المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
جامعة الحدود الشمالية
مركز النشر العلمي
والتأليف والترجمة

مجلة الشمال

للعلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة

المجلد (5) العدد (1) يناير 2020م / جمادي الأول 1441 هـ

www.nbu.edu.sa

طباعة ردمد: 1658-7006
إلكتروني ردمد: 1658-6999

© 2020 (1441هـ) جامعة الحدود الشمالية

جميع حقوق النشر محفوظة. لا يسمح بإعادة نشر أي جزء من المجلة أو نسخه بأي شكل وبأي وسيلة سواء كانت إلكترونية أو آلية بما في ذلك التصوير والتسجيل أو الإدخال في أي نظام حفظ معلومات أو استعادتها دون الحصول على موافقة مكتوبة من مجلة الشمال.

مجلة الشمال للعلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة

تصدر عن

مركز النشر العلمي والتأليف والترجمة في

جامعة الحدود الشمالية

المجلد الخامس - العدد الأول

يناير 2020 م - جمادي الأول 1441هـ

http://www.nbu.edu.sa
h.journal@nbu.edu.sa

طباعة - ردمد: 1658-7006 / إلكتروني - ردمد: 1658-6999

مجلة الشمال للعلوم الإنسانية

هيئة التحرير

رئيس التحرير

الدكتور / مانع بن قراش الدعجاني
جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

مدير التحرير

الأستاذ الدكتور / عبدالله أحمد الحجوجي
جامعة الحدود الشمالية- السعودية

أعضاء هيئة التحرير

الأستاذ الدكتور / عبد الله بن عبد العزيز الموسى
مدير الجامعة السعودية الإلكترونية
الرياض-المملكة العربية السعودية

الأستاذ الدكتور / محمد عبد الحليم
جامعة لندن-بريطانيا

الأستاذ الدكتور / عبدالقادر الفاسي الفهري
جامعة محمد الخامس- الرباط – المملكة المغربية

الأستاذ الدكتور / محمد الزحيلي
جامعة الشارقة - الإمارات العربية المتحدة

الأستاذ الدكتور / عبدالعزيز بن سعيد بن صقر
مدير جامعة نايف العربية
للعلوم الأمنية سابقاً- السعودية

الأستاذ الدكتور / أسامة حسانين سيد
جامعة الحدود الشمالية- السعودية

الدكتور / سعود رغيان السمني الرويلي
جامعة الحدود الشمالية- السعودية

الدكتورة / جيهان الطاهر محمد عبدالحليم
جامعة الحدود الشمالية- السعودية

الهيئة الاستشارية الدولية

الأستاذة الدكتورة / ميمونة خليفة الصباح
كلية الآداب- جامعة الكويت- الكويت

الأستاذ الدكتور / أحمد زكريا الشلق
كلية الآداب- جامعة عين شمس- مصر

الأستاذ الدكتور / جون بورتن
كلية الفنون والآداب- جامعة فيرجينيا تكنولوجي
الولايات المتحدة الأمريكية

الأستاذ الدكتور / سعد بن بردي الزهراني
كلية التربية– جامعة أم القرى
المملكة العربية السعودية

الدكتور / محمد منذر عياشي
كلية الآداب- جامعة البحرين- البحرين

الدكتورة / أميرة أحمد الجعفري
عميدة كلية الآداب - جامعة الدمام
المملكة العربية السعودية

الدكتور / مراد عمار الزمامي
جامعة تونس ـ تونس

التدقيق اللغوي

الأستاذ الدكتور / عبدالله أحمد الحجوجي
مدقق اللغة العربية

الدكتور / مبارك عبدالله التويجي
مدقق اللغة الإنجليزية

سكرتير التحرير

الأستاذ / محمد عبدالحكم

مجلة الشمال للعلوم الإنسانية

التعريف بالمجلة

تعنى المجلة بنشر البحوث والدراسات العلمية الأصيلة في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية، باللغتين العربية والإنجليزية، كما تهتم بنشر جميع ما له علاقة بعرض الكتب ومراجعتها أو ترجمتها، وملخصات الرسائل العلمية، وتقارير المؤتمرات والندوات العلمية، وتصدر مرتين في السنة (يناير . يوليو).

الرؤيـة

الريادة في نشر البحوث العلمية المحكمة، وتصنيف المجلة ضمن أشهر الدوريات العلمية العالمية.

الرسـالة

نشر البحوث العلمية المحكمة في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية وفق معايير عالمية متميزة.

أهداف المجلة

1) أن تكون المجلة مرجعاً علمياً للباحثين في العلوم الإنسانية والاجتماعية.
2) تلبية حاجة الباحثين إلى نشر بحوثهم العلمية، وإبراز مجهوداتهم البحثية على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية.
3) المشاركة في بناء مجتمع المعرفة بنشر البحوث الرصينة التي تؤدي إلى تنمية المجتمع.
4) تغطية أعمال المؤتمرات العلمية المحكمة.

شروط قبول البحث

1) الأصالة والابتكار، وسلامة المنهج والاتجاه.
2) الالتزام بالمناهج والأدوات والوسائل العلمية المتبعة في مجاله.
3) الدقة في التوثيق والمصادر والمراجع والتخريج.
4) سلامة اللغة.
5) أن يكون غير منشور أو مقدم للنشر في أي مكان آخر.
6) أن يكون البحث المستل من الرسائل العلمية غير منشور أو مقدم للنشر، وأن يشير الباحث إلى أنه مستلٌ من رسالةٍ علميةٍ.

للمراسلة

رئيس تحرير مجلة الشمال للعلوم الإنسانية، جامعة الحدود الشمالية،
ص.ب 1321، عرعر91431، المملكة العربية السعودية
هاتف: 0146615499 – فاكس: 0146614439

البريد الإلكتروني: h.journal@nbu.edu.sa
الموقع الإلكتروني: http:// www.nbu.edu.sa

الاشتراك والتبادل

مركز النشر العلمي والتأليف والترجمة، جامعة الحدود الشمالية، ص.ب. 1321، عرعر 91431
المملكة العربية السعودية.

سعر النسخة الواحدة : 40 ريالاً سعودياً أو 20 دولاراً أمريكياً (شاملاً البريد).

ISSN 1658-7006
9 771658 700604 >

www.nbu.edu.sa

إرشادات للمؤلفين

أولاً – ضوابط النص المقدم للنشر :

1) ألا تزيد صفحاته عن (45) صفحة من القطع العادي (A4).
2) أن يحتوي على عنوان وملخص باللغتين العربية والإنجليزية في صفحة واحدة، بحيث لا يزيد عن (200) كلمة لكل ملخص، وأن يتضمن البحث كلمات مفتاحيةٍ دالـةٍ على التخصص الدقيق للبحث باللغتين، لا يتجاوز عددها (6) كلمات، توضع بعد نهاية كل ملخص.
3) أن يذكر اسم المؤلف وجهة عمله وعنوان المراسلة بعد عنوان البحث مباشرة باللغتين العربية والإنجليزية.
4) أن تقدم الأبحاث العربية مطبوعة بخط (Simplified Arabic)، بحجم (14) للنصوص في المتن، وبالخط نفسه بحجم (12) للهوامش.
5) أن تقدم الأبحاث الإنجليزية مطبوعة بخط (Times New Roman) بحجم (12) للنصوص في المتن، وبالخط نفسه بحجم (9) للهوامش.
6) كتابة البحث على وجه واحد من الصفحة، مع ترك مسافة 1.5 سم بين السطور، وتكون الحواشي 2.54 سم على الجوانب الأربعة للصفحة، بما يعادل 1.0 إنش (بوصة واحدة).
7) التزام الترتيب الموضوعي الآتي:

المقدمة: وتكون دالة على موضوع البحث، والهدف منه، ومنسجمة مع ما يرِدُ في البحث من معلومات وأفكار وحقائق علمية، كما تشير باختصار إلى مشكلة البحث، وأهمية الدراسات السابقة.

العرض: ويتضمن التفاصيل الأساسية لمنهجية البحث، والأدوات والطرق التي تخدم الهدف، وترتب المعلومات حسب أولويتها.

النتائج والمناقشة: ويجب أن تكون واضحة موجزة، مع بيان دلالاتها دون تكرار.

الخاتمة: وتتضمن تلخيصاً موجزاً للموضوع، وما توصل إليه من نتائج، مع ذكر التوصيات والمقترحات.

8) أن تدرج الرسوم البيانية والأشكال التوضيحية في النص، وتكون باللونين الأبيض والأسود، وترقم ترقيماً متسلسلاً، وتكتب أسماؤها والملاحظات التوضيحية أسفلها.
9) أن تدرج الجداول في النص، وترقم ترقيماً متسلسلاً، وتكتب أسماؤها أعلاها، وأما الملاحظات التوضيحية فتكتب أسفل الجدول.
10) وضع نماذج من صور الكتاب المخطوط المحقق في مكانها المناسب.
11) لا تنشر المجلة أدوات البحث والقياس، وتقوم بحذفها عند طباعة المجلة.
12) أن يراعى في منهج توثيق المصادر والمراجع داخل النص نظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA)، الإصدار السادس، وهو نظام يعتمد ذكر الاسم والتاريخ داخل المتن، ولا يقبل نظام ترقيم المراجع داخل النص، وتوثق المصادر والمراجع داخل المتن بين قوسين حسب الأمثلة الآتية: يذكر اسم عائلة المؤلف متبوعا بفاصلة،

فسنة النشر، مثلا: (خيري، 1985م). وفي حالة الاقتباس المباشر يضاف رقم الصفحة مباشرة بعد تاريخ النشر، مثلا: (خيري، 1985م، ص:33). أما إذا كان للمصدر مؤلفان فيذكران مع اتباع الخطوات السابقة، مثلا: (القحطاني والعدناني، 1426هـ). وإذا زاد عددهم عن اثنين تذكر أسماء عوائلهم أول مرة، مثلا: (زهران والشهري والدوسري، 1995م)، وإذا تكرر الاقتباس من المصدر نفسه يشار إلى اسم عائلة المؤلف الأول فقط، ويكتب بعده وآخرون، مثل: (زهران وآخرون، 1995م)، على أن تكتب معلومات النشر كاملة في قائمة المصادر.

13) بالنسبة لأبحاث العلوم الشرعية والأدبية، فيسمح بترقيم المصادر والمراجع داخل المتن، مع وضع حاشية أسفل الصفحة، ويشار إليها برقم أو نجمة، ويكون الخط فيها بحجم (12) للعربي و(9) للإنجليزي.

مثال ذلك؛ كأن يكتب في المتن: قال الذهبي: « وأما جامع البخاري الصحيح، فأجَلُّ كتب الإسلام، وأفضلها بعد كتاب الله تعالى»[1].

وفى الحاشية يكتب هكذا:

(1) إرشاد الساري في شرح صحيح البخاري، ج:1، ص:29.

14) تخرج الأحاديث والآثار على النحو الآتي: (صحيح البخاري، ج:1، ص:5، رقم الحديث 511).

15) توضع قائمة المصادر والمراجع في نهاية البحث مرتبة ترتيباً هجائياً حسب اسم العائلة، ووفق نظام (APA)، وبحجم 12 للعربي و9 للإنجليزي، وترتب البيانات الببليوغرافية على النحو الآتي:

- **الاقتباس من كتاب:**

الجوير، إبراهيم مبارك. (2009م). الأسرة والمجتمع: دراسات في علم الاجتماع العائلي. ط.1، الرياض: دار عالم الكتب.

الشيرازي، أبو إسحاق إبراهيم بن علي بن يوسف. (1403هـ). المهذب في فقه الإمام الشافعي، تحقيق: حبيب الرحمن الأعظمي. ط.2، بيروت: دار الكتب العلمية.

- **الاقتباس من دورية:**

عودة، أحمد. (2011م). معايير ضمان الجودة المشتقة من المتأثرين بنتائج التقييم في المدرسة: مدخل مقترح لتحفيز الاعتماد والجودة. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 7(2)، 163- 193.

- **الاقتباس من رسالة ماجستير أو دكتوراه:**

القاضي، إيمان عبدالله. (1429هـ). *النباتات الطبيعية للبيئة الساحلية بين رأسي تنورة والملوح بالمنطقة الشرقية: دراسة في الجغرافيا النباتية وحماية البيئة*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب للبنات، الدمام: جامعة الملك فيصل.

- **الاقتباس من الشبكة العنكبوتية (الإنترنت):**

مثال للاقتباس من كتاب:

المزروعي، م. ر.، و المدني، م. ف. (2010م). *تقييم الأداء في مؤسسات التعليم العالي*. المعرِّف الرقمي (DOI:10.xxxx/xxxx-xxxxxxxx-x)، أو برتوكول نقل النصوص التشعبي (http:// www....)، أو الرقم المعياري الدولي للكتاب (ISBN: 000-0-00-000000-0).

ومثال للاقتباس من مقالة في دورية:

المدني، م. ف. (2014م). مفهوم الحوار في تقريب وجهات النظر. *المجلة البريطانية لتكنولوجيا التعليم*، 11(6)، 225-260. المعرِّف الرقمي (DOI:10.xxxx/xxxx-xxxxxxxx-x) أو برتوكول نقل النصوص التشعبي (http:// onlinelibrary.wiley.com journal/10.1111) أو الرقم المعياري التسلسلي الدولي للمجلة (ISSN: 1467-8535).

16) يلتزم الباحث بترجمة أو (رومنة) أسماء المصادر والمراجع العربية إلى اللغة الإنجليزية وإضافتها إلى قائمة المصادر والمراجع. مثال:

الجبر، سليمان. (1991م). تقويم طرق تدريس الجغرافيا ومدى اختلافها باختلاف خبرات المدرسين وجنسياتهم وتخصصاتهم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. مجلة جامعة الملك سعود– العلوم التربوية، 3(1)، 143–170.

Al-Gabr, S. (1991). The evaluation of geography instruction and the variety of its teaching concerning the experience, nationality, and the field of study in intermediate schools in Saudi Arabia (in Arabic). *Journal of King Saud University Educational Sciences, 3*(1), 143-170.

17) تستخدم الأرقام العربية الأصلية (0 ، 1 ، 2، 3، ....) في البحث.

ثانياً – المرفقات المطلوب إرسالها للمجلة :

1) نسخة إلكترونية من البحث بصيغة (Word).
2) السيرة الذاتية للباحث، متضمنة اسمه باللغتين العربية والإنجليزية، وعنوان عمله الحالي، ورتبته العلمية.
3) نموذج طلب نشر بحث في المجلة. (تجدونه بموقع المجلة).
4) نموذج تعهد بأن البحث غير منشور أو مقدم للنشر في مكان آخر. (تجدونه بموقع المجلة).

- **ترسل كافة المرفقات على البريد الإلكتروني:**

h.journal@nbu.edu.sa

ثالثاً – تنبيهات عامة :

1) أصول البحث التي تصل إلى المجلة لا تردّ سواء أنشرت أم لم تنشر.
2) الآراء الواردة في الأبحاث المنشورة تعبر عن وجهة نظر أصحابها.
3) تؤول جميع حقوق النشر للمجلة في حال إرسال البحث للتحكيم وقبوله للنشر، ولا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر دون إذن كتابي مسبق من رئيس هيئة التحرير.
4) عند رفض البحث يبلغ صاحبه بالرفض دون إبداء الأسباب.

المحتويات

الأبحاث باللغة العربية

- دلالة الإشارة في القرآن الكريم تنظيرا وتطبيقاً
على بن جريد العنزى 3

- المعرفة التكوينية وأثرها في تفسير النص الشعري القديم: النوستالجيا الجاهلية أنموذجاً
مصطفى محمد تقي الله بن مايابا 59

- تنبيهاتُ ابنِ خروف في شرحه (تنقيح الألباب) إلى اختلاف نَصِّ سيبويهِ بين نُسَخ (الكتاب)
عبدالله بن عثمان اليوسف 87

- أثر تقديم أنشطة إثرائية بمقرر الثقافة الإسلامية لتعزيز قيم التعايش المجتمعي لدى طالبات السنة التحضرية بجامعة جدة
حبه بنت أحمد محمد سعيد أكرم 113

- أثر الثقافة التنظيمية على الإبداع الإداري من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس بكلية العلوم والآداب للبنات في طريف
ابتسام خالد يحي سلامة 133

- أثر استخدام الصحائف الكتابية على تحصيل طلاب البرامج التحضيرية لمقرر الرياضيات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
ياسر فاروق محمد خليل 185

- تصور مقترح للكفايات التقنية الرقمية ومتطلبات القرن الحادي والعشرين لمعلمات التربية الفنية في ضوء احتياجاتهن التدريبية
صفاء عبدالوهاب بلقاسم بعطوط 207

- الفروق في مظاهر التوافق النفسي لدى عينة من الأطفال المتنمرين بمرحلة الطفولة المبكرة وأقرانهم بمرحلة الطفولة الوسطى بمحافظة رفحاء بالمملكة العربية السعودية
وليد فتحي عبد الكريم عبد القادر 237

- حقوق اليتيمات المطلقات ودور مؤسسات الرعاية الاجتماعية في مواجهة مشكلاتهن
بدرية محمد العتيبي 261

الأبحاث باللغة العربية

دلالة الإشارة في القرآن الكريم تنظيرا وتطبيقاً

علي بن جريد العنزي (*)
جامعة الحدود الشمالية

(قدم للنشر في 1438/08/18 هـ، وقبل للنشر في 1438/08/25 هـ)

ملخص: يهدف البحث للتعريف بهذه الدلالة، والحديث عن أبرز مسائلها، وبيان حجيتها ومكانتها عند العلماء. وعرض البحث لتعريف لفظتي الدلالة والإشارة لغة واصطلاحاً وفي القرآن الكريم، وأعقب ذلك الكلام على مصطلح «دلالة الإشارة» ماذا يعنى به. وفي فصل مستقل كان الكلام على مسائل عدة نظمها اسم: «مهمات في دلالة الإشارة» حيث تحدث البحث عن حجية دلالة الإشارة، وكونها حجة عند أكثر العلماء، عقب ذلك تحدث الباحث عن هذه الدلالة في كتب علوم القرآن، وكيف تناولها المؤلفون في علوم القرآن، وعقد مطلبا –بعد ذلك– في الخطأ في دلالة الإشارة، وزلل بعضهم فيها، ثم ختم هذا الفصل بالحديث عن الفرق بين دلالة الإشارة والتفسير الإشاري. هذا القسم النظري، تلاه القسم التطبيقي، وهو في دراسة بعض الاستنباطات المدونة في كتب الأصوليين وعلوم القرآن وشيء من استدلالات الفقهاء، بين الباحث في دراستها وجه عدها من دلالة الإشارة، ثم هل يصح هذا الاستنباط، أم لا؟ ثم ختم الباحث بالنتائج والتوصيات.

كلمات مفتاحية: دلالة الإشارة، تنظيراً، تطبيقاً.

*****

Connotation in the Holy Quran: A Systematic Study

Ali bin Jurrayad Al-Enazi (*)
Northern Border University

(Received 15/05/2017, accepted 21/05/2017)

Abstract: This paper aims to explain the Quranic connotation, discuss its main issues, and demonstrate its legitimacy to be taken as a sound evidence for scholars. Both terms of connotation and significance are defined linguistically and technically as used in the Holy Quran. This is followed by an explanation of the term "the significance of connotation". In a separate section, a number of related issues are discussed under the title of "issues on significance of connotation". This section discusses the significance of connotation as evidence or a proof which is taken for granted by majority of scholars. The next part of the study provides an investigation of connotation in reference books, how scholars explained it and how errors are made by some scholars. This part is concluded with a note on the difference between connotation and connotative explanation. This part is followed by a study of the findings mentioned in the books of early Islamic scholars and jurists. In this study, the researcher investigates all the different aspects of connotative significance. The study is concluded with findings and recommendations.

Keywords: the significance of connotation, Theory, Practice

(*) للمراسلة:

أستاذ، قسم الدراسات الإسلامية، كلية التربية والآداب، جامعة الحدود الشمالية، ص ب: 1321، رمز بريدي: 91431، عرعر، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Professor, Faculty of Education and Arts, Northern Border University, P.O. Box: 1321, Code:91431, Arar, Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail: tabet5005@gmail.com

DOI: 10.12816/0054670

مقدمة:

إنَّ الحمد لله؛ نحمده، ونستعينه، ونستغفره، ونعوذ بالله من شرور أنفسنا ومن سيئات أعمالنا، مَن يهده الله؛ فلا مضلَّ له، ومن يُضلل؛ فلا هادي له، وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له، وأشهد أن محمداً عبده ورسوله.

أما بعد؛ فلا يخفى على أهل العلم ما لمباحث دلالات الألفاظ من الأهمية البالغة، والمكانة العالية، فهي طريق من طرق استنباط جليل الفوائد، واستخراج كريم العوائد، وهي دليل من دلائل سعة الكتاب العظيم، وبرهان ساطع من براهين عظمة القرآن الكريم، وصدق الله إذ قال: ﴿قٓۚ وَٱلۡقُرۡءَانِ ٱلۡمَجِيدِ﴾ (ق:١).

وإن أحد أفراد دلالات الألفاظ ما يسمى عند العلماء بـ«دلالة الإشارة»، دلالة عني بها العلماء، واحتفى بها الألباء، واستعملها الفقهاء، ولهج بها المفسرون، وأطنب في ذكرها الأصوليون، وذكرها في مصنفاتهم المعتنون بعلوم القرآن، غير أنَّ أهل الأصول كانوا أكثر لها طرقاً، وأشد بحثاً، وأسد قيلاً.

وأما المصنفون في علوم القرآن فقد أقلوا فيها الذكر، وأوجزوا الحديث، واختصروا الكلام، فجاءت مباحثها لديهم لا تفي بالغرض، ولا تلم بالمقصود.

ومن هنا؛ جاءت فكرة جمع مادة علمية قرآنية في هذه الدلالة الطيبة المباركة، فكان هذا البحث المعنون له بـ«دلالة الإشارة في القرآن الكريم تنظيراً وتطبيقاً».

وأحسب أن هذا البحث-إن شاء الله تعالى- يعالج النقص المشار إليه في كتب علوم القرآن حول مباحث هذه الدلالة.

كما أن في البحث هذا، دراسة لبعض الاستنباطات التي هي من قبيل دلالة الإشارة، حتى لا تكون دراسة مجردة عن التمثيل والتطبيق، ولا يخفى فائدة هذا الأمر؛ فيجتمع التنظير والتطبيق.

وعمدتي في جمع هذه الأمثلة ما مثل به الأصوليون في كتبهم لهذه الدلالة، فجمعتها من جلِّ كتب الأصول-على اختلاف مذاهبهم-، وكذا المؤلفون في علوم القرآن، وزدت عليها بعض استدلالات الفقهاء التي هي من قبيل هذه الدلالة، فكانت عشرة مواضع، وفيها ثلاثة عشر استنباطاً.

واستيعاب ما قيل: إنه من دلالة الإشارة فيه صعوبة بالغة، -ولو قيل بتعذره لم يكن بعيداً- خاصة في أبحاث كهذه.

ولعل الناظر في هذه الأمثلة يجد بغيته في استيضاح هذه الدلالة، والوقوف على حقيقتها، ومعرفة ما يصح منها، وما لا يصح.

أهمية الموضوع وأسباب اختياره:

- دلالة الإشارة إحدى سبل استنباط الأحكام والحكم من الآيات القرآنية.

- استعمال العلماء لدلالة الإشارة من غير نكير يبرز لنا أيضاً أهميتها ومكانتها.
- لا يخلو كتاب أصولي -غالباً- صغر أم كبر من ذكر هذه الدلالة والإشارة إليها، ومعلوم أن كتب الأصول إنما هي تقعيد لأدلة الفقه في دين الله تعالى، فهذا يبرز لنا أهمية هذه الدلالة.
- قلة كلام المصنفين في علوم القرآن في هذه الدلالة، وعدم الإلمام بمباحثها، ولعل هذا البحث يلبي حاجة القارئ في علوم القرآن.
- ومن أسباب اختياري للكتابة في هذا الموضوع: أنها خدمة لكتاب الله تعالى، وإنه – وأيم الله- لشرف للعبد أن يخدم بقلمه كتاب ربه عَزَّوَجَلَّ.

أهداف الموضوع:

- التعريف بمصطلح «دلالة الإشارة».
- إبراز مكانة هذه الدلالة وبيان أهميتها.
- التمييز بين صحيح الاستدلال بدلالة الإشارة وباطله.
- إيضاح الفرق بين دلالة الإشارة والتفسير الإشاري.
- دراسة بعض الأمثلة لدلالة الإشارة من القرآن الكريم ومناقشتها.

خطة البحث:

تكون هذا البحث من مقدمة وقسمين وخاتمة.

أما المقدمة: فقد بينت فيها أهمية الموضوع وأسباب اختياره وأهدافه وخطته والمنهج المتبع في كتابته.

أما **القسم الأول** فكان في التنظير والدراسة لدلالة الإشارة، وفيه فصلان اثنان:

الفصل الأول: في تعريف دلالة الإشارة لغة واصطلاحا: وفيه تمهيد وأربعة مطالب:

التمهيد في فضل الإشارة.

المطلب الأول: تعريف الدلالة لغة واصطلاحا.

المطلب الثاني: أنواع الدلالة.

المطلب الثالث: تعريف الإشارة لغة واصطلاحاً.

المطلب الرابع: تعريف دلالة الإشارة اصطلاحاً.

الفصل الثاني: مهمات في دلالة الإشارة، وفيه مدخل وأربعة مطالب:

مدخل في أقسام الدلالات اللفظية.

المطلب الأول: حجية دلالة الإشارة.

المطلب الثاني: دلالة الإشارة في علوم القرآن.

المطلب الثالث: الخطأ في دلالة الإشارة.

المطلب الرابع: دلالة الإشارة والتفسير الإشاري.

ثم يتلوه **القسم الثاني** في ذكر أمثلة لدلالة الإشارة من القرآن الكريم، ودراستها من جهة كونها دلالة إشارة أم لا؟ ومن جهة صحة الاستنباط من عدمه.

ثم الخاتمة، وفيها أهم النتائج والتوصيات.

الدراسات السابقة:

من خلال النظر في فهارس المكتبات ومحركات البحث لم أجد بحثاً في موضوعنا هذا: دلالة الإشارة في القرآن الكريم، ولم أجد بحثاً متخصصاً يدرس فيه ما استنبط بطريق دلالة الإشارة، ويناقش فيه المستدل، ويبحث فيه عن أقوال العلماء الآخرين، ويقارن بينها، ثم يرجح أحدها.

وغاية ما وجدت من ذلك: إما كلام لأهل الأصول ضمن مصنفاتهم، وهذا يعنى فيه أربابه بالجانب التنظيري لهذه الدلالة. وقل هذا في كتب علوم القرآن الكريم.

وإما بحث أصولي عني ببحث مسألتنا من جهة أصولية، أطال في ذيولها، وأطنب في تشقيقها، وأصاب وأحسن على أصحاب الأصول.

لكن تبقى حاجة أهل القرآن قائمة؛ فما كل مباحث أهل الأصول، ولا جميع حجاجهم يحتاجها أهل القرآن، فمن هذه الأبحاث:

- دلالة الإشارة عند الحنفية وتطبيقاتها في الفقه الإسلامي وقانون العقوبات الأردنية، أ.د. عبد الله محمد الصالح، المجلة الأردنية في الدراسات الإسلامية، مج(10)، ع(4)، 1436هـ.

وهذا بحث أصولي قانوني.

- إشارة النص ومدى الاستدلال بها في النصوص الشرعية والقانونية، د. محمد الرحيل، مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية، المجلد(20)، العدد الثاني، 2004م.

وهذا كسابقه، بحث أصولي قانوني.

- دلالة الإشارة وتطبيقاتها عند الأصوليين(دراسة مقارنة)، رسالة ماجستير للطالب محمد علي أبو شعلة، الجامعة الأردنية، 2005م.

وهذا بحث أصولي أيضاً.

- دلالة الإشارة في التقعيد الأصولي والفقهي دراسة تأصيلية تطبيقية، تأليف: د. محمد بن سليمان العريني، دار التدمرية،1437هـ.

وهذا بحث موسع جداً لدلالة الإشارة، وما يتعلق بها من جهة الأصول والقواعد الفقهية والفقه، كما تناول الإشارة باليد والعين ونحوها. وأصله رسالة دكتوراه تقدم بها الباحث إلى قسم أصول الفقه في جامعة الإمام محمد بن سعود؛ لنيل درجة الدكتوراه.

- وبحثي هذا هو في دلالة الإشارة وتطبيقاتها في القرآن الكريم، وبناء على هذا، فكل ما لا يخدم النص القرآني فإني أعرض عنه، كما أني أدرس الأمثلة القرآنية دراسة متأنية، وهذا ما يميز هذا البحث عن غيره، ولا أعني تفضيل عملي، معاذ الله، ولكن أريد أن أبين

أن هـذا البحـث يخـدم علـوم القـرآن، كـما خـدم إخـواني الجانـب الأصـولي والفقهـي.

ولـكل وجهـة، والله نسـأل أن يتقبـل منـا أجمعين، وأن يسـتعملنا في مرضاتـه، ويرزقنـا حسـن القصـد والعمـل، إن ربنـا جـواد كريـم.

منهج البحث:

اخـترت المنهـج الاسـتقرائي والتحليـلي في هـذا البحـث، حيـث قمـت بجمـع مـا كتبـه أهـل الأصـول والمؤلفـون في علـوم القـرآن حـول دلالـة الإشـارة في الجانـب النظـري والتطبيقـي، والمقارنـة بـين عبارتهـم، وتدويـن مـا يترجـح منهـا، مـع التعليـل والتدليـل مـا أمكـن، ومثلـه صنعـت في دراسـة الاسـتنباطات.

وكانـت الطريقـة المتبعـة في دراسـة الاسـتنباطات مـن الآيـات القرآنيـة عـلى النحـو الآتي:

- رتبـت الاسـتنباطات عـلى الآيـات القرآنيـة، فجعلـت الآيـة هـي الأصـل، والمعتمـد في الترتيـب ترتيـب الآيـات حسـب مصحـف المدنيـة النبويـة.
- حـددت موضـع الدلالـة مـن الآيـة، إلا أن تكـون الآيـة قصـيرة، فـلا أصنـع ذلـك.
- بينـت وجـه الاسـتنباط، وكيـف كان مـن دلالـة الإشـارة.
- ذكـرت مـن وافـق مـن أهـل العلـم عـلى عـد هـذا الاسـتنباط مـن دلالـة الإشـارة.
- اعتنيـت في البحـث بذكـر مذهـب مـن خالـف ورد هـذا الاسـتنباط -إن وجـد-، واعتـبره غـير صحيـح، مـع العـزو للمصـادر الأصليـة.
- خرجـت الأحاديـث النبويـة، وعزوتهـا لمصادرهـا المعتمـدة.

وبعـد، فهـذا جهـد المقـل، فـما كان فيـه مـن صـواب، فمحـض فضـل الله تعـالى وتوفيقـه، ومـا كان فيـه مـن زلـل أو خطـل، فـإني أسـتغفر الله منـه، والله منـه بـريء ورسـوله.

والله المسـئول أن يتجـاوز عنـا، وأن يغفـر لنـا خطأنـا وإسرافنـا في أمرنـا، وأن يتقبـل منـا إنـه هـو السـميع العليـم.

والحمد لله أولاً وآخراً، وظاهراً وباطناً.

القسـم الأول: التنظـير والدراسـة لدلالـة الإشـارة، وفيـه فصـلان اثنـان:

الفصـل الأول: في تعريـف دلالـة الإشـارة لغـة واصطلاحـا: وفيـه تمهيـد وأربعـة مطالـب:

التمهيد في فضل الإشارة.

المطلب الأول: تعريف الدلالة لغة واصطلاحا.

المطلب الثاني: أنواع الدلالة.

المطلب الثالث: تعريف الإشارة لغة واصطلاحاً:

المطلب الرابع: تعريف دلالة الإشارة اصطلاحاً.

تمهيد:

تعـد الإشـارة إحـدى الطـرق في التعبـير عـن المعنـى، ويقـضي لهـا البيانيـون أنهـا مـن محاسـن

الكلام البليغ، وأنها جارية على طرق أهل العربية وسننهم. وهذا من ثراء لغة القرآن اللغة العربية.

وإذا كان ابن رشيق يعلي من شأن بعض الشعراء؛ لاستعمالهم الإشارة في شعرهم، فماذا عسانا نقول عن كلام ربنا الذي بلغ الغاية في الفصاحة والبلاغة، يقول (ابن رشيق،1401هـ، ج:1، ص:302) رَحِمَهُ ٱللَّهُ: «والإشارة من غرائب الشعر وملحه، وبلاغة عجيبة، تدل على بعد المرمى وفرط المقدرة، وليس يأتي بها إلا الشاعر المبرز، والحاذق الماهر، وهي في كل نوع من الكلام لمحة دالة، واختصار وتلويح يعرف مجملاً ومعناه بعيد من ظاهر لفظه».

كما أنها إحدى دلائل إعجازه، حيث يُبَلغُ المطلوب، ويُعبر عن المقصود بأوجز كلمة، وأخصر عبارة، وألطف إشارة، ومن هنا كان العلماء الفطناء، والفقهاء الأذكياء يدركون مرامي النص الشريف، ويلحظون مقاصد الوحي الكريم، ويفهمون مطلوب الرب تعالى، على تفاوت بينهم في ذلك.

يقول السيوطي(السيوطي، 1404هـ،ص:322): «وقد استنبطت بهذه القاعدة أحكاما من عدة آيات».

وإن مِن فَتْح الله على عبده، وإرادة الخير به أن يلم بشيء من مكنونات النصوص، ويطلع على بعض خفايا الأدلة، فيغوص في أعماقها، ويستخرج دررها، ويظهر شيئاً من حكمها وأحكامها.

ولاشك أن إدراك هذا النوع من الدلالة يحتاج إلى إعمال ذهن، وصفاء قلب، وجودة عقل، وسعة علم، مع دين متين، وإيمان قويم، فهي ميدان من ميادين التمايز، وإلا فإن الظاهر يستوي في فهمه العلماء، ولا يتمايز فيه الأذكياء، ولهذا كان لعلي وابن عباس والأكابر من صحابة رسول الله صَلَّى ٱللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قصب السبق فيه، فها هو علي يستنبط من ضميمة آيتين حكماً لا ينتبه له أكابر الصحابة هو من قبيل دلالة الإشارة (انظر: الموضع الثامن من الأمثلة)، ويقول- لما سئل هل خصكم رسول الله صَلَّى ٱللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ بشيء سوى القرآن؟-:لا،...إلا فهماً يؤتيه الله رجلاً في القرآن (البخاري،ج:1،ص:69، رقم الحديث111).

وهي كثيرة في كتاب الله تعالى، الأمر الذي يجعل الإلمام بها ومعرفتها أمر مهم، يقول الأمير الصنعاني في معرض كلامه عنها(الصنعاني، 1986م، ص:238): « الأمثلة من القرآن كثيرة في ذلك».

المطلب الأول: تعريف الدلالة لغةً واصطلاحاً.

أولاً: تعريف الدلالة لغة:

الدلالة مأخوذة من الفعل الثلاثي دلَّ يدل دلالة، بكسر الدال وفتحها وضمها، فهي مثلثة الدال.

كما قال الجوهري (الجوهري، 1407هـ، ص:

1000)، وذكر غير واحد الفتح والكسر فقط في هذه اللفظة، منهم الخليل والفراء وابن قتيبة وابن فارس.

(الفراهيدي،(د.ت)،ج: 8،ص: 8)، و(ابن السكيت،1423هـ،ص:88)، و(ابن قتيبة(د.ت)،ص:550)، و(الأزهري ،2001م، ج:14،ص:48)، و(ابن فارس،1416هـ،ص:319).

بل إن ابن سيدة (ابن سيدة،1421هـ، ج:9،ص:271) لم يذكر إلا الكسر، حيث قال: «ودليل بين الدلالة، بالكسر لا غير».

قال العلامة الشنقيطي(الشنقيطي،1426هـ، ص:27): «اعلم أن الدلالة مثلثة الدال، والأفصح فتحها، ثم كسرها، وأردأها الضم».

وقد جاءت في اللغة على معانٍ عدة، أرجعها ابن فارس(ابن فارس،1399هـ،ج:2،ص:259) إلى أصلين اثنين: أحدهما: إبانة الشيء، والآخر اضطراب في الشيء.

وعلى المعنى الأول جاء قولهم: دللته الطريق، دلالة ودلولة، أي ابنته له، وهديته إياه.

ودللته على الشيء أدله سددته إليه.

والدليل: ما يستدل به، ويطلق على الدال، يقال: دليلنا إلى مكة فلان.

ودليل بين الدلالة، أي واضحها.

والدلُّ الهدي.

والدلال (كشداد)، وهو السمسار، وحرفته الدلالة.

ودلَّ يُدل إذا من بعطائه، والأدل: المنان بعمله.

فهذه مندرجة تحت هذا المعنى.

ومن الثاني: قولهم تدلدل الشيء، إذا اضطرب.

ودلال المرأة، جرأتها في تغنج وشكل، كأنها مخالفة، وليس بها خلاف، وذلك لا يكون إلا بتمايل، واضطراب.

ثانياً: تعريف الدلالة اصطلاحاً:

ثمت تعريفات متقاربة جاءت في نصوص أهل العلم، فمنها:

الدلالة: كون اللفظ متى أطلق فهم منه معناه للعلم بوضعه.كما نجده عند الزركشي(الزركشي،1414هـ، ج:2،ص:268).

وقال بعضهم: دلالة اللفظ: ما يقتضيه عند إطلاقه.كما في (القرافي،1994م، ص:23)، و(السبكي،1416هـ، ج:1،ص:204)، و(الشنقيطي،1426هـ، ص:27).

أو يقال: الدلالة: هي كون الشيء بحالة يلزم من العلم به العلم بشيء آخر.

فالشيء الأول هو الدال، والثاني هو المدلول، كما في (الجرجاني،1403هـ، ص:104).

وهذه التعريفات متقاربة، ومعناها يدور على شيء واحد، هو أنَّ اللفظ إذا أطلق فهم منه أمر ما، هذا المفهوم هو ما دل عليه اللفظ، أو هو دلالة اللفظ، فإذا قلت: هذا زيد، فهم المخاطب أنَّ المشار إليه رجل لقبه زيد، فاللفظ دال، والرجل مدلول عليه، وفهمك دلالة خاصة باللفظ.

واعلم أن هذا خاص بدلالة اللفظ، وإنما كان الحديث فيها؛ لأننا نتعامل مع ألفاظ الكتاب العزيز، وإلا فإن الدلالة تنقسم إلى أنواعٍ عدة، إليك ذكرها باختصار.

المطلب الثاني: أنواع الدلالة:

تنقسم الدلالة باعتبار الدال إلى ستة أقسام، وذلك أنَّ الدال إما أن يكون لفظاً، أو يكون غير ذلك، ثم دلالة كل من هذين النوعين إما أن تكون بالطبع أو بالوضع أو بالعقل، فهذه ستة أقسام، وبيانها:

أولاً: دلالة اللفظ، أو الدال اللفظي:

يفهم مما سبق أن اللفظ يدل على الحقيقة بالطبع أو بالوضع أو بالعقل.

أما دلالة اللفظ بالطبع، فكدلالة اللفظ الخارج عند السعال على ألم في الصدر، وكذا الأنين دال على المرض، والبكاء بنبرة الحزن دال على ألم الفراق، فهذا مما اقتضاه طبع الإنسان وعادته بحيث إذا سمع مثل تلك الألفاظ فهم منها عادة ما تدل عليه.

فهي إذاً: تلك التي يكون منشأها طبع الإنسان أو عاداته.

ومثال الدلالة بالوضع: كلمة النخلة تدل على الشجرة المثمرة، وكدلالة الرجل على الإنسان الذكر، والمرأة على الأنثى، وهكذا.

ومثال دلالة اللفظ عقلاً: دلالة اللفظ على اللافظ وحياته، فهي إذا دلالة لفظية تنشأ بسبب العقل يدرك فيها تلازماً بين اللفظ الدال والمدلول عليه.

ثانياً: الدلالة غير اللفظية، أو الدال غير اللفظي:

وهي دلالة ما سوى اللفظ على المعنى، مثل دلالة الدخان على النار، ودلالة المخلوق على الخالق، ودلالة الأثر على المسير.

وهذا النوع من الدلالة يكون بالطبع أو الوضع أو العقل.

فمثال دلالة غير اللفظ طبعاً: كدلالة احمرار الوجه على الخجل، واصفراره على الخوف، وبهذا النوع عرف الناس المتكبر بمشيته، والشجاع بضربه.

وأما الدلالة الوضعية: فمثالها لغة الإشارة في عصرنا؛ فإنها تدل على معاني يفهمها أربابها، وهي مما اصطلح عليه فئة من الناس، ومثلها العلامات التي تجعل على الطرق؛ ليهتدي بها قائد المركبة من انعطاف الطريق يميناً أو شمالاً ونحو ذلك.

وأما العقلية، فكدلالة المصنوع على الصانع، والدخان على النار.

والأمثلة على هذه الأنواع كثيرة.

واعلم أنَّ المقصود من هذه الأقسام الستة هو دلالة اللفظ وضعاً، وهي التي انصبَّ عليها كلام العلماء، وقسموها إلى أقسام عدة على اختلاف بينهم في تقسيمها وعدها، كما سيأتي بحول الله تعالى.

المطلب الثالث: تعريف الإشارة لغة واصطلاحا:

أولاً: تعريف الإشارة لغة:

الإشارة مصدر من الفعل الرباعي أشار يشير إشارة.

ومادتها الشين والواو والراء، قال ابن فارس(ابن فارس،1399هـ،ج:3، ص:226):

« الشين والواو والراء أصلان مطردان، الأول منهما: إبداء شيء وإظهاره وعرضه، والآخر: أخذ شيء».

يقال: أشار وشور إليه: أومأ، ويكون بالكف والعين والحاجب، ويفيد التعبير عن معنى من المعاني كالإقبال والانصراف، والدخول والخروج.

وهذا المعنى هو المراد غالباً عند الاستعمال.

لكن، ثمت فرق دقيق بين الإشارة والإيماء، قال الطوفي(الطوفي،1407هـ،ج:2، ص:707): «غير أنه يشبه أن الإيماء أعم من الإشارة، بأن تكون الإشارة مختصة باليد، والإيماء إشارة باليد وغيرها، فكل إشارة إيماء، وليس كل إيماء إشارة».

ومنه في الحديث: «فأشار إليهم: أن اجلسوا، فجلسوا».

(البخاري،ج:1،ص:139، رقم الحديث688)، ومسلم ج:1،ص:309، رقم الحديث412)من حديث أبي هريرة رَضِيَٱللَّهُعَنْهُ).

وأَشارَ عليه بكذا: نصحه، ومنه الشورى.

واستشاره: طلب منه المشورة.

وعليه شورة حسنة: بالضم، الجمال والحسن، ويقال لها أيضاً: الشارة، وهي الهيئة.

وشار الدابة في المشوار: عرضها للبيع.

فهذا من الباب الأول الذي ذكره ابن فارس.

وبعضه محتمل للباب الآخر.

ومن الباب الآخر: قولهم: شرت العسل أشوره.

«قال بعض أهل اللغة: من هذا الباب شاورت فلانا في أمري. قال: وهو مشتق من شور العسل، فكأن المستشير يأخذ الرأي من غيره»(ابن فارس،1399هـ،ج:3،ص:227).

ثانياً: تعريف الإشارة اصطلاحاً:

لفظة الإشارة مرسلة غير مضافة لم تأت بمعنى اصطلاحي عند أهل العلم من المفسرين أو الفقهاء أو الأصوليين، بل معناها عندهم هو معناها في اللغة، وهذا نجده في بعض المصطلحات العلمية المركبة، فمثلا: أصول الفقه، نجد للفقه معنى في اللغة وفي الاصطلاح، بينما الأصول نجد لها معنى في اللغة دون الاصطلاح، فلا ضير؛ لأنه ليس كل كلمة في العربية لها اصطلاح خاص.

جاء في الموسوعة الفقهية الكويتية (1423هـ،ج:4،ص:277):

« والإشارة في اصطلاح الفقهاء مثلها في اللغة، ويستعملها الأصوليون في مبحث الدلالات».

وكما أنَّ الإشارة لم تخرج -عند العلماء- عن

معناها العربي، فكذلك هي في كتاب الله، فقد جاء لفظ الإشارة في القرآن الكريم بمعناها المشهور، وهو الإيماء إلى الشيء في آية واحدة، وهي قوله تعالى: (فَأَشَارَتْ إِلَيْهِ ۖ قَالُوا كَيْفَ نُكَلِّمُ مَنْ كَانَ فِي الْمَهْدِ صَبِيًّا) (مريم:٢٩) «أي: بيدها، قال قتادة: أمرتهم بكلامه». (يحيى ابن سلام،1425هـ، ج:1، ص:222).

ولما كان هذا المعنى واضحاً بيناً لم يزد أكثر المفسرين على ذكر هذه اللفظة دون أن يفسروها، وذلك؛ لوضوحها (الطبري، 1422هـ،ج:15،ص:526)، و(القيسي،1429هـ،ج:7،ص:4531)، و(الواحدي،1415هـ، ج:3، ص:182)، و(السمعاني،1418هـ، ج:3،ص:289)، و(ابن عطية،1422هـ، ج:4،ص:14).

أما مشتقات هذه المادة (ش و ر) وورودها في القرآن، فما ورد منها لم يخرج -أيضاً- عن معناه العربي، كقوله تعالى: ﴿وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ ۖ﴾ (آل عمران:١٥٩).

وقوله: ﴿فَإِنْ أَرَادَا فِصَالًا عَنْ تَرَاضٍ مِنْهُمَا وَتَشَاوُرٍ فَلَا جُنَاحَ عَلَيْهِمَا﴾ (البقرة:٢٣٣).

وقوله:﴿وَأَمْرُهُمْ شُورَىٰ بَيْنَهُمْ﴾ (الشورى:٣٨).

فهذه بمعناه المعروف لغة.

المطلب الرابع: تعريف دلالة الإشارة اصطلاحاً:

يعرف أهل العلم دلالة الإشارة بقولهم:

دلالة اللفظ على لازم غير مقصود من اللفظ، لا يتوقف عليه صدق الكلام ولا صحته.

كما ذكره الغزالي(الغزالي،1413هـ،ج:2،ص:193).

هذا هو التعريف المشهور لهذا النوع من الدلالة، وكلمات أهل الأصول -وإن تباينت- تدور على أجزاء هذا التعريف.

شرح التعريف:

نستطيع القول بأن التعريف مكون من ثلاثة أجزاء رئيسة، هي:

دلالة اللفظ، على معنى لازم غير مقصود، لا يتوقف عليه صحة الكلام ولا صدقه.

وبيانها: أن الكلام في أحايين كثيرة يدل على معنى، هذا المعنى لم يسق الكلام لأجله، لكنه لازم له، « فكما أن المتكلم قد يفهم بإشارته وحركته في أثناء كلامه ما لا يدل عليه نفس اللفظ، فيسمى إشارة، فكذلك قد يتبع اللفظ ما لم يقصد به، ويتنبه إليه»(الغزالي،1413هـ، ج:2،ص:193).

فقولنا: دلالة اللفظ: بيان أنَّ هذا المعنى مستنبط من النص، ليس قياساً، بل أفاده النص ودل عليه.

وقولنا: على لازم، أي هناك ارتباط بين المعنى المستفاد من عبارة النص، وهو المعنى الصريح الواضح الذي نطق به النص، وبين هذا المعنى الذي دلنا عليه النص، فلابد من ارتباط بينهما، وهذا هو اللزوم.

وقولنا: غير مقصود من اللفظ، أي لم يسق

الكلام لأجل الدلالة عليه، بل الكلام سيق لتحقيق معنى آخر، غير أنا فهمنا من النص معنى إضافياً، وهو ما يسمى بدلالة الإشارة.

لكن ههنا معارضة لبعض العلماء، وإشكال حول اعتبار القصد، فقد اعترض الإمام الصنعاني، حيث قال: (الصنعاني، 1986م، ص:238)«واعلم أنَّ جعلهم اللازم في دلالة الإشارة غير مقصود للمتكلم محل نظر، وكيف يحكم على شيء يؤخذ من كلام الله أنه لم يقصده تعالى، وتثبت به أحكام شرعية، ومن أين الاطلاع على مقاصد علام الغيوب».

وهذا إشكال في محله، لكن، لعل الإجابة عنه تبدو من التعريف ومن شروح أهل العلم له وإشاراتهم، فإنهم رَحِمَهُمُٱللَّهُ لم يقولوا: غير مقصود مطلقاً، بل قالوا: غير مقصود من اللفظ، أي اللفظ لا يدل عليه أصالة، وإنما تبعاً، فهذه التبعية، اصطلحوا على تسميتها أو وصفها أنها غير مقصودة من ظاهر اللفظ.

ولا يظن بأهل العلم أنهم أرادوا بهذا الحكم على ما في نفس الله تعالى وإرادته، ﴿ تَعْلَمُ مَا فِي نَفْسِي وَلَا أَعْلَمُ مَا فِي نَفْسِكَ ﴾ (المائدة:١١٦)، وإنما دفعهم إلى التسامح في اللفظ: أن الحد يراد به تقريب المحدود إلى الأذهان.

ويبقى الإشكال قائماً[1]، فليتهم، قالوا: دلالة اللفظ على معنى غير أصلي، أو على معنى تابع، ونحو ذلك من العبارات التي لا يتوجه إليها الإشكال المذكور. وهذا استعمال صاحب الموافقات(الشاطبي، 1417هـ).

وقولنا: لا يتوقف عليه صدق الكلام ولا صحته.

هذا القيد؛ لإخراج دلالة الاقتضاء، فربما دل الكلام على محذوف لابد من تقديره، وإلا لم يستقم الكلام، فهذا يسمى دلالة الاقتضاء، أما دلالة الإشارة فليست من باب التقدير في السياق، ولكنها من باب المعاني المستلهمة من النص.

ولنضرب مثالاً يتبين فيه معنى هذا الكلام، فقوله تعالى: ﴿أُحِلَّ لَكُمْ لَيْلَةَ الصِّيَامِ الرَّفَثُ إِلَىٰ نِسَائِكُمْ ۚ هُنَّ لِبَاسٌ لَكُمْ وَأَنْتُمْ لِبَاسٌ لَهُنَّ ۗ عَلِمَ اللَّهُ أَنَّكُمْ كُنْتُمْ تَخْتَانُونَ أَنْفُسَكُمْ فَتَابَ عَلَيْكُمْ وَعَفَا عَنْكُمْ﴾ (البقرة:١٨٧).

ففي الآية أجاز ربنا إصابة الزوج امرأته في جميع أجزاء الليل، فإذا طلع الفجر منع من ذلك، سيقت هذه الآية لبيان هذا الحكم، لكن هناك حكم ظهر لنا وهو من لازم هذا النص، وليس من عبارته، ألا وهو صحة صوم الجنب إذا طلع عليه الفجر ولم يغتسل؛ لأنه لما أباح الله الجماع إلى آخر جزء من الليل، لزم منه أن يطلع الفجر على الرجل المجامع وهو جنب، ومع هذا لم يذكر الله سُبْحَانَهُ وَتَعَالَىٰ وجوب القضاء عليه، أو وجوب الغسل قبل الفجر.

1. ذكر الأمير الصنعاني بعد هذا الإيراد أنه ذاكر بعض شيوخه بهذا، ومن يتوسم فيه الإدراك، قال: «فما وجدت ما يشفي، مع هذا الاتفاق من أئمة الأصول عليه».

فدلالة النص على صحة صوم الجنب إذا طلع عليه الفجر، تسمى دلالة إشارة.

وسيأتي – إن شاء الله تعالى– في الجانب التطبيقي زيادة أمثلة يتضح بها هذا التعريف.

الفصل الثاني: مهمات في دلالة الإشارة، وفيه مدخل وأربعة مطالب:

مدخل في أقسام الدلالات اللفظية.

المطلب الأول: حجية دلالة الإشارة.

المطلب الثاني: دلالة الإشارة في علوم القرآن.

المطلب الثالث: الخطأ في دلالة الإشارة.

المطلب الرابع: دلالة الإشارة والتفسير الإشاري.

مدخل في أقسام الدلالات اللفظية:

تنقسم الدلالات إلى ثلاثة أقسام:

ذكر أهل العلم (انظر: ابن الدهان(1422هـ)، الرازي (1418هـ)، وابن قدامة (1423هـ) أن اللفظ في دلالته على المعنى إما أن تعتبر دلالته بالنسبة إلى تمام مسماه، أو بالنسبة إلى ما يكون داخلاً في المسمى، أو بالنسبة إلى ما يكون خارجاً عن المسمى لازماً للفظ، فالأول هو المطابقة والثاني التضمن والثالث الالتزام.

وعلى هذا نقول:

دلالة المطابقة: هي دلالة اللفظ على تمام ما وضع له.

ويمثل لها: بدلالة لفظة البيت على جميع مسماه.

أما دلالة التضمن: فهي دلالة اللفظ على بعض ما وضع له.

ويمثل لها بدلالة البيت على جزءٍ منه، كالغرفة، والحائط، فهي بعض أجزائه.

ودلالة الالتزام: هي دلالة اللفظ على معنى خارج لازم للمنطوق به.

كدلالة لفظ البيت على صانعه.

وفي العلوم يمثل لهذه الدلالات بأمثلة كثيرة، منها: دلالة أسماء الله تبارك وتعالى على الذات والصفة والمعنى اللازم، فمثلا: اسم الله الخالق، يدل على ذاته المقدسة، وعلى صفة الخلق بدلالة المطابقة، ويدل على أحدهما بدلالة التضمن، ويدل على صفة أخرى لازمة، وهي القدرة والعلم بدلالة الالتزام؛ لأنه لا يخلق من هو عاجز، ولا يحسنه من هو جاهل.

ثم اعلم أن دلالة الإشارة هي قسم من أقسام دلالة الالتزام، حيث يقسم أهل العلم دلالة الالتزام إلى ثلاثة أقسام، هي:

دلالة الاقتضاء، ودلالة الإشارة، ودلالة الإيماء والتنبيه.

ومما يتمم به الحديث في هذه المقدمة أن يقال: هل دلالة الإشارة من قبيل المنطوق، أم من قبيل المفهوم؟

فهذا مما اختلفت فيه كلمة أهل العلم على

قولين اثنين، هما:

الأول: أن دلالة الإشارة من قبيل المنطوق غير الصريح:

وإلى هذا ذهب ابن الحاجب وابن مفلح وابن النجار الفتوحي الحنبلي والشوكاني.

(الأصفهاني،1406هـ، ج:2،ص:431)، و(البابرتي،1426هـ، ج:2،ص:352)، و(ابن مفلح،1423هـ، ج:3،ص:1056)، و(الفتوحي، 1418هـ، ج: 3،ص:473)، و(الشوكاني،1419هـ، ج: 2،ص36).

وجعله ابن السبكي(1418هـ، ج:1،ص340) من قبيل المنطوق، ولم يفصل بين الصريح وغيره، وشرحه جمع ولم يتعقبوه، وهو مذهب الأحناف.

الثاني: أنها من قبيل المفهوم:

وإلى هذا ذهب الغزالي (الغزالي،1413هـ، ج:2، ص:193)، وتبعه ابن قدامة (ابن قدامة1423هـ، ج:2، ص:111)، والطوفي (الطوفي،1407هـ، ج:2، ص:704)، والزركشي(الزركشي،1414هـ، ج:5، ص:123)،وهو ظاهر صنيع البيضاوي(الجاربردي، 1416هـ،ج:1،ص:414).

قال الأسنوي (الأسنوي،1420هـ،ج: 2، ص:202): «الحنفية قد جعلوا الدلالة الالتزامية من المنطوق، والمصنف جعلها من المفهوم».

والخلاف بين الفريقين قريب، ذلك؛ لأن الجميع من أرباب المذاهب المتبوعة يقول بحجية دلالة الإشارة، وسواء قلنا هي من قبيل المنطوق أم من قبيل المفهوم، فهي حجة، وبعض المفهوم أولى بالحكم من المنطوق، كما في مفهوم الأولى من الموافقة، والذي يسمى فحوى الخطاب.

والحق أنَّ كلا القولين له وجهه الحسن وحجته البينة، فلا أجدني مرجحاً لأحدهما، والله المسئول أن يفتح على مغاليق قلوبنا، وأن يهب لنا من لدنه رشداً، إنه سميع قريب.

المطلب الأول: حجية دلالة الإشارة:

يعد جمهور علماء الأصول دلالة الإشارة من الأدلة الصحيحة، والطرق السليمة في استنباط الأحكام الشرعية، وإن الباحث في كتب الأصوليين ليلحظ بكل جلاء قبول أربابها لهذه الدلالة، لاسيما أصحاب المذاهب الأربعة المتبوعة.

بل إنك لتجد كثيرا من أهل الأصول حين تعرضوا لدلالة الإشارة، وتحدثوا عنها، لم يتعرضوا لمسألة كونها حجة، وكأنها من المسلمات عندهم، فهم لا يزيدون على بيانها وإيضاحها، والتمثيل لها، وكونها من دلالة الالتزام، ونحو هذا من متعلقاتها، لا يذكرون خلافاً في قبولها، مع أنهم ربما ذكروا مثالاً لها، وتخريجاً لبعض فروع المذهب على هذا الأصل، مما يفيد بوضوح لا يكتنفه غموض، أو يخالطه لبس أن دلالة الإشارة طريق لاستنباط الأحكام الفقهية من الأدلة الشرعية، كما نجده في قوله تعالى:﴿لِلْفُقَرَاءِ

الْمُهَاجِرِينَ الَّذِينَ أُخْرِجُوا مِنْ دِيَارِهِمْ وَأَمْوَالِهِمْ﴾ (الحشر:٨) على أن الكافر إذا تسلط على مال المسلم ملكه.

انظر: (ابن مفلح،1420هـ، ج:3، ص:1056)، و(صفي الدين الهندي،1416هـ، ج:5، ص:2032)، و(العراقي،1425هـ، ص:119)، و(ابن أمير حاج، 1403هـ، ج:1، ص:111)، و(الفتوحي ،1418هـ، ج:3، ص:476)، و(الشنقيطي، 2001م، ص:281).

هذا مع نص بعضهم على أنه ربما كانت دلالة الإشارة في إفادة اليقين مساوية في ذلك لعبارة النص، وأنه لا خلاف في قبولها، قال البخاري الحنفي(البخاري، ج:1،ص:110): «فالحاصل أنَّ الإشارة قد تكون موجبة لموجبها قطعاً مثل العبارة، مثلها في قوله تعالى: ﴿ وَعَلَى الْمَوْلُودِ لَهُ رِزْقُهُنَّ ﴾ (البقرة:٢٣٣)، وقد لا توجب قطعاً، وذلك عند اشتراك معنى الحقيقة والمجاز مراداً بالكلام، فأما كونها حجة فلا خلاف فيه».

وحينما نستعرض كتب الأصول عند حديثها عن دلالة الأدلة الشرعية نجد غالبهم يذكر تسلسلاً منطقياً عقلياً لهذه المسألة.

وهاك نصاً لأحد عمد كتب الأصول في هذا الشأن، لم ينفرد عن غيره بما سأنقله، وإنما هو مثال لغيره من أهل الأصول. قال ابن النجار الفتوحي(الفتوحي،1420هـ،ص:173):

«الدلالة تنقسم إلى منطوق، وهو ما دل عليه لفظ في محل نطق.

فإن وُضِعَ له فصريح، وإن لزم عنه فغيره.

فإن قُصِد، وتوقف الصدق عليه... فدلالة اقتضاء. وإن لم يُقصد، فدلالة إشارة».

ومن أبرز الأدلة على قبولها: أنَّ الصحابة استعملوا هذه الدلالة وقبلوها، ولم يقع بينهم خلاف في القول بها، ومن ذلك ما جاء أن عثمان رَضِيَٱللَّهُعَنْهُ همَّ برجم امرأة وضعت حملها حيا لستة أشهر، فقال ابن عباس: إن خاصمتكم بكتاب الله خصمتكم، ثم ذكر آيتين واستخرج منهما أن أقل الحمل ستة أشهر. (أخرجه عبد الرزاق، (ج:7، ص:351) وسعيد بن منصور (ج:2، ص:93)، وابن شبة في تاريخ المدينة (ج:3، ص:978).

قال علاء الدين البخاري الحنفي(البخاري، ج:1،ص:72):

«وهذه إشارة غامضة، وقف عليها عبد الله ابن عباس بدقة فهمه، وقد خفي هذا الحكم على الصحابة، فلما أظهره قبلوا منه».

وسيأتي الحديث عن هذا المثال في موضعه من البحث إن شاء الله تعالى.

لكن، ذكر الشاطبي في المسألة رأياً آخراً، ومذهباً مخالفاً، ثم ذهب إليه ورجحه، ألا وهو أنَّ دلالة الإشارة لا تستقل ببيان الأحكام، وإنما يكون المعنى تبعياً خادماً للمعنى الأصلي، أما حكماً زائداً على المعنى الأصلي، فلا، قال رَحِمَهُٱللَّهُ (الشاطبي،1417هـ، ج:2، ص:151-163):

«إذا ثبت أن للكلام من حيث دلالته على

المعنى اعتباريـن: مـن جهـة دلالتـه عـلى المعنـى الأصـلي، ومـن جهـة دلالتـه عـلى المعنـى التبعـي الـذي هـو خـادم للأصـلي، كان مـن الواجـب أن ينظـر في الوجـه الـذي تستفاد منـه الأحـكام، وهـل يختـص بجهـة المعنـى الأصـلي؟ أو يعـم الجهتـين معا؟

أمـا جهـة المعنـى الأصـلي، فـلا إشـكال في صحـة اعتبارهـا في الدلالـة عـلى الأحـكام بإطـلاق...

وأمـا جهـة المعنـى التبعـي، فهـل يصـح اعتبارهـا في الدلالـة عـلى الأحـكام مـن حيـث يفهـم منهـا معـان زائـدة عـلى المعنـى الأصـلي أم لا؟ هـذا محـل تـردد، ولـكل واحـد مـن الطرفـين وجـه مـن النظـر.

وبعد سوق الخلاف قال:

«فالحاصـل أن الاسـتدلال بالجهـة الثانيـة عـلى الأحـكام لا يثبـت، فـلا يصـح إعمالـه البتـة...

فالصواب إذا القول بالمنع مطلقا، والله أعلم».

ثم أكد هذا، فقال بعد أن ختم المسألة:

«قـد تبـين تعـارض الأدلـة في المسـألة، وظهـر أن الأقـوى مـن الجهتـين جهـة المانعـين، فاقتـضى الحـال أن الجهـة الثانيـة وهـي الدالـة عـلى المعنـى التبعـي لا دلالـة لهـا عـلى حكـم شرعـي زائـد البتـة».

وهـذا غريـب من الإمـام الشـاطبي، حيـث خالف جمهـور العلـماء، ولم يذكـر مـن سـبقه إلى هـذا القـول، سـوى وصفـه لمـن قـال بـه بالمانـع، في حـين أنـه في مـسرد أدلـة المحتجـين بهـا ذكـر أن العلماء(هكـذا) قـد اعتبروهـا، واسـتدلوا عـلى الأحـكام مـن جهتهـا في مواضـع كثـيرة.

والناظـر في الأدلـة التـي سـاقها رَحِمَهُ ٱللَّهُ لـرد هـذه الأدلـة يراهـا لا ترقـى لمقابلـة أدلـة الجمهـور، وإنـما هـي تعليـلات مقابلـة بمثلهـا، فقوله(الشـاطبي،1417هـ، ج:2، ص:157):« هـذه الجهـة إنـما هـي بالفـرض خادمـة لـلأولى وبالتبـع لهـا، فدلالتهـا عـلى معنـى إنـما يكـون مـن حيـث هـي مؤكـدة لـلأولى، ومقويـة لهـا»، هـل هـذا إلا موطـن النـزاع إن سـلم ثمـت نـزاع، ثـم ليـس مقصـد العلـماء بالتبـع أنهـا تابعـة للمعنـى الأصـلي، كلا، بـل المـراد أنهـا لم تقصـد أصالـة مـن السـياق، وإنـما جـاء الحكـم لتقريـر غيرهـا، ثـم إن النـص دعـا لزامـا إلى اسـتنباط أحـكام جديـدة، فأخـذ الفقهـاء مـن قولـه تعـالى: ﴿لِلْفُقَرَآءِ ٱلْمُهَٰجِرِينَ ٱلَّذِينَ أُخْرِجُوا۟ مِن دِيَٰرِهِمْ وَأَمْوَٰلِهِمْ﴾ (الحـشر:٨) أنَّ الكافـر الحـربي يملـك مـا اسـتولى عليـه مـن مـال المسـلم؛ لأن الله تعـالى سـماهم فقـراء مـع وجـود بيوتهـم وأموالهـم، فـدل عـلى عـدم ملكهـم لهـا، وجـاءت السـنة تقـرر هـذا الحكـم، ولعلـك تلحـظ أن هـذا الحكـم لم يـأت بـه أصالـة واسـتقلالا، وإنـما جـاء- والعلـم عنـده تعـالى-؛ لتقريـر فضـل المهاجريـن.

فهـو إذاً، لم يكـن خادمـاً للمعنـى الأصـلي، بـل هـو مسـتقل عنـه، وهـذا هـو مـا عنـاه الأصوليـون بالتبعيـة.

والإمـام الألمعـي الشـاطبي كثـيرا مـا ردد ضرورة كـون المعنـى تابـع خـادم للمعنـى الأصـلي ومؤكـد لـه.

ولذلك انطلق من هذا الدليل إلى الدليل الثاني، قائلاً(الشاطبي،1417هـ، ج:2، ص:159):

«لو كان لها موضعُ خصوصِ حكمٍ يُقررُ شرعاً دون الأولى لكانت هي الأولى، إذ كان يكون تقرير ذلك المعنى مقصود بحق الأصل، فتكون العبارة عنه من الجهة الأولى لا من الثانية، وقد فرضناه من الثانية، هذا خلف لا يمكن».

وهذا لا يُسَلَّم، فما المانع منه؟ وأي شيء يمنع أن يكون للكلام قصد أصلي، ومعنى تبعي؟!!. أي مانع في هذا لاسيما إذا علمنا أنها جاريةٌ على سنن العربية وقواعدها (المسعودي،1422هـ، ص:167).

هذا، وقد عاب العلماء على الظاهرية قصرهم الاستدلال على اللفظ الظاهر والمعنى الأصلي، دون إشارته وإيمائه، قال العلامة ابن القيم (ابن القيم، 1423هـ، ج:3، ص:99) في بيان أخطاء الظاهرية:

«الخطأ الثاني: تقصيرهم في فهم النصوص؛ فكم من حُكم دَلَّ عليه النص، ولم يفهموا دلالته عليه، وسبب هذا الخطأ حصرهم الدلالة في مجرد ظاهر اللفظ، دون إيمائه وتنبيهه وإشارته وعُرفه عند المخاطبين، فلم يفهموا من قوله: ﴿ فَلَا تَقُل لَّهُمَا أُفٍّ﴾ (الإسراء:٢٣) ضربًا ولا سبًا ولا إهانة غير لفظة أف، فقصَّروا في فهم الكتاب كما قصَّروا في اعتبار الميزان».

على أنَّ الإمام رَحِمَهُ ٱللَّهُ (الشاطبي،1417هـ، ج4،ص: 208، ج:4،ص:231) يثبت أنَّ للقرآن ظاهراً وباطناً، ويقصد بالباطن الفهم عن الله مراده، وهو معنى بعيد لا يدركه كل أحد. وهذا شبيه إلى حد كبير بما نحن فيه، ومع هذا قبله الإمام، فالمعنى الظاهر واضح الدلالة، ولا إشكال في قبوله، بخلاف المعنى الباطن، فهو بعيد يحتاج إلى غوص، كما مثل(الشاطبي،1417هـ، ج:4،ص: 210) في استنباط ابن عباس من سورة النصر قرب أجل النبي صَلَّى ٱللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ. (البخاري، رقم الحديث،(3627)، ج:4،ص:204).

فالذي يقبل هذا النوع من الاستنباط يلزمه أن يقبل دلالة الإشارة، وإلا تناقض.

ويقبل الإمام المفهوم، مع أنَّ دلالة الإشارة أقوى منه عند أكثر العلماء، أو مساوية له عند الآخرين، فكان قبول دلالة الإشارة أولى (الزركشي،1418هـ،ج:3، ص:524) و(العراقي ،1425هـ، ص:680) و(العريني، 1437هـ، ص: 344).

المطلب الثاني: دلالة الإشارة في علوم القرآن.

تعد دلالة الإشارة من أنواع الدلالات التي يتأكد على طالب علم التفسير الإلمام بها، والوقوف على حدها، وفهم مضمونها، فكان حقاً على المؤلفين في علوم القرآن ذكرها بما يجلي كنهها، ويبرز حقيقتها، ويحدد معالمها؛ فيجد طالب علوم القرآن الكريم بغيته في تواليف متخصصة في هذا الشأن. غير أني لم أجد في كتب علوم القرآن ما يشبع نهمة من يريد الوقوف على دلالة الإشارة،

ولعل القارئ الكريم يشاطرني الرأي بعد هذه الجولة في كتب علوم القرآن التي تناولت دلالة الإشارة، أما التي لم تتعرض لها، فلم أذكرها، وهي أكثر كتب علوم القرآن، وعلى رأسها كتاب البرهان للزركشي- والذي يعد أحد دعائم هذا الفن- حيث خلا من ذكرها والحديث عنها.

يأتي في مقدمة الكتب التي اعتنت بدلالة الإشارة كتاب: التحبير في علم التفسير للسيوطي(1404هـ):

جعل السيوطي في كتابه هذا (ص:322) نوعاً للمفهوم، وذكر فيه المنطوق، ثم ذكر دلالتين له: دلالة الاقتضاء ودلالة الإشارة، وتحدث عن دلالة الإشارة بكلام موجز، لكنه مفيد، فقد عرفها، ثم ذكر لها مثالاً يوضحها، وذكر مثالاً آخر لما فيه نظر، كل هذا لم يتجاوز صفحة واحدة.

وفي كتاب «الإتقان» (السيوطي، الإتقان،1426هـ، ج: 3، ص:104) في النوع الخمسين «في منطوقه ومفهومه» نجد مروراً سريعاً جداً على دلالة الإشارة في ثلاثة أسطر.

وبمثل هذه العجالة بل وبنفس الكلمات تناولها في كتابه «معترك الأقران» في الوجه السادس عشر من وجوه إعجازه: (الاستدلال بمنطوقه أو بمفهومه) (السيوطي ،1408هـ، ج:1،ص:170).

وفي جميعها جعلها السيوطي من باب المنطوق.

أما ابن عقيلة،(ابن عقيلة، 1427هـ، ج:5، ص:163) فلم يستطرد في بحثها، بل كان الحديث عنها مقتضباً جداً، فقد أوردها ضمن مباحث المنطوق من علوم القرآن الكريم، ولم يزد على تعريفها، والتمثيل لها بمثال واحد.

ومن المعاصرين الذين تعرضوا لها: الشيخ مناع القطان(القطان،1421هـ، ص:258)،فقد أوردها على عجالة، لم يقف عندها، ولم يتأنَّ في طرحها.

ومن الكتب المعاصرة التي تناولت هذه الدلالة صاحب كتاب «نفحات من علوم القرآن»(معبد، 1426هـ، ص: 89). لم يأت فيها بجديد على اختصار كبير في الطرح.

ونلحظ في الموسوعة القرآنية المتخصصة(المجلس الأعلى للشئون الإسلامية بمصر،1423هـ، ص:143) مروراً سريعاً على هذه الدلالة، بل لم يذكروها في صلب الكتاب، وإنما في حاشيته.

كل هذا يجعلنا بحاجة ماسة لإعادة قراءة كتب الأصوليين؛ فهم أوسع من تكلم عن هذه الدلالة، واستخراج ما يتعلق منها بالاستنباط من الكتاب العزيز؛ ليتم تدوينه في كتب علوم القرآن.

وأرجو –إن شاء الله تعالى- أن أكون وفيت هذا المقام حقه.

المطلب الثالث: الخطأ في دلالة الإشارة.

لا يعني كون دلالة الإشارة سبيل من سبل

الاستنباط، وطريق من طرق فهم النص صحة ما استنبط ولا سلامة ما استخرج من خلالها، شأنها شأن باقي الأدلة، والخطأ -إن كان- فليس في الدليل، ولكنه في المدلول، وتبعته على مستنبطه والقائل به، ولا تحمل الأدلة خطأ من أخطأ.

ولو رددنا الأدلة لخطأ مستعملها لردت جل أدلة الشريعة، فكم من نص قرآني فهم على غير وجهه، وكم من سنة حملت على غير مراد صاحبها صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، وكم من إجماع حكي لم يكن على بناء صحيح، والقياس أسرف أناس في استعماله، حتى عارضوا به النصوص المحكمة، وقل مثل هذا في سائر أدلة الشريعة، فالخطأ لا يعني إلغاء الدليل أبداً.

وفي دلالة الإشارة وقع خطأ من بعض أهل العلم، حملت فيه ما لا تحتمل، وألبست لبوساً ليس لها، وفي بعضها يتضح الخطأ، ويبين الخطل، وفي بعضها احتمال للصواب، والموفق من وفقه الله لفهم مراده ومراد نبيه صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ.

ومن هذه الأمثلة ما ذكره الشاطبي رَحِمَهُ اللَّهُ عن بعضهم من منع سماع المرأة استدلالاً بدلالة الإشارة من قوله تعالى: ﴿ وَلَمَّا جَآءَ مُوسَىٰ لِمِيقَٰتِنَا وَكَلَّمَهُۥ رَبُّهُۥ ﴾ (الأعراف:١٤٣).

وشرح هذا: «لما رتب موسى عَلَيْهِ السَّلَامُ طلب النظر على تكليم الله تعالى له، فهم هذا البعض أن موسى بنى هذا على أن من يجوز سماع كلامه يجوز النظر إليه وبالعكس، وحيث إنَّ المرأة لا تجوز رؤيتها باتفاق؛ فلا يجوز سماع كلامها» (عبد الله دراز، التعليق على الموافقات، 1417هـ، ج:4، ص:196).

والرد -بحمد الله- سهل ويسير، فأين إشارة الآية إلى هذا المعنى؛ لأن دلالة الإشارة تعني وجود لازم للفظ، فأين هذا اللازم الذي لا ينفك عن اللفظ؟!!!.

ثم إن القرآن الكريم والسنة المطهرة يردان هذا الاستنباط، ففي القرآن مخاطبة موسى عَلَيْهِ السَّلَامُ لبنت صاحب مدين، وفيه قصة المجادلة للنبي صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ في شأنها، وكلاهما دال على الجواز، والسنة مليئة بمخاطبة النبي صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ للنساء، وفي حديث عائشة «أنَّ هند امرأة أبي سفيان جاءت إلى النبي صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ وقالت: يا رسول الله، إن أبا سفيان رجل شحيح لا يعطيني وولدي من النفقة ما يكفيني، فقال صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: «خذي من النفقة ما يكفيك وولدك بالمعروف» (البخاري، رقم(2211)، ج:3، ص:79)، ومسلم رقم(1714)،ج:3،ص:338 من حديث عائشة رَضِيَ اللَّهُ عَنْهَا) .

قال العمراني الشافعي (العمراني، 1421هـ، ج:11، ص:188): «قال أصحابنا: وفي هذا الخبر فوائد:

السادسة: أنَّ للمرأة أن تستفتي العلماء.

السابعة: أنَّ صوت المرأة ليس بعورة».

وانظر في الجواز عند الأحناف:

(الطحطاوي، 1418هـ، ص:242)، (ابن عابدين، 1412هـ، ج:1، ص:406)، وعند المالكية: (الخرشي،(د.ت)، ج:1، ص: 275)، (الدسوقي،(د.ت)، ج:1،ص:195)، وعند الشافعية: (الأنصاري،(د.ت)، ج:1،ص:176)، (قليوبي وعميرة، 1415هـ، ج:1،ص: 201)، وعند الحنابلة: (البهوتي،1418هـ، ج:2، ص: 627)، و(الرحيباني،1415هـ، ج:5، ص: 22).

ومن الأمثلة التي يمكن إدراجها بكل وضوح استدلال جمع من الشافعية والحنابلة بقوله تعالى: ﴿وَلَا تَحْسَبَنَّ الَّذِينَ قُتِلُوا فِي سَبِيلِ اللَّهِ أَمْوَاتًا ۚ بَلْ أَحْيَاءٌ عِندَ رَبِّهِمْ يُرْزَقُونَ﴾(آل عمران:١٦٩) على أنَّ الشهيد لا يغسل، ولا يصلى عليه؛ لأن الغسل للميت، وليس للحي، والشهيد حي وليس بميت، فلا يغسل.

وهذا استدلال غريب، واستنباط مردود، فأين اللازم من اللفظ حتى نقول به، وهل سيقولون: بعدم قسم ماله وتحريم تزوج نسائه؛ لأنه حي، وسيأتي –إن شاء الله تعالى– مناقشة هذا الاستنباط في موضعه.

ومن الغرائب أيضاً: أن بعضهم استنبط من قوله تعالى: ﴿لَوَّوْا رُءُوسَهُمْ وَرَأَيْتَهُمْ يَصُدُّونَ وَهُم مُّسْتَكْبِرُونَ﴾ (المنافقون:٥) على أن الإيماء بالرؤوس إلى جانب عند الإباية، والإيماء بها سفلاً عند الإجابة أولى مما يفعله المشارقة من خلاف ذلك.

(وقد عزاه الشاطبي (1417هـ، ج:4، ص:195) لابن الفخار القرطبي المالكي، وهو:أبو عَبْد الله الحافظ، محمد بن عمر بن يوسف، (ت:419هـ) كان عالم الأندلس في عصره. انظر ترجمته في (الذهبي،1405هـ، ج:17، ص:372).

وكأن هذا البعض فهم من الآية أن المنافقين حركوها يمينا وشمالاً، فلا ينبغي التشبه بهم، فمن أراد التعبير عن وفاقه أو امتناعه، فلا يشابههم في هذه الحركة.

وهذا استنباط بعيد؛ فحركة لي الرأس تدل على الاستهزاء والاستكبار والعناد، فليست حركة مجردة حتى يقال: فيها تشبه بالمنافقين، ثم هذه الحركة لا تختص بالمنافقين، وما كان كذلك لم يمنع منه أحد.

ويقال أيضاً: هذا التفصيل لا يسعفه النص القرآني، فأين في الآية الإشارة إلى أولوية الحركة إلى جانب عند الإباء، والإيماء سفلا عند الإجابة؟!! فليست هذه الفائدة من لوازم النص، فعفا الله عمن اخترعها.

ومن أغرب الاستدلال استدلال أبي بكر الشبلي الصوفي، فقد نزع بهذه الدلالة إلى أن من لبس ثوباً ينبغي له خرق شيء منه، وكان إذا لبس ثوباً خرقه، وكان يحرق الخبز والأطعمة، فقال له ابن مجاهد المقرئ المشهور: أين في العلم إفساد ما ينتفع به؟ فقال: قوله تعالى:﴿رُدُّوهَا عَلَيَّ ۖ فَطَفِقَ مَسْحًا بِالسُّوقِ وَالْأَعْنَاقِ﴾ (ص:٣٣)، فسكت

ابن مجاهد (البغدادي،1422هـ، ج:16، ص:563)، و(ابن الجوزي،1421هـ، ج:1، ص:11)، و(ابن الصلاح، 1992م، ج:1، ص:489)، و(ابن فرحون، ج:1، ص:362).

ففهم من ثناء الله على نبيه سليمان أن من شغل بشيء من متاع الدنيا، فليتلفه؛ لإخراجه من قلبه.

وهذا استدلال باطل، والآية لا تحتمله بوجه، والنص لا يسعفه، بل قال ابن الجوزي (ابن الجوزي،1421هـ، ج:1، ص:12): «وهذا في غاية القبح».

وشكك في صحتها، فقال (ابن الجوزي،1421هـ، ص:182): «أنا مرتاب بصحتها؛ لأن الحسن بن غالب كان لا يوثق به».

وسبب قبحه أمران اثنان:

أولهما: أن سليمان عَلَيْهِ ٱلسَّلَامُ لم يتلفها ويفسدها، ولا يظن بنبي الله عَلَيْهِ ٱلسَّلَامُ هذا الأمر، بل أكل من لحمها، فلا يقاس عليه محض الإتلاف والإفساد.

فإن قيل: لا يوجد دليل على الأكل، وكل ذلك من أخبار بني إسرائيل؟

فيقال: الخبر إذا كان موافقاً لأصل شرعي، لا مانع من قبوله، وهذا الأكل موافق لعصمة الأنبياء، فإنه لا يظن بنبي كريم أن يقتلها، ويرمي بلحمها لا يستفاد منه.

فإن أبى المنازع هذا، قلنا: فلعله كان جائزا في شريعته ولا بد.

وهذا ما صرح به القائلون بأن معنى المسح القتل.

وعليه؛ فلا دليل في الآية.

وهذا على القول بأنه قتل الخيل لما شغلته عن صلاة العصر، كما هو مذهب أكثر المفسرين(السمعاني، 1418هـ، ج:4، ص:440) و(البغوي،1417هـ، ج:7، ص:89) و(ابن الجوزي، 1414هـ، ج:3، ص:572)، و(أبو حيان،1420هـ، ج:9، ص:154)، و(الشوكاني،1414هـ، ج:4، ص:495).

وأما على قول جمع من المحققين فإنه لم يقتلها، بل مسح على نواصيها وقوائمها.

كما هو اختيار ابن جرير(الطبري،1422هـ، ج:20، ص:87) ومكي (القيسي، 1429هـ، ج:10، ص:6242)، والرزاي (الرازي، 1421هـ،ج:26، ص:391).

وثانيهما: لا يجوز في شريعتنا الغراء إتلاف مال وإفساد طعام من غير مبرر شرعي، وهل هذا إلا من باب كفران النعمة؟!! وعدم شكرها؟!!.

وقد نهى النبي صَلَّى ٱللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ عن إضاعة المال. (البخاري ج:8،ص:100، رقم الحديث 6473،ومسلم،ج:3،ص:1341، رقم الحديث 593 من حديث المغيرة: «وكان ينهى عن قيل وقال، وكثرة السؤال، وإضاعة المال». وفي لفظ: «كره لكم ثلاثاً».

وأكمل الهدي هدي محمد صَلَّى ٱللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ لما

صلى في خميصة لها أعلام، قال: «اذهبوا بخميصتي هذه إلى أبي جهم وأتوني بأنبجانية أبي جهم، فإنها ألهتني آنفا عن صلاتي» (البخاري،ج:1،ص:84 ، رقم الحديث373، ومسلم،ج:1،ص: 391 ، رقم الحديث556، من حديث عائشة رَضِيَٱللَّهُعَنْهَا.

ولم يتلفها، ولم يحرقها صَلَّىٱللَّهُعَلَيْهِوَسَلَّمَ.

وما صنعه الشبلي وما شابهه هو أحد مساوئ كتاب حلية الأولياء التي جعلت ابن الجوزي يصنف «صفة الصفوة»؛ ليخلي كتابه منها (ابن الجوزي،1421هـ، ج:1، ص:11).

والمراد: أن تنزل هذه الدلالة منزلتها، فلا يغلى فيها، ولا تحمل الألفاظ الشرعية ما لا تحتمل، وليتق الله رجل من هذا الفعل المشين.

والاعتبار في هذا بالنظر إلى اللفظ، فإن كان المعنى لازماً له لزوما لا انفكاك له قُبِل، وإلا ردَّ، فنستبعد ما لم يكن لازماً أو لزوماً بعيداً.

انظر: (الخضري،1398هـ، ص:121)، و(العبيدان،2002م،ص: 112، 287)، و(الباحسين،1434هـ، ج:2، ص:420).

وأيضاً: ألا تخالف نصاً ثابتاً، فإن خالفته ردت؛ لأنا تبينا بالمخالفة خطأ هذا الفهم على النص؛ إذ النصوص لا تتعارض.

ومن هنا قدم أهل العلم دلالة الاقتضاء على دلالة الإشارة عند التعارض؛« لترجحها بقصد المتكلم لها بخلاف دلالة الإشارة»(الآمدي،1402هـ، ج:4، ص:254)، وانظر: (القرافي،1994م، ج:8، ص: 3735).

المطلب الرابع: دلالة الإشارة والتفسير الإشاري:

لعل من المناسب جداً البحث في هذه الجزئية، وهي هل ثمت ارتباط أو تشابه بين دلالة الإشارة وبين التفسير الإشاري؟ لاسيما وأن كلاً منهما يشترك في كلمة الإشارة.

وللإجابة عن هذا السؤال لابد من تصور التفسير الإشاري، فأقول مستعيناً بالله تعالى:

يعرف التفسير الإشاري بأنه: تأويل القرآن بغير ظاهره؛ لإشارة خفية تظهر لأرباب السلوك والتصوف، يمكن الجمع بينها وبين الظاهر (الزرقاني، (د.ت)، ج:2، ص:78)، وعلى هذا تدور كلمات أهل العلم في بيان تفسير الصوفية. (ابن تيمية،1416هـ، ج:13، ص:241)، و(ابن القيم،1423هـ، ج:2، ص:389)، و(الألوسي،1415هـ، ج:1، ص:8)، و(الذهبي، (د.ت)، ج:2، ص: 261).

وهذا التفسير منه ما هو صحيح، ومنه ما هو باطل.

فمن أمثلة التفسير الباطل:

تفسير بعضهم قوله جل شأنه:﴿إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُكُمْ أَن تَذْبَحُوا بَقَرَةً﴾ (البقرة:٦٧) هي النفس.

وقوله تعالى:﴿اذْهَبْ إِلَىٰ فِرْعَوْنَ﴾ (طه:٢٤) هو القلب.

وبهذين المثالين مثل شيخ الإسلام (ابن

تيمية،1416هـ، ج:13،ص:241)، ثم قال: «من قال هذا هو المراد فقد كذب على الله إما متعمداً وإما مخطئاً».

ومثال الصحيح: قول من قال: قوله تعالى: ﴿لَّا يَمَسُّهُۥٓ إِلَّا ٱلْمُطَهَّرُونَ﴾ (الواقعة:٧٩) : هو اللوح المحفوظ أو المصحف، وكما أن اللوح المحفوظ الذي كتب فيه حروف القرآن لا يمسه إلا بدن طاهر، فمعاني القرآن لا يذوقها إلا القلوب الطاهرة، وهي قلوب المتقين.

وصحح شيخ الإسلام(ابن تيمية،1416هـ، ج:13، ص: 242)، هذا المعنى، وقال:« ولهذا يروى هذا عن طائفة من السلف».

لكن هذا الصحيح -كما ترى- ليس تفسيراً ولا بيانا للفظ القرآني، ولكنه قياس على المعنى المسطور.

وقد تولى الإجابة عن سؤالنا المذكور آنفاً شيخ الإسلام ابن تيمية رَحِمَهُ ٱللَّهُ، حيث قرر أن التفسير الإشاري ليس تفسيراً لمعنى اللفظ القرآني، ولكنه من باب القياس والاعتبار للمعاني المذكورة في الآية، كما هو الحال في هذا المثال.

قال العلامة ابن القيم (ابن القيم،1423هـ، ج:2، ص:390): «وسمعت شيخ الإسلام ابن تيمية – قدس الله روحه – يقول: الصحيح منها ما يدل عليه اللفظ بإشارته من باب قياس الأولى».

وقال ابن تيمية (ابن تيمية،1416هـ، ج:13، ص: 242) عن هذا النوع: «هذا من نوع القياس».

وتلميذه الألمعي-ابن القيم- على هذا أيضاً، فكان يقول(ابن القيم،1429هـ، ص:124) عند بيان أنواع التفسير:«وتفسيرٌ على الإشارة والقياس، وهو الذي ينحو إليه كثيرٌ من الصوفية وغيرهم».

ولهذا أنكر شيخ الإسلام ابن تيمية رَحِمَهُ ٱللَّهُ على من قال عن هذا المعنى المستنبط بالتطريق الإشاري: إنه المراد بلفظ الآية، وعده من الافتراء على كتاب الله عَزَّوَجَلَّ.

قال رَحِمَهُ ٱللَّهُ (ابن تيمية،1416هـ، ج:13، ص:241): «وهذان قسمان:

« أحدهما » أن يقال: إن ذلك المعنى مراد باللفظ، فهذا افتراء على الله...

و«القسم الثاني» أن يجعل ذلك من باب الاعتبار والقياس لا من باب دلالة اللفظ، فهذا من نوع القياس، فالذي تسميه الفقهاء قياسا هو الذي تسميه الصوفية إشارة وهذا ينقسم إلى صحيح وباطل كانقسام القياس إلى ذلك».

فأنت تلحظ اعتبار الشيخ أن هذا الاستنباط ليس من باب دلالة اللفظ، وإنما هو من باب القياس، وحينئذ يتبين لك -إن شاء الله تعالى- الفرق بين المصطلحين، فدلالة الإشارة من باب دلالة اللفظ، كما سبق بيانه، بحيث يكون اللفظ دالاً على المعنى، وذلك بلزومه، كما مرَّ كثيراً.

وأما التفسير الإشاري، فهو من باب القياس،

وفرق بين الأمرين.

وعليه؛ فما فعله بعض الفضلاء من حشر بعض الأمثلة للتفسير الإشاري في باب دلالة الإشارة يعد فعلاً مجانباً للصواب؛ لكونه يوهم أنَّ بابهما واحد، وليس كذلك.

(العبيدان، 2002م، ص: 288) و(الجزائري، 1426هـ، ج: 2، ص: 628) و(الباحسين، 1434هـ، ج: 2، ص: 420).

لكن يشتركان في نقطتين اثنتين، هما:

أولها: كلاهما يحتاج إلى إعمال ذهن، وصفاء قلب، فهما من التدبر الذي يمتدح فاعله إن أصاب وجه الحق.

ثانيها: أنَّ كليهما خارج عن التفسير، فالمعنى قد بان واتضح لقارئ القرآن الكريم، فلا يضير القارئ المبتدئ جهله بهما.

القسم الثاني: دراسة بعض ما استنبط بطريق دلالة الإشارة.

الموضع الأول: قَالَ تَعَالَىٰ:﴿وَلَا تَقُولُوا لِمَن يُقْتَلُ فِي سَبِيلِ اللَّهِ أَمْوَاتٌ ۚ بَلْ أَحْيَاءٌ وَلَٰكِن لَّا تَشْعُرُونَ﴾ (البقرة:١٥٤).

قَالَ تَعَالَىٰ:﴿وَلَا تَحْسَبَنَّ الَّذِينَ قُتِلُوا فِي سَبِيلِ اللَّهِ أَمْوَاتًا ۚ بَلْ أَحْيَاءٌ عِندَ رَبِّهِمْ يُرْزَقُونَ﴾(آل عمران:١٦٩).

بيان دلالة الإشارة من الآيتين:

تنص الآيتان الكريمتان على فضل الشهداء، ويثبت الله فيهما أنهم أحياء عنده تعالى، وليسوا بأموات كما يظن الناس، فموضوعهما الذي سيقتا له هو فضل الشهادة في سبيل الله تعالى، وتشير الآيتان –عند جمع من العلماء– إلى أنَّ الشهيد لا يغسل ولا يصلى عليه؛ لأن الغسل للميت وليس للحي، والشهيد حي وليس بميت، فلا يغسل.

وقل مثل هذا في الصلاة عليه (انظر:آل بورنو،1424هـ، ج:8، ص:728).

وقد استدل المالكية والشافعية والحنابلة بهاتين الآيتين على مذهبهم، ونزعوا منهما هذه الدلالة.

قال الحنابلة في الشهيد:«لا يغسل؛ لقوله تعالى:﴿وَلَا تَحْسَبَنَّ الَّذِينَ قُتِلُوا فِي سَبِيلِ اللَّهِ أَمْوَاتًا ۚ بَلْ أَحْيَاءٌ عِندَ رَبِّهِمْ يُرْزَقُونَ﴾(آل عمران:١٦٩) والحي لا يغسل».

انظر: (البهوتي،1414هـ،ج:1، ص: 344)، و(الرحيباني،1415هـ،ج:1، ص: 845).

قال الماوردي (الماوردي،1419هـ، ج:3، ص:34):

«والدلالة على أنهم لا يغسلون ولا يصلى عليهم قوله تعالى:﴿وَلَا تَحْسَبَنَّ الَّذِينَ قُتِلُوا فِي سَبِيلِ اللَّهِ أَمْوَاتًا ۚ بَلْ أَحْيَاءٌ عِندَ رَبِّهِمْ يُرْزَقُونَ﴾ (آل عمران:١٦٩) فأخبر بحياتهم، والحي لا يغسل ولا يصلى عليه» انظر:(الدَّمِيري،1425هـ، ج:3، ص:68).

وبهذا استدل المالكية –أيضاً– على مذهبهم. (المازري، 2008م، ج:1،ص:1187).

لكن هذا الاستدلال فيه نظر لا يخفى، ذلك؛ لأن الله تعالى ذكر حياتهم، والمراد حياة برزخية لها أحكامها التي تناسبها، فهي تؤخذ من الكتاب والسنة؛ لأنها حياة غيبية لا يدخلها القياس، ولا يمكن فيها إعمال العقل، والغسل والصلاة من أحكام الدنيا، وليست من أحكام البرزخ حتى نلحقها بها.

وأيضاً: لو أعملنا هذا الدليل الذي أعملوه، وهو أن الشهيد حي، لقلنا: إذاً لا يقسم ماله، ولا تنكح زوجته؛ لأنه حي، وقسم المال وانقطاع النكاح للأموات، وليس للأحياء، وهذا ما لم يقل به أحد من العقلاء، فضلاً عن العلماء، وهو إلزام لا محيد عنه ولا انفكاك منه.

ولهذا؛ فقد انتقد هذا الاستنباط غير واحد من العلماء، لا سيما بعض علماء المالكية، وهم ممن يذهبون إلى عدم تغسيل الشهيد ولا الصلاة عليه، وأما الأحناف فلكون مذهبهم الصلاة على الشهيد، فقد اعترضوا هذا الدليل بما ذكرت آنفاً.

انظر: (الكاساني، 1406هـ، ج: 1، ص: 324)، و(العيني، 1420هـ، ج: 3، ص: 270).

يقول أبو الوليد ابن رشد (ابن رشد، 1408هـ، ج:2، ص:300)، عن هذا التعليل: «وهذا اعتلال فيه نظر، إذ لا شك في أنهم قد ماتوا، وخرجوا من الدنيا، وصاروا في عداد الموتى، ووجب أن تنكح نساؤهم، وتقسم أموالهم، فليس كون أرواحهم حية عند الله، بمانع من الصلاة عليهم، كما لا يمنع ذلك من الصلاة على سائر المؤمنين، وإن كانت لحياتهم مزية بأنهم عند ربهم يرزقون، ويأكلون في الجنة وينعمون، وعند النفخ في الصور لا يفزعون، ولا يخمدون، ولا يصعقون».

انظر: (المازري،2008م، ج:1، ص: 1187).

فهذه الدلالة غير صحيحة، وأنت خبير أنَّ بطلان الدليل لا يعني بطلان المدلول.

الموضع الثاني: قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿أُحِلَّ لَكُمْ لَيْلَةَ الصِّيَامِ الرَّفَثُ إِلَىٰ نِسَائِكُمْ ۚ هُنَّ لِبَاسٌ لَّكُمْ وَأَنتُمْ لِبَاسٌ لَّهُنَّ ۗ عَلِمَ اللَّهُ أَنَّكُمْ كُنتُمْ تَخْتَانُونَ أَنفُسَكُمْ فَتَابَ عَلَيْكُمْ وَعَفَا عَنكُمْ ۖ فَالْآنَ بَاشِرُوهُنَّ وَابْتَغُوا مَا كَتَبَ اللَّهُ لَكُمْ ۚ وَكُلُوا وَاشْرَبُوا حَتَّىٰ يَتَبَيَّنَ لَكُمُ الْخَيْطُ الْأَبْيَضُ مِنَ الْخَيْطِ الْأَسْوَدِ مِنَ الْفَجْرِ ۖ ثُمَّ أَتِمُّوا الصِّيَامَ إِلَى اللَّيْلِ ۚ وَلَا تُبَاشِرُوهُنَّ وَأَنتُمْ عَاكِفُونَ فِي الْمَسَاجِدِ ۗ تِلْكَ حُدُودُ اللَّهِ فَلَا تَقْرَبُوهَا ۗ كَذَٰلِكَ يُبَيِّنُ اللَّهُ آيَاتِهِ لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَتَّقُونَ﴾ (البقرة:١٨٧).

موضع دلالة الإشارة:﴿فَالْآنَ بَاشِرُوهُنَّ وَابْتَغُوا مَا كَتَبَ اللَّهُ لَكُمْ ۚ وَكُلُوا وَاشْرَبُوا حَتَّىٰ يَتَبَيَّنَ لَكُمُ الْخَيْطُ الْأَبْيَضُ مِنَ الْخَيْطِ الْأَسْوَدِ مِنَ الْفَجْرِ﴾.

بيان دلالة الإشارة: قالوا: أباح الله تعالى الأكل والشرب والجماع إلى طلوع الفجر، وهذا يلزم منه

أن من فرغ من جماع أهله آخر الليل، سيطلع عليه الفجر، وهو جنب، فنستفيد صحة صوم الجنب؛ لأنه لو كان صوم الجنب باطلاً، لما أبيح الجماع إلى آخر لحظة من الليل، ولأوجب الله على من أراد الصوم الامتناع عن الوطء قبل الفجر بوقت يسع الاغتسال.

وخلاصة القول: أن الآية تشير إلى صحة صوم الجنب.

وهذا ما استنبطه ابن عباس رَضِيَٱللَّهُعَنْهُمَا وربيعة الرأي والشافعي.

انظر: (ابن بطال،1423هـ، ج:4، ص:50)، و(ابن العربي،1424هـ، ج:1، ص:576).

وعليه تواردت كلمات العلماء ومذاهبهم استدلالا بهذه الآية الكريمة، وعليه إطباق كلمة أهل الأصول والتفسير من غير منازعة ولا ممانعة.

قال ابن قدامة (ابن قدامة، (د.ت)، ج:3، ص: 148): «الجنب له أن يؤخر الغسل حتى يصبح، ثم يغتسل، ويتم صومه، في قول عامة أهل العلم».

يقول أبو بكر الجصاص(الجصاص،1405هـ،ج:1، ص: 241):«وأما الجنابة، فإنها غير مانعة من صحة الصوم؛ لقوله: ﴿فَالْآنَ بَاشِرُوهُنَّ وَابْتَغُوا مَا كَتَبَ اللَّهُ لَكُمْ ۚ وَكُلُوا وَاشْرَبُوا حَتَّىٰ يَتَبَيَّنَ لَكُمُ الْخَيْطُ الْأَبْيَضُ مِنَ الْخَيْطِ الْأَسْوَدِ مِنَ الْفَجْرِ﴾ فأطلق الجماع من أول الليل إلى آخره، ومعلوم أن من جامع في آخر الليل، فصادف فراغه من الجماع طلوع الفجر أنه يصبح جنباً، وقد حكم الله بصحة صيامه بقوله﴿ ثُمَّ أَتِمُّوا الصِّيَامَ إِلَى اللَّيْلِ﴾»

انظر: (ابن العربي،1424هـ،ج:1،ص:576)، و(الكيا الهراسي،1405هـ،ج:2،ص:467)،و(ابن عادل،1419هـ، ج:3، ص: 315).

ولما ذكر النووي رَحِمَهُٱللَّهُ خلاف من خالف من أهل العلم، وأن من أصبح جنباً لم يصح صومه، قال النووي (النووي، (د.ت).ج:6، ص:308) في الحجة عليهم:

«دليلنا نص القرآن قال الله تعالى: ﴿فَالْآنَ بَاشِرُوهُنَّ وَابْتَغُوا مَا كَتَبَ اللَّهُ لَكُمْ ۚ وَكُلُوا وَاشْرَبُوا حَتَّىٰ يَتَبَيَّنَ لَكُمُ الْخَيْطُ الْأَبْيَضُ مِنَ الْخَيْطِ الْأَسْوَدِ مِنَ الْفَجْرِ ۖ ثُمَّ أَتِمُّوا الصِّيَامَ إِلَى اللَّيْلِ ۚ﴾ ويلزم بالضرورة أن يصبح جنباً إذا باشر إلى طلوع الفجر».

وانظر -رحمك الله- كيف جعل النووي رَحِمَهُٱللَّهُ هذا الاستنباط من نص القرآن، وهذا يؤكد أن دلالة الإشارة من باب اللفظ القرآني.

وكذا كان العلماء يردون مذهب من أبطل صوم من أصبح جنبا من جماع أهله بهذه الآية، يقول ابن عبد البر(ابن عبد البر،1421هـ، ج:3، ص:291):

«قد ثبت عن النبي في الصائم يصبح جنباً ما فيه غناء واكتفاء عن قول كل أحد، ودل كتاب الله تعالى على مثل ما ثبت عن النبي صَلَّىٱللَّهُعَلَيْهِوَسَلَّمَ في ذلك:

قال الله تعالى: ﴿فَالْآنَ بَاشِرُوهُنَّ وَابْتَغُوا مَا كَتَبَ اللَّهُ لَكُمْ ۚ وَكُلُوا وَاشْرَبُوا حَتَّىٰ يَتَبَيَّنَ لَكُمُ الْخَيْطُ الْأَبْيَضُ مِنَ الْخَيْطِ الْأَسْوَدِ مِنَ الْفَجْرِ﴾ (البقرة:١٨٧) فإذا أبيح الجماع والأكل والشرب حتى يتبين الفجر، فمعلوم أن الغسل لا يكون إلا بعد الفجر، وقد نزع بهذا جماعة من العلماء منهم ربيعة والشافعي وغيرهما».

قال الواحدي (الواحدي،1430هـ،ج:3، ص: 608): «وفي هذا ما يدفع قول من يقول: إن الجنب إذا أصبح قبل الاغتسال لم يكن له صوم؛ لأن المباشرة إذا كانت مباحة إلى انفجار الصبح لم يمكنه الاغتسال إلا بعد انفجار الصبح».

ولو ذهبت أتتبع استدلال العلماء من فقهاء ومحدثين ومفسرين وأصوليين بهذا الدليل لطال بنا المقام.

انظر: (الجصاص،1414هـ، ج:4، ص:18)، و(ابن بطال،1423هـ،ج:4،ص:50)،و(الجرجاني،1429هـ، ج:1، ص:352)،و(الباجي، 1332هـ، ج:2، ص: 45)، و(الآمدي،ج:3، ص:65)، و(النووي،1392هـ، ج:7، ص:221)، و(ابن عادل،1419هـ، ج:3، ص: 315)، و(الطيبي، 1417هـ، :ج5، ص:1591)، و(الصنعاني، 1986م، ص: 238).

والحاصل: أن هذا الاستدلال استدلال صحيح سليم لا غبار عليه، وهو ما يسمى بدلالة الإشارة.

الموضع الثالث: قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿لِّلَّذِينَ يُؤْلُونَ مِن نِّسَائِهِمْ تَرَبُّصُ أَرْبَعَةِ أَشْهُرٍ ۖ فَإِن فَاءُوا فَإِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَّحِيمٌ﴾ (البقرة:٢٢٦).

موضع دلالة الإشارة في الآية:﴿فَإِن فَاءُوا فَإِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَّحِيمٌ﴾.

وشرحها: أن الله تعالى لما ذكر فيئة المولي لم يرتب عليها حكماً إنما وصف نفسه بالمغفرة والرحمة، وهذا يقتضي أنه إذا فاء، فلا تبعة عليه من كفارة ولا غيرها.

هكذا انتزع بعض العلماء هذا الوجه من هذا الدليل، وهو من دلالة الإشارة، كما قال السيوطي (السيوطي، 1404هـ، ص:322). فإن من لازم المغفرة والرحمة عدم مطالبة الحالف بكفارة ولا غيرها.

وهذا مذهب الحسن والنخعي وأحد قولي الشافعي في القديم، وبهذا التعليل علل العلماء لهذا القول.

انظر: (الشيرازي،(د.ت)،ج:3،ص:59)، و(البغوي،1418هـ،ج:14،ص:388)، و(العمراني، 1421هـ،ج:10،ص:31)، و(الرافعي،1417هـ، ج:9،ص:199)، و(الشربيني،1415هـ، ج:5، ص:28)، و(قليوبي وعميرة، 1415هـ، ج:4، ص:15)، و(الشوكاني،(د.ت)، ج:1، ص:267).

قال ابن كثير (ابن كثير،1420هـ، ج:1، ص:604): «وقوله:﴿فَإِن فَاءُوا فَإِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَّحِيمٌ﴾ فيه دلالة لأحد قولي العلماء -وهو

القديم عن الشافعي-: أن المولي إذا فاء بعد الأربعة الأشهر أنه لا كفارة عليه».

وأيدوا هذا الانتزاع بأن الله تعالى لما ذكر حد الحرابة ذكر التائبين قبل القدرة عليهم، ولم يذكر -صريحا- إسقاط الحد عنهم، ولكنه ذكر بدلاً من ذلك اسميه الغفور الرحيم، ففهم العلماء سقوط الحد عنهم بذلك كما سيأتي إن شاء الله تعالى.

انظر: (ابن الرفعة،2009م، ج:14، ص:253)، و(الدَّمِيري،1425هـ، ج: 8، ص:44).

وهذا الاستنباط فيه نظر بين؛ لأن المغفرة والرحمة ليست متجهة إلى الكفارة، بل إلى اليمين ولزومها، فإن لليمين حقاً، وهو الوفاء بها، وعدم الإخلال بمقتضاها، ولولا رحمة الله لكانت لازمة، لا ينفك الحالف عما حلف، وإلا حنث حنثاً عظيماً، لكَّن مغفرة الله ورحمته الواسعة اقتضت التوسعة على العباد في عدم لزوم الوفاء باليمين، وجعل الله الكفارة تكفيراً لما يصيب الإنسان من الحنث بمخالفتها.

ومن هنا قال بعض العلماء في هذا الموضع: «وإنما يدخل الغفران في الحلف بالله تعالى».

انظر:(ابن مفلح، 1418هـ، ج:6، ص:435)، و(البهوتي،1414هـ، ج:3، ص:157).

فهذا -والعلم عنده تعالى- سبب ربط الفيئة بالمغفرة والرحمة، وحتى لا يتذرع الزوج بيمينه، فيقول: حلفت ألا أطأ، فالرجعة حرام، فيقال له: إن الله غفور رحيم جعل لك ما تكفر به يمينك، وترجع إلى زوجك.

وأيضاً: المغفرة والرحمة لما عصى به ربه من الإيلاء في تلك المدة مضارة لزوجته.

وهذا ما نجد أهل التفسير يدونونه في سر ختم الآية الكريمة باسمي الغفور الرحيم.

انظر: (الطبري،1422هـ، ج:4، ص: 51)، و(القيسي،1429هـ، ج:1، ص:757)، و(الواحدي،1430هـ، ج:4، ص:206)، و(الزمخشري، 1407هـ، ج: 1، ص: 269)، و(الرازي، 1421هـ، ج:6، ص:429)، و(الكلبي،1403هـ، ج:1، ص: 122)، و(ابن عاشور،1884هـ، ج: 2، ص:386).

يؤكد هذا: أن الله -تعالى- لما ذكر اليمين قبل هذه الآية ختمها بالغفور الحليم، ولم يكن هذا مفيداً لإلغاء الكفارة عمن حنث، قال تعالى: ﴿لَّا يُؤَاخِذُكُمُ اللَّهُ بِاللَّغْوِ فِي أَيْمَانِكُمْ وَلَٰكِن يُؤَاخِذُكُم بِمَا كَسَبَتْ قُلُوبُكُمْ ۗ وَاللَّهُ غَفُورٌ حَلِيمٌ﴾ (البقرة:٢٢٥)، قال الرازي(الرازي، 1421هـ،ج:6،ص:428): «الغفور، مبالغة في ستر الذنوب، والله غفور في إسقاط عقوبتها». انظر:(الزمخشري،1407هـ،ج:1، ص:268).

ولقد أحسن الإمام الجويني (الجويني،1428هـ، ج:14، ص:389) في إيضاح وجه ربط هذين الاسمين الكريمين بالفيئة، فقال:

«ليس في القرآن ما يوجب نفي الكفارة، وإنما المقصود من قوله: ﴿فَإِن فَاءُوا فَإِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَّحِيمٌ﴾ أن الفيئة لا تَحْرُم باليمين على الامتناع منها، وقد يخطر للمؤمن المعظِّم اعتقادُ تحريم الفيئة، وقد صار إلى ذلك أبو حنيفة، فالآية بظاهرها تدل على نفي الحرج والتحريم عن الفيئة» انظر: (الشيرازي،(د.ت)، ج:3، ص:59)، و(الشربيني،1415هـ، ج:5، ص:28).

ولهذا؛ كان مذهب جمهور العلماء، ومنهم الشافعي في الجديد لزوم الكفارة عليه إذا فاء إلى زوجه.

وعدَّ قتادةُ قول الحسن مخالفاً للناس، وهذا يظهر لنا قلة من ذهب إلى قول الحسن.

انظر: (ابن قدامة،(د.ت)،ج:7، ص: 558)، و(ابن أبي قدامة،1415هـ، ج:23، ص: 206)، (ابن مفلح، 1418هـ، ج:6، ص:451).

ودليل الجمهور: قول النبي صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ وعموم الأدلة التي تقضي بلزوم الكفارة على الحانث، والمولي حالف بدليل قوله تعالى: ﴿لِّلَّذِينَ يُؤْلُونَ﴾ فسمى الله الإيلاء يميناً، فإذا حنث وجب عليه الكفارة؛ لقوله تعالى:﴿ذَٰلِكَ كَفَّارَةُ أَيْمَانِكُمْ إِذَا حَلَفْتُمْ﴾ (المائدة:٨٩)، وعموم قوله صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: «إذا حلفت على يمين، فرأيت غيرها خيرا منها، فأت الذي هو خير، وكفر عن يمينك»البخاري ج:8، ص: 127، رقم الحديث 6622، ومسلم ج:3،ص: 1273، رقم الحديث 1652، من حديث عبد الرحمن بن سمرة رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ).

وإنَّما سُقْتُ هَذِهِ الأدِلَّة لِبَيَانِ أنَّ دَلَالَةَ الإشَارَةِ هَهنَا فيها نَظَر؛ لأنَّ الأدِلَّةَ لا تَتَعَارَض، ولَو قَدَّرْنَا صحَتَهَا، فَإنَّ النَّصَّ والظَّاهِرَ مُقَدَّمٌ عَلَيْهَا.

وأما ما استدلوا به من التشابه بين هذا الموضع وموضع سقوط حد الحرابة عن التائب قبل القدرة، فيقال:

هذا يسمى عند العلماء بقياس الشبه، وهو قياس ضعيف.

وأيضاً: يظهر الفرق بين الصورتين، ففي الكفارة يوجد نصٌ عام لا نستطيع تركه لما هو دونه في القوة، بخلاف حد الحرابة، فلا يوجد نصٌ.

ويقال أيضاً: في حد الحرابة لم تسقط سائر الحقوق؛ إعمالا لاسمي الله الغفور الرحيم، فالذي سقط حق الله تعالى، ولم يسقط حق المخلوق عن المحارب التائب، بل هو مطالب فيه، وهذا يشبه إلى حد مسألتنا: فالكفارة واجبة، وإنما أسقط الله العقوبة والإثم بالتوبة المتمثلة بالفيئة.

ولما عرض السيوطي لقول من قال بسقوط الكفارة رده بأن الكفارة تعلق فيها حق لآدمي، وما كان كذلك لم تسقط بالتوبة، ودعا إلى تأمل هذا المحل؛ فإنه نفيس جداً (السيوطي، 1404هـ، ص:322).

على أني لم أجد من تطرق إلى نقض هذا

الدليل، والله أعلم بالصواب.

الموضع الرابع: قوله تعالى:﴿وَالْوَالِدَاتُ يُرْضِعْنَ أَوْلَادَهُنَّ حَوْلَيْنِ كَامِلَيْنِ ۖ لِمَنْ أَرَادَ أَن يُتِمَّ الرَّضَاعَةَ ۚ وَعَلَى الْمَوْلُودِ لَهُ رِزْقُهُنَّ وَكِسْوَتُهُنَّ بِالْمَعْرُوفِ ۚ لَا تُكَلَّفُ نَفْسٌ إِلَّا وُسْعَهَا ۚ لَا تُضَارَّ وَالِدَةٌ بِوَلَدِهَا وَلَا مَوْلُودٌ لَّهُ بِوَلَدِهِ ۚ وَعَلَى الْوَارِثِ مِثْلُ ذَٰلِكَ ۗ فَإِنْ أَرَادَا فِصَالًا عَن تَرَاضٍ مِّنْهُمَا وَتَشَاوُرٍ فَلَا جُنَاحَ عَلَيْهِمَا ۗ وَإِنْ أَرَدتُّمْ أَن تَسْتَرْضِعُوا أَوْلَادَكُمْ فَلَا جُنَاحَ عَلَيْكُمْ إِذَا سَلَّمْتُم مَّا آتَيْتُم بِالْمَعْرُوفِ ۗ وَاتَّقُوا اللَّهَ وَاعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرٌ﴾ (البقرة:٢٣٣).

موضع دلالة الإشارة: ﴿وَعَلَى الْمَوْلُودِ لَهُ رِزْقُهُنَّ وَكِسْوَتُهُنَّ بِالْمَعْرُوفِ﴾.

دلالة الإشارة في الآية: تنص الآية على أنَّ الأب -وهو المولود له- عليه رزق الأم وكسوتها، وهذا حكم واحد، في حين أنها تشير إلى أحكام ثلاث، هي:

- أن نسب الولد للأب؛ لأنَّ الله جَلَّجَلَالُهُ نسبه إليه، فاللام للملك.
- أنَّ للأب ولاية التمليك في مال ولده.
- أن نفقة الابن على أبيه لا يشاركه في هذا الوجوب أحد.

أما الفائدة الأولى، فوجهها: أنَّ الله تعالى عدل في الآية الكريمة عن لفظ الأب والوالد مع كونه أخصر وأظهر للدلالة على علة الوجوب إلى ﴿وَعَلَى الْمَوْلُودِ لَهُ﴾ وهذا العدول لا شك أن له فائدة، ومن فائدته فيما يظهر -والعلم عند الله تعالى- الإشارة لمعنى الانتساب باللام المفيدة لهذه المعنى، كما تقول: هذا البيت لزيد، وهذا المقال لعمرو، أي هو منسوب إليه.

ولعل أول من فتق هذا المعنى وأبرزه الزمخشري حيث قال(الزمخشري،1407هـ،ج:1، ص:279): «فإن قلت لم قيل: ﴿الْمَوْلُودِ لَهُ﴾ دون الوالد؟

قلت: ليعلم أن الوالدات إنما ولدن لهم؛ لأن الأولاد للآباء، ولذلك ينسبون إليهم لا إلى الأمهات».

وتتابع العلماء على هذا.

انظر: (الرازي، 1421هـ،ج:6،ص:461)، و(البيضاوي،(د.ت)، ج:1،ص:144)، و(النسفي، 2005م، ج:1،ص:194)، و(أبو حيان، 1420هـ، ج:2،ص:500)، و(الطيبي، 1417هـ، ج:10،ص:3189)، و(ابن عادل،1419هـ،ج:4،ص:174).

قال الألوسي(الألوسي،1415هـ،ج:1،ص:539): «وتسمى هذه الإشارة إدماجاً عند أهل البديع، وإشارة النص عندنا».

فهي إذاً من دلالة الإشارة، وهكذا نجد أهل الأصول -وعلى وجه الخصوص الأحناف منهم- يضربون بهذه الآية وبهذا الاستنباط مثلاً على دلالة الإشارة.

انظر: (الحنفي،(د.ت)، ج:2،ص:211)، و(ابن

أمير حـــــاج،1403هـ، ج:1،ص:107)، و(أمير بادشـــاه، 1351هـ، ج:1،ص:88).

وأما الفائدة الثانية -وهي: أن للأب التملك من مال ابنه، وليس ذلك لغيره من أخ أو قريب- فوجهها ظاهر عند التأمل، وهي أن الله لما أضاف الولد للأب باللام التي لشبه التمليك، أفاد أن الأب يملك ولده، ولما لم يكن المراد أن الأب يملك الابن، كما يملك الحر العبد، أفاد ذلك أن له التملك من مال ابنه ما شاء من غير أن يضر به. انظر: (أبو حيان،1420هـ،ج:2،ص500)، و(عضيمة، (د.ت)، ج:2،ص:433).

وأنت تلحظ أنَّ الآية الكريمة لم تنصَّ على هذا الأمر، لكن، لما أضافه الله إلى أبيه نتج هذا المعنى.

وهذا ما نوهت به كتب أصول الأحناف وشاركهم فيه قليل من المفسرين، يقول علاء الدين البخاري(الحنفي،(د.ت)، ج:2،ص:211): «وفيه إشارة إلى أن للأب ولاية التمليك في مال ولده، وأنه لا يعاقب بسببه كالمالك بمملوكه».

وهذه الفائدة لها ما يؤيدها من قول النبي: «أنت ومالك لأبيك».

(أحمد (ج:11، ص:261) برقم(6678) وأبو داود (3530) وابن ماجه (2292) من حديث عمرو بن شعيب عن أبيه عن جده.

وله شاهد من حديث جابر عند ابن ماجه (2291) والطبراني في الأوسط (ج:4، ص:31) والبيهقي(ج:7، ص:489).

والحديث صححه ابن القطان في بيان الوهم والإيهام (ج: 5، ص:102)، وابن التركماني في الجوهر النقي (ج: 7، ص:481)، والألباني في إرواء الغليل (ج: 3، ص:323).

يقـــول أبو حيـــان (أبو حيان، 1420هـ، ج:2،ص:500): «ولم يأت بلفظ الوالد، ولا بلفظ الأب، بل جاء بلفظ: المولود له، لما في ذلك من إعلام الأب ما منح الله له وأعطاه، إذ اللام في: له، معناها شبه التمليك... ولذلك يتصرف الوالد في ولده بما يختار، وتجد الولد في الغالب مطيعاً لأبيه، ممتثلا ما أمر به، منفذا ما أوصى به، فالأولاد في الحقيقة هم للآباء».

وأما دلالة الآية على الفائدة الثالثة: فبيانها: أن في الآية إشارة من أوجه ثلاث:

أحدها: لما أضافه الله إليه باللام أفاد هذا المعنى، فكأن الله يقول: هذا ولدك هبة لك ومنحة، فكما أن خيره وبره لك، فنفقته وكسوته عليك، إلى من تدعه؟!!.

قال ابن عـــادل (ابن عادل،1419هـ، ج:4،ص:174): «ذكر الوالد بلفظ ﴿الْمَوْلُودِ لَهُ﴾ تنبيهاً على أنَّ نفقته عائدةٌ إليه، فيلزمه رعاية مصالحه، كما قيل: كلُّه لك، وكلُّه عليك».

وثانيها: وهو دال دلالة أكيدة على لزوم نفقة الابن على أبيه، وهو أنَّ الله تعالى أوجب على الأب النفقة على المرضعة من أجل إرضاعها لهذا

الولـد، إذاً، فالنفقـة عـلى هـذا المولـود آكـد وألـزم.

وثالثهـا: لمـا قـدم الخـبر أفـاد الحـصر كـما هـو معلـوم، أي: حـصر النفقـة عـلى الأب.

ونجـد كتـب التفسـير –وكـذا الأصـول- تتابـع عـلى ذكـر هـذه الفائـدة المشـار إليهـا باللفـظ القـرآني، قال القرطبـي (القرطبي،1384هـ،ج:3،ص:163): «وفي هـذا دليـل عـلى وجـوب نفقـة الولـد عـلى الوالـد».

يقـول البيضـاوي (البيضـاوي،(د.ت)، ج:1،ص:144):

«وتغيـير العبـارة؛ للإشـارة إلى المعنـى المقتـضي لوجـوب الإرضـاع ومـؤن المرضعـة عليـه».

انظـر: (الحنفـي،(د.ت)، ج:2،ص:211)، و(أبـو السـعود،(د.ت)، ج:1،ص:230).

وشرح هـذا الـكلام: أنَّ الله تعـالى عـدل عـن استعمال لفـظ الوالـد أو الأب إلى المولـود لـه؛ ليدلنـا عـلى العلـة الموجبـة للنفقـة والكسـوة، وهي الـولادة؛ فكأنـه تعـالى قـال: لأجـل أنـه وَلَـدٌ لـه ومنسـوب إليـه، فنفقـة المرضعـة وكسـوتها عليـه، ومـن بـاب أولى نفقـة هـذا الولـد.

انظر: حاشيـة محي الدين شيـخ زاده على البيضاوي(ج:2، ص:567)، (أبو السعود،(د.ت)، ج:1،ص:230)، (الخفاجي، (د.ت)، ج:2،ص:319).

ومـن هنـا نجـد الفقهـاء يقـررون لـزوم نفقـة الولـد عـلى أبيـه أخـذاً مـن هـذه الآيـة، ومـا في معناهـا مـن الآيـات والأحاديـث، وهـو محـل إجمـاع في الجملـة. (ابـن المنذر،1415هـ،ص: 23)، و(ابـن حـزم،(د.ت)،ص:79)،و (ابـن قدامـة،(د.ت)،ج:8،ص:212)، و(ابـن القطـان، 1424هـ، ج:2،ص:55)، و(ابـن الهمـام،(د.ت)، ج:8،ص:396).

فانظر-رحمك الله- كيـف اسـتفدنا هـذه الأحـكام مـن اسـتعمال كلمـة واحدة﴿الْمَوْلُـودِ لَـهُ﴾، ولربـما خفيـت علينـا أشـياء أخـرى لم تبلغهـا فهـوم العلـماء الفطنـاء، ولا حامـت حولهـا ظنـون الفقهـاء الألبـاء، فسـبحان مـن أودع كلامـه علـماً لا ينقـضي.

الموضـع الخامـس: قَالَ تَعَالَى:﴿لَّا جُنَـاحَ عَلَيْكُـمْ إِن طَلَّقْتُـمُ النِّسَـاءَ مَـا لَمْ تَمَسُّـوهُنَّ أَوْ تَفْرِضُـوا لَهُـنَّ فَرِيضَـةً ۚ وَمَتِّعُوهُـنَّ عَـلَى الْمُوسِـعِ قَـدَرُهُ وَعَـلَى الْمُقْـتِرِ قَـدَرُهُ مَتَاعًـا بِالْمَعْـرُوفِ ۖ حَقًّـا عَـلَى الْمُحْسِـنِينَ﴾(البقرة: ٢٣٦).

موضـع دلالـة الإشـارة: ﴿لَّا جُنَـاحَ عَلَيْكُـمْ إِن طَلَّقْتُـمُ النِّسَـاءَ مَـا لَمْ تَمَسُّـوهُنَّ أَوْ تَفْرِضُـوا لَهُـنَّ فَرِيضَـةً﴾ .

بيـان دلالـة الإشـارة: هـذه الآيـة مـن أوضـح مـا يمثـل بهـا عـلى دلالـة الإشـارة، وبيـان ذلـك:

أنَّ الآيـة فيهـا النـص عـلى نفـي الجنـاح -وهـو الإثـم- عـن طـلاق المـرأة قبـل المسـيس، أو قبـل فـرض المهـر، هـذا نـص الآيـة الكريمـة ﴿لَّا جُنَـاحَ عَلَيْكُـمْ إِن طَلَّقْتُـمُ النِّسَـاءَ مَـا لَمْ تَمَسُّـوهُنَّ أَوْ تَفْرِضُـوا لَهُـنَّ فَرِيضَـةً﴾، ويسـتفاد مـن الآيـة -بدلالـة

الإشارة- صحة النكاح إذا لم يسم فيه مهر المرأة، وذلك لأنَّ الله تعالى رفع الجناح عمن طلق، ولم يفرض مهرا، وهذا يدل على صحة الطلاق، وبالتالي صحة النكاح؛ لأنه لو كان النكاح باطلاً، لما كان للطلاق أثر؛ لأنه يقع على غير محل، أرأيت من طلق امرأة لم يتزوجها، هل نسمي طلاقه طلاقاً؟!!.

فلما نفى الله الجناح عمن طلق زوجته قبل أن يسمها ولم يفرض لها مهرا، دل هذا لزاماً على صحة هذا النكاح الذي لم يُسمَّ فيه المهر.

وعلى هذا أكثر أهل العلم، ومنهم المذاهب الأربعة، بل نقل فيه الإجماع، قال ابن رشد: «وأجمعوا على أن نكاح التفويض جائز، وهو أن يعقد النكاح دون صداق؛ لقوله تعالى: ﴿لَّا جُنَاحَ عَلَيْكُمْ إِن طَلَّقْتُمُ النِّسَاءَ مَا لَمْ تَمَسُّوهُنَّ أَوْ تَفْرِضُوا لَهُنَّ فَرِيضَةً﴾.

انظر: (ابن رشد، 1408هـ، ج:3،ص:51)، و(ابن القطان، 1424هـ، ج:2،ص:22)، ويشكل على هذا ما حكاه ابن حزم (ابن حزم،(د.ت)،ص:79)، وابن مفلح (ابن مفلح، 1418هـ، ج:6،ص:191) أن الطحاوي ذكر أن كثيراً من أهل المدينة يبطلون هذا النكاح إذا خوصم فيه قبل الدخول، لهذا قال ابن حزم في المراتب: ولم يتفقوا أن النكاح جائز بغير ذكر صداق.

وعزاه ابن قدامة (ابن قدامة،(د.ت)،ج:7،ص:237) لعامة أهل العلم.

ونجد الفقهاء يستدلون بهذه الآية الكريمة في تقرير هذا القول، كما مر في كلام ابن رشد آنفاً.

قال السمعاني(السمعاني،1418هـ، ج:1،ص:241): «وفي الآية دليل على جواز إخلاء النكاح عن تسمية المهر».

وانظر: (الماوردي،1419هـ،ج:9،ص:472)، و(ابن حزم،(د.ت)،ج:9،ص:50)، و(ابن المنجى،1424هـ، ج:3،ص:691).

ويبين الإمام الشافعي رَحِمَهُ ٱللَّهُ وجه الاستدلال بالآية الكريمة، فيقول(الشافعي، ج:5،ص:83)، ج:5،ص:63):«فلما أثبت الله عز وجل الطلاق دل ذلك على أن النكاح ثابت؛ لأن الطلاق لا يقع إلا من نكاح ثابت فأجزنا النكاح بلا مهر».

انظر: (الماوردي،1419هـ، ج:9،ص:393)، (الكاساني،1406هـ، ج:2،ص:274).

قال أبو حيان (أبو حيان،1420هـ، ج:2،ص:530): «وظاهر الآية يدل على صحة نكاح التفويض، وهو جائز عند فقهاء الأمصار» انظر: (ابن الجوزي،1404هـ، ج:1،ص:212)، و(ابن عادل،1419هـ، ج:4،ص:213).

لكن يشكل على هذا: أن النكاح الفاسد أيضاً يقع فيه الطلاق.

ويرد هذا، بأن الأصل في الألفاظ الشرعية حملها على الصحة، وليس الفساد، فالطلاق ههنا

يحمل على الطلاق الصحيح، وكذا النكاح يحمل على الصحيح.

وقريب من هذا-وإن كان خارج بحثنا- اعتراض من اعترض من أهل العلم أن الآية لا تدل على الجواز، وإن دلت على الصحة؛ لأنه لا يلزم من الصحة الجواز، بدليل أن الطلاق يقع في الحيض مع تحريمه، فالنكاح صحيح، والفعل محرم.

وقد نقله الرازي وغيره عن القاضي هكذا مهملاً، والذي يظهر أنه القاضي أبو علي حسين ابن محمد بن أحمد، شيخ الشافعية بخراسان،توفي سنة (462هـ)، انظر: (الذهبي،1405هـ، ج:18،ص:260)؛ لأنه المراد عند متقدمي الشافعية. وانظر: (الرازي، 1421هـ،ج:6،ص:475)، و(أبو حيان،1420هـ،ج:2،ص:530)، و(ابن عادل،1419هـ،ج:4،ص:213).

ويجاب عن هذا بأن يقال: الأصل فيما صح ونفذ الجواز لا التحريم إلا أن يدل دليل على غير ذلك، ووقوع الطلاق في زمن الحيض مع حرمته، قد دل عليه الدليل، هذا إذا قلنا بوقوعه، والمسألة جار فيها الخلاف -كما هو معلوم- والرجوع إلى الأصول والقواعد مما يضبط به العلم، ويعرف به الصواب.

والحاصل: أن هذه الدلالة دلالة صحيحة سليمة، ولهذا كان القول بها قول عامة أهل العلم.

الموضع السادس: قَالَ تَعَالَىٰ:﴿إِنَّمَا جَزَاءُ الَّذِينَ يُحَارِبُونَ اللَّهَ وَرَسُولَهُ وَيَسْعَوْنَ فِي الْأَرْضِ فَسَادًا أَن يُقَتَّلُوا أَوْ يُصَلَّبُوا أَوْ تُقَطَّعَ أَيْدِيهِمْ وَأَرْجُلُهُم مِّنْ خِلَافٍ أَوْ يُنفَوْا مِنَ الْأَرْضِ ۚ ذَٰلِكَ لَهُمْ خِزْيٌ فِي الدُّنْيَا ۖ وَلَهُمْ فِي الْآخِرَةِ عَذَابٌ عَظِيمٌ (33) إِلَّا الَّذِينَ تَابُوا مِن قَبْلِ أَن تَقْدِرُوا عَلَيْهِمْ ۖ فَاعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَّحِيمٌ﴾(المائدة:٣٣-٣٤).

موضع دلالة الإشارة: ﴿إِلَّا الَّذِينَ تَابُوا مِن قَبْلِ أَن تَقْدِرُوا عَلَيْهِمْ ۖ فَاعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَّحِيمٌ﴾(المائدة:٣٣-٣٤).

وشرحها: أن من تاب من المحاربين قبل القدرة عليه لم يقم عليه الحد، بل يعفى عنه، مع أنَّ الآية لم تصرح بهذا، فإن الله أخبر عن حكم شرعي، وهو أن من تاب قبل القدرة عليه فإن الله غفور رحيم، ومن لازم اسم الغفور والرحيم وقوع أثرهما، وهي الرحمة والمغفرة ،أي: فمن تاب قبل القدرة عليه فإن الله يغفر له ويرحمه، ومن رحمته ومغفرته سقوط حقه سُبْحَانَهُ وَتَعَالَىٰ بالتوبة، فلا يقام الحد عليهم إن هم تابوا قبل القدرة عليهم. قال العلامة ابن عثيمين(ابن عثيمين،1421هـ، ص:10):

«استدلوا على ذلك بقوله تعالى:﴿إِلَّا الَّذِينَ تَابُوا مِن قَبْلِ أَن تَقْدِرُوا عَلَيْهِمْ ۖ فَاعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَّحِيمٌ﴾ ؛ لأن مقتضى هذين الاسمين أن يكون الله تعالى قد غفر لهم ذنوبهم، ورحمهم بإسقاط الحد عنهم».

انظر: الشرح الممتع على زاد المستقنع (ج:14، ص: 381).

قال السيوطي (السيوطي، 1404هـ، ص:322):«أشار بجواب الشرط بأنه غفور رحيم إلى أن التوبة إنما تسقط الحق المتعلق به تعالى دون المتعلق بالآدمي؛ لأن التوبة لا تسقطه».

ومن أحسن ما رأيت تعليقا على هذه الآية الكريمة، ما كتبه العلامة السعدي، حيث نظم قاعدة في ختم الآيات بأسماء الله الحسنى، ثم علق على هذا الموضع بقوله (السعدي،1420هـ، ص: 56):

«وكذلك لما قال في سورة المائدة: ﴿إِلَّا الَّذِينَ تَابُوا مِن قَبْلِ أَن تَقْدِرُوا عَلَيْهِمْ﴾ لم يقل: فاعفوا عنهم، أو اتركوهم ونحوها، بل قال: ﴿فَاعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَّحِيمٌ﴾ يعني: فإذا عرفتم ذلك وعلمتموه، عرفتم أن من تاب وأناب فإن الله يغفر له ويرحمه، فيدفع عنه العقوبة».

وهذا محل وفاق بين العلماء، قال ابن قدامة(ابن قدامة،(د.ت)،ج:9،ص:151)، شارحا لكلام الخرقي الحنبلي:

«فإن تابوا من قبل أن يقدر عليهم، سقطت عنهم حدود الله تعالى، وأخذوا بحقوق الآدميين»، قال:

«لا نعلم في هذا خلافاً بين أهل العلم، وبه قال مالك، والشافعي، وأصحاب الرأي وأبو ثور. والأصل في هذا قول الله تعالى: ﴿إِلَّا الَّذِينَ تَابُوا مِن قَبْلِ أَن تَقْدِرُوا عَلَيْهِمْ فَاعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَّحِيمٌ﴾ فعلى هذا يسقط عنهم تحتم القتل والصلب، والقطع والنفي، ويبقى عليهم القصاص في النفس والجراح، وغرامة المال والدية لما لا قصاص فيه».

انظر: (الثعلبي، (د.ت)، ص:1367)، و(الشيرازي،(د.ت)،ج:3،ص:368)، و(العمراني، 1421هـ، ج:12،ص:511)، و(الكاساني،1406هـ، ج:7،ص:96)، و(القرطبي،1384هـ، ج: 6، ص:158)، و(ابن أبي قدامة،1415هـ،ج:2، ص:30)، و(ابن مفلح،1418هـ،ج:7،ص:463)، و(القاسمي، 1376هـ، ج: 4، ص: 122)، والموسوعة الفقهية الكويتية (ج:17، ص:164).

الموضع السابع: قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿وَقَالُوا اتَّخَذَ الرَّحْمَٰنُ وَلَدًا سُبْحَانَهُ بَلْ عِبَادٌ مُّكْرَمُونَ﴾ (الأنبياء:٢٦).

دلالة الإشارة في الآية: تدل الآية على أن الولد لا يملك على أبيه، وأنه بمجرد دخوله في ملك أبيه يعتق عليه، لأن الله لما أبطل قول المشركين ونسبتهم الملائكة إلى الله بناتاً، وذلك بالحرف: «بل» الذي هو للإضراب الإبطالي، بين حال الملائكة، وأنهم عباد مكرمون.

فدل هذا على تنافي البنوة والعبودية، وأنهما لا يجتمعان.

وبهذا استدل جمع من العلماء على أن الابن

يعتق على أبيه لو ملكه.

قال ابن رشد(ابن رشد، 1408هـ،ج:3،ص:134): «وليس يجوز بقاء ملك الولد على والده، ولا ملك الوالد على ولده؛ لأنه يتنافى أن يكون ابناً عبداً، أو أباً عبداً، بدليل قول الله عز وجل: ﴿وَقَالُوا اتَّخَذَ الرَّحْمَٰنُ وَلَدًا ۗ سُبْحَانَهُ ۚ بَلْ عِبَادٌ مُّكْرَمُونَ﴾ (الأنبياء:٢٦)».

ويقول القرافي(القرافي،1994م، ج:11،ص:151)، مستدلاً بالآية لهذا القول:« فأخبر بعدم الولدية؛ لأجل ثبوت العبودية، فدل على أنهما متنافيان».

وهكذا علماء الشافعية نجدهم يتحفوننا بهذا الدليل على هذا المذهب، بل هم أكثر علماء المذاهب استدلالاً بهذه الآية الكريمة.

انظر:(الماوردي،1419هـ،ج:18،ص:71)، و(العمراني،1421هـ، ج:8،ص:351)، و(الشربيني،1415هـ، ج:6،ص:458)، و(الحصني،1994م، ص:577).

وهذا الاستدلال واضح بين، يقول العلامة الشنقيطي(الشنقيطي،1415هـ، ج:4،ص:139):

«أخذ بعض العلماء من هذه الآية الكريمة وأمثالها في القرآن أن الأب إذا ملك ابنه عتق عليه بالملك، ووجه ذلك واضح؛ لأن الكفار زعموا أن الملائكة بنات الله، فنفى الله تلك الدعوى بأنهم عباده وملكه، فدل ذلك على منافاة الملك للولدية، وأنهما لا يصح اجتماعهما، والعلم عند الله تعالى».

وقد اعترض ابن حزم على هذا الاستدلال، بأنَّ الآية ليس فيها إلا الإخبار بحال الملائكة، وأنهم عبيد لا أولاد، فلا يجوز الاستدلال بها على ما ذكر.

ويجاب عن هذا الاعتراض: بأن الآية سيقت لإبطال هذه الدعوى، فلا بد من تضمنها لدليل يقنع الخصم، ويفحم المخالف، والقرآن الكريم كتاب حجة وبرهان، لا يكتفي بإعطاء الناس الحق مجردا عن سلطانه، ثم يطالب بقبوله، لاسيما في قضية جوهرية كهذه، وهذا ما نجده في الآيات التي سبقت هذه الآية الكريمة، فقد أبطل الله فيها دعوى المشركين الشريك لله سُبْحَانَهُ وَتَعَالَىٰ بالحجة والبرهان، فكذلك هذه الآية، ودليلها أن يقال: «أبطل إثبات الولدية بإثبات العبودية فعلم أنهما لا يجتمعان».

(الفتوحي،1418هـ،ج:3،ص:472).

ويؤيد صحة هذا الاستدلال إتيانه في القرآن الكريم في عدد من الآيات القرآنية، كقوله تعالى: ﴿وَلَا تَقُولُوا ثَلَاثَةٌ ۚ انتَهُوا خَيْرًا لَّكُمْ ۚ إِنَّمَا اللَّهُ إِلَٰهٌ وَاحِدٌ ۖ سُبْحَانَهُ أَن يَكُونَ لَهُ وَلَدٌ ۘ لَّهُ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ ۗ وَكَفَىٰ بِاللَّهِ وَكِيلًا (171) لَّن يَسْتَنكِفَ الْمَسِيحُ أَن يَكُونَ عَبْدًا لِّلَّهِ وَلَا الْمَلَائِكَةُ الْمُقَرَّبُونَ ۚ﴾(النساء:١٧١-١٧٢).

وكأن ربنا في هذه الآية يقول: إن الملائكة ليسوا أبناء لله، بل هم عباد، فالبنوة وصف، كما أن العبودية وصف، وهما وصفان متغايران،

والابن أرفع وأعلى من العبد، والملائكة عباد الله لا يستنكفون من هذا الوصف.

وتأمل كيف رد الله على النصارى فريتهم بقوله: ﴿سُبْحَانَهُ أَن يَكُونَ لَهُ وَلَدٌ ۘ لَّهُ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ﴾ ليس له ولد، بل الجميع عبيده وملكه.

وهذا مشعرٌ بقوةٍ أنَّ البنوة والملك والعبودية لا تجتمع، وهذا ما استنبطه كثير من المفسرين عند الكلام على هذه الآية، بل ذكره الرازي والشنقيطي قانوناً عاماً في القرآن لرد فرية الولد، قال الرازي(الرازي، 1421هـ، ج:11، ص:272):

«واعلم أنه سبحانه في كل موضع نزه نفسه عن الولد ذكر كونه ملكاً ومالكاً لما في السموات وما في الأرض، فقال في مريم:﴿إِن كُلُّ مَن فِي السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ إِلَّا آتِي الرَّحْمَٰنِ عَبْدًا﴾ (مريم:٩٣) والمعنى: من كان مالكاً لكل السموات والأرض ولكل ما فيها كان مالكا لعيسى ولمريم؛ لأنهما كانا في السموات وفي الأرض... وإذا كانا مملوكين له فكيف يعقل مع هذا توهم كونهما له ولداً وزوجة».

قال الألوسي(الألوسي،1415هـ، ج:3،ص:211):« ﴿لَهُ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ﴾ جملة مستأنفة مسوقة؛ لتعليل التنزيه، وبيان ذلك: أنه سبحانه مالك لجميع الموجودات علويها وسفليها لا يخرج من ملكوته شيء منها، ولو كان له ولد لكان مثله في المالكية فلا يكون مالكا لجميعها».

وانظر: (الطبري،1422هـ، ج:7،ص:707)، و(الزمخشري، 1407هـ، ج: 1، ص: 594)، و(النسفي، 2005م، ج: 1، ص: 419)، و(الشوكاني، (د.ت)، ج:1،ص:624)، و(القاسمي،1376هـ، ج:3،ص:481)، و(ابن عاشور،1884م، ج:6،ص:58).

قال الشنقيطي (الشنقيطي،1426هـ، ج:2،ص:36): «وجرت العادة في القرآن: بأنَّ الله يرد على الكفرة في ادعاء الولد بأنه مالك كل شيء، وأن الخلق عبيده».

وتأمل قوله تعالى: ﴿بَدِيعُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ ۖ أَنَّىٰ يَكُونُ لَهُ وَلَدٌ وَلَمْ تَكُن لَّهُ صَاحِبَةٌ ۖ وَخَلَقَ كُلَّ شَيْءٍ ۖ وَهُوَ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ﴾ (الأنعام:١٠١) وكذا قوله تعالى: ﴿وَمَا يَنبَغِي لِلرَّحْمَٰنِ أَن يَتَّخِذَ وَلَدًا (٩٢) إِن كُلُّ مَن فِي السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ إِلَّا آتِي الرَّحْمَٰنِ عَبْدًا﴾ (مريم:٩٢-٩٣).

تجد هذا المعنى واضحاً، والله تعالى أعلم.

وإذا تبين هذا، تبين لك وضوح هذا الاستدلال وسلامته.

الموضع الثامن: قَالَ تَعَالَىٰ:﴿وَوَصَّيْنَا الْإِنسَانَ بِوَالِدَيْهِ حَمَلَتْهُ أُمُّهُ وَهْنًا عَلَىٰ وَهْنٍ وَفِصَالُهُ فِي عَامَيْنِ أَنِ اشْكُرْ لِي وَلِوَالِدَيْكَ إِلَيَّ الْمَصِيرُ﴾ (لقمان:١٤).

قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿وَوَصَّيْنَا الْإِنسَانَ بِوَالِدَيْهِ إِحْسَانًا

ﭐحَمَلَتۡهُ أُمُّهُ كُرۡهًا وَوَضَعَتۡهُ كُرۡهًاۖ وَحَمۡلُهُ وَفِصَٰلُهُ ثَلَٰثُونَ شَهۡرًاۚ حَتَّىٰٓ إِذَا بَلَغَ أَشُدَّهُۥ وَبَلَغَ أَرۡبَعِينَ سَنَةٗ قَالَ رَبِّ أَوۡزِعۡنِيٓ أَنۡ أَشۡكُرَ نِعۡمَتَكَ ٱلَّتِيٓ أَنۡعَمۡتَ عَلَيَّ وَعَلَىٰ وَٰلِدَيَّ وَأَنۡ أَعۡمَلَ صَٰلِحٗا تَرۡضَىٰهُ وَأَصۡلِحۡ لِي فِي ذُرِّيَّتِيٓۖ إِنِّي تُبۡتُ إِلَيۡكَ وَإِنِّي مِنَ ٱلۡمُسۡلِمِينَ﴾ (الأحقاف:١٥).

استنبط العلماء من هاتين الآيتين: قوله تعالى: ﴿وَفِصَالُهُ فِي عَامَيْنِ﴾ وفي معناها قوله تعالى: ﴿وَالْوَالِدَاتُ يُرْضِعْنَ أَوْلَادَهُنَّ حَوْلَيْنِ كَامِلَيْنِ﴾(البقرة:٢٣٣) مع قوله تعالى: ﴿وَحَمْلُهُ وَفِصَالُهُ ثَلَاثُونَ شَهْرًا﴾أنَّ أقل مدة الحمل ستة أشهر، «وإن لم يكن ذلك مقصوداً من اللفظ».

انظر: (الآمدي،1402هـ،ج:3،ص:65)، و(الشاطبي،1417هـ،ج:2،ص:154)، و(ابن أمير حاج، 1403هـ،ج:1،ص:111)، و(المرداوي،1421هـ، ج:6، ص:2870)، و(المرداوي، 1421هـ،ج: 1،ص: 93)، و(الفتوحي،1418هـ،ج:3،ص:476)، و(الشنقيطي، 2001م، ص:283)، و(الباحسين،1414هـ، ص: 195).

ووجه ذلك: أن الله تعالى جعل مدة الحمل مجموعا إلى مدة الفصال ثلاثين شهراً، كما في آية الأحقاف، ثم دلنا في آية لقمان على أن فطامه حولان كاملان، فإذا ما رفعت هذه المدة تبقى منها ستة أشهر، هي أقل مدة الحمل.

وهذا المعنى المستنبط من الآيتين الكريمتين معنى مشهور عند علماء الأصول، وبه مثلوا لدلالة الإشارة، كما هو مشهور عند الفقهاء والمفسرين، ولم يتعرض له أحد بالانتقاد أو الاعتراض.

وهذا من دقيق الاستنباط ولطيفه، وأقدم من نصَّ عليه الصحابي الجليل علي في واقعة وقعت في عصر عمر رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ أنه جيء بامرأة وضعت لستة أشهر، فشاور في رجمها، فقال له علي: ليس ذاك لك: إن الله عز وجل يقول في كتابه:﴿وَحَمْلُهُ وَفِصَالُهُ ثَلَاثُونَ شَهْرًا﴾(الأحقاف:١٥).

(موطأ مالك كما في رواية أبي مصعب الزهري (ج:2، ص:19) وعبد الرزاق في مصنفه (ج:7، ص:349) وسعيد بن منصور في سننه (ج: 2، ص:93)، والبيهقي في معرفة السنن والآثار (ج:11، ص:228)، وفي السنن الصغير (ج:3، ص:168) والسنن الكبرى (ج:7، ص:727).

قال الشاطبي عن هذا الاستدلال (الشاطبي،1417هـ،ج:4،ص:193): «ومن نوادر الاستدلال القرآني ما نقل عن علي». وانظر: (ابن عاشور،1884م، ج:26،ص:30).

وهذا يدل على عمق فهم السلف الصالح.

وجاء -أيضاً- عن ابن عباس رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمَا في واقعة مشابهة في عصر عمر وفي بعض الروايات -وهو الأقرب- في عهد عثمان، فهمَّ برجمها، فقال ابن عباس: إن خاصمتكم بكتاب الله خصمتكم، ثم ذكر هاتين الآيتين واستخرج منهما أن أقل

الحمل ستة أشهر.(سبق تخريجه في ص:17).

وهذا مذهب الجمهور من العلماء والفقهاء، قال الماوردي (الماوردي،(د.ت)،ج:5،ص:276): «قاله الشافعي وجمهور الفقهاء»، بل حكى عليه الإجماع، فإنه عقب نقله قصة ابن عباس، قال: «فعجب الناس من استخراجه، ورجع عثمان ومن حضر -رضي الله تعالى عنهم- إلى قوله، فصار إجماعاً».

وقال مكي (القيسي،1429هـ،ج:11،ص:6841): «وهذا مما استدل به العلماء على أن أقل الحمل ستة أشهر».

قال الشنقيطي(الشنقيطي،1415هـ، ج:7، ص: 223): «ولا خلاف في ذلك بين العلماء».

كما نجد المفسرين قد نصوا على هذا كالجصاص والواحدي والسمعاني والزمخشري والرازي والبيضاوي والشوكاني والسعدي.

انظر: (الجصاص،1405هـ، ج:2،ص:116)، و(الواحدي، 1430هـ، ص: 995)، و(السمعاني، 1418هـ، ج: 1، ص: 236)، و(الزمخشري،1407هـ، ج:4،ص:302)، و(الرازي، 1421هـ، ج:28،ص:15)، و(البيضاوي،(د.ت)، ج: 5، ص:113)، و(الشوكاني،(د.ت)، ج:5،ص:22)، و(السعدي،1420هـ، ص:104).

قال ابن كثير(ابن كثير،1420هـ، ج:7،ص:280)، عن هذا الاستنباط: «وهو استنباط قوي صحيح».

قال العلامة ابن القيم (ابن القيم، 1429هـ، ص:509): «وأما أقل مدة الحمل، فقد تظاهرت الشريعة والطبيعة على أنها ستة أشهر».

ثم ذكر هاتين الآيتين.

الموضع التاسع: قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿لِلْفُقَرَاءِ الْمُهَاجِرِينَ الَّذِينَ أُخْرِجُوا مِن دِيَارِهِمْ وَأَمْوَالِهِمْ يَبْتَغُونَ فَضْلًا مِّنَ اللَّهِ وَرِضْوَانًا وَيَنصُرُونَ اللَّهَ وَرَسُولَهُ ۚ أُولَٰئِكَ هُمُ الصَّادِقُونَ﴾ (الحشر:٨).

بيان دلالة الإشارة: نصت الآية على فضل المهاجرين، وأخبر الله أنهم آثروا الآخرة على الدنيا، وأخرجوا من ديارهم وأموالهم ابتغاء ما عند الله، لكن الآية تدل بطريق الإشارة على أن الكفار يملكون أموال المسلمين بالاستيلاء؛ لأن الله وصف المهاجرين بكونهم فقراء، مع أن لهم ديارا وأموالاً، لكنها سلبت منهم، فلا ملك لهم عليها حقيقة، وإلا لما وصفهم الله بوصف الفقر، فدلَّ هذا على أن من سلبها منهم -وهم الكفار الذين استولوا عليه- ملكها ملكا تاماً.

قال الزركشي(الزركشي،1414هـ، ج:5،ص:123): «﴿لِلْفُقَرَاءِ الْمُهَاجِرِينَ﴾ فإنه يدل على أنَّ الكفار يملكون أموال المسلمين بالاستيلاء بطريق الإشارة إليه، أي: بطريق التبعية من غير قصد إلى بيانه».

وقد ارتضى هذا الاستنباط، ونصَّ عليه كدلالة إشارة جمع غفير من الأصوليين.

انظر: (الشاشي،(د.ت)، ص:101)، و(الجصاص، 1414هـ،ج: 4،ص: 218)، و(السمعاني،1418هـ، ج:1،ص:260)، و(ابن الدهان، 1422هـ،ج:4،ص:537)، و(الحنفي،(د.ت)، ج:1،ص:69).

وهو استدلال الحنفية والمالكية في هذه المسألة الفقهية، وهي مسألة استيلاء الكفار على أموال المسلمين.

انظر: (السرخسي1414هـ،ج:10ص:52)، (الزيلعي،1313هـ، ج:3،ص:261)، و(ابن عادل،1419هـ، ج:2،ص:784)، و(البغدادي، 1420هـ، ج:2،ص:934)، و(الثعلبي، (د.ت)، ص: 608).

وأما المفسرون فلم أر من نص منهم على هذا غير النسفي الحنفي، حيث قال(النسفي، 2005م،ج:3،ص:458): «وفيه دليل على أن الكفار يملكون بالاستيلاء أموال المسلمين؛ لأن الله تعالى سمى المهاجرين فقراء مع أنه كانت لهم ديار وأموال».

ولما عرض ابن تيمية لهذه المسألة، ورجح قول الأحناف والمالكية عزاه لجماهير العلماء، وجعل من أبرز الأدلة هذه الآية، فقال: «ويكفي في ذلك أن الله سبحانه قال:﴿ لِلْفُقَرَآءِ ٱلْمُهَٰجِرِينَ ٱلَّذِينَ أُخْرِجُوا۟ مِن دِيَٰرِهِمْ وَأَمْوَٰلِهِمْ يَبْتَغُونَ فَضْلًا مِّنَ ٱللَّهِ وَرِضْوَٰنًا ﴾ (الحشر:٨)...

فبين الله سبحانه أن المسلمين أخرجوا من ديارهم وأموالهم بغير حق حتى صاروا فقراء بعد أن كانوا أغنياء».انظر: (ابن تيمية، (د.ت)، ص: 154).

ولم أجد - بعد البحث- من اعترض على هذا الاستدلال، سوى ابن حزم، وما ذكره الزركشي، -ويبدو أنه أخذه من ابن حزم- أما ابن حزم، فقد انتقد هذا الاستنباط وأغلظ كعادته- سامحه الله- حتى عده آبدة من الأوابد!!!، وقال(ابن حزم،(د.ت)،ج:5،ص:367): «كان ينبغي أن يردعه الحياء عن هذه المجاهرة القبيحة، وأي إشارة في هذه الآية إلى ما قال؟!!.

بل هي دالة على كذبه في قوله؛ لأنه تعالى أبقى أموالهم وديارهم في ملكهم، بأن نسبها إليهم، وجعلها لهم، وعظَّم بالإنكار إخراجهم ظلماً منها.

ونعم، هم فقراء بلا شك؛ إذ لا يجدون غنى».

وبهذا ضعف الزركشي الاستدلال بالآية، (الزركشي، 1414هـ،ج: 5،ص: 124).

والجواب عن هذا الاعتراض أن يقال: إن الله نسبها إليهم باعتبار ما مضى وكان، أما الآن،-وهو موضع الشاهد- فليست من ملكهم، ولا يمكن أن يقال: هي لهم، بحيث يستطيعون استردادها، لهذا جاء وصف الله لهم بكونهم فقراء، يؤيد هذا: أن النبي صَلَّىٱللَّهُعَلَيْهِوَسَلَّمَ لم يرد على أحد- ممن أخرج من داره بعد الفتح والإسلام -دارا ولا مالاً.

وهو معنى ما جاء عن الخلفاء الراشدين.

انظر: (ابن تيمية،(د.ت)،ص:155).

ولما سطا عقيل على دور بني هاشم، وقيل للنبي صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ أتنزل في دارك، قال النبي: «وهل ترك لنا عقيل من دار؟» (البخاري، ج:2،ص:147، رقم الحديث1588، ومسلم ج:2،ص:984، رقم الحديث1351)، من حديث أسامة بن زيد).

فهذا الدليل دليل صحيح، واستنباط قويم.

وفي هذه الآية دلالة إشارة أخرى، وهي: أنها تدل على تملك رباع مكة، وبيان ذلك:

أن الله تعالى أضاف الدور إلى المهاجرين وهم أهل مكة، وأثبت ملكهم لها، فهذا يدل على أن بيوت مكة تملك، وإذا ثبت ملكها جاز لمالكها بيعها وإجارتها.

والآية لم تسق لتقرير هذا الحكم، لكنه فهم من النص.

وهذا استدلال الشافعي في مناظرة جرت بينه وبين إسحاق بن راهويه، وهي إحدى روائع مناظرات السلف فيما بينهم، وكان إسحاق بن راهويه سأل الشافعي عن كراء دور مكة، فأجابه الشافعي بالجواز، ثم اعترض عليه إسحاق برأي بعض التابعين، فقال الشافعي: قال الله عز وجل: ﴿ لِلْفُقَرَاءِ الْمُهَاجِرِينَ الَّذِينَ أُخْرِجُوا مِن دِيَارِهِمْ ﴾ (الحشر:٨)، فنسب الديار إلى المالكين أو إلى غير المالكين؟ قال إسحاق: إلى المالكين.

فسكت إسحاق، وسكت عنه الشافعي.

انظر: (البيهقي،1412هـ، ج:8،ص:213).

قال الماوردي (الماوردي،1419هـ،ج:5،ص:386): «والدلالة على جواز بيعها قوله تعالى: ﴿ لِلْفُقَرَاءِ الْمُهَاجِرِينَ الَّذِينَ أُخْرِجُوا مِن دِيَارِهِمْ وَأَمْوَالِهِمْ ﴾ (الحشر:٨)، فأضاف الديار إليهم، كإضافة الأموال إليهم، ثم ثبت أنَّ أموالهم كسائر أموال الناس في تمليكها، وجواز بيعها، فكذلك الديار».

وانظر: (العمراني، 1421هـ، ج:5،ص:62)، و(الدميري،1425هـ،ج:9،ص:365).

وهذا الاستنباط نسبه ابن حجر (ابن حجر،1379هـ، ج:3،ص:450) للإمام ابن خزيمة، ولم يعزه للشافعي مع شهرته عنه.

وممن ذكر هذا الاستدلال وأقره: البغوي (البغوي،1403هـ،ج:11،ص:154)، والشنقيطي (الشنقيطي، 1415هـ، ج:2،ص:74).

ولم أجد لهذه الدلالة وهذا الاستنباط ذكراً في كتب التفسير على وضوحه وبيانه وشهرته عن الإمام الشافعي، وهذا يرشد إلى أهمية الاطلاع على ما كتبه الفقهاء من فوائد جمة تتعلق بالآيات القرآنية، فما أكثر ما نجد من ذلك مما لا نحظى به في كتب التفسير.

كما لم أجد من اعترض عليه، أو نفى تعلقه بالآية، وهذا يدل دلالة بينة على صحة هذا الاستدلال، وقوة هذا الاستنباط الذي يسمى-كما أسلفنا- دلالة الإشارة.

الموضع العاشر: قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ

آمَنُوا إِذَا نُودِيَ لِلصَّلَاةِ مِن يَوْمِ الْجُمُعَةِ فَاسْعَوْا إِلَىٰ ذِكْرِ اللَّهِ وَذَرُوا الْبَيْعَ ۚ ذَٰلِكُمْ خَيْرٌ لَّكُمْ إِن كُنتُمْ تَعْلَمُونَ﴾ (الجمعة:٩).

دلالة الإشارة في الآية الكريمة: تدل الآية بمنطوقها على وجوب السعي إلى ذكر الله وترك البيع، هذا نص الآية، فاستنبط بعض العلماء من الآية بطلان البيع إذا وقع مع النداء الثاني، مع أن الآية لم تنص على هذا، والمقصود منها إيجاب السعي لا بيان فساد البيع.

وهذا ما يسمى بدلالة الإشارة، هكذا قال الإمام الشاطبي(الشاطبي،1417هـ، ج: 2، ص: 156).

وهذا يعني: أن من قال بفساد البيع، فقد استدل بدلالة الإشارة، لكن، لا نجد هذا الاستدلال عند من قال به، ولا ألمح إليه، بل نجدهم يستدلون بالقاعدة الأصولية المعروفة، وهي النهي يقتضي الفساد، فالنهي عن البيع يدل على فساده.

والحق أن هذا هو دلالة الإشارة، وبيانه:

أن الله إذا نهى عن شيء دل على فساده، مع أن الدليل ليس فيه إلا النهي، لكن الحكم بالفساد لازم النص؛ فإن الله جل شأنه إذا نهى عن شيء لزم من ذلك بطلانه؛ لأنه لا يمكن أن نصحح ما نهى الله عنه، فهذا مضادة لله تبارك وتعالى، ومن هنا، فقد اتفقت كلمة العلماء –وإن اختلفوا في التطبيق– على أن النهي إن اتجه لذات الشيء أو وصفه القائم به أفاد بطلانه، بخلاف ما إذا اتجه لخارج عنه، فإنه يفيد الحظر دون البطلان.

انظر: (أبو يعلى، 1410هـ، ج:2،ص:433)، و(الشيرازي،2003م،ص:25) و(الشنقيطي،2001م،ص:34).

وكأني بالشاطبي رَحِمَهُ ٱللَّهُ يريد بهذا أن يوضح للطالب وجه استدلال العلماء بقاعدة النهي يقتضي الفساد، ومن أين جاء هذا الفهم؟ وما أصله؟ فهو يقرر أن النهي يقتضي الفساد من باب الإشارة، ثم تضافرت الأدلة من خارج على هذا الأصل حتى قوي وظهر، وصار الاستدلال به أقوى وأقطع لحجة المنازع. ثم هذا ليس خاصاً بما نحن فيه، بل هو عام في كل ما نهى الله تعالى عنه.

ولنعد إلى مسألتنا، فنقول:

إذا ثبت هذا، فالنهي عن البيع المأخوذ من قوله تعالى: ﴿وَذَرُوا الْبَيْعَ﴾ قد اتجه إلى ذات البيع، وهذا يفيد بطلانه، وهو لازم النص، فهو من باب دلالة الإشارة.

وهو مذهب الحنابلة والمشهور عند المالكية والظاهرية.

انظر: (الثعلبي، (د.ت)، ص:307)، و(البغدادي،1420هـ،ج:1،ص:336)، و(ابن حزم، (د.ت)،ج:3،ص:290)، و(ابن رشد،1425هـ،ج:3،ص:186)، و(ابن الجوزي،1404هـ،ج:4،ص:283)، و(ابن

المنجـــــــــى،1424هـ،ج: 2،ص:409).

ولا نجـد بخصـوص هـذه المسـألة دليـلاً يعضـد هـذا القـول سـوى هـذا الدليـل ومـا يسـتنبط منـه.

ولهـذا؛ فقـد نـازع جمهـور العلـماء في هـذه المسـألة، فلـم يـروا بطـلان البيـع، واختـاروا صحتـه مـع الإثـم، كـما هـو مذهـب الأحنـاف والشـافعية وكثـير مـن المالكيـة، وهـو روايـة أو قـول عنـد الحنابلـة.

انظـــــر: (الشيرازي،(د.ت)،ج:1،ص:207)، و(الزمخشـــري، 1407هـ، ج: 4، ص: 536)، و(المرغينـاني،(د.ت)،ج:3،ص:54)، و(الشـــربيني، 1415هـ، ج:1،ص:566)، و(المـــرداوي،1415هـ، ج:11،ص:164).

قـــال القسطلاني(القســـطلاني،ج:2،ص:174): «ويصـح البيـع عنـد الجمهـور؛ لأن النهـي ليـس لمعنـى في العقـد داخـل ولا لازم، بـل خـارج عنـه».

انظـــــر: (الشـيرازي،(د.ت)،ج:1،ص:207)، و(الشربيني ،1415هـ، ج:1،ص:566).

وهـؤلاء بـلا شـك يمنعـون كـون الفسـاد لازم للنهـي في هـذه الصـورة؛ فهـم ممـن يقـول بدلالـة الإشـارة ويحتجـون بهـا، ويؤكـد هـذا: قـول القسـطلاني السـابق، فالنهـي إذا لم يتجـه لعـين الـشيء أو لوصفـه القائـم بـه، لم يـدل عـلى فسـاده.

وكان بعـض الحنابلـة -مـع كـون مذهـب إمامـه فسـاد البيـع في هـذه الصـورة- ناقـش دليـل أصحابه، فقال: (الخلوتي،1432هـ، ج:2،ص:582):

« أمـا التحريـم فالآيـة صريحـة فيـه، فلـم يحتـج للتنبيـه عليـه.

وقـد يتوقـف في كـون النهـي هنـا اقتـضى الفسـاد مـع القاعـدة المقـررة عندهـم مـن أن النهـي إن عـاد إلى الـذات اقتـضى الفسـاد، وإن عـاد إلى أمـر خـارج اقتـضى التحريـم، والـذي يظهـر أن النهـي هنـا مـن الثـاني، لا الأول، بدليـل التعليـل بالتشـاغل، فتأمـل، وتمهـل!».

لكـن، حينـما نتأمـل النـص نجـد أنَّ الله تعـالى نهـى عـن البيـع وقـت الجمعـة، فالنهـي توجـه لـذات البيـع ولعينـه، ليـس لوصفـه، ولا لـشي خـارج عنـه، بـل لذاتـه، فهـو محـرم وفاسـد، وكيـف نصحـح عقـداً نهـى الله تعـالى عنـه، حتـى إنَّ جمعـاً مـن أهـل العلـم يـرون هـذا ظاهـر الآيـة الكريمـة، وهـذا بـلى شـك أقـوى مـن دلالـة الإشـارة.

قـــال العلامـــــــــة ابـــن كثير(ابـــن كثير،1420هـــ، ج:8،ص:122): «واختلفـوا: هـل يصـح إذا تعاطـاه متعـاط أم لا؟ عـلى قولـين، وظاهـر الآيـة عـدم الصحـة كـما هـو مقـرر في موضعـه، والله أعلـم».

انظر: (أبو حيـــان،1422هـ، ج:10،ص:175)، و(ابن قاســـم، 1397هـ، ج:4،ص:372)، و(ابن عثيمين،1426هـ، ج:5،ص:160).

قـــال القرطبـــــــي(القرطبي،1384هـ،ج: 18، ص:108) : «والصحيـح فسـاده وفسـخه، لقولـه عليـه الصـلاة والسـلام: «كل عمـل ليـس عليـه أمرنـا فهـو رد» أي: مـردود»

البخاري ج:3،ص:184، رقم الحديث2697، ومسلم،ج:3،ص:1343، رقم الحديث 1718، من حديث عائشة رَضِيَٱللَّهُعَنْهَا).

والمراد من هذا أن نعرف هل هذا الاستدلال من قبيل دلالة الإشارة؟.

ولعله تبين لك الجواب عن هذا، وبالله تعالى التوفيق.

خاتمة:

أحمد الله وأثني عليه بما هو أهله على كل نعمة أنعم بها، وتفضل بها، وعلى ما منّ به من تمام هذا البحث، وأصلي وأسلم على نبينا محمد وعلى آله وصحبه والتابعين، أما بعد، فأقول مستعيناً بالله تعالى:

- أهمية الإشارة في اللغة العربية، وكونها أسلوباً عربياً.
- الإشارة جاءت في القرآن الكريم كثيراً واستدل بها العلماء.
- دلالة الإشارة هي من قبيل دلالة اللفظ على المعنى، ولهذا عدها كثير من العلماء من قبيل المنطوق، وهذا يفيد قوة دلالة الإشارة.
- دلالة الإشارة محل إجماع المذاهب الأربعة.
- وجد في حجية دلالة الإشارة خلاف لكنه خلاف مرجوح، ولو قلنا بضعفه لما أبعدنا.
- دلالة الإشارة هي نوع من أنواع دلالة الالتزام.
- استعمل بعض العلماء دلالة الإشارة استعمالاً خاطئاً، غير أنَّ هذا لا يعني إلغاء دلالة الإشارة لخطأ عالم من العلماء.
- الأصل الذي يجب مراعاته في صحته الاستدلال بدلالة الإشارة كون المعنى المستنبط لازماً للفظ، فإن لم يكن لازماً؛ فليس من قبيل دلالة الإشارة.
- يجب مراعاة عدم معارضة دلالة الإشارة للنص، فإن عارضت نصاً عرفنا خطأ الاستدلال.
- هناك فرق واضح بين دلالة الإشارة والتفسير الإشاري المستعمل لدى الصوفية من دلالة الإشارة تابعة للفظ، أما التفسير الإشاري فهو من باب القياس.
- لاحظت قلة تناول كتب علوم القرآن لهذه الدلالة، الأمر الذي يحوج للكتابة في هذه المسألة.
- تتفاوت دلالة الإشارة من جهة الوضوح والخفاء، فبعضها واضح لا يمكن رده، وبعضها يمكن رده، ومن هنا تباينت وجهات نظر العلماء في بعضها.

ختاماً أوصي بدراسة دلالة الإشارة عند المفسرين، فلم أر من بحثها على وجه الاستقلال، والأمر - في نظري- بحاجة، والأبحاث في هذا الميدان قليلة، فلا يزال المجال رحباً، والباب مفتوحاً.

والحمد لله رب العالمين.

المصادر والمراجع:

أولاً/ المراجع العربية:

القرآن الكريم.

ابن أبي قدامة، عبد الرحمن بن أحمد.(1415 هـ). الشرح الكبير، تحقيق: الدكتور عبد الله بن عبد المحسن. ط.1، القاهرة: هجر للطباعة والنشر.

ابن الجوزي، عبد الرحمن بن علي. (1421هـ). صفة الصفوة، تحقيق: أحمد بن علي. ط.1، القاهرة: دار الحديث.

ابن الجوزي، عبد الرحمن بن علي. (1404هـ). زاد المسير في علم التفسير. ط. 3،بيروت: المكتب الإسلامي.

ابن الجوزي، عبد الرحمن بن علي. (1420هـ) تلبيس إبليس. ط. 1، بيروت: دار الفكر للطباعة النشر.

ابن الدهان، محمد بن علي. (1422هـ). تقويم النظر في مسائل خلافية ذائعة، ونبذ مذهبية نافعة، تحقيق: صالح الحزيم. ط.1، الرياض: مكتبة الرشد.

ابن الرفعة، أحمد بن محمد. (2009م). كفاية النبيه في شرح التنبيه، تحقيق: مجدي محمد. ط.1، بيروت: دار الكتب العلمية.

ابن السكيت، أبو يوسف يعقوب بن إسحاق. (1423هـ). إصلاح المنطق، تحقيق:محمد مرعب. ط.1، بيروت: دار إحياء التراث.

ابن الصلاح، عثمان بن عبد الرحمن. (1992م). طبقات الفقهاء الشافعية، تحقيق: محيي الدين نجيب. ط.1، بيروت: دار البشائر الإسلامية.

ابن القطان، أبو الحسن علي بن محمد. (1424هـ). الإقناع في مسائل الإجماع، تحقيق: حسن فوزي الصعيدي.ط.1، مصر: الفاروق الحديثة للطباعة والنشر.

ابن القيم، محمد بن ابي بكر. (1423هـ). اعلام الموقعين عن رب العالمين، دراسة وتحقيق: مشهور بن حسن.ط.1، الرياض: دار ابن الجوزي.

ابن المنجى، زين الدين المنجى. (1424هـ). الممتع في شرح المقنع، دراسة وتحقيق: عبدالملك بن عبدالله.ط. 3،(د.م).

ابن المنذر، محمد بن إبراهيم. (1425هـ). الإجماع، تحقيق: فؤاد عبد المنعم أحمد. ط.1، الرياض: دار المسلم للنشر والتوزيع.

ابن الهمام، محمد بن عبد الواحد.(د.ت). فتح القدير. بيروت: دار الفكر.

ابن أمير حاج، شمس الدين محمد. (1403هـ). التقرير والتحبير. ط.2، دار الكتب العلمية.

ابن بطال، علي بن خلف. (1423هـ). شرح صحيح البخاري، تحقيق: ياسر بن إبراهيم. ط.2، المملكة العربية السعودية: مكتبة الرشد.

ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم.(د.ت). الصارم المسلول على شاتم الرسول، تحقيق: محمد محي الدين. المملكة العربية السعودية: الحرس الوطني السعودي.

ابن تيمية، تقي الدين أبو العباس.(1416هـ). مجموع الفتاوى، تحيق: عبد الرحمن بن قاسم. المدينة المنورة: مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف.

ابن حجر، أحمد بن علي. (1379هـ). فتح الباري شرح صحيح البخاري، تحقيق: محب الدين الخطيب. بيروت: دار المعرفة.

ابن حزم، علي بن أحمد. (د.ت). مراتب الإجماع. بيروت: دار الكتب العلمية.

ابن حزم، علي بن أحمد بن سعيد.(د.ت). المحلى بالآثار. بيروت: دار الفكر.

ابن رشد، محمد بن أحمد. (1408هـ). البيان والتحصيل والشرح والتوجيه والتعليل للمسائل المستخرجة، تحقيق: محمد حجي وآخرون. ط.2، بيروت: دار الغرب الإسلامي.

ابن رشيق، أبو علي الحسن القيرواني. (1401هـ). العمدة في محاسن الشعر وآدابه، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد. ط.5، بيروت: دار الجيل.

ابن سيده، علي بن إسماعيل.(1417هـ). المخصص، تحقيق:خليل إبراهم جفال. ط.1، بيروت: دار إحياء التراث.

ابن سيده، علي بن إسماعيل.(1421هـ). المحكم والمحيط الأعظم، تحقيق: عبد الحميد هنداوي. ط.1، بيروت:

دار الكتب العلمية.
ابن شبة، عمر بن زيد بن عبيدة النميري البصري. (1399هـ). تحقيق: فهيم محمد شلتوت. جدة.
ابن عادل، سراج الدين عمر بن علي. (1419هـ). اللباب في علوم الكتاب، تحقيق: عادل عبد الموجود وعلي معوض. ط.1، بيروت:دار الكتب العلمية.
ابن عاشور، محمد الطاهر. (1884م). التحرير والتنوير. تونس: الدار التونسية للنشر.
ابن عبد البر، يوسف بن عبد الله بن محمد.(1421هـ). الاستذكار، تحقيق: سالم محمد عطا ومحمد علي معوض. ط.1، بيروت: دار الكتب العلمية.
ابن عثيمين، محمد بن صالح. (1426هـ). شرح رياض الصالحين. ط.1، الرياض: دار الوطن للنشر.
ابن عثيمين، محمد بن صالح.(1421هـ). القواعد المثلى في صفات الله وأسمائه الحسنى.ط.3، المدينة المنورة: الجامعة الإسلامية.
ابن عطية، أبو محمد عبد الحق بن غالب. (1422هـ). المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، تحقيق: عبد السلام عبد الشافي محمد. ط.1، بيروت: دار الكتب العلمية.
ابن عقيلة، محمد بن أحمد. (1427هـ).الزيادة والإحسان في علوم القرآن، تحقيق: مجموعة باحثين. ط.1، الشارقة: مركز البحوث والدراسات بالشارقة.
ابن فارس، أحمد بن فارس بن زكريا. (1399هـ). مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام محمد هارون.بيروت: دار الفكر.
ابن فارس، أحمد بن فارس. (1406هـ). مجمل اللغة، تحقيق: زهير عبد المحسن .ط.2، بيروت: مؤسسة الرسالة.
ابن فرحون، إبراهيم بن علي. (د.ت). الديباج المذهب في معرفة أعيان علماء المذهب، تحقيق: محمد أبو النور. القاهرة: دار التراث.
ابن قاسم، عبد الرحمن بن محمد.(1397هـ). حاشية الروض المربع شرح زاد المستقنع. ط.1.
ابن قتيبة، أبو محمد عبد الله بن مسلم. (د.ت). أدب الكاتب، تحقيق: محمد الدالي. بيروت: مؤسسة الرسالة.
ابن قدامة، موفق الدين عبد الله.(1423هـ). روضة الناظر وجنة المناظر في أصول الفقه على مذهب الإمام أحمد بن حنبل. ط.2 ، مؤسسة الريّان.
ابن قيم الجوزية، محمد بن أبي بكر. (د.ت). مدارج السالكين بين منازل إياك نعبد وإياك نستعين، تحقيق: محمد المعتصم بالله البغدادي. بيروت: دار الكتاب العربي.
ابن قيم الجوزية، محمد بن أبي بكر. (1429هـ). التبيان في أيمان القرآن، تحقيق: عبد الله بن سالم. ط.1، مكة المكرمة: دار عالم الفوائد.
ابن كثير ،أبو الفداء إسماعيل. (1420هـ). تفسير القرآن العظيم ، تحقيق: سامي سلامة. ط. 2، السعودية: دار طيبة.
ابن مفلح، إبراهيم بن محمد. (1418هـ). المبدع في شرح المقنع. ط.1، بيروت: دار الكتب العلمية.
ابن مفلح، محمد بن مفلح بن محمد. (1420هـ). أصول الفقه، تحقيق: فهد بن محمد السَّدَحَان. ط.1، الرياض: مكتبة العبيكان.
ابن منظور، محمد بن مكرم بن على.(1414هـ). لسان العرب. ط.3، بيروت: دار صادر.
أبو حيان، محمد بن يوسف بن علي. (1420هـ). البحر المحيط في التفسير، تحقيق: صدقي محمد جميل. ط.1، بيروت، لبنان: دار الفكر.
أبو السعود. محمد بن محمد. (د.ت). إرشاد العقل السليم إلى مزايا القرآن الكريم.بيروت: دار إحياء التراث العربي.
أبو يعلى ، محمد بن الحسين. (1410هـ). العدة في أصول الفقه، تحقيق: د. أحمد المباركي. ط.2، (د.م).
الأزدي، علي بن الحسن الهُنائي.(1409هـ). المنتخب من غريب كلام العرب، تحقيق: محمد بن أحمد العمري. ط.1، المملكة العربية السعودية: جامعة أم القرى.
الأزهري، محمد بن أحمد. (2001م). تهذيب اللغة، تحقيق: محمد عوض. ط.1، بيروت: دار إحياء التراث العربي.
الأسنوي، عبد الرحيم بن الحسن بن علي. (1420هـ). نهاية السول شرح منهاج الوصول. ط.1، بيروت: دار

الكتب العلمية.
الأصفهاني، أبو القاسم الحسين بن محمد(1412هـ). المفردات في غريب القرآن، تحقيق: صفوان عدنان الداودي. ط.1، دمشق: دار القلم.
الأصفهاني، محمود بن عبد الرحمن. (1406هـ). بيان المختصر شرح مختصر ابن الحاجب، تحقيق: محمد مظهر بقا. ط.1، المملكة العربية السعودية: دار المدني.
آل بورنو، محمد صدقي بن أحمد.(1424هـ). موسوعة القواعد الفقهية.ط.1، بيروت: مؤسسة الرسالة.
الألوسي، شهاب الدين محمود.(1415هـ). روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، تحقيق: علي عبد الباري عطية. ط.1، بيروت: دار الكتب العلمية.
الآمدي، أبو الحسن سيد الدين. (1402هـ). الإحكام في أصول الأحكام، تحقيق: عبد الرزاق عفيفي.ط.2، بيروت: المكتب الإسلامي.
أمير بادشاه، محمد أمين بن محمود. (1351هـ). تيسير التحرير. القاهرة: مصطفى البابي الحلبي.
الأنصاري، زكريا بن محمد بن زكريا. (د.ت). أسنى المطالب في شرح روض الطالب. (د.ط)، بيروت: دار الكتاب الإسلامي.
الأنصاري، زكريا بن محمد بن زكريا،(1411هـ)، الحدود الأنيقة والتعريفات الدقيقة، تحقيق: مازن المبارك. ط.1، بيروت: دار الفكر المعاصر.
البابرتي، محمد بن محمود.(1426هـ). الردود والنقود شرح مختصر ابن الحاجب،تحقيق: ضيف الله العمرى. ط.1،الرياض: مكتبة الرشد.
الباجي، سليمان بن خلف بن سعد(1332هـ). المنتقى شرح الموطأ. ط.1، مصر: مطبعة السعادة.
الباحسين، يعقوب بن عبد الوهاب بن يوسف. (1414هـ). التخريج عند الفقهاء والأصوليين. الرياض: مكتبة الرشد.
الباحسين، يعقوب بن عبد الوهاب.(1434هـ).دلالات الألفاظ في مباحث الأصوليين.ط.1، الرياض: التدمرية.
البخاري، أبو المعالي برهان الدين محمود. (1424هـ). محيط البرهاني في الفقه النعماني، تحقيق: عبد الكريم سامي الجندي. ط.1، بيروت: دار الكتب العلمية.
البغدادي، أحمد بن ثابت. (1422هـ). تاريخ بغداد، تحقيق: بشار عواد معروف. ط.1، بيروت، لبنان: دار الغرب الإسلامي.
البغدادي، عبد الوهاب بن علي. (1420هـ). الإشراف على نكت مسائل الخلاف، تحقيق : الحبيب بن طاهر. ط.1، بيروت: دار ابن جزم.
البغوي، الحسين بن مسعود (1418هـ). التهذيب في فقه الإمام الشافعي، تحقيق: عادل أحمد .ط.1. بيروت: دار الكتب العلمية.
البغوي، الحسين بن مسعود. (1403هـ). شرح السنة، تحقيق: شعيب الأرنؤوط. ط.2، بيروت: المكتب الإسلامي.
البغوي، الحسين بن مسعود. (147هـ). معالم التنزيل في تفسير القرآن، تحقيق: محمد عبد الله النمر وآخرَيْن، ط.4، الرياض: دار طيبة.
البهوتي، منصور بن يونس.(1414هـ). دقائق أولي النهى لشرح المنتهى المعروف بـ شرح منتهى الإرادات. ط.1، بيروت: عالم الكتب.
البيضاوي، ناصر الدين عبد الله بن عمر بن محمد. (1418هـ). أنوار التنزيل وأسرار التأويل. ط.1، بيروت، لبنان: دار التراث العربي.
البيهقي، أحمد بن الحسين. (1412هـ). معرفة السنن والآثار، تحقيق: عبدالمعطي أمين. ط.1، جامعة الدراسات الإسلامية (كراتشي – باكستان).
الثعلبي، عبد الوهاب بن علي. المعونة على مذهب عالم المدينة، تحقيق: حميش عبد الحق. مكة المكرمة: المكتبة التجارية.
الجاربردي، أحمد بن حسن.(1416هـ). السراج الوهاج في شرح المنهاج، تحقيق: د.أكرم بن محمد.ط.1، الرياض: دار المعراج.
الجرجاني، عبد القاهر بن عبد الرحمن. (1429 هـ).درج الدرر في تفسير الآي والسور، دراسة وتحقيق: وليد ابن أحمد وإياد القيسي.ط.1،بريطانيا: مجلة الحكمة.

الجرجاني، علي بن محمد (1403هـ). التعريفات، تحقيق: جماعة من العلماء. ط.1، بيروت: دار الكتب العلمية.
الجزائري، عبد الرحمن عبد المجيد.(1426هـ).اختيارات ابن القيم الأصولية.ط.1،الجزائر: دار ابن باديس.
الجصاص، أحمد بن علي. (1414هـ). الفصول في الأصول. ط.2،الكويت:وزارةالأوقافالكويتية.
الجصاص، أحمد بن علي.(1405 هـ). أحكام القرآن. تحقيق: محمد صادق القمحاوي.(د.ط)، بيروت:دار إحياء التراث العربي.
الجوهري، أبو نصر إسماعيل بن حماد. (1407هـ). الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار. ط. 4، بيروت: دار العلم للملايين.
الجويني، عبد الملك بن عبد الله.(1428هـ). نهاية المطلب في دراية المذهب، تحقيق: أ. د/ عبد العظيم محمود. ط.1، السعوية: دار المنهاج.
الحصني، محمد بن عبد المؤمن. (1994م). كفاية الأخيار في حل غاية الاختصار، تحقيق: علي عبد الحميد. ط.1، دمشق: دار الخير.
الحنفي، أحمد بن محمد. (1418هـ). حاشية الطحطاوي على مراقي الفلاح شرح نور الإيضاح، تحقيق: محمد عبد العزيز الخالدي. ط.1، لبنان، بيروت: دار الكتب العلمية.
الحنفي، عبد العزيز بن أحمد. (د.ت). كشف الأسرار شرح أصول البزدوي. بيروت: دار الكتاب الإسلامي.
الحنفي، محمد أمين بن عمر عابدين. (1412هـ).رد المحتارعلىالدرالمختار.ط.2،بيروت:دارالفكر.
الخراساني، سعيد بن منصور. (1403هـ). سنن سعيد ابن منصور، تحقيق: حبيب الرحمن الأعظمي، ط.1، الهند: الدار السلفية.
الخفاجي، أحمد بن محمد بن عمر.(ب.د). حاشية الشهابعلىتفسيرالبيضاوي،بيروت:دارصادر.
الخلوتي، محمد بن أحمد.(1432هـ). حاشية الخلوتي على منتهى الإرادات، تحقيق: الدكتور الصقير والدكتور محمد اللحيدان. ط.1، سوريا: دار النوادر.
الدسوقي، محمد بن أحمد بن عرفة. (د.ت).حاشية الدسوقيعلىالشرحالكبير،القاهرة:دارالفكر.
الذهبي، محمد بن أحمد بن عثمان.(1405هـ). سير أعلام النبلاء، تحقيق: مجموعة من المحققين بإشراف الشيخ شعيب الأرناؤوط.ط.3، بيروت: مؤسسة الرسالة.
الذهبي، محمد بن السيد (د.ت). التفسير والمفسرون، القاهرة: مكتبة وهبة.
الرازي، محمد بن عمر. (1421هـ).مفاتيح الغيب.ط.1، بيروت: دار الكتب العلمية.
الرازي، محمد بن عمر.(1418هـ) المحصول ، تحقيق: طه فياض. ط. 3، مؤسسة الرسالة.
الرحيباني،مصطفى بن سعد بن عبده.(1415هـ). مطالب أولي النهى في شرح غاية المنتهى.ط.2، بيروت: المكتب الإسلامي.
الزبيدي، محمد بن محمد بن عبد الرزاق. تاج العروس من جواهر القاموس. تحقيق: مجموعة من المحققين، دار الهداية.
الزرقاني، محمد عبد العظيم. (ب.د). مناهل العرفان في علوم القرآن.ط.3، مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاه.
الزركشي، محمد بن عبد الله.(1998م) . تشنيف المسامع بجمع الجوامع لتاج الدين السبكي، تحقيق: سيد عبد العزيز وعبد الله ربيع. ط.1، مكتبة قرطبة للبحث العلمي وإحياء التراث.
الزركشي، محمد بن عبد الله بن بهادر. (1414هـ). البحر المحيط في أصول الفقه. ط.1، دار الكتبي.
الزمخشري، محمود بن عمرو.(1407هـ). الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل .ط.3، بيروت : دار الكتاب العربي.
الزيلعي، عثمان بن علي. (1313هـ). تبيين الحقائق شرح كنز الدقائق وحاشية الشِّلْبِيِّ. ط.1، القاهرة: المطبعة الكبرى الأميرية.
السبكي، تقي الدين أبو الحسن. (1416 هـ). الإبهاج في شرح المنهاج. بيروت، لبنان: دار الكتب العلمية.
السرخسي، محمد بن أحمد. (1414هـ) المبسوط. بيروت:

دار المعرفة.
السعدي، عبد الرحمن بن ناصر.(1420هـ). تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان، تحقيق: عبد الرحمن بن معلا. ط.1، بيروت: مؤسسة الرسالة.
السعدي، عبد الرحمن بن ناصر. (1420هـ).القواعد الحسان لتفسير القرآن. ط.1، الرياض: مكتبة الرشد.
السمرقندي، نصر بن محمد . تفسير السمرقندي، تحقيق: محمود مطرجي، بيروت: دار الفكر.
السمعاني، أبو المظفر منصور.(1418هـ). تفسير القرآن للسمعاني، تحقيق: ياسر إبراهيم وغنيم عباس. ط.1، المملكة العربية السعودية ، الرياض: دار الوطن.
السمعاني، منصور بن محمد. قواطع الأدلة في الأصول، تحقيق: محمد حسن. ط.1، بيروت: دار الكتب العلمية.
السمين الحلبي، أحمد بن يوسف.(د.ت). الدر المصون في علوم الكتاب المكنون، تحقيق: أحمد الخراط. دمشق: دار القلم.
السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر. (1408هـ). معترك الأقران في إعجاز القرآن. ط.1، بيروت: دار الكتب العلمية.
السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر. (1426هـ). الإتقان في علوم القرآن، تحقيق: مركز الدراسات القرآنية. ط.1، المملكة العربية السعودية: مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف.
السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر. (1404هـ). التحبير في علم التفسير، تحقيق ودراسة: الطالب زهير نور، رسالة مقدمة لقسم الكتاب والسنة في جامعة أم القرى لنيل درجة الماجستير.
الشاشي، أحمد بن محمد.(د.ت).أصول الشاشي . بيروت: دار الكتاب العربي.
الشاطبي، إبراهيم بن موسى. (1417هـ). الموافقات،تحقيق: أبو عبيدة مشهور بن حسن. ط.1،السعودية: دار ابن عفان.
الشافعي، محمد بن إدريس.(1410هـ). الأم، (د.ط). بيروت: دار المعرفة.
الشافعي، محمد بن موسى بن عيسى. (1425هـ). النجم الوهاج في شرح المنهاج، تحقيق:لجنة علمية. ط.1، جدة: دار المنهاج.
الشربيني، محمد بن أحمد. (1415هـ). مغني المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المنهاج. ط.1، بيروت: دار الكتب العلمية.
الشنقيطي، محمد الأمين بن محمد المختار. (1415هـ). أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن. (د.ط). بيروت – لبنان: دار الفكر.
الشنقيطي، محمد الأمين بن محمد المختار. (1426هـ). آداب البحث والمناظرة. تحقيق: سعود العريفي. مكة المكرمة: دار عالم الفوائد.
الشنقيطي، محمد الأمين بن محمد المختار.(1426هـ). العذب النمير من مجالس الشنقيطي في التفسير، تحقيق:خالدالسبت.ط.2،مكة:دارعالمالفوائد.
الشنقيطي، محمد الأمين بن محمد المختار.(2001م). مذكرة في أصول الفقه. ط.5، المدينة المنورة: مكتبة العلوم والحكم.
الشوكاني، محمد بن علي. (1419هـ). إرشاد الفحول إلى الحق من علم الأصول، تحقيق: أحمد عزو. ط.1، بيروت: دار الكتاب العربي.
الشوكاني، محمد بن علي. (د.ت). فتح القدير الجامع بين فني الرواية والدراية من علم التفسير. بيروت: دار الفكر.
الشيرازي، إبراهيم بن علي. (2003م). اللمع في أصول الفقه. بيروت : دار الكتب العلمية.
الشيرازي، إبراهيم بن علي. (د.ت). المهذب في فقة الإمام الشافعي.(د.ط)، بيروت: دار الكتب العلمية.
صفي الدين الهندي، محمد بن عبد الرحيم. (1416هـ). نهاية الوصول في دراية الأصول، تحقيق: د. صالح اليوسف ود. سعد السويح.ط.1، مكة المكرمة: المكتبة التجارية.
الصنعاني ، عبد الرزاق بن همام. (1410هـ). تفسير القرآن، تحقيق: مصطفى مسلم محمد. ط.1، الرياض: مكتبة الرشد.

الصنعاني، عبد الرزاق بن همام.(1403هـ).المصنف، تحقيق: حبيب الرحمن الأعظمي. ط.2، بيروت: المكتب الإسلامي.
الصنعاني، محمد بن إسماعيل. (1986م). إجابة السائل شرح بغية الآمل، تحقيق: حسين السياغي وحسن الأهدل. ط.1، بيروت: مؤسسة الرسالة.
الطبري، محمد بن جرير.(1422هـ). جامع البيان عن تأويل آي القرآن، تحقيق: عبد الله التركي. ط.1، القاهرة: مركز هجر للبحوث.
الطوفي، سليمان بن عبد القوي.(1407هـ).شرح مختصر الروضة، تحقيق: عبد الله التركي. ط.1، بيروت: مؤسسة الرسالة.
العبيدان، موسى بن مصطفى .(2002م).دلالات تراكيب الجمل عند الأصوليين. ط.1،دمشق: الأوائل.
العراقي، ولي الدين أبو زرعة. (1425هـ). الغيث الهامع شرح جمع الجوامع، تحقيق: محمد حجازي. ط.1، بيروت: دار الكتب العلمية.
العريني، د. محمد بن سليمان.(1437هـ). دلالة الإشارة في التقعيد الأصولي والفقهي دراسة تأصيلية تطبيقية. ط.2، الرياض: دار التدمرية.
عضيمة، محمد عبد الخالق.(د.ت). دراسات لأسلوب القرآن الكريم.(د.ط)، القاهرة: دار الحديث.
عمر،أحمد مختار، (1403هـ). معجم اللغة العربية المعاصرة، بيروت: دار الكتب العلمية.
العمراني، يحيى بن أبي الخير بن سالم. (1421هـ). البيان في مذهب الإمام الشافعي، تحقيق: قاسم محمد النوري. ط.1، المملكة العربية السعودية، جدة: دار المنهاج.
العيني، أبو محمد بن محمود. (1420هـ). البناية شرح الهداية. ط.1، بيروت: دار الكتب العلمية.
الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد.(1413هـ). المستصفى، تحقيق: محمد عبد السلام. ط.1، بيروت: دار الكتب العلمية.
الفتوحي، أبو البقاء محمد بن أحمد. (1418هـ). شرح الكوكب المنير، تحقيق: محمد الزحيلي ونزيه حماد. ط.2، الرياض: مكتبة العبيكان.
الفراهيدي، الخليل بن أحمد بن عمرو.(د.ت) كتاب العين،تحقيق: د. مهدي المخزومي و د. إبراهيم السامرائي. مكتبة الهلال.
القاسمي، محمد جمال الدين. (1376هـ). محاسن التأويل، تحقيق: محمد عبد الباقي. ط. 1، دار إحياء الكتب العربية.
القرافي، أحمد بن إدريس بن عبد الرحمن.(1994م). الذخيرة. تحقيق:محمد حجي وآخرين. ط.1، بيروت: دار الغرب الإسلامي.
القرطبي، محمد بن أحمد بن أبي بكر. (1384هـ). الجامع لأحكام القرآن. ط. 2، تحقيق: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش. القاهرة: دار الكتب المصرية.
القسطلاني، أحمد بن محمد.(1323هـ). إرشاد الساري لشرح صحيح البخاري.ط.7، مصر: المطبعة الكبرى الأميرية.
القطان، مناع بن خليل.(1421هـ). مباحث في علوم القرآن. ط.3، الرياض: مكتبة المعارف.
قلعجي، قنيبي و محمد رواس، حامد صادق. (1408هـ). معجم لغة الفقهاء. ط.2، الأردن:دار النفائس.
القليوبي، أحمد سلامة وعميرة، أحمد. (1415هـ) حاشيتا قليوبي وعميرة. بيروت: دار الفكر.
القيسي، مكي بن أبي طالب الأندلسي. (1429هـ).الهداية إلى بلوغ النهاية في علم معاني القرآن وتفسيره وأحكامه، تحقيق: مجموعة باحثين بإشراف الشاهد البوشيخي. ط.1، الشارقة: جامعة الشارقة.
الكاساني الحنفي، علاء الدين أبو بكر بن مسعود بن أحمد. (1406هـ). بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع. ط.2، بيروت:دار الكتب العلمية.
الكلبي، محمد بن أحمد بن محمد الغرناطي. (1403هـ). التسهيل لعلوم التنزيل، بيروت: دار الكتاب العربي.
الكيا الهراسي، علي بن محمد بن علي.(1405هـ). أحكام القرآن، تحقيق: موسى محمد وعزة عبد عطية.ط.2، بيروت: دار الكتب العلمية.
المازري، محمد بن عبد الله.(2008م).شرح التلقين،تحقيق: سماحة الشيخ محمَّد المختار السّلامي.ط.1، المغرب: دار الغرب الإسلامي.

المالكي، محمد بن عبد الله.(د.ت). شرح مختصر خليل. بيروت: دار الفكر للطباعة.

الماوردي، علي بن محمد. (1419هـ). الحاوي الكبير في فقه مذهب الإمام الشافعي. تحقيق: علي محمد معوض وعادل أحمد عبد الموجود. ط.1، بيروت – لبنان: دار الكتب العلمية.

الماوردي، علي بن محمد. النكت والعيون، تحقيق: السيد ابن عبد المقصود بن عبد الرحيم. بيروت: دار الكتب العلمية.

المبرد، محمد بن يزيد. (1417هـ). الكامل في اللغة والأدب، تحقيق: محمد أبو الفضل. ط.3، القاهرة: دار الفكر العربي.

المجلس الأعلى للشئون الإسلامية بمصر. (1423هـ). الموسوعة القرآنية المتخصصة. مصر.

مجمع اللغة العربية.(ب.د). المعجم الوسيط، جمع: إبراهيم مصطفى وأحمد الزيات وحامد عبد القادر ومحمد النجار. القاهرة: دار الدعوة.

المرداوي، علاء الدين علي بن سليمان. (1421هـ). التحبير شرح التحرير في أصول الفقه، تحقيق: عبد الرحمن الجبرين وآخَرين. ط.1، الرياض: مكتبة الرشد.

المرداوي، علي بن سليمان. (1415هـ). الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف، تحقيق: الدكتور عبد الله التركي و الدكتور عبد الفتاح الحلو. ط.1، القاهرة: هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان.

المرغيناني، علي بن أبي بكر. الهداية في شرح بداية المبتدي، تحقيق: طلال يوسف. بيروت: دار إحياء التراث العربي.

المسعودي، منال.(1422هـ). سبل الاستنباط عند الأصوليين وصلتها بالمنهج البلاغي، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، كلية اللغة العربية.

معبد، محمد أحمد محمد. (1426هـ). نفحات من علوم القرآن.ط.2، القاهرة: دار السلام.

النسفي، أبو البركات عبد الله بن أحمد. (2005م). مدارك التنزيل، تحقيق: مروان محمد الشعار. بيروت: دار النفائس.

النملة، عبد الكريم بن علي. (1420هـ). المهذب في علم أصول الفقه المقارن. ط.1، الرياض: مكتبة الرشد.

النملة، عبد الكريم بن علي.(1420هـ).الجامع لمسائل أصول الفقه وتطبيقاتها على المذهب الراجح. ط.1، الرياض: مكتبة الرشد.

النووي، محيي الدين يحيى بن شرف.(د.ت). المجموع شرح المهذب. بيروت: دار الفكر.

النووي، محيي الدين يحيى بن شرف.(1392هـ).المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج.ط.2، بيروت: دار إحياء التراث.

الواحدي، أبو الحسن علي بن أحمد. (1430هـ). التفسير البسيط، تحقيق: مجموعة من الباحثين في جامعة الإمام محمد بن سعود. ط. 1، المملكة العربية السعودية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، عمادة البحث العلمي.

وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية بالكويت،(1404–1427هـ).الموسوعة الفقهية الكويتية. ط.1، الكويت: دار السلاسل.

يحيى بن سلام، بن أبي ثعلبة.(1425هـ). تفسير يحيى ابن سلام، تحقيق: د. هند شلبي. ط.1، بيروت: دار الكتب العلمية.

ثانيا/ المراجع العربية مترجمة باللغة الإنجليزية:

Ibn Abi Qudamah, ‘Abdulrahman bin Ahmed. (1415AH). The Elaborate explanation. 1st Ed; authenticated and reviewed by Dr. Abdullah bin Abdul Mohsen. Cairo: Hager Printing and Publishing House.

Ibn al-Jawzi, ‘Abd al-Rahman bin Ali. (1404AH). The Provision of a traveler in the science of exegesis. 3rd Ed. Beirut: The Islamic Office.

Ibn al-Jawzi, Abdul Rahman bin Ali. (1420AH). Satin’s trammels. 1st Ed. Beirut: Dar al-Fikr for Printing and Publishing.

Ibn al-Jawzi, Abdul Rahman bin Ali. (1421AH). Characteristics of the elite. 1st Ed; authenticated and reviewed by Ahmed bin Ali. Cairo: Dar al-Hadith.

Ibn al-Dahan, Muhammad bin Ali. (1422AH). Rectifying

thoughts on pervasive controversial issues and useful doctrinal benefits. 1st Ed; authenticated and reviewed by Saleh al-Khuzaim. Riyadh, Alrushd Bookshop.

Ibn al-Raf'ah, Ahmad bin Muhammad. (2009). Satisfying the astute with *sharh altanbeeh*. 1st Ed; authenticated and reviewed by Magdi Mohammed. Beirut: Scientific Book House.

Ibn al-Sikkeit, Abu Yusuf Ya'qoub bin Is-haq. (1423 AH). Fixing logic. 1st Ed; authenticated and reviewed by Mohamed Mer'ab. Beirut: Revival of Heritage House.

Ibn al-Salah, Othman bin Abdul Rahman. (1992). The Ranking of Shafiite jurists. 1st Ed; authenticated and reviewed by Mohie Eddin Najib. Beirut: Dar al-Basha'er Alislamiya.

Ibn al-Qattan, Abu al-Hasan Ali bin Muhammad. (1424AH). Persuasion in matters of unanimity. Authenticated and reviewed by Hassan Fawzi al-Sa'idi. Egypt: Al-Farouk Modern Printing and Publishing House.

Ibn al-Qayyim, Muhammad bin Abi Bakr. Informing those who speak for the Lord of the Worlds. 1st Ed; authenticated and reviewed by Mashhur bin Hassan. Riyadh: Ibn al-Jawzi House.

Ibn al-Munji, Zayn al-Din al-Munaji. (1424AH). The Enjoyment in explaining *Almuqann'a*. 3rd Ed; conducted, authenticated and reviewed by Abdul Malik bin Abdullah.

Ibn al-Mundhir, Muhammad bin Ibrahim. (1425AH). Consensus. 1st Ed; authenticated and reviewed by Fouad Abdel Moneim Ahmed. Riyadh: Dar alMuslim for Publication and Distribution.

Ibn al-Hammam, Mohammed bin Abdul Wahid. *Fatah al-Qadir*. Beirut: Dar al-Fikr.

Ibn Amir Haaj, Shams al-Din Muhammad. (1403AH). Confirmation and improvement. 2nd Ed. Scientific Book House.

Ibn Battal, Ali bin Khalaf. (1423AH). *Sahih al-Bukhari* Explained. 2nd Ed; authenticated and reviewed by Yasser bin Ibrahim. Kingdom of Saudi Arabia: Alrushd Bookshop.

Ibn Taymiyyah, Ahmad bin Abd al-Halim. The Cutting sword for those who insulted the Messenger. Authenticated and reviewed by Mohammed Mohie Eddin. Kingdom of Saudi Arabia: Saudi National Guard.

Ibn Taymiyah, Taqi al-Din Abu al-Abbas. (1416AH). Collection of *Fatwas*. Authenticated and reviewed by Abdul Rahman bin Qasim. Madinah: King Fahd Complex for Printing the Holy Quran.

Ibn Hajar, Ahmed bin Ali. (1379AH). A Commentary on *Sahih al-Bukhari* with the grace of Allah. Authenticated and reviewed by Moheb al-Din al-Khateeb. Beirut: Dar Al-Maarefa.

Ibn Hazm, Ali bin Ahmed. *Al-Muhallah* annotated. Beirut: Dar al-Fikr.

Ibn Hazm, Ali bin Ahmed. Ranks of unanimity. Beirut: Scientific Book House.

Ibn Rushd, Mohammed bin Ahmed. (1408AH). The Statement, collection, explanation, guidance and justification of topics extracted. 2nd Ed; authenticated and reviewed by Mohamed Hajji et al. Beirut, Dar al-Gharb al-Islami.

Ibn Rashiq, Abu Ali al-Hasan al-Qayrawani. (1401AH). The Authoritative source of beauties of poetry and literature. 5th Ed; authenticated and reviewed by Muhammad Muhyiddin Abdul Hamid. Beirut: Dar Aljeel.

Ibn Seedah, Ali bin Ismail. (1417AH). *Almukhasas*. 1st Ed; authenticated and reviewed by Khalil Ibraham Jafal. Beirut: House of Heritage Revival.

Ibn Seedah, Ali bin Ismail. (1421AH). The Accurate and great compendium. 1st Ed; authenticated and reviewed by Abdel Hamid Hindawi. Beirut: Scientific Book House.

Ibn Shabba', 'Umar bin Zayd bin 'Ubaydah al-Numeiri al-Basri. (1399AH). History of Medina. Authenticated and reviewed by Fahim Mohammed Shaltout. Jedda.

Ibn 'Adel, Sirajuddin 'Omar bin 'Ali. (1419 AH). The Summation of the sciences of the Qur'an. 1st Ed. Adel Abdul-Muwgoud and Ali Moawad. Beirut: Scientific Book House.

Ibn 'Ashour, Mohamed Eltaher. (1884). Liberation and Enlightenment. Tunisia: Tunisian Publishing House.

Ibn 'Abd al-Barr, Yusuf bin 'Abdullah bin Muhammad. (1421AH). Recollection. 1st Ed; authenticated and reviewed by Salim Mohammed 'Atta and Mohamed Ali Moawad. Beirut: Scientific Book House.

Ibn 'Uthaymeen, Muhammad bin Saleh. (1426AH). Explanation of gardens of the righteous. 1st ed. Riyadh: Dar Al-Watan Publishing.

Ibn 'Uthaymeen, Muhammad bin Saleh. (1421AH). The Best rules for determination of the beautiful names and attributes of God. 3rd ed. Medina: Islamic University.

Ibn 'Attiya, Abu Muhammad 'Abdul Haq bin Ghalib. (1422 AH). The Qur'an briefly interpreted. 1st Ed; authenticated and reviewed by Abdel Salam Abdel Shafi Mohammed. Beirut: Scientific Book House.

Ibn Aqila, Mohammed bin Ahmed. (1427 AH). Encyclopedia of Qur'anic sciences. 1st Ed; authenticated and re-

viewed by a group of researchers. Sharjah: Center for Research and Studies in Sharjah.

Ibn Fares, Ahmad bin Fares bin Zakariya. (1399 AH). Language Standards. Authenticated and reviewed by Abdel Salam Mohamed Haroun, Beirut: Dar al-Fikr.

Ibn Fares, Ahmed bin Fares. (1406 AH). An Outline of language.2nd Ed; authenticated and reviewed by Zuhair Abdul Mohsen. Beirut: Alresalah Foundation.

Ibn Farhoun, Ibrahim bin Ali. The Golden reference on the prominent scholars. Authenticated and reviewed by Muhammad Abu Al-Nour. Cairo: Heritage House.

Ibn Qasim, Abdul Rahman bin Mohammed. (1397 AH). *Zad almustaqni'* commentary with *alrawd almurbi'* annotated. 1st Ed.

Ibn Qutaiba, Abu Muhammad Abdullah bin Muslim. Writer's ethics. Authenticated and reviewed by Mohammed Aldali. Beirut: Alresalah Foundation.

Ibn Qudaamah, Muwaffaq al-Din Abdullah (1423 AH). Spectators' gardens and the paradise of exquisite landscapes in jurisprudence fundamentals according to the legal school of Imam Ahmad. 2nd Ed. Al Rayan Foundation.

Ibn al-Qayyim al-Jawziyya, Muhammad bin Abi Bakr. The Pathways of worshippers between worship of and seeking assistance from God. Authenticated and reviewed by Muhammad al-Mutasim al-Baghdadi. Beirut: Arab Book House.

Ibn Qayyim al-Jawziyya, Muhammad bin Abi Bakr. (1429 AH). Explanation of oaths in the Koran. 1st Ed; authenticated and reviewed by 'Abdullah bin Salem. Makkah: Dar 'Aalm al-Fawa'id.

Ibn Katheer, Abu al-Fidaa' Ismail. (1420 AH). Interpretation of the great Koran. 2nd Ed; authenticated and reviewed by Sami Salama. Saudi Arabia: Dar Taiba.

Ibn Mufleh, Ibrahim bin Muhammad. (1418 AH). The Unique explanation of *Almuqana'*. 1st ed. Beirut: Scientific Book House.

Ibn Mufleh, Muhammad bin Muflih bin Muhammad. (1420 AH). Principles of *Fiqh*. 1st Ed; authenticated and reviewed by Fahd bin Mohammed Al-Sadhan. Riyadh: Obeikan Bookshop.

Ibn Manzoor, Muhammad bin Makram bin 'Ali. (1414 AH). The Arab tongue. 3rd Ed. Beirut: Dar Sader.

Abu al-Saud, Muhammad bin Muhammad. Guiding the sound mind to the merits of the Koran. Beirut: House of revival of Arab Heritage.

Abu Hayyan, Mohammed bin Yusuf bin 'Ali. (1420 AH). An Ocean-wide commentary of the Koran.1st Ed; authenticated and reviewed by Sidqi Mohammed Jamil. Beirut: Dar al-Fikr.

Al-Zarkashi, Mohammed bin 'Abdullah bin Bahadir. (1414 AH). All-inclusive reference on the fundamentals of jurisprudence. 1st Ed. Dar Al Kutbi.

Abu Yaali, Mohammed bin al-Hussein. (1410AH). The Ultimate reference in the fundamentals of jurisprudence. 2nd Ed; authenticated and reviewed by Dr Ahmed Mubaraki.

Al-Azdi, Ali bin al-Hassan al-Huna'i. (1409AH). A Selection of uncommon Arabic words.1st Ed; authenticated and reviewed by Mohammed bin Ahmed Al-Omari. Kingdom of Saudi Arabia: Umm Al Qura University.

Al-Azhari, Muhammad bin Ahmed. (2001). Language refinement.1st Ed; authenticated and reviewed by Mohamed 'Awad. Beirut: Arab Heritage Revival.

Al-Esnawi, 'Abdul Rahim bin Hassan bin 'Ali. (1420AH). Ultimate reference for explanation of *minhaj alwusul*. 1st ed. Beirut: Scientific Books House.

Al-Asfahani, 'Abu al-Qasim al-Husayn bin Muhammad (1412AH). Uncommon vocabulary in the Qur'an.1st Ed; authenticated and reviewed by Safwan Adnan Dawoudi. Damascus: Dar Al-Qalam.

Asfahani, Mahmoud bin Abdul Rahman (1406 AH). Clarification of the abridgement: an explanation of bin al-haajeb's summary.1st Ed; authenticated and reviewed by Mohamed Mazhar Baqa. Kingdom of Saudi Arabia: Dar Al Madani.

Al-Borno, Muhammad Sidqi bin Ahmad (1424). Encyclopedia of jurisprudence rules. 1st Ed., Beirut: Alresalh Foundation.

Alusi, Shahabuddin Mahmoud (1415 AH). The supreme meanings of the great Qur'an and *surah al-fatiha*. 1st Ed; authenticated and reviewed by Ali Abd al-Bari 'Atiyyah. Beirut: Scientific Book House.

Al-Amidi, Abul-Hassan Sayed al-Din. (1402 AH). Principles of rulings accurately explained.2nd ed; authenticated and reviewed by Abdul Razzaq Afifi. Beirut: Islamic Office.

Amir Bad shah, Mohamed Amin bin Mahmoud. (1351AH). *Tayseer al-Tahrir*. Cairo: Mustafa Al-Babi Halabi Print House.

Al-Ansari, Zakaria bin Muhammad bin Zakariya. *Rawd alta-alib* explained. Beirut: Islamic Book House.

Al-Ansari, Zakaria bin Mohammed bin Zakaria. (1411AH). Elegant borders and fine definitions. 1st ed., authenticated and reviewed by Mazen Al-Mubarak. Beirut: Contemporary Thought House.

Al-Babarti, Muhammad bin Mahmoud. (1426AH). Responses and criticism of the explanation of *Mukhtasar bin al-Hajeb*. 1st Ed; authenticated and reviewed by Daifallah Al-Amri. Riyadh: Alrushd Bookshop.

Al-Baji, Sulaiman bin Khalaf bin Saad. (1332AH). *Al-Muntaqa*: A Commentary of *Almuwata'*. 1st ed. Egypt: Alsa'ada Printing House.

Al-BaHusein, Yaqoub bin 'Abd al-Wahhab bin Yusuf. (1414 AH). Checking against accredited sources for jurists and fundamentalists. Riyadh: Alrushed Bookshop.

Al- BaHusein, Yaqoub bin 'Abd al-Wahhab. (1434 AH). Lexical semantics in the researches of fundamentalists. Riyadh: Altadmuriah.

Al-Bukhari, Abu al-Ma'ali Burhanuddin Mahmoud. (1424AH). *Muheet al-Burhani fi al-Fiqh al-Nu'amani*. 1st Ed; authenticated and reviewed by Abd al-Karim Sami al-Jundi. Beirut: Scientific Book House.

Al-Baghdadi, Ahmed bin Thabit. (1422AH). History of Baghdad. 1st Ed; authenticated and reviewed by Bashaar 'Awwad Ma'rouf. Beirut: Lebanon: Dar al-Gharb al-Islami.

Al-Baghdadi, Abdul Wahab bin 'Ali. (1420AH). Supervision of issues of disagreement. 1st Ed; authenticated and reviewed by Habib bin Taher. Beirut: Ibn Jazm House.

Al-Baghawi, Huseinn bin Mas'ud. (1418 AH). Refining the jurisprudence of Imam Shafi'i. authenticated and reviewed by 'Adel Ahmed. Beirut: Scientific Book House.

Al-Baghawi, Husein bin Mas'ud. (1403 AH). Explanation of the Sunnah.2nd Ed; authenticated and reviewed by Shoaib Arnaout. Beirut: Islamic Office.

Al-Baghawi, Huseinn bin Mas'ud. (147AH). Revelation features in the interpretation of the Qur'an.4th ed; authenticated and reviewed by Muhammad Abdullah Al-Nimr. Riyadh: Dar Tayeb.

Al-Bahuti, Mansur bin Yunus. (1414 AH). Valuable subtleties for the intelligent in the explanation of *al-Muntaha* (*muntaha aliradat*). 1st ed. Beirut: World of Books.

Albaydawi, Nasiruddin Abdullah bin Omar bin Mohammed. (1418AH). Illuminations of the revelation and secrets of interpretation. 1st ed. Beirut: Arab Heritage House.

Al-Bayhaqi, Ahmed bin Al-Hussein. (1412AH). Knowledge of the Sunan and ancestors' history. Authenticated and reviewed by Abdul-Mu'tti Amin. University of Islamic Studies (Karachi - Pakistan).

Al-Thalabi, Abdul Wahab bin Ali. The School of thought of the most prominent scholar of Medina. Authenticated and reviewed by Hamish AbdulHaq. Mecca: Commercial Bookshop.

Al-Jarbardi, Ahmed bin Hassan. (1416AH). The Ever-glowing lamp in explaining *Alminhaaj*. 1st Ed; authenticated and reviewed by Dr. Akram bin Mohamed. Riyadh: Dar Al-Mi'raaj.

Al-Jurjani, Abdul Qahir bin Abdul Rahman. (1429AH). A Valuable reference for interpretation of the Koranic verses and chapters. 1st Ed; A Study conducted and reviewed by Walid bin Ahmed and Iyad al-Qaisi. Britain: The Wisdom Journal.

Al-Jurjani, Ali bin Muhammad. (1403AH). Definitions. 1st Ed. Reviewed by a group of scholars. Beirut, Scientific Book House.

Al-Jazaa'iri, Abdurrahman Abdel Majid. (1426AH). Ibn al-Qayyim's fundamentalist choices. 1st Ed., Algeria: Dar Ibn Badis.

Al-Jassas, Ahmed bin Ali. (1414AH). Chapters on fundamentalist values. 1st Ed. Kuwait: Ministry of Awqaf.

Al-Jassas, Ahmed bin Ali. (1405AH). Rulings of the Koran. Verified and reviewed by Mohamed Sadiq Al-Qahmawi. Beirut: House of Arab Heritage Revival.

Al-Jawhari, Abu Nasr Ismail bin Hammad. (1407AH). *Al-Sahah Taj al-Luhah and Saheeh al-'Arabiya*. 4th ed; authenticated and reviewed by Ahmad Abdul Ghafoor Attar. Beirut, Dar al-Ilm for Millions.

Al-Juwaini, Abdul Malik bin Abdullah. (1428 AH). All you need to be familiar with the doctrine. authenticated and reviewed by Dr. Abdul Azim Mahmoud. Saudi Arabia: Dar al-Minhaaj

Al-Hisni, Mohammed bin 'Abdul-Mu'min. (1994). *Ghayat al-Ikhtisaar* sufficiently explained. 1st Ed; authenticated and reviewed by Ali Abdul Hamid. Damascus: Dar al-Khair.

Al-Hanafi, Ahmed bin Mohammed. (1418AH). Al-Tahtawi's annotation on the margins of "*Maraqi Al-Falah Bisharh Noor Al-Idahah*".1st ed; authenticated and reviewed by Muhammad Abdel-Aziz Al-Khalidi. Beirut: Scientific Book House.

Al-Hanafi, Abdulaziz bin Ahmed. Revealing the Secrets: Explanation of the fundamentals of Albzdawi. Beirut: Dar al-Kitab al-Islami.

Al-Hanafi, Muhammad Amin bin 'Omar 'Abdeen. (1412AH). Guiding the confused to the select pearls.2nd Ed. Beirut: Dar al-Fikr.

Al-Kharasani, Sa'eed bin Mansour. (1403AH). *Sunan of Sa'eed* bin Mansour. 1st Ed; authenticated and reviewed by Habib al-Rahman al-A'zami. India: Dar al-Salafi.

Al-Khafaji, Ahmed bin Mohammed bin 'Omar. Al-Shehab's annotations on the interpretation of Al-Baydawi. Beirut: Dar Sader.

Al-Khaluti, Mohammed bin Ahmed (1432 AH). Al-Khaluti's annotations on "Muntaha al-Iradat". 1st Ed; authenticated and reviewed by Dr. Al-Suqayr and Dr. Mohammed Al-Luhaidan. Syria: Dar al-Nawader.

Al-Dasouqi, Mohammed bin Ahmed bin 'Arafa. Al- Dasouqi's annotations on *Alsharh Alkabir*. Cairo: Dar al-Fikr.

Al-Zahabi, Mohammed bin Al-Sayed. Exegesis and exegetes. Cairo: Wahba Bookshop.

Al- Zahabi, Mohammed bin Ahmed bin Othman. (1405 AH). Biographies of famous noblemen; authenticated and reviewed by a group of reviewers under the supervision of Sheikh Shuaib Al-Arnaout. 3rd ed. Beirut: Al-Resala Foundation.

Al-Razi, Mohammed bin Omar. (1421AH). Keys of understanding to the Unseen. 1st Ed. Beirut: Scientific Book House.

Al-Razi, Muhammad bin Omar. (1418 AH). *Almahsoul*. 3rd Ed; authenticated and reviewed by Taha Fayad. Beirut: Al-Resala Foundation.

Al-Ruhaibani, Mustafa bin Saad bin 'Abdo. (1415AH). The Demands of the intelligent for the explanation of *Ghayat al-Muntaha*. 2nd ed. Beirut: Islamic Office.

Al-Zubaidi, Mohammed bin Mohammed bin 'Abdul Razzaq. Precious gems of the dictionary; authenticated and reviewed by a group of reviewers, Dar al-Hidayah.

Al-Zarqani, Mohamed Abdel-'Azim. Fountains of gratitude in the sciences of the Koran. 3rd ed. Cairo: Printing House of Issa Al-Babi Al-Halabi & Partners.

Al-Zirkshi, Muhammad bin 'Abdulla. (1998). The Ultimate compendium of Taj al-Din al-Subki. 1st Ed; authenticated and reviewed by Syed Abdul Aziz and Abdullah Rabie. Qortoba Library for Scientific Research and Heritage Revival.

Al-Zamakhshari, Mahmoud bin 'Amr. (1407AH). Revealing the facts of mysteries of the Koran. Beirut: Arab Book House.

Al-Zayla'i, 'Othman bin 'Ali. (1313AH). A Revelation of facts: Explanation of *Kanz al-Daqa'iq and Hashiat al-Shalabi*. 1st ed. Cairo: al-Matba'ah al-Amiriyah.

Al-Sabki, Taqi al-Din Abu al-Hasan. (1418 AH). *Al-Minhaaj* explained. Beirut: Scientific Book House.

Al-Sarkhasi, Mohammed bin Ahmed. (1414AH). *Al-Mabsout*. Beirut: Dar Al Maarefa.

Al-Saadi, Abdul Rahman bin Nasser. (1420 AH). Interpretation of the divine words with the gracious help of God. 1st Ed; authenticated and reviewed by Abdul Rahman bin Maala. Beirut: Alresalah Foundation.

Al-Saadi, Abdul Rahman bin Nasser. (1420AH) The Rules of good interpretation of the Koran. 1st Ed. Riyadh: Al-Rushd Bookshop.

Al-Samarqandi, Nasr bin Mohammed. Exegesis of Al-Samarqandi. authenticated and reviewed by Mahmoud Murtaji. Beirut: Dar al-Fikr.

As-Sam'ani, Abu al-Muzaffar Mansour. (1418AH). Interpretation of the Quran by al-Sam'ani. 1st Ed; authenticated and reviewed by Ibrahim and Ghaneim Abbas. Riyadh: Dar Al-Watan.

Al-Sam'ani, Mansour bin Mohammed. Conclusive evidence: Fundamentals of jurisprudence. 1st ed; authenticated and reviewed by Mohamed Hassan. Beirut: Scientific Book House.

Al-Semain al-Halabi, Ahmad bin Yusuf. The Qur'anic sciences as well-preserved pearls; authenticated and reviewed by Ahmad Al-Kharrat, Damascus: Dar Al-Qalam.

Al-Suyuti, Abdul Rahman bin Abi Bakr. (1404AH). Exegesis refined and perfected; conducted, authenticated and reviewed by Zuhair Nour. MA thesis submitted to the Department of Quran and Sunnah at Umm Al-Qura University.

Al-Suyuti, Abdul Rahman bin Abi Bakr. (1408AH). A peer-to-peer discussion of Ijaz al-Qur'an. Beirut: The House of Scientific Books.

Al-Suyuti, Abdul Rahman bin Abi Bakr. (1426AH). Perfection of the Quranic Sciences.1st Ed; Center of Quranic Studies. Saudi Arabia: King Fahad Complex for Printing the Holy Quran.

Al-Shashi, Ahmed bin Mohammed. The Fundamentals of Shashi. Beirut: Arab Book House.

Al-Shatibi, Ibrahim bin Musa. (1417AH). Consistencies; 1st Ed; authenticated and reviewed by Abu 'Ubaida Mashhur bin Hassan. Saudi Arabia, Dar Ibn Affan.

Al-Shafi'i, Muhammad bin Idris. (1410 AH). Al-Umm. Beirut: Dar Al Maarefa.

Al-Shafi'i, Muhammed bin Musa bin Isa. (1425AH). Al-Minhaaj explained. 1st Ed; authenticated and reviewed by the Scientific Committee. Jeddah: Dar al-Minhaaj.

Al-Sherbini, Mohammed bin Ahmed. (1415AH). The Meanings of *Alminhaaj* clearly explained. Beirut: Scientific Book House.

Al-Shanqeeti, Mohammed Al-Ameen bin Mohammed Al-Mukhtar. (1415 AH). Explaining the meanings of the Qur'an by Qur'an. Beirut: Dar Al-Fikr.

Al-Shanqeeti, Mohammed Al-Ameen bin Mohammed Al-Mukhtar. (1426AH). Research and discussion etiquette; authenticated and reviewed by Saud Arifi. Makkah: Dar Aalm al-Fawa'id.

Al-Shanqeeti, Muhammad al-Ameen bin Muhammad al-Mukhtar. (1426AH). Meetings of Al-Shanqeeti in Tafseer. 2nd Ed; authenticated and reviewed by Khaled al-Sabt. Makkah: Dar Aalm al-Fawa'id

Al-Shanqiti, Mohammed Al-Ameen bin Mohammed Al-Mukhtar. (2001). A Book on the Principles of Jurisprudence. 5th ed. Medina: Science and Wisdom Bookshop.

Al-Shawkani, Mohammed bin Ali. (1419AH). Guidance of the brilliant to the department of jurisprudence fundamentals. 1st ed; authenticated and reviewed by Ahmed Ezzo. Beirut: Dar Al Kitab Al Arabi.

Al-Shawkani, Mohammed bin Ali. *Fath al-Qadir*. Beirut: Dar al-Fikr.

Al-Shirazi, Ibrahim bin Ali. (2003). The Fundamentals of jurisprudence. Beirut: Scientific Book House.

Al- Shirazi, Ibrahim bin Ali. The Jurisprudence of Imam Shafi'i delicately introduced. Beirut: Scientific Book House.

Safi al-Din al-Hindi, Muhammad bin Abd al-Rahim. (1416AH). The Ultimate reference on the fundamentals of jurisprudence. 1st Ed; authenticated and reviewed by Dr. Saleh al-Yusuf and Dr. Sa'ad Al Suwaieh. Makkah: Commercial Bookshop.

Al-Sann'ani, Abdul Razzaq bin Hammam. (1410AH). Interpretation of the Qur'an. 1st Ed; authenticated and reviewed by Mustapha Muslim Muhammad. Riyadh: Al-Rushd Bookshop.

Al-Sann'ani, Abd al-Razzaq bin Hammam. (1403 AH). *Al-musanaf*.2nd Ed; authenticated and reviewed by Habib Al-Rahman Al-'Azmi. Beirut: Islamic Office.

Al-Sann'ani, Mohammed bin Ismail. (1986). Answering the questioner: Explanation of *Bughyat Alaamil*. 1st Ed; authenticated and reviewed by Hussein Al-Sayagi and Hassan Al-Ahdal. Beirut: Al-Resalah Foundation.

Al-Tabari, Muhammad bin Jarir. (1422 AH). Interpretation of the Koranic verses collected. 1st Ed; authenticated and reviewed by Abdullah Turki, Cairo: Hager Research Center.

Al-Tufi, Sulaiman bin 'Abdul Qawi. (1407AH). Explanation of *Mukhtasar Alrawdah*. 1st Ed; authenticated and reviewed by Abdullah Turki. Beirut: alresalah Foundation.

Al-'Obeidan, Musa bin Mustapha. (2002) The Implications of the sentence structures for the Fundamentalists. 1st Ed; Damascus: Alawaa'il.

Al-Iraqi, Wali al-Din Abu Zar'a. (1425AH). Explaining the ultimate compendium. 1st Ed; authenticated and reviewed by Mohamed Hijazi. Beirut: Scientific Book House.

Al-'Areeni, Mohammed bin Suleiman. (1437AH). Significance of the reference in the fundamentalist and juristic philosophy: An Applied foundation study.2nd Ed. Riyadh: Dar al-Tadmuriya.

'Adaimah, Mohamed Abdel-Khaliq. Studies of the style of the Holy Quran. Cairo: Dar Alhadeeth.

'Omar, Ahmed Mukhtar. (1403AH). Dictionary of Modern Arabic Language, Beirut: Scientific Book House.

Al-Omrani, Yahya bin Abi Al-Khair bin Salem. (1421AH). Elucidating the doctrine of Imam Shafi'i. 1st Ed; authenticated and reviewed by Qasem Mohammed Al-Nouri. Jeddah: Dar Al-Manaj.

Al-'Aini, Abu Mohammed bin Mahmoud. (1420AH). Explanation of guidance. 1st ed. Beirut, Scientific Book House.

Al-Ghazali, Abu Hamid Muhammad bin Muhammad. (AH 1413). The Well-refined. 1st Ed; authenticated and reviewed by Mohamed Abdel Salam. Beirut: Scientific Book House.

Al-Fetouhi, Abu al-Baqaa' Muhammad bin Ahmad. (1418AH) Explanation of *Alkawkab Almunir*.2nd Ed; authenticated and reviewed by Muhammad al-Zuhili and Nazih Hammad. Riyadh: Obeikan Bookshop.

Al-Farahidi, al-Khalil bin Ahmed bin 'Amr. *Al-Ain*. authenticated and reviewed by Dr. Mehdi al-Makhzoumi and Dr. Ibrahim Al-Samura'i. Al- Hilal Bookshop.

Al-Qasimi, Muhammad Jamal al-Din. (1376AH). Best Interpretations. 1st ed; authenticated and reviewed by Muhammad Abd al-Baqi. House of Revival of Arabic Books.

Al-Qarafi, Ahmed bin Idris bin Abdul Rahman. (1994). *Al-Zakhirah*. 1st Ed; authenticated and reviewed by Mohamed Hajji et al. Beirut: Dar al-Gharb al-Islami.

Al-Qurtubi, Muhammad bin Ahmad bin Abi Bakr. (1384AH). Compendium of Koranic rulings.2nd Ed; authenticated and reviewed by Ahmad al-Bardouni and Ibrahim Atfeesh. Cairo: The Egyptian Book House.

Al-Qastalani, Ahmad bin Muhammad. (1323AH). The Guidance to the explanation of Sahih al-Bukhari. Egypt: Alm'tba'ah al-Amiriyah.

Al-Qattan, Manna' bin Khalil. (1421AH). Research in the Sciences of the Quran. 3rd ed. Riyadh: Almaaref Bookshop.

Qalaji, Quneibi, Mohammed Rawas and Hamid Sadek. (1408AH). Dictionary of the Language of the Jurists. 2nd Ed. Jordan: Dar Alnafa'is.

Al-Kalioubi, Ahmed Salama and 'Umira, Ahmed. (1415AH). The annotations of Qalioubi and 'Umira. Beirut: Dar al-Fikr.

Al-Qaisi, Makki bin Abi Talib Andalusi. (1429AH). The guidance to reach the end in the science of the meanings, interpretation and rulings of the Koran. 1st ed; authenticated and reviewed by a group of researchers, under the supervision of Alshaahid al-Bushikhi. Sharjah: University of Sharjah.

Al-Kasani al-Hanafi, 'Alaa al-Din Abu Bakr bin Mas'ud bin Ahmad. (1406AH). *Bada'im al-Sanayeh*. 2nd Ed. Beirut: Scientific Book House.

Al-Kalbi, Mohammed bin Ahmed bin Mohammed al-Gharnati. (1403AH). Revelation sciences facilitated. Beirut: Dar Al Kitab Al Arabi.

Al-Kia al-Harasi, Ali bin Muhammad bin Ali. (1405 AH). The rulings of the Koran. 2nd Ed; authenticated and reviewed by Musa Mohamed and Azza Abd 'Attia. Beirut: Dar Al Kuttab Al-Ulmia.

Al-Mazari, Muhammad bin Abdullah. (2008). Explanation of *al-Talqeen*. 1st Ed; authenticated and reviewed by Sheikh Muhammad Al-Mukhtar Al-Salami. Morocco: Dar Al-Gharb Al-Islami.

Al-Maliki, Mohammed bin Abdullah. *Mukhtasar Khalil* explained. Beirut: Dar al-Fikr for Printing.

Al-Mawardi, Ali bin Mohammed. (1419 AH). The Great encyclopedia of the jurisprudence of Imam Shafi'i. 1st Ed; authenticated and reviewed by Ali Mohamed Moawad and Adel Ahmed Abdul Muwgoud. Beirut: Scientific Book House.

Al-Mawardi, Ali bin Mohammed. Valuable remarks and deductions. authenticated and reviewed by Alsayed bin Abdul Maqsoud bin Abdul Rahim. Beirut: Scientific Book House.

Almubarred, Muhammad bin Yazid. (1417AH). The Complete reference in Language and Literature. 3rd Ed; authenticated and reviewed by Mohamed Abou El Fadl. Cairo: Arab Thought House.

The Supreme Council for Islamic Affairs in Egypt. (1423AH). Specialized encyclopedia of the Quran. Egypt.

Arabic Language Complex. Almu'jam Alwaseet. Compiled by Ibrahim Mustafa, Ahmed El Zayat, Hamed Abdelkader and Mohamed El Naggar. Cairo: Dar Al Dawa.

Al-Merdawi, 'Alaa al-Din Ali bin Suleiman. (1421AH). *Al-Tahbeer*: Explanation of the fundamentals of jurisprudence.1st ed; authenticated and reviewed by Abdul Rahman Al-Jabreen and others. Riyadh: Al-Rushed Bookshop.

Al-Merdawi, Ali bin Suleiman. (1415 AH). Fairness in reaching the most correct view of differing scholars. 1st ed; authenticated and reviewed by Dr. Abdullah al-Turki and Dr. Abdel-Fattah Helw. Cairo: Hager for Printing, Publishing, Distribution and Advertising.

Al-Marghinani, Ali bin Abi Bakr. Guidance in explaining *Bedayat Almubtadi'*; authenticated and reviewed by Talal Yousef. Beirut: House of Arab Heritage Revival.

Al-Massoudi, Manal. (1422AH). Methods of inference among fundamentalists and their relevance to rhetoric. MA thesis, Umm al-Qura University, Faculty of Arabic Language.

Me'bed, Mohammed Ahmed Mohamed. (1426 AH). Precious gifts taken from the sciences of the Holy Koran.2nd Ed. Cairo: Dar Alsalam.

Al-Nasafi, Abu Barakat Abdullah bin Ahmed. (2005). Rankings of revelation. authenticated and reviewed by Marwan Mohammed Al-Sha'ar, Beirut: Dar Al-Nafa'is.

Alnamlah, Abdul Karim bin Ali. (1420AH). Comparative fundamentals of jurisprudence. 1st Ed. Riyadh: Al Rushed Bookshop.

Alnamlah, Abdul Karim bin Ali. (1420AH). Compendium of the issues of the fundamentals of jurisprudence and their applications according to the most correct school. 1st Ed. Riyadh, Al-Rushed Bookshop.

Alnawawi, Mohiuddin Yahya bin Sharaf. Almajmou'. Beirut: Dar al-Fikr.

Al-Nawawi, Mohiuddin Yahya bin Sharaf. (1392AH). Explanation of Sahih Muslim bin al-Hajjaj.2nd Ed; Beirut: House of Heritage Revival.

Al-Wahidi, Abu Hassan Ali bin Ahmed. (1430AH). Simplified Interpretation. 1st Ed; authenticated and verified by a group of researchers at the University of Imam Muhammad bin Saud University. Saudi Arabia: Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Deanship of Scientific Research.

Ministry of Awqaf and Islamic Affairs in Kuwait. (1404-1427AH) Encyclopedia of jurisprudence. Kuwait: Dar Al-Sallasel.

Yahya bin Salam, bin Abi Thalbah. (1425AH). Interpretation of Yahya bin Salam. 1st Ed; authenticated and reviewed by Dr. Hind Shalaby. Beirut: Scientific Book House.

المعرفة التكوينية وأثرها في تفسير النص الشعري القديم: النوستالجيا الجاهلية أنموذجاً

مصطفى محمد تقي الله بن مايابا (*)
جامعة الملك عبدالعزيز

(قدم للنشر في 1439/08/15 هـ، وقبل للنشر في 1440/02/20 هـ)

ملخص البحث: يتأثر الناقد -كغيره- بالخبرة العلمية والمعرفة التي اكتسبها في مراحل حياته المختلفة، ويكون لهذه الخبرة والمعرفة دور مؤثر في توجيه قراءته للنص الأدبي، وتشكل هذه المعرفة أساساً لما أطلق عليه عالم النفس جان بياجيه «المعرفة التكوينية» وطوره بعد ذلك الناقد المعاصر مراد مبروك في مفهومه حول «الرؤية التكوينية». وفي ضوء هذين المصطلحين، تهدف الدراسة إلى تحليل الأبعاد المعرفية التي كانت وراء تفاعل عدد من النقاد المعاصرين مع عنصر النوستالجيا في المعلقات -بوصفه أنموذجاً للنص الشعري القديم- كي تثبت أن المعرفة التكوينية والخبرة العلمية للناقد التي اكتسبها في مراحل حياته المختلفة تؤثر في طريقة تلقيه وتفسيره للنص الشعري وتدفعه إلى ترشيح قراءة واستبعاد أخرى.

كلمات مفتاحية: النوستالجيا، المعرفة التكوينية، الرؤية التكوينية، التأويل، جان بياجيه.

*****

The genetic epistemology and its impact on the interpretation of the ancient poetic text: The Pre-Islamic nostalgia as a model

Mustafa Muhammad T. Binmayaba (*)
King Abdul Aziz University

(Received 01/05/2018, accepted 29/10/2018)

Abstract: Literary critic, like others, is influenced by the knowledge and literary experience that he/she has acquired during the different stages of their life. Their experience and knowledge play an infiluential role in directing their reading of the literary text. This genetic knowledge builds the base to what psychiatrist Jean Piaget calls "the Genetic epistemology". Genetic epistemology was developed by contemporary literary critic Murad Abdul Rahman Mabruk in what he calls "the genetic vision" that he applies to the poetic text. Based on these two terms, this study analyses the epistemological dimenstions behind the interpretation of the nostalgic section in al-Mualaqat poems, as a model of the old poetic text, by a number of contemporary literary critics. This study tries to prove that the genetic knowledge and the experience of the literary critic during the different stages of his/her life have an impact on his/her perception and interpretation of the poetic text.

Keywords: nostalgia, genetic epistemology, genetic vision, interpretation, Jean Piaget

(*) للمراسلة:

أستاذ مشارك، قسم اللغة العربية، كلية الآداب، جامعة الملك عبدالعزيز، ص ب: 80200، رمز بريدي: 21589، جدة، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:
Associate Professor, Department of Arabic Language and Literature, Faculty of Arts and Humanities, King AbdulAziz University, Jeddah, P.O. Box: 80200, Code:21589, Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail: mmayaba@kau.edu.sa

www.nbu.edu.sa
DOI: 10.12816/0054671

مقدمة:

تتشابه مرحلة إنتاج النص النقدي مع نظيرتها في النص الإبداعي في أن كلا النصين يولدان بعد مرحلة سابقة وخفية تتكون فيها معرفة كل من الناقد والأديب قبل أن يولد النص ويظهر إلى الوجود، وهي مرحلة سيكولوجية تكون في الغالب غير واعية تتحد فيها العوامل النفسية والاجتماعية والمعرفية في تكوين رؤية تميز الناقد أو الأديب عن غيره من النقاد أو الأدباء، والمعرفة التي تتكون خلال هذه المرحلة هي التي توجه الناقد في تفاعله مع النص الأدبي وفي اختياره لتفسير دون آخر، فالتفسير الذي يختاره الناقد للنص هو في أحد أبعاده تفسير ذاتي وليس -دائماً- تفسيراً حقيقياً ونهائياً للنص، كما أنه لا يمكن تجاهل العوامل السيكولوجية التي دفعت الناقد لاختيار تفسير دون آخر.

وتهدف الدراسة إلى إثبات أن الناقد ينتج رؤيته النقدية انطلاقاً من معرفة تكوينية تم تشكيلها من خلال تفاعل الناقد مع المناهج النقدية التي تأثر بها في مراحل تعليمه المختلفة، وتطفو هذه المعرفة التكوينية للناقد على السطح عند تفاعله مع النص الأدبي، وتؤثر في ترشيحه لتفسير دون آخر كما تؤثر في تكوينه العقلي والمعرفي منذ الطفولة وهو ما أشار إليه عالم النفس جان بياجيه (شهيد، 2017م، ص:125).

الدراسات السابقة:

تعددت الدراسات التي تتناول المعرفة التكوينية the genetical epistemology كما تعددت تلك التي تحلل النوستالجيا في الشعر العربي القديم، ولكن الدراسة المقترحة -التي تنتمي إلى حقل «نقد النقد»- تختلف عن تلك الدراسات في أنها تتناول الأبعاد المعرفية في توجيه طريقة تفاعل النقاد مع النص الشعري. وقد حاول الباحث في دراسة سابقة (غير منشورة) أن يثبت -مستخدماً مفهوم «الرؤية التكوينية»-تأثير العوامل النفسية والاجتماعية والعلمية التي شكلت رؤية الناقد على صياغته للنص النقدي ولكنها لم تسلط الضوء على البعد الإبيستمولوجي في تكوين الذات الناقدة. لذا، جاءت الدراسة الحالية لتضيف مفهوماً جديداً لسابقتها وهو مفهوم «المعرفة التكوينية the genetical epistemol-ogy» عند جان بياجيه، ولتثبت أن المعرفة التكوينية التي تتشكل خلال المراحل العمرية المختلفة للناقد تؤثر في عملية اختياراته للمعنى، وتفسيره للنص الشعري، وترشيحه واختياره لقراءة معينة، واستبعاده للقراءات الأخرى.

النظرية والتطبيق:

- **النظرية: بين المعرفة التكوينية والرؤية التكوينية:**

أجرى عالم النفس الإبيستمولوجي السويسري جان بياجيه Jean Piaget مجموعة من الأبحاث

الطبيعية التي أثرت بشكل عميق على فهمنا لنمو الإنسان، وقد ركز بياجيه اهتمامه على كيفية تطور المعرفة في الكائنات البشرية، وأثرت خلفيته في علمي الأحياء والفلسفة على تشكيل رؤيته حول المعرفة knowledge. ونتج عن اهتمام جان بياجيه بالعلاقة بين علم المعرفة وعلم النفس أن نشأ حقل جديد يرتبط بعلم نفس النمو Developmental psychology ويسمى «المعرفة التكوينية» the genetical epistemology حيث يهتم بدراسة المعرفة من منظور سيكولوجي يتعلق بنمو الإنسان (Winkelman, 1996, p:224-225). وقد اعتمد بياجيه في بنائيته المعرفية –كما تلاحظ هيلا شهيد– «منهجاً مزدوجاً يرتبط في جانب منه بالتحليل التاريخي النقدي أو التكويني للذات، وفي جانبه الآخر بالتحليل المنطقي الصوري للمعرفة ولكنها لا تؤول إلى أي منهما» (شهيد، 2017م، ص:125). ويعتقد بياجيه أن فهمنا للمعرفة knowledge يجب أن يرتكز على الأشخاص الفعليين (الإنسان منذ مرحلة الطفولة) بدلاً من النظر إلى المعرفة باعتبارها فلسفة مجردة تعتمد على حدسنا كأشخاص راشدين كما هو المنهج التقليدي لدراسة المعرفة، فالمعرفة –في رؤية بياجيه– تتعلق بالبيولوجيا biology كما تتعلق بعلم النفس psychology (Winkelman, 1996, p:224-225).

وتهدف نظرية بياجيه حول المعرفة التكوينية إلى إثبات كيف أن طريقة اكتساب المعرفة تؤثر على صحتها كما يهدف إلى ربط المعرفة بطريقة اكتسابها، ويركز بياجيه اهتمامه على الذات self أكثر من النص أو العوامل الأخرى التي تقدر أهميتها بقدر ارتباطها وتأثيرها في الذات، وكما ترى هيلا شهيد فـ«ينطلق (بياجيه) في إبيستمولوجيته من الذات العارفة، والمعرفة لديه عملية تتشكل بناءً على التأثير المتبادل والقائم بين الذات والموضوع على أساس أن الكائن البشري كائن متفاعل مع بيئته، مستوعب للعالم الخارجي الذي يشكل في الوقت نفسه مجالاً لفاعلية الكائن البشري، إذ ينتزع الإنسان تجربته من محتواها في العالم فيغدو كائناً متفاعلاً اجتماعياً بدلاً من ذلك المشاهد المنفعل» (شهيد، 2017م، ص:125)، وتشكل هذه المنهجية في تحليل الذات جوهر الحقل الذي أسسه عالم النفس جان بياجيه و أطلق عليه مصطلح «المعرفة التكوينية» the genetic epistemology. فنظرية بياجيه حول «المعرفة التكوينية» هي في جوهرها نظرية نفسية تهتم بالمراحل التي يمر بها الطفل منذ الولادة حتى البلوغ وتهتم بسير المعرفة عامة والمعرفة العلمية على وجه الخصوص على أساس تاريخها وتكونها الاجتماعي والنفسي.

ولعل الناقد مراد مبروك قد تأثر برؤية بياجيه حول «المعرفة التكوينية» وطورها في مفهومه حول «الرؤية التكوينية» the genetical

vision ضمن إطار أوسع وأشمل أطلق عليه «نظرية الاتصال الأدبي» theory of the literary communication يركز فيه على ثلاثية المرسل والمستقبل والرسالة بدلاً من أحادية الذات عند جان بياجيه. فالرؤية التكوينية عند مراد مبروك تختلف عن المعرفة التكوينية عند بياجيه في أن الأخيرة ترتبط بعلم النفس ومادتها هي الإنسان بينما صاغ مراد مبروك مفهومه لدراسة النص الشعري كما فعل في تحليله لشعر محمد عفيفي مطر وجعل هدف رؤيته هو المؤلف المبدع أو الشاعر (مبروك، 2015م، ص:145).

فكل التجارب التي يكتسبها الشاعر سواء كانت تجارب نصية أو غير نصية تشكل «الرؤية التكوينية» the genetical vision (مبروك، 2015م، ص:144-147)، وكما لاحظ مراد مبروك فـ«يعد المبدع أو المؤلف أو المنتج للنص مركز العملية الإبداعية من حيث كونه يشكل المكونات الجنينية للنص حتى يشب عن الطوق ويصل إلى المتلقي؛ أي أن المبدع هو المسؤول الرئيس عن عملية تخلق النص وتكوينه، ولذلك يعد تجاهله وتجاوزه إلى النص أو المتلقي بمعزل عن السياق قصوراً في الرؤية النقدية للنص» (مبروك، 2015م، ص:144). فالرؤية التكوينية تؤثر في صاحبها، وتدفعه إلى ترشيح معنى أو صورة شعرية دون غيرها.

وإذا كان بياجيه جعل من الإنسان هدفاً لمفهومه عن المعرفة التكوينية ثم جاء مراد مبروك بمفهوم الرؤية التكوينية في سياق تحليل النص الشعري ليركز على المؤلف المبدع أو الشاعر فإن الدراسة الحالية تنقل هذين المفهومين إلى تحليل النص النقدي باعتبار أن الناقد إنسان يتأثر بالعوامل النفسية والاجتماعية والفكرية التي شكلت شخصيته النقدية في مراحل عمره المختلفة، وهذه المعرفة هي التي تشكل رؤية الناقد وتفاعله مع النص الأدبي وطريقة تفسيره لذلك النص. فالرؤية التكوينية للناقد تتكون نتيجة لمؤثر خارجي يؤثر بصورة تدريجية ومعقدة ويتغلب على كل الرؤى والمؤثرات السابقة، فتتشكل المعرفة التكوينية نتيجة لمجموعة من المكونات التي كونت شخصية الذات الناقدة، ومع مرور الزمن شكلت هذه المكونات الوعي الكتابي لهذه الذات ومن هذه المكونات ما هو نفسي، ومنها ما هو اجتماعي، أو ديني، أو حضاري أو فلسفي. وهذه المكونات تدفع الناقد -في الغالب- إلى تقديم رؤية أو قراءة معينة، وتأخير رؤية أو قراءة أخرى.

- **التطبيق: المقدمة النوستالجية وتفسيرها في ضوء المعرفة التكوينية:**

لقد صاغ الطبيب السويسري جوهانس هوفر Johannes Hofer مصطلح النوستالجيا nostalgia في نهاية سبعينيات القرن العشرين ليدل على الحنين الشديد إلى الزمن الماضي، وارتبط المصطلح في

بدايته بحالة نفسية مرضية psychological condition يعاني فيها الإنسان من الحنين المفرط إلى الماضي ما يؤثر على اندماجه في الواقع (Wilson, 2005, p:21) ثم تطور المصطلح بعد ذلك ليدل بشكل عام على فكرة الحنين إلى الماضي. ولعل أشهر النصوص الشعرية العربية المتعلقة بموضوع النوستالجيا هي تلك المقدمة الطللية التي يبكي فيها الشاعر العربي ماضيه مع محبوبته في مطلع القصيدة الجاهلية بطريقة درامية مستخدماً الكثير من الرموز والصور والأخيلة التي ذهب النقاد المحدثون مذاهب شتى في تفسيرهم لها، وربطها بعضهم بالعلاقة بين الثقافة والطبيعة (Stetkevych, 1993, p:18).

وعلى الرغم من تعدد تفسيرات النقاد للجزء النوستالجي في مقدمة المعلقات -باعتبارها نموذجاً للنص الشعري القديم- إلا أن الباحث في آراء النقاد حول تلك المقدمة والمعرفة التكوينية لأولئك النقاد يلحظ أنهم مع اختلافهم في التفسير والتأويل يمكن أن تُصنف آراؤهم تحت رؤيتين: (1) رؤية لغوية بحتة ولج أصحابها إلى النص النوستالجي لا بهدف القراءة النقدية أو التأويل أو حتى التفسير وإنما بهدف حل الرموز اللغوية وشرح النص، وفي هذا الصنف من القراءة لا يمكن الحديث عن رؤية تكوينية شكلت وعي الناقد ودفعته إلى ترشيح قراءة معينة، وذلك لأن الناقد لم يضف دلالة من ذاته وإنما من محفوظاته السابقة، وتصنف أكثر الدراسات القديمة ضمن هذه الرؤية. وفي المقابل، (2) يبرز اتجاه آخر يتجاوز الرؤية اللغوية ويفسر النص تفسيرات شتى أبرزها التفسيرات السياسية والميثولوجية والسيكولوجية.

الاتجاه الأول: تفسير عنصر النوستالجيا في ضوء المعرفة السياسية:

تفاعل عدد من النقاد مع الافتتاحية النوستالجية للمعلقات باعتبارها نصاً تاريخياً يروي فيه الشاعر أحداثاً سياسية أثرت في حياته وحياة قبيلته، فهي -في رأي أولئك النقاد- تتحدث عن معارك وتحالفات وانتصارات ومآس عاشتها القبيلة العربية قبل الإسلام، ووصفها شاعر القبيلة بطريقة غير مباشرة، وبألفاظ تحمل دلالات يصفها بعض النقاد بأنها دلالات رمزية ذات أبعاد سياسية تتعلق بتاريخ القبيلة وصراعها مع خصومها.

وتجدر الإشارة إلى أن النص النقدي -مثله مثل النص الأدبي الإبداعي- له مظهران: مظهر استقلالي يقابله في الجانب الآخر مظهر تواصلي، ولا يمكن الاكتفاء بأحد المظهرين وإلغاء الآخر، وكما يؤكد سعيد يقطين «فالاستقلال النصي مشروط بالتطور السوسيو تاريخي، وبذلك يتموقف النص من المجتمع، ينتقده من خلال وجوده، وهو يلح على هذا البعد،

وهو إلى جانب ذلك يرتبط بسياق عام للظواهر الاجتماعية، ويشهد كأي وثيقة تاريخية القيم السائدة في عصره، وهو يحولها بواسطة وضعيته المحاكاتية حيال اللغة إلى صور، إنه التصور نفسه الذي نجده عند جماعة فرانكفورت» (يقطين، 2001م، ص:26). ولكن الفرق في هذا السياق بين النصين النقدي والإبداعي يتمثل في أن اللغة في النص الأخير هي لغة إيحائية بينما يعكس النص النقدي كأي وثيقة تاريخية القيم السائدة في عصره ولكن بلغة علمية.

وعلى الرغم من أن تأويل النص النوستالجي في المعلقات من زاوية سياسية يقوم على النظر إلى الواقع التاريخي على أنه مرجعية لحل دلالات ذلك النص الشعري، فيستحضر الناقد تاريخ امرئ القيس وصراعه مع بني أسد؛ ليفسر مقدمة معلقته، ويربط أطلال معلقة زهير بأحداث حرب داحس والغبراء، إلا أنه لا يستقيم تصنيف هذا التفسير على أنه تفسير سطحي واقعي، وعلة ذلك أنه ينظر إلى تاريخ العرب وصراعاتهم قبل الإسلام على أنه مضمر دلالي يتضمنه النص النوستالجي، ويحتاج إلى قراءة عميقة لحل شفرات ذلك المضمر الدلالي.

أما تكوين الناقد ذي الاتجاه السياسي فيعتمد على مصدرين: أولهما تاريخي، فيكون الناقد مهتماً بتاريخ العرب وحروبهم وتنافسهم السياسي في تلك الحقبة، أما المصدر الآخر فهو لغوي، وينطلق فيه الناقد من الحقيقة اللغوية التي تقول إن لكل كلمة مستويين دلاليين: مستوى سطحي surface level يدل على المعنى الأولي للكلمة خارج السياق، ومستوى عميق deep level يُعنى بالكلمة في السياق، وما تحمله من احتمالات دلالية غير مباشرة.

فالناقد الذي يصدر في تكوينه من المصدر الأول لن يفسر المقدمة النوستالجية للمعلقات -في الغالب- تفسيراً سياسياً، فهو لا يتفاعل إلا مع المستوى السطحي للدلالة، والأطلال في المعلقات لا تتحدث في مستواها السطحي عن أحداث تاريخية أو سياسية، كما أن الناقد الذي يعتمد في تكوينه على المصدر الثاني دون الأول سيبحث عن الدلالات العميقة في النص، ويجد في الظعينة والرحلة والرياح دلالات أعمق من الدلالات السطحية، ولكن ابتعاده عن المصدر الأول التاريخي سيدفعه إلى ترشيح معنى آخر -قد يكون أسطورياً أو رمزياً... إلخ- يتناسب وتكوينه. وإذا كان الاتجاه السياسي بهذا المفهوم يعتمد على العنصرين أو المصدرين السابقين فإن قلة من النقاد من تفاعل مع النص النوستالجي في المعلقات تفاعلاً سياسياً تاريخياً ووصِفت رؤيته بأنها رؤية سياسية، وفي مقدمة هؤلاء النقاد نجد نجيب البهبيتي.

إن مؤلفات وأبحاث نجيب البهبيتي تدل -في منهجها وعناوينها- على أنه كان مؤرخاً وأديباً

وناقداً، ويمكن الجمع بين هذه الحقول فيقال إنه كان مؤرخاً للأدب، على أن تكوينه التاريخي تغلب على تكوينه الأدبي، ففي (تاريخ الشعر العربي)، و(المعلقات سيرة وتاريخاً)، و(المدخل إلى دراسة التاريخ والأدب العربيين)، و(المعلقة الأولى أو عند جذور التاريخ) فسر البهبيتي جل ما تطرق له من ظواهر بارزة في الأدب العربي تفسيراً تاريخياً درامياً معتمداً على الصراع السياسي.

وقد انتقل معه تكوينه التاريخي والسياسي في تفاعله وتفسيره للمقدمة النوستالجية في المعلقات، فاعتبر قصص غرام امرئ القيس، وقصة غرام عنترة مع عبلة ما هي إلا «لون من ألوان التصوير الرمزي لوقائع تاريخية تتصل بحياة كل منهما، وتبين مواقعهم من تاريخ أمتهم، وتتعلق بمطامع لهم كانوا يجرون وراء تحقيقها، فخابوا فيها وأصابوا» (البهبيتي، 1982م، ص:99). وبعبارة أخرى فإن كلاً من أم الحويرث، وفاطمة وأم الرباب في معلقة امرئ القيس تحمل دلالات تاريخية أبعد من دلالاتها المباشرة على النساء، فهي تتعلق بالأحداث والصراعات السياسية التي عاشها امرؤ القيس. أما (أسماء وهند) وغيرهما من أسماء النساء في معلقة الحارث بن حلزة كقوله:

آذَنَتنا بِبَينِها أَسماءُ
رُبَّ ثاوٍ يُمَلُّ مِنهُ الثَواءُ

ومنها:

وَبِعَينَيكَ أَوقَدَت هِندٌ النارَ
أَصيلاً تُلوي بِها العَلياءُ

(التبريزي، 1997م، ص:291)

فيرى نجيب البهبيتي أن «ظاهر الشعر أن الحارث ينسب بأسماء وبهند، وحقيقة الأمر ليست كذلك، وإنما (أسماء) هذه شخصية خيالية تذكر أيضاً في قصة حب المرقش الأكبر البكري الذي خرج على ملوك المناذرة، وثار على قومه من بكر ممن أخذ صف أولئك الملوك، وهند لقب جرى على بنات ملوك المناذرة، كانت إحداهن تسمى باسمها الخاص، ولكنها تلقب أبداً بهند» (البهبيتي، 1982م، ص:101). إذاً فأطلال معلقة الحارث بن حلزة -في رؤية نجيب البهبيتي- تشير في معناها السطحي surface level إلى فراق المحبوبة وخراب الديار وتشتت القبيلة، ولكنها في مستواها العميق deep level تتحدث عن بني بكر قبيلة الشاعر، وصراعها مع القبائل الأخرى.

والنار التي نسبها الحارث بن حلزة إلى (هند) في البيت الأخير ليست هي النار المعروفة وإنما هي -في رأي البهبيتي- «نار أوقدت في وقعة خزازى، وهي واقعة انتصف فيها عرب الشمال من عرب الجنوب، وتحرروا فيها من حكم اليمن، وكانت قيادتهم على كليب التغلبي، وكانت فيها تغلب وبكر تعملان في وحدة رائعة، وقد ساعد العرب الشماليون في هذه الوقعة المناذرة، تمشياً مع سياستهم في إضعاف نفوذ اليمنيين [...]

فهذه الأسماء وهذه النيران، إنما أريد بها إثارة كل هذه المعاني في نفوس هؤلاء الإخوة المتحاربين من بكر وتغلب، ولم يرد بها الغزل» (البهبيتي، 1982م، ص:101).

ويسلم البهبيتي بما أملاه عليه تكوينه السياسي التاريخي خاصة في قراءته للمقدمة النوستالجية في القصيدة الجاهلية ويقول «لا مراء عندي في أنه قد مر في الجاهلية في كل عصورها من الشعراء من قال في الغزل استجابة لعاطفة أخذت بنفسه، ولكن شعر الجاهلية كله لم يصلنا، وإنما احتفظت الأمة منه بقلة يكاد يفسر كل غزل فيها تفسيراً سياسياً يطابق الواقع التاريخي الذي ساق إلى قول القصيدة، أو يذهب مذهباً تقليدياً صرفاً وذلك في الشعر الجاهلي السابق مباشرة للإسلام، وعندي أن الأهمية التقليدية التي جُعلت لهذا الغزل في استفتاح القصائد ترجع في جزء كبير منها إلى رمزيته تلك» (البهبيتي، 1982م، ص:144). ومن القراءات التي نحت منحى تاريخياً في تفسيرها للمقدمة النوستالجية تلك القراءة التي قدمها عبد الله الفيفي في كتابه (مفاتيح القصيدة الجاهلية: نحو رؤية نقدية جديدة عبر المكتشفات الحديثة في الآثار والمثولوجية)، وعند البحث في تكوين عبد الله الفيفي يُلحظ أنه قد نشأ في جبال فيفا جنوب جزيرة العرب، وهي المرتفعات المليئة بالآثار والنقوش، وقد كونت هذا البيئة ناقدها تكويناً خاصاً فجعلته مغرماً بتتبع آثارها ونقوشها أي بتتبع تاريخها، فأوجدت في نفسه حباً دائماً وشغفاً في البحث عن الآثار والنقوش والتاريخ، وولعاً بما تحمل تلك الآثار الموغلة في القدم والتي ضاع بعضها، ولا زالت قرية فيفا التي نشأ فيها الناقد تحتفظ ببعض آثارها الأخرى.

ولم تكن البيئة العامل الوحيد في التكوين السياسي التاريخي للفيفي، وإن كانت العامل الأبرز، فقد تأثر بآراء من سبقه من نقاد المنهج السياسي التاريخي، بعد أن تتبعها ووافقت هوى في نفسه، ولكنه لم يقف عند حد الإعجاب بتلك الآراء بل تجاوزه إلى الإضافة والتطوير، حتى غدت أبحاثه نقلة نوعية للمنهج التاريخي في دراسة الشعر العربي القديم، وخاصة المنهج التاريخي الممزوج بالأسطورة.

وليمهد عبد الله الفيفي لرؤيته السياسية التاريخية سعى إلى إقناع قارئه بأن يقرأ التاريخ والمثولوجية مع قراءته للنص الشعري قبل الإسلام، وأن يبتعد عن اتخاذ الشعر وثيقة، وذلك -كما يقول- «لأن أي محاولة لاتخاذ الشعر وثيقة جغرافية أو تاريخية أو سيرية محاولة تفسد الشعر والجغرافيا والتاريخ في آن؛ لأنها تقوم على افتراض لا محل له من طبيعة الشعر، من حيث هو ضرب من الإيحاء والتخييل والتصوير، يقول ما لا واقع فعلياً له بالضرورة؛ لأجل هذا فإن من حق القارئ أن يجد في هذه الأسماء الخمسة محمولات أُخر عن مادتها اللغوية (سقط-لوى-دخل-وضح-قرا)»

(الفيفي، 2001م، ص:41)، وهو بذلك يمهد لقراءة مقدمة معلقة امرئ القيس قراءة سياسية تناسب معرفته التكوينية.

وبعد أن يبحث الفيفي في اشتقاق مفردات (الدخول، وحومل، وتوضح، والمقراة) في مقدمة معلقة امرئ القيس يستنتج من الإيحاءات التي تتضمنها تلك المفردات أن الدلالة فيها «تتراءى صوب مضمر دلالي -يموهه ظاهر الوقوف والبكاء من ذكرى (حبيب و منزل) كما فُهم على مرّ القراءات- بحيث تحيل القصيدة إلى نص سياسي، يبدو متعلقاً تحديداً بموقف امرئ القيس بعد مقتل أبيه في بني أسد، أو ربما كان وقوفه على سقوط لواء مملكته الأولى في كندة القديمة بقرية الفاو» (الفيفي، 2001م، ص:43). فالفيفي يقدم إيحاءات النص النوستالجي إلى الأمام، ويعيد الدلالات الظاهرة إلى الخلف، ويجد في النص -بدلالاته وإيحاءاته- نصاً سياسياً يشبه المذكرات التي يكتبها السياسيون في العصر الحديث. فمقدمة معلقة امرئ القيس توحي لعبد الله الفيفي بأن «هناك إيماءة إلى لواء إمارة يسقط في مؤامرة غادرة، بين دعي غادر (دخول)، وحامل سلاح خائن شرس ككلبة (حومل)، مدمر كالسحاب الأسود، أو السيل الذي يصور خرابه للديار في نهاية المعلقة، بيد أن نصاعة الحق -كما يقول في البيت الثاني- وماجد الذكرى البيضاء، المضيئة، كراية بيضاء (توضح)، والسيرة الكريمة المعطاءة (المقراة) لا تسقط، ولا تعفي رسمها الرياح والأحداث (من جنوب وشمال)» (الفيفي، 2001م، ص:44)، وهنا يوظف الفيفي اللغة في التأسيس لرؤيته قبل أن يوظف ما بلغنا من تاريخ كندة.

وفي قراءة الفيفي لصراع الرياح بين رياح الجنوب التي تطمس الطلل ورياح الشمال التي تكشف الطلل انتهى إلى أن «(للجنوب والشمال) هنا دلالة على تعدد رياح الغزو، كالغزو من قبل (شعر أوتر-ملك سبأ، ثم ملك سبأ وذي ريدان) كما تشير إلى ذلك كتب التاريخ أو كتابات الفاو والنقوش اليمنية، كتلك المحفورة على نصب، من محرم بلقيس (مأرب) -يعود إلى عصر ملوك سبأ وذي ريدان (المرحلة التبعية الهمدانية)- حيث تشير إلى حملة حربية شُنت على قرية (ذات كاهل) حاضرة كندة في وادي الدواسر، ضد ملكها (ربيعة ذي آل ثور) الموصوف بأنه ملك كندة وقحطان، وهو ما عمل بالتعاقب على تقويض مملكة كندة في الجنوب، كما عملت فيما بعد رياح الغزو الشمالية من قبل (المنذر الثالث) والقبائل المنتفضة على تقويض سلطان كندة في الشمال» (الفيفي، 2001م، ص:44)، فالفيفي يرسم الطريق الذي يقترحه لمتلقي النص العربي قبل الإسلام، فعليه أن يستحضر التاريخ والآثار في ذلك العصر كي يحل إشارات النص، ويصل إلى نقطة التلقي التفاعلي.

الاتجاه الثاني: تفسير عنصر النوستالجيا في ضوء المعرفة الميثولوجية:

عندما جاء الإسلام وألغى جل العقائد التي آمن بها العرب دُونت تلك المعتقدات في العقول ثم في بطون الكتب على أنها تمثل الواقع الجاهلي للعرب قبل الإسلام، وعندما تطورت الدراسات المثولوجية، وبرز مصطلح الأسطورة باعتباره مصطلحاً علمياً، واكتُشفت الكثير من الآثار القديمة في جزيرة العرب والشام- وهي الأقاليم التي سكنها العرب قديماً- عاد كثير من المؤرخين والنقاد إلى مدونة العصر الجاهلي ليبحثوا عن الأساطير التي انتشرت بين العرب في ذلك العصر، وليكشفوا عن مصادر تلك الأساطير، ومن هنا تفاعل كثير منهم مع المقدمة النوستالجية واعتبرها نصاً شعرياً ذا أبعاد ميثولوجية.

وعلاقة الناقد بالنص النوستالجي في هذه الاتجاه الميثولوجي تشبه علاقة الرسام بما يراه في المرآة، فالرسام -كما يلاحظ جان بياجيه- «لا يستنسخ ما يراه، إنه يترجم موضوعه، وقبل أن يبدأ بالصورة. وفي الصورة لا يذهب الفنان إلى ما يراه ولكن ما يعرفه أيضا حول موضوع الصورة، فالرسام الجيد يوسع من معنى الحياة لأنه يحمل معلومات أكثر مما تظهره خيال المرآة» (الكند، 1974م، ص:13؛ شهيد، 2017م، ص:126). وكذلك الناقد ذو المنهج الميثولوجي فإنه لا يستنسخ ما يقوله النص ولكن ما يعرفه أيضا حول موضوع الصورة الشعرية والبعد الميثولوجي لها، ويوسع معنى تلك الصورة.

وقد تأثر جل النقاد الذين تفاعلوا مع النص النوستالجي تفاعلاً ميثولوجياً بالمناهج الأوروبية الحديثة في المثولوجية والتاريخ بعد أن برزت اتجاهات نقدية أوروبية تعتبر الأسطورة مرجعاً لا بد من العودة إليه لفهم النصوص القديمة، كما اعتبرت تلك الاتجاهات النصوصَ الأدبية القديمة -سواء كانت نصوصاً شعرية أو نثرية- مرجعاً لا بد من العودة إليه للبحث عن الأساطير مثلها مثل الصخور والآثار والنقوش.

وقد وجد أتباع المنهج الميثولوجي ضالتهم في النص النوستالجي قبل الإسلام لعوامل عدة في مقدمتها التكوين الدلالي لذلك النص والغموض الذي يحيط به، فالنص ذو الدلالة المكشوفة لا يترك لمتلقيه مجالاً ليعدد قراءاته، بخلاف النص ذي الدلالة الغامضة فهو يقبل تعدد التفسيرات والاحتمالات، إضافة إلى أن اطراد المقدمة النوستالجية في أكثر القصائد، وتكرار العناصر نفسها يقللان من مصداقية الافتراض القائل بأن النص النوستالجي ما هو إلا تقليد فني توارثه الشعراء.

ومن أهم الأسباب التي دفعت بعض المحدثين إلى ترشيح المنهج الميثولوجي دون غيره من المناهج في تفسير النص النوستالجي تلك الإشكالية التي آثارها مرجليوث Margoliouth في مقالته

عـن أصـول الشـعر العـربي (Margoliouth, 1925, p:417) ومن بعده طه حسين في قوله بأن «البحث عن الحياة الجاهلية في هذا الأدب أو الشعر -أي في عصر ما قبل الإسلام- الذي يضاف إلى الجاهليين فيظهر لنا حياة غامضة جافة، بريئة أو كالبريئة من الشعور الديني القوي، والعاطفة الدينية المتسلطة على النفوس، والمسيطرة على الحياة العملية وإلا فأين نجد شيئاً من هذا في شعر امرئ القيس أو طرفة أو عنترة؟ -ثم يتساءل- أو ليس عجيباً أن يعجز الشعر الجاهلي كله عن تصوير الحياة الدينية للجاهليين؟» (حسين، 1962م، ص:73). فجاء نقاد المنهج الميثولوجي ليؤكدوا -بطريقة غير مباشرة- أن هذا النقص ليس نقصاً في النص الشعري نفسه وإنما الإشكالية في متلقيه، فالشعر العربي قبل الإسلام -في رأيهم- مليء بالإشارات الدينية، ولكنها إشارات لا تُدرك إلا بالتلقي العميق الذي يتجاوز ظاهر النص بعيداً عن التلقي السطحي الذي يقف عند المعنى اللفظي في النص، وهو التلقي الذي اتبعه طه حسين. وفي مقدمة النقاد الذين تفاعلوا مع النص النوستالجي في المعلقات من زاوية ميثولوجية كل من أحمد كمال زكي وإبراهيم عبد الرحمن، وهي رؤية تعود لتكوينهما الثقافي فقد اشتهرا بدراساتهما الميثولوجية على المستويين الأدبي والنقدي، أو على مستوى الدراسات النظرية التاريخية للأسطورة.

يُنظر إلى أحمد كمال زكي على أنه من رواد المنهج الميثولوجي الحديث في تفسير الشعر، وقد ظهر شغفه بالأساطير في كتاباته المبكرة التي نشرها في ستينيات وسبعينيات القرن العشرين، ثم في كتابه (الأساطير) الذي اعتُبر مرجعاً أساسياً في موضوعه، ولم يقف شغفه بالأساطير عند التفسير الميثولوجي للشعر القديم قبل الإسلام بل تجاوزه إلى (التفسير الأسطوري للشعر الحديث)، وقد مهد أحمد كمال زكي لرؤيته عندما اعتبر أن تكرار المقدمة النوستالجية في المعلقات وغيرها لا يحمل قيمة أسلوبية بلاغية ومن ثم يمكن الحكم عليه بالجمود وإنما «هذا الضرب من التكرار مستند إلى قيمة أسطورية» (زكي، 1981م، ص:123).

وقد رأى زكي فيما تضمنته معلقة زهير من رحلة لمحبوبة الشاعر أم أوفى، وكيف سارت هذه الرحلة من الشرق إلى الغرب، وفوق جبال مختلفة، معتبراً أن تلك الرحلة يصعب قراءتها قراءة واقعية، فلا يمكن في رأيه «تصور امرأة جميلة تسافر عن حبيبها فرحة، وهو في حزنه يتغنى بفرحها، إلا أن يكون البديل أن هذه رحلة الشمس يومياً منذ أن تبرز من خدرها إلى أن تغيب وراء الأفق في البحر العظيم، وما أكثر قصص الجاهليين عن الشمس الغاربة وعن رحلة الإنسان من ورائها، حيث تغيب في عين حمئة، ثم تخرج من الشرق من جديد» (زكي، 1981م، ص:123).

وفي قول زهير بن أبي سلمى في مقدمة معلقته:

تبَـصَّر خَليـلي هَـل تَـرى مِـن ظَعائِـنٍ
تَحَمَّلـنَ بِالعَليـاءِ مِـن فَـوقِ جُرثُـم

(التبريزي، 1997م، ص:130)

يتسـاءل الناقـد أحمـد كـمال زكـي عـدة تسـاؤلات موجهـة إلى قـارئ نصـه بهـدف إثـارة الشـك في قناعاتـه السـابقة، ويقـول «أفنظـن أن هـذه الرحلـة وراء الـكلأ حقـاً بعـد إقفـار منـزل؟ وفيـم إذا زينـة الظعـن وأبهـى الحلـل والشـاعر حزيـن يسـمع الغنـاء، ويشـم العطـور؟ أهكـذا يسـتقبل الخـراب والفـراق حتـى لا يكون هنـاك إلا الذكـرى الحزيـنة وبقايـا الحيـاة المنزليـة -كالنـؤى والأثـافي- التـي طالمـا أحبهـا وألفهـا؟ ثـم لمـاذا يخـرج الموكـب مـن الـشرق إلى الغـرب، حيـث المـاء الكثـير كـما قـال زهـير وقـال غـيره، وحيـث يكـون الـورود مسـاء» (زكـي، 1981م، ص:123).

وقـد أضـاف أحمـد كـمال زكـي إلى رؤيتـه بعديـن جديديـن عندمـا أوَّل قـول طرفـة بـن العبـد:

كَأَنَّ حُـدوجَ المالِكيَّـةِ غُـدوَةً
خَلايـا سَـفينٍ بِالنَواصِـفِ مِـن دَدِ

(التبريزي، 1997م، ص:75)

بـأن السـفينة هنـا هـي الشـمس، «فمـن قديـم تصـور الأسـاطير الشـمس سـفينة تسـير في بحـر، وقـد حـرص الشـاعر الجاهـلي في كثـير مـن الأحيـان عـلى تصويـر الظعـن بالخلايـا أي السـفن العظيمـة» (زكـي، 1981م، ص:123).

كـما اعتـبر زكـي بـأن وصـف طرفـة للناقـة في مقدمـة معلقتـه يتعلـق بأسـطورة الطوطـم الـذي -كما يعرفـه زيـدان عبـد الباقـي- «قـد يكـون حيوانـاً -من أي نـوع- أو نباتـاً، أو جـزءاً من حيـوان أو نبات، وقد يكـون مظهـراً مـن مظاهـر الطبيعـة، أو مـا يعـبر عـن هـذه الظاهـرة أو تلـك، والتوتـم -في جوهـره- هـو مـا يشـير إلى الخصائـص المميـزة لجماعـة إنسـانية، في مقابـل الجماعـات الأخـرى في شـكل اجتماعـي آخـر، وربـما داخـل مجتمـع أكـبر لنفـس التوتـم» (عبـد الباقـي، 1981م، ص:236). فقـد أراد طرفـة مـن وصفـه للناقـة -في وجهـة نظـر زكـي- أحـد أمريـن: «إمـا أنـه يريـد أن يقابـل بهـا ناقـة السـماء المثاليـة مـن منطلـق وحـدة الوجـود عنـد الشـاعر الجاهـلي، وإمـا أنـه يريـد السـيطرة التامـة عليهـا فرصدها جـزءاً جزءاً رصـداً سـحرياً كـما يفعـل صنـوه بنقـش الحيـوان الـذي يريـد صيـده عـلى الحجـر، وفي كلتـا الحالتـين لم يغـب عـن ذاكرتـه الخلاقـة المنتجـة البعد الأسـطوري للناقـة» (زكـي، 1981م، ص:123). وينتهـي الناقـد مـن قراءتـه للمقدمـة النوسـتالجية بيقـين تـام لا لبـس فيـه، ويقـول «والـذي لا شـك فيـه أن الظعـن في إطـار المقدمـة النوسـتالجية، ووصـف الناقـة -مـع ربطهـا بالبقـرة أو الثـور الوحـشي أو الحـمار الآبـد أو الظليـم أحيانـاً- إنـما هـو تقليـد شـعري لـه أصولـه المثولوجيـة، وليـس تعبـيراً عـن واقـع يُفـترض أن الجاهليـين كلهـم عاشـوا في خيـام، وأنفقـوا أيامهـم في الرحلـة، والقنـص، والحـرب» (زكـي، 1981م، ص:122).

وفي عام 1982م -أي بعد عام من نشر أحمد كمال زكي لبحثه (التفسير الأسطوري للشعر القديم)- ظهر كتاب (الصورة الفنية في الشعر الجاهلي في ضوء النقد الحديث) لنصرت عبد الرحمن، بمعنى أن الأخير قد يكون متأثراً في كتابه بما توصل إليه سلفه أحمد كمال زكي من آراء وتأويلات ميثولوجية تناسب معرفته التكوينية، خاصة أن دراسته اقتربت في كثير من نتائجها من النتائج التي قدمتها دراسة زكي.

وقد قدَّم نصرت عبد الرحمن في مطلع كتابه (الصورة الفنية في الشعر الجاهلي في ضوء النقد الحديث) تساؤلاً جديراً بالاهتمام يتعلق بالناقد المتلقي ونظرته للشعر العربي قبل الإسلام، يقول «فمن الغريب أن ندرس الشعر الجاهلي منفصلاً عن نظرة الشعراء إلى الكون [...] فنظرة الشاعر إلى الكون لا يستغنى عنها أبداً في نقد الشعر؛ لأن تلك النظرة هي التي تنير الطريق أمام الناقد، فلا تجعله يخبط في ليل مظلم» (عبد الرحمن، 1982م، ص:16).

وإذا كان أحمد كمال زكي قد اهتم بالأساطير أكثر من دراسة النص الذي هو الهدف، فإن نصرت عبد الرحمن اتفق معه في هذا المسلك فبالغ في البحث عن الأساطير على حساب النص الشعري، حتى إنه اعتبر «الفصل بين صور الشعر الجاهلي كالفصل بين الصور التي تملأ المعابد الفرعونية والمعتقد الفرعوني القديم، فما فهمنا تلك الصور إلا يوم فهمنا المعتقد الفرعوني» (عبدالرحمن، 1982م، ص:5). وبالتالي، ففهم النص النوستالجي يتطلب تفسيراً ميثولوجياً للصور الذي يتضمنها ذلك النص.

و انتهى نصرت عبد الرحمن في رصده لظاهرة حضور المرأة في أطلال المعلقات إلى أن أسماء النساء في تلك النصوص تحمل دلالات ميثولوجية ورمزية متباينة، فـ«المرأة هي عنصر الطلل الرئيس، ونكاد لا نجد في الشعر الجاهلي أطلالاً بغير امرأة: فامرؤ القيس ينسب أطلاله إلى سلمى وهند و الرباب [...] وزهير يرد أطلاله إلى أم أوفى [...] والمرأة قد رحلت فأدى رحيلها إلى إقفار الديار [...] فكأن الشعراء قد ربطوا الخصب بالمرأة، أو علقوا حياتهم بها، يبقون في الديار إذا بقيت، ويرحلون عنها إذا ما رحلت» (عبد الرحمن، 1982م، ص:127). وأما بكاء الشعراء الدائم على الطلل وعلى الحبيبة المفقودة فإنما هو -في رأي نصرت عبد الرحمن- بكاء على الشمس التي رحلت فأدى رحيلها إلى خراب الديار، «فما من امرأة حقيقية تُقفر ديار قومها إذا ما رحلت، ولكنها الشمس التي كان يعبدها الجاهليون هي التي يؤدي رحيلها إلى إقفار الديار، فالشمس رمز الخصب عند الإنسان» (عبد الرحمن، 1982م، ص:131). وإذا كان نصرت عبد الرحمن قد عبر عن رؤيته السابقة بعبارات تتضمن نوعاً من الذاتية التي تقترب في بعض الأحيان من

الانطباعية فصدر رأيه السابق بعبارتي (يبدو لي) و(قد تبدو) إلا أنه عندما أراد أن يفسر الأطلال في معلقة زهير استخدم لغة جازمة، وكأنه وجد ضالته في تلك المعلقة.

اعتبر نصرت عبد الرحمن أن العلاقة التي تربط الشعر العربي قبل الإسلام بالأسطورة علاقة توافقية واسطتها الموضوع، فـ«البناء التوافقي في الشعر الجاهلي هو أن تتفق علاقة الشاعر بالموضوع مع علاقة الآلهة به» (عبد الرحمن، 1982م، ص:199)، ثم يؤكد على فكرة البناء التوافقي التي قدمها بمعلقة زهير بن أبي سلمى مثالاً على هذا البناء، ويقول «فالموضوع الذي أراد زهير أن يقول فيه هو حلول السلام بين القبيلتين، وأن هذا السلام قد جاء نتيجة لحكمة من سعيا إلى دفع ديات القتلى حقناً للدماء، قال:

أَمِن أُمِّ أَوفى دِمنَةٌ لَم تَكَلَّمِ
بِحَومانَةِ الدُرّاجِ فَالمُتَثَلَّمِ
وَدارٌ لَها بِالرَقمَتَينِ كَأَنَّها
مَراجِعُ وَشمٍ في نَواشِرِ مِعصَمِ
بِها العَينُ وَالآرامُ يَمشينَ خِلفَةً
وَأَطلاؤُها يَنهَضنَ مِن كُلِّ مجثَمِ
وَقَفتُ بِها مِن بَعدِ عِشرينَ حِجَّةً
فَلَأياً عَرَفتُ الدارَ بَعدَ التَوَهّمِ
أَثافِيَّ سُفعاً في مُعَرَّسِ مِرجَلٍ
وَنُؤياً كَجِذمِ الحَوضِ لَم يَتَثَلَّمِ
فَلَمّا عَرَفتُ الدارَ قُلتُ لِرَبعِها
أَلا عِم صَباحاً أَيُّها الرَبعُ وَاسلَمِ»

(عبد الرحمن، 1982م، ص:200)

ثم يرصد نصرت عبد الرحمن عدة تساؤلات أثارها النص النوستالجي لمعلقة زهير «أولها: لماذا نسب الديار إلى أم أوفى، بل لماذا جعل أم أوفى مالكة للديار؟ (ديار لها) واللام تفيد الملكية، وهل يعقل أن تملك امرأة حقيقة ديارا؟ وثانيها: أيمكن أن تكون كل هذه الديار المتسعة: حومانة الدراج، المتثلم، الرقمتين لامرأة أو حتى لقبيلة إذا أخذنا ما يقوله ثعلب (والرقمتان إحداهما قرب المدينة، والأخرى قرب البصرة) وثالثها يقول: إنه وقف بديارها والموقف مكان محدد يستطيع المرء فيه أن يرى ما يقع عليه بصره، فهل يستطيع أن يرى من موقفه كل هذه الديار؟» (عبد الرحمن، 1982م، ص:200). يخلص الناقد بعد ذلك إلى أن «هذه التساؤلات تثير الشكوك في أم أوفى المرأة الحقيقية، والإجابة عنها مجتمعة تؤدي إلى استبعاد أن تكون امرأة من لحم ودم، وإلى استبعاد أن يكون زهير أمام طلل حقيقي [...]وأعتقد أن هذا الموقف مناجاة لسيدة الخصب والحكمة، وهو في العلاقة بين زهير والآلهة التي هجرت الديار، فشاع اليأس طوال عشرين عاماً» (عبد الرحمن، 1982م، ص:200).

وبعد جيل أحمد كمال زكي ونصرت عبد الرحمن بدأ جيل آخر تتلمذ على الجيل السابق

وتأثر بمنهجيتهم الميثولوجية، وبأسلوبهم في التفاعل مع النص النوستالجي القديم، بل إن منهم من كرر النتائج التي توصل إليها الجيل الأول، ولكن هذا التأثر لم يطمس ذاتيتهم النقدية، وفي مقدمة نقاد هذا الجيل يقف علي البطل.

كان للناقد إبراهيم عبد الرحمن -الذي عُرف باهتماماته الميثولوجية في دراسة الأدب الجاهلي كما يتضح في كتابه (قضايا الشعر في النقد العربي)- الأثر الأبرز في التكوين النقدي لعلي البطل، فبعد أن تتلمذ عليه في مقاعد الدراسة بدأ إبراهيم عبد الرحمن في تكوين الرؤية الميثولوجية للبطل، فأشرف عليه في رسالته لنيل درجة الماجستير والتي كتبها تحت عنوان (الرمز الأسطوري في شعر بدر شاكر السياب)، ثم انتقل معه إلى مرحلة الدكتوراه ليشرف على بحثه المعنون بـ(الصورة في الشعر العربي حتى آخر القرن الثاني الهجري: دراسة في أصولها وتطورها) ليصبح بعد ذلك علي البطل امتداداً لنقاد المنهج الميثولوجي في قراءة النص الشعري القديم.

وقد حاول البطل أن يضع حدوداً تضبط التفسير الميثولوجي للشعر القديم فأخذ على نصرت عبد الرحمن تحديده لدلالات الأماكن والمرأة في المقدمة النوستالجية كالرباب وأم أوفى وغيرهما حيث يقول «لا نستطيع أن نغامر فنحدد هذه الدلالة ما لم تتوفر المكتشفات التي تضيء طريق هذا التحديد، أما بغير هذا فلا يخرج التحديد عن الانطباعية التي لا تؤتمن في نتائجها الأخيرة، وهي مغامرة محفوفة بالمخاطر، ومع ذلك فقد انزلق إليها نصرت عبد الرحمن في كتابه (الصورة الفنية في الشعر الجاهلي) في الفصل الذي عقده لدراسة الأسماء الرمزية للأسماء، فرباب إلهة الموسيقى، وأم أوفى ربة الحكمة، وهر ربة الجنس...إلخ [...] فهو أمر لا يعدو أن يكون خيالاً لا سند له من علم، وانطباعاً ذاتياً لا أساس له من حقيقة» (البطل، 1983م، ص:69). وكأن البطل يريد أن ينقل المدرسة الميثولوجية التي ينتمي إليها نقلة نوعية عندما انتقد نصرت عبد الرحمن صراحة، وأستاذه إبراهيم عبد الرحمن ضمناً في إطلاق الدلالات دون الاعتماد على أي حقيقة علمية أو تاريخية.

ويورد علي البطل في كتابه (الصورة في الشعر العربي حتى آخر القرن الثاني الهجري) -والذي نشره عام 1983م- جزءاً من وصف طرفة لمحبوبته في مقدمة معلقته حين يقول:

وَفي الحَيِّ أَحوى يَنفُضُ المَردَ شادِنٌ
مُظاهِرُ سِمطَي لُؤلُؤٍ وَزَبَرجَد
خَذولٌ تُراعي رَبرَباً بِخَميلَةٍ
تَناوَلُ أَطرافَ البَريرِ وَتَرتَدي
وَتَبسِمُ عَن أَلمى كَأَنَّ مُنَوَّراً
تَخَلَّلَ حُرَّ الرَملِ دِعصٌ لَهُ نَدي
سَقَتهُ إِياةُ الشَمسِ إِلّا لِثاتِهِ
أُسِفَّ وَلَم تَكدِم عَلَيهِ بِإِثمِد

وَوَجـهٌ كَـأَنَّ الشَّـمسَ حَلَّـت رِداءهـا
عَلَيـهِ نَقِـيُّ اللَـونِ لَم يَـتَخَدَّد

(التبريزي، 1997م، ص:77)

ثـم يقـرأ النـص قـراءة ميثولوجيـة تحاكـي منهجيـة أسـتاذه إبراهيـم عبـد الرحمـن والناقديـن أحمـد زكـي ونـصرت عبـد الرحمـن، فطرفـة -في رؤيـة عـلي البطـل- «يضعنـا أمـام صـورة تتحقـق فيهـا الصـورة المثـال للمـرأة، بعـدة تشـبيهات تربطهـا بالنظائـر المقدسـة للشـمس في الديـن القديـم مثـل الظبـي، أحـوى وهـي ظبيـة أم خـذول، وأخـيراً فالشـمس قـد ألقـت رداء الضـوء والنضـارة عـلى وجههـا، وبـين الشـمس والغـزال صلـة دينيـة وثيقـة، فهـما شيء واحـد أو صورتـان لمعنـى واحـد معبـود هـو معنـى الأمومـة، ثـم يحيـط الشـاعر هـذا الرمـز المفـدى -وهـو أسـاس الصـورة- بمظاهـر الخصوبـة المتعـددة، فالظبـي يرعـى في خميلـه، ويحيـط بـه شـجر الأراك» (البطـل، 1983م، ص:70).

وبعـد تفصيـل طويـل للصـورة الفنيـة في تلـك الأبيـات يسـتدرك عـلي البطـل قـائلاً «ولكـن تظـل الصـورة في نهايـة الأمـر مشـيرة إلى أصلهـا الدينـي مصـورة المـرأة الشـمس، الغـزال أي المعبـودة الأم [...] فالصـورة -أي صـورة الظبـي- ذات مسـتويين في دلالتهـا، الدلالـة الأولى وهـي الظاهـرة صـورة الظبـي، والثانيـة وهـي المسـترة والمقصـودة هـي صـورة المـرأة، ويجمـع إلى ذلـك صـورة الشـمس التـي تـشرق مـن البيـت الأخـير جامعـة الصورتـين معـاً بوصفهـما رمزيـن مقدسـين لهـا» (البطـل، 1983م، ص:71).

الاتجـاه الثالـث: تفسـير عنـصر النوسـتالجيا في ضـوء المعرفـة السـيكولوجية:

يتوجـه نظـر الناقـد ذي المعرفـة التكوينيـة السـيكولوجية إلى الشـاعر ليقـف عـلى الأبعـاد النفسـية التـي شـكلت وعيـه، ويلحـظ سـلوكه ولكـن مـن خـلال النـص، ويجعـل مـن العامـل السـيكولوجي محـركاً للشـاعر ودافعـاً لـه نحـو الكتابـة. فالشـاعر عنـد أصحـاب هـذا الاتجـاه يكتب قصيدتـه بدافـع نفـسي a psychological motivation دون أن يشـعر، وإن لم يكتبهـا بدافـع سـيكولوجي فـإن الناقـد السـيكولوجي ينظـر إلى النـص الأدبي عـلى أنـه مدخـل لتحليـل شـخصية المبـدع كـما فعـل فرويـد Freud مـع الأسـطورة اليونانيـة القديمـة أوديـب Oedipus حيـث حلـل شـخصية أوديـب تحليـلاً نفسـياً عميقـاً في كتابـه (تفسـير الأحـلام) The interpretation of dreams (Freud, 1913, p:222-223) ثـم صـاغ لاحقـاً مصطلـح «عقـدة أوديـب» Oedipus complex ليشـير إلى العقـد النفسـية المكبوتـة عنـد الذكـر الـذي تربطـه بأمـه علاقـة حـب في مقابـل علاقـة الغـيرة عـلى الأم والكـره تجـاه الأب كـما شرح ذلـك وفصلـه في مقالتـه التـي نُـشرت بعنـوان (نـوع خـاص لاختيـار الأشـياء عنـد الرجـال) A special type of choice of object made by men ((Freud, 2010, p:163)،

فالمنتَج الأدبي عند أصحاب هذا الاتجاه «مظهر من مظاهر السلوك ولذا لا بد من ربط هذا المنتج بشخصية صاحبه، على أساس أنه يعبر بطريقة رمزية عن هذه الشخصية، وخاصة عن بعض دوافع السلوك الشعورية وغير الشعورية» (غانم، 2004م، ص:23). فلا بد أن تتوفر لدى القارئ القدرة على التأمل والحلم كي يستطيع أن يدرك البعد السيكولوجي في المقدمة النوستالجية للقصيدة الجاهلية، وكي يقرأ النص من خلال الزمن السيكولوجي للشاعر.

وقد تفاعل عدد من النقاد في القرن العشرين مع المقدمة النوستالجية خاصة ومع الشعر عامة تفاعلاً نفسياً، و علل عبد السلام المسدي كثرة القراءات السيكولوجية للشعر عند النقاد العرب في القرن العشرين في قوله «لقد انصاعت الذائقة النقدية عندنا إلى التحليل النفسي في مجال الأدب بحكم ما تهيأ على يد بعض رواد الحركة النقدية منذ بدايات القرن العشرين انطلاقاً من الاهتمام بتحليل ظاهرة الفن الأدبي لإدراجه في دائرة الجمال الفني عامة» (المسدي، 2004م، ص:55-56). و تفاعَل عدد من النقاد مع المقدمة النوستالجية في المعلقات تفاعلاً سيكولوجياً، فاعتبر بعضهم الأطلال مثيراً stimulus والنص النوستالجي استجابة response أو أن الشاعر كتب النص لمراعاة حال السامع والمتلقي، على أن تعدد الرؤى السيكولوجية عند النقاد يدفع إلى التساؤل والبحث إن كان النص هو من رشح هذه الرؤية للناقد أم أن النظريات السيكولوجية الحديثة من سلوكية وتحليلية ووجودية وغيرها شكلت المعرفة التكوينية عند أولئك النقاد ودفعتهم إلى التفسير السيكولوجي للنوستالجيا في المعلقات.

من النقاد من أحضر النظريات السيكولوجية الحديثة قبل تفسيره للمعنى في النص النوستالجي وبتوجه مسبق إلى هذا الاتجاه دون غيره، فتمثلت وظيفته في البحث عما يوافق تلك النظريات من النصوص النوستالجية قبل الإسلام، أي أنه اقتبس هذه النصوص واعتبرها شواهد توافق ما تقول به المدرسة السيكولوجية التي يؤمن بأفكارها. ويقابل هذا الناقد ناقد آخر ولج إلى النص بذاتيته وبتكوينه وانتهى في تلقيه إلى التفسير السيكولوجي، وعند البحث في المكونات المعرفية لهذا الناقد يبرز مفهوم التكوين أكثر وضوحاً وموازنة بالناقد الأول ذي الرؤية المتحيزة، وقد يُنظر للناقد براونه على أنه مثال بارز للناقد ذي الرؤية والتكوين السيكولوجيَّين.

يُعتبر الألماني فالتر براونه من أهم نقاد المذهب الوجودي Existentialism في عصره، وهو المذهب الذي راج في النصف الأول من القرن العشرين نتيجة للحرب العالمية التي عاصرها براونه. وعن علاقة الفلسفة الوجودية -التي يؤمن بها براونه- بعلم النفس «فيمكن -كما يقول عبد الستار إبراهيم- تحديد خمس مدارس كبرى في علم

النفس هي المدرسة السلوكية، والمدرسة التحليلية النفسية، والمدرسة المعرفية، والمدرسة الوجودية، وأخيراً هناك التيار الإنساني» (إبراهيم، 1985م، ص:58)، وقد أضاف أصحاب الاتجاه الوجودي كجان بول سارتر Jean-Paul Sartre ورونالد ديفيد لينج Ronald David Laing ورولو ماي Rollo May الكثير إلى الدراسات السيكولوجية، وأسسوا لمذهب في الدراسات النفسية عُرف فيما بعد بـ«المذهب الوجودي» Existentialism.

كان التفكير الوجودي حاضراً في ذهن فالتر براونه عندما ألقى محاضرته عن الشعر قبل الإسلام عام 1963م في المركز الثقافي بدمشق تحت عنوان (الوجودية في الجاهلية)، وربط موضوع النسيب والطلل بالأزمات السيكولوجية التي عانى منها الشاعر قديماً نتيجة تساؤلاته الدائمة عن الوجود والمصير، لماذا؟ وأين؟ وكيف؟ ومتى؟ ومَن؟ واعتبر براونه أن «الموضوع الذي حرك الإنسان في كل زمان، هو الموضوع الذي يرده عن وعيه، والذي ينساه الإنسان من حين إلى حين، وهو الموضوع الذي يسترجع فيه إنسان اليوم وزنه وأهميته، وهذا الموضوع هو اختبار القضاء والفناء والتناهي» (براونه، 1963م، ص:159).

وقد انتقد براونه ابنَ قتيبة في تفسيره لظاهرة الأطلال على أنها قيلت لتلفت نظر المتلقي، ولتستدعي إصغاء السامعين؛ لأن التشبيب وما يتضمنه من ذكر للأطلال والديار قريب من النفوس، وذلك في قوله: «قال أبو محمد: وسمعت بعض أهل الأدب يذكر أن مقصد القصيد إنما ابتدأ فيها بذكر الديار والدمن والآثار، فبكى وشكا، وخاطب الربع، واستوقف الرفيق؛ ليجعل ذلك سبباً لذكر أهلها الظاعنين عنها، إذ كان نازلة العمد في الحلول والظعن على خلاف ما عليه نازلة المدر، لانتقالهم عن ماءٍ إلى ماءٍ، وانتجاعهم الكلأ، وتتبعهم مساقط الغيث حيث كان، ثم وصل ذلك بالنسيب، فشكا شدة الوجد، وألم الفراق، وفرط الصبابة والشوق، ليميل نحوه القلوب، ويصرف إليه الوجوه، وليستدعي به إصغاء الأسماع إليه؛ لأن التشبيب قريبٌ من النفوس، لائطٌ بالقلوب، لما قد جعل الله في تركيب العباد من محبة الغزل، وإلف النساء، فليس يكاد أحدٌ يخلو من أن يكون متعلقاً منه بسببٍ، وضارباً فيه بسهمٍ، حلالٍ أو حرامٍ» (ابن قتيبة، 2000م، ص:20). وقد اعتبر براونه هذا التفسير قاصراً وبعيداً، فقائله حضري يعيش في مجتمع بعيد عن البداوة غاية البعد، مستنداً إلى أن ابن قتيبة لم يعش الحالة النفسية التي عاشها الشاعر البدوي؛ لذا كان من الطبيعي أن يفسر الظاهرة تفسيراً غير واقعي بعيداً عن طبيعة حياة الشاعر البدوي.

ويستشهد براونه بقول عبيد بن الأبرص في مقدمة معلقته:

وبُدِّلــت مــن أَهلُهــا وُحوشــاً
وَغَــيَّرَت حالَهــا الخُطــوبُ
أَرضٌ تَوارَثُهــا شُعــوبُ
وَكُلُّ مَــن حَلَّهــا مَحــروبُ
إِمّــا قَتيــلاً وَإِمّــا هــالِكــاً
وَالشَــيبُ شَــينٌ لِمَــن يَشــيبُ

(التبريزي، 1997م، ص:365)

على أن الشاعر قبل الإسلام فكّر فيما يفكر فيه الوجوديون في العصر الحديث، وتحدث عن القلق الوجودي الذي تحدثت عنه المدرسة الوجودية، ويتساءل براونه «هل هذه الأبيات لشاعر قديم؟ أم لأحد الشعراء الوجوديين في وقتنا هذا؟ أما نعرف صوت هذه الصرخة في الشعر العصري حقيقة؟» (براونه، 1963م، ص:159) وينتهي من تساؤلاته إلى أن «غرض تلك الأبيات هو الغرض الذي يسأله إنسان اليوم، والذي كان يسأله الإنسان في سالف الأزمان، وهذا هو السؤال الدائم الذي يسأله الإنسان مهما نسيه ورده عن وعيه، السؤال في اختبار القضاء، والفناء، والتناهي» (براونه، 1963م، ص:159). فعبيد بن الأبرص في رؤية براونه هو إنسان قبل أن يكون شاعراً جاهلياً.

إن التفكير الفلسفي الوجودي المرتبط بالمعرفة التكوينية عند براونه يبتعد دائماً عن التفسير السطحي لأي ظاهرة، ويبحث في العمق والمضمون عن قرينة -غامضة غالباً- تربط تلك الظاهرة بالوجود، فقد ابتعد عن التفسير الظاهري للنص النوستالجي في المعلقات، وعلل سخرية أبي نواس من أطلال امرئ القيس في معلقته بأن المرء إذا نسي السؤال الأخير عن القضاء والفناء والتناهي «فإنه لا يستطيع إدراك موقف الإنسان [أي الشاعر] ويخطئ فهم كلام شعره، وربما يضحك كما يضحك أبو نواس مما يقرأ في هذا الشعر، أليس ما يقوله الشاعر الجاهلي مضحكاً؟ هذا البكاء المتوالي على أطلال لا قيمة لها [...] إن نظرنا إلى المعنى اللفظي وحده كان موضوعاً جديراً بالضحك منه» (براونه، 1963م، ص:159). ويجد براونه ما يوافق تفسيره في معلقة عمرو بن كلثوم عندما يتغنى بكأسه:

وَكَأسٍ قَــد شَرِبــتُ بِبَعلَبَــكٍّ
وَأُخرى في دِمَشقَ وَقاصِرينا

(الشنتمري، 2001م، ج:1 ص:159)

فهذا البيت يصف جانباً واحداً فقط، وهو يشير إلى نصف الحقيقة فحسب، ويلي هذا البيت ما يتم الحقيقة فالشاعر يقول :

وَإِنّــا سَــوفَ تُدرِكُنــا المَنايــا
مُقَــدَّرَةً لَنــا وَمُقَدَّرينــا

هذا هو الجانب الآخر، وهذا البيت الثاني يوضح الحقيقة التامة التي يشعر بها الشاعر، ومن يقرأ أوصاف المشاهد الفرحة بتدقيق يدرك ما يضايق الإنسان ويقلق الشاعر اللطيف الحس من مخاوف الوجود» (براونه، 1963م، ص:160).

ولأن براونه وجودي في تكوينه، فقد استدعى عنصر المنية والموت في البيت الأخير لابن كلثوم ليؤكد تفسيره السيكولوجي الوجودي للنص.

وقد تركت الرؤية التكوينية الوجودية عند فالتر براونه أثراً فيمن تحدث بعده من النقاد عن ظاهرة الأطلال باعتباره من أوائل -إن لم يكن أول- النقاد الذين ابتدعوا القراءة النفسية للنوستالجيا في القصيدة الجاهلية، وكان أثره أقوى في رؤية الناقد عز الدين إسماعيل، فقد تشابه مضمون الرؤيتين، واقترب موقف الناقدين في رفضهما لتفسير ابن قتيبة، وخرجت الرؤيتان برؤية واحدة حتى إن أحد النقاد المعاصرين لهما اعتبر -وإن بطريقة غير مباشرة- أن العلاقة بين النصين تقوم على تناقل الأفكار لا على توارد الخواطر (الكرمي، 1964م، ص:153). فلقد شغل الإنسان وقضاياه حيزاً كبيراً فيما كتبه عز الدين إسماعيل خاصة في كتاباته الأولى كـ(قضايا الإنسان في الأدب المسرحي المعاصر دراسة مقارنة)، و تحدث في هذا الكتاب عن حقيقة الإنسان، وعن وجوده، وعلاقته بالزمان والمكان، وخاض في مغامرات الإنسان وصراعه في الحياة، كما كتب (الفن والإنسان) وبحث في هذا المؤلف عن علاقة الإنسان القديم بالفن في مراحل الوجود الأولى.

شغل الإنسان وقضاياه اهتمام عز الدين إسماعيل حتى وجد ضالته في النظريات السيكولوجية الحديثة عامة ونظرية التحليل النفسي Psychoanalysis عند فرويد Freud -التي تؤمن بأن التحليل النفسي يبدأ بنقل اللاشعور unconscious إلى منطقة الشعور conscious (Chao, 2015, p:57) على وجه الخصوص، فكتب -في العام الذي ألقى فيه براونه محاضراته- (التفسير النفسي للأدب) مرجحاً هذا التفسير على الاتجاهات التفسيرية الأخرى من اجتماعية وميثولوجية وغيرها، يقول «إنه ليبدو لي متعذراً فهم هذا العمل أو ذاك دون الاعتماد على هذه الحقائق -أي حقائق التحليل النفسي-أو تلك» (إسماعيل، 1963م، ص:14)، أما الفائدة التي يحققها الأدب من نتائج التحليل النفسي فهي -في رأي عز الدين إسماعيل- «فائدة يحققها الناقد لا الفنان، وهو يحققها عندما يستفيد من تلك النتائج في إلقاء المزيد من الضوء على العمل الفني، واستكشاف أبعاد التجربة والتجارب التي يقدمها، وتفسير الدلالات المختلفة التي تكمن وراء الأعمال الفنية» (إسماعيل، 1963م، ص:25). كل هذا يدل على أن رأي عز الدين إسماعيل المفسر لظاهرة الأطلال تفسيراً نفسياً رأي صادر من تكوينه المعرفي، وليس منقولاً من مقال براونه، إلا أن يكون رأي براونه وافق هوى في نفسه فتأثر به وكلتا النتيجتين تدلان على تأثير المعرفة التكوينية السيكولوجية في قراءة عز الدين إسماعيل للنص الشعري.

وفي تحليله لعنصر الحنين للمحبوبة في مقدمة

المعلقات، يتحدث عز الدين إسماعيل عن موقفين نفسيين متناقضين في أطلال معلقتي الحارث بن حلزة وعمرو بن كلثوم، ففي أطلال المعلقة الأولى ومطلعها:

آذَنَتنا بِبَينِها أَسماءُ

رُبَّ ثاوٍ يُمَلُّ مِنهُ الثَواءُ

(التبريزي، 1997م، ص:291)

يقول «فالحارث في هذه القطعة يحدثنا عن خطر يلوح مهدداً لأمنه النفسي ورضاه، وهو فراق محبوبته أسماء بعد عهد طويل من الاستمتاع بالقرب منها والتنقل معها من منطقة إلى أخرى. وإن هذه الأماكن التي كانت تعج من قبل بالحياة هي نفسها الأماكن التي شهدت غرام الشاعر وحبه، فماذا حدث الآن؟ أو ماذا سيحدث بعد أن أبلغت أسماء شاعرنا بالفراق؟» (إسماعيل، 1964م، ص:11) ويبحث عز الدين إسماعيل عن إجابة التساؤل الأخير في نظرية التحليل النفسي «فإذا نحن رجعنا إلى تحليل فرويد لمعنى الحب وجدنا أنه جمع تحت هذا المفهوم ما كان يعرف بغريزة حفظ الذات وغريزة حفظ النوع. فالحب بهذا المعنى هو ضمان لحياة الإنسان على الأرض واستمرار هذه الحياة. ومن ثم كان الفراق الذي أعلنته أسماء بمثابة التهديد المباشر الذي يتجه إلى ذلك الحب» (إسماعيل، 1964م، ص:11). فالحدث الذي يقع في الافتتاحية النوستالجية لمقدمة معلقة الحارث بن حلزة -في رؤية عز الدين إسماعيل- هو حدث نفسي بالدرجة الأولى كما هو الحدث في مقدمة معلقة عمرو بن كلثوم.

على الرغم من أن جل النقاد ينظرون إلى مقدمة معلقة عمرو بن كلثوم على أنها خالفت المعلقات الأخرى في مقدمتها الخمرية لا الطللية المألوفة فإن عز الدين إسماعيل يرى رؤية مغايرة، يعبِّر عنها بقوله «والواقع أن هذه الصورة وإن بدت في ظاهرها خارجة على المألوف ليست سوى صورة مقابلة تماماً للصورة المألوفة. ويكفي أن نتنبه هنا إلى أن الشاعر قد ذكر لنا الأماكن -أماكن لهوه ومتعته بشرب الخمر- كما صنع غيره دائماً في ذكر الأماكن التي نزلت بها المحبوبة؛ فالأمر في الحالين لا يعدو تصوير شعور الإقبال على الحياة، والاستمتاع بها، حتى يبرز النقيض وهو الموت» (إسماعيل، 1964م، ص:13-14)، وينتهي إلى أن المقدمة النوستالجية كانت متنفساً للشاعر قبل الإسلام ليعبر عن أزمته في ذلك العصر، وعن موقفه من الكون والوجود وخوفه من المجهول (إسماعيل، 1964م، ص:14)، كما أن استدعاءه للموت يؤكد تأثره بالمنهج الوجودي في تفسير النص الشعري.

ويتفاعل عز الدين إسماعيل مع عنصر النسيب وذكر الديار في مقدمات القصائد قبل الإسلام باعتباره يمثل الجزء الذاتي من القصيدة، والذي يعبر فيه الشاعر عن نفسه ويتحدث عن ذاته بلسانه قبل أن يتحدث بلسان قبيلته، فقطعة

النسيب في رأيه تقوم على عنصري الوقوف على الأطلال وذكر المحبوب (إسماعيل، 1964م، ص:8). فالشاعر -في ضوء الرؤية النفسية عند عز الدين إسماعيل- لم يجمع بين عنصري الوقوف على الأطلال وذكر المحبوب في صورة واحدة عبثاً بل جمع بينهما ليرمز إلى الحياة والموت (إسماعيل، 1964م، ص:9).

وإذا كان عز الدين إسماعيل فكَّر بطريقة التحليل النفسي وصرح بذلك، فإن محمد الكفراوي فسر النوستالجيا في المعلقات تفسيراً سيكولوجياً -وذلك في كتابه (الشعر العربي بين الجمود والتطور) الذي نشره بعد نشر عملي كل من براونه وعز الدين إسماعيل بخمسة أعوام وبالتحديد عام 1969م- دون أن يصرح بمنهجه السيكولوجي. فقد فسر الناقد محمد عبد العزيز الكفراوي النوستالجيا في القصيدة الجاهلية من زاوية سيكولوجية تاريخية ومثّل لذلك بأطلال معلقتي الحارث بن حلزة وامرئ القيس، وهو منحى يوافق تكوينه، ففي مؤلفاته الثلاثة التي نشرها برز الاتجاه التاريخي مقترناً بالاتجاه السيكولوجي، وكتابه (أسطورة الزهد عند أبي العتاهية) يمزج الاتجاهين السيكولوجي والتاريخي وإن كان حضور الأول أبرز من الآخر، فقد وقف الكفراوي عند شخصية الشاعر، وعواطفه، وعقده النفسية والحب المركب والمعقد في شخصيته خاصة في كهولته، وتأثره النفسي بالسجن مفسراً لكثير من قصائد الشاعر تفسيراً سيكولوجياً، ولم تتجاهل دراسته البعد التاريخي فاستحضر مواقف وقصصاً تؤيد تفسيره السيكولوجي، وبذات المنهج والتفسير درس الكفراوي شخصية ابن المعتز في مؤلف مستقل بعنوان (عبد الله بن المعتز حياته وشعره) ليركز على الأبعاد السيكولوجية في حياة ابن المعتز، كما يفسر الكفراوي في كتابه (الشعر العربي بين الجمود والتطور) الكثير من ظواهر الأدب العربي -ومنها ظاهرة الأطلال في الشعر قبل الإسلام- تفسيراً نفسياً معتمداً في أكثر من موضوع على البعد التاريخي الذي يوحي به عنوان الكتاب، ما يدل على أن تكوينه يدفعه إلى اعتماد المنهج السيكولوجي المدعم ببعد تاريخي كمنهج رئيس في تفسير النص الشعري.

فمعلقة امرئ القيس بأطلالها تعكس -في رؤية الكفراوي- نفسية صاحبها فهي «صورة مكبرة لذلك النوع الذي لم يفكر فيه الشاعر فيما وراء نفسه، ولم يشتغل بما وراء عواطفه، وهذه المعلقة -في رأيه-تعتبر فريدة من هذه الناحية بين بقية المعلقات» (الكفراوي، 1969م، ص:35). فالشاعر العربي في رأي الكفراوي لم يكن يبكي محبوبته لبعدها فحسب ولم يكن يرثي عشقها فقط، بل حمل بكاؤه بعداً سيكولوجياً تمثل في إحساسه بالغربة والاغتراب، فقد كُتب على الشاعر وأمثاله من البدو «ألا يزالوا متنقلين على رقعة الصحراء كأنهم قطع الشطرنج، تاركين في

كل مكان فلذة من أكبادهم، وقطعة من تاريخهم، فهم دائماً غرباء» (الكفراوي، 1969م، ص:34). فمعاناة الشاعر -في رؤية الكفراوي- هي معاناة نفسية قبل أن تكون تجربة حب زائل.

وترتبط معاناة الشاعر عند الكفراوي بمعاناة المرأة قبل الإسلام التي لم يقف دورها عند الإنجاب والحضانة، بل «إن المرأة تمثل في حياة العربي بعامة والبدوي بخاصة عنصر الاستقرار السيكولوجي والحسي الذي كان يود بجدع الأنف أن لو أدركه في بيئته المضطربة القلقة، أليس خباؤها هو المكان الوحيد الذي يأوي إليه من تلك الصحراء العريضة» (الكفراوي، 1969م، ص:34)، فصورة المرأة في المقدمة النوستالجية تعكس واقعاً نفسياً عاشه الشاعر وليست مجرد محبوبة غائبة.

وفي رأي الكفراوي فإن حرص الحارث بن حلزة وغيره من الشعراء على ذكر الديار والأطلال يحمل بعداً سيكولوجياً، لأن ذكر الطلل -في رأيه- «يقوي انفعاله ويذكي شاعريته [...] ويخدر السامعين ويسحرهم بتلك العواطف الإنسانية العامة التي يرى فيها السامع صورة من عواطفه ومغامراته، فتأخذه هزة ونشوة تنسيه المنطق الجاف، بل والوقار والتعقل، وتجعله أداة طيعة في يد الشاعر يوجهه بها كيفما شاء» (الكفراوي، 1969م، ص:35). ويرى الكفراوي أن تعدد الأماكن في مطلع قصيدة الحارث بن حلزة يحمل دلالة مغايرة، فالمقصود ليست الأماكن لذاتها، وإنما الإسراف في ذكر الأماكن والمواضع فيه دلالة على أن للشاعر غاية من ورائها أسمى وأعمق من المحافظة على بناء القصيدة، «وأكبر الظن -في رأي الكفراوي- أن الحارث ابن حلزة لم يكن مشغولاً أثناء تعداده لهذه الأماكن بحبيبته أسماء رغم الربط الظاهري بينها وبين تلك الديار، بل كان مشغولاً بقومه وقبيلته، ولعله [...] كان يشير إلى ما مضى من زمن كانت تغلب وبكر فيه أخوين متواصلين غير متقاطعين، متقاربين غير متدابرين، ويؤكد هذا قوله يعقِّب على ذلك :

لا أَرى مَن عَهِدتُ فيها فَأَبكي الـ
ـيَومَ دَهاً وَما يَرُدُّ البُكاءُ

فإن اللاشعور قد فضحه في هذا البيت أراد أم لم يرد» (الكفراوي، 1969م، ص:38)، فالكفراوي يقرأ النص قراءة سيكولوجية تاريخية معتمداً على مفهومي اللاشعور unconscious والتحليل النفسي psychoanalysis.

خاتمة:

سلطت الدراسة الضوء على تلقي أربعة من النقاد العرب في القرن العشرين -كنماذج لنقاد العصر الحديث- للمقدمة النوستالجية في معلقة امرئ القيس -باعتبارها أنموذجاً للشعر الجاهلي-

وقراءتهم لذلك النص بطرق ومنهجيات مختلفة، كما بيّنت كيف ذهب النقاد في أكثر من اتجاه في تفاعلهم مع النص الشعري وأن قراءاتهم لا تلتزم بالمعنى الظاهر في الجزء النوستالجي في مقدمة القصيدة على الرغم من ثبات ذلك النص الشعري ووضوح معانيه. ويمكن تلخيص أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة بعد تحليل قراءات أولئك النقاد في النقاط التالية:

- أن المعرفة التكوينية للناقد التي تشكلت من خلال قراءاته ودراساته السابقة أثرت في تفسيره للصور الشعرية في مقدمة معلقة امرئ القيس، فجاءت قراءة كل ناقد منسجمة مع المنهج الذي يميل إليه، فنجد الناقد ذا المعرفة التكوينية السيكولوجية -على سبيل المثال- والذي يميل في مؤلفاته إلى اتباع المنهج السيكولوجي يفسر عناصر مقدمة امرئ القيس تفسيراً سيكولوجياً وينتج قراءة مختلفة عن قراءة نظيره ذي المعرفة التكوينية الأسطورية. فالمعرفة التكوينية للذات الناقدة تلعب دوراً مهماً في تفسير الناقد للنص الشعري وتوجيه قراءته له.
- قوة تأثير المعرفة التكوينية على قراءة الناقد للنص الشعري تجعل من القراءة المحايدة هدفاً يصعب تحقيقه باعتبار أنه يصعب أن نجد ناقداً ذا معرفة تكوينية ميثولوجية -على سبيل المثال- يتفاعل مع النص الجاهلي تفاعلاً سيكولوجياً ويقرأ النص قراءة نفسية، فكثير من القراءات النقدية لا تعتمد في تفسيرها على النص الشعري الجاهلي ذاته وإنما يكون النص فيها أداة تدعم رؤية الناقد التي هي -في الغالب- نابعة من معرفته التكوينية.
- أن النص النقدي ليس -بالضرورة- نصاً علمياً بحتاً وإنما هو خاضع -بدرجة كبيرة- إلى ميول الناقد الفكرية التي تشكلت من خلال المعرفة التكوينية التي اكتسبها من تجاربه العلمية السابقة.
- أن التشابه والانسجام بين المعرفة التكوينية عند الناقد من جهة، والتزامه -إلى حد كبير- بمنهج واحد في تفسيره للنص الشعري القديم من جهة أخرى يدفع إلى تساؤل إن كان الناقد استخدم النص الشعري ليؤكد صحة المنهج الذي يتبعه في قراءة النص القديم وبالتالي فإن المنهج كان حاضراً في ذهنه قبل عملية القراءة أم أنه تفاعل مع النص بطريقة محايدة وجاءت معرفته التكوينية لتوجه قراءته للنص بطريقة غير واعية.
- **وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يوصي الباحث بما يلي:**

- تطوير آليات لدراسة النص النقدي وربطه بالسياقات السياسية والاجتماعية والنفسية التي أُلف فيها ذلك النص، وتجنب قراءته كنص علمي مغلق وأحادي الدلالة.
- التركيز في دراسة النص النقدي على ما يمكن وصفه بـ«أدبية النقد»، فالناقد -في تفاعله مع النص الأدبي- يستخدم -في كثير من المواضع- لغة متأثرة باللغة الأدبية، وهو ما يجعل من نصه النقدي نصاً شبه مفتوح على أكثر من تفسير.
- الالتفات إلى حقل «نقد النقد» الذي هو في جوهره حقل من حقول النقد الأدبي، ولكنه يختلف عن أكثر حقول النقد الأدبي في أنه يجعل من النص النقدي مادة للدراسة بدلاً من النص الأدبي.
- تطوير أساليب أكاديمية لتدريس حقل «نقد النقد» في المناهج الجامعية باعتباره حقلاً شبه مستقل، والاستفادة من تجارب الآخرين من غير العرب في هذا المجال.

المصادر والمراجع:

أولاً/ المراجع العربية:

إبراهيم، عبد الستار. (1985م). الإنسان وعلم النفس. ط.1، الكويت: عالم المعرفة.

ابن قتيبة، أبو محمد عبد الله بن مسلم. (2000م). الشعر والشعراء، تحقيق: مفيد قميحة وآخرون. ط .1، بيروت: دار الكتب العلمية.

إسماعيل، عز الدين. (1963م). التفسير النفسي للأدب. ط.1، بيروت: دار العودة.

إسماعيل، عزالدين. (1964م). النسيب في مقدمة القصيدة الجاهلية في ضوء التفسير النفسي. مجلة الشعر المصرية، 2(1)، 3-14.

براونه، فالتر. (1963م). الوجودية في الجاهلية. مجلة المعرفة السورية، 4(1)، 156-161.

البطل، علي. (1983م). الصورة في الشعر العربي حتى القرن الثاني الهجري: دراسة في أصولها وتطورها. ط.1، بيروت: دار الأندلس.

البهبيتي، نجيب. (1982م). تاريخ الشعر العربي حتى آخر القرن الثالث الهجري. ط .1، الدار البيضاء: دار الثقافة.

التبريزي، الخطيب. (1997م). شرح القصائد العشر. تحقيق: عبد السلام الحوفي. ط .1، بيروت: دار الكتب العلمية.

حسين، طه. (1962م). في الشعر الجاهلي. ط .1، القاهرة: دار المعارف.

زكي، أحمد. (1981م). التفسير الأسطوري للشعر القديم. مجلة فصول، 13(1)، 115-126.

الشنتمري، الأعلم. (2001م). أشعار الشعراء الستة الجاهليين: اختيارات من الشعر الجاهلي. بيروت: دار الكتب العلمية.

شهيد، هيلا. (2017م). الوعي الجمالي بين فلسفتي العلم والبرجماتية. ط .1، لبنان/ كندا: دار الرافدين.

عبد الباقي، زيدان. (1981م). علم الاجتماع الديني.ط.1، القاهرة: دار غريب.

عبد الرحمن، نصرت. (1982م). الصورة الفنية في الشعر الجاهلي: في ضوء النقد الحديث. ط .1، عمان: مكتبة الأقصى.

غانم، محمد حسن. (2004م). الإبداع وسيكولوجية التلقي: دراسة ميدانية. ط .1، الإسكندرية: المكتبة المصرية.

الفيفي، عبد الله. (2001م). مفاتيح القصيدة الجاهلية:

نحـو رؤيـة نقديـة جديـدة عـبر المكتشـفات الحديثـة في الآثـار والمثولوجيـة. ط .1، جـدة: النـادي الأدبي الثقـافي.

الكرمـي، عبـد الكريـم. (1964م). تـوارد خواطـر أم تناقـل أفـكار النسـيب في مقدمـة القصيـدة الجاهليـة حـول مقـال الدكتـور عـز الديـن إسـماعيل. مجلـة المعرفـة السـورية، 27(1)، 153-156.

الكفـراوي، محمـد عبـد العزيـز. (1969م). الشـعر العـربي بـين الجمـود والتطـور. ط .1، بـيروت: دار القلـم.

الكنـد، ديفـد. (1974م). الأطفـال والمراهقـون (شرح مقـالات العـالم النفسـاني جـين بياجيـه). ترجمـة: صبحـي المعـروف، 2009م. العـراق: مطبعـة حـداد.

مـبروك، مـراد. (2015م). النظريـة النقديـة: نظريـة الاتصـال الأدبي وتحليـل الخطـاب. القاهـرة: دار الأدهـم للنـشر والتوزيـع.

المسـدي، عبـد السـلام. (2004م). الأدب وخطـاب النقـد. ط.1، بـيروت: دار الكتـاب الجديـد المتحـدة.

يقطـين، سـعيد. (2001م). انفتـاح النـص الروائي: النـص والسـياق. ط.2، الـدار البيضـاء: المركـز الثقـافي العـربي.

ثانياً / المراجع الأجنبية والعربية مترجمة بالإنجليزية:

Abd al-Bāqī ,Z .(1981) .*Religious sociology* (*in Arabic*). Cairo: Dar Gharīb.

Abd Raḥmān, N. (1982). *The artistic image in pre-Islamic poetry: In the light of modern criticism* (*in Arabic*). Amman: Maktabat al-Aqṣā.

Al-Bahbītī, N. (1982). *History of Arabic poetry till the end of the third century Hijri* (*in Arabic*). Casablanca: Dār al-Thaqāfa.

Al-Baṭal, A. (1983). *The image in Arabic poetry until the second century Hijri: A study in its origins and development* (*in Arabic*). Beirut: Dār al-Andalus.

Al-Fīfī, A. (2001). *Keys to the Pre-Islamic poem: Towards a new critical view through recent discoveries in archeology and mythology* (*in Arabic*). Jeddah: Society of Culture and Arts.

Al-Kand, D. (1974). *Children and adolescents (explanation of psychologist Jean Piaget's articles)* (*in Arabic*). Trans. Ṣubḥī Al-Maʿrūf (2009), Iraq: Haddad Press.

Al-Masaddī, A. (2004). *Literature and the discourse of criticism* (*in Arabic*). Beirut: OEA Books.

Al-Shintamarī, A. (2001). *Poems of the six Pre-Islamic poets: Selections from the Pre-Islamic poetry* (*in Arabic*). Beirut: Dār al-Kutub al-ʻIlmiyya.

Al-Tabrīzī, A. (1997). *Explanation of the ten poems* (*in Arabic*). Ed. Abd al-Salām Al-Hūfi. Beirut: Dār al-Kutub al-ʻIlmiyya.

Browne, W. (1963). Existentialism in pre-Islamic period *(in Arabic)*. *The Syrian Journal of al-Maʿrifa*, 4 (1), 156-161.

Chao, R. C. (2015). *Counseling psychology: an integrated positive psychological approach*. Oxford: John Wiley & Sons.

Freud, S. (1910). A Special Type of Choice of Object made by Men (Contributions to the Psychology of Love I). The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, (11). Five Lectures on Psycho-Analysis, Leonardo da Vinci and Other Works, 163-176.

Freud, S. (1913). *The Interpretation of Dreams*. New York: The Macmillan Company.

Ghanem, M. (2004). *Creativity and psychology of reception: A field study* (*in Arabic*). Alexandria: al-Maktaba al-Miṣriyya.

Hamlyn, D. W. (2013). *Epistemology and conceptual development in Cognitive Development and Epistemology*. Ed. Theodore Mischel. New York: Academic Press.

Ḥusayn, Ṭ. (1962). *In Pre-Islamic poetry* (*in Arabic*). Cairo: Dar Al Maʻārif.

Ibn Qutayba, A. (2000). *Poetry and poets* (*in Arabic*). Ed. Mufīd Qumayḥa and others. Beirut: Dār al-Kutub al-ʻIlmiyya.

Ibrāhīm, A. (1985). *Human and psychology* (*in Arabic*). Kuwait: ʻĀlam al-Maʻrifa.

Ismail, E. (1963). *Psychological interpretation of literature* (*in Arabic*). Beirut: Dār al-ʻAwda.

Ismail, E. (1964). The Nasīb in the introductory section of the pre-Islamic poem in the light of psychological interpretation *(in Arabic)*. *The Egyptian Poetry Journal*, 2 (1), 3-14.

Kafrawi, M. (1969). *Arabic poetry between stagnation and development* (*in Arabic*). Beirut: Dār Al-Qalam.

Karmi, A. (1964). Telepathy or a transmission of the ideas of *nasib* in the introductory section of the pre-Islamic poem: about the article of Dr. Izz al-Din Ismail (*in Ara-*

bic). *The Syrian Journal of al-Ma'rifa*, 27 (1), 153-156.

Mabrūk, M. (2015). *The critical theory: Literary communication theory and discourse analysis* (*in Arabic*). Cairo: Dār al-Adham Publishing & Distribution.

Margoliouth, D. S. (1925). The Origins of Arabic Poetry. *The Journal of the Royal Asiatic Society of Great Britain and Ireland*, (3), 417-449.

Sa'īd, Y. (2001). *Openness of the narrative text: Text and context (in Arabic*). Casablanca: al-Markaz al-Thaqafi al-Arabi.

Shahīd, H. (2017). *Aesthetic awareness between the two philosophies of science and pragmatism* (*in Arabic*). Lebanon/Canada: Dar al-Rafidayn.

Stetkevych, S. (1993). *The Mute Immortals Speak: Pre-Islamic Poetry and The Poetics of Ritual Myth and Poetics*. New York: Cornell University Press.

Wilson, J. (2005). *Nostalgia: Sanctuary of Meaning*, Lewisburg: Bucknell University Press.

Winkelman, M. (1996). Neurophenomenology and Genetic Epistemology as a Basis for the Study of Consciousness. *Journal of Social and Evolutionary Systems*, *19* (3), 217-236.

Zaki, A. (1981). The mythical interpretation of ancient poetry (*in Arabic*). *Fuṣul Journal*, 13 (1), 115-126.

تنبيهاتُ ابنِ خروف في شرحه (تنقيح الألباب) إلى اختلافِ نَصِّ سيبويهِ بين نُسَخ (الكتاب)

عبدالله بن عثمان اليوسف (*)
جامعة الحدود الشَّماليَّة

(قدم للنشر في 1440/02/05 هـ، وقبل للنشر في 1440/04/19 هـ)

ملخص البحث: كتاب سيبويه من أقدم الكتب التي قعّدت للغة العربية، شرَحه كثيرٌ من العلماء واهتموا به، فكانت لمشاهير العلماء وغيرهم نُسَخٌ منه يعودون إليها، وقد كثرتْ نُسَخُهُ بعد ظهور نسخة الأخفش، وزاد نُسَّاخه والمعلِّقون عليه والمحشّون فيه، ومع مرور الزمن- وكثرة نَسْخ هذا الكتاب المهم بصورة أكبر - ظهرت الاختلافات في نصّه بين تلك النُّسَخ الكثيرة، وكان ابن خروف (609 هـ) ممن اهتم بالتنبيه إلى تلك الاختلافات في شرحه لكتاب سيبويه الذي أسماه (تنقيح الألباب في شرح غوامض الكتاب)، فجاء هذا البحث لالتقاط تلك التنبيهات، ودراستها، ومقارنتها بما ورد في بعض مخطوطات كتاب سيبويه والمطبوع منه، ثم محاولة الوصول إلى النصِّ الذي أراده سيبويه من خلال تلك المقارنة، مضافًا إليها الرجوع إلى ما نقله شرَّاح الكتاب، أو ما نقله النحويون في كتبهم من نصوص سيبويه. وقد اتبعت المنهج الوصفي المقارن بين النصوص؛ هادفًا إلى تسليط الضوء على كتاب سيبويه الذي انبنت عليه قواعد العربية بعد ذلك.

كلمات مفتاحية: تنبيهات، نُسَخ، نَصّ، سيبويه، ابن خروف.

*****

Notifications of Ibn Kharouf in his explanation (Tankeeh Alalbab) to the difference of Sibawaih's text between (Al Kitaab) manuscript

Abdulla Othman Alyousif (*)
Northern Border University

(Received 16/10/2018/, accepted 26/12/2018)

Abstract: Seebawaih`s book is one of the oldest and the most important Arabic grammar books. A lot of grammarians explained it because of its importance. Many editions of the book had emerged after Alakhfash's edition was released. As the number of readers of the book increased, the number of editions increased too. Lots of differences emerged in these editions too. Ibn Kharouf 609H was the one of the scholars who noticed these differences in his Tankeeh Alalbab. This research studies these differences and notifications and compares them with the original manuscript of Sibawaih. In this study, the researcher tries to reach to the text that Sibawaih wants to reach. This study uses the descriptive-comparative approach to achieve the comaprisons between the different manuscripts.

Keywords: notifications, copies, texts, Seebawaih, Ibn Kharouf.

(*) للمراسلة:

أستاذ مساعد، قسم اللغة العربية، كلية التربية والآداب، جامعة الحدود الشمالية، ص ب: 1321، رمز بريدي: 91431، عرعر، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Assistant Professor, Arabic Language Dept., Faculty of Education and Arts-,- Northern Border University, P.O. Box: 1321, Code:91431, Arar, Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail: alyousif67@gmail.com

www.nbu.edu.sa
DOI: 10.12816/0054672

مقدمة:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على خاتم الأنبياء والمرسلين، نبينا محمد وعلى آله وصحابته أجمعين، أمَّا بعد:

فكتاب سيبويه – رحمه الله – بحرٌ حاول أن يركبه كثيرٌ من النحويين، لكنه صعب المنال إلا لمن وطَّن نفسه على الصبر الشديد؛ لِمَا فيه من أمواج علمية متلاطمة، فلقد وُلد كبيرًا، وهذا ما جعل الناس يلتفتون إليه أكثر من غيره، وصعوبة هذا الكتاب لم تأتِ من كِبَر حجمه فحسب؛ بل من ترتيبه الذي أراده له سيبويه رحمه الله! وزاد من تلك الصعوبة أن سيبويه لم يقرأه على أحدٍ، ولم يقرأه عليه أحدٌ، ويُضاف إلى هذا أنه لم تكن منه – عند وفاة سيبويه – إلا نسخة واحدة كانت عند الأخفش رحمه الله! فلما أخرج الأخفش تلك النسخة ذاعت بين الناس، وحرص العلماء على أن تكون عند كلّ واحدٍ منهم نسخةٌ منه، فاستنسخوه بأيديهم، أو طلبوه من النُّسَّاخ، فكثرت نُسَخُهُ، وأصبحت لدى أشهر النحويين، ومن تلك النسخ المشهورة: نسخة المبرد، ونسخة السيرافي، ونسخة ثعلب، ونسخة ابن درستويه، ونسخة ابن خروف...، وغيرها، ومن الطبيعي أن يكون هناك اختلافٌ بين تلك النُسَخ، فالنُّسَّاخ من النحويين أو من غيرهم بشرٌ يعتريهم الخطأ والنسيان، فولَّد هذا الاختلاف اهتمامًا عند بعض النحويين بمحاولة تبيين ذلك الاختلاف بين النُّسَخ، كما فعل السيرافي (ت 368 هـ) في (شرح كتاب سيبويه)، والفارسي (ت 377 هـ) في (التعليقة على كتاب سيبويه)، والأعلم الشنتمري (ت 471 هـ) في (النكت في تفسير كتاب سيبويه)، ثم جاء بعدهم ابنُ خروف (أبو الحسن علي بن محمد بن علي الحضرمي الإشبيلي ت 609 هـ)، فشرح كتاب سيبويه بكتابه الذي أسماه: (تنقيح الألباب في شرح غوامض الكتاب)، وأكثر فيه من التنبيهات إلى نُسَخ (الكتاب) والاختلاف بينها في نصّ سيبويه الواحد، وليس هذا بغريبٍ عليه، فهو مولعٌ بهذا الكتاب الجليل، ومهتمٌّ بِنُسَخِهِ، حيث نبَّه عند شرحه له إلى كثيرٍ من النُّسخ التي كانت بين يديه، ومنها: النُّسَخ الشرقية، والنسخة الرباحية، ونسخة أبي علي الفارسي، ونسخة أبي نصر القرطبي، ونسخة الأستاذ (الخِدَبّ)، وكذلك بعض النسخ التي لم يُسمِّ أصحابَها، وقد بلغت تنبيهاته إلى تعدد النُّسَخ ـــ على الرغم من قلة ما وصلنا من شرحه ـــ أكثر من أربعين مرَّةً، وهذا عددٌ كبير يبيِّن مقدار ما أصاب كتاب سيبويه من تغيير، أظهر بعضَه ابنُ خروف في شرحه لـ(الكتاب) المسمى بـ(تنقيح الألباب في شرح غوامض الكتاب).

أهمية البحث وأسباب اختياره:

أهمية البحث تتمثل في أنه غير مسبوق حسب علم الباحث، مع أنَّ له صلةً وثيقةً بعَلَمين من

أعلام النحو العربي هما: سيبويه وابن خروف، وقد دفعت الباحثَ للكتابة فيه أسبابٌ هي:

1. وجود تنبيهاتٍ كثيرةٍ إلى نُسَخ كتاب سيبويه في شرح ابن خروف، وهو الذي كان يملك نسخةً نفيسةً من كتاب سيبويه خطَّها بيده، تُعدّ من أقدم النُّسَخ المهمة التي وصلت إلينا، حيث كتبت قبل 609هـ وهي سنة وفاته.
2. أهمية التنبيه إلى الاختلاف في نصّ سيبويه الواحد بين نُسَخ كتابه المتعددة في تبيين ما قد يكون نُقِل خطأً عن سيبويه، مما أثَّر في الحكم على آراء سيبويه النحوية والصرفية عند النحويين، وهو ما أدّى إلى اختلاف نقلهم عن سيبويه في المسألة الواحدة، ممَّا قد يكون سببًا في أنَّ بعض الباحثين المعاصرين يظنّونه تناقضا بين أقوال سيبويه.
3. محاولة إظهار ما أشار إليه ابن خروف من اختلافٍ بين نُسَخ كتاب سيبويه، وهو مما يجعلنا لا نسلّم دائما بكلِّ ما يُنقل عن الأسلاف - في مختلف العلوم - إلا بعد التدقيق والتمحيص، فقد يكون ما في بعض النُّسخ تعليقًا أو حاشيةً أو زيادة من أصحابها أو من نُسَّاخها.
4. مشاركة المكتبة العربية بموضوعٍ مهمٍّ جديرٍ بالبحث، والباحث - حسب علمه - لا يعلم دراسة قامت بهذا الموضوع.

أقسام البحث:

جاء هذا البحث في مقدمة، ومبحثين، وخاتمة، وذلك على النحو التالي:

مقدمة: وفيها بُيِّنَتْ أهمية البحث وأسباب اختياره.

المبحث الأول: اهتمام ابن خروف بِنُسَخ كتاب سيبويه الخطية والفروق بينها، وفيه ثمانية مطالب:

المطلب الأول: التصريح أو عدمه بأسماء أصحاب النُّسَخ الخطية.

المطلب الثاني: عزو الشاهد الشعري غير المنسوب في بعض النُّسَخ الخطية إلى قائلِهِ في نسخة صرَّح بقائلها.

المطلب الثالث: التنبيه إلى الاختلاف بين النُّسَخ الخطية في عزو الشعر إلى أكثر من شاعر.

المطلب الرابع: التنبيه إلى التغيير في نصِّ الشاهد الشعري بين النُّسَخ الخطية.

المطلب الخامس: التنبيه إلى اختلاف أربع نُسَخٍ خطيةٍ في نَصٍّ واحد.

المطلب السادس: التنبيه إلى زياداتٍ في بعض النُّسَخ الخطية صرَّح بها من زادها.

المطلب السابع: التنبيه إلى تصحيح الشاهد القرآني في بعض النُّسَخ الخطية.

المطلب الثامن: التنبيه إلى ما في بعض النُّسَخ الخطية من تغييرٍ في نصِّ سيبويه.

المبحث الثاني: نصوص سيبويه في (الكتاب) بين النُّسَخ الخطية التي نبَّه إليها ابن خروف

والنُّسَخ المطبوعة، وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: التنبيه إلى زياداتٍ في بعض النُّسَخ الخطية لم ترد في المطبوعة.

المطلب الثاني: التنبيه إلى زياداتٍ في بعض النُّسَخ الخطية قد وردت في المطبوعة.

المطلب الثالث: نَقْص ما في النُّسَخ الخطية الشرقية التي نبَّه إليها ابن خروف عن المطبوعة.

خاتمة: وفيها أهم النتائج والتوصيات.

منهج البحث:

سار البحث على المنهج الوصفي التحليلي المقارن وفق ما يأتي:

1. جَمْع ما نبَّه إليه ابن خروف من نصوصٍ في كتاب سيبويه قد اختلفت فيها النُّسَخ الخطية، ويُشار هنا إلى أن طبيعة البحث تقتضي المقارنة بين نصوص كتاب سيبويه في نُسَخهِ الخطية والمطبوعة بنقل النصوص بألفاظها وترك النقل بالمعنى، كما أن هذا البحث ليس من شأنه – إلا ما يستوجب– مناقشة المسائل النحوية والصرفية بين النحويين أو بينهم وبين سيبويه، وذلك حتى لا يخرج عن المسار الذي حُدِّد له، وإنَّما ارتكز على المقارنة بين ما نُقِل من نصّ سيبويه الواحد المختلف فيه بين نُسَخ الكتاب الخطية والمطبوعة.
2. الرجوع إلى مجموعةٍ من مخطوطات كتاب سيبويه المنتشرة حول العالم.
3. عَرْض تلك النصوص على ما في المطبوع من كتاب سيبويه، وتوضيح الفرق بين كلٍّ منها.
4. الترجيح بين النصوص؛ لمحاولة الوصول إلى النصِّ الذي أراده سيبويه.
5. توثيق جميع النصوص المنقولة من مصادرها.
6. توثيق الشواهد القرآنية من القرآن الكريم، والشواهد الشعرية من دواوين أصحابها ومن مظانّها النحوية.
7. وَضْع قائمةٍ مفصَّلةٍ – في آخر البحث – بالمصادر والمراجع.

المبحث الأول: اهتمام ابن خروف بِنُسَخ كتاب سيبويه الخطية والفروق بينها:

المطلب الأول: التصريح أو عدمه بأسماء أصحاب النُّسَخ الخطية:

أولا: التصريح بأسماء أصحاب النُّسَخ:

كان ابن خروف عند رجوعه إلى نُسَخ كتاب سيبويه المختلفة حريصًا – إلا ما ندر – على تسمية أصحاب تلك النُّسَخ؛ لما لذلك من أهمية كبرى، وبخاصة إذا كان صاحب النسخة ممن يُشار إليهم بالاهتمام بسيبويه وكتابه، كأبي علي الفارسي، وأبي نصر القرطبي، وغيرهما، ومما جاء في ذلك ما يأتي:

1. نسخة محمد بن يحيى الرباحي، كقوله: ((ووقع في الرباحية)) (ابن خروف، 1425هـ، ص: 165، ويُنظر أيضًا: ص: 217 و 270 و 274 و293 و296 و315 و329).
2. نسخة أبي علي الفارسي، كقوله: ((وقع بعده في نسخة الفارسي)) (ابن خروف، 1425هـ، ص: 159).
3. نسخة أبي نصر القرطبي، كقوله: ((وقع أيضًا في نسخة أبي نصر)) (ابن خروف، 1425هـ، ص: 164).
4. نسخة الأستاذ، وهو أبو بكر الخِدَبّ، كقوله: ((وقع في كتاب الأستاذ)) (ابن خروف، 1425هـ، ص: 259).

ثانيا: عدم التصريح بأسماء أصحاب النُّسَخ:

على الرغم من اهتمام ابن خروف بالتصريح بأسماء بعض أصحاب النسخ، إلا أنه لم يستمر على هذا المنهج في كل تنبيهاته، فقد كان يشير إلى النُّسَخ أحيانا دون ذكر أصحابها، ومن ذلك ما يأتي:

1. النُّسَخ الشرقية أو بعضها - ولم يسمِّ أصحابها - كقوله:- ((وقع في الشرقية)) (ابن خروف، 1425هـ، ص: 164 و190 و201 و203 و217 و240 و264 و270 و271 و272 و273 و274 و276 و277 و290 و292 و295 و315 و325 و329 و345 و348 و359 و406 و413). ((وقع في بعض نُسَخ الشرقية)) (ابن خروف، 1425هـ، ص: 347).
2. بعض النُّسَخ، كقوله: ((وقع في بعضها)) (ابن خروف، 1425هـ، ص: 164)، ((وقع في بعض النُّسَخ)) (ابن خروف، 1425هـ، ص: 212 و 239 و345).
3. أكثر النُّسَخ، كقوله: ((وفي أكثر النُّسَخ)) (ابن خروف، 1425هـ، ص: 259).

المطلب الثاني: عزو الشاهد الشعري غير المنسوب في بعض النُّسَخ الخطية إلى قائلِهِ في نُسخةٍ صرَّح بصاحبها:

للشاهد الشعري أهميةٌ كبرى في إرساء قواعد العربية، وقد اهتمَّ به النحويون اهتمامًا كبيرًا، فهو أحد الأدلة المهمة في الأحكام النحوية، ومن ضمن اهتمام الباحثين - قديمًا وحديثًا - في هذا الشاهد إثباتُ نسبة الشاهد الشعري إلى قائله، وقد اكتشف ابن خروف أنَّ بعض ما ذُكِر مجهول القائل في كتاب سيبويه قد عُزِيَ إلى قائله في إحدى نُسخ كتاب سيبويه التي كانت بين يديه، ومن ذلك ما يأتي:

قال الشاعر:

أُكَاشِرُهُ وَأَعْلَمُ أَنْ كِلَانَا

عَلَى مَا سَاءَ صَاحِبَهُ حَرِيصُ

(البيت لعديّ بن زيد في سيبويه، 1988م، ج:3، ص:74، والنحاس، 1986م، ص: 166. ولعمرو بن جابر الحنفي في البحتري،2007م، ص:65، وبلا نسبة في المبرد، (د. ت)، ج: 3، ص:241، وابن الشجري، 1992م، ج:1، ص: 291، وابن يعيش، (د. ت)، ج: 1، ص:54).

عند البيت السابق قال ابن خروف: ((ومعنى البيت معلومٌ، ووقع بعده في نسخة الفارسي: وهو الأعشى)) (ابن خروف، 1425هـ، ص: 159)، يعني قبل ذِكْر البيت السابق قال سيبويه: (وقول الشاعر) ثم ذكر البيت دون نسبة، لكن في نسخة الفارسي زاد بعدها قوله: (وهو الأعشى)، وفي هذا النصِّ لابن خروف جهدٌ واضحٌ في نسبة البيت السابق إلى الأعشى اعتمادًا على نسخة أبي علي الفارسي بعد أن كان مجهول النسبة في غيرها، ويلفت النظر أنَّ البيت نفسَه عُزِي في كتاب سيبويه المطبوع إلى عدي بن زيد (سيبويه، 1988م، ج: 3، ص: 73 و74)، وأشار المحقق الأستاذ عبدالسلام هارون في الحاشية إلى أنه لم يرد في ديوان عدي بن زيد ولا في ملحقاته (السابق، الحاشية (5)، وبناء عليه يُرجَّح أن يكون البيت للأعشى كما في نسخة الفارسي التي ذكرها ابن خروف، ويؤيد هذا أنه بالعودة إلى ديوان الأعشى وُجِدَ البيتُ مع: (مجموعة ما أنشدوا له من شعرٍ غير موجودٍ في ديوانه) (الأعشى، 1927م، ص: 247)، لذلك يمكن أن تكون عدم نسبته، أو نسبته إلى غير الأعشى سهوًا وقع من النقلة النُسَّاخ.

المطلب الثالث: التنبيه إلى الاختلاف بين النُّسَخ الخطية في عزو الشعر إلى أكثر من شاعر:

تضطرب النُّسَخ أحيانًا في عزو البيت نفسِهِ إلى أكثر من شاعر، ومن ذلك:

أَبَا مَالِكٍ هَلْ لُمْتَنِي مُذْ حَضَضْتَنِي
عَلَى القَتْلِ أَمْ هَلْ لَامَنِي لَكَ لَائِمُ

(البيت لزفر بن الحارث في: سيبويه، 1988م، ج: 3، ص:176، و2015م، ج: 4، ص: 324. ولرؤبة ـ كما زعم يونس ـ في سيبويه، 1881م، ج: 1، ص:435، و1316 هـ، ج: 1، ص: 486، وللجحَّاف بن حكيم السُّلَمي في ابن السيرافي، 1996م، ج: 2، ص: 42، والجمحي، 1980م، ج: 2، ص:481، وصحَّحه الأعلم للجحاف في سيبويه، 1316هـ (الحاشية السفلى)، ج: 1، ص:486. وبلا نسبة في الفارسي، 2004م، ص: 213، وأبي حيان، 1998م، ج: 4، ص: 2009.)

قال ابن خروف: ((وقع في رواية الرباحي لِزُفَر بن الحارث، وفي الشرقية: وزعم يونس أنه سمع رؤبة يقول: قالوا: والصواب أنه للجَحَّاف بن حكيم السُّلَمي، يقوله للأخطل، وكنيته أبو مالك)). (ابن خروف، 1425هـ ص: 270)، ويُلْحظ اضطراب النُّسَخ في نسبة البيت في نَصِّ ابن خروف السابق، فهو لزفر ابن الحارث في النسخة الرباحية، وأمَّا في النُّسَخ

الشرقية فصوَّبه رؤبة – كما حدّث عنه يونس ابن حبيب – للجحاف بن حكيم، ويبدو أن في النصَّ – في بعض المطبوع من كتاب سيبويه – سقْطًا عمَّا أثبته ابن خروف في النُّسَخ الشرقية، وهذا السَّقْط جعل البيت فيها يُنسب لرؤبة، فمطبوعتا (باريس)، و(بولاق) ورد النصُّ فيهما على النحو الآتي: (قالوا: والصوابُ أنه للجحَّاف بن حكيم السلمي، يقوله للأخطل، وكنيته أبو مالك)، فجاء البيت فيهما بعد قول سيبويه: (وزعم يونس أنه سمع رؤبة يقول...)، فأوهمَ ذلك أن البيت لرؤبة (يُنظر: سيبويه، 1881م، ج:1، ص: 435، وسيبويه أيضًا، 1316هـ، ج:1، ص:486)، ويُرَجَّح أنْ يكون البيت للجحاف بن حكيم؛ لاحتمال السَّقْط الذي أُشير إليه آنفًا، ويضاف إليه أنّ رواية أصحاب النُّسَخ الشرقية أقرب – في رأيي – من رواية الرباحي الأندلسي؛ وذلك لأنَّ لهم نُسَخًا عدَّة، بينما نسخة الرباحي واحدة، ويقوّي ذلك أيضًا التصويب الذي ورد في نسبة البيت في النسخة (C) المشار إليها في حاشية مطبوعة (باريس) بأنَّه للجحاف، فقد جاء فيها: ((وقال زفر بن الحارث، والصحيح أنه لجحَّاف بن حكيم السلمي)) (سيبويه، 1881م، الحاشية المتعلقة بالسطر(6)، ج:1، ص:435)، ويزيد في قوة الترجيح أيضًا أنه نُسِب صراحةً للجحاف في النسخة (H) المشار إليها في حاشية مطبوعة (باريس)، فقد جاء فيها: ((قال الجحَّاف بن حكيم...)) (سيبويه، 1881م، الحاشية المتعلقة بالسطر(6)، ج:1، ص: 435).

المطلب الرابع: التنبيه إلى التغيير في نَصِّ الشاهد الشعري بين النُّسَخ الخطية:

قال ابن خروف: ((ووقع في الشرقية قول أمِّ الزبير، وهي:

كَيْفَ رَأَيتَ زَبْرَا
أَإِقطًا أَوتَمْرَا؟
أَمْ قُرَشِيًّا صَارِمًا هِزَبْرَا؟

(الرجز لصفية بنت عبدالمطلب ـــ رضي الله عنها ـــ في سيبويه، 1988م، ج: 3، ص:182، والمبرد، (د. ت)، ج: 3، ص:303، وابن السيرافي، 1996م، ج: 2، ص: 136، وابن الشجري، 1992م، ج: 3، ص:111). ويُروى في الشرقية: (أَمْ قُرَشِيًّا صَقْرَا؟)، والرواية الصحيحة ما ثبت في الرباحية، وللفارسي في الشرقية؛ لأنها أرادت السجع ولم تُرِدِ الرجز، وكذلك رواه المبرد)) (ابن خروف، 1425هـ، ص: 273 و274).

اختلفت النُّسَخ الشرقية فيما بينها في قول أم الزبير صفية ـــ رضي الله عنها ـــ على روايتين، ووافقت الرباحيةُ إحداهما، وهي رواية: (أَمْ قُرَشِيًّا صَقْرَا)، وعلَّله الفارسي بكونها أرادت السَّجْعَ لا الرجز، وصحَّح ذلك ابنُ خروف (ابن خروف، 1425هـ، ص:

274). وقد وافقت مطبوعاتُ الكتاب الأربع (باريس وبولاق وهارون والبكَّاء) النسخةَ الرباحيةَ وما في الشرقية منسوبًا للفارسي، وهو الذي صوَّبه ابن خروف - كما مرَّ - فقد جاء ذلك في الكتاب (هارون)، لكن بمجيء حرف العطف (أَوْ) مكان (الواو) في قوله: أإقطًا أَوْ تمرا (سيبويه (تح: هارون) ج: 3، ص:182)، وأورده المبردُ بـ(أَمْ) مكان (أَوْ): أإقطا أَمْ تمرا (المبرد، (د. ت)، ج: 3، ص:303)، وأما الأعلم الشنتمري فرواه: (أم قرشيا صارما هزبرا). (الشنتمري، 1999م، ج: 2، ص:425)، وذكر ابن الشجري أن هذه هي رواية سيبويه، وأنَّ: (أم قرشيًّا صقرا) هي رواية غيره. (ابن الشجري، 1992م، ج: 3، ص:111)، وكان أبو العلاء المعري الشاعر ـــ وهو مهتمٌّ بكتاب سيبويه ـــ قد ذكر أن الرواية الصحيحة في (الكتاب) هي:

أَمْ قُرَشِيًّا بَازِلًا هِزَبْرَا

وأن بعض الناس غيَّرها إلى:

أَمْ قُرَشِيًّا صَقْرَا

رغبةً في إصلاح الوزن، لِقِصَر البيتين الأوَّلَين، وطول الثالث، وقال: ((هي أصحُّ وأَوْزَنُ)). (المعري، 1984م، ص: 431)، ورواه ابن السيرافي روايةً مختلفةً عن كلّ ما سبق هي: أَمْ حَضْرَمِيًّا مُرَّا، وقال: ((أرادت الصَّبْرَ الحضرميَّ، يعني: الذي يُحمل من ناحية حضرموت)) (ابن السيرافي، 1996م، ج: 2، ص:136). ويظهر- والله أعلم - أن رواية سيبويه في (الكتاب) هي ما ثبت في الرباحية، وللفارسي في الشرقية، لأن ذلك مؤيَّدٌ بتصريح الأعلم الشنتمري، وابن الشجري، وبتصريح أبي العلاء المعريِّ الشاعرِ المهتمِّ بكتاب سيبويه.

المطلب الخامس: التنبيه إلى اختلاف أربع نُسَخ خطية في نَصٍّ واحد:

عند قول الشاعر:

وَمَا ذَاكَ أَنْ كَانَ ابْنَ عَمِّي وَلَا أَخِي
وَلَكِنْ مَتَى مَا أَمْلِكِ الضَّرَّ أَنْفَعُ

(البيت للعجير السلولي في سيبويه، 1988م، ج: 3، ص: 78، وابن السيرافي، 1996م، ج: 2، ص: 114، والبغدادي، 1989م، ج: 9، ص: 66، وبلا نسبة في ابن السراج، 1988م، ج: 2، ص: 194، والنحاس، 1986م، ص: 167). قال ابن خروف: ((شاهده حَمْل (لكن) على إضمار مبتدأ، ورفع (أنفع) على خبره، و(أملك) مجزوم بـ(متى)، وجوابه محذوفٌ يدلُّ عليه (أنفع)، وهو على التقديم والتأخير، ووقع في الشرقية: ويكون (أملك) واقعا على (متى) وعلى موضع الجزاء و(ما) لغو، ووقع أيضا في نسخة أبي نصر: ويكون (أملك) رفعا على أن تكون (متى) استفهاما وهي متعلقة بـ(أملك). ووقع في الرباحية: ويكون

(أملك) على (متى) في موضع جزاء رفعًا على أن (متى) في موضع المبني عليه...، ووقع في بعضها: ولا يكون (أملك) رفعًا)). (ابن خروف، 1425هـ، ص: 164 و165.).

هذا النَّصُّ الذي أورده ابن خروف لسيبويه مختلفًا في أربع نُسَخٍ من أكبر الأدلة على التغيير الذي دخل على الكتاب، وبخاصَّةٍ أن المطبوعة منه لم توافق أيًّا منها، فصارت على روايةٍ خامسةٍ، جاء في كتاب سيبويه (هارون): ((ويكونُ (أَمْلِكْ) على (مَتَى) في موضع جزاء، و(ما) لغو)) (سيبويه، 1988م، ج: 3، ص:78 و79)، ويُرجَّح أن يكون ما في الرباحية – وهو ما ورد في المطبوعة – هو نَصُّ سيبويه، يؤيد ذلك أن أبا علي الفارسي، وهو صاحب نسخةٍ من الكتاب، قد نقله عن سيبويه – كما ورد في الرباحية والمطبوعة – في التعليقة على كتاب سيبويه (يُنظر: الفارسي، 1992م، ج: 2 ، ص:185).

المطلب السادس: التنبيه إلى زيادات في بعض النُّسَخ الخطية صرَّح بها من زادها:

عند قول الله تعالى: **(إِنَّ الْمَوْتَ الَّذِي تَفِرُّوْنَ مِنْهُ فَإِنَّهُ مُلَاقِيْكُمْ)** (الجمعة، من الآية 8)، قال ابن خروف: ((ووقع في الكتاب متَّصلًا بقوله: **(فَإِنَّهُ مُلَاقِيْكُمْ)**: ومثل ذلك قوله: **(إِنَّ الَّذِيْنَ فَتَنُوْا الْمُؤْمِنِيْنَ وَالْمُؤْمِنَاتِ)** (البروج، من الآية 10)... الآية، ووقع في الشرقية: قال أبو العباس: أنا وضعتها في الكتاب)) (ابن خروف،1425 هـ، ص: 203)، وهذه الآية التي صرَّح أبو العباس المبرد في النُّسَخ الشرقية بأنه زادها في كتاب سيبويه وهي ليست من أصله، قد وردت في نسخة الزمخشري (سيبويه، مخطوط، جوروم باشا، 3/ 141 أ)، وفي المطبوعة (سيبويه، 1988م، ج: 3، ص:103)، ويُرجَّح أنها من الزيادات التي ليست من سيبويه، يدلّ على هذا أن مشاهير شرَّاح (الكتاب) لم يضمِّنوها في نَصِّ سيبويه (يُنظر مثلًا: السيرافي، 2008م، ج: 3، ص:307، والرمَّاني، 1998م، ج: 6، ص: 1048)، .

المطلب السابع: التنبيه إلى تصحيح الشاهد القرآني في بعض النُّسَخ الخطية:

قال ابن خروف: ((وقع في جميع النُّسَخ الرباحية والشرقية: **(وَأَنَا رَبُّكُمْ فَاعْبُدُوْنِ)** (الأنبياء، من الآية 92)، ولم يغيِّرها أحدٌ من الأئمة، وأثبتوها كذلك، والتلاوة: (فَاتَّقُوْنِ) في هذه الآية)) (ابن خروف، 1425هـ، ص: 217)، وما أثبته ابن خروف وصحَّحه هو ما ورد في المطبوعة (باريس) و(هارون) (يُنظر: سيبويه، 1881م، ج: 1، ص: 413، و1988م، ج: 3، ص: 126)، وقد أشار الأستاذ عبدالسلام هارون –رحمه الله – في الحاشية إلى أن ما في النسختين (أ) و(ب) هو: **(فَاعْبُدُوْنِ)** (سيبويه،1988م ، ج: 3، ص: 126، الحاشية (4))، وهذا موافقٌ للنُّسَخ

الرباحية والشرقية، ويبدو – والله أعلم – أنَّ ابن خروف أراد أنَّ ما ورد صحيحًا في نسخة (الكتاب) هو (**فَاتَّقُوْنِ**) التي وردت في الآية (52) من سورة (المؤمنون)، ويؤيد ذلك أن أبا نصر القرطبي نقل نَصَّ سيبويه وفيه (فاتقون)، وعندما شرحَ النَّصَّ قال: ((التقدير – والله أعلم – فاتقوني)) (القرطبي، 1984م، ص: 188).

المطلب الثامن: التنبيه إلى ما في بعض النُّسَخ الخطية من تغييرٍ في النصّ:

1. قال ابن خروف: ((ووقع في بعض النُّسَخ: لم يكن إلا الكسر)). (ابن خروف، 1425هـ، ص: 239)، يقصد في قول سيبويه: (لو قال: أشهد أنت ذاهب، ولم يذكر اللام، لم يكن إلا الكسر)، وقد خالفتِ المطبوعاتُ ما ورد في بعض النُّسَخ التي أشار إليها ابن خروف، ففي مطبوعة (باريس) ورد النصُّ على النحو الآتي: ((لو قال أشهد أنت ذاهب، ولم يذكر اللام، كَانَ لا يكون إلا الابتداء)). (سيبويه، 1881م، ج: 1، ص:423)، وفي مطبوعة (هارون): ((لو قال أشهد أنت ذاهب، ولم يذكر اللام، لم يكن إلا ابتداء)). (سيبويه، 1988م، ج: 3، ص: 151)، ووافقت مطبوعةُ (هارون) ما في النُّسخ (B)، و(C)، و(H) المشار إليها في حاشية مطبوعة (باريس) (سيبويه، 1881م، ج: 1، ص: 423)، ويُرجَّح أن يكون ما في هذه النُّسَخ الأخيرة التي وافقتها مطبوعة (هارون) هو الأقرب؛ لأن إقحام (كَانَ) هنا في الجملة غير مُبرَّر، ويؤيّد هذا عدم مجيئها في نسخة الإسكوريال أيضًا (سيبويه، مخطوط، 130 أ)، وتجدر الإشارة هنا إلى مجيئها في نسخة الزمخشري (سيبويه، مخطوط، جوروم باشا، 3/ 158 ب).

2. عند قول الشاعر مالك بن الريب:

أَلَا لَيْتَ شِعْرِي هَلْ تَغَيَّرَتِ الرَّحَى
رَحَى الحَزْنِ أَوْ أَضْحَتْ بِفَلْجٍ كَمَا هِيَا

(البيت لمالك بن الريب في ديوانه، 1969م، ص: 94، وفي سيبويه، 1988م، ج: 3، ص: 178، والهروي، 1993م، ص: 127، والبغدادي، 1989م، ج: 11، ص: 294). قال ابن خروف: ((ووقع في الشرقية بعد هذا البيت: فهكذا سمعناه يُنشَد من العرب، وقال أناسٌ: أم أضحت...)) (ابن خروف، 1425هـ، ص:271)، ما وقع هنا في الشرقية زائدًا بعد البيت، ورد في المطبوعة بتغييرٍ في النصّ، إذْ جاء فيها: ((فهذا سمعناه ممن ينشده من بني عمه، وقال أناسٌ: أم أضحتْ)). (سيبويه، 1988م، ج: 3، ص:178)، ويُرجَّح أن يكون هذا النصّ لسيبويه وليس مقحمًا؛ لوروده في بعض النُّسَخ الخطية، مثل نسخة الزمخشري (سيبويه، مخطوط، جوروم باشا، 3/ 168 ب)،

ونسخة راغب باشا (سيبويه، مخطوط، راغب باشا، 159 أ)، ويُشار هنا إلى أن هذه الزيادة لم ترد في نسخة الأسكوريال (يُنظر: سيبويه، مخطوط، 133 ب).

3. قال ابن خروف: ((وقوله: (هل يكون شيء من هذه الأفعال) جميع هذا متصلٌ ما لم تنفِ وتعد حرف النفي، ووقع في الشرقية متصلًا بقوله: (هل يكون شيء من هذه الأفعال) عوض ما في الرباحية إلى بيت حسان: (فإن أردت أن هذه الأفعال تكون؛ قلتَ: أتضرب زيدًا أم تشتم عمْرًا أم تُكلم خالدًا، ومثل ذلك: أتضرب زيدًا أو تضرب عمْرًا أو تضرب خالدًا، إذا أردت هل يكون شيء من ضَرْبِ واحدٍ من هؤلاء، وإنْ أردت أيّ ضرْب هؤلاء يكون، قلت: (أم)، ومثل ذلك قول الشاعر حسان)...، إلى هنا ثبت في الشرقية عوض ما في الرباحية)) (ابن خروف، 1425هـ، ص :273)، وما ورد في المطبوع من الكتاب مخالفٌ لما ثبتَ في الشرقية، حيث قال سيبويه: ((هل يكون شيء من هذه الأفعال؟ فأمَّا إذا ادَّعيت أحدها، فليس إلا: أتجلس أم تذهب أم تأكل؟ كأنك قلت: أي هذه الأفعال يكون منك؟ وتقول: أتضرب زيدا أم تشتم عَمْرًا أم تكلم خالدا؟ ومثل ذلك: أتضرب زيدًا أو تضرب عَمْرًا أو تضرب خالدًا؟ إذا أردت: هل يكون شيء من ضرْب واحدٍ من هؤلاء؟ وإن أردتَ: أيُّ ضرْبِ هؤلاء يكون؟ قلتَ: (أَمْ))) (سيبويه، 1988م، ج: 3، ص: 180 و181)، ويبدو أن ما في المطبوعة موافقًا للرباحية هو الأقرب إلى نصّ سيبويه، إذْ ورد في نسختي نور عثمانية (سيبويه، مخطوط، ص: 253 أ و 254 ب)، والسليمانية (سيبويه، مخطوط، ص: 59 ب).

4. قال ابن خروف: ((ووقع في الشرقية: (ومن قال: تُرْتُبٌ، صَرَفَ؛ لأنه وإنْ كانت فيه زيادة، فإنه قد خرج من شبه الفعل))) (ابن خروف، 1425هـ، ص:290)، وهذا النَّصُّ في المطبوعة ورد بشيء من التغيير، قال سيبويه: ((ومن قال: تُرْتُبٌ، صرف؛ لأنه وإنْ كان أوله زائدًا، فقد خرج من شبه الأفعال)) (سيبويه،1988م، ج: 3، ص:196). ويُلحظ أنه أُشير في حاشية هذه المطبوعة (هارون) إلى تغيُّرِ هذا النصَّ تمامًا في النسختين (أ)، و(ب)، فجاء فيهما على النحو الآتي: ((وإنما هو من الراتب، وذلك المعنى تريد)) (سيبويه، 1988م، الحاشية (4).)، فعلى هذا يكون النصُّ كاملًا في النسختين (أ) و(ب) جاء على النحو الآتي: (ومن ذلك أيضًا: تَرْتُبٌ، وتُرْتَبٌ، وقد يُقال أيضًا: تُرْتُبٌ، وإنما هو من الراتب، وذلك المعنى تريد).

5. قال ابن خروف: ((وقول سيبويه في رواية الرباحي في آخر المسألة، يدلُّ على ما ذكرتُ؛ لأنه قال: (وإن شئتَ قلتَ: كُلُّ فَعْلَى، أو فِعْلَى، فلم تُنَوِّن؛ لأن هذا الحرف مثالٌ، فإنْ شئتَ أَنَّثْتَ، وجعلتَ الألف للتأنيث، وإن شئتَ

جعلتَ الألفَ لغير التأنيث))) (ابن خروف، 1425هـ، ص: 296)، وبالمقارنة نرى أنَّ ما ورد في مطبوعة (هارون) فيه تغيير في النَّصِّ زيادةً ونقصًا، وذلك على النحو الآتي: ((...، قلتَ: كُلُّ فَعْلَى، أو فِعْلَى، فلم يُنَوَّن؛ لأن هذا الحرف مثال، فإن شئت أنثته وجعلت الألف للتأنيث، وإن شئت صرفت وجعلت الألف لغير التأنيث)). (سيبويه، 1988م، ج: 3، ص:205)، والتغييرات التي حصلت فيه هي:

أ ـ لم يَرِدْ في المطبوعة (هارون) قولُهُ – في رواية الرباحي – في بداية النصّ: (وإن شئت).

ب ـ ورد في رواية الرباحي الفعلُ المضارعُ مبنيًّا للمعلوم، مبدوءًا بتاء المضارعة في قوله: (فلم تُنَوِّن)، وأما في المطبوعة (هارون) فالفعل مبني للمجهول مبدوءًا بياء المضارعة: (فلم يُنَوَّن).

جـ ـ ورد في رواية الرباحي الفعل الماضي (أَنَّثْتَ)، ومعه ضمير الرفع فقط، بينما ورد في المطبوعة (هارون) ومعه ضميرا الرفع والنصب: (أَنَّثْتَهُ).

د ـ زاد في المطبوعة (هارون) الفعل والفاعل (صَرَفْتَ)، ولم يردا في رواية الرباحي، في قوله: (وإن شئت صَرَفْتَ وجعلت الألف لغير التأنيث)، وقد أشير في حاشية المطبوعة (هارون) إلى مجيء ما يوافق رواية الرباحي في النسختين (أ)، و(ب). (سيبويه، 1988م؛ الحاشية (7)).

6. قال ابن خروف عند شرحه حديث سيبويه عن أنَّ الألف واللام لا تجعلانِ الاسمَ حكاية: ((ويريد بقوله: (ولا تجعل الأشياء حكاية) أن الإضافة لا تجعل الأسماء حكاية، كما أن الألف واللام كذلك، ووقع في الشرقية: (ولا تجعل الاسم حكاية))) (ابن خروف، 1425هـ، ص: 413). وفي هذا النصِّ يُلْحظ ما يأتي:

أ ـ اختلفت النُّسَخ الشرقية عن غيرها في الكلمة الواقعة بعد قوله: (ولا تجعل)؛ فهي (الاسم) في الشرقية، وفي غيرها: (الأشياء)، ووافقت المطبوعةُ (هارون) الشرقيةَ في هذه الكلمة.

ب ـ في الشرقية وغيرها ورد الفعل المضارع الواقع قبل (الأشياء/ الاسم) للمخاطب المفرد: (ولا تجعل)، وتغيَّر هذا الفعل في المطبوعة (هارون)، فقد ورد للغائبين: ((لا يجعلان الاسم حكاية)) (سيبويه، 1988م، ج: 3،

ص: 334).

المبحث الثاني: نصوص سيبويه في (الكتاب) بين النُّسَخ الخطية التي نبَّه إليها ابن خروف والنُّسَخ المطبوعة:

المطلب الأول: التنبيه إلى زياداتٍ في بعض النُّسَخ الخطية لم ترد في المطبوعة:

1. جاء في تنقيح الألباب نقلًا عن سيبويه: ((ولا نعلم هذا جاء في الشعر البَتَّةَ...، ووقع بعد قوله (البتة): قال الشاعر:

لَطَالَمَا حَلَّأْتُمَاهَا لَا تَرِدْ

(لم أتمكن من معرفة قائله، وورد بعده:

فَخَلِّيَاهَا والسِّجالَ تَبْتَرِدْ

وهما بلا نسبة في المفضل الضبي: ديوان المفضليات، 1920م، ص: 356، والفراء، 1983م، ج: 2، ص:284، وابن جني، 1954م، ج: 3، ص:49، والأزهري، 1964م، ج: 5، ص: 237 (حلا)، وابن سيده، (د. ت)، ج: 9، ص: 164، وابن منظور، (د. ت)، ج: 2، ص: 955 (حلأ)، وتحلئةُ الإبل عن الماء: تأخيرُها عنه، وحَبْسُها؛ حتى لا تَرِدْ)، فـ: لا تَرِدْ، ليس بمجزوم، ولكنَّ الشعر مقيَّدٌ، ومعناه: لئلا تَرِدَ، كما أنَّ معنى: لا يقطعُ اللصَّ: لئلا يقطعَ اللصَّ. هذا الكلام ثابتٌ في النُّسَخ الشرقية)) (ابن خروف، 1425هـ، ص: 201). هذه الزيادة لم تَرِدْ في المطبوعة، وإنما الذي ورد قولُه: ((وسألته عن: آتي الاميرَ لا يقطعُ اللصَّ، فقال: الجزاءُ ههنا خَطَأٌ، لا يكون الجزاء أبدًا حتى يكون الكلامُ الأولُ غيرَ واجب، إلا أن يُضطرَّ شاعرٌ، ولا نعلمُ هذا جاء في شعرٍ البَتَّةَ)) (سيبويه، 1988م، ج: 3، ص: 101)، ولم يَرِدْ بعد كلمة (البتة) ما ورد في النُّسَخ الشرقية، بل هي آخر عبارة سيبويه، ويُلْحظ هنا أن كلمة: (الشعر)، المعرفة، الواردة في (تنقيح الألباب) جاءت نكرة: (شِعْر) في المطبوعة.

2. قال ابن خروف: ((ووقع في بعض النسخ بعد قوله: (لأنك لا تقول: يكون هذا إذا زيدٌ أميرٌ): (والنحويون قد يجسرون على هذا فيقولون: يكون هذا يومَ زيدٌ أميرٌ) وقد خطَّأه سيبويه)) (ابن خروف، 1425هـ، ص: 212)، هذه الزيادةُ التي فوق الخط الواردةُ في بعض النُّسَخ، لم تَرِدْ في المطبوعة، جاء في (هارون): ((فإنْ قلتَ: يكون هذا يومَ زيدٌ أميرٌ، كان خطأً، حدَّثَنا بذلك يونسُ عن العرب؛ لأنَّك لا تقول: يكون هذا إذا زيدٌ أميرٌ)) (سيبويه، 1988م، ج: 3، ص:119)، ويظهر - والله أعلم - أن هذه الجملة من الزيادات، إذْ لم ترد في النسخة الحمزاوية (سيبويه، مخطوط، ص:148)، ولا فيما نقله السيرافي من نَصِّ سيبويه (يُنظر:

السيرافي، 2008م، ج: 3، ص:330).

3. قال ابن خروف في تعليل حذف اللام من خبر (أنْ) المخففة من (أنَّ): ((لأنَّ اللام لا تُحذف البتة من (أنْ) المبطلة للعمل. ووقع في كتاب الأستاذ: (إلا في هذا الموضع لما ذكرت لك في الدعاء) وأبدله من هذا الموضع. وفي أكثر النسخ: من الدعاء، وجعلها تبيينًا لِـ(ما))) (ابن خروف، 1425هـ، ص: 259).

أ ـ ما ذكره ابن خروف واردًا في نسخة الأستاذ (الخدبّ)، وأكثر النسخ، لم يرد في المطبوعات، وأشار المحقق في حاشية كتاب سيبويه (هارون) إلى مجيئه في النسختين (أ)، و(ب) (سيبويه، 1988م، ج: 3، ص: 168؛ الحاشية (3)).

ب ـ في نسخة الأستاذ (الخِدَبّ) ورد حرف الجر (في) في قوله: (لما ذكرت لك في الدعاء)، وحلَّ مكانه الحرف (مِنْ) في أكثر النُّسَخ.

4. عند قول الشاعر:

سَوَاءٌ عَلَيْهِ أَيَّ حِيْنٍ أَتَيْتَهُ

أَسَاعَةَ نَحْسٍ تُتَّقَى أَمْ بِأَسْعُدِ

(البيت لزهير بن أبي سلمى في ديوانه، 2008م، ص: 168. وبلا نسبة في المبرد، (د. ت)، ج: 3، ص: 288، والمالقي، 2002م، ص: 136، وأبي حيان، 1998م، ج: 3، ص:252) قال ابن خروف: ((جاء به على حدّ سواء إتيانك في كل حين، وجاز ذلك لمكان (أمْ) المعادلة، (كما جازت المسألة). ووقع في الشرقية: يعني في الاستفهام)) (ابن خروف، 1425هـ، ص: 264) هذه الزيادة التي وردت في الشرقية لم ترد في المطبوع، جاء في كتاب سيبويه (هارون): ((وتجوز كما جازت المسألة. ومثل ذلك...)) (سيبويه، 1988م، ج: 3، ص:171) ويبدو ـ والله أعلم ـ أنها تفسيرٌ لكلام سيبويه.

5. قال ابن خروف في أثناء حديثه عن شرح مجيء (أَوْ) بمعنى الواو: ((ووقع في الشرقية بعد قوله: (بما عزَّ وهانَ): قال ابن أحمر:

أَلَا فَالْبَثَا شَهْرَيْنِ أَوْ نِصْفَ ثَالِثٍ

إِلَى ذَاكَ مَا قَدْ غَيَّبَتْنِي غِيَابَهَا

يريد: البثا شهرين، أو شهرين ونصفَ ثالث)) (ابن خروف، 1425هـ، ص: 277، والبيت لعمرو بن أحمر الباهلي في ديوانه، (د. ت)، ص:171، والأخفش، 1990م، ج:1، ص:34، وابن الشجري، 1992م، ج: 3، ص:75. وبلا نسبة في ابن جني، (د. ت)، ج: 2، ص:460). ما ورد في الشرقية من زيادة لم تَرِدْ في كتاب سيبويه المطبوع، قال: ((ومن العرب من يقول: خذه بما عزَّ وهانَ، أي: خذه بالعزيز والهيِّن، وكلُّ

واحدة منهما تجزئ عن أختها)). (سيبويه، 1988م، ج: 3، ص:185)، وقال: ((وإن شاء أدخل الواو كما قال: بما عزَّ وهان. وقد تدخل (أم)...)) (سيبويه، 1988م، ج: 3، ص: 186 و186)، فيُلحظ في النصَّين السابقين من المطبوع أن قول الشاعر ابن أحمر لم يرد في نَصِّ سيبويه، ويُرجَّح أن يكون أُقحم، ويقوي ذلك أنه لم يرد في المخطوطة ولا المطبوعة. (يُنظر مثلًا: سيبويه، مخطوط، الأسكوريال، 134 أ، وراغب باشا، 160أ، وسيبويه، 1881م، ج: 1ص:438)، كما لم يرد في شرح كتاب سيبويه للسيرافي (السيرافي، 2008م، ج: 3، ص: 438).

6. قال ابن خروف: ((ووقع في الشرقية: أفعلَ زيدٌ، مثل: أكرمَ زيدٌ)) (ابن خروف، 1425هـ، ص: 295).

سَقَط من المطبوعة بعضُ ما في النُّسَخ الشرقية، وهو قوله: (مثل: أكرمَ زيدٌ)، فجاء فيها (هارون): ((فقولك: هذا رجلٌ أفعلُ، بمنزلة قولك: أفْعَلَ زيدٌ. فإذا لم تذكر...)) (سيبويه، 1988م، ج: 3، ص:402)، ويظهر – والله أعلم – أن التمثيل بـ (أكرمَ زيدٌ) زيادة دخلت في النصّ، ويقوي هذا أنها لم ترد في نسخة الزمخشري (سيبويه، مخطوط، جوروم باشا، 3/ 5 ب) ولا في مطبوعة (باريس) أيضًا (سيبويه، 1885م، ج:2، ص:5).

7. قال ابن خروف: ((ووقع في الشرقية بعد قوله: (رجلٌ رَبْعَةٌ، وجَمَلٌ خُجَأَةٌ): (وهو الكثير الضِّراب والمباضَعَة))) (ابن خروف، 1425هـ، ص: 325. ورَبْعَةٌ، وَرَبَعَةٌ، أي: مربوع الخلق، لا بالطويل ولا بالقصير. ابن منظور، (د. ت)، ج3، ص: 6651 (ربع). ورَجُلٌ خُجَأَةٌ، أي: نُكَحَةٌ، كثيرُ النكاح. ابن منظور، (د. ت)، ج: 2، ص: 1105 (خجأ).). هذا التفسير لـ(خُجَأَةٍ) الواقع في النُّسَخ الشرقية لم يرد في المطبوعة، كما أن كلمة (جَمَل) غُيِّرت إلى (رَجُل)، فجاء النصُّ فيها: ((رَجُلٌ رَبْعَةٌ، ورجلٌ خُجَأَةٌ، فكأنَّ هذا المؤنث...)) (سيبويه، 1988م، ج: 3، ص:732)، ويبدو – والله أعلم – أن هذه من الزيادات التي زادها المعلِّقون على كتاب سيبويه وهم يطالعون شروحه؛ ويرجِّح هذا أنَّ تلك العبارة جاءت شرحًا للسيرافي على نصٍّ لسيبويه. (يُنظر: السيرافي، 2008م، ج:4، ص: 7)، ويؤيده عدم مجيئها في نصِّ مطبوعة باريس (سيبويه، 1885م، ج:2، ص: 20).

8. قال ابن خروف: ((وبعد قوله: (لا تقول: لَمْ أَلِف)، وزاد في الشرقية: (فتحذف الألف من لام، سمعنا من العرب من يقول) وأنشد البيت)) (ابن خروف، 1425هـ،

ص: 348).

ما زِيْدَ في النُّسَخ الشرقية لم يردْ في المطبوعة (هارون)، فقد جاء النصُّ فيها على النحو الآتي: ((تقول: لامْ ألفْ وقافْ لامْ، قال: **تُكَتِّبَانِ في الطَّرِيقِ لَامَ اِلِفْ**))

(سيبويه، 1988م، ج:3، ص:662، والبيت لأبي النجم العجلي في المبرد، (د. ت). ج:1، ص:732، وابن جني، (د. ت). ج: 3، ص:792، وابن منظور،(د. ت)، ج:5، ص: 6183 (كتب)، وبلا نسبة في سيبويه، 1988م، ج:3، ص:266، والبغدادي، 1989م، ج:1، ص:99).

هذا النَّصُّ من النصوص التي حصل فيها التغيير كثيرًا بين ما نقله ابن خروف ـ مما أثبته زائدًا في الشرقية ـ والمطبوعة (هارون)، وتلك التغييرات جاءت على النحو الآتي:

أ ـ سقطت (لا) من المطبوعة في قوله: (لا تقول).

ب ـ تغيَّر رسم (لَمْ أَلِف) إلى (لام ألف) في المطبوعة.

جـ ـ زاد في المطبوعة قوله: (وقافْ لامْ) بعد قوله: (لامْ ألفْ).

د ـ زاد في الشرقية قوله: (فتحذف الألف من لام)، وسقط من المطبوعة.

هـ ـ تغيَّر فعل القول، ففي الشرقية جاء مضارعًا مسبوقا بسماع من العرب: (سمعنا من العرب يقول)، وفي المطبوعة ماضيًا: (قال)، وسقطت جملة: (سمعنا من العرب).

9. في أثناء شرح ابن خروف لحديث سيبويه عن اتفاق أهل الحجاز وبني تميم في بناء ما جاء معدولًا عن حدِّهِ من المؤنث على الكسر إذا كان آخره راءً، كـ(حَضَارِ) و(سَقَارِ)، واختلافهم فيما آخره غير الراء، قال: ((ووقع في الشرقية: والحجازية هي الأُولى القُدْمَى، وعليها المعنى)). (ابن خروف، 1425هـ، ص: 359)، وقد سقطَ من المطبوعة (هارون) قوله: (وعليها المعنى)، وهذا السَّقْطُ له تأثير مهمٌّ؛ إذْ بوجوده يتبيّن ترجيح سيبويه لِلُّغة الحجازية، فبنو تميم يرفعون ما ليس آخره راء وينصبونه، نحو: هذه قَطَامُ، وهذه حَذَامُ، وشاهدت حذامَ وقطامَ، وأهل الحجاز يبنون على الكسر دومًا: هذه حذامِ، وشاهدتُ حَذَامِ، ومررت بحذامِ. وقد أجاز سيبويه ـ على قلةٍ ـ الرفعَ والنصبَ فيما آخره الراء أيضًا. (يُنظر: سيبويه، 1988م، ج:3، ص: 278 و279) ويُرجَّح أنَّ عبارة (وعليها المعنى) تعليقٌ من صاحب النسخة أو

من الناسخ، فعند العودة إلى نسخة ابن خروف التي كتبها بخطّ يده لا نجدها في النَّصّ (يُنظر: سيبويه، مخطوط – نسخة ابن خروف ، ص: 60 أ(، كما أنها في نسخة المبرد كذلك، حيث أشار ابن خروف في الحاشية إلى ما ورد في تلك النسخة وفيها: ((والحجازية هي اللغة الأولى القدمى)) (سيبويه، مخطوط – نسخة ابن خروف، 60 أ، الحاشية اليسرى(، ويُلحظ الاختلاف البسيط في النصِّ بين نسخة ابن خروف ونسخة المبرد، ومع ذلك لم ترد في النسختين عبارة (وعليها المعنى).

المطلب الثاني: التنبيه إلى زياداتٍ في بعض النُّسَخ الخطية قد وردتْ في المطبوعة:

1. قال ابن خروف عند حديثه عن مثال سيبويه: (أزيدٌ أفضل أم عمرو): ((وقوله: (لم يجز هنا إلا (أَمْ) لأنك إنما تسأل عن أفضلهما، ولست تسأل عن الفضل). قوله: (ولست تسأل عن الفضل)، ثبتت هذه الزيادة في الشرقية)) (ابن خروف، 1425هـ، ص: 272.). الزيادة التي أشار ابن خروف أنها ثبتت في الشرقية، قد ثبتت أيضا في المطبوعة (هارون) بزيادة كلمة (صاحب): ((ولست تسأل عن صاحب الفضل)) (سيبويه، 1988، ج: 3، ص: 179)، ويظهر أن ما ورد في الشرقية ليس زيادة وإنما هو من نَصِّ سيبويه، يرجِّح هذا أنها وردت كذلك في نسخة الزمخشري، وفيها: ((لم يجز هنا إلا(أم) لأنك إنما تسأل عن صاحب الفضل)) (سيبويه، مخطوط – جوروم باشا ج: 2/ 169أ)، وكذلك أيضًا في نسخة الأسكوريال (سيبويه، مخطوط، 133 ب)، ولكن بسقْط كلمة (صاحب)، ويُشار هنا إلى أن بعض ما أورده ابن خروف في النَّص غير موجود في النسختين السابقتين، وهو قوله: (عن أفضلهما، ولست تسأل)، ولكن أُشير في حاشية الأسكوريال إلى وروده في نسخة المبرد (سيبويه، مخطوط،ص: 133 ب، الحاشية اليمنى).
2. قال ابن خروف: ((ووقع في الشرقية بعد قوله: (خذه بهذا أو بهذا، أي: لا يفوتنَّك على حال): (ويُروى عن بعض العرب: خذه بما عزَّ وهان)) (ابن خروف، 1425هـ، ص: 267 و277).

وافقت المطبوعةُ ما وقع في النُّسَخ الشرقية من الزيادة، لكن بإقحام (كُلّ) بين الجارّ والمجرور (على حال)، وتغيير قوله: (يروى عن العرب) إلى: (ومن العرب من يقول): جاء في المطبوعة (هارون): ((خذه بهذا أو بهذا، أي: لا يفوتنَّك على كلِّ حال، ومن العرب من يقول: خذه بما عزَّ وهانَ)) (سيبويه، 1988م،

ج: 3، ص:184 و185)، وقد جاء هذا النَّصُّ على صيغة ثالثة في نسخة الأسكوريال: ((خذه بما عز أو هانَ، كأنك قلت: بهذا أو بهذا، ومن العرب من يقول: خذه بما عز وهان)) (سيبويه، مخطوط، ص: 134 أ،) فسقط قوله: (أي: لا يفوتنّك على حال)، وزاد قوله (بما عزّ أو هانَ، كأنك قلت) قبل قوله: (بهذا أو بهذا)، وهذا النصُّ هو الراجح عندي، لأن قوله: (ومن العرب من يقول: خذه بما عزّ وهان) يدل على أن بعضهم الآخر يقول: (بما عزّ أو هان)، ويؤيد هذا وروده في نسخة راغب باشا (سيبويه، مخطوط، ص: 160 أ) وفي مطبوعة بولاق (سيبويه، 1316 هـ، ج: 1، ص:498).

3. قال ابن خروف: ((ووقع في الشرقية بعد قوله: (ويخرج إلى ما لا ينصرف): (كما تخرج هندٌ في التحقير إذا قلت: هُنَيْدَةُ؛ إلى ما لا ينصرف البتة في جميع اللغات، وكذلك: أُجَادِلُ: اسم رجل، إذا حقَّرته يصير أُجَيْدِلَ، مثل أُمَيْلِحَ، وإن سمَّيت رجلًا بـ(هَرِقَ) قلت: هذا هُرَيْقُ قد جاء، لا تصرف). ثبت فيها عوض ما في الرباحية)). (ابن خروف، 1425هـ، ص: 293).

ما ذكره ابن خروف واقعًا في النُّسَخ الشرقية؛ قَصَدَ به ما جاء بعد قول سيبويه: ((إذا سَمَّيتَ رجلًا ب(تَفَاعُلٍ) نحو: (تَضَارُبٍ)، ثم حقَّرتَه، فقلت: تُضَيْرِبُ، لم تَصْرِفْهُ؛ لأنه يصير بمنزلة (تَغْلِبَ)، ويخرج إلى ما لا ينصرف...)) (سيبويه، 1988م، ج: 3، ص:200)، وذكر أن ما ورد في النُّسَخ الشرقية، هو عوض ما في النسخة الرباحية، ويبدو ـ والله أعلم ـ أن ما في الرباحية هو ما وضعه الأستاذ عبدالسلام هارون ـ رحمه الله ـ بين معقوفين مثبتًا في مطبوعة (باريس) (يُنظر: سيبويه، 1885م، ج:2، ص:4) ، وهما موضعان من النصِّ؛ أولهما: (كما تخرج هندٌ في التحقير، إذا قلت: هُنَيْدَةُ، إلى ما لا ينصرف)، والآخر: (إذا حقرته يصير أُجَيْدِلَ، مثل أُمَيْلِحَ، وإن سميت رجلًا بـ(هَرِقَ) قلت: هذا هُرَيْقُ قد جاء، لا تصرف).

4. قال ابن خروف: ((وقع هنا في رواية الرباحي: (وذلك البناء معرفة، كذلك جرى هذا الكلامُ)... وفي الشرقية: (كذلك جرى في هذا الكلامُ))) (ابن خروف، 1425هـ، ص: 315).

كان حديث سيبويه قبل هذا النَّصِّ عن صَرْف ما جاء على (فُعَل) أو عدم صرفه، فذكر أن كلَّ ما جاء منه اسمًا معروفًا في الكلام، كـ(صُرَدٍ) و(جُعَلٍ)، أو صفةً نحو: هذا رَجُلٌ حُطَمٌ، فهو مصروفٌ، ثم ذكر أن (عُمَرَ) و(زُفَرَ) غير مصروفين؛ لأنهما خالفا

بناءهما في الأصل وهما (عامرٌ) و(زافرٌ)، فهما محدودان عن البناء الذي هو أَوْلَى بهما، وهو بناؤهما في الأصل، و(عمر) ـــ وما يشبهه ـــ لا يجيء محدودًا عن البناء الذي هو أَوْلَى به إلا وذلك البناء معرفة، (قال الزجاج: ((فإنْ سميتَ رجلًا بـ(عُمَرٍ)، جمع (عُمْرِةٍ)، أو بـ(عُمَرٍ) من قولك: رجلٌ عُمَرٌ، أي: كثير العمران، صرفتَه في المعرفة والنكرة)). الزجاج، 1971م، ص: 39)، ثم ختم سيبويه النصَّ بالجملة التي ورد فيها حرف الجر - (في) - في النُّسخة الشرقية، وقد وافقتها المطبوعة، وتلك الجملة هي قوله: ((كذلك جرى في هذا الكلامُ)) (سيبويه، 1988م، ج:3، ص:223)، وهو الراجح وروده عن سيبويه، فقد جاء ذلك (في) في نسخة الزمخشري (سيبويه، مخطوط - جوروم باشا، 3 / 13 ب)، وفي نسخة راغب باشا (سيبويه، مخطوط 166 ب)، ويُشار هنا إلى أنَّ حرف الجر (في) سقط من نسخة الأسكوريال (سيبويه، مخطوط، ص: 139 ب).

5. قال ابن خروف: ((ووقع في الشرقية بيت هنا وهو:

بَكَرَ العَوَاذِلُ فِي الصَّبُو
ح يَلُمْنَنِي وَأَلُومُهُنَّهْ
وَيَقُلْنَ شَيْبٌ قَدْ عَلَا
كَ وَقَدْ كَبِرْتَ فَقُلْتُ إِنَّهْ)).

(ابن خروف، 1425هـ، ص :240 و241)، والبيتان لعبيدالله بن قيس الرقيات في ديوانه، 1986م، ص :66، وورد فيه البيت الأول:

بَكَرَتْ عَلَيَّ عَوَاذِلِي يَلْحِينَنِي وَأَلُومُهُنَّهْ

وله أيضًا في: ابن السيرافي، 1996م، ج: 2، ص:248، وابن الشجري، 1992م، ج: 2، ص:65. وبلا نسبة في سيبويه، 1988م، ج: 3، ص:151، والنحاس، 1986م، ص: 173، وابن يعيش، (د. ت)، ج: 3، ص:130).

وقد وافقت المطبوعةُ (هارون) ـ في إيراد هذا الشعر ـ ما ورد في النُّسَخ الشرقية (يُنظر: سيبويه، 1988م، ج:3، ص:151)، ويُرجَّح أن يكون الرجز في نصِّ سيبويه وليس مقحمًا، لوروده في بعض النسخ الخطية والمطبوعة (يُنظر مثلًا: سيبويه، مخطوط - جوروم باشا، 2/ 159أ، وسيبويه، 1881م، ج:1، ص: 422، وسيبويه، 1316 هـ، ج:1، ص:475)، ويُشار هنا إلى أن هذا الرجز لم يرد في نسخة الأسكوريال (يُنظر: سيبويه، مخطوط، 130 أ و ب).

المطلب الثالث: نَقْص ما في النُّسَخ الخطية الشرقية التي نبَّه إليها ابن خروف عن المطبوعة:

قال ابن خروف في شرحه حديث سيبويه عن

الحكاية التي لا تُغَيَّر فيها الأسماء عن حالها في الكلام: ((ووقع في الشرقية: (لا تنكحونها)، وقول الآخر:

وَجَدْنَا فِي كِتَابِ بَنِي تَمِيمٍ
أَحَقُّ الخَيْلِ بِالرَّكْضِ المُعَارُ))

(ابن خروف، 1425هـ، ص: 406، ويشير بقوله: (لا تنكحونها) إلى شاهدٍ شعري سيأتي في المتن بعد قليل، والبيت لبشر بن أبي خازم، 1960م، ص :8. وبلا نسبة في سيبويه، 1988م، ج: 3، ص:327، والزجاج، 1971م، ص: 125، والنحاس: شرح أبيات سيبويه، ص:1981، والبغدادي: خزانة الأدب ج: 9، ص:168).

وقد جاء النَّصُّ في المطبوعة (هارون) على النحو الآتي: ((وقال الشاعر:

كَذَبْتُمْ وَبَيْتِ الله لَا تَنْكِحُونَهَا
بَنِي شَابَ قَرْنَاهَا تَصُرُّ وتَحْلُبُ

(البيت للأسدي في ابن منظور.(د. ت)، ج:5، ص:3609 (قرن)، وبلا نسبة في سيبويه، 1988م، ج: 3، ص:326، والمبرد، (د. ت)، ج: 9، ص:4، والزجاج، 1971م، ص 20، وابن يعيش، (د. ت)، ج:1، ص:28).

وعلى هذا يقول: بدأت بِـ: الحمدُ لله رب العالمين، وقال الشاعر:

وَجَدْنَا فِي كَتَابِ بَنِي تَمِيمٍ
أَحَقُّ الخَيْلِ بِالرَّكْضِ المُعَارِ))

(سيبويه، 1988م، ج: 3، ص:326)، ويُلْحَظ الاختلاف بين النُّسَخ الخطية الشرقية، والمطبوعة (هارون) على النحو الآتي:

أ ـ ورد الشاهد الأول كاملًا في المطبوعة، بينما وردت منه في النُّسَخ الشرقية جملة (لا تنكحونها) فقط.

ب ـ سقطت من النُّسَخ الشرقية جملة: (وعلى هذا يقول: بدأت بِـ: الحمدُ لله رب العالمين)، في حين وردت هذه الجملة في المطبوعة.

جـ ـ سُبِقَ الشاهد الثاني في النُّسخ الشرقية بقوله: (وقول الآخر)، وغُيِّر في المطبوعة إلى: (وقال الشاعر).

وتجدر الإشارة هنا إلى أن النحاس عندما شرح أبياتَ سيبويه أورد الجملة (لا تنكحوها) من غير النون (النحاس، 1986م، ص: 120)، وهو ما ألمح ابن خروف إلى أنه ورد في غير النُّسَخ الشرقية، وهو مرجوحٌ لأن الشاعر في البيت ينفي ولا ينهَى، ثم إن البيت سيكون مكسورَ الوزن لو ورد على غير رواية النُّسَخ الشرقية، ويؤيد ذلك أنه ورد كذلك في نسخة الزمخشري، ولكن بتغيير (لا تنكحونها) إلى (لا تهتدونها) (سيبويه، مخطوط، 3/ 52 ب).

خاتمة:

تبيَّنَتْ بعد دراسة هذا الموضوع أشياءُ مهمةٌ،

تتلخص فيما يأتي:

1. تنبيه ابن خروف إلى بعض نُسَخ كتاب سيبويه الخطية والاختلاف بينها جعل التنقيبَ عنها ضرورة ملحَّة؛ لكشف ما اعترى بعض كتاب سيبويه من التغيير.
2. وجودُ اختلافٍ بين نُسَخ كتاب سيبويه الخطية أنفسِها، وبينها والنُّسَخ المطبوعة.
3. الاختلاف بين النُّسَخ في كتاب سيبويه مؤثرٌ – بلا شك – في أحكام سيبويه النحوية والصرفية.
4. ما ظهر من اختلافٍ بين النُّسَخ – الخطية والمطبوعة – في هذا البحث قد يكون مؤشرًا لدفع تهمة التناقض التي أثارها بعض الباحثين في مذهب سيبويه في بعض المسائل النحوية والصرفية.
5. إثبات نسبة بعض الشواهد الشعرية مجهولة القائل إلى أصحابها من خلال ورود هذه النسبة في بعض النُّسَخ التي أظهرها ابن خروف، وهي لم تكن منسوبة من قبل.
6. يوصي الباحث بمراجعة كتاب سيبويه، والبحث عن النُّسَخ الخطية له حول العالم، ومقارنتها بالمطبوعة؛ لتتضح الفوارق أكثر، ومن ثَمَّ الوصول إلى النَّصِّ الأصلي لـ(الكتاب)، وهذا يتطلب جهودًا مشتركة تقع على عواتق أقسام اللغة العربية وكلياتها والمراكز التي تخدم اللغة العربية وتراثها.

المصادر والمراجع:

1 – المراجع العربية:

أوَّلًا: المخطوطات:

سيبويه، أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر، كتاب سيبويه:
نسخة مصورة عن نسخة خطّية (بخطِّ ابن خروف ومقابلته) محفوظة في المكتبة الوطنية بباريس، برقم (ARABE 6499).
نسخة مصورة عن نسخة مكتبة الأسكوريال، برقم (629/ 1321).
نسخة مصورة عن نسخة مكتبة جوروم باشا بتركيا، في أربعة أجزاء؛ الأول برقم (2562)، والثاني برقم (2563)، والثالث برقم (2564)، والرابع برقم (2565).
نسخة مصورة عن نسخة مكتبة راغب باشا بتركيا، برقم (1376).
نسخة مصورة عن نسخة مكتبة الزاوية الحمزاوية بالرباط، برقم (48).
نسخة مصورة عن نسخة مكتبة السليمانية بتركيا، برقم (1105 و1106).
نسخة مصورة عن نسخة مكتبة نور عثمانية بتركيا، برقم (4628).

ثانيًا: الرسائل العلمية:

الرماني، أبو الحسن علي بن عيسى. (1998م). شرح كتاب سيبويه (رسالة دكتوراه). إعداد: سيف بن عبدالرحمن بن ناصر العريفي. كلية اللغة العربية بجامعة الإمام بن محمد سعود الإسلامية بالرياض.

ثالثًا: المطبوعات:

الأخفش، أبو الحسن سعيد بن مسعدة. (1990م). معاني القرآن، تحقيق: د. هدى محمود قراعة. ط.1، القاهرة: مكتبة الخانجي .

الأزهري، أبو منصور محمد بن أحمد. (1964م). تهذيب اللغة، تحقيق: مجموعة من المحققين. المؤسسة المصرية العامة للتأليف والأنباء والترجمة، الدار المصرية للتأليف والترجمة.

الأعشى، ميمون بن قيس. (1927م). ديوانه المُسَمَّى (الصبح المنير في شعر أبي بصير). بيانة : مطبعة أدلف هلزهوسن .

الباهلي، عمرو بن أحمر. (د. ت). ديوانه، تحقيق د. حسين عطوان. مطبوعات مجمع اللغة العربية بدمشق.

البحتري، أبو عبادة الوليد بن عبيد. (2007م). الحماسة، تحقيق: د. محمد إبراهيم حوّر وأحمد محمد عبيد. هيئة أبو ظبي للتراث والثقافة.

البغدادي، عبدالقادر بن عمر. (1989م). خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب، تحقيق: عبدالسلام هارون. ط.2، القاهرة : مكتبة الخانجي .

الجمحي، أبو عبدالله محمد بن سلَّام. (1980م). طبقات فحول الشعراء. قرأه وشرحه: محمود محمد شاكر، القاهرة : مطبعة المدني .

ابن جني، أبو الفتح عثمان.(د. ت). الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، بيروت: دار الكتاب العربي. (1954م).

ابن جني، أبو الفتح عثمان. المنصف (شرح كتاب التصريف للمازني)، تحقيق: إبراهيم مصطفى وعبدالله أمين. ط.1، وزارة المعارف العمومية – إدارة إحياء التراث القديم.

أبو حيان الأندلسي، أثير الدين محمد بن يوسف. (1998م). التذييل والتكميل في شرح كتاب التسهيل، تحقيق:د. حسن هنداوي. ط.1،دمشق: دار القلم.

أبو حيان الأندلسي. (1998م).ارتشاف الضرب، تحقيق: د. رجب عثمان محمد، ومراجعة د. رمضان عبدالتواب. ط.1، القاهرة : مكتبة الخانجي .

ابن أبي خازم، بشر. (1960م). ديوانه. عُني بتحقيقه: د. عِزة حسن. دمشق: مطبوعات مديرية إحياء التراث القديم .

ابن خروف، أبو الحسن علي بن محمد. (1425 من ميلاد الرسول صلى الله عليه وسلم). تنقيح الألباب في شرح غوامض الكتاب (شرح كتاب سيبويه)، تحقيق: د. خليفة محمد خليفة بديري. ط.1، طرابلس (ليبيا): منشورات كلية الدعوة الإسلامية ولجنة الحفاظ على التراث الإسلامي .

الرقيات، عبيدالله بن قيس. (1986م). ديوانه، تحقيق وشرح:د. محمد يوسف نجم. بيروت: دار صادر .

ابن الريب، مالك. (1969م). ديوانه، ضمن دراسة عن (حياته وشعره)، تحقيق: د. نوري حمودي القيسي. مجلة معهد المخطوطات العربية (مج 15، جـ1).

الزجاج، أبو إسحاق إبراهيم بن محمد. (1971م). ما ينصرف وما لا ينصرف، تحقيق: هدى محمود قراعة، القاهرة: لجنة إحياء التراث الإسلامي .

ابن أبي سلمى، زهير.(2008م). شرح ديوان زهير بن أبي سلمى. صنعة أبي العباس ثعلب، تحقيق: د. فخر الدين قباوة. ط.3، دمشق: مكتبة هارون الرشيد .

ابن السراج، أبو بكر محمد بن السري. (1988م). الأصول في النحو، تحقيق: د.عبدالحسين الفتلي. ط.3، بيروت : مؤسسة الرسالة .

سيبويه، أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر. (1881م) – (1885م). كتاب سيبويه ، تحقيق: هرتويغ درنبرغ، باريس: المطبع العامي .

(1316هـ) . القاهرة : المطبعة الأميرية الكبرى – بولاق.

(1988م). تحقيق: عبدالسلام محمد هارون. ط.3، القاهرة : مكتبة الخانجي .

(2015م). تحقيق: د. محمد كاظم البَكَّاء. ط.1، بيروت : مكتبة زين الحقوقية .

ابن سيده، أبو الحسن علي بن إسماعيل. المخصص، بيروت: دار الكتب العلمية .

السيرافي، أبو سعيد الحسن بن عبدالله. (2008م). شرح كتاب سيبويه، تحقيق: أحمد حسن مهدلي وعلي سيد علي. بيروت: دار الكتب العلمية .

ابن السيرافي، محمد بن الحسن. (1996م). شرح أبيات سيبويه، تحقيق: د. محمد الريح هاشم. ط.1، بيروت: دار الجيل .

السيوطي، جلال الدين عبدالرحمن. (1987م). همع

الهوامع، تحقيق: عبدالسلام محمد هارون ود. عبد العال سالم مكرم، في الجزء الأول، وانفرد الأخير بتحقيق بقية الأجزاء. ط.2، بيروت: مؤسسة الرسالة ، وساعدت جامعة الكويت على نشره.

ابن الشجري، هبة الله بن علي. (1992م). أمالي ابن الشجري، تحقيق: د. محمود محمد الطناحي. ط.1، القاهرة : مكتبة الخانجي .

الشنتمري، الأعلم يوسف بن سليمان. (1999م). النكت في تفسير كتاب سيبويه، تحقيق: أ. رشيد بلحبيب، المملكة المغربية : وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية .

الضبي، المفضل بن محمد. (1920م). ديوان المفضليات. عُني بطبعه ومقابلة نُسَخه: كارلوس يعقوب لايل. بيروت : مطبعة الآباء اليسوعيين .

الفارسي، أبو علي الحسن بن أحمد بن عبدالغفار. (1992م). التعليقة على كتاب سيبويه ، تحقيق: د. عوض بن حمد القوزي. ط.1، مصر: دار المعارف.

– المسائل المنثورة. (1992م)، تحقيق: د. شريف عبدالكريم النجار، عمَّان: دار عمار .

الفراء، أبو زكريا يحيى بن زياد. (1983م). معاني القرآن، تحقيق: محمد علي النجار وأحمد يوسف نجاتي. ط.3، بيروت: عالم الكتب .

القرطبي، أبو نصر هارون بن موسى. (1984م). شرح عيون كتاب سيبويه، تحقيق: د. عبدربه عبداللطيف عبدربه. ط.1، القاهرة: مطبعة حسان .

المالقي، أبو جعفر أحمد بن عبدالنور. (2002م). رصف المباني في شرح حروف المعاني، تحقيق: د. أحمد محمد الخراط. ط.2، دمشق: دار القلم .

المبرد، أبو العباس محمد بن يزيد. (د. ت). المقتضب، تحقيق: محمد عبدالخالق عضيمة. بيروت: عالم الكتب .

المعري، أبو العلاء أحمد بن عبدالله. (1984م). رسالة الصاهل والشاحج، تحقيق: د. عائشة عبدالرحمن (بنت الشاطئ). ط.2، مصر: دار المعارف.

ابن منظور، أبو الفضل محمد بن مكرم. (د. ت). لسان العرب، تحقيق: عبدالله علي الكبير، ومحمد أحمد حسب الله، وهاشم محمد الشاذلي. القاهرة. دار المعارف .

النحاس، أبو جعفر أحمد بن محمد. (1986م). شرح أبيات سيبويه، تحقيق: د. زهير غازي زاهد. ط.1، بيروت : عالم الكتب، ومكتبة النهضة العربية.

الهروي، علي بن محمد. (1993م). الأزهية في علم الحروف، تحقيق: عبدالمعين الملوحي. ط.2، دمشق: مجمع اللغة العربية.

ابن يعيش، أبو البقاء يعيش بن علي. (د. ت). شرح المفصل. بيروت : عالم الكتب .

2 – المراجع العربية مترجمة باللغة الإنجليزية:

Manuscripts:

Sibawayhi, A. G. *A Copy from Manuscript copy* (compiled by Ibn Kharouf and compared with it) in National Library No. 6499 ARABE).

Sibawayhi, A. G. *A Copy from Jorom Pacha library copy*. Turkey, in four parts. 1(2562), part 2 (2563), part 3 (2564) part 4 (2565).

Sibawayhi, A. G. *A Copy from Nour Othmania copy*. Turkey (N.4528).

Sibawayhi, A. G. *A Copy from osocrial library copy*. No (1321/629).

Sibawayhi, A. G. *A Copy from Raghib Pacha*. Turkey N: (1376)

Sibawayhi, A. G. *A Copy from Soulaymania library copy*. Turkey. No. (1105) (1106).

Sibawayhi, A. G. *A Copy from Zawiya Hamzaouya library copy*. Rabat. No. (48).

References:

Abou hayane A., Youssef, A. M. (1998). Atadyeel wa Takmil fi sharh Ataslil. Verification of Dr. Hanan Handawi. Edition 1. Dar El kalam. Damas.

Al Acha, M. K. (1927). *Alsobh Almonir in Abou bosair poetry*. Adlef Helzhousen Editor, Byana.

Al Akhfach, S. M. (1990). *Maani Alkoran.* verification of Dr. Houda Mahmoud Koura. Ed. No. 1. Al Khnji library Cairo.

Al Azhari, M. A. (1964). *Tahdib Allogha*. verification of a group of reviewers. Egypt: General Egyptian Institution of composition and Translation.

Al Bagdadi, A. O. (1989). *Kizanat Aladab wa lob lobab lisane Alarab.* Verification of Abdessalam Haroun. Ed. No. 2. Cairo: Khanji library.

Al Bahli, Amr A. *Verification Dr. Hosain Atwan*. Damascus: Moujamaa of Arabic language.

Al Bouhtouri, O. A. (2007). *Al Hamasa verification of Dr. Mohamed Ibrahim Hawar and Ahmed Mohamed Abid.* Abu Dhabi: Abu Dhabi institution of Heritage and culture.

Al Dabbi, A. M. (1920). *Diwan Al Mofadaliyat*. Comparison between copies and edition. Karlos Jakob Layl. Beirut: Alyassoiyin pinter.

Al Fara, A. Z. (1983). *Maani Al koran*. Verification of Mohamed Ali Najjar and Ahmed Yousef Najati, edition 3. Beirut: Alam Alkotob.

Al Farissi. A. A. *Comments of Sibawaih Book*. Verification of Dr. Awad ben Hamad Algawzi, edition 1. Egypt: Dar Almaarif.

Al Harwi, A. O. (1993). *Al Azhia fi ilm Alhrouf*. Verification of Abddelmoin Almolohi. Edition 2. Damascus: Mojamaa Allogha Alarabia.

Al Jomahi. A. S. (1980). *Tabakat Fohoul chouarsa. Explanation of Mahmoud Mohamed Chakir*. Cairo: Madani Printery.

Al Kortobi, A. H. M. (1984). *Sharh Oyown Kitab Sibawayhi*. Verification of Dr. Abdourabih Abdellatif Abdourabih. Edition 1. Cairo: Hassan printer.

Al Malqi, A. A. (2002). *Rasf Almabani Fi Sharh Horouf Almaani*. Verification of Dr. Ahmed Mohamed Kharrat. Ed. No. 2. Dar Alqalam.

Al Mobarid, A. M. Y. *Amoktadab*. Verification of Mohamed Abdelkhalek Adima. Beirut: Alam Al kotob.

Al Moncif (sharh kitab Atasrif lilmazini) *verification* of Ibrahim Mostapha and Abdellah Amin, edition1. Ministry of Education. Administration of restoration of heritage.

Al Nahhas. A. M. (1986). *Sharh Abyat Sibawayhi*. Verification of Zohair Ghazi Zahid. Edition 1. Beirut: Alam Alkotob, and Nahda arabia library.

Al Rokyat, A. (1986) *Diwan*. *Verification and Sharh Dr. Mohamed Yousef Najm*. Beirut: Dar Sadir.

Al Soyouti, J. A. (1987). *Hama Alhawamia*. Verification of Abdessalalm Haroun and Dr. Abdelal Salem Makram, edition 2. Beirut: Alrisalat institution.

Almary, A. A. (1984). *Risalat Asahil wa sahig*. Verification Dr. Aicha Abderahman. (bint chati). Edition 2. Dar Almaarif, Cairo.

Almasail A. (1992). *Verification Dr. Sarif Abdelkarim Najjar*. Amman: Dar Ammar.

Asamtanari, A. Y. (1999). *Anokat fi Tafssir kitab Sibawayhi*. Verification of Rasid belhabib. Morocco: Islamic Affairs and Awakaf ministry kingdom of Morocco.

Assirafi, A. A. (2008). *Sharh kitab Sibawayhi*. Verification of Ahmed Hassan Mahdali and Ali Sayed Ali. Beirut: Dar Alkotob Alilmia.

Azajaj, I. M. (1971). *Ma yansarif wa ma la yansarif*. Verificationof Houda Mahmoud Kanaa. Cairo: Islamic Heritage restoration committee.

Darb, I. (1998). *Verification of Dr. Rajab Othman Mohamed*. Revision of Dr. Ramadan Abd Tawab. Edition 1. Cairo: Khanji library,.

Ibn Abi Khazim, B (1960). *Diwan*. Verification of Dr. Izat Hasan. Damascus: Administration of verification of heritage.

Ibn Abi Salma, Z. (2008). *Sharh diwan Zohair*. Sanat Abi Labbas Thalab. Verification of Dr. Fakhr Din Kabboura, edition 3. Damascus: Haroun Rachid library.

Ibn Assirafi, M. A. (1996), *Sharh Abyat Sibawayhi*. Verification of Dr. Mohamed Arih Hachim, edition 1. Beirut: Dar Al Jil.

Ibn Jini, F. O. *Verification Mohamed Ali Najar*. Beirut: Dar Alkitab Alarbi.

Ibn Kharouf. A. M. (1415). *Tankih Al Albab fi sharh Khawamidi Alkitab* (sharh kitab Sibawayhi). Verification of Dr. Khalifa Mohamed Khalifa Badiri, edition 1. Libya: Koliat da'wa Alislamia.

Ibn Mandour, A. M. *Lisan Al Arab*. Verification of Abdellah Ali Al Kabir and Mohamed Ahmed Hasab allah and Hachim Mohamed Chadili. Cairo: Dar Maarif.

Ibn Rayb, M. (1969) *Diwan.* Verification of Dr. Nouri Hamoud Kayri. *Journal of Arabic Manuscript Institute* (N.15 part A).

Ibn Sajari, H. A. (1992). *Amali Ibn Sajari*. Verification of Dr. Mohamoud Mohamed Tanahi. Edition1. Cairo: Alkhanji library.

Ibn Sarraj, A. M. (1988). *Al Osoul Fi Nahw*. Verification of Dr. Abd Houssain Fatli, edition 3. Beirut: Arisala Pinker.

Ibn Sida, A. I. *Al Mokhasas*. Beirut: Dar Alkotob Alilmia.

Ibn Yais. A. Ali. *Sharh Amofassal*. Beirut: Alam Alkotob.

Romani, A B. I. (1998). Sharh Kitab Sibawayhi (Phd) by Saif ben Abdurahman ben Nasser El Arifi. Riyad: Al Imam Mohamed ben Saoud University.

Sybawayhi, A. O. G. *Kitab Sybawayhi.* (1316). Cairo: Great Amirya Printer.

Sybawayhi, A. O. G. *Kitab Sybawayhi.* (1881, 1885)

verification: Hertwig Dorenberg. Paris: Al Matbaa lami.

Sybawayhi, A. O. G. *Kitab Sybawayhi.* (1988). Verification Abdessalam Hanoun, edition 3. Cairo: Alkharji library.

Sybawayhi, A. O. G. *Kitab Sybawayhi.* (2015) verification Dr. Mohamed Kadhim Al Bakka. Edition 1. Beirut: Zin Alhkoki.

أثر تقديم أنشطة إثرائية بمقرر الثقافة الإسلامية لتعزيز قيم التعايش المجتمعي لدى طالبات السنة التحضرية بجامعة جدة

حُبه بنت أحمد محمد سعيد أكرم (*)

جامعة جدة

(قدم للنشر في 1438/12/17 هـ، وقبل للنشر في 1439/05/14 هـ)

ملخص البحث : هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر تقديم أنشطة إثرائية بمقرر الثقافة الإسلامية لتعزيز قيم التعايش المجتمعي لدى طالبات السنة التحضرية بجامعة جدة. واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي ذا المجموعة الواحدة. وأعدت الباحثة أنشطة إثرائية لقيم التعايش المجتمعي (حرية المعتقد، الحوار، التواصل، التعاون، التضامن). واشتملت أدوات الدراسة مقياسا لقيم التعايش المجتمعي. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

وجود أثر لتقديم الأنشطة الإثرائية في تعزيز قيم التعايش المجتمعي، وذلك بوجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس قيم التعايش المجتمعي.

كلمات مفتاحية: أنشطة إثرائية،قيم التعايش المجتمعي ، مقرر الثقافة الإسلامية، طالبات السنة التحضرية.

*****

The effectiveness of introducing enrichment activities in the Islamic culture course to promote the values of communal coexistence among students of the preparatory year at the University of Jeddah

Hoba Ahmed Akram
University of Jeddah

(Received 09/09/2018, accepted 31/01/2018)

Abstract: This study aimed to find out the effect of introducing enrichment activities in the Islamic culture course to promote the values of communal coexistence among students of the Preparatory Year at the University of Jeddah. The researcher used the quasi-experimental design. The study tools included a measure of the values of communal coexistence. The results showed the existence of an effect for the provision of enrichment activities in promoting the values of community coexistence, with statistically significant differences between the average scores of female students in the pre and post-application of the communal coexistence values measure.

Keywords: Enrichment Activities, Values of Communal Coexistence, Islamic Culture Course, Preparatory Year Students

(*) للمراسلة:

أستاذ، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة جدة، ص ب: 80327، رمز بريدي: 21589، جدة، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:
Professor, Dept. of Curriculum and Teaching Methods, Faculty of Education, Jaddah University, P.O. Box: 80327, Code:21589, Jaddah, Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail: hakram@uj.edu.sa

www.nbu.edu.sa
DOI: 10.12816/0054673

مقدمة:

تشكل القيم على مر الأزمان إطاراً مرجعياً يحكم سلوك أفراد المجتمع ويوجه تصرفاتهم، لذلك فإن النظام التربوي لأي مجتمع يلعب دوراً فاعلاً في بناء القيم الإيجابية، وحذف القيم السلبية من عقول وسلوك الناشئة من أبناء المجتمع، من خلال وسائل وأساليب متعددة، الأمر الذي أدى بالتربية ومؤسساتها إلى أن تتحمل المسؤولية في غرس قيم التعايش لدى أفرادها(العبادي،2004م).

فالتعايش قيمة دينية أخلاقية سلوكية اجتماعية في المقام الأول، وهي – بلا شك – مرتبطة بالتسامح والتضامن، والحرية، والتواصل وغيرها من القيم التي حرص الاسلام على تقوية أواصرها في المجتمع الواحد، وأيضاً مع المجتمعات الأخرى، وهذا ما نلاحظه من خلال أحكام وتعاليم الدين الاجتماعية، فجعل الله تعالى علاقات البشر فيما بينهم مبنية على أساس الأخوة والألفة بعيداً عن التعصب قال تعالى ﴿إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ فَأَصْلِحُوا بَيْنَ أَخَوَيْكُمْ وَاتَّقُوا اللَّهَ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ﴾ (الحجرات،10).

وقد مثلت وثيقة المدينة أول دستور لأول دولة إسلامية قامت على أسس ومرتكزات التعايش السلمي المجتمعي، فعندما هاجر الرسول (ﷺ) وجد في المدينة نسيجاً اجتماعياً مختلفاً عرقياً ودينياً، فعمل على إرساء دعائم مجتمع جديد قوامه المحبة والتفاهم(علاوي،2010م).

ويؤكد الرسول (ﷺ)على قيم التعايش المجتمعي بقوله(ﷺ): (مَثَلُ المؤمنين في تَوَادِّهم وتراحُمِهم وتعاطُفِهم: مثلُ الجسد، إذا اشتكى منه عضو: تَدَاعَى له سائرُ الجسد بالسَّهَرِ والحُمَّى) (صحيح البخاري ، ج:8، ص:10، رقم الحديث6011).

يتضح مما سبق أن التعايش المجتمعي قيمة دينية أخلاقية سلوكية، تسعى لسمو الأخلاق والتآلف في المجتمع، ونبذ العصبية والتضامن بين أفراد المجتمع الواحد وإن اختلفت أفكارهم ومعتقداتهم وثقافتهم، ويقصد بها «أن تعيش مع الآخر أو الآخرين المخالفين لك فكراً، واعتقاداً، وثقافة بقبول وسلم ودون أن يتعرض أي طرف للآخر بما يهدد السلم المحلي أو العالمي». (Azyadi, 2015).

ومن هذا المنطلق تبنت المملكة مفهوم قيم التعايش المجتمعي، وسعت إلى نشر ثقافتها من خلال لقاءات مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني الذي كان أحد عناوينها(دور مؤسسات التعليم في تعزيز التعايش المجتمعي، المنعقد في الرياض في الفترة 29 صفر –2 ربيع الأول 1438هـ).

لذلك تعد الجامعة مؤسسة تعليمية ذات وظيفة تربوية اجتماعية، وتمثل الأنشطة التربوية إطاراً من الخبرات والمواقف التي يتمكن من خلالها النظام التعليمي من تزويد الطلاب بوسائل لتدريبهم على ممارسة العلاقات الاجتماعية السليمة، وإكسابهم الخلق القويم وتنمية اتجاهاتهم (البوهي ومحفوظ،2008م).

وتوصل البزم (2010م) أن الأنشطة اللاصفية لها دور فعال في تنمية القيم الاجتماعية واحتلت

المرتبة الأولى بوزن نسيبي مرتفع، وأكدت دراسة النهدي(2001م) أن للمعلم دوراً في تنمية بعض القيم الاجتماعية في نفوس الطلبة بلغت نسبتها 70.6٪ ، ويوصي كل من القاضي وعبدالغني ونوح (2012م) بأهمية الاهتمام بالأنشطة التي تتيح للطلاب اكتساب بعض القيم الاجتماعية عن طريق الممارسة العملية.

وأوصى المؤتمر الثاني للمعهد العالي جامعة آل البيت (2012م) الذي عقد بتاريخ 10-11/ نيسان/ 2012م، الموافق19-20/ جمادى الاول1433هـ بتأهيل المؤسسات المسؤولة عن التربية الفاضلة لاستعادة دورها في إيصال القيم الاجتماعية المثلى، وبناء الشخصية وعلاج القضايا والمشكلات المعاصرة.

ومما سبق تتمركز فكرة الدراسة حول تعزيز ثقافة المشاركة والحوار والتسامح والتضامن والتعايش مع الاختلاف لدى طالبات السنة التحضرية بجامعة جدة.

مشكلة الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية موضوع قيم التعايش المجتمعي الذي تناوله اللقاء الوطني لمركز الملك عبدالعزيز للحوار الوطني «التعايش المجتمعي وأثره في تعزيز اللحمة الوطنية» في جلسته الختامية يوم الخميس 2 ربيع الأول 1438هـ، الموافق 1 ديسمبر 2016م، بعنوان (دور مؤسسات التعليم في تعزيز التعايش المجتمعي) حيث خرج اللقاء إلى تفعيل دور مؤسسات التنشئة، والمؤسسات التعليمية والمعلم والأستاذ الجامعي، وكذلك تفعيل دور المناهج الدراسية والجامعية في تعزيز التعايش المجتمعي، ومن هنا تولد الإحساس لدى الباحثة بضرورة إنجاز دراسة تعنى بالدور المنوط للأستاذ الجامعي وتفعيل منهج الثقافة الإسلامية في تعزيز قيم التعايش المجتمعي. وفي ضوء ذلك تم تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما أثر تقديم أنشطة إثرائية بمقرر الثقافة الإسلامية لتعزيز قيم التعايش المجتمعي لدى طالبات السنة التحضيرية بجامعة جدة؟

وللإجابة عن هذا السؤال لابد من الإجابة عن الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما قيم التعايش المجتمعي التي يلزم تعزيزها لدى طالبات السنة التحضيرية بجامعة جدة؟
2. ما محتوى الانشطة الإثرائية التي تعزز قيم التعايش المجتمعي؟
3. ما أثر تقديم أنشطة إثرائية بمقرر الثقافة الإسلامية لتعزيز قيم التعايش المجتمعي لدى طالبات السنة التحضيرية بجامعة جدة؟

فروض الدراسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ بين متوسطي درجات طالبات السنة التحضيرية في مقياس قيم التعايش المجتمعي القبلي والبعدي.

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية التعرف على:

1. قائمة قيم التعايش المجتمعي التي يلزم تعزيزها لدى طالبات السنة التحضيرية بجامعة جدة.
2. محتوى الأنشطة الإثرائية لقيم التعايش المجتمعي.
3. أثر تقديم أنشطة إثرائية بمقرر الثقافة الإسلامية لتعزيز قيم التعايش المجتمعي لدى طالبات السنة التحضيرية بجامعة جدة.

أهمية الدراسة:

1. تعد هذه الدراسة استجابة لمعظم اللقاءات والمؤتمرات وتوصيات الدراسات السابقة التي أجريت في مجال القيم وتعزيزها.
2. تساعد في وضع قائمة بأهم قيم التعايش المجتمعي.
3. إمكانية الاستفادة من تعميم تلك الأنشطة الإثرائية على الجامعات وكليات التربية.
4. تعتبر الدراسة أول دراسة شبه تجريبية -على حد علم الباحثة- تقدم أنشطة إثرائية في تعزيز قيم التعايش المجتمعي لدى طالبات السنة التحضيرية بجامعة جدة.
5. تقدم هذه الدراسة مقياساً لقيم التعايش المجتمعي، والذي يمكن أن يكون إضافةً وإثراءً لما هو موجود من مقاييس.
6. تفيد نتائج هذه الدراسة مركز الملك عبدالعزيز للحوار الوطني.

متغيرات الدراسة:

المتغير المستقل: الأنشطة الإثرائية.

المتغير التابع: قيم التعايش المجتمعي (حرية المعتقد، الحوار، التواصل، التعاون، التضامن).

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على ما يلي:

حدود موضوعية: مقرر الثقافة الإسلامية (101)، وقيم التعايش المجتمعي (حرية المعتقد، الحوار، والتواصل، التعاون، والتضامن).

حدود بشرية: طالبات السنة التحضيرية بجامعة جدة، وتم اختيار هذه المرحلة لأهميتها حيث يتراوح عمر الطالبة بين 17-19 عاماً، وهي مرحلة إعداد، وتحتاج لتعزيز القيم لتربى أجيال المستقبل عليها.

حدود زمانية: أجريت الدراسة الحالية في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1438هـ.

حدود مكانية: جامعة جدة.

مصطلحات الدراسة :

الأثر (Effect)

يعرف بأنه «محصلة تغيير مرغوب أو غير مرغوب فيه يحدث في المتعلم نتيجة لعملية التعليم» (شحاتة والنجار، 2003م، ص:22).

التعريف الإجرائي: وتعرف الدراسة الحالية (الأثر) بأنه قدرة الأنشطة الإثرائية المقدمة من خلال مقرر الثقافة الإسلامية (101) في تعزيز قيم التعايش المجتمعي لدى طالبات السنة

التحضيرية، والذي يستدل عليه من خلال نتائج مقياس القيم بفروق دالة إحصائية لصالح المقياس البعدي.

الأنشطة الإثرائية (Enrichment activities)

عرفت بأنها «مجموعة من الأنشطة التي توجه إلى الطلاب وتهدف نمو قدراتهم على فهم المادة الدراسية والتعمق فيها، وتتم تحت إشراف وتوجيه من المعلم كالألغاز والألعاب الرياضية والطرائف العلمية والنوادر التاريخية » (اللقاني والجمل،2013م، ص: 55-56).

التعريف الإجرائي: هي مجموعة الأنشطة المعدة في مقرر الثقافة الإسلامية (101) لتعزيز قيم التعايش المجتمعي لدى طالبات السنة التحضرية تحت إشراف عضو هيئة التدريس .

تعزيز (Reinforcement)

عرف بأنه هو «الإجراء الذي يؤدي إلى التأكيد على السلوك الإيجابي وإزالة أي توابع سلبية، الأمر الذي يترتب عليه زيادة احتمال حدوث السلوك الإيجابي في المستقبل في المواقف المماثلة»(قشلان، 2010م،ص: 7).

التعريف الإجرائي: هو عملية التأكيد على السلوك الإيجابي الذي ستقوم به طالبة السنة التحضيرية، نحو قيم التعايش المجتمعي نتيجة حدوث الوعي، والتثقيف من خلال الأنشطة الإثرائية التي تمر بها من خلال مقرر الثقافة الإسلامية (101)، مما يزيد احتمال التقيد بالقيم في المستقبل.

التعايش المجتمعي (Societal coexistence)

عرف بأنه « اجتماع مجموعة من الناس في مكان معين تربطهم وسائل العيش من المطعم والمشرب ،وأساسيات الحياة، بغض النظر عن الدين، والانتماءات الأخرى، يعرف كل منهما بحق الآخر دون اندماج وانصهار «(شحاته والنجار، 2003م، ص:16).

التعريف الإجرائي: تتبنى الباحثة هذا التعريف .

أدبيات الدراسة:

تعد الأنشطة من أهم مقومات العملية التربوية لما لها من دور فعال في تربية النشء تربية متكاملة في جميع المراحل الدراسية، ولما لها من إسهامات في تعزيز القيم بمختلف أشكالها، لذلك لابد من الوقوف على مفهومها ووظائفها، وأهميتها، وتصنيفاتها، ودور الأستاذ الجامعي في تفعيلها وهي على النحو التالي:

مفهوم الأنشطة الإثرائية :

النشاط في اللغة يعود إلى« فعل نشط فيقال نشط الرجل بالكسر وبالفتح نشيطاً أي طابت نفسه للعمل وغيره » (ابن منظور، 1994م، ص:76). أما أصل كلمة الإثراء يعود« للفعل ثر أي الغزارة والكثرة » (مجمع اللغة العربية، 2011م).

وعرفت اصطلاحاً « هو كل نشاط يقوم به المعلم أو المتعلم أو كلاهما معاً أو ما يقوم به زائر أو متخصص لتحقيق الأهداف التربوية أو التعليمية لتحقيق النمو الشامل المتكامل للمتعلم سواء تم داخل الفصل أو خارجه، داخل المدرسة أو خارجها طالما أنه يتم تحت إشراف المدرسة » (عميرة،2004م، ص:1).

وعرفت أيضاً بأنها « توفير خبرات تعليمية للطلاب بحيث تزيد من عمق واتساع عملية التعلم لديهم ويجعلها أكثر جاذبية لهم» (الخالدي، 2008م، ص:77).

ويتضح مما سبق أن الأنشطة الإثرائية هي نوع من الأنشطة التعليمية، تثير فعالية الطلاب للتعلم، وإيجابياتهم، وتعزز فيهم القيم والاتجاهات، من خلال ما تتيح لهم من خبرات جديدة غير روتينية.

وظائف الأنشطة الاثرائية :

تقوم الأنشطة الإثرائية بوظائف عدة أجملها البوهي وفاروق (2001م) في التالي:

- **تنمية مها رات معرفية لدى المتعلم:**

فالمتعلم حينما يشترك في مواقف تعليمية، تتطلب منه نشاطاً آمناً نوعا ما، نجد أنه يستغل كافة طاقاته، ومهاراته المعرفية، فالنشاط يثير الاهتمام، ويدفع إلى التساؤل، مما يعد بداية للنشاط العقلي، وأسلوباً جديداً لتعليم الفرد كيفية التفكير.

- **تنمية ميول واتجاهات وقيم:**

هذه الجوانب لا تحظى في التعليم التقليدي بجانب كبير من الاهتمام، ومن ثم فإن الاهتمام بها وتوجيهها على نحو سليم يعد من قبيل بناء الإنسان من الداخل، والنشاط المدرسي يعتبر فرصة حقيقية لتنمية هذه الجوانب.

- **الربط بين النظرية والتطبيق:**

الكثير مما يدرسه المتعلم داخل جدران الفصل الدراسي يظل دون دلالة أو معنى حتى يثبت له صحته أو خطئه، والسبيل لذلك أن يشاهد المتعلم ما يدل على ما قدم له من معارف.

- **تنمية مهارات الاتصال:**

فالمتعلم في الموقف التعليمي التقليدي لا تتاح له الفرصة لإنماء تلك المهارات لأنه يكون في موقف سلبى، ولذلك فإن النشاط المدرسي بمختلف أشكاله، يساعد المتعلم على ممارسة مهارات الاتصال والتدريب عليها حيث سيكون في حاجة للقراءة و الكتابة والتحدث والاستماع.

- **تعلم التخطيط والعمل في فريق:**

فهناك مشروعات يقوم بها المتعلمون، وهناك زيارات ومقابلات ودراسات يقوم المشاركون بالتخطيط لها والعمل على تحقيق أهدافها التي شاركوا في تحديدها وصياغتها، على أن تعلم هذه المهارات لا يتم فقط من خلال توجيه المتعلمين إلى خطوات أو إجراءات معينة يجب القيام بها، ولكن بجانب ذلك يجب أن يعيش المشاركون في النشاط مواقف يلمسون فيها عائد التخطيط السليم والعمل الجماعي.

تصنيفات الأنشطة الإثرائية:

تصنف الإنشطة التعليمية عامة كما ذكرها

(البوهي وفاروق،2001م، وعميرة،2004م) على النحو التالي:

أ - النشاط المصاحب للمقررات الدراسية.

هو نشاط يمارس داخل مقرر دراسي، ويسعى لتحقيق أهدافه وتحكمه مطالبة مثل الحصول على معلومات أو تفسيرها أو تأكيدها أو كسب اتجاهات أو تكوين عادات أو تعزيز قيم، ولقد اعتمدت الباحثة في دراستها على التصنيف السابق لتعزيز قيم التعايش المجتمعي.

ب – النشاط المتم أو المكمل للمقررات الدراسية .

هو نشاط غير مقيد بمقرر دراسي، ويمارس خارج الفصل، ويطلق عليه النشاط الحر.

وتشير بعض الدراسات الى أهمية الأنشطة الإثرائية ومنها:

دراسة الحدابي وغليون وعقلان (2013م) والتي هدفت إلى معرفة أثر تنفيذ أنشطة إثرائية علمية في مستوى التحصيل والتفكير الإبداعي لدى الموهوبين من تلاميذ الصف التاسع الأساسي، تكونت عينة الدراسة من 20 تلميذا موهوباً، تم اختيارهم بالطريقة القصدية، واتبع التصميم شبه التجريبي ذا المجموعة الواحدة، وتكونت أدوات الدراسة من اختبار تحصيلي، واختبار تورانس الشكلي واللفظي، وأسفرت النتائج عن وجود فرق دال إحصائي لصالح التطبيق البعدي.

أجرت طاهر (2010م) دراسة هدفت إلى معرفة أثر الأنشطة الإثرائية في مادة الأحياء على تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الأول الثانوي في مدارس أمانة العاصمة صنعاء، تكونت عينة الدراسة من 120 طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي، قسمت إلى مجموعتين تجريبية 60 طالبة، وضابطة 60 طالبة، اتبعت الدراسة المنهج شبة التجريبي، واستخدمت الدراسة اختبار التفكير الإبداعي الصورة (ب) وبعد معالجة نتائج اختبار التفكير الإبداعي إحصائيا، تم التوصل إلى عدد من النتائج، من أهمها وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة، ومتوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الإبداعي في كل المهارات (طلاقة، مرونة، أصالة) والدرجة الكلية لاختبار التفكير الإبداعي لصالح المجموعة التجريبية.

قام ستيورت و رول و جيوردانو Stewart and Rule and Giordano (2007) بدراسة هدفت إلى التعرف على أثر الأنشطة التي تستخدم المهارات الحركية الدقيقة في تحسين درجة انتباه الأطفال في أمريكا، وقد تم استخدام المنهج التجريبي، وطبقت الدراسة على عينة من 68 طفلاً وطفلة من خمسة فصول في إحدى المدارس العامة في الضاحية، وقد تم اختيار العينة بطريقة عشوائية، وتم تقسيم العينة إلى مجموعة تجريبية بلغت36، ومجموعة ضابطة بلغت 32، وقد تلقى جميع الأطفال الأنشطة التقليدية مثل الرسم والتلوين، والكتابة، ولعب مع أنشطة وحدات صغيرة. وتلقت المجموعة التجريبية عدداً من الأنشطة الإضافية مثل استخدام الملاقط والملاعق الصغيرة لنقل الأشياء وتنظيمها مثلاً، ثم تم تطبيق اختبار درجة الانتباه على المجموعتين. وأظهرت النتائج

تحسناً في انتباه المجموعة التجريبية عن المجموعة الضابطة وفي الطالبات الإناث بشكل أفضل من الذكور.

مما سبق يتبين أن للأنشطة الإثرائية أثراً في تنمية التحصيل والتفكير الإبداعي كما أثبتته دراسة الحدابي وغليون وعقلان(2013م)، ودراسة طاهر (2010م)، و دراسة ستيورت و رول و جيوردانو Stewart and Rule and Giordano (2007) بأثره في تحسين درجة انتباه الأطفال، وانفردت الدراسة الحالية بقياس أثر تعزيز قيم التعايش المجتمعي مقرر الثقافة الإسلامية لدى طالبات السنة التحضيرية.

قيم التعايش المجتمعي:

القيم الاجتماعية هي التي تهتم بالفرد والمجتمع فهي من أبرز العوامل المؤثرة في ترابط المجتمع وتماسكه وتوحيده، بحيث تشكل ركناً أساسياً في تكوين قيم التعايش المجتمعي.

أهمية قيم التعايش المجتمعي:

1. تعد أحد الدعامات الأساسية التي يقوم عليها المجتمع إذا كانت قوية، ومتماسكة فستعمل على ثبات المجتمع أمام الغزو الفكري. (أبوالعينين،2008م).
2. تزود أفراد المجتمع بالصيغ التي يتعامل بها مع العالم، وبطبيعة العلاقات التي يجب أن تسود بينه وبين المجتمعات الأخرى.
3. تساعد على مواجهة التغيرات السلبية التي قد تطرأ عليه، وذلك بإعطاء بدائل حكيمة تسهل على أفراد المجتمع التعامل معها، كما تقي المجتمع من النزعات العدوانية. (حسين،1981م).

أنواع قيم التعايش المجتمعي:

التعايش المجتمعي يحد من تطرف الصراعات العرقية، ويكسر من شوكة التعصب القبلي، ويزيل الحواجز النفسية بين طبقات المجتمع المختلفة، وينمي الشعور بالأخوة الإنسانية، ويقضي على الحقد والضغينة، ويشيع المحبة والتعاون بين الناس، ويقوي العلاقات بين الأفراد. هذا النوع من التعايش له أثر كبير في العلاقة بين الإسلام والآخر، لذلك رأت الباحثة تحليل وثيقة المدينة المنورة واستخلاص القيم التي أرساها الرسول (ﷺ) بالمدينة المنورة وهي على النحو التالي:

1. حرية المعتقد:

ويقصد بها لغوياً: أن كلمة « الحر من كل شيء هي أعتقه وأحسنه وأصوبه، والشيء الحر هو كل شيء فاخر، وفي الأفعال هو الفعل الحسن، والأحرار من الناس أخيارهم، وأفاضلهم»(ابن منظور،1994م، ص:181).

وتعرف اصطلاحاً: ما وهبه الله للإنسان من مكنة التصرف لاستيفاء حقه وأداء واجبه دون تعسف أو اعتداء (ضمراوي،2017م).

2. الحوار:

ويقصد به لغوياً: «الحورُ الرجوع عن الشيء وإلى الشيء»(ابن منظور،1994م، ص:219).

ويعرف اصطلاحاً: «مراجعة الكلام وتداوله بين طرفين، أو فريقين يتم فيه تداول الكلام بينهما بطريقة متكافئة، فلا يستأثر أحدهما دون الآخر، ويغلب عليه الهدوء والبعد عن الخصومة والتعصب، وهو ضرب من الأدب الرفيع وأسلوب

مـن أسـاليبه» (زمزمـي،1994م، ص:22).

3.التواصل:

ويقصـد بـه لغويـاً: «الاتصـال مـن فعـل وصـل وصـلا ووصـولا واتصـالاً والوصـل ضـد الهجران»(ابـن منظـــــور،1994م،ص:181).

ويعـرف اصطلاحـاً: «بأنـه العمليـة التـي بهـا يتفاعل المراسـلون والمستقبلون للرسـائل في سـياقات اجتماعيـة معينة»(طلعـت،1980م، ص:107).

4.التعاون:

ويقصـد بهـا لغويـاً: العـون الظهـير عـلى الأمـر، وأعانـه عـلى الـشيء: سـاعده، واسـتعان فـلان فلانـاً وبـه طلـب منـه العـون وتعـاون القـوم: أعـان بعضهـم بعضـاً (الزبيـدي ،1965م، ص:431).

ويعـرف اصطلاحـاً: «المسـاعدة عـلى الحـق ابتغـاء الأجـر مـن الله سـبحانه وتعالى»(الخـراز،2009م، ص:441).

5.التضامن:

ويقصـد بـه لغويـاً: « تضامـن يتضامـن فهـو متضامـن وتضامنـوا التـزم كل منهـم أن يـؤدي عـن الآخـر مـا يقـصر عـن أدائه»(معجـم المعـاني).

ويعـرف اصطلاحـاً: «هـو الاندمـاج في مجتمـع مـا أو بـين مجموعـة مـن الأشـخاص و جير ا نهم » (و يكيبيد يـا) .

نماذج التعايش المجتمعي:

أ- إن أبهـى تلـك النـماذج وأرقاهـا هـو تعايـش النبـي صـلى الله عليـه وسـلم في المدينـة مـع اليهـود حيـث عاهدهـم، واتفـق معهـم عـلى المصالـح المشـتركة التـي تجمعهـم في هـذا البلـد الـذي يشـتركون في سـكناه، بـل كان يحسـن إليهـم ويتلطـف في معاملتهـم لعلهـم يقبلـون هـدى الله ومـن ذلـك عيادتـه لليهـودي في مرضـه، ولم يُجلهـم النبـي صـلى الله عليـه وسـلم مـن المدينـة حتـى نقضـوا العهـد الـذي بينهـم وبينـه.

ب- جـاء في العهـد الـذي أعلنـه عمـرو بـن العـاص - رضي الله عنـه - عامـل الخليفـة عمر ابـن الخطـاب - رضي الله عنـه - عـلى مـصر إثر فتحهـا التعهـد المكتـوب الممـضى عليـه بحمايـة كنائـس النصـارى، وتأمينهـم عـلى ممارسـة دينهـم بـكل حريـة (السـيف،2016م).

دور الأستاذ الجامعي في تعزيز قيم التعايش المجتمعي:

يعـد الأسـتاذ الجامعـي مـن أبـرز الآليـات التـي مـن شـأنها أن تسـهم في تطـور ونهـوض الأمـم، وأن التغيـير الحقيقـي في عمليـة قيـم التعايـش المجتمعـي يعتمـد عـلى محـاور متنوعـة مـن أهمهـا الأسـتاذ الجامعـي .

ويكمـن دور الأسـتاذ الجامعـي في عـدة إجـراءات أهمهـا التخطيـط للمناهـج والتعامـل المبنـي عـلى القيـم والأخـلاق الفاضلـة مـع البحـث عـن كل الوسـائل الممكنـة والمتاحـة التـي يمكـن مـن خلالهـا نقـل مفاهيـم التعايـش المجتمعـي إلى الطلبـة في الجامعـة مـع ضـمان تطبيقهـا (كرميـان،2008م).

وبنـاءً عـلى مـا سـبق يقـع عـلى عاتـق الأسـتاذة الجامعيـة عمومـاً عـدد مـن الواجبـات والأدوار في

تحقيق قيم التعايش المجتمعي في نفوس بناتنا أمهات المستقبل، وستبقى المصدر الأكثر تأثيرا والأبقى أثراً في تكوين الشخصية المتكاملة والفاعلة للمتعلمات.

وبرجوع الباحثة لعدد كبير من المكتبات الرقمية وقواعد البيانات لم تجد دراسة تناولت تعزيز قيم التعايش المجتمعي لدى طالبات الجامعة، وقد يعود ذلك إلى أن الاهتمام بقيم التعايش المجتمعي يعد مجالاً حديثاً، لذلك رأت اختيار الدراسات الأقرب إلى موضوع الدراسة ألا وهو استخدام الأنشطة اللاصفية في تعزيز القيم على وجه العموم وإن اختلفت العينة أو المجال أو التطبيق.

قامت نجم الدين (2017م) بدراسة هدفت إلى قياس أثر الأنشطة الصفية في تعزيز قيم النزاهة في التدريس، وتكونت عينة البحث من مجموعتين إحداهما تجريبية شملت 19 طالبة والأخرى ضابطة شملت 16 طالبة من الطالبات المعلمات في العام الدراسي 1437هـ/ 2016 م الفصل الدراسي الثاني، و أعدت الباحثة الأنشطة الصفية بعنوان(نزاهتي في مهنتي) واستخدمت التصميم شبه التجريبي ذي المجموعتين التجريبية و الضابطة، وأعدت الباحثة مقياس تعزيز قيم النزاهة في التدريس، وتم تطبيق أداة البحث قبل وبعد التجربة على العينتين ، ولكن تم تطبيق التجربة على العينة التجريبية فقط، وتوصل البحث إلى النتائج التالية: وجود أثر للأنشطة الصفية (نزاهتي في مهنتي) في تعزيز قيم النزاهة وذلك بوجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات العينة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للمقياس لصالح المجموعة التجريبية.

وأعدت السعيدي (2013م) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية أنشطة إثرائية في إكساب طفل الروضة مفاهيم السلام، واستخدمت المنهج شبة التجريبي، وبلغت عينة البحث 46 طفلاً وطفلة من رياض الأطفال بالعاصمة المقدسة، وتم تقسيمها إلى تجريبية وضابطة، وأعدت الباحثة برنامجاً، وأنشطة إثرائية واختباراً لمفاهيم السلام، وقد توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات أطفال المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة، في القياس البعدي لاختبار مفاهيم السلام عند جميع المستويات (التذكر، الفهم، التطبيق) بعد ضبط القياس القبلي لصالح المجموعة التجريبية .

دراسة البزم (2010م) هدفت الدراسة إلى التعرف على دور الأنشطة اللاصفية في تنمية القيم الأخلاقية الاجتماعية الوطنية لدى طلبة المرحلة الأساسية من وجهة نظر معلميهم بمحافظات غزة، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة البحث من 577معلماً ومعلمة، وأعد استبانة لمعرفة دور الأنشطة اللاصفية، وتوصل إلى أن الأنشطة اللاصفية لها دور فعال في تنمية مجالات القيم لطلبة المرحلة الأساسية من وجهة نظر معلميهم بمحافظات غزة، حيث جاء مجال القيم الاجتماعية في المرتبة الأولى وبوزن نسبي81,84 ومجال القيم الوطنية في المرتبة الثانية بوزن نسبي 77,85وجاء مجال القيم الأخلاقية في

المرتبة الثالثة وبوزن نسبي76,09.

مما سبق يتبين أن للأنشطة الإثرائية أثراً في تعزيز القيم، كما أثبتته دراسة نجم الدين (2017م) في تعزيز قيم النزاهة، ودراسة السعيدي (2013م) في تعزيز المفاهيم الإسلامية والتي كان من ضمنها المفهوم الاجتماعي، ودراسة البزم (2010م) في تعزيز القيم الأخلاقية والاجتماعية، وانفردت الدراسة الحالية بأثرها في تعزيز قيم التعايش المجتمعي.

إجراءات الدراسة :

منهج الدراسة:

اعتمدت الباحثة على المنهج شبه التجريبي ذي التصميم القائم على المجموعة الواحدة (تجريبية) ذات تطبيقين (قبلي -بعدي) لمعرفة أثر المتغير المستقل (الأنشطة الإثرائية) على المتغير التابع (قيم التعايش المجتمعي).

مجتمع وعينة الدراسة:

اشتمل مجتمع الدراسة على جميع طالبات السنة التحضرية بجامعة جدة، واعتمدت الباحثة على الطريقة القصدية في اختيار العينة بحكم تدريسها للشعبة وهي (IS3) وبلغ عددهن 58طالبة تم

جدول (1)
عدد طالبات التجربة

المجموعة	عدد االطالبات	عدم المشاركة	العدد النهائي
المجموعة التجريبية	58	8	50

مواد وأدوات الدراسة :

لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بالإجراءات التالية:

المواد: تصميم أنشطة إثرائية (تبدأ بتعريف للقيمة، وأنشطة تعتمد على إثراء المعرفة بالقيمة للطالبة مع تنمية التفكير والتأمل).

مقياس التعايش المجتمعي: قامت الباحثة بإعداد المقياس وفق الخطوات التالية:

أ. **الهدف العام من المقياس:** قياس مدى أثر الأنشطة الإثرائية في تعزيز قيم التعايش.

ب. **وصف المقياس:** قامت الباحثة بتحليل موضوعات ثقافة (101)، والمرتكزات التي وردت في رسالة أسس التعايش السلمي في ضوء وثيقة المدينة المنورة (تكريم الإنسان، الأخوة الإنسانية، حرية المعتقد، الحوار والتواصل، التعاون والتضامن) وجدت قيم التعايش التي تحققت في المقرر في ضوء هذه المرتكزات هي:

وردت صراحة: حرية المعتقد، وتكريم الإنسان.

وردت ضمنياً: الحوار والتواصل، التعاون والتضامن ضمن حسن المعاملة في المجالات الإنسانية والاجتماعية. وبناءً على ما سبق تم بناء المقياس على القيم التالية (حرية المعتقد، الحوار، التواصل، التعاون، التضامن).

استبعاد 8 طالبات لعدم جديتهن في إتمام التجربة.

ج. **صدق المقياس-صدق المحكمين:** تم عرض المقياس على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس وعلم النفس، وقد تم تعديلها حسب توجيهاتهم، وإخراجها بالصورة النهائية. (ملحق رقم 2)

د. **الصدق التكويني (الاتساق الداخلي) للمقياس:** تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من الطالبات بلغ عددهن 30 طالبة، وذلك لقياس الاتساق الداخلي لكل فقرة من فقرات المقياس بالمحور الذي تنتمي إليه باستخدام معامل ارتباط بيرسون كما يوضحه

جدول (2)

الاتساق الداخلي لفقرات مقياس قيم التعايش

رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط
1	**0.53**	8	** 0.63	15	**0.53**	22	**0.70**
2	*0.47	9	**0.71	16	*0.34	23	*0.33
3	**0.51	10	**0.76	17	**0.56	24	*0.42
4	*0.43	11	*0.48	18	*0.32	25	**0.66
5	**0.538	12	**0.79	19	**0.55		
6	*0.31	13	**0.63	20	*0.39		
7	**0.59	14	**0.57	21	**0.58		

**** : دالة عند مستوى ≤ 0.01 ، * : دالة عند مستوى ≤ 0.05**

يتبين أن جميع معاملات الارتباط كانت دالة عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ مما يدل على درجة عالية من الاتساق للمقياس. كما تم إيجاد الاتساق الداخلي لكل محاور المقياس والمقياس ككل كما يوضحه الجدول رقم (3):

جدول (3)

معاملات الارتباط بين محاور المقياس والمقياس ككل

المحور	معاملات الارتباط
حرية المعتقد	**0.78
الحوار	**0.75
التواصل	**0.81
التعاون	**0.87
التضامن	**0.80

**** : دالة عند مستوى ≤ 0,01**

الجدول رقم (2):

يتبين من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط كانت دالة عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0,01$ مما يدل على درجة عالية من الاتساق الداخلي.

هـ. ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة ألفاكرونباخ، وقد بلغت قيمة معامل ألفا (α) 0.912 وهو معامل ثبات مرتفع نسبيا، وبالتالي يمكن الاعتماد عليه في قياس قيم التعايش المجتمعي لدى طالبات السنة التحضيرية.

إجراءات تطبيق الدراسة:

- تم إعداد مواد وأدوات الدراسة بداية الفصل الدراسي الثاني لعام 1438هـ.
- تم جمع عينة الدراسة (طالبات السنة التحضرية) في قروب واتس حتى يسهل نشر رابط مقياس التعايش المجتمعي القبلي والبعدي عليهن.
- تم تطبيق الأنشطة طوال الفصل الدراسي تقريباً 12 محاضرة.

المعالجة الإحصائية :

بعد استكمال جمع البيانات والمعلومات تم تحليل النتائج وإجراء المعالجة الإحصائية الخاصة بالبحث باستخدام برنامج الرزم الإحصائية (spss) على النحو التالي :

الأساليب الإحصائية الوصفية (المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية).

معاملات ارتباط سبيرمان، ومعامل ألفا كرونباخ للتأكد من صدق وثبات أداة البحث.

اختبار (ت) للمتوسطات المرتبطة (Paired Samples T.test) لحساب دلالة الفروق لعينة واحدة تحقيقاً لأهداف البحث.

حجم التأثير الناتج عن استخدام ا الانشطة التدريبي.

$$\text{مربع إيتا } (\eta^2) = \frac{\text{ت}^2}{\text{ت}^2 + \text{درجات الحرية}}$$

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها :

للإجابة عن السؤال الأول للدراسة والذي ينص على:

- ما قيم التعايش المجتمعي التي يلزم تعزيزها لدى طالبات السنة التحضيرية بجامعة جدة؟

تم التوصل إلى عدد من القيم بعد تحليل مقرر الثقافة الإسلامية (101) مع وثيقة المدينة المنورة.

وللإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث والذي ينص على:

- ما محتوى الأنشطة الإثرائية التي تعزز قيم التعايش المجتمعي؟

تم إعداد أنشطة إثرائية تعتمد على التعريف بالقيمة وبنائها بطريقة تساعد على تعزيز كل قيمة.

وللإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث والذي ينص على:

- ما أثر تقديم أنشطة إثرائية بمقرر الثقافة الإسلامية لتعزيز قيم التعايش المجتمعي لدى طالبات السنة التحضيرية بجامعة جدة؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم اختبار الفرض الأول والذي ينص على أنه « لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ بين متوسطي درجات طالبات السنة التحضيرية في مقياس قيم التعايش المجتمعي القبلي والبعدي». وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام اختبار (ت) للمتوسطات المرتبطة (Paired Samples T.test)وذلك لحساب الفرق بين متوسطي درجات أداء الطالبات عينة البحث في القياس القبلي و البعدي لقيم التعايش المجتمعي، والجدول التالي يوضح هذه

جدول (4)

نتائج (ت)للفروق بين متوسطي درجات أداء الطالبات عينة البحث القبلي والبعدي لمقياس قيم التعايش المجتمعي

القيم	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت المحسوبة	الدلالة
حرية المعتقد	قبلي	50	19.06	2.22	49	8.85	0.0001
	بعدي	50	22.50	1.42			
الحوار	قبلي	50	16.56	2.26	49	4.73	0.0001
	بعدي	50	18.70	2.66			
التواصل	قبلي	50	17.34	4.00	49	3.83	0.0001
	بعدي	50	19.88	2.55			
التعاون	قبلي	50	10.14	2.13	49	7.39	0.0001
	بعدي	50	13.97	2.06			
التضامن	قبلي	50	9.16	2.17	49	4.76	0.0001
	بعدي	50	10.96	1.19			
الكلي	قبلي	50	72.26	6.68	49	10.41	0.0001
	بعدي	50	85.36	5.44			

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم ت المحسوبة لها دلالة إحصائية عند مستوى أقل من 0.01 ، مما يدل على وجود فروق بين متوسطي درجات الطالبات عينة البحث في جميع محاور مقياس قيم التعايش المجتمعي قبل وبعد تقديم الأنشطة، وبالنتيجة السابقة يتم رفض الفرض الذي ينص على أنه« لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ بين متوسطي درجات طالبات السنة التحضيرية في مقياس قيم التعايش المجتمعي القبلي والبعدي ».

النتائج:

وقبول الفرض البديل الذي ينص على « توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ بين متوسطي درجات طالبات السنة التحضيرية في مقياس قيم التعايش المجتمعي القبلي والبعدي» وتفسر دلالة الفروق لصالح المتوسط الأعلى الذي جاء في صالح القياس البعدي.

ولقياس حجم تأثير الأنشطة في تنمية قيم التعايش المجتمعي لدى طالبات السنة التحضيرية تم حساب قيمة مربع إيتا ($\eta 2$) كما في جدول(5):

جدول(5)

قيم مربع إيتا ($\eta 2$) ولقياس حجم تأثير الانشطة في

القيم	مربع إيتا ($\eta 2$)	حجم التأثير
حرية المعتقد	0.61	كبير جداً
الحوار	0.32	كبير جداً
التواصل	0.23	كبير جداً
التعاون	0.52	كبير جداً
التضامن	0.21	كبير جداً
الكلى	0.69	كبير جداً

يتضح من الجدول السابق أن قيم ($\eta 2$) الناتجة تدل على أن الأنشطة قد أثرت تأثير واضحاً في تعزيز قيم التعايش المجتمعي لدى طالبات السنة التحضيرية.

مناقشة نتائج الدراسة :

يتضح من التحليل الإحصائي لنتائج فروض الدراسة ما يلي:

وجود فروق بين متوسطات درجات العينة التجريبية قبل التجربة وبعد التجربة في مقياس قيم التعايش المجتمعي حيث كان هناك تأثير للمتغير المستقل (الأنشطة الإثرائية) على المتغير التابع (قيم التعايش المجتمعي) وتتفق هذه النتيجة مع نتائج نجم الدين (2017م)، ونتائج دراسة السعيدي(2013م)،ودراسة البزم (2010م) التي أثبتت فاعلية الأنشطة الإثرائية في تعزيز أو إكساب القيم.

مما لاحظته الباحثة استمتاع طالبات السنة التحضيرية وذلك من خلال مراسلة الباحثة على الخاص وإبداء إعجابهن بالتجربة .

كانت النتيجة الواضحة هو أن طالبات السنة التحضيرية قد سجلوا متوسطات أعلى بعد تطبيق التجربة من خلال تعزيز قيم التعايش المجتمعي.

أثبتت الدراسة أن الأنشطة الإثرائية المعدة ساهمت في تعزيز قيم التعايش المجتمعي وهذا ما تشير إليه جداول رقم (4، 5).

توصيات الدراسة :

توصي الباحثة بالتالي:

1. تفعيل الأنشطة الإثرائية في الجامعات بصفة دورية ومكثفة بحيث تحتوي هذه الأنشطة على المعلومات المعرفية عن التعايش المجتمعي والسلوكيات التي تجسدها.
2. إدراج أنشطة إثرائية تعمل على تعزيز قيم التعايش المجتمعي لكل مقرر دراسي جامعي خاصةً ضمن المقررات التي يدرسها الطالب

في مرحلة إعداده وتدريبه على المهنة.

3. عقد محاضرات تثقيفية لنشر ثقافة قيم التعايش المجتمعي تربوياً وتعليمياً وإدارياً في جميع القطاعات.
4. الاستفادة من الأنشطة الإثرائية في تعزيز قيم التعايش المجتمعي لدى فئات أخرى (بكالوريس، ماجستير ، دكتوراه).

مقترحات الدراسة :

1. إعداد دراسة عن أثر تعزيز قيم التعايش المجتمعي لدى الأستاذ الجامعي على طلابه.
2. إجراء دراسة لاستطلاع واقع المؤسسات التربوية، وهل تحتوي على برامج تساعد على تعزيز القيم بشكل عام وعلى قيم التعايش المجتمعي بشكل خاص؟
3. إجراء دراسة لمعرفة معوقات تعزيز القيم بصفة عامة وقيم التعايش المجتمعي بصفة خاصة.
4. إجراء دراسة لمعرفة دور المؤسسات التربوية في تعزيز قيم التعايش المجتمعي لدى الناشئة.

خاتمة:

تناولت الدراسة الحالية موضوعاً مهماً ركز عليه مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني في لقائه الذي كان بعنوان دور«مؤسسات التعليم في تعزيز التعايش المجتمعي»، وتُشكل القيم من خلال مواد العلوم الشرعية مساهمة في تعزيز التعايش المجتمعي وتأكيداً لتفعيل دور المؤسسات التعليمية في تحقيق ذلك، لذلك رأت الباحثة تعميق وتعزيز حرية المعتقد، والحوار، والتواصل، والتعاون، والتضامن لدى طالبات السنة التحضيرية بجامعة جدة من خلال تقديم أنشطة إثرائية بمقرر الثقافة الإسلامية (101).

المصادر والمراجع:

أولاً/ المراجع العربية :

القران الكريم

ابن منظور، محمد بن مكرم. (1994م). لسان العرب المحيط،مج 6 ، تحقيق : عبدالله على الكبير وآخرون. مصر : دار المعارف.

ابن منظور، محمد بن مكرم . (1980م). لسان العرب المحيط، مج 6، تحقيق: عبدالله علي الكبير وآخرون. مصر: دار المعارف.

أزيد .(2015م). مفهوم العيش ومفهوم التعايش، تم الاسترجاع من الموقع بتاريخ22/ 10/ 1438هـ: https://azyadi.wordpress.com

البخاري، محمد.(1423هـ). صحيح البخاري. فهرسة دار ابن كثير، بيروت: دار ابن كثير.

البزم، ماهر. (2010م). دور الأنشطة اللاصفية في تنمية قيم طلبة المرحلة الأساسية من وجهة نظر معلميهم بمحافظات غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الازهر: فلسطين.

أبو العينين، علي. (2008م). القيم الإسلامية والتربية. المدينة المنورة: مكتبة إبراهيم الحلبي.

البوهي، فاروق ومحفوظ، أحمد. (2008م). الأنشطة المدرسية. ط.1، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

الحدابي، داوود، وغليون، أزهار، وعقلان، عبدا لحبيب (2013م). أثر تنفيذ أنشطة إثرائية علمية في مستوى التحصيل والتفكير الإبداعي لدى الموهوبين من تلاميذ الصف التاسع الأساسي. المجلة العربية لتطوير التفوق ، اليمن ،ع6،م4، ص: 1-28.

حسين، محي. (1981م). القيم الخاصة لدى المبدعين. القاهرة: دار المعارف.

الخالدي، مريم .(2008م). مدخل إلى رياض الأطفال. عمان: دار الصفاء.

الخراز، خالد. (2009م). موسوعة الأخلاق. الكويت: مكتبة أهل الاثر.

الزبيدي، مرتضى. (1965م). تاج العروس. بيروت: دار إحياء التراث العربي.

زمزمي، يحي. (1994م). الحوار آدابه وضوابطه. القاهرة: دار التراث والتربية.

السعيدي، رواد سعد. (2013م). فاعلية أنشطة إثرائية في إكساب طفل الروضة مفاهيم السلام. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة أم القرى، مكة المكرمة: المملكة العربية السعودية.

السيف، ناصر. (2016م). التعايش(أنواعه، نماذج تطبيقية: التعايش الوطني الحضاري) تم استرجاعه بتاريخ 27/ 10/ 1438 هـ http://www.alukah.net/culture/0/106255

شحاتة، حسن و النجار، زينب. (2003م). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

ضمراوي، بانا. (2017م). تعريف الحرية، تم استرجاعه بتاريخ 29/ 11/ 1438 هـ http://mawdoo3.com/%D8%AA%D8%B9%D8%B1%D9%8A%D9%81_%D8%A7%D9%84%D8%AD%D8%B1%D9%8A%D8%A

طاهر، ندى. (2010م). أثر الأنشطة الإثرائية في مادة الأحياء على تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الأول الثانوي بأمانة العاصمة صنعاء. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، صنعاء: اليمن.

طلعت، منصور. (1980م). سيكولوجية الاتصال. الكويت: عالم الفكر.

العبادي، محمد. (2004م). القيم المتضمنه في كتب القراءة للصفوف الأربعة الأولى من التعليم الأساسي(الحلقة الأولى) في سلطنة عمان، رسالة الخليج العربي، العدد91،السنة 25، ص : 65-116 .

عميرة، إبراهيم بسيونى. (2004م). الأنشطة التعليمية بُعد غائب في مناهج العلوم. المؤتمر العلمي الثامن، الأبعاد الغائبة في مناهج العلوم بالوطن العربي. الجمعية المصرية للتربية العلمية، فندق المرجان فايد الإسماعيلية في الفترة من 25-28 يوليو 1-6.

علاوي، علي. (2010م). أسس التعايش السلمي في ضوء وثيقة المدينة المنورة. مجلة أنسنه للبحوث والدراسات- كلية الآداب واللغات والعلوم الإنسانية والاجتماعية- جامعة زيان عاشور بالجلفة: الجزائر.

القاضي، حنان وقمرالدين، عبدالغني ونوح، محمد. (2012م). إسهام المعلم في القيم الاجتماعية لطلبة الصف التاسع، العدد2، مجلة المناهج العربية الاسلامية: ماليزيا.

قشلان، عبد الكريم.(2010م). دور معلمي المرحلة الثانوية في تعزيز القيم الإسلامية لدى طلابهم في محافظات غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة: فلسطين.

كرميان، صلاح. (2008م). الأستاذ الجامعي ودور الواقع السياسي والاجتماعي في سماته الشخصية ومستواه الأكاديمي. بغداد: مركز النور للدراسات.

اللقاء الوطني التعايش المجتمعي وأثره في تعزيز اللحمة الوطنية. (2016م). تشخيص دور مؤسسات التعليم في تعزيز التعايش المجتمعي، المنعقد في الرياض في الفترة 29 صفر - 2 ربيع الأول 1438هـ تاريخ الدخول 16/ 4/ 1438 هـ https://www.kacnd.org/News/NewsDetails/1318

اللقاني، أحمد، والجمل، على. (2013م). معجم المصطلحات التربوية المعرفة.القاهرة: علم الكتب.

مجمع اللغة العربية. (2011م) المعجم الوسيط، تم الاسترجاع بتاريخ 29/ 11/ 1438 هـ http://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar/%D8%AA%D8%B6%D8%A7%D9%85%D9%86

المؤتمر الثاني للمعهد العالي جامعة آل البيت. (2012م). رؤى تربوية اسلامية معاصرة واقع وطموح،

10-11/ نيسان/ 2012م، الموافق19-20/ جمادى الأول1433هـ.

معجم المعاني (د.ت). التضامن لغة. تم استرجاعها بتاريخ 6/ 2/ 2018م من https://www.almaany.com/ar-ar/dict/ar/%D8%AA%D8%B6%D8%A7%D9%85%D9%86/

نجم الدين، حنان. (2017م). أثر استخدام الأنشطة الصفية لتعزيز قيم النزاهة في التدريس لدى الطالبات المعلمات بالدبلوم العام في التربية بجامعة جدة. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد88، أغسطس2017م.

النهدي، سهيل .(2001م). دور المعلم في تنمية بعض القيم الاجتماعية لدى طلبة الصف الثاني عشر بمحافظات غزة من وجهة نظرهم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية: غزة.

ويكيبيديا (د . ت). مفهوم التضامن .تم استرجاعها بتاريخ 6/ 2/ 2018م من https://ar.wikipedia.org/wiki/%D8%AA%D8%B6%D8%A7%D9%85%D9%86

ثانياً / المراجع الأجنبية والعربية مترجمة بالإنجليزية:

Abualainin, A (2008). *Islamic values and education*. Madinah Al-Munawwarah: Ibrahim Al - Halabi Bookstore.

Al Kadi, H., Qamaruddin, A. & Noah, M. (2012). The contribution of the teacher to the social values of the ninth grade students. *Journal of Arabic Islamic curricula*, 2.

Al Kadi, S. (2002). *Islamic Fundamental of Education*. Cairo: The World of Books.

Al Khalidi, M. R. (2008). *Introduction to Kindergarten*. Amman: Al Safa House for Publication.

Al Kharraz, K. (2009). *Encyclopedia of Ethics*. Kuwait: Ahl Alathar Publisher.

Al Saidi, R. S. (2013). *The Effectiveness of Enrichment Activities in acquiring Kindergarten Child the Concepts of Peace* (Master Thesis). Mecca: Umm Al Qura University.

Al Saif, N. (2016). Coexistence Types, Applied Models: National Civilizational Coexistence. Retrieved from http://www.alukah.net/culture/0/106255

Al-Abadi, M. (2004). The values of reading books of the first four grades of basic education (first episode) in Oman. *The Message of the Arabian Gulf*, 91(25), 65-116.

Al-Bayt University. (2012). *Second Conference of the Higher Institute of Al-Bayt University. Contemporary Islamic Educational Visions: Reality and Ambition*. Amman: Al-Bayt University

Al-Bezm, M. (2010). *The role of extra-curricular activities in the development of the values of students in the primary stage from perspective of their teachers in Gaza governorates* (Master Thesis). Palestine: Al-Azhar University.

Al-Buhi, F. & Mahfouz, A. (2001). *School Activities*. Alexandria: University Knowledge House.

Al-Bukhari, M. I. (256 H). *Sahih al-Bukhari, the indexation of Ibn Katheer House*. Ed. 2002. Beirut: Dar Ibn Katheer.

Al-Hadabi, D, G., Azhar, & Aqlan, A. (2013). The impact of the implementation of scientific enrichment activities on the level of achievement and creative thinking among gifted students in the ninth grade. *Arab Journal for the Development of Excellence*, 4(6), 1-28.

Al-Laqani, A. & Al Jamal, A. (2013). *Glossary of educational terms*. Cairo: the science of books.

Allawi, A. (2010). Foundations of peaceful coexistence in the light of Almadina Almunawara document. *Ansanah Journal of Research and Studies*, Algeria: University of Djelfa.

Al-Nahdi, S. (2001). *The role of the teacher in the development of some social values among the 12th graders in Gaza governorates from their point of view* (Master Thesis). Gaza: Islamic University.

Al-Waseet Dictionary. (1913). Retrieved from http://www.almaany.com/ar/dict/arar/%D8%AA%D8%B6%D8%A7%D9%85%D9%86

Amira, I. B. (2004). *Scientific activities after being absent in Science curricula: the 8th Scientific Conference*. Cairo: Egyptian Society for Scientific Education.

Azyadi. (2015). *The concept of living and the concept of coexistence*. Retrieved from https://azyadi.wordpress.com

Damrawi, B. (2017). *The definition of freedom*. Damrawi blog. Retrieved from https://www.google.com/search?client=firefox-b+Social+Workers

Hussein, M. (1981). *Special Values among Innovators*. Cai-

ro: Al Ma'aref House.

Ibn Manzoor, M. M. (1980). *Lisan Al-Arab (Al-Arab Tongue*). 6. Ed. Abdullah Ali Al-Kabeer, et al. Egypt: Al Ma'arif House.

Ibn Manzoor, M. M. (1994). *Al-Arab Al-Obeid*. Egypt: Dar Al Ma'arif

Karamian, S. (2008). *University Professor and the role of political and social reality in his personality traits and academic level*. Baghdad: Al Noor Center for Studies.

King Abdulaziz Centre for National Dialogue. (2016). *The Role of Educational Institutions in Consolidating Community Coexistence*. Riyadh. Retrieved from https://www.kacnd.org/News/NewsDetails/1318

Najmaldain, H. (2017). The Effect of using classroom activities to promote the values of integrity in teaching among female teacher students in the general diploma in education at the University of Jeddah. *Journal of Arab Studies in Education and Psychology*, 88.

Qashlan, A. M. (2010). *The role of secondary school teachers in promoting Islamic values among their students in the governorates of Gaza*. Gaza: Dar Al Manzoma.

Shehata, H. & Najjar, Z. (2003). *Dictionary of Educational and Psychological Terms*. Cairo: Egyptian Lebanese House.

Stewart, R. A., Rule, A. C. & Giordano, D. A. (2007). The Impact of Activities that Use Fine Motor Skills to Improve the Attention of Children in Kindergarten, Early Childhood Education. *Early Childhood Education Journal*, 35(2):103-109

Taher, N. (2010). *The Impact of enrichment activities of Biology on the development of creative thinking among students of first grade secondary school in Sana'a.* Sana'a: Sana'a University Publishers.

Talaat, M. (1980). *Communication Psychology*. Kuwait: The World of Thought.

Zamzamy, Y. (1993). *Dialogue: Ethics and Basics*. Cairo: House of Heritage and Education.

Zubaidi, M. (1965). *Taj Alaros (Crown of the Bride)*. Beirut: Dar Ehyaa Alturath Alarabi. (House of Revival of Arab Heritage).

أثر الثقافة التنظيمية على الإبداع الإداري من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس بكلية العلوم والآداب للبنات في طريف

ابتسام خالد يحي سلامة (*)
جامعة جدة

(قدم للنشر في 1439/09/19 هـ، وقبل للنشر في 1440/03/18 هـ)

ملخص البحث: هدف البحث الحالي إلى تحديد أثر الثقافة التنظيمية على الإبداع الإداري من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف، وذلك من خلال تحديد مستوى الثقافة التنظيمية والإبداع الإداري بالكلية. وتحقيقاً لأهداف البحث طبقت الباحثة المنهج الوصفي المسحي وقامت ببناء استبانة تم توزيعها على (69) عضوة من عضوات هيئة التدريس بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف، وكان عدد الاستبانات المستردة والصالحة للتحليل الإحصائي (63) استبانة.

وقد توصلت الباحثة لعدد من النتائج منها؛ أن مستوى الثقافة التنظيمية السائدة بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف جاء بدرجة (عالية) من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس، و مستوى الإبداع الإداري بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس جاء بدرجة (عالية) ، كما تبين وجود علاقة ارتباطية طردية (موجبة) متوسطة القيمة وذات دلالة إحصائية بين ممارسة الثقافة التنظيمية من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف، وقد أوصت الباحثة بعدد من التوصيات منها العمل على تطوير منظومة القيم الخاصة بالكلية ، توجيه عضوات هيئة التدريس لتوحيد المعتقدات والفرضيات والرموز الإدارية المكونة للثقافة التنظيمية للكلية بما يكفل فاعليتها في كافة تعاملات العضوات الإدارية، والعمل على تعزيز الإبداع في بيئة العمل بالكلية.

كلمات مفتاحية: الثقافة التنظيمية، الإبداع الإداري، مستوى الثقافة، عضوات هيئة التدريس، بيئة العمل.

*****

The impact of organizational culture on administrative creativity from the point of view of the female teaching staff at the College of Science and Arts in Turaif

Ebtisam Khalid Yahia Salma
University of Jeddah

(Received 02/06/2018, accepted 26/11/2018)

Abstract: The objective of the current research is to determine the impact of organizational culture on administrative creativity from the point of view of faculty members in the Girls' Faculty of Science and Arts in Turaif (GFSAT). To achieve the above objective, the researcher has applied a descriptive methodology by constructing a questionnaire distributed to 69 teachers at GFSAT. The number of questionnaires retrieved and valid for the statistical analysis was 63. The research reached a number of results such as that the levels of organizational culture and administrative creativity prevailing in GFSAT reached an elevated percentage. The study also found out an average significant statistical correlation in the practice of organizational culture from the point of view of faculty members in GFSAT. The study has listed a number of recommendations among them are the need to work on developing the value system of the faculty, directing faculty members to unify the beliefs, hypotheses and administrative symbols that constitute the organizational culture of the college to ensure their effectiveness in all interactions among the administrative members and to enhance creativity in the work environment in GFSAT.

Keywords: organizational culture, administrative creativity, cultural level, faculty members, work environment.

(*) للمراسلة:

أستاذ مساعد، قسم الادارة واصول التربية، كلية التربية، جامعة جدة، ص ب: 2861، رمز بريدي: 21461، جدة المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Assistant Professor, Dept. of Management and Education, College of Education, University of Jeddah, P.O. Box: 2861, Code: 21461, Jeddah, Kingdom of Saudi Arabia.

DOI:10.12816/0054674

e-mail: ekslamah@uj.edu.sa --- eb692927@yahoo.com

مقدمة:

تمثل المتغيرات العالمية مناخاً جديداً يسهم في تغيير الثوابت الإدارية على مستوى الدول والمنظمات، حيث يجعل من المعرفة أساساً لنجاح المنظمات ومن الثقافة التنظيمية مرجعية لرؤيا، ومن القدرة على الإبتكار والإبداع ضماناً لبقائها ولاستمرار جاهزيتها للمنافسة وتحقيق التميز.

وتسهم ثقافة المنظمة في الحفاظ على هويتها وبقائها فهي بمثابة أداة فعالة لتوجيه سلوك العاملين، ومساعدتهم على أداء أعمالهم بصورة أفضل من خلال نظام للقواعد واللوائح غير الرسمية التي تمكنهم من التعامل مع المواقف المختلفة بحرية وإبداع، ويرى عكاشة (2008م، ص: 18) أن الثقافة التنظيمية تعد انعاكاساً لمجموعة من الأيديولوجيات، الفلسفات، القيم، المعتقدات،الافتراضات والاتجاهات المشتركة وأنماط التوقعات التي تميز الافراد في تنظيم ما.

ويشيركل من أبو الوفا وحسين وعبدالله (2012م،ص: 272) إلى أن ضرورة وجود ثقافة تنظيمية أمر محتم لأي منظمة تسعى لتحيق أهدافها بكل كفاءة، لأنها تؤمن إيماناً قاطعا بأن نجاحاتها مرهونة بوجود ثقافة تنظيمية متى ما أدرك منسوبوها ذلك.

ويؤكد العميان (2010م،ص: 317) أن الثقافة التنظيمية لها تأثير إيجابي على المنظمة والسلوك التنظيمي والفعالية التنظيمية عندما تكون مشتركة بين العاملين بحيث يؤمن بها إيمانا عميقاً.

حيث تلعب الثقافة التنظيمية دورًا رئيسيًا على جميع المستويات والأنشطة داخل التنظيم الإداري، وتسهم في خلق المناخ التنظيمي الملائم، الذي يعمل على تحسين وتطوير الأداء بشكل ملائم وفعال، مما يساعد على تحقيق الأهداف الفردية والجماعية والتنظيمية، ويبز ذلك من خلال تجسيد وتطوير القيم والاتجاهات والسلوك والمعايير الحديثة التي تعمل على تنمية وتطوير الأداء الوظيفي. (الكردي، 2010م، ص: 22).

ويمثل نسيج القيم والعلاقات التنظيمية الذي تمثله الثقافة التنظيمية أهم مكونات البيئة التنظيمية الجيدة التي تؤهل العاملين لتطوير الأداء من خلال تحقيق الإبداع الإداري، والذي يعد من أهم الأهداف التي تسعى المنظمات إلى تحقيقها في عالم اليوم، حيث يشير برويس (2016م، ص:1) إلى أن المنظمات المعاصرة تعيش ظروفا متغيرة ومعقدة، مما يجعل حاجتها إلى الإبداع الإداري حاجة ملحة ،اذ يتعين على المدراء الذين يتولون إدارة المنظمات المعاصرة أن يحرصو على تنمية وتطوير قدرات العاملين للمساهمة في حل المشكلات ،والمشاركة في اتخاذ القرارات، وتوليد الافكار.

ويشتمل الإبداع الإداري على مجموعة من المصادر المُرْتكزة على العنصر البشري ومعارفه، يتم ترتيبها وتنظيمها في خطوات ومراحل من

الأنشطة التي يتم اعتمادها لتحقيق إبداعات في شكل منتج أو خدمة أو نظام,Gapar& Mabic) 2014, p.311).

ويضيف شقورة (2012م، ص:117) أن التجديد يعد جوهر الإبداع الإداري لأية منظمة، مما يجعلها في حاجة ملحّة إليه، فهو يسهم في تحسين القدرات وتوليد الأفكار، ومواكبة التطورات التقنية الحديثة، وحل المشكلات، والمشاركة في اتخاذ القرارات المناسبة في الوقت المناسب.

وعطفاً على ما سبق يتضح أن المنظمات المعاصرة نظراً لما يحيط بها من تغيرات عالمية ومحلية ذات إيقاع سريع، ونظراً لما يكتنف تلك البيئة المحيطة من غموض لا يمكن التنبوء خلاله بما ستواجه المنظمات من تغيرات مستقبلية، فإن على المنظمات أن تسعى جاهدة في تحديد ثقافتها التنظيمية وأن تحرص على أن تناسب مكونات تلك الثقافة من معتقدات وقيم وتوجهات متطلبات العصر من المعرفة والمرونة والتطوير، ومن ثم تعزيز الإبداع الإداري من خلال المناخ التنظيمي المناسب وتوفير الأسباب والوسائل التي تمكن منسوبيها من تحقيق ذلك الإبداع.

خلفية البحث:

يمثل التعليم العالي حجر الأساس لتكوين وتطوير مختلف الأنشطة الاقتصادية والاجتماعية مما يعطي أهمية بالغة لمنظمات التعليم العالي وطرق إدارتها نظراً لدورها الحاسم في رفع مستوى العائد التعليمي والذي ينعكس مباشرة على مخرجات التعليم.

ونظراً لأهمية المنظمات التعليمية وأهمية دورها في تشكيل مستقبل الدول وتحقيق رقيها ونموثروتها البشرية، فقد أولت قيادة المملكة إهتماماً بالغاً بالتعليم العالي ومنظماته في رؤية (2030م) والتي تهدف إلى التحول الشامل لكافة قطاعات الدولة ومنها منظمات التعليم العالي للارتقاء بالعملية التعليمية، والتي سبقها العديد من الجهود والتي تمثلت في تطور ميزانية التعليم بالمملكة، حيث تشير دراسة الحربي(1435هـ، ص:1) إلى أن الدولة خصصت للتعليم 666 مليون ريال من ميزانيتها عام 1390 هـ و بنسبة 8.9 ٪ من ميزانية الدولة، ثم قفزت في عام 1427 هـ هذه المخصصات إلى حوالي 75 مليار ريال تقريبا بنسبة 2.20 ٪ من ميزانية الدولة، وفي عام 1434هـ إلى 204 مليار ريال وبنسبة 25 ٪ من ميزانية الدولة، وفي عام 1435 هـ خصصت الدولة 210 مليار ريال وبنسبة 25 ٪ من ميزانيتها العامة.

ووفقاً لميزانية الدولة الخاصة بعام 1436هـ/ 1437هـ بلغ ما تم تخصيصه لقطاع التعليم العام والتعليم العالي وتدريب القوى العاملة ما يقارب (217) مائتين وسبعة عشر مليار ريال، ويمثل حوالي نسبة (25) بالمئة

من النفقات المعتمدة بالميزانية، وهو ما يساوي نفس نسبة العام السابق بالرغم من توقع عجز بالميزانية العامة بواقع 145 مليار ريال. (ميزانية 1436هـ، ص: 306)

وبالرغم من الجهود التي توليها المملكة لمنظمات التعليم العالي إلا أن العديد من الدراسات قد بينت نتائجها وجود مشكلات تتعلق بالثقافة التنظيمية المطبقة وكذلك الإبداع الإداري للعاملين بتلك المنظمات، مما ينعكس سلباً على أداء تلك المنظمات ومن ثم نجاحها في تحقيق أهدافها. ومن نتائج الدراسات التي بينت وجود مشكلات إدارية في منظمات التعليم العالي بالمملكة وخاصة ما يتعلق بالإبداع الإداري نتائج دراسة مقابلة (2014م ،ص: 33) التي خلصت إلى أن درجة الإبداع الإداري لدى رئيس أو منسق القسم الأكاديمي بالجامعة كانت متوسطة، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس في الإبداع الإداري لصالح الذكور، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر التخصص في الإبداع الإداري ككل، كما بينت دراسة اليحيوي (2011م) أنّ معايير أداء الجودة الشخصية لدى رؤساء الأقسام بالجامعات السعودية جاءت بدرجة متوسطة، كما بينت نتائج دراسة عربيات (2011م) أن مستوى تطبيق الإبداع الإداري لدى أعضاء هيئة التدريس كان متوسطاً، وأن مستوى الأداء الإداري لديهم كان مرتفعاً، كما وجدت علاقة ذات دلالة إحصائية بين الإبداع الإداري وأدائهم الوظيفي.

نظرا لما لاحظته الباحثة من خلال عملها بطريف أن هناك مشكلات في منظومة القيم والمعتقدات والفرضيات والرموز الإدارية لدى عضوات هيئة التدريس بالكلية، الأمر الذي يؤثر سلباً على قدرتهم وتفهمهم لحل المشكلات واتخاذ القرار والقابلية للتغيير وتعزيز روح المجازفة وتشجيع الإبداع.

وبناءاً على ما سبق يتضح أن واقع العمل الإداري بمنظمات التعليم العالي مازال يعاني من العديد من المشكلات الإدارية وخاصة المتعلقة بالإبداع الإداري، مما يعني أن الحاجة ماسة لتطبيق البحث الحالي بهدف تحديد مدى تأثير الثقافة التنظيمية على الإبداع الإداري.

مشكلة البحث:

يمكن بلورة مشكلة البحث في التساؤل الرئيس التالي:

ما أثر الثقافة التنظيمية على الإبداع الإداري من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف؟

ويتفرع عن هذا التساؤل الرئيسي الأسئلة التالية :

1 -ما مستوى الثقافة التنظيمية السائدة بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس؟

2 -مـا مسـتوى الإبـداع الإداري بكليـة العلـوم والآداب للبنـات بطريـف مـن وجهـة نظـر عضـوات هيئـة التدريـس؟

أهداف البحث:

تتمثل أهداف البحث الحالي فيما يلي :

1. تحديـد مسـتوى الثقافـة التنظيميـة السـائدة بكليـة العلـوم والآداب للبنـات بطريـف مـن وجهـة نظـر عضـوات هيئـة التدريـس؟
2. تحديـد مسـتوى الإبـداع الإداري بكليـة العلـوم والآداب للبنـات بطريـف مـن وجهـة نظـر عضـوات هيئـة التدريـس؟

أهمية البحث:

انطلاقـاً مـن الأهـداف التـي يسـعى البحـث إلى تحقيقهـا فـإن أهميـة هـذا البحـث تكمـن في النقـاط التاليـة:

1. تنبـع أهمية الدراسـة مـن أهميـة الثقافـة التنظيمية بالنسـبة للمنظـمات في عـالم اليـوم وخاصـة للمنظـمات التعليميـة ومنهـا الكليـات، ومـا تقوم بـه مـن دور إيجـابي في تحسـين المنـاخ الإداري وجعلـه مناخـاً صالحـاً للتطويـر والإبـداع .
2. أهميـة الإبـداع الإداري بوصفـه عامـلاً حاسـماً في تطويـر الأداء العـام للأفـراد والإدارات ومـن ثـم المنظـمات ككل، والحاجـة الماسـة في ظـل التغـيرات المحليـة والعالميـة المحيطـة لتحقيـق الإبـداع الإداري.
3. كـما يؤمـل أن يسـهم البحـث الحـالي في لفـت نظـر المسـئولين بجميـع الكليـات التابعـة لجامعـة الحـدود الشـمالية لأهميـة الثقافـة التنظيميـة وأثرهـا في تحقيـق الإبـداع الإداري، ممـا يجعلهـم أكثـر قـدرة عـلى اتخـاذ المبـادرات التـي تمكنهـم مـن تحقيـق ذلـك .
4. يتوقـع أن يسـهم البحـث في مسـاعدة الباحثـين في تنـاول أبعـاد أخـرى للثقافـة التنظيميـة والإبـداع الإداري وإيجـاد علاقـات أخـرى بـين هذيـن المتغيريـن ومتغـيرات أخـرى للإسـهام فى تطويـر الفكـر الإداري وحـل المشـكلات الميدانيـة المتعلقـة بالمتغـيرات المختلفـة والعلاقـة فيـما بينهـا.

حدود البحث:

تتمثل حدود البحث في المحددات التالية :

الحـدود الموضوعيـة: اقتـصر البحـث عـلى تحديـد أثـر الثقافـة التنظيميـة عـلى الإبـداع الإداري مـن وجهـة نظـر عضـوات هيئـة التدريـس بكليـة العلـوم والآداب للبنـات بطريـف.

الحـدود الزمنيـة: تـم تطبيـق هـذا البحـث خـلال العـام الـدراسي الفصـل الـدراسي الأول 2017م.

الحـدود المكانيـة : اقتـصر تطبيـق هـذا البحـث عـلى كليـة العلـوم والآداب للبنـات في طريـف، بالمملكـة العربيـة السـعودية.

الحـدود البشريـة: تـم تطبيـق البحـث عـلى عضـوات هيئـة التدريـس بكليـة العلـوم والآداب للبنـات في طريـف.

مصطلحات البحث:

عرف الجلدة (2009م،ص:204) الثقافة التنظيمية بأنّها :«مجموعة من القيم والمعتقدات المباشرة وغير المباشرة (الواضحة وغير الواضحة) والخبرات، والممارسات التي تحقق التفوق التنظيمي».

عرف كلاً من الرحيم وحسن (2010م، ص:7) الإبداع الإداري بأنه: مجمل التغيرات الحاصلة في الأنشطة والفعاليات والأساليب الإدارية التي تتبعها المنظمة بالشكل الذي يتلاءم مع تحقيق أهداف المنظمة.

الجانب النظرى:

تمهيد:

اكتسبت المنظمات في العصر الحديث العديد من الصفات التي اختص بها البشر؛ حيث أصبح للمنظمات الشخصية الاعتبارية والثقافة المميزة التي يتم من خلالها إصباغ المناخ التنظيمي العام بما تتمتع به ثقافة المنظمات من صفات، فالثقافة التنظيمية تعطي التنظيم الهوية المميزة وتسهم في تطوير جماعة العمل للتكيف مع المؤثرات الداخلية والخارجية لبيئة العمل، كما تمكن الإدارة العليا من التنبؤ بسلوكات العاملين الحالية والمستقبلية مما يجعلها قادرة على تطوير قدرات العاملين والوصول بها إلى التميز والإبداع الإداري.

ويشير حمزة (2016م، ص:1) إلى أن الثقافة التنظيمية تعتبر نسقاً فرعياً من النسق الكلي للمنظمة، ومن خلال تكامل مجموعة الأنساق الفرعية تعطي التنظيم الهوية المتميزة على باقي التنظيمات المختلفة، ومن بين أهم الاختلاف بين منظمة وأخرى هو تبني كل منظمة ثقافة خاصة بها من خلال تشكيل هذه الثقافة حسب إستراتيجيات المنظمة وقدرة الإدارة العليا على غرس بعض القيم التي تؤثر في سلوك أفرادها بالنحو الذي يخدم سياسات هذه المنظمة ويجعل أداءها أكثر تميزاً.

ويضيف برويس (2016م، ص:1) أن المنظمات المتميزة هي التي تكون قادرة على الإبداع والتجديد على أساس دائم ومستمر و أن القادة المتميزون هم الذين يكونون قادرين على مساعدة الأفراد في مؤسساتهم و الاستفادة من مواهبهم الإبداعية واستثمار ما لديهم من قدرات و طاقات، حيث أكد العديد من الباحثين و الكتاب على حاجة المنظمات للإبداع.

ونظراً للعلاقة بين الثقافة التنظيمية وبين الإبداع الإداري فسوف يتم إلقاء الضوء على مفهوم الثقافة التنظيمية وأهميتها ومن ثم إلقاء الضوء على الإبداع الإداري،وتوضيح العلاقة بين الثقافة التنظيمية بالإبداع الإداري بالجامعات.

مفهوم الثقافة التنظيمية:

عرف «وهلين» الثقافة التنظيمية بأنها : «عبارة عن مجموعة من الاعتقادات والتوقعات والقيم التي يشترك بها أعضاء المنظمة» (العميان، 2010م،ص: 311).

وأشار «كورت» لثقافة المنظمة بأنها :«مجموعة الافتراضات والمعتقدات والقيم والمعايير التي يشترك بها أفراد المنظمة»(كريم، 2013م، ص: 445).

يعرف القريوتي (2006م، ص:151) الثقافة التنظيمية بأنها :«الافتراضات والقيم الأساسية التي تطورها جماعة معينة من أجل التكيف والتعامل مع المؤثرات الخارجية والداخلية والتي يتم الاتفاق عليها وعلى ضرورة تعليمها للعاملين الجدد في التنظيم من أجل إدراك الأشياء والتفكير بها بطريقة معينة تخدم الأهداف الرسمية».

ويرى داود (2011م، ص: 18) أن الثقافة التنظيمية تمثل : «منظومة متكاملة من السلوك الإنساني السائد في المؤسسة والذي يعتمده أفرادها في التعامل بينهم وتشمل الأفكار والأعراف الاجتماعية التي تعمد على نقل المعرفة والمعلومات».

وقد قسم «كولي» الثقافة التنظيمية بناء على نمط الثقافة حيث جعلها في نمطين ثقافة صريحة أو معلنة وهي التي تعبر عنها البنية الإدارية القائمة في المنظمة أو قواعد العمل وإدارته الرسمية المعلن عنها، وثقافة ضمنية أو مستترة وهي التي تمارس فعلا ويكون فيها تطابق بين القيم والتوجهات السائدة في الثقافة التنظيمية والقيم والتوجهات التي يعتنقها أو يتحرك في ضوئها أفراد المؤسسة(محمد ومرسي 2012م، ص: 287).

ويتضح مما سبق بأن الثقافة التنظيمية تمثل مجموعة من القيم والمعتقدات والسلوكات التي تسهم في تشكيل سلوك العاملين بالمنظمة وتحدد أسلوب تفاعلهم مع بعضهم البعض ونوعية العلاقات المتبادلة والثقة للنهوض بمستوى أداء العمل.

كما يتضح أيضا أنّ ثقافة المنظمة تتشكل وفق سلوكيات العاملين وتوجهاتهم إذ إنها محصلة نهائية لمعتقداتهم وعاداتهم وقوانينهم وأعرافهم. حيث إن هذه الثقافة تحدد الأطر الأساسية للثقافة التنظيمية وتجعل جميع العاملين يسيرون في فلكها ويتصرفون وفق مضمونها حيث يتم بموجبها توجيه سلوك العاملين بالمنظمة، فيتبلور من خلالها مظهر الهوية التنظيمية والصورة العامة للعمل.

أهمية الثقافة التنظيمية:

تعد الثقافة التنظيمية عنصراً رئيساً من العناصر المكونة للمنظمة الحديثة وترجع أهميتها إلى أنها توجه فلسفي وتطبيقي يمكن المنظمة من مواكبة التغيرات المعاصرة وتكوين رؤى مستقبلية من خلال المرجعية التنظيمية التي تشكلها ثقافة المنظمة.

ويرى المجالي (2016م، ص:2) أن مجال الثقافة التنظيمية يعد من المواضيع الحديثة التي دخلت في كتب العلوم الإدارية، وحيث أن منظمات الأعمال في القطاع العام والخاص تشهد تطورات وتغيرات في مجال تكنولوجيا المعلومات تؤثر في

تكيف تلك المنظمات مع بيئتها، يبرز أهمية الثقافة التنظيمية من خلال دورها الأساسي الذي تؤديه وتؤثر بواسطته على مستويات الأداء لدى الأفراد وينعكس ذلك على المنظمة ككل حيث يصبح لكل منظمة ثقافتها الخاصة المميزة لها عن باقي المنظمات.

ومما يؤكد أهمية الثقافة التنظيمية « أنها تجعل سلوكيات العاملين ضمن شروطها وتساعد على التنبؤ بسلوكياتهم كما تعمل على توسيع مداركهم وتجعلهم قادرين على مواجهة الأحداث وكيفية التصرف معها ». (العميان، 2010م ، ص:313). كما تشكل ثقافة المنظمة «إطاراً مرجعياً يقوم الأفراد بتفسير الأحداث والأنشطة في ضوئه». (كريم، 2013م ، ص: 449) .

ويشير الألفي (2010م، ص:38) إلى أن أهمية الثقافة التنظيمية ترجع إلى أنها تمكن أعضاءها من الالتزام و الإبداع ، والمشاركة في اتخاذ القرارات مما يدفع لتحقيق أداء متميز يمكن المنظمة من تحقيق أهدافها. أما الثقافة الضعيفة فعادة ما تتواجد في ظل وجود مناخ سيئ لا يشجع على المشاركة والتعاون والعمل الجاد كما تؤدي إلى شيوع اللامبالاة والبطء الشديد وبعض القيم السلبية ووجود نوع من الاغتراب التنظيمي، ويرى «العميان» أن الثقافة الضعيفة يسير فيها الأفراد في طرق مبهمة غير واضحة المعالم ويتلقون تعليمات متناقضة وبالتالي يفشلون في اتخاذ قرارات مناسبة وموائمة لقيم واتجاهات الأفراد العاملين.

وعطفاً على ما سبق يمكن القول إن الثقافة التنظيمية ترجع أهميتها إجمالاً إلى ما تقوم به من دور إرشادي وتوجيهي على مستوى العاملين منفردين، وعلى مستوى جماعة العمل في بيئة المنظمة وكذلك على مستوى المنظمة كجزء من بيئة المجتمع المحلي و المجتمع العالمي.

الإبداع الإداري:

يمثل الإبداع الإداري انعكاساً مباشراً لثقافة المنظمة فكلما كانت ثقافتها تعزز حرية التفكير وتقبل العمل الخلاق وتشجعه وتدعمه مالياً ومعنوياً، كلما ارتفع مستوى الإبداع لدى العاملين في المنظمة.

ويعرف خيري (2012م، ص:40) الإبداع الإداري بكونه عملية فكرية منفردة تجمع بين المعرفة المتألقة والعمل الخلاق ،تمس شتى مجالات الحياة وتتعامل مع الواقع وتسعى نحو الأفضل ،فضلا عن أن الإبداع ناتج تفاعل متغيرات ذاتية أو موضوعية أو شخصية أو بيئية أو سلوكية ،يقودها أشخاص متميزون.

كما يرى علي (2011م، ص:108) أن الأبداع الإداري يمثل الطاقة الكامنة لدى مجموعة من القائمين على العمل في المنظمات المختلفة، ويضمن تحقيقاً لأهدافها بفاعلية وكفاءة.

ويشير عطية (2009م، ص:9) إلى أن الإبداع الإداري عبارة عن مزيج من القدرات التي تمكن

الفرد من إنتاج فكرة جديدة، متميزة، قابلة للتطبيق، بهدف حل مشكلة أو تطوير نظام قائم أو إيجاد مفهوم أو أسلوب عملي لتنفيذ أعمال المنظمة، بشكل يكفل تحقيق الأهداف بكفاءة وفاعلية.

أي أن الابداع يقصد به خلق قيمة أو إنتاج فكرة جديدة مفيدة سواء كانت تتعلق بإنتاج سلعة أو خدمة، أو تتعلق بالوسائل والاجراءات والعمليات، أو تتعلق بالإستراتيجيات والسياسات والبرامج التنظيمية، ويرى برويس (2016م، ص:1) أن قدرة المنظمة والعاملين فيها على التميز والإبداع والتجديد يتوقف على قدرة المنظمة على مواكبة التطوير، مما يحتم ضرورة قيام إدارة المنظمة بتطوير مفاهيمها وأساليبها الإدارية لتهيئة الظروف أمام العقول البشرية لكي تبدع وتجدد بشكل مستمر من خلال توفير مناخ تنظيمي ملائم ،وبيئة تفاعلية تساهم في ربط ونقل المعارف والخبرات التراكمية المكتسبة مما يساعد على تنمية الإبداع وتطوير وتنمية المنظمة ككيان تفاعلي.

ولا تقتصر عملية الإبداع على استحداث المنتجات والخدمات أو تحقيق الأهداف بل تمتد لتشمل حل المشكلات، ويشير كل من نصير والفراوي (2015م، ص:5-6) إلى أن الأبداع في حل المشكلات لا يتم فقط بالتفكير في المشكلة، وإنما أيضاً بمقابلة الناس والاستفسار منهم والاستماع إليهم، فللإبداع جانبان جانب مفاهيمي وآخر إدراكي حسي، فالمبدعون يجدون طريقة تحليلية لما يجب أن يكون عليه الإبداع للاستفادة من الفرصة، ثم يقومون بمقابلة العملاء أو المستخدمين للتعرف على توقعاتهم والقيم والحاجات الموجودة لديهم.

وعطفاً على ما سبق يمكن القول إن الإبداع ظاهرة معقدة ذات أبعاد متعددة أكثر من اعتبارها مفهوما نظريا؛حيث يعد الإبداع من الناحية النظرية استحداث أو ابتكار شيء جديد، فهو نقيض التقليد؛ ومن الناحية العملية يعد الإبداع تصرفاً يهدف إلى تحقيق إنتاج يتميّز بالملاءمة و إمكانية التطوير؛وعلى المستوى الإداري يمثل الإبداع مجموعة الإجراءات و السلوكيات التي تؤدي إلى تحسين المناخ العام في المنظمة وتفعيل الآداء الإبداعي من خلال تحفيز العاملين على حل المشكلات و إتخاذ القرارات بأسلوب أكثر إبداعا و بطريقة غير مألوفة في التفكير؛ وعلى المستوى الشخصي لمنسوبي المنظمة من العالمين يعكس الإبداع قدرة عقلية تتفاوت من شخص لآخر و يمكن أن تظهر على مستوى الفرد أو الجماعة أو المنظمة.

أهمية الإبداع الإداري:

يعود الأثر الحيوي للإبداع الإداري لما يحققه من تطوير لبيئة العمل وإنجاز أهداف المنظمات حيث يتم من خلاله التخلص من السياق

العادي للتفكير و اتباع نمط جديد من التفكير.

ويرى مراد (2016م، ص:2) أن الإبداع الإداري منظومة متكاملة تشترك فيها المنظمة الإدارية وأفراد التنظيم من مديرين و موظفين وكذلك بيئة المنظمة، و تعتبر الإدارة هي العنصر الفاعل في أداء المنظمة ومن ثم كان لا بد وأن تتجه للتطور حتى تحقق أهدافها، و بالنظر إلى عناصر العملية الإبداعية فإن حجر الزاوية فيها هو الموظف الذي منه و به تنطلق المنظمة نحو الإبداع الإداري.

ويشير عيد (2008م ، ص:3) إلى أن الإبداع الإداري يعتبر جوهر أي منظمة، و قد أجمع علماء الإدارة و الممارسون الإداريون على أن المنظمة المعاصرة تعيش ظروفا متغيّرة و معقدة مما يجعلها في حاجة ملحة إلى الإبداع الإداري، فهو يسهم في تحسين قدرات العاملين على توليد الأفكار و مواكبة التطورات التقنية الحديثة و حل المشكلات و المشاركة في اتخاذ القرارات المناسبة في الوقت المناسب

ويرى موسى (2013م، ص:5-6) أن الإيجابيات التي توفرها ظاهرة الإبداع الإداري تتمثل في تحسين خدمات التنظيم بما يعود بالنفع على المنظمة والفرد، والمساهمة في تنمية القدرات الفكرية والعقلية للعاملين في التنظيم عن طريق إتاحة الفرص لهم في اختيار تلك القدرات، والاستغلال الأمثل للموارد المالية عن طريق استخدام أساليب عملية تتواكب مع التطورات الحديثة، والقدرة على إحداث التوازن بين الإنمائية المختلفة والإمكانيات المادية والبشرية المتاحة، وحسن استغلال الموارد البشرية والاستفادة من قدراتهم عن طريق إتاحة الفرص لها في البحث عن الجديد في مجال العمل والتحديث المستمر لأنظمة العمل بما يتفق مع التغيرات المحيطة.

علاقة الثقافة التنظيمية بالإبداع الإداري في الجامعات:

تعد الجامعة أهم منظمات التعليم العالي في العالم المعاصر كما تعد نموذجاً مثالياً على المنظمات الإدارية الكبيرة من حيث الحجم والفاعلية من حيث الدور في المجتمع سواء على مستوى الأفراد أو المؤسسات نظراً لما تقوم به من أدوار ذات أهمية على كافة الأصعدة الاجتماعية والسياسية والثقافية، « فالجامعة ما وضعت رسالتها ورؤيتها وأهدافها إلا لتحقيق أهداف إستراتيجية تشمل النتاج التعليمي المتمثّل في تخريج أفواج من الطلاب المتميزين في الحقول العلمية المتنوعة، وتقديم الخدمات البحثية سواء النظرية أو التطبيقية في فروع المعرفة المتنوعة لتساهم بشكل فعال في تقديم خدمات عديدة للمجتمعات المحيطة بها» (Gapar & Mabic, 2014, p:305).

وتنقسم الجامعات إدارياً إلى مجموعة من الكليات وتمثل الأقسام الوحدات الإدارية المكونة للكلية، لذلك فقد زاد الاهتمام بها وتطويرها

وتحسين نتاجها في السنوات الأخيرة بصفتها العمود الفقري، وحجر الزاوية في المؤسسة الجامعية كونها أصغر وحدات تنظيمية تربط بين قياداتها وأعضاء هيئة التدريس فيها(كساب، 2007م، ص: 76).

وتنصّ المادة الرابعة والأربعون من نظام مجلس التعليم العالي والجامعات (1436هـ، ص:15) على أنه: «يعين رئيس القسم من أعضاء هيئة التدريس السعوديين المتميزين بالكفاءة العلمية والإدارية بقرار من مدير الجامعة بناء على ترشيح عميد الكلية أو المعهد، ويكون التعيين لمدة سنتين قابلة للتجديد، وهو المسئول عن تسيير الأمور العلمية والإدارية والمالية فيه، ويقدم للعميد تقريراً عن أعمال القسم في نهاية كل سنة دراسية».

ويعد رؤساء الأقسام العلمية في الكليات من عناصر نجاح عملية التطوير الإداري والتنظيمي وقيادة الإبداع والابتكار في الجامعة، وعليهم تقع مسؤولية توجيه السلوكيات الفردية والاجتماعية لأعضاء هيئة التدريس وللطلبة نحو قدرات تزيد من كفاءتهم في تحقيق الأهداف التربوية. (صالح، وحسن، 2010م، ص:794).

ومن خلال العلاقة التنظيمية بين الإدارة العليا بالكليات ورؤساء الأقسام ومنسوبي القسم من أعضاء هيئة التدريس يتم وضع أسس الثقافة التنظيمية للقسم التي تمثل نموذجاً مصغراً للثقافة التنظيمية للجامعة والتي تعكس في مضمونها مدى قوة أو ضعف الثقافة التنظيمية السائدة، حيث يرى الرواشدة (2007م، ص:38) أن ثقافة التنظيم تتنوع إلى ثقافة قوية يتفق عليها أعضاء التنظيم و تساعد في تحسين أدائهم ، وثقافة ضعيفة تؤدي إلى اللامبالاة والانغلاق حيث يسود مناخ لا يشجع على الابتكار.

فالثقافة القوية تهتم بتحفيز العاملين وزيادة دافعيتهم من خلال إتاحة الفرصة لهم للمشاركة في عملية صنع القرار داخل المنظمة وإيجاد نوع من التعاون والتكامل وتساعد هذه الثقافة في تحقيق سرعة الاستجابة والتفاعل مع البيئة والتخلص من الإجراءات الروتينية وتحسين العلاقات الإنسانية، ويشير الألفي (2010م، ص:38) إلى أن الثقافة القوية في المنظمة تمكن أعضاءها من الالتزام و الإبداع ، و المشاركة في اتخاذ القرارات مما يدفع لتحقيق أداء متميز يمكن المنظمة من تحقيق أهدافها، أما الثقافة الضعيفة فعادة ما تتواجد في ظل وجود مناخ سيئ لا يشجع على المشاركة والتعاون والعمل الجاد كما تؤدي إلى شيوع اللامبالاة والبطء الشديد وبعض القيم السلبية ووجود نوع من الاغتراب التنظيمي.

ويضيف الزيودي وآخرون (2011م، ص:611) أن هناك تعدداً في أنماط الثقافة السائدة داخل المنظمات التعليمية ففي نمط الثقافة

البيروقراطية تتحدد المسؤوليات والعمل فيها منظم وموزع ويأخذ تسلسل السلطة وانتقال المعلومات شكلا هرميا، وتعتمد هذه الثقافة على التحكم والالزام، أما نمط الثقافة الإبداعية فيتميز بوجود بيئة عمل تساعد على الإبداع ويتسم أفرادها بحب المخاطرة في اتخاذ القرارات ومواجهة التحديات وثقافة القوة، ويركز هذا النوع على الحسم، والمدير له حضوره ويهتم بنفسه وبالمخلصين له ، ولكنه واضح فيما يطلبه، وثقافة التعاطف الإنساني ويركز هذا النوع على التعاطف والعلاقات الخدمية وتتميز بأن العاملين يتعاطفون مع بعضهم في العمل ويقدرون بعضهم البعض ويقدرون الإنجازات ويشعرون بالانتماء، وثقافة الإنجاز حيث يركز هذا النوع من الثقافات على النجاح والنمو والتميز تتميز بأن العاملين يشعرون بأهمية وسرعة تحقيق الأهداف.

ويرى كل من القريوتي (2006م) وكساب(2007م) والرواشدة (2007م) وصالح، وحسن (2010م) والعميان(2010م) والألفي (2010م) وحجازين(2011م) وداود (2011م) و محمد ومرسي (2012م) والمجالي (2016م) أن الثقافة التنظيمية يمكن تطويرها في الجامعات إلى ثقافة فاعلة من خلال تطوير أبعادها المختلفة والممثلة في « الرؤية،الفرضيات الرموز، الفاعليات، المعايير، الاتصالات».

فعلى مستوى الرؤية يجب أن يشكل العلم وتطبيقاته الهاجس الرئيس للعاملين بالكلية، ويجب أن تكون معلومات العاملين قابلة للتغير بمرونة مع كل مكتشف جديد، على أن تشرك الإدارة العاملين في اتخاذ القرارات المصيرية، وتطبق توقيتات أنشطة العام الدراسي بشكل دقيق، وتصبح سلوكيات العاملين نابعة دائماً من معتقداتها الشخصية. وعلى مستوى الفرضيات يجب ألا ينظر إلى خصائص العمل من وجهة نظر شخصية، وأن تسعى الإدارة إلى تفعيل فرص تعاون بين العاملين، وأن تحرص على أن الظواهر تعكس التنظيمية لدى العاملين مفاهيم محددة، وعلى مستوى الرموز يجب أن تسعى الإدارة إلى ترسيخ معاني هامة لدى العاملين، وأن تهتم بتحديد أعلام ومعالم لها دلالات خاصة في العمل، وتحرص على تعزيز صورتها لدى العاملين. أما على مستوى الفاعليات فيجب أن تشجع الإدارة حالة التنافس العلمي وتحرص على تكريم المبدعين، وتقييم احتفالات ومناسبات لترسيخ رسالتها، كما تسعى لترسيخ النهج الديمقراطي من خلال فاعليتها.

وعلى مستوى المعايير يجب أن تحدد اللوائح والقوانين سلوك العاملين، كما يجب أن تكون التعليمات والإجراءات والقواعد الخاصة بالتدريس والأساتذة والطلبة واضحة تماماً، على أن تحكم العلاقات الإدارية محددات لا يمكن مخالفاتها.

أما فيما يخص الاتصالات فيجب أن تتسم الاتصالات بين الرئيس والمرؤوس في الجامعة بالسهولة، وأن تكون العلاقات غير الرسمية (الشخصية والعلمية) سائدة في الجامعة، علاوة على أن يصبح الاتصال بين قطاعات الجامعة يتم بسهولة وييسر.

ومن خلال تلك الممارسات يمكن تفعيل ثقافة تنظيمية داعمة للإبداع. فالإبداع الإداري «يتضمن في الغالب إيجاد تطوير وتحسين للتنمية المهنية والإدارية أو خطط وبرامج وإجراءات وقواعد العمل الإداري والأكاديمي، بحيث تكون مختلفة عما كانت علية، وتؤثر بشكل إيجابي مباشر أو غير مباشر على العمل الإداري والخدمات التي تقدم للجمهور» (القاسمي، 2002م، ص:55).

ويمكن التمييز بين ثلاثة أنواع من الإبداع الإداري المحقق في المنظمات، وهي الإبداع الإداري على مستوى الفرد، ومستوى الجماعة، ومستوى المنظمة والتي تتكامل فيما بينها، وجميعها ضرورية للمنظمات المعاصرة (أبو زيد، 2010م، ص:37). حيث تسهم الثقافة التنظيمية الفاعلة في تحقيق السلوك الإبداعي لدى الفرد الذي ينتقل بدوره إلى الجماعة ومن ثم إلى المنظمة ككل. ويشير السكارنه (2011م، ص:52) إلى السلوك الإبداعي بأنه« التصرف المميز الذي يمارسه الفرد أو المجموعة في موقع العمل، وأنه سلوك يسبق الإبداع في صيغته النهائية »، ومجموعة السلوكيات الإبداعية التي يمارسها أفراد المنظمة من خلال الثقافة التنظيمية تحقق في مجمله الإبداع الإداري.

ويمكن القول أن الثقافة التنظيمية تحقق أعلى أهدافها من خلال إسهامها في تحقيق أبعاد الإبداع الإداري المختلفة، والممثلة في « حل المشكلات واتخاذ القرار ، القابلية للتغير ، روح المجازفة ، تشجيع الإبداع». حيث تسهم الثقافة التنظيمية في مساعدة الفرد على حل المشكلات واتخاذ القرار فتمكنه من اتخاذ قرار حاسم خلال فترة قياسية نسبيا، وتجعله قادراً على اكتشاف المشاكل بهدف حلها، وعلى أن يقوم بتجربة أفكار وطرق جديدة لحل المشاكل، ويتخذ المواقف إزاء تلك المشاكل، كل على حدة لغرض حلها، ويستطيع اتخاذ قرارات مهمة في حالة ندرة المعلومات المتاحة.

كما تعزز الثقافة التنظيمية لدى الأفراد القابلية للتغير فتجعلهم أكثر قدرة على مناقشة الرئيس المباشر صراحة حول المكافآت التي تمنح لهم أثناء العمل، وتجعلهم أكثر قدرة على إيجاد طرق جديدة لاستخدام الإمكانات المتاحة أو تنفيذ العمل، وتخصيص وقت لمتابعة أفكارهم ومشاريعهم الخاصة، علاوة على تعزيز روح المجازفة لديهم وتشجيع الإبداع من خلال تنفيذ الأفكار الجديدة، وتشجع المقترحات المقدمة من الآخرين، وتقديم تسهيلات لجذب الأفراد المبدعين والحرص على استمرارهم في العمل، والعمل على تشجيع الأفراد الذين يفكرون

خـارج نطـاق اختصاصهـم.

الدراسات السابقة:

نظـراً لأهميـة الثقافـة التنظيميـة ودورهـا في نجـاح المنظـمات المعـاصرة وكذلـك أهميـة الإبـداع الإداري؛ فـإن العديـد مـن الباحثـين قـد قامـوا بالعديـد مـن الجهـود والدراسـات للوقـوف عـلى واقـع تلـك المتغـيرات وتوضيـح عوامـل تعزيزهـا في مجتمعـات العمـل المختلفـة، وقـد قسـمت الدراسـات إلى محوريـن وفقـاً لمتغـيرات الدراسـة:

أولاً: الدراسات المتعلقة بالثقافة التنظيمية:

قـام عـوض (2013م) بدراسـة هدفـت إلى التعـرف عـلى أهـم آليـات بنـاء الثقافـة التنظيميـة الداعمـة لتطبيـق إدارة الجـودة الشـاملة في الإدارات العامـة للتربيـة والتعليـم مـن وجهـة نظـر أفـراد العينـة، وتحقيقـاً لأهـداف الدراسـة فقـد اسـتخدم الباحـث المنهـج الوصفـي المسـحي ، وقـام بتصميـم اسـتبانة مكونـة مـن أبعـاد الثقافـة التنظيميـة (الهيـكل التنظيمـي ،الأنظمـة والإجـراءات ،الحوافـز الماديـة والمعنويـة والمكافـآت ،العاملـون ، القـادة) ، وطبقـت بأسـلوب الحـصر الشـامل عـلى (262) فـرداً يمثلـون جميـع مـشرفي ومشرفـات الجـودة الشـاملة بـالإدارات العامـة للتربيـة والتعليـم في المملكـة العربيـة السـعودية، ومـما توصلـت إليـه الدراسـة مـن نتائـج أن متغـيرات الدراسـة الخمسـة بـما تحويـه مـن آليـات سـجلت درجـة كبـيرة جـداً مـن الأهميـة مـن وجهـة نظـر أفـراد الدراسـة لبنـاء الثقافـة التنظيميـة الداعمـة لتطبيـق إدارة الجـودة الشـاملة في الإدارات العامـة للتربيـة والتعليـم بالمملكـة العربيـة السـعودية.

ومـن الدراسـات أيضاً دراسـة عابديـن (2013م) التـي هدفـت إلى التعـرف عـلى مسـتوى الثقافـة التنظيميـة في المـدارس الثانويـة العربيـة في محافظـة القـدس مـن وجهـة نظـر الإداريـين والمعلمـين فيهـا، وتحقيقـاً لأهـداف الدراسـة فقـد اسـتخدم الباحـث المنهـج الوصفـي، وقـام بتصميـم اسـتبانة مكونـة من جزأيـن الأول للمعلومـات الأوليـة عـن المبحوثـين ، والجـزء الثـاني (59) بنـداً يصـف الثقافـة التنظيميـة في مجـالات (القيـم ، والمعتقـدات ، والأعـراف ، والتوقعـات التنظيميـة)، وطبقـت الدراسـة عـلى عينـة عنقوديـة بلغـت (21) مدرسـة ضمـت (52) إداريـاً و(319) معلـماً، ومـما توصلـت إليـه الدراسـة مـن نتائـج أن مسـتوى الثقافـة التنظيميـة في المـدارس الثانويـة العربيـة في القـدس كـما يـراه المعلمـون والإداريـون فيهـا مرتفـع بشـكل عـام، وكذلـك عـلى الأبعـاد مـا عـدا بعـد الأعـراف والـذى جـاء منخفضـاً ، وجـاء ترتيبهـا كـما يـلي : (التوقعـات التنظيميـة ، المعتقـدات ، القيـم ، الأعـراف).

كـما قـام صديقـي (2013م) بدراسـة هدفـت إلى التعـرف عـلى الأبعـاد التـي يتكـون منهـا موضـوع ثقافـة المنظمـة ولأداء التعـرف عـلى إمكانيـة وجـود علاقـة ترابطيـة بـين موضـوع الثقافـة التنظيميـة والأداء، واعتمـد الباحـث عـلى المنهـج الوصفـي مـن خـلال تصميـم اسـتبانة وتوزيعهـا عـلى عينـة

الدراسة المكونة من 100 عامل في 4 مؤسسات صغيرة ومتوسطة بولاية ورقلة، وكان من أهم نتائج الدراسة وجود أثر للثقافة التنظيمية السائدة على أداء الموارد البشرية في المنظمات الصغيرة والمتوسطة ، بحيث تؤثر المشاركة في اتخاذ القرار وكذا الالتزام واحترام الوقت على أداء الموارد البشرية، كما أظهرت النتائج أن للإبداع والابتكار في المؤسسة تأثيرا واضحا على الأداء؛ في حين أن جماعية العمل وروح الفريق لا تؤثر على أداء الموارد البشرية في المنظمات الصغيرة والمتوسطة المدروسة، وأوصت الدراسة بضرورة زيادة الاهتمام بمجال الثقافة التنظيمية الإيجابية من قبل الإدارة والعاملين، لأن الاهتمام بمجال ثقافة المنظمة يساهم في تنمية وتطوير مستوى الأداء ، ومنح المكافآت والتحفيزات اللازمة بغرض إشباع حاجات العمال بالإضافة إلى إشراك العاملين في صنع القرارات وتحديد الأهداف ورسم السياسات والتوجهات المستقبلية للمنظمة.

وأضاف سميع (2013م) دراسة هدفت إلى التعرف على طبيعة الثقافة التنظيمية السائدة في القطاع المصرفي اليمني، والتعرف على طبيعة الأثر الذي تتركه الثقافة التنظيمية على أداء الفرد بالإضافة إلى التعرف على أهم أبعاد الثقافة التنظيمية الداعمة والمحفزة للأداء على مستوى الفرد. واستخدم الباحث المنهج الوصفي من خلال تصميم استبانة وتوزيعها على عينة الدراسة التي تكونت من (630) موظفا وموظفة في عدد من البنوك العاملة في القطاع المصرفي اليمني، وكان من أبرز نتائج الدراسة ثبوت الأثر المعنوي للثقافة التنظيمية على الأداء الوظيفي وإلى صعوبة فصل أداء الفرد عن ثقافة المنظمة، وأن طبيعة الأثر الذي تتركه الثقافة التنظيمية على أداء الفرد يكمن في تأثيرها المباشر على السلوك المصاحب للفرد عند أدائه لمهام وظيفته (الرغبة في الأداء، الرغبة في البقاء في الوظيفة) وفي مدى دعمها وتبنيها لمقومات الأداء المثمر.

وقام أيدين (Uddin&other, 2013) بدراسة هدفت إلى تحديد أثر الثقافة التنظيمية على إنتاجية وأداء العاملين، وهدفت الدراسة إلى اختبار أثر الثقافة التنظيمية على أداء العاملين من وجهة نظر عدد من الشركات التشغيلية في قطاع الاتصالات واستخدم الباحث المنهج الكمي في دراسته وشملت عينة الدراسة عدداً من المصارف في القطاع المصرفي في بنغلادش. وكان من أهم نتائج الدراسة وجود تأثير قوي للثقافة التنظيمية الإيجابية على أداء العاملين و اختلاف هذه العلاقة باختلاف الثقافات الفرعية في المنظمات، بالإضافة إلى أن السمات الثقافية في المنظمات تختلف في درجة تأثيرها على أداء العاملين في المنظمة الواحدة ومن منظمة

لأخرى.

كما قام شاهزا وآخرون (shahzd & others,2013) بدراسة هدفت إلى تحديد أثر الثقافة التنظيمية على الأداء الوظيفي للعاملين، وهدفت الدراسة إلى تحليل الأثر المباشر وغير المباشر للثقافة التنظيمية على الأداء الوظيفي للعاملين وتأثيرها على أداء العاملين من خلال أثر التكنولوجيا وعمل العاملين من منازلهم، واعتمد الباحث على المنهج الوصفي من خلال تصميم وتوزيع الاستبانة والمقابلات الشخصية. وشملت عينة الدراسة 110 من العاملين في منازلهم والذين يستخدمون البرمجيات التكنولوجية لهذا الغرض، وكان من أهم النتائج وجود أثر للثقافة التنظيمية على الأداء الوظيفي للعاملين ولبعض الوسائل التكنولوجية والبرمجيات للأشخاص العاملين من منازلهم.

وقام النوح (2012م) بدراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الثقافة التنظيمية السائدة بالمدارس المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض كما يرها مديرو المدارس ومعلموها ، وتحقيقاً لأهداف الدراسة فقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي وقام بإعداد استبانة مكونة من أبعاد الثقافة التنظيمية (العمل الجماعي ، العدالة، العلاقات الإنسانية، الابتكار والتجديد)، وطبقت على عينة طبقية عشوائية من مجتمع الدراسة المكون من (301) مديراً و (9033) معلماً بالمدارس المتوسطة والثانوية الحكومية بتعليم الرياض، ومما توصلت إليه الدراسة من نتائج أن هناك موافقة بين أفراد عينة الدراسة من مديري المدارس المتوسطة والثانوية ومعلميها بمدينة الرياض على أن مستوى الثقافة التنظيمية بالمدارس المتوسطة والثانوية جاء بدرجة متوسطة، وكذلك على كل بعد من أبعاد الثقافة التنظيمية محل الدراسة. وأضحت النتائج أن معلمي المدارس يرون أن مجالات الثقافة التنظيمية المختلفة تمارس بمتوسط حسابي أقل مما يراه مديرو المدارسة، وأن أفراد العينة يتفقون على أن مجال العلاقات الإنسانية هو أعلى المجالات ممارسة ويختلفون في أقل المجالات ممارسة فيرى مديرو المدارس أن مجال العدالة أقل المجالات ممارسة بينما يرى معلمو المدارس أن مجال الابتكار والتجديد هو أقل المجالات ممارسة.

كذلك قامت عليان (2012م) بدراسة هدفت إلى التعرف على درجة توفر الثقافة التنظيمية والممارسات الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظتي القدس و«رام الله والبيرة» والعلاقة بينهما من وجهات نظر المعلمين ، وتحقيقاً لأهداف الدراسة فقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي وقامت بإعداد استبانة مكونة من محورين الأول حول الثقافة التنظيمية في أبعادها (الفلسفة الإدارية التنظيمية ، القيم التنظيمية ، المعتقدات ورسالة المنظمة ، الأعراف

والقوانين التنظيمية ، التوقعات) والمحور الثاني حول الممارسات الإدارية. وطبقت على عينة عشوائية قوامها (470) معلماً في محافظتي القدس و«رام الله والبيرة »، ومما توصلت إليه الدراسة من نتائج تتوفر الثقافة التنظيمية والممارسات الإدارية لدى المديرين من وجهات نظر المعلمين بدرجة عالية.

ثانياً: الدراسات المتعلقة بالإبداع الإداري:

قام عبدالرحمن (2014م) بدراسة هدفت الكشف عن واقع ممارسة الإبداع الإداري في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الأردنية، وتوصلت إلى أن الدرجة الكلية لممارسة الإبداع الإداري في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الأردنية جاءت بدرجة مرتفعة، وأنه يحقق التنمية الإدارية والمهنية والأكاديمية في الأجل الطويل، وأن الإبداع يلعب دوراً مهماً في إيجاد وتطبيق الأفكار الجديدة من أجل إنتاج شيء جديد أو إدخال تحسين على شيء موجود في ميادين الحياة المختلفة.

كما قام مقابلة (2014م) بدراسة هدفت التعرف على درجة الإبداع الإداري لدى رئيس أو منسق القسم العلمي بكلية العلوم والآداب بشروره بجامعة نجران من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وأبرزت الدراسة أن درجة الإبداع الإداري لدى رئيس أو منسق القسم الأكاديمي كانت متوسطة، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس في الإبداع الإداري لصالح الذكور، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر التخصص في الإبداع الإداري ككل.

كذلك قام جاسبار ومابك(Gaspar and Mabic, 2014) بدراسة هدفت الوصول لتصور حول الإبداع في الجامعة، وتوصلت إلى أن التعليم العالي له دور رئيسي في تطوير مجتمع المعرفة والاقتصاد من خلال عمليات معقدة للتغيير لجميع مجالات الحياة، ويتم الاهتمام بالإبداع باعتباره عاملاً أساسياً لمعالجة كافة التحديات الناجمة عن التغيرات، ويمثل قوة دافعة رئيسة نحو خلق المعرفة، والتقدم الاجتماعي والاقتصادي، وتعزيز الإبداع في العملية التعليمية والتنمية المهنية داخل الأوساط الأكاديمية.

كذلك قام كل من جمعة وآخرون (2012م) بدراسة هدفت الكشف عن العلاقة بين القيادة الإدارية وتحقيق الإبداع الإداري في جامعة ديالي، وتوصلت إلى وجود علاقة ارتباط بين القيادة الإدارية الناجحة وتحقيق الإبداع الإداري في مجالات التدريب والنمو المهني، كما أشارت إلى جود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في آراء رؤساء الأقسام لمهامهم تُعزى إلى تأثير متغير نوع الكلية لصالح رؤساء الأقسام في الكليات العلمية.

كما قام كانديكو (Kandiko, 2012) بدراسة حول القيادة والإبداع في التعليم العالي ودور

تعددية التخصصات في توظيف واستبقاء المبدعين في العديد من المنظمات باعتبارهم أصلاً أساسياً في اقتصاد المعرفة الناشئ في الجامعات، وتوصلت إلى أن المبدعين غالباً من الأكاديميين الذين يركزون على تأثير البحوث المبتكرة والمتعددة في جميع التخصصات، وأن الجوانب المحفزة للإبداع وتحديات متابعة العمل الإبداعي تصنع القيادة الإبداعية الهادفة، وتنميها مهنياً.

كذلك قام المشوط (2011م) بدراسة هدفت إلى توضيح أثر بيئة العمل على الإبداع الإداري بالتطبيق على أكاديمية سعد العبد الله للعلوم الأمنية بدولة الكويت، وتوصلت إلى وجود تأثير معنوي للهيكل التنظيمي على الإبداع الإداري بالنسبة للسلوك الإبداعي والقدرات الإبداعية، وعدم وجود تأثير معنوي للأنظمة على الإبداع الإداري بالنسبة للسلوك الإبداعي والقدرات الإبداعية، ووجود تأثير معنوي للتدريب على الإبداع الإداري والتنمية المهنية والانضباط السلوكي، وكذلك الحوافز والمكافآت والتكنولوجيا وظروف العمل، وللمشاركة على الإبداع الإداري.

طريقة وإجراءات البحث:

هدف البحث الحالي إلى تحديد أثر الثقافة التنظيمية على الإبداع الإداري من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف ..

وفيما يلي سيتم تناول وصف للإجراءات الميدانية التي قامت بها الباحثة لتحقيق أهداف البحث، وتتضمن تحديد المنهج المتبع في البحث، ومجتمع وعينة البحث، وأداة البحث والتحقق من صدقها وثباتها، والمعالجة الإحصائية المستخدمة في تحليل النتائج.

منهج البحث:

تحقيقًا لأهداف البحث طبقت الباحثة المنهج الوصفي المسحي والذي عرفه العساف (2006م، ص:191) بأنه نوع من البحوث الذي يتم فيه استجواب جميع أفراد مجتمع البحث، أو عينة كبيرة منهم، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها ، وذلك لتحديد واقع أثر الثقافة التنظيمية على الإبداع الإداري من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس بكلية العلوم والآداب للبنات في طريف .

مجتمع البحث :

تكون مجتمع البحث من عضوات هيئة التدريس بكلية العلوم والآداب للبنات في طريف، وعددهن (69) عضوة .

عينة البحث:

لكون مجتمع البحث صغير ويسهل الوصول إلى جميع أفراده والإحاطة بهم، فقد تم اختيار جميع أفراد مجتمع البحث بطريقة الحصر الشامل وتطبيق العينة المسحية، حيث تم توزيع الاستبانة على جميع عضوات هيئة التدريس وقد بلغ عدد الاستبانات المستردة (63) استبانة وكانت جميعها

صالحة للتحليل الإحصائي.

خصائص أفراد عينة البحث:

تم حساب التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة البحث وفقاً للمتغيرات الديموغرافية (الجنسية، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية، نوع الوظيفة) ، كما يلي:

1) توزيع أفراد عينة البحث وفقًا للجنسية :

تم حساب التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة البحث وفقاً لمتغيّر الجنسية كما تبينه النتائج بالجدول (1) التالي:

جدول (1)

التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة البحث وفقاً لمتغيّر الجنسية

م	الجنسية	التكرار	النسبة
1	سعودية	2	% 3.17
2	غير سعودية	61	% 96.83
الإجمالي:		**63**	100%

يتضح من الجدول (1) السابق أن أغلب أفراد عينة البحث من عضوات هيئة التدريس يحملن جنسيات غير سعودية بنسبة (96.83 ٪)، وكانت أقل نسبة لعضوات هيئة التدريس السعوديات بنسبة (3.17 ٪) من إجمالي أفراد عينة البحث.

2) توزيع أفراد عينة البحث وفقًا للدورات التدريبية:

تم حساب التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة البحث وفقاً لمتغيّر الدورات التدريبية كما تبينه النتائج بالجدول (2) التالي:

جدول (2)

التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة البحث وفقاً لمتغيّر الدورات التدريبية

م	الحصول على الدورات التدريبية	التكرار	النسبة
1	نعم	45	% 71.42
2	لا	18	% 27.58
الإجمالي:		**63**	**100%**

يتضح من الجدول (2) أن أغلب عضوات هيئة التدريس من أفراد عينة البحث حاصلات على دورات تدريبية بنسبة (71.42 ٪)، يليهم عضوات هيئة التدريس الغير حاصلات على دورات تدريبية بنسبة (27.58 ٪) من إجمالي أفراد عينة البحث.

3) توزيع أفراد عينة البحث وفقًا لسنوات الخبرة:

تم حساب التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة البحث وفقاً لمتغيّر سنوات الخبرة كما تبينه النتائج بجدول (3)

التـالي:

جدول (3)

التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة البحث وفقاً لمتغيّر سنوات الخبرة

م	سنوات الخبرة	التكرار	النسبة
1	أقل من (5) سنوات	13	% 20.64
2	من (5) سنوات إلى (10) سنوات	40	% 63.49
3	من (10) سنوات فأكثر	10	% 15.87
الإجمالي		**63**	% 100

يتضح من الجدول (3) أن أغلب أفراد عينة البحث من عضوات هيئة التدريس صاحبات سنوات الخبرة من (5) سنوات إلى (10) بنسبة (63.49 ٪)، يليهم عضوات هيئة التدريس أصحاب سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات) بنسبة (20.64 ٪)، وكانت أقل نسبة للعضوات هيئة التدريس أصحاب سنوات الخبرة (من 10 سنوات فأكثر) حيث بلغت نسبتهم (15.87 ٪) من إجمالي أفراد عينة البحث.

4) توزيع أفراد عينة البحث وفقًا لنوع الوظيفة :

تم حساب التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة البحث وفقاً لمتغيّر نوع الوظيفة كما تبينه النتائج بالجدول التالي:

جدول (4)

التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة البحث وفقاً لمتغيّر نوع الوظيفة

م	نوع الوظيفة	التكرار	النسبة
1	قيادية	14	% 22.23
2	تدريسية	49	% 77.77
الإجمالي		**63**	% 100

يتضح من الجدول (4) أن أغلب أفراد عينة البحث يشغلن وظائف تدريسية بنسبة (77.77 ٪)، وكانت أقل نسبة للعضوات هيئة التدريس ذوات التخصص العلمي بنسبة (22.23 ٪) من إجمالي أفراد عينة البحث.

رابعًا: أداة البحث:

بعد أن تم الاطلاع على الأدب التربوي، والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث، قامت الباحثة ببناء وتطوير استبانة بهدف التعرف على أثر الثقافة التنظيمية على الإبداع الإداري من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف.

وقد قسمت الاستبانة إلى محورين تمثل المحور الأول من الاستبانة في متغير (الثقافة التنظيمية) بأبعادها السبعة (القيم، المعتقدات، الفرضيات، الرموز، الفاعليات، المعايير، الاتصالات) ، أما

المحـور الثـاني فتمثـل في متغـير (الإبـداع الإداري) بأبعـاده الأربعـة (حـل المشـكلات واتخـاذ القـرار، القابليـة للتغيـير، روح المجازفـة، تشـجيع الإبـداع).

وصف أداة البحث (الاستبانة):

تكونـت الاسـتبانة في صورتهـا النهائيـة مـن جزأيـن رئيسـين تمثـلا في:

الجـزء الأول: عبـارة عـن البيانـات الشـخصية لأفـراد عينـة البحـث وتشـمل المتغـيرات الديمغرافية (الجنسـية، سـنوات الخـبرة، الـدورات التدريبيـة، نـوع الوظيفـة).

الجزء الثاني: محوري الاستبانة :

المحـور الأول: الثقافـة التنظيميـة، ويتكـون مـن (24) عبـارة مقسـمة عـلى سـبعة أبعـاد كـما يـلي:

البعد الأول: القيم، ويتكون من (4) عبارات.

البعـد الثـاني: المعتقـدات، ويتكـون مـن (5) عبـارات.

البعـد الثالـث: الفرضيـات، ويتكـون مـن (3) عبـارات.

البعـد الرابـع: الرمـوز، ويتكـون مـن (3) عبـارات.

البعـد الخامـس: الفاعليـات، ويتكـون مـن (3) عبـارات.

البعـد السـادس: المعايـير، ويتكـون مـن (3) عبـارات.

البعـد السـابع: الاتصـالات ، ويتكـون مـن (3) عبـارات.

وجـاء توزيـع العبـارات عـلى الأبعـاد الأربعـة المتضمنـة بالمحـور الأول كـما يوضحهـا الجـدول

جدول (5)

توزيع أرقام عبارات المحور الأول على أبعاده

م	الأبعاد	أرقام العبارات التي تمثل كل بعد	عدد العبارات
1	القيم	من رقم (1) : رقم (4)	4
2	المعتقدات	من رقم (5) : رقم (9)	5
3	الفرضيات	من رقم (10) : رقم (12)	3
4	الرموز	من رقم (13) : رقم (15)	3
5	الفاعليات	من رقم (16) : رقم (18)	3
6	المعايير	من رقم (19) : رقم (21)	3
7	الاتصالات	من رقم (22) : رقم (24)	3

التـالي:

المحـور الثـاني: الإبـداع الإداري بالمـدارس الثانويـة، ويتكـون مـن (21) عبـارة مقسـمة عـلى ثلاثـة أبعـاد كـما يـلي:

البعـد الأول: حـل المشـكلات واتخـاذ القـرار، ويتكـون مـن (6) عبـارات.

البعـد الثـاني: القابليـة للتغيـير، ويتكـون مـن (7) عبـارات.

البعـد الثالـث: روح المجازفـة، ويتكـون مـن (3) عبـارات.

البعـد الرابـع: تشـجيع الإبـداع، ويتكـون مـن (5) عبـارات.

وجـاء توزيـع العبـارات عـلى الأبعـاد الثلاثـة المتضمنـة بالمحـور الثـاني كـما يوضحهـا الجـدول

جدول (6)

توزيع أرقام عبارات المحور الأول على أبعاده

م	الأبعاد	أرقام العبارات التي تمثل كل بعد	عدد العبارات
1	حل المشكلات واتخاذ القرار.	من رقم (25) : رقم (30)	6
2	القابلية للتغيير.	من رقم (31) : رقم (37)	7
3	روح المجازفة.	من رقم (38) : رقم (40)	3
4	تشجيع الإبداع.	من رقم (41) : رقم (45)	5

صدق أداة البحث:

مـن أجـل التأكـد مـن صـدق الاسـتبانة قامـت الباحثـة باسـتخدام الطـرق التاليـة:

1 – **الصدق الظاهري:**

بعـد الانتهـاء مـن بنـاء الاسـتبانة تـم عرضهـا عـلى عـدد مـن المحكمـين بهـدف إبـداء الملاحظـات عـلى بنيـة الاسـتبانة وصلاحيـة عبارتهـا لقيـاس الأبعـاد التـي تنتمـي إليهـا، وقـد وجـه المحكمـون الباحثـة لعـدد مـن التعديـلات قامـت بإجـراء مـا يقـارب (85 ٪) منهـا، وبذلـك أصبحـت الاسـتبانة في صورتهـا النهائيـة مكونـة مـن محوريـن؛ المحـور الأول مكـون مـن (28) عبـارة مقسـمة عـلى أربعـة أبعـاد، والمحـور الثـاني مكـون مـن (17) عبـارة مقسـمة عـلى ثلاثـة أبعـاد.

وقـد اسـتخدمت الباحثـة مقيـاس ليكـرت الخـماسي (أوافـق بشـدة، أوافـق، محايـد، لا أوافـق، لا أوافـق بشـدة) لتحديـد موافقـة أفـراد عينـة البحـث مـن خـلال موافقتهـم عـلى العبـارات المحـددة بالاسـتبانة.

2 –**صدق الاتساق الداخلي لأداة البحث:**

صـدق الاتسـاق الداخـلي للمحـور الأول (الثقافـة التنظيمية):

التالي: معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة تم حساب صدق الاتساق الداخلي بحساب والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة،

جدول (7)
معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه من المحور الأول (الثقافة التنظيمية)

البُعد الأول القيم		البُعد الثاني المعتقدات		البُعد الثالث الفرضيات		البُعد الرابع الرموز		البُعد الخامس الفاعليات		البُعد السادس المعايير		البُعد السابع الاتصالات	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	**0.786	5	**0.720	10	**0.776	13	**0.845	16	**0.857	19	**0.827	22	**0.851
2	**0.822	6	**0.780	11	**0.802	14	**0.815	17	**0.784	20	**0.814	23	**0.796
3	**0.775	7	**0.841	12	**0.847	15	**0.793	18	**0.800	21	**0.871	24	**0.790
4	**0.811	8	**0.791										
		9	**0.756										

**** دال إحصائيًا عند مستوى دلالة 0.01 .**

يتبين من جدول (7) أن معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة جاءت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وجاءت جميع قيم معاملات الارتباط قيم عالية حيث تراوحت في البعد الأول (القيم) بين (0.755 – 0.822)، أما البعد الثاني (المعتقدات) فقد تراوحت معاملات الارتباط بين (0.720 – 0.841)، والبعد الثالث (الفرضيات) تراوحت بين (0.776 – 0.847)، والبعد الرابع (الرموز) تراوحت بين (0.793 – 0.845)، والبعد الخامس (الفاعليات) تراوحت بين (0.784 – 0.857)، والبعد السادس (المعايير) تراوحت بين (0.827 – 0.871)، والبعد السابع (الاتصالات) تراوحت بين (0.790 – 0.851).

مما يدل على توافر درجة عالية من صدق الاتساق الداخلي للمحور الأول من الاستبانة (الثقافة التنظيمية). كما تم التحقق من الصدق البنائي للمحور الأول من خلال إيجاد معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بُعد والمجموع الكلي للمحور، ويوضح نتائجها الجدول التالي:

جدول (8)

معاملات الارتباط بين درجات كل بعد والدرجة الكلية للمحور الأول (الثقافة التنظيمية)

م	البُعد	معامل الارتباط
1	البُعد الأول: القيم.	**0.949
2	البُعد الثاني: المعتقدات.	**0.954
3	البُعد الثالث: الفرضيات.	**0.943
4	البُعد الرابع: الرموز.	**0.950
5	البعد الخامس: الفاعليات.	**0.966
6	البعد السادس: المعايير.	**0.972
7	البعد السابع: الاتصالات.	**0.942

**** دال إحصائيًا عند مستوى دلالة 0.01 .**

كما يوضحها الجدول التالي:

يتبين من الجدول (8) أن قيم معاملات الارتباط للأبعاد الأربعة التي يتكون منها المحور الأول والمجموع الكلي للمحور جاءت عالية حيث تراوحت بين (0.942 – 0.972)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، مما يدل على توافر درجة عالية من الصدق البنائي للمحور الأول من الاستبانة (الثقافة التنظيمية).

- صدق الاتساق الداخلي للمحور الثاني (الإبداع الإداري):

تم حساب صدق الاتساق الداخلي بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة، كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (9)

معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه من المحور الثاني (الإبداع الإداري)

البُعد الأول: حل المشكلات واتخاذ القرار		البُعد الثاني: القابلية للتغيير		البُعد الثالث: روح المجازفة		البُعد الرابع: الرموز	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
25	**0.677	31	**0.715	38	**0.843	41	**0.709
26	**0.702	32	**0.789	39	**0.633	42	**0.755
27	**0.592	33	**0.857	40	**0.766	43	**0.723
28	**0.721	34	**0.656			44	**0.712
29	**0.730	35	**0.687			45	**0.739
30	**0.792	36	**0.756				
		37	**0.738				

**** دال إحصائيًا عند مستوى دلالة 0.01 .**

يتبين من الجدول (9) أن معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة جاءت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وجاءت جميع قيم معاملات الارتباط عالية حيث تراوحت في البعد الأول (حل المشكلات واتخاذ القرار) بين (0.592 – 0.792)، أما البعد الثاني (القابلية للتغيير) فقد تراوحت معاملات الارتباط بين (0.656 – 0.857)، والبعد الثالث (روح المجازفة) تراوحت بين (0.633 – 0.843)، والبعد الرابع (الرموز) تراوحت بين (0.709 – 0.755) مما يدل على توافر درجة عالية من صدق الاتساق الداخلي للمحور الثاني من الاستبانة (الإبداع الإداري).

كما تم التحقق من الصدق البنائي للمحور الثاني من خلال إيجاد معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بُعد والمجموع الكلي للمحور، ويوضح نتائجها الجدول التالي:

جدول (10)
معاملات الارتباط بين درجات كل بعد والدرجة الكلية للمحور الثاني (الإبداع الإداري)

م	البُعد	معامل الارتباط
1	البُعد الأول: حل المشكلات واتخاذ القرار.	**0.903
2	البُعد الثاني: القابلية للتغيير.	**0.896
3	البُعد الثالث: روح المجازفة.	**0.955
4	البعد الرابع: تشجيع الإبداع.	**0.891

**** دال إحصائيًا عند مستوى دلالة 0.01 .**

يتبين من جدول (10) أن قيم معاملات الارتباط للأبعاد الثلاثة التي يتكون منها المحور الثاني والمجموع الكلي للمحور جاءت عالية حيث تراوحت بين (0.891 – 0.955)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، مما يدل على توافر درجة عالية من الصدق البنائي للمحور الثاني من الاستبانة (الإبداع الإداري).

ثبات أداة البحث:

تم التأكد من ثبات الاستبانة من خلال حساب الاتساق الداخلي للعبارات باستخدام معامل ألفا كرونباخ، كما تبين النتائج بجدول (11) التالي:

جدول (11)
معاملات ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد محوري الاستبانة

م	البعد	عدد العبارات	معامل الثبات
1	البُعد الأول: القيم.	4	0.89
2	البُعد الثاني: المعتقدات.	5	0.91
3	البُعد الثالث: الفرضيات.	3	0.92
4	البُعد الرابع: الرموز.	3	0.89
5	البعد الخامس: الفاعليات.	3	0.93
6	البعد السادس: المعايير.	3	0.92
7	البعد السابع: الاتصالات.	3	0.95
المجموع الكلي للمحور الأول(الثقافة التنظيمية) :		24	0.91
1	البُعد الأول: حل المشكلات واتخاذ القرار.	6	0.90
2	البُعد الثاني: القابلية للتغيير.	7	0.88
3	البُعد الثالث: روح المجازفة.	3	0.92
4	البعد الرابع: تشجيع الإبداع.	5	0.91
المجموع الكلي للمحور الثاني (الإبداع الإداري):		21	0.90

يتضح من الجدول (11) أن قيم معاملات الثبات لأبعاد المحور الأول (الثقافة التنظيمية) جاءت بقيم عالية، حيث تراوحت قيم معاملات الثبات للأبعاد بين (0.89 – 0.95)، وبلغت قيم معامل الثبات الكلي للمحور الأول (0.91).

كما جاءت قيم معاملات الثبات لأبعاد المحور الثاني (الإبداع الإداري) بقيم عالية، حيث تراوحت قيم معاملات الثبات للأبعاد بين (0.88 – 0.92)، وبلغت قيم معامل الثبات الكلي للمحور الثاني (0.90)، وتشير هذه القيم من معاملات الثبات إلى صلاحية الاستبانة للتطبيق وإمكانية الاعتماد على نتائجها والوثوق بها.

أساليب المعالجة الإحصائية:

بناء على طبيعة البحث والأهداف التي سعى إلى تحقيقها، تم تحليل البيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية (*SPSS*)، واستخراج النتائج وفقاً للأساليب الإحصائية التالية:

1. التكرارات والنسب المئوية: للتعرف على خصائص أفراد عينة البحث وفقا للبيانات الشخصية.
2. **المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية:** لحساب متوسطات عبارات الاستبانة وكذلك الدرجات الكلية والدرجات الفرعية لأبعادها بناءً على استجابات أفراد عينة البحث.
3. **معامل ارتباط بيرسون:** لحساب الاتساق الداخلي.
4. **معامل ألفا كرونباخ:** لحساب الثبات لعبارات الاستبانة.
5. **معادلة المدى:** وذلك لوصف المتوسط الحسابي للاستجابات على كل عبارة وبعد، على النحو التالي:

تم تحديد درجة الاستجابة بمقياس ليكرت الخماسي بحيث يعطى الدرجة (1) للاستجابة لا أوافق بشدة، والدرجة (2) للاستجابة لا أوافق، والدرجة (3) للاستجابة محايد، والدرجة (4) للاستجابة أوافق، والدرجة (5) للاستجابة أوافق بشدة.

إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي من (1) إلى أقل من (1.80) تمثل درجة استجابة (لا أوافق بشدة / منخفض جدًا).

إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي من (1.80) إلى أقل من (2.60) تمثل درجة استجابة (لا أوافق / منخفض).

إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي من (2.60) إلى أقل من (3.40) تمثل درجة استجابة (محايد/ متوسطة).

إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي من (3.40) إلى أقل من (4.20) تمثل درجة استجابة (أوافق/ مرتفع).

إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي من (4.20) إلى (5) تمثل درجة استجابة (أوافق بشدة/ مرتفع جدًا)

6. **اختبار (ت) لعينتين مستقلتين** للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة البحث وفقًا لاختلاف متغيّر (الجنسية، الدورات التدريبية، نوع الوظيفة).
7. **اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (*One-way ANOVA*)** للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة البحث وفقًا لاختلاف متغيّر (سنوات الخبرة).

نتائج البحث ومناقشتها:

تمهيد :

هدفت الدراسة إلى تحديد أثر الثقافة التنظيمية على الإبداع الإداري من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس بكلية العلوم والآداب للبنات في طريف، وقد قسمت الاستبانة إلى محورين تمثل

المحور الأول من الاستبانة في متغير (الثقافة التنظيمية) بأبعادها السبعة (القيم، المعتقدات، الفرضيات، الرموز، الفاعليات، المعايير، الاتصالات) ، أما المحور الثاني فتمثل في متغير (الإبداع الإداري) بأبعاده الأربعة (حل المشكلات واتخاذ القرار، القابلية للتغيير، روح المجازفة، تشجيع الإبداع)، وتم تطبيقها على أفراد مجتمع الدراسة من عضوات هيئة التدريس وكانت النتائج على النحو التالي:

إجابة السؤال الأول: « ما مستوى الثقافة التنظيمية السائدة بكلية العلوم والأدب للبنات في طريف من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس ؟».

وللإجابة عن هذا السؤال، فقد تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأبعاد استبانة (مستوى الثقافة التنظيمية السائدة بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس)، والتي حددتها الباحثة في سبعة أبعاد، ومن ثم ترتيب هذه الأبعاد تنازلياً حسب المتوسط الحسابي لكل بعد، ويبين ذلك الجدول (12) التالي :

جدول (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عضوات هيئة التدريس حول مستوى الثقافة التنظيمية السائدة بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس مرتبة تنازليا

رقم البعد	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب البعد	درجة الموافقة
4	الرموز	4.45	0.871	1	عالية جداً
5	الفاعليات	4.18	0.918	2	عالية
1	القيم	3.83	0.936	3	عالية
3	الفرضيات	3.55	0.867	4	عالية
6	المعايير	3.40	0.888	5	عالية
7	الاتصالات	3.35	0.920	6	متوسطة
2	المعتقدات	3.25	0.686	7	متوسطة
المجموع الكلي (مستوى الثقافة التنظيمية السائدة بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس):		**3.72**	**0.870**	**---**	**عالية**

يتبين من جدول (12) أن مستوى الثقافة التنظيمية السائدة بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس جاء بدرجة (عالية) من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس ، حيث جاء المتوسط الحسابي العام (3.72) بانحراف معياري قدره (0.870)، وتراوحت قيم الانحرافات المعيارية للأبعاد الستة التي تتكون منها الاستبانة بين (0.686-0.936) وهي قيم متدنية مما يدل على تجانس استجابات عضوات هيئة التدريس.

كما يتبين من الجدول (12) أن (الرموز) كأحد أبعاد مستوى الثقافة التنظيمية السائدة بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس جاء في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (4.45) بدرجة موافقة (عالية جداً)، يليه في الترتيب الثاني بعد (الفاعليات) بمتوسط حسابي (4.18) بدرجة موافقة (عالية)، وجاءت باقي أبعاد محور (الثقافة التنظيمية) بمتوسطات حسابية تراوحت بين (3.25 - 3.83) بدرجات موافقة (عالية - متوسطة)، وفي الترتيب الأخير جاء بعد (المعتقدات) كأحد أبعاد مستوى الثقافة التنظيمية السائدة بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس بمتوسط حسابي (3.25) ودرجة موافقة (متوسطة).

ولمزيد من التفصيل، قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد المحور الأول من الاستبانة والخاصة بمتغير (الثقافة التنظيمية) والممثلة (القيم، المعتقدات، الفرضيات، الرموز، الفاعليات، المعايير، الاتصالات) لكل بعد على حدى كما تبينه نتائج الجداول التالية:

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عوض (2013م) التي توصلت إلى أن استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى الثقافة التنظيمية بشكل عام سجل درجة كبيرة، وكذلك نتائج دراسة عابدين (2013م) ودراسة عليان (2012م) ودراسة المقبل (1431هـ) التى توصلت إلى أن مستوى الثقافة التنظيمية بشكل عام سجل درجة مرتفعة.

في حين اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة النوح (2012م) التي توصلت إلى أن مستوى الثقافة التنظيمية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة سجل درجة متوسطة.

البعد الأول: «مستوى الثقافة التنظيمية السائدة بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف في بعد القيم».

تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات عضوات هيئة التدريس حول مستوى الثقافة التنظيمية السائدة بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف من حيث بعد القيم ، ثم ترتيب العبارات الدالة على مستوى بعد القيم. ترتيباً تنازلياً بناء على المتوسط الحسابي، كما تبين نتائج جدول (13) التالي:

جدول (13)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عضوات هيئة التدريس حول مستوى الثقافة التنظيمية السائدة بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف من حيث بعد القيم

رقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الموافقة
4	تولي الإدارة اهتماماً بمشاركة العاملين في اتخاذ القرار.	4.19	0.981	1	عالية
2	تسعى الإدارة إلى مواكبة التطور العلمي لمنسوبيها دائماً.	4.12	0.865	2	عالية
1	المبادرة والخلق والإبداع من القيم المفعلة في بيئة العمل.	4.00	0.961	3	عالية
3	تعتبر الإدارة أن المخاطرة هي أفضل سبيل لشخذ الهمم.	3.02	0.937	4	متوسطة
المجموع الكلي لأثر مستوى الثقافة التنظيمية السائدة بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس من حيث المبادأة بالعمل:		3.83	**0.936**	---	عالية

يتبين من الجدول (13) أن مستوى الثقافة التنظيمية السائدة بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف من حيث بعد القيم جاء بدرجة (عالية) من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس ، حيث جاء المتوسط الحسابي العام للبعد (3.83) بانحراف معياري بلغت قيمته (0.936) وهي قيمة منخفضة مما يدل على تباين استجابات عضوات هيئة التدريس حول مدى توافر بعد القيم كأحد أبعاد الثقافة التنظيمية السائدة بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة عوض (2013م) وعابدين (2013م) وعليان (2012م) التي توصلت إلى أن درجة تحقيق أبعاد الثقافة التنظيمية السائدة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة جاء بدرجة عالية، في حين اختلفت مع نتائج دراسة كلاً من دراسة النوح (2012م) ودراسة المقبل (1431هـ)التي توصلت إلى أن أبعاد الثقافة التنظيمية السائدة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة سجلت درجة متوسطة.

البعد الثاني: «مستوى الثقافة التنظيمية السائدة بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف في بعد المعتقدات».

تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات عضوات هيئة التدريس حول مستوى الثقافة التنظيمية السائدة بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف من حيث بعد المعتقدات ، ثم ترتيب العبارات الدالة على مستوى بعد المعتقدات ترتيباً تنازلياً بناء على المتوسط الحسابي، كما تبين نتائج الجدول التالي:

جدول (14)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عضوات هيئة التدريس حول مستوى الثقافة التنظيمية السائدة بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف من حيث بعد المعتقدات

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الموافقة
8	تطبق توقيتات أنشطة العام الدراسي بشكل دقيق.	4.50	0.875	1	عالية جداً
5	يشكل العلم وتطبيقاته الهاجس الرئيس للعاملين بالكلية.	4.18	0.965	2	عالية
7	تشرك الإدارة العاملين في اتخاذ القرارات المصيرية.	4.10	0.937	3	عالية
6	معلومات العاملين قابلة للتغير بمرونة مع كل مكتشف جديد.	2	0.765	4	منخفضة
9	سلوكيات العاملين نابعة دائماً من معتقداتها الشخصية.	1.50	0.777	5	منخفضة جداً
المجموع الكلي لمستوى الثقافة التنظيمية السائدة بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف في بعد المعتقدات:		**3.25**	**0.863**	---	**متوسطة**

يتبين من الجدول (14) أن مستوى الثقافة التنظيمية السائدة بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف من حيث بعد المعتقدات جاء بدرجة (متوسطة) من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس، حيث جاء المتوسط الحسابي العام للبعد (3.25) بانحراف معياري بلغت قيمته (0.863) وهي قيمة منخفضة مما يدل على تباين استجابات عضوات هيئة التدريس حول مدى توافر بعد المعتقدات كأحد أبعاد الثقافة التنظيمية السائدة بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة النوح (2012م) ودراسة المقبل (1431هـ)التي توصلت إلى أن أبعاد الثقافة التنظيمية السائدة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة سجلت درجة متوسطة، في حين اختلفت مع نتائج دراسة كلٍ من عوض (2013م) وعابدين (2013م) وعليان (2012م) التي توصلت إلى أن درجة تحقيق أبعاد الثقافة التنظيمية السائدة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة جاء بدرجة عالية.

البعد االثالث: « مستوى الثقافة التنظيمية السائدة بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف في بعد الفرضيات».

تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات عضوات هيئة التدريس حول مستوى الثقافة التنظيمية السائدة بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف من حيث بعد الفرضيات ، ثم ترتيب العبارات الدالة على مستوى بعد الفرضيات ترتيباً تنازلياً بناء على المتوسط الحسابي، كما تبين نتائج الجدول التالي:

جدول (15)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عضوات هيئة التدريس حول مستوى الثقافة التنظيمية السائدة بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف من حيث بعد الفرضيات

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الموافقة
12	الظواهر التنظيمية تعكس لدى العاملين مفاهيم محددة.	4.15	0.922	1	عالية
11	تسعى الإدارة إلى تفعيل فرص تعاون بين العاملين.	4	0.839	2	عالية
10	ننظر إلى خصائص العمل من وجهة نظرنا الشخصية.	2.50	0.841	3	منخفضة
المجموع الكلي «لمستوى الثقافة التنظيمية السائدة بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف في بعد الفرضيات» :		**3.55**	**0.867**	---	عالية

يتبين من جدول (15) أن مستوى الثقافة التنظيمية السائدة بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف من حيث بعد الفرضيات جاء بدرجة (عالية) من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس ، حيث جاء المتوسط الحسابي العام للبعد (3.55) بانحراف معياري بلغت قيمته (0.867) وهي قيمة منخفضة مما يدل على تباين استجابات عضوات هيئة التدريس حول مدى توافر بعد الفرضيات كأحد أبعاد الثقافة التنظيمية السائدة بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة عوض (2013م) وعابدين (3013م) وعليان (2012م) التي توصلت إلى أن درجة تحقيق أبعاد الثقافة التنظيمية السائدة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة جاء بدرجة عالية، في حين اختلفت مع نتائج دراسة كلاً من دراسة النوح (2012م) ودراسة المقبل (1331هـ)التي توصلت إلى أن أبعاد الثقافة التنظيمية السائدة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة سجلت درجة متوسطة.

البعد الرابع: «مستوى الثقافة التنظيمية السائدة بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف في بعد الرموز».

تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات عضوات هيئة التدريس حول مستوى الثقافة التنظيمية السائدة بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف من حيث بعد الرموز ، ثم ترتيب العبارات الدالة على مستوى بعد الرموز ترتيباً تنازلياً بناء على المتوسط الحسابي، كما تبين نتائج الجدول التالي:

جدول (16)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عضوات هيئة التدريس حول مستوى الثقافة التنظيمية السائدة بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف من حيث بعد الرموز

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الموافقة
13	تسعى الإدارة إلى ترسيخ معاني هامة لدى العاملين.	4.7	0.854	1	عالية جداً
15	تسعى الإدارة على تعزيز صورتها لدى العاملين.	4.54	0.894	3	عالية جداً
14	تهتم الإدارة بتحديد أعلام ومعالم لها دلالات خاصة في العمل.	4.12	0.865	2	عالية
المجموع الكلي لمستوى الثقافة التنظيمية السائدة بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف في بعد الرموز:		**4.45**	**0.871**	---	**عالية جداً**

يتبين من الجدول (16) أن مستوى الثقافة التنظيمية السائدة بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف من حيث بعد الرموز جاء بدرجة (عالية جداً) من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس، حيث جاء المتوسط الحسابي العام للبعد (4.45) بانحراف معياري بلغت قيمته (0.871) وهي قيمة منخفضة مما يدل على تباين استجابات عضوات هيئة التدريس حول مدى توافر بعد الرموز كأحد أبعاد الثقافة التنظيمية السائدة بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف.

البعد الخامس:« مستوى الثقافة التنظيمية السائدة بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف في بعد الفاعليات».

تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات عضوات هيئة التدريس حول مستوى الثقافة التنظيمية السائدة بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف من حيث بعد الفاعليات ، ثم ترتيب العبارات الدالة على مستوى بعد الفاعليات ترتيباً تنازلياً بناء على المتوسط الحسابي، كما تبين نتائج الجدول التالي:

جدول (17)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عضوات هيئة التدريس حول مستوى الثقافة التنظيمية السائدة بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف من حيث بعد الفاعليات

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الموافقة
16	تشجيع الإدارة حالة التنافس العلمي وتكريم المبدعين.	4.30	0.919	1	عالية جداً
18	تسعى الإدارة لترسيخ النهج الديمقراطي من خلال فاعليتها.	4.14	0.988	2	عالية
17	تقيم الإدارة احتفالات ومناسبات لترسيخ رسالتها.	4.11	0.848	3	عالية
المجموع الكلي لمستوى الثقافة التنظيمية السائدة بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف في بعد الفاعليات:		**4.18**	**0.918**	---	**عالية**

يتبين من جدول (17) أن مستوى الثقافة التنظيمية السائدة بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف من حيث بعد الفاعليات جاء بدرجة (عالية) من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس ، حيث جاء المتوسط الحسابي العام للبعد (4.18) بانحراف معياري بلغت قيمته (0.918) وهي قيمة منخفضة مما يدل على تباين استجابات عضوات هيئة التدريس حول مدى توافر بعد الفاعليات كأحد أبعاد الثقافة التنظيمية السائدة بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة عوض (2013م) وعابدين (2013م) وعليان (2012م) التي توصلت إلى أن درجة تحقيق أبعاد الثقافة التنظيمية السائدة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة جاء بدرجة عالية، في حين اختلفت مع نتائج دراسة كلاً من دراسة النوح (2012م) ودراسة المقبل (1431هـ) التي توصلت إلى أن مستوى الثقافة التنظيمية السائدة بالنسبة لبعد الفاعليات جاء بدرجة (متوسطة).

البعد السادس: « مستوى الثقافة التنظيمية السائدة بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف في بعد المعايير».

تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات عضوات هيئة التدريس حول مستوى الثقافة التنظيمية السائدة بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف من حيث بعد المعايير ، ثم ترتيب العبارات الدالة على مستوى بعد المعايير ترتيباً تنازلياً بناء على المتوسط الحسابي، كما تبين نتائج الجدول (18) التالي:

جدول (18)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عضوات هيئة التدريس حول مستوى الثقافة التنظيمية السائدة بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف من حيث بعد المعايير

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الموافقة
19	اللوائح والقوانين هي التي تحدد سلوك العاملين.	4.30	0.955	1	عالية جداً
21	تحكم العلاقات الإدارية محددات لا يمكن مخالفاتها.	3.4	0.867	2	عالية
20	التعليمات والإجراءات والقواعد الخاصة بالتدريس والأساتذة والطلبة واضحة تماماً.	2.5	0.844	3	منخفضة
المجموع الكلي لمستوى الثقافة التنظيمية السائدة بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف في بعد المعايير:		**3.40**	**0.888**	---	**عالية**

يتبين من الجدول (18) أن مستوى الثقافة التنظيمية السائدة بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف من حيث بعد المعايير جاء بدرجة (عالية) من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس ، حيث جاء المتوسط الحسابي العام للبعد (3.40) بانحراف معياري بلغت قيمته (0.888) وهي قيمة منخفضة مما يدل على تباين استجابات عضوات هيئة التدريس حول مدى توافر بعد المعايير كأحد أبعاد الثقافة التنظيمية السائدة بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة عوض (2013م) وعابدين (2013م) وعليان (2012م) التي توصلت إلى أن درجة تحقيق أبعاد الثقافة التنظيمية السائدة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة جاء بدرجة عالية، في حين اختلفت مع نتائج دراسة كلاً من دراسة النوح (2012م) ودراسة المقبل (1431هـ)التي توصلت إلى أن أبعاد الثقافة التنظيمية السائدة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة سجلت درجة متوسطة.

البعد السابع: «مستوى الثقافة التنظيمية السائدة بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف في بعد الاتصالات».

تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات عضوات هيئة التدريس حول مستوى الثقافة التنظيمية السائدة بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف من حيث بعد الاتصالات ، ثم ترتيب العبارات الدالة على مستوى بعد الاتصالات ترتيباً تنازلياً بناء على المتوسط الحسابي، كما تبين نتائج الجدول التالي:

جدول (19)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عضوات هيئة التدريس حول مستوى الثقافة التنظيمية السائدة بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف من حيث بعد الاتصالات

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الموافقة
24	الاتصال بين قطاعات الكلية يتم بسهولة وييسر.	4.50	0.941	3	عالية جداً
23	العلاقات غير الرسمية (الشخصية والعلمية) سائدة في الكلية.	4.15	0.964	2	عالية
22	تتسم الاتصالات بين الرئيس والمرؤوس في الكلية بالرسمية.	1.40	0.855	1	منخفضة جداً
المجموع الكلي لمستوى الثقافة التنظيمية السائدة بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف في بعد الاتصالات:		**3.35**	**0.920**	---	**متوسطة**

يتبين من الجدول (19) أن مستوى الثقافة التنظيمية السائدة بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف من حيث بعد الاتصالات جاء بدرجة (متوسطة) من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس، حيث جاء المتوسط الحسابي العام للبعد (3.35) بانحراف معياري بلغت قيمته (0.920) وهي قيمة منخفضة مما يدل على تباين استجابات عضوات هيئة التدريس حول مدى توافر بعد الاتصالات كأحد أبعاد الثقافة التنظيمية السائدة بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة داود (2011م) التي بينت وجود قصور في مستوى الثقافة التنظيمية السائدة من حيث مستوى الاتصال بكافة أنواعه بين أفراد المنظمة، كما تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة النوح (2012م) ودراسة المقبل (1431هـ)التي توصلت إلى أن أبعاد الثقافة التنظيمية السائدة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة سجلت درجة متوسطة ، في حين اختلفت مع نتائج دراسة كل من عوض (2013م) وعابدين (2013م) وعليان (2012م) التي توصلت إلى أن درجة تحقيق أبعاد الثقافة التنظيمية السائدة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة جاء بدرجة عالية .

إجابة السؤال الثاني:«ما مستوى الإبداع الإداري بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس ؟».

وللإجابة عن هذا السؤال، فقد تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأبعاد الاستبانة الخاصة بمتغير (الإبداع الإداري) والتي حددتها الباحثة في أربعة أبعاد، ومن ثم ترتيب هذه الأبعاد تنازلياً حسب المتوسط الحسابي لكل بعد، ويبين ذلك الجدول (20) التالي :

جدول (20)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عضوات هيئة التدريس حول مستوى الإبداع الإداري بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس ، مرتبة تنازليا

رقم البعد	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب البعد	درجة الموافقة
4	تشجيع الإبداع.	4.13	0.866	**1**	عالية
2	القابلية للتغيير.	4.00	0.944	**2**	عالية
1	حل المشكلات واتخاذ القرار.	3.69	0.915	**3**	عالية
3	روح المجازفة.	2.59	0.878	**4**	متوسطة
المجموع الكلي (مستوى الإبداع الإداري بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس):		**3.60**	**0.900**	**---**	عالية

يتبين من الجدول (20) أن مستوى الإبداع الإداري بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس جاء بدرجة (عالية) من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس، حيث جاء المتوسط الحسابي العام (3.60) بانحراف معياري قدره (0.900)، وهي قيمة متدنية مما يدل على تجانس استجابات عضوات هيئة التدريس حول مستوى الإبداع الإداري بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف.

كما يتبين من الجدول (20) أن (تشجيع الإبداع) كأحد أبعاد مستوى الإبداع الإداري بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس جاء في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (4.13)، يليه في الترتيب الثاني بعد (القابلية للتغيير) بمتوسط حسابي (4.00) ، وكلاهما بدرجة موافقة (عالية)، وجاءت باقي أبعاد محور (الإبداع الإداري) بمتوسطات حسابية تراوحت بين (2.59- 3.69) بدرجات موافقة (عالية ومتوسطة)، وفي الترتيب الأخير جاء بعد (روح المجازفة) كأحد أبعاد مستوى الإبداع الإداري بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف بمتوسط حسابي (2.59) ودرجة موافقة (متوسطة).

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عبدالرحمن (2014م) التى توصلت إلى أن مستوى الإبداع الإداري من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة جاء بدرجة مرتفعة.

وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة داود

(2011م) التي بينت وجود قصور في مستوى الإبداع الإداري بالمنظمة، ودراسة مقابلة (2014م) التى توصلت إلى أن مستوى الإبداع الإداري من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة جاء بدرجة مرتفعة.

ولمزيد من التفصيل، قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد المحور الأول من الاستبانة والخاصة بمتغير (الإبداع الإداري) والممثلة في: (القيم، المعتقدات، الفرضيات، الرموز، الفاعليات، المعايير، الاتصالات) لكل بعد على حدة:

البعد الأول: «مستوى الإبداع الإداري السائدة بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف في بعد حل المشكلات واتخاذ القرار».

تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات عضوات هيئة التدريس حول مستوى الإبداع الإداري السائد بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف من حيث بعد حل المشكلات واتخاذ القرار ، ثم ترتيب العبارات الدالة على مستوى بعد حل المشكلات واتخاذ القرار ترتيباً تنازلياً بناء على المتوسط الحسابي، كما تبين نتائج الجدول (21) التالي:

يتبين من جدول (21) أن مستوى الإبداع

جدول (21)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عضوات هيئة التدريس حول مستوى الإبداع الإداري السائدة بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف من حيث بعد حل المشكلات واتخاذ القرار

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الموافقة
30	أرغب في العمل مع فرق مكلفة بحل المشاكل المعقدة.	4.52	0.926	1	عالية جداً
26	أحاول اكتشاف المشاكل بهدف حلها.	4.30	0.865	2	عالية جداً
27	أقوم بتجربة أفكار وطرق جديدة لحل المشاكل.	4.30	0.937	3	عالية جداً
25	أتمكن من اتخاذ قرار حاسم خلال فترة قياسية نسبيا.	4.03	0.961	4	عالية
28	اتخذ المواقف إزاء تلك المشاكل، كل على حدة لغرض حلها.	3.30	0.981	5	متوسطة
29	أستطيع اتخاذ قرارات مهمة في حالة ندرة المعلومات المتاحة.	1.7	0.887	6	منخفضة جداً
المجموع الكلي لمستوى الإبداع الإداري السائد بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف في بعد حل المشكلات واتخاذ القرار:		**3.69**	**0.926**	---	عالية

الإداري السائد بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف من حيث بعد حل المشكلات واتخاذ القرار جاء بدرجة (عالية) من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس ، حيث جاء المتوسط الحسابي العام للبعد (3.69) بانحراف معياري بلغت قيمته (0.926) وهي قيمة منخفضة مما يدل على تباين استجابات عضوات هيئة التدريس من حيث بعد حل المشكلات كأحد أبعاد الإبداع الإداري السائد بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف.

البعد الثاني: « مستوى الإبداع الإداري السائد بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف في بعد القابلية للتغيير».

تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات عضوات هيئة التدريس حول مستوى الإبداع الإداري السائد بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف من حيث بعد القابلية للتغيير ، ثم ترتيب العبارات الدالة على مستوى بعد القابلية للتغيير ترتيباً تنازلياً بناء على المتوسط الحسابي، كما تبين نتائج الجدول (22) التالي:

يتبين من الجدول (22) أن مستوى الإبداع

جدول (22)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عضوات هيئة التدريس حول مستوى الإبداع الإداري السائد بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف من حيث بعد القابلية للتغيير

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الموافقة
31	أناقش صراحة الرئيس المباشر حول المكافآت التي تمنح لي أثناء العمل.	4.53	0.933	1	عالية جداً
33	أقوم بإيجاد طرق جديدة في استخدام الإمكانات المتاحة أو تنفيذ العمل.	4.14	0.866	2	عالية
32	أتمسك بمواقفي حتى في حالة عدم وجود اتفاق مع الرئيس المباشر والعاملين.	4.13	0.941	3	عالية
34	أكون في مقدمة الذي يحاولون تجربة فكرة أو طريقة جديدة.	3.98	0.922	4	عالية
36	أخصص وقتاً لمتابعة أفكاري أو مشاريعي الخاصة.	3.93	0.938	5	عالية
35	أبالغ في قدرتي على التطوير والتجديد.	3.30	0.847	6	متوسطة
37	أتطلع لمزاولة مهام عمل غير متخصصة.	1.41	0.859	7	منخفضة جداً
المجموع الكلي لمستوى الإبداع الإداري السائد بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف في بعد القابلية للتغيير:		4.00	0.907	---	عالية

الإداري السائدة بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف من حيث بعد القابلية للتغيير جاء بدرجة (عالية) من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس ، حيث جاء المتوسط الحسابي العام للبعد (4.00) بانحراف معياري بلغت قيمته (0.907) وهي قيمة منخفضة مما يدل على تباين استجابات عضوات هيئة التدريس من حيث بعد القابلية للتغيير كأحد أبعاد الإبداع الإداري السائد بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف.

البعد الثالث: «مستوى الإبداع الإداري السائدة بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف في بعد روح المجازفة».

تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات عضوات هيئة التدريس حول مستوى الإبداع الإداري السائد بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف من حيث بعد روح المجازفة ، ثم ترتيب العبارات الدالة على مستوى بعد روح المجازفة ترتيباً تنازلياً بناء على المتوسط الحسابي، كما تبين نتائج الجدول (23) التالي:

البعد الرابع: «مستوى الإبداع الإداري السائد

جدول (23)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عضوات هيئة التدريس حول مستوى الإبداع الإداري السائد بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف من حيث بعد روح المجازفة ، مرتبة تنازلياً

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الموافقة
38	أرغب في العمل ضمن فريق تسوده روح المجازفة.	4.04	0.899	1	عالية
39	أخصص الأموال لتنفيذ ومتابعة أفكار تتسم بمخاطرة عالية.	1.90	0.933	2	منخفضة
40	أميل إلى القيام بأعمال ذات مخاطرة عالية.	1.85	0.867	3	منخفضة
المجموع الكلي لمستوى الإبداع الإداري السائد بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف في بعد روح المجازفة:		**2.59**	**0.899**	---	**متوسطة**

يتبين من جدول (23) أن مستوى الإبداع الإداري السائد بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف من حيث بعد روح المجازفة جاء بدرجة (متوسطة) من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس ، حيث جاء المتوسط الحسابي العام للبعد (2.59) بانحراف معياري بلغت قيمته (0.899) وهي قيمة منخفضة مما يدل على تباين استجابات عضوات هيئة التدريس من حيث بعد القابلية للتغيير كأحد أبعاد الإبداع الإداري السائد بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف.

بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف في بعد تشجيع الإبداع».

تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات عضوات هيئة التدريس حول مستوى الإبداع الإداري السائد بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف من حيث بعد تشجيع الإبداع ، ثم ترتيب العبارات الدالة على مستوى بعد تشجيع الإبداع ترتيباً تنازلياً بناء على المتوسط الحسابي، كما تبين نتائج جدول (24) التالي:

جدول (24)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عضوات هيئة التدريس حول مستوى الإبداع الإداري السائد بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف من حيث بعد تشجيع الإبداع

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الموافقة
45	أعمل على تشجيع الأفراد الذين يفكرون خارج نطاق اختصاصهم.	4.48	0.887	1	عالية جداً
42	أشجع المقترحات المقدمة من الآخرين.	4.45	0.865	2	عالية جداً
44	امتلك قدرة في الإشراف على المبدعين.	4.32	0.981	3	عالية جداً
41	أقوم بتنفيذ الأفكار الجديدة.	4.03	0.961	4	عالية
43	أقدم تسهيلات لجذب الأفراد المبدعين والحرص على استمرارهم في العمل.	3.39	0.937	5	متوسطة
المجموع الكلي لمستوى الإبداع الإداري السائد بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف في بعد تشجيع الإبداع:		**4.13**	**0.926**	---	**عالية**

يتبين من جدول (24) أن مستوى الإبداع الإداري السائد بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف من حيث بعد تشجيع الإبداع جاء بدرجة (عالية) من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس ، حيث جاء المتوسط الحسابي العام للبعد (4.13) بانحراف معياري بلغت قيمته (0.926) وهي قيمة منخفضة مما يدل على تباين استجابات عضوات هيئة التدريس من حيث بعد تشجيع الإبداع كأحد أبعاد الإبداع الإداري السائد بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف.

إجابة السؤال الثالث: «ما أثر الثقافة التنظيمية على الإبداع الإداري من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف»؟

وللإجابة عن هذا السؤال فقد تم استخدام معامل ارتباط بيرسون بين درجات استجابات أفراد عينة البحث من عضوات هيئة التدريس على المحور الأول (الثقافة التنظيمية) والمحور الثاني (الإبداع الإداري)، وجاءت النتائج كالتالي:

جدول (25)
نتائج اختبار بيرسون لتحديد أثر ممارسة الثقافة التنظيمية على الإبداع الإداري من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
الثقافة التنظيمية من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف.	3.72	0.870	0.29	**0.000
الإبداع الإداري من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف.	3.60	0.900		

**** دال احصائيًا عند (0.01) .**

يتضح من الجدول (25) أن قيمة معامل ارتباط بيرسون (r= 0.29) وهو دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.000) مما يدل على وجود علاقة ارتباطية طردية (موجبة) متوسطة القيمة وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين ممارسة الثقافة التنظيمية من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس والإبداع الإداري بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف، وهذا يعني أنه كلما زادت ممارسة الثقافة التنظيمية من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف زاد معها مستوى الإبداع الإداري، والثقافة التنظيمية عامل حاسم وجوهري في تحقيق أبعاد الإبداع الإداري، ويمكن القول إن تحسن ممارسة الثقافة التنظيمية من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف يسهم كعامل مؤثر في مستوى الإبداع الإداري في جميع أبعاده.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة صديقي (2013م) ودراسة داود (2011م) والتي توصلت إلى وجود أثر للثقافة التنظيمية السائدة على الأداء والإبداع والابتكار بالمنظمة.

كما تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات استجابات عضوات هيئة التدريس من أفراد عينة البحث على الأبعاد الداخلية لكل من المحور الأول (الثقافة التنظيمية) والمحور الثاني (الإبداع الإداري)، ويوضح الجدول (26) تلك النتائج:

جدول (26)
مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد الثقافة التنظيمية والإبداع الإداري من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف

الأبعاد		أبعاد الإبداع الإداري				المجموع الكلي للمحور الأول
		(1) حل المشكلات واتخاذ القرار	(2) القابلية للتغيير	(3) روح المجازفة	(4) تشجيع الإبداع	
أبعاد الثقافة التنظيمية	**(1)** القيم	**0.43	**0.30	**0.46	**0.24	**0.36
	(2) المعتقدات	**0.44	**0.31	**0.35	*0.33	**0.37
	(3) الفرضيات	**0.46	**0.37	**0.32	**0.29	**0.36
	(4) الرموز	**0.48	**0.42	**0.48	**0.37	**0.44
	(5) الفاعليات	**0.41	**0.38	**0.40	**0.33	**0.38
	(6) المعايير	**0.36	**0.36	**0.38	**0.44	**0.39
	(7) الاتصالات	**0.56	**0.43	**0.36	**0.36	**0.43
المجموع الكلي للمحور الثاني:		**0.45	**0.37	**0.39	**0.34	====

**** دال احصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) .**

يتضح من الجدول(26) ما يلي:

وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة (متوسطة) ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين أبعاد المحور الأول (الثقافة التنظيمية) (القيم، المعتقدات، الفرضيات، الرموز، الفاعليات، المعايير، الاتصالات) وأبعاد المحور الثاني (الإبداع الإداري) (حل المشكلات واتخاذ القرار، القابلية للتغيير، روح المجازفة، تشجيع الإبداع)، حيث تراوحت قيم معامل الارتباط بين (0.34 – 0.45).

وهذا يعني أن كل بُعد من أبعاد الثقافة التنظيمية من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف مع علاقة طردية ذات دلالة مع كل بُعد من أبعاد الإبداع الإداري ، أي أن كل بُعد من أبعاد الثقافة التنظيمية السبعة يؤثر على الإبداع الإداري الأربعة بقدرٍ متوسط، مما يعني وجود أثر إيجابي للثقافة التنظيمية على الإبداع الإداري من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة صديقي (2013م) والتي توصلت إلى وجود أثر إيجابي لأبعاد الثقافة التنظيمية السائدة على متغير حل المشكلات واتخاذ القرار بالمنظمة، كما تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة داود (2011م) والتي توصلت إلى وجود علاقة إيجابية لأبعاد لثقافة التنظيمية السائدة على كافة أبعاد الإبداع الإداري.

ملخص النتائج:

من خلال تحليل وتفسير البيانات الإحصائية تم التوصل للنتائج التالية:

إجابة السؤال الأول: « ما مستوى الثقافة التنظيمية السائدة بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس؟».

- تبين أن مستوى الثقافة التنظيمية السائدة بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف جاء بدرجة (عالية) من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس .

- تبين أن (الرموز) كأحد أبعاد مستوى الثقافة التنظيمية السائدة بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس جاء في الترتيب الأول بدرجة موافقة (عالية جداً)، يليه في الترتيب الثاني بعد (الفاعليات) بدرجة موافقة (عالية)، وجاءت باقي أبعاد محور (الثقافة التنظيمية) بدرجات موافقة (عالية - متوسطة)، وفي الترتيب الأخير جاء بعد (المعتقدات) كأحد أبعاد مستوى الثقافة التنظيمية السائدة بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس بدرجة موافقة (متوسطة).

- تبين أن مستوى الثقافة التنظيمية السائدة بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف من حيث بعد القيم جاء بدرجة (عالية) من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس.

- كما تبين أن مستوى الثقافة التنظيمية السائدة بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف من حيث بعد المعتقدات جاء بدرجة (متوسطة) من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس.

- كذلك تبين أن مستوى الثقافة التنظيمية السائدة بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف من حيث بعد الفرضيات جاء بدرجة (عالية) من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس .

- تبين أيضاً أن مستوى الثقافة التنظيمية السائدة بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف من حيث بعد الرموز جاء بدرجة (عالية جداً) من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس .

- تبين أن مستوى الثقافة التنظيمية السائدة بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف من حيث بعد الفاعليات جاء بدرجة (عالية) من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس .

- تبين أن مستوى الثقافة التنظيمية السائدة بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف من حيث بعد المعايير جاء بدرجة (عالية) من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس .

– تبين أن مستوى الثقافة التنظيمية السائدة بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف من حيث بعد الاتصالات جاء بدرجة (متوسطة) من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس.

إجابة السؤال الثاني:«ما مستوى الإبداع الإداري بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس ؟».

– تبين أن مستوى الإبداع الإداري بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس جاء بدرجة (عالية) من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس.

– كما يتبين أن (تشجيع الإبداع) كأحد أبعاد مستوى الإبداع الإداري بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس جاء في الترتيب الأول ، يليه في الترتيب الثاني بعد (القابلية للتغيير) بدرجة موافقة (عالية)، وجاءت باقي أبعاد محور (الإبداع الإداري) بدرجات موافقة (عالية ومتوسطة)، وفي الترتيب الأخير جاء بعد (روح المجازفة) كأحد أبعاد مستوى الإبداع الإداري بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف بدرجة موافقة (متوسطة).

– تبين أن مستوى الإبداع الإداري السائد بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف من حيث بعد حل المشكلات واتخاذ القرار جاء بدرجة (عالية) من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس .

– تبين أن مستوى الإبداع الإداري السائد بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف من حيث بعد القابلية للتغيير جاء بدرجة (عالية) من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس للبنات بطريف.

– تبين أن مستوى الإبداع الإداري السائد بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف من حيث بعد روح المجازفة جاء بدرجة (متوسطة) من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس .

– تبين أن مستوى الإبداع الإداري السائد بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف من حيث بعد تشجيع الإبداع جاء بدرجة (عالية) من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس .

إجابة السؤال الثالث: «ما أثر الثقافة التنظيمية على الإبداع الإداري من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف»؟

– تبين وجود علاقة ارتباطية طردية (موجبة) متوسطة القيمة وذات دلالة إحصائية بين ممارسة الثقافة التنظيمية من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس والإبداع الإداري بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف.

– تبين وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة (متوسطة) ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين أبعاد المحور الأول (الثقافة التنظيمية) (القيم، المعتقدات، الفرضيات، الرموز، الفاعليات، المعايير، الاتصالات) وأبعاد المحور الثاني (الإبداع الإداري) (حل المشكلات واتخاذ

القرار، القابلية للتغيير، روح المجازفة، تشجيع الإبداع)، مما يعني وجود أثر إيجابي للثقافة التنظيمية على الإبداع الإداري من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف.

التوصيات:

من خلال المسح الأدبي والدراسات السابقة وما توصلت إليه الدراسة من نتائج، وكذلك واقع العمل في مجتمع الدراسة، فقد تكون لدى الباحثة العديد من الأفكار والتوجهات التي يمكن أن تسهم في التغلب على بعض التحديات الميدانية وتعزز من أثر الثقافة التنظيمية على الإبداع الإداري بكلية العلوم والآداب للبنات بطريف، والتي يمكن توضيحها من خلال التوصيات التالية:

1. العمل على تطوير منظومة القيم الخاصة بالكلية ومراعاة الفروق الفردية بين عضوات هيئة التدريس الناجمة عن تعدد الجنسيات واختلاف الثقافات.
2. توجيه عضوات هيئة التدريس لتوحيد المعتقدات والفرضيات والرموز الإدارية المكونة للثقافة التنظيمية للكلية بما يكفل فاعليتها في كافة تعاملات العضوات الإدارية.
3. العمل على تعزيز قدرات عضوات هيئة التدريس على التعامل مع المشكلات المختلفة وكيفية وضع أكثر من حل لمشكلة الواحدة مما يوفر لديهن فرصاً وحلولاً بديلة تجعلهم أكثر حرية ومرونة في حل المشكلات.
4. العمل على توفير قواعد بيانات ومعلومات تمكن عضوات هيئة التدريس من اتخاذ القرار وفقاً لرؤية تكاملية شاملة في الوقت المناسب وبما يتفق مع السياسة العامة للكلية ويضمن تحقيق النتائج.
5. العمل على تعزيز قابلية عضوات هيئة التدريس للتغيير من خلال توضيح أهمية التغيير بالنسبة لمنظومة العمل بالكلية، وتوضيح إيجابيات التغيير في مقابل سلبيات عدم القيام به على مجريات العمل بالكلية.
6. العمل على تعزيز الإبداع في بيئة العمل بالكلية من خلال توفير كافة المتطلبات المادية والفنية والإدارية.
7. العمل على تعزيز روح الإبداع والابتكار من خلال تقديم الرعاية والتقدير المعنوي للأفكار الجديدة وما يتم إحرازه من نتائج ذات طابع إبداعي في نواحي العمل المختلفة.

المصار والمراجع:

أولا/ المراجع باللغة العربية:

ابـو الوفـا، جمـال محمـد؛ سـلامه عبـد العظيـم حسـين، حنـان جاسـم محمـد عبـد الله، (2012م). دراسـة تحليليـة للثقافـة التنظيميـة للمؤسسـة التعليميـة وتأثيرهـا عـلى عمليـة صنـع القـرار التربـوي، مجلـة كليـة التربيـة، جامعـة بنهـا، 23(91)،1.

أبـو زيـد، خالد.(2010م).أثـر القـوة التنظيميـة عـلى الإبـداع الوظيفـي. رسـالة ماجسـتير، جامعـة الـشرق الأوسـط، كليـة الأعـمال، قسـم إدارة الأعـمال.

الألفـي، طـارق أبـو العطـار.(2010م). دور الثقافـة التنظيمية في تحقيـق الخطـة الإسـتراتيجية للتعليـم المـصري . دراسـة ميدانيـة عـلى المـدارس الثانويـة العامـة. مجلـة كليـة التربيـة ببنهـا، مـصر.

برويـس، وردة و زهيـة، دبـاب. (2016م). أثـر الإبـداع التنظيمـي عـلى الأداء الوظيفـي بالمؤسسـة. أبحاث النـدوة العلميـة الرابعـة : الإبـداع في عـالم الأعـمال – مركـز البحـث وتطويـر المـوارد البشريـة – رمـاح – الأردن، عـمان: مركـز البحـث و تطويـر المـوارد البشريـة – رمـاح – الأردن، 81 – 96.

البلـوى، محمـد بـن أحمـد سـالم. (2016م). ممارسـة مديـري المـدارس بمدينة تبـوك لإسـتراتيجيات الإبـداع الإدارى مـن وجهـة نظـر المعلمين. التربيـة (جامعـة الأزهـر) – مـصر، 168، (2)، 107 – 153.

التويجـري، هيلـة بنـت منديـل محمـد. (2016م). الإبـداع الإداري وعلاقتـه بـالاداء الوظيفـي للعاملـين الإداريـين في كليـة التربيـة ببريـدة في جامعـة القصيـم: دراسـة ميدانية. رسـالة الخليـج العربـى –السـعودية، 37، (140)، 79 – 101.

جلـدة، سـامر. (2009م). السـلوك التنظيمـي والنظريـات الإداريـة الحديثـة. عـمان: دار أسـامة للنـشر والتوزيـع.

جمعـة، محمـود ونـوري، حيـدر.(2012م). تأثـير القيـادة الإداريـة الناجحـة في تحقيـق الإبـداع الإداري؛ دراسـة تطبيقيـة لآراء القيـادات العليـا في جامعـة ديـالي. مجلـة الإدارة والاقتصـاد، 60(34)، 300 – 319.

الحـربي، هنـد بنـت مسـعد. (1435هـ). تمويـل التعليـم في المملكـة العربيـة السـعودية. مقـرر تمويـل التعليـم(إدت ٦١١).جامعـة الملـك سـعود، عـمادة الدارسـات العليـا، قسـم الإدارة التربويـة.

حمـزة، ابـن معتـوق و زريـق، الدراجـي. (2016م). «الثقافـة التنظيميـة: المفهـوم و الخصائـص.» مجلـة جيـل العلـوم الإنسـانية والاجتماعيـة – مركـز جيـل البحـث العلمـي – الجزائـر عـدد(22)، 173 – 180.

خـيري ،أسـامة.(2012م). إدارة الإبـداع والابتـكارات. عـمان ،الاردن: دار الرايـة.

داود ، عبـد العزيـز بـن محمـد.(2011م) . الثقافـة التنظيميـة والإبـداع الإداري لمديـري المـدارس الثانويـة العامـة ؛ دراسـة ميدانيـة بمحافظـة كفـر الشـيخ . القاهـرة، مجلـة التربيـة، جامعـة عـين شـمس، 35 (2) ،9–89 .

الرحيـم، إيـاد محمـود؛ حسـن، دنيـا،(2010م) أثـر إبـداع العمليـة في تصميـم المنتـج: د راسـة حالـة في الشركـة العامـة للصناعـات الكهربائيـةً المجلـة العراقيـة في العلـوم الإداريـةً المجلـد (27) .

الرحيـم، إيـاد محمـود؛ حسـن، دنيـا،(2010م) أثـر إبـداع العمليـة في تصميـم المنتـج: د راسـة حالـة في الشركـة العامـة للصناعـات الكهربائيـةً المجلـة العراقيـة في العلـوم الإداريـة، (27) .

الرواشـدة، خلـف سـليمان.(2007م). صناعـة القـرار المـدرسي والشـعور بالأمـن والـولاء التنظيمـي، عـمان: دار الحامـد.

الزيـودي ، ماجـد بـن محمـد وحجازيـن ، نايـل عيـد. (2011م). الثقافـة السـائدة في الصـف في المدرسـة الأردنيـة – دراسـة إثنوغرافيـة نقديـة – مجلـة التربيـة (33)، 219 – 246.

السـكارنة، بـلال خلـف.(2011م) .الإبـداع الإداري. ط.1، عـمان: دار المسـيرة للنـشر والتوزيـع والطباعـة.

سـميع، زيـد صالـح حسـن. (2013). أثـر الثقافـة التنظيميـة في الاداء الوظيفـي دراسـة تطبيقيـة عـلى القطـاع المصرفي في الجمهوريـة اليمنيـة، رسـالة ماجسـتير غـير منشـورة، جامعـة حلـوان.

شقورة، منير. (2012م). إدارة التغيير وعلاقتها بالإبداع الإداري لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الأزهر: غزة.

صالح، أحمد وحسن، رياض. (2010م). الحاجات الإنسانية لرؤساء الأقسام في جامعة الأنبار وعلاقتها بالمناخ التنظيمي لهذه الأقسام. مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإنسانية، العراق، (3)، 789-840.

صديقي، آمنة. (2013). «تأثير الثقافة التنظيمية على أداء الموارد البشرية». رسالة ماجستير، جامعة قاصدي مرباح-ورقلة.

صير، طلال والعزاوي، نجم. (2015م). أثر الإبداع الإداري على تحسين مستوى أداء إدارة الموارد البشرية في البنوك التجارية الأردنية. الملتقى الدولي للإبداع والتغيير التنظيمي في المنظمات الحديثة: دراسة وتحليل تجارب وطنية ودولية. من 18 - 19/ 5/ 2011م. جامعة سعد دحلب. الجزائر.

عابدين، محمد عبدالقادر.(2013م).مستوى الثقافة التنظيمية في المدارس الثانوية في محافظة القدس كما يراه الإداريون والمعلمون . مجلة العلوم التربوية.14. (1).

عبد الرحمن، إيمان جميل عبد الفتاح. (2014م) .واقع ممارسة الإبداع الإداري في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الأردنية: دراسة استطلاعية. مجلة الطفولة والتربية- كلية رياض الأطفال- جامعة الإسكندرية، 6، (18).

عربيات، بشير .(2011م) ، الإبداع الإداري لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية الأميرة عالية الجامعية بجامعة البلقاء التطبيقية وعلاقته بالأداء الوظيفي لديهم. مجلة كلية التربية لجامعة عين شمس - مصر، 3، (35)، 359-380.

عطية، توفيق توفيق. (2009م). الإبداع الإداري وعلاقته بالإداء الوظيفي لمديري القطاع العام: دراسة تطبيقيه علي وزارات قطاع غزة. كلية التجارة، قسم إدارة الأعمال، الجامعة الإسلامية بغزة

عكاشة، اسعد احمد محمد (2008). إثر الثقافة التنظيمية على مستوى الاداء الوظيفي، دراسة تطبيقية على شركة الاتصالات -paltel- في فلسطين الجامعة الإسلامية، غزة.

علي، لطيف محمد. (2011م). التفكير الإبداعي لدى المديرين وعلاقته بحل المشاكل الإدارية. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

عليان، ديمة عبد. (2012م). الثقافة التنظيمية والممارسات الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية والعلاقة بينهما من وجهة نظر المعلمين في محافظتي القدس و«رام الله والبيرة». رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية: فلسطين.

العميان ،محمود سليمان.(2010م). السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال .عمان: دار وائل.

عوض، هديه سعيد علي. (2013). آليات بناء الثقافة التنظيمية الداعمة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة وتصور مقترح لبنائها في الإدارات العامة للتربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية، رسالة دكتوراة غير منشورة جامعة أم القرى كلية التربية، مكة المكرمة.

عيد، سيد.(2008م). التحديات التي تواجه الإدارة الإبداعية. ورقة عمل مقدمة إلى ندوة الإدارة الإبداعية للبرامج و الأنشطة في المؤسسات الحكومية و الخاصة ، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة، 17-21 فبراير (2008م).

القاسمي، أميمة عبد العزيز. (2002م). مفهوم الإبداع الإداري وتنميته. المؤتمر العربي الثالث في الإدارة: «القيادة الإبداعية والتجديد في ظل النزاهة والشفافية»المنعقدبالمنظمةالعربيةللتنميةالإدارية.

القريوتي، محمد قاسم. (2000م). نظرية المنظمة والتنظيم،عمان : دار وائل للطباعة و النشر.

القريوتي، محمد قاسم. (2010م). نظرية المنظمة والتنظيم،عمان : دار وائل للطباعة و النشر.

الكردي، أحمد. (2010). الثقافة التنظيمية، المحاور الرئيسية لتنمية السلوك التنظيمي، المنظمة العربية للتنمية الادارية، القاهرة.

كريم ، حسين .(2013م).السلوك التنظيمي. المملكة العربية السعودية: جامعة الملك عبدالعزيز. (د.ن).

كساب ، زينب محمد. (2007م). إدارة الوقت لرؤساء الأقسام العلميين بجامعة الجزيرة بالسودان، مجلة دراسات تربوية،(19)،كلية التربية جامعة الجزيرة.

المجالي، المجالي، بشار عبدالمجيد. (2016م). أثر الثقافة التنظيمية على أداء العاملين من وجهة نظر الإدارة الوسطى: دراسة حالة مركز تكنولوجيا المعلومات الوطني. المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث – مؤسسة المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث – فلسطين، 2، (7)، 194 – 217.

مجلس التعليم العالي ـــ الأمانة العامة. (1436هـ). نظام مجلس التعليم العالي والجامعات ولوائحه. المملكة العربية السعودية.

محمد ، ماهر ومرسي ، عمر. (2012م). الثقافة التنظيمية وعلاقتها بالإبداع الإداري للقيادات الإدارية، المجلة العلمية لكلية التربية ، (28)،(2)، أبريل ، أسيوط .

مراد، آيت محمد. (2016م). واقع الإبداع الإداري على مستوى المنظمات دراسة حالة منظمة الهاتف النقال « موبيليس الجزائر». أبحاث المؤتمر العلمي الدولي حول : الإبداع والإبتكار في منظمات الأعمال – مركز البحث وتطوير الموارد البشرية – رماح – الأردن، عمان: مركز البحث و تطوير الموارد البشرية – رماح – الأردن، 124 – 137.

مراد، بنورة (2016.) العلاقة بين المناخ التنظيمي ومستوى الابداع الاداري لدى الإداريين في الاندية الرياضية في فلسطين. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الرياضية، جامعة النجاح، نابلس، فلسطين.

المرسي، جمال الدين محمد و إدريس، ثابت عبدالرحمن. (2002م). السلوك التنظيمي. القاهرة: الدار الجامعية.

المشوط، محمد سعد فهد. (2011). أثر بيئة العمل على الإبداع الإداري: دراسة تطبيقية على أكاديمية سعد العبد الله العلوم الامنية. رسالة ماجستير في إدارة الأعمال غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، كلية الأعمال، الكويت.

المشوط، محمد سعد فهمي. (2011م). أثر بيئة العمل على الإبداع الإداري. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، دراسة تطبيقية على أكاديمية سعد العبد الله للعلوم الأمنية بدولة الكويت.

مقابلة، محمد قاسم. (2014م). درجة الإبداع الإداري لدى رئيس/ منسق القسم الأكاديمي بكلية العلوم والآداب بشروره- جامعة نجران من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، مجلة كلية التربية –جامعة الأزهر. 157،(2)، 683-715.

المقبل، عبير بنت عبدالعزيز. (1430/ 1431هـ). الثقافة التنظيمية السائدة في مكاتب التربية والتعليم (بنات) بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم التربية، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد ابن سعود الإسلامية: الرياض.

موسى ،عادل.(2013م). تأثير الإبداع الإداري على إدارة الموارد البشرية في المؤسسات الصغيرة والمتوسطة. مذكرة ماستر ،جامعة قاصدي مرباح ورقلة – الجزائر.

ميزانية العام المالي 1436/ 1437هـ ، الصادرة بتاريخ الخميس 03 ربيع الأول 1436 هـ. الموافق 25 ديسمبر 2014م

النوح، عبد العزيز بن سالم.(2012م). الثقافة المدرسية السائدة للمدارس المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض «دراسة تقويمية». مجلة كلية التربية – جامعة الإسكندرية،22، (1).

اليحيوي، صبرية. (2011م). معايير أداء الجودة الشخصية لدى رؤساء الأقسام وأساليب تعزيزها بالجامعات السعودية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 7، (1)، 35-58.

ثانيا/ المراجع الأجنبية والعربية مترجمة باللغة الإنجليزية:

Abdeen, M. A. (2013) Level of organizational culture in high schools in Alquds Province as seen by the

administrators and teachers. *Educational Sciences Journal*, 14. (1).

Abdurrahman, E. J. (2014). Reality of the administrative creativity practice in the Jordanian Ministry of Higher Education and Scientific Research: an investigative study. *Education and Childhood Journal*, 6(18).

Abu Al-Wafa, Jamal Muhammad, Salama Abdul Azim Hussein, Hanan Jasim Muhammad Abdullah. 2012. "An Analytical Study of the Organizational Culture of the Educational Institution and Its impact on the Educational Decision-making Process." *Journal of the Faculty of Education*. 23.C1. Benha University.

Abuzaid, K. (2010). *Impact of the organizational power on the administrative creativity*, (Master thesis). Amman: Middle East University Press.

Alamyan, M. S. (2010). *Organizational behavior in business organizations*. Amman: Wail House.

Albalwi, M. S. (2016). Implementation by school principals in the city of Tabuk of administrative creativity strategies from the point of view of the teachers. *Alazhar University Journal of Education*, 168(2), 107–153.

Alharbi, H. M. (1435H). T*he finance of education in the Kingdom of Saudi Arabia*: *The finance syllabus*. Riyadh: King Saud University.

Ali, L. M. (2011). *The creative thinking of the administrators and its relationship to solving the administrative problems*. Amman: Alyazouri Scientific House for Publishing and Distribution.

Al-Kurdi, Ahmed. (2010). *Organizational Culture*, *the Main Axes of Organizational Behavior Development*. Arab Organization for Administrative Development. Cairo.

Almajali, B. A. (2016). Impact of organizational culture on the performance of workers from the point of view of the mmanagement: A case study on National Center Information Technology. *The Arabian Journal of Sciences and research publishing*, 2(7), 194217-.

Al-Mashout, Muhammad Saad Fahd. 2011. *The Effect of the Work Environment on Administrative Creativity*: *An applied study on the Saad Al-Abdullah Academy of Security Sciences*. Unpublished Master of Business Administration thesis. Kuwait: Middle East University, College of Business.

Almugbil, A. A. (1431). The prevailing organizational culture in the bureaus of education (girls) in city of Riyadh, (Master thesis), Riyadh: Imam Mohammed bin Saud Islamic University.

Almursi, J. M., & Idrees, T. A. (2002). *The organizational behavior*. Cairo: University House.

Almushoot, M. S. (2011). *Impact of work environment on the administrative creativity*, (Master thesis). Amman: Middle East University Press.

Alnouh, A. S. (2012). The prevailing school culture for intermediate and high schools in city of Riyadh: A corrective study. *Education College Journal*, 22(1).

Alqarewti, M. Q. (2000). *The theory of the organization and constitution*. Amman: Wail House for Printing and Publishing.

Alqasimi, O. A. (2002). The concept of the administrative creativity and its development. The third Arabian conference on administration: "*The creative leadership and innovation in shadow of integrity and transparency*". Cairo: Arabian Organization for Administration Development.

Al-Rahim, Iyad Mahmoud and Donia Hassan. 2010. "The Impact of Creativity of the Process on Product Design: the General Company for Electrical Industries as a Case Study." *Iraqi Journal of Administrative Sciences*, (27).

Al-Rahim, Iyad Mahmoud and Donia Hassan. 2010. "The Impact of Creativity of the Process on Product Design: the General Company for Electrical Industries as a Case Study." Iraqi Journal of Administrative Sciences. Vol. 27.

Alrwaili, S. R. (2017). Challenges Facing Productive University Approach from Faculty Perspective at Alpha University in Saudi Arabia. *International Journal of Educational Sciences*, 17(128-20 ,(3-.

Alsakarna, B. K. (2011). *The administrative creativity*. Amman: Almaseera House for Publishing and Distribution and Printing.

Altewaijri, H. M. (2016). Administrative creativity and its relation to the job performance of the administrative workers in college of education in Braida in the University of Alqaseem: field study. The Arabian Gulf thesis -Saudi Arabia, 37(140), 79101-.

Alyahiawi, S. (2011). Standards of personal quality performance for the heads of departments and the approaches to strengthen them in Saudi universities. *The Jordanian Journal of Educational Sciences*. 7(1), 3558-.

Alyan, A. (2012). Organizational culture and administrative practices for the government school principals and their relationship from the point of view of the teachers in the provinces of Alquds, Ramallah & Albeera, (Master thesis). Palestine: National University of Alnajah.

Alzewdi, M. Hijazeen, N. (2011). The prevailing culture in the Jordanian school classrooms – a critical ethnographic study. *The Education Journal*, 33, 219 – 246.

Arbyat, B. (2011). Administrative creativity of the faculty members in the Princess Alia University College at the Applied University of Albalgaa and its relationship to their job performance. *Journal of College of Education at University of Ain Shams*, 3(35), 359380-.

Atya, T. (2009). Administrative creativity and its relationship to job performance of public sector managers: a practical study on the ministries of Gaza Strip, College of Trade, Department of Business Administration, The Islamic University at Gaza.

Awad, Hadiya Saeed Ali. 2013. *Mechanisms of Building Organizational Culture in Support of the Application of TQM and Proposal Visualization of its Construction in the General Departments of Education and Teaching in the Kingdom of Saudi Arabia*. Unpublished Ph.D. thesis. Makkah Al-Mukarramah: Umm Al-Qura University, College of Education,.

Brois, W. & Dabbab, Z. (2016). *Impact of organizational creativity on job performance in the corporation*. Fourth scientific symposium research: creativity in the business world. Jordan, Research and Development Center on Human Resources Jordan, 8196-.

Budget of financial year 1437. Issued Thursday 03 Rabialawal 1436H, 25 December 2014.

Council of Higher Education. (1436H). *The Council of higher education and universities system and regulations*. Riyadh: Kingdom of Saudi Arabia.

Eid, S. (2008). The challenges facing the creative administration. A paper presented in the symposium on the creative management of the programs and activities in the government and private corporations, the Arabian Organization for Administrative Development, Cairo.

Gaspar, D. & Mabic, M. (2015). *Creativity in higher education*. *Economic and social development*: *Book of Proceedings*. *Universal Journal of Educational Research*, 3(9): 598605-.

Jelda, S. (2009). *Organizational behavior and modern administrative theories*. Amman: Osama House for Publishing and Distribution.

Jumaa, M. & Nouri, H. (2012). Effect of successful administrative leadership in achieving administrative creativity, a practical study of the higher leadership opinions in the University of Diali. *Economics and Management Journal*, 60(34), 300 – 319.

Kandiko, C. B. (2012). Leadership and creativity in higher education: the role of interdisciplinary. *London Review of Education*, 10(2), 191200-.

Kareem, H. (N.D.). *Organizational Behavior*. Jeddah: Arabia: King Abdulaziz University.

Kassab, Z. M. (2007). Time management for heads of scientific departments in Aljazeera University in Sudan. *Educational studies journal*.

Muqabala, M. Q. (2014). The degree of administrative creativity for the Head/ coordinator of the scientific department in the college of sciences and arts in Sharoura-University of Najran from the point of view of the faculty members. *Education College Journal*, 157(2), 683715-.

Murad, Bannoura. 2016. *The Relationship Between the Organizational Climate and the Level of Managerial Creativity among Administrators in Sports Clubs in Palestine*. Unpublished Master Thesis. Nablus: College of Physical Education, An-Najah University.

Okasha, Asaad Ahmed Mohamed. 2008. *The Effect of Organizational Culture on the Level of Work Performance*: *An applied Study of the Telecommunications Company Paltel*. Gaza: Islamic University.

Sami, Zaid Saleh Hasan. 2013. *The Impact of Organizational Culture on Job Performance*: *An Applied Study on the Banking Sector in the Republic of Yemen*. Unpublished Master Thesis. Egypt: University of Helwan.

Shagoura, M. (2012). *The management of change and its relationship with the administrative creativity for the high schools principals in Gaza provinces from the point of view of the teachers*, (unpublished master thesis). Gaza: Azhar University.

Shahzad *et al* (2013). *Impact of organizational culture on employee job performance*. Pakistan: Islamia University.

Siddigi, A. (2013). *Impact of organizational culture on the performance of human resources*, (Masters thesis). Wagla: Qasidi Merbah University.

Uddin et al. (2013). Impact of organizational culture on employee performance and productivity. Dhaka: North South University.

أثر استخدام الصحائف الكتابية على تحصيل طلاب البرامج التحضيرية لمقرر الرياضيات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

ياسر فاروق محمد خليل (*)
جامعة الإمام محمد بن سعود

(قدم للنشر في 1438/07/08 هـ، وقبل للنشر في 1439/03/17 هـ)

ملخص البحث : هدف هذا البحث إلى تقصي أثر استخدام الصحائف الكتابية على تحصيل طلاب البرامج التحضيرية لمقرر الرياضيات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، واستخدم الباحث المنهج التجريبي ذا التصميم شبه التجريبي، وتكونت عينة البحث من (73طالباً) تم تقسيمهم إلى مجموعتين؛ إحداهما تجريبية (35 طالباً) وتستخدم الصحائف الكتابية، والأخرى ضابطة (38 طالباً) لا تستخدم الصحائف الكتابية، وكلا المجموعتين تدرس بطريقة المحاضرة المستخدمة بالجامعة. وقام الباحث ببناء اختبار تحصيلي لقياس الأثر، وتكون هذا الاختبار من (16) سؤالاً لقياس مستويات المعرفة والفهم وحل المشكلات، وتم التأكد من صدق وثبات الاختبار. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في أثر استخدام صحائف الطلاب الكتابية في زيادة مستويات (المعرفة والفهم وحل المشكلات) والتحصيل الدراسي ككل بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية. وفي ضوء النتائج تمت التوصية باستخدام الصحائف الكتابية في تعليم وتعلم وتقويم الرياضيات بفصول الرياضيات بالمملكة العربية السعودية.

كلمات مفتاحية: التقويم، صحائف الطلاب، التحصيل، الرياضيات، البرامج التحضيرية.

*****

The effectiveness of using written journals on mathematics achievement among students of the preparatory programs in Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Dr. Yaser Farouk Mohamed Khalil
Al-Imam Muhammad ibn Saud Islamic University

(Received 05/04/2017, accepted 05/12/2017)

Abstract: The objective of this research is to investigate the effect of using written journals on mathematics achievement among students of the preparatory programs in Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University. Quasi-experimental design was used in this study. The study sample included seventy-three students divided into two groups; an experimental group (35 students) and a control group (38 students). Experimental group students used written journals in studying mathematics whereas those of the control group did not use the journals. Lecturing was used with both groups. An achievement test that consisted of 16 questions was built and validated in order to measure the impact of using written journals on students' knowledge, comprehension and problem solving. Results showed significant differences at the level of ($\alpha = 0.05$) in knowledge, understanding and problem solving and in academic achievement as a whole between the mean scores of the control and experimental group students in favor of those of the experimental group. Written journals are recommended to be used in teaching and learning of mathematics in math classes in Saudi Arabia.

Keywords: Evaluation, Student Journals, Achievement, Mathematics, Preparatory Programs.

(*) للمراسلة:

أستاذ مساعد، قسم الرياضيات، عمادة البرامج التحضيرية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ص ب: 5701، رمز بريدي: 11432، المدينة: الرياض، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Assistant Professor, Dept. of Mathematics, Deanship of Preparatory Programs, Imam Muhammed Ibn Saud Islamic University, P.O. Box: 5701, Code: 11432, City: Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail: yfkhalil@imamu.edu.sa yfaroq@yahoo.com

www.nbu.edu.sa
DOI: 10.12816/0054675

مقدمة:

تعتبر الرياضيات من أكثر العلوم تأثيراً في تقدم الأمم وتطورها باعتبارها إحدى روافد الفنون والعلوم الأخرى وباعتبارها ملكة العلوم وخادمتها، ولولا الرياضيات لما استطاع الإنسان غزو الفضاء والتعامل مع أحدث وأعقد الحاسبات الإلكترونية. وبرغم أهميتها المتزايدة في عالمنا المعاصر، وضرورتها الملحة، ورغم التطورات التي حدثت في مناهجها وطرق تدريسها، فمازال كثير من الطلاب يعانون من صعوبات في تعلم الرياضيات.

ومن خلال عمل الباحث كمشرف أكاديمي لمقرر الرياضيات بعمادة البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، لاحظ انخفاض مستوى تحصيل عدد كبير من الطلاب بمقرر الرياضيات، والجدول التالي يوضح نتائج طلاب البرامج التحضيرية بمقرر الرياضيات خلال العامين الدراسيين 1435/ 1436هـ، 1436/ 1437 هـ.

جدول (1)

نتائج طلاب البرامج التحضيرية بمقرر الرياضيات خلال العامين الدراسيين 1436/1435هـ، 1437/1436 هـ.

العام الجامعي	الفصل الدراسي	منتظم	حاضر	غائب	ناجح	راسب	معدل النجاح	معدل الرسوب
1436/1435هـ	الأول	2117	1888	229	1346	542	%71.3	%28.7
1436/1435هـ	الثاني	2004	1931	73	1266	665	%65.6	%34.4
1437/1436هـ	الأول	2074	1983	91	1472	511	%74.2	%25.8
1437/1436هـ	الثاني	1934	1849	85	1187	662	%64.2	%35.8

يتضح من الجدول السابق انخفاض المستوى التحصيلي لدى عدد كبير من طلاب البرامج التحضيرية بمقرر الرياضيات، وتعد مشكلة تحصيل الطلاب للرياضيات واحدة من التحديات التي تواجه الباحثين في مجال تعليم وتعلم الرياضيات، كما أن تحسن تحصيل الطلاب في الرياضيات يؤكد على حسن سير العملية التعليمية في الاتجاه الصحيح.

ويرجع بعض الباحثين والتربويين تدني التحصيل الدراسي للطلاب في مادة الرياضيات لمجموعة من العوامل أهمها: أساليب التقويم التقليدية القائمة على الاختبارات التحريرية (أبوستة، 2005م؛ قوارح، 2013م) والتي تقيس في معظمها مستويي التذكر والفهم من الجانب المعرفي ولا تقيس الجوانب المهارية والانفعالية.

وللتقويم دور أساسي في تدريس الرياضيات وتعلمها، ونظراً لأهميته وارتباطه الوثيق بالمنهج والتعليم والتعلم، فقد اختاره المجلس القومي الأمريكي لمعلمي الرياضيات National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) كواحد من المبادئ الستة الأساسية لتدريس الرياضيات (NCTM, 2000) بل وجعل شعاره لعام 2005/ 2006 م، «التقويم للتعلم والتعلم للتقويم» «Assessing to Learn and Learning to Assess».

ومن هنا تأتي أهمية تطوير أساليب التقويم في تدريس الرياضيات كضرورة حتمية لتحسين وتطوير عمليتي التعليم والتعلم. فعملية التقويم في تدريس الرياضيات يجب أن تكون جزءاً متكاملاً من العملية التعليمية لأنها تقدم كلاً من التغذية الراجعة Feedback والتغذية الأمامية Feedforward مما يزيد من دافعية الطلاب للتعلم (أبوستة، 2005م). وتعد الصحائف الطلابية Student Journals واحدة من أهم أساليب التقويم التربوي الحديثة، والمستخدمة على نطاق واسع في العديد من المقررات وخاصة الرياضيات في كثير من دول العالم المتقدمة (Williams, 2006) وتعد من أفضل الوسائل للاستفادة من الكتابة في دروس الرياضيات (Hammond, 2012) وذلك لفوائدها المعرفية والوجدانية للطلبة وللمعلم (Lim & Pugalee, 2005)، ويمكنها أن تكون نافذة المعلم ومرشدته للتعرف على ما يدور في عقول الطلاب من أفكار، ومدى فهمهم أو سوء فهمهم والصعوبات التي تواجههم في تعلم الرياضيات(Frontier Math Consultants, 2016) ومن خلالها يعبر الطالب عن رأيه دون خوف من التقييم أو تقدير الدرجات، وعندما يقرأ المعلم الصحائف الكتابية ويرد عليها، يستطيع تقديم التغذية الراجعة المناسبة للطلاب مما يحسن أداء الطلاب بالرياضيات (Schultz, 2009). ونظراً لتعدد استخدامات الصحائف الكتابية، فإن الكثير من الباحثين ينظرون إليها باعتبارها أداة تعليمية متعددة الوظائف والاستخدامات (Fulwiler, Ganguli & Henry, 1994) ، (1982 ومنذ ظهور الصحائف الكتابية بفصول الرياضيات في الثمانينات من القرن الماضي,Ibrahim & Eng) (2009 تم بحث أثر استخدامها في العديد من الدراسات التي أكدت على فاعليتها وأثرها في تنمية التحصيل الدراسي، كدراسة جانجولي وهنري.(Ganguli & Henry,1994) ودراسة بوجالي (Pugalee, 2004) ودراسة إدريس (Idris, 2009) ودراسة شولتز (Schultz, 2009) ودراسة إبراهيم وإنج (Ibrahim & Eng, 2009) ودراسة أولسن وجونسون (Olson & Johnson, 2012) ودراسة كاماهلان ويونج (Camahalan & Young, 2013) .

مشكلة البحث :

نظراً لتأكيد أدبيات البحث الأجنبية على

دور الصحائف الكتابية كأداة مفيدة للتواصل بين الطالب والمعلم وتنمية الفهم الرياضي مما يزيد من التحصيل الدراسي بمقرر الرياضيات، وفي ظل غياب أبحاث عربية – في حد علم الباحث – تتناول أثر الصحائف الكتابية في تدريس الرياضيات، تأتى الدراسة الحالية كمحاولة للتعرف على أثر استخدام الصحائف الكتابية على تحصيل طلاب البرامج التحضيرية لمقرر الرياضيات بجامعة الإمام محمد ابن سعود الإسلامية. وتتحدد مشكلة الدراسة في محاولة الإجابة عن السؤال الرئيس التالي :

ما أثر استخدام الصحائف الكتابية على تحصيل طلاب البرامج التحضيرية لمقرر الرياضيات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ؟

ويتفرع من هذا السؤال أسئلة فرعية هي : –

أسئلة الدراسة :

1. **ما أثر استخدام صحائف الطلاب الكتابية على تحصيل طلاب البرامج التحضيرية في الرياضيات عند مستوى المعرفة ؟**
2. **ما أثر استخدام صحائف الطلاب الكتابية على تحصيل طلاب البرامج التحضيرية في الرياضيات عند مستوى الفهم ؟**
3. **ما أثر استخدام صحائف الطلاب الكتابية على تحصيل طلاب البرامج التحضيرية في الرياضيات عند مستوى حل المشكلات ؟**
4. **ما أثر استخدام صحائف الطلاب الكتابية على التحصيل الكلي لطلاب البرامج التحضيرية في الرياضيات ؟**

فروض البحث :

للإجابة عن الأسئلة السابقة يحاول البحث الحالي اختبار صحة الفروض التالية:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات القياس البعدي لطلاب المجموعة التجريبية (تستخدم الصحائف الكتابية) ودرجات طلاب المجموعة الضابطة (لا تستخدم الصحائف الكتابية) في اختبار التحصيل عند مستوى المعرفة.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات القياس البعدي لطلاب المجموعة التجريبية (تستخدم الصحائف الكتابية) ودرجات طلاب المجموعة الضابطة (لا تستخدم الصحائف الكتابية) في اختبار التحصيل عند مستوى الفهم.
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات القياس البعدي لطلاب المجموعة التجريبية (تستخدم الصحائف الكتابية) ودرجات طلاب المجموعة الضابطة (لا تستخدم الصحائف الكتابية) في اختبار التحصيل عند مستوى حل المشكلات .
4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند

مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات القياس البعدي لطلاب المجموعة التجريبية (تستخدم الصحائف الكتابية) ودرجات طلاب المجموعة الضابطة (لا تستخدم الصحائف الكتابية) في اختبار التحصيل الكلي .

أهمية الدراسة :

ترجع أهمية الدراسة إلى أنها :

1. استجابة موضوعية لما ينادي به العديد من التربويين في الوقت الحاضر من ضرورة استخدام أساليب متنوعة في التقويم وعدم الاعتماد كلية على الامتحانات التحريرية.
2. قد تساعد المدرسين وأساتذة الجامعات في تقويم الطلاب تقويماً حقيقياً وواقعياً.
3. تقدم أداة جيدة للتواصل بين المعلم والطالب والمعلم والأسرة.
4. قد تساعد المسئولين عن تعليم وتعلم الرياضيات في تطوير عملية التقويم بالمدارس والجامعات.
5. تفتح المجال أمام دراسات تربوية أخرى تبحث أثر استخدام الصحائف الكتابية بمقرر الرياضيات والمقررات الأخرى.

أهداف الدراسة :

هدفت الدراسة إلى المساعدة في حل مشكلة تدني مستوى تحصيل الرياضيات لدى طلاب البرامج التحضيرية وذلك من خلال :-

1. إعداد صحائف الطلاب الكتابية لطلاب البرامج التحضيرية بمقرر الرياضيات.
2. الوقوف على أثر استخدام الصحائف الكتابية على تحصيل الرياضيات عند مستوى المعرفة لدى طلاب البرامج التحضيرية .
3. الوقوف على أثر استخدام الصحائف الكتابية على تحصيل الرياضيات عند مستوى الفهم لدى طلاب البرامج التحضيرية.
4. الوقوف على أثر استخدام الصحائف الكتابية على تحصيل الرياضيات عند مستوى حل المشكلات لدى طلاب البرامج التحضيرية.
5. الوقوف على أثر استخدام الصحائف الكتابية على تحصيل الرياضيات الكلي لدى طلاب البرامج التحضيرية.

متغيرات الدراسة :

1. المتغير المستقل : استخدام صحائف الطلاب الكتابية .
2. المتغير التابع : التحصيل الدراسي.

حدود الدراسة :

أقتصر البحث على الحدود التالية :

-**الحدود الموضوعية**: تدريس الفصلين التمهيدي والأول بمقرر ريض 041 (Prcalculus1) لمجموعتين إحداهما تجريبية (تستخدم الصحائف الكتابية) والأخرى ضابطة (لا تستخدم الصحائف الكتابية).

-**الحدود الزمانية** : الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 1437/ 1438هـ.

-**الحدود المكانية** : عمادة البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

-**الحدود البشرية** : طلاب مسار العلوم التطبيقية .

مصطلحات الدراسة:

الأثر (Effect) : يعرف (اللقاني و الجمل، 2003م، ص: 75) الأثر بأنه « كل ما تبقى لدى المتعلم مما سبق له تعلمه في مواقف تعليمية أو مر به من خبرات مربية ولا يتعرض لعوامل التشتيت أو النسيان».

التعريف الإجرائي : مدى التغير في أداء طلاب البرامج التحضيرية في تحصيل مقرر الرياضيات بعد تعلمهم باستخدام الصحائف الكتابية.

الصحائف الكتابية (Writing Journals) :

تعرف إبراهيم و إنج (Ibrahim & Eng, 2009, p: 3) الصحائف الكتابية بأنها «تقرير كتابي يشرح الطالب من خلاله المفاهيم ويطبق المعارف ويمد المعلم بمعلومات عن مدى تقدمه في تعلم الرياضيات».

التعريف الإجرائي : تقارير كتابية ينفذها الطالب بنهاية محاضرة الرياضيات (3-5 دقائق)، ويقدمها لأستاذ الرياضيات، يعكس من خلالها مدى فهمه لموضوع المحاضرة والأجزاء التي لم يفهمها من موضوع المحاضرة والصعوبات التي واجهته أثناء عملية التعلم.

التحصيل الدراسي (Achievement): يعرف (اللقاني والجمل، 2003م، ص: 84) التحصيل بأنه «مدى استيعاب المتعلمين لما تعلموا من خبرات معينة من خلال المقررات الدراسية، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المتعلمون في الاختبارات التحصيلية المعدة لهذا الغرض».

التعريف الإجرائي: يعرف التحصيل الدراسي في الرياضيات (إجرائياً) في هذا البحث بأنه «مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب في اختبار التحصيل الدراسي بمقرر الرياضيات لطلاب مسار العلوم التطبيقية بالبرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية» والذي يعده الباحث لهذا الغرض.

البرامج التحضيرية : برنامج متكامل في بداية الالتحاق بالجامعة، يهدف إلى إكساب الطلاب والطالبات المهارات الذاتية والأكاديمية اللازمة لإكمال دراستهم الجامعية وفق التخصصات التي يختارونها بناءً على الأداء الأكاديمي بالمقررات.

مسار العلوم التطبيقية: هو أحد مسارات البرامج التحضيرية، يدرس به الطلاب مقررات: الرياضيات بفصلين دراسين والعلوم الطبيعية واللغة الإنجليزية والحاسب الآلي ومهارات اللغة العربية والاتصال والتعلم، للالتحاق بأحدى كليات العلوم وعلوم الحاسب والهندسة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: الإطار النظري :

أكد المجلس القومي الأمريكي لمعلمي الرياضيات (NCTM) على أهمية القراءة والكتابة في تعليم وتعلم الرياضيات مؤكداً أن إتاحة الفرص للطالب للمشاركة والتحدث والكتابة والقراءة والاستماع بفصول الرياضيات لها فوائد كثيرة. فالطلاب يتواصلون ليتعلموا الرياضيات ويتعلمون كيف يتواصلون بشكل رياضي.

They communicate to learn mathematics, and they learn to communicate mathematically. (NCTM, 2000, p: 60) وإذا كنا نعد الرياضيات لغة فكيف لنا أن نتعلم اللغة دون الاهتمام بكتابتها ؟ ونظراً لأهمية الكتابة فقد رفع بعض الباحثين شعار «الكتابة للتعلم» – Writing to –Learn (Lim & Pugalee, 2005) لأهميتها وخاصة في تعلم الرياضيات. وقد ظهرت حركة استخدام الكتابة لتعزيز فهم المحتوى في الستينات من القرن الماضي، ووصلت لذروتها في منتصف الثمانينيات والتسعينيات(Miller, 2007) مؤكدة على أهمية الكتابة في تعليم وتعلم الرياضيات. وباستمرار جهود العلماء والباحثين ظهرت الصحائف الكتابية بفصول الرياضيات في الثمانينات من القرن الماضي (Ibrahim & Eng, 2009) كأداة فعالة في تعليم وتعلم وتقويم الرياضيات.

تعريف الصحائف الكتابية :

تعرف وليامز (Williams, 2006, p: 3) الصحائف الكتابية بأنها« تسجيل للأحداث اليومية والتأملات الشخصية والأسئلة حول بيئة التعلم وردود الأفعال حول الخبرات التعليمية»، وتعرفها إبراهيم و إنج (Ibrahim & Eng, 2009, p: 3) بأنها «تقرير كتابي يشرح الطالب من خلاله المفاهيم ويطبق المعارف ويمد المعلم بمعلومات عن مدى تقدمه في تعلم الرياضيات »، وتعرفها كوزل (Kuzle, 2013, p: 43) بأنها« أداة للتعلم والتواصل في الرياضيات» ويعرفها فولويلر (Fulwiler, 1982, p: 15) بأنها« أداة تعليمية متعددة الوظائف ويمكن استخدامها بجميع القاعات الدراسية ». ويصفها بأنها إحدى صور اختبار الطالب self-examination لذاته (Fulwiler, 1982).

ويمكن أن تكون هذه الصحائف يومية في نهاية كل درس أو أسبوعية أو شهرية، ويمكن أن تركز على موضوع درس واحد أو عدة دروس أو مقرر أو مادة دراسية معينة، ويستطيع أطفال المرحلة الابتدائية تنفيذها وطلاب المرحلة الإعدادية والثانوية وطلاب الكليات والجامعات على مختلف أعمارهم وتخصصاتهم.

أمور هامة وضرورية عند استخدام الصحائف الكتابية :

فيما يلى بعض الأمور الضرورية عند استخدام الصحائف الكتابية :

أن يوضح المعلم الغرض من استخدام

الصحائف وأن يسمح للطلاب بإبداء رأيهم حول استخدامها.

- أن يعرض المعلم لطلابه بعضاً من نماذج الصحائف الكتابية السابقة.
- أن يتقبل المعلم النقد الذي قد يسجله الطلاب في صحائفهم الكتابية.
- أن يسمح المعلم بتعدد الآراء.
- أن يسمح للطلاب أن يطلعوا آباءهم وزملاءهم على صحائفهم الكتابية.
- أن يشجع الطلاب أصحاب الصحائف الكتابية الجيدة.

أهمية الصحائف الكتابية في الرياضيات بالنسبة للمعلم والطالب :

تتميز الصحائف الكتابية بقدرتها على إظهار مدى تطور العديد من الجوانب الأكاديمية والنفسية لدى الطالب، وتميز الصحائف الكتابية أيضاً بما يلي :-

1. تتطلب من المعلم تقديم تغذية راجعة للطلاب بعد اطلاعه على الصحائف والرد عليها.
2. تساعد المعلم على التعرف على ما لدى الطالب من معرفة وعلى الصعوبات التي تواجهه والأمور البسيطة بالنسبة له.
3. لا تتطلب الصحائف الكتابية وجود تغيير في محتوى المنهج ولكنها تتطلب الدمج في برامج الرياضيات الموجودة.
4. تشجع الصحائف الكتابية الطالب على استخدام أساليب التقويم الذاتي وتعزز استمتاعه بالمادة وتجعله مشاركاً فاعلاً في أثناء تعلمه (Gavin, 2007).

وبالإضافة إلى المميزات السابقة للصحائف الكتابية فقد توصلت العديد من الدراسات إلى فعالية استخدام الصحائف الكتابية في خفض قلق الرياضيات نظراً لكونها وسيلة للطالب يعبر من خلالها عن مشاعره الحقيقية نحو الرياضيات (Furner & Berman, 2005), (Swanson & Nebraska, 2006), (Jennison & Beswick, 2010), (Park et al, 2014).

ومما سبق يتضح لنا أن للصحائف الكتابية استخدامين رئيسيين أحدهما معرفي (للتعبير عن فهم الموضوعات والمفاهيم الرياضية) والثاني وجداني (التعرف على خبرات ومشاعر الطالب نحو الرياضيات).

أنواع الصحائف الكتابية :

هناك ثلاثة أنواع من الصحائف، **الأولى**: صحائف الرد وتستخدم للرد على موضوع معين. **والثانية** :صحائف التأملات مفتوحة النهاية ويكتب فيها الطالب ما تعلمه في الفصل وردود أفعاله على الأنشطة التي تمت خلال الأسبوع ، وقد يلخص فيها الطالب ما تعلمه في الفصل. **والثالثة** : صحائف الكتابة المقيدة وفيها يقدم المعلم موضوعاً متصلاً بالرياضيات ويطلب من

الطالب أن يكتب في هذا الموضوع.

وفى الدراسة الحالية سيتم استخدام الصحائف الكتابية المقيدة لمدة (3 – 5) دقائق في نهاية المحاضرات، على أن يكتب فيها الطالب ما يلى:-

1. عنوان المحاضرة.
2. التاريخ.
3. ملخصاً لما فهمه من موضوع المحاضرة.
4. ملخصاً لما لم يفهمه من موضوع المحاضرة.

ثم يقوم المعلم بالاطلاع على الصحائف الكتابية والتعليق عليها وتوضيح أجزاء الدرس والأمثلة والتمارين التي لم يفهمها الطلاب وذكروها بالصحائف.

تقييم الصحائف الكتابية :

وضع العديد من الباحثين محكات للأداء Rubrics لتقييم الصحائف الكتابية، فحدد وايوود (Waywod, 1992) أربعة معايير للحكم على الصحائف الكتابية، وهي: التلخيص والتمثيل والتساؤل والتطبيق. ووضع كاماهالان ويونج (Camahalan & Young ,2013) ثلاثة معايير هي: اكتمال المهمة، ومدى الفهم، والتفسير للآخرين. وسيتم تقييم الصحائف الكتابية بهذاالبحث استناداً لمعايير كاماهالان ويونج. وأخيراً تعمل الصحائف الكتابية كالمرآة لناظرها، فهي تعكس مجمل تجارب الطالب، وانطباعاته وخبراته وأفكاره ونجاحاته، وكذلك نقاط ضعفه وقوته، مما يساعد المعلم على اتخاذ القرار بشأن الخطوات القادمة ويحدد أساليب التوجيه والإرشاد. ومن ناحية أخرى تمكن الطالب من أن يتعرف على قدراته وإمكاناته ويعمل على توجيه النقد الذاتي لنفسه.

ثانياً : الدراسات السابقة:

دراسة جانجولي و هنري (Ganguli & Henry, 1994) بعنوان« الكتابة لتعلم الرياضيات » فقد قام الباحثان بعرض ببليوغرافيا Bibliography لـ 47 دراسة أحرزت تقدماً في دمج الكتابة في تعليم وتعلم الرياضيات من العام 1977م وحتى العام 1990م. وتوصلت تلك الدراسات إلى زيادة استيعاب الطلاب وزيادة التواصل بين الطلاب ومعلمي الرياضيات وتحسن نظرة المعلم نحو تعليم الرياضيات والعديد من الفوائد للطلاب والمعلمين، وإمكانية استخدام الصحائف الكتابية بجميع فروع الرياضيات والمراحل الدراسية.

دراسة بوجالي (Pugalee, 2004) وهدفت إلى مقارنة استخدام الصحائف الكتابية باستخدام إستراتيجية التفكير بصوت مرتفع Think –aloud خلال حل المشكلات في الرياضيات وتكونت عينة الدراسة من 20 طالباً تم تقسيمهم إلى مجموعتين، إحداهما تستخدم الصحائف الكتابية والأخرى تستخدم إستراتيجية التفكير بصوت مرتفع، ثم يتم تقديم التغذية الراجعة لكلا المجموعتين. وتوصلت الدراسة إلى أن الطلاب الذين استخدموا الصحائف الكتابية توصلوا لإجابات صحيحة

وحصلوا على معدلات أعلى من مجموعة التفكير بصوت مرتفع.

دراسة إدريس(Idris, 2009) التي بحثت أثر استخدام أنشطة الكتابة على فهم وتحصيل الطلاب لمقرر الرياضيات Calculus بمدرستين ثانويتين بماليزيا. وتكونت عينة الدراسة من أربعة فصول دراسية (فصلين كمجموعة ضابطة وفصلين كمجموعة تجريبية). وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية في الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة إبراهيم و إنج (Ibrahim & Eng, 2009) والتي بحثت أثر استخدام الصحائف الكتابية على قدرة الطلاب في تفسير المفاهيم الرياضية ومدى مشاركتهم في تعلم الرياضيات. وتكونت عينة الدراسة من 37 طالباً بالصف السابع قاموا باستكمال الصحائف 6 مرات خلال 10 أسابيع. وتوصلت الدراسة إلى أن الصحائف الكتابية ذات تأثير إيجابي على قدرة الطلاب في تفسير المفاهيم الرياضية، وأن الصحائف الكتابية أداة فعالة للتواصل بين الطلاب والمعلم.

دراسة شولتز (Schultz, 2009) التي بحثت أثر استخدام الصحائف الكتابية على التواصل والتحصيل الرياضي على عينة من طلاب الصف السادس (20 طالباً و 17 طالبة) وتأثير الصحائف على تدريس الرياضيات. وتوصلت إلى أن الصحائف ساعدت المعلم في توجيه إستراتيجيات التدريس ذات الفعالية من أجل النمو الأكاديمي وتحسين تعلم الرياضيات، وتوصلت أيضاً إلى ارتفاع المستوى التحصيلي للطلاب خلال فترة تطبيق البحث.

دراسة أولسون و جونسون (Olson & Johnson 2012) التي بحثت أثر تطبيق الصحائف الكتابية في فصول الرياضيات لدى عينة من طلاب الصف الثامن، وتم تقسيمها إلى مجموعة تجريبية (56 طالباً يستخدمون الصحائف الكتابية في تعلم الرياضيات) ومجموعة ضابطة (51 طالباً لا يستخدمون الصحائف الكتابية). وتوصلت إلى أن الصحائف الكتابية يمكن أن تزيد التحصيل الدراسي في الرياضيات.

دراسة كاماهلان و يونج (Camahalan & Young, 2013) التي بحثت أثر استخدام الصحائف في الرياضيات في تشجيع التلاميذ على التواصل حول فهمهم للمفاهيم الرياضية وخاصة مفهوم العدد. وتكونت عينة الدراسة من 17 طفلاً بمرحلة رياض الأطفال. وتوصلت النتائج لفاعلية الصحائف في مساعدة الأطفال للتواصل حول مدى فهمهم للمفاهيم الرياضية مع أقرانهم.

تعليق الباحث على الدراسات السابقة:

1. اتفقت غالبية الدراسات السابقة على أن استخدام الصحائف الكتابية يزيد من التحصيل الدراسي في الرياضيات،

كدراسة بوجالي(Pugalee, 2004) ودراسة إدريس (Idris, 2009)ودراسة شولتز(Schultz, 2009) .

2. اهتمت بعض الدراسات بعقد مقارنات بين الصحائف الكتابية وبعض الأساليب الأخرى مثل التحدث بصوت مرتفع وتوصلت إلى فاعلية الصحائف الكتابية كدراسة إدريس(Idris , 2009).
3. أكدت الدراسات السابقة على فاعلية الصحائف الكتابية لجميع المراحل الدراسية، وأن استخدامها يحسن من اتجاهات المعلمين نحو التدريس والتقويم، كدراسة جانجولي و هنري (Ganguli & Henry, 1994).
4. استخدم بعض الباحثين الصحائف الكتابية (5–7) دقائق في بداية المحاضرات وبعضهم استخدمها في نهاية المحاضرات وبعضهم استخدمها قبل الاختبارات.
5. اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في اختيارها لعينة من طلاب البرامج التحضيرية بالجامعة وطريقة استخدامها، فالطلاب يكتبون بالصحائف بنهاية المحاضرة ثم يعلق المعلم على الصحائف ثم يقوم بتقديم التغذية الراجعة للطلاب قبل انصرافهم من قاعة المحاضرات.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة :

استخدم البحث المنهج التجريبي ذا التصميم شبه التجريبي بتصميم القياسين القبلي والبعدي، للمجموعتين التجريبية والضابطة، واستخدم الباحث هذا التصميم لمعرفة أثر المتغير المستقل (استخدام الصحائف الكتابية) على المتغير التابع (التحصيل الدراسي)، حيث خضعت المجموعة التجريبية للمتغير المستقل، بينما المجموعة الضابطة لم تتعرض للمتغير المستقل. وتم تطبيق الاختبار التحصيلي على كلا المجموعتين قبلياً للتأكد من تكافؤ المجموعتين، وتطبيقه تطبيقاً بعدياً ومقارنة نتائج طلاب المجموعتين.

مجتمع وعينة الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب مسار العلوم التطبيقية الملتحقين بالبرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (1437 – 1438هـ) والبالغ عددهم 1087 طالباً، وتكونت عينة الدراسة من طلاب شعبتين من شعب مسار العلوم التطبيقية تم اختيارهما بالطريقة العشوائية تمثل إحداهما المجموعة التجريبية (35 طالباً) تستخدم الصحائف الكتابية، وتمثل الأخرى المجموعة الضابطة (38 طالباً) لا تستخدم

الصحائف الكتابية، وكلا المجموعتين تدرس نفس المحتوى بطريقة المحاضرة المتبعة بالجامعة. وبذلك يكون العدد الكلي لعينة الدراسة (73) طالباً.

إجراءات الدراسة :

إعداد أداة البحث :

لغرض تحقيق أهداف البحث الحالي، تطلب إعداد اختبار تحصيلي. وقد مر بناء الاختبار التحصيلي بالخطوات التالية:

1. **تحديد الهدف من الاختبار** : وهو قياس أثر استخدام الصحائف الكتابية على تحصيل طلاب البرامج التحضيرية في مقرر الرياضيات (مقرر ريض 041).
2. **تحديد مستويات القياس** : اعتمد الباحث في تحديد مستويات الأداء التي يقيسها الاختبار التحصيلي على تصنيف « ترافرز» للأهداف المعرفية والتي تتضمن المستويات الثلاثة الآتية :

- مستوى المعرفة (التذكر) Knowledge
- مستوى الفهم Understanding
- مستوى حل المشكلات

Problem – Solving (Travers, K. et al, 1977)

3. **تحديد نوع مفردات الاختبار**: تضمنت بنود الاختبار ما يلي: مفردات الاختيار من متعدد (أحد أشكال الاختبارات الموضوعية) حيث تتميز بالصدق والموضوعية، ويمكنها تمثيل وقياس جميع مستويات الأهداف المعرفية، بالإضافة لسهولة تصحيحها وقلة تأثرها بعامل التخمين (شعراوي، 1985م)، والأسئلة المقالية التي تتميز بكفاءتها على قياس القدرة على تنظيم المعلومات وبلورتها (هندام، 1981م).
4. **نظام تقدير الدرجات** : تم تقدير الدرجات لأسئلة الاختيار من متعدد بواقع درجة لكل سؤال، ووضع عدد من الدرجات يتناسب مع عدد الخطوات التي يقوم بها الطالب للوصول إلى الحل الصحيح لكل سؤال من أسئلة المقال. وبلغت النهاية العظمى للاختبار التحصيلي (30) درجة، حيث بلغت درجات اختبار مستوى المعرفة (3) درجات ، ودرجات اختبار مستوى الفهم (6) درجات ودرجة أسئلة حل المشكلات (21) درجة.
5. **ثبات الاختبار** : تم تطبيق الاختبار على مجموعة من طلاب البرامج التحضيرية بالفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 1437/ 1438هـ، ثم أعيد تطبيقه على نفس الطلاب بعد حوالي 15 يوماً، وتم استخدام معادلة بيرسون في حساب معامل ثبات أجزاء الاختبار التحصيلي الثلاث (أسئلة المعرفة، أسئلة الفهم، أسئلة حل المشكلات) والدرجة الكلية للاختبار. ويوضح الجدول (2) قيم هذه المعاملات :

جدول (2)

قيم معامل الثبات لأجزاء الاختبار التحصيلي

أجزاء الاختبار	ن	معامل الثبات
أسئلة المعرفة	35	0.821
أسئلة الفهم	35	0.860
أسئلة حل المشكلات	35	0.892
أسئلة الاختبار ككل	35	0.865

وتشير تلك المعاملات إلى تمتع أجزاء الاختبار التحصيلي والاختبار التحصيلي ككل بدرجة مرتفعة من الثبات ويمكن الوثوق في الاختبار التحصيلي، والاطمئنان إلى النتائج التي يزودنا بها هذا الاختبار.

6 . **حساب صدق الاختبار :**

والمقصود بصدق الاختبار هو « أن الاختبار يقيس ما وضع لقياسه » وقد استخدم الباحث نوعين من الصدق لقياس صدق الاختبار هما:

صدق المحتوى : وذلك بعرض الاختبار وجدول المواصفات على السادة المحكمين بهدف التأكد من : وضوح تعليمات الاختبار ومناسبتها لطالب البرامج التحضيرية، صحة الصياغة اللفظية للأسئلة ووضوحها، الدقة العلمية للأسئلة، ملاءمة الأسئلة لقياس الهدف منها، ثم إجراء التعديلات المطلوبة. وقد أقر السادة المحكمون صلاحية الاختبار التحصيلي للاستخدام.

الصدق الذاتي : وتم قياسه بحساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات، وقد بلغ معامل الصدق الذاتي لأسئلة المعرفة (0.906)، ولأسئلة الفهم (0.927)، ولأسئلة حل المشكلات(0.944) ، كما بلغ معامل الصدق الذاتي للاختبار التحصيلي ككل (0.930) مما يعطي ثقة في نتائجه.

التحقق من تكافؤ عينتي البحث:

لضبط المتغيرات التي قد تؤثر في نتائج البحث، ولضمان تكافؤ المجموعتين في التحصيل السابق في الرياضيات، قام الباحث بحساب قيمة « ت » للفرق بين متوسطي درجات الطلاب في الاختبار التحصيلي القبلي لمقرر الرياضيات، ويوضح الجدول التالي هذه النتائج:

جدول(3)

اختبار« ت » لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي في التطبيق القبلي(ن = 73).

الأبعاد	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة« ت »	الدلالة الإحصائية
المعرفة	التجريبية	35	0.69	0.63	0.81-	0.42
	الضابطة	38	0.82	0.73		
الفهم	التجريبية	35	0.49	0.66	1.47-	0.145
	الضابطة	38	0.79	1.04		
حل المشكلات	التجريبية	35	0.20	0.63	0.33	0.74
	الضابطة	38	0.16	0.44		
التحصيل الكلي	التجريبية	35	1.31	1.26	1.35-	0.18
	الضابطة	38	1.76	1.55		

ويتضح من الجدول السابق أن جميع قيم « ت » المحسوبة أقل من نظيرتها الجدولية، مما يعني عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على القياس القبلي مما يشير الى تكافؤ المجموعتين على أبعاد الاختبار التحصيلي (المعرفة والفهم وحل المشكلات) والاختبار التحصيلي ككل.

تطبيق البحث :

تم تطبيق البحث على عينة البحث من طلاب البرامج التحضيرية في الفترة من 27/ 9/ 2016م حتى 26/ 11/ 2016م.

الأساليب الإحصائية :

تم تحليل البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

معامل ارتباط بيرسون، المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، اختبار « ت » لدلالة الفرق بين المجموعات غير المرتبطة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

وفيما يلي عرض نتائج الدراسة من خلال الإجابة عن أسئلته :

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة والذي نصه: **ما أثر استخدام صحائف الطلاب الكتابية على تحصيل طلاب البرامج التحضيرية في الرياضيات عند مستوى المعرفة ؟**

تم صياغة الفرض التالي :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = 0.05) بين متوسطي درجات القياس البعدي لطلاب المجموعة التجريبية (تستخدم الصحائف الكتابية) ودرجات طلاب المجموعة الضابطة (لا تستخدم الصحائف الكتابية) في اختبار التحصيل عند مستوى المعرفة.

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب (t - test) للمقارنة بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي (مستوى المعرفة) في التطبيق البعدي وذلك موضح بالجدول التالي :-

جدول (4)

قيمة « ت » لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي (مستوى المعرفة) في التطبيق البعدي .

الأبعاد	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة(ت)	مستوى الدلالة
المعرفة	التجريبية	35	2.29	0.71	71	4.184	0.000
	الضابطة	38	1.53	0.83			

- يتضح من الجدول السابق (4) أن قيمة (ت) بلغت (4.184) وهي دالة عند مستوى أقل من (0.05) ودرجة حرية (71)، مما يشير إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي عند مستوى المعرفة لصالح المجموعة التجريبية.

- كما يتضح من الجدول السابق (4) أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (2.29) أكبر من متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (1.53) مما يعني أن هناك تفوقاً في الأداء البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

- وتفسير ذلك التفوق يعود لأثر المتغير المستقل التجريبي (استخدام الصحائف الكتابية) في تنمية قدرة طلاب المجموعة التجريبية على استرجاع المعلومات، فالصحائف أتاحت الفرصة للطلاب لتسجيل ما يعرفونه وما صعب عليهم فهمه من معلومات أثناء المحاضرة، وزادت من وعيهم وانتباههم أثناء تعلمهم، وساهمت في تلقيهم للتغذية الراجعة العلاجية العاجلة والتي ساهمت في زيادة تحصيلهم، كما أتاحت لهم فرصة أخرى لإعادة شرح ما صعب عليهم فهمه والذي ساهم بدوره في تنمية مستوى التذكر لديهم.

وبذلك يتم قبول الفرض البديل، وهو:

« توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات القياس البعدي لطلاب المجموعة التجريبية (تستخدم الصحائف الكتابية) ودرجات طلاب المجموعة الضابطة (لا تستخدم الصحائف الكتابية) في اختبار التحصيل عند مستوى المعرفة».

وللإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة والذي نصه: **ما أثر استخدام صحائف الطلاب الكتابية على تحصيل طلاب البرامج التحضيرية في الرياضيات عند مستوى الفهم ؟**

تم صياغة الفرض التالي :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات القياس البعدي لطلاب المجموعة التجريبية (تستخدم الصحائف الكتابية) ودرجات طلاب المجموعة الضابطة (لا تستخدم الصحائف الكتابية) في اختبار التحصيل عند مستوى الفهم.

- ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب (t - test) للمقارنة بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي (مستوى الفهم) في التطبيق البعدي وذلك موضح بالجدول التالي :-

جدول (5)

قيمة « ت » لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي (مستوى الفهم) في التطبيق البعدي .

الأبعاد	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة(ت)	مستوى الدلالة
الفهم	التجريبية	35	3.60	1.67	71	3,054	0.003
	الضابطة	38	2.53	1.33			

يتضح من الجدول السابق (5) أن قيمة (ت) بلغت (3.054) وهي دالة عند مستوى أقل من (0.05) ودرجة حرية (71)، مما يشير إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي عند مستوى الفهم لصالح المجموعة التجريبية .

كما يتضح من الجدول السابق (5) أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (3.60) أكبر من متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (2.53) مما يعني أن هناك تفوقاً في الأداء البعدي لصالح المجموعة التجريبية .

وتفسير ذلك التفوق يعود لأثر المتغير المستقل التجريبي (استخدام الصحائف الكتابية) في تنمية قدرة طلاب المجموعة التجريبية على الفهم، فقد ساهمت الصحائف الكتابية في تنمية الفهم من خلال التركيز على ما فهمه الطلاب وما لم يفهموه من موضوع المحاضرة ومن خلال تسجيل الطلاب للنقاط التي لم يفهموها، استطاع المعلم تقديم التغذية الراجعة العلاجية المناسبة، مما ساعد في زيادة التحصيل. كما أن تحديد الطلاب لنقاط الفهم وسوء الفهم وتلقيهم للتغذية الراجعة زاد من دافعيتهم نحو التعلم وثقتهم بأنفسهم ومشاركتهم في عملية التعلم.

وبذلك يتم قبول الفرض البديل، وهو:

«توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات القياس البعدي لطلاب المجموعة التجريبية (تستخدم الصحائف الكتابية) ودرجات طلاب المجموعة الضابطة (لا تستخدم الصحائف الكتابية) في اختبار التحصيل عند مستوى الفهم».

وللإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة والذي نصه: **ما أثر استخدام صحائف الطلاب الكتابية على تحصيل طلاب البرامج التحضيرية في الرياضيات عند مستوى حل المشكلات ؟**

تم صياغة الفرض التالي :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات القياس البعدي لطلاب المجموعة التجريبية (تستخدم

الصحائف الكتابية) ودرجات طلاب المجموعة الضابطة (لا تستخدم الصحائف الكتابية) في اختبار التحصيل عند مستوى حل المشكلات.

ولاختبار صحة هذه الفروض تم حساب (t - test) للمقارنة بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي (مستوى حل المشكلات) في التطبيق البعدي وذلك موضح بالجدول التالي :-

جدول (6)

قيمة « ت » لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي (مستوى حل المشكلات) في التطبيق البعدي .

الأبعاد	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة(ت)	مستوى الدلالة
حل مشكلات	التجريبية	35	9.37	5.40	71	5,923	0.000
	الضابطة	38	2.58	4.38			

يتضح من الجدول السابق (6) أن قيمة (ت) بلغت (5.923) وهي دالة عند مستوى أقل من (0.05) ودرجة حرية (71)، مما يشير إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي عند مستوى حل المشكلات لصالح المجموعة التجريبية.

كما يتضح من الجدول السابق (6) أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (9.37) أكبر من متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (2.58) مما يعني أن هناك تفوقاً في الأداء البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

وتفسير ذلك التفوق يعود لأثر المتغير المستقل التجريبي (استخدام الصحائف الكتابية) في تنمية قدرة طلاب المجموعة التجريبية على حل المشكلات، فقد كان لكتابات الطلاب في الصحائف وتلقيهم التغذية الراجعة العاجلة وإيجابيتهم أثناء التعلم وتواصلهم بشكل مباشر مع المعلم دونما خوف أو خجل، وصياغتهم للمشكلات وحلها كتابة دور كبير في علاج صعوبات تعلمهم للرياضيات وخاصة فيما يتعلق بحل المشكلات.

وبذلك يتم قبول الفرض البديل، وهو:

« توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات القياس البعدي لطلاب المجموعة التجريبية (تستخدم الصحائف الكتابية) ودرجات طلاب المجموعة الضابطة (لا تستخدم الصحائف الكتابية) في اختبار التحصيل عند مستوى حل المشكلات ».

وللإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة والذي نصه: **ما أثر استخدام صحائف الطلاب الكتابية على التحصيل الكلي في الرياضيات لدى طلاب البرامج التحضيرية ؟**

تم صياغة الفرض التالي :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات القياس البعدي لطلاب المجموعة التجريبية (تستخدم الصحائف الكتابية) ودرجات طلاب المجموعة الضابطة (لا تستخدم الصحائف الكتابية) في اختبار التحصيل الكلي للرياضيات.

ولاختبار صحة هذه الفروض تم حساب (t - test) للمقارنة بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي الكلي في التطبيق البعدي وذلك موضح بالجدول التالي :-

جدول (7)

قيمة « ت » لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي الكلي في التطبيق البعدي .

الأبعاد	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة(ت)	مستوى الدلالة
التحصيل الكلي	التجريبية	35	15.26	6.84	71	6.472	0.000
	الضابطة	38	6.26	4.96			

يتضح من الجدول السابق (7) أن قيمة (ت) بلغت (6.472) وهي دالة عند مستوى أقل من (0.05) ودرجة حرية (71)، مما يشير إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي ككل لصالح المجموعة التجريبية.

- كما يتضح من الجدول السابق (7) أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (15.26) أكبر من متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (6.26) مما يعني أن هناك تفوقاً في الأداء البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

- وتفسير ذلك التفوق يعود لأثر المتغير المستقل التجريبي (استخدام الصحائف الكتابية) في تنمية قدرة طلاب المجموعة التجريبية على استرجاع وفهم المعلومات وحل المشكلات الرياضية وتلقيهم للتغذية الراجعة المباشرة مما ساهم في زيادة تحصيلهم.

وبذلك يتم قبول الفرض البديل، وهو:

«توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات القياس البعدي لطلاب المجموعة التجريبية (تستخدم الصحائف الكتابية) ودرجات طلاب المجموعة الضابطة (لا تستخدم الصحائف الكتابية) في اختبار التحصيل الكلي».

مناقشة النتائج :

أظهرت نتائج الدراسة أثر استخدام الصحائف الكتابية على تحصيل طلاب البرامج التحضيرية لمقرر الرياضيات عند مستويات (المعرفة – الفهم حل المشكلات) والتحصيل الدراسي ككل، ويمكن أن تعزى النتيجة إلى أن الصحائف الكتابية :

1. أتاحت الفرصة للطلاب للتعبير عن مشاعرهم نحو مادة الرياضيات دون خوف أو خجل.
2. اهتمت بإبراز نواحي القوة والتميز وعلاج نواحي الضعف لدى الطلاب.
3. ساعدت الطلاب على التواصل مع المعلم وإبراز مدى فهمهم والصعوبات التي تواجههم أثناء تعلم الرياضيات.
4. جعلت الطلاب يشعرون بأهمية تعلمهم مما زاد من مشاركتهم في عملية التعلم.
5. مكنت المعلم من تقديم التغذية الراجعة المباشرة لعلاج صعوبات تعلم الطلاب في الرياضيات.

وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة بوجالي (Pugalee, 2004) ودراسة إدريس (Idris, 2009)ودراسة شولتز (Schultz, 2009) من أن الصحائف الكتابية تنمي التحصيل الدراسي.

وأخيراً، تعد الصحائف الكتابية واحدة من أساليب التقويم التربوي الحديثة التي أثبتت الدراسات فاعليتها في تنمية التحصيل الدراسي والتواصل وخفض قلق الرياضيات، يستخدمها المعلمون للتعرف عن قرب عما يدور في عقول طلابهم ويستخدمها الطلاب للتعبير عن فهمهم أو سوء فهمهم لموضوعات الرياضيات دون خوف أو خجل، ويعتبرونها وسيلتهم للتعبير عن مشاعرهم نحو الرياضيات.

توصيات الدراسة :

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يوصى بضرورة ما يلى :-

1. استخدام الصحائف الكتابية في تعليم وتعلم وتقويم الرياضيات بفصول الرياضيات بالمملكة العربية السعودية.
2. تدريب الطلاب المعلمين (تخصص رياضيات) على استخدام الصحائف الكتابية.
3. عقد دورة تدريبية لمعلمي الرياضيات بالمملكة العربية السعودية حول استخدام الصحائف الكتابية.

الدراسات والبحوث المقترحة :

في ضوء نتائج الدراسة والتوصيات السابقة يقترح إجراء البحوث التالية :-

1. دراسة أثر استخدام الصحائف الكتابية

على اتجاهات الطلبة نحو الرياضيات ودافعيتهم نحو التعلم.

2. دراسة أثر استخدام الصحائف الكتابية في خفض قلق الرياضيات.
3. دراسة مدى فعالية استخدام الصحائف الكتابية في المراحل الدراسية المختلفة بدءاً من مرحلة رياض الأطفال وحتى المرحلة الجامعية.
4. دراسة مدى فعالية الصحائف الكتابية مع الطلاب المتفوقين والطلاب المتأخرين دراسياً.
5. دراسة فاعلية استخدام الصحائف الكتابية للطلاب المعلمين بكليات التربية على تحصيلهم واتجاههم نحو مهنة التدريس.
6. دراسة فاعلية استخدام الصحائف الكتابية في بعض المواد الدراسية الأخرى كالعلوم والدراسات الاجتماعية واللغات وغيرها.

المصادر والمراجع:

أولاً/ المراجع العربية:

أبوستة، فريال. (2005م). مشكلات تعلم الرياضيات بالمرحلة الثانوية كما يدركها الطلاب وعلاقتها باتجاهاتهم نحو الرياضيات. مجلة كلية التربية بدمياط، العدد السابع والأربعون.

شعراوي، إحسان. (1985م). الرياضيات : أهدافها وإستراتيجيات تدريسها. القاهرة: دار النهضة العربية.

قوارح، محمد. (2013م). العوامل المؤدية إلى تدني مستوى التحصيل الدراسي، دراسة استكشافية من منظور عينة من الطلبة الجامعيين. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد الحادي عشر، جوان، 2013م.

اللقاني، أحمد و الجمل، علي. (2003م). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس. ط.3، القاهرة : عالم الكتب.

هندام، يحيى. (1981م). تدريس الرياضيات. القاهرة: دار النهضة العربية.

ثانياً / المراجع الأجنبية والعربية مترجمة بالإنجليزية:

Abosta, F. (2005). Problems of learning mathematics in the secondary stage as perceived by students and the problems' relation to their attitudes towards mathematics (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education Damietta*, 47.

Al - Laqani, A. & Jamal, A. (2003). *Glossary of educational terms Knowledge in curricula and teaching methods* (in Arabic). Cairo: the world of books.

Camahalan, F. & Young, K. (2013). Using Math Journals to encourage students to communicate their Understanding of Math Concepts, *Journal of Teacher Action Research*, 38.

Frontier Math Consultants. (2016). J*ournal Writing in Math class K-8, Frontier School Division*. Retrieved from https://www.frontiersd.mb.ca/programs/SiteAssets/SitePages/MathPrime/JournalWriting.pdf

Fulwiler, T. (1982).The Personal Connection: Journal Writing across the Curriculum. *Journal of Educational Computing Research*, 16(2), 191-207.

Furner, J. & Berman, B. (2005). Confidence in ability to do Mathematics: The Need to Eradicate Math Anxiety in order for students can successfully compete in a high-tech globally competitive world. *Dimensions in Mathematics*, 18(1), 28–31.

Ganguli, A. & Henry, R. (1994). *Writing to learn mathematics: An annotated bibliography*. Minneapolis, MN: University of Minnesota.

Gavin, F. (2007). *Journal Writing for Mathematics*. Retrieved from http://www.primarymaths.ie/files/journal%20Writing%20articale.pdf, date (4/1/2007)

Hammond, M. (2012). The Implementation of Mathematics

Journals in the Science classroom to raise students' achievement in Science classes. Retrieved from: http://scholarworks.montana.edu/xmlui/bitstream/handle/1/1420/HammondM0812.pdf?sequence=1, Date: 28/11/2016, 9.16 am.

Hendam, Y. (1981). *Teaching Mathematics* (in Arabic). Cairo: Arab Renaissance House.

Ibrahim, R. & Eng L. Ng. (2009). *The Effect of Journal Writing on Secondary one Students, Ability to explain Mathematical Concepts and their Perceptions of Journal Writing, Brisbane 35 annual conference*. Retrieved from http://www.iaea.info/documents/paper_4d529c08.PDF, Date: 28/11/2016, 9.24 am.

Idris, N. (2009). Enhancing Students, Understanding in CALCULUS through Writing. *International Electronic Journals of Mathematics Education*, 4(1).

Jennison, M. & Beswick K. (2010). Students' Attitude, Students' Understanding and Mathematics Anxiety, paper presented at Annual Meeting of the Mathematics Education Research Group of Australasia. Fremantle, Western Australia.

Kawareh, M. (2013). Factors leading to low level of academic achievement: an exploratory study from the perspective of a sample of university students (in Arabic). *Journal of Humanities and Social Sciences*, 11.

Kuzle, A. (2013). Promoting writing in mathematics: prospective teachers, experiences and perspectives on the process of writing when doing mathematics as problem solving. *CEPS Journal* 3(4), 41-59.

Lim, L. & Pugalee, D. (2005). Using Journal writing to explore: "They communicate to learn Mathematics and they learn to communicate mathematically". Retrieved from http://oar.nipissingu.ca/pdfs/v722.pdf

Miller, D. (2007). The use of Writing to Teach and Learn Mathematics: Results of research testify the benefits, paper presented at the Ninth International Conference on Mathematics Education in a Global Community, Charlotte, NC.

National Council of Teachers of Mathematics. (2000). Principles and Standards for School Mathematics, Reston, VA: Author.

Olson, J. & Johnson, C. (2012). Implementing Journal Writing in Grade 8 Mathematics class. *Social Science and Humanities*, 2(3).

Park, D., Beilock, S. and Ramirez, G. (2014). The Role of Expressive Writing in Math Anxiety. *Journal of Experimental Psychology*, 20(2), 103-111.

Pugalee, D. (2004). A comparison of verbal and written descriptions of students, problem solving processes. *Educational Studies in Mathematics*, 55(1.27-47 ,(3/

Schultz, C. (2009). *Mathematical Communication and Achievement through Journal Writing.* Retrieved from http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1027&context=mathmidsummative, Date: 28/11/2016, 9.17 am.

Shaarawi, I. (1985). *Mathematics: Objectives and Teaching Strategies* (in Arabic).Cairo: Arab Renaissance House.

Swanson, D. & Nebraska, A. (2006). *Math Anxiety, What can teachers do to help their students overcome the feeling*? Retrieved from http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1034&context=mathmidsummative.

Travers, K. *et al.* (1977). *Mathematics Teaching*. New york: Harper & Row, Publishers.

Waywood, A. (1992). Journal Writing and Learning Mathematics, For the Learning of Mathematics. British Columbia: FLM Publishing Association, White Rock.

Wikstrom, N. (2007). Alternative Assessment in Primary years of International Baccalaureate Education. Retrieved from http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:199424/FULLTEXT01.pdf, date: 28/11/2016, 9.35 am.

Williams, N. (2006). Reflective Journals Writing as an Alternative Assessment. Retrieved from http://www.otterbein.edu/files/pdf/education/jtir/volumeiii/williams.pdf, Date: 28/11/2016, 9.14 am.

تصور مقترح للكفايات التقنية الرقمية ومتطلبات القرن الحادي والعشرين لمعلمات التربية الفنية في ضوء احتياجاتهن التدريبية

صفاء عبدالوهاب بلقاسم بعطوط (*)
جامعة طيبة – المدينة المنورة

(قدم للنشر في 1439/12/23 هـ، وقبل للنشر في 1440/03/18 هـ)

ملخص البحث : هدفت الدراسة إلى وضع تصور مقترح للكفايات التقنية الرقمية ومتطلبات القرن الحادي والعشرين لمعلمات التربية الفنية في ضوء احتياجاتهن التدريبية. تكونت عينة الدراسة من (51) معلمة تربية فنية في المدينة المنورة للعام الدراسي 1438-1439هـ. قامت الباحثة بتحديد الكفايات من التقنيات الرقمية، ثم بناء استبانة لتحديد الاحتياجات التدريبية من الكفايات التقنية الرقمية. واشتملت الأداة على ثلاثة محاور وهي : درجة الاستخدام والتطبيق في مجال التطبيقات الرقمية الفنية، درجة الاستخدام والتطبيق للتقنيات الرقمية في مجال تدريس التربية الفنية ودرجة الاستخدام والتطبيق في مجال أساسيات الحاسب الآلي والشبكة المعلوماتية. وتوصلت الدراسة إلى أن درجات الاستخدام والتطبيق في المجال الأول (التطبيقات الرقمية الفنية) كانت محصورة ما بين المتوسط والضعيف، وأن درجات الاستخدام والتطبيق في المجال الثاني (تدريس التربية الفنية) كانت محصورة ما بين المتوسط والضعيف، وأن درجات الاستخدام والتطبيق في المجال الثالث (أساسيات الحاسب الآلي والشبكة المعلوماتية) كانت محصورة ما بين العالي والمتوسط. كما توصلت النتائج لعدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية يعزى لمتغيرات الدراسة (المؤهل العلمي – سنوات الخدمة). وفي ضوء النتائج أوصت الباحثة بضرورة إعادة النظر في البرامج التدريبية للمعلمات بحيث تلبي الاحتياجات التي كشفت عنها الدراسة، كما أوصت بتبني التصور المقترح لتدريب معلمات التربية الفنية .

كلمات مفتاحية: التربية الفنية، التقنيات الرقمية ، الاحتياجات ، التدريب، كفايات تعليمية.

*****

A proposed conception of digital technical competencies and 21st century requirements for Art Education teachers in the light of their training needs

Safaa Abdull Wahab Belqacem Batut
Taibah University – Al-Medinah Al-Monwarah

(Received 04/09/2018, accepted 26/11/2018)

:

Abstract: This study aims to conduct a proposed conception of digital technical competencies in the light of the 21st century training requirements among art teachers. The study sample consists of 51 female teachers during academic year of 1438-1439 in Al-Medinah Al-Monwarah. The researcher created a survey detecting the requirements of digital technical training programs. The survey included three domains. First is the usage and practice proportion of art digital application. Second is the usage and practice proportion of digital technologies in teaching art. Third is the usage and practice proportion of computer science basics and informatics network. The study results showed a range between low and average proportion in the first domain (art digital applications). There was a similar range of low and average proportion in the second domain (teaching art) as well. Finally, the usage and practice proportion of third domain (basics computer science and informatics network) was in range between average and high. It is important to note that the previous results did not detect any significant statistical evidences variation which might be attributable to the study variables such as scientific qualification and service years. Based on these results, the researcher recommends reconsidering the requirements of teachers' training programs as well as considering this proposed conception in training art teachers.

Keywords: Art education, Digital Technologies, Requirements, Training, Learning Competencies.

(*) للمراسلة:

أستاذ مساعد، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة طيبة، ص ب: 344، رمز بريدي: 42353، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Assistant Professor, Dept. of Curriculum and Teaching Methods, College of Education, Taibah University, P.O. Box: 344, Code: 42353, Tayba, Medina, Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail: sbatut@taibahu.edu.sa

www.nbu.edu.sa
DOI: 10.12816/0054676

مقدمة:

يساهم الفن بدور كبير في بناء المجتمعات والارتقاء والنهوض بها، حيث يعد الفن مرآة صادقة تعكس الثقافات والقيم المتنوعة في تلك المجتمعات، ولا سيما وأن العصر الحالي يشهد العديد من التغيرات والتطورات التي لها دور كبير في تغيير ثقافة المجتمعات، ومن هذه التغيرات التطورات التقنية الرقمية وتوفرها في جميع مجالات الحياة ومنها الفن والتعليم في مجالاتهم المتعددة والمتنوعة.

فقد أصبحت التقنية الرقمية موجودة بشكل كبير ومتزايد في التعليم، حيث أضافت عديد من الدول مثل فرنسا والنرويج مفهوم التقنية الرقمية إلى المناهج الدراسية الخاصة بها من خلال ملاحظة أن التقنية الرقمية تساعد في تحسين التعليم والتعلم بعدة طرق، فهي وسيلة جذابة وسريعة للحصول على المعلومات المتنوعة بشكل أكبر وأكثر شمولاً. فاستخدام البرامج الحاسوبية يزيد من اكتساب مهارات متعددة ومنها المهارات التقنية الفنية(غزان وآخرون، 2017م، ص:13). وأضاف إبراهيم(2015م،ص:5) أن التقنية الرقمية توفر المزيد من الخيارات لتنفيذ المشاريع الفنية المتعددة الوسائل والأهداف. لذلك يشهد استخدام التقنية الرقمية الأثر الفعال في مجالات الفنون المتعددة، من خلال تطويع البرامج والإمكانيات التقنية المختلفة لتحقيق غايات فنية مناسبة مع الثقافات والتوجهات المعاصرة (الجريان ،2013م،ص:67) .

وقد تشكلت التقنية الرقمية الفنية نتيجة مواكبة التطورات العلمية التقنية وتأثرت أيضا بتطورات الحركات الفنية في تاريخ الفنون المعاصرة، فالفنون التقنية الرقمية هي أحد الفنون العالمية والتي أصبحت مؤخرا مجالاً واسعاً ضمن الفنون التصورية والتشكيلية، إذ أصبحت تلعب دورا هاما في جميع مجالات الإعلام ومعارض الفن، حيث تعتمد على برامج الكمبيوتر المتطورة ، وقد ظهرت اتجاهات كثيرة للتقنية الرقمية الفنية منها:

- البيكسل Pixel وهو أحد أنواع التقنية الرقمية الفنية الحديثة وهو عبارة عن مربعات صغيرة ويتم التعامل مع الصور على أساس هذه المربعات الصغيرة، فإذا كان عدد المربعات كبيراً فإن الصورة تكون ذات وضوح عالي، وإذا كان عدد المربعات قليلاً فإن الصورة تبدأ بفقدان درجة الوضوح (العابد، 2010م،ص:42).
- الفركتالات Fractals يعرفها هيبة(2007م،ص:96)بأنهااستخدام الحاسوب في إنتاج تكوينات رقمية أكثر تعقيداً، حيث تخضع هذه التكوينات إلى نظام هندسي دقيق .
- الفيكتور Vector هو أحد برامج التقنية الرقمية الفنية الشهيرة تستخدم

لعمل زخارف وشعارات (Logo)، واللوحات الإعلانية (Poster)، حيث يتم تحوير وتعديل الوحدات الزخرفية للوصول إلى التصميم المطلوب (العابد، 2010م،ص:41) .

- النحت الرقمي D3 هي مساهمات التطور التكنولوجي الذي ساعد في إيجاد أفكار تقنية إبداعية استعان بها الفنان في تشكيل أعماله ليتم من خلالها استخدام البرمجيات المتعددة التي توفر الأدوات اللازمة للنحت والرسم، كما تبين مقدار الرسم بأدق التفاصيل كما لو كانت مصنوعة من مادة حقيقية.

فقد أكدت الدراسات أن التطور التقني الرقمي في العصر الحالي له الأثر الهام في استخلاص مدخلات تقنية جديدة تعتمد على وحدات متنوعة وتوظيفها داخل اللوحات الرقمية، منها دراسة (الجريان، 2013م) التي هدفت إلى التعرف على الأساليب والاتجاهات للفن الرقمي وتقديم رؤية معاصرة للفنون من خلال توظيف التطور التكنولوجي والتقنيات الرقمية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي من خلال الاعتماد على ثلاثة محاور رئيسية وهي الإطار النظري والمنطلق الفكري والتجربة التشكيلية من خلال استخدام الحاسب الآلي، وقد توصلت إلى أن التطور التقني له الأثر في تدعيم مفهوم الفنون الرقمية. وقد أوصت الدراسة بالاهتمام بالتقنيات الرقمية الفنية الحديثة وتوظيفها في جميع المجالات.

كما أكدت دراسة (إمام،2011م) أن التقنية الرقمية الفنية لها بالغ الأثر على التعلم من خلال إنتاج نماذج فنية مختلفة، أسهمت في تنمية الإبداع الفني ودفع المتعلمين نحو التعلم الذاتي، كما أوصت الدراسة بتوجيه الدراسين في المرحلة الجامعية وما بعدها إلى تعلم التقنية الرقمية الفنية لتأصيل مجال الابتكار والاكتشاف لدى المتعلمين.

كما توصلت دراسة (عابد،2007م) إلى وجوب الاهتمام بالمهارات التقنية المختلفة وضرورة تبني طرق حديثة في التدريس والتخلص من الطرق التقليدية القديمة، وتوظيف التقنية الحديثة في التدريب واستخدام برامج محوسبة متنوعة تسهل عملية التعلم بالنسبة للمعلم، حيث استخدم الباحث المنهج التحليلي لتحليل مهارات البرمجة وإثرائها بمهارات عالية. وقد تم استخدام المنهج التجريبي لمعرفة فاعلية البرنامج التدريبي على عينه من المعلمين والمعلمات، كما تم استخدام اختبار لقياس مستوى اكتساب المهارات وبطاقة الملاحظة، وتكونت من 25 فقرة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق بين المعلمين والمعلمات تعزى للبرنامج التدريبي المقترح.

ويؤكد (بن بيتل Bain Bittel 2001) (المشار

إليه في إمام ،المصدر نفسه) إلى أن استخدام الحاسب لإنتاج أعمال فنية تعطي الفرصة للطلاب للإبداع وممارسة أساليب متنوعة حتى يخرجوا العمل بصورة إبداعية، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي والمنهج التجريبي من خلال اختيار عينة من الذكور والإناث، وتم عمل مقابلات فردية وملاحظات وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن اكتساب المهارات التقنية والخبرة الفنية تثير الإبداع الفني.

ويمكننا القول إن التقنية الرقمية هي فن الإبداع اللانهائي للأعمال الفنية من خلال الرؤية الفنية وخيال الفنان المبدع مع القدرات التقنية العالية للحاسب ليحققا معاً أعمالاً فنية تشكيلية لم تكن لتحقق لولا توافر التطور التقني الهائل الذي ساعد الفنان على الإنجاز في عالم اللامحدود(Kaled, 2006, p.1). وانطلاقاً من دور التقنية الرقمية التي أصبحت في الآونة الأخيرة مجالاً واسعاً للفنون التشكيلية، لما لها من بالغ الأثر على التعلم من خلال تنمية الإبداع الفني، وزيادة الدافعية نحو التعلم، (الرويس،2004م، ص:3)، وأيضا من الدور الهام للمعلم في أي منظومة تعليمية، وإيماناً بأهمية تأثيره على نوعية التعليم ومستواه، لذلك فإن المملكة العربية السعودية وفق فلسفتها وأهدافها ونظمها الاجتماعية والاقتصادية تولي مهنة التعليم والارتقاء بالمعلم كل اهتمامها وعنايتها، وهذا ما تؤكد عليه رؤية المملكة العربية السعودية 2030م حيث يسعى النظام التعليمي إلى تحسين السبل للنمو المهني للمعلم وفق المستجدات والتطورات ومتطلبات القرن الحادي والعشرين، فقد ذكر شوق ومحمود(2001م،ص:8) أن العصر الذي نعيش فيه مليء بالتحديات وبالتالي نحتاج إلى خبرات جديدة وأساليب وآليات جديدة للتعامل معها بنجاح، مما يستلزم معلما مبدعاً ومبتكراً وناقداً وقادراً على التكيف مع هذه التحديات والتغيرات الحاصلة في مجتمعه. وأضاف ويح (2010م، ص:32) أن هذه التحديات والتغيرات كانت سبباً قوياً للاهتمام بالارتقاء بالنظام التعليمي وتجويده وتطويره.

إن عملية تطور النظام التعليمي لا يتم إلا من خلال تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين والمعلمات، وتعد معلمة التربية الفنية من المعنيين بعملية التطوير والتجديد للمهارات الفنية والتقنية، حيث إن برامج التدريب تهدف إلى المساعدة في تطوير الكفايات التقنية الفنية وتطوير المعرفة المرتبطة بالتخصص وتطوير الثقة بالنفس، والتمكين من النمو المهني.

فقد ورد مفهوم الاحتياجات التدريبية في العديد من الأدبيات بأنها الفجوة أو القصور أو العجز في أداء مهمة معينة ولابد من الضرورة تحديدها والعمل على إشباعها (أبو شيخه ،2000م،ص:5)، وهي أيضاً مجموعة

مـن التغـيرات المطلـوب إحداثهـا لـدى المعلمـين والمتعلقـة بخبراتهـم وأدائهـم وسـلوكهم واتجاهاتهـم، حتـى يكونـوا مناسـبين لوظائفهـم ومهاراتهـم سـواء الحاليـة والمسـتقبلية بكفـاءة وفاعليـة عاليـة (الطعـاني،2007م،ص:10)، لذلـك تعتـبر الاحتياجـات التدريبيـة إحدى الأسـاليب المسـتخدمة لمعرفـة الفـرق بـين المسـتوى المطلـوب مـن المهـارات والمعـارف والاتجاهـات لأداء عمـل معـين والمسـتوى المتوفـر لـدى المعلمـين، فهـي لا تقتـصر عـلى القصـور والخلـل وإنـما التطويـر والتحسـين للمهـارات والمعـارف والاتجاهـات المـراد تغيرهـا وتعديلهـا أوصقلها(الخليفـات، 2010م،ص: 16).

وترجـع أهميـة الاحتياجـات التدريبيـة للأسـباب التاليـة :

- تعـد الاحتياجـات التدريبـة الأسـاس لـكل عنـصر مـن عنـاصر العمليـة التعليميـة.
- تسـاعد الاحتياجـات عـلى التركيز عـلى الأداء الأفضـل.
- يوضـح تحديـد الاحتياجـات التدريبيـة الأفـراد المطلـوب تدريبهـم ونـوع التدريـب المطلـوب والنتائـج المتوقعـة.
- تحديـد الاحتياجـات التدريبـة تحديـداً دقيقـاً يسـاعد عـلى تصميـم البرامـج التدريبيـة الناجحـة، كـما يسـاعد عـلى ترغيـب المعلمـين وتشـجيعهم في الالتحـاق بهـذه البرامـج القائمـة عـلى الاحتيـاج الفعـلي.
- إن تحديـد الاحتياجـات يسـاعد في رفـع معدل كفـاءة الأداء لـدى المعلمـين والحصـول عـلى معـدل إنتاجـي عـالي.
- يسـاعد تحديـد الاحتياجـات في الكشـف عـن المشـكلات والصعوبـات التـي تعـاني منهـا المنظمـة التعليميـة.

انطلاقـاً مـن أهميـة تحديـد الاحتياجـات التدريبـة فقـد أجريـت العديـد مـن الدراسـات التـي أكـدت عـلى هـذا المجـال، فقـد أجـرى (الغنيـمات،2003م) دراسـة هدفـت إلى التعـرف عـلى الاحتياجـات التدريبيـة لمعلمـي ومعلـمات المرحلـة الاساسـية مـن وجهـة نظـر المعلمـين في المـدارس الحكوميـة في محافظـة الخليـل، ومعرفـة مـا إذا كان هنـاك فـرق ذو دلالـة إحصائيـة في درجـة تحديـد الاحتياجـات التدريبيـة لمعلمـي ومعلـمات التربيـة الفنيـة للمرحلـة الأساسـية تبعـا لعـدد مـن المتغـيرات. و تكونـت عينة الدراسـة مـن 283 معلـما ومعلمـة، وقـد اسـتخدم الباحـث المنهـج الوصفـي، وأظهـرت نتائـج الدراسـة أن درجـة الاحتياجـات التدريبيـة جـاءت مهمـة في جميـع المجـالات وعـدم وجـود فـروق تعـزى لمتغـيرات الدراسـة.

كـما أجـرى (سـابول Sabol, 2006) دراسـة في الولايـات المتحـدة الأمريكيـة هدفـت إلى معرفـة احتياجـات التدريـب والتطـور المهنـي لمعلمـي التربيـة الفنيـة، وتكونـت عينـة الدراسـة مـن 3269 معلـماً ومعلمـة ينتمـون إلى الجمعيـة الأمريكيـة لمعلمـي

التربيــة الفنيــة NEA. واســتخدم الاســتبيان كأداة لجمـع البيانـات موزعـة عـلى 24 سـؤالاً، وتوصلـت النتائــج إلى أن احتياجــات التدريــب للمعلمــين متعــددة: تتضمــن التدريــب التكنولوجــي، إعــداد المخطـط الـدرسي، التطبيـق الفنـي التقنـي.

و أجـرى (كـين، Kin, 2006) دراسـة في كوريـا تهـدف إلى التعــرف عــلى الاحتياجــات التدريبيــة لمعلمــي التربيــة الفنيــة في المرحلــة الأساســية، واعتمــدت الدراســة المنهــج القائــم عــلى تحليــل الوثائــق مــن خــلال دراســة 24 دراســة، وتحليــل 11 برنامجــاً تدريبيــاً. وتــم اســتخدام الاســتبيان كأداة للدراســة. وتكونــت العينــة مــن 36 معلــماً ومعلمـة. وتوصلـت النتائـج إلى عـدم إيفـاء برامـج التدريــب باحتياجــات المعلمــين التدريبيــة بدرجــة كبـيرة وخصوصـا التدريـب التكنولوجـي والرسـم الإبداعــي وطــرق التدريــس الحديثــة.

كـما أجـرى (السـنيني،2007م) دراسـة هدفـت إلى التعـرف عـلى الاحتياجـات التدريبيـة والكفايـات التعليميـة لمعلمـي التربيـة الفنيـة في المرحلـة المتوسـطة في دولــة الكويــت واقــتراح برنامــج تدريبــي لهــم، وتكونــت عينــة الدراســة مــن 223 معلــماً ومعلمــة. وتــم اســتخدام المنهــج الوصفــي التحليــلي مــن خــلال الاســتبيان المكــون مــن ثلاثــة مجــالات، وأظهـرت نتائـج الدراسـة أن مسـتوى الاحتياجـات التدريبيــة لمجــال التدريــب والتأهيــل أثنــاء الخدمــة كان منخفضــاً.

و أجــرت (لنــدا،Lind, 2007) دراســة في كاليفورنيـا بالولايـات المتحـدة الأمريكيـة هدفـت إلى التعـرف عـلى فاعليـة برنامـج التطـور المهنـي المصمـم لدعــم تعميــق فهــم معلمــي التربيــة الفنيــة لعمليــة تعلــم الطــلاب في ضــوء احتياجاتهــم التدريبيــة الحاليــة والمســتقبلية. وتكونــت عينــة الدراســة مــن 300 معلــم ومعلمــة، وتــم اســتخدام التســجيل لمقاطــع جلســات التدريــب، وإجــراء المقابــلات الجماعيــة بلغــت 20 مقابلــة. وأظهــرت النتائــج أن الاحتياجـات التدريبيـة الحاليـة والمسـتقبلية للمعلمين والمعلـمات كانـت في إدخـال إسـتراتيجيات تدريـس جديـدة وخاصـة تعتمـد عـلى الحاسـوب.

كــما أجــرى (أنــدروز،Andrews, 2008) دراســة في كنــدا هدفــت إلى تقييــم برنامــج (أوريــا، Awria) التدريبــي الــذي عقــده المعهــد الوطنــي الثقــافي الكنــدي لتدريــب معلمــي التربيــة الفنيــة في البــلاد في ضــوء احتياجاتهــم التدريبيــة، وكانــت أداة الدراســة اســتبيان لعينــة تكونــت مــن 38 معلــماً ومعلمــة، وتوصلــت الدراســة إلى أن الاحتياجــات التدريبيــة للمعلمــين والتــي لم تتوفــر في برنامــج التدريــب هــي التدريــب التكنولوجــي وتبــادل الخــبرات والتدريــب الإبداعــي الفنــي.

و أجـرى (سـعيد،2008م) دراسـة هدفـت إلى فاعليــة برنامــج تدريبــي مقــترح لمعلمــي الزخرفــة والإعــلان أثنــاء الخدمــة لتلبيــة احتياجاتهــم التدريبيــة لاســتخدام البرامــج الفنيــة الكمبيوتريــة وفقــاً

لمتطلبات الاعتماد والجودة، وتكونت عينة الدراسة من 230معلماً في المدارس الثانوية وتم استخدام المنهج الوصفي من خلال استبيان للتوصل إلى النتائج والتي توصلت إلى أهمية تبني إستراتيجية واضحة ومحددة لتحديد أهداف وبرامج التدريب والتأهيل للمعلمين في ضوء مفهوم التنمية المستدامة والتعلم مدى الحياة وضرورة المراجعة الدائمة لبرامج التدريب للمعلمين.

لذلك يعد الارتقاء بمستوى المعلم والمعلمة، ومقدار الفعالية والكفاية التي يتصفون بها في أدائهم التعليمي، وأيضاً مدى الاهتمام من قبل النظام التعليمي بتوفير برامج تدريبية متجددة ومواكبة للتغيرات التقنية، كل ذلك له الأثر البالغ على تحقيق الأهداف وانعكاسها على مستوى أداء المتعلمين. ومعلمات التربية الفنية كغيرهم من المعلمات العاملات في مجال التربية والتعليم، يحتاجون إلى أن يكونوا فاعلين ومؤثرين في أدائهم التربوي والمهني، لذلك فإن إعدادهم المهني يجب أن يشتمل على برامج الكفايات التقنية الرقمية (العتوم،2011م،ص:31)، كما أكدت دراسة (لاين كونج 2011 lin Kuang) (المشار إليه في إمام ،المصدر نفسه) أن التقنية الرقمية لها أثر قوي على التعلم في كل المستويات، لذلك لابد من الاهتمام بالتدريب التقني الرقمي ووضع مناهج للفنون الرقمية وتدريب معلمات التربية الفنية عليها وأهمية دمج التقنية الرقمية بالمناهج وببرامج التدريب.

ومن هذا المنطلق غدت عملية تطوير الكفايات التقنية الرقمية تحتل موقعا بارزا في أولويات التطوير التربوي، حيث تهدف إلى مساعدة المعلمات على تطوير كفاياتهن التقنية الرقمية الفنية وتطوير المعرفة وتحسين المهارات المتنوعة لديهن، فهي تبذل قصارى جهدها لتصميم برامج تدريبية مواكبة ومناسبة لمهارات القرن الحادي والعشرين لدى المعلمة(حسونة،2000م،ص:16).

ويوصف البرنامج التدريبي القائم على الكفايات التقنية الرقمية بالخصائص التالية:

1. التنظيم لما يراد تعلمه على أساس عناصر متتالية ومرتبطة ببعضها البعض فيما يتعلق بالتقنيات الرقمية.
2. التحديد الدقيق لما يراد التدرب عليه فيما يتعلق بكل عنصر.
3. تزويد المتدرب بالتغذية الراجعة أثناء عملية التدريب على الكفايات التقنية الرقمية.
4. التفاعل الإيجابي لزيادة القدرة على التعامل مع التقنية الرقمية بحرفية عالية (العتوم،2011م،ص:24).

لذلك يعد تأهيل وتدريب المعلمة باستمرار ومواكبة التطورات التقنية الرقمية له أهمية كبيرة في رؤية2030م، حيث إن المعلمة القادرة على تقديم الخبرات المتنوعة لها الأثر الكبير على هذه الطالبة

وبالتالي التأثير الفعال الإيجابي على المجتمع.

مشكلة الدراسة:

تتحمل معلمة التربية الفنية كامل المسؤولية في إنجاح العملية التعليمية باعتبارها إحدى أفراد المنظومة التعليمية، لذلك لابد من الاهتمام بمعلمة التربية الفنية في جميع المراحل التعليمية التي تقوم بتدريسها من خلال معرفتها ووعيها بالمهارات التقنية الرقمية الفنية، حيث تعد إحدى المتطلبات الأساسية لمعلمة القرن الحادي والعشرين. فقد كشفت دراسة (السالم،2014م) عن قلة وعي معلمات التربية الفنية بالجوانب الفنية المختلفة وأهمية رصد والكشف عن ذلك القصور من خلال تحديد الاحتياجات التدريبية لهن، كما أكدت دراسة (المرشود،2016م) أن تحديد الاحتياجات للمهارات المهنية المتنوعة يساعد المعلمات في أداء وظائفهن كمعلمات، كما أشارت دراسة (القاعود،1998م) إلى أن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمات تعد منطلقا مهما في تطوير مهاراتهن من خلال تصميم برامج تدريبية لهن وفق احتياجاتهن، كما أن تحديد الاحتياجات التدريبية يساعد في تحديد الفجوة بين المتطلبات الحقيقية للعمل ويساعد أيضا في رفع الكفاية الإنتاجية لديهن.

وعلى حد علم الباحثة فإن المملكة العربية السعودية تفتقر إلى الدراسات التي تهتم بالكفايات التقنية الرقمية وتحديد الاحتياجات التدريبية لها.

وتأسيساً على ما تقدم تهتم الدراسة الحالية بوضع تصور مقترح للكفايات التقنية الرقمية ومتطلبات القرن الحادي والعشرين لمعلمات التربية الفنية في ضوء احتياجاتهن التدريبية. وتتحدد مشكلة الدراسة الحالية في التساؤلات التالية:

- ما الكفايات التقنية الرقمية ومتطلبات القرن الحادي والعشرين لمعلمات التربية الفنية؟
- ما الاحتياجات التدريبية لمعلمات التربية الفنية من الكفايات التقنية الرقمية ومتطلبات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المعلمات في المحور الأول : الاستخدام والتطبيق في مجال التطبيقات الرقمية الفنية؟
- ما الاحتياجات التدريبية لمعلمات التربية الفنية من الكفايات التقنية الرقمية ومتطلبات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المعلمات في المحور الثاني : الاستخدام والتطبيق للتقنيات الرقمية في تدريس التربية الفنية ؟
- ما الاحتياجات التدريبية لمعلمات التربية الفنية من الكفايات التقنية الرقمية ومتطلبات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المعلمات في المحور الثالث : الاستخدام والتطبيق في مجال أساسيات الحاسب الآلي والشبكة المعلوماتية؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة للاحتياجات التدريبية تعزى لمتغيرات الدراسة سنوات الخدمة(أقل من 5 سنوات ، 5-10 سنوات ، أكثر من 10 سنوات) ، المؤهل العلمي(دبلوم ، بكالوريوس، دراسات عليا) ؟
- ما التصور المقترح من الكفايات التقنية الرقمية ومتطلبات القرن الحادي والعشرين لمعلمات التربية الفنية في ضوء احتياجاتهن التدريبية؟

أهداف الدراسة:

- تحديد قائمة بالكفايات التقنية الرقمية ومتطلبات القرن الحادي والعشرين لمعلمات التربية الفنية.
- التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمات التربية الفنية من الكفايات التقنية الرقمية و متطلبات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المعلمات في المحور الأول : الاستخدام والتطبيق في مجال التطبيقات الرقمية الفنية.
- التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمات التربية الفنية من الكفايات التقنية الرقمية و متطلبات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المعلمات في المحور الثاني : الاستخدام والتطبيق للتقنيات الرقمية في تدريس التربية الفنية.
- التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمات التربية الفنية من الكفايات التقنية الرقمية و متطلبات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المعلمات في المحور الثالث: الاستخدام والتطبيق مجال أساسيات الحاسب الآلي والشبكة المعلوماتية.
- التعرف على الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة للاحتياجات التدريبية تعزى لمتغيرات الدراسة، سنوات الخدمة(أقل من 5 سنوات ، 5-10 سنوات ، أكثر من 10 سنوات)، المؤهل العلمي(دبلوم، بكالوريوس، دراسات عليا).
- إعداد التصور المقترح للكفايات التقنية الرقمية ومتطلبات القرن الحادي والعشرين لمعلمات التربية الفنية في ضوء احتياجاتهن التدريبية.

أهمية الدراسة :

- استجابة الدراسة لمتطلبات القرن الحادي والعشرين، وما يسوده من تغيرات وتطورات تفرض التجديد في مجال التدريب لمعلمة التربية الفنية.
- تحديد أهم الاحتياجات التدريبية لمعلمات

التربيــة الفنيــة لأنهــا الانطــلاق للتطويــر والتحديــث لبرامــج تدريــس معلمــة التربيــة الفنيــة.

- تعـد معلمـة التربيـة الفنيـة إحـدى مدخـلات منظومـة التدريـس، ولذلـك فمعرفـة وتحديـد الاحتياجـات يعـد ضرورة ملحـة لتطويرهـا في المجـال التعليمـي.
- قــد تفيــد نتائــج هــذه الدراســة مخططــي المناهــج والمســؤولين في مجــال التدريــب لتطويــر مهــارات معلمــة التربيــة الفنيــة في ضـوء متطلبـات ومسـتجدات القـرن الحـادي والعشريــن.

حدود الدراسة :

الحــدود الموضوعيــة : الاحتياجــات التدريبيــة لمعلــمات التربيــة الفنيــة مــن التقنيــة الرقميــة (التطبيقــات الفنيــة الرقميــة – مجــال تدريــس التربيــة الفنيــة – أساســيات الحاســب الآلي والشــبكة المعلوماتيــة).

الحــدود البشريــة: معلــمات التربيــة الفنيــة للمرحلة المتوسـطة في المدينـة المنورة.

الحــدود المكانيــة: تــم تطبيــق الدراســة في مــدارس المرحلـة المتوسـطة بالمدينـة المنـورة.

الحــدود الزمانيــة : تــم تطبيــق هــذه الدراســة في الفصــل الــدراسي الأول للعــام 1438-1439هـــ .

مصطلحات الدراسة :

الكفايــات التعليميــة learning competencies: مجموعــة مــن الخــبرات والمهــارات والمعلومــات والاتجاهــات والثقافــات التــي تتصــف بهــا معلمــة التربيــة الفنيــة والتــي تكســبها قــدرات تســطيع مــن خلالهــا مواجهــة المواقــف التعليميــة التــي تســاعدها في تأديــة عملهــا عــلى أحســن وجــه (الســنيني، 2007،ص: 15).

وتعـرف الباحثـة الكفايـات التعليميـة :مجموعـة مـن المعـارف والمعلومـات والمهـارات التـي يجـب أن تكتسـبها معلمـة التربيـة الفنيـة مـن التقنيـات الرقميـة لمواكبـة التوجهـات الحديثـة في تدريـس التربيـة الفنية.

التقنيــات الرقميــة Digital Technologies: أدوات مبنيــة عــلى أســاس علمــي تســمح بزيــادة فـرص الوصـول للمعلومـات بشـكلٍ أسـهل وأكثـر فاعليّــة مــن خــلال تقنيــة الكمبيوتــر والبرامــج الإلكترونيــة المتطــورة، كــما أن لديهــا القــدرة عــلى تعزيـز المفاهيـم في مجـال تعليـم وتعلـم التربيـة الفنيـة، وتصبـح عمليّـة تلقـي المعلومـات والمهـارات لـدى الطالبـات واسـتيعابها بشـكلٍ أكثـر بسـاطة وتشـويقاً مــع توفــير الكثــير مــن الوقــت والجهد(إمــام، 2011م،ص: 15).

وتعــرف الباحثــة التقنيــات الرقميــة: بأنهــا مــواد رقميــة تســتخدم تقنيــة الكمبيوتــر والمؤثــرات المتطــورة للبرامــج الإلكترونيــة للمــزج بــين الصــورة الذهنيــة والرؤيــة الرقميــة عــلى شاشــات الكمبيوتــر

ويندرج تحتها النص والصوت والصورة وشبكة المعلومات والبريد والمدونات ...التي تساعد على إيجاد الحلول المختلفة في تعليم وتعلم التربية الفنية.

الاحتياجات التدريبية Training needs:

عرفها(السنيني،2007م، ص:15) بأنها: مجموعة من الثغرات لدى معلمة التربية الفنية في معارفها ومعلوماتها ومهاراتها واتجاهاتها، يهدف تعديلها أو تطويرها أو استحداث سلوك مرغوب يمكن المعلمة من الوصول إلى الكفايات الإنتاجية في أدائها والقضاء على نواحي القصور أو العجز وبالتالي زيادة في دوافعها في العمل.

وتعرف الباحثة الاحتياجات التدريبية:

هي متغيرات تمثل استجابة المعلمات عن كل فقرة من فقرات أداة الدارسة بهدف معرفة درجة الاستخدام لهذه العبارات والمهارات أثناء التدريس والتي لابد من أن تمتلكها معلمة التربية الفنية.

إجراءات الدراسة :

منهج الدراسة :

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لمعرفة مدى الاحتياجات التدريبية لمعلمات التربية الفنية من التقنيات الرقمية في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين.

مجتمع الدراسة وعينتها :

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات التربية الفنية بالمدينة المنورة، والبالغ عددهم (93) معلمة في المرحلة المتوسطة.

وقد بلغت عينة الدراسة والتي تم اختيارها بطريقة عشوائية (51) معلمة أي بنسبة 55 ٪ ، علماً بأن عملية جمع البيانات (أداة الدراسة) اعتمدت على التنصيب الإلكتروني. ويبين جدول (1) توزيع أفراد العينة حسب سنوات الخدمة – المؤهل الدراسي.

جدول (1)

توزيع أفراد العينة حسب سنوات الخدمة – المؤهل الدراسي.

المتغير		التكرار	النسبة
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	11	21.6
	من 5- 10 سنوات	23	45.1
	أكثر من 10 سنوات	17	33.3
المجموع		51	% 100
المؤهل الدراسي	الدبلوم	5	9.8
	البكالوريوس	40	78.4
	دراسات عليا	6	11.8
المجموع		51	% 100

أدوات الدراسة:

أولاً : قائمة الكفايات التقنية الرقمية :

لتحقيق أهداف الدراسة تم تحديد قائمة بكفايات معلمات التربية الفنية من التقنيات الرقمية ومتطلبات القرن الحادي والعشرين، باتباع الخطوات التالية :

- مراجعة الأدبيات والأطر النظرية والبحوث والدراسات السابقة المرتبطة بكفايات معلمة التربية الفنية.
- مراجعة الأهداف العامة لتعليم التربية الفنية في المملكة العربية السعودية.
- مراجعة الأهداف العامة والخاصة للتربية الفنية للمرحلة المتوسطة.
- استطلاع آراء المتخصصين في مجال التربية الفنية والتعلم الرقمي والتربويين للمرحلة المتوسطة.

قائمة بكفايات معلمة التربية الفنية من التقنية الرقمية ومتطلبات القرن الحادي والعشرين:

يعد بناء قائمة بكفايات معلمة التربية الفنية من التقنية الرقمية ومتطلبات القرن الحادي والعشرين الخطوة الأولى للتصور المقترح، وقد تم عرض قائمة كفايات معلمات التربية الفنية من التقنيات الرقمية ومتطلبات القرن الحادي والعشرين في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال التربية الفنية والتعلم الرقمي وفي مجال المناهج وطرق التدريس وذلك لتحكيمها في مدى ملاءمة الكفايات وإضافة أو حذف بعض الكفايات .وقد تم الأخذ بآرائهم ومقترحاتهم وفق الجدول التالي :

جدول (2)

جدول يوضح كفايات معلمة التربية الفنية من التقنيات الرقمية ومتطلبات القرن الحادي والعشرين التي تم تعديلها في ضوء آراء المحكمين.

الكفايات	المهارات للكفاية
كفاية الاستخدام والتطبيق للتقنيات الرقمية في تدريس التربية الفنية.	استخدام تطبيقات ويب2،1 . استخدام الفيديو(كونفراس) والمؤتمرات . استخدام المدونات والويكي وإنشاء منصات إلكترونية. استخدام ملفات الإنجاز الإلكترونية . استخدام أدوات التقييم الرقمي . إنشاء أفلام تعليمية لدورس تطبيقية في التربية القنية . استخدام وسائل التواصل المتعددة (بريد إلكتروني – واتس – تويتر). استخدام الصفوف الافتراضية في تدريس التربية الفنية . تصميم مواقع في الويب لتعليم التربية الفنية .

كفاية الاستخدام والتطبيق في مجال التطبيقات الرقمية الفنية.	استخدام الفنون الرقمية الحديثة البيكسل Pixel. استخدام برنامج الرسام والتأثيرات البصرية 3D-2D . استخدام الفنون الرقمية الحديثة الفيكتور Vector. استخدام الفنون الرقمية الحديثة الفركتال Fractal Art. استخدام اليوتيوب في تصميم وعمل قناة تعليمية للفن . استخدام تويتر والفيس بوك والتلجرام . تصميم الصور الرقمية . إنشاء بورتريه (رسم الرقمي) .
كفاية الاستخدام والتطبيق في مجال أساسيات الحاسب الآلي والشبكة المعلوماتية .	درجة الاستخدام في مجال أساسيات الحاسب الآلي . استخدام برامج مايكروسوفت أوفس () (Microsoft Word –Power point – Excel ..). استخدام الملفات . التمييز بين امتدادات الملفات والمجلدات والصور. استخدام الماسح الضوئي . استخدام أدوات تعليق والملاحظات . تحميل الملفات من المواقع المتعددة . إنشاء وتحرير الملفات الصوتية . تنزيل البرامج والأفلام التعليمية . الإلمام بأساسيات الأمن على الشبكة المعلوماتية. استخدام طرق البحث الصحيحة على الإنترنت.

يتضح من الجدول رقم (2) قائمة بكفايات معلمات التربية الفنية من التقنيات الرقمية التي اتفق عليها المحكمون.

تم حساب نسبة الاتفاق باستخدام معادلة Cooper.

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات عدم الاتفاق}} \times 100$$

وقد جاءت نتائج نسبة الاتفاق موضحة في الجدول التالي :

جدول (3)

يوضح نسبة اتفاق المحكمين على كفايات معلمات التربية الفنية من التقنيات الرقمية ومتطلبات القرن الحادي والعشرين .

الكفاية	المهارات	نسبة الاتفاق
كفاية الاستخدام والتطبيق للتقنيات الرقمية في مجال تدريس التربية الفنية.	9	% 85
كفاية الاستخدام والتطبيق في مجال التطبيقات الرقمية الفنية.	8	% 83
كفاية الاستخدام والتطبيق في مجال أساسيات الحاسب الآلي والشبكة المعلوماتية.	10	% 92
نسبة الاتفاق العام:		% 84

يتضح من الجدول رقم (3) أن كفاية الاستخدام والتطبيق في مجال أساسيات الحاسب الآلي والشبكة المعلوماتية حصلت على أعلى نسبة اتفاق بنسبة 92 ٪، ثم كفاية الاستخدام والتطبيق للتقنيات الرقمية في تدريس التربية الفنية حصلت على نسبة اتفاق 85 ٪، وأخيراً حصلت كفاية الاستخدام والتطبيق في مجال التطبيقات الرقمية الفنية على أقل نسبة اتفاق بنسبة 83 ٪ ، وهي نسب مقبولة تطمئن لها الباحثة.

أداة الدراسة :

استبيان الاحتياجات التدريبية لمعلمات التربية من كفايات التقنيات الرقمية ومتطلبات القرن الحادي والعشرين. وتم بناء الاستبيان اعتماداً على الأدب التربوي والمراجع والكتب العلمية والرسائل والدراسات والأبحاث العلمية المحكمة، وتكونت من جزأين تضمن الجزء الأول: المعلومات العامة للمعلمة؛ أما الجزء الثاني: فتضمن ثلاثة أقسام؛ الأول : كفاية الاستخدام والتطبيق في مجال التطبيقات الرقمية الفنية (8عبارات)،الثاني: كفاية الاستخدام والتطبيق للتقنيات الرقمية في مجال تدريس التربية الفنية (9 عبارات)، الثالث: كفاية الاستخدام والتطبيق في مجال أساسيات الحاسب الآلي والشبكة المعلوماتية (10عبارات)، وطلب من أفراد العينة تحديد درجة الاستخدام والتي تم تنظيمها في سلم تقدير خماسي من حيث الموافقة على محتوى العبارات والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4)

سلم تقدير إجابات العبارات.

م	العبارة	عالية جدا 5	عالية 4	متوسط 3	ضعيف 2	ضعيف جدا 1

صدق الأداة:

- **الصدق الظاهري:**

للتحقق من صدق الأداة تم عرض الأداة على مجموعة من الخبراء وذوي الاختصاص وأعضاء هيئة التدريس وذلك للحكم على مدى ملاءمة العبارات في كل مجال، وبعد جمع آراء المحكمين، قامت الباحثة بعمل التعديلات المطلوبة، ومن ثم أصبحت الأداة في صورتها النهائية جاهزة للتطبيق، حيث استقر العدد النهائي على (27) عبارة.

الصدق الداخلي :

للتحقق من صدق الأداة قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط درجات المحاور والمجموع الكلي والجدول (5) يوضح ذلك:

جدول (5)
معاملات ارتباط بيرسون لكل محور بالدرجة الكلية.

المحور	الاستخدام في مجال التطبيقات الرقمية الفنية	الاستخدام في مجال تدريس التربية الفنية	الاستخدام في مجال أساسيات الحاسب الآلي والشبكة المعلوماتية	المجموع
كفاية الاستخدام والتطبيق في مجال التطبيقات الرقمية الفنية .	1	.649**	.305*	.835**
كفاية الاستخدام والتطبيق للتقنيات الرقمية في تدريس التربية الفنية.	.649**	1	.056*	.724**
كفاية الاستخدام والتطبيق في مجال أساسيات الحاسب الآلي والشبكة المعلوماتية.	.305*	.056*	1	.672**
المجموع:	.538**	.724**	.672**	1

يوضح الجدول رقم (5) أن معاملات ارتباط درجات كل معيار بالدرجة الكلية للاستبيان عالية جدا وهذا يدل على أن جميع المعايير تتمتع بدقة الاتساق الداخلي.

الثبات:

قامت الباحثة بحساب معامل ألفا كرونباخ، وقد بلغت قيمة معامل الثبات لكل محور والمحور الكلي درجة مناسبة، والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6)
معامل الثبات ألفا كرونباخ.

المحور	قيمة ألفا كرونباخ
كفاية الاستخدام والتطبيق للتقنيات الرقمية في تدريس التربية الفنية.	0.94
كفاية الاستخدام والتطبيق في مجال التطبيقات الرقمية الفنية.	0.94
كفاية الاستخدام والتطبيق في مجال أساسيات الحاسب الآلي والشبكة المعلوماتية.	0.95
الكلي	0.93

من خلال قيمة الثبات ألفا كرونباخ الموضحة في الجدول (6) لكل محور والمحور الكلي، يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة مناسبة من الثبات، ويمكن الاعتماد عليها في التطبيق للدراسة.

طريقة تصحيح الأداة :

تم استخدام سلم ليكرت الخماسي، وتم تحويل سلم ليكرت على خمس مرات يكون طول الفترة 4/ 5 = 0.8، وبذلك يكون الحكم على النحو التالي:

جدول (7)
مفتاح تصحيح الاستبانة.

المتغير	درجة دنيا	درجة عليا	مدى الاحتياجات التدريبية من التقنيات الرقمية				
			ضعيف جدا	ضعيف	متوسط	عالية	عالية جدا
المعيار	1	5	1وأقل من 1.8	1.8 وأقل من 2.6	2.6 وأقل من 3.4	3.4 وأقل من 4.2	4.2 -5

عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها :

السؤال الأول:

مـا الكفايـات التقنيـة الرقميـة ومتطلبـات القـرن الحـادي والعشريـن لمعلـمات التربيـة الفنيـة ؟

وللإجابـة عـن هـذا السـؤال قامـت الباحثـة بتحديـد قائمـة بكفايـات معلـمات التربيـة الفنيـة مـن التقنيات الرقميـة ومتطلبـات القـرن الحـادي والعشريـن وفقـاً للخطـوات الموضحـة في منهجيـة وأدوات الدراسـة.

السؤال الثاني: (في المحور الأول)

مـا الاحتياجـات التدريبيـة لمعلـمات التربيـة الفنيـة مـن الكفايـات التقنيـة الرقميـة ومتطلبـات القـرن الحـادي والعشريـن مـن وجهـة نظـر المعلـمات في المحـور الأول: الاسـتخدام والتطبيـق في مجـال التطبيقـات الرقميـة الفنيـة؟

للإجابـة عـن هـذا السـؤال حسـبت المتوسـطات الحسـابية والانحرافـات المعياريـة لاسـتجابات (أفـراد العينـة) عـلى كل مـؤشر مـن مـؤشرات الاسـتبيان، ثـم قورنـت المتوسـطات الناتجـة بمفتـاح التصحيـح لمعرفـة درجـة الموافقـة والجـــــدول (8) يوضـح ذلـك:

جدول (8)
المتوسـطات الحسـابية والانحرافـات المعياريـة للدرجـات علـى فقـرات أداة الدراسـة مرتبـة تنازليـاً ضمـن المحـورالأول (درجـة الاسـتخدام والتطبيـق فـي مجـال التطبيقـات التقنيـة الرقميـة الفنيـة).

الرتبة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام	رقم العبارة في المحور
1	استخدام تويتر والفيس بوك والتلجرام في تعليم التربية الفنية.	2.98	1.47	متوسط	6
2	استخدام اليوتيوب في تصميم وعمل قناة تعليمية للفن.	2.73	1.55	متوسط	5
3	تصميـم الصـور الرقميـة لاسـتخدامها داخـل فصـول تعليـم التربيـة الفنيـة.	2.59	1.25	ضعيف	7
4	استخدام برنامج الرسام والتأثيرات البصرية 3D-2D في تصميم برامج تعليمية.	2.31	1.04	ضعيف	2

5	إنشاء بورتريه (رسم الرقمي) لموضوعات متنوعة في تعليم التربية الفنية.	2.31	1.12	ضعيف	8
6	استخدام الفنون الرقمية الحديثة البيكسل Pixel6 (الفوتوشوب Adobe Photoshop – الجرفيكس Graphics Gale – ام اس بانت - MS paint جامب Gimp) في مجال بناء وتصميمات فنية.	2.18	1.12	ضعيف	1
7	استخدام الفنون الرقمية الحديثة الفركتال Fractal Art.	2.06	1.06	ضعيف	4
8	استخدام الفنون الرقمية الحديثة الفيكتور Vec-tor (كورل درو Corel Draw – اليستراتور Adobe Illustratar.	2.04	1.16	ضعيف	3

يشير جدول (8) الذي يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لتقديرات أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور الأول (درجة الاستخدام في مجال التطبيقات الرقمية الفنية)، إلى أن متوسطات عبارات هذا المحور جاءت محصورة بين أعلى متوسط (2.98) للعبارة (6) في استبانة الدراسة والتي نصها « استخدام تويتر والفيس بوك والتلجرام في تعليم التربية الفنية»، وأدنى متوسط (2.04) للعبارة (3) في استبانة الدراسة والتي نصها « استخدام الفنون الرقمية الحديثة الفيكتور Vector «كورل درو Corel Draw – اليستراتور Adobe Illustratar »، وهذا يعني أن عبارات هذا المحور تتفاوت بين الاستخدام المتوسط والضعيف وهي تتفق مع دراسة (سعيد، 2008م) التي أكدت أن معلمات التربية الفنية لديهم ضعف في البرامج الفنية الكمبيوترية، وهي تتفق أيضا مع نتائج دراسة (الشلول، 2003م) التي أظهرت نتائجها أن البعد التقني كان في المرتبة الأخيرة وبحاجة معلمي التربية الفنية إلى التدريب على هذه الجوانب لمواكبة متطلبات القرن الحادي والعشرين، ويعزى ذلك إلى أهمية التقنية الحديثة ومالها من انعكاسات على العملية التربوية. وكذلك أكدت دراسة (مارنير، Marner, 2015) تغير دور الطالب من مجرد متلقي للمعلومة إلى طالب نشط مشارك في العملية التعليمية، حيث إن تطوير الطالب في الفن الرقمي لا يتم إلا من خلال المعلمين والمعلمات، لذلك ظهرت النتائج التي تؤكد رغبة وحاجة معلمات التربية الفنية امتلاك مهارات تقنية فنية تواكب التوجهات الحديثة لدور المعلم والمتعلم. كما أشارت نتائج دراسة (عبدالحي،2005م) إلى ضرورة الانتقال من الأساليب التقليدية إلى الأساليب الحديثة القائمة على الإبداع والابتكار واستخدام برامج تقنية متطورة في تدريس التربية الفنية.

السؤال الثاني :

ما الاحتياجات التدريبية لمعلمات التربية الفنية من الكفايات التقنية الرقمية و متطلبات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المعلمات في المحور الثاني : الاستخدام والتطبيق للتقنيات الرقمية في مجال تدريس التربية الفنية؟

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات (أفراد العينة) على كل مؤشر من مؤشرات الاستبيان، ثم قورنت المتوسطات الناتجة بمفتاح التصحيح لمعرفة درجة الموافقة والجدول (9) يوضح ذلك:

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات على فقرات أداة الدراسة مرتبة تنازلياً ضمن المحور الثاني (درجة الاستخدام والتطبيق للتقنيات الرقمية في مجال تدريس التربية الفنية).

الرتبة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام	رقم العبارة في المحور
1	استخدام وسائل التواصل المتعددة (بريد إلكتروني – واتس – تويتر) لتفعيل تعلم التربية الفنية.	3.16	1.405	متوسط	7
2	استخدام تطبيقات ويب2،1 في تعليم الفن وبرامجه.	2.78	1.460	متوسط	1
2	استخدام الفيديو(كونفراس) والمؤتمرات للتفاعل في بعض دروس التربية الفنية .	2.65	1.197	متوسط	2
4	إنشاء أفلام تعليمية لدروس في التربية الفنية.	2.63	1.264	متوسط	6
5	استخدام الصفوف الافتراضية في تدريس التربية الفنية .	2.24	1.290	ضعيف	8
6	استخدام ملفات الإنجاز الإلكترونية .	2.22	1.316	ضعيف	4
7	استخدام أدوات التقييم الرقمي لإنشاء اختبارات إلكترونية .	2.20	1.296	ضعيف	5
8	استخدام المدونات والويكي لإنشاء منصات إلكترونية تعليمية للتربية الفنية.	2.18	1.155	ضعيف	3
9	تصميم مواقع في الويب لتعليم التربية الفنية.	2.18	1.307	ضعيف	9

يشير جدول (9) الذي يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لتقديرات أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور الثاني (درجة الاستخدام والتطبيق للتقنيات الرقمية في مجال تدريس التربية الفنية)، إلى أن متوسطات عبارات هذا المحور جاءت محصورة بين أعلى متوسط (3.16) للعبارة (7) في استبانة الدراسة والتي نصها « استخدام وسائل التواصل المتعددة (بريد إلكتروني – واتس – تويتر) لتفعيل تعلم التربية الفنية » ويعزى ذلك إلى أهمية هذا المجال واحتياج معلمات التربية الفنية في تنمية مهاراتهم التي لها دور كبير في تسهيل مهمة المعلمة التعليمية ومساعدتها في تحقيق اتصال سليم مع الطالبة، وأدنى متوسط (2.18) للعبارة (9) في استبانة الدراسة والتي نصها « تصميم مواقع في الويب لتعليم التربية الفنية» ، وهذا يعني أن عبارات هذا المحور تتفاوت بين الاستخدام المتوسط والضعيف وهي تتفق مع نتائج دراسة (سابول، Sabol, 2006) التي توصلت نتائجها إلى احتياج معلمات التربية الفنية للتدريب التكنولوجي والتنفيذ الفني في تدريس التربية الفنية نتيجة لضعف المهارات لديهم في هذ الجانب، وكذلك دراسة (كين، Kin,2006) التي توصلت إلى احتياج معلمات التربية الفنية إلى التدريب التكنولوجي والرسم الإبداعي التقني، وكذلك دراسة (أندروز، Andurews, 2008) التي أكدت احتياج معلمي ومعلمات التربية الفنية لتدريب تقني على الإبداع الفني .ويعزى ذلك إلى عدم امتلاك معلمات التربية الفنية للمهارات الرقمية الجديدة وعدم تطوير هذه المهارات لديهم وأيضا رغبة معلمات التربية الفنية في زيادة الإلمام بالجوانب المتعلقة بهذه العبارة الحاسوبية وضعف الثقافة الفنية.

السؤال الثالث :

ما الاحتياجات التدريبية لمعلمات التربية الفنية من الكفايات التقنية الرقمية و متطلبات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المعلمات في المحور الثالث : الاستخدام والتطبيق في مجال أساسيات الحاسب الآلي والشبكة المعلوماتية ؟

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات (أفراد العينة) على كل مؤشر من مؤشرات الاستبيان، ثم قورنت المتوسطات الناتجة بمفتاح التصحيح لمعرفة درجة الموافقة والجدول (10) يوضح ذلك:

جدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات على فقرات أداة الدراسة مرتبة تنازلياً ضمن المحور الثالث (درجة الاستخدام والتطبيق في مجال أساسيات الحاسب الآلي والشبكة المعلوماتية).

الرتبة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام	رقم العبارة في المحور
1	تحميل الملفات من المواقع المتعددة .	3.86	1.21	عالية	6
2	تنزيل البرامج والأفلام التعليمية المتنوعة على مواقع في الإنترنت .	3.78	1.31	عالية	8
3	استخدام طرق البحث الصحيحة على الإنترنت للحصول على المعلومات الفنية المتنوعة.	3.69	1.21	عالية	10
4	استخدام الماسح الضوئي .	3.67	1.26	عالية	4
5	استخدام الملفات من حيث الإعداد والحفظ والضغط.	3.61	1.28	عالية	2
6	استخدام برامج مايكروسوفت أوفس () (Micro-soft Word– Power point– Excel ...).	3.55	1.39	عالية	1
7	التمييز بين امتدادات الملفات والمجلدات والصور.	3.41	1.28	عالية	3
8	استخدام أدوات تعليق والملاحظات لتدوين الأفكار الهامة.	3.33	1.32	عالية	5
9	الإلمام بأساسيات الأمن على الشبكة المعلوماتية.	3.25	1.36	عالية	9
10	إنشاء وتحرير الملفات الصوتية .	2.88	1.53	متوسط	7

يشير جدول (10) الذي يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لتقديرات أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور الثالث (درجة الاستخدام والتطبيق في مجال أساسيات الحاسب الآلي والشبكة المعلوماتية)، إلى أن متوسطات عبارات هذا المحور جاءت محصورة بين أعلى متوسط (3.86) للعبارة (6) في استبانة الدراسة والتي نصها« تحميل الملفات من المواقع المتعددة» وهي تؤكد ما توصلت له دراسة (بير، Bear, 1992)على أهمية امتلاك المعلمات للمهارات الأساسية في الحاسب الآلي والبرامج التقنية المتنوعة حتى تساعد في توفير بيئة تعليمية تفاعلية، ويعزى ذلك إلى إلمام معلمات التربية الفنية بالمهارات الأساسية للحاسوب ولكن عدم القدرة على توظيفها في تدريس التربية الفنية، وأدنى متوسط (2.88) للعبارة (7) في استبانة الدراسة والتي نصها «إنشاء وتحرير الملفات الصوتية»، وهذا يعني أن عبارات هذا المحور تتفاوت بين الاستخدام العالية والمتوسط وهي تتفق أيضا مع نتائج دراسة (كانينج،

Canning,1988) ودراسة بيير التي أكدت أن استخدام المعلمات للحاسب وتمكنهم من المهارات الأساسية كان بنسبة كبيرة. ويعزى ذلك أيضا إلى توفر البرامج التدريبية على أساسيات الحاسب والمقدمة للمعلمات في إطار ما توليه إدارة التربية والتعليم من اهتمام باستخدام الحاسب كوسيلة تعليمية مساعدة، إلا أن التوظيف في هذا الجانب ما زال ضعيفا، وهو يمثل درجة احتياج إلا أنه أقل مقارنة بباقي المحاور.

السؤال الرابع :

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة للاحتياجات التدريبية تعزى لمتغيرات الدراسة سنوات الخدمة(أقل من 5 سنوات ، 5-10 سنوات ، أكثر من 10 سنوات) ، المؤهل العلمي(دبلوم ، بكالوريوس، دراسات عليا) ؟

أولاً : سنوات الخدمة : تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي لمعرفة إن كان هناك فرق ذو دلالة إحصائية لدرجة تقدير أفراد عينة الدراسة يعزى لمتغير سنوات الخدمة عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) والجدول (11) يوضح ذلك:

جدول (11)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات تبعاً لمتغير سنوات الخدمة.

سنوات الخدمة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	ف	الدلالة
بين المجموعات.	18.127	34	0.533	0.931	0.586
داخل المجموعات.	9.167	16	0.573		
المجموع:	27.294	50			

يتضح من الجدول(11) عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين درجة تقدير أفراد عينة الدراسة للاحتياجات التدريبية لمعلمات التربية الفنية من التقنيات الرقمية ومتطلبات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المعلمات في متغير سنوات الخدمة.

ثانياً: المؤهل العلمي : تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي لمعرفة إن كان هناك فرق ذو دلالة إحصائية لدرجة تقدير أفراد عينة الدراسة يعزى لمتغير المؤهل العلمي عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) والجدول (12) يوضح ذلك:

جدول (12)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	ف	الدلالة
بين المجموعات.	5.764	19	0.303	1.803	0.070
داخل المجموعات.	5.217	31	0.168		
المجموع:	10.980	50			

يتضح من الجدول(12) عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين درجة تقدير أفراد عينة الدراسة للاحتياجات التدريبية لمعلمات التربية الفنية من التقنيات الرقمية ومتطلبات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المعلمات في متغير المؤهل العلمي.

من خلال النتائج السابقة وعدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في جميع متغيرات الدراسة، يمكن عزو هذه النتيجة إلى أن جميع معلمات التربية الفنية لديهن احتياج فعلي وواقعي لتطوير المهارات الفنية والتقنية والمهنية وفق المستجدات والمستحدثات حتى يستطعن مواكبة وامتلاك مهارات القرن الحادي والعشرين للمعلمة وخاصة في مجال التقنيات الرقمية.

السؤال الخامس :

ما التصور المقترح للكفايات التقنية الرقمية ومتطلبات القرن الحادي والعشرين لمعلمات التربية الفنية في ضوء احتياجاتهم التدريبية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم إعداد تصور مقترح لتدريب معلمات التربية الفنية على الكفايات التقنية الرقمية ومتطلبات القرن الحادي والعشرين في ضوء احتياجاتهن التدريبية.

ذلك أن المرحلة المتوسطة تمثل مرحلة هامة في تدريس التربية الفنية حيث يتم التعمق في المهارات الفنية ، لذا كان لزاما العناية بالمهارات والمعارف التي تكتسبها الطالبات في هذه المرحلة، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال الاهتمام بالمعلمة وإكسابها مجموعة من الكفايات وفق المستجدات والتطورات التقنية والفنية في القرن الحادي والعشرين، وبذلك تبرز الحاجة إلى وضع تصور مقترح لتدريب معلمة التربية الفنية على الكفايات التقنية الرقمية وفق الاحتياجات التدريبة لتدريس مناهج التربية الفنية في التعليم العام بما يضمن الوفاء بمتطلبات واحتياجات هذا العصر .لهذا اقترحت الباحثة مصفوفة المدى والتتابع لكفايات معلمة التربية الفنية من التقنيات الرقمية وفق

احتياجاتهم التدريبية ومتطلبات القرن الحادي والعشرين، على أن يتم تصميمها في إطار علمي منهجي وتكون مرجعاً للمسؤولين في إعداد برامج تدريبية لمعلمة التربية الفنية.

الأسس المنهجية:

ولتحقيق النظرة الشمولية تم وضع أسس منهجية وهي كالتالي:

- الشمول والتكامل في الكفايات التدريسية للتقنيات الرقمية .
- التشارك بين جميع عناصر المنظومة التعليمية.
- مراعاة الفروق الفردية بين المعلمات .
- تحقيق التسلسل العلمي والمنطقي للكفايات.
- الاتساق بين المعلومات والمعارف والمهارات والقيم لتحقيق الأهداف .
- الإجرائية والتطبيق الواقعي من خلال الأدلة الإرشادية والحقائب التدريبية .

مراحل التدريب على الكفايات:

تمثل هذه المصفوفة إطاراً عملياً متكاملاً لكل المهتمين في مجال التقنيات الرقمية، حيث تتضمن إطاراً عملياً يمكن من خلاله تصميم البرامج التدريبية وبناء الأدلة الإرشادية والتوجيهية تعين المهتمين في هذا المجال .

تم تقسيم التدريب على الكفايات إلى ثلاث مراحل وهي :

- **مرحلة التأسيس للكفايات** : يقصد بها تأسيس المعلمة للمفاهيم والمعارف الفنية والتقنية الرقمية وماله علاقة بها.

الأهداف :

- زيادة الوعي بالمعارف والمهارات الفنية والتقنية الرقمية.
- تطوير القناعات الذاتية بإيجابية التقنية الرقمية في تفعيل تدريس التربية الفنية.
- إكساب المعلمة المهارات الأساسية

- **مرحلة التطبيق للكفايات** : يقصد بها التركيز على الدور الفعال للمعلمة في تطبيق واستخدام التقنيات الرقمية وما يتعلق بها في تدريس التربية الفنية.

الأهداف:

- تنمية وعي المعلمة بأهمية التطبيق المثالي والجيد للمهارات الفنية والتقنية الرقمية في تعليم وتعلم التربية الفنية.
- رفع مستوى تطبيق الكفايات لدى معلمات التربية الفنية.
- إكساب المعلمة المشاركة الفاعلة في تدريس التربية الفنية.

- **مرحلة التحسين والتطوير للكفايات:** يقصد بها مساعدة المعلمة في وضع الخطط العلاجية والإثرائية.

الأهداف :

- توفير بيئة مشجعة على التعليم و ا لتعلم .
- إكساب المعلمة كفايات التعامل مع الطالبات اللاتي يحتجن مساعدة أو إثراء للمهارات.

أهداف مصفوفة المدى والتتابع:

أهداف مصفوفة المدى والتتابع المقترحة لتدريب معلمة التربية الفنية على كفايات التقنيات الرقمية ومتطلبات القرن الحادي والعشرين في ضوء الاحتياجات التدريبية.

المعرفة :تكون المعلمة قادرة على :

- معرفة فلسفة مناهج التربية الفنية وأهدافها .
- معرفة المفاهيم والمهارات الأساسية في التقنياتالحديثةوفلسفةالتربيةالفنية
- معرفة بأسس التخطيط والتنفيذ والتقويم ومتطلباته .
- معرفة وفهم بطرائق تعلم الطالبات وفق خصائصهم النمائية .
- معرفة بأسس القياس والتقويم ا لر قمي .
- معرفة بالمحتوى الرقمي للمرحلة الدراسية التي تقوم بتدريسها وكيفية تنظيمه .
- معرفة بالمستجدات والتطورات الفنية والتقنية وفي مجال التربية الفنية.

- **المهارات المهنية :تكون المعلمة قادرة على:**
  - إعداد الخطط التعليمية الخاصة بالفنون الرقمية وتكون قابلة للتطبيق.
  - توفير بيئة تعليمية آمنه وداعمة لعملية التعليم والتعلم الرقمي وإثارة الدافعية للتعلم.
  - تشجيع الابتكار والإبداع وأساليب التفكير المنطقي للأعمال الفنية .
  - توظيف التكنولوجيا ووسائل الاتصال والتواصل الرقمية في تعليم وتعلم التربية الفنية .
  - توظيف أسس القياس والتقويم الرقمي في عملية التعليم والتعلم .
  - تطبيق النقد والتذوق الفني في تصميم وإنتاج الأعمال للفنون الرقمية.

- **القيم :تكون المعلمة قادرة على :**
  - الالتزام بتيسير العملية التعليمية بما فيه مصلحة الطالبات.
  - التعاون والتواصل المستمر مع ذوي العلاقة لتطوير التعليم والتعلم لدى الطالبات.

جدول (13)

مصفوفة المدى والتتابع المقترحة لتدريب معلمة التربية الفنية على الكفايات التقنية الرقمية ومتطلبات القرن الحادي والعشرين في ضوء الاحتياجات التدريبية .

المرحلة	الكفايات	المفردات
مرحلة التأسيس	معرفة الأهداف التعليمية للتربية الفنية بشتى مجالاتها. معرفة المادة العليمة للفنون الرقمية . تحديد الخبرات التعليمية والرقمية اللازمة لتحقيق أهداف تدريس التربية الفنية. اختيار إستراتيجيات التدريس المناسبة لتدريس الفنون الرقمية. معرفة خصائص طالبات المرحلة المتوسطة. تحديد أساليب القياس والتقويم الرقمي لقياس تعليم وتعلم التربية الفنية. معرفة الأسس النظرية في مجال الحاسب الآلي والبرامج المتعددة . معرفة المصطلحات والمفاهيم في التربية الفنية والفنون الرقمية . الإلمام بأساسيات البحث الآمن عبر الانترنت .	مفهوم الأهداف وأنواعها ومجالاتها. المحتوى الرقمي مفهومه ومعايير تنظيمه واختياره . مفهوم الإستراتيجيات وأنواعها ومجالاتها المناسبة لتعليم الفنون الرقمية. مفهوم التقويم وأنواعه. التطور التاريخي للحاسب وأهم البرامج التطبيقية الفنية. مصطلحات التربية الفنية والفنون الرقمية. الوسائل التعليمية المتنوعة واستخداماتها. صياغة وتوجيه الأسئلة الصفية . كتابة خطوات منطقية لحل المشكلات المتعلقة بالتقنية.
مرحلة التطبيق	صياغة الأهداف التعليمية في المجالات الثلاثة (المعرفية – المهارية – الوجدانية). الربط بين المهارات الفنية في كتاب الطالبات ومهارات الفنون الرقمية بشكل صحيح . تنويع إجراءات وإستراتيجيات التعليم والتعلم القائمة على نشاط الطالبة (التعلم التعاوني – العصف الذهني – المشروع – البيان العملي – حل المشكلات). تصميم الاختبارات النظرية والعملية المقننة . توظيف تطبيقات ويب2،1 في تعليم الفن وبرامجه. إنشاء أفلام تعليمية لدروس في التربية الفنية. توظيف وسائل التواصل المتعددة (بريد إلكتروني – واتس – تويتر والفيس بوك والتلجرام) لتفعيل تعلم التربية الفنية. استخدام الفنون الرقمية الحديثة البيكسل Pixel والفيكتور Vector والفركتال Fractal Art. إنشاء بورتريه (رسم رقمي) لموضوعات متنوعة في تعليم التربية الفنية. استخدام برامج مايكروسوفت اوفس من حيث الاعداد والحفظ والضغط وتدوين الملاحظات وإنشاء وتحرير الملفات الصوتية. تنزيل البرامج والأفلام التعليمية المتنوعة على مواقع في الإنترنت. إعداد مشاريع جماعية بين الطالبات باستخدام برامج متعددة وتدريبهم على النقد الفني لهذه المشاريع .	تطبيقات للأهداف بمجالاتها الثلاثة . المهارات الفنية والتقنية وطرق تطبيقها/ المفهوم والأهمية وطرق التطبيق لإستراتيجيات التدريس (التعلم التعاوني – العصف الذهني – المشروع – البيان العملي – حل المشكلات). المواصفات الجيدة للبرامج الحاسوبية والمواقع التعليمية. انواع الفنون الرقمية والتوظيف لها في دروس متنوعة للتربية الفنية . تلخيص المعلومات الصحيحة عن الفنون الرقمية وتطبيقاتها. أنواع الخبرات التعليمية لتصميم دروس التربية الفنية . مفهوم الاختبارات النظرية والعملية أنواعها وطرق تطبيقها في الفنون الرقمية.
مرحلة التحسين والتطوير	التقويم للمهارات الفنية الرقمية للطالبات. التغلب على المشاكل الفنية والتقنية التي تواجهها أثناء التطبيق. تحليل نتائج الاختبارات بكفاءة واستخدام أساليب متعددة. استخدام ملفات الإنجاز الإلكتروني للتقويم والتحسين . وضع خطط علاجية للطالبات لإثراء المهارات التقنية والفنية .	العلاقة بين التقويم والارتقاء بعملية التعليم والتعلم. تمييز نقاط القوة والضعف في التدريس باستخدام البرامج والتطبيقات للفنون الرقمية أساليب التقويم واستخدامه في قياس الفنون الرقمية.

تعد مصفوفة المدى والتتابع مرشداً ودليلاً في تصميم برنامج تدريبي لمعلمات التربية الفنية من الكفايات التقنية الرقمية في ضوء احتياجات معلمات التربية الفنية، كما نلاحظ أن المصفوفة أتاحت الفرصة لإلقاء نظرة أفقية على المراحل والكفايات والمفردات لكل مرحلة، حيث يتضح فيها التدرج من العام إلى الأكثر خصوصية ومن السهل إلى الصعب ويتضح كذلك النمو المستمر للمفاهيم والمهارات والتقنيات التكنولوجية، وعند إلقاء نظرة عمودية يوضح التكامل بين المراحل من الكفايات والمفردات والجانب النظري والجانب العملي دون تكرار للمفردات أو الكفايات والتنوع والتدرج في كل مرحلة. أما بالنسبة للكفايات أو المفردات داخل المصفوفة ، فقد تم وضعها بتدرج يمنع التكرار والخلط بين الكفايات أو المفردات مع بعضها البعض، ويمكن الاستعانة بالمصفوفة المقترحة في بناء وإعداد برامج تدريبية لمعلمة التربية الفنية.

التوصيات والمقترحات:

- تبني التصور المقترح لتدريب معلمات التربية الفنية على الكفايات التقنية الرقمية ومتطلبات القرن الحادي والعشرين في ضوء احتياجاتهم التدريبية.
- إعادة النظر في البرامج التدريبية لمعلمات التربية الفنية بحيث تفي بمتطلبات واحتياجات المعلمات وخصوصا التي كشفت عنها الدراسة الحالية.
- عقد الورش والدورات التدريبية في مجالات متعددة من التربية الفنية وبشكل مستمر وفعال لمعلمات التربية الفنية وإثراء الخبرات لديهن خصوصا في مجال التقنية الرقمية.
- عمل المزيد من الدراسات حول موضوع الاحتياجات التدريبية للاستفادة منها في التطوير المهني لمعلمة التربية الفنية.

المراجع:

أولا: المراجع العربية:

إبراهيم، أمل مصطفى.(2015م).المفاهيم الجمالية للفنون الرقمية في ضوء متغيرات عصر الحداثة وما بعد الحداثة. مجلة إمسيا– جمعية إمسيا التربية عن طريق الفن. مصر، (1)، 161-173.

أبو شيخة، نادر محمد.(2000م). إدارة الموارد البشرية. عمان: دار الصفاء للنشر.

إمام، إيمان أحمد.(2011م). أثر تكنولوجيا الفنون الرقمية على الطلاقة والإنجاز الفني. مؤتمر ومعرض الإسكندرية الدولي للتكنولوجيا والمحتوى والكتاب– الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية- مصر، (2)،73-104.

الجريان، ندى سعود.(2013م). رؤية معاصرة لفن الجداريات في ضوء التقنية الرقمية .رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية.

حسونة، علاء محمد.(2000م). برنامج مقترح لإعداد معلمات التربية الفنية بكلية التربية، جامعة الإمارات العربية في ضوء نظام المساقات الدراسية «الساعات المعتمدة». المؤتمر العلمي السنوي الثامن(مستقبل

سياسات التعليم والتدريب في الوطن العربي في عصر العولمة وثورة المعلومات). مصر، (2)،755- 791 .

الخليفات، عصام أحمد.(2010م). تحديد الاحتياجات التدريبية لضمان فاعلية البرامج التدريبية. عمان: دار الصفاء للنشر.

الرويس، هدى محمد. (2004م). الحاسب الآلي في ابتكار أعمال فنية في مجال الرسم والتصوير، كلية الاقتصاد المنزلي والتربية الفنية. جامعة الأميرة نورة ، (د، ن).

السالم، نورية حمد.(2014م). دور مقرر التربية في تنمية المهارات الفنية والتقنية لدى معلمة المستقبل بمرحلة رياض الأطفال في كلية التربية، جامعة الكويت. مجلة تكنولوجيا التربية– دراسات وبحوث– مصر، 4 (3)،77-111.

سعيد، وائل أحمد.(2008م). فعالية برنامج تدريبي مقترح لمعلمي الزخرفة والإعلان أثناء الخدمة لتلبية احتياجاتهم التدريبية لاستخدام البرامج الفنية الكمبيو تربية وفقاً لمتطلبات الاعتماد وضمان الجودة، المؤتمر الدولي الأول– العلمي الخامس عشر (إعداد المعلم وتنمية آفاق التعاون الدولي وإستراتيجيات التطوير– مصر). كلية التربية. جامعة حلوان، (1)، 123-186.

السنيني، فهد عبـاده.(2007م).تحديد الاحتياجات التدريبية والكفايات التعليمية لمعلمات التربية الفنية للمرحلة المتوسطة في دولة الكويت واقتراح برنامج تدريبي لرفع كفاياتهم. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا. عمان.

الشلول، أشرف محمد.(2003م). القيم التربوية المتضمنة في كتب التربية الفنية ودرجة ممارستها من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في المرحلة الأساسية العليا في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأرنية. عمان.

شوق، محمود و محمود ، محمد.(2001م). معلم القرن الحادي والعشرين– اختياره– إعداده – في ضوء التوجهات الإسلامية. القاهرة: دار الفكر العربي.

الطعاني، حسن محمد.(2007م). التدريب الإداري المعاصر. عمان: دار المسيرة للنشر.

عابد، عطايا يوسف.(2007م). فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارة البرمجة لدى معلمي التكنولوجيا بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة.

العابد، أماني ناصر.(2010م). مفهوم الفن الرقمي ودوره في رفع مستوى التغيير عند الفنان التشكيلي السعودي. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة الملك سعود.

عبدالحي، سحر كمال.(2005م). أثر استخدام إستراتيجية الحاسب الآلي في تدريس مقرر التشكيل بالخط العربي على تنمية القدرات الابتكارية والتحصيل الدراسي لدى طالبات قسم التربية الفنية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة أم القرى.

العتوم، منذر سامح.(2011م). الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الفنية في مدارس مديرية محافظة جرش من وجهة نظر المعلمين. المجلة الأردنية للفنون، 6 (4)، 489-522.

غزان، ساره و أكسال، دوفو و جولي، بيلاجيه.(2017م). منظور تحليلي،دور التقنية الرقمية في التمكين وتطوير المهارات. عمان : دار النشر راند .

الغنيمات، نوال محمد.(2003م). الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين في المدارس الحكومية في محافظة الخليل. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة القدس. فلسطين.

القاعود، رياض صالح.(1998م). الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الفنية في محافظة إربد. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة اليرموك. عمان.

المرشود، أشواق عبدالعزيز.(2016م). واقع إعداد معلمات التربية الفنية في المرحلة المتوسطة في ضوء معايير الإشراف التربوي. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة القصيم.

هيبة، إسلام محمد.(2007م).تحليل المنظومة الرقمية المؤسسية للتنظيمات الزخرفية المعاصرة كمتطلب

لبنـاء اللوحـة الزخرفيـة. رسـالة دكتـوراه غير منشـورة. كليــة التربيــة الفنيــة. جامعــة حلــوان. القاهــرة.

ويـح ، محمـد أحمـد .(2010م) .نظـم الجـودة الشـاملة وسـبل الإفـادة منهـا في تطويـر مؤسسـات إعـداد المعلمـين ، المؤتمـر العـربي لضـمان جـودة التعليـم العـالي. 10- 12/ 5/ 2010م، جامعــة الزرقــاء، الأردن.

ثانياً / المراجع الأجنبية والعربية مترجمة بالإنجليزية:

Abdulhay, S, K. (2005). *Effect of using computer strategies in teaching Arabic script formation curriculum on female students 'creative skills development and their academic achievement* (Master Thesis). Mecca: Umm Al-Qura University.

Abid, A, N. (2007). *The effectiveness of a proposed program for programming skill development of technology teachers at Gaza City* (Master Thesis). Gaza: Education college. Islamic University.

Abo-Shaika, N, M. (2000). *The human resources management*. Amman: Al-Safa'.

Al-Abid, A. (2010). *The digital art concept and its role in raising changing levels of Saudi art plastic* (master Thesis). Riyadh: King Saud University.

Al-Atoom, M, S. (2011). Training requirements of art teachers at Schools of Jerash Governorate Directorate from teacher's prospective. *Jordanian Journal of the Art,* 6 (4), 489-522.

Al-Cawood, R, S. (1998). *Training requirements of art teachers at Irbid Governorate* (Master Thesis). Amman: Yarmouk University.

Al-Ganimat, N. M. (2003). *Training requirements for male and female teachers of primary levels from teachers' and supervisors' perspective at public schools in Al-Khalil governorate* (Master Thesis). Palestine: Al-Quds University.

Al-Jiryan, N, S. (2013). *Contemporary view of murals art in digital technology* (Master Thesis). Mecca: Umm Al-Qura University.

Al-Khalefat, E. A. (2010). *Determination of training requirements for effective training programs*. Amman: Al-Safa' editorial.

Al-Marshood, A, A. (2016). T*he reality of art education teachers' preparation according to educational supervision at middle schools level* (Master Thesis). Qassim: Qassim University.

Al-Roweas, H, M. (2014*). Computer art work innovation in photography and painting*. Riyadh: Prince Nora Bint Abdul Rahman University.

Al-Salim, N, H. (2014). Role of curricula in digital and art skill development of future kindergarten teacher at art education. *Journal of educational technology, researches and studies*, (3)77-111.

Al-Saniny, F, E. (2007). *Defining training requirement and learning competencies of art middle school level education teacher in Kuwait and propose a training program to increase their competencies* (Master Thesis). Amman: Amman University of high studies.

Al-Shalol, A, M. (2003). *Included education values in art education books and their practice range from teachers' prospective in high elementary level in Jordan* (Master Thesis). Amman: Jordan University.

Al-Ta'ny, H, M. (2007). *Modern management training*. Amman: Al-Museerah.

Andrews, B. (2008). The Odyssey Project: Fostering Art Teachers. *International Journal of Education and Art*, 9(11),1-21

Beare, R. (1992). Software Tools in Science Classrooms. *Journal of Computer Assisted Learning*, 8.(3), 221-230.

Canning. L. (1988). Adoption of Compute Ring the Experience of Six teachers. *International University Microfilms*, 49(5). 11-19.

Emam, E, A. (2011). *The effect of digital art technology on art influence and achievement.* Alexandria International conference and exhibition of technology, Egypt. (2)73- 104.

Grand, S., Devaux, A., Belanger, J., & S., Manville, C. (2017). The role of digital technology in establishing skill improvement for a connected world. Analytical prospective. UK: ST. George House

Hasona, M. (2000). *A proposed program in preparation of art teachers in education art in credit hour system at United Arab Emirates College*. 8th annual scientific conference. Egypt. (2),755- 791.

Heba, I, M. (2007). *Analysis of systematic digital taxonomy of contemporary decorative organization as requirements of decorative painting construction* (Doctoral thesis). Cairo: Helwan University.

Ibrahim, A, M. (2015). Variables of aesthetic concept in digital art during modern and postmodern era. *Journal of*

Emsia, (1), 161- 173.

Khaled, B. (2006). Digital Art and Design. *Leonardo Journal of Sciences*, (9).1-8.

Kin, I. (2006). A study of the Education Training Needs of Art Teachers in Korean Context. D.A.I. 3(2).12-21

Lind, V. (2007). High Quality Professional Development: An investigation of the Supports for Professional Training in Art Education. *International Journal of Education and Art*, 8(2),1-16

Marner, A. (2015). Education Through Digital Art About Art. *International Journal of Education through Art*, (2), 290-303.

Sabol, R.(2006). *Professional Development in Art Education: Astudy of Needs, Issues, and Concerns of Art Education*. Indiana: National Art Education Foundation

Saéed, W, A. (2008). Effectiveness of proposed training program for decoration and advertising teachers during their services in using art computing programs to meet their need according to accreditation and quality assurance requirements. 15th Scientific International Conference, (1), 123- 186.

Shouq, M, M. (2001). *Twenty- one century teacher- selection and preparation according to Islamic guidance*. Cairo: Dar Al-Fiker Al-Arabi.

Waeh, M. (2010). *The total quality systems and their benefits on developing organization and individual teachers' preparation*. Zarqa: Zarqa Private University.

الفروق في مظاهر التوافق النفسي لدى عينة من الأطفال المتنمرين بمرحلة الطفولة المبكرة وأقرانهم بمرحلة الطفولة الوسطى بمحافظة رفحاء بالمملكة العربية السعودية

وليد فتحي عبد الكريم عبد القادر(*)
جامعة الحدود الشمالية

(قدم للنشر في 1439/04/12 هـ، وقبل للنشر في 1439/06/16 هـ)

ملخص البحث: هدف البحث الحالي التعرف على الفروق في مظاهر التوافق النفسي(التوافق الذاتي، التوافق الأسري، والتوافق الاجتماعي) لدى عينة من الأطفال المتنمرين بمرحلة الطفولة المبكرة وأقرانهم بمرحلة الطفولة الوسطى. تم استخدام المنهج الوصفي. تكونت عينة البحث المبدئية من(66) طفلا، وأستقرت العينة النهائية على(41) طفلاً بعد استبعاد(25) منهم، حيث تم تقسيمهم لمجموعتين؛(20طفلا يمثلون مجموعة الأطفال بمرحلة الطفولة المبكرة أعمارهم(3-6) سنوات، 21 طفلا يمثلون مجموعة الأطفال بمرحلة الطفولة الوسطى أعمارهم(6-9) سنوات). تم استخدام قائمة تشخيص التنمر المدرسي(إعداد الباحث)، مقياس التوافق النفسي للطفل(عبد المقصود؛ عبد المقصود، 2013م). وبتحليل البيانات وجدت فروقا دالة إحصائيا بين متوسطي أداء المجموعتين على اختبار التوافق الذاتي، التوافق الاجتماعي، الدرجة الكلية لمقياس التوافق النفسي لصالح مجموعة الأطفال بمرحلة الطفولة المبكرة مما يشير لارتفاع معدل التوافق النفسي(الذاتي والاجتماعي) لدى الأطفال المتنمرين بمرحلة الطفولة المبكرة عنه بمرحلة الطفولة الوسطى، بينما لم يتبين وجود فروق دالة في أداء المجموعتين تتعلق بالتوافق الأسري. يوصي البحث بضرورة توفر برامج متخصصة للتعامل مع التنمر المدرسي بداية من مرحلة الطفولة المبكرة.

كلمات مفتاحية: التوافق النفسي، التنمر، الطفولة المبكرة، الطفولة الوسطى.

*****

The differences in psychological adjustment of a sample of early-childhood bullying children and their middle-childhood peers in Rafha province, Kingdom of Saudi Arabia

Waleed Abdulkarim
Northern Border University

(Received 31/12/2017, accepted 04/03/2018)

Abstract: This study aims to investigate the differences in aspects of self, family, and social adjustment in a sample of bullying children of early childhood between 3-6 years and their peers in the middle childhood between 6-9 years. The study uses the descriptive approach. The School Bullying Scale (by the researcher) and Psychological Adjustment scale (by Abdel Maqsoud, & Abdel Maqsoud, 2013) have been used as the study tools. The Study sample data obtained from an early-childhood group of 20 and a middle-childhood group of 21 was selected as a study sample. Results indicate that there are statistically significant differences between the mean scores of the two groups on the self-adjustment test in favor of the early childhood group and there are no statistically significant differences between the mean scores of the two groups on the family adjustment test. Further, the results show that there are statistically significant differences between the mean scores of the two groups on the social adjustment test in favor of the early childhood group and there are statistically significant differences between the mean scores of the two groups on the total scores of the psychological adjustment scale in favor of the early childhood group. The study recommends the need to provide specialized programs to deal with the school bullying from early childhood.

Keyword: Bullying, Family adjustment, Rafha, Self-adjustment, Social adjustment.

(*) للمراسلة:

أستاذ مساعد قسم التربية، كلية العلوم والآداب جامعة الحدود الشمالية، ص ب: 1321 رمز بريدي: 91911، رفحاء المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Assistant Professor, Education Dept., Faculty of Science and Arts, Norther Border University, P.O. 1321 Box: 91911, Rafha, Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail: Waleed.abdulkader @nbu.edu.sa

www.nbu.edu.sa
DOI: 10.12816/0054677

مقدمة:

إن تحقيق التوافق النفسي للطفل خلال السنوات الدراسية الأولى يترك أثراً كبيراً في كفاءة الطفل الدراسية والنفسية في المراحل التالية لها، ويتطلب ذلك العمل على تهيئة بيئة ملائمة مشجعة وداعمة للتعلم، وتمكنه من التفاعل الإيجابي (Gower, Lingras, Mathieson, Kawabata, & Crick, 2014)، وذلك لأن الطفل يشارك فيها لأول مرة كعضو مع مجموعة من الزملاء، وبذلك تصبح هي السياق الأول خارج البيئة المنزلية. ويمكن التحقق من مدى توافق الطفل النفسي من خلال التفاعلات الاجتماعية المنوعة والتي تؤثر على شخصيته وتمكنه من التخفيف من وطأة المشكلات الاجتماعية المتعددة التي قد يتعرض لها (Vlachou, Andreou, Botsoglou, & Didaskalou, 2011).

ويرجع إثارة موضوع التوافق النفسي لدى الطفل المتنمر بداية من مرحلة الطفولة المبكرة نظرا لما يتعرض له ويترك آثاراً سلبية قصيرة وطويلة الأجل على توافقه النفسي والاجتماعي؛ فقد توصلت العديد من الدراسات بأن التلاميذ الذين يتعرضون للتنمر تتميز مهاراتهم الاجتماعية بالتدني، مما يقلل من كفاءتهم الدراسية والنفسية في المراحل التالية (Jenkins, Demaray, & Tennant, 2017) مما أسترعى انتباه الباحثين وأفردت له كثير من الأبحاث بهدف التعرف على الأسباب التي تساعد في انتشاره أو من حيث الوسائل الوقائية الضرورية للحد من انتشاره، كما أهتم المشرعون بإصدار القوانين التي تعاقب من يقوم به في المدارس سواء ضحايا أو متنمرين (Jan, &Husain, 2015) وغالبا ما يتم تفسير حدوث التنمر في المدرسة بمحاولة الأطفال حماية أنفسهم بطريقة تتفق مع مهاراتهم المحدودة أو كعملية تعويضية لما يلقونه من أقرانهم العاديين(Gregg,&Manocha, 2011) وعادة ما يحدث التنمر بعيداً عن الكبار كما في فسحة المدرسة، الحصص، دورات المياه، المداخل، انتظار الحافلات، أو في الطريق للمدرسة أو البيت (القحطاني،2015م).

وبالتالي فإن دراسة التنمر المدرسي وأثره في التوافق النفسي للأطفال بداية من مرحلة ما قبل المدرسة أو ورياض الأطفال يساعد في التوصل لمعلومات عن كيفية التعامل معه خلال المراحل اللاحقة (Ostrov, Godleski, Kamper, Blakely, & Celenza, 2015).

مشكلة البحث:

يعتبر التنمر شكلاً من أشكال العدوان يتسم بالاضطهاد النفسي أو الجسدي المتكرر؛ فالأطفال المتنمرون لديهم انخفاض في تقدير الذات، وكثيرا ما يتغيبون عن الدراسة(لتجنب الإيذاء)، ويشعرون ببيئة مدرسية غير آمنة فيما بعد(Esbensen, & Carson, 2009) وبالتالي فهو مشكلة تحتاج لمزيد من البحث؛ حيث بينت نتائج العديد من الدراسات حدوث نتائج سلبية على المتورطين فيه (Kljakovic, Hunt, & Jose, 2015) مما يترتب عليه حدوث مشكلات أعمق مثل القلق بدرجاته، الاكتئاب، وتعاطي المخدرات والجنس (Gregg, & Manocha,2011).

ويتأكد حدوث التنمر بداية من مرحلة الطفولة المبكرة؛ حيث ينتشر بالنرويج والدول الإسكندنافية بنحو(12٪)، (Helgeland & Lund, 2017) وهو ما أكدت عليه العديد من الدراسات؛ فقد أكدت دراسة (García, Suominen, & Moreno, 2014) على انتشار سلوكيات التنمر بين الأطفال الصغار بصورة ملحوظة في الفصول الدراسية بداية من عمر(4-6) سنوات، كما أكدت دراسة (Theodotou & Karachaliou, 2012) على أن المراقبة المنهجية لثلاثة وستين طفلا تتراوح أعمارهم بين أربع وسبع سنوات بالإضافة لمقابلة تضم اثنا عشر سؤالا مفتوحا أكدت على حدوث التنمر بصورة لافتة للنظر.

كما رصد تقرير بولاية فرجينيا عن وقوع سلوكيات التنمر خلال العام الدراسي(2014-2015م) بصورة كبيرة بين(2962) طالباً معرضون لإجراءات تأديبية نظراً لسلوكيات التنمر، وبالفعل تمت إحالة أكثر من(85٪) منهم لمشرف التربية الاجتماعية بسبب قيامهم بسلوكيات غير مرغوبة تندرج تحت مفهوم التنمر(Whisman, & West Virginia Department of, 2015).

وقد أكدت العديد من الأبحاث على العلاقة بين التنمر والتوافق النفسي بين الأطفال؛ فعلى سبيل المثال أكدت دراسة (Sesar, Simic, & Sesar, 2013) على أن أدوار المتنمر/ الضحايا هي مؤشرات هامة للدلالة على التوافق؛ فإستراتيجيات التوافق الداخلي والخارجي هي بمثابة منبهات ذات دلالة إحصائية عن الصعوبات النفسية، والاعتماد على الذات، كما ترتبط إستراتيجيات حل المشكلات سلبا مع مشكلات التوافق النفسي.

وبالتالي يتأكد لنا ارتباط التنمر بصورة كبيرة بالتوافق النفسي لدى الأطفال بداية من مرحلة الطفولة المبكرة. ومن هنا يتبادر للذهن تساؤل البحث عن مدى الفروق في بعض مظاهر التوافق النفسي وأبعاده(التوافق الذاتي، التوافق الأسري، التوافق الاجتماعي) لدى عينة الأطفال المتنمرين بمرحلة الطفولة المبكرة(3-6) سنوات، وأقرانهم بمرحلة الطفولة الوسطى(6-9) سنوات.

تساؤلات البحث:

يسعى البحث الحالي للإجابة عن التساؤلات التالية:

- ما الفروق بين متوسطي درجات مجموعة الأطفال المتنمرين بمرحلة الطفولة المبكرة وأقرانهم بمرحلة الطفولة الوسطى على اختبار التوافق الذاتي؟
- ما الفروق بين متوسطي درجات مجموعة الأطفال المتنمرين بمرحلة الطفولة المبكرة وأقرانهم بمرحلة الطفولة الوسطى على اختبار التوافق الأسري؟
- ما الفروق بين متوسطي درجات مجموعة الأطفال المتنمرين بمرحلة الطفولة المبكرة وأقرانهم بمرحلة الطفولة الوسطى على اختبار التوافق الاجتماعي؟
- ما الفروق بين متوسطي درجات مجموعة الأطفال المتنمرين بمرحلة الطفولة المبكرة وأقرانهم بمرحلة الطفولة الوسطى على الدرجة الكلية لمقياس التوافق النفسي؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

- التحقق من وجود فروق لدى مجموعة الأطفال المتنمرين بمرحلة الطفولة المبكرة وأقرانهم بمرحلة الطفولة الوسطى في التوافق الذاتي.
- التحقق من وجود فروق لدى مجموعة الأطفال المتنمرين بمرحلة الطفولة المبكرة وأقرانهم بمرحلة الطفولة الوسطى في التوافق الأسري.
- التحقق من وجود فروق لدى مجموعة الأطفال المتنمرين بمرحلة الطفولة المبكرة وأقرانهم بمرحلة الطفولة الوسطى في التوافق الاجتماعي.
- التحقق من وجود فروق لدى مجموعة الأطفال المتنمرين بمرحلة الطفولة المبكرة وأقرانهم بمرحلة الطفولة الوسطى في التوافق النفسي ككل.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث الحالي في:

- **الأهمية النظرية:**

حيث تبين في حدود علم الباحث- بأنه لا يوجد بحث(عربي واحد) حتى إعداد هذا البحث- تناول مظاهر التوافق النفسي لعينة من الأطفال المتنمرين بمرحلة الطفولة المبكرة أعمارهم(3-6) سنوات، ومقارنته بأقرانهم من الأطفال بمرحلة الطفولة الوسطى أعمارهم(6-9) سنوات، وبالتالي يوفر البحث تراثاً نظرياً يسهم في إلقاء الضوء على أهمية دراسة المشكلات المتعددة المترتبة على الانخراط في التنمر لدى أطفال العينة.

- **الأهمية التطبيقية:**

كما تتمثل الأهمية التطبيقية في النتائج التي تم التوصل إليها والتي تمكن المسؤولين على العملية التعليمية من اتخاذ التدابير والوسائل الوقائية اللازمة، بالإضافة لتدريب العاملين والمدرسين وأولياء الأمور، وتقديم الخدمات الإرشادية الملائمة.

حدود البحث:

- **الحدود الموضوعية:** يقتصر البحث على التحقق من الفروق في مظاهر التوافق النفسي، والذي يتكون في البحث الحالي من(التوافق الذاتي، التوافق الأسري، التوافق الاجتماعي) لدى الأطفال المتنمرين بمرحلة الطفولة المبكرة وأقرانهم بمرحلة الطفولة المتأخرة.
- **الحدود المكانية:** تم تطبيق البحث الحالي على عينة من الأطفال بمرحلة الطفولة المبكرة والمتوسطة بمحافظة رفحاء الواقعة في شمال المملكة العربية السعودية.
- **الحدود الزمنية:** تم تطبيق البحث الحالي خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (1437-1438هـ).

مصطلحات البحث:

التوافق النفسي: هو الشعور النسبي بالرضا، والإشباع الناتج عن الحل الناجح لصراعات الفرد في محاولته للتوفيق مع رغباته، وظروفه المحيطة. ويتبنى الباحث

تعريف معدي المقياس الحاليين، وهما (عبد المقصود وعبد المقصود، 2013م).

تم تعريف التوافق النفسي إجرائياً في البحث الحالي بأنه شعور ناتج من محاولة إشباع الطفل لاحتياجاته. ويتحدد ذلك بالدرجة التي يحصل عليها الطفل على مقياس التوافق النفسي للطفل.

التنمر المدرسي: سلوك يستمر وقتاً طويلاً، يتميز بتكرار الأفعال السلبية من جانب شخص واحد أو أكثر من شخص، ويشتمل على العمل السلبي الذي يتكون من عدد من السلوكيات المصممة عمدا لإلحاق أو محاولة إلحاق الإصابة أو الضرر بالطرف الأخر؛ حيث يتم توجيه مثل هذا العمل السلبي والذي يؤثر بصورة ملحوظة من قبل شخص(ويسمى بالفتوة) نحو الهدف(الضحية المقصودة). (Roberts,Walter, & Morotti, 2000).

تم تعريف التنمر المدرسي إجرائياً في البحث الحالي بأنه سلوك من قبل طفل يتميز بمحاولة إيذاء زميل له. ويتحدد ذلك بالدرجة التي يحصل عليها الطفل على مقياس تقدير التنمر المدرسي(الباحث).

- **الطفولة المبكرة**: تمتد من نهاية مرحلة الرضاعة حتى دخول المدرسة(3-6) سنوات، وهي مرحلة ما قبل المدرسة والتمهيدي(الروضة)؛ حيث يستمر نمو أجهزة جسم الطفل وتتطور قدرته العقلية، وتزداد وظائف المخ لديه؛ حيث تتميز بمعدل سريع في مسار النمو ويشمل مكونات النمو المختلفة الجسمية، العقلية، الانفعالية، والاجتماعي(الأشول، 2008م).

- **الطفولة الوسطى**: تمثل المرحلة العمرية من(6-9سنوات) ويدخل الطفل في هذه المرحلة المدرسة الابتدائية المبكرة، وتحدث العديد من التغييرات في حياة الطفل، كما تزداد الثقة في جميع مجالات الحياة، مثل الأصدقاء، العمل المدرسي، والرياض (علاونة،2009م).

الإطار النظري والدراسات المرتبطة:

أولا: الإطار النظري:

التوافق النفسي: Psychological adjustment

تهتم عدد من الدراسات بالتوافق النفسي نظرا لأهميته في الحياة الإنسانية بصفة عامة؛ حيث يتحدد بداية من مرحلة الطفولة المبكرة في قدرة الطفل على إثبات ذاته والتعبير عن إرادته ومشاعره بحرية وقدرته على التفاعل مع المواقف الحياتية المختلفة، فضلا عن استطاعته تكوين علاقات إيجابية مع أفراد الأسرة والمدرسة والآخرين في البيئة المحيطة؛ فالتوافق النفسي محصلة لكل من التوافق الشخصي، التوافق الأسري، التوافق الاجتماعي(عبد المقصود وعبد المقصود، 2013م)؛ حيث يبدأ التوافق النفسي بتنفيذ الطفل لعدد من السلوكيات التي تشير لتوازنه النفسي، وهو ما يسمى(التوافق الذاتي)، بمعنى مقدرته على مواجهة وحسم ما ينشأ داخله من صراعات ويتعرض له من إحباط، ومدى تحرره من التوتر والقلق الناجم عنها، ونجاحه في التوفيق بين دوافعه ونوازعه المختلفة، ثم انسجام الفرد مع البيئة المادية والاجتماعية وهو ما يشير إلى(التوافق الأسري)، وبما يحتويه من

أشخاص، علاقات، عناصر، مجالات، موضوعات، أحداث، ومشكلات مختلفة قد يتعرض لها الطفل وهو ما يعرف لدى العديد من المصادر والمراجع العربية والأجنبية بالتوافق الاجتماعي (القريطي،2003م ;Boulton, 2010;Boulton, 2009).

فالتوافق النفسي يقتضي تعاون جميع المكونات السابقة(التوافق الذاتي، التوافق الأسري، التوافق الاجتماعي)؛ حيث أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى أن توافق الطفل الاجتماعي يشكل جزءا مهماً من التوافق الذاتي والأسري له، وذلك نظراً لارتباط التوافق بالتحصيل الدراسي، والطرق التي تنمي مهارات الطفل في التعامل مع الآخري (Scholte, Engels, Overbeek, De Kemp, & Haselager, 2007).

كما أن المهارات الاجتماعية للطفل تؤثر بصورة كبيرة في التوافق الذاتي كمتطلب في مجال التعليم؛ فقد يكون التوافق الذاتي مهماً ليس فقط بسبب الطريقة التي تتصل مباشرة بالتحصيل الدراسي ولكن أيضا بسبب الطرق التي تشجع أو تثبط تفاعلات الطفل مع الآخرين. وبالتالي فلا يمكن للتوافق الذاتي أن يعمل بمعزل عن التوافق الاجتماعي أو العكس حسب متطلبات الموقف (Montroy, Bowles, Skibbe, & Foster, 2014)

ويشير التوافق النفسي إلى التوافق بين مختلف الوظائف النفسية؛ حيث يخلو الطفل من الصراعات الداخلية بين أكثر من اتجاه أحدهما اتجاه مشروع والآخر غير مشروع، فدور التوافق النفسي إذن هو تكيف الطفل وفق ظروفه التي يحقق من خلالها ذاته. وفي حالة اشتداد تلك الصراعات تنشأ العديد من الاضطرابات النفسية لديه(البهاص،2012م وسناري، 2010م).ويختلف تفسير التوافق النفسي باختلاف المدارس والنظريات المفسرة له؛ فعلى سبيل المثال ركزت نظرية التحليل النفسي على أن الحياة عبارة عن سلسلة من الصراعات يعقبها إشباع أو إحباط لدى الطفل. بينما ترى المدرسة السلوكية أن السلوك يتعلم ويكتسب من البيئة؛ حيث إن السلوك محصلة لتفاعل المثير والاستجابة، وأن عدم التوافق في هذه العلاقة قد يكون ناتجاً عن مصدر ما؛ حيث يعجز المصدر عن توصيل ما يريده الإنسان بالشكل الصحيح. إلا أن المدرسة المعرفية ترى أن التوافق يأتي من خلال معرفته لذاته وقدراته والتوافق معها حسب إمكانياته المتاحة (البهاص،2012م والقريطي،2003م).

ويرى أحمد (2012م، ص: 43) «إن الخطوات الرئيسية في عملية التوافق النفسي هي وجود دافع يدفع الطفل لتحقيق هدف خاص مع وجود عائق يمنع من الوصول للهدف ويحبط إشباع الدافع. وقيام الطفل بأعمال وتصرفات تساهم في التغلب على العائق، ثم الوصول أخيرا لحل يمكنه من التغلب على العائق ويؤدي إلى الوصول إلى الهدف وإشباع الدافع».

مرحلة الطفولة المبكرة:Early childhood stage

إن الطفولة هي أكثر المرحل أهمية بوجه عام؛ إذ تتشكل خلالها الشخصية التي سيكون عليها الطفل فيما بعد، وتمثل مرحلة الطفولة المبكرة المرحلة العمرية من(3-6سنوات)، وفيها يقل اعتماد الطفل على الكبار ويزداد

اعتماده على نفسه وذاته؛ حيث يبدأ في التفاعل مع البيئة الخارجية والمحيطة به، مما يمكنه من التعامل بوضوح مع بيئته(الأشول،2008م). وعادة ما ينتقل الطفل لمرحلة رياض الأطفال وهو مزود بطاقة تتمثل في سهولة حركة عضلاته الكبرى مما قد يتيح له قدرا أكبر من المشي والجري والتسلق، وقد يضيق الأهل بهذا النشاط من جانب الطفل، ومن ثم توضع الضوابط لتقليل هذه الحركة أو الحد منها مما يسبب ضيقا شديدا للطفل، في الوقت الذي ينبغي فيه أن توجه هذه الطاقة الحركية في اللعب المنظم. كما يلاحظ أن الطفل في هذه المرحلة يكون مسلحاً بطاقة تتمثل في كثرة الكلام والأسئلة، وقد يضيق الأهل بهذا النشاط الزائد(أبو سعد، 2011م وعلاونة،2009م).

مرحلة الطفولة المتوسطة:Middle childhood stage

تتصف مرحلة الطفولة المتوسطة بدخول المدرسة الابتدائية، وتمثل المرحلة العمرية من (6-9سنوات)، وبمزيد من الاستقلالية في حياة الطفل؛ حيث يصبح الاستقلال عن الأسرة أكثر أهمية، وتتطور المهارات البدنية والاجتماعية والعقلية بسرعة في هذا الوقت(أبو سعد،2011م). كما تتميز باتساع الأفق العقلية، المعرفية، وتعلم المهارات الدراسية في القراءة والكتابة والحساب(علاونة،2009م). فضلا عن تعلم المهارات الجسمية اللازمة للألعاب، واكتساب اتجاه سليم نحو الذات، فضلا عن اتساع البيئة الاجتماعية والخروج الفعلي إلى المدرسة والانضمام لجماعات جديدة واضطراد التنشئة الاجتماعية، وتوحد الطفل مع دوره الجنسي، وزيادة الاستقلال عن الوالدين، كما تتسع دائرة الميول والاهتمام والاتجاهات الخاصة بالطفل (Boulton, 2010; Boulton, 2009).

التنمر: Bullying

يشير التنمر لسلوك عدواني من جانب طفل بقصد إلحاق الأذى بآخر؛ بحيث يختلف ميزان القوة بين المتنمر والضحية أو المعتدى عليه، والشاهد. وهو من أكثر السلوكيات السائدة التي يواجهها الأطفال في النظام التعليمي، وينطوي على مخاطر جسمية (Raskauskas, & Modell, 2011) ، ويمثل مشكلة تؤثر على جميع الأطفال، سواء المتنمر أو الضحية، أو الشاهد. ويمكن أن يشتمل على الاعتداءات اللفظية والجسدية والتهديدات، «النكات» أو اللغة الساخرة والانتقاد، والسلوك المهين وتعبيرات الوجه. هذه العوامل تساهم بشكل فردي، أو جماعي في لعب دور حاسم في تحقيق التوافق للطفل ككل بصورة عامة (Kokkinos et al. 2015; Roberts,Walter, & Morotti, 2000)ويرى (Young, Ne'eman, Gelser, & National Council on, 2012)«إن الآثار التي قد تترتب على حدوث التنمر؛ هي انخفاض التحصيل الدراسي، زيادة القلق وفقدان احترام الذات والثقة والاكتئاب وتوتر ما بعد الصدمة، تدهور الصحة البدنية، إيذاء النفس والتفكير في الانتحار، الانتحار، مشاعر الاغتراب، التغيب، الآثار السلبية الأخرى سواء التعليمية والصحية ذات الصلة».

ونظراً لهذه الأهمية يتم تقييم سلوك التنمر بداية من

دخول الطفل مرحلة الطفولة المبكرة، (Camodeca, Caravita, & Coppola, 2015) والتي تمثل عمر ما قبل المدرسة- وهي عملية صعبة للباحثين والمختصين نظرا لقيام الطفل بعدد من السلوكيات التي يصعب معها التشخيص بصورة سليمة. وبالتالي لابد من الاستناد للمقاييس والتكنيكات المشهورة الملائمة في تلك الفترة المبكرة والحرجة من العمر(Vlachou et al. 2011). فهو سلوك تحكمه ثلاثة معايير وهي الاعتداء جسدياً أو لفظياً أو بشكل غير مباشر، تعرض الضحايا لاعتداءات متكررة، ويحدث داخل علاقة شخصية تتميز بصورة عامة بعدم التوازن (Al-Qahtani,2013). فقد توصلت دراسة إسترالية على(7000 طفل من 124 مدرسة) إلى انتشار التنمر بنسبة بلغت (32٪) من الطلاب (Gregg, & Manocha, 2011).

ثانيا: الدراسات السابقة:

تزخر المكتبة العربية بالعديد من البحوث العربية والأجنبية المرتبطة بمتغيرات البحث الجاري. وخلال السطور القادمة سيعرض الباحث خلاصة لعدد من الدراسات- التي أمكن الاطلاع عليها- على المستوى العربي والعالمي؛ فعلى المستوى العربي هدفت دراسة القحطاني(2015م) التعرف على مدى وعي معلمات المرحلة الابتدائية بماهية التنمر، أشكاله، وأثاره السلبية على كل من المتنمرة والضحية، وأدوار المعلمات في منع التنمر؛ حيث وزعت استبانة على عدد(764) معلمة المسترجع منها(597)، أسفرت النتائج عن وجود درجة وعي كبيرة لدى المعلمات بماهية التنمر، أشكاله، وأثاره السلبية على المتنمرة والضحية، وبأدوارهن في منعه في المدرسة، بالإضافة للتوصل لتقليدية الإجراءات المتبعة. وقد أوصت الدراسة بتدريب المعلمات على بعض البرامج العالمية في التعامل مع التنمر المدرسي.

كما هدفت دراسة دخان والشوارب (2015م) التعرف على المهارات الاجتماعية وعلاقتها بسلوكيات التنمر لدى الطلبة، ذلك على عينة مكونة من (398) طالبا وطالبة، وباستخدام مقياس المهارات الاجتماعية والتنمر أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى المهارات الاجتماعية لدى الطلبة مرتفع وحل مجال التواصل الاجتماعي الأول ثم مجال إدراك مشاعر الآخرين، وبالمرتبة الأخيرة حل مجال المشاركة الاجتماعية، كما وجدت فروق تعزى للجنس في جميع المجالات باستثناء مجال المشاركة الاجتماعية. وجاءت الفروق لصالح الإناث في جميع المجالات، وفي مستوى المهارات ككل، كما وجدت فروق تعزى للمستوى التحصيلي وذلك لصالح ذوي التحصيل المرتفع، وعدم وجود فروق تعزى لتأثير الصف، وجود فروق تعزى لتأثير الجنس لصالح الذكور، وجود علاقة سلبية بين مستوى المهارات الاجتماعية وسلوكيات التنمر.

كما هدفت دراسة أحمد (2014م) إلى التعرف على تأثير الجنس، نوع التعليم فضلا عن التعرف على أبعاد الذكاء الوجداني وأبعاد السلوك التنمري لدى طفل الروضة، وذلك على عينة مكونة من(40) طفلاً من أطفال الروضة المتنمرين. وقد استخدم الباحث مقياس

الذكاء الوجداني، ومقياس السلوك التنمري. وقد أشارت نتائج الدراسة لوجود علاقة ارتباطيه عكسية دالة إحصائيًا بين التحكم في الغضب وكل من التنمر اللفظي والجسدي والاستبعاد الاجتماعي والدرجة الكلية لسلوك التنمر لدى أطفال الروضة.

كما هدفت دراسة الدسوقي وعبد الواحد(2014م) دراسة بعض متغيرات الشخصية المنبئة بسلوك التنمر لدى عينة من تلاميذ المدارس، وذلك على عينة(340) طالباً، وتطبيق أدوات الدراسة المتمثلة في مقياس التنمر ومقياس المسئولية، مقياس تدبر الذات، مقياس الغضب. توصلت النتائج لوجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين التنمر والغضب، ووجدت علاقة موجبة دالة إحصائيا بين أبعاد التنمر والتوجه نحو الإنجاز، وتقدير الذات والاجتماعية والمسئولية، كما وجدت فروق بين الذكور والإناث لصالح الذكور والتوجه نحو الإنجاز وتقدير الذات والمسئولية تجاه الإناث، ووجدت فروق دالة إحصائيا بين المتنمرين وغير المتنمرين في التوجه نحو الإنجاز والمسئولية لصالح غير المتنمرين، كما أشارت نتائج البحث لإسهام تقدير الذات والتوجه نحو الإنجاز والغضب في التنبوء بسلوك التنمر لدى عينة البحث.

وقد توصلت دراسة(البهاص،2012م) لوجود علاقة ارتباطيه سالبة بين الأمن النفسي من جانب وكل من سلوك التنمر وضحايا التنمر من جانب أخر وأن فقدان الأمن النفسي يميز المتنمرين وضحاياهم على السواء وإن كان إحساس الضحايا بفقدان الأمن النفسي أعلى من المتنمرين، كما أن التلاميذ الأصغر سنا يقعون ضحايا للتنمر بينما الأكبر سناً هم الأكثر تنمراً ، كما تميزوا باضطراب العلاقة بالوالدين ورفض الأقران والشعور بالوحدة النفسية والرفض الاجتماعي والحيل الدفاعية.

كما أكدت دراسة(سناري،2010م) على وجود علاقة موجبة دلالة إحصائية بين التنمر والغضب، ووجدت علاقة سالبة دلالة إحصائيا بين ضحايا التنمر المدرسي وحالة القلق، تقدير الذات، الأمن النفسي، الوحدة النفسية، ومعرفة الفروق بين مرتفعي ومنخفضي ضحايا التنمر المدرسي. وذلك على عينة(56) تلميذا، وقد توصلت الدراسة لوجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين ضحايا التنمر المدرسي والمتغيرات السابقة، فكلما ازداد وقوع الطفل ضحية للتنمر المدرسي، وارتفع معدل الإساءة التي يتلقاها من زملائه كلما أظهر معدلات أكبر من القلق والوحدة النفسية، ويتسم بدرجة كبيرة بتدني تقدير الذات والقصور الشديد في إحساسه بالأمن.

أما على المستوى العالمي فقد أكدت دراسة هيلجيلاند ولوند(Helgeland & Lund, 2017) والتي هدفت للتحقق من فهم الأطفال للخبرات المرتبطة بسلوك التنمر بمرحلة الطفولة المبكرة. وذلك باستخدام مقابلات فردية وجماعية مع(31 طفلا) أعمارهم(5) سنوات. وقد تم رصد الملاحظات بداية من عمر(4) سنوات من العمر. وقد أظهرت النتائج أن الأطفال الذين يتميزون بالتنمر يقومون باستبعاد زملائهم من اللعب وتبين من خلال هذا البحث أن(1- 2) من

الأطفال في كل روضة يتم استبعادهم بشكل منهجي من اللعب، ويتم إغفال هؤلاء الأطفال من قبل الأطفال الآخرين والبالغين في رياض الأطفال.

كما ألقت دراسة رومير وكيراسو (Romero & Kyriacou, 2016) الضوء على دور الكفاءة الذاتية للشاهد(وهو طرف يشاهد واقعة التنمر بيت المعتدى والمعتدى عليه) في منع أو الانغماس في التنمر، حيث توصلت إلى أن درجة الوعي بمساندة ودعم الضحية أثناء عملية التنمر يتوقف على مدى كفاءة الطفل في التدخل ومنع الاعتداء على زميله المعتدى عليه، حيث وزعت استبانة على(24) طالباً بعد اختيارهم عشوائيا، وقد تم شرح الهدف من الدراسة، وبعد إجراء عدد من الجلسات الإرشادية تبين أن التدخل أسهم في تحسين سلوكياتهم نحو الضحية وزيادة الرغبة في تقديم الدعم لها.

كما توصلت دراسة كاموديكا وكارفيتا وكوبولا (Camodeca, Caravita, & Coppola, 2015) لوضوح العلاقة بين الكفاءة الاجتماعية والأدوار التي تؤدي لسلوك التنمر، وشارك في البحث(300) طفل تتراوح أعمارهم بين(3 ، 6) سنوات. وقد تم تقييم أدوار التنمر والتفضيل الاجتماعي لديهم من خلال تقارير الأقران. وبينت النتائج ارتباط الدور ارتباطا إيجابيا بالكفاءة الاجتماعية أثناء ممارسة دور التنمر. كما لم يتم التحقيق من أدوار التنمر المتنوعة(الفتوة، الاتباع، الضحية، المدافع عن الضحية، الشاهد) لدى أطفال ما بين تقييمات الأقران والمعلمين، باستثناء دور الشاهد. ويرتبط دور المدافع عن الضحية ارتباطا إيجابيا بالكفاءة الاجتماعية، في حين أن الأدوار الأخرى ترتبط ارتباطا سلبيا.

وفي حالة ضحايا التنمر؛ فقد أفادت دراسة كوكينيس و باناجوباولو وتزليو.,(Kokkinos, Panagopoulou, Tsolakidou, & Tzeliou, 2015) بأن الطلاب ذوي التوافق الذاتي الانفعالي قد استخدموا أسلوب التفادي السلبي في التعامل مع جميع أشكال التنمر تقريبا، باستثناء ما يتعلق بالتنمر الجسدي. وقد أفاد الطلبة الذين يتمتعون بمستويات عالية من التوافق الذاتي الأكاديمي استخداما أكبر للتعليمات الإيجابية الذاتية عندما يكونون ضحايا جسديا و(ارتباطيا) سواء بشكل مباشر أو غير مباشر. تكونت العينة من(262) والذين أكملوا تقييم التقرير الذاتي للتنمر الإيذاء، والتكيف، والفعالية الذاتية. وأظهرت النتائج أن الكفاءة الذاتية أدت إلى تخفيف الارتباط بين التنمر/ الإيذاء والتوافق، حيث أن الاستخدام الأكبر للتعامل غير الفعال(أي الاستقالة والتجنب السلبي) هو توقع التنمر والإيذاء بين المراهقين ذوي المستويات المعتدلة والمنخفضة من الكفاءة الذاتية الاجتماعية والعاطفية.

وقد أكدت دراسة تيرانوفا (Terranova, 2009) على ضرورة إعادة تخطيط البيئة التعليمية، وتقييم الاحتياجات الشخصية للمتعلمين في أوساطهم الاجتماعية، بالإضافة لدراسة الارتباطات المعرفية والانفعالية والاجتماعية. تكونت العينة من (140) طفلا في مرحلة التعليم الابتدائي (ن = 140، متوسط العمر

= 10 سنوات) فقد كانت مشاعر الأطفال والخبرات الاجتماعية في بداية العام الدراسي تتعلق بإدراك الأطفال –على مدار العام الدراسي– لخبرات التنمر، مما يسهل التنبؤ بحدوث التنمر لهم في السنوات اللاحقة. وترتبط ردود أفعال الأطفال على ضحية الأقران بما إذا كان الإيذاء الواقع عليهم بصورة مستمرة، ومع ذلك، توقعت تفاعلات الأطفال الانفعالية وتجارب الأقران أن تحدث تغيرات في الطرق التي اعتقد بها المشاركون عن ضحية الأقران بمرور الوقت، وتوقع شعور الأطفال بالسيطرة، والمواقف تجاه استخدام العدوان، وحل المشكلات التغيرات في استجابات المشاركين للتغلب على مسار العام الدراسي.

تعقيب على الدراسات السابقة:

لاحظ الباحث من خلال اطلاعه على الدراسات السابقة أن التوافق يلعب دورا حاسما في تنمية مهارات الطفل، وهو ما أكدت عليه دراسة كوكيينوس (Kokkinos et al. 2015) . كما أن التنمر المدرسي يؤثر على الطفل بصورة ملحوظة سواء من الناحية النفسية، أو الأسرية، أو الاجتماعية. وهو ما أكدت عليه دراسة دخان والشوارب(2015م). كما ركزت العديد من البرامج المعنية بالانتقـــال من مرحلة الطفولـــة المبكرة(3–6) سنوات إلى مرحلة الطفولة المتوسطة(6– 9) سنوات على ضرورة تعزيز العلاقات الإيجابيـة (Mathieson, Kawabata, & Crick, 2014 (Gower, Lingras وذلك حتى تكون عملية الانتقال بصورة طبيعية ومنطقية.

إن إجراء مزيد من البحوث لرصد مظاهر التوافق النفسي وأبعاده الفرعية للأطفال المتنمرين ومقارنة أثاره بالمراحل التالية أمر لا مفر منه؛ فقد توصل الباحث لعدم وجود بحث عربي – في حدود علم الباحث– حتى وقت إجراء البحث الحالي عقد مقارنة بين مظاهر التوافق النفسي بمرحلة الطفولة المبكرة(3– 6) سنوات وأقرانهم بمرحلة الطفولة الوسطى(6–9) سنوات.

وفي ضوء ما سبق يقوم الباحث ببحث للتعرف على الفروق في مظاهر التوافق النفسي بأبعاده(التوافق الذاتي، التوافق الأسري، التوافق الاجتماعي) لدى عينة من الأطفال المتنمرين بمرحلة الطفولة المبكرة أعمارهم من(3–6) سنوات، وأقرانهم بمرحلة الطفولة الوسطي تتراوح أعمارهم من(6–9) سنوات.

فرضيات البحث:

من خلال ما سبق يستخلص الباحث الفرضيات التالية:

- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات مجموعة الأطفال المتنمرين بمرحلة الطفولة المبكرة وأقرانهم بمرحلة الطفولة الوسطى على اختبار التوافق الذاتي.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات مجموعة الأطفال المتنمرين بمرحلة الطفولة المبكرة وأقرانهم بمرحلة الطفولة الوسطى على اختبار التوافق الأسري.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي

درجات مجموعة الأطفال المتنمرين بمرحلة الطفولة المبكرة وأقرانهم بمرحلة الطفولة الوسطى على اختبار التوافق الاجتماعي.

- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات مجموعة الأطفال المتنمرين بمرحلة الطفولة المبكرة وأقرانهم بمرحلة الطفولة الوسطى على الدرجة الكلية لمقياس التوافق النفسي.

إجراءات البحث:

منهج البحث: اتبع الباحث المنهج الوصفي من خلال محاولة التعرف على الفروق في مظاهر التوافق النفسي والذي يتكون من(التوافق الذاتي، التوافق الأسري، التوافق الاجتماعي) لدى الأطفال المتنمرين بمرحلة الطفولة المبكرة ومقارنته بأقرانهم بمرحلة الطفولة الوسطى.

مجتمع الدراسة وعينته: تكون مجتمع الدراسة من جميع أطفال مرحلة الطفولة المبكرة ممن تتراوح أعمارهم (3-6) سنوات، كما تضمنت جميع أطفال مرحلة الطفولة الوسطى ممن تتراوح أعمارهم ما بين(6-9) سنوات بمحافظة رفحاء. وقد تم اختيار عينة الدراسة من المجتمع الكلي باستخدام العينة العشوائية روعي فيها توفر انتماء الطفل لمرحلة الطفولة المبكرة أو الوسطي، بالإضافة لتوفر سلوكيات التنمر؛ حيث تكونت عينة البحث من(66) طفلاً كعينة مبدئية للدراسة، تم استبعاد(25) طفلاً وذلك نتيجة لأسباب مختلفة ومنها عدم استيفاء معايير البحث لعدم الحصول على موافقة أولياء الأمور لتطبيق أدوات البحث عليهم ليصبح عدد عينة البحث النهائية(41)؛ منهم(21) يمثلون عينة مرحلة الطفولة المبكرة بمتوسط عمري(5.2) سنوات،(20) يمثلون عينة مرحلة الطفولة الوسطى بمتوسط عمري(7.2) سنوات. ويوضح الجدول التالي توزيع أفراد مجتمع عينة البحث طبقا للمرحلة العمرية التي أخذ منها العينة.

الأدوات:

جدول(1)

توزيع أفراد العينة النهائية طبقا للمرحلة العمرية

المرحلة	مكان التطبيق	العدد	المتوسط العمري
مرحلة الطفولة المبكرة (3-6) سنوات	دار الناشئة	10	5.3
	نجوم رفحاء	11	5.1
المجموع والمتوسط العمري العام		21	5.2
مرحلة الطفولة الوسطي (6-9) سنوات	هارون الرشيد الابتدائية	8	7.6
	ابن كثير الابتدائية	6	7.2
	معاذ بن جبل	6	7.4
المجموع والمتوسط العمري العام		20	7.2

- **قائمة تشخيص اضطراب التنمر المدرسي(إعداد الباحث).**
- **مقيـــاس التوافق النفـسي للأطفال(عبدالمقصود وعبدالمقصود،2013م).**

قائمة تشخيص التنمر المدرسي(إعداد الباحث):

وصف القائمة:

قام الباحث بصياغة قائمة تتكون من(22) بنداً أو عبارة لتشخيص التنمر المدرسي بعد الرجوع للدراسات السابقة، ومنها، تم وضع تعليمات بسيطة؛ حيث يجيب المعلم عن كل بند من بنود الاختبار، وقد وضعت لهذه الاستجابات أوزان متدرجة كما يلي: دائماً(4)، أحياناً(3)، نادراً(2)، أبداً(1)، وتمثل(22) أقل درجة يحصل عليها الطفل على القائمة ككل، بينما تمثل(88) أكبر درجة يحصل عليها الطفل. والدرجة المرتفعة على القائمة تشير إلى توافر التنمر لدى الطفل. ولتفسير الدرجات التي حصل عليها الطفل بهدف تحديد مستوى التنمر من حيث إذا كان شديداً أم لا أو لديه قابلية للتنمر، يرجع للجدول رقم(2).

جدول(2)

تفسير الدرجات على قائمة تشخيص التنمر المدرسي

اضطراب بسيط	اضطراب متوسط ومعرض للخطر	اضطراب شديد وأكثر خطورة
44 -22	66-44	67 فيما فوق

التحقق من صدق وثبات قائمة تشخيص التنمر المدرسي:

أ – صدق القائمة:

- **صدق المحكمين:** حيث تم عرض القائمة على مجموعة تضم(10) من أعضاء هيئة التدريس في ميادين التربية الخاصة، والصحة النفسية، وعلم النفس التربوي، وذلك لإبداء الرأي حول المقياس ومدى الملائمة لتحقيق الهدف منه، واقتراح ما يرونه، وقد تم الإبقاء على العبارات التي حصلت على نسبة اتفاق(90٪) فقط بعد إجراء ما يلزم من تعديلات.
- **صدق الاتساق الداخلي Internal Consistency** تم حساب معاملات الارتباط للاستبانة بين كل بعد والأبعاد الأخرى.

جدول (3)

ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للاستبانة(ن =41)

أبعاد الاستبيان	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة
البعد الأول	0.77	دالة
البعد الثانى	0.87	دالة
البعد الثالث	0.89	دالة

جدول (4)

ارتباط كل جانب بالجوانب الأخرى

أبعاد الاستبيان	البعد الأول	البعد الثانى	البعد الثالث
البعد الأول		0.9	**0.88**
البعد الثانى	**0.9**		**0.89**
البعد الثالث	**0.88**	**0.89**	

وبالتالى نستطيع أن نستنتج من جدول(3)، جدول(4) لوجود ارتباط دال عند مستوى(0.01). وهكذا يتمتع مقياس التوافق النفسي للأطفال بدرجة معقولة من الصدق والثبات.

ب – ثبات القائمة:

وقد تم احتساب معادلة الثبات الخاصة بطريقتي ألفا، وقد تبين ثبات مقداره (0.79) واحتساب معادلة جتمان للتجزئة النصفية، وقد تبين أن جميع بنود المقياس تتراوح بين 0.7إلى 0.8،وجميع هذه القيم دالة عند 0.01ما يجعلنا نثق في ثبات القائمة.

مقيـاس التوافق النفـــــسي للطفل(عبد المقصود وعبدالمقصود، 2013م):

وصف المقياس:

يتكون المقياس من(41)عبارة موزعة على(3) أبعاد هي التوافق الذاتي(14) بنداً، التوافق الاجتماعي(13)، التوافق الأسري(14) بنداً. وقد صيغت بطريقة تناسب الفئة التي أعد من أجلها المقياس، وتتم الإجابة بواسطة الاختيار بين(3) بدائل. هي: دائما، أحيانا، أبدا. ويجب أن يكون التطبيق من خلال الأم أو المعلمة ثم تصحح بالطريقة التالية: العبارات العادية: دائما(3 درجات)، أحيانا(درجتان)، أبدا(درجة واحدة)، العبارات السلبية: دائما(درجة واحدة)، أحيانا(درجتان)، أبدا(3 درجات). وتتراوح الدرجة الكلية من (41) إلى(123) يدل ارتفاعها على ارتفاع التوافق النفسي للطفل. ولتفسير الدرجات التي حصل عليها الطفل بهدف تحديد مستوى التوافق النفسي، يرجع للجدول رقم(5).

جدول(5)

تفسير الدرجات على مقياس التوافق النفسي

مستوى التوافق	عدد العبارات	توافق بسيط	توافق متوسط	توافق عال
التوافق الذاتي	**14**	**27 -14**	**41 -28**	**42 فأكثر**
التوافق الأسري	**14**	**27 -14**	**41 -28**	**42 فأكثر**
التوافق الاجتماعي	**13**	**25 -13**	**38 -26**	**39 فأكثر**
المجموع	**41**	**77**	**120**	**123**

التحقق من صدق وثبات مقياس التوافق النفسي:

أ – صدق المقياس:

قام معد القائمة بحساب الصدق عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والبعد الذي تنتمي إليه وجاءت جميع قيم معاملات الارتباط دالة وموجبة وتراوحت بين 0.6 إلى 0.7، كما تراوحت قيم معاملات الارتباط للدرجة الكلية لكل بعد بالدرجة الكلية للمقياس بين0.6إلى 0.7 . وجميع هذه القيم دالة عند 0.01.مما يجعلنا نثق في صدق القائمة.

ب – ثبات المقياس:

وقد تم احتساب معادلة الثبات الخاصة بطريقتي ألفا، واحتساب معادلة التطبيق، ويوضح جدول (6) قيم معاملات الثبات، وجميع هذه القيم دالة عند 0.01ما يجعلنا نثق في ثبات القائمة.

جدول رقم (6)

قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا – كرونباخ وطريقة إعادة تطبيق المقياس

	ألفا كرونباخ (ن = 40)	إعادة التطبيق (ن = 40)
الدرجة الكلية للمقياس	0.77	0.86

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات مرتفعة، مما يجعلنا نثق فى ثبات المقياس.

الأساليب الإحصائية:

- المتوسطات والانحرافات المعيارية.
- اختبار «مان ويتني» لتجانس العينة من حيث التنمر.
- اختبار «ت» لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين.

الخطوات الإجرائية للدراسة:

- الحصول على الموافقات اللازمة.
- اختيار عينة البحث من المدارس والروضات التي تم اختيارها بعد شرح طبيعة البحث للمسؤولين.
- التأكد من صدق وثبات أداة البحث.
- تطبيق مقياس تقدير التنمر لفرز الأطفال المتنمرين لمراعاة مبدأ تجانس عينة البحث في توفر سلوكيات التنمر.
- استخدام اختبار مان ويتني Mann-Whitney Test للتعرف على مدى تجانس عينة البحث في التنمر لاحظ الجدول رقم(7).
- تطبيق مقياس التوافق النفسي للطفل على عينة الأطفال التنمرين بمرحلتي الطفولة المبكرة والوسطى.
- التعرف على أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات مجموعة الأطفال المتنمرين بمرحلة الطفولة المبكرة وأقرانهم بمرحلة الطفولة الوسطى على درجات مقياس التوافق النفسي باستخدام اختبار(ت) للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين.
- قام الباحث بمقارنة متوسطي رتب درجات الأفراد بالمجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس تقدير التنمر باستخدام اختبار مان ويتنى.

جدول رقم(7)
تجانس عينة البحث

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قسمة (Z)	الدلالة
الطفولة المبكرة	21	71.9	2.2	21.8	437.5	192.5	0.6	لا توجد.
الطفولة الوسطى	20	71.4	4.4	20.1	423.5			

مستوى الدلالة عند (0.01) = 2.58 مستوى الدلالة عند (0.05) = 1.96.

يتضح من الجدول السابق أن قيمة(Z)المحسوبة بلغت (0.6) وهى أقل من القيمة الحدية (1.96) ، مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطى رتب درجات الأفراد بالمجموعتين على مقياس التنمر.

نتائج البحث:

بالنسبة للفرض الأول:

وينص الفرض على ما يلي: لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات مجموعة الأطفال المتنمرين بمرحلة الطفولة المبكرة وأقرانهم بمرحلة الطفولة الوسطى على اختبار التوافق الذاتي. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار(ت) لاحتساب دلالة الفروق بين متوسطى المجموعتين، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول(8)
دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال على اختبار التوافق الشخصي

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (T)	الدلالة
الطفولة المبكرة	21	30.0	2.8	29.7	2.5	.01
الطفولة الوسطى	20	28.2	1.6	39.0		

ويظهر الجدول رقم(8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الطفولة المبكرة والوسطى على اختبار التوافق الشخصي مما يعني رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البديل وهو توجد فروق بين مجموعتي الطفولة المبكرة ومجموعة الطفولة الوسطى لصالح مجموعة الطفولة المبكرة.

بالنسبة للفرض الثاني:

وينص الفرض على ما يلي: لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات مجموعة الأطفال المتنمرين بمرحلة الطفولة المبكرة وأقرانهم بمرحلة الطفولة الوسطى على اختبار التوافق الأسري. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار(ت) T Test، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول(9)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال على اختبار التوافق الاسري

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (T)	الدلالة
الطفولة المبكرة	21	29.2	1.7	38.1	1.3	.18
الطفولة الوسطى	20	28.5	1.5	39.0		

ويظهر الجدول رقم(9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الطفولة المبكرة والوسطى على اختبار التوافق الأسري مما يعني قبول الفرض الصفري.

بالنسبة للفرض الثالث:

وينص الفرض على ما يلي: لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات مجموعة الأطفال المتنمرين بمرحلة الطفولة المبكرة وأقرانهم بمرحلة الطفولة الوسطى على اختبار التوافق الاجتماعي. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار(ت) لاحتساب دلالة الفروق بين متوسطى المجموعتين، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول(10)

دلالة الفروق بين متوسطي درجات الأطفال على اختبار التوافق الاجتماعي

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (T)	الدلالة
الطفولة المبكرة	21	31.6	1.7	34.9	7.2	.00
الطفولة الوسطى	20	28.0	1.3	39.0		

ويظهر الجدول رقم(10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الطفولة المبكرة والوسطى على اختبار التوافق الاجتماعي مما يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل وهو توجد فروق بين مجموعتي الطفولة المبكرة ومجموعة الطفولة الوسطى لصالح مجموعة الطفولة المبكرة.

بالنسبة للفرض الرابع:

وينص الفرض على ما يلي: لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات مجموعة الأطفال المتنمرين بمرحلة الطفولة المبكرة وأقرانهم بمرحلة الطفولة الوسطى على مقياس التوافق النفسي.

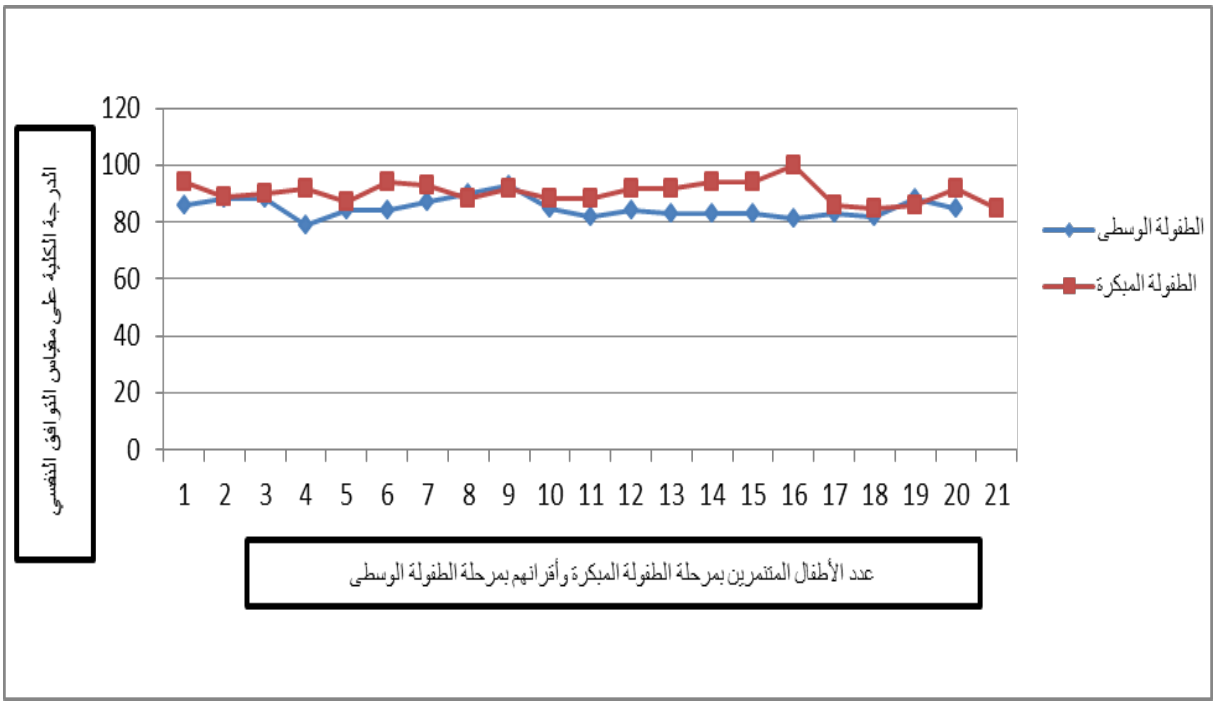
وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار(ت) لاحتساب دلالة الفروق بين متوسطى المجموعتين، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول(11)

دلالة الفروق بين متوسطي درجات الأطفال على الدرجة الكلية لمقياس التوافق النفسي

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (T)	الدلالة
الطفولة المبكرة	21	90.8	3.6	38.0	5.5	.00
الطفولة الوسطى	20	84.7	3.3	38.0		

ويظهر الجدول رقم(11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الطفولة المبكرة والوسطى على مقياس التوافق النفسي مما يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل وهو توجد فروق بين مجموعتي الطفولة المبكرة ومجموعة الطفولة الوسطى لصالح مجموعة الطفولة المبكرة. يوضح شكل(1) أن الفروق بين مجموعتي الطفولة المبكرة ومجموعة الطفولة الوسطى على الدرجة الكلية على مقياس التوافق النفسي لصالح مجموعة الأطفال بمرحلة الطفولة المبكرة مما يشير لارتفاع معدل التوافق النفسي لديهم.



شكل رقم(1) الفروق بين مجموعتي الطفولة المبكرة (المتنمرين) ومجموعة الطفولة الوسطى (المتنمرين) على مقياس التوافق النفسي.

مناقشة النتائج:

بينت نتائج البحث الحالي فروقا دالة إحصائيا بين متوسطي أداء المجموعتين على اختبار التوافق الذاتي، عدم وجود فروق على اختبار التوافق الأسري بين المجموعتين، كما وجدت فروق دالة إحصائيا اختبار التوافق الاجتماعي بين متوسطي أداء عينة الأطفال المتنمرين بمرحلتي الطفولة المبكرة والوسطى لصالح مجموعة الطفولة المبكرة، كما وجدت فروق دالة إحصائيا على الدرجة الكلية لمقياس التوافق النفسي للطفل لصالح مجموعة الأطفال بمرحلة الطفولة المبكرة. وبذلك يرتفع معدل التوافق النفسي لدى مجموعة الأطفال بمرحلة الطفولة المبكرة عنه لدى مجموعة الأطفال بمرحلة الطفولة الوسطى إلا فيما يتعلق ببعد التوافق الأسري حيث لا توجد فروق ذات دلالة بين متوسطي المجموعتين.

فقد توصل الفرض الأول لوجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي أداء المجموعتين على اختبار التوافق الذاتي، وتتفق تلك النتيجة مع توصلت إلية دراسة (Erdogdu, 2016) إلى أنه مع زيادة أعمار الطلاب، يزيد الميل للتنمر أيضا؛ وذلك بسبب السلوكيات الاستبدادية للمعلمين والأمهات والآباء، مما يزيد من احتمالية التنبؤ بالتنمر؛ فالطلاب الذين لا يستطيعون التفاهم مع أقرانهم، يحبون استخدام القوة، مما ينعكس سلبا حول الأحداث التي لديها ميل أعلى للتنمر. كما يمكن تفسير نتائج الفرض الحالي في ضوء ما توصلت اليه دراسة (Sesar, Barišić, Pandža, & Dodaj, 2012) من أن(44.1٪) من الأطفال المستجيبين على الاستبيان تعرضوا في كثير من الأحيان إلى التنمر خلال مراحل الطفولة الوسطى والمتأخرة؛ حيث أظهرت النتائج وجود فروق دالة في التوافق النفسي بين الأطفال الذين تعرضوا للتنمر مقارنة بالمستجيبين الذين لم يتعرضوا للتنمر، حيث أظهر ممن تعرضوا للتنمر مستويات أعلى بكثير في القلق، والاكتئاب، ومشاكل النوم، والأعراض الانفصالية والصدمة مقارنة مع أولئك الذين لم يتعرضوا للتنمر.كما تتفق تلك النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Panayiotis, Georgiou,Nikiforou, & Elena, 2011) في دراستهم عن العلاقة بين التنمر المدرسي والتوافق النفسي؛ فقد تبين أن الطفل قد يواجه صعوبات في التكيف النفسي والاجتماعي خلال مرحلة الطفولة المبكرة؛ حيث إن ضحايا العدوان الجسدي في مرحلة الطفولة المبكرة لديهم مستويات أعلى في سوء السلوك النفسي والاجتماعي بشكل عام وكذلك الصعوبات المدرسية في المستقبل.

وقد توصل الفرض الثاني لعدم وجود فروق بين مجموعتي الطفولة المبكرة والطفولة الوسطى على اختبار التوافق الأسري، ويفسر الباحث النتيجة الحالية في ضوء خصائص الأطفال خلال مرحلة الطفولة المبكرة والمتوسطة من العمر والتي تتميز بالارتباط الانفعالي بالوالدين بدرجة كبيرة، بالإضافة لقابليته لتقبل المعاني الاجتماعية التي حددها الكبار له، فضلا عن محاولة تعديل السلوك ليتوافق مع سلوك الكبار وبالتالي لا توجد فروق تذكر في التوافق الأسري بين المجموعتين

تمت ملاحظته (العباسي،2016م و الأشول ،2008م).

كما توصل الفرض الثالث لوجود فروق بين مجموعة الطفولة المبكرة ومجموعة الطفولة المتوسطة على اختبار التوافق الاجتماعي، وذلك لصالح مجموعة الأطفال بمرحلة الطفولة المبكرة؛ حيث تدعم نتائج الفرض الحالي ما تم التوصل إليه في (Gower, Lingras, Mathieson, Kawabata, & Crick, 2014) من أن (16٪) من أطفال الروضة يواجهون صعوبات كبيرة في التكيف أثناء المرحلة الانتقالية للطفولة المتوسطة. حيث درست العلاقة بين التنمر في مرحلة الطفولة المبكرة والصعوبات النفسية في سن البلوغ؛ فمن خلال دراسة على(249) طالباً جامعياً طبق عليهم استبيان التنمر، قائمة فحص أعراض الاضطرابات النفسية، أظهرت النتائج فروقا معنوية في التكيف النفسي بين المستجيبين الذين تعرضوا للبلطجة مقارنة بالمستجيبين الذين لم يتعرضوا للتنمر؛ حيث أظهر الطلاب الذين تعرضوا للتنمر مستويات أعلى بكثير في القلق، والاكتئاب، ومشاكل النوم، والأعراض الانفصالية والصدمة مقارنة مع أولئك الذين لم يتعرضوا للتنمر. وكان لدى المستجيبين الذين تعرضوا للبلطجة في جميع المراحل الثلاث (الفترة من الصف الأول إلى الرابع، والمرحلة من الصف الخامس إلى الثامن، ومرحلة البحث الثانوية) درجات أعلى على المستوى الفرعي للأعراض الانفصامية وأعراض الصدمة الجنسية مقارنة مع المجيبين الذين تعرضوا خلال فترة أو فترتين. ويتعرض المتنمرون في الفترات الثلاث جميعها لمزيد من أعراض القلق ومشاكل النوم مقارنة بمن تعرضوا للتنمر خلال مرحلة واحدة. لم تكن هناك اختلافات في مستوى أعراض الاكتئاب والمشاكل الجنسية المتعلقة بمدة التنمر. أيضا، لم تكن هناك اختلافات في التكيف النفسي بين المستجيبين الذين تعرضوا للتخويف خلال فترة محددة واحدة. وبالتالي استنتج البحث بأن المرور بخبرات التنمر في مرحلة الطفولة يؤدي لصعوبات في التوافق النفسي في سن البلوغ، كما يمكن تفسير نتائج البحث الحالي في ضوء دراسة (Caputo, 2014) والتي هدفت للكشف عن العلاقة بين التنمر خلال اليوم الدراسي وبعض الأبعاد النفسية ومنها مفهوم الذات والدافع (الدوافع الذاتية، الدافع الخارجي) كونها تقلل من فرص النجاح الأكاديمي ومفهوم الذات. كما تبين أن التنمر والإيذاء سوف يرتبطان سلبا بالكفاءة الذاتية الاجتماعية والدراسية.

كما توصل الفرض الرابع والأخير لوجود دلالة إحصائية على الدرجة الكلية لمقياس التوافق النفسي للطفل لصالح مجموعة الأطفال بمرحلة الطفولة المبكرة. ويرى الباحث أن النتيجة الكلية لمقياس التوافق النفسي للطفل يمكن أن تفسر في ضوء النظريات المتعددة لتفسير التنمر ومنها النظرية التحليلية التي ترى أن الطفل عندما يمر بخبرات سارة أو حزينة ترتبط بالألم يخزن هذه الخبرات بمرور الوقت، إلا أنه أحيانا ما تفشل هذه المقاومات الشخصية في إخفاء هذه الخبرات بسبب القصور البيولوجي والضعف الجسمي، ثم يأتي الوقت المناسب لتلك الخبرات الانفعالية في صورة تنمر.

كما يمكن تفسير نتيجة الكلية في ضوء النظرية التطورية والتي تفترض أن التنمر يحدث منذ الطفولة المبكرة عندما يشرع الأطفال بالدفاع عن أنفسهم على حساب الآخرين من أجل فرض سيطرتهم الاجتماعية، كما يمكن تفسير النتيجة الحالية في ضوء النظرية السلوكية للتنمر والتي تفترض أن التنمر قابل للتكرار إذا ارتبط بالتكرار والتعزيز(أبو الديار،2015م والعباسي،2016م).

كما يمكن تفسير النتيجة الكلية في ضوء خصائص الأطفال بفئة الطفولة المبكرة؛ حيث يرى الباحث أن ما تعرض له الطفل بمرحلة الطفولة المبكرة من إساءة بشكل متكرر؛ لم يستطع الطفل بمرحلة الطفولة المبكرة التعبير عنها، إلا أنه عندما دخل مرحلة الطفولة المتوسطة استطاع التعبير عن تصرفاته تلك، وازدادت مشكلات التوافق الشخصي والاجتماعي نتيجة ما يتعرض له من تنمر.

وتختلف نتائج البحث الحالي مع بعض ما توصلت إليه دراسة (Faucher, Cassidy, & Jackson, 2015) في دراستهم الطولية عن التنمر بمرحلتي الروضة حتى الصف الثاني عشر، وما بعد الثانوي، والأماكن التي تحدث فيها. وقد تم التوصل لوجود التنمر بمرحلتي الطفولة المبكرة حتى الصف الثاني عشر بالرغم من اختلاق الظروف التي تحدث فيه في المدارس، والجامعات، وأماكن العمل. كما تتشابه الآثار التي تترتب عليه لدى جميع العينة على مختلف أعمارهم.

توصيـــات البحث:

- إصدار نشرات دورية توضح طبيعة التوافق الذاتي للطفل المتنمر.
- ضرورة مراعاة حدوث التوافق الأسري بمرحلتي الطفولة المبكرة والوسطى عند تصميم البرامج الفردية. إذ إن الأثر واضح بكلا المرحلتين.
- تصميم برامج تتضمن التخفيف من ضعف مهارات التوافق الاجتماعي لدى المتنمرين بمرحلة الطفولة الوسطى على أن تبدأ من مرحلة الطفولة المبكرة.
- الاهتمام بمراعاة أثر التنمر على التوافق النفسي للطفل بجميع مكوناته (التوافق الذاتي، التوافق الأسري، التوافق الاجتماعي).

البحـــوث المقترحـــة:

- فاعلية برنامج لتخفيف التنمر المدرسي لدى عينة من الأطفال بمرحلة الطفولة المبكرة.
- التنمر الإلكتروني وعلاقته ببعض المتغيرات لدى عينة من الطلاب بمرحلة الطفولة الوسطى.

المصادر والمراجع:

أولاً/ المراجع العربية:

أبو الديار، مسعد نجاح الرفاعي.(2015م). فاعلية برنامج إرشادي في تنمية الذكاء الروحي وخفض السلوك التنمري لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية. مجلة العلوم الاجتماعية -الكويت، 43(1)، 49-87.

أبو سعد، أحمد عبد اللطيف. (2011م). علم نفس النمو. الأردن، عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

أحمد، سهير كامل. (2012م). سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة: مركز الاسكندرية للكتاب.

أحمد، غادة فرغل جابر. (2014م). الذكاء الوجداني وعلاقته بسلوك التنمر لدى أطفال الروضة. مجلة الطفولة. (1)، 511 – 549.

الأشول، عادل عز الدين. (2008م). علم نفس النمو «من الجنين إلى الشيخوخة». القاهرة: مكتبة الأنجلو.

البهاص، سيد. (2012م). الأمن النفسي للطلاب المتنمرين وأثره على التنمر المدرسي: دراسة اكلينيكية. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، (23)، 387 – 435.

دخان، إياد عمر والشوارب، إياد جريس. (2015م). المهارات الاجتماعية وعلاقتها بسلوكيات التنمر لدى الطلبة فى منطقة الناصرة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عمان العربية، عمان.

الدسوقي، محمد إبراهيم و عبد الواحد، أحمد رفعت. (2014م). بعض متغيرات الشخصية المنبئة بسلوك التنمر لدى عينة من تلاميذ المدارس. مجلة السلوك البيئي، (2)، 11 – 88.

سناري، هالة خير. (2010م). بعض المتغيرات النفسية لدى ضحايا التنمر المدرسي في المرحلة الابتدائية، دراسات تربوية واجتماعية، (16)، 141–170.

العباسي، غسق غازي. (2016م). سلوك التنمر لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وطلبة المرحلة المتوسطة وعلاقته بالجنس والترتيب الولادي. مجلة البحوث التربوية والنفسية –العراق، (50)، 88 – 117.

عبد المقصود، أماني محمد وعبد المقصود، إسراء محمد (2013م). مقياس التوافق النفسي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

علاونة، شفيق فلاح. (2009م). سيكولوجية التطور الإنساني من الطفولة إلى الرشد. الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

القحطاني، نورة سعد السلطان.(2013م). التنمر المدرسي وبرامج التدخل. المجلة العربية للعلوم الاجتماعية – المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية – مصر، (3)، 235–250.

القحطاني، نورة سعد السلطان.(2015م). مدى الوعي بالتنمر لدى معلمات المرحلة الابتدائية وواقع الإجراءات المتبعة لمنعه في المدارس الحكومية بمدينة الرياض من وجهة نظرهن. دراسات عربية في التربية وعلم النفس – السعودية، (58)، 79 – 102.

القريطي، عبد المطلب أمين. (2003م). في الصحة النفسية. القاهرة: دار الفكر العربي للطباعة والنشر.

ثانياً / المراجع الأجنبية والعربية مترجمة بالإنجليزية:

Abdel Maqsood, A. M. & Abdel Maqsood, E. A. (2013). *The measure of psychological adjustment*. Cairo: The Anglo-Egyptian library.

Abu al-Diyar, M. N. (2015). The effectiveness of a programme in developing spiritual intelligence and reducing the behavior of bullying in a sample of primary-school children. *Journal of Social Sciences-Kuwait,* 43 (1), 49-87.

Abu Saad, A. A. (2011). *Psychology of development*. Amman: Dibono for thinking skills.

Ahmed, G. F. (2014). Emotional intelligence and its relationship to the bullying behavior of kindergarten children. *Childhood magazine*, (1),549-511.

Ahmed, S.K. (2012). *Early intervention and pre-school child*. Kingdom of Saudi Arabia, Riyadh: Publications of education experts.

Al-Aawneh, S. F. (2009). *The psychology of human evolution from childhood to adulthood.* Jordan, Amman: Dar al-Marchers for publishing, distribution and printing.

Al-Abbasy, G. (2016). Bullying behavior in elementary and middle-school students and their relationship to gender and birth order. *Journal of Educational and Psychological Research-Iraq* Abdel, (50), 88-117.

Al-Bahas, S. (2012). The psychological security of bullying students and its impact on school bullies: a clinical study. *Journal of the Faculty of Education*, Benha University, (23), 387-435.

Al-Dessouqi, M. I., & Abdul Wahid, A. R. (2014). Some personal variables that are predicates by bullying behavior in a sample of schoolchildren. *Environmental Behavior Journal*, (2), 11-88.

Al-kourity, A. A. (2003). *Mental health*. Cairo: Arab thought House for printing and publishing.

Al-Qahtani, N. S. (2013). School bullying and intervention programs. *Arab Journal of Social Sciences-Arab Foundation for scientific Consultancy and human resource Development*-Egypt, (3), 235-250.

Al-Qahtani, N. S. (2015). Awareness of the bullying of primary-level teachers and the reality of the procedures used to prevent it from their point of view in the state

schools in Riyadh. *Arab Studies in education and psychology,* Saudi Arabia, 58 (1), 79-102.

Andreou, E., & Bonoti, F.(2010).Children's bullying experiences expressed through drawings and self-reports. *School Psychology International*, *31*(2), 164-177.

Ashoul, A, I. (2008). *The developmental psychology: from aging to the old age*. Cairo: The Angelo Library.

Boulton, M. J., Chau, C., Whitehand, C., Amataya, K., & Murray, L.(2009). Concurrent and Short-Term Longitudinal Associations between Peer Victimization and School and Recess Liking during Middle Childhood. *British Journal of Educational Psychology*, 79(2), 207-221.

Boulton, M. J., Smith, P. K., & Cowie, H.(2010).Short-term longitudinal relationships between children's peer victimization/bullying experiences and self-perception. *School Psychology International*, *31*(3), 296-311.

Camodeca, M., Caravita, S. C., & Coppola, G. (2015). Bullying in preschool: The associations between participant roles, social competence, and social preference. *Aggressive Behavior*, *41*(4), 310-321. doi:10.1002/ab.21541

Caputo, A. (2014). Psychological Correlates of School Bullying Victimization: Academic Self-Concept, Learning Motivation and Test Anxiety. *International Journal Of Educational Psychology*, 3(1), 69-99.

Dokhan, I. O., & Elshawareeb, E. G. (2015). *Social skills and their relation to bullying behaviors among students in the Nazareth region. Unpublished master message.* Amman Arab University, Amman.

Erdogdu, M. Y. (2016). Parental Attitude and Teacher Behaviors in Predicting School Bullying. *Journal of Education and Training Studies*, 4(6), 35-43.

Esbensen, F. A., & Carson, D. C.(2009). Consequences of being bullied: Results from a longitudinal assessment of bullying victimization in a multisite sample of American students. *Youth & Society*, 41(2), 209-233.

Faucher, C., Cassidy, W., & Jackson, M. (2015). Comparing the Acts, Impacts, and Solutions of Bullying in K-12, Higher Education, and the Workplace. *Journal of Education and Training Studies,* 3(6), 111-125.

García, I., Suominen, S., & Moreno, C. (2014). Bullying Victimization Prevalence and Its Effects on Psychosomatic Complaints: Can Sense of Coherence Make a Difference. *Journal of School Health*, 84(10), 646-653.

Gower, A. L., Lingras, K. A., Mathieson, L. C., Kawabata, Y., & Crick, N. R. (2014). The role of preschool physical aggression in the transition to kindergarten: links with social-psychological adjustment. *Early education and development*, *25*(5), 619-640.

Gregg, M., & Manocha, R. (2011). Bullying: Effects, prevalence and strategies for detection. *Australian Family Physician*, 40(3), 98-102. Retrieved from https://search.proquest.com/docview/858024584?accountid=142908

Helgeland, A., & Lund, I.(2017). Children's Voices on Bullying in Kindergarten. *Early Childhood Education Journal,* 45(1), 133-141.

Jan, A., & Husain, S. (2015). Bullying in Elementary Schools: Its Causes and Effects on Students. *Journal of Education and Practice*, 6(19), 43-56.

Jenkins, L. N., Demaray, M. K., &Tennant, J. (2017). Social, Emotional, and Cognitive Factors Associated with Bullying. *School Psychology Review*, *46*(1), 42-64.

Kljakovic, M., Hunt, C., & Jose, P. E.(2015). Incidence of bullying and victimisation among adolescents in new zealand. *New Zealand Journal of Psychology (Online*), 44(2), 57-67.

Kokkinos, C. M., Panagopoulou, P., Tsolakidou, I., & Tzeliou, E. (2015). Coping with bullying and victimization among preadolescents: The moderating effects of self-efficacy. *Emotional and Behavioral Difficulties*, *20*(2), 205-222.

Montroy, J. J., Bowles, R. P., Skibbe, L. E., & Foster, T. D.(2014). *Social Skills and Problem Behaviors as Mediators of the Relationship between Behavioral Self-Regulation and Academic Achievement*. Grantee Submission, ns evidence for reciprocity. School Psychology International, 31(3), 296-311.

Ostrov, J. M., Godleski, S. A., Kamper, K. E., Blakely, S. J., & Celenza, L. (2015). Replication and Extension of the Early Childhood Friendship Project: Effects on Physical and Relational Bullying. *School Psychology Review,* 44(4), 445-463.

Panayiotis,S., Georgiou, S.,Nikiforou, M & Elena Kiteri. S.(2011). Longitudinal investigation of the relationship between bullying and psychosocial adjustment. *European Journal of Developmental, 8*(6), 730-743.

Roberts, B.,Jr, & Morotti, A. A.(2000).The bully as victim: Understanding bully behaviors to increase the effectiveness of interventions in the bully-victim dyad. *Professional School Counseling*, 4(2), 148.

Romero, M. L., & Kyriacou, C. (2016). Self-efficacy and moral disengagement in Mexican secondary school bullying bystanders. *Psychology of Education Review*, 40(2), 28-32.

Scholte, R. H., Engels, R. C., Overbeek, G., De Kemp, R. A., & Haselager, G. J. (2007). Stability in bullying and victimization and its association with social adjustment in childhood and adolescence. *Journal of abnormal child psychology*, 35(2), 217-228.

Sesar, K., Barišić, M., Pandža, M., & Dodaj, A. (2012). The relationship between difficulties in psychological adjustment in young adulthood and exposure to bullying behavior in childhood and adolescence. *Acta Medica Academica*, *41*(2), 131-144. doi:10.5644/ama2006-124.46

Sesar, K., Simic, n., & Sesar, D. (2013). The association between bullying behavior, arousal level, coping strategies and psychological adjustment. *Pedijatrija Danas: Pediatrics Today*, *9*(1), 112-128. doi:10.5457/p2005-114.68.

Sinary, Hala Khair. (2010). Some psychological variables in primary school bullying victims. *educational and social studies,* (16), 141-170.

Terranova, A. M. (2009). Factors that influence children's responses to peer victimization. In Child & Youth Care Forum, 38(5), 253-271.

Theodotou, E., & Karachaliou, A. (2012). Bullying in Ages 4-7: Teachers & School Environment's Intervention in the Greek Context.

Vlachou, M., Andreou, E., Botsoglou, K., & Didaskalou, E. (2011). Bully/victim problems among preschool children: A review of current research evidence. *Educational Psychology Review*, 23(3), 329.

Whisman, A., & West Virginia Department of, E.(2015). *A Descriptive Analysis of Harassment, Intimidation, or Bullying Student Behaviors:* 2014-2015. West Virginia Department of Education. Retrieved in November 11, 2017 from: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED569912.pdf.

حقوق اليتيمات المطلقات ودور مؤسسات الرعاية الاجتماعية في مواجهة مشكلاتهن

بدرية محمد العتيبي (*)
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

(قدم للنشر في 1439/09/07 هـ، وقبل للنشر في 1440/03/18 هـ)

ملخص البحث : هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أهم حقوق اليتيمات المطلقات، وذلك من خلال دراسة أهم أدوار مؤسسات الرعاية الاجتماعية في مواجهة مشكلاتهن.
وقد أظهرت نتائج الدراسة: أن نسب الطلاق عالية،حيث بلغ إجمالي صكوك الطلاق في المملكة العربية السعودية في عام 1436هـ نحو (53604) حالة في عام واحد، وأن من أسباب الطلاق في المملكة التسرع في الاختيار من الجانبين، وعدم الدقة في التحري وعدم التكافؤ بين الزوجين من حيث المستوى العقلي والثقافي والاجتماعي. كما أن هنالك أسباباً أخرى خاصة بطلاق اليتيمات وهي: طمع الزوج في الدعم المادي الذي تقدمه الدولة للفتاة اليتيمة و استغلال المرأة واستحقارها وتعرضها للعنف الجسدي لأنها يتيمة. وقد اتضح من نتائج الدراسة أن أهم المشكلات المترتبة عن طلاق اليتيمات هي: مشاكل النفقة وحضانة الأبناء، وعدم إيجاد السكن المناسب، ومشاكل استخراج بطاقة العائلة والأوراق الثبوتية الأخرى.
وقد أوصت الدراسة بضرورة إقامة مشاريع صغيرة منتجة لليتيمات المطلقات، وإنشاء دور خاصة لاحتواء المطلقات من اليتيمات بمفردهن أو مع أطفالهن، وتقديم المساعدة الكاملة لهن ولأبنائهن في التعليم والتربية والتهيئة للزواج، وزيادة الإعانات المالية الشهرية للمطلقات من محدودي الدخل.

كلمات مفتاحية: الحقوق، اليتيمات، المطلقات، دور الرعاية الاجتماعية.

*****

The rights of the female divorced orphans: The role of the social care foundations/houses in facing their problems

Badria Mohammed Alotaibi
Al-Imam Muhammad ibn Saud Islamic University

(Received 22/05/2018, accepted 26/11/2018)

Abstract: This study aims to identify the most important rights of the female divorced orphans by studying the important roles of social care houses in facing their problems. The results of the study showed that divorce rates are high. The total divorce rate in Saudi Arabia in 1436H reached about 53604. One of the main causes of divorce in the Kingdom is the haste towards taking decision of marriage without taking into account the educational, social and cultural background of the partner. Among other reasons are the husbands' desires in the financial support provided by the government to their wives and the different forms of exploitations and abuses. The results of the study show that the most common problems facing the divorced orphans are the insufficient financial support, nursery, inappropriate housing and the issue of getting ID cards. The study recommends establishing business projects for divorced orphans, providing special shelters or orphanages for them and their kids and providing all types of social, financial and educational support to them.

Keywords: Rights, Orphans, Divorced, , Social Care Houses.

(*) للمراسلة:
أستاذ مشارك، قسم الاجتماع والخدمة الاجتماعية، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية، ص ب: 6978، رمز بريدي: 13316، الرياض، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:
Associate Professor, Department of Sociology and Social Work, College of Social Sciences, Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University, PO Box 6978, Postal Code 13316, Riyadh, Saudi Arabia.

e-mail: dr.bmbm@hotmail.com

www.nbu.edu.sa
DOI:-10.12816/0054678

مقدمة:

يعد الزواج من أهم النظم الاجتماعية وأقواها وأقدمها وأقدسها، وعلى أساسه تقوم الأسرة التي تعتبر أهم ركيزة في بناء المجتمع. وقد جاء الإسلام حاثاً أفراده ومؤكداً على أهمية الزواج، وعظم من قداسة هذه الرابطة(وَأَخَذْنَ مِنْكُمْ مِيثَاقًا غَلِيظًا)(النساء: 21)، حيث تتجلى فيه نعمة الاستقرار والسُكنى والتفريغ العاطفي ووصف الله سبحانه وتعالى الزواج بأنه آية من آياته (وَمِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُمْ مِنْ أَنْفُسِكُمْ أَزْوَاجًا لِتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُمْ مَوَدَّةً وَرَحْمَةً إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ)(الروم: 21).

وقد تعرضت الأسرة في العصر الحديث لأزمات وتصدعات، متعددة مثل: سوء التوافق العاطفي والجنسي، والغيرة والخيانة الزوجية، والصراع على السلطة في البيت، ومشكلات المرأة العاملة، وتنافر الثقافة والقيم والميول بين الزوجين، وإدمان الخمر والمخدرات، والإسراف والبخل، والفشل في تكوين علاقات ناضجة مع الآخرين، ومشكلات دور الحضانة، والمواصلات والمرض والعقم والهجر والسجن وتعدد الزوجات والطلاق، والوفاة والبطالة والفقر، وسوء تربية الأبناء وانحراف الأحداث.....الخ.

وظاهرة الطلاق من الظواهر الاجتماعية الجديرة بالاهتمام والدراسة لأنها تؤثر على أداء الأسرة لمهامها وتؤثر على تكوينها الداخلي واستقرارها الاجتماعي، وعلى مستقبل أبنائها وبالتالي مستقبل الأجيال في المجتمع، لأن الأسرة هي مصدر تكوين المودة اللازمة لصاحبي العلاقة وذريتهما من الناحية النفسية والاستقرار الاجتماعي، كما أنها مصدر المسؤولية الاجتماعية المناطة بالأسرة لإنتاج أجيال مفيدة اجتماعياً وتعي واجباتها الاجتماعية والمستقبلية المناطة بها، وقد يؤدى الطلاق إلى تفكك الأسرة، وإلى الانحرافات الإجرامية والأخلاقية وما يترتب على هذه المشكلة المعقدة الجوانب بسبب ارتباطها بوضع المرأة والرجل الاقتصادي والاجتماعي والثقافي وكونها أحد أشكال التصدع الذي يقع في نطاق الأسرة أياً كان شكل البيئة والتنظيم اللذين تقوم عليهما، خصوصاً وأن للطلاق ارتباطاً وثيقاً بصلاحيات وسلوك الأفراد في الأسرة.

فمن المعلوم أن الطلاق مشكلة اجتماعية ذات آثار عميقة ومتشعبة، منها ظهور مشاعر الإحباط وعدم الرضا ويكون ذلك عند المرأة أكثر من الرجل ومشكلات رعاية الأبناء وأن تجربة الطلاق تولد لدى المطلق ضغطاً عاطفياً ويصبح أقل نزوعاً نحو المشاركة في اتخاذ قرارات تخص أفراد الأسرة ويصبح كل من المطلقين أقل حساسية وأكثر بطءاً في الاستجابة حيال المشكلات التي تواجههما، ويؤدي الطلاق إلى عدم الرضا الوظيفي بسبب أن المهنة تتطلب نوعاً من التركيز ذهنياً من المطلق أو المطلقة وكذالك من

آثار الطلاق عدم التكيف النفسي والاجتماعي لكل من المطلقين، وتفقد المرأة المطلقة الكثير من قيمتها ومكانتها الاجتماعية، والشعور بعد الطلاق بالإحباط والوحدة.

قال تعالى في سورة البقرة (لا جناح عليكم إن طلقتم النساء مالم تمسوهن أو تفرضوا لهن فريضة ومتعوهن على الموسع قدره وعلى المقتر قدره متاعاً بالمعروف حقاً على المحسنين)(البقرة: 236). وقال تعالى: (وللمطلقات متاع بالمعروف حقاً على المتقين) (البقرة: 241) .

وقد وافق مجلس الشورى السعودي في عام 2012م على الإسراع في إعداد لائحة تنظيمية لحقوق المرأة المطلقة تحفظ حقوقها وحقوق أطفالها كما نصت عليها الشريعة الإسلامية.

هذا وتصرف حكومة المملكة العربية السعودية إعانة شهرية مخصصة للمطلقات، فضلاً عن الإعانة المقطوعة، وغيره من البرامج المقدمة من الضمان الاجتماعي بوزارة الشؤون الاجتماعية.

وتم ترتيب اتفاق بين وزارة العدل السعودية ووزارة الشؤون الاجتماعية على إعانة المطلقة ماديا وذلك باستقطاع إجباري من راتب الزوج للأم المطلقة وأبنائها، مما سيحل الكثير من المشاكل المادية التي تتعرض لها المطلقة.

وسمحت المملكة للمرأة المطلقة، بعد وقوع حالة الطلاق وثبوتها شرعا، باستخراج سجل أسرة خاص بها وبأبنائها، عبر شريحة خاصة ببياناتها وبيانات أبنائها، يحق لها الحصول عليها من الجهة المسؤولية عن الأحوال الشخصية للسعوديين في البلاد مؤكدة على أحقية الزوجة في حالة عزوف الزوج عقب وقوع الطلاق، عن إسقاط بياناتها في سجل الأسرة وتغيير بيانات بطاقة العائلة، عبر مراجعتها هي أو أحد أولياء أمرها لوكالة الأحوال المدنية لتعديل البيانات بتسجيل الطلاق، وإسقاطها عن سجل الأسرة من خلال صك الطلاق المقيّد شرعا، عبر تصديقه في المحاكم الشرعية.

كما يحق للمطلقات في السعودية التقديم على قرض اجتماعي بدون فائدة من البنك السعودي للتسليف والادخار، وصندوق التنمية العقارية، وصندوق المئوية.

مشكلة البحث:

يعد المجتمع السعودي جزءاً من المجتمع الإنساني الذي تشغله بعض المشكلات الاجتماعية والأسرية كإحدى الأفعال الاجتماعية الممكنة أو المتوقعة. وقد حاول المجتمع عبر مسيرته التاريخية والاجتماعية التوصل لمجموعة من الحلول للكثير من تلك المشكلات غير أن هذه الحلول والمبادرات والإجراءات كانت تناسب حجم المجتمع الجغرافي والسكاني والتنوع الفكري والخلفيات الثقافية وغير ذلك من المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، فقد

عانى المجتمع السعودي كغيرة من المجتمعات من هذه المشكلة وظهر ذلك بوضوح من خلال الإحصائيات الصادرة عن الجهات المهتمة أو المختصة بهذا الشأن، حيث بينت تلك الإحصاءات ارتفاع نسبة الطلاق في مختلف مناطق المملكة والاستمرار في ذلك الارتفاع، وهو مؤشر على أن الظاهرة بهذا الحجم من الظواهر الاجتماعية السلبية التي لم تكن موجودة في المجتمع السعودي من قبل وقد نادى أهل العلم والفكر وأولي الأمر لدراسة مثل هذه الظواهر السلبية في المجتمع(اليوسف، 1438هـ، ص:38).

وقد كشفت دراسات بحثية عن ارتفاع نسبة الطلاق في السعودية في العام 2011م لتصل إلى أكثر من 35٪ من حالات الزواج، بزيادة عن المعدل العالمي الذين يتراوح بين 18٪ و22٪. ووصلت حالات الطلاق في عام 1431هـ إلى معدل حالة واحدة كل نصف ساعة، بعد أن بلغت عدد حالات الطلاق 18765 حالة مقابل 90983 حالة الزواج في العام ذاته، بمعدل حالة كل نصف ساعة، وتقع غالبية حالات الطلاق في السنة الأولى من الزواج بنسبة تصل لـ60٪، بحسب مختصين.

ولقد ازدادت حالات الطلاق في السنوات الأخيرة بشكل يبعث على القلق، ولاسيما أن للطلاق عواقب غير محمودة على المستويين الفردي والاجتماعي، فزيجة من كل خمس زيجات مآلها الفشل مؤشر يبعث للقلق، حيث تشير الإحصاءات إلى تزايد نسبة الطلاق في المجتمع السعودى في السنوات الأخيرة، حيث جاءت بنسبة(28,64٪) في عام1436هـ، كما جاءت نسبة الطلاق بمحافظة الرياض(32,43٪) وهى نسبة مرتفعة إلى حد كبير تتطلب النظر إليها من كافة التخصصات العلمية (إحصاءات وزارة العدل، 1436هـ، ص:45).

وتكمن مشكلة هذه الدراسة في كيفية التغلب على المشاكل التي تعاني منها المرأة اليتيمة المطلقة، حيث تواجه المرأة المطلقة مشاكل نفسية واجتماعية كثيرة مثل عدم الحصول على حقوقها وحقوق أطفالها، ونظرة المجتمع السالبة تجاه المرأة المطلقة، وطول إجراءات التقاضي والمحاكم وغيرها من المشاكل. بالرغم من أن وزارة العمل والتنمية الاجتماعية تقدم بعض التسهيلات للمطلقات بصفة عامة ولليتيمات المطلقات على وجه الخصوص في التوظيف وتوفير السكن الملائم، إلا أنها غير كافية.

واستناداً إلى ما سبق تتحدد المشكلة الرئيسية للدراسة في التساؤل التالي:

ما حقوق اليتيمات المطلقات ودور مؤسسات الرعاية الاجتماعية في مواجهة مشكلاتهن؟

أهداف البحث:

تهدف هذه الدراسة بشكل أساسي إلى معرفة حقوق اليتيمات المطلقات ودور مؤسسات الرعاية

الاجتماعيــة في مواجهــة مشــكلاتهن، بينــما تمثلــت الأهــداف الفرعيــة لهــذه الدراســة في الآتي:

1. التعرف على حقوق اليتيمات المطلقات.
2. معرفــة المشــكلات المؤديــة لطــلاق اليتيــمات ومجهــولات الأبويــن.
3. الكشــف عــن دَوْر مؤسســات الرعايــة الاجتماعيــة في مواجهــة مشــكلات اليتيــمات بعــد طلاقهــن.
4. صياغــة بعــض الحلــول المقترحــة لعــلاج مشــكلات اليتيــمات المطلقــات.
5. حســاب الفــروق ذات الدلالــة الإحصائيــة في اســتجابات أفــراد عينــة الدراســة حــول محاورهــا التــي تعــود إلى متغــيرات (عمــر اليتيمــة المطلقــة– المؤهــل الــدراسي لليتيمــة المطلقــة – فــترة اســتمرار الــزواج).

تساؤلات البحث:

يتحــدد التســاؤل الرئيــس لهــذه الدراســة في الآتي: مــا حقــوق اليتيــمات المطلقــات ودور مؤسســات الرعايــة الاجتماعيــة في مواجهــة مشــكلاتهن؟ بينــما تمثلــت التســاؤلات الفرعيــة لهــذه الدراســة في الآتي:

1. ما هي حقوق اليتيمات المطلقات؟
2. مــا هــي المشــكلات المؤديــة لطــلاق اليتيــمات ومجهــولات الأبويــن؟
3. مــا هــو دَوْر مؤسســات الرعايــة الاجتماعية في مواجهــة مشــكلات اليتيــمات بعــد طلاقهن؟
4. مــا هــي الحلــول المقترحــة لعــلاج مشــكلات اليتيــمات المطلقــات؟
5. هــل توجــد فــروق ذات دلالــة إحصائيــة في اســتجابات أفــراد عينــة الدراســة حــول محاورهــا التــي تعــود إلى متغــيرات (عمــر اليتيمــة المطلقــة– المؤهــل الــدراسي لليتيمــة المطلقــة – فــترة اســتمرار الــزواج).

مفاهيم البحث:

- الحقوق:

قــال الفــيروز آبادي: «الحــق: من أســماء الله تعالى أو مــن صفاته، والقــرآن، وضــد الباطل، والأمــر المقضي، والعــدل، والإســلام، والمــال، والملــك، والموجــود الثابــت، والصــدق، والمــوت، والحــزم، وواحــد الحقوق»(الفيروز أبادي، 1407هـ).

وقــال المنــاوي: «الحــق لغــة: الثابــت الــذي لا يســوغ إنكاره» (المنــاوي،1938م).

والحقــوق هــي كلّ مــا يجــب أن يعطــى للفــرد ولجميــع النــاس عــلى وجــه هــذه البســيطة، مــن أمــور ضروريــة للعيــش الكريــم، ولا يجــوز لأيّ أحــد أن ينتقصهــا أو يلغيهــا مــن حيــاة شــخص آخــر، كــما تــمّ إدراج هــذه الحقــوق ضمــن الدســاتير والمواثيــق الرسمية للهيئات الدولية المختلفة.

تعريــف الحقــوق إجرائيــا: «كلّ مــا يجــب أن يعطى للمطلقــات اليتيــمات في المجتمــع الســعودي مــن أجــل مواجهــة مشــكلاتهن، ومســاعدتهن عــلى الحيــاة

الكريمة وتوفير مصدر دخل شهري يتناسب واحتياجاتهن واحتياجات أطفالهن، على أن تدرج تلك الحقوق التشريعات والقوانين الخاصة برعاية الأسرة بشكل عام والمطلقات بشكل خاص».

- **اليتيمات:**

اليتم في اللغة هو الانفراد، فمن فقد أباه فهو يتيم، ولا يقال لمن فقد أمه يتيم بل منقطع ، أما من فقد أباه وأمه معا فهو (لطيم)، واليتيم شرعاً هو: من مات عنه أبوه وهو صغير لم يبلغ الحُلُم، ويستمر وصفه باليتم حتى يبلغ(درويش، 1432هـ، ص: 10).

واليتيم هو من فقد الأب من الصغر ولا يسمى بعد البلوغ يتيماً(حماد ، 1430 هـ، ص:17).

واليتيم رسمياً: هو من فقد أحد والديه أو كليهما، أو من كان مجهول الأبوين، وعمره منذ الولادة حتى السن الثامنة عشرة أي حين تنتهي فترة ولاية المؤسسة عليه(الحليبي، 1429 هـ، ص: 27).

تعريف اليتيمات إجرائياً: «هي المطلقة التي فقدت أحد أبويها أو كليهما سواء أكان لها أهل أو لم يكن لها أهل».

- **المطلقات:**

مطلق: (اسم مفعول مِن طَلَّقَ)، امْرَأَةٌ مُطَلَّقَةٌ: مَنْ طَلَّقَهَا زَوْجُهَا (وَالْمُطَلَّقَاتُ يَتَرَبَّصْنَ بِأَنْفُسِهِنَّ ثَلَاثَةَ قُرُوءٍ). (معجم المعاني الجامع - معجم عربي عربي). (السكري، 2002م،ص: 59).

يعرّف الطلاق لغة بأنه حل الوثاق أو إخلاء السبيل، أما شرعا فقد اتفق الفقهاء على أنه حل النكاح بلفظ أو فعل دال على ذلك. والمرأة المطلقة هي كل امرأة فارقت زوجها في حياته بطلاقه لها. واليتيم في عرف الشرع من مات أبوه وهو صغير دون سن البلوغ(المعجم الوجيز، 2003م، ص:87).

تعريف المطلقة اليتيمة: «المطلقة يتيمة الأبوين التي تم رعايتها منذ صغرها في دار الأيتام».

- **الرعاية الاجتماعية:**

عرف فريد لاندر(Fried lander) الرعاية الاجتماعية:« بأنها نسق منظم من الخدمات والأجهزة التي يتم إعدادها لمساعدة الأفراد والجماعات على تحقيق مستويات مناسبة للصحة والمعيشة ولتدعيم العلاقات الشخصية والاجتماعية بما يمكنهم من تنمية قدراتهم وتحسين مستوى حياتهم بما يتماشى مع احتياجاتهم ومجتمعاتهم(فريد لاندر،1998م).

وعرفها أحمد كمال أحمد :بأنها هذا الكل من الجهود والخدمات والبرامج المنظمة الحكومية والأهلية والدولية التي تساعد هؤلاء الذين عجزوا عن إشباع حاجاتهم الضرورية للنمو والتفاعل الإيجابي معاً في نطاق النظم الاجتماعية القائمة لتحقيق أقصى تكيف ممكن مع البيئة الاجتماعية.

كما عرفها عبد المنعم شوقي :بأنها تنظيم يهدف إلى مساعدة الإنسان على مقابلة احتياجاته الذاتية والاجتماعية. ويقوم هذا التنظيم على أساس تقديم الرعاية الاجتماعية عن طريق الهيئات والمؤسسات الحكومية والأهلية.

وتعرف الرعاية الاجتماعية بأنها «نسق قومي من البرامج والخدمات التي تساعد على مواجهة احتياجات الناس الاجتماعية والاقتصادية والتعليمية والصحية والتي تعتبر أساسية في تدعيم المجتمع، كما أنها تمثل حالة الرفاهية الجماعية للمجتمع المحلي أو القومي»(السكري، 2002م،ص:105).

كما تعرف بأنها « مجموعة الأنشطة المنظمة لمؤسسات حكومية أو أهلية والتي تسعى إلى إشباع الحاجة والمساهمة في حل المشكلات الاجتماعية أو تحسين الأحوال الاجتماعية للأفراد والجماعات والمجتمعات» ، وتتضمن هذه الأنشطة جهود مختلف المهنيين مثل الأطباء والممرضين والقانونيين والمحامين والأخصائيين الاجتماعيين. (Dunkle,2007. p.744).

تعريف الرعاية الاجتماعية إجرائيا: « مجموعة البرامج والخدمات التي تساعد على مواجهة احتياجات اليتيمات المطلقات في المجتمع السعودي، ومواجهة مشكلاتهن الاجتماعية والاقتصادية والتعليمية والمعيشية».

الإطار النظري:

النظريات الاجتماعية المتصلة بالدراسة:

أولاً: النظرية الوظيفية:

يرى أنصار هذه النظرية أن لكل فرد في المجتمع مجموعة من الاحتياجات الغريزية والاجتماعية والعاطفية التي يسعى إلى إشباعها ويحاول كل مجتمع إشباع هذه الاحتياجات عن طريق النظم الاجتماعية المختلفة واستمرار أي نظام مرهون بالوظائف يؤدي لإشباع هذه الحاجات وإذا فقد هذا الجزء وظيفته انتهى الزوال، فإذا لم يستطيع الزواج تحقيق الأهداف التي يسعى إليها الأفراد مثل: تحقيق الاستقرار العاطفي والوجداني والإنجاب والإشباع الجنسي والحصول على الاستقرار الاجتماعي. فإن أحد الزوجين أو كليهما سيقرران الانفصال وإنهاء الزواج (الخطيب، 2009م،ص:76).

وترى الباحثة أن لليتيمات المطلقات في ضوء النظرية الوظيفية مجموعة من الاحتياجات والمشكلات الاجتماعية والاقتصادية والنفسية والغريزية والعاطفية التي يسعين إلى إشباعها، وهنا يجب على النظم الاجتماعية، كدور ومؤسسات الرعاية الاجتماعية مساعدة اليتيمات المطلقات على إشباع تلك الاحتياجات ومواجهة مشكلاتهن وتوفير سبل الحياة الكريمة لهن.

ثانياَ: النظرية البنائية الوظيفية:

يؤكد أنصار هذه النظرية أن البناء الاجتماعي في حالة توازن وتماسك واعتماد متبادل بين الأجزاء

وأن لكل جزء من أجزاء البناء دور ووظيفة تساعد على استمرار البناء وأن الهدف الرئيسي لجميع النظم الاجتماعية هو المحافظة على استمرار هذا البناء، واستقراره، كما أن كل جزء من أجزاء البناء يؤثر ويتأثر بالنظم الاجتماعية الأخرى والأسرة، وفقا لهذه النظرية جزء من البناء الاجتماعي لها عدة وظائف هامة تساعد على استمرار المجتمع، وأنها تواجهها بعض المشكلات مثل: البطالة وضعف الوازع الديني وعدم الاستقرار السياسي وغيرها ينعكس على الأسرة ويؤثر على ظاهرة الطلاق(الرميح، 2009م، ص:45).

وترى الباحثة أن الأسرة وفقا لنظرية البنائية الوظيفية جزء من البناء الاجتماعي، لها عدة وظائف هامة تساعد على استمرار المجتمع، وأنها تواجهها بعض المشكلات مثل: البطالة وضعف الوازع الديني وعدم الاستقرار السياسي وغيرها مما ينعكس على الأسرة ويؤثر على ظاهرة الطلاق، وأن اليتيمات المطلقات يجب مساعدتهن من قبل كافة مؤسسات الدولة لتوفير حقوقهن التشريعية والاجتماعية والاقتصادية، ومحاولة إشباع احتياجاتهن المتعددة ومواجهة مشكلاتهن المتجددة.

ثالثاً: النظرية التفاعلية الرمزية:

يرى علماء هذه النظرية أن الأسرة يجب أن لا تدرس كنموذج مثالي بل يجب أن تدرس كما هي في الحياة اليومية، فليس هناك أسرتان متشابهتان لدرجة التطابق، فكل أسرة لها علاقتها الخاصة بها والتي تميزها عن الأسر الأخرى.

وتلعب الأسرة دوراً مهما في تلقين الأفراد أدوارهم المستقبلية. وكل أسرة لها مجموعة من الرموز والمعايير التي تعلمها لأبنائها في مرحلة الصغر، وهذه الرموز والمعاني تختلف من أسرة لأخرى ، فالفرد يحاول أن يستوعب الدور المتوقع منه أولاً ثم يحاول من خلال تعامله اليومي مع الآخرين إدخال بعض التعديلات على دوره وفقا للرموز التي اكتسبها في مرحلة الصغر ووفقاً للظروف المحيطة به، لذلك نجد أن كل علاقة زوجية تختلف عن العلاقات الزوجية الأخرى، وكلما كانت المعاني والرموز التي اكتسبها الزوجان من أسرهما متقاربة ساعد ذلك على تحقيق التفاهم بينهما، والعكس كلما كانت الرموز والمعاني متباعدة بل متنافرة بين الزوجين أدى ذلك إلى خلق فجوة بينهما مما يؤدي إلى الطلاق.

وترى الباحثة أن الأسرة وفقا للنظرية البنائية الوظيفية قد تعاني من التفكك والانفصال وانتشار ظاهرة الطلاق بسبب عدم التوافق الثقافي والاجتماعي والاقتصادي والنفسي والذي يعد من أهم أسباب انتشار مشكلة الطلاق في المجتمع، والتي تزداد خطورتها عندما تكون المطلقات ذوات ظروف خاصة مثل الإعاقة أو اليتم.

رابعاً النظرية التبادلية:

يرى أنصار هذه النظرية أن الأفراد يدخلون مع بعضهم البعض في علاقات تبادلية، فهم يتبادلون العواطف والمشاعر والآراء والأفكار والمصالح والأموال وغيرها، في تبادلهم هذا هم يسعون إلى تحقيق أكبر قدر من الربح بأقل خسائر ممكنة(المجالي، 2015م، ص:87).

عندما تتعذر الحياة الزوجية بين الطرفين وتصبح الحياة مليئة بالمشكلات والمشاحنات فإن المرأة تحاول أن تحسب مقدار الخسائر المترتبة من هذا الطلاق ومقدار المكاسب فإذا أحست أن مكاسبها من الطلاق تفوق خسائرها فإنها تتخذ قرار الطلاق، والعكس صحيح إذا كانت الخسائر أكثر من المكاسب فإنها ستستمر في حياتها الزوجية ، وأن هذه المكاسب أو الخسائر ليست هنا مادية فقط وإنما هي مادية أو معنوية أو اجتماعية.

وترى الباحثة أن اليتيمات المطلقات في ضوء النظرية التبادلية يتبادلون مع أزواجهن العواطف والمشاعر والآراء والأفكار والمصالح والأموال وغيرها، بهدف تحقيق أكبر قدر من الربح بأقل خسائر ممكنة، وعندما يحدث خلل واضح وظلم وعدم عدالة في هذا التبادل تحدث المشكلات الأسرية، وتنتشر الخلافات التي تؤدي في النهاية إلى الانفصال والطلاق.

الدراسات السابقة:

تعددت الدراسات والبحوث المتعلقة بظاهرة الطلاق في مجتمعنا السعودي، وقد تناولت العديد من الدراسات هذه الموضوع من شتى الجوانب، ومن هذه الدراسات:

الدراسة الأولى: دراسة المجالي (2015م) بعنوان: أهم الأسباب الاجتماعية التي تؤدي إلى وقوع حالة الطلاق من وجهة نظر المطلقين والمطلقات في محافظة الكرك. وهي دراسة وصفية تحليلية.

وقد هدفت الدراسة إلى معرفة أهم الأسباب الاجتماعية التي تؤدي إلى وقوع حالة الطلاق في محافظة الكرك من وجهة نظر المطلقين والمطلقات في محافظة الكرك.

وتوصلت الدراسة إلى نتائج كان من أهمها: أن الجهل بالحياة الزوجية يؤدي إلى وقوع حالة الطلاق من وجهة نظر المطلقين والمطلقات في محافظة الكرك، و أن تدخل الأهل في شؤون الحياة الزوجية يؤدي إلى وقوع حالة الطلاق من وجهة نظر المطلقين والمطلقات في محافظة الكرك، بالإضافة إلى وجود الشك أو الغيرة بين الزوجين والذي يؤدي إلى وقوع حالة الطلاق من وجهة نظر المطلقين والمطلقات في محافظة الكرك.

الدراسة الثانية: دراسة (الحربي،2013م) بعنوان: العوامل الاجتماعية المرتبطة بظاهرة الطلاق بين المتزوجين حديثا، وقد هدفت

الدراسة الكشف عن أهم العوامل الاجتماعية المرتبطة بظاهرة الطلاق بين المتزوجين حديثا، وهي من الدراسات الوصفية. وقد أكدت نتائجها أن أغلب الأسباب المؤدية إلى الطلاق تشمل عدم النضج الكافي للزوجة، ذلك أن أغلب المطلقات قد تزوجن في سن أقل من 20 سنة، وعدم اختيار شريك الحياة المناسب، وعمل الزوجة وعدم قدرتها على الاهتمام الكافي بالأسرة وأفرادها، وتعدد الزوجات، وقد كان أكثر الأسباب أهمية، عدم التوافق الجنسي والمشكلات الجنسية، بالإضافة إلى تدخل الأهل في القضايا الأسرية.

الدراسة الثالثة: دراسة العمري (2009م) بعنوان: ظاهرة الطلاق في المجتمع السعودي: دراسة تشخيصية. واستهدفت الدراسة تشخيص ظاهرة الطلاق في المجتمع السعودي. وهي دراسة وصفية تحليلية.

وأكدت نتائج الدراسة أن ظاهرة الطلاق تتزايد بشكل مستمر في المملكة العربية السعودية، وأن نسبتها في المدن الحضرية تعتبر عالية، كما أن نسبة كبيرة من المطلقين (93٪) يحملون مؤهلات تعليمية عالية. كما أشارت الدراسة إلى أن 26٪ من المطلقات يعانين من مشكلات مالية واقتصادية، وأن 50٪ منهن يعانين من مشاكل نفسية وشخصية بسبب الطلاق.

الدراسة الرابعة: دراسة الرميح (2009م) بعنوان: النظرة الاجتماعية إلى المطلقة: رؤية اجتماعية.

وهدفت الدراسة التعرف على أثر البعد الاجتماعي للطلاق على واقع المرأة في المجتمع. وآثار هذا البعد من حيث النظرة المجتمعية لها بالإدانة والمراقبة. وقد استخدم الباحث منهج المسح المكتبي للدراسات والبحوث التي تم الحصول على بيانات من خلالها، والإحصاءات الرسمية.

وقد توصلت نتائج الدرسة إلى أن هناك مشاكل محورية ترتبط بطريقة نظرة المجتمع للمطلقة حيث تتسم بالدونية. كما أن تحمل مسؤولية الأبناء كانت مشكلة كبيرة تعاني منها المطلقات تعيقهن عن ممارسة حياتهن بالشكل الطبيعي. كما توصل في دراسته إلى أن الطلاق يعد وصمة اجتماعية تعاني منها المرأة المطلقة. وقد أكدت نتائج دراسته على أن المطلقات يعانين من مشكلات أيضا اقتصادية كثيرة منها انخفاض مستوى المعيشة واللجوء للآخرين والجمعيات للعون والمساعدة.

الدراسة الخامسة: دراسة الخطيب (2009م) بعنوان: التغيرات الاجتماعية وأثرها على ارتفاع معدلات الطلاق في المملكة من وجهه نظر المرأة السعودية.

وهدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر التغيرات الاجتماعية التي اجتاحت المجتمع السعودي وأدت إلى ارتفاع معدلات الطلاق،

ومعرفة أهم عوامل الطلاق من وجهه نظر مجموعة من النساء السعوديات المطلقات. واستخدمت الباحثة منهج دراسة الحالة كمنهج رئيسي لجمع البيانات. وقد أكدت نتائج الدراسة أن أهم أسباب الطلاق هي عدم تحمل المسؤولية، و الجفاف العاطفي، وسوء الطباع، و المشاكل الجنسية، و عدم الإنجاب، وزواج المسيار، وأن ظاهرة الطلاق تأثرت بظروف العصر وأصبح هناك الطلاق السريع، وأن من أهم أسباب ارتفاع معدلات الطلاق بصفة عامة هي اختلاف مفهوم المرأة للعلاقة الزوجية عن الرجل ووجود بدائل أخرى أمام المرأة ساعدها على اتخاذ قرار الطلاق.

الدراسة السادسة: دراسة الرديعان (2008م) بعنوان: طلاق ما قبل الزفاف: أسبابه وسمات المطلقين.

وقد استهدفت الدراسة معرفة أسباب هذا النوع من الطلاق السريع جداً، ولماذا يلجأ إليه بعض الشبان، وما هي أسبابه وظروف وقوعه، إضافة إلى الرغبة في معرفة سمات المطلقين. وقد اعتمدت الدراسة في تجميع بياناتها على المقابلات الشخصية. وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها أن عدم الرضا عن طريقة اختيار الشريكة، وعدم التجانس الفكري بين الطرفين تعتبر من الأسباب الرئيسية للطلاق، كما اتضح أيضا أن البعض منهم استخدم الفترة الواقعة بين عقد القران وليلة الزفاف كفترة تعارف مكنته من معرفة شريكة حياته ليقرروا بعد ذلك عدم الاستمرار في العلاقة ما يدفعه لاتخاذ قرار الطلاق في مرحلة مبكرة تجنبا لصعوبات مستقبلية فيما لو تم هذا الزواج.

الدراسة السابعة: دراسة خضير (2007م) بعنوان: الطلاق أسبابه آثاره وطرق الوقاية منه.

وهدفت الكشف عن الآثار الشرعية والاقتصادية للطلاق؟ وأضراره الأسرية والاجتماعية والتربوية ؟ وكيفية الوقاية ؟ وما هو العلاج؟ وهي من الدراسات الوصفية التحليلية.

وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها أن أسباب الطلاق هي: سوء الاختيار، عدم الكفاءة، الإكراه في الزواج، وأسباب تتعلق بالمكانة الاجتماعية والعلمية والمادية، عف التوعية الدينية في الحقوق والواجبات الأسرية، وعدم القيام بالحقوق والواجبات من قبل الزوج أو الزوجة. أما عن آثار الطلاق فقد ذكر الباحث الآثار التي تقع على المرأة المطلقة أولاً من اضطرابات نفسية وحصار اجتماعي وعوز مادي وسلوك انحرافي ثم تقع على الرجل ثانياً.

الدراسة الثامنة: دراسة الفريح (1427هـ) وكانت بعنوان: التكيف الشخصي والاجتماعي والأسري والاقتصادي للمرأة السعودية المطلقة.

وهدفت الدراسة التعرف على محددات التكيف الشخصي والاجتماعي والأسري والاقتصادي

للمرأة السعودية المطلقة. وقد اعتمدت على منهج المسح الاجتماعي عن طريق العينة، وقد توصلت لعدد من النتائج من أبرزها أن 70٪ من المطلقات لا يحصلن على نفقة وأن 81٪ من المطلقات تشكل مشكلة تحمل مسؤولية الصرف على الأبناء العبء الأكبر عليهن، 44٪ من المطلقات كان دفع الإيجار السنوي عائقًا أمامهن وأمام أبنائهن في ظل تخلي الأب عن مسؤوليته تماماً. كما أكدت على أهمية توفير مشروعات ومصادر رزق للمطلقات ليصرفن منها على أنفسهن وأطفالهن. في ظل غياب التشريعات التي تحمي حقوقهن وحقوق أبنائهن.

مناقشة الدراسات السابقة والتعقيب عليها:

يتضح من خلال الدراسات السابقة أن هناك أسباباً اقتصادية واجتماعية وعائلية تؤدي إلى الطلاق، ولكن هذه الدراسات لم تدرس المشكلة بشكل شامل في جميع مناطق المملكة ولم تضع برامج علاجية واضحة للمشكلة، كما لم توضح دور المؤسسات ودور الرعاية والمجتمع حيال هذه المشكلة، وهذا هو الهدف من هذا البحث الذي يهدف إلى معرفة المشكلات المؤدية لطلاق اليتيمات ومجهولات الأبوين، والتعرف على دور دار الرعاية ومؤسسات المجتمع في حل مشكلات اليتيمات بعد طلاقهن.

اليتيمات المطلقات (المشاكل والحلول):

من حقوق اليتيمات المطلقات الرعاية و حفظ أموالهن، ومخالطتهن، قال تعالى: (ويسألونك عن اليتامى قل إصلاح لهم خير، وإن تخالطوهم فإخوانكم والله يعلم المفسد من المصلح).

وقال جل شأنه: (إِنَّ الَّذِينَ يَأْكُلُونَ أَمْوَالَ الْيَتَامَىٰ ظُلْمًا إِنَّمَا يَأْكُلُونَ فِي بُطُونِهِمْ نَارًا ۖ وَسَيَصْلَوْنَ سَعِيرًا) (النساء: 10) ، وقال جل شأنه: (وَآتُوا الْيَتَامَىٰ أَمْوَالَهُمْ ۖ وَلَا تَتَبَدَّلُوا الْخَبِيثَ بِالطَّيِّبِ ۖ وَلَا تَأْكُلُوا أَمْوَالَهُمْ إِلَىٰ أَمْوَالِكُمْ ۚ إِنَّهُ كَانَ حُوبًا كَبِيرًا) (النساء: 2)، وقال تعالى في سورة البقرة: (لَّا جُنَاحَ عَلَيْكُمْ إِن طَلَّقْتُمُ النِّسَاءَ مَا لَمْ تَمَسُّوهُنَّ أَوْ تَفْرِضُوا لَهُنَّ فَرِيضَةً ۚ وَمَتِّعُوهُنَّ عَلَى الْمُوسِعِ قَدَرُهُ وَعَلَى الْمُقْتِرِ قَدَرُهُ مَتَاعًا بِالْمَعْرُوفِ ۖ حَقًّا عَلَى الْمُحْسِنِينَ) (البقرة: 236)، وقال تعالى: (وَلِلْمُطَلَّقَاتِ مَتَاعٌ بِالْمَعْرُوفِ ۖ حَقًّا عَلَى الْمُتَّقِينَ) (البقرة: 241).

يعد الطلاق إحدى المشكلات الاجتماعية التي يعاني منها المجتمع السعودي لما يترتب عليها من تبعات يدفع ثمنها النساء والأطفال. وتشير الإحصاءات الخاصة بالطلاق في المملكة لعام 1436هـ إلى ان النسب تعدُّ عالية ومخيفة، وبلغ إجمالي صكوك الطلاق في المملكة العربية السعودية نحو 53604 حالة في عام واحد، حيث بلغت نسبة الطلاق في المملكة نحو 34٪وهذا يعني أن كل 100 حالة زواج يقابلها 34 حالة طلاق مسجلة في العام 1436هـ. وقد سجلت منطقة الجوف أعلى نسبة طلاق مقارنة بمناطق

المملكة بمقدار 43.5٪. تليها منطقة تبوك بنسبة الرياض 39.5٪، وأقل نسبة طلاق كانت في 42.3٪، ثم المنطقة الشرقية40.2٪، ثم منطقة جازان بنسبة 15.7٪.

عقود الزواج وصكوك الطلاق في المملكة في عام 1436هـ

المنطقة	عدد عقود الزواج No. of Marriage Contracts			عدد صكوك الطلاق No. of Divorce Documents	عدد المأذونين المرخص لهم Permitted Marriage Officials
	عن طريق المحكمة By Court	عن طريق المأذون By Marriage Official	المجموع Total		
منطقة الرياض	5508	26915	32423	12803	1669
منطقة مكة المكرمة	12507	32430	44937	16510	1290
منطقة المدينة المنورة	2990	10922	13912	4080	404
منطقة القصيم	468	7470	7938	2695	271
المنطقة الشرقية	2455	11453	13908	5586	310
منطقة عسير	537	13484	14021	3645	1007
منطقة تبوك	243	3665	3908	1653	172
منطقة حائل	176	4587	4763	1543	193
منطقة الحدود الشمالية	175	2118	2293	819	44
منطقة جازان	909	9786	10695	1682	374
منطقة نجران	957	3114	4071	891	66
منطقة الباحة	50	2524	2574	641	238
منطقة الجوف	198	2229	2427	1056	63
المجموع	27173	130697	157870	53604	6101

المصدر: وزارة العدل، 1436هـ، ص: 98).

أسباب الطلاق:

يرجع الطلاق بين الزوجين إلى عدد من الأسباب منها ما يرجع إلى الزوج، ومنها ما يرجع إلى الزوجة، ويمكن تلخيص تلك الأسباب في التالي:

1. التسرع في الاختيار من الجانبين، وعدم الدقة في التحري.
2. عدم التكافؤ بين الزوجين من حيث المستوى العقلي، والثقافي، والاجتماعي....الخ.
3. العجز عن الوفاء بتكاليف ونفقات الأسرة.
4. الغيرة المفرطة من جانب الزوج أو الزوجةوتنامي حالةالشكوالريبة.
5. عدم الالتزام الديني والأخلاقي.
6. تدخل الأهل والأقارب.
7. عدم التواصل والتحاور والتفاهم بين الطرفين.
8. التقدم التكنولوجي وانتشار الإنترنت ووسائط التواصل الاجتماعي.
9. الاختلاف على الأولويات والاهتمامات والطموحات بين الزوجين.

فضلاً عن أن الدخل المحدود يؤدي في كثير من الأحيان إلى الطلاق إذا لم توجد آليات أخرى تساعد في الإبقاء على العلاقة الزوجية (Karney, 2005).

إضافة إلى ما ذكر آنفا هنالك أسباب أخرى تؤدى إلى طلاق اليتيمات أهمها: طمع الزوج في الدعم المادي الذي تقدمه الدولة للفتاة اليتيمة، استغلال المرأة واستحقارها وتعرضها للعنف الجسدي لأنها يتيمة، ضعف تأهيل الفتاة اليتيمة وإعدادها للحياة الزوجية، البعض يتزوج من الفتيات اليتيمات من باب نيل الأجر، وعدم قدرة الفتيات على الاختلاط بالمجتمع الخارجي بعد الزواج.

المشكلات المترتبة على الطلاق لليتيمات المطلقات:

1. مشاكل النفقة وحضانة الأبناء.
2. عدم إيجاد السكن المناسب.
3. مشاكل استخراج بطاقة العائلة والأوراق الثبوتية الأخرى.
4. مشكلة تعليم الأبناء.
5. الشعور بالقلق والإحباط وغيرها من المشكلات النفسية.
6. نظرة المجتمع غير الإيجابية للمطلقة اليتيمة.
7. إهمال الرعاية الصحية للمطلقة وأبنائها.
8. تدهور الحالة الاقتصادية للمطلقة والأبناء.
9. انحراف الأبناء.

وبشكل عام فالطلاق صدمة بالنسبة للرجل

والمرأة، يؤثر سلباً على الصحة النفسية والجسدية للمطلقين.(Abela, 2001).

وكذلك يتأثر الأبناء بسبب البعد عن حنان الأم إن كانوا مع الأب، وفي الرعاية والإشراف من قبل الأب إن كانوا مع الأم، ولا شك أن الأبناء هم أكثر ضحايا الطلاق من حيث المعاناة (Kalmijn, et.al, 2005).

دور مؤسسات الرعاية الاجتماعية في حل مشكلات اليتيمات بعد طلاقهن:

هناك عدة خصائص تتسم بها الرعاية الاجتماعية منها:(رضا وآخرون، 2000م، ص: 43-44).

1. أن الرعاية الاجتماعية قد تكون برنامجاً، مجالاً، خدمات، سياسات، جهوداً، حركة أو نسقاً لخدمة الإنسان.
2. أن الرعاية الاجتماعية قد تكون علاجية، وقائية أو إنشائية.
3. أن الرعاية الاجتماعية قد تشمل أنواع متعددة من البرامج أو الخدمات أو المساعدات أو أنواع قليلة حسب طبيعة الموقف أو المجتمع الذي تقدم في إطاره الرعاية الاجتماعية.
4. أن الرعاية الاجتماعية تشمل الأسوياء وغير الأسوياء من المعاقين، الأحداث المنحرفين، الأطفال، الشباب، المرأة، المسنين.
5. أن الرعاية الاجتماعية قد تكون برامجها محسوسة (إسكان – تأهيل – ضمان اجتماعي...الخ). كما قد تكون خدماتها معنوية غير محسوسة (تكريم الإنسان، والارتقاء به ، وتقديره واحترامه والحفاظ على مشاعره).
6. أن الرعاية الاجتماعية قد تكون ذات مدى قصير، أو مدى ممتد.
7. أن الرعاية الاجتماعية قد تقوم بها الحكومة أو هيئات أهلية أو دولية أو أفراد أو جهد مشترك بين كل هذه الفئات.

وتقوم وزارة الشؤون الاجتماعية في المملكة برعاية اليتيمات، وعلى سبيل المثال تقدم الوزارة برنامج الأسرة الكافلة، حيث تتكفل إحدى الأسر برعاية الطفلة اليتيمة وتحصل الأسرة على مكافأة شهرية مقابل هذه الكفالة، وهناك أيضاً برنامج الأسر الصديقة، والذي بمقتضاه تحصل الأسرة الراغبة في ذلك على حق الاستضافة الجزئية لليتيمة، مثل فترة الإجازات والأعياد، وتقوم الوزارة بالإشراف على الجمعيات الخيرية التي تقدم المساعدات المادية والعينية لليتيمات، كما تضع الوزارة شروطاً معينة في المتقدم للزواج من الفتيات اليتيمات مثل التأكد من مقدرة الزوج على تحمل نفقات المعشية وتوفير السكن الملائم، كما تقدم الوزارة مساعدة مالية في الزواج.

كما تقدم دار الرعاية الاجتماعية عدداً من الخدمات والمساعدات لليتيمات بعد الطلاق،

حيث توفر لهن رعاية اجتماعية كاملة مثل تقديم السكن، والتعليم، والتوظيف، والرعاية الأسرية، والمساعدات المالية ومساعدات الزواج.....الخ، إلا أن تلك العناية ينقصها الكثير والكثير، فالكثير من الفتيات تتعرضن لكثير من الهموم والكثير من المعاناة بعد خروجهن من دار الرعاية الاجتماعية مثل مشاكل السكن والمعيشة. لذلك لابد لدور الرعاية أو وزارة الشؤون الاجتماعية أن تقوم بدورها في حل هذه المشكلات وذلك من خلال:

1. إنشاء دور خاص لاحتواء المطلقات من اليتيمات بمفردهن أو مع أطفالهن.
2. تقديم المساعدة الكاملة لهن ولأبنائهن في التعليم والتربية والتهيئة للزواج.
3. تقديم إعانة مالية شهرية.
4. حل المشكلات التي تطرأ نتيجة للطلاق وحفظ حقوق المطلقة اليتيمة.
5. إعداد وتنظيم برامج تدريبية وتأهيلية وتزويدهن بالمهارات والخبرات لتحمل المسؤولية.
6. توفير عيادات نفسية وصحية وعيادات إرشادية خاصة لليتيمات المطلقات.

دور المجتمع المدني في حل مشكلات اليتيمات بعد طلاقهن:

من أهداف الجمعيات الخيرية المنتشرة في المملكة تقديم المساعدات المالية والعينية للمطلقات، ونجد جمعيات كثيرة تهتم بقضايا الطلاق مثل جمعية مودة الخيرية النسائية. وهنالك مبادرات ومجهودات كثيرة جدا لحل قضايا الطلاق، ويتحدد دور المجتمع المدني في حل مشكلات اليتيمات بعد طلاقهن في:

1. أن يقوم كل فرد من أفراد المجتمع بدوره وأن يهتم بفئة الأيتام ومجهولي الهوية بشكل أكبر. فاليتيمة بحاجة إلى مساعدة المجتمع، لأنها لا يوجد من يحافظ على حقوقها ولا يوجد لديها أهل أو بيت تستقر فيه.
2. لابد للمحسنين وفاعلي الخير من تقديم يد العون والمساعدة لليتيمات وأطفالهن، ولابد للجمعيات الخيرية أن تقدم مساعدات وإعانات بصورة أكبر، وعلى سبيل المثال من خلال تقديم مساعدات مالية، والمساهمة في تعليم الأطفال والمساعدة في إنشاء مشاريع صغيرة ومشاريع الأسر المنتجة.
3. يجب على وسائل الإعلام تسليط الضوء على المشكلات التي تواجه المطلقات اليتيمات.
4. التوعية والتثقيف، والعمل على تغيير نظرة المجتمع لليتيمة المطلقة.

الإجراءات المنهجية للبحث:

أداة البحث:

تمثلت أداة المسح في كراسة لجمع المعلومات (استبانة) تم تصميمها خصيصاً للمقابلات الشخصية مع أفراد العينة، بحيث غطت أسئلتها

كافة أهداف البحث، وروعي فيها التدرج المرحلي للأسئلة، وسهولة الصياغة. وتناولت كراسة جمع المعلومات مجموعة من التساؤلات بدءا بالبيانات الشخصية للمبحوث إضافة إلى المحاور الأساسية للدراسة والتي تعكس أهداف الدراسة، وتشمل هذه المحاور ما يلي: دَوْرُ دار الرعاية الاجتماعية في إجراءات تزويج اليتيمات، المشكلات المؤدية لطلاق اليتيمات، مشكلات اليتيمات بعد طلاقهن ودور دار الرعاية في حلها، دور مؤسسات المجتمع في رعاية اليتيمات المطلقات، وأخيراً الحلول المقترحة لعلاج مشكلات اليتيمات المطلقات.

اختبارات أداة البحث:

تم اختبارات الأداة للاستبانة من خلال حساب صدق الأداة الظاهري، وبعد تصميم الاستبيانات في صورتها الأولية، تم عرضها على عدد من المحكمين من المتخصصين والباحثين في مجال الدراسة لإبداء مرئياتهم حول مدى صلاحيتها لقياس ما صممت من أجله. وبعد جمع الملاحظات تم إعادة صياغة بنود الاستبانة وفق المقترحات الواردة من المحكمين.

وقد تم حذف وإضافة وتعديل بعض عبارات الاستبانة بناء على رأي عدد (6) من المحكمين من أستاذة الاجتماع والخدمة الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وبعد ذلك تم تطبيق الاستبانة على عينة عشوائية أولية تمثل عينة الدراسة، يبلغ عدد مفرداتها (30) مفردة، وذلك للتأكد من مدى تجانس الاتساق الداخلي لأداة الدراسة (باستخدام معامل الارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient) لحساب قيم معاملات الارتباط (قوة العلاقة) بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لكل محور من المحاور الرئيسية للدراسة، وقد أوضحت النتائج وجود ارتباط قوى بين فقرات المقياس، مما يدل على صدق الاتساق الداخلي للأداة.

وللتأكد من ثبات الأداة، تم حساب الثبات Reliability Analysis لجميع محاور الاستبيان باستخدام معادلة ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha، حيث قامت الباحثة بحساب معامل الثبات لكل محور على انفراد، ثم حساب معامل ثبات المقياس ككل، وذلك للتأكد من ثبات الاتساق الداخلي لجميع محاور الاستبانة، وقد بلغت قيمة معامل الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ) 82٪، مما يشير إلى ثبات المقياس لاختبار فرضيات الدراسة الحالية.

الأسلوب الإحصائي:

تم استخدام أسلوب المعاينة في هذا البحث لأنه هو الأسلوب الأمثل في مثل هذه الدراسات من خلال بيانات أخذت من عينة، ممثلة للمجتمع. وتم تطبيق طريقة العينة العشوائية العمدية، بحيث يكون لكل مفردة فرصة أو احتمال للظهور في العينة، وتعني إتاحة فرصة اختيار مساوية لجميع الوحدات في العينة المختارة.

مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من أفراد المجتمع المطلقات اليتيمات في مدينة الرياض المستفيدات من خدمات مؤسسة إخاء. والبالغ عددهن (115) يتيمة مطلقة. ولقد تم اختيار عينة عشوائية تكونت من (60) يتيمة مطلقة بالمؤسسة الخيرية لرعاية الأيتام (إخاء)، ولقد كان من الصعب الحصول على عدد أكبر وذلك لرفض العديد من الأشخاص المشاركة في هذه الدراسة، وتم الحصول على استجابة (57) مفردة أي ما يمثل نسبة (95٪) من العينة.

تحليل البيانات:

بعد جمع البيانات تم ترميزها وتفريغ محتوياتها في الحاسب الآلي، كما تم معالجة وتحليل البيانات المدخلة باستخدام برنامج الحزم الإحصائية (SPSS)، وبعد ذلك تم استخراج النتائج في شكل مجاميع ومعدلات ونسب مئوية وتكرارات والمتوسطات الحسابية، حيث يتم وضعها في شكل جداول إحصائية ورسومات بيانية، يصاحبها شرح مبسط، وتعليقات على الجداول الإحصائية والرسومات البيانية توضح أهم المؤشرات، وسوف يتم عرض النتائج التفصيلية وملخص لأهم نتائج الدراسة في خاتمة البحث.

حدود الدراسة:

المجال المكاني: ينحصر مجال هذه الدراسة مكانيا في المؤسسة الخيرية لرعاية الأيتام (إخاء) بمدينة الرياض.

المجال الزمني: تم إجراء الدراسة الحالية في عام 2017م.

المجال البشري: ينطوي المجال البشري لهذه الدراسة على المطلقات اليتيمات بالمؤسسة الخيرية لرعاية الأيتام (إخاء)، في مدينة الرياض، عاصمة المملكة العربية السعودية.

تحليل وتفسير النتائج:

- **العمر:**

الجدول رقم (1) يوضح عينة الدراسة بحسب العمر

العمر	التكرار	النسبة %
من 25- أقل من 30سنة	12	21.1
من 30 سنة فأكثر	45	78.9
المجموع	57	100.0

يتضح من نتائج الجدول أن عينة الدراسة وفقا للعمر تشير بياناتها إلى أن الغالبية العظمى (78.9٪) أعمارهن 30 سنة فأكثر، كما تشير البيانات إلى أن (21.1٪) تتراوح أعمارهن ما بين(25) إلى أقل من(30) سنة.

- **المؤهل العلمي:**

الجدول رقم (2) يوضح عينة الدراسة بحسب مستوى التعليم

مستوى التعليم	التكرار	النسبة ٪
لا أجيد القراءة ولا الكتابة	0	0
شهادة المرحلة الابتدائية	9	15.8
شهادة الكفاءة المتوسطة	18	31.6
دبلوم فني	3	5.3
ثانوية عامة	18	31.6
بكالوريوس	9	15.8
المجموع	57	100.0

يتضح من نتائج الجدول أن المستوى التعليمي للمشاركات في المسح من أهم العوامل المؤثرة على درجة وعيهن بموضوع البحث، حيث أظهرت نتائج البحث الميداني أن 15.8٪ من العينة كان مستواهن التعليمي جامعيا، و31.6٪ أكملن المرحلة الثانوية، و31.6٪ أكملن المرحلة المتوسطة، و15.8٪ أكملن المرحلة الابتدائية، وأوضحت الدراسة أن 5.3٪ من أفراد العينة تحصلن على دبلوم فني، وهذه النتيجة تعكس الارتفاع النسبي للمستوى التعليمي للمشاركات في المسح الميداني.

- **فترة الزواج:**

الجدول رقم (3) يوضح عينة الدراسة بحسب فترة الزواج

فترة الزواج	التكرار	النسبة %
أقل من 3 سنوات	6	10.5
أقل من 5 سنوات	51	89.5
المجموع	57	100.0

يتضح من نتائج الجدول أن الغالبية العظمى من العينة (89.5٪) كانت فترة الزواج لديهن من 3 إلى أقل من 5 سنوات، بينما هناك 10.5٪ منهن كانت فترة زواجهن أقل من 3 سنوات.

- دَوْرُ مؤسسات الرعاية الاجتماعية في إجراءات تزويج اليتيمات:

الجدول رقم (4) دَوْرُ مؤسسات الرعاية الاجتماعية في إجراءات تزويج اليتيمات

العبارة	الترتيب	موافقة	أحيانا	غير موافقة	المتوسط المرجح	الاتجاه العام
تربية وتزويج الفتيات من أهم مسؤوليات الدار.	1	84.2	10.5	5.3	93.0	موافقة
الوزارة هي الولي الشرعي البديل للفتيات اليتيمات ومن في حكمهن.	2	73.7	26.3	0	91.2	موافقة
تقدم الدار الإعانة المقدمة من الدولة كاملة للفتاة عند زواجها.	3	73.7	21.1	5.3	89.5	موافقة
تقدم الدار كل ما يخص الفتاة إلى الراغب في الزواج قبل الرؤية الشرعية لها.	4	63.2	21.1	15.8	82.5	موافقة
يتم جمع البيانات الضرورية عن المتقدم للزواج.	5	47.4	21.1	31.6	72.0	أحيانا
تتم مقابلة الراغبين في الزواج من قبل مختصين لتحري الكفاءة وقدرته على الزواج.	6	31.6	26.3	42.1	63.2	أحيانا
معرفة الدار عن النوايا الحقيقية للمتقدم للزواج.	7	38.9	11.1	50.0	63.0	أحيانا
تضع الدار الشروط والضوابط للمتقدم بطلب الزواج.	8	33.3	16.7	50.0	61.1	أحيانا
تطلع الدار على جميع المستندات الصحية والاجتماعية للمقبل على الزواج من فتيات الدار.	9	26.3	26.3	47.4	59.6	أحيانا
تقوم الدار بحل المشكلات والخلافات التي قد تطرأ في الأسرة بعد الزواج.	10	21.1	26.3	52.6	56.2	أحيانا
التأهيل للزواج ضمن الرعاية المقدمة لليتيمات المقيمات بالدور الاجتماعية.	11	26.3	15.8	57.9	56.1	أحيانا
تقوم الدار بتشكيل لجنة إصلاح ذات البين لمعالجة المشكلات التي تحدث لليتيمات المتزوجات.	12	15.8	15.8	68.4	49.1	غير موافقة

المتوسط العام للمحور (76.8).

يتضح من نتائج الجدول أن الدار تقوم بدورها في إجراءات تزويج اليتيمات على أكمل وجه وذلك فيما يخص: تربية وتزويج الفتيات من أهم مسؤوليات الدار، الوزارة هي الولي الشرعي البديل للفتيات اليتيمات ومن في حكمهن، تقدم الدار الإعانة المقدمة من الدولة كاملة للفتاة عند زواجها، و تقدم الدار كل ما يخص الفتاة إلى الراغب في الزواج قبل الرؤية الشرعية لها.

كما قامت الدار بتحقيق أهدافها بدرجة جيدة إلى حد ما في المجالات: جمع البيانات الضرورية عن المتقدم للزواج، مقابلة الراغبين في الزواج من قبل مختصين لتحري الكفاءة وقدرته على الزواج، معرفة الدار عن النوايا الحقيقية للمتقدم للزواج، تضع الدار الشروط والضوابط للمتقدم بطلب الزواج، تطلع الدار على جميع المستندات الصحية والاجتماعية للمقبل على الزواج من فتيات الدار، تقوم الدار بحل المشكلات والخلافات التي قد تطرأ في الأسرة بعد الزواج، التأهيل للزواج ضمن الرعاية المقدمة لليتيمات المقيمات بالدور الاجتماعية، بينما لم تقم الدار بتشكيل لجنة إصلاح ذات البين لمعالجة المشكلات التي تحدث لليتيمات المتزوجات.

المشكلات المؤدية لطلاق اليتيمات:

الجدول رقم (5) المشكلات المؤدية لطلاق اليتيمات

العبارة	الترتيب	موافقة	أحيانا	غير موافقة	المتوسط المرجح	الاتجاه العام
ضعاف النفوس يعتقدون أن الفتاة اليتيمة ليس لها سند.	1	84.2	15.8	0	94.7	موافقة
طمع كثير من الشباب في الدعم المادي الذي تقدمه الدولة للفتاة عند عقد زواجها.	2	84.2	10.5	5.3	93.0	موافقة
الخوف على الأبناء يجعل الفتاة تتحمل المزيد من الآلام.	3	78.9	21.1	0	93.0	موافقة
عدم قدرة الزوج على تعويض الفتاة عن حياة اليتم.	4	73.7	26.3	0	91.2	موافقة
تتعرض الفتاة لإهانات لفظية جارحة من الزوج.	5	68.4	31.6	0	89.5	موافقة
ضعاف النفوس حوَّلوا الفتاة اليتيمة من إنسانة لها مشاعر وطموح إلى أداة تستخدم لنفع شخصي.	6	68.4	26.3	5.3	87.7	موافقة
تكتشف الفتاة بعد الزواج أن زوجها مدمن مخدرات.	7	68.4	21.1	10.5	86.0	موافقة
تعرضت للعنف الجسدي من زوجي.	8	68.4	21.1	10.5	86.0	موافقة
لم يدرك الزوج معنى الحرمان من عاطفة الوالدين.	9	68.4	15.8	15.8	84.2	موافقة
ضعف تأهيل الفتاة وإعدادها للحياة الزوجية.	10	63.2	21.1	15.8	82.5	موافقة
أهم ما يشغل زوجي هو الحصول على أموال المكافأة.	11	57.9	26.3	15.8	80.7	موافقة
كثير ممن يأتي للزواج من الدار يتصرف وكأنه يطلب خادمة وليس زوجة.	12	47.4	42.1	10.5	79.0	موافقة
البعض يتزوج من الفتيات اليتيمات من باب نيل الأجر.	13	47.4	26.3	26.3	73.7	أحيانا
فشل الفتاة في إسعاد زوجها.	14	26.3	57.9	١٥,٨	70.2	أحيانا
عدم قدرة الفتيات على الاختلاط بالمجتمع الخارجي بعد الزواج.	15	21.1	52.6	26.3	64.9	أحيانا
بعض المتقدمين للزواج يطالبون بفتاة تخدم الوالدين المقعدين.	16	21.1	47.4	31.6	63.2	أحيانا

المتوسط العام للمحور (85.7).

يتضح من نتائج الجدول السابق أن أهم المشكلات المؤدية للطلاق من وجهه نظر أفراد العينة جاءت كما يلي: يأتي اعتقاد ضعاف النفوس أن الفتاة اليتيمة ليس لها سند في مقدمة هذه المشكلات، يليها بالترتيب كل من: طمع كثير من الشباب في الدعم المادي الذي تقدمه الدولة للفتاة عند عقد زواجها، الخوف على الأبناء يجعل الفتاة تتحمل المزيد من الآلام، عدم قدرة الزوج على تعويض الفتاة عن حياة اليتم، تعرض الفتاة لإهانات لفظية جارحة من الزوج، ضعاف النفوس حوَّلوا الفتاة اليتيمة من إنسانة لها مشاعر وطموح إلى أداة تستخدم لنفع شخصي، تكتشف الفتاة بعد الزواج أن زوجها مدمن مخدرات، التعرض للعنف الجسدي من قبل الزوج، لم يدرك الزوج معنى الحرمان من عاطفة الوالدين، ضعف تأهيل الفتاة وإعدادها للحياة الزوجية. وقد تتفق هذه النتيجة مع الإطار التصوري في النظرية التبادلية.

أهم ما يشغل الزوج هو الحصول على أموال المكافأة، كثير ممن يأتي للزواج من الدار يتصرف وكأنه يطلب خادمة وليس زوجة، البعض يتزوج من الفتيات اليتيمات من باب نيل الأجر، فشل الفتاة في إسعاد زوجها، عدم قدرة الفتيات على الاختلاط بالمجتمع الخارجي بعد الزواج، بعض المتقدمين للزواج يطالبون بفتاة تخدم الوالدين المقعدين.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة خضير (2007م) التي توصلت إلى أن أسباب الطلاق هي: سوء الاختيار، عدم الكفاءة، الإكراه في الزواج، وأسباب تتعلق بالمكانة الاجتماعية والعلمية والمادية، عف التوعية الدينية في الحقوق والواجبات الأسرية، عدم القيام بالحقوق والواجبات من قبل الزوج أو الزوجة.

مشكلات اليتيمات بعد طلاقهن ودور دار الرعاية في حلها:

الجدول رقم (6) مشكلات اليتيمات بعد طلاقهن ودور دارالرعاية في حلها

العبارة	الترتيب	موافقة	أحيانا	غير موافقة	المتوسط المرجح	الاتجاه العام
أخاف على أطفالي من التشرد والضياع.	1	94.7	5.3	0	98.2	موافقة
أستفيد من إعانة الأطفال، ثلاثة أطفال كحد أقصى.	2	31.6	68.4	0	77.2	أحيانا
إجمالي الإعانة لي ولأطفالي لا يتجاوز 2638 ريالاً.	3	31.6	68.4	0	77.2	أحيانا

يصرف لي الضمان الاجتماعي ألف ريال شهرياً.	4	57.9	5.3	36.8	73.7	أحيانا
تمنحني دار الرعاية إعانة قدرها 1138 ريالاً.	5	42.1	31.6	26.3	71.9	أحيانا
نادراً ما يقبل أحد زواجي وعندي أطفال.	6	42.1	26.3	31.6	70.2	أحيانا
ترفض دار الرعاية عودتي إليها بأطفالي.	7	42.1	15.8	42.1	66.7	أحيانا
ترفض دار الرعاية عودتي إليها مرة أخري.	8	42.1	10.8	47.4	64.9	أحيانا
لا أقدر على نفقات تعليم أطفالي.	9	36.8	21.1	42.1	64.9	أحيانا
أسكن في بيت ملكي.	10	42.1	5.3	52.6	63.2	أحيانا
تسعى دار الرعاية لتزويجي مرة أخرى.	11	31.6	21.1	47.4	61.5	أحيانا
تكفي الإعانة نفقات الشهر في ظل غلاء الأسعار.	12	36.8	10.5	52.6	61.3	أحيانا
يصرف الضمان الاجتماعي لكل طفل 500 ريال شهرياً.	13	26.3	5.3	68.4	52.6	غير موافقة
أسكن في بيت مستأجر.	14	15.8	21.1	63.2	50.9	غير موافقة
بعت قطعة أرض أملكها واشتريت بيتاً.	15	17.6	5.9	76.5	47.0	غير موافقة
قامت دار الرعاية بتمليكي بيتاً.	16	10.5	5.3	84.2	42.1	غير موافقة

المتوسط العام للمحور (79.2).

يتضح من نتائج الجدول السابق أن اليتيمات تواجهن عدة مشكلات بعد الطلاق، أهمها بالترتيب: الخوف على الأطفال من التشرد والضياع، إعانة الأطفال لثلاثة أطفال كحد أقصى، إجمالي الإعانة لها ولأطفالها لا يتجاوز 2638 ريالاً يصرف الضمان الاجتماعي فقط ألف ريال شهرياً، تمنح دار الرعاية إعانة قدرها 1138 ريالاً فقط نادراً ما يقبل أحد زواج المطلقة التي لديها أطفال ترفض دار الرعاية عودة المطلقة إليها بأطفالها، ترفض دار الرعاية عودتها إليها مرة أخري، لا تقدر المطلقة على تحمل نفقات تعليم الأطفال.

دور مؤسسات المجتمع في رعاية اليتيمات المطلقات:

الجدول رقم (7) دور مؤسسات المجتمع في رعاية اليتيمات المطلقات

العبارة	الترتيب	موافقة	أحيانا	غير موافقة	المتوسط المرجح	الاتجاه العام
أحتاج إلى رعاية خاصة من الدولة.	1	89.5	10.5	0	96.5	موافقة
إعانات المحسنين وفاعلي الخير ليس لها موعد محدد.	2	77.8	16.7	5.6	90.8	موافقة
اضطر لقبول بعض الإعانات من بعض المحسنين.	3	57.9	31.6	10.5	82.5	موافقة
يحتاج أبنائي إلى رعاية خاصة من الدولة.	4	63.2	10.5	26.3	79.0	موافقة
أنتظر من المجتمع كله إنقاذ أبنائي من الضياع.	5	47.4	10.5	42.1	68.4	أحيانا
ترفض الجمعيات الخيرية منحي مساعدات لأني أحصل على إعانة من دار الرعاية والضمان الاجتماعي.	6	41.2	17.6	41.2	66.7	أحيانا
تقوم المدرسة برعاية أطفالي نفسيا وتعليميا.	7	36.8	26.3	36.8	66.6	أحيانا
تستطيع الجمعيات الأهلية القيام بدور فاعل لحل مشكلتي.	8	31.6	15.8	52.6	59.7	أحيانا
تقدم مؤسسات المجتمع حلولا لإنقاذ أطفالي من خطر التشرد والضياع.	9	26.3	21.1	52.6	57.9	أحيانا
تفكر الجمعيات الخيرية بإنشاء مشروع صغير أعتاش منه.	10	26.3	21.1	52.6	57.9	أحيانا
تقوم وزارة الشؤون الاجتماعية بإنشاء مشاريع صغيرة نعتاش منها كالأسر المنتجة.	11	26.3	15.8	57.9	56.1	أحيانا
أحصل على بعض الإعانات العينية من إحدى الجمعيات.	12	26.3	10.5	63.2	54.4	غير موافقة
تقدم مؤسسات المجتمع لأبنائي دعما نفسيا لمواصلة تعليمهم.	13	21.1	15.8	63.2	52.7	غير موافقة
أتقاضى إعانة مالية من إحدى الجمعيات الخيرية.	14	5.3	10.5	84.2	40.4	غير موافقة

المتوسط العام للمحور (87.6).

يتضح من نتائج الجدول السابق أن المجتمع المدني يقوم بتقديم المساعدات المالية والخدمات لليتيمات المطلقات وأبنائهن، التي تكفل لهن المعيشة الكريمة وتأمين الاستقرار النفسي والاجتماعي، وذلك من خلال:

1. يقوم المحسنون وفاعلو الخير بتقديم المساعدات المالية لليتيمات المطلقات ولأبنائهن.
2. ترفض الجمعيات الخيرية منح المساعدات لليتيمات بحجة حصولهن على إعانة من دار الرعاية والضمان الاجتماعي.

3. تقوم المدرسة برعاية الأطفال نفسيا وتعليميا.
4. تستطيع الجمعيات الأهلية القيام بدور فاعل لحل مشكلة اليتيمات المطلقات.
5. تقدم مؤسسات المجتمع حلولا لإنقاذ الأطفال من خطر التشرد والضياع.
6. تفكر الجمعيات الخيرية بإنشاء مشاريع صغيرة لليتيمات المطلقات.
7. تقوم وزارة العمل والتنمية الاجتماعية بإنشاء مشاريع صغيرة مثل مشاريع الأسر المنتجة.

الحلول المقترحة لعلاج مشكلات اليتيمات المطلقات:

الجدول رقم (8) الحلول المقترحة لعلاج مشكلات اليتيمات المطلقات:

العبارة تشكيل هيئة مجتمعية تكون مهمتها:	الترتيب	موافقة	أحيانا	غير موافقة	المتوسط المرجح	الاتجاه العام
التأكد من رغبة الفتاة في الزواج وليس لمجرد مغادرة الدار.	1	78.9	21.1	0	93.0	موافقة
الاستعانة بمختصين عند الحاجة.	2	68.4	21.1	10.5	86.0	موافقة
تحديد وقت صرف المكافأة للمتزوجة.	3	68.4	10.5	21.1	82.4	موافقة
المساهمة في إعداد وتنظيم برامج التأهيل والتدريب.	4	68.4	5.3	26.3	80.7	موافقة
الاستفسار عن الشاب لدى الجهات الأمنية.	5	68.4	5.3	26.3	80.7	موافقة
اختيار المناسب ممن تتوفر فيه الشروط.	6	52.6	36.8	10.5	80.6	موافقة
تلقي طلبات البحث للراغبين في الزواج من اليتيمات.	7	63,2	10.5	26.3	79.0	موافقة
قياس درجة اتزان شخصية الشاب والفتاة.	8	63.2	10.5	26.3	79.0	موافقة
الإيواء المؤقت للزوجة في حال حدوث اضطرابات زواج.	9	63.2	10.5	26.3	79.0	موافقة
إعادة إيواء المطلقة بأبنائها إذا فشلت جهود الإصلاح.	10	63.2	10.5	26.3	79.0	موافقة
التأكد من توفر شروط القدرة الجسدية والعقلية للمقبل على الزواج.	11	52.6	26.3	21.1	77.2	أحيانا
معالجة الحالات الزواجية التي لديها صعوبات.	12	57.9	15.8	26.3	77.2	أحيانا
مقابلة الزوجين شهريا بعد الزواج لمدة سنة، ثم مقابلتهم كل 3 أشهر كإجراء وقائي.	13	47.4	26.3	26.3	73.7	أحيانا
تحديد العمر الملائم لزواج الفتاة.	14	42.1	31.6	26.3	71.9	أحيانا
تحديد احتياجات تدريبية أخرى للزوج والزوجة.	15	42.1	31.6	26.3	71.9	أحيانا
تقديم المكافأة على أقساط لضمان استمرار الزواج.	16	52.6	5.3	42.1	70.2	أحيانا
إعادة تأهيل المطلقات عند الحاجة داخل الدار.	17	47.4	15.8	36.8	70.2	أحيانا
إنشاء عيادات إرشادية لمتابعة المتزوجين تنعقد مرة أسبوعيا.	18	36.8	31.6	31.6	68.4	أحيانا

المتوسط العام للمحور (82.3).

يتضح من نتائج الجدول السابق أن أهم الحلول التي قدمت من قبل أفراد العينة لحل المشكلات التي تواجه اليتيمات المطلقات هي، بالترتيب حسب أهميتها: التأكد من رغبة الفتاة في الزواج وليس لمجرد مغادرة الدار، الاستعانة بمختصين عند الحاجة، تحديد وقت صرف المكافأة للمتزوجة، المساهمة في إعداد وتنظيم برامج التأهيل والتدريب، الاستفسار عن الشاب لدى الجهات الأمنية، اختيار المناسب ممن تتوفر فيه الشروط، تلقي طلبات البحث للراغبين في الزواج من اليتيمات، قياس درجة اتزان شخصية الشاب والفتاة، الإيواء المؤقت للزوجة في حال حدوث اضطرابات زواج، إعادة إيواء المطلقة بأبنائها إذا فشلت جهود الإصلاح، التأكد من توفر شروط القدرة الجسدية والعقلية للمقبل على الزواج، معالجة الحالات الزواجية التي لديها صعوبات، مقابلة الزوجين شهريا بعد الزواج لمدة سنة، ثم مقابلتهم كل 3 أشهر كإجراء وقائي، تحديد العمر الملائم لزواج الفتاة، تحديد احتياجات تدريبية أخرى للزوج والزوجة، تقديم المكافأة على أقساط لضمان استمرار الزواج، إعادة تأهيل المطلقات عند الحاجة داخل الدار، إنشاء عيادات إرشادية لمتابعة المتزوجين تنعقد مرة أسبوعيا.

ملخص النتائج:

1. تشير الإحصائيات الخاصة بالطلاق في المملكة لعام 1436هـ إلى أن النِّسَبَ تعدُّ عالية ومخيفة، وبلغ إجمالي صكوك الطلاق في المملكة العربية السعودية نحو 53604 حالة في عام واحد، حيث بلغت نسبة الطلاق في المملكة نحو 34٪ ، وهذا يعني أن كل 100 حالة زواج يقابلها 34 حالة طلاق مسجلة في العام 1436هـ.
2. أهم أسباب الطلاق في المملكة هي: التسرع في الاختيار من الجانبين، وعدم الدقة في التحري، عدم التكافؤ بين الزوجين من حيث المستوى العقلي، والثقافي، والاجتماعي وغيرها من الفروق الشخصية، العجز عن الوفاء بتكاليف ونفقات الأسرة، الغيرة المفرطة من جانب الزوج أو الزوجة وتنامي حالة الشك والريبة، عدم الالتزام الديني والأخلاقي، تدخل الأهل والأقارب، عدم التواصل والتحاور والتفاهم بين الطرفين، التقدم التكنولوجي وانتشار الإنترنت ووسائط التواصل الاجتماعي، الاختلاف على الأولويات والاهتمامات والطموحات بين الزوجين.
3. هنالك أسباب أخرى خاصة بطلاق اليتيمات وهي: طمع الزوج في الدعم المادي الذي تقدمه الدولة للفتاة اليتيمة، استغلال المرأة واستحقارها وتعرضها للعنف الجسدي لأنها يتيمة، ضعف تأهيل

الفتاة اليتيمة وإعدادها للحياة الزوجية، البعض يتزوج من الفتيات اليتيمات من باب نيل الأجر هذا ما ينطبق على مبادئ نظرية الصراع، وكذلك عدم قدرة الفتيات على الاختلاط بالمجتمع الخارجي بعد الزواج، وتؤيد هذه النتيجة مبادئ النظرية التفاعلية الرمزية.

4. أهم المشكلات المترتبة على الطلاق لليتيمات المطلقات هي: مشاكل النفقة وحضانة الأبناء، عدم إيجاد السكن المناسب، مشاكل استخراج بطاقة العائلة والأوراق الثبوتية الأخرى، مشكلة تعليم الأبناء، الشعور بالقلق والإحباط وغيرها من المشكلات النفسية، نظرة المجتمع غير الإيجابية للمطلقة اليتيمة فقد اتفقت هذه النتيجة مع التصور العام لنظرية الوصم الاجتماعي، إهمال الرعاية الصحية للمطلقة وأبنائها، تدهور الحالة الاقتصادية للمطلقة والأبناء، انحراف الأبناء.

5. تقوم وزارة العمل والتنمية الاجتماعية في المملكة برعاية اليتيمات وتقديم المساعدات، ولكن تلك المساعدات والخدمات ليست كافية. وتتوقف هذه المساعدات بزواج اليتيمة أو خروجها من دار الرعاية الاجتماعية، وهذا مما يسبب مشكلة كبيرة لليتيمة المطلقة.

التوصيات:

1. دعم المؤسسات من أجل تقديم المساعدة الكاملة لهن ولأبنائهن في التعليم والتربية والتهيئة للزواج، وزيادة الإعانات المالية الشهرية وضرورة إنشاء دور خاص لاحتواء المطلقات من اليتيمات بمفردهن أو مع أطفالهن تكون مجهزة بشكل يتناسب واحتياجاتهن، وضرورة إنشاء مركز أو إدارة خاصة تتبع لوزارة الشؤون الاجتماعية تختص برعاية ومساعدة اليتيمات المطلقات، وتوفير عيادات نفسية وصحية وعيادات إرشادية خاصة لليتيمات المطلقات.

2. تنمية الوعي بكيفية حل المشكلات التي تطرأ نتيجة للطلاق، وحفظ حقوق المطلقة اليتيمة من خلال وسائل الإعلام، وتنظيم البرامج الإرشادية لليتيمات المطلقات في المجتمع، والعمل على عقد ندوات ومؤتمرات دورية تناقش قضايا الطلاق.

3. تكثيف دور وسائل الإعلام ودور العبادة في التوعية بقضايا الزواج والطلاق، وتسليط الضوء على مشكلة طلاق اليتيمات، وعرض البرامج الدينية والثقافية التي تعني بقضايا الطلاق بصفة عامة واليتيمات المطلقات على وجه الخصوص،

وإعداد وتنظيم برامج تدريبية وتأهيلية وتزويدهن بالمهارات والخبرات لتحمل المسؤولية.

4. إصدار نظام أو لائحة خاصة بتنظيم معالجات ما بعد الطلاق لحفظ حقوق المطلقات وأبنائهن، وتحقيق الشراكة مع مؤسسات المجتمع لإقامة مشاريع صغيرة منتجة لليتيمات المطلقات، والتأكيد على قيام الجمعيات الخيرية بدورها في منح المساعدات لليتيمات وأن لا تربط ذلك بحصولهن على إعانة من دار الرعاية والضمان الاجتماعي.
5. العمل على إجراء دراسة ميدانية معمقة عن الطلاق، أسبابه وآثاره وكيفية معالجة الأسباب، فالوقاية خير من العلاج، والتأكيد على دور المجتمع في معالجة الظاهرة عبر الوعي الاجتماعي والديني، وضرورة تبسيط إجراءات الطلاق واختصار مدة التقاضي، وإبراز دور التعليم وإدخال مواد ومقررات عن قضايا الأسرة في المراحل الدراسية المختلفة.

المصادر والمراجع:

أولاً/ المراجع العربية:

إحصاءات وزارة العدل. (1436هـ). إحصائية الزواج والطلاق بالسعودية.

الحربي، يوسف بن نهير. (2013م). العوامل الاجتماعية المرتبطة بظاهرة الطلاق بين المتزوجين حديثا، رسالة دكتوراه.

الحليبي، خالد بن سعود. (1429هـ). كيف يمكن الإسهام في تنمية الشخصية الإيجابية لليتيم من خلال الاستفادة من التجارب التربوية والتعليمية. ورقة عمل في ندوة بعنوان: «الرؤى المستقبلية لرعاية الأيتام في المملكة العربية السعودية »، وزارة الشؤون الاجتماعية، وكالة الوزارة للشؤون الاجتماعية، مكتب الشؤون الاجتماعية. الدمام، الثلاثاء 21/ 8/ 1425هـ الموافق 5/ 10/ 2004م.

خضير، ماهر عليان أحمد. (2007م). الطلاق أسبابه آثاره وطرق الوقاية منه. (رسالة دكتوراه)، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

الخطيب، سلوى عبد الحميد. (2009م). التغيرات الاجتماعية وأثرها على ارتفاع معدلات الطلاق في المملكة من وجهه نظر المرأة السعودية. الرياض، مجلة جامعة الملك عبد العزيز، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، المجلد 7 العدد 1، ص:159-222.

درويش، حنان محمد. (1432هـ). الأمن التربوي للطفل العربي اليتيم... روية استشرافية)، في: (موقع المستشار) التابع لمركز التنمية الأسرية بالدمام التابع لجمعية البر بالمنطقة الشرقية، منشور بتاريخ29/ 2/ 1432\هـ. / .http: / /www. almostshar.com

الرديعان، خالد بن عمر. (2008م). طلاق ما بعد الزفاف. أسبابه وسمات المطلقين. مركز بحوث كلية الآداب، دراسة علمية محكمة. جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

رضا ، عبد الحليم وآخرون. (2000م). الرعاية الاجتماعية في الخدمة الاجتماعية. كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان.

الرميح، صالح رميح. (2009م). النظرة الاجتماعية إلى المطلقة: رؤية اجتماعية. مجلة جامعة الملك سعود، كلية الآداب. المملكة العربية السعودية.

السكري، أحمد شفيق. (2002م). قاموس الخدمة الاجتماعية والخدمات الاجتماعية، القاهرة.

العمري، سلمان محمد. (2009م).ظاهرة الطلاق في المجتمع السعودي ''دراسة تشخيصية'' طبيعة الظاهرة، حجمها، اتجاهاتها، عواملها، آثارها و علاجها. ط.1، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

الفريح، آمال عبد الله. (1427م). التكيف الشخصي والاجتماعي والأسري والاقتصادي للمرأة السعودية المطلقة. رسالة دكتوراه، قسم الدراسات الاجتماعية، كلية الآداب، جامعة الملك سعود. الرياض.

الفيروز أبادي، مجد الدين. (1407هـ). القاموس المحيط، بيروت: مؤسسة الرسالة.

المجالي، أحمد. (2015م). أهم الأسباب الاجتماعية التي تؤدي إلى وقوع حالة الطلاق من وجهة نظر المطلقين والمطلقات في محافظة الكرك.

المعجم الوجيز. (2003م). مجمع اللغة العربية، بيروت، لبنان.

المناوي، محمد عبدالرؤوف. (1938م). فيض القدير شرح الجامع الصغير ج:3.

اليوسف، عبدالله بن عبد العزيز. (1438هـ). المشكلات الأسرية في المجتمع السعودي وأساليب مواجهتها. الرياض: دار عالم الكتب.

ثانياً / المراجع الأجنبية والعربية مترجمة بالإنجليزية:

Abela, A. M. (2001). Who Wants Divorce? Marriage Values and Divorce in Malta and Western Europe. *International Review of Sociology*, 11(1), 75-87.

Al-Freih, A. A. (1427H). *Personal, Social, Family and Economic Adaptation of Saudi Women Divorced* (PhD Thesis). Riyadh: King Saud University.

Al-Harbi, Y. N. (2013). Social factors associated with the phenomenon of divorce between newly married (PhD thesis).

Al-Manawi, M. A. (1938). Explanation of the small mosque..

Al-Masha'ali, A. (2012). *Shura: a regulation to protect the rights of divorced women and their children*. Al Madina website. Retrieved from http://www.al-madina.com/article/137664

Al-Omari, S. M. (2009). The phenomenon of divorce in Saudi society: diagnostic study nature of the phenomenon, size, trends, factors, effects and treatment.

Al-Ridaian, K. O. (2008). Research Center of the Faculty of Arts, a scientific study Court. King Saud University, Saudi Arabia.

Darwish, H. M. (1432H). The Educational Security of the Arab Orphan Child: A Brief History. Retrieved from http://www.almostshar.com

Diabetes, A. S. (2002). *Dictionary of Social Service and Social Services*, Cairo.

Dunkle. S (2007). Introduction of Social Welfare, New York, Washington.

Friedlander, Walter (1998). Social Welfare, New York, Berkeley. University of California.

Hammad, A. O. (1430H). *Rulings of the Financial Orphan in Islamic Law and its Applications in Shari'a Courts* (Master Thesis). Gaza: Islamic University.

Hilabi, K. S. (1425H). *How to contribute to the development of the positive personality of orphans through the use of educational experiences*. In "Future visions for the care of orphans in Saudi Arabia" Dammam: Social Affairs Bureau.

Kalmijn, M. P. & Janssen, J. (2005). Intermarriage and the risk of divorce in the Netherlands: The effects of differences in religion and in nationality, *Population Studies*. 59(1), 71-85.

Karney, B. R. & Bradbury, T. N. (2005). Contextual Influences on Marriage. *Current Directions in Psychological Science*. 14(4), 171-174.

Khatib, S. A. (2009). Social Changes and its Impact on the Rise of Divorce Rates in the Kingdom from the Perspective of Saudi Women, Riyadh, *King Abdul Aziz University Journal*, 7(1), 159-222.

Khudair, M. A. (2007). *Divorce causes and effects of prevention* (PhD thesis), Sudan: Sudan University of Science and Technology.

Majali, A. (2015). The most important social reasons leading to divorce from the point of view of divorced and divorcee in Karak governorate. Karak Library: Jordan.

Reda et al. (2000). *Social Welfare in Social Work*. Helwan: Helwan University.

Rumih, S. R. (2009). Social view of the absolute: a social vision. *Journal of King Saud University*, Faculty of Arts. Kingdom of Saudi Arabia.

Ruth E. D. (1987). Protective Services for Children. National Associations of Social Workers, New York. *Encyclopedia of Social Work*, (2).

T. Abadi, M. (1407H). *Ambient Dictionary*. Beirut: Mission Foundation.

Yusuf, A. A. (1428H). *Family problems in the Saudi society and ways to confront them*. Riyadh: Dar World Books.

Manuscripts in English Language

Contents

Manuscripts in Arabic Language

- **Connotation in the Holy Quran: A systematic study**
  Ali Bin Jurayad Al-Enazi 3

- **The genetic epistemology and its impact on the interpretation of the ancient poetic text: The Pre-Islamic Nostalgia as a model**
  Mustafa Muhammad T. Binmayaba 59

- **Notifications of Ibn Kharouf in his explanation (Tankeeh Alalbab) to the difference of Sibawaih's text between (Al Kitaab) manuscript**
  Abdulla Othman Alyousif 87

- **The effectiveness of introducing enrichment activities in the Islamic culture course to promote the values of communal coexistence among female students of the preparatory year at the University of Jeddah**
  Hoba Ahmed Akram 113

- **The impact of organizational culture on administrative creativity from the point of view of the female teaching staff at the college of Sciences and Arts in Turaif**
  Ebtisam Khalid Yahia Salama 133

- **The effectiveness of using written journals on mathematics achievement among students of the preparatory programs in Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University**
  Yaser Farouk Mohamed Khalil 185

- **A proposed conception of digital technical competencies and 21st century requirements for Art Education teachers in the light of their training needs**
  Safaa Abdull Wahab Belqacem Batut 207

- **The differences in psychological adjustment of a sample of early-childhood bullying children and their middle-childhood peers in Rafha province, Kingdom of Saudi Arabia**
  Waleed Fathi AbdulKarim Abdulkader 237

- **The rights of female divorced orphans and the role of the social care houses in facing their problems**
  Badria Mohammed M. Alotaibi 261

intermediate schools in Saudi Arabia *(in Arabic)*. *Journal of King Saud University Educational Sciences,* 3(1), 143-170.

17. Numerals should be the original Arabic numbers (0,1, 2, 3) in the manuscript.
18. All accepted manuscripts devolve their property to the Journal of the North for Humanities and even during review processes.

Required documents

Researchers are required to submit the following:

1) An electronic copy of their submissions in two formats: Microsoft Word document and PDF, all the required documents must be sent to the following email:

h.journal@nbu.edu.sa

2) The author's CV, including his/her full name in Arabic and English, current work address, and academic rank.
3) The author must fill out and submit the application for publishing in the Journal of the North, and the Pledge Statement that his/her manuscript has not been published before or is not submitted for publication elsewhere.

NB

1) The submissions received by the journal will not be returned whether published or not.
2) The published papers reflect only the authors' points of view.

Bibliographical references

Books

Al Juwayr, I. M. (2009). *Family and society: Studies in the sociology of family* (1st ed.). Riyadh: Dar Alam Al-Kutub.

Periodicals

Awda, A. (2011). Criteria of quality assurance derived from school assessment results: An introduction to stimulating quality and accreditation implementation. *The Jordanian Journal of Educational Science*, 7(2), 163-193.

Doctoral dissertations and master's theses

Al-Qadi, I. A. (1429H). *Natural plants in a coastal environment between Rassi Tanoura and Elmalouh in the Eastern Region: A study in botanical geography and the protection of environment* (Unpublished doctoral dissertation). College of Arts for Girls, Dammam, Kingdom of Saudi Arabia: King Faisal University.

Al-balwy, S. (2014). *The contribution of using educational technology in the motivation of students with learning disabilities to learn in schools at the governorate of Alea (in Arabic)*, (Unpublished master's thesis), Amman, Jordan: Yarmouk University.

Internet references

Citing an online book

Al-mazroui, M. R., & Al-Madani, M. F. (2010). Evaluation of performance in higher education institutions. The Digital Object Identifier (DOI:10.xxxx/xxxx-xxxxxxxx-x), or the Hypertext Transfer Protocol (http://www...), or the International Standard Book Number (ISBN: 000-0-00-000000-0) must be mentioned.

Citing an article in a periodical

Al-Madani, M. F. (2014). The concept of debate in reaching a compromise. *The British Journal of Educational Technology*, 11(6), 225-260. Digital Object Identifier (DOI:10.xxxx/xxxx-xxxxxxxx-x), or the Hypertext Transfer Protocol (http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1111), or the International Standard Serial Number of the journal (ISSN: 1467-8535) must be mentioned.

16. It is the researcher's responsibility to translate into English the Arabic bibliographical references. For example:

الجبر، سليمان. (1991 م). تقويم طرق تدريس الجغرافيا ومدى اختلافها باختلاف خبرات المدرسين وجنسياتهم وتخصصاتهم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. مجلة جامعة الملك سعود- العلوم التربوية، 3(1)، 143-170.

Al-Gabr, S. (1991). The evaluation of geography instruction and the variety of its teaching concerning the experience, nationality, and the field of study in

numbered and given titles, and explanatory notes beneath them.

9. Tables should be also included in the main text, and consecutively numbered, and given titles and explanatory notes beneath them.
10. Samples of scanned manuscripts must be included in the proper place of the manuscript.
11. The Journal of the North does not publish research and measurement tools (instruments). However, they must be included in the submissions for review by reviewers.
12. Documentation must follow the 6th edition of the American Psychological Association (APA) reference style in which both the author's name and year of publishing are mentioned in the main text, i.e. (name, year). Numbering the references inside the main text and adding footnotes is not allowed.
    - Researchers' documentation must be as follows: the author's family name followed by a comma and the publishing year like (Khayri, 1985).
    - Page numbers are mentioned in the main text in case of quotations, like (Khayri, 1985, p. 33).
    - If a work has two authors, they must be cited as shown previously, for example (Al-Qahtani & Al-Adnani, 1426H).
    - If there are multiple (more than two) authors, their family names must be mentioned for the first time only, like (Zahran, Al-Shihri, & Al-Dusari, 1995); if the researcher is quoting the same work several times, the family name of the first author followed by "et al." [for papers in Engish], and by "وآخـرون" [for papers in Arabic] must be used, like (Zahran et al., 1995) / (1995 وآخرون، زهران). Full publishing data must be mentioned in the bibliography.
13. Regarding Islamic studies and Arabic language studies it is permitted to number references and sources within the main text and add footnotes indicated by number or asterisk in 12-font size for Arabic and 9-font size for English.
14. Hadith documentation must follow the following example: (Sahih Al-Bukhari, vol.1, p.5, hadith number 511).
15. The bibliography, list of all the sources used in the process of researching, must be added in alphabetical order using the author's last name according to the APA reference style, in 12-font size for Arabic and 9-font size for English.

Submission Guidelines

Formatting your manuscript

1. The manuscript must not exceed 45 pages of plain paper (A4).
2. The manuscript must have a title and a summary in both Arabic and English in one page; each summary should not be more than 200 words. The manuscript should include, in both languages, keywords that indicate the field of specialization. The keywords are written below each summary and should not be more than six.
3. The author(s)' name(s), affiliation(s) and address must be written immediately below the title of the article, in both Arabic and English.
4. Arabic manuscripts should be typed in Simplified Arabic, in 14-font size for the main text, and 12-font size for notes.
5. English manuscripts should be typed in Times New Roman, in 12- font size for the main text, and 9-font size for notes.
6. The manuscript is to be typed on only one side of the sheet, and line spacing should be 1.5 cm. Margins should be 2.54 cm (or 1.00 inch) on all four sides of the page.
7. The manuscript must have the following organization:

Introduction

The introduction shows the topic and aims of the research paper. It should be consistent with the research ideas, information and the established facts. The research problem and its importance should be stated. In addition, a review of related literature should be introduced.

Body

The manuscript body includes all necessary and basic details of the research approach, tools and methods. All stated information should be arranged according to priority.

Findings and discussion

Research findings should be clear and brief, and the significance of these findings should be elucidated without repetition.

Conclusion

It is a brief summary of the research topic, findings, recommendations and suggestions.

8. Figures, diagrams and illustrations should be included in the main text, in black and white, and consecutively

Correspondence

Editor-in-Chief

Journal of the North for Humanities

Northern Border University

P.O.Box 1321, Arar 91431

Kingdom of Saudi Arabia

Tel: +966(014)6615499

Fax: +966(014)6614439

email: h.journal@nbu.edu.sa

Website: http://www.nbu.edu.sa

Subscription and Exchange

Scientific Publishing Center, Northern Border University,

P.O.Box 1321, Arar 91431, Kingdom of Saudi Arabia

Price: SAR 40 or $ 20 (Including mailing)

Journal of the North for Humanities

About

The Journal of the North is concerned with the publication of original, genuine scholarly studies and researches in humanities and social science both in Arabic and in English. It publishes original papers, review papers, book reviews and translations, abstracts of dissertations, reports of conferences and academic symposia. It is a biannual publication (January and July).

Vision

The journal seeks to achieve leadership in the publication of refereed scientific papers and rank among the world's most renowned scientific journals.

Mission

The mission of the journal is to publish refereed scientific researches in the field of humanities and social science according to well-defined international standards.

Objectives

The Journal of the North aims to:

1. Serve as a scholarly academic reference for researchers in the field of humanities and social science.
2. Meet the needs of researchers, publish their scientific contributions and highlight their efforts at the local, regional and international levels.
3. Participate in building a knowledgable community through the publication of research that contributes to the development of society.
4. Cover the refereed works of scientific conferences.

Terms of Submission

1.Originality, innovation, and soundness of both research methodology and orientation.

2. Sticking to the established research approaches, tools and methodologies in the respective discipline.

3. Accurate documentation.

4. Language accuracy.

5.The manuscript must not be published or not submitted for publication elsewhere.

6.The research extracted from a thesis/dissertation must be unpublished or not submitted for publication elsewhere and the researcher must indicate that the research submitted for publication in the journal is extracted from a thesis/dissertation.

Journal of the North for Humanities

Editorial Board

Editor-in-Chief

Dr. Manea K. Aldajany
Northern Border University, KSA

Managing Editor

Prof. Abdellah A. Lahjouji
Northern Border University, KSA

Editorial Board

Prof. Abdullah bin Abdul-Aziz M. Al-Mosa
President of Saudi Electronic University, Riyadh, KSA.

Prof. Muhammad A. S. Abdel Haleem
University of London, UK.

Prof. Abdelkader Al Fassi Fehri
Mohammad V University, Rabat, Morocco.

Prof. Muhammad Al-Zuhili
University of Sharjah, UAE.

Prof. Abdul-Aziz bin Saeed bin Saqr
Ex- president of Naif Arab University for Security Sciences, KSA.

Prof. Osama H. S. Hassanein
Northern Border University, KSA.

Dr. Saud R. Alrwaili
Northern Border University, KSA.

Dr. Gihan A. Abdel Haleem
Northern Border University, KSA.

International Advisory Editors

Prof. Maimonah AL-Sabah
Kuwait University, Kuwait.

Prof. Ahmed Zakaria Elshalak
Ain Shams University, Egypt.

Prof. Jhon Knox Burton
Virginia Tech University, Blacksburg,USA.

Prof. Saad bin Bardi Al-Zahrani
Umm Al-Qura University, KSA.

Dr. Mohammed Monthir Al-Ayashi
University of Bahrain, Bahrain.

Dr. Amera Ahmed Aljaafary
University of Dammam. KSA.

Dr. Mourad Zmami
University of Tunis, Tunisia.

Language Editors

Prof. Abdellah A. Lahjouji
(Arabic Lang.)

Dr. Mubarak A. Altwaiji
(English Lang.)

Journal Secretary

Mr. Mohamed Abdelhakam

Journal of the North for Humanities

Peer-Reviewed Scientific Periodical

Published by
Scientific Publishing Center
Northern Border University

Volume 5, Issue No. 1
January 2020 / Jumadi I 1441H

http://ejournal.nbu.edu.sa
h.journal@nbu.edu.sa

p-ISSN: 1658-7006 - e-ISSN: 1658-6999

© 2020 (1441H) Northern Border University

All publishing rights are reserved. No part of this journal may be reproduced, republished, transmitted in any form or by any means: electronic, mechanical, photocopying, recording or stored in a retrieval system, without the written permission from the Journal of the North.

IN THE NAME OF ALLAH,
THE MOST GRACIOUS, THE MOST MERCIFUL

KINGDOM OF SAUDI ARABIA
MINISTRY OF EDUCATION
NORTHERN BORDER UNIVERSITY
SCIENTIFIC PUBLISHING CENTER

Journal of the North for Humanities

J N H

Peer-Reviewed Scientific Periodical

Volume (5) Issue No (1) January 2020 / Jumadi I 1440

www.nbu.edu.sa

p-ISSN: 1658-7006
e-ISSN: 1658-6999