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

2007 - 1428
جامعة الحدود الشمالية
NORTHERN BORDER UNIVERSITY

مجلة الشمال

للعلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة

المجلد (6) العدد (2) يوليو 2021م / ذو القعدة 1442 هـ

www.nbu.edu.sa

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

© 2021 (1442هـ) 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 السَّادس - العدد الثَّاني

يوليو 2021م - ذو القعدة 1442هـ

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

الدكتور / سعود بن فرحان محمد العنزي
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

- ممارسة قادة المدارس الحكومية للكفايات الفنية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030م
إبراهيم بن أحمد عواد أبوجامع 3

- أبو تمام ناقدًا
محمد حسين السماعنة 33

- وصف الناقد للراوي بأنه (يثبج الحديث) ودلالته على الجرح أو التعديل
هدى بنت عبدالله بن سليمان الحبيب 53

- المجاز واللغة : دراسة تطبيقية في الجزء الأول من معجم (متن اللغة) للعاملي
ياسر سلامة إبراهيم محمد 81

- أهم المشكلات والصعوبات التي تواجه العاملين بالسلامة والأمن الجامعي: دراسة وصفية على عينة من العاملين بالسلامة والأمن في جامعة المجمعة
صالح بن عبد الله العقيل 119

- الخصائص السيكومترية لمقياس بك للاكتئاب (الصورة الثانية) باستخدام نموذج الاستجابة المتدرجة
عزالدين عبدالله النعيمي 173

- أثر استخدام طريقة الفصل المقلوب في تنمية التفكير الرياضي ودافعية التعلم للرياضيات
سامي بن مصبح الشهري 203

- الدَّلالاتُ اللَّفظيَّةُ وأثَرُها في اسْتِنْبَاطِ الأحْكَامِ الشَّرْعيَّة: دِرَاسَةٌ تَطْبِيقِيَّةٌ من كِتَابِ الطَّلاق
سعاد بنت محمد الشايقي 233

- الممارسات التدريسية في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة وعلاقتها بأنماط الذكاءات المتعددة لدى أعضاء هيئة تدريس الرياضيات والطلبة
متعب بن زعزوع العنزي 267

- فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنميه فهم النص النبوي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في منطقه الحدود الشمالية
العنود صبيح دايش الشراري 291

- العوامل المؤثرة على دوافع ومعوّقات واتجاهات المستقبل الوظيفي للسعوديات العاملات في محلات المستلزمات النسائية بالمنطقة الشرقية من المملكة العربية السعودية.
شيخة عبدالعزيز التميمي، رشود محمد الخريف، محمد اليوسف 333

- المجسمات الإعلانية ثلاثية الأبعاد في مدينة الرياض: دراسة حالة
منال بنت مرشد عطية الحربي 371

- فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على تنشيط عمليات الذاكرة في تنمية مهارات حفظ القرآن الكريم وخفض قلق التسميع لدى طلاب المرحلة الثانوية
نايف بن عضيب بن فالح العصيمي العتيبي 409

- واقع برنامج الدبلوم العالي في التعلم الإلكتروني بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن من وجهة نظر الخريجات (دراسة حالة)
هيفاء ابراهيم عبدالرحمن العودان 441

الأبحاث باللغة العربية

الدَّلالاتُ اللَّفظيَّةُ وأثَرُها في اسْتِنْبَاطِ الأحْكَامِ الشَّرْعيِّةِ: دِرَاسَةٌ تَطْبِيقِيَّةٌ من كِتَابِ الطَّلاق

سعاد بنت محمد الشايقي
جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل

(قدم للنشر في 1440/09/09 هـ، وقبل للنشر في 1441/04/20 هـ)

ملخص البحث: تعتبرُ الأسرة الدعامة الأساسية لأي مجتمع من المجتمعات، ونجدُ أنّ العلاقات الأُسَرية قد اكتسبت أهميةً كبيرة في الإسلام؛ نظرًا لأنّ الأُسرة أصغر وحدة في بناء المجتمع، وعلى كاهلها تقع مسؤولية إنشاء ورعاية وتربية الأجيال؛ لذا تصدّى علماء الإسلام لقضايا الأُسرة المعاصرة، وتناولوها بالتّحليل وبيان الحكم الفصل والدواء الناجع لكل مستجد، وذلك من خلال فهمهم لدلالات الألفاظ منطوقها ومفهومها بما يتلاءم وعراقة أصول الشريعة؛ ولذا يأتي هذا البحث في هذا السياق، فقد ذكرت في الفَصْلِ الأوّلِ مفهوم الدَّلالة وأقسامها، وأثرها في استنباط الحكم الشرعي، وفي الفَصْلِ الثَّاني: أثر الدَّلالة اللَّفظية على الأحكام الفقهية المتعلقة بمسائل الطَّلاق السني، والبدعي، والمُعلّق، وختمت البحث بذكر أهم النتائج المستخلصة منه وبعض التوصيات، من بينها أن جمهور الفقهاء قسموا الطَّلاق إلى سني وبدعي، ولم يذكروا للسني تقسيمًا بل جعلوه قسمًا واحدًا، فالسني هو طلاق الزوجة طلقة واحدة بطهر لم تُمس فيه، وهو ما يقابل الحسن والأحسن عند الحنفية، والبدعي لدى الجمهور هو ما يقابل البدعي عند الحنفية إلا أنه يخالفه في أمور. فرّق بعض الفقهاء في الدَّلالة اللَّفظية لتعليق الطَّلاق بين ما جرى مجرى اليمين وما لم يجرِ مجراه، فالأول لا يقع وإن وقع ما علق عليه والثاني يقع عند وقوع ما علق عليه، والأولى اعتباره يجري مجرى اليمين.

كلمات مفتاحية: دلالة، لفظ، أثر، استنباط حكم، طلاق.

*****

Connotations and its Impact on Deducing Injunctions of Ahkam of Islam: An Empirical Study on the Book of Divorce

Soad M. Alshaigi
Imam Abdulrahman Bin Faisal University

(Received 14/05/2019, accepted 18/12/2019)

Abstract: Family is the mainstay of any society. Since the family is the smallest unit of the structure of any society and since it bears the responsibility for the upbringing، nurturing and raising generations، we find that family relationships have gained great importance in Islam. Therefore Islamic scholars have addressed contemporary issues concerning family and dealt them with analysis and demonstration of decisive judgment and effective treatment for each new. This comes through their understanding of the connotations of the terms used، including what is spoken and what is understood، in accordance with the rootedness of the principles of Islamic law (Shari'a). Thus this research comes in this context.

In the first chapter، I mentioned the concept of connotation، its sections and its impact on deducing the injunction of the Hukm (Shari'a Judgement). As for the second chapter، I explained the impact of connotations on jurisprudences regarding Sunni (approved) divorce، the divorce of innovation (Talaqu al- bid'ah) and the conditional divorce (talaq mashout) concerns. Finally، I concluded the study by mentioning the most important findings and some recommendations، including that the majority of jurists divided divorce to "Sunni" and "Bid'ai"، and they did not mention a division for the "Sunni"، they just made it one section.

The "Sunni divorce" is to get the wife divorced once during a "Tuhr" (the period of purity of a woman) at which she has not been contacted، which corresponds to al-Hasan and al-Ahsan for Hanafis. The divorce of innovation (Bid'ai)، according to the majority of jurists، corresponds to the that of Hanafis، however، it disagrees with the latter in some matters. Finally، some jurists، regarding the connotation of conditioning the divorce، made a distinction between what is similar to the oath and what is not; the first does not valid even if that which is conditioned occurs، the second gets valid when the conditioned matter occurs. The most proper is to consider it as the oath.

Keywords: connotation، term، impact، deducing injunction، divorce

(*) للمراسلة:

أستاذ، قسم الدراسات الإسلامية، كلية الآداب، جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، ص ب: 8251، رمز بريدي: 32256، الدمام، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Professor, Dept. of Islamic Studies, Faculty, Colleg of Art, University: Abdulrahman Bin Faisal, P.O. Box8251, Postal Code:32256, Dammam, Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail: salshaigi@iau.edu.sa

www.nbu.edu.sa
DOI: 10.12816/0058367

مقدمة:

إنَّ الحمد لله نحمده ونستغفره ونتوب إليه، ونعوذ بالله من شرور أنفسنا ومن سيئات أعمالنا، من يهده الله فلا مضلّ له، ومن يضلل فلا هادي له، وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له، وأشهد أن محمّدًا عبده ورسوله، وبعد.

تعتبرُ الأُسرة الدعامة الأسَّاسية لأي مجتمع من المجتمعات، فنجدُ أنّ العلاقات الأُسرية قد اكتسبت أهمية كبيرة في الإسلام؛ نظرًا لأنّ الأُسرة أصغر وحدة في بناء المجتمع، وعلى كاهلها تقع مسؤولية إنشاء ورعاية وتربية الأجيال، رجال الغد وبناة المستقبل، وقد كان للتشريع الإسلامي قصب السبق في مجال تنظيم الأسرة، ووضع الحلول لمشكلاتها.

فالأُسرة بما يخيم على علاقة الزوجين فيها من سكن وتفاهم، وبما يحكم علاقة الأُصول والفروع من ودٍ وتراحم، وبما تقدِّمه للحياة من ثمرات صالحة خيِّرة، هي المسؤولة عن صلاح الأُمّة، وقدرتها على حمل رسالتها الحقّة إلى الإنسانيّة.

لهذه الاعتبارات وغيرها أولى الإسلامُ الأسرةَ جلَّ اهتمامه، يدل على ذلك النَّصيب الوافر الذي حظيت به أحكام الأسرة وتعاليمها، من القُرآن الكريم وسُنّة النَّبي الكريم (صلى الله عليه وسلم).

وقد تَصَدّى علماء الإسلام لقضايا الأُسرة المعاصرة، وتناولوها بالتّحليل، وبيان الحكم الفصل والدواء الناجع لكل مستجد، وذلك من خلال فهمهم لدَّلالات الألفاظ منطوقها ومفهومها بما يتلاءم وعراقة أُصول الشِّريعة، وسمو تعاليمها، ونبل مقاصدها، والواقع المعاش الذي نعيش فيه.

ولذا يأتي هذا البحث في هذا السِّياق، والذي سأتطرق فيه إلى ذكر أثر الدَّلالات اللَّفظية على الأحكام الفقهية المتعلقة بالأُسرة من خلال بعض مسائل الطَّلاق.

الدِّراسات السابقة: هنالك العديد الدراسات التي اهتمت بالدَّلالات اللَّفظية كبحث الدَّلالات اللَّفظية وأثرها في استنباط الأحكام من القرآن الكريم للدكتور علي حسن الطويل، وبحث دلالات النَّصوص وطرق استنباط الأحكام في ضوء أصول الفقه الإسلامي للدكتور مصطفى إبراهيم الزلمي، لكن لم أجد –حسب علمي– مَنْ بحث موضوع الدَّلالات تطبيقاً على أحكام الطَّلاق.

مَنْهَجُ الْبَحْثِ:

سأتبعُ في هذا البحث المنهج الاستقرائي التّحليلي الاستنباطي، الذي يقوم على استقراء المعلومات التي تمتُّ إلى الموضوع بصلةٍ، ومن ثمّ تحليلها واستنباط ما يتعلق بها من مسائل.

هَدَفُ الْبَحْثِ:

يهدف البحث إلى توضيح دور السِّياق وأهميته في فَهْم النَّصوص الفقهية الواردة في كتاب الطَّلاق، وثمرة ذلك، أو ما يُعرَف بالأَثر الفقهي من إيقاع الطَّلاق وعدم إيقاعه، فالبحث يقدم جوابًا لإشكالية مرتبطة بإيضاح أثر الدَّلالة اللَّفظية على الأحكام الفقهية المتعلقة بالطَّلاق السني والبدعي والمُعلَّق، أي بناء الحكم بحسب ظهور المعنى الكاشف عن قصد المكلف من لفظه.

مشكلة البحث:

تكمن مشكلة البحث في الإجابة عن التساؤلين الآتيين: ما مدى تأثير الدَّلالة في استنباط الأحكام الشرعية ؟ وما أثر الدَّلالة اللَّفظية على الأحكام الفقهية المتعلقة بمسائل الطَّلاق السني والبدعي والمُعلَّق.

أهمية البحث:

البحث يحمل أهمية في كونه كاشفاً عن أحكام دلالة المكلف اللَّفظية بغية الوصول إلى بناء صحيح للفتاوى، ويرشد القضاء إلى الفصل بين المتنازعين في أحكام الطَّلاق ونحوها.

خُطَّةُ البَحْثِ:

قمتُ بتقسيم هذا البحث إلى مقدمة، وفصلين، وخاتمة على النّحو الآتي:

- **المقدمة**: ذكرت فيها منهج البحث وأثره، إضافة إلى هيكل البحث.
- **الفصل الأول**: مفهوم الدَّلالة وأقسامها وأثرها في استنباط الحكم الشرعي، وفيه مبحثان:
  - **المبحث الأول**: مفهوم الدَّلالة لُغة واصطلاحًا.
  - **المبحث الثاني**: الدَّلالة عند الأُصوليين وأثرها في استنباط الحكم الشرعي.
- **الفصل الثاني**: أثر الدَّلالة اللَّفظية على الأحكام الفقهية المتعلقة بمسائل الطَّلاق السني والبدعي والمُعلَّق، وفيه مبحثان:
  - **المبحث الأول**: الدَّلالة اللَّفظية وأثرها على الأحكام تطبيقًا على المسائل المتعلقة بالطَّلاق السني والبدعي ويشتمل على مطلبين:
    - **المطلب الأول**: أقوال أهل العلم في الطَّلاق البِدعي والسني.
    - **المطلب الثاني**: الأمر بمراجعة المطلقة.
  - **المبحث الثاني**: الدَّلالة اللَّفظية وأَثرها على الأحكام تطبيقًا على المسائل المتعلقة بالطَّلاق المُعلَّق.
- **خاتمة**: ذكرت فيها أهم النتائج المستخلصة من البحث وبعض التوصيات.

الفَصْلُ الأَوّلُ
مَفْهُومُ الدَّلالة وَأَقْسَامُهَا وَأَثَرُهَا فِي اِسْتِنْبَاطِ الحُكْمِ الشَّرْعِيّ

وفيه مبحثان:

المبحث الأول: مفهوم الدَّلالة لغة واصطلاحًا.

المبحث الثاني: الدَّلالة عند الأُصوليين وأثرها في استنباط الحكم الشرعي.

الْمَبْحَثُ الأَوّلُ
مَفْهُومُ الدَّلالة لُغَةً وَاصْطِلَاحًا

لا أحد يمتري في أن الوصول إلى أي علم لا بد فيه من «معرفة اصطلاحات أهله»[1]، فهي (اللَّبِنة الأولى من كل علم بما هو مدار كل علم، به يبدأ وإليه ينتهي)[2]، ولذلك سيكون بداية حديثنا عن تعريف الدَّلالة في اللغة والاصطلاح.

فَفِي اللُّغَةِ تَعْنِي الدَّلالة: مِنْ دلَّ يدلُّ إذا هدى وأرشد[3].

وَفِي الاصْطِلَاحِ: ورد في شرح الكوكب المنير بأن الدَّلالة هي: (ما يلزم من فهم شيء فهم شيء آخر)[4]. فالشَّيء الأول: هو الدّال، والشَّيء الثاني: هو المدلول، وهذا أقرب إلى تعريف أهل المنطق[5]، وورد كذلك في البحر المحيط بأن الدَّلالة هي (كون اللَّفظ بحيث إذا أطلق فهم منه المعنى من كان عالماً بوضعه له)[6] يعني كون الشيء يلزم من فهمه فهم شيء آخر. فالشَّيء الأول: هو الدال، والشَّيء الثاني: هو المدلول.

العَلَاقَةُ بَينِ الْمَعْنَى اللُّغَوِيِّ وَالاصْطِلَاحِيّ: غالبًا ما تتوافر العلاقةُ بين المدلولين اللغوي والاصطلاحيِّ حيث ترتكز الثانيةُ على الأولى وتستمدُّ منها مقوّماتها؛ لأنَّ ما تعارف عليه أهل اللغة يلتقي بالمعنى العلمي، ثم المعنى العلمي يتشكّل مع الاهتمام بأبواب العلم، فالعلاقة بينهما إذن تقومُ على العلاقة بين الدال والمدلول من جهة، وبينهما وبين الشخص المتلقِّي من جهة أخرى، فعلمه بالدال يستدعي انتقالَ ذهنه لإدراك المدلول، وفهم المعنى الموضوع له، فبناء على تعريف الدَّلالة في اللغة بمعنى الإرشاد والإبانة، وفي الاصطلاح بمعنى فَهْم أمر من أمر؛ يصبح المعنيان متفقين، فالمخاطب إذا فهم معنى الدليل اتّضح له وأرشده.

تَعْرِيفُ اللَّفظ لُغَةً: اللَّفظ في اللغة يأتي بمعنى الرمي، كأن ترمي بشيء كان في فيك، والفعل «لفظ"، يقال: لفظت الشيء من فمي ألفظه لفظًا رميته، وذلك الشيء لفاظة[7].

(1) الموافقات، ج:1، ص:147.

(2) المصطلح الأصولي عند الشاطبي، ص:11.

(3) لسان العرب، مادة (دلل) ج5:، ص:291، أصول ج:1، ص:18، العدة ج:1، ص:132.

(4) شرح الكوكب المنير، ص:38.

(5) المصدر نفسه، ص:38.

(6) البحر المحيط، ج:2، ص:268.

(7) لسان العرب، مادة (لفظ)، ج13:، ص:216.

تَعْرِيفُ اللَّفظ اصْطِلَاحًا:

ورد في شرح الكوكب المنير: إن اللَّفظ هو (صوت معتمد على بعض مخارج الحروف)[8]، ثم أورد بعد ذلك تعليلاً لهذا التعريف: "لأنَّ الصوت لخروجه من الفم صار كالجوهر المرمي منه فهو ملفوظ، فأطلق اللَّفظ عليه من باب تسمية المفعول باسم المصدر[9] ثم ذُكر: «إذا تقرر هذا، فاللَّفظ الاصطلاحي نوع للصوت؛ لأنه صوت مخصوص، ولهذا أخذ الصَّوت في حد اللَّفظ»[10]. فاللَّفظ أعم من القول؛ لأنَّ القول «لفظ مركب في القضية الملفوظة فلا يشمل المهمل، بل هو خاص بالمستعمل»[11].

والمراد باللَّفظ في هذا البحث ألفاظ الشَّارع الحكيم، وما بنيت عليه من أحكام شرعية. مما سبق يتضح أن دلالة اللَّفظ بوصفه لقبًا على مصطلح علمي هو: كون ألفاظ الشَّارع الحكيم إذا أرسلت، فُهِم منها المعنى المطلوب.

الْمَبْحَثُ الثَّاني
الدَّلالة عِنْدَ الأُصُولِيينَ وأَثَرُهَا فِي اِسْتِنْبَاطِ الْحُكْمِ الشَّرعِيِّ

لعلماء الأصول طريقتان في بحث موضوع الدَّلالة اللُّغوية: طريقة الحنفية، وطريقة المتكلمين وهم جمهور الأصوليين من المالكية والشافعية والحنابلة. وسبب الخلاف بين الطريقتين:

إنَّ الحنفية يعمدون إلى استنباط الأصول المذهبية الخاصة وفق الفروع، فلا يقررون القواعد الأصولية بناء على تحققها وإنِّما تَقَّرر بعد استقرار أقوال أئمتهم في فروع الفقه، ومن ثم توضع القواعد الأصولية، بمعنى آخر (تخريج الأصول على الفروع)، بينما مدرسة المتكلمين تقوم على تحقيق القواعد الأصولية دون التأثر بالفروع الفقهية، فيستعملون القاعدة في استنباط الأحكام الشرعية. وهو ما يسمى (تخريج الفروع على الأصول)، وقد اتفق الأصوليون في الجملة على دلالة الألفاظ على معانيها مع الاختلاف في تسمية المصطلحات، ولا مشاحة في اختلاف التسمية طالما المعنى المؤدى منه واحد، فما يسميه مثلاً الحنفية دلالة النَّص يسميه الجمهور مفهوم الموافقة والمعنى واحد، وفيما يلي تقسيم الأصوليين لدلالة الألفاظ على المعنى:

أَولًا: مَنهَجُ الحَنَفِيَّة

قَسَّمَ الحَنَفِيَّةُ اللَّفظ بِاعْتِبَارِ دَلَالَتِهِ عَلَى الْمَعْنَى إِلَى أَرْبَعَةِ أَقْسَام:

عبارة النَّص، إشارة النَّص، دلالة النَّص، دلالة الاقتضاء[12]. وجه الحصر للدَّلالات بهذه

(8) شرح الكوكب المنير، ص:31.

(9) المصدر نفسه، ص:31.

(10) المصدر نفسه، ص:31.

(11) انظر: التعريفات للجرجاني، ص:161.

(12) شرح التلويح على التوضيح ج:1، ص:29، كشف الأسرار، ج:1، ص:171، أصول الفقه الإسلامي، الزحيلي، ج:1، ص:202.

الطرق يرجع إلى أن النَّص الشرعي إما أن يدل على معناه بنفس اللَّفظ أو لا يدل، ودلالته بنفس اللَّفظ إما أن تكون مقصودة لذاتها من سياق الكلام ولو تبعًا أو غير مقصودة. ورد في شرح التلويح على التوضيح: «إنَّ الحكم المستفاد من النُّظم (اللَّفظ) إما أن يكون ثابتًا من نفس النُّظم أو لا، والأول أن كان النظم مسوقًا له فهو العبارة، وإلا فهو الإشارة، والثاني إن كان الحكم مفهومًا منه لغة فهي الدَّلالة أو شرعاً فهو الاقتضاء»[13].

فَعِبَارَةُ النَّص: هو ما سيق الكلام لأجله وأريد به قصدًا [14]، وعرَّفه المتأخِّرون بأنه: دلالة الكلام على المعنى المقصود منه إما أصالة أو تبعًا[15]، مثاله قوله تعالى: ﴿**وَإِنْ خِفْتُمْ أَلَّا تُقْسِطُوا فِي الْيَتَامَىٰ فَانكِحُوا مَا طَابَ لَكُم مِّنَ النِّسَاءِ مَثْنَىٰ وَثُلَاثَ وَرُبَاعَ**﴾[16]، فإنه دل بلفظه على معنيين: العدد أي: قصر عدد الزوجات على أربع، والثاني إباحة النكاح، فالأول مقصود أصلاً والثاني تبعًا؛ لأنَّ الآية سيقت من أجل التعدد، فالآية نزلت في شأن الأوصياء الذين يتحرجون عن الوصاية على اليتامى؛ خوفًا من ظلمهم والوقوع في أكل أموالهم، رغم أنهم لا يتحرّجون في من ترك العدل بين الزوجات[17].

أَمَّا إِشَارَةُ النَّص: فهي التي لم يُسَق الكلام لأجلها لكنها تفهم من سياق النَّص.

ورد في أصول السرخسي: ما نصُّه «الثابت بالإشارة ما لم يكن السياق لأجله، لكنه يُعلَم بالتأمُّل في معنى اللَّفظ من غير زيادة ولا نقصان، وبه تتم البلاغة ويظهر الإعجاز»[18]، وعرَّفه المتأخِّرون كأمثال العالم الجليل وهبة الزحيلي بأنه: «دلالة الكلام على معنى غير مقصود أصالة ولا تبعًا، ولكنه لازم للمعنى الذي سيق لإفادته»[19]، مثاله قوله تعالى: ﴿أُحِلَّ لَكُمْ لَيْلَةَ الصِّيَامِ الرَّفَثُ﴾[20] دلَّ بعبارة النَّص على إباحة الوقاع في أجزاء الليل إلى طلوع الفجر، ويُفهَم منه بطريق الإشارة إباحة الإصباح جنبًا في حالة الصوم[21].

أَمَّا دَلَالَةُ النَّص فهي: ما ثبت بمعنى النظم لغة لا استنباطًا بالرأي[22]، أو هو ما ثبت بمعنى النَّص لغة لا اجتهادًا ولا استنباطًا[23]، وعرَّفه

(13) شرح التلويح على التوضيح، ج:1، ص:30.

(14) أصول الشاسي، ص:99، وانظر أيضًا: أصول السرخسي، ج:1، ص:236.

(15) أصول الفقه، الزحيلي، ج:1، ص:350.

(16) سورة النساء، آية:3.

(17) أصول السرخسي، ج:1، ص:349، أصول الفقه، الزحيلي، ج:1، ص:349.

(18) المصدر نفسه، ج:1، ص:236، وانظر أيضًا: أصول الشاشي، ص:99-101.

(19) أصول الفقه، الزحيلي ج:1، ص:350.

(20) سورة البقرة، آية:187.

(21) أصول الفقه، الزحيلي، ج:1، ص:353

(22) أصول السرخسي، ج:1، ص:241.

(23) كشف الأسرار، ج:1، ص:184.

المتأخرون بأنه: دلالة اللَّفظ على ثبوت حكم المنطوق به للمسكوت عنه؛ لاشتراكهما في عِلَة الحكم التي يمكن فهمها عن طريق اللغة من غير حاجة إلى الاجتهاد الشرعي[24]، مثاله قوله تعالى: ﴿**فَلَا تَقُل لَّهُمَا أُفٍّ وَلَا تَنْهَرْهُمَا وَقُل لَّهُمَا قَوْلًا كَرِيمًا**﴾[25] دلَّ بعبارته على تحريم التأفُّف؛ لما فيه من الأذى، ويدل بطريق دلالة النَّص على تحريم الضرب والشتم للوالدين، فيكون الحكم في المسكوت عنه أولى من ثبوته للمنصوص عليه[26].

أما دلالة الاقتضاء فهو زيادة على النَّص لا يتحقق النَّص إلا به، كأن النَّص اقتضاه ليصح في نفسه[27]، أو هو دلالة المنطوق على ما يتوقف صحته عليه عقلاً أو شرعًا[28]، مثل قوله تعالى: ﴿**وَاسْأَلِ الْقَرْيَةَ**﴾[29] أي: اسأل أهل القرية، فإن الأهل غير مقتضى[30].

ثانيًا: منهج جمهور الأصوليين غير الحنفية:

وقد قسَّموا دلالة الألفاظ على معانيها إلى قسمين[31]:

دلالة المنطوق: وهي ما دلَّ عليه اللَّفظ في محل النطق، وهي تشمل دلالة العبارة والإشارة والاقتضاء عند الحنفية[32]، ودلالة المفهوم: وهي ما دلَّ عليه اللَّفظ لا في محل النطق[33].

ثم قسّموا المنطوق إلى قسمين: منطوق صريح ومنطوق غير صريح، وقسموا المفهوم إلى مفهوم موافقة ومفهوم مخالفة.

فالمنطوق الصريح: هو دلالة اللَّفظ على المعنى الموضوع له بالمطابقة أو التضمين، وهي تقارب عبارة النَّص.

أما المنطوق غير الصريح: فهو دلالة اللَّفظ على حكم بطريق الالتزام، وكان غير صريح؛ لأنَّ اللَّفظ لم يوضح له كقوله تعالى: ﴿**وَعَلَى الْمَوْلُودِ لَهُ رِزْقُهُنَّ وَكِسْوَتُهُنَّ بِالْمَعْرُوفِ**﴾[34]، فيدل على أن النسب يكون للأب لا للأم، وعلى أنَّ نفقة الولد على الأب بدون الأم؛ لدلالة الاختصاص في قوله (المولود له)، ثم قسَّموا المنطوق إلى ثلاثة أقسام: دلالة الاقتضاء، دلالة الإيماء، دلالة

(24) أصول الفقه، الزحيلي، ج:1، ص:353، أصول الفقه، شلبي، ص:495، أصول الفقه، الخضري، ص:141، أصول الفقه، أبو زهرة، ص:141.

(25) سورة الإسراء، آية:26.

(26) أصول السرخسي، ج:1، ص:248، كشف الأسرار، ج:1، ص:185.

(27) أصول الشاشي، ص109:، وانظر أيضًا: أصول السرخسي، ج:1، ص248.

(28) التلويح على التوضيح، ج:1، ص:137، أصول الفقه، الزحيلي، ج:1، ص:355، أصول الفقه، الخضري، ص:121، أصول الفقه، أبو زهرة، ص:141.

(29) سورة يوسف، آية:82 .

(30) كشف الأسرار، ج:1، ص:193.

(31) الإحكام الآمدي ج:2، ص:141، شرح الإسنوي (نهاية السول)، ص:153، وشرح البدخشي (منهاج العقول) ص:151-153، مختصر الحاجب ص:151 - 153، إرشاد الفحول، ص:156 وما بعدها.

(32) أصول الفقه، الزحيلي، ج:1، ص:360.

(33) المصدر نفسه، ص:365.

(34) سورة البقرة، آية:233.

الإشارة. فالمدلول عليه عن طريق الالتزام إما أن يكون مقصودًا للمتكلم أو لا يكون مقصودًا، فإن كان مقصودًا للمتكلم فهو قسمان: أن يتوقف على المدلول صدق الكلام أو صحته شرعًا أو عقلاً، فحينئذ يسمى دلالة الاقتضاء، ألا يتوقف على صدق الكلام أو صحته شرعًا أو عقلاً، فدلالة اللَّفظ عليه تسمى دلالة إيماء، أما المدلل عليه عن طريق الالتزام إن لم يكن مقصودًا للمتكلم، فتسمى دلالة اللَّفظ عليه دلالة الإشارة.

الفَصْلُ الثَّاني: أَثَرُ الدَّلالة اللَّفظيّة عَلَى الْأَحْكَام الفِقْهيَّة الْمُتَعَلِّقَة بِمَسَائِلِ الطَّلاق السُّنِّيّ، وَالبدعِيّ، وَالْمُعلَّق

الرابطة الزوجية رباط وثيق كما وصفها الله –عز وجل– بقوله: ﴿وَأَخَذْنَا مِنْهُم ميثاقاً غَلِيظًا﴾[35]؛ وذلك لما يترتب عليها من حياة أفرادٍ يُكَوِّنون باجتماعهم نواة المجتمع، لكن قد تتعرض تلك الرابطة للانحلال، وتعتري العلاقة الزوجية بعض منغصات الحياة؛ مصداقًا لقوله تعالى: ﴿**لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنسَانَ فِي كَبَدٍ**﴾[36]، فقد يفقد الزَّوج صوابه، ويتلفَّظ بألفاظ وعبارات الطَّلاق تهديدًا، أو منعًا، أو تأديبًا، مستعملاً ألفاظ الطَّلاق تنجيزًا أو تعليقًا، وما يهمنا في هذا الموضع ألفاظ الطَّلاق المُعلَّقة، ودلالة اللَّفظ التي تدل عليها، وحكمها عند أهل العلم.

أَوّلًا: فَالطَّلاق فِي اللُّغَة: الطَّلاق كلمة مشتقة من أصل الفعل الثلاثي طَلَّقَ، ومعناه في اللُّغة: (إخلاء السَّبيل، والمرأة تطلق طلاقاً فهي طالق وطالقة، والطالق من الإبل: ناقة تُرسَل في الحي ترعى من حيث شاءت وطلاق المرأة يكون لمعنيين: أحدهما حل عقدة النكاح، والآخر بمعنى الترك والإرسال، من قولهم طلقت القوم: إذا تركتهم. ومن ذلك نرى أن التعريف اللغوي للطلاق هو إخلاء السبيل، أو الترك، أو الإطلاق)[37].

ثَانِيًا: الطَّلاق فِي الاصْطِلَاح: هو حلّ قيد النكاح بلفظ مخصوص، وهو موافق لبعض أفراد مدلوله اللغوي[38].

ورد في نيل الأوطار نقلاً عن إمام الحرمين: «هو لفظ جاهلي ورد الشّرع بتقريره»، وطَلُقت المرأة: بفَتْح الطَّاء وضم اللاَّم وبفتحها أيضاً وهو أفصح، وطُلِقت أيضاً بضم أوله وكسر اللام الثقيلة، فإن خُفِّفَت فهي خاصة بالولادة، والمضارع فيهما بضمِّ اللام، والمصدر في الولادة:

(35) سورة النساء، آية:21.

(36) سورة البلد، آية:4.

(37) انظر: لسان العرب، مادة (طلق)، ج:9، ص: 135 – 136، القاموس المحيط، مادة (طلق)، ص: 833–834.

(38) انظر: فتح القدير ج:3، ص:463، مواهب الجليل، ج:4، ص:18، تحفة المحتاج، ج:2 ، ص:8، المغني، ج:7، ص:277.

طلْقاً، ساكنة اللام فهي طالق فيهما[39].

فالتعريف الاصطلاحي إذن مقارب للتَّعريف اللُّغوي؛ لأنَّ كلًّا منهما يأتي بمعنى الحل والإرسال، إلا أن التَّعريف في اللُّغة أعم؛ إذ يشمل جميع الإطلاق، أما في الاصطلاح فهو خاص بإطلاق قيد النِّكاح وحده.

الْمَبْحَثُ الأوّلُ

الدَّلالة اللَّفظيَّة وَأَثَرُهَا عَلَى الأَحْكَام تَطْبيقًا عَلَى المَسَائِلِ المُتَعَلِّقَةِ بِالطَّلاق السُّنِّيّ وَالبَدْعِيِّ

يحرص الإسلام على استقرار الأُسرة المُسلمة، كما يحثُّ على الزواج المؤدِّي إلى أُسَر، ومن ثم مجتمعات قائمة على منهج الله، ولذا حظر الطَّلاق وقيَّده، ووضع له ضوابط بحيث يصبح آخر الحلول، ووضع له من الضمانات ما يحول دون وقوع الطَّلاق إلا بعد التأكُّد من صدور الطَّلاق عن إرادة واعية وحرة، بعيدًا عن الظروف الاستثنائية وإن كانت مطردة؛ وذلك لأجل الحفاظ على الأسرة المسلمة؛ لذا نجد الفقهاء قسموا الطَّلاق من حيث وصفه الشرعي إلى طلاق سني وطلاق بدعي.

فَالطَّلاق السُّنِّيّ: هو الطَّلاق الذي أَذِنت السُّنة في فعله. أو ما وافق السُّنة في طريقه.

أما الطَّلاق البَدْعِيُّ: هو الطَّلاق المخالف للسنة[40]، وليس المراد بأنه سنُّي أن السُّنة أمرت به؛ لأن أبغض الحلال إلى الله الطَّلاق، وإنما أرادوا المقابل وهو الطَّلاق البدعي[41].

النَّصوص الوارد في مسألة الطَّلاق السُّني والبدعي:

روي عن ابن عمر (رضي الله عنه) قال: طَلَّقتُ امرأتي وهي حائض، فأتى عمر (رضي الله عنه) النَّبي (صلى الله عليه وسلم) فأخبره فقال: مره فليراجعها، ثم إذا طَهُرت فليطلقها، قلت لابن عمر: أفاحتسبت بتلك التطليقة؟ قال: فمه)[42].

عن ابن عمر: أنه طلق امرأته في الحيض، فسأل عمر النَّبي (صلى الله عليه وسلم)، فقال: مره فليراجعها، ثم ليطلقها طاهرًا أو حاملاً[43].

هذان النَّصان يدلان على عددٍ من الأحكام:

1. **تحريم الطَّلاق في الحيض.**
2. **مراجعة الزوج لزوجته حتى تطهر، فإن شاء طلق بعد ذلك وإن شاء أمسك.**
3. **وقوع الطَّلاق في الحيض.**

لهذه الأحكام معانٍ دلَّ عليها هذان النَّصان من السُّنة النَّبوية المُطَّهرة، وهي مستفادة من الألفاظ نفسها والعبارات بشكل واضح، فالطَّلاق في الحيض بدعي؛ لمخالفة أمر الرسول (صلى الله عليه وسلم)، وقوله (صلى الله عليه

(39) نيل الأوطار، الشوكاني، ج:6، ص:262.

(40)حاشية الدسوقي، ج:2، ص:361، وانظر أيضًا: المغني، ج:7، ص:279.

(41) المصدر نفسه، ج:2، ص:361.

(42) صحيح مسلم، ج:2، ص:1097، رقم الحديث 147.

(43) سنن الترمذي، ج:3، ص479، رقم الحديث 1179، قال (أبو عيسى، 279هـ): حديث يونس بن جبير عن ابن عمر حديث حسن صحيح.

وسلم): (مره فليراجعها)، يدل على وجوب المراجعة لزوجته حتى تطهُر، ويدلُّ كذلك على وقوع الطَّلاق في الحيض لقوله: (صلى الله عليه وسلم): (مره فليراجعها)، والمراجعة تكون بعد وقوع الطَّلاق. غير أن هذه الأحكام ليست كلها مقصودة في السَّوق أصالة، فالأمر بالمراجعة مقصود أصالة، لكن تحريم الطَّلاق في الحيض ووقوع الطَّلاق فيه، وأنه من الطَّلاق البدعي مقصود تبعاً من النَّص، والحديثان يدلان بدلالة الاقتضاء إلى جواز الطَّلاق في طهر لم يجامعها فهو طلاق سني؛ لموافقته أمر المصطفى (عليه الصلاة والسلام)، والدليل على ذلك قوله تعالى: ﴿**يَا أَيُّهَا النَّبِي إِذَا طَلَّقْتُمُ النِّسَاءَ فَطَلِّقُوهُنَّ لِعِدَّتِهِنَّ**﴾[44]. ورد في نيل الأوطار: (فالمُطَّلق في حال الحيض أو الطهر الذي وطئ فيه لم يُطَلِّق لتلك العدة التي أمر الله بتطليق النساء لها)[45]، فالدَّلالة هنا لم تثبت من سابق الكلام وإنَّما اقتضاء بدلالة الشَّرع، فالمقتضى ما يُضمر في الكلام ضرورة تصحيحه صيانة عن الخُلف[46]، وقد وردت دلالة الاقتضاء بدلالة الشَّرع؛ لموافقته أمر النَّبي (صلى الله عليه وسلم)، ولهذا الحديث حصل الإجماع على أن الطَّلاق في الحيض ممنوع، وفي الطهر مأذون فيه إذا لم يجامعها فيه[47].

المطلب الأول: أَقْوالُ أَهْلِ العِلْمِ فِي الطَّلاق البَدْعِيِّ وَالسُّنِّيِّ:

اتفق الفقهاء على أن طلاق السُّنة هو أن يطلق الزوج زوجته طاهرًا من غير جماع، ثم يدعها حتى تنقضي عدتها[48]. والدليل على ذلك:

ما روي عن إبراهيم النخعي (رحمه الله) أنَّه قال: كان أصحاب رسول الله (صلى الله عليه وسلم) يستحسنون ألا يُطَلِّقوا للسُّنة إلا واحدة، ثم لا يطلقوا غير ذلك حتى تنقضي العدة، وفي رواية أخرى قال في الحكاية عنهم: وكان ذلك عندهم أحسن من أن يُطَلِّق الرَّجل ثلاثة في ثلاثة أطهار[49]،كون السِّياق الذي سيق لأجله النَّص، ويعلم قبل التأمل وظاهر النَّص متناول له[50] .أما الذي يثبت بالتأمل بطريق التعريض والكناية أن الحكمة من هذا الطَّلاق هو كراهة احتمال الندم، والطَّلاق في طهر لا جماع فيه دليل على عدم الندم، والطهر الذي لا جماع فيه كذلك هو زمان كمال الرغبة، والرَّجل لا يطلق امرأته في زمان كمال الرغبة إلا لشدة حاجته إلى الطَّلاق، فالظاهر أنه لا يلحقه الندم، فكان طلاقًا لحاجة

(44) سورة الطلاق، آية:1.

(45) نيل الأوطار، ج:6، ص:266.

(46) انظر: تخريج الفروع على الأصول، الزنجاني، ص:279. والخلف يعني التخلف أو الابتعاد عن المعنى المطلوب.

(47) الإجماع، ابن المنذر، ص:112.

(48)بدائع الصنائع، ج:3، ص:88، المبسوط، ج:6، ص:4، مواهب الجليل، ج:4، ص:38، حاشية الدسوقي، ج:2، ص361.:المغني، ج:7، ص:279.

(49) المصنف، ج:4، ص:5، بدائع الصنائع، ج:3، ص:88.

(50) انظر: أصول السرخسي، ج:1، ص:236.

فكان مسنونًا[51].

وَأَمَّا الْمَرْأَةُ الْحَامِلُ إِذَا اسْتَبَانَ حَمْلُهَا، فالأحسن أن يطلقها واحدة رجعية وإن كان قد جامعها وطلقها عقيب الجماع؛ لأنَّ الكراهة في ذوات القُرء لاحتمال النَّدامة، لا لاحتمال الحَبَل، فمتى طلقها مع علمه بالحَبَل، فالظاهر أنه لا يندم، وكذلك في ذوات الشَّهر من الآيسة والصغيرة، الأحسن أن يطلقها واحدة رجعية، وإن كان عقيب طهر جامعها فيه[52].

أما الطَّلاق البدعي فنوعان أيضًا: نوع يرجع إلى الوقت، ونوع يرجع إلى العدد[53].

أَمَّا الذِي يَرجِعُ إِلَى الوقْتِ فَنَوعَانِ أَيضًا: أحدهما الطلقة الواحدة الرجعية في حالة الحيض إذا كانت مدخولًا بها. الدَّليلُ عَلَى ذَلِكَ:

1. ما روي عن رسول الله (صلى الله عليه وسلم) أنه قال لعبدالله بن عمر (رضي الله عنهما) حين طلق امرأته في حالة الحيض: «أخطأت السُّنة»[54].
2. إنَّ فيه تطويل العدة عليها؛ لأن الحيضة التي صادفها الطَّلاق فيه غير محسوبة من العدة، فتطول العدة عليها، وذلك إضرار بها.
3. إنَّ الطَّلاق للحاجة هو الطَّلاق في زمان كمال الرغبة، وزمان الحيض زمان النفرة، فلا يكون الإقدام عليه فيه دليل الحاجة إلى الطَّلاق، فلا يكون الطَّلاق فيه سنة بل يكون سفهًا[55].

أَمَّا الذِي يَرجِعُ إِلَى العَدَدِ: فهو إيقاع الثلاث أو الثنتين في طهر واحد لا جماع فيه سواء كان على الجمع بأن أوقع الثلاث، جملة واحدة، أو على التفاريق واحدًا بعد واحد[56]. والتعليل في ذلك كما ورد في كشف الأسرار: (الطَّلاق في الحيض منهيٌّ عنه؛ لأنَّ فيه إضراراً بالمرأة من حيث تطويل العدة عليها؛ فإنَّ الحيضة التي أوقع فيها الطَّلاق ليست بمحسوبة في العدة ... وفي الطَّلاق في طهر الجماع هو تلبيس أمر العدة عليها؛ لأنها لا تدري أن الوطء معلق فيعتد بالحبل أو غير معلق فيعتد بالأقراء)[57].

مسألة: تفريق الطلقات على الأقراء هل يعتبر من الطَّلاق السُّني أم البدعي؟:

اختلف الفقهاء في مسألة تفريق الطلقات على الأقراء هل يعتبر من الطَّلاق السُّني، أم البدعي؟

فيرى جمهور الفقهاء من المالكية والشافعية والحنابلة [58] إنَّ الطَّلاق السُّني يصدق كذلك على أن لا يُتبِع طلاق زوجته بطلاقٍ آخر حتى تنقضي عدتها، بمعنى أنه لا يفرقها على الأقراء،

(51) بدائع الصنائع، ج:1، ص:236.

(52) بدائع الصنائع، ج:3، ص:88، المبسوط، ج:6، ص:4، الاختيار، ج:3، ص:161.

(53) بدائع الصنائع، ج:3، ص:94.

(54) السنن الكبرى، ج:7، ص:334، رقم الحديث 14482.

(55) بدائع الصنائع، ج:3، ص:89.

(56) المصدر نفسه، ص:89.

(57) كشف الأسرار، ج:1، ص:263.

(58)مواهب الجليل، ج:4، ص:38، حاشية الدسوقي، ج:2، ص361.:المغني، ج:7، ص:368.

فلو طَلَّقها ثلاثًا في ثلاثةِ أطهار، كان حكم ذلك في حكم جمع الثلاث في طهر واحد[59] . قال الإمام أحمد (رحمه الله) (طلاق السُّنة واحدة، ثم يتركها حتى تحيض ثلاث حيض)[60]، وكذا قال مالك ، والشافعي[61] (رحمهما الله). بمثل ذلك، بينما يرى الحنفية[62] أنه حينما يفرق الطلقات على الأقراء، فيطلقها ثلاثًا في ثلاثة أطهار ،[63] فيعتبر ذلك من الطَّلاق السَّني.

سبب الخلاف: هو الاختلاف في تفسير دلالة الأمر الواردة في قوله (صلى الله عليه وسلم): (مره فليراجعها، ثم يُمسكها حتى تطهر، ثم تحيض، ثم تطهر)، حيث فسره الحنفية: بأنه الأمر بإمساكها في هذا الطهر؛ لأنه لم يفصل بينه وبين الطَّلاق طهر كامل، فإذا مضى ومضت الحيضة التي بعده، أمره بطلاقها، أما جمهور الفقهاء، فيرون أن دلالة الأمر تعني: أنَّه يراجعها فيُمسِكها، ولا يتبعها طلاقًا آخر قبل قضاء عدتها كاملة، فلو طلقها ثلاثًا في ثلاثةِ أطهار، كان حكم ذلك حكم جمع الثلاث في طهر واحد.

(59)بدائع الصنائع، ج:3، ص:88، المبسوط، ج:6، ص:4، مواهب الجليل، ج:4، ص:38، حاشية الدسوقي، ج:2، ص:361.المغني، ج:7، ص: 368.

(60) المغني، ج:7، ص: 368.

(61) تفسير الألوسي، ج:28، ص:129.

(62)بدائع الصنائع، ج:3، ص:88، المبسوط، ج:6، ص:4.

(63) المصدر نفسه، ص:88-89، الاختيار، ج:3، ص: 161.

الأدلة:

أولاً: أدلة الحنفية

استدل الحنفية بالآتي:

1. حديث ابن عمر: حين قال له النَّبي (صلى الله عليه وسلم): (راجعها، ثم أمسكها حتى تطهر، ثم تحيض، ثم تطهر)[64].
2. وبما روى النسائي بإسناده عن ابن مسعود (رضي الله عنه)، قال: (طلاق السُّنة تطليقة وهي طاهر في غير جماع، فإذا حاضت وطهرت طلقها أخرى، فإذا حاضت، وطهرت طلقها أخرى، ثم تعتد بعد ذلك بحيضة [65].
3. ما روي في بعض حديث ابن عمر(رضي الله عنهما):(السُّنة أن يستقبل الطهر، فيطلق لكل قرء).

فالحديث الأول دلَّ الأمر فيه بدلالة الاقتضاء على الطَّلاق السُّني، حيث أمر النَّبي (صلى الله عليه وسلم) ابن عمر(رضي الله عنهما) بإمساك زوجته في الطهر المتعقب للحيض؛ لأنَّه لم يفصل بينه وبين الطَّلاق طهر كامل، والسُّنة أن يفصل بين الطلقة والطلقة قرء كامل، فإذا طَهُرت، ثم حاضت، ثم طَهُرت طلقها طلقة بائنة؛ لحصول الفصلين بين الطلقتين بطهر كامل[66] ، أما

(64) تقدَّم تخريجه في المبحث الأول:(الدلالة اللَّفظية وأثرها على الأحكام تطبيقاً على المسائل المتعلقة بالطلاق السني والبدعي).

(65) سنن النسائي، ج:6، ص:146، رقم الحديث 3394، سنن ابن ماجه، ج:1، ص:650، رقم الحديث 2020.

(66) مختصر سنن أبي داود، ج:2، ص:209.

الحديث الثاني والثالث فيدلان على الطَّلاق السني بدلالة النَّص، فالسُّنة أن يستقبل الطهر، فيطلق لكل قرء.

أجيب عن ذلك بالآتي: إنَّ حديث ابن عمر الأول لا حُجَّة فيه؛ لأنَّه ليس فيه جمع الثلاث، وأما الحديث الآخر، فالاستدلال فيه ضعف؛ لأنَّ النَّبي (صلى الله عليه وسلم) لم يأمره بإمساكها في الطهر الثاني ليفرق الطلقات الثلاث على الإقراء، ولا في الحديث ما يدل على ذلك، وإنما أمره بطلاقها طاهرًا قبل أن يمسها، وأما الحديث الثالث، فقد تكلم العلماء عنه وأنكروه على عطاء الخراساني، فإنه انفرد به دون سائر الرواه. قال البيهقي: (حديث عطاء الخراساني عن ابن عمر ضعيف لا يقبل ما ينفرد به)[67].

4. وأما المعقول: فإن النكاح عقد مسنون وقد يَصل إلى درجة الواجب، فكان الطَّلاق قطعًا للسُّنة وتفويتًا للواجب، فالأصل فيه هو الحظر والكراهة إلا أنه رخص للتأديب أو للتخليص، والتأديب يحصل بالطلقة الواحدة الرجعية؛ والتخليص يحصل بالثلاث في ثلاثة أطهار، فإذا طلقها ثلاثًا في طهر واحد فربما يلحقه الندم، بخلاف التطليق ثلاثًا في ثلاثة أطهار[68].

ثانيًا: أدلة الجمهور

استدل الجمهور بالآتي:

1. قوله (صلى الله عليه وسلم): (مره فليراجعها ..) فدلالة الأمر من منطوق حديث ابن عمر أنّ الطَّلاق المسنون هو الطَّلاق لحاجة، والحاجة تندفع بالطَّلقة الواحدة، فكانت الثانية والثالثة في الطهر الثاني والثالثة تطليقًا من غير حاجة، فيكره، لهذا كره الجمع، كذا التفريق؛ إذ كل ذلك طلاق من غير حاجة[69].
2. قوله (صلى الله عليه وسلم): (ليتركها حتى تطهر، ثم تحيض، ثم تطهر، ثم إن شاء أمسك، وإن شاء طلق قبل أن يمس، فتلك العدة التي أمر الله أن يطلق لها النساء)[70]، فدلالة النَّص بطريق العبارة : إنَّ الزوج لا يتبعها طلاقًا آخر قبل قضاء عدتها، أما لو طلقها في ثلاثة أطهار كان ذلك حكم جمع الثلاث في طهر واحد[71].

الراجح :هو قول الجمهور؛ لقوة أدلتهم، ولقول عليٍّ (رضي الله عنه) أنه قال: ما طلق رجل طلاق السُّنة فندم [72]. وهذا إنِّما يحصل في حق من لم يطلق ثلاثًا. ولقوله (رضي الله عنه): (لو أن الناس أصابوا حد الطَّلاق ما ندم رجل على امرأة يطلقها واحدة ثم يتركها حتى تحيض

(67) انظر مختصر سنن أبي داود، ج:2، ص: 210، المغني، ج:7، ص:279.

(68) بدائع الصنائع، ج:3، ص:94.

(69) مواهب الجليل، ج:4، ص:40.

(70) تقدم تخريجه، في المبحث الأول الدلالة اللَّفظية وأثرها على الأحكام تطبيقًا على المسائل المتعلقة بالطلاق السني والبدعي.

(71) انظر: المغني، ج:7، ص:279.

(72)مصنف ابن أبي شيبة، ج:4، ص:4، رقم المسألة:1817، رقم الحديث 13.

ثلاث حيضات)[73]. ولتضييق نطاق الطَّلاق؛ لأنه قد يندم بتقارب زمن الطَّلاق – والله تعالى أعلم-.

المطلب الثاني: الأمر بمراجعة المطلقة

اختلف العلماء في دلالة الأمر بالرجعة بعد الطَّلاق في الحيض، على قولين:

القول الأول: إنَّ الأمر للوجوب، وهو قول المالكية[74]، وقولٌ عند الحنفية[75]، ورواية عند الحنابلة[76].

القول الثاني: إنَّ الأمر للاستحباب، وهو قول جمهور العلماء[77]، من الحنفية[78]، والشافعية[79]، والحنابلة في مشهور المذهب[80].

سبب الخلاف: في توجيه دلالة الأمر هل هي للوجوب أم مصروفة عنه للاستحباب؟ فأصحاب الرأي الأول يرون إنَّ دلالة الأمر للوجوب، واستدلوا بمجموع الروايات على وجوب المراجعة -كما سأبين بعد قليل- أما أصحاب الرأي الثاني، فيرون أنَّ الأمر قد صُرِفَ عن الوجوب، والصارف للأمر عن الوجوب لديهم أمران:

الصَّارِف الأول: قول النَّبي(صلى الله عليه وسلم) في إحدى طرق حديث المسألة: (مره فليراجعها)[81].

وجه كونه صارفًا: إنَّ النَّبي (صلى الله عليه وسلم) لم يأمر ابن عمر (رضي الله عنهما) بالمراجعة، وإنَّما أَمَر أباه عمر (رضي الله عنه) أن يأمر ابنه بالمراجعة، والأمرُ بالأمرِ بالشَّيء[82] ليس أمرًا بذلك الشيء[83].

(73) مصنف ابن أبي شيبة، ج:4، ص:3، رقم المسألة:1817، رقم الحديث 4.

(74) انظر، المدونة، ج: 2، ص6 :، مواهب الجليل، ج: 5، ص: 302.

(75)انظر، فتح القدير، ج: 3، ص: 462-463،حاشية ابن عابدين، ج: 4،ص: 435-436، وقد ذكر ابن عابدين وغيره إنَّ القول بالوجوب هو الأصح.

(76) انظر، المغني، ج: 7،ص: 328، الإنصاف ج: 8،ص: 449.

(77) انظر فتح الباري، ج8،ص: 278، إرشاد الساري، ج:8،ص:126 ،شرح الزرقاني على الموطأ، ج: 3، ص: 58.

(78) انظر، حاشية ابن عابدين، ج: 4،ص: 436-435.

(79)انظر، الحاوي، ج:10، ص: 123 ، روضة الطالبين، ج: 8،ص: 4.

(80) انظر: المغني، ج:10، ص:328.

(81)صحيح البخاري، ص:938، رقم الحديث5251 ، ومسلم في الصحيح، ص:627 رقم الحديث1471.

(82) هل الأمر بالأمر بالشيء أمرٌ به؟ هذه مسألة أصولية معناها: إذا أَمَر الآمر فلانًا من الناس أن يأمر رجلًا ثالثًا بفعل شيءٍ، فهل يُعَدُّ هذا أمرًا من الرَّجل الأول للثالث؟ أم لا يُعدُّ أمرًا حقيقيًّا له؟ مثال المسألة قول القائل: مُر فُلانًا بكذا، ومثل قول النَّبي (صلى الله عليه وسلم): (مُروا أولادكم بالصلاة...) أخرجه أبو داود في سننه، كتاب الصلاة، باب متى يؤمر الغلام بالصلاة، ص:82، رقم الحديث: 495 ، حيث اختلف الأصوليون في هذه المسألة على قولين: القول الأول: إنَّ الأمر بالأمر بالشيء ليس أمرًا به، وهو قول جمهور الأصوليين.
القول الثاني: إنَّ الأمر بالأمر بالشيء أمرٌ به، وهو قول بعض الأصوليين. انظر روضة الناظر، ج:2، ص: 634، الإحكام للآمدي، ج: 3، ص: 987.

(83) انظر، نهاية المحتاج، ج: 7،ص:6.

نوقش: بأنَّ الحديث لا يتخرَّج على قاعدة الأمر بالأمر بالشَّيء؛ لأنَّ عُمر (رضي الله عنه) ليس آمرًا لابنه، وإنما هو مُبَلِّغٌ له أمر النَّبي (صلى الله عليه وسلم)، بدلالة لفظ حديث المسألة: (لِيُراجِعها) ، وفي اللَّفظ الآخر الذي أورده الحافظ المقدسي (رحمه الله): (وراجعها عبد الله بن عمر كما أمره رسول الله (صلى الله عليه وسلم)، وعند مسلم عن ابن عمر (رضي الله عنهما) أنه قال: (فإنَّ رسول الله –صلى الله عليه وسلم– أَمَرَني بهذا)[84]، فدلَّ الحديث بمجموع رواياته أن ابن عمر (رضي الله عنهما) مأمورٌ بأمر النَّبي (صلى الله عليه وسلم)، وليس لأبيه إلا التبليغ[85].

الصَّارف الثَّاني: القياس على الرَّجعة بعد طلاق الرَّجل لزوجته في طهرٍ مسَّها فيه، فإنَّ العلماء أجمعوا على أن الرَّجعةً في هذه الحالة لا تجب، ورد في شرح ابن بطال: (وأجمعوا أنَّه طلقها في طهر قد مسَّها فيه أنَّه لا يُجبر على رجعتها ولا يؤمر بذلك، وإن كان قد أوقع الطَّلاق على غير سنته)[86]، بجامع أن كلا الطَّلاقين منهي عنهما، وبالتالي يكون القياس صارفًا للأمر عن الوجوب إلى الاستحباب[87].

نوقش: بعدم التسليم بدعوى الإجماع على عدم وجوب الرَّجعةِ بعد الطَّلاق في طهرٍ مسَّها فيه؛ لثبوت القائلين بوجوبه، «فإن أحد الوجهين في مذهب أحمد وجوب الرجعة في هذا الطَّلاق... وهو القياس؛ لأنه طلاقٌ محرمٌ فتجب الرجعة فيه كما تجب في الطَّلاق في زمن الحيض»[88]، فإذا بَطَل دليل القياس وهو الإجماع، بطل القياس، وإذا بطل القياس، بطل كونه صارفًا عن الوجوب.

الراجح: هو ما ذهب إليه جمهور العلماء إنَّ الأمر مصروفًا عن الوجوب للاستحباب؛ لوجود روايات عديدة تعضد هذا الأمر كرواية (فإن شاء أمسك بعد وإن شاء طلق) –والله تعالى أعلم–.

ثمرة الخلاف: تظهر ثمرة الخلاف، في توجيه دلالة الأمر بإمساك الزَّوجة حتى تحيض حيضة أخرى، هل هو للوجوب أم للاستحباب، ذكر أصحاب الرأي الأول القائلون بوجوب الرجعة: إنه يجب على الزوج إمساك زوجته حتى تحيض حيضة أخرى، ثم تطهر، على ما جاء في الحديث بالأمر بالمراجعة والامساك وهو قوله (صلى الله عليه وسلم):(مُرْ عبد الله، فليراجعها، ثم ليمسكها حتى تطهر من حيضتها هذه، ثم تحيض حيضة أخرى....الحديث)[89]. أما أصحاب الرأي الثاني القائلون إنَّ دلالة الأمر بالرجعة حتى تحيض الحيضة الأخرى مصرفة إلى الاستحباب.

(84) صحيح مسلم، ص: 627، رقم الحديث1471.

(85) انظر، شرح التلقين،ج:2، ص: 820.

(86)شرح ابن بطال، ج: 7، ص: 381.

(87) انظر، المغني، ج: 10،ص:329.

(88) فتح الباري لابن حجر، ج: 9، ص: 276.

(89) مسند عمر بن الخطاب، ص:49.

وقد أجابوا عن دليل الرأي الأول : إنَّ رسول الله – صلى الله عليه وسلم – أمر ابن عمر بمراجعة زوجته حتى تطهر، ثم إن شاء طلق بعد، وإن شاء أمسك. ولم يذكروا تلك الزياد» . وهو حديث صحيح متفق عليه. ولأنه طهر لم يمسها فيه، فأشبه الثاني، وحديثهم محمول على الاستحباب[90].

الْمَبْحَثُ الثَّاني
الدَّلالة اللَّفظيَّة وَأَثَرُهَا عَلَى الأَحْكَام تَطْبِيقًا عَلَى الْمَسَائِلِ الْمُتَعَلِّقَة بِالطَّلاق المُعلَّق

إنَّ موضوع «الطَّلاق المُعلَّق له أهميته في حياة النَّاس وواقعهم، لا سيما وأن جهل الناس بأحكام هذا الموضوع يجعلهم في حيرة واضطراب، فبعد أن يُعلّق الرَّجل طلاق زوجته على أمر من الأمور يندم، أو يقع الأمر الذي عُلق عليه الطَّلاق، فَيُهرع إلى العلماء يسألهم: هل بانت منه زوجته؟ أو ماذا عساه أن يفعل ليتدارك الأمر؟ وفي هذا المبحث سأتطرق إلى ذكر أحكام هذا النوع من الطَّلاق من خلال دلالة الألفاظ لهذا النوع من الطَّلاق على النحو الآتي:

مفهوم التَّعليق:

مَعْنَى التَّعليق في اللغَة: علق الشَّيء بالشَّيء ومنه وعليه تعليقاً، أي: ناطه، وتعلَّق الشَّيء: لزمه[91].

(90) انظر : المدونة، ج: 2، ص6 :، مواهب الجليل، ج: 5، ص: 30. المغني، ج:7، ص:368.

(91) لسان العرب، مادة (علق)، ج:10، ص:254.

اصْطِلَاحَاً: ربط حصول مضمون جملة بحصول مضمون جملة أخرى[92].

شروط التَّعليق: ورد في الأشباه والنظائر (وشرط صحة التَّعليق؛ كون الشَّرط معدومًا على خطر الوجود فالتَّعليق بكائن تنجيز، وبالمستحيل باطل، ووجود رابط حيث كان الجزاء مؤخرًا وإلا يتنجز، وعدم فاصل أجنبي بين الشَّرط والجزاء) [93].

أما عن أدوات الشَّرط، فأدوات الشَّرط عديدة، وسأقتصر على ذكر أداة الشَّرط (إنْ) كونها أم أدوات الشَّرط الجازمة، لوجهين ذكرهما العكبري فقال:

أحدهما: أنها حرف وغيرها من أدواته اسم، والأصل في إفادة المعاني الحروف.

والثاني: أنها تستعمل في جميع صور الشَّرط وغيرها يخص بعض المواضع[94].

ولأداة الشَّرط (إن) أثر في الدَّلالة اللَّفظية المتعلقة في إيقاع الطَّلاق ، كونها أداة جازمة تجزم فعلا الشَّرط وتعمل فيهما، أما الصيغة المُعلَّقة على شرط فهي: كل عبارة اقترنت بشَرطٍ من الشُّروطِ يدل على ربط وقوع الطَّلاق به بأداة من أدوات الشَّرط [95] ، وهذا ما سيتضح من خلال التطبيقين الآتيين:

(92) البحر الرائق، ج:4، ص:2، رد المحتار، ج:3، ص:341،وانظر أيضًا:النقص من النَّص،ص:15.

(93) الأشباه والنظائر، ابن نجيم، ص:318.

(94) اللباب، ج:2، ص:50.

(95) مدى حرية الزوجين، ص: 299.

التطبيق الأول: قول الرَّجل لامرأته: (إن دخلتِ الدار فأنتِ طالق).

اختلف الفقهاء في وقوع الطَّلاق المُعلَّق بشرط عند تحقق شرائط الطَّلاق الشَّرعية من حيث دلالة اللَّفظ عليه، هل يقع الطَّلاق إذا تحقق ما علق عليه، أو لا يقع على ثلاثة أقوال:

القَولُ الأَوّلُ: إنِّ الطَّلاق يقع إذا تحقّق ما علق عليه [96]، وهو قول الجمهور، فتعليق الطَّلاق عندهم صحيح، وجائز عند وجود عقدة النّكاح أو العدة، ويقع ما علق عليه عند تحقق شرطه، فدلالة اللَّفظ على الحكم هو تحقق الشَّرط بتحقق المشروط وهو إيقاع الطَّلاق[97].

القَولُ الثَّاني: إنَّه لا يقع إذا وجد ما علق عليه. وهو قول ابن حزم[98]. وبعض الشيعة الجعفرية وأخذ به بعض الفقهاء المعاصرين[99].

القَولُ الثَّالِثُ: التفرقة بين ما جرى مجرى اليمين وما لم يجرِ مجراه، فالأول لا يقع وإن وقع ما علق عليه، والثاني يقع عند وقوع ما علق عليه وهو لابن تيمية وابن القيم - رحمهم الله- [100].

سبب الخلاف: يرجع سبب اختلاف العلماء في المسألة إلى أمرين:

الأمر الأول: عدم ورود نص صريح من الكتاب أو السُّنة النَّبوية المُطهرة بخصوص هذا الأمر، فهي مسألة خلافية اجتهدوا فيها.

الأمر الثاني: إنَّ اللَّفظ المستفادة من التَّعليق بالشرط كون الطلاق يقع عند تحقق شرطه وهو ما ذهب إليه الجمهور، بينما يرى ابن حزم ومن تبعه بهذا القول إنَّ التَّعليق بالشرط يعتبر لغوًا كون صيغ الطَّلاق المعتبرة لابد أن تكون منجزة غير معلقة قياسًا على صيغ النكاح؛ لذا لم يعتدوا بالشَّرط واعتبروه لغواً لا يؤبه له ولا يلتفت إليه، فهو تعليق صوري؛ لأن من شرط التَّعليق أن يكون الشَّرط على خطر الوجود لا على أمر موجود؛ لذا لا يصح التَّعليق لديهم ولا يقع الطلاق به. أما أصحاب الرأي الثالث فإن دلالة الشرط المستفادة من التَّعليق تكون حسب قَصْد المتكلم ونيته، فإنّ نوى التَّعليق وقع الطلاق عند عدم تحقق الشرط، أما عندما لايقصده المتكلم، فلا يقع الطلاق، فهو كالحالف الذي حنث بيمينه، فعليه كفارة يمين.

(96) أن يجري الحلف مجرى اليمين، أي: أن يقصد به ما يقصد من اليمين من الحث نحو:إن لم تدخلي الدار فأنت طالق، أو تحقيق الخبر نحو:إن لم يكن الأمر كما قلت ففلانة طالق.

(97) انظر في هذا القول: بدائع الصنائع، ج:3، ص، البحر الرائق، ج:4، ص:4، رد المحتار، ج:3، ص:342، بداية المجتهد، ج:1، ص:576، الشرح الصغير، ج:1، ص:452-454، بلغة السالك، ج:1، ص:254، المهذب، ج:3، ص:21، ، 21-25، ، حاشية البيجرمي، ج:3، ص:436-437، المغني، ج:7، ص:333.

(98) المحلى، ج:10، ص:476. (479/ 9).

(99) مدى حرية الطلاق، ص:296.

(100) مجموع فتاوى ابن تيمية، ج:35، ص:265، إعلام الموقعين، ج:3، ص:48-49.

الأدلة:

استدلّ أصحاب القول الأوّل بأدلّة عديدة، ومن أقوى أدلّتهم وأظهرها:

1. ما رواه البخاري في صحيحه عن نافع قال: (طَلَّق رجلٌ امرأتَه البتّةَ إن خَرجتْ، فقال ابن عمر (رضي الله عنهما): إن خرجت فقد بُتَّت منه، وإن لم تخرج فليس بشيء) [101].

هذا الحديث علقه البخاري، وقد اسُتدل به على حصول الطَّلاق عند تحقق الشَّرط؛ (لأنه تعليق بالشَّرط، فلا يتنجز إلا عند وجود الشَّرط[102].

أجِيبَ عَنْ ذَلِكَ: إنَّه اجتهاد صحابي ولم يرفع للنبي (صلى الله عليه وسلم)، وقد وجدت أقوال أخرى للصحابة مخالفة لهذا القول، فقد صحَّ عن الصحابة الوقوع في صور وعدم الوقوع في صور، والصحيح ما أفتوا في الصورتين[103]. ويمكن أن يناقش أيضًا: بأنّه محمول على ما إذا قصد الزوج الطَّلاق لا الحلف.

2. ما رواه البيهقي من طريق سفيان الثوري عن الزُّبير بن عدي عن إبراهيم النخعي عن ابن مسعود (رضي الله عنه) في رجل قال لامرأته: إن فعلت كذا وكذا، فهي طالق، فتفعله، قال: هي واحدة، وهو أحق بها[104].

نوقش هذا الأثر: بأنه منقطع، فإبراهيم النخعي الذي روى عن ابن مسعود، لم يلتقِ بابن مسعود ولا بأحد من الصحابة[105]. وعلى فرض التسليم بقبوله: يمكن حمله على قصد الزَّجل الطَّلاق بتعليقه دون الحلف.

3. ما رواه البيهقي وابن عباس في رجل قال لامرأته: هي طالق إلى سنة، قال: يستمتع بها إلى سنة[106].

نوقش هذا الأثر: بأنه لا يصح؛ لأن به كذّاب مشهور بالوضع وهو أبو العطوف الجراح بن المنهال الجزري[107].

4. ما روي عن هشام ابن عروة: ضرب الزُّبير أسماء بنت أبي بكر، فصاحت بابن الزُّبير، فلما رآه قال: أمك طالق إن دخلت، فقال له عبد الله: أتجعل أمي عرضة ليمينك، فاقتحم عليه فخلَّها، فبانت منه[108]. فدلالة اللَّفظ الظاهرة من الأثر توضِّح بوقوع الطَّلاق عند وقوع ما علق به.

يُمكنُ أَنْ يُنَاقَشَ هَذا الأَثَرُ: بأنه ضعيف،

(101)صحيح البخاري، ج:9، ص:293، رقم الحديث 5271.

(102) عمدة القاري، ج:20، ص:359.

(103) إعلام الموقعين، ج:3، ص:48.

(104)السنن الكبرى، ج:7، ص:356، رقم الحديث14617، والحديث منقطع بين إبراهيم النخعي وابن مسعود.

(105) المراسيل، ص:8-10، البيان والتحصيل، ص:141

(106) السنن الكبرى، ج:7، ص:356 من الرسالة، قال ابن حزم:لا يصح سندًا؛ لأن به كذابًا مشهورًا (أثر السياق).

(107) المحلى، ج:1، ص:478.

(108) المعجم الكبير للطبراني، ج:1، ص:121، رقم الحديث 234، سير أعلام النبلاء، ج:2، ص:290.

أخرجه الطبراني ومداره على عبد الله بن محمد بن يحيى بن عروة بن الزبير المدني، قال ابن حبان ممن يروي الموضوعات عن الثقات: حدث عن هشام بن عروة نسخة موضوعة، وضعفه البخاري وأبو زرعة وأبو حاتم والنسائي وغيرهم[109].

5. استدل أصحاب هذا الرأي أيضًا بأدلة عامة أذكر منها الاستدلال بقوله (صلى الله عليه وسلم): (المسلمون عند شروطهم)[110]. فالرسول (عليه الصلاة والسلام) جعل للشروط اعتبارًا وأَمَرَ المسلمين بأن يكونوا عندها، وبدلالة المنطوق غير الصريح يدخل ضمنه الطَّلاق المُعلَّق.

ويمكن مناقشة هذا الدليل وغيرها من الأدلة العامة التي استشهد بها أصحاب هذا القول بأن تلك الأدلة عامة لم تفرق بين طلاق معلق وغيره، وعند إرادة التخصيص نحتاج إلى دليل[111].

6. إنّه قد تدعو الحاجة إلى تعليق الطَّلاق، كما تدعو إلى تنجيزه زجرًا للمرأة، فإن خالفت كانت هي الجانية على نفسها[112].

أدلة القول الثاني:

1. قوله تعالى: ﴿ذَٰلِكَ كَفَّارَةُ أَيْمَانِكُمْ إِذَا حَلَفْتُمْ﴾[113].

وجه الدَّلالة :أن اليمين بالطَّلاق لا يلزم سواء بر أو حنث فلا يقع به، ولا طلاق إلا كما أمر الله عز وجل، ولا يمين إلا كما أمر الله على لسان رسوله، فالآية تدل على أنَّ الكفارة تكون عن اليمين التي هي بالله فقط ولا يشمل اليمين بالطَّلاق؛ لأنه لا كفارة فيها إلا الوفاء باليمين، فصح بذلك يقينًا أنه ليس يمينًا إلا ما سماه الله تعالى يمينا[114].

2. قوله (صلى الله عليه وسلم): (من كان حالفًا

(109) انظر: المعجم الكبير الطبراني، ج:1، ص:121، حاشية السندي، ص:628.

(110) صحيح البخاري، ج:2، ص:794 ، رقم الحديث2153.

(111) الاستدلال بالآيات والأحاديث التي تدل على العموم مسألة خلافية ذكرها علماء الأصول (حيث حكى الكوراني وابن الحاجب في مختصره وغيرهما الإجماع على أنه لا يجوز العمل بالعام قبل البحث عن المخصص، وجعلوا الخلاف في اعتقاد العموم في العام بعد الورود وقبل وقت العمل به)، ج:6، ص:2939-2940، والبعض فرق بين العلماء المجتهدين وغير المجتهدين، فيجوز لأهل الاجتهاد الأخذ بالنُّصوص العامة والاستشهاد بها لكنهم يرون أنه يؤخذ بالعموم ما لم يرد نص بتخصيصه، ولذا تم الاستشهاد بالآيات والأحاديث العامة بالقول بوقوع الطلاق المُعلَّق كحديث (المسلمون على شروطهم).
والجواب عن ذلك: إن للمسلمين شروطهم، ويجب الأخذ بها شريطة أن تكون فيها قربة، أما إذا لم تكن فيها قربة فلا يلزمه ذلك، كما أن الرَّجل إذا حلف بالطلاق ليقتلن أو ليقطعن رحمه.

(112) الفقه الإسلامي، ج:7، ص:449.

(113) سورة المائدة، آية:89.

(114) المحلى،ج:10، ص:476-477، إعلام الموقعين، ج:4، ص:75.

فلا يحلف إلا بالله)[115].

3. قوله (صلى الله عليه وسلم): (إني والله إن شاء الله لا أحلف على يمين، فأرى غيرها خيرًا منها إلا كفّرت عن يميني وأتيت الذي هو خير)[116].

فَوجْهُ الاسْتِدْلَالِ مِنَ الحَدِيثَيْنِ الشَّرِيفَيْنِ: إنَّ الحلف لا يكون إلا به سبحانه، وكل حلف بغيره يعتبر معصية وليس يمينًا، ومنها الحلف بالطَّلاق فإنه ليس يمينًا، ولا يصح التَّعليق بالطَّلاق، ولا يعتبر به، واليمين بالطَّلاق ليس مما سماه الله يمينًا[117].

4. صحَّ عن طاووس أن أجلَّ أصحاب ابن عباس (رضي الله عنه) وأفقههم على الإطلاق كان يقول: (الحلف بالطَّلاق ليس شيئاً)[118] قيل: هل كان يراه يمينًا؟ قيل: لا ندري، وقد وافق ذلك أكثر من أربعمائة عالم ممن بنى فقهه على نصوص الكتاب والسُّنة والقياس. قال ابن حزم تعليقًا على هذه الأقوال: إنَّ علي بن أبي طالب (رضي الله عنه) وشريح وطاووس (رحمهم الله) لا يقضون بالطَّلاق على من حلف به حنث، ولا يعرف في ذلك لعلي (رضي الله عنه) مخالف من الصحابة[119].

يُمْكِنُ مُنَاقَشَةُ هَذَا القَولِ: بأنه صحَّ عن الصحابة الإفتاء بالوقوع في صور، وصح عدم الوقوع، والصحيح ما أفتوا بالصورتين.

5. ذكر الدكتور محمد مصطفى شلبي إنَّ العلة في هذا الحكم عندهم أن (الطَّلاق كالزواج، وكما لا يصح الزواج المضاف أو المُعلَّق، فكذلك الطَّلاق، ولاحتمال أن يجيء ذلك الوقت وهي ليست بزوجة بموتها أو بطلاقها قبله فيكون لغواً[120].

أجيب عن ذلك بأمرين:

1. إنّه لا يصح قياس الطَّلاق على النكاح لخطورتها حيث لا يصح فيها تعليق لأنها استباحة للبضع بخلاف الطَّلاق.
2. إنّ تعليق النكاح منافٍ للمقصود، أما الطَّلاق فهذا التَّعليق لا ينافيه[121].

دليل القول الثالث:

استدل أصحاب القول الثالث هذا القول بأدلة عديدة أذكر منها الدليل الآتي:

قوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا النَّبِي لِمَ تُحَرِّمُ مَا أَحَلَّ اللَّهُ لَكَ تَبْتَغِي مَرْضَاتَ أَزْوَاجِكَ وَاللَّهُ غَفُورٌ رَّحِيمٌ قَدْ فَرَضَ اللَّهُ لَكُمْ تَحِلَّةَ أَيْمَانِكُمْ﴾[122].

استدلوا بهذه الآية من وجهين:

(115) صحيح البخاري، ج:2، ص:591، رقم الحديث 2533.

(116) المصدر نفسه، ج:5، ص:2101 ، رقم الحديث 5199، ج:3، ص:1269، رقم الحديث 1649.

(117) المحلى، ج:10، ص:477.

(118)مصنف عبدالرزاق، ج:6، ص:407، رقم الحديث 11401.

(119) المحلى، ج:10، ص:478.

(120) أحكام الأسرة ، لمصطفى شلبي، ص :496

(121) الفقه الإسلامي وأدلته ج: 9، ص:6975.

(122) سورة التحريم، آية:1.

الأول: إنَّ الله ﴿قَدْ فَرَضَ اللَّهُ لَكُمْ تَحِلَّةَ أَيْمَانِكُمْ﴾، وهذا نص عام في كل يمين يحلف بها المسلمون، أنَّ الله فرض تحلته وذكره سبحانه بصيغة الخطاب للأمة بعد تقدم الخطاب بصيغة الإفراد للنَّبي مع علمه سبحانه بأن الأمة يحلفون بأيمان شتى، فلو فرض يمين واحدة ليس لها تحلته؛ لكان مخالفًا للآية، وهذا عام لم تخص منه صورة واحدة لا بنص ولا بإجماع، بل هو عام، عمومه معنوي مع عمومه اللَّفظي، وهذا موجود باليمين بالطَّلاق[123].

الثاني: إنَّ الله تعالى قال: ﴿**لِمَ تُحَرِّمُ مَا أَحَلَّ اللَّهُ لَكَ تَبْتَغِي مَرْضَاتَ أَزْوَاجِكَ وَاللَّهُ غَفُورٌ رَّحِيمٌ**﴾[124]، وذلك يقتضي أنه ما من تحريم لما أحل الله إلا والله غفور لفاعله رحيم به، وأنه لا علة تقتضي ثبوت تحريم ذلك؛ لأن قوله (لِمَ) لأي شيء، استفهام في معنى النفي والإنكار والتقدير لا سبب لتحريمك (ما أحل الله لك والله غفور رحيم)، فلو كان الحالف بالطَّلاق على أن لا يفعل شيئًا لا رخصة، لكان هنا سبب يقتضي تحريم الحلال ولا يبقى موجب المغفرة والرحمة على الفاعل[125].

التَّرْجِيحُ:

بعد استعراض الآراء والأدلة وما ورد عليها من مناقشات يتبيّن لنا صحّة ما ذهب له ابن تيمية وابن القيم؛ للاعتبارات الآتية:

1. الراجح مشروعية التحلة لهذا العقد مناسب؛ لما فيه من التخفيف والتوسعة، ولأن كثيراً من الناس اليوم يستعملون الطَّلاق المُعلَّق لتهديد الزوجة، وليس بقصد الطَّلاق، ثم سرعان ما يندمون، فرأي ابن تيمية ومن معه يجعل في الأمر سعة ويوسّع على الناس أمراً محرجاً، وخاصة أن المسألة ليس فيها دليل قاطع.
2. إنَّ القول بوقوع الطَّلاق إذا لم يجر مجرى اليمين وعدم وقوعه إذا جرى مجراه وسط بين قولين متباينين،فهم جامعون للحق الذي مع الفريقين.
3. إنَّ الرَّجل إذا حلف بالطَّلاق ليقطعن رحمه أو ليقتلن فلانًا وهو ما يسمى أيمان اللجاج والغضب، فقد جعل الطَّلاق عرضة ليمينه أن يبر ويتقي ويصلح بين الناس، ثم إن وفّى بيمينه كان عليه من ضرر الدنيا والدين ما قد أجمع المسلمون على تحريم الدخول فيه وإن طلق امرأته في الطَّلاق أيضًا من ضرر الدنيا والدين.

أما الدين: فإنه مكروه باتفاق الأمة مع استقامة حال الزوجين: إما كراهة تنزيه أو كراهة تحريم، فكيف إذا كانا في غاية الاتصال وبينهما من الأولاد والعشرة ما يجعل في طلاقهما في أمر الدين ضررًا عظيمًا، وأما الدنيا لما يلحقها من ضرر كما يشهد به الواقع، بحيث لو خير أحدهما بين أن يخرج من ماله ووطنه وبين الطَّلاق، لاختار

(123) مجموع الفتاوى، ج:35، ص:268.

(124) سورة التحريم، آية:1.

(125) مجموع الفتاوى، ج:35، ص:269.

فـراق مالـه ووطنـه عـلى الطَّـلاق)[126].

ثمرة الخلاف:

الخـلاف هنـا معنـوي؛ حيـث ترتـب عـلى ذلـك اختلافهـم في بعـض الفـروع الفقهيـة والتـي تظهـر فيـما لـو علـقّ الـزوج طـلاق زوجتـه، ثـم أراد التعجيـل[127] فعـلى رأي الجمهـور إذا علـق طلاقهـا عـلى شرط في المسـتقبل، ثـم قـال: عجلـت لـك تلـك الطلقـة. لم تتعجـل؛ لأنهـا معلقـة بزمـن مسـتقبل، فلـم يكـن لـه إلى تغييرهـا سـبيل. وإن أراد تعجيـل طـلاق سـوى تلـك الطَّلقـة، وقعـت بهـا طَلقـة، فـإذا جـاء الزَّمـن الـذي علَّـق الطـلاق بـه، وهـي في حبالـه، وقـع بهـا الطـلاق المعلـق [128]. أمـا عـلى الـرأي الثـاني، فـإن التعجيـل لاغ طالمـا أن الصيغـة في الأصـل وهـو الطـلاق المعلـق لم يثبـت[129]. أمـا عـلى رأي ابـن تيميـة فإنـه ينظـر إلى قصـده، فـإن كان مقصـوده التخويـف والزجـر لا إيقـاع الطـلاق، لم يقـع الطـلاق أمـا إذا قصـد الإيقـاع فيقـع حينئـذٍ [130].

التطبيق الثاني:

قـول الرَّجـل لامرأتـه: أنـت طالـق ثلاثـاً إنْ دخلـت الـدار، ثـم طلقهـا بعـد قوله هـذا، ثـم عادت إليـه بـزوج آخـر، فدخلـت الـدار، فهـل يقـع الطَّلاق المُعلَّـق عـلى شرط الدخـول؟.

اختلف الفقهاء في ذلك على قولين:

القـول الأول: وهـو قـول الجمهـور مـن الحنفيـة، والمالكيـة، والشـافعية، والحنابلـة [131]، وهـو عـدم وقـوع الطَّـلاق المُعلَّـق في هـذه الصـورة قـال ابـن المنذر: «أجمعـوا عـلى أن الرَّجـل إذا طلـق ثلاثـاً، أنهـا لا تحـل لـه إلا بعـد زوجٍ عـلى مـا جـاء بـه حديـث النَّبـي)صـلى الله عليـه وسـلم(»[132]

القـول الثـاني: لزفـر مـن الحنفيـة (رحمـه الله) إنَّهـا تطلـق ثلاثًـا.

سـبب الخـلاف: إنَّ أصحـاب القـول الأول يـرون أن دلالـة الَّلفـظ المسـتفادة مـن التَّعليـق بالـشَّرط كون التطليقـات ذهبـت مـع الـزوج الأول، فـلا تطلـق الزَّوجـة بـما علَّـق مـن طلاقهـا في الملـك الأول، بينـما يـرى زفـر أن دلالـة اللَّفـظ المسـتفادة مـن التَّعليـق في هـذا الصـورة قـد وقـع صحيحًـا في الملـك الأول والـشَّرط تحقـق في الملـك الثـاني، فيقـع الجـزاء المُعلَّـق وهـو الطَّـلاق.

أدلة القول الأول:

1. إنّـه إذا عَلَّـق الـزَّوج طلاقهـا عـلى الدخـول فلـما دخلـت تحَّقـق المُعلَّـق، فطلقـت ثلاثًـا ممـا يـدل

(126)القواعـد النورانيـة الفقهيـة، شـيخ الإسـلام ابـن تيميـة بتـصرف بسـيط، ص:330.

(127) معنـى التعجيـل: إلغـاء الـشَّرط وإيقـاع الطـلاق حـالاً.

(128) انظر: المغني، ج: 10،ص: 427.

(129) انظر: المحلى، ج:9 ،ص: 482.

(130) انظر: مجموع فتاوى ابن تيمية، ج: 33، ص: 239.

(131)انظـر: المبسـوط، ج:6،ص:93، حاشـية الدسـوقي، ج:6،ص:371، روضـة الطالبـين، ج:6،ص:186. المغنـي، ج:7، ص.361

(132)الإجماع، ابن المنذر، ص:115، المغني،ج:7،ص:361.

على أن تطليقات الملك السابق ذهبت جميعها مع الزوج الأول؛ لأنَّ يمين التَّعليق تنعقد باعتبار الطلقات التي يملكها الزوج هي ثلاث طلقات، وقد أوقعها جميعها فلم يبقَ منه شيء. كما أن إطلاق الملك يقتضي ذلك فإن أبانها دون الثلاث فوجدت الصفة، ثم تزَّوجها، انحلت يمينه في قولهم، وإن لم توجد الصفة في البينونة، ثم نكحها، لم تنحل [133].

2. إنَّ اليَّمين بالطَّلاق لا ينعقد إلا في الملك، أو مضافًا إلى المِلك ولم توجد الإضافة هنا، فكان انعقادها باعتبار التطليقات المملوكة، وهي محصورة بالثلاث، وقد أوقع ذلك كله؛ والكل من كل شيء لا يتصور تعدده، فعرفنا أنه لم يبق شيء من الجزاء المُعلَّق[134].

ويمكن أن يُرَّد عليهم: إنَّ التَّعليق بالصِّفة ووقوعها، وجدا في النكاح، فيقع، كما لو لم يتخلله بينونة.

ويمكن أن يُجاب: إنَّ البينونة الكبرى أنهت المِلك الأول، فإذا عادت لزوجها الأول، وكان التَّعليق السابق لا اعتبار له.

دليل القول الثاني على ذلك:

إنَّ التَّعليق في الملك قد صَحَّ، والشَّرط وجد في الملك، فيُنَزل الجزاء كما لو قال لعبده: إن دخلتَ الدار، فأنتَ حر، ثم باعه، ثم اشتراه، ثم دخل الدار، وهذا؛ لأنَّ المُعلَّق بالشَّرط ليس بطلاق، والذي أوقعه طلاق، فكان غير المُعلَّق بالشَّرط، والمُعلَّق بالشَّرط غير واصل إلى المحل، فلا يعتبر؛ لبقائه متعلقًا[135].

نوقش قولهم هذا: إنَّ التَّعليق باعتبار الملك الموجود،ولم يبقَ، فيبطل التَّعليق بخلاف المستشهد به؛ لأن انعقاده باعتبار ما سيحدث من المالك، ونظيره ما لو قال لأمته: إنْ دخلتِ الدار فأنتِ حرة، ثم أعتقها بطل التَّعليق حتى لو ارتدت ولحقت بدار الحرب ثم استرقت لا تعتق بدخولها الدار، بخلاف ما إذا باعها حيث لا يبطل التَّعليق حتى لو ملكها بعد ذلك ودخلت الدار تعتق[136].

الراجح -والله تعالى أعلم- هو ما ذهب إليه الجمهور من عدم وقوع الطَّلاق المُعلَّق بعد رجوعها للزوج الأول كون هذه المسألة اجتهادية، لم يرد فيها نص صريح من كتاب أو من سنة يفيد وقوع الطَّلاق المُعلَّق على شرط عند حصول الشَّرط المُعلَّق عليه، وحيث إنها كذلك، فإنَّ اختيار أيسر الأقوال فيها وأرفقها هو اختيار على وفق هدي رسول الله (صلى الله عليه وسلم) الذي كان إذا خير بين أمرين أخذ أيسرهما ما لم يوصل إلى إثم،كذلك إن اليمين بالطَّلاق لا ينعقد إلا في الملك، أو مضافًا إلى المِلك ولم توجد الإضافة

(133) انظر: المبسوط، ج:6: ص:93، المغني، ج: 7،ص: 361.

(134) المصدر نفسه، ج:6: ص:93.

(135)المصدر نفسه،6: ص:93.

(136) تبيين الحقائق،ج:2 ، ص:235.

هنا، لأنها انعقدت بعد التطليقات الثلاث المملوكة له كما ذُكر سابقاً.

خَاتِمَةٌ:

وَفِيهَا أَهَمُّ النَّتَائِجِ الْمُسْتَخْلَصَةِ مِنَ الْبَحْثِ، وَهِيَ عَلَى النَّحْوِ الآتِي:

* لعلماء الأصول طريقتان في بحث موضوع الدَّلالة اللغوية: طريقة الحنفية، وطريقة المتكلمين، فالحنفية يعمدون إلى استنباط الأصول المذهبية الخاصة وفق الفروع، بينما مدرسة المتكلمين تقوم على تحقيق القواعد الأصولية دون التأثر بالفروع الفقهية.
* بيَّن المولى -سبحانه- الوقت المناسب للطلاق بمقتضى دلالة قوله تعالى: ﴿فَطَلِّقُوهُنَّ لِعِدَّتِهِنَّ﴾[137]، وبَّين الرسول (صلى الله عليه وسلم) هذا الوقت، وهو أن يكون في طهر لم يَمَسَّها فيه حتى لا يلحقه الندم، وتكون الحاجة الملحة هي الدافع للطلاق ونأمن عدم وجود حمل.
* معرفة أحكام الطَّلاق والتقيُّد بها، ومعرفة الألفاظ التي يقع به الطَّلاق؛ حتى لا يقع الطَّلاق هزوًا وعبثًا للعابثين.
* فرَّق بعض الفقهاء في الدَّلالة اللَّفظية لتعليق الطَّلاق بين ما جرى مجرى اليمين وما لم يجرِ مجراه، فالأول لا يقع وإن وقع ما علق عليه والثاني يقع عند وقوع ما علق عليه، والأولى اعتباره يجري مجرى اليمين.
* يجدر بالزوج أن يتريّث قبل إيقاع الطَّلاق، فإذا ساءه من زوجته جانب أعجبه منها جانب آخر ﴿فَإِن كَرِهْتُمُوهُنَّ فَعَسَىٰ أَن تَكْرَهُوا شَيْئًا وَيَجْعَلَ اللَّهُ فِيهِ خَيْرًا كَثِيرًا﴾[138].

التَّوصِياتُ:

- استكمال البحث في دلالات الألفاظ وأثرها في بقية الأبواب الفقهية؛ كأحكام النكاح والمعاملات المالية وغيرها، والاهتمام بالدراسات التطبيقية على الأصول الفقهية.
- النظر العميق في مقصد الشَّارع عند تساهل الناس في الأحكام الشرعية؛ وهل يتجه حكم الشرع إلى التشديد أم التيسير؟.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

الآلوسي، شهاب الدين محمود بن عبدالله الحسيني. (د.ت). تفسير الألوسي «روح المعاني في تفسير القرآن

(137) الطلاق، آية:1.

(138) النساء، آية:19.

العظيم والسبع المثاني. دار إحياء التراث العربي.
الآمدي، أبو الحسن سيد الدين علي بن أبي علي بن محمد الثعلبي. (د.ت). الإحكام في أصول الأحكام. تحقيق: عبدالرزاق عفيفي. بيروت: المكتب الإسلامي.
ابن الأثير، مجد الدين أبي السعادات المبارك بن محمد. (د.ت). النهاية في غريب الحديث والأثر. تحقيق: طاهر الزاوي وآخرون. المكتبة العلمية.
الأنصاري، فريد. (2004م). المصطلح الأصولي عند الشاطبي. (ط.1)، معهد الدراسات المصطلحية والمعهد العلمي للفكر الإسلامي.
الإسنوي، عبدالرحيم بن الحسن بن علي. (د.ت). نهاية السول شرح منهاج الوصول إلى الأصول. مطبعة صبيح.
البخاري، علاء الدين عبدالعزيز بن أحمد. (1991م). كشف الأسرار عن أصول فخر الإسلام البزدوي. بيروت: دار الكتاب العربي.
البدخشي، محمد بن الحسن. (د.ت). شرح البدخشي (منهاج العقول). مطبعة صبيح.
ابن بطال، علي بن خلف بن عبد الملك(2003م). شرح صحيح البخاري. تحقيق: أبي تميم ياسر بن إبراهيم. (ط.2)، الرياض: مكتبة الرشد.
البيجرمي، سليمان بن محمد بن عمر. (د.ت). حاشية البيجرمي على الخطيب المسماة بتحفة الحبيب على الإقناع في حل ألفاظ أبي الشجاع. بيروت: دار المعرفة.
البيهقي، أحمد بن الحسين بن علي. (د.ت). كتاب السنن الكبرى. دار المعرفة.
الترمذي، محمد بن عيسى بن سورة. (د.ت). سنن الترمذي. بيروت: دار الكتب العلمية.
التفتازاني، سعد الدين مسعود بن عمر. (1996م). شرح التلويح على التوضيح. بيروت: دار الكتب العلمية.
ابن تيمية، أحمد عبدالحليم. (1422ه). القواعد النورانية الفقهية. دار ابن الجوزي.
ابن تيمية، أحمد عبد الحليم. (1966م). مجموع فتاوى شيخ الإسلام ابن تيمية. جمع عبدالرحمن بن محمد بن قاسم النجدي وابنه.(ط.1)، مطبعة الحكومة.
الجرجاني، علي بن محمد بن السيد الشريف. (2013م). معجم التعريفات. تحقيق: محمد صديق المنشاوي. مصر- القاهرة: دار الفضيلة.
ابن أبي حاتم، عبدالرحمن بن محمد بن إدريس بن المنذر التميمي الحنظلي الرازي. (1976م). المراسيل. تحقيق: نعمة الله شكر الله قوجاني. (ط.1)، بيروت: مؤسسة الرسالة.
ابن الحاجب، عمر بن أبي بكر. (د.ت). مختصر منتهى السؤل والأمل في علمي الأصول والجدل. مطبعة العالم في إسلام بول.
ابن حجر العسقلاني، (1905م). شهاب الدين أحمد بن محمد، إرشاد الساري لشرح صحيح البخاري. (ط.1)، مصر: المطبعة الأميرية الكبرى.
ابن حجر الهيتمي، أحمد بن محمد بن علي. (د.ت). تحفة المحتاج في شرح المنهاج. دار إحياء التراث العربي.
ابن حزم، أبو محمد علي بن أحمد بن سعيد. (د.ت). المحلى بالآثار. تحقيق: عبدالغفار سليمان البنداري. بيروت: دار الكتب العلمية.
الحطاب، محمد بن محمد بن عبدالرحمن. (1992م). مواهب الجليل في شرح مختصر خليل. (ط.3)، دار الفكر.
الخضري بك، محمد. (1969م). أصول الفقه. دار الفكر العربي.
أبو داود، سليمان بن الأشعث السجستاني الأزدي. (د.ت). سنن أبي داود. المكتبة العصرية.
الدردير، أحمد بن محمد. (1978م). الشرح الصغير. بيروت: دار المعرفة.
الدسوقي، محمد بن أحمد بن عرفة. (د.ت). حاشية الدسوقي على الشرح الكبير. دار إحياء الكتب العربية.
الذهبي، محمد بن أحمد بن عثمان. (2001م). سير أعلام النبلاء. مؤسسة الرسالة.
ابن رشد القرطبي، أبو الوليد محمد بن أحمد. (1988م). بداية المجتهد ونهاية المقتصد. تحقيق: محمد حجي. (ط.1)، لبنان- بيروت: دار الغرب الأسمى.

الرملي، محمد بن أبي العباس أحمد بن حمزة ابن شهاب الدين.(2003م). نهاية المحتاج إلى شرح المنهاج في الفقه على مذهب الإمام الشافعي. (ط.3). بيروت: دار الكتب العلمية.

الزحيلي، وهبة بن مصطفى. (1406ه). أصول الفقه الإسلامي. (ط.1)، دار الفكر.

الزحيلي. وهبة. (1989م). الفقه الإسلامي وأدلته. دمشق: دار الفكر.

الزرقاني. عبد الباقي بن يوسف بن أحمد بن محمد شرح الزرقاني(2002م).شرح الزرقاني على مختصر خليل. (ط.1)، بيروت: دار الكتب العلمية.

الزركشي، بدر الدين بن محمد بهادر. (1994م). البحر المحيط. (ط.1). دار الكتب.

الزنجاني، شهاب الدين محمود بن أحمد. (1984م). تخريج الفروع على الأصول. تحقيق: محمد أديب صالح. (ط.5)، بيروت- لبنان.

أبو زهرة ، محمد. (1993م). أصول الفقه. دار الفكر العربي. (ط.1). الهند-حيدر آباد: لجنة إحياء المعارف النعمانية.

السرخسي، أحمد بن أبي سهل. (د.ت). أصول السرخسي، تحقيق: أبو الوفا الأفغاني. بيروت: دار المعرفة.

السرخسي، محمد بن أحمد بن أبي سهل. (1989م). المبسوط. دار المعرفة.

السندي، محمد بن عبدالهادي. (د.ت). حاشية السندي على ابن ماجه. بيروت: دار الجيل.

الشاشي، أحمد بن محمد بن إسحاق. (1982م). أصول الشاشي. دار الكتاب العربي.

الشاطبي، أبو إسحاق إبراهيم بن موسى اللخمي. (2003م).الموافقات.دارابن القيم-دارابن عفان.

شلبي، محمد مصطفى. (1983م). أصول الفقه الإسلامي. الدار الجامعية.

الشوكاني، محمد بن علي بن محمد. (1349هـ). إرشاد الفحول إلى تحقيق الحق من علم الأصول. مطبعة صبيح.

الشوكاني، محمد بن علي بن محمد. (1993م). نيل الأوطار الشوكاني. (ط.1). دار الحديث.

الشيرازي، أبو إسحاق إبراهيم بن يوسف علي. (د.ت). المهذب في فقه الإمام الشافعي. دار الكتب العلمية.

ابن أبي شيبة، عبدالله بن محمد. (1994م). المصنف. دار الفكر.

الصابوني، عبد الرحمن.(1968م). مدى حرية الزوجين في الطَّلاق في الشريعة الإسلامية دراسة مقارنة. دار الفكر.

الصاوي، أحمد بن محمد الخلوتي. (1978م). بلغة السالك على الشرح الصغير للدردير. بيروت: دار المعرفة.

الطبراني، أبو القاسم سليمان أحمد. (د.ت). المعجم الكبير. تحقيق: حمدي السلفي. مكتبة ابن تيمية.

ابن عابدين، محمد أمين بن عمر بن عبدالعزيز. (1992م). رد المحتار على الدر المختار. بيروت: دار الكتب العلمية.

عبدالعزيز، عثمان عمر. (1988م). النقص من النَّص حقيقته وحكمه وأثر ذلك في الاحتجاج بالسُّنة الأحادية. مجلة الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، السُّنة 20، العددان 77-78.

العكبري، عبد الله بن الحسين.(1445م).اللباب في علل البناء والأعراب. تحقيق: غازي طليمات. (ط.1). دمشق : دار الفكر.

العلائي، صلاح الدين أبو سعيد خليل بن كيكلدي (1986م).جامع التحصيل في أحكام المراسيل. تحقيق: حمدي عبد المجيد السلفي.(ط.2)، بيروت: عالم الكتب.

العيني، بدر الدين محمود بن أحمد. (2001م). عمدة القاري شرح صحيح البخاري. ط.1، بيروت: دار الكتب العلمية.

الفناري، محمد بن حمزة محمد. (د.ت). أصول البدائع في أصول الشرائع. الرياض: مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية.

الفيروز آبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب. (د.ت). القاموس المحيط. دار الجيل.

القاري، علي بن سلطان محمد. (2002م). مرقاة المفاتيح شرح مشكاة المصابيح. دار الفكر.

ابن قدامة، موفق الدين عبدالله بن أحمد(2013م).

روضة الناظر وجنة المناظر في أصول الفقه.تحقيق: عبدالكريم النملة.(ط.15)،الرياض:مكتبة الرشد.
ابن قدامة، موفق الدين عبدالله بن أحمد. (1985م). المغني. (ط.1)، دار إحياء التراث العربي.
ابن قيم الجوزية، محمد بن أبي بكر. (1991م). أعلام الموقعين. (ط.1)، بيروت: دار الكتب.
الكاساني، مسعود بن أحمد. (1986م). بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع.(ط.2)،بيروت:دار الكتب العلمية.
ابن ماجه، محمد بن يزيد القزويني. (د.ت). سنن ابن ماجه. المكتبة العلمية.
مالك، ابن أنس الأصبحي. المدونة. الكبرى(1994م). رواية الإمام سحنون بن سعيد التنوخي عن الإمام عبد الرحمن بن قاسم.(ط.1)،بيروت: دار الكتب العلمية.
المارزي، عبد الله محمد بن علي بن عمر التميمي(1997م). شرح التلقين. تحقيق: محمد المختار السلامي. (ط.1)، تونس: دار الغرب الإسلامي.
الماوردي، أبو الحسن علي بن محمد بن حبيب البصري. (1999م). الحاوي الكبير في فقه مذهب الإمام الشافعي. دار الكتب العلمية.
مسلم، أبو الحسين بن ورد القشيري النيسابوري. (د.ت). صحيح مسلم. دار إحياء الكتب العربية.
المقري، أحمد بن محمد بن علي. (1987م). المصباح المنير. (ط.1)، بيروت: مكتبة لبنان.
ابن المنذر، أبو بكر محمد بن إبراهيم النيسابوري. (1984م). الإجماع. تحقيق: حماد صغير حنيف. (ط.8)، عجمان: مكتبة الفرقان.
المنذري، زكي الدين عبد العظيم بن عبد القوي.(د.ت). مختصر سنن أبي داود. بيروت: دار الكتب العلمية.
ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم. (2003م). لسان العرب. دار صادر.
ابن مودود، عبدالله بن محمود. (1998م). الاختيار لتعليل المختار. دار الخير.
ابن النجار، محمد بن أحمد بن عبدالعزيز الفتوحي. (1952م). شرح الكوكب المنير. القاهرة: مطبعة السُّنة المحمدية.
ابن نجيم، زين الدين بن إبراهيم(1999م).الأشباه والنظائر. (ط.1). بيروت: دار الكتب العلمية.
ابن نجيم، زين الدين بن إبراهيم. (د.ت). البحر الرائق شرح كنز الدقائق. (ط.2)، دار الكتاب الإسلامي.
النووي، محيي الدين بن شرف (1991م). روضة الطالبين. (ط3). بيروت: المكتب الإسلامي.
ابن الهمام، كمال الدين بن عبد الواحد. (د.ت). فتح القدير. دار الفكر.
أبو يعلى، محمد بن الحسين الفراء الحنبلي. (1990م). العدة في أصول الفقه. تحقيق: أحمد علي المباركفوري. (ط.2)، الرياض: المملكة العربية السعودية.

ثانياً/ المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Al-Alusi، Shihab al-Din Mahmoud bin Abdullah al-Husseini. Tafsir al-Aoussi، "Ar-Rūh al-Ma'ānī fī Tafsīri-l-Qur'āni-l-'Aẓīm wa Sab'u-l-Mathānī" (Ihiaa al-Turath al-Arabi)

al-Aamidi، Abu al-H'asan Say'yd al-D'deen Ali Bin 'abi Ali Bin Muh'ama'ad al-th'alabe. Al-iih'kamu Fi 'us'ouli Al-aah'kami، Edited by (Th'qyq): Abdu Ar-raz'zaq Aafeefee'e. (Beirut، Al-mktb Al-islamy).

Ibn al-Atheer، Majd al-Din Abi al-Sa'adat al-Mubarak ibn Muhammad، "An-nhaya Fy Ghryb Al-h'dyth Wal'athr". Edited (Th'qyq): Taher Az'awi، et al. Scientific Library.

Farid al-Ansary، "al- Mustalah al-Ausouli Ind al-Shatibi/ The Fundamentalist Term of Shatibi "، 2004، 1st ed، Institute of Terminological Staudies.

Al-Esnawi، Abdul Rahim Ibn Hassan Ibn Ali. "Nahaytu As-s'soul Sharh'u Minhaji Al-wus'ouli Ilaa Al-aus'oul". (Subaih Press).

Al-bukhary'y، Aala'au Ad-d'deeni Aabdu Al-azeezi Ibn 'ah'mad، (1991)، "Kashfu Al-a'asrari Aan 'us'ouli Fakhri Al-islam Al-bazdawe'e. Beirut، Dar Alkitab Alarabe Publishing.

Al-badkhashe'e، Muh'ammad Ibn Al-h'asan. "Sharh'u Al-badkhashee'e (minhaju Al-uqoul)". (Subaih Press).

Al-bayjarmee، Sulayman Bn Muh'amd Bn Aumar. H'asheeatu Al-bayjarmee'e Aali Al-khat'eeb Al-musam'maa Ibtuh'fati Al-h'abeebi Aalaa Al-iiqna'i Fi

H'al 'alfath'i Abi Ash-shuja'. Beirut، Dar El. Marefah.

Al-bayhaqee'e، Ah'mad Ibn Al-h'usayn Ibn Ali. "Ktab As-sunan Al-kubra". Dar El. Marefah.

Muh'am'md Bn Aysa Bn Swra، At-trmdhy'. "Sunn At-trmdhy'". Beirut، Dar Al-Kotob Al-Ilmiyah.

Sa'ad al-Din Masud Ibn Umar Ibn al-Taftazani (1996). "Sharh'u At-talweeh'i Aalaa At-tawd'eeh'". Beirut، Dar Al-Kotob Al-Ilmiyah.

Ahmed Abd al-Halim Ibn Taymiyyah، (1922). Dar Ibn al-Jawzi.

Ahmad Abd al-Halim Ibn Taymiyyah، (1966). "A Great Compilation of Fatwa (Majmu al-Fatwa al-Kubra)"، Collected by Abdu Ar-rah'man Bn Muh'am'md Bn Qasim An-n'ajde'e and his son، 1st ed. al- Hokoma Press.

Ali Ibn Mohammed Ibn As-s'sy'yd Ash-sharyf al-Jurjani، "Jurjani Definitions" (Al Taʿrīfāt). Edited by Muhammad Siddiq Al-Minshawi. Cairo، Dar al-Fadilah.

Ibn Abi H'atem، Abdu Ar-rah'man Ibn Muh'am'md Ibn Iidrys Ibn Al-mundhir At-tameemee'e Al-h'anth'aly'y Ar-razee'e (1976). "al- Maraseel". Edited by Shukr Allah Ibn Ni'maa Allah Qoujany'y، 1st ed. Beirut، Resalah Institute.

Ibn Al-h'ajib، Omar Ibn Abi Bakr. "Mukhtas'aru Muntahaa As-suu'l Wal'aamal Fy Ailmay Al-aus'ouli Waljadal". The World Press in Islam Paul.

Ibn H'jar Al-haytami Ahmad Ibn Muh'am'md Ibn Ali. "Tuhfat al-Muhtaj fi Sharh al-Menhaj. Dar Ihyaa al-Turath al-Arabe.

Abū Muḥammad ʿAlī ibn Aḥmad ibn Saʿīd Ibn Hazm، "Al-Muhalla bi'l Athār (the Sweetened)". Edited by: Al-Bandari Abdul Ghaffar Sulaiman. Beirut، Dar al-Kotob Al-Ilmiyah.

Muhammad Abu 'Abd Allah ibn Muhammad at-Tarabulsi al-Hattab (1992). "the Mukhtasar of Khalil"، 3d ed. Dar al-Fekr.

Muhammad Al-khd'ry Bik (1969). "Uṣūl al-fiqh (Principles of Islamic jurisprudence)". Dar El-Fikr El-Arabi.

Abu Dawud Sulaymān ibn al-Ash'ath al-Azdi as-Sijistani. Sunan Abu Dāwūd. Al-Maktaba Al-A'sreyah.

Ahmad Ibn Muhammad Al-Dardir (1978). Al- Sharh Al-Sagheer، Beirut، Dar Al Maarefa.

Muhammad ibn Ahmed ibn 'Arafa ad-Desouqi. Hasheyatul Desouqi Ala al-Sharh al-Kabir. Dar Ihyaa' al-Kotob al-Arabey'ah.

Muḥammad ibn Aḥmad ibn ʿUthmān Al-Dhahabi (2001). Siyar a`lam al-nubala ((The Lives of Noble Figures). Al- Resala Institute.

Abū l-Walīd (Averroes) Muḥammad Ibn ʾAḥmad Ibn Rušd (1988). "Bdayat al-Mujtahed Wanehayat al-Muqtased. Edited by: Muhammad Haj'i. 1st ed. Lebanon، Beirut. Dar al-Ghar' al-Asma.

Wahbah Mustafa al-Zuhayli (1406 e). "Usul al-Fiqh al-Islami (The Principles of Islamic Jurisprudence). 1st ed. Dar al-Fikr.

Wahbah Mustafa al-Zuhayli (1989). "al-Fiqh al-Islami wa Adilataha (Islamic Jurisprudence and its Proofs)، Damascus: Dar al-Fikr.

Badr ad-Dīn Mohammed Bahādir az-Zarkashī (1994)، "Al-bahru al-muhith"، 1st ed. Dar al-Kotob.

Ibn Battal.(2003)."Sharh Sahih Al-bokhari",1st ed.Alriyad. Al-Roshed.

Shahabuddin Mahmoud Ibn Ahmad al-Zanjani (1984)، "Takhrij al-Foroa' A'la al- Usul". Edited by Muhammad Adib Saleh، 5th ed، Beirut - Lebanon.

Muhammad Abu Zahra، (1993)، "Usul al-Fiqh (The Principles of Islamic Jurisprudence). Dar El-Fikr El-Arabi. 1st ed. India- Hyderabad. Lajnat Ihyaa' al-Ma'aref al-Nua'maney'ah (Committe for the Revival of Nua'manian Knowledge).

Muhammad Ibn Ahmad Ibn Abi Sahl al-Sarakhsi، "Usul al-Sarakhsi (The Principles of Islamic Jurisprudence). Edited by: Abul Wafa al-Afghani. Beirut: Dar El-Maa'refah.

Muhammad Ibn Ahmad Ibn Abi Sahl al-Sarakhsi، "Kitab al-Mabsut"، Dar El-Maa'refah.

Muhammad Ibn Abdul Hadi al-Sanadi، "Hasheyat al-Sanadi A'la Ibn Majah، Beirut: Dar El-Jeel.

Abd alBaki Alzorkani(2002), "Sharih Alzorkani".1d edBairot;.Dar.Alkoto Ahmad Ibn Muhammad Ibn Isaac al-Shashi، (1982)، "Usul al-Shashi (The Principles of Islamic Jurisprudence)، Dar El-Ketab El-Arabi.

Ibrahim bin Mosa bin Muhammad al-Lakhmi al-Shatibi، (2003)، "Al-Muwafaqaat fi Usool al-Sharia". Dar Ibn Qayyim- Dar Ibn Affan.

Muhammad Mustafa Shalabi، (1983)، "Usul al-Fiqh al-Islami (The Principles of Islamic Jurisprudence). El-Dar Eljame'yah.

Muhammad ibn Ali ibn Abdullah al-Shawkani، (1349 e)، "Irshad ul Fuhool"، (Subaih Press)

Muhammad ibn Ali ibn Abdullah al-Shawkani، (1993)، "Nayl al-Awtar"، 1st ed. Dar al-Hadith.

Abu Isaac Ibrahim Ibn Yousof Ali al-Sherazi "Al-Muhadhab fi Fiqh Imam al-Shāfiʿī. Dar al-Kotob al-Elmey'ah.

Abdullaah bin Muhammad Ibn Abee Shaybah، (1994)،

"Musannaf Ibn Abi Shaybah. Dar El-Fikr.

Sallahaldin Abo Saaid Khalil Bn Kikldi Al-Alai(1968), Jammia Al-tahsil Fi Ahkam Al-Marassil". Edited by: Hamdi AlSalafi.، 1st ed.Bairot: Allam al-Kotop".

Abdullrahman, AlSaboni.(1968)."Mada Horit Alzawjin Fi AltAlaq Fi AlshairaAlislamih"1st ed.Dar Alfiker.

Ahmad Ibn Muhammad al-Khalwaty al-Sawy، (1978)، "Blghat al-Salik A'la al-Sharh al-Saghir Lil-Dardir"، Beirut: Dar Al Maarefa.

Abu 'l-Qāsim Sulaymān ibn Ahmad At-Tabarani، "al-Muʿjam al-Kabīr". Edited by: Hamdi al-Salafi. Maktabat Ibn Taymiyyah.

Muhammad Amin Ibn Omar Ibn Abdul Aziz Ibn Abidin، (1992)، "Radd al-Muhtar ala al-Dur al-Mukhtar". Beirut، Dar al-Kotob al-E'lmeyah.

Abu Isaac Ibrahim Ibn Yousof Ali al-Sherazi "Al-Muhadhab fi Fiqh Imam al-Shāfiʿī. Dar al-Kotob al-Elmey'ah

Othman Omar Abdul Aziz، (1988)، "al-Naqs Men al-Nas، Haqeqatoh Whokmoh Wathar Dhalik Fi al-Ehtjaj Bes'unnah al-Uhadeyah" The Journal of the Islamic University of Madinah Munawara، Year 20، Nos 7778-..

Abdullaah bin Al hussain al-'Akbori، (1945)، "AL-Lubab Fi Illal Albinaa Waliarab "، 1st ed. Damascus، Dar al-Al-fiker.

Muhammad ibn Hamzah al-Fanari. "Fusul al-Badaea' Fi Usul al-Sharaea'". Riyadh: King Faisal Center for Research andIslamic Studies.

Majid al-Din Muhammad ibn Ya'qub Fayrūzabādī، "Al-Qamus Al-Muhit". Dar al-Jeel.

Ali ibn Sultan Muhammad al-Qari، (2002)، "Merqat al-Mafateeh Sharh Meshkat al-Masabih". Dar al-Fikr.د.

Abdullaah bin Muhammad Ibn Abee Shaybah، (1994)، "Musannaf Ibn Abi Shaybah. Dar El-Fikr

Ibn Qudāmah Muwaffaq al-Dīn Abū Muḥammad ʿAbd Allāh Ibn Aḥmad،(2013), "Rawdat Al-Nader WJonat AL-Monader" .Edited by Abdllkarim Al-Namlla.15St ed.Alriyad: Al- Roshed.

Ibn Qudāmah Muwaffaq al-Dīn Abū Muḥammad ʿAbd Allāh Ibn Aḥmad، (1985)، "al-Mughni"، 1st ed. Dar Ihyaa al-Turath al-Arabi.

Ibn Qayyim al-Jawziyya، Muḥammad ibn Abī Bakr، (1991)، "I'laam ul Muwaqqi'een"، 1st ed. Beirut: Dar al-Kotob.

Maso'ud Ibn Ahmad al-Kasani، (1986)، "Badaea' al-Sanaea' Fi Tartib al-Sharaea'"، 2d ed. Beirut: Dar al-Kotob al-Ilmeyah..

Ibn Anas ALAsbahi Malik. "Al-Modawna Al-Kobra"(1994).،"، al-Maktabah al-Ilmeyah. 2d ed. Beirut: Dar al-Kotob al-Ilmeyah.

Ibn Mājah، Muḥammad ibn Yazīd al-Qazwīnī، "Sunan ibn Majah"، al-Maktabah al-Ilmeyah.

al-Mawardi، Abu al-Hasan Ali Ibn Muhammad Ibn Habib al-Basry، (1999)، "al-Hawy al-Kabir Fi Feqh Madh'hab Imam al-Shāfiʿī. Dar al-Kotob al-Ilmey'ah..

Abdollah Mohammed Binalli Bin Omar.AL_Tamimi AlMarzi. (1997)،Naysābūrī، "Sharih Altalken"، Dar Ihyaa al-Kotob al-Arabeyah". Edited by:Mohammed AlMokhtar Al-Sollami. 1st ed.Tones.Dar.Alkarb.AlIslami.

Muslim، Abū al-Ḥusayn ibn Ward ibn al-Qushayrī an-Naysābūrī، "Sahih Muslim"، Dar Ihyaa al-Kotob al-Arabeyah.

Ahmad ibn Mohammed Ibn Ali al-Maqqari، (1987)، "al-Mesbah al-Munir"، 1st ed. Beirut: "Maktabat Lubnan (Library of Lebanon)".

Ibn al-Naysaburi، Abu Bakr Muhammad ibn Ibrahim، (1284 e)، "al-Ijmaa'". Edited by: Hammad Saghir Hanif، 8th ed. A'jman: Maktabat al-Furqan.

Zaki Aldin Abdoladim BinAbdulKawi.Almondari. "Mokhtasser Sonnan Abi Dawwod " . Beirut: Dar al-Kotob al- Ilmeyah.

Ibn Manẓūr، Abū al-Fadl Jamāl al-Dīn Muhammad ibn Mukarram، (2003)، "Lisān al-ʿArab (Tongue of Arabs)". Dar Sader.

Ibn Mawdoud، Abdu Allah Ibn Mahmoud، (1998)، "al-Ikhtyar Leta'lil al- Mukhtar". Dar al-Kahir.

Ibn al-Naj'ar، Muhammad Ibn Ahmad Ibn Abdul Aziz al-Ftouhy، (1952)، "Sharh al-Kawkab al-Munir". Cairo: al-Sunnah al-Muhammadiyah Press.

Ibn Nujaim، Zayd al-Dīn Ibn Ibrahim(1999). "AlAshbah waNAdair" . Beirut: Dar al-Kotob al- Ilmeyah.

Ibn Nujaim، Zayd al-Dīn Ibn Ibrahim. "al-Bahr al-Raeq Sharh Kanz al-Daqaeq"، 2d ed. Dar al-Ketab al-Islami. .

Ibn Hajer Alakalani,Shihab Aldin Ahmad Bin. Mohammed."Iershad Alsari Shah Sahih ALBokhairi.1d ed Egypt: Alamiriya Alkobra..

Mohiialdin Bin Sharaf Alnawawi.(1991). "Rawdat Al-Nader"Beirut: AL-Maktab AlIslami.

AlRamli, Muḥammad Ibn ALabasssAhmed Ibn SHihab.Al din.(2003). Nihayt al-Mhtaj.Ila Sharh ALminhaj.3d ed.Dar Alkotb Alilmiya.

Ibn al-Hammam، Kamal al-Dīn Ibn Abdul Wahid. "Fath al-Qadir". Dar al-Fikr

.Abū Yaʿlā، Muḥammad ibn al-Ḥusayn al-Farrāʾ al-Hanbali، (1990)، "al-Udd'ah Fi Usul al-Feqh". Edited by: al-Mubaraki، Ahmad Ali al-Sair. 2d ed. Riyadh، Saudi Arabia. .

وصف الناقد للراوي بأنه (يثبج الحديث) ودلالته على الجرح أو التعديل

هدى بنت عبدالله بن سليمان الحبيب (*)
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

(قدم للنشر في 1439/09/05 هـ، وقبل للنشر في 1440/07/04 هـ)

ملخص البحث: هذا البحث يتعلق بلفظ نادر من ألفاظ الجرح والتعديل ، ندر تداوله بين النقاد وهو قولهم عن راو (يثبج الحديث) ،ومدى دلالته على الجرح أو التعديل ، ويهدف إلى جمع الرواة الذين وصفوا بذلك ودراسة أحوالهم ، والنظر في دلالة وصفهم بهذا المصطلَح على الجرح أو التعديل ، والنظر في سياق نص الناقد ، وعباراته ، وأقوال النقاد الآخرين في الراوي ، ومن ثم الخروج بخلاصة لمعنى هذا المصطلح .
ومن أهم النتائج : أن الوصف بقولهم (يثبج الحديث) لا يعني الجرح المطلق ، بل يعني الوهم والخطأ اليسير ، وأن بعض العلماء حمله على الوضع والكذب، وهو ليس كذلك إذ لا يتعدى الوهم اليسير الذي لاينفك عن البشر ، وأوصي بالاهتمام بدراسة مصطلحات النقاد النادرة ، والقليلة التداول بين النقاد ، حيث تشكل على كثير من الباحثين في فهم معناها ، والله أعلم .

كلمات مفتاحية : الجرح . التعديل . يثبج . الناقد .

*****

Critic's Description of the Narrator as ''Scribbling a Saying of the Prophet'' And its Impact on Challenge or Modification

Huda bint Abdullah bin Sulaiman Al-Habib
Imam Muhammad Bin Saud Islamic University

(Received 20/05/2018, accepted 11/03/2019)

Abstract: This research is related to a rare term of challenge and modification,which is rarely Discussed by critics, namely ,their description of the Narrator of (scribbling a saying Of the prophet) and the extent of its impact on challenge and modification.The Research aims to find out narrators who were described so, study their conditions, Consider the impact of their description by the term on challenge and modification Consider the context of the critic's text and its statements ,and the description of Other critics to the narrator, then coming up with a summery of the meaning of the
Term.
One of the most important results is that their description of scribbling a saying of The prophet does not mean the absolute challenge ,but it means illusion and minor Error. Some scholars consider it a fabrication and lying. However ,it is not so. It is not More than a minor illusion that is a feature of human beings. The researcher Recommends that attention be paid to the study of rare terms of critics, which are Scarcely discussed by critics. Many researchers have encountered a problem in Understanding the meaning these terms, God knows best.

Keywords: Challenge,modification,scribbling critic

(*) للمراسلة:

أستاذ مساعد، قسم السنة وعلومها، كلية أصول الدين، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ص.ب: 5701، الرمز البريدي: 11432، الرياض المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Assistant Professor, Dept. of Sunnah and its Sciences, College of the Fundamentals of Religion, Imam Muhammad Bin Saud Islamic University, P.O. Box: 5701, Postal Code: 11432, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail: h-a-h40@hotmail.com

www.nbu.edu.sa
DOI: 10.12816/0058368

مقدمة:

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

أما بعد :

فإن علم الجرح والتعديل من أهم علوم السنة النبوية ، وعليه يتوقف الحكم على الحديث قبولاً ورداً ، ومن أدق مسائل هذا العلم وأشدها غموضاً تحرير ألفاظ وعبارات النقاد في الجرح والتعديل ، ومن هذه الألفاظ والعبارات ما هو واضح ظاهر مشهور كلفظ : ثقة ، وصدوق ، ضعيف ، ونحوها ،ومنها ما هو نادر غامض يحتاج دراسة لبيان المراد منه ، ومن تلك الألفاظ والعبارات عبارة (يثبج الحديث) ، وقد استعمل هذا الوصف النادر عدد من الأئمة النقاد ، ودار حوله خلاف في فهم معناه ، لذا كان لابد من البحث فيه ، والخروج بمعنى دقيق له كما أراد هؤلاء الأئمة قدر الإمكان ، والله أسأل الإعانة والتوفيق ، وأن يجعله خالصاً لوجهه الكريم.

أهمية البحث:

1. البحث يتعلق بعلم مهم من علوم السنة النبوية وهو الجرح والتعديل .
2. الدلالة على معنى عبارة استخدمها بعض النقاد ، غير مشهورة وحدث حولها إشكال لابد من حله وبيانه من حيث دلالتها على الجرح أو التعديل .
3. جمع وتمييز الرواة الذين وصفوا بهذا الوصف، أو أطلق عليهم بالمقارنة مع غيرهم ، أو ذكر الوصف في سياق الحديث عنهم .
4. دراسة حال الرواة بالترجمة لهم ، والحكم عليهم وفق القواعد المقررة في الجرح والتعديل .
5. معرفة دلالة هذا الوصف ، ومعرفة النقاد الذين استعملوه ، بدراسة أقوالهم ، ومدى دلالتها على الجرح والتعديل ، ومقارنتها بأقوال غيرهم من النقاد ، ومن ثم الخروج بمراد الناقد من هذا القول بما يترجح لدي بعد دراسة قوله والقرائن المقترنة به .

الدراسات السابقة :

لم أقف على دراسة علمية أكاديمية لهذا الوصف عدا بعض كتب ألفاظ الجرح والتعديل ، والتراجم التي أشارت إليه دون دراسة وافية ، وممن أشار إليه عبد الله الجديع في تعليقه على كتاب الأسماء والكنى ، وكذا محمد عوامة في مقدمة الكاشف حين تكلم عن الراوي إسماعيل بن شروس ، أما دراسة علمية متكاملة حوله فلم أقف على مثل ذلك ، والله أعلم .

خطة البحث :

قسمت البحث إلى مقدمة وثلاثة مباحث :

المقدمة: ذكرت فيها أهمية الموضوع والدراسات السابقة .

المبحث الأول : وفيه مطلبان :

الأول: المعنى اللغوي للفظ (يثبج) .

الثاني: علاقة المعنى اللغوي باستعمال المحدثين.

المبحث الثاني: النقاد الذين وقفت عليهم وقد استخدموا لفظ (يثبج الحديث)، والرواة الموصوفون به . وهؤلاء النقاد هم :

أولا: معمر بن راشد .

ثانياً: عبد الرحمن بن مهدي .

ثالثاً : الإمام أحمد .

المبحث الثالث : خلاصة القول في لفظ (يثبج الحديث)، والراجح فيه بعد دراسة أقوال النقاد.

الخاتمة : وذكرت فيها أهم النتائج والتوصيات.

منهج البحث :

1. جمعت أقوال الأئمة النقاد الذين استخدموا هذا الوصف بنقدهم ، والرواة الذين أطلق عليهم الوصف .
2. ترجمت للرواة الموصوفين بهذا الوصف بذكر اسم الراوي ونسبه وكنيته، وثلاثة من شيوخه وثلاثة من تلاميذه ، وسنة وفاته ومن أخرج له من الأئمة إن توفر ذلك . فإن كان متفقاً على توثيقه أو تضعيفه أشرت إلى ذلك واكتفيت به عن سرد الأقوال إلا ما تلزم الحاجة له ، وأما إن كان مختلفاً فيه فإني أسرد الأقوال في حاله ، ثم أقوم بدراسة النص النقدي الذي وصف به الراوي ودراسته مع ما فيه من قرائن ، ثم أرجح وفق قواعد الجرح والتعديل المتبعة .
3. أخرج الأحاديث الواردة في البحث ، وأبين درجتها، فإن كانت في الصحيحين أو أحدهما فإني أقتصر في تخريجه على كتب السنة المشهورة .
4. وإن كان في غيرهما فإني أتوسع بتخريجه من مصادره قدر الإمكان .
5. أترجم لرواة الإسناد ،فإن كان الراوي متفقاً على توثيقه أو تضعيفه فأكتفي بذكر خلاصة حاله من التقريب للحافظ ابن حجر، أو من كتاب الكاشف للذهبي ، وأما إذا كان الراوي مختلفاً فيه فإني أذكر الراجح من حاله ، وفق ما يتبين لي من أقوال العلماء فيه .
6. أحكم على إسناد الحديث ، وأعضد قولي بحكم العلماء على الحديث وآرائهم مثبتة ذلك من كتبهم ، والله أسأل التوفيق والسداد .

المبحث الأول : وفيه مطلبان :

المطلب الأول: المعنى اللغوي للفظ (يثبج) .

قال ابن فارس :

« الثاء والباء والجيم كلمة واحدة تتفرع منها كلم، وهي معظم الشيء ووسطه. قال ابن دريد: ثَبَجُ كل شيء وسطه ، ورجل أَثْبَجُ وامرأة ثَبْجَاءُ، إذا كان عظيم الجوف ...فأما قولهم ثَبَّجَ الكلام تَثْبِيجًا فهو أن لا يأتي به على وجهه ، وأصله من الباب، لأنه كأنه يجمعه جمعا فيأتي به مجتمعا غير ملخص ولا مفصل.»1

وقال الزبيدي : « والجمع أَثْبَاجٌ وثُبُوجٌ، والثَبَجُ: (اضطرابُ الكلام وتفْنِينُه) ، وفي نسخة: تَفَنُّنُه»2 .

وقال ابن منظور : « وثَبَّجَ الكتاب والكلام تَثْبيجاً: لم يبينه؛ وقيل: لم يأت به على وجهه. والثَّبَجُ: اضطراب الكلام وتَفَنُّنُه. والثَّبَجُ: تعمية الخط وترك بيانه» 3

فعلى هذا فإن المعنى اللغوي يدور حول اضطراب الكلام ، وتفننه ،ولا يأتي به على وجهه وأصله ، حيث يجمعه جمعاً غير ملخص ولا مفصل ، ومنه تعمية الخط وترك بيانه ، فكلها تدور حول الاضطراب ، والتقديم والتأخير، والتغيير باختصار الكلام وعدم تفصيله ، والله أعلم .

المطلب الثاني: علاقة المعنى اللغوي باستعمال المحدثين.

استخدم النقاد هذا الوصف- كما سيأتي في المبحثين التاليين- ، واستخدامهم يدور حول معنى اضطراب الكلام وتفنينه وأنه لا يأتي بالكلام على وجهه فيجمعه جمعا ولا يفصِّل المعنى ، وهو معنى من معاني لفظة (ثبج) في اللغة كما سبق ، فإطلاق النقاد هذا اللفظ إطلاقاً لغوياً كما هو ظاهر ، فعلاقة المعنى اللغوي باستعمال المحدثين هي علاقة تطابق وتماثل ، إذ قول علماء اللغة يدور حول : عدم البيان ، والاضطراب ، والخلط ، وتثبيج الكلام أي لم يأت به على وجهه، وكل هذه المعاني تطابق مراد المحدثين وهو: اضطراب الكلام وتفنينه ، وأنه لا يأتي بالكلام على وجهه فيجمعه جمعا ولا يفصِّل المعنى ، والله أعلم .

المبحث الثاني: النقاد الذين وقفت عليهم وقد استخدموا لفظ (يثبج الحديث) والرواة الموصوفون به :

أولاً : معمر بن راشد :

وقد أطلقه على :

1. مقاييس اللغة، 1399 هـ، ج:1،ص: 400.
2. تاج العروس ، ج:5، ص: 442 .
3. لسان العرب ،ج:2، ص:219، وانظر : المحكم والمحيط الأعظم ، ج:7،ص: 373 ، والمعجم الوسيط، ج 1،ص: 93.

1. **إسماعيل بن شرُوَس بن أبي سعيد الصنعاني، أبي المقدام :**

روى عن : عكرمة ويعلى بن أمية ووهب بن منبه .

وعنه : معمر ، وبشر بن رافع .

ذكره ابن شاهين في ثقاته وقال : « وقال علي بن المديني :» إسماعيل بن شروس ثقة من أهل اليمن».4

وذكره ابن حبان في الثقات .5

قال البخاري : « قال عبد الرزاق، عن معمر: كان يثبج الحديث ».6

وقال ابن عدي : « سمعت ابن حماد يقول: قال البخاري: إسماعيل بن شروس أبو المقدام الصنعاني يروي عن يعلى بن أمية، قال عبد الرزاق: قال معمر: كان يضع الحديث « وقال : «حدثنا إسحاق بن إبراهيم بن يونس، حدثنا أبو بكر الأثرم، حدثنا أحمد بن حنبل، حدثنا عبد الرزاق، قال: قلت لمعمر: ما لك لم تكثر عن ابن شروس؟ قال: كان ينتج الحديث» 7

وكلمة (ينتج) قريبة جداً من (يثبج) فهي خطأ مطبعي ، وأما لفظ (يضع الحديث) فليس مطبعياً بل تصحفت اللفظة على ابن عدي رحمه الله ، ومن أجل ذلك ذكر سبط العجمي هذا الراوي – إسماعيل بن شروس - في كتابه كشف الحثيث فقال : «روى عبد الرزاق عن معمر قال: (كان يثبج الحديث) ، وقال ابن عدي قال خ قال معمر:(كان يضع الحديث) وقال عبد الرزاق قلت لمعمر :لمَ لم تكتب عن ابن شروس ؟ قال : (كان يثبج الحديث) ». 8

ونقلها عن ابن عدي الذهبي في ميزان الاعتدال فقال: « روى عبد الرزاق، عن معمر، قال: (كان يثبج الحديث) ، وقال ابن عدي: قال البخاري: قال معمر: (كان يضع الحديث)، وقال عبد الرزاق: قلت لمعمر: مالك لم تكتب عن ابن شروس؟ قال: كان يثبج الحديث»9

فنقل الروايتين (يضع الحديث) و (يثبج الحديث) فحمل معنى يثبج على الوضع !!

بل وتصرف بها كما في المغني فقال :» كذَّاب قاله معمر».10

ونقلها ابن حجر فجعل كل الروايات بلفظ الوضع فقال: « إسماعيل بن شروس الصنعاني أبو المقدام روى عبد الرزاق عن معمر قال:(كان يضع الحديث) ...وقال ابن عدي: قال البخاري: قال معمر: (كان يضع الحديث) ، وقال عبد الرزاق قلت لمعمر : مالك لم تكتب عن ابن شروس ؟

4. تاريخ أسماء الثقات ،ص: 27 .

5. ج:6،ص: 31 .

6. التاريخ الكبير للبخاري ،ج:1،ص: 359.

7. الكامل، ج: 1 ، ص:320 ، المطبوع طبعة دار الفكر .

8. الكشف الحثيث ،ص: 70.

9. ميزان الاعتدال ،ج: 1،ص:234.

10. المغني في الضعفاء ،ج:1،ص: 83.

قال : (كان يضع الحديث) ».11

وقال ابن عراق : « إسماعيل بن شروس الصنعاني عن عكرمة، قال معمر : «كان يضع الحديث». 12

فتواردوا على تفسير التثبيج بالوضع !!!! اعتماداً على رواية ابن عدي ، وليس الأمر كذلك فقد وردت دلائل عدة على أن رواية ابن عدي هذه وقع فيها التحريف ، فقد نقلها عن البخاري في التاريخ الكبير ، واللفظة كما أوردها البخاري في تاريخه (يثبج الحديث) ، حيث قال « قال عبد الرزاق، عن معمر: كان يثبج الحديث».13

ونقلها عنه العقيلي : فقال : « قال البخاري أقال عبد الرازق أعن معمر: كان يثبج الحديث»14

وقد تحرفت كما سبق على ابن عدي ونقلها عنه الذهبي ، ، وسبط العجمي ، وابن حجر وكذا ابن عراق فحمل معناها على الكذب !!!

وقد سبق أن معنى التثبيج في اللغة ليس بمعنى الكذب والوضع بل معناه : أن لا يأتي بالحديث على وجهه ، ومعمر قد روى عن ابن شروس لكن لم يكثر عنه للسبب المذكور وهو أنه يثبِّج الحديث ، ولا يمكن أن يروي معمر عن راوٍ وصفه بالكذب ! كما أن ابن حبان ذكره في الثقات كما سبق ، وذكره ابن شاهين في ثقاته ، ونقل عن ابن المديني قوله : « ثقة «15

فدل ذلك كله على توثيقه إلا أنه يثبج الحديث أي لا يأتي به على وجهه ، كما وصف به وكيع وأبي عاصم كما سبق ، وهو الوهم اليسير الذي لا ينفك عن البشر ، وتصحفت الكلمة على ابن عدي وكتبت (يضع) ونقلها عنه الذهبي ، وتناقلها عنه عدد من العلماء وحملوا لفظ (يثبج) على الوضع والكذب !!! بسبب تصحيف يسير والله المستعان ، وقد وجدتها كذلك مصحفة في عدد من الطبعات التي وقفت عليها ، وهي طبعة دار الفكر ، وطبعة دار الكتب العلمية ، وطبعة دار الرسالة ، وطبعة مكتبة الرشد ، ووجدت النسخة المدخلة في الشاملة قد عدلت ، بالرغم أنهم اعتمدوا نسخة دار الكتب العلمية ، وقد اطلعت على النسخة المطبوعة منها فوجدتها مصحفة16 كما سبق ، والله أعلم 17.

11. لسان الميزان ،ج: 1،ص: 411.

12. تنزيه الشريعة ،ج:1،ص:39 .

13. التاريخ الكبير للبخاري ،ج:1،ص:359 .

14. الضعفاء الكبير، ج: 1،ص:84.

15. وقد تكلم عن هذه المسألة وبين أن الكلمة قد حرفت الشيخ عبد الله بن يوسف الجديع في تعليقه على كتاب الأسماء والكنى ،ج: 1،ص:94) ، وكذا الشيخ محمد عوامة في مقدمة الكاشف ،ج:1،ص: 163، وكذا في موقع ملتقى أهل الحديث ، / https: / /al-maktaba.org /book/31615/ 2581 .

16. الكامل لابن عدي ،ج:1، ص:520، دار الكتب العلمية .

17. (الجرح والتعديل لابن أبي حاتم،ج:2،ص: 177، الكنى والأسماء للإمام مسلم ،ج:2،ص: 793، موسوعة أقوال الإمام أحمد،ج:1،ص: 107،الجامع لعلوم الإمام أحمد،ج: 16،ص: 244، سؤالات أبي داود ص:245، الضعفاء الكبير للعقيلي،ج:1،ص:84، الثقات ،ج: 6،ص: 31، الكامل ج:1،ص: 320 ،تاريخ أسماء الثقات،

2. أطلقه معمر على أهل صنعاء في معرض كلامه عن خلاد بن عبدالرحمن:

وهو خلاد بن عبد الرحمن الأبناوي الصنعاني.

روى عن ابن المسيب ، وسعيد بن جبير ومجاهد ، وغيرهم .

وعنه : معمر ، و ابن أخيه القاسم بن فياض، وهمام والد عبد الرزاق ، وغيرهم .

ثقة حافظ من السادسة ، أخرج له أبوداود والنسائي18 .

وقال هشام بن يوسف عن معمر : « لقيت مشيختكم فلم أر أحدا كاد أن يحفظ الحديث إلا خلاد بن عبد الرحمن »19 .

وقال البخاري: قال أحمد: عن عبد الرزاق، عن معمر: « ما رأيت أحدًا بصنعاء إلا هو يثبج إلا خلاد بن عبد الرحمن »20.

وقال ابن أبي خيثمة: حدثنا أحمد بن حنبل، عن عبد الرزاق قال: قال معمر « ما رأيت أحدًا بصنعاء إلا وهو يثبج الحديث إلا خلاد بن عبد الرحمن »21.

وقال ابن أبي خيثمة أيضاً : حدثنا أحمد بن حنبل قال: نا عبد الرزاق قال: خلاد بن عبد الرحمن من الأبناء (1).22

قال ابن الأثير: « الأبناء هم أولاد فارس، وهم الذين أرسلهم كسرى مع سيف بن ذي يزن لما جاء يستنجده على الحبشة فنصروه، وملكوا اليمن، وتزوجوا في العرب، فقيل لأولادهم الأبناء، وغلب عليهم هذا «23 .

ومعمر بن راشد أطلقه على إسماعيل بن شروس وهو من أهل صنعاء ، فهل كان يقصد أن كل الرواة من أهل صنعاء يثبجون الحديث عدا خلاد ، أو أراد المبالغة في توثيق خلاد ؟؟

ولعل الثانية أقرب إذ أن هناك عدداً من الرواة الثقات الأثبات من صنعاء ، اتفق الأئمة على توثيقهم ، وأطلق توثيقهم ابن حجر في التقريب ،كهمام بن منبه24، وقد روى عنه معمر، وإبراهيم بن ميمون الصنعاني25 ، والنعمان بن أبي شيبة الصنعاني26 ، وعبدالله بن طاووس بن كيسان27 ، ، وغيرهم كثير .

ولم ينقل قول لمعمر بن راشد عن راوٍ بعينه إلا إسماعيل بن شروس كما سبق ، وهذا وإن كان

ص:27،الكشف الحثيث،ص:70 ،الكاشف،ج:1، ص: 163، ميزان الاعتدال ،ج:1،ص: 234، المغني في الضعفاء،ج:1،ص: 83 ، لسان الميزان ،ج:1،ص: 411 .

18. التقريب،ص:196 .

19. التهذيب،ج: 3،ص: 173 .

20. التاريخ الكبير ،ج: 3،ص: 188 .

21. تاريخ ابن أبي خيثمة ،ج:1:ص:322،وانظر: المعرفة والتاريخ ،ج: 2، ص: 29 .

22. السابق ص:323 .

23. النهاية ، ج: 1، ص : 17 .

24. التقريب ، ص:574 .

25. السابق ، ص:89.

26. السابق، ص:564

27. السابق، ص: 308.

من أهل صنعاء إلا أن ذلك لا يعني التعميم ، بل لعله أراد المبالغة في توثيقه ، والله أعلم28 .

ثانياً : عبدالرحمن بن مهدي :

أطلقه عند حديثه عن :

1. **سفيان الثوري:**

وهو سفيان بن سعيد بن مسروق الثوري ، أبو عبد الله الكوفي.

روى عن أبيه وأبي إسحاق الشيباني وأبي إسحاق السبيعي

وعنه : مالك وعبد الرحمن بن مهدي ويحيى بن سعيد القطان ، و غيرهم.

ثقة حافظ فقيه عابد إمام حجة ، من رؤوس الطبقة السابعة ، وكان ربما دلس ، مات سنة إحدى وستين وله أربع وستون ، أخرج له الجماعة. 29

قال عبدالرحمن بن مهدي في سفيان الثوري: «لو رأى إنسان سفيان الثوري يحدث لقال : ليس هذا من أهل العلم يقدم ويؤخر و يثبج ولكن لو جهدت جهدك أن تزيله عن المعنى لم يفعل».30 أي أنه يرويه كما هو ولو رواه بالمعنى ، و إن كان ظاهره أنه يقدم ويؤخر ولا يأتي به على وجهه، وهو صريح في بيان معنى كلمة (يثبج) كما ذكرنا في المعنى اللغوي ، وهو اضطراب الكلام وتفننه فلا يأتي به على وجهه ، والله أعلم. 31

ثالثاً : الإمام أحمد :

وقد أطلقه على شيخين من شيوخه وهما: وكيع وأبو عاصم :

1. **وكيع بن الجراح بن مليح الرؤاسي، أبو سفيان الكوفي.**

روى عن : الثوري ، وشعبة ، وزكريا بن أبي زائدة ، وغيرهم.

وعنه :الإمام أحمد ، و أبناؤه : سفيان ، ومليح، وعبيد ، وغيرهم .

إمام ثقة توفي سنة 196هـ. أخرج له الجماعة. 32

قال أبو بكر المروذي: قلت، يعني لأحمد بن حنبل: من أصحاب الثوري؟ قال: يحيى، ووكيع، وعبد الرحمن، وأبو نعيم. قلت: قدمت وكيعاً على عبد الرحمن؟ قال: وكيع شيخ.33

وقال عبد الله بن أحمد بن حنبل ، عن أبيه: ما رأيت أوعى للعلم من وكيع، ولا أحفظ من وكيع، ما رأيت وكيعا شك في حديث إلا

28. ترجمته في :الثقات،ج: 6،ص: 267، تهذيب الكمال، ج: 8،ص: 356،التهذيب،ج: 3،ص: 173، التقريب ص: 196، الكاشف ،ج: 1،ص: 376 .

29. التقريب ، ص: 244.

30. الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع للخطيب البغدادي ، ج:2، ص: 33.

31. علل الحديث لابن أبي حاتم،ج:2،ص: 124.

32. التقريب ،ص:581 .

33. العلل ومعرفة الرجال لأحمد رواية المروذي ، ج: 1،ص: 45.

يوماً واحداً، ولا رأيت مع وكيع كتاباً ولا رقعة قط.34

وقال في موضع آخر: سمعت أبي يقول: كان وكيع مطبوع الحفظ، كان وكيع حافظاً حافظاً، وكان وكيع أحفظ من عبد الرحمن بن مهدي كثيراً كثيراً.35

وقال في موضع آخر: سمعت أبي يقول : ابن مهدي أكثر تصحيفاً من وكيع، ووكيع أكثر خطأً من ابن مهدي، ووكيع قليل التصحيف.36

وقال إسحاق بن راهويه : كان حفظه طبعاً وحفظنا بتكلف .37

وقال يحيى بن يحيى: لم أرَ من الرجال أحفظ منه .38

وقال علي بن المديني كان وكيع يلحن ولو حدث بألفاظه لكان عجبا .39

وقال محمد بن نصر المروزي : « كان يحدث بآخره من حفظه فيغير ألفاظ الحديث كأنه كان يحدث بالمعنى ولم يكن من أهل اللسان.40

وقال ابن عمار: ما كان بالكوفة في زمان وكيع أفقه منه ، ولا أعلم بالحديث ، كان جهبذاً قلت له: عدوا عليك بالبصرة أربعة أحاديث غلطت فيها؟ فقال: حدثتهم بعبادان بنحو من ألف وخمسمائة وأربعة: ليس بكثير في ألف وخمسمائة.41

قلت : وهذا ثناء الإمام أحمد عليه جلياً واضحاً ، وهو أعلم الناس به فهو شيخه ، وحين يقول عنه وهو العالم بحاله المتفحص لها : «ما رأيت أوعى للعلم من وكيع، ولا أحفظ من وكيع» ، ويقول : « كان وكيع مطبوع الحفظ، كان وكيع حافظاً حافظاً « فإنه يقصد معناها ، وهذا القول منه هو من أعلى مراتب التوثيق ، ثم يقارنه بمن ؟ بعبدالرحمن بن مهدي ويقول بأن وكيع أحفظ منه كثيراً كثيراً ، ليدل دلالة واضحة على منزلة ومكانة وكيع عند الإمام أحمد رحمه الله ، ومع ذلك فقد وصفه الإمام أحمد بأنه يثبج الحديث؛ حيث روى وكيع حديث التطبيق عن ابن مسعود فزاد بعد قوله (ورفع يديه) لفظةَ (إلا مرة) في رواية، ولفظة (ثم لا يعود) في رواية أخرى؛ ومعنى ذلك الاقتصار في رفع اليدين في الصلاة على الرفع الأول المقارن لتكبيرة الإحرام.42

34. العلل ومعرفة الرجال ، ج: 1،ص:152.

35. السابق ، ج: 3، ص: 206.

36. السابق ، ج: 1، ص: 394.

37. تهذيب التهذيب ، ج: 11، ص: 130 .

38. السابق .

39. السابق .

40. السابق .

41. تهذيب التهذيب ، ج:11، ص: 128.

42. أخرج ابن أبي شيبة في مصنفه ،ج: 1،ص:213،ح:2441) ، قال : حدثنا وكيع، عن سفيان، عن عاصم بن كليب، عن عبد الرحمن بن الأسود، عن علقمة، عن عبد الله، قال: ألا أريكم صلاة رسول الله صلى الله عليه وسلم؟ «فلم يرفع يديه إلا مرة». ومن طريقه أبو داود في كتاب الصلاة ، باب من لم يذكر

فنقل عبد الله بن أحمد عن أبيه توهيمه لوكيع

الرفع عند الركوع ، ج:1،ص: 199 ،ح:748.
وأخرجه الترمذي في كتاب الصلاة ، باب رفع اليدين في الركوع ، ج: 2،ص:40، ح:257، وقال : «حديث ابن مسعود حسن».
والنسائي في الكبرى ، كتاب الصلاة ، باب الرخصة في ترك رفع اليدين للركوع ،ج: 1،ص: 332، ح: 649.
وأحمد ، ج6، ص:203، ح:3681 ،و أبو يعلى في مسنده، ج: 8،ص:453،ح:5040 ، والطحاوي في «شرح معاني الآثار» ،ج:1،ص:224 ،ح:1349،كلهم من طريق وكيع به بألفاظ متقاربة ، وعند الطحاوي بلفظ (ثم لا يعود) .
وإسناد ابن أبي شيبة كالتالي :
وكيع بن الجراح الرؤاسي :إمام ثقة كما سبق .
وسفيان : هو ابن سعيد الثوري ، ثقة حافظ ، ستأتي ترجمته في ص:16.
وعاصم هو عاصم بن كليب بن شهاب بن المجنون الجرمي الكوفي : ثقة ، (التهذيب،ج: 5،ص:55) ، وهو من الخامسة مات سنة بضع وثلاثين ، أخرج له البخاري تعليقاً ومسلم والأربعة ، (التقريب ص: 286) .
وعبد الرحمن بن الأسود بن يزيد بن قيس النخعي، ثقة، من الثالثة مات دون المائة سنة تسع وتسعين ، أخرج له الجماعة) التقريب(ص: 336) ، و(علقمة ابن قيس ابن عبد الله النخعي الكوفي ، ثقة ثبت فقيه عابد من الثانية مات بعد الستين وقيل بعد السبعين ، أخرج له الجماعة. المرجع السابق ، ص: 397.
وهذا الإسناد رجاله ثقات إلا أن متنه فيه علة ، حيث أخرجه أبو داود ، ج:1،ص:200، ح:751، من طريق معاوية بن هشام ، وخالد بن عمرو، وأبي حذيفة، ثلاثتهم عن سفيان، بهذا الإسناد.
وأخرجه النسائي في كتاب الصلاة ، باب في ترك رفع اليدين في الركوع ،ج: 2،ص: 182 ،ح:1026) من طريق عبد الله بن المبارك، عن سفيان، به. وفيه زيادة: «ثم لم يعد».
وأخرجه ابن أبي شيبة،ج: 1،ص:236 ، عن وكيع، عن مسعر، عن أبي معشر، عن إبراهيم، عن ابن مسعود من فعله.
قال أبو داود عقب الحديث: « هذا حديث مختصر من حديث طويل، وليس هو بصحيح على هذا اللفظ «.
وذكر ابن أبي حاتم أنه سأل أباه عن هذا الحديث، فقال:

في هاتين الزيادتين؛ فقال عبد الله: قال أبي:

(حديث عاصم بن كليب رواه بن إدريس فلم يقل (ثم لا يعود)؛ ثم قال عبد الله:

(حدثني أبي قال حدثنا يحيى بن آدم43 قال: أملاه عليَّ عبد الله بن إدريس 44من كتابه عن

« هذا خطأ، يقال: وهم فيه الثوري، وروى هذا الحديث عن عاصم جماعة، فقالوا كلهم: إن النبي صلى الله عليه وسلم افتتح فرفع يديه، ثم ركع فطبق وجعلها بين ركبتيه، ولم يقل أحد ما رواه الثوري» .
وقال ابن القيم: « قال أبو حاتم البستي في كتاب الصلاة له: هذا الحديث له علة توهنه، لأن وكيعا اختصره من حديث طويل، ولفظة: «ثم لم يعد» إنما كان وكيع يقولها في آخر الخبر من قبله ، وقبلها: «يعني»، فربما أسقطت «يعني»، وحكى البخاري تضعيفه عن يحيى بن آدم وأحمد بن حنبل وتابعهما عليه، وضعفه الدارمي ، والدارقطني ، والبيهقي» تهذيب سنن أبي داود ملحق بحاشية عون المعبود ،ج: 2،ص: 318 .
وفي العلل للدارقطني بلفظ: (فرفع يديه في أول تكبيرة، ثم لم يعد)، قال الدارقطني: « وإسناده صحيح، وفيه لفظة ليست بمحفوظة ذكرها أبو حذيفة في حديثه عن الثوري، وهي قوله:(ثم لم يعد). وكذلك قال الحماني عن وكيع. وأما أحمد بن حنبل، وأبو بكر بن أبي شيبة، وابن نمير، فرووه عن وكيع، ولم يقولوا فيه:(ثم لم يعد) ... وليس قول من قال: (ثم لم يعد) محفوظا « . العلل ج:5، ص:172 .
فالحديث صحيح عدا قوله (فلم يرفع يديه إلا مرة) وقوله(ثم لم يعد) فلا تصح ، كما قال الإمام أحمد ، والدارقطني ، وابن حبان ، وغيرهم ، ويدل لذلك رواية ابن إدريس كما سيأتي .

43. يحيى بن آدم بن سليمان الكوفي ، أبو زكريا مولى بني أمية ، ثقة حافظ فاضل من كبار التاسعة ، مات سنة ثلاث ومائتين ، أخرج له الجماعة .(التقريب ص: 587).

44. عبد الله بن إدريس بن يزيد ابن عبد الرحمن الأودي، أبو محمد الكوفي ، ثقة فقيه عابد ، من الثامنة مات سنة اثنتين وتسعين ، وله بضع وسبعون سنة ، أخرج له

عاصم بن كليب45

عن عبد الرحمن بن الأسود46 قال: حدثنا علقمة47 عن عبد الله قال: علمنا رسول الله صلى الله عليه وسلم الصلاة، فكبر ورفع يديه، ثم ركع وطبق يديه، وجعلهما بين ركبتيه.48

فبلغ سعداً فقال: صدق أخي؛ قد كنا نفعل ذلك؛ ثم أُمِرنا بهذا؛ وأخذ بركبتيه.

حدثني عاصم بن كليب هكذا.

قال أبي:» هذا لفظ غير لفظ وكيع؛ وكيع يثبج الحديث[يعني: لا يأتي به على وجهه] لأنه كان يحمل نفسه في حفظ الحديث «.49

والمقصود أن وكيعاً كان يتكلف الحفظ ويكثر، فيحدث من حفظه ولا يرجع لكتابه فيقع في الوهم أحياناً ،وهو نوع من الخطأ قلَّ أن يسلم منه أحد من الحفاظ المتقنين ، كما قال العلماء50 ، وهذا ماقصده ابن المديني حين قال :» كان وكيع يلحن ولو حدث بألفاظه لكان عجبا»، وكذا محمد المروزي حين قال : كان يحدث بآخره من حفظه فيغير ألفاظ الحديث كأنه كان يحدث بالمعنى ولم يكن من أهل اللسان» ، ذلك لأنه كان يحدث من حفظه فيحدث بالمعنى ، وقد يقع بالخطأ . والله أعلم.51

2. أبو عاصم النبيل : الضحاك بن مخلد الشيباني ، البصري :

روى عن: أبيه ، وجرير بن حازم ، وثواب ابن عتبة ، وغيرهم .

وعنه: الإمام أحمد ، والبخاري ، وابنه عمرو، وغيرهم .

45. وعاصم هو عاصم بن كليب بن شهاب بن المجنون الجرمي الكوفي : ثقة . تقدم في ص:8.

46. عبد الرحمن بن الأسود بن يزيد بن قيس النخعي، ثقة ، تقدم في ص:8.

47. علقمة ابن قيس ابن عبد الله النخعي الكوفي ، ثقة ثبت فقيه . تقدم في ص:9.

48. رواه الإمام أحمد، ج: 7، ص: 83،ح: 3974، وأبو داود، كتاب الصلاة ، باب من ذكر أنه يرفع يديه إذا قام من الثنتين ، ج:1،ص: 199،ح:747)، والنسائي، كتاب الصلاة، باب تشبيك الأصابع في المسجد ،ج: 2،ص: 49،ح: 719 ، والبخاري في رفع اليدين في الصلاة،ج:1،ص:28،ح:32، وابن خزيمة ، كتاب الصلاة، باب ذكر نسخ التطبيق في الركوع،ج: 1، ص: 326، ح:595)، والدارقطني ، كتاب الصلاة ، باب ذكر نسخ التطبيق والأمر بالأخذ بالركب، ج: 2،ص: 137،ح:1281، والحاكم ،ج:1،ص:346 ، ح: 815 ، من طريق عبد الله ابن إدريس، عن عاصم، به.
ورجال إسناده ثقات كما سبق ، وقال الدارقطني: « هذا إسناد ثابت صحيح « ، وصححه الحاكم، وقال الألباني في صحيح أبي داود: إسناده صحيح على شرط مسلم،ج: 3،ص: 337،ح: 732) .

49. العلل ومعرفة الرجال لأحمد رواية ابنه عبد الله، ج:1،ص:371 ، و الجامع لعلوم الإمام أحمد ،ج:19،ص: 411) .

50. ضوابط الجرح والتعديل لعبدالعزيز العبداللطيف،ص: 117 .

51. انظر: الثقات ،ج: 7،ص:562، تهذيب الكمال،ج: 30،ص: 462،التهذيب،ج: 11،ص: 109،التقريب، ص: 581.

وقال ابن قانع ، وابن معين ، والعجلي ومحمد بن سعد : ثقة . زاد ابن قانع : مأمون ، وزاد العجلي : كثير الحديث . وزاد ابن سعد : فقيهاً .

وقال أبو حاتم : صدوق وهو أحب إليَّ من روح بن عبادة . 52

وقال محمد بن عيسى الزجاج : قال لي أبو عاصم : كل شيء حدثتك حدثوني به وما دلست قط.

وقال ابن خراش : لم ير في يده كتاب قط .

وقال الآجري عن أبي داود : كان يحفظ قدر ألف حديث من جيد حديثه .53

وهو ثقة روى له الجماعة ، وقول أبي حاتم محمول على تشدده في هذا الباب ، والله أعلم.

وقال ابن حجر في التقريب : «روح بن عبادة ابن العلاء بن حسان القيسي أبو محمد البصري، ثقة فاضل له تصانيف ، من التاسعة مات سنة خمس أو سبع ومائتين « 54

وقد وصفه الإمام أحمد بأنه يثبج الحديث، قال أبو داود : « وسمعت أحمد قيل له روح أحب إليك أو أبو عاصم ؟ قال: « كان روح يخرج الكتاب وأبو عاصم يثبج الحديث ».55

وقال أبو داود : سمعت الحلواني يقول:« أول من أظهر كتابه روح بن عبادة، وأبو أسامة. قال الحافظ أبو بكر (الخطيب): » يعني: أنهما رويا ما خولفا فيه، فأظهرا كتبهما حجة لهما على مخالفيهما إذ روايتهما عن حفظهما موافقة لما في كتبهما» 56.

والمقصود أن أبا عاصم النبيل على ثقته إلا أنه يثبج الحديث ؛ إذ يعتمد على حفظه : أي لا يأتي به على وجهه ، فهو يعتمد على حفظه فيقع في الوهم ، حيث أن الإمام أحمد قارنه بروح ابن عباده الذي يعتمد على كتابه ، وكلاهما من الثقات، وهذا مايفسر قول ابن خراش : « لم ير في يده كتاب قط « . والله أعلم. 57

المبحث الثالث : خلاصة القول في لفظ (يثبج الحديث) ، والراجح فيه بعد دراسة أقوال النقاد.

من خلال دراسة أقوال النقاد : معمر بن راشد ، وعبد الرحمن بن مهدي ، الإمام أحمد، في عدد من الرواة تبين لي أن معمر بن راشد أطلقه على شيخه إسماعيل بن شروس ، وتناقل بعض العلماء القول بتكذيبه ، وذلك لأنهم نقلوا عن ابن عدي قوله عن البخاري – كما سبق – مصحّفاً بكلمة (يضع الحديث بدل

52. الجرح والتعديل ،ج: 4، ص: 463 .

53. التهذيب ، ج:2،ص:570.

54. ص:211 .

55. سؤالات أبي داود للإمام أحمد ،ص: 347.

56. سؤالات أبي داود للإمام أحمد ، ص 347.

57. الجرح والتعديل،ج:4، ص:463، الثقات،ج:6،ص:483، السير،ج: 9،ص:480،ميزان الاعتدال ،ج:2،ص:325،تهذيب الكمال ،ج: 13،ص:281،التهذيب،ج:2،ص–570 التقريب ، ص280) .

(يثبج الحديث) ، وتبين لي بعد الدراسة خطأ ذلك إذ أن الرواية ذكرها البخاري في التاريخ الكبير بلفظ (يثبج الحديث) ، فصار قول العلماء عن إسماعيل أنه وضاع وكذاب ! خطأ ظاهر ، إذ كان معمر يقصد اضطراب الكلام ، وأنه لا يأتي به على وجهه ، لا الكذب والوضع كما ذكر .

وأطلقه على أهل صنعاء حين تكلم عن خلاد بن عبدالرحمن ، وأراد رحمه الله المبالغة في توثيق خلاد ، وإن كان قوله (يثبجون) ليس جرحاً مطلقاً كما ذكرت .

وأطلقه عبد الرحمن بن مهدي على سفيان الثوري ، وكان إطلاقه مبيناً لمراده إذ قال:» لو رأى إنسان سفيان الثوري يحدث لقال : ليس هذا من أهل العلم يقدم ويؤخر و يثبج ، ولكن لو جهدت جهدك أن تزيله عن المعنى لم يفعل» ، فبين أن مراده بيثبج أي يقدم ويؤخر ، وهو المعنى اللغوي كما قررناه .

وأطلقه الإمام أحمد على شيخين من شيوخه وهما وكيع ، وأبي عاصم ، وخلصت إلى أن مراده رحمه الله من هذا الوصف هو أن الراوي لا يأتي بالحديث على وجهه ، وذلك في كلا الشيخين، فالمعنى كله يدور حول اضطراب الكلام ، وتقديم وتأخير ، وأنه لا يأتي بالكلام على وجهه، وهو لا يتعدى الوهم اليسير الذي لا ينفك عن البشر ، والله أعلم.

خاتمة:

الحمدلله حمداً كثيراً طيباً على ما يسره من إتمام هذا البحث ، وقد خرجت منه بفوائد جمة منها :

1. أن وصف (يثبج الحديث)من الألفاظ النادرة والغير مشهورة .
2. أن المراد منه يطابق المعنى اللغوي وهو اضطراب الكلام وتفننه ، وأنه لا يأتي به على وجهه .
3. أن هذا اللفظ لايراد منه التعديل ولا التجريح المطلق ، وإنما يحمل على الخطأ اليسير ، والوهم البسيط .
4. أن التصحيف الحادث في النقول يؤثر تأثيراً بالغاً في فهم المعاني ، حيث تصحفت العبارة على ابن عدي في إسماعيل بن شروس من (يثبج الحديث) إلى (يضع الحديث) ! فوصف الراوي بالكذب والوضع وتناقلها العلماء بهذا المعنى .
5. إن المعوَّل عليه في التمييز الدقيق للفظ المدروس ومدى دلالته على الجرح والتعديل هي القرائن ، كسياق الكلام ، ومعرفة أقوال النقاد الآخرين .
6. الرواة الذين وقفت عليهم ممن وصف بهذا الوصف ، أو أطلق النقاد الوصف في سياق حديثهم عنهم : هم اثنان من الكوفة ، واثنان من صنعاء اليمن ،

وواحد بصري .

7. أن على الباحثين التوجه لهذا النوع من الفن ، وهو البحث في ألفاظ الجرح والتعديل النادرة ، والتي وقع بها اختلاف، وتحرير الكلام فيها ، وبيان مراد النقاد منها وفق منهجية علمية .

وختاماً أحمد الله على تيسيره ومنه وكرمه ، وما كان من صواب في هذا البحث فمن الله وحده ، وماكان فيه من خطأ فمن نفسي والشيطان، وأستغفر الله على ذلك ، وصلى الله على نبينا محمد وعلى آله وصحبه وسلم .

المصادر والمراجع:

أولاً: المراجع العربية:

الأزهري ، محمد بن أحمد .(2001م) . تهذيب اللغة ، تحقيق : محمد عوض مرعب . (ط.1) ، بيروت : دار إحياء التراث العربي.

الألباني ، محمد ناصر . (1423هـ) . صحيح سنن أبي داود، د. م . (ط.1) ، الكويت : مؤسسة غراس للنشر والتوزيع.

البخاري، محمد بن إسماعيل.(1422هـ).الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم ، وسننه وأيامه ، تحقيق: محمد زهير بن ناصر الناصر . (ط.1).(د. م) دار طوق النجاة .

البخاري ، محمد بن إسماعيل ،(د. ت). التاريخ الكبير، تحقيق : محمد عبد المعيد خان. (د. ط) ،حيدر آباد:دائرة المعارف العثمانية .

البستي ، محمد بن حبان .(1393هـ) .الثقات ، تحقيق : محمد عبد المعيد خان . (ط.1) ،حيدر آباد : دائرة المعارف العثمانية.

البستي ، محمد بن حبان . (1395هـ) .المجروحين من المحدثين والمتروكين، تحقيق: محمود إبراهيم زايد. (ط.1)، حلب: دار الوعي.

البغدادي ،عبد الباقي بن قانع .(1418هـ) . معجم الصحابة ، تحقيق : صلاح بن سالم المصراتي) . (ط.1) ، المدينة المنورة : مكتبة الغرباء الأثرية.

البيهقي ، أحمد بن الحسين .(1410هـ) .السنن الصغير، تحقيق: عبد المعطي أمين قلعجي. (ط.1)، كراتشي: جامعة الدراسات الإسلامية .

البيهقي ، أحمد بن الحسين .(1421 هـ) . السنن الكبرى، تحقيق : محمد عبد القادر عطا. (ط.3) ، بيروت: دار الكتب العلمية.

الترمذي ، محمد بن عيسى.(1431هـ).السنن ، تحقيق: محمد بربر.(ط.1) ، د. م .المكتبة العصرية .

الجرجاني ، أبو أحمد بن عدي . (1409هـ)، الكامل في ضعفاء الرجال ، تحقيق: د. سهيل زكار .(ط.3) ، بيروت :دار الفكر .

الجرجاني ، أبو أحمد بن عدي .(1418هـ) ، الكامل في ضعفاء الرجال ، تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود،علي محمد معوض . (ط.1) ، بيروت: الكتب العلمية .

الجزري ، المبارك بن محمد . د.ت ، النهاية في غريب الحديث والأثر، تحقيق : طاهر أحمد الزاوي ، ومحمود محمد الطناحي . (د. ط) ، القاهرة : دار إحياء الكتب العربية.

الجوزجاني ، سعيد بن منصور.(1403هـ). السنن، تحقيق: حبيب الرحمن الأعظمي . (ط.1)، الهند : الدار السلفية.

الحاكم ، أحمد بن عبدالله. (1408هـ) . المستدرك على الصحيحين، تحقيق : مصطفى عبدالقادر .(د. ط) ، بيروت: دار الكتب العلمية.

الحلبي ، إبراهيم بن محمد .(1407هـ). الكشف الحثيث عمن رمي بوضع الحديث ، تحقيق : صبحي

السامرائي . (ط.1) . بيروت: عالم الكتب ، مكتبة النهضة العربية .
الحميدي ، عبد الله بن الزبير .(1991 م) .المسند ، تحقيق: حسن سليم أسد الدَّارَانيّ . (ط.1) ، دمشق : دار السقا.
الخطيب البغدادي ، أحمد بن علي .(د. ط). الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع ، تحقيق : د. محمود الطحان ، الرياض : مكتبة المعارف .
ابن أبي خيثمة ، أبو بكر أحمد.(1427هـ). التاريخ الكبير المعروف بتاريخ ابن أبي خيثمة ،تحقيق : صلاح بن فتحي هلال. (ط.1) . القاهرة : الفاروق الحديثة .
الدارقطني ، علي بن عمر.(1424 هـ) . السنن ، تحقيق : شعيب الأرنؤوط، وحسن عبد المنعم شلبي،و عبد اللطيف حرز الله، وأحمد برهوم. (ط.1). بيروت: مؤسسة الرسالة، .
الدارقطني ، علي بن عمر .(1405هـ) . العلل الواردة في الأحاديث النبوية، تحقيق: محفوظ الرحمن زين الله السلفي.(ط.1) . الرياض: دار طيبة .
الدارمي ، عبد الله بن عبد الرحمن .(1412 هـ). السنن ، تحقيق: حسين سليم أسد الداراني. (ط. 1) . المملكة العربية السعودية : دار المغني للنشر والتوزيع.
الذهبي ، محمد بن أحمد.(1403هـ). سير أعلام النبلاء، تحقيق مجموعة من الأساتذة . (ط.1) . بيروت: مؤسسة الرسالة
الذهبي ، محمد بن أحمد .(د.ت). الكاشف، تحقيق : حسان عبد المنان . (ط.1) .(د. م) . بيت الأفكار الدولية.
الذهبي ، محمد بن أحمد.(1382 هـ) .ميزان الاعتدال في نقد الرجال، تحقيق : علي محمد البجاوي . (ط.1). بيروت: دار المعرفة .
الذهبي ، محمد بن أحمد . (د. ت). المغني في الضعفاء ، تحقيق : نور الدين عتر. (د. ط). (د. م).
الرازي ، عبد الرحمن بن محمد . (1427 هـ) . علل الحديث . تحقيق :فريق من الباحثين بإشراف وعناية د. سعد بن عبد الله الحميد و د. خالد بن عبد الرحمن الجريسي . (ط.1) . الرياض :مطابع الحميضي .
الرازي ، عبدالرحمن بن محمد(1371هـ) .الجرح والتعديل، تحقيق : عبدالرحمن المعلمي .(ط.1) . بيروت: دار إحياء التراث العربي.
ابن راهويه ، إسحاق بن إبراهيم.(1412 هـ). المسند، تحقيق : د. عبد الغفور بن عبد الحق البلوشي . (ط.1) . المدينة المنورة : مكتبة الإيمان .
الرباط، خالد الرباط ، وسيد عزت .(1430 هـ) . الجامع لعلوم الإمام أحمد ، (ط.1) . مصر : دار الفلاح للبحث العلمي.
الزَّبيدي ، محمّد بن محمّد بن عبد الرزّاق . د. ت. تاج العروس من جواهر القاموس ، تحقيق : مجموعة من المحققين . د. ط . دار الهداية .
الزيات ، أحمد و إبراهيم مصطفى ، وحامد عبد القادر ، محمد النجار.(د. ت). المعجم الوسيط . (د.ط). القاهرة : دار الدعوة .
السجستاني ، سليمان بن الأشعث.(1391هـ). السنن، تحقيق : عزت عبيد الدعاس وعادل السيد . (ط.1). (د.م) .دار الحديث.
ابن شاهين ، عمر بن أحمد . 1404هـ . تاريخ أسماء الثقات . (تحقيق : صبحي السامرائي) . (ط1) . الكويت . الدار السلفية .
الشيباني ، أحمد بن محمد . (1421هـ) . المسند ، تحقيق: شعيب الأرنؤوط ،و عادل مرشد ،وآخرون ،إشراف: د عبدالله بن عبدالمحسن التركي . (ط.1) . بيروت: مؤسسة الرسالة .
الشيباني ، أحمد بن محمد بن حنبل . (1422 هـ) . العلل ومعرفة الرجال ، تحقيق : وصي الله بن محمد عباس . (ط.1).الرياض : دار الخاني.
الشيباني ، أحمد بن محمد بن حنبل.(1414 هـ) . سؤالات أبي داود للإمام أحمد بن حنبل في جرح الرواة وتعديلهم ، تحقيق : د. زياد محمد منصور .(ط.1) . المدينة المنورة : مكتبة العلوم والحكم .
ابن ابي شيبة ، عبد الله بن محمد . (1409 هـ).المصنف في الأحاديث والآثار ،تحقيق : كمال يوسف الحوت . (ط. 1). الرياض : مكتبة الرشد .

الشيباني ، أحمد بن محمد .(1406هـ) .الْأَسَامِي والكنى، تحقيق : عبد الله بن يوسف الجديع . (ط. 1). الكويت :مكتبة دار الأقصى.

الصنعاني ، عبدالرزاق بن همام . (1403هـ).المصنف ، تحقيق: الشيخ حبيب الرحمن الأعظمي . (ط. 1). بيروت: المكتب الإسلامي.

الطبراني ، سليمان بن أحمد . د. ن . المعجم الأوسط ، تحقيق : طارق بن عوض الله بن محمداً وعبد المحسن بن إبراهيم الحسيني) .(د. ط) . القاهرة : دار الحرمين .

الطحاوي ، أحمد بن محمد.(1414 هـ). شرح معاني الآثار ، تحقيق : محمد زهري النجار ، محمد سيد جاد الحق . (ط. 1). (د. م) .عالم الكتب .

الطيالسي ، سليمان بن داود.(1419هـ) . المسند ، تحقيق: د. محمد بن عبد المحسن التركي. (ط. 1). مصر : دار هجر .

العبداللطيف ، عبدالعزيز بن محمد . د. ن. ضوابط الجرح والتعديل ، د. ت .(ط. 1) . الرياض : مكتبة العبيكان.

العبدالكريم ، أحمد معبد . كتاب ألفاظ وعبارات الجرح والتعديل بين الأفراد والتكرير والتركيب . (د.ت) . (ط. 1). مصر : أضواء السلف .

العسقلاني، أحمد بن علي . (د.ن) . تقريب التهذيب ، تحقيق : حسان عبد المنان. (د. ط).(د . م). بيت الأفكار الدولية.

العسقلاني، أحمد بن علي .(1326 ه). تهذيب التهذيب .(د . ت) . (ط. 1) . حيدر آباد: دائرة المعارف العثمانية.

العسقلاني، أحمد بن علي . د. ن . فتح الباري شرح صحيح البخاري ، (د. ت). (د. ط) . مصر : المطبعة السلفية .

العسقلاني، أحمد بن علي . (1390هـ). لسان الميزان ،تحقيق : دائرة المعرف النظامية . (ط. 1) . بيروت : مؤسسة الأعلمي للمطبوعات .

العقيلي ، محمد بن عمرو(1404 هـ). الضعفاء الكبير، تحقيق : عبد المعطي أمين قلعجي. (ط. 1) . بيروت: دار المكتبة العلمية .

الفسوي ، يعقوب بن سفيان .(1404هـ). المعرفة والتاريخ ، تحقيق : أكرم ضياء العمري . (ط. 1) . بيروت :مؤسسة الرسالة .

القزويني ، أحمد بن فارس . (1399هـ) . معجم مقاييس اللغة ، تحقيق : عبد السلام محمد هارون . (د. ط) . (د. م) . دار الفكر .

ابن القيم ، محمد بن أبي بكر .(1415 هـ) . تهذيب سنن أبي داود وإيضاح علله ومشكلاته .د. ت .(ط. 1) . بيروت: دار الكتب العلمية .

الكناني ، علي بن محمد . (1399هـ) . تنزيه الشريعة المرفوعة عن الأخبار الشنيعة الموضوعة ، تحقيق : عبد الوهاب عبد اللطيف ، عبد الله محمد الصديق الغماري.(ط. 1) . بيروت :دار الكتب العلمية .

ابن ماجه القزويني ، محمد بن يزيد . السنن ، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي . (د.ط) ،(د. م) ، (د. ت) . دار إحياء الكتب العربية .

المأربي، مصطفى بن إسماعيل . د.ن . شفاء العليل بألفاظ وقواعد الجرح والتعديل .د. م. (ط. 1) . (د. م) . القاهرة: مكتبة ابن تيمية .

المرسي ، علي بن إسماعيل(1421هـ). المحكم والمحيط الأعظم ، تحقيق : عبد الحميد هنداوي .(ط. 1). بيروت : دار الكتب العلمية .

المزي ، يوسف بن عبد الرحمن.(1400هـ).تهذيب الكمال في أسماء الرجال ، تحقيق: د. بشار عواد معروف . (ط. 1) . بيروت: مؤسسة الرسالة .

ابن منظور ، محمد بن مكرم. (د. ن). لسان العرب. (د.ت) .(د. ط) . بيروت :دار صادر.

الموصلي ، أحمد بن علي .(1404هـ) . مسند أبي يعلى ، تحقيق : حسين سليم أسد . (ط. 1) . دمشق : دار المأمون للتراث .

النحاس ، إبراهيم .(1430 هـ). الجامع لعلوم الإمام أحمد ، علل الحديث .د.ت . (ط.1) .مصر : دار الفلاح للبحث العلمي .

النسائي ، أحمد بن شعيب .(1421 هـ). السنن الكبرى، تحقيق : حسن عبد المنعم شلبي . (ط.1) . بيروت: مؤسسة الرسالة .

النسائي ، أحمد بن شعيب .(1406 هـ). المجتبى ، تحقيق: عبد الفتاح أبو غدة . (ط. 1) . حلب : مكتب المطبوعات الإسلامية .

النيسابوري ، مسلم بن الحجاج.(1430هـ). الجامع الصحيح ، تحقيق محمد فؤاد عبدالباقي.(ط. 2) . بيروت: دار إحياء التراث العربي .

الهاشمي ، سعدي الهاشمي .(1413هـ). شرح ألفاظ التعديل والتوثيق النادرة . (د. ت) . (ط. 1) . المدينة المنورة : مكتبة العلوم والحكم .

ثانيًا: المراجع العربية المترجمة للإنجليزية:

Mohamad ibn Ahmad Alazhary 2001 (A.d). Refinement of language (tahzib alloghah) achieved by: Mohamad awad moraeb, (t1). Bairot –house of revive Arabic heritage.

Mohamad Nasser alalbany (1423 A.h), truthful of Abo Dawood ordinances (sahih sonn aby Dawood) .m / d (t1) Kuwait. Grass Foundation for Publishing and Distribution

Mohamad Ibn Ismael Albokhary, 1422A.h. the collector of truthful datum, which summarizes from the Messenger of Allah peace, be upon him, Sunnah and days (Algamea Almosnad Alsahih Almokhtasar from Rassol Allah peace be and upon him. Achived by: Mohamad Ibn Zohir Ibn Nasser Alnasser. (t1) m / d, collar of the rescue house.

Mohamad Ibn Ismael Albokhary, (d / t) the great history (Altarikh Alkabeer). Achived by: Mohamad Abd Almoeed khan. (D / t) hayider Abad. house of ottoman knowledge.

Mohamad Ibn hayan albyesty, 1393 A.h a wounded from the speakers and neglected (almagroheen from almohadetheen and almagroheen), Achived by: Mahmoud Ibrahim zayed, (t1), Halab. House of awareness

Abd Elbaqy Ibn qaneea Albaghdady, 1418 H. glossary of the companions (moa gam alssahabaa), Achived by: Salah Ibn Salim Almosraty. (t1) Medina, library of strangers archeological.

Ahmad Ibn Alhosien albayhaqy, 1410H. The small methods (Alsonan alsoghra), achived by: Abd Elmoattey Amin Qalagy, (t1). Keratchy, Islamic studies university

Ahmad Ibn Alhosien albayhaqy, 1424H. The Great methods (Alsonan Alkobra), achived by: Mohamad Abd al-Qadir Atta, (t3). Bairot, House of Scientific Books.

Mohamad Ibn Essa Altermezy, 1431H. The methods, achived by: Mohamad Barbar, (t1), m / d. the modern library.

Abo Ahmad Ibn Oday Algergany, 1418H. The completed in the vulnerable of men (Alkamel in doafaa Alregal), achived by: dr/ Sohail Zakar, (t3). Bairot, house of thinking.

Almobarak Ibn Mohamad Algazrey, D/T. The finally of unfamiliar Hadith and effect (Alnehaya in Ghareeb Alhadith and the Athar, achived by: Tahir Ahmad Alzawy and Mahmoud Mohamad Alttanahy, D/T. Cairo, House of revive Arabic Books.

Saied Ibn Mansour Aljawzagany, 1403H The methods (Alsonan), achived by: Habib AL Rahman Alaazamy, (t1). Hind, House of Salafism.

Ahmad Ibn Abdullah AL hakim, 1408H. The reviewed on the tow sahih (almostadrak on sahih, achived by: Mustafa Abd Al-Qadir, d/t. Bairot, House of scientific Books.

Ibrahim Ibn Mohamad AL Halaby, 1407H. Actively detection for whoever has been thrown by put Hadith, achived by: Sobhy Alsameraiy, (t1). Bairot, Books world, library of Arab rainessence.

Abdullah Ibn Alzobyier Alhamidy 1996m, (Almosnad), achived by: Hassan Selim Asad Aldarany, (t1). Demashq, Alsaqa house.

Ahmad Ibn Ali Alkhatib Albaghdady (d/t). Comprehensive of the narrator manner and decencies of the auditor (Algamea for akhlaq alrawey and adab alsamea), achived by: dr/ Mahmoud Altahan). Riyadh, house of knowledge.

Abou bakr Ahmad Ibn Aby Khaythamah 1427H. the great history known as Ibn Aby Khaythamah history(Altarikh Alkabeer almaroof be terakihi Ibn Aby Khaythamah), achived by: Salah Ibn Fathi Helal, (t1). Cairo, AL Farooq modern.

Ali Ibn Omar Aldarqatny 1424H. The methods (Alsonan), achived by: Shoayib Alaarnaaot, Hassan Abd AL Menem Shalaby, Abdullatif Herz Allah and Ahmad Barhoom, (t1). Libnan, foundation of Resalah, Bairot.

Ali Ibn Omar Aldarqatny 1405H. Interpretations contained in the Hadiths, achived by: Mahfouz AL Rahman zayen Allah Alsalafy, (t1). Riyadh, house of Tayiba.

Abdullah Ibn Abdurrahman, 1412H. The methods (Alsonan), achived by: Hussein slim Asad Aldarany, (t1).

Kingdom of Saudi Arabia, house of Almoghanny for publishing and distribution.

Mohammad Ibn Ahmad Alzahaby 1382H. Balance of moderation in the criticism of men (Mezan Aletedal fe Naqd Alregal), achived by: Ali Mohamad Albegawy, (t1) Bairot, house of knowledge.

Mohamad Ibn Ahmad D/T. Almoghanny in the vulnerable, achived by: Noor Alden Attar, d/t . d/m

Mohammad Ibn Ahmad Alzahaby1403H. Progress of gentlefolk information, achived by: group of professors. Bairot, foundation of resale.

Mohamad Ibn Ahmad Alzahaby, d/n. the detection, achived by: Hassan Abd Almanan, (t4), d/m. adobe of international thinking.

Abdurrahman Ibn Mohamad Alrazy 1427H. Exploration of Hadith, achived by: team of researcher under supervision and care from dr/ Saied Ibn Abdullah AL Hamid and d/ Khalid Ibn Abdurrahman algerecy, (t1). Riyadh, printing presses of Alhimedy.

Abdurrahman Ibn Mohamad Alrazy 1371H. Wound and modification(Algarh and altaadel), achived by Abdurrahman Almoalemy, (t1). Bairot, house of revive Arabic heritage.

Ishaq Ibn Ibrahim Ibn Rahowaih 1412H. (Almosnad), achived by: dr/ Abdalafoor Ibn Abd Al-Haq Albaloshy,(t1). Medina, Aleman library.

Alribat, Khalid Alribat and sayed Ezzat 1430H. Comprehensive of AL imam Ahmad science(algamea for olom alimam Ahmad), (t1). Egypt, house farmer for science research.

Mohamad Ibn Mohamad Ibn Abd Alraziq Al zobydi, d/t. Crown of The Bird from dictionary Jewels (tag al aroos men gawaher alqamose), achived by: group of investigator d/t. Alheydyah house.

Ahmad, Ibrahim, Mostafa alzayat , Hamed abd al-Qadir, Mohamad Alnaggar, d/t, Intermediate lexicon, d/t, d/ tt. Cairo, house of Aldawah.

Soliman Ibn Alashas Alsegestany 1391H. The Methods (Alsonan), achived by: Ezzat Ebaid Aldaas and Adel Alsaied, (t1). d/m.Al hadith house .

Omar Ibn Ahmad Ibn Shahin 1404H0. History of the Authorities names (tarikh Asmaa Altheqat), achived by: Sobhy Alsameraiy, (t1). Kuwait, the Salafism house.

Ahmad Ibn Mohamad Inb hanbal Alshybany 1422H. exploration and knowledge of the men(al elal and maarefat alregal), achived by: Wassey Allah Ibn Mohamad Ibn Abbas). (t2) Riyadh, house of the khani

Ahmad Ibn Mohamad Inb hanbal Alshybany 1414H. Questions from Abi Dawood to Imam Ahamad Ibn Hanbal about Narators hurt And Modification(tasawlat Aby Dawood to alimam Ahmad Ibn hanbal fe garh alrwah and taadelehim), achived by: Ziyad Mohamad Mansour).(t1) Medina, library of sciences and wisdom.

Ahmad Ibn Mohamad Alshybany 1421H . (Almosnad), achived by: shoaieb alArnaot, adel morshed and others. supervision by dr/ Abdullah Ibn Abd Almohsen Altorkey. (t1) Bairot, foundation of resala

Abdullah Ibn Mohamad Ibn Aby shaiba 1409H. described at Hadiths and Monuments, achived by: kamal Yousef Alhoot. (t1) Riyadh. Alroshd library

Ahmad Ibn Mohamad Alshybany 1406H. Names and nicknames, achived by:Abdullah Ibn Yousef Algodayih (T1). Kuwait, library of Al Aqsa house.

Abd Alrazeq Ibn Hamam Alssanany 1403H categorized . achived by:

Alshayikh Habib Alrahman Alaazamy.(T2) Bairot, Islamic office.

Soliman Ibn Ahmad Altabarany d/n intermediate lexicon, achived by: ttareq Ibn Awad Allah Ibn Mohamad and Abdelmohsen Ibn Ibrahim Alhosieny(. d/t. cairo, Alharamin House.

Ahmad Ibn Mohamad Alttahawy 1414 H. Explain the meaning of monuments. Achived by: Mohamad Zohrey Alnaggar and Mohamad Saied Gad Al-Haq. (T1) d/m world of books.

Soliman Ibn Dawood Alttyalsy 1419H. (Almosnad) achived by: dr/ Mohamad Ibn Abdelmohsen Altorkey.(T1) Egypt, desertion House.

Abd Alaziz Ibn Mohamad Abd Alatif, d/n. regulators of hurts And modification d/t (T1). Riyadh, library of Al Abican.

Ahmad Meabed Alabd Alkarim. Book about words and phrases in hurts And modifications between singulars, repetition and composition D/T. (T1) Egypt, Salafism lights

Ahmad Ibn Ali Alasqalany, d/n. Approximation of refinement. Achived by: hassan Abd Almanan. d/t,m. d/m . house of international thinking.

Ahmad Ibn Ali Alasqalany, d/n. Fath al-Bari explained Sahih Bukhari. D/T.D/T. Egypt , printing press of Salafism.

Ahmad Ibn Ali Alasqalany 1390H. flash point, achived by: department of regular knowledge (T2) Beirut. Al - Amali Foundation for Publications.

Al-Aqili, Muhammad ibn Amr, 1404 AH. The great weak. (Investigation: Abdel Moati Amin Qalaji). (T1).

Beirut. Scientific Library House.

Al-Faisawi, Yaqoub ibn Sufyan, 1401 AH. Knowledge and History. (Investigation: Akram Diyaa Al Omari). (T2). Beirut. Message Foundation.

Al-Qazwini, Ahmad ibn Fares, 1399 AH. Dictionary of Language Standards (Inquiry: Abdel Salam Mohamed Haroun) D. T. D. M. Dar Al Fikr.

Ibn al-Qayyim, Muhammad ibn Abi Bakr, 1415 AH. Tahnib Sunan Abi Dawood and clarification of the problems D. T. (T2). Beirut. Scientific Book House.

Al-Kanani, Ali ibn Muhammad, 1399 AH. Tanzīh al-sharī‘ah al-marfū‘ah ‘an al-akhbār al-shanī‘ah al-mawḍū‘ah (Investigation: Abdul Wahab Abdul Latif, Abdullah Mohammed Siddiq Ghamari) (T1). Beirut. Scientific Book House.

Ibn Majah al-Qazwini, Muhammad ibn Yazeed. Al-Sunan. (Investigation: Mohamed Fouad Abdel Baqi). D. T. D. T. Arabic Books Revival House.

Al-Marabi, Mustafa bin Ismail, (n.p.), Shifaa Al Alil B Alfaz w Quaw’ed El Garh w El-Ta’dil, (I1), D. M., Cairo, Ibn Taymiyyah Library.

Al-Morsi, Ali bin Ismail, 1421 of the Hijri calendar, Al-Mohakem w Al-Moheet Al A’zam (Audit: Abdelhamid Hindawi) (I1). Beirut. Scientific Book House.

Al-Mazzi, Yousef bin Abdul-Rahman, 1400 of the Hijri calendar, Tahzib Al-Kamal fe Asmaa Al-Rejal, (Audit: Dr. Bashar Awwad Marouf), (I), Beirut, Resala Foundation.

Ibn Manzoor, Mohammed bin Makram, (p.n.), Lesan El-Arab, D. V. D. I. Beirut, Dar Sader.

Al-Musli, Ahmed bin Ali, 1404, Misnad Abi Yaali (Inquriy: Hussein Salim Asad), (I1), Damascus. Dar Al - Maamoun for Heritage

Al-Nahas, Ibrahim, 1430 of the Hijri calendar, Al-Gamea’ for the Sciences of Imam Ahmad - Alal Hadith, D. V. (I1). Dar Al - Falah for Scientific Research.

Al-Nesaai, Ahmed Bin Shuaib, 1421 of the Hijri calendar, Sunan Al-Kobra. (Audit: Hassan Abdel Moneim Shalaby), (I1), Beirut, Resala Foundation.

Ahmed al-Shuaib 1406, Al-Mujtaba, (Audit: Abdel Fattah Abu Ghodda), (I), Aleppo, Islamic Publications Office.

Alnissaburi, Muslim bin Hajjaj, 1430 of the Hijri calendar, Al-Gamea’ Al-Sahih. (Audit: Mohamed Fouad Abdel-Baki) (I 2), Beirut, D. Arab Heritage Revival House.

Al-Hashemi, Saadi Al-Hashemi, 1413 of the Hijri calendar, Sharh Alfaz Al-Taadil w
Tawthiq Al-Nadera, D. V. (I1), Medina, Oloom and Hikam Bookstore.

أبو تمام ناقدًا

محمد حسين السماعنة
الجامعة الأردنية
أحلام عامر الزبن(*)
جامعة الحدود الشمالية

(قدم للنشر في 1440/7/12 هـ، وقبل للنشر في 1/4 /1441 هـ)

ملخص البحث: تكشف هذه الدراسة عن القضايا النقدية التي تناولها أبو تمام حبيب بن أوس الطائي في شعره، وهي قضايا كانت حديث النقد في عصره من مثل: سيرورة الشعر وطبيعته، وحوافز الإبداع، وقضية الصدق والكذب، وقضية الطبع والصنعة، واللفظ والمعنى، وغيرها من القضايا، ويتجلّى ذلك كُلّه في لوحاته النقدية التي جاءت في كثير من مدائحه، وفي أبياته النقدية المتفرقة في ديوانه، مما يدل على سعة اطلاعه وقدرته النقدية، وعلو كعبه في النقد والشعر.

كلمات مفتاحية: عمود الشعر، السيرورة، التهذيب، النقد، الصنعة.

*****

Abu Tammam is a Critic

Muhammad Huseen Assamaenah
Jordan University
Ahlam Amer Al-Zaben (*)
Northern Border University

(Received 19 /3 / 2019, accepted 3/09/2019)

Abstract: This study reveals the critical issues tackled by Abu Tammam Habib bin Awas Al-Tai in his poetry. These issues were the talking of criticism of his time, such as: the process of poetry and its nature, incentives for creativity, the issue of honesty and lies, the issue of nature and creation, rhetoric and meaning, and other issues. And they all appeared in his critical paintings that came in many of his praises, and in his critical poems scattered in his collection of poems, which shows the capacity of his knowledge and his criticism ability, and his high status in criticism and poetry.

Keywords: Poetry column, The refinement, Criticism, Balancing, Spread.

(*) للمراسلة:
أستاذ مساعد، قسم المواد العامة، كلية العلوم والآداب بطريف، جامعة الحدود الشمالية، ص ب: 1321، رمز بريدي: 91431، المدينة طريف، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:
Assistant Professor, Dept. of General Education, College of Science and Arts, Northern Border University, P.O. Box: 1321, Postal Code: 91431, Triff, Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail: ahlam_alzaben@yahoo.com

www.nbu.edu.sa
DOI: 10.12816/0058369

مقدمة:

الحمد لله الذي بنعمته تتمّ الصّالحات، والصّلاة والسّلام على خير الخلق وأشرف المرسلين، وسيّد الأوّلين والآخرين، سيّدنا محمّد- صلّى الله عليه وسلّم-، الّذي برسالته خُتمتِ الشّرائع، فكانت رسالته كفيلة بتلبية الحاجات البشريّة. أما بعد:

فيذهب هذا البحث إلى دراسة الأحكام والإشارات النقدية في شعر أبي تمام، وأبو تمام واحد من أهم شعراء العصر العباسي، العصر الذي كثرت فيه الشعراء، وتعدّدت مشاربهم وأساليبهم. وقد نالت شخصيّة أبي تمام وشعره حظًا لا بأس به من الدّراسة قديماً وحديثًا، فهو ظاهرة شعريّة في التّراث العربيّ قديماً وحديثًا، وصاحب مذهبٍ شعريّ له خصائصه ومميزاته وأدواته الإجرائيّة، كما أنّ الخصومة حول أبي تمام وشعره ومذهبه الفني نالت حظًا عظيماً من الجدل والنقد، وولّدت قيمة جديدة للنظر إلى آرائه النقدية في شعره.

وقد لفتت نظر الباحثيْن إشارات نقديّة شعريّة ونثريّة كثيرة في ديوان أبي تمام تستحق أن تُدرس وتُبحث، ولا سيما أنّ عدداً من الدّراسات قد بيّنت كيف أن من الشعراء والكتاب في عصور الأدب العربي المختلفة قد جمعوا بين الأدب والنقد الأدبي، وكانت كتاباتهم النقدية فيها إبداع كما هي كتاباتهم الأدبية، منها: الشعراء نُقادًا، دراسات في الأدب الإسلامي والأموي، للدكتور عبدالجبار المطلبي. والشعراء العباسيون نقادًا، للدكتور مُنعم سلمان الموسوي. والشريف الرضي ناقدًا، للدكتور أحمد مطلوب. وأبو العلاء المعري ناقدًا، للدكتور وليد محمود خالص.

ولقد جاء هذا البحث الموسوم بـ: «أبو تمام ناقدا» من أجل إلقاء الضوء على شخصية أبي تمام الناقد، والقضايا النقدية التي أشار إليها، وكان الفيلالي قد نبّه أن أبا تمام ناقد مبدع في دراسته الموسومة بـ:»الشاعر أبو تمام مثقفًا ومبدعًا» لنيل درجة الماجستير، ولم يُعطِ الموضوع حقّه من البحث والدرس، واكتفى بحديث مقتضب عن ذلك.

وبعد قراءة ديوان أبي تمام وجد الباحثان حصيلة نقدية شعرية كبيرة مهمة، عمّقت طمأنينتهما في أنهما يكتبان عن موضوع جدير ببذل الجهد والبحث والتقصي، وذلك للأسباب الآتية: أن أبا تمام من الشعراء الذين لهم مكانة عالية بين شعراء العصر العباسي، وله باع في وضع أصول نظرية للشعر، وهو يُعدّ من المُجدّدين في الشعر، الذين أثاروا بسبب نهجهم في قصائدهم قضايا نقديّة لعل من أهمها عمود الشعر، فقد كان أبو تمام صاحب نظر نقدي دقيق، وكان لشعره أهمية في الحركة النقدية في عصره، فكثر شارحو ديوانه، وناقدو شعره. ونحسب أنه سيكون لهذا البحث أهمية لدراسة النقد في العصر العباسي، والوقوف على صوره التطبيقية، ولأنه يُعطي صورة للناقد

حـين يكـون شـاعرًا، ويشـير إلى مـدى التزامـه بمواقفـه النّقديّـة في شـعره.

وسـوف ننطلـق في دراسـتنا لأبي تمـام ناقـدًا مـن أربعـة محـاور، هـي:

1. مقايسات نقدية في شعر أبي تمام.
2. قضايا نقدية.
3. لوحات نقدية في قصائد أبي تمام.
4. مصطلحات نقدية في شعر أبي تمام.

وقـد اعتمدنـا المنهـج الاسـتقرائي الوصفـي التحليـلي بوصفـه المنهـج الأقـرب لتحقيـق أهـداف الدراسـة.

ويتكـون البحـث مـن مقدمـة وتمهيـد وأربعـة محـاور وخاتمـة. تناولنـا في التمهيـد الإشـارت النقديـة النثريـة لأبي تمـام وبخاصـة وصيتـه، واختياراتـه في الحماسـة التـي تشـير إلى عمـل نقـدي جـاد لـه أصولـه ومعاييره، وتطرقنـا إلى مقولاتـه النقديـة المشـهورة في محاوراتـه مـع خصومـه.

أمـا في المحـاور، فقـد تناولنـا في المحـور الأول مجموعـة مـن المقايسـات النقديـة التـي انتـشرت في شـعر أبي تمـام، وتناولنـا في المحـور الثـاني مجموعـة مـن القضايـا التـي كان لهـا حضـور لافـت في ديـوان أبي تمـام، وهـي: أهميـة الشـعر وفائدتـه، واللفـظ والمعنـى، والصـدق والكـذب، والسرقـة، والسـيرورة.

وفي المحـور الثالـث اسـتقرأنا قصائـد أبي تمـام لاسـتخراج مـا فيهـا مـن مصطلحـات نقديـة وثبتناهـا مـع الأبيـات التـي حملتهـا، وأمـا في المحـور الرابـع فأشرنـا إلى اللوحـات النقديـة التـي تنتهـي بهـا أكثـر قصائـد أبي تمـام، ووضحنـا مـا في تلـك اللوحـات مـن آراء نقديـة وموازنـة نقديـة في لوحـة اخترناهـا نموذجـا، وقضيـة اللوحـات هـي قضيـة أسـلوبية تحتـاج إلى بحث مسـتقل لأهميتهـا وطرافتهـا. وفي الخاتمـة قدمنـا النتائـج والتوصيـات.

تمهيد:

تُظهـر الروايـات التـي تحدثـت عـن أبي تمـام أنـه كان ناقـدًا شـعريًا مُقـدّرًا، يُعتـدّ برأيـه النّقـديّ ويُؤخـذ بـه، وأن لـه باعًـا في النقـد الأدبي معروفًـا، ويـدلّ عـلى ذلـك مـا تناقلتـه الروايـات عـن وضعـه لمصطلح الاسـتطراد، وهـو أسـلوبٌ شـعريّ وُجـد في الشـعر الجاهـلي، يقـول ابـن المعتـز: « وأوّل مـن ابتكـره السّـموأل، وأوّل مـن سـمّاه اسـتطرادًا أبـو تمّـام»[1]. وأخـذ النقّـاد هـذه التّسـمية عـن أبي تمـام حتـى أن صاحـب العمـدة فـرّق بينـه وبـين مـن أخلطـه بـ (حسـن الخـروج) [2].

قال البحتري: أنشدني أبو تمام بيته:

أيقَنـتُ إنْ لـم تثبَّـت أنّ حـافِـرَهُ * مِـنْ صَخْرِ تدْمُـرَ أو مـن وجـهِ عُثـمان**[3]، ثـمّ قـال لي: مـا هـذا الشّـعر؟ فقلـت: لا أدري؟ قـال: هـذا المُسـتطرد والاسـتطراد. يـرى أنّـه يُريـد وصـف الفَـرس وهـو يُريـد هجـاء عثـمان»[4]. وأكملـتُ الأبيـات مـن

(1) البديع في البديع، ص: 36– 37.

(2) انظر: العمدة في نقد الشعر وتمحيصه، ج: 2، ص: 39.

(3) شرح ديوان أبي تمام، ج:2، ص:373.

(4) البديع في البديع، ص: 37.

العمدة[5]، وفيه شرح للاستطراد، قال: «وهو أن يُرى الشاعر أنّه في وصف شيءٍ وهو إنّما يُريد غيرَه، فإن قطع أو رجع إلى ما كان فيه فذلك استطرادًا»[6].

ولعل ديوان الحماسة لأبي تمام كان منذ تأليفه مدوّنة منهجيّة لمن يسعى لمعرفة الشعر وإجادته، وموضوعًا دائماً للشرح والنّظر النقديّ، فقد راج هذا الديوان واشتُهر اشتهارًا دالًّا على رفعة الشعر الذي تضمّنه. ويرى الباحثان أنّه كان لاختيارات الحماسة أثر في توضيح أركان «عمود الشعر» أول نظرية شعرية عربيّة، وتحديد عناصر هذه النّظريّة الشعريّة، ولعل الفضل الأول في بيان أركان عمود الشعر وتحديد عناصره، يعود للمرزوقي الذي أشار إلى ذلك في مقدّمة شرحه حماسة أبي تمام.

قال التبريزي: «إنّ أبا تمام في حماسته أشعر منه في شعره»[7]. وتدل كثرة شروح الحماسة على أنّها تُعدّ اختيارًا شعريًّا مُهماً مُؤثّرًا في التاريخ الأدبي العربي، إذ حفظتْ كثيراً من شعر الشعراء المُقلّين والمجهولين في التاريخ الأدبي. وهي من الأعمال النقدية التي لها مكانتها وأهميتها في المكتبة العربية، زوّد بها أبو تمام الأدب العربي، والنقد الأدبي بمادة أدبية أصيلة مُنتقاة ومُرتبة على أساس نقدي، اقتطف فيها قاصدا مقاطع من قصائد أو مقطّعات شعرية تجمع إلى حُسن المعنى، جزالة اللفظ، وجمال التشبيه، وانتقى أبو تمام فيها الشّعرَ على أساس الأهمية الأدبية، ووضعه في كتاب رتّبه حسب الأغراض. وبحث أبو تمام في اختياراته التي تعبر عن ذوق غني، عن المعنى لا عن العصر؛ فهو لم يفصل بين عصور الشّعراء.

وطرق أبو تمام باب الغموض في الشّعر العربيّ، وباب الارتفاع بالقارئ إلى منصّة الأديب، وقد ردّ بعبارته المشهورة: «لِمَ لا تفهم ما يُقال؟»[8] على ابن العميثل بما يوحي بأنه يطلب من القارئ الارتقاء إلى مستوى القصيدة، وتعددت الروايات التي نقلت هذه العبارة؛ فيروي ابن رشيق أن رجلاً قال للطائي في مجلس حفل، وأراد تبكيته لمّا أنشد: يا أبا تمام، لم لا تقول من الشعر ما يُفهم؟ فقال له: وأنت لم لا تفهم من الشعر ما يُقال؟[9]. ويُروى أن هذه الحكاية كانت مع أبي العميثل وصاحبين له خاطباه فأجابهما[10]. ومع أن الأقوال اختلفت في تفاصيل الرواية، وفي القصيدة التي كانت سببًا في تعارف البحتري بأبي تمام، إلا أنها تتفق على أنّ أبا تمام احتفى بطائية البحتري، وتمنّى أن تلد كل طائيّة شاعرًا مثل البُحتري.

(5) العمدة، ج: 2، ص: 39.

(6) المصدر نفسه، ج:2، ص: 40.

(7) انظر: مقدمة شرح ديوان الحماسة للتبريزي، شرح ديوان الحماسة، ص: 10.

(8) العمدة، ج 1، ص 40، (يا أبا تمام لم لا تقول ما يفهم) وردَّ أبو تمام بقوله «وأنت يا أبا سعيد لم لا تُفهم من الشعر ما يُقال)، والعبارة السابقة وردت في مقدمة الكاتب لكتاب (شرح الصولي لديوان أبي تمام)، ج:1، ص: 43.

(9) انظر: المصدر نفسه، ج:2، ص: 40.

(10) انظر: المصدر السابق، ج:2، ص: 40.

حيث قال: «أبى الله إلا أن يكون الشعر يمنيًّا»[11].

لقد رأى أنصار القديم أن جودة الشعر مقترنة بمقدار سيرورته بين المتلقين، أما جودة الشعر عند أصحاب أبي تمام وفي مذهبه فهي بحسب النّص، لأنّه يطلب من المتلقي أن يرتقي إليه ويفهمه، وقد روّجوا إلى غموض المعاني ودقّتها ممّا يحتاج إلى استنباط وشرح واستخراج[12]، وعابوا على مَن أعرض عن شعره بعدم الفهم وقصور العلم، وقد «فهمته العلماء وأهل النّفاذ في علم الشعر»[13]، ويستشهدون على دعواهم بابن الأعرابي، الذي «كان يردّ على (أبي تمام) من معانيه ما لا يفهمه، ولا يعلمه، فكان إذا سُئل عن شيء منها، يأنف أن يقول: لا أدري، فيعدل إلى الطعن عليه»[14].

وقد أُثيرت هاتان الفكرتان في النقد الحديث، فهل يسير الشاعر وراء الجمهور، أو يحسُن به أن يصعد بالجمهور إلى آفاقه العليا من الفلسفة والثّقافة والعمق والدّقة[15].

ووصيّة أبي تمام النّقديّة للبحتريّ الّتي وردت في كثير من كتب الأدب القديم وبروايات مختلفة، لها أهميّة تُذكر في الدراسات النّقديّة القديمة والحديثة، وقد أفاد منها السّابقون واللّاحقون في مجال النّقد والتّأليف، فقد وردت الوصيّة في زهر الآداب وثمر الألباب، لأبي علي الحصريّ[16]، والعمدة لابن رشيق القيرواني[17]، وشرح مقامات الحريري للشريشي[18]، وتحرير التحبير لابن أبي الأصبع المصري[19]، وخزانة الأدب وغاية الأرب لابن حجة الحموي[20]، وتُشير هذه الوصية إلى أن أبا تمام قد تنبّه إلى إعداد النّصّ الشّعريّ الجيّد، ووصف الطّريق التي تُوصل إليه، والمبادئ التي يجب أن يُلتزم بها للوصول إلى النّصّ الإبداعيّ الخالد العالي. «قال أبو عبادة الوليد بن عُبيد البحتري: «كنتُ في حداثتي أرومُ الشعرَ، وكنتُ أرجعُ فيه إلى الطّبع، ولم أكن أقفُ على تسهيلِ مأخذه، ووجوه اقتضائه، حتّى قصدتُ أبا تمام، فانقطعتُ فيه إليه، واتكّلتُ في تعريفه عليه، فكان أول ما قال لي: يا أبا عبادة، تخيّر الأوقاتَ وأنتَ قليلُ الهموم، صفرٌ من الغموم، واعلم أنّ العادةَ في الأوقاتِ أنْ يقصدَ الإنسانُ لتأليف شيءٍ أو حفظه في وقت السّحر، وذلك أنّ النّفس قد أخذت حظّها من الرّاحة وقسطها من النّوم، فإنْ أردت النّسيبَ فاجعلِ اللفظ رقيقًا،

(11) الموازنة بين شعر أبي تمام والبحتري، ج: 1، ص: 4.

(12) المصدر نفسه ،ج: 1، ص: 4.

(13) المصدر نفسه، ج: 1، ص: 19.

(14) المصدر نفسه، ج: 1، ص: 22.

(15) الفن ومذاهبه، ص:240.

(16) زهر الآداب وثمر الألباب، ج: 1، ص:110.

(17) العمدة، ص:396.

(18) شرح مقامات الحريري، ج:1، ص:97.

(19) تحرير التحبير في صناعة الشعر والنثر وبيان إعجاز القرآن، ص:410.

(20) خزانة الأدب وغاية الأرب، ص: 236.

والمعنى رشيقًا، وأكثر فيه من بيان الصّبابة، وتوجّع الكآبة، وقلق الأشواق، ولوعة الفراق، وإذا أخذت في مدح سيّدٍ ذي أيادٍ فأشهِرْ مناقِبَه، وأظهِرْ مناسبه، وابنِ معالمه، وشَرفَ مقامه، وتقاضَ المعاني واحذر المجهول منها، وإيّاك أنْ تشينَ شعرك بالألفاظ الرّزية، وكن كأنّك خيّاطٌ يُقطّعُ الثّيابَ على مقادير الأجسام، وإذا عارضك الضّجرُ فأرحْ نفسَك، ولا تعملْ إلاّ وأنتَ فارغ القلبِ، واجعلْ شهوتك لقول الشّعر الذّريعة إلى حُسنِ نظمه، فإنّ الشّهوةَ نِعمَ المُعين، وجُملة الحال أنْ تعتَبِر شعرك بما سلف منْ شعر الماضين، فما استحسنته العلماء فاقصده، وما تركوه فاجتنبه، ترشد إنْ شاء الله»[21].

ويدعم ذلك كله أن أبا تمام يُوصف في كتب الأدب والنقد والتراجم بأنه كان صاحب ثقافة واسعة في التاريخ وأخباره، والشعر وروايته، وفي الفلسفة، وأنه كان يتوقد ذكاء، صاحب نظم البديع[22].

ويقول صاحب الأغاني: إن أبا تمام كان» صاحب فلسفة حسنة، ومذهب في الشعر»[23]، «وإن له مذهبًا في المطابق، وهو كالسابق إليه جميع الشعراء، وإن كانوا قد فتحوه قبله، وقالوا القليل منه؛ فإن له فضل الإكثار فيه، والسلوك في جميع طرقه»[24]، ويقول الآمدي: «إن أبا تمام أتى في شعره بمعانٍ فلسفية وألفاظ عربية»[25].

مقايسات نقدية في شعر أبي تمام:

يذكر أبو تمام مجموعة من الشعراء الذين شهدت لهم الرّواة والنّقّاد والشّعراء بعلوّ كعبهم في الشّعر، وهو يذكرهم ليؤكّد أنّه ليس أقلّ منهم، وأنّه يسير على نهجهم الإبداعيّ في بناء ما يُمتع ويُدهش، فقد ذكر الفرزدق والأخطل في خاتمة قصيدته التي يمدح فيها أبا الوليد أحمد بن أبي داود [26]:

إن يعجبِ الأَقوام أَنّي عِندكُم
مِن دونِ ذي رحِمٍ بِها متَوصلِ
فَبنو أُميةٍ الفَرزدقُ صِنوهم
نَسباً وكان وِدادهم في الأَخْطَلِ

يشير أبو تمام إلى أنه عارف بالشعر خبير به وأن شعره يسير على نهج خاص مختلف عما يملأ الساحة من شعر نال الإعجاب كما نال الأخطل إعجاب الممدوح مع وجود الفرزدق.

ويتغنى أبو تمام بقصائده فهي كقصائد جرير والبعيث، ومن ذلك قوله في مدحة له لأبي المُغيث موسى بن إبراهيم الرافقي، يقول[27]:

(21) العمدة، ج: 1، ص:114-115.

(22) سير أعلام النبلاء، ج: 11، ص: 64.

(23) الأغاني، ج:14، ص: 51.

(24) المصدر نفسه، ج:16، ص: 383.

(25) الموازنة، ج: 1، ص:27.

(26) ديوان أبي تمام، ج:1، ص: 238.

(27) المصدر نفسه، ج:1، ص: 67.

خُذْها فَما نالَها بِنَقْصٍ
موتُ جريرٍ ولا البعيثِ
وكُن كَريماً تَجِد كَريماً
في مدحِهِ يا أَبا المغيثِ

يُطري أبو تمام في هذه الأبيات المأخوذة من لوحة من لوحات نقدية شعرية كثيرة اعتاد أبو تمام أن ينهي بها قصائده على شعره ويشيد به، وهو يستحضر جريرًا والبعيث ليُبيِّن لممدوحه أن منزلته لا تقلّ عن منزلة هذين الشّاعرين الكبيرين في الشّعر.

ويستحضر جريرًا في مجال الهجاء، في قوله في عياش بن لهيعة بعد موته، يقول[28]:

وبقيتُ لَولا أَنَّني في طَيِّءٍ
علَم لَقالَ النّاس أَنت جرير

أتى هذا البيت في مجال الهجاء من جهة، وفي مجال الفخر، فهو يفخر بشعره، و يشبّه نفسه بجرير الّذي قيل عنه أنه كان يغرف من البحر[29].

وهجا ابن الأعمش وذكر في هجائه عروة بن حزام، والمرقّش الأكبر، ليعلم السامع، وهو يحمل أذنًا ذواقة للشعر عارفة به، تحمل له قواعد ومقاييس متوارثة، أنه عارف بشعر هؤلاء، يقول[30]:

بدَلت بعد تَأَنُّسٍ بِتَوحشِ
وأَعرَت سمعك من يبلِّغُ أَو يشي
وزعمتَ أَنّي ذاهِلٌ فَمنِ الَّذي
يدعى خَليفَةَ عروةٍ ومرقِّشِ

ومن ذلك، تشبيهه ممدوحه الحسن بن وهب بمجموعة من رجال الشّعر والأدب، فيقول[31]:

وإِذا الرجالُ تَساجلوا في مشهد
فَمريحُ رأيٍ مِنهم أَو معرب
وإذا رأَيتُك والكلام لآلِئٌ
تُؤم فَبِكْر في النِّظامِ وثَيب

وممدوح أبي تمام فصيح بليغ حكيم زاهداً صاحب رأي سديد صائب، فإذا تكلّم ظننته قس بن ساعدةأ وهو يشجي كما تشجي ليلى الأخيلية في مراثيها، وهو في النسيب ككثير عزةأ وهو كابن المقفّع في كتابه اليتيمة المنقطع النّظير، يقول[32]:

وإذا رأَيتُك والكلام لآلِئٌ
تُؤم فَبِكْر في النِّظامِ وثَيب

(28) ديوان أبي تمام، ج: 1، ص: 496.

(29) انظر: البيان والتبيين، ص:272. وانظر أيضًا: الأغاني، ج: 11، ص: 64. وانظر: طبقات فحول الشعراء، ص :451.

(30) ديوان أبي تمام، ج: 1، ص: 497.

(31) المصدر نفسه، ج: 1، ص: 39.

(32) المصدر نفسه، ج: 1، ص: 39 – 40.

فَـكَأَنَّ قُسّـاً في عُـكاظٍ يَخْطُـبُ

وكأَنَّ لَيْـلَى الأَخْيَلِيَّـة تَنْـدُبُ

وكثـيرَ عَـزَّة يـومَ بَـيْنٍ يَنْسُـبُ

وابْـنَ المُقَفَّـعِ في اليَتِيمـة يُسْـهِبُ

يؤكـد أبـو تمـام في الأبيـات السـابقة معرفتـه بـما يملكـه هـؤلاء القدامـى مـن موهبـة وإبـداع، فهـو يذكـر لذلـك مـا بـرع فيـه كل واحـد منهـما.

ويسـتعين بكثـير في مدحـه لأبي سـعيد محمـد بـن يوسـف الثّغـري فيقـول(33):

لَـو يفاجـي ذكـر المديـح كَثـيرًا

بِمعانيـهِ خالَهُـن نَسـيبا

ويسـتعين بقـس بـن سـاعدة في قصيـدة مـدح فيها أبـا الوليـد أحمـد بـن أبي داود لتوضيـح مـا للممـدوح مـن قـدرة أدبيـة نثريـة، فيقـول(34):

وأَجـلَّ مِـن قُـس إذا اسـتَنْطَقْتَه

رأْيـاً وأَلْطَـفَ في الأُمـورِ وأَجـزِلِ

ويسـتحضر أبـو تمـام خالـد بـن صفـوان ليشـيد بشـاعرية عـلي بـن الجهـم، يقـول(35):

أَو قَدمتـك السِـن خلـت بِأَنَّـه

مِـن لَفظِـك اِشـتُقَّت بلاغَـةُ خالِـدِ

ويسـتعين بالخليـل بـن أحمـد الفراهيـدي ليعـرض بغبـاء مهجـوّه عيـاش بـن لهيعـة، فيقـول(36):

فَلَـو نُـشِر الخَليـلُ لـه لعفَّـتْ

رزايـاه عـلى فِطَـنِ الخَليـلِ

قضايا نقدية:

جـاء في وصيـة أبي تمـام كثـير مـن القضايـا النقديـة التـي يبـدو أنهـا كانـت معروفـة ومتداولـة بـين النقاد؛ فهـو يُبـيّن فيهـا أنّ لقـول الشـعر مرافقـات وأوقاتًـا يحسـن فيهـا النظـم، إذ يقـول: «يـا أبـا عبـادة، تخـيّر الأوقـاتَ وأنـتَ قليـلُ الهمـوم، صفـرٌ مـن الغمـوم، واعلـم أنّ العـادةَ في الأوقـاتِ أنْ يقصـدَ الإنسـانُ لتأليـف شيءٍ أو حفظـه في وقـت السّـحر، وذلـك أنّ النّفس قـد أخـذت حظّهـا مـن الرّاحـة وقسـطها مـن النّـوم»(37).

ويُبـيّن أبـو تمـام في وصيّتـه قاعدة أساسـية للشـاعر إن حـاد عنهـا لم يجـد لشـعره سـوقًا؛ فالشـعر عنـده وعـاء يتشّـكل بـما يحمـل مـن أغـراض، فألفـاظ الغـزل وجملـه وصـوره مختلفـة عـن ألفـاظ المديـح وصـوره وطريقـة عرضـه وسـبكه، يقـول: «فـإنْ أردت النّسـيبَ فاجعـلِ اللّفـظ رقيقًـا، والمعنـى رشـيقًا، وأكثـر فيـه مـن بيـان الصّبابـة، وتوجّـع الكآبـة، وقلـق الأشـواق، ولوعـة الفـراق»(38).

(33) المصدر نفسه، ج: 1، ص: 26.

(34) المصدر نفسه، ج: 1، ص: 237.

(35) المصـدر نفسـه، ج: 1، ص: 86. يعنـي بخالـد: خالـد ابـن صفـوان التميمـي، المشـهور بالبلاغـة.

(36) المصدر نفسه، ج: 1، ص: 364.

(37) العمدة، ج:2، ص:114 – 115.

(38) المصدر نفسه، ج: 2، ص: 115.

ويُـدلي دلـوه في قضيـة المعـاني والألفـاظ فهـو يـرى أنّ عـلى الشـاعر أن يحـذر المجهـول مـن المعـاني، ويحـذر الشـاعر مـن أن يشـينَ شـعره بالألفـاظ الرّزيـة، ويطلـب منـه أن يكـون كالخيّـاطُ الـذي يُقطّـعُ الثّيـابَ عـلى مقاديـر الأجسـام.

وينصـح أبـو تمـام الشـاعر أن يريـح نفسـه إذا عارضـه الضّجـرُ، وألا يعمـل إلا وهـو فـارغ القلـب، وأن يجعـل شـهوته لقـول الشّـعر الذّريعـة إلى حُسـن نظمـه، لأنّـه يـرى أنّ الشّـهوةَ هـي نِعـمَ المُعـين، ثـم يُوّضـح موقفـه مـن شـعر مـن سـبقوه بقولـه: «وجُملـة الحـال أنْ تعتـبِرَ شـعرك بـما سـلف مـنْ شـعر الماضـين، فـما استحسـنته العلـماء فاقصـده، ومـا تركـوه فاجتنبـه، ترشـد إنْ شـاء الله تعـالى»[39].

عـرض أبـو تمـام في شـعره لمجموعـة مـن القضايـا النقديـة منهـا :

أهمية الشعر وفائدته:

إن السـؤال عـن وظيفـة الشـعر مـن القضايـا النقديـة التـي شـغلت النقـاد والشـعراء قديـماً وحديثًـا؛ وذهـب بعـض النقـاد إلى القـول إن الفـنّ عمومـًا والأدب والـشعر فـرع منـه، وظيفتـه التعلـيم والتهذيـب، ورأى بعضهـم أنّ الفـنّ للمتعـة والإطـراب، وأنّه مجـرد عـن الغايـة النّفعيّـة، فعـلى تعريـف الشـعر وماهيتـه بُنِيَـت المواقـف النقديـة[40]، ولأبي تمـام رؤيتـه الخاصـة للشّـعر الّتـي بهـا اختـار قصائـد الحماسـة وكتـب قصائـده، ويتضّـح هـذا الموقـف النّقـدي في شـعره، فهـو يذكـر مـا يفعلـه الشـعر بالمتلقّـي وتأثـيره فيـه، فهـو يـرى أنـه يؤثّـر في الذوّاقـة الّـذي يعـرف الشـعر ولا يؤثّـر في غـيره، ولـه تأثـير عميـق في النّفـس، يقـول[41]:

ويُزْهَـى لـه قَـوْمٌ ولَمْ يُمْدَحـوا بـهِ

إذَا مَثَـلَ الـرَّاوي بـهِ أوْ تَمَثَّـلا

ويـرى أبـو تمـام أن الشـعر الجيـد يفـرض احترامـه ونفسـه فرضًـا، فالممـدوح يزهـو بالشـعر الجيّـد، وهـو هنـا شـعر أبي تمـام، وينتصـب الـرّاوي في مجلسـه منشـدًا لـه، ويصـف أبـو تمـام أثـر الشـعر في مهجـوه عتبـة بـن أبي عاصـم، فهـو كالأحـلام الهائلـة التـي تُفـزع المهجـو في نومـه، وتُقيمـه ثـم تُقعـده، ثـم يصـف شـعره فيقـول عنـه إنـه شـعر ينـماز بالرقـة والسـهولة والاسـتقامة بعـد أن جربـت البلـدان الشـاعر فأكملتـه، يقـول[42]:

وقصائـدًا تـسري إليـك كأنهـا

أحـلامُ رعـبٍ أو خطـوبٍ تطـرقُ

مـن منهضاتـك مقعداتـك خائفـاً

مسـتوهلا حتـى كأنـك تُطلِـقُ

ويقول[43]:

(39) العمدة، ج: 2، ص: 115.

(40) انظر: وظيفة الشعر في النقد العربي، ص:7-11.

(41) ديوان أبي تمام، ج: 3، ص: 115.

(42) المصدر نفسه، ج: 4، ص: 400.

(43)المصدر نفسه، ج: 4، ص: 401.

من شاعر وقف الكلام ببابه

واكتن في كنفى ذراه المنطقُ

ويقول[44]:

قد ثقفت من الشآم وسهَّلت

منه الحجاز ورققته المشرقُ

واضحة خواصّ شعر أبي تمام في الأبيات السابقة، فهو شعر له أثر قوي، فهو يُرعب ويُخيف ويُؤلم، ويُفقد صواب من صوّب إليه سهامه.

ويرى أبو تمام أن الشعر يأمر بالندى، يقول[45]:

ولولا خلالٌ سنها الشعرُ ما درى

بغاةُ الندى من أين تؤتى المكارمُ

وجياد الشعر مما يعجب ذوي الألباب والإفهام، إذ تزيد به أبصارهم فسحة، يقول[46]:

إن الجيادَ إذا علتها صنعة

رَاقَتْ ذَوي الأَلْبَاب والإفهامِ

لتزيدُ الأبصارُ فيها فسحة

وتأملاً بعنايةِ القوامِ

ويرى أن القصائد الجيدة تؤنس، وأنها إذا حلّت في قوم لا ترتحل إذ تظل على ألسنة الناس، يقول[47]:

غَريبةٌ تُؤْنِسُ الآدَابُ وَحْشَتَها

فما تَحُلُّ على قومٍ، فترتحِلُ

والشعر عنده له أثر الطعام اللذيذ بل هو ألذ، وأثر العطر بل هو عنده أطيب من رائحة المسك، وهو خفيف على القلب، ثقيل في قيمته، يقول[48]:

ألذَّ منَ السلوى وأطيبَ نفحة

من المسكِ مفتوقًا وأيسَرَ محملا

ويقول[49]:

أخفَّ على قلبٍ وأثقلَ قيمة

وأقْصَرَ في سَمْعِ الجَليسِ وأطْوَلا

والقلوب تأنس بها وتود أن ترويها وهي من إنشاء الإنس إذ يؤنس الناس بها بعضهم بعضًا، وهي ترود في البلاد كما ترود الوحوش يعجز غيره عن الإتيان بمثلها، يقول[50]:

منحتكها تشفي الجوى، وهو لاعجٌ

وتبْعَثُ أشجان الفَتَى، وهْوَ ذَاهِلُ

(44) ديوان أبي تمام، ج: 4، ص: 401.

(45) المصدر نفسه، ج: 3، ص: 183.

(46) المصدر نفسه، ج: 3، ص: 156.

(47) المصدر نفسه، ج: 3، ص: 120.

(48) المصدر نفسه، ج 3، ص: 109.

(49) المصدر نفسه، ج: 3، ص: 106.

(50) المصدر نفسه، ج: 3، ص: 131.

تَـــرُدُّ قَوَافيهـــا إذَا هِـــيَ أُرســـلَت
هوامِـــلَ مَجْـــدِ القَـــوْمِ وهْـــيَ هَوَامِـــلُ
فكَيْـــفَ إذا حَلَّيْتَهـــا بحُليهـــا
تكُـــونُ وهـــذا حُسْـــنُها وهْـــيَ عَاطِـــلُ

يـرى أبـو تمـام أن الشـعر الحسـن يصـير كالغـرر في وجـوه الممدوحـين، أي يحسـنهم ويزينهم، يقـول[51]:

ومـــا هـــو إلا القـــولُ يـــسري فتغتـــدي
لَـــهُ غُـــرَرٌ في أَوْجُـــهٍ ومَوَاسِـــمُ
يُـــرى حِكْمَـــةً مافيـــهِ وهْـــوَ فُكَاهَـــة
ويُقْـــضِي بـــما يَقْـــضِي بـــهِ، وهْـــوَ ظَـــالم

والشـعر يعلـو بالشـخص أو يهـوي بـه، فالكلمـة فيـه قـد يكـون ظاهرهـا مزحًـا، فتوجـد في الحقيقـة حكمـة، ويقـضي النـاس بـما يقـضي بـه الشـعر، وهـو ظـالم لأن الشـاعر ربـما هجـا ظلـماً منـه، فيضـع مـن المهجـو ويقـضي بـه النـاس.

والشـعر يـروي النفـس الذواقـة كـما يـروي المـاء الجسـد مـن العطـش، يقـول[52]:

لم تســقَ بعــدَ الهــوى مــاءً عــلى ظمــأ
كَـــماءِ فافِيـــة يَسْـــقِيكَها فَهِـــمُ
مـــنْ كل بيـــتٍ يـــكادُ الميـــتُ يفهـــم
حُسْـــناً ويَحسُـــدُه القِرطَـــاسُ والقَلَـــمُ
مـــالي ومالـــكَ شـــبهٌ حـــينَ أنشـــدُه
إلا زهـــيرٌ وقـــدْ أصغـــى لـــه هـــرمُ

(51) ديوان أبي تمام، ج: 3، ص: 179.

(52) المصدر نفسه، ج: 4، ص: 490.

بـــكلِّ ســـالكة للفكـــرِ مالكـــة
كأَنَّـــهُ مســـتهامٌ أوْ بـــهِ لمـــمُ

يـرى أبـو تمـام أن القصيـدة تملـك فكـر المتلقـي فيُصبـح بهـا كالمُسـتهام، أو كمـن بـه لمـم .

وأن القصيـدة تؤثـر في المتلقـي فتسـعده أو تشـقيه، يقول[53]:

وجَدِيـــدَة المَغْنَـــى إذا مَعْنَـــى التَّـــي
تَشْـــقَى بهـــا الأسْـــماعُ كان لَبِيسَـــا
تلهـــو بعاجـــلِ حســـنها وتعدهـــا
عِلْقـــاً لأعجـــازِ الزَّمـــانِ نَفِيسَـــا

رأى أبـو تمـام أن الشـعر لـه تأثـير وفائـدة، فهـو يملـك الفكـر فيُسـعد ويُشـقي، ويُرعـب ويُخيـف، ويرفـع المتلقـي أو يهـوي بـه، وهـو يسـمو بالنفـس إلى أعـلى.

2 – اللفظ والمعنى:

طـال النقـاش بـين القدمـاء والمحدثـين حـول قضيـة اللفـظ والمعنـى، بـل لعـل هـذه القضيـة هـي القضيـة الرئيسـة، ومـا سـواها مُتفـرّع منهـا. فقـد اختلفـوا في اللفـظ اختلافًـا ظاهرًا[54]بعـد أن اتخـذوه مقياسًـا لجـودة الشـعر، ومعيارهـم في ذلـك جـودة المعنـى والتعمـق فيـه[55]. وانقسـموا في ذلـك إلى ثلاثـة: مَـن يميـل للمعنـى كأبي تمـام، ومـن هـو ميّـال

(53) المصدر نفسه، ج: 4، ص: 478.

(54) انظر: حديث الأربعاء ،ص:331.

(55) انظر المصدر السابق، ص: 331.

للفظ كالبحتريّ، وثالث على مذهب الوسط[56].

ونشأت عن هذا الخلاف حول اللفظ والمعنى مدرسة مسلم بن الوليد، التي أخرجت أبا تمام والمتنبي وأمثالهما من أصحاب البديع، ومدرسة أبي نواس التي أخرجت البحتري وغيره من الشعراء الذين آثروا اللفظ القديم والمعنى الجديد[57].

ورأى الآمدي أن أبا تمام كان يستنكر الألفاظ والمعاني، ويتعمّد أن يدلّ في شعره على علمه باللغة وبكلام العرب، ويتعمّد إدخال ألفاظ غريبة في مواضع كثيرة في شعره[58]، وأنه لا تكاد تخلو له قصيدة واحدة من أبيات عديدة، يكون فيها مُخطئًا، أو مُحيلاً، أو عن الغرض عادلًا، أو مُستعيرًا استعارة قبيحة، أو مُفسدًا للمعنى الذي يقصده بطلب الطباق والتجنيس، أو مُبهماً له بسوء العبارة والتعقيد حتى لا يُفهم، ولا يوجد له مخرج[59]، وهو برأيهم يُخالف قواعد اللغة لأنه يتعمّق في المعاني، فيضطره هذا التعمق إلى أن يحمّل اللغة أكثر مما تطيق[60].

وحرص أبو تمام في شعره على توضيح موقفه من هذه القضية فهو في أبيات كثيرة يشير إلى عنايته بالمعنى، يقول[61]:

تَنْشَقُّ في ظُلَمِ المَعاني إنْ دَجَتْ

منه تباشيرُ الكلامِ المشرقِ

ويقول[62]:

أما المعاني فهي أبكارٌ إذا

نصَّتْ ولكنَّ القوافي عون

وعني أبو تمام بالمعاني وحرص على أن تكون مبتكرة جديدة عذراء، ،يقول[63]:

عَذَارَى قَوَافٍ كنتُ غَيْرَ مُدَافِعٍ

أبّا عُذرها لا ظُلمَ ذاك ولا غصبُ

وطلب أبو تمام الغريب، وتمرّد على النمط الموروث في بناء الصورة في عدّة مواضع في شعره، يقول[64]:

غَرَائِبُ لاقَت في فِنائِك أُنْسَها

مِن المَجْدِ فهْيَ الآنَ غَيْرُ غَرائبِ

ويقول[65]:

غَريبةٌ تُؤْنِسُ الآدَابُ وحشتها

فما تحلّ على قوم، فترتحلُ

وهو في ذلك كله يسعى لأن تكون أبياته سائرة مشهورة على ألسنة الناس، يقول[66]:

(56) انظر: في النقد الأدبي القديم عند العرب، ص:196.

(57)انظر: حديث الأربعاء، ص: 331.

(58) انظر: الموازنة، ج: 1، ص:23 – 25.

(59)انظر: المصدر نفسه، ج: 1، ص: 36، 37.

(60)انظر: المصدر نفسه، ج: 1، ص: 397.

(61)ديوان أبي تمام، ج: 2، ص:421.

(62) المصدر نفسه، ج: 3، ص:303.

(63) المصدر نفسه، ج: 1، ص:196.

(64) المصدر نفسه، ج: 1، ص: 214.

(65) المصدر نفسه، ج: 3، ص: 20.

(66) المصدر نفسه، ج:1 ، ص: 196.

سيَّارة ٍ في الأرضِ ليسَ بنازحٍ
على وخدها حزنٌ سحيقٌ ولا سهبُ

تذرُّ ذرورَ الشَّمسِ في كلِّ بلدة
وَتَمْضي جُموحَاً مايُرَدُّ لها غَرْبُ

ولأبي تمام موقف واضح من اللفظ فهو يمتدح اللفظ الفصيح المليح البعيد عن اللحن، يقول[67]:

بِأَبِي لَفْظُكَ المَليحُ الذي قَدْ
تَرَكَ السَّمعَ وهْوَ طَوْعُ يَدَيْكا

ويقول[68]:

لنا وَتَرٌ منه إذا ما استَحثَّه
فَصيحٌ ولَحْنٌ في أَمانٍ مِنَ اللَّحْنِ

وبيّن الآمدي في الموازنة كيف أن أبا تمام أحلَّ ألفاظًا محلّ ألفاظ في وجه مُتبع، واستخدم ألفاظًا لتدل على غير ما وضعت له، وعاب عليه ذلك، وعدّه خروجًا على المعروف المتعارف عليه، فقد عاب عليه استخدامه للفظ (رسوم) في بيت تحدّث فيه عن مكان مسكون فالربع «لا يكون رسماً إلا إذا فارقه ساكنوه، لأن الرسم هو الأثر الباقي بعد سكّانه»[69]، يقول[70]:

يا ربعُ لو ربعوا على ابن هُمومِ
مُستسلم لجوى الفراقِ سقيم

قد كنت معهودًا بأحسن ساكنٍ
منّا وأحسن دمنةٍ ورُسوم

وعاب الآمدي عليه استخدام لفظ (الصّبا) و(قبولها) في موضع واحد، في قوله[71]:

قسمَ الزمانُ رُبوعها بين الصَّبا
وقبولِها ودبورها أثلاثا

فالصّبا «هي القبول، وليس بين أهل اللّغة وغيرهم في ذلك خلاف»[72].

وأنكر عليه استخدام لفظ (الأيّم) في قوله[73]:

وصنيعةٍ لك ثيّب أهديتها
وهي الكعابُ لعائذٍ بك مصرمِ

حلّت محلّ البكر مُعطًى وقد
زُفّت من المُعطي زفاف الأيّم

رأى الآمدي أن هذا من أغاليط أبي تمام لأن الأيم هي التي لا زوج لها، بكرًا كانت أو ثيبًا. وأبو تمام يريد بالأيم الثيب[74]. ورأى الآمدي أن أبا تمام خلط بين العنس والكعاب

(67) ديوان أبي تمام، ج: 4، ص: 247.
(68) المصدر نفسه، ج: 4، ص: 542.
(69) الموازنة، ص:193.
(70) ديوان أبي تمام، ج: 4، ص: 542.
(71) المصدر نفسه، ج: 4، ص: 542.
(72) المصدر السابق، ص: 141.
(73) ديوان أبي تمام، ج: 1، ص: 154
(74) كتاب الأضداد، ص:331.

والثيّب والأيّم، ففي قوله[75]:

وليست بالعوانِ العنسِ عندي

ولا هي منك بالبكر الكعابِ

وأراد بالعنس العانس، رغم اختلاف المعنيين، فالعنس الناقة القوية الشديدة، والعانس المرأة التي لم تتزوج.

3 – الصدق والكذب

ومن القضايا التي عرض لها أبو تمام في شعره قضية الصدق والكذب، وهي قضية لقيت اهتمام النقاد في وقت مُتأخّر – وإن كنا نجد إشارات إليها تُدلّل على وعي العرب بها– ومن ذلك ما قاله الخليل بن أحمد والشعراء أمراء الكلام يصدقونه أنّى شاءوا، ويجوز لهم ما لا يجوز لغيرهم من إطلاق المعنى وتقييده ومن تعريف اللفظ... فيُقربّون البعيد ويُبعدون القريب، ويُحتجّ بهم ولا يُحتجّ عليهم، ويُصوّرون الباطل في صورة الحق والحق في صورة الباطل[76].

ونحن نجد إشارات إلى هذه القضية في أشعار أبي تمام شغلت نُقاد ذلك العصر والنقاد في العصور التي تلته، فهو يكره الكذب في المدح، وممدوحه ممن يعرف الشعر ويرفض كذبه، ولذلك فإنه يمدحه بصدق وعن حب ورغبة، يقول[77]:

مدحتكم كذباً فجازيتني

بخلاً لقد انصفت يامطَّلبِ

ويقول[78]:

ومتى امتَدَحْتُ سِواكَ كنْتُ مَتَى يَضِقْ

عَنّي لَهُ صِدْقُ المقَالَة أَكْذِبِ

لَّما كَرُمْتَ نطَقْتُ فِيكَ بِمَنْطِقٍ

حقٍّ فلم آثمْ ولم أتحوَّبِ

4 – السرقة

يرى الآمدي، بعد أن حفظ للشاعر المعاني التي ابتدعها وسبق إليها، أن التشابه الحاصل بين شاعريْن في تناول المعاني قد يكون نتيجة الإطار الثقافي الذي يشمل الطبيعة الاجتماعية واللغوية، وليس هو من قبيل السرقة، وإنما من باب توارد الخواطر، وكذلك فعل أبو هلال العسكري والقاضي الجرجاني، وكان أبو تمام قد فرّق بين السرقة وتناول المعنى الواحد، وهو يقف بقوة إلى جانب من قال إن المعنى الواحد قد يتناوله أكثر من شاعر، وليس ذلك من باب السرقة[79]، يقول[80]:

منزهةً عن السرق المورى

مُكَرَّمَةً عن المَعْنى المُعاد

(75) ديوان أبي تمام، ج: 2، ص: 254.

(76) انظر: منهاج البلغاء وسراج الأدباء، ج:1، ص:143– 144.

(77) ديوان أبي تمام، ج: 4، ص:324

(78) المصدر نفسه، ج: 1 ، ص: 107.

(79) دلائل الإعجاز، ص: 185.

(80) ديوان أبي تمام، ج: 1، ص: 205.

فهو يفتخر أن قصائده منزهة عن السرقة وليس فيها معان معادة.

ونجده يُلحُّ على عذرية شعره، فهو يُؤكدها في أكثر من قصيدة، يقول:

يا عذارى الكلامِ صرتُنَّ منْ بعـ
ـدي سبايا تبعنَ في الأعرابِ!

ويقول[81]:

عَذَارَى قَوَافٍ كنتُ غَيْرَ مُدَافِعٍ
أبًا عُذرها لا ظُلمَ ذاك ولا غصبُ

ويقول[82]:

أما القَوافي فقَدْ حَصَّنْتَ عُذْرتها
فما يُصَابُ دَمٌ منها ولا سَلَبُ

ويقول[83]:

بِكراً تُورِّثُ في الحياة وتنثني
في السِلْمِ وهِيَ كَثِيرَةُ الأَسْلاَبِ

ويقول[84]:

أما المعاني فهي أبكارٌ إذا
نصَّتْ ولكنَّ القوافي عونُ

ويقول: [85]

فَهُوَ المُرَاحُ لِكُل مَعْنىً عَازِبٍ
وهوَ العقالُ لكلّ بيتٍ شاردِ

5 – السيرورة

اعتنى أبو تمام بقصائده وحرص على أن تكون القصيدة كلها في مستوى واحد تجري أبياتها مجرى المثل السائر على ألسنة الناس، وقد نصّ على ذلك في قصائده، والسيرورة هي من القضايا النقدية التي شغلت النقّاد في عصر أبي تمام وفي العصور التي تلته، مما يؤكد أن لأبي تمام باعًا في النقد واسعًا.

وكان لأبي تمام مواقف نقدية شغلت من جاء بعده أو عاصره من النقاد، وبخاصة قضيتي اللفظ والمعنى وما يرتبط بهما من قضايا من مثل: الغموض والابتكار والفصاحة، وموقف المتلقي من الشعر واللفظ والمعنى. بل لعلّ نظريّة عمود الشعر التي وضع مصطلحها الآمدي هي من أثر أبي تمام في الشعر والصدمة التي أحدثها في المتلقي العربي في ذلك الوقت.

يقول الآمدي: «وليس الشعر عند أهل العلم به إلا حسن التأتي، وقرب المأخذ، واختيار الكلام، ووضع الألفاظ في موضعها، وأن يورد المعاني باللّفظ المعتاد فيه المستعمل في مثله، وأن تكون الاستعارات والتمثيلات لائقة بما

(81) ديوان أبي تمام، ج: 1، ص: 196.
(82) المصدر نفسه، ج: 1، ص: 252.
(83) المصدر نفسه، ج: 1، ص: 91.
(84) المصدر نفسه، ج: 3، ص: 330.
(85) المصدر نفسه، ج: 2، ص: 8.

استعيرت له وغير منافرة لمعناه، فإنّ الكلام لا يكتسي البهاء والرونق إلا إذا كان بهذا الوصف، وتلك طريقة البحتري»[86].

وعمود الشعر مصطلح نقدي وضعه الآمدي في موازنته بين الطائيّين، وهو يعني التقاليد الشعرية المتوارثة عند شعراء العربية التي ساروا عليها وراعوها وهم يكتبون قصائدهم، وهم يرونها دعامة وركيزة أساسية لا يقوم نظم الشعر الجيد الصحيح إلا عليها ويرى الآمدي أن أبا تمام خرج على عمود الشعر، ولم يقم به كما قال البحتري، فقد قال على لسان البحتري: «كان أغوص على المعاني منّي، وأنا أقوم بعمود الشعر منه»[87].

ويقول: «وحصل للبحتري أنه ما فارق عمود الشعر وطريقته المعروفة، مع ما نجده كثيرًا في شعره من الاستعارة والتجنيس والمطابقة[88]"

وكانت عناصر عمود الشعر هي القضايا النقدية المُهمّة التي شغلت النقاد العرب القدامى وقد جمعها في قوله إن العرب في شعرهم «كانوا يحاولون شرف المعنى وصحته، وجزالة اللفظ واستقامته، والإصابة في الوصف، ومن اجتماع هذه الأسباب الثلاثة كثرت سوائر الأمثال، وشوارد الأبيات، والمقاربة في التّشبيه، والتحام أجزاء النظم والتئامها على تخير من لذيذ الوزن، ومناسبة المستعار منه والمستعار له، ومشاكلة اللفظ للمعنى، وشدة اقتضائها للقافية حتى لا منافرة بينهما، فهذه سبعة أبواب هي عمود الشعر، ولكل باب منها معيار»[89]

والسيرورة باب من تلك القضايا التي تُشكّل عمود الشعر ذا الأبواب السبعة عند المرزوقي، وهو مصطلح يدلّ- كما نرى- على مجموعة السمات والخصائص التي يجب أن تتوافر في قصائد الشعراء، والتي ينبغي أن تتوافر في الشعر ليكون جيدًا مقبولًا مؤثرًا في المتلقي .

وقد تباهى أبو تمام كثيرًا بما له من أبيات شوارد سائرة، ومع أنه لم يستخدم المصطلح عينه إلا أنه في شعره تحدّث عن محتواه ولكن بلفظ قريب، وكان حريصًا على تبيان سبب اشتهار شعره وسيره في الآفاق كالمثل السائر، يقول في هجاء عتبة بن أبي عاصم[90] :

سَأُعتِبُ عُتْبَةً بِمُقفَّياتٍ

سواءٌ هنَّ والصابُ الجديحُ

تَبِيتُ سَوائِراً وتَظَلُّ تُتْلى

قَصائدُها كما تُتلَى الفُتُوحُ

تظلّ قصائد أبي تمام سائرة في البلاد لا تتوقف

(86) الموازنة بين الطائيين، ج: 1، ص: 423.

(87) المصدر نفسه، ج: 1، ص: 12.

(88) المصدر نفسه، ج: 1، ص: 18

(89) المصدر نفسه، ج: 1، ص: 9.

(90) المصدر نفسه، ج: 1، ص: 331.

وتُتلى كما تُتلى الفتوح، قال[91]:

فيمن يشن الشعرُ غارته

بعدكَ أو أمثاله السائره؟

ويقول[92]:

لي عبرة في الخدِّ سا

ئرة وبيتٌ سائرٌ

يذكر الشاعر في البيتيْن السابقيْن رُكنًا من أركان عمود الشعر وهو كثرة الأبيات في القصيدة التي تجري على ألسنة الناس كما يسري المثل السائر.

ويقول[93]:

تَسيرُ مَسيرَ الشَّمْسِ مُطَّرَفَاتُها

وما السَّيْرُ منها لا العَنيقُ ولا الوَخْدُ

والمطرفات: من تطرّف من الشعر وتمثّل به فهي في كل بلدة توجد، وهي لا تسير وإنما يُسار بها.

ويقول[94]:

تروحُ وتغدو، بل يراحُ ويغتدي

بِها وهْيَ حَيْرَى لا تَرُوحُ ولا تَغدُو

تقطعُ آفاقَ البلادِ سوابقاً

وما ابتَلَّ منها لا عِذارٌ ولا خَدُّ

فهي سائرة مشهورة في كل البلاد، يُسار بها ولا تسير؛ لأنها الحقيقة، ويُغدا بها ويُراح بها، وهي لا تروح ولا تغدو.

ويقول[95]:

مَهَّدْتُ لاسْمِكَ مَنْزِلاً ومَحلَّة

في الشعْر بَيْنَ نَوادِرٍ وشَواهِدِ

فَهُوَ المُرَاحُ لِكُل مَعْنىً عَازِبٍ

وهوَ العقالُ لكلّ بيتٍ شاردِ

قِفُوا جَدِدُوا مِنْ عَهْدِكم بالمَعَاهِدِ

وإنْ هيَ لَمْ تَسمَعْ لِنشْدَانِ ناشِدِ

فهي أبيات شاردة تنتقل على ألسنة الناس ولا تتوقف عند قوم، أو تمكث في بلد.

ويقول[96]:

سيرتُ فيكَ مدائحي فتركتها

درراً تروحُ بها الرواة وتغتدي

فهو صاحب أبيات مشهورة تذهب باسم الممدوح بالعشي وفي الصباح إلى كل مكان تصله الرواة.

ويقول[97]:

(91) الموازنة، ج: 4، ص: 362.

(92) المصدر نفسه، ج: 4، ص: 202.

(93) المصدر نفسه، ج: 2، ص: 940.

(94) المصدر نفسه، ج: 2، ص: 94.

(95) المصدر نفسه، ج: 2، ص: 76.

(96) المصدر نفسه، ج: 2، ص: 136.

(97) المصدر نفسه، ج: 3، ص: 329.

إنسية وحشية كثرت بها

حركات أهل الأرض وهي سكونُ

حذيت حذاء الحضرمية أرهفت

وأجادها التخصير والتلسين

وأبياته يشبه بعضها بعضًا فهي مختصرة وملسنة، فقد اعتنى الشاعر بإخراجها ونسجها في إشارة إلى صناعة الشعر وعدم إخفاء عمله في القصائد فهو يباهي بحككة قصائده .

ويطرح أبو تمام قضية نقدية جديدة في هذه الأبيات، وهي قضية تساوي أبيات قصيدته في القوة، فكل أبياتها تأنس بها القلوب وتود أن ترويها، أو هي مما يؤنس الناس بها بعضهم بعضًا، فهي وحشية ترود في البلاد كما ترود الوحوش، فإذا سمعها المتلقي طرب وقلق حسدًا، يقول[98]:

ولذاك شعري فيك قد سمعوا به

سحرٌ وأشعاري لهم أشعارُ

ويقول[99]:

لقد لَبِستَ أَميرَ المؤمنينَ بها

حَلْياً نِظَاماهُ بَيْتٌ سَارَ أَومثَل

ويقول[100]:

كالنَّجْمِ إنْ سَافرْتَ كان مُوَاكِبا

وإذا حططتْ الرحلَ كانَ جليسا

فهي قصائد تأنس القلوب بها، وتود أن ترويها، وهي من إنشاء الإنس؛ يُؤنس الناس بها بعضهم، وهي ترود في البلاد كما ترود الوحوش.

وارتبطت السيرورة بفكرة الخلود، فقد ألحّ أبو تمام على أن قصائده التي تحملها الركبان وتطوف في البلاد وتتناقلها الألسنة خالدة تزداد جمالًا مع الأيام، يقول في فكرة لخلود[101]:

وَيزِيدُهَا مَرُّ اللَّيَالِي جِدَّة

وتقادُمُ الأَيَّامِ حُسْنَ شبابِ

ويقول[102]:

كَمْ مَعَانٍ وشَّيْتُها فيكَ قد أَمْـ

ـستْ وأَصبَحَتْ ضَرائراً للرياضِ

بقواف هيَ البواقي على الدهـ

ـرِ ولَكنْ أَثْمانُهُنَّ مَوَاضِ

لوحات نقدية في قصائد أبي تمام:

من عادة أبي تمام أنه في نهاية أغلب قصائده يأتي بلوحة فنية نقدية لقصائده فيها وصف وإطراء لشعره وإشادة به، وتكون اللوحة مبنية في أبيات متتابعة متعاضدة مترابطة، ينهي بها

(98) الموازنة، ج: 2، ص: 182.

(99) المصدر نفسه، ج: 2، ص: 182.

(100) المصدر نفسه، ج: 2، ص: 273.

(101) المصدر نفسه، ج: 1، ص: 90.

(102) المصدر نفسه، ج: 2، ص: 315.

قصيدته، وهذا أسلوبه الذي درج عليه، وعادته التي اعتادها في كثير من قصائده، ومن ذلك قوله[103]:

لم تسقَ بعد الهوى ماءً على ظمأ
كماء قافيةٍ يسقيكها فهمُ
من كل بيت يكاد الميت يفهمه
حسناً ويحسده القرطاسُ والقلمُ
مالي ومالك شِبهٌ حين أنشده
إلا زهيرٌ وقد أصغى له هرمُ
بكل سالكة للفكر مالكة
كأنه مستهامٌ أو به لممُ

يعرض أبو تمام في اللوحة السابقة إلى مجموعة من القضايا النقدية التي ترتبط بالشاعر والمتلقي والقصيدة، منها: أثر الشعر في النفس، فهو يراه رواء المتلقي الذواقة، يملك عليه فكره حتى يصبح بعد سماعه كالمستهام أو كمن به لمم، على أن يقوله فاهم بالشعر عارف به، ثم يشبه نفسه بزهير ويشبه ممدوحه بهرم بن سنان، وهو يقصد تشبيه حاله مع الممدوح الذي يقدر شعر أبي تمام ويعرف قيمته كحال زهير وهرم بن سنان.

يصف أبو تمام في هذه اللوحة صفات الشعر المحمود الممدوح من وجهة نظره التي تتوافق وعمود الشعر في عصره، ويتطرق فيها إلى أثر الشعر في المتلقي، بل إن الحديث في هذه الأبيات عما يعجب المتلقي حديث جديّ ثريّ في نظرية التلقّي، يقول[104]:

ووالله لا أنفكُّ أهدي شواردا
إليكَ يحملنَ الثناءَ المنخلا
تَخَالُ بهِ بُرْداً عليكَ مُحَبَّرا
وتَحْسَبُهُ عِقْداً عليكَ مُفَصَّلا
ألذَّ منَ السلوى وأطيبَ نفحة
من المسكِ مفتوقاً وأيسَرَ محملا
أخفَّ على قلبٍ وأثقلَ قيمة
وأقْصَرَ في سَمْعِ الجَليسِ وأطْوَلا

يصف هذا الثناء الشعري ما يعجب المتلقي بلغة نقدية واضحة، فهو أخفّ على الروح من كل خفيف، وأثقل قيمة من كل ثقيل، ولفظه أقصر من كل قصير، وأطول معان وأبقى على الدهر من كلّ طويل بقاؤه. وهو يطرح في هذه الأبيات مجموعة من القضايا النقدية منها سيرورة الشعر، فهذه الأبيات شوارد، وسيرورة الشعر ركن من أركان عمود الشعر.

ومنها التمحيص والتنخيل والتهذيب، وهي من باب الصنعة، وهي قضية نقدية أشغلت

(103) الموازنة، ج: 4، ص: 490.

(104) المصدر نفسه، ج: 3، ص: 106.

النقـاد[105]، فالثنـاء عـلى المنخـل هـو الثنـاء عـلى مـن اختـيرت كلماتـه بعنايـة، وصُفـي مـن كل مـا يمكـن أن يعيبـه، وفي ذلـك إشـارة إلى صناعـة الشـعر وبنائـه وحكحكتـه، وإشـارة إلى موقـف أبي تمـام مـن بنـاء القصيـدة وصناعتهـا، ومـن المتلقـي، حيـث يقـول[106]:

لم تسـقَ بعـد الهـوى مـاءً عـلى ظمـأ

كـماء قافيـــةٍ يســقيكها فهـمُ

مـن كل بيـت يـكاد الميـت يفهمـه

حسـناً ويحسـده القرطـاسُ والقلـمُ

مـالي ومالـك شِـبهٌ حـين أنشـده

إلا زهـيرٌ وقـد أصغـى لـه هـرمُ

بـكل سـالكة للفكـر مالكـة

كأنـه مستهـامٌ أو بـه لمـمُ

ولعـل أبـرز مـا دار حولـه النقـد العـربي في بداياتـه هـو الموازنـة مـن خـلال المعـاني والأغـراض، وهـي لم تكـن تُعنـى بتحليل نصـوص شـعرية، ولا تـوازن فني أو كشـف خصائـص الشـعرية، وإنـما كانـت موازنـة ذوقيـة تسـتند إلى معايـير مسـتقاة مـن أركان عمـود الشـعر، ونحـن نجـد هـذه الموازنـة النقديـة عنـد أبي تمـام في بعـض لوحاتـه النقديـة، كـما في قولـه[107]:

وقـد عَلِـمَ القِـرْنُ المُسَـاميكَ أنَّـهُ

سَـيَغْرَقُ في البَحْـر الـذي أنـتَ خائِـضُ

كـما علـمَ المستشـعرونَ بأنهـمْ

بطَـاءٌ عـن الشـعْر الّـذي أنـا قـارضُ

كأني دينـارٌ ينـادي ألا فتـى

يُبَـارزُ إذْ نادَيْـتُ مَـنْ ذَا يُعـارِضُ

فـلا تنكـروا ذلَّ القـوافي فقـدْ رأى

محرمهـا أني لهـا الدهـرَ رائـضُ

ويصـف نفسـه بأنـه سـاحر نظـم لانقلابـه مـن وجـه إلى وجـه في المـدح والنسـيب وغيرهمـا مـن وجـوه الشـعر، يقـول[108]:

صَعْـبِ القـوَافي إلا لِفَارِسِـه

أبيَّ نسـجِ العـروضِ ممتنعـهْ

سَـاحِرِ نَظْـمٍ سِـحْرَ البَيـاض مِـنَ الـ

ألـوانِ سـائبِهِ خبـهِ خدعـهْ

(105) انظـر: تاريـخ النقـد الأدبي عنـد العـرب نقـد الشـعر مـن القـرن الثـاني حتـى القـرن الثامـن الهجـري، ص: 98، 109، 110، 138، 171، 328، 410، 627. وتحـدث فيـه عـن موقـف مجموعـة مـن النقـاد مـن الصنعـة، منهم:الجاحـظ ، وابـن قتيبـة، والقـاضي الجرجاني،وابـن طباطبا،والمرزوقـي، والآمـدي، وابـن خلـدون.

(106) ديوان أبي تمام، ج:4، ص: 490

(107) المصدر نفسه، ج: 2، ص: 300.

(108) المصدر نفسه، ج: 2، ص: 349 – 350

كسوةُ ودَّ أصبحتَ دونَ الورى
نُجْعتَهُ لا نَقُولُ مِنْ نُجَعِهْ
سَبقْتَ حتَّى اقتطعتَ قَبْلَهُمُ
ما شئتَ منْ تمهِ ومنْ قطعهْ
والشّعْرُ فَرْجُ لَيْسَتْ خَصِيصَتُهُ
طولَ الليالي إلا لمفترعهْ

وحملت هذه اللوحات الكثير من الأفكار النقدية والأحكام النقدية التي تشير إلى أن أبا تمام كان ناقدًا بارعًا يعتد برأيه، ومن تلك الأحكام قوله[109]:

فرعتُ عقابَ الأرضِ والشعرِ مادحاً
لهُ فارْتَقَى بي في عِقَابِ المحامِد
فألبسني من أمهاتِ تلاده
وألبستهُ من أمهاتِ قلائدي

فهو يصف الشعر الجيد المحكم بأمهات القصائد.

والشاعر الذي يأتي بالجديد هو الشاعر المفلق، يقول[110]:

تُغرَى العُيونَ بهِ ويُفْلِقُ شَاعرٌ
في نعتهِ عفواً وليس بمفلقِ

وبيت الشعر المصرع هو الذي يروق القارئ[111]:

تَقْفُو إلى الجَدْوَى بجَدْوَى وإنَّما
يروقكَ بيتُ الشعرِ حينَ يصَّرَّعُ

ويؤكد حكماً نقديًا جمعيًا حين يؤكد أن الفصاحة في نجد[112]:

ومنْ شكَّ أنَّ الجودَ والبأسَ فيهم
كمنْ شكَّ في أنَ الفصاحةَ في نجدِ
مَا فاتَني ما عِندَه مِنْ حبائِهِ
ولا فاتهُ منْ فاخرِ الشعرِ ما عندي

وأولى المديح الشعر المهذب، يقول[113]:

أولى المديح بأنْ يكونَ مُهذَّباً
ما كانَ منْهُ في أَغرَّ مُهَذَّبِ

ويطرق باب مرافقات الإبداع في قوله[114]:

خُذْهَا ابْنَةَ الفِكْرِ المُهَذَّبِ في الدُّجَى
واللَّيلُ أسودُ رُقْعةِ الجلبابِ
بِكراً تُورِّثُ في الحياةِ وتنثني
في السِّلْمِ وهِيَ كَثِيرَةُ الأَسْلَابِ

خص أبو تمام تهذيب الفكر بالدجى، ليطرق باب مرافقات الإبداع الشعري؛ ففي الليل تهدأ الأصوات وتسكن الحركات، ويخلو الخاطر

(109) ديوان أبي تمام، ج: 2، ص: 300.
(110) المصدر نفسه، ج: 2، ص: 412.
(111) المصدر نفسه، ج: 2، ص: 323.
(112) المصدر نفسه، ج: 2، ص: 125.
(113) المصدر نفسه، ج: 1، ص: 106.
(114) المصدر نفسه، ج: 1، ص: 91.

وتصفو القريحة، لا سيما وسط الليل، وتكون فيه النفس قد أخذت حظها من الراحة وصحّ ذهنها، وانشرح صدرها بالتأليف وانبسط قلبها به، وما قدموا وسط الليل في التأليف على السحر مع ما فيه من رقة الهواء وخفة الغذاء، وأخذ النفس سهمها من الراحة، فخص أبو تمام تهذيب الفكر بالدجى[115].

وهذا يتوافق مع موقفه النقدي في رسالته للبحتري حين قال له: «يا أبا عبادة تخير الأوقات وأنت قليل الهموم صفر من الغموم، واعلم أن العادة في الأوقات إذا قصد الإنسان تأليف شيء أو حفظه أن يختار وقت السحر، وذلك أن النفس تكون قد أخذت حظها من الراحة وقسطها من النوم وخف عنها ثقل الغذاء وصفا من أكثر الأبخرة والأدخنة جسم الهواء وسكنت الغماغم ورقت النسائم وتغنت الحمائم»[116].

مصطلحات نقدية في شعر أبي تمام

يستطيع قارئ ديوان أبي تمام أن يرى عددًا كبيرًا من المصطلحات النقدية التي منها ما سار واشتهر، ومنها ما ظل في ديوان أبي تمام ولم يستخدمه النقاد، وتكرار أبي تمام لاستخدام هذه المصطلحات لافت للنظر، ودليل على أنه يستخدمها بوعي وعن قصد ومعرفة، ومن هذه المصطلحات التي تكرّر ذكرها في شعر أبي تمام، إضافة إلى تلك المصطلحات التي حملت تحت جناحها قضايا نقدية شغلت النقاد كالسرقة والصدق والكذب والعذرية والسيرورة. ومن هذه المصطلحات:

1 – **النَقْص:**

يقول[117]:

خُذْها فَما ناهَا بِنَقْصٍ
موتُ جريرٍ ولا البعيثِ

2 – **الإسهاب والنسيب:**

يقول[118]:

وكثيرَ عَزَّةَ يَومَ بَيْنٍ يَنْسُبُ
وابْنَ المُقَفَّعِ في اليَتِيمةِ يُسْهِبُ

3 –**الجزالة:**

يقول:

وأَجَلَّ مِن قُس إذا اسْتَنْطَقْتَه
رأْياً وأَلْطَفَ في الأُمورِ وأَجزلِ

4 –**البلاغة:**

يقول[119]:

(115) انظر: خزانة الأدب وغاية الأرب، ص:32.

(116) المصدر نفسه، ج: 2، ص: 32.

(117) المصدر نفسه، ج: 1، ص: 177.

(118) المصدر نفسه، ج: 1، ص: 81.

(119) المصدر السابق، ج:1، ص: 86. يعني بخالد: خالد

أَو قَدمتــك السِــن خِلــتُ بِأَنَّــه
مِــن لَفظِــك اِشــتُقَّت بلاغَــةُ خالِــد

ويقول[120]

أُنُــفُ البَلاغــة لا كَمَــنْ هُــوَ حَائــر
متلــددٌ في الموتــعِ المتعــرقِ

5 –ماء القافية:

يقول[121]:

لم تســقَ بعــد الهــوى مــاءً عــلى ظمــأ
كــماء قافيــةٍ يســقيكها فهــمُ

ويقول[122]:

وكيــف ولم يــزل للشــعر مــاءٌ
يــرفُّ عليــه بقــراط الطبيــب؟!

6 –السيرورة:

يقول[123]:

لقــد لبســت أمــير المؤمنــين بهــا
حليًــا نظامــاه بيــتٌ ســارَ أو مثلــج
غَريبــة تُؤْنِــسُ الآدَابُ وحشــتها
فــــما تحــــلّ على قوم، فترتحلُ[124]

7 –الصنعة:

يقول[125]:

إن الجيــادَ إذا علتهــا صنعــة
رَاقَــتْ ذَوي الأَلْبَــاب والإفهــامِ

8 –المنطق:

يقول[126]:

مــن شــاعر وقــف الــكلام ببابــه
واكتــن في كنفــى ذراه المنطــقُ

9 –التثقيف:

يقول[127]:

خُذْهــا فــما زَالَــتْ عــلى اســتقلالِها
مشغولــــة ً بمثقــفٍ ومقــوِّمِ

10 –التسهيل والترقيق:

يقول[128]:

ابن صفوان التميمي، المشهور بالبلاغة.

(120) خزانة الأدب، ج: 2، ص: 420.

(121) المصدر نفسه، ج: 2، ص: 404.

(122) المصدر نفسه، ج: 4، ص: 315.

(123) المصدر نفسه، ج: 4، ص: 490.

(124) المصدر نفسه، ج: 4، ص: 237.

(125) المصدر نفسه، ج: 3، ص: 156.

(126) المصدر نفسه، ج: 4، ص: 401.

(127) المصدر نفسه، ج: 3، ص: 256.

(128) المصدر نفسه، ج: 4، ص: 401.

قــد ثقّفــت في الشــآم وســهلت
منــه الحجــاز ورققتــه المــشرقُ

11 – الرّقابة:

يقول[129]:

واكبــدي يوشــك الرقيــب بــأن
يمنعنــي أقــــــول واكبــدي

12 – الغريب:

يقول:

غَرَائِــبُ مــا تَنفَــكُّ فِيهَــا لُبَانَــة
لِمُــرتَجِزٍ يَحْــــدُو ومُرْتَجِــلٍ يَشدُو[130]

إذا حــضرتْ ســاحَ الملــوكِ تقبلــتْ
عقائــلُ منهــا غــيرُ ملموسةٍ ملــدُ

أُهــينَ لَهَــا مــا في البُــدُورِ وأُكْرِمَــتْ
أُهــينَ لَهَــا مــا في البُــدُورِ وأُكْرِمَــتْ[131]

13 – خامل الشعر:

يقول[132]:

أَصبَحْــتُ يَرْمــي نَبَاهَــاتِي بِخَامِلِــه
مَــنْ كُلُّــه لِنبــالي كلَّهــا غَــرَضُ

14 – القصائد الشاردة أو السائرة:

يقول[133]:

مِــنْ كُل شَــارِدَةٍ تُغــادِرُ بَعْدهــا
حــظَّ الرجــالِ مــنَ القصيــدِ خسيســا

15 – الصدق والكذب:

يقول[134]:

أبــا ســعيد ومــا وصفــي بمتهــمٍ
عــلى الثنــاء ولا شــكري بِمُخْــتَرَمِ

ومــا أبــالي وخــيرُ القــولِ أصدقُــهُ
حقنــتَ لي مــاءِ وجهــي أو حقنــت دمــي

(129) خزانــة الأدب، ج: 4، ص: 188، نبّــه أبــو تمــام عــلى أثــر الرّقابــة في الشّــعر.

(130) الشادي الذي يغني من غير آلة غناء.

(131) ديــوان أبي تمــام، ج: 2، ص: 95. وقــد فخــر أبــو تمــام بالغريــب في شــعره في أكثــر مــن موضــع- كــما أشرنــا إلى ذلــك في البحــث ســابقًا- ومــن أبياتــه الأخــرى في الغريــب:
يقــول: **ومــا لــك بالغريــب يــدٌ ولكــن تعاطيــكَ الغريــب هــو الغريــبُ** (ج:2، ص:319)
ويقــول: **فَضَضْــتُ خِتَامَــهُ فَتَبلَّجَــتْ لي غَرَائِبُــهُ عَــن الْخُبَرِ الجَلِي** (ج:2، ص:181)
ويقــول: **فكَائِــنْ فيــه مِــنْ مَغْنًى خَطِيــرٍ وكائــنْ فيــهِ مــن لفــظٍ بهــيِّ** (ج:2، ص:182)
ويقــول: **غَريبــةٌ تُؤْنِــسُ الآدَابُ وَحْشَــتَها فــما تَحُــلُّ عــلى قــوم، فترتحِــلُ** (ج:2، ص:10)
ويقــول: **غَرَّبَــتْ خَلائِقُــهُ وأغــرَب شــاعرٌ فيــه فأَحْسَــنَ مُغْرِبٌ في مُغْرِبِ**(ج:1، ص:107)

(132) ديوان أبي تمام، ج: 4، ص: 466.

(133) المصدر نفسه، ج: 1، ص: 374.

(134) المصدر نفسه، ج: 3، ص: 218.

16 – **اللحن:**

يقول[135]:

لنـــا وَتَـــرٌ منـــه إذا مـــا اســـتَحثَّه

فَصيـــحٌ ولَحْـــنٌ في أَمـــانٍ مِـــنَ اللَّحْـــنِ

17 – **التنخيل:**

يقول[136]:

متنخّـــلٌ حـــــــلاكَ نظْـــمَ بدائـــعٍ

صـــارت لآذانِ الملـــــوكِ شـــنوفا

18 – **التهذيب:**

يقول[137]:

خُذْهَـا ابْنَـةَ الفِكْـرِ المُهَـذَّبِ في الدُّجَـى

واللَّيْـــلُ أســـودُ رُقْعَـــةِ الجلبـــابِ

بِكـــراً تُـــورِّثُ في الحيـــاة وتنثنـــي

في الســـلْمِ وهِـــيَ كَثِـــيرَةُ الأَسْـــلَابِ

خاتمة:

لمـا وجـد الباحثـان أن في شـعر أبي تمـام ونثـره إشـارات كثـيرة إلى أنـه كان عارفًـا بالشـعر ناقـدًا لـه يعتـد برأيـه النقـدي، وأن إشـاراته النقديـة هـذه لم يدرسـها أحـد مـن قبـل، تتبـع الباحثـان أسـلوب أبي تمـام في شـعره، فوجـدا أن شـعره كان سـببًا رئيسًـا مـن أسـباب ظهـور النقـد المنهجـي عنـد العـرب؛ لأن شـعره كان محـور الخـلاف والموازنـة في خلافـات نقديّـة بـين أشـهر النقّـاد، والـشرّاح لديوانـه، مثـل: الصـولي، والآمـدي، والشريـشي، والقـيرواني.

وقـد أشـار أبـو تمـام في شـعره إلى مجموعـة مـن القضايـا النقديّـة التـي يبـدو أنهـا كانـت معروفـة ومتداولـة بـين النقـاد، مثـل: أهميـة الشـعر وفائدتـه، واللغـة والمعنـى، والصـدق والكـذب، والسرقـة، والسـيرورة.

وقـد عـرض أبـو تمـام مجموعـة مـن مواقفـه النقديـة وآرائـه النقديـة في مجموعـة مـن اللوحـات الشـعرية، التـي اعتـاد أن يختـم بهـا قصائـده، وفيهـا وصـف وإطـراء لشـعره وإشـادة بـه، وهـي تسـتحقّ لكثرتهـا ولكثـرة مـا فيهـا مـن وصـف للشـعر أن يُفـرد لهـا بحـث كامـل.

كـما أن شـعر أبي تمـام كان زاخـرًا بمجموعـة مـن المصطلحـات النقديـة، وإن خبـا بعضهـا وظهـر الآخـر واسـتخدم وانتـشر.

ومعـروف أنـه لكـي يكـون النقـد منهجيًـا يجـب أن يتوافـر فيـه عنـصران:

- **شاعر قويّ يُحْدِث تغييرًا.**
- **بيئة أو ديوان مناسب.**

وهـذا وُجـد عنـد أبي تمـام، فهـو في موازنتـه مهّـد

(135) ديوان أبي تمام، ج:4، ص: 542.

(136) المصدر نفسه، ج:2، ص: 385.

(137) المصدر نفسه، ج: 1، ص: 91

لموازنات أخرى، مثل: الموازنة بين الطائيْن.

وقد لاحظ الآمدي صاحب كتاب الموازنة تلك الموازنات عند أبي تمام فأجرى موازناته وبثّ فيها موازنات نقديّة فيها آراء نقدية ناضجة.

بهذا استحق أبو تمام الطائيّ كما ارتأينا وصف (ناقد)، وكان بحثنا انعكاسًا لهذه الرؤية وبيانًا لها.

والله من وراء القصد،،،

المصادر والمراجع:

أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم، مصطفى عبد الرحيم. (1998). في النقد الأدبي القديم عند العرب. مكة للطباعة.

أبو العباس، عبدالله بن محمد المعتز بالله بن المتوكل بن المعتصم بن الرشيد العباسي. (1990م). البديع في البديع. ط. 1، بيروت: دار الجيل.

أبو علي. (1953م). زهر الآداب وثمر الألباب، تأليف: علي محمد البيجاوي، القاهرة: دار إحياء الكتب العربية.

الأصفهاني، أبو الفرج. (1950م). الأغاني. تحقيق: أحمد زكي صفوت، القاهرة: دار الكتب المصرية.

الآمدي، أبو القاسم الحسن بن بشر. (1992م). الموازنة بين شعر أبي تمام والبحتري. تحقيق: السيد أحمد صقر. ط. 4، القاهرة: دار المعارف.

الأنباري، محمد بن قاسم. (1960م). كتاب الأضداد. تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، الكويت: سلسلة التراث العربي.

البهبيتي، محمد نجيب. (1970م). أبو تمام الطائي. ط. 2، بيروت: دار الفكر.

التبريزي، الخطيب التبريزي. (1994م). شرح ديوان أبي تمام. قدم له ووضع هوامشه وفهارسه: راجي الأسمر، ط. 2، بيروت: دار الكتاب العربي.

التبريزي، الخطيب. (2000م). شرح ديوان الحماسة. وضع حواشيها: غدير الشيخ، وضع فهارسها: أحمد شمس الدين، ط. 1، بيروت: دار الكتب العلمية.

الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر. (1968م). البيان والتبيين، تحقيق: فوزي عطوي، ط. 1، بيروت: دار صعب.

الجرجاني، عبد القاهر. (1992م). دلائل الإعجاز. تحقيق: أبو فهر محمود محمد شاكر، ط. 3، القاهرة: مطبعة المدني.

الجمحي، محمد بن سلام. (د ت). طبقات فحول الشعراء. قرأه وشرحه محمود محمد شاكر، دار المدني،جدة.

حسين، طه ، (2012). حديث الأربعاء. مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة ، مصر .

الحموي، ابن حجة، تقي الدين أبو بكر علي بن عبد الله. (1987). خزانة الأدب وغاية الأرب، تحقيق: عصام شعيتو، بيروت: دار ومكتبة الهلال.

الذهبي، شمس الدين محمد بن أحمد بن عثمان. (1999م). سير أعلام النبلاء، تحقيق: شعيب الأرناؤوط، ط. 7، بيروت: مؤسسة الرسالة.

الشريشي، أبو عباس. (1998م). شرح مقامات الحريري، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، بيروت، المكتبة العصرية.

الصولي، أبو بكر محمد بن يحيى بن عبدالله. (1977م). شرح الصولي لديوان أبي تمام، تحقيق: خلف رشيد النعمان، ط. 1، الجمهورية العراقية: منشورات وزارة الإعلام.

ضيف، شوقي. (1966م). الفن ومذاهبه، دار المعارف.

عباس، إحسان. (1983). تاريخ النقد الأدبي عند العرب. نقد الشعر من القرن الثاني حتى القرن الثامن الهجري، ط. 4، بيروت: دار الثقافة.

فيلالي، عراس. (2011م). الشاعر أبو تمام مثقفًا ومبدعًا. رسالة ماجستير غير منشورة، الجمهورية

الديموقراطيـة الشـعبية: جامعـة العـربي بـن مهيـدي أم البواقـي.

القرطاجـي، أبـو الحسـن. (1966م). منهـاج البلغـاء وسراج الأدبـاء. تحقيـق: محمـد الحبيـب بـن الخوجـة، تونـس: دار الكتـب الشرقيـة.

قصـاب، إبراهيـم. (2006م). وظيفـة الشـعر في النقـد العربي. مجلة الـتراث العـربي، 102.

القـيرواني، ابـن رشـيق. (2000م). العمـدة في نقـد الشـعر وتمحيصـه. تحقيـق: عفيـف نايـف حاطـوم، ط. 3، بـيروت: دار صـادر.

المـصري، ابـن أبي الأصبـع. (1963م). تحريـر التحبـير في صناعـة الشـعر والنثـر وبيـان إعجـاز القـرآن. تحقيـق: حفنـي محمـد شرف، القاهـرة: لجنـة إحيـاء الـتراث الإسـلامي.

ثانيًا: المراجع العربية المترجمة للإنجليزية:

Abbas, Ihssan, (1983). The History of Arabic literary criticism, poetry criticism from the second century to the eighth century (4th ed.). Beirut: Dar AlThaqafa,

Abu Abbas, Abdullah bin Mohammed Mu'taz Bellah bin Mutawakil bin Mutasim bin Rashid Abbasi (1990). Badia in Budaiya (1st ed.). Dar al-Jil.

Abu Ali. Ali Mohamed AlBegawi (1953). Zahr Aladab and Thamarat Alalab, Cairo: House of revival of Arabic books

Al Anbari, Mohammed bin Qasim. (1960). Book of Opposites, verified by: Mohammed Abu Fadl Ibrahim, Kuwait: Series of Arab Heritage.

Al Asefahani, Abu AlFaraj (1950). Book of Songs, verified by: Ahmed Zaki Safwat, Cairo: Egyptian Book House.

Al Hamawi, Ibn Hujjah Taqi. (1987). Khazanat AlAdab wa Ghayat Al Arab , Beirut: AlHilal Library.

Al Kairwani, Ibin Rashiq (2000). Al Omda fi Naqd Al Shear wa Tamheesih, (3rd ed.). Beirut: Dar Sader.

Al Masri, Bin Abi al-Osbaa (1963). Tahrir Al Tahbeer fi Sinaat Al Sher wa Al Natheer wa bayan Iegaz Al Quran verified by: Hafni Mohammed Sharaf, Cairo:The Committee of the Islamic Heritage Reviaval.

Al Qirtaji, Abul Hassan (1966). Minhaj Al Bulagha' wa Siraj Al Udaba', verified by Mohamed AlHabib Ben Khoujah, Tunisia: Dar al Kutub al-Sharqiyah.

Al Suli, Abu Bakr Mohammed bin Yahya bin Abdullah (1977). Explanation of Diwan Abu Tammam, F1st Ed.), verified by: Khlaf Rashid Noman (1st ed.) , the Republic of Iraq: publications of the Ministry of Information.

Al-Amadi, Abu Al-Qasim Al-Hasan ibn Bishr. (1992). Balancing the poetry of Abi Tammam and Al Buhturi. 4th Ed.), Cairo: Dar Al Ma'arif.

Al-Bahbiti, Mohammed Najib. (1970). Abu Tammam Al-Tai, (2nd ed.) Beirut: Dar Al Fikr.

Al-Dhahabi, Shams Al-Din Muhammad ibn Ahmad bin Othman (1999). Sear Alam Alnubla', Shuaib Arnaout, 7th Ed.), Beirut: Aresalah Foundation.

Al-Jahiz, Abu Othman Amr ibn Bahr. (1968). Albayan waltabyin, (1st ed.) verified by: Fawzi Atwi, Beirut: Dar Saab.

Al-Jarjani, Abdel-Qaher (1992). Dalael Aliejaz, verified by: Abu Fahr Mahmoud Mohammed Shaker, (3rd ed.), Cairo: Civil Press.

Al-Jumhi, Mohammed bin Salam. Good poets. Read and explained by Mahmoud Mohammed Shaker, Dar Al Madani, Jeddah

Al-Shuraishi, Abu Abbas (1998). Explanation of Makamat AlHariri, verified by: Mohammed Abu Fadl Ibrahim, Beirut, The Modern Library.

AlTabrizi, Khatib Al-Tabrizi (1994). Explanation of Diwan Abu Tammam, (2nd ed.). Introduced, indexed and unnoted by: Raji Asmar, Beirut: Dar Al Kitab AlArabi.

AlTabrizi, Khatib. (2000). Explanation of AlHamasa (1st ed.) unnoted by: Ghadir Sheikh, indexed by: Ahmed Shams Al-Din, Beirut: House of scientific books.

Daif ,Shawqi (1966). AlFan wa Mathahibuh, Dar Al Ma'arif.

Hussein, Taha, (2012). Hadeeth AlArbiaa'. Hendawi Foundation for Education and Culture, Egypt.

Ibrahim, Mustafa Abdel Rahman (1998). The ancient literary criticism of the Arabs, Makkah for printing.

Philali, Aras. (2011). Abu Tammam as Intellectual and Creative. Unpublished MA, Algeria: Al - Arabi Bin Muhaidi University.

Qssab. Ibrahim. (2006). The function of poetry in the ancient Arabic criticism. *Journal of Arab Heritage, 102.*

المجاز واللغة
دراسة تطبيقية في الجزء الأول من معجم (متن اللغة) للعاملي

ياسر سلامة إبراهيم محمد
جامعة الحدود الشمالية

(قدم للنشر في 1440/09/14 هـ، وقبل للنشر في 1441/01/04 هـ)

ملخص البحث: يتحدث هذا البحث عن ظاهرة المجاز في معجم متن اللغة للعاملي وهو من اللغويين المحدثين، والمجاز صورة نابضة لحياة الكلمات والألفاظ، و فيه تتجلى روح اللغة ونماؤها وتطورها، فيه يتجسد ما مسّ اللغة من تغيرات عبر الزمن، وقد عني العاملي بالمجاز ينبه عليه في معجمه، وبخاصة على المجاز الذي يتناوب على بعض الكلمات، وعلى طرق المجاز أحيانا. وسيكشف البحث أثر المجاز في اللغة العربية من خلال المعجم ، وأكثر طرق المجاز استعمالاً وشيوعًا فيه، مركزًا على علاقة المجاز بتطور الدلالات وأسرار هذا التحول في المعنى، وصلة معجم " متن اللغة " للعاملي بالمعجم التاريخي، مع إيضاح فكرة الاهتمام بالمجاز في المعجم العربي بين القدماء والمحدثين، مبرزاً دور اختلاف العصر والزمن في العناية بالمجاز والكشف عن دوره في نماء اللغة وتطورها، وذلك من خلال الكشف عن علاقة العاملي بالمعاجم القديمة التي نبه أصحابها فيها على دور المجاز في اللغة، كما سيكشف البحث عن قيمة المجاز بين الوسائل الأخرى في تطور اللغة وثرائها.

كلمات مفتاحية: المجاز / اللغة / التطور الدلالي / النموّ اللغوي .

*****

Language and Metaphor:
An Applied Study on the First Part of al-Aamili's Lexicon, "Matn al-Lugha"

Yasser Salama Ibrahim Mohamed

Northern Boarder University

(Received 19/05/2019, accepted 3/09/2019)

Abstract: This research handles the phenomenon of metaphor in the lexicon of Matn al-Lugha by al-Aamli. Metaphor is a living image of the life of words and utterances. It reflects the nature and development of language as a form of linguistic evolution. The author paid much attention to metaphor in his lexicon; he sheds light on the multiple metaphorical uses of certain words and expressions. This paper explores the impact of metaphors on Arabic through the lexicon of Matn al-Lugha. The paper focuses on the relationship between metaphors and semantic development. It also aims to identify the impact of the current study and the like on compiling a historical dictionary. The study will also reveal the relevance of the lexicon to the aspired historical dictionary of Arabic.

Keywords: Metaphor/ Language/ semantic development/

(*) للمراسلة:

أستاذ مشارك، قسم اللغة العربية، كلية التربية والاداب، جامعة الحدود الشمالية، ص ب: 1321، رمز بريدي: 91431، المدينة عرعر، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Associate Professor, Dept. of Arabic Language, College of Education and Arts, Northern Border University, P.O. Box: 1321, Postal Code: 91431, Arar, Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail: dr_yasser1430@yahoo.com

www.nbu.edu.sa
DOI: 10.12816/0058370

مقدمة:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على خاتم الأنبياء والمرسلين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه والتابعين بإحسان، وبعد.

يتناول البحث المجاز في معجم متن اللغة للعامليّ (1)، من حيث مصادر المجازات التي ذكرها في معجمه، وعددها في موادِّ المعجم كثرةً وقلةً، وبيان أنواع المجازات، والمجازات في لغة العامة، وشواهد الاستعمالات المجازية... إلخ.

وجاء البحث في مقدمة تبيِّنُ أهمية موضوعه، وهدفه، وأسبابه، ومشكلته، وفرضياته، ومنهجه، وعلاقته بالدراسات السابقة، وتصوره الإجرائي، ثم تمهيد تعقبه دراسة تطبيقية، يتلوها خاتمة بأهم نتائج البحث، ثم مصادر البحث ومراجعه.

أهمية الموضوع:

تُعدّ ظاهرة المجاز في اللغة من الظواهر البارزة في العربية، فيه تتجلى حيوية اللغة ومرونتها، وبه يتضح وجه مشرق من ثراء اللغة ونمائها، وبواسطته تتنقل الكلمات والألفاظ بين المعاني المتعددة، وهو من أسباب تغير المعنى وتطور دلالات الألفاظ.

وإن بحث صور المجاز الواردة في معجم من المعاجم الحديثة ليوضح أثر المجاز فيها نمواً وخصبًا؛ فهو - بصوره المختلفة - دليل خصوبة اللغة وطواعيتها، وصلاحيتها للتعبير عن المعاني المختلفة، ومسايرتها للزمن؛ ومن ثم تأتي أهمية اختصاص معجم :«متن اللغة للعامليّ».

(1) العاملي هو: «أحمد رضا(1289-1372هـ/ 1872-1953م) أحمد رضا بن إبراهيم بن حسين بن يوسف بن محمد رضا العاملي، أبو العلاء، بهاء الدين: عالم باللغة والأدب، شاعر، من طلائع العاملين للقضايا القومية والوطنية في بلاد الشام ومن أعضاء المجمع العلمي العربي. ولد ونشأ في النبطية (من بلاد جبل عامل) وتعلم في مدرستها الابتدائية، وانتقل إلى مدرسة أنشئت في قرية «أنصار» فأقام عاما واحدا، كان هو عمر تلك المدرسة، وعاد إلى بلده، فدخل مدرسة أخرى. وأكثر من المطالعة والأخذ عن الشيوخ. على الطريقة الأزهرية الأولى. ودرّس، ومارس التجارة، ونشر مقالات وقصائد، واشتهر... وعهد إليه المجمع العلمي بتصنيف «معجم» يجمع بين مفردات اللغة قديمها ومحدثها، وما وضعه مجمعا دمشق ومصر، وأُقرّ استعماله، من كلمات ومصطلحات، فألف في خلال اثني عشر عاما، كتابا سماه «متن اللغة العربية ـــــ ط» في خمسة مجلدات. وله من الكتب أيضا... «(الزركلي، الأعلام2002، ط 15، ج:1،ص:125، و قد تناولت دراسة محمد سماحة ترجمة العاملي بإفاضة ، فلينظرها من يطلبها هناك، ص1-19). وقد جاء على صفحة غلاف المعجم عنوانه كما يلي « معجم متن اللغة موسوعة لغوية حديثة للعلامة اللغوي الشيخ أحمد رضا عضو المجمع العلمي العربي بدمشق «نشرته دار مكتبة الحياة ـــ بيروت 1380 هـ ـــ 1960 م . والمعجم مرتب بحسب الحروف الألفبائية، بمراعاة الحرف الأول فالثاني فالثالث إلخ، بعد التجريد؛ يقول العاملي عن منهجه في الترتيب: « .... 2 ـــــ رتبته على أصل المادة المجرّدة من الزيادات في الحروف، كما هو الحال في سائر معاجم اللغة العربية قديمها وحديثها...3 ـــــ بدأت بالترتيب على نسق: فالألف قبل الباء، والألف مع الباء قبل الألف مع التاء، وهكذا في ثالث الحروف منها ... « (رضا، أحمد، معجم متن اللغة ..... ج:1،ص:72 ـ 73. مقدمة المؤلف).

أسباب اختيار الموضوع:

لاحظت كثرة اهتمام العاملي بالمجاز في متن اللغة؛ فهو يشير إليه كثيراً، وينبه عليه في معجمه، وقلَّ أن توجد مادة لغوية لا ينبه على المجاز فيها - فيما قرأته ووقفت عليه بالجزء الأول من المعجم - بل إنه كثيراً ما يذكر المجاز في الكلمة الواحدة عدة مرات، وقد هداني ذلك إلى اختصاص المجاز في المعجم بالبحث والدراسة.

هدف البحث:

الكشف عن دور المجاز في كلمات العربية، وتطور دلالاتها، ونماء مفرداتها.

مصادر البحث:

يعمل هذا البحث على مصدر حديث من مصادر العربية، وهو معجم «متن اللغة» للعاملي.

مشكلة البحث:

يعالج البحث مشكلة « المجاز « في اللغة العربية، من حيث وجوده فيها أو عدم وجوده، فضلاً عن كثرته أو قلته عند القائلين بوجوده في العربية، وسوف يجعل البحث من معجم «متن اللغة» للعامليّ – وهو من اللغويين المحدثين – ميداناً للدراسة يرصد فيه بصورة تطبيقية صور المجاز في المعجم العربي، ومدى تأثيره في بناء اللغة ونموها وتطور معانيها.

أسئلة البحث:

يحاول البحث طرح عدة تساؤلات، ويسعى للإجابة عنها، ومنها :

1. ما مدى اهتمام اللغويين - قديما وحديثا- بالمجاز في المعاجم، من حيث التنبيه على صوره، أو بيان كثرته في العربية؟
2. كيف أثَّر المجاز في مفردات العربية من حيث نموها وثراؤها؟
3. ما أكثر صور المجاز تأثيراً في العربية؟
4. هل كان التأسيس للمعجم التاريخي للغة العربية وراء اهتمام العامليّ ببيان المجاز في معجمه « متن اللغة «؟
5. من أين استقى العاملي مادته اللغوية في التنبيه على المجاز في معجمه :»متن اللغة»؟ وهل أخذها من المعجميين السابقين - دون زيادة أو نقص ودون تبديل أو تغيير - أو أنه توصل إلي بعضها بتعمقه في فهم اللغة ودراستها؟

فرضيات البحث:

1. المحدثون من اللغويين أكثر عناية بالمجاز من اللغويين القدماء.
2. المجاز أكثر طرق التطور الدلالي في دلالة الألفاظ والمفردات.
3. الاستعارة أكثر طرق المجاز تأثيراً في تغيير معاني الكلمات وتطور دلالاتها.
4. يعدُّ اهتمام العامليّ بالمجاز في معجمه : «متن اللغة» دليلاً على أن عناية اللغويين المحدثين بالدرس التاريخي للعربية أكثر من القدماء.

5. اعتمد العاملي في بيان صور المجاز على اللغويين السابقين من أصحاب المعاجم كالزمخشري والزبيدي .... إلخ ، دون إضافة أو حذف أو تبديل.

منهج البحث :

يعتمد البحث المنهج التاريخي الذي يرصد تغير دلالات الكلمات وتطورها بطريق المجاز في معجم : «متن اللغة» للعاملي.

الدراسات السابقة :

أ) دراسات عن المجاز في المعجم العربي:

توجد دراسة تناولَت المجاز في معجم من المعاجم اللغوية بعنوان : «المجاز في (أساس البلاغة) للزمخشري» وهي رسالة تقدم بها معيد زكري توفيق الهاشمي إلى مجلس كلية التربية بجامعة بغداد وهي جزء من متطلبات درجة الماجستير آداب في اللغة العربية / لغة (ربيع ثان 1426هـ/ مارس 2005 م).

ودراسة الهاشمي دراسة مهمة، ولها السبق في هذا المجال، ويختلف بحثي عن تلك الدراسة بأنه يختص معجما حديثا، هو معجم متن اللغة للعاملي، الذي لم يكتفِ العامليّ فيه بنقل المجازات التي نصّ عليها الزمخشريّ في أساس البلاغة، أو التي ذكرها الزبيديّ في تاج العروس، بل ضمّ إليها ما وقف عليه من أقوال الأئمة من اللغويين، وزاد ما سمعه بنفسه من المجازات عند العامّة في عصره، وكذلك طريقته في النصّ على المجاز في المادة اللغوية، مع استعانته بالرموز في معجمه، وغير ذلك مما سيتضح من منهجه.

ب) دراسات تناولت الجهود اللغوية لأحمد رضا العاملي:

1. ثمة دراسة بعنوان : «الشيخ أحمد رضا العاملي لغويًا « للباحث/ محمد سماحة محمد رزق عوض، وأصل الدراسة رسالة ماجستير محفوظة في كلية اللغة العربية بالمنصورة جامعة الأزهر ـــ مصر تحت رقم (1316 ، 1428 هـ / 2007 م)، وقد طبعت في كتاب عام 2009 م عن دار الفارابي في 614 صفحة.
2. مقال بعنوان : « من معالم الدرس اللغوي في معجم متن اللغة، للدكتور/ عبد المنعم عبد الله حسن(بحث مستل من مجلة كلية اللغة العربية بالمنصورة، 2008م،ع: 27، ج 9).

ويعدّ البحث عن المجاز في معجم»متن اللغة» حلقةً في سلسلة الدراسات التي تُعْنَى بالمجاز في معاجم اللغة، وقد وقف الباحث على ما قدمه الباحثون من نتائج في الدراسات السابقة وسيبدأ من حيث انتهوا؛ ليبني على ما أسَّسوه، وليستكمل ما لم يتناولوه بالدرس والتحليل.

تمهيد:

أتناول هنا تعريف المجاز في اللغة بصورة

موجزة، يقول ابن جني :« الحقيقة : ما أقِرَّ في الاستعمال على أصل وضعه في اللغة. والمجاز: ما كان بضدّ ذلك. وإنما يقع المجاز ويُعدَل إليه عن الحقيقة لمعان ثلاثة، وهي: الاتّساع، والتوكيد، والتشبيه. فإن عدم هذه الأوصاف كانت الحقيقة البتّة.» (ابن جني، الخصائص،2006م، ج:2، ص: 442).

وهذا يوضّح أهمّ فوائد المجاز في العربية، وقيمته في الاستعمال. (ينظر:العلوي، الطراز 2009م،ج: 1،ص: 79– 82).

ويرى الدكتور أنيس أن « الحقيقة لاتعدو أن تكون استعمالا شائعًا مألوفًا للفظ من الألفاظ، وليس المجاز إلا انحرافًا عن ذلك المألوف الشائع، وشرطه أن يثير في ذهن السامع أو القارئ دهشة أو غرابة أو طرافة ... «(دلالة الألفاظ،1976م،ص:129) .

وهذا الشرط يبيّن فارقًا بين الحقيقة والمجاز، كما أنه مقياس لبقاء المجاز مجازاً وعدم صيرورته إلى حقيقة، أو ما يسمى « المجاز الميت ... وهو النوع الذي يفقد مجازيته ويكتسب الحقيقية من الألفة وكثرة التردد». (عمر، علم الدلالة1993، ص:242)، وشيوع الاستعمال وراء تحول المجاز إلى حقيقة؛ فـ« قد يشيع الاستعمال المجازي حتى لا نكاد نفطن إليه فنظنه حقيقة كما في جرى القطار – جرى الماء- تحيته كانت باردة (قارن هذا بقولك: الشراب بارد) ...» . (عمر،علم الدلالة، ص: 127)، وهو ما سُمِّيَ كذلك بـ» المجاز الراجح»؛ فـ« قد يغلب استعمال اللفظ في معنى على سبيل المجاز، حتى يصير المعنى المجازي هو الذي ينساق إليه الذهن عند الإطلاق، وذلك ما يسمى في عرف البيانيين» المجاز الراجح» وإذا صار اللفظ لغلبة استعماله في المعنى المجازي لا يفهم منه عند التجرد من القرينة إلا هذا المعنى، سمي منقولا، وكان النقل اسما لغلبة هذا الاستعمال. وعلى هذا الوجه من النقل حمل كثير من العلماء الألفاظ الإسلامية، كالصلاة والزكاة والصيام والحج»(مجلة مجمع اللغة العربية الملكي، 1935،ج:1،ص:314)، وقد عقد ابن جني لذلك بابا بعنوان» باب في أن المجاز إذا كثر لحِق بالحقيقة» (الخصائص، 2006م، ج: 2، ص: 447 ومابعدها)، ويقول العلوي:« الحقيقةُ قد تكون مجازًا، والمجازُ قد يصير حقيقةً، ... وأمّا صيرورةُ المجاز حقيقةً فلأن المجاز إذا كثُر استعمالُه صار حقيقةً عرفيةً. ومثالُه قولُنا الغائط، فإنهُ كان مجازًا في قضاء الحاجة، وحقيقتُه المكانُ المطمئن من الأرض ثم تُعورف هذا المجاز وكَثُر حتى صار حقيقةً سابقة إلى الفهم». (الطراز،2009م، ج:1،ص: 99 – 100).

وما قاله العلويّ أثر من آثار العرف في اللغة، وبخاصة إذا صارت الكلمة مصطلحًا من المصطلحات؛ «ومما تجدر الإشارة إليه أن

اللفظة حينما تصبح مصطلحًا تكتسب في ظله دلالة لغوية خاصة، تعرف بها وتشتهر، تطغى هذ الدلالة العرفية المكتسبة على الدلالة اللغوية الأصلية، فينصرف الذهن إليها عند الإطلاق». (حسن، اللغة والعرف، 1414هـ/ 1994م، ص: 67).

والانتقال المجازي سببٌ من أهم الأسباب التي تؤدي إلى تغير المعنى(ينظر:عمر، علم الدلالة، ص: 241).

وسيعرض البحث نماذج للمجاز في الجزء الأول من معجم « متن اللغة» للعاملي، وسيبين أنواعه من مرسل، واستعارة، وغيرهما في بعض تلك النماذج.

وأما مظاهر عناية العاملي بالمجاز في «متن اللغة» فتتمثل فيما يلي:-

أولاً – التنبيه على مصادره:

وضَّح العاملِيُّ مصادره التي استقى منها الحكم على الكلمات بالمجاز في « متن اللغة » ؛ حيث يقول: « 11ـ أشرت إلى المجاز معتمداً في الحكم بمجازيته على أقوال الأئمة، ولاسيما الزمخشري في الأساس، وصاحب التاج، وعلى ما جاء في تضاعيف كتب الأئمة مما وصل إليه بحثي ووقع في يدي، وعلى ما كانت العلاقة فيه ظاهرة « (ج:1، ص: 74 – مقدمة المؤلف).

ويوضِّح العاملِيُّ في النصّ السابق منهجه في المجازات التي سيذكرها في معجمه، ويصرِّح بأهم مصدرين معروفين في هذا الباب، وهما أساس البلاغة للزمخشري، وتاج العروس للزبيدي، ويشير إلى غيرهما من مصادره، والعاملِيّ في ذلك حريص على بيان مرجعيته، وهي أقوال أئمة اللغة.

والعاملِيّ – فيما وقفت عليه من الجزء الأول من معجمه- لا ينصّ غالبا على مصادره في المجاز حين يذكره في مواد المعجم، لكنْ من الأمثلة القليلة التي نصَّ فيها على مصادره قولُه:» أَبَرَ ..... المِئْبَرُ : موضع الإِبرة : النميمة أَو فساد ذات البين (ز) ... و ـ : ما يؤبّر به النخل : ما رقَّ من الرمل (ز) اللسان « ج مآبِرُ» (ج:1،ص:134)؛ فمصدره –هنا- اللسان. ولكني لم أقف عليه في اللسان (أبر)؛ فليس فيه النص على المجاز .

وكذلك قوله:« أَزَّرَ الحائط : قوَّاه بحُوَيْط يسمَّى الرِّدءَ و الإزارَ يلتزق به (ز). و ـ الزرعُ: التفّ وقوَّى بعضه بعضًا(ز). و ـ النبتُ: غطَّى الأَرض (ز) ... الإِزار « يُذكَّر و يُؤنَّث و يقال الإِزارة»: الملحفة : كل ما يستر ك ... و في الأَساس: و يسمي أَهل الديوان ما يكتب آخر الكتاب من نسخة عملٍ أَو فصل في مهمّ : الإِزار (ز)». (ج: 1، ص : 169). وقد ذكره الزمخشري في الأساس (ج:1، ص: 26، أزر).

وقوله:» الجَبَانُ: الهَيَّابُ الضعيف القلب: ضد الشجاع..... ويُكنى بجبان الكلب عن الكرم(ز). وهو جَبَانُ الوجه

إذا كان حَيِيًّا(ز).الجَبِين « مذكر» : ناحية الجبهة من محاذاة النَّزْعة إلى الصدغ،.... و ـ : الجبهة. بعلاقة المجاورة (ز) « شف » 61 .(ج:1،ص: 470). ويقصد شفاء الغليل، كما جاء في رموز معجمه (متن اللغة) (ج:1، ص:81). وقد جاء النص عليه في شفاء الغليل (ينظر ص: 72).

وقد نبه العامليُّ على مصادره في مواضع أخرى(ينظر ج:1، ص:155، أدم، ص:294 بخع، ص:291 بسر، ص: 367،بار، ص:548، جلب).

وما صرَّح فيه العامليّ بمصادره- وإن كان قليلاً- إلا أنه يكشف عن عدم اكتفائه بأهم المعاجم السابقة له، المعنية بالمجاز وهي الأساس والتاج؛ بل جمع من غيرهما كما ذكر، وكما صرَّح به في الأمثلة هنا(اللسان، وشفاء الغليل)، ومن يراجع ماكتبه عن الرموز التي استعملها في معجمه يجد مصداق ذلك؛ (ينظر رموز معجم متن اللغة،ج:1،ص: 80-81).

وهذا يجعلني أتوقف في موافقة الأستاذ/ الهاشمي حيث يقول في دراسته عن «المجاز في (أساس البلاغة) للزمخشري»: « يُعَدُّ الزمخشريُ أكثر من بحثَ في المجاز، .... وقد اتَّبَعَهُ في ذلك أصحاب المعجماتِ اللغويةِ المصنفةِ، فلم تكنْ عِنايَتهم بالمجاز تتعدى نقل ما جاء في الأساس من المجاز»(الهاشمي،2005م، ص: 121)؛ فالعامليّ نقل عن الزمخشريّ لكنه لم يكتفِ بذلك؛ بل زاد عليه ما جمعه من أقوال أئمة اللغة، على ما تبيّن من نصّ العاملي على مصادره، وإن كان الزمخشري صاحب الريادة والسبق في بحث المجاز والتنبيه عليه في معجمه أساس البلاغة.

ثانيًا– الاستعانة بالرموز:

استعان العامليُّ بالرموز في معجمه ولا سيما في الإشارة إلى المجاز؛ حيث يقول - تحت عنوان: الرموز الواردة في الكتاب -:« ز إشارة إلى المجاز. ز ز إشارة إلى المجاز في المجاز»(ج:1، ص:81، مع توضيح يسير للعبارة).

ولم يرد في الجزء الأول من متن اللغة مثالٌ للمجاز في المجاز إلا قول العاملي: «الجَبَلُ: كل وتد للأَرض عظم وطال، ... ابنة الجبل: الصَّدى(ز): الداهية(ز)....: الرجل الإمَّعَة- المتابع لا رأي له -» وهو مجاز عن الصَّدى (زز).(ج:1 ص: 469).

ومع ذكر العامليّ رمزًا للمجاز هنا (ز، زز)، فقد صرح بكلمة المجاز؛ فنجد أحيانا أن «العاملي يصرح بالتعبير عن المجاز رغم اعتماده على الرمز (ز)». (حسن، من معالم الدرس اللغوي في معجم متن اللغة،2008م، ص: 57).

ولكنْ ماذا يقصد العامليُّ بـ : المجاز في المجاز؟

إن المراد – هنا – كون الصدى تابعًا لغيره، وهو الصوت، وكذلك الإمعة تابع لغيره في رأيه؛ ومن ثم كان الإمعة مجازًا في المجاز، والله أعلم،

ولم أقف في الجزء الأول من متن اللغة على مثال آخر؛ لتتضح لي فكرة المجاز في المجاز أكثر، إلا أنه يمكن القول: إن إطلاق « الصدى» على ابنة الجبل من باب المجاز؛ حيث الجبل لا ابنةَ له، ولا ابنَ؛ إذ هو جامد ليس من خصائصه التوالد، وعلى ذلك فنسبة الابنة إليه ادعاء لا حقيقة تحته - مجازًا، ومبالغة- وهذا شبيه الصدى الذي هو رجع الصوت؛ فهو ليس الصوت حقيقة، وإنما هو منه بسببٍ؛ ومن ثمَّ أطلق على ابنة الجبل « الصدى»، ثم انتقلت دلالة كلمة « الصدى»- بعد أن صارت حقيقة في معنى ابنة الجبل، لا مجازًا- إلى الدلالة على مَنْ لا رأيَ له «الإمعة»؛ فهو صدًى لغيره في رأيه ومنزعه، وليس له رأيٌ على التحقيق؛ ومن ثمَّ يشبه ابنة الجبل التي لا حقيقة لها؛ فكأنه لا وجود له.

ومصطلح «مجاز المجاز» قديمٌ استعمله الزمخشري؛ يقول الهاشمي:« يرد في أساس البلاغة مصطلح مجاز المجاز دون أن يبيّنه الزمخشري، وربما دل ذلك على أنَّ هذا المصطلح معروف حينئذ فهو كالتشبيهِ والكناية والاستعارة. ومجاز المجاز مما وقف عليه العلماء قديما وقد عرفه العز بن عبد السلام(ت660هـ) على هذا النحو:« وهو أن يجعل المجاز المأخوذ عن الحقيقة بمثابة الحقيقة بالنسبة إلى مجاز آخر فتُجوِّز بالمجاز الأول عن الثاني لعلاقة بينه وبين الثاني،.... فما أثبته العز هنا دال على ما ذكرناه من أنَّ الاستعمال المجازي يستعمل في مجاز آخر وقد سبقه في الإشارة إلى هذا المصطلح الزمخشري في أساسه، إذ عد قليلا من الصياغات من مجاز المجاز، وقد أحصيت ما عده من مجاز المجاز فوجدته يأتي في (ثلاث عشرة) مادة، أما طريقة عرضه(مجاز المجاز)، فقد انمازت بما يأتي: 1) إنه يفسر اللفظ، ثم يقول ومن مجاز المجاز ويذكر شاهدا من غير أن يبين لماذا هو مجاز المجاز، إذ يختم المادة به» (الهاشمي،2005م، ص: 58).

ويوضح العدد المذكور في أساس البلاغة لمجاز المجاز(ثلاث عشرة مادة فقط) قلة هذا النوع من المجاز قياسًا بما ذكر في الأساس من مجازات؛ وهذا أمر طبعيّ؛ لأن المجاز في (مجاز المجاز) يمر بمراحل، وهي تحولُ حقيقةٍ إلى مجازٍ، ثم شهرة هذا المجاز في معناه فيصير حقيقة فيه (المجاز الراجح/ المجاز الميت)، ثم تحول هذه الحقيقة إلى مجازٍ مرةً أخرى، ووجود هذا النوع من المجاز في ألسنة الناس واستعمالهم ليس من السهولة بمكانٍ، كما أنّ الوقوف عليه والكشف عنه ليس يسيرًا كذلك.

وكأنما سار العامليّ على طريقة الزمخشريّ في مجاز المجاز؛ حيث ذكره ولم يفسره، كما أنه – بحسب ما وقفت عليه في الجزء الأول من معجمه- قليلٌ بالقياس إلى العدد الضخم من المجازات المذكورة عنده.

ثالثًا – تنبيه العامليّ على تباين المواد اللغوية

كثـرة وقلـة في عـدد المجـازات:

تباينـت المـوادُّ اللغويـة في عـدد المجـازات المذكـورة بهـا؛ حيـث أشـير للمجـاز في الجـزء الأول اثنتـي عـشرة وأربعمائـة مـرةً، ولكـنْ مـن المـوادّ مـا يـُـذكر فيـه مجـازٌ واحـد فقـط، ومنهـا مـا يذكـر فيـه مجـازان، ومنهـا مـا يذكـر فيـه ثلاثـة، ومنهـا مـا يجـاوز ذلـك بكثـير.

ومـن أمثلـة المـواد التـي نـصَّ العامـلي فيهـا عـلى المجـاز مـرة واحـدة مـا يـلي:« التـَـوْأَمُ مـن جميـع الحيـوان : المولـود مـع غـيره واحـدًا أو أكثـر في بطـنٍ واحـد . «وهـو الأصـل». و يسـتعار في جميـع المزدوجـات .... التـَـوْأمان : عشـبة صغـيرة لهـا ثمـرة مثـل الكمـون كثـيرة الـورق . التـَـوْأَم : مـن منـازل الجـوزاء : السـهم الثـاني مـن سـهام الـمَيْسِر (ج:1ص: 383)، والعامـليّ هنـا يبـين الأصـل في المعنـى، ذلـك الـذي تطـور عنـه غـيرُه بطريـق الاسـتعارةِ وانتقـالِ الدلالـة. وانتقـالُ المعنـى هنـا مـن حـسيّ إلى حـسيّ (في الأمثلـة المذكـورة). وفيـه تعميـم للمعنـى وتوسـيع، وتصريـحٌ بـأن المجـاز خـلافُ الأصـل في المعنـى؛ وذلـك» أن لعلـماء البلاغـة تقسـيماً آخـر للدلالـة... وهـو تقسـيمهم إياهـا لاعتبـار الأصالـة وعدمهـا ... إنـما هـم في حقيقـة الأمـر يقسـمون المعنـى إلى معنـى حقيقـي وهـو المعنـى الأصـلي الـذي وضـع لـه اللفـظ، ومعنـى مجـازي وهـو مـا خـرج عـن هـذا المعنـى الأصلي»(البيلي،مقدمـة في علـم الدلالة1426هـ/ 2005م، ص: 33)، وأمـا التوسـع في المعنـى فـ«لا يسـتطيع أحـد أن ينكـر مـا للمجـاز مـن أثـرٍ في التوسـع اللغـوي». (البيـلي، ص: 51).

ومـن الأمثلـة قولـه:« الجِـران: باطـن العـُنـُـق أَو مقـدّم العنـق مـن مذبـح البعـير إلى منحـره، .... وقالـوا: ضرب الإسـلامُ والحَـقّ بـِـجـِـرانـِـه (ز) أَي اسـتقام وقـرّ في قـراره كـما إذا بـرك البعـير واسـتراح مـدّ جِرانـه عـلى الأَرض» (ج:1، ص: 517). والمجـاز هنـا بطريـق الاسـتعارة، وإن لم يبينهـا العامـليّ؛ فقـد انتقلـت دلالـة الكلمـة مـن الحسـيّة في البعـير إلى المعنـويّ في الإسـلام، بجامـع الاسـتقرار والامتـداد- وهمـا منبئـان عـن الثبـات والتمكـن- اللذيـن ذكرهمـا العامـليّ في تفسـير المجـاز.

والتطـور الاجتماعـي والثقـافي سـببٌ في الانتقـال المجـازي هنـا «وانتقـال الدلالـة مـن المجـال المحسـوس إلى المجـال المجـرد يتـم عـادة في صـورة تدريجيـة، ثـم قـد تَنْـزَوي الدلالـة المحسوسـة، وقـد تندثـر، وقـد تظـل مسـتعملة جنبًـا إلى جنـب مـع الدلالـة التجريديـة لفـترة تطـول أو تقـصر»(عمـر، علـم الدلالـة، 1993م، ص: 238).

وقـد بلـغ عـدد المـواد التـي ذكـر العامـليُّ المجـاز فيهـا مـرةً واحـدة مائـة وتسـعة وثلاثـين مـادة لغويـة(139)، ومنهـا عـلى سـبيل المثـال: (أبـى/ أتم/ أسـب/ أون/ بدأ/ تبل/ ثأر/ جمـل/ جهن/ ....).

وقـد ينـصُّ العامـليُّ عـلى المجـاز في المـادة مرتـين ومنهـا قولـه:« آمـتْ ـــ أَيْمـًـا ... : فقـدت زوجها

و فيها بقيّة. و الرجلُ: فقد زوجته (ز) ... الأَيِّمُ من النساء: من لا زوج لها بكرًا كانت أَو ثيِّبًا مُطَلَّقةً كانت أَو متوفى عنها... ويستعار للرجال» (ج:1،ص:226)، فالمجاز الأول في الفعل (آمت) وانتقاله من الاستعمال مع النساء إلى الرجال، والثاني في الاسم (الأَيِّمُ) وانتقاله من النساء للرجال بطريق الاستعارة، وقد وضّح العامليّ طريق المجاز ونوعه في الثاني دون الأول، وذكر رمز المجاز في الأول مكتفيًا ببيان نوع المجاز الثاني دون ذكر رمز المجاز(ز) معه؛ فالاستعمال في الأصل للنساء ثم توسع فيه بالاستعمال مع الرجال كذلك، ويلاحظ وجود المجاز في الفعل ومشتقاته.

وقد بلغ عدد المواد التي نصَّ العامليُّ على المجاز فيها مرتين تسعًا وستين مادة لغوية(69)، منها : (أبض/ بجس/ تره / ثلث/ جون/ ....).

وقد يذكر العامليُّ المجاز في المادة ثلاث مرات، ومنها قوله: « البَدَنُ : الرجل المُسِنُّ : ... نسب الرجل و حَسَبُه(ز) ... بَدَنُ القميص: ما يقع منه على الظهر و البطن دون الكمين والدخاريص ج أبدان (ز) ويُستعار للجبّة الصغيرة »(ج:1، ص:256). انتقل معنى البدن من الرجل المسن (علوّ السنّ وطول العمر في الغالب مرتبطان بالقدم والأصالة) عن طريق الاستعارة إلى النسب والحسب، ثم استعملت لبدن القميص على طريق المجاز المرسل وعلاقته المجاورة؛ لمجاورته بدن الإنسان، ثم نقل (بدن القميص) بالاستعارة للجبة الصغيرة، وهذا يوضح تغير معاني الكلمة وتطورها بواسطة المجاز وأنواعه المتعددة.

وقد بلغ عدد المواد التي نصَّ العامليُّ على المجاز فيها ثلاث مرات ثلاثًا وأربعين مادة لغوية (43) منها: (أثر/ ألق/ بتت/ بتل/ تمم/ ثعب/ جرز/ .....).

ومن المواد التي ذكر العامليُّ المجاز فيها أربع مرات قوله :« بَقَلَ بَقْلاً وبُقولاً النبتُ : طَلَعَ. و- وجه الغلام نبت عذاره (ز). بَقَّلَ وجه الغلام : نبت عذاره (ز) و في أَدب الكاتب لا تقل بَقَّلَ ... أَبْقَلَ المكانُ : أنبت البَقْلَ ... و- هـ اللهُ : أخرجه و أظهره (ز) ... و- وجه الغلام : خرج شَعَرَه (ز)» (ج:1، ص:325). فأصل الاستعمال للنبت ثم استعير لبدوّ الشعر في وجه الغلام مع الفعل الثلاثي: المجرد، والمزيد بالتضعيف، أو بالهمزة، ولست أدري وجه المجاز في« أَبْقَلَ المكانُ : أنبت البَقْلَ... و- هـ اللهُ: أخرجه و أظهره (ز)».والمراد – فيما فهمت- إخراج الله البقلَ وإنباته؛ وهو الحقيقة لا معدلَ عنها، وليس مجازًا فيما أرى.

ومن الأمثلة قوله:« استجازه: طلب منه الإِجازة: استسقى الماءَ للماشيةِ وللأَرض وغيرهما(ز). و- هـ: طلب منه الإِذن في

مرويّاته(ز)...الجائـــزة: العطيّـــة(ز): التحفـــة واللّطف(ز).المـــَـــجاز: ضـدّ الحقيقـة: مـا تجـاوز معنـــاه الأَصـــلي إلى غـــيره بقرينـــة تـــدلّ عـــلى ذلـــك.»(ج:1، ص:601 – 602). وقـــد انتقـــل المعنـــى بالاســـتعارة إلى اســـتقاء المـــاء، ثـــم طلـــب الإذن بالروايـة، ويلاحـظ هنـا زمـن نشـأة المجـاز في (طلـب منـه الإذن في مرويّاتـه)؛ حيـث وجـد هـذا المعنـى المجـازيّ بعـد الإسـلام، فالاسـتعمال نشـأ مـع نشـأة الروايـة عـن العلـماء، وطلـب الإذن منهـم في ذلـك، وانتقـل معنـى الجائـزة إلى العطيـة وإلى غيرهـا بالاسـتعارة، ويلاحـظ أن العامـلِيَّ في تعريـف المجـاز يشـير إلى كـون المعنـى المجـازيّ فرعًـا عـلى المعنـى الأصـليّ (الحقيقـيّ).

والتطـور الاجتماعـي والثقـافي سببٌ في الانتقـال المجـازي في قولـه:« اسـتجازه: .... و- هـ: طلـب منـه الإذن في مرويّاتـه».

وبلـغ عـدد المـواد التـي ذكـر العامـليُّ المجـاز فيهـا أربـع مـرات أربعـا وثلاثـين مـادة لغويـة (34)، منهـا:(أرج/ بعـل/ تـب/ ثـج/ جزأ/ جـزم/ .....).

ومـن المـواد التـي ذكـر العامـليُّ المجـاز فيهـا خمـس مـرات قولـه: « أبـْـصره رآه ببـصره ، فهـو مـُـبـْـصـِـرٌ ...: خـرَجَ مـن الكـُـفر إلى الإيـمان(ز) ...البصـير: المـُـبـْـصِر: خـلاف الضريـر... و- الأعمـى(ز). عـلى التفـاؤل كالسـليم للديـغ ... البـَـصـِـيـْـرَةُ: قـوة القلـب المدرِكـة ...:العـبرة لمـن يعتـبر (ز)...: الرقيـب و الشـاهد(ز)... آيـة مـُـبـْـصـِـرَة: واضحـة(ز)».(ج:1، ص:299-301). ويلاحـظ هنـا التنبيـه عـلى سرٍّ إطـلاق اللفـظ – مجـازًا -عـلى ضـدّ معنـاه في الأصل(الأعمـى؛ عـلى التفـاؤل كالسليم للديغ).

وبلـغ عـدد المـواد التـي ذكـر العامـليُّ المجـاز فيهـا خمـس مـرات تسـعا وعشريـن مـادة(29)، منهـا (:أكـم/ بـزل/ ثـأد/ جسـم/ جشـأ/ ....).

وبلغـت المـواد التـي ذكـر العامـليُّ المجـاز فيهـا سـت مـرات ثلاثـًـا وعشريـن مـادة لغويـة (23) منها(أبد/ أنس/ بهر/ ثجج/ ثغر/ جار/ جـوع/ ....)، وبلغـت المـواد التـي ذكـر العامـليُّ المجـاز فيهـا سـبع مـرات تسـع مـواد لغويـة (9) منهـا: (أول/ بقع/ بـول/ تبب/ جحر/ جلـح/ ....)، وبلغـت المـواد التـي ذكـر فيهـا المجـاز ثـماني مـرات عـشر مـواد لغويـة (10)، منها:(بذخ/ تأق/ ثرر/ ثـور/ جـال/ ....)، وبلغـت المـواد التـي ذكـر فيهـا المجـاز تسـع مـرات إحـدى عـشرة مـادة لغويـة (11)،منهـا: (أذن/ أنث/ بعـق/ تبـع/ ترب/ ثفر/ جـرب/ ....)، وبلغـت المـواد التـي ذكـر فيهـا المجـاز عـشر مـرات ثـماني مـواد لغويـة، منهـا (بحر/ برق/ جـرح/ جـزر/ ....)، وبلغـت المـواد التـي ذكـر فيهـا المجـاز إحـدى عـشرة مـرة خمـس مـواد لغويـة (5)، منهـا: (أثف/ ثـرا/ جـاب/ ....)، وبلغـت المـواد التـي ذكـر المجـاز فيهـا اثنتـي عـشرة مـرة أربعـة مـواد لغويـة، منهـا: (بوع/ ثخن/ جفـل/ ...)، وبلغـت المـواد التـي

ذكر المجاز فيها ثلاث عشرة مرة سبع مواد لغوية (7)، منها: (أبر/ أدم/ بتر/ برك/ ....)، وقد ذكر العاملي المجاز أربع عشرة مرة في مادة لغوية واحدة، هي :(ثبت)، وبلغت المواد التي ذكر المجاز فيها خمس عشرة مرة خمس مواد لغوية، منها : (بلل/ جبل/ جدل/ ...)، وبلغت المواد التي ذكر المجاز فيها ست عشرة مرة ثلاث مواد لغوية، هي: (أنف/ ثاب/ جهد)، وذكر العاملي سبع عشرة مجازًا في مادة لغوية واحدة هي(أمم)، وذكر العاملي المجاز ثماني عشرة مرة في مادة لغوية واحدة هي(ثقل)، وذكر العاملي المجاز تسع عشرة مرة، في مادتين لغويتين هما: (بكر/ ثمر)، وذكرالعاملي المجاز عشرين مرة، في مادتين لغويتين هما: (برد/ بضع)، و ذكر العاملي المجاز إحدى وعشرين مرة في مادة لغوية واحدة هي (بسط)، وذكر العاملي المجاز اثنتين وعشرين مرة في مادتين لغويتين هما: (بيض/ ثقب)، وذكر العاملي المجاز ثلاثًا وعشرين مرة في مادة لغوية واحدة هي(أكل)، وذكر العاملي المجاز خمسًا وعشرين مرة في مادة لغوية واحدة هي (جرو).

ومن المواد التي ذُكر فيها المجازُ كثيرًا مادة (بطن)؛ حيث ذكر العاملي المجاز فيها سبعا وعشرين مرة يقول:« بَطَنَ يُبَطْنِ الشيءُ : خَفِيَ (ز)، ... و- الشيءَ : خَبَرَ باطنه و عَرفه (ز). و- الوادي : خَبَرَ باطنه و عَرفه(ز). و- الوادي : دَخَلَ بَطْنه (ز)... و- هو بُطونًا الداءُ : دخلَه(ز)... و- ته الحُمَّى: أَثَّرت في باطنِه(ز)... بَطَّن... و- الوادي: دَخَلَه(ز). و- لحيتَه: أَخذ الشعر من تحت الذقن و الحَنَك(ز)... أَبْطَنَهُ: اتَّخذه بِطانةً له و من خاصته(ز)... تَبَطَّنَ الوادي: دخله(ز). و- الجاريةَ: باشرها ولامسها(ز). و- الكلأَ: توسطه: جَوَّل فيه(ز)... تباطن المكانُ: تباعد(ز).اسْتَبْطَنَ الشيءَ:... و- أَمرَه: وقف على دِخْلته(ز). و- الوادي: جَوَّل فيه(ز)... البَطْنُ: خلاف الظَهْر... و- دون الفخذ و فوق العَمارة أَو دون القبيلة(ز)... و- الغامض من الأَرض(ز) ... و- من كل شيءٍ: جوفه(ز) و-: الجانب الطويل من الريش(ز)... البَطِنُ: الرغيب الذي لا ينتهي من الأَكل:...: الأَشِر البَطِرُ من كثرة المال(ز). البِطْنَةُ: الكِظَّةُ - امتلاء البطن طعامًا-. و-: البَطَر من كثرة المال(ز). يقال نزت به البِطْنَةُ إذا أَبْطَرَه الغِنى(ز). البِطان: حزام القتب ونحوه ... ويقال: التقت حلقتا البطان: كناية عن اشتداد الأَمر (ز)... البِطانة: السَّريرة. و- للرجل: ... : أصحابه

الذين يستبطنون أَمره ومستشاروه «س»(ز). و- من الثوب: خلاف ظهارته، وهو ما يلي البدن منه، ... ويقال هو ذو بِطانةٍ لفلانٍ أَي ذو عِلْم بدِخلة أَمره(ز). البَطينُ: العظيم البطن خِلْقةً... ويقال: هو بَطِينُ الكُرْز: يخبَأُ زادَه في السفر ويأكل من زاد صاحبه(ز)... المُبَطَّنُ : الخميص البطن،... و- من الخيل: الأَبيض الظهر والبطن سائره ما كان(ز)».(ج:1، ص: 308 – 310).

وكذلك مادة (جرد) التي ذكر العامليُّ المجاز فيها ستا وثلاثين مرة، يقول:« جَرَدَهُ جَرْدًا: عَرَّاه من ثيابه... و- وجَرَّد السيفَ: سَلَّه(ز)... و- الجلد: نزع شَعْره(ز)... و- القومَ: سأَلهم فمنعوه، أَو أَعطوه كارهين(ز)... و- ت الجرادُ الأَرضَ: أَكل ما عليها(ز). و- ها القَحْطُ: تركها جرداء(ز). جَرِدَت جَرْدا الأَرض: أَكلها الجراد... و- الرجُلُ: شكا بطنَه من أَكْل الجراد(ز). جَرِدَ جَرَدًا المكانُ : قَحِطَ فهو فضاءٌ لا نبات فيه(ز)... و- الفرسُ: قَصُر شعْره ورَقَّ(ز)... جَرَّده ثوبَه ومن ثيابه: عرَّاه. و- الكتابَ: عرّاه من الزيادات أَو الإِعجام(ز)... و- السيفَ: سلّه من غمده(ز). تَجَرَّد من ثيابه: تعرَّى... و- العصيرُ: سَكَن غليانه(ز). و- الفرسُ: تقدّم في الحلبة فخرج منها(ز)...: تشبّه بالحاجّ وإن لم يكن حاجًّا(ز). و- ت وانجردت السنبلةُ خرجت من لفائفها(ز)... انْجَرَدَ من ثيابه: تعرَّى...: امتدّ وطال من غير لَيٍّ على شيء(ز). و- الفرسُ: قصُر شَعْره ورق(ز). : تقدم في الحلبة فخرج منها(ز). ويقال: ما أَنت بِمُنْجَرِد السلك أَي لست بمشهور(ز). الجَرْد من الثياب: الخَلَق، أَو الذي سقط زئبره(ز) أَو الذي بين الجديد والخَلَق(ز) «س»... الجُرْدةُ: أَرْض مستوية مُتَجَرِّدة(ز) ... الجَرِيدَةُ:... و- خيلٌ تنتدب من سائرها لوجه(ز)، أَو خيل لا رجّالة فيها(ز)... و- : من الإِبل: الخِيار الشداد(ز)... الجَريد: جمع جريدة. و- من الأَيام والأَعوام: التامّ(ز). الجارود: السَّنَةُ الشديدة المحل المقحطة(ز)،... و-: المشؤوم(ز)... الأَجْرَدُ من الناس: الذي لا شَعْر على جسده(ز). و- الذي رقّ شعره وقصُر من الخيل(ز)... و- من التراب: الصافي(ز)... و- من القلوب: الذي لا غلَّ فيه ولا غشّ(ز)... الجرداء: مؤنث الأَجرد: الصخرة الملساء(ز): الناقة الأَكول(ز). الأَرض الواسعة مع قِلَّة نبت(ز): السَّنَةُ التامّة(ز). : الخمرُ الصافية المتجردة عن خثارتها(ز)».(ج:1، ص: 502 – 504).

ويظهر مما سبق من موادّ لغوية ومن هاتين المادتين(بطن/ جرد) كثرة اهتمام العامليّ ببيان

المجاز في الموادّ اللغوية، ما بين ذكره مجازًا واحدًا في المادة، وذكره ستًّا وثلاثين مجازًا في المادة الواحدة، وبعض الموادّ الأخرى يأتي فيها المجاز مرتين، وبعضها ثلاثًا، أو أربعًا .... إلخ.

كما يلاحظ ذكره نوع المجاز (كناية) في مادة بطن، والنص على بعض مصادره فيها(س) ويقصد به أساس الزمخشري، وكذلك يلاحظ تكرار المجاز في بعض الصيغ المختلفة والمعنى واحد(جرد، انجرد« أفعال» و أجرد(صفة) في معنى الفرس القصير الشعر).

وكلّ هذا يكشف العناية البالغة بالمجاز وبيانه في اللغة، وهل أدلّ على هذا من ذلكم العدد الهائل من المجازات المذكورة في الجزء الأول وهو مناط البحث هنا؟!

وكأنما العامليُّ بصنيعه هذا وبذكر ذلك العدد من المجازات يذكرنا بقول ابن جني:«أكثرُ اللغة مع تأمّله مجازٌ لا حقيقة»(الخصائص، ج:2،ص:447)، وهذا الكلام «غرضه التنبيه على كثرة المجاز وسعتِه في الكلام»(العلوي، 2009م، ج:1، ص: 44)، وينبغي التنبه على أنه «لا يوجد معجم يجمع كل أنواع المجازات والاستعارات والتي يمكن أن يستعملها الأدباء والناطقون باللغة»(أبو سكين، نظرات في دلالة الألفاظ1414هـ/ 1984م، ص:16)، وهذا يكشف عن قيمة معجم متن اللغة ومكانة العامليّ الذي أكثر من ذكر المجازات فيه، ويؤكد ذلك أن الدلالة المعجمية تُعنَى – في الأصل– بذكر المعاني الأصلية؛»هذه الدلالة تؤديها المعاجم وتعرض لها في شرح المفردات شرحًا عامًا يوضح معناها الأصلي الذي وضعت له الكلمة وربما عرضت لبعض المعاني المجازية مبينةً المعاني الحقيقية التي انتقلت منها»(أبو سكين، ص: 60).

ويلاحظ في هذه المواد السابق ذكرها بيان العامليّ للمجاز في مشتقات المادة الواحدة؛ فمثلاً مادة (بطن) نجد استعمالات المجاز في تصاريف ومشتقات المادة:« بطن- بطَّن- أبْطنه- تبطَّن- تباطن- استبطن- البَطْن- البَطِن- البِطْنة- البِطان- البطانة- البَطين- المُبَطَّن»، و كذلك مادة (جرد) نجد فيها «جرَدَه- جرَّد- جَرِد- جرَّده- تجرَّد- انْجرَدَت- انْجرَد- الجَرْد- الجَرْدَة- الجريدة- الجَريد- الجارود- الأجْرَد- الجَرْداء»، وذكر مشتقات المادة والنصّ على المجاز فيها من سمات المجاز عند العامليّ في متن اللغة(ينظر حسن،من معالم الدرس اللغوي في معجم متن اللغة، ص:53-54)، كما يلاحظ أن بعض هذه المشتقات تكرر المجازُ فيها؛ فذكرت استعمالات مجازية متعددة للكلمة الواحدة، وهذا يوضح مدى حرص العامليِّ على بيان المجاز في الموادّ اللغوية؛ فالمجاز لم يذكر فيها مرة وحسب، بل يتكرر كذلك في مشتقاتها المتعددة، وهذا أظهر ما يكون في الموادّ التي تعدّد فيها ذكر المجاز، بل

إنَّ الكلمة الواحدة قد يتعاقب عليها المجازُ – وإن لم تختلف صيغتها- بتعدد معانيها، وكأنَّ تلك الكلمة صارت مطروقة كثيرة الاستعمال عند العرب لا تكاد تذهب عن الألسنة؛ فمن ثمّ يتكرر فيها المجاز ويتعاقب، وهذا دليل حياة ونموٍ، وآية خصبٍ في تلك الكلمات.

رابعًا – الاهتمام ببيان نوع المجاز:

أما عن تحديد نوع المجاز وبيانه فقد ورد في مواضع من متن اللغة ما يفيد ذلك، وإن لم يلزم العامليُّ نفسه بذلك الأمر في كل ما ذكره من المجازات.

ومن المهم بيان أنّ هذه الأنواع وراء العدول عن الحقيقة إلى المجاز، يقول ابن جني : « الحقيقة : ما أقِرَّ في الاستعمال على أصل وضعه في اللغة. والمجاز: ما كان بضدّ ذلك. وإنما يقع المجاز ويُعدَل إليه عن الحقيقة لمعان ثلاثة، وهي : الاتّساع، والتوكيد، والتشبيه. فإن عدم هذه الأوصاف كانت الحقيقة البتَّة. فمن ذلك ...».(الخصائص، 2006م، ج:2، ص: 442).

وأنواع المجاز التي نبه العامليُّ عليها كما يأتي:

أ) الاستعارة: « .... وهكذا اسمُ المجاز، فإنهُ شامل لأنواعهِ من الاستعارة، والكناية، والتمثيل،....».(العلوي، الطراز2009م،ج:1، ص:197)، وقد ابتدأت بها لكثرة ما بيَّنه العامليُّ من الاستعارة في المجاز؛ حيث نصَّ عليها في تسعة عشر موضعًا، ومنها:

1. يقول العامليُّ :»أَثَّلَ اللهُ مالَه ... الأَثْلَةُ : المِيرَة ... و – من كل شيء: أَصله ج إِثال. وتستعار للعِرض(ز)، فيقال نحت أَثْلَتَهُ أَي ذمَّه وطعن في حسَبه».(ج:1،ص:145). وهو يصرّح بلفظ الاستعارة هنا، وذلك يكشف عن أن المعنى المستعار تطور عن المعنى الأصلي للكلمة.
2. ويقول:»البُجْرُ: العروق المنعقدة في البطن، جمع بُجْرَة. ثم نقلت إلى المعايب(ز) وجاء قولهم: ذكر له عُجَره و بُجَره. ونقلت إلى الهموم والأَحزان(ز) فقيل: أَشكو إلى الله عُجَري وبُجَري...البُجْرَةُ: العقدة في البطن خاصة أَو تشمل ما كان في الوجه و العنق، ج بُجَرٌ(ز)... الأَبجَرُ: حبل السفينة، وبه سمي(ز)». (ج:1، ص241). والنقل استعارة، وهو يوضح انتقال الكلمة من المعنى الحسيّ إلى المعنى المعنويّ، على مرتين، ولعلَّ المجاز الأول وهو نقلها إلى المعايب أدَّى إلى المجاز الثاني الهموم والأحزان؛ فإن وجود المعايب أو الإزراء بها على إنسانٍ سببٌ-غالبا- في حدوث الهم والحزن له، وذلك الانتقال يكشف طريقًا من طرق تغير الدلالة وتطورها،

وهكذا يتتابع المجاز على الكلمة الواحدة.

3. ويقول:«بَخَعَ بَخْعًا: بالغ في ذبحها حتى بلغ البخاع القفا ... قال الزمخشري: وهو الأصل في كل مبالغة: ... و- الأرض بالزراعة: نَهكَها، ولم يُرِحْها عامًا (ز)». (ج:1، ص:249). والمبالغة إنما تكون بالاستعارة، مع أن العامليّ لم يصرّح بها هنا، ولكن القول المنسوب للزمخشري لم أقف عليه في أساس البلاغة(ج:1،ص:48، بخع)، وإنما وقفت عليه في تاج العروس للزبيديّ(ج:20، ص:306) حيث جاء فيه:«قال الزمخشري: (هذا أصله، ثم استعمل في كل مبالغة)... »، ولعله كان في نسخة الزبيدي من أساس البلاغة.

4. ويقول :« بَشَرَ ءُ«ويكسر» بَشْراً الأَديمَ: قشره ... البَشَرَةُ من الإنسان: أَعلى جلدة الرأْس والوجه والجسد التي عليها الشَعَر، أَو التي تلي اللحم. وتستعار لقشْر الشجر(ز)». (ج:1، ص:296 – 297). وانتقال المعنى واضح بالاستعارة، من معنى حسيّ إلى معنى حسيٍّ آخر.

5. ويقول:« استَبْهَمَ الأمرُ: اشتبه. و- عليهم: اسْتغلَق فلم يُدْر مأتاه(ز). و- الكلامُ: استعجم(ز)... البَهْمَةُ: صغار الضأن والمعز،... ج بَهْمٌ وبَهَمٌ ... ويُستعار البَهْمُ لِلأَعراب أَصحاب البوادي الذين لا تستقر بهم الدار بل ينتجعون مواقع الغيث(ز)». (ج:1، ص:359). وانتقال المعنى هنا من حسيّ إلى حسيّ، والأعراب من أصحاب البوادي لكثرة انتجاعهم مواقع الغيث لا يُعرف لهم مكان بعينه، وهذا ما نص عليه صاحب المعجم بقوله: « لا تستقر بهم الدار»؛ لذا أطلق عليهم البهم.

6. ويقول:« باك ـُ بَوْكًا وبُؤوكًا البعيرُ: سمن. و- بَوْكًا الحمارُ الأتانَ: كامَها – نزا عليها – و يستعار للآدميين 2 [2 تقول العامة : بكّ يَبُكُ الديكُ الدجاجة إذا سفدها، وتخصُّها في الغالب بالطير] .. ».(ج:1، ص:375). وانتقال المعنى من حسيّ إلى حسيّ، وقد أشار العامليُّ إلى استعمال كلٍّ من الفصحاء والعامة، فالفصحاء استعاروها للآدميين، والعامة استعاروها للطير، ومظهر الدلالة هنا هو انتقال مجال الدلالة بطريق الاستعارة.

7. ويقول:«التُرْعَةُ:... الفُرْضَةُ

على الماء...: فَـــمُ الجدولِ ينفجر من النهر، و استعير لما يُـــشقُّ بين النهرين والبحرين ليتَـــصل ماؤهما». (ج:1، ص:393). والعامليُّ – هنا – اكتفى بلفظ الاستعارة(استعير) عن رمز المجاز(ز)، وانتقال المعنى هنا من حسيّ إلى حسّي.

8. ويقول:«التُّـــرَّهات والتُّـــرُّهات: الأَباطيل، والبواطل من الأُمور(ز) واحدهما التُّـرَّهَـــة و التُّـرَّة، وهي في الأَصل الطرُق الصغار المتشعِّبة من الطريق الأعظم...التُّـــرَّهات البسابِس والتُّـــرَّهات الصحاصح: القفار الحالية «وهو الأَصل في المعنى» واستعيرت أَيضًـــا للأَكاذيب التي فيها شيء من الزخرفة(ز)». (ج:1، ص:395). ويلاحظ تنبيه العامليّ على المعنى الأصلي، وانتقالُ المعنى هنا من حسيّ إلى حسيّ. ولا يخفى ما يجمع بين المعنيين القديم والجديد من إضلال كلّ من يسلك سبيلهما؛ بما يؤدي غالبًـــا إلى هلاكه.

9. ويقول:« ثاب ـُـ ثَـوْبًـــا... و- حلمُه وعَـقْـلُـــه: رجع... وأَصل الثواب مع الرجوع ... الثَّـــيِّـــبُ: ضد البِـــكْـــر: المرأة البالغة كانت ذات زوج ثم فارقها وإن كانت بكراً(ز) «على التوسع»...».(ج:1، ص:455 – 456). ويلاحظ تنبيه العامليّ على المعنى الأصلي، وانتقالُ المعنى هنا من حسيّ إلى حسيّ. وفيه تعميم للمعنى وتوسيع، ولكنه لم يصرّح بلفظ الاستعارة، واكتفى بلفظ التوسع وهو فحوى الاستعارة ومعناها، والتوسعُ - كما نصّ ابن جني- مقصدٌ من مقاصد العدول عن الحقيقة إلى المجاز.

10. ويقول:« الجَـرَبُ: بثر يعلو أَبدان الناس والإبل يتأَكَّـــل منه الجلدُ ...: الصَـــدَأ في السيف: كالصدإ يعلو باطن الجفن(ز) الجِراب «وقد يفتح»: المِـــزْود، وهو وعاء من إهاب الشاء لا يُوعى فيه إلاَّ اليابس، ...، ويستعار لقراب السيف(ز):... الجَـــرْباءُ: مؤنـــّث الأَجْـرَب...: الجارية المليحة(ز) وذلك لأن الجواري ينفرن منها لئلاَّ يفضحهن حسنُـــها». (ج:1، ص:498 – 499). ويلاحظ في هذا المثال انتقالُ المعنى من حسيّ إلى حسيّ. ومظهر الدلالة في كلمة (الجرباء) هو انتقال مجال الدلالة، وسببه العامل النفسي، وغرضه التهكم والسخرية ليتفوقن بها على حسن تلك الجارية.

11. ويقول: «الجُعْـلُ والجُعَالة «وتثلّث» والجِعال والجَعيلَة: ما جعلته للعامل على عملٍ خاص، أَو خاصٌّ بالغزو «في توسع

فيه»...». (ج:1، ص: 538). ويلاحظ في هذا المثال انتقالُ المعنى من حسيّ إلى حسّي. ولكن العامليّ لم يصرّح بلفظ الاستعارة، واكتفى بلفظ التوسع وهو فحوى الاستعارة، والتوسعُ - كما نصّ ابن جني- مقصدٌ من مقاصد العدول عن الحقيقة إلى المجاز.

وهناك أمثلة أخرى ذكر العامليُّ فيها نوع المجاز وبيَّن أنه استعارة، وهي: (ج:1، ص:226 آم، ص:256، بدن، ص:312، بعج، ص:254، بهدل، ص:375، بوك، ص: 383، تأم، ص:438، ثفر، ص:476، جحش، ص:574، جمم). والملاحظ في هذه الاستعارات أن معظمها – إن لم تكن كلها- استعاراتٌ حسية.

ب) التشبيه:

وهو يتصل بالاستعارة؛ إذ هو أساسها، وهي مبنية عليه في الأصل؛ بل عدَّت في رأي بعض علماء البلاغة من المجاز؛ حتى قال العلوي:«...، فإذَنْ لا وجه لإنكار التشبيهِ أن يكون معدودًا من أودية المجاز،...». (الطراز2009،ج:1، ص:261).

وقد نبه العامليّ على التشبيه في تسعة مواضع.

1. يقول العامليّ :« أَكَلَ ءأَكْلاً و مأْكَلاً : تناول المَطْعَم ... و ت النارُ الحطبَ: أفنته(ز). و الدهرُ القومَ: أفناهم(ز) ... الآكِلَةُ: الراعية(ز). واللحم: العصا المحددة «على التشبيه»(ز). و- اللحم: السكين(ز)». (ج:1،ص: 191 - 192). والمجاز هنا قائمٌ على التشبيه، ولكن العبارة – فيما أراه – تحتاج إلى إيضاح؛ وهو ما جاء في التاج للزبيديّ:« ... (و) مِن المَجاز: (الآكِلَةُ: الرَّاعِيَةُ) يُقال: كَثُرَت الآكِلَةُ في بلادِ بَنِي فُلانٍ. (و) مِن المَجاز: (آكِلَةُ اللَّحْم: السِّكِّينُ) وأَكْلُها اللَّحْمَ: قَطْعُها إِيَّاه، يُقال: جَرَحَه بآكِلَةِ اللَّحْم. (و) كذلك (العَصَا المُحَدَّدَةُ) على التَّشْبِيه.»(ج: 28،ص: 12).
2. ويقول:«أَبْحَرَ: رَكِبَ البَحْر... تَبَحَّرَ في المال: كثر مالُه. و في العلم: تَعَمَّق وتوسّع(ز)... و الخيرَ: تطلبه(ز). استَبحَرَ المكانُ: انبَسَط واتَّسع(ز). و الشاعرُ: اتَّسع له القول(ز)... البَحْرِيَّةُ من النساء: العظيمة البطن من الطحل كأنها شبِّهت بأَهل البحرين المطاحيل(ز)». (ج:1، ص:-244 245). ووجه الشبه واضحٌ وهو تشبيه حسيّ بحسيّ؛ ففي

الأساس:«وامرأةٌ بَحْرِيَّةٌ: عظيمةُ البطن، شُبِّهَتْ بأهل البَحْرَين. وهم مَطَاحِيلُ عِظامُ البُطونِ»، (ج:1، ص:47)، وفيه:» طحل: به طُحالٌ وهو داء الطِّحال، وطحلتُه أصبتُ طِحاله، وقد طُحِل وطَحِل فهو مطحول». (ج:1، ص:596)، وفي متن اللغة:« طُحِلَ، فهو مَطْحُول: شكا طحاله. طَحِل طَحَلاً: عَظُم طِحَاله، فهو طَحِلٌ» (ج:3، ص:588)، والاشتقاق هنا من اسم العين(الطِّحال).

3. ويقول:»بَصَّلَ الرجُلَ من ثيابه: جرَّدَه(ز) فَتَبصَّل... البَصَل: نبات معروف، ... و- بيضُ الرأس من الحديد(ز)، وهي المحدّدة الوسط تشبيهًا بالبصل، الواحدة بصلة(ز)». (ج:1، ص:302). ووجه الشبه واضح في ذلك الشكل الحسيّ الذي يوجد في طرفي التشبيه.

4. ويقول:«البُقَامَةُ: الصوفة يغزل لبُّها ويبقى سائرها؛ وبها يُشَبَّه الرجل الضعيف القليل العقل(ز). و ما تطاير من قوس النَّدَّاف من الصوف، أَو ما سقط منه و لم يقدر على غَزْله: الضعيف الرأي والجسم(ز)». (ج:1، ص: 326). ووجه الشبه واضح في طرفي التشبيه الحسيين.

5. ويقول:«أَثْغَمَ الرأس: صار أَبيض كالثُغَامة(ز)...الثَغَامُ «واحدته ثَغَامة»: نبت أَخضر ذو ساقين أَخضر يَبْيَضُّ ابيضاضًا شديداً إذا يبس، يُشَبَّه به الشيب».(ج:1، ص:437). ومراعاة اللون في التشبيه الحّسي ظاهرٌ في ذلك الاستعمال، سواء في طرفي التشبيه أو وجه الشبه.

6. ويقول:«الجَدْيُ: الذكر من أَولاد المَعْز ما كان دون ستة أَشْهُر،... و من النجوم: اثنان أَحدهما الدائر مع بنات نعش ويعرف بالجُدَيّ أَيضًا، ويقال له جَدْيُ الفَرْقَد. والآخر يَلزِق بالدّلو، وهو بُرْج من أَبراج السماء(ز) لا تعرفه العرب...الجَادِيُّ: الزعفران، ... و الخَمْر»على التشبيه في اللون».(ج:1، ص:492). وقد صرّح بمعظم أركان التشبيه، وهي حسيّة كلُّها.

7. ويقول:«الجِرْداح... من الأَرض: الإكام،... ومنه قولهم: غلام مُجَرْدَح الرأس(ز) على التشبيه بالأَكمة».(ج:1، ص:505). ووجه الشبه في ذلك الاستعمال حسيٌّ كطرفي التشبيه اللذين صرّح بهما العامليّ.

8. ويقول:«جَفَرَ جُفُورًا الفحلُ: انقطع عن الضِّراب فهو جافر... و- البئر الواسعة لم تطو(ز) أو طوي بعضُها،... الجُفْرَةُ: الحفرة العظيمة «وهي الأَصل» ... الجِفَارُ من الإبل: الغزار(ز) تشبيهًا بالآبار الواسعة». (ج:1، ص:-540 541). ووجه الشبه واضح في السعة، وأركان التشبيه كلها حسيّة.

9. الجُفُّ: وعاء الطَّلْع أو غِشاؤه إذا جَفّ...: الشِّنُّ البالي يقطع من نصفه فيجعل كالدلو: الشيخ الكبير(ز) على التشبيه. (جفف،1/ 542). ولا يخفى وجه الشبه في ذلك الاستعمال وهو الضعف البالغ في طرفي التشبيه، والملاحظ أن التشبيهات التي أوردها العاملي في سياق المجاز كلها حسيّة.

ج) الكناية:

وهي»... وَادٍ من أودية البلاغة، وركنٌ من أركان المجاز». (العلوي، الطراز،ج:1، ص:364).

وقد نصّ عليها العامليّ وبيَّنها في عشرة مواضع.

1. يقول:« أَدَمَهم أَدْمًا: صار مقدّمَهم وسيدهم ومصلحَ أَمرهم(ز)... الأَدَمَةُ: مقابل البشرة، وتَفَسَّرُ بباطن الجلدة التي تلي اللحم... المُؤدَم المُبشَر: مَنْ جمعَ لين الأَدَمَةِ وخشونة البَشَرة؛ ويُكْنى به عن الحاذق المجرّب(ز). وهي مَأْدُومَة مبشرة: حَسُنَ منظرها وصحَّ مَخْبرها (ز)».(ج:1، ص: -154 155). وكأن ذلك لا يكون إلا لمن حنَّكته التجارب، وهو في الغالب لا ينال ذلك إلا بصبر وجلَد ومخاشنة.

2. ويقول العامليُّ:«بَرَزَ بُرُوزاً الشيءُ: ظهر بعد خفاء. و الرجلُ: خرج إلى البَراز للحاجة(ز)... بَرَّزَ الرجلُ : فاق أَصحابه فضلاً أَو شجاعة ... و- الرجلُ: تغوّط(ز)... تَبَرَّز: خرج إلى البَرَاز للحاجة(ز)... البَرَازُ: الفضاء الواسع: المكان ليس فيه خَمَر من شجر أَو غيره. ويُكنى به عن الخلاء(ز)». (ج:1، ص:271). ويلاحظ في هذه الكناية التلطف في التعبير عما يستقذر، أو يستقبح ذكره، بلفظ ليس فيه ذلك المحظور؛ فالكناية وسيلةُ التلطف في التعبير، وقد أدَّت إلى تغير المعنى(ينظر عمر، علم الدلالة،1993م، ص: 239-240). كما يلاحظ تعدد الأفعال المشتقة من المادة، بصيغ متنوعة.

3. ويقول:« بَضَعَ بَضْعًا اللحمَ وغيره: قطعه: شقّه... و- المرأَةَ

بَضْعًا: تغشّاها(ز): تزوّجها(ز)... أَبضعه الكلامَ:... و- المرأَةَ: زوّجها(ز). ابْتَضَعَ منه: أَخذ بضاعة... و- تزوج(ز). و- الشيءُ: تَبَيَّن(ز)... بَاضَعَ المرأَةَ: تغشّاها: تزوّجها(ز)... استَبْضَعَ الشيءَ: اتّخذه بضاعة... و- ت : طلبت الوِقاع (ز)... البَضْعُ : الزوج:...: التزوج (ز): المجامعة(ز). البُضْعُ: اسم المصدر من بَضع، ج بُضوع. و- مِلك الولي العقد للمرأة . واختلف فيه فقال بعضهم: النكاح(ز). وقيل: عقد النكاح(ز). وقيل: الطلاق(ز) «ضد». و- الفرج نفسه. ويكنى به أَيضًا عن المهر(ز)». (ج:1، ص:303 – 304). ويلاحظ أن استعمالات المادة – في كثير من مشتقاتها، وصيغها وتصرفاتها– تتعلق بالزواج والنكاح وما إليهما؛ فلا يبعد أن يكنَّى عن المهر باسم (البضع)؛ حيث إن المهر من حقّ المرأة التي يتزوجها الإنسان، والمهر مقدمة للزواج ومن أسباب حلِّ المرأة لزوجها، والزواج-بل عقدالنكاح- سببٌ في استحقاق المرأة إياه.

4. ويقول «بَطْن الشيءُ: خَفِيَ(ز)،... الأشِر البَطِرُ من كثرة المال(ز). البِطْنَةُ: الكِظَّةُ امتلاء البطن طعامًا. و: البَطَر من كثرة المال(ز). يقال نزت به البِطْنَةُ إذا أَبْطَره الغِنى(ز). البِطان: حزام القتب ونحوه ... ويقال: التقت حلقتا البِطان : كناية عن اشتداد الأَمر(ز)». (ج:1، ص: 308 – 310). وهي من الكنايات اللطيفة عن الأزمة واشتداد الحال.

5. ويقول:«البُعْدَةُ: الأَرض البعيدة... الأَبْعَدُ «للمذكّر» والبُعْدَى «للمؤنث»: ويُكنى به عن اسم الصاحب عند الذمِّ(ز). ويقال: أَبْعَد الله الأَبْعَد في الكناية عن صاحب. ويقال إنّه لَغَيْرُ أَبْعَدَ، وغَيْرُ بُعْدٍ، إذا ذمَّه، أَي لا خير فيه». (ج:1، ص:313).

6. ويقول:«البَلْغَمُ: خِلْط من أَخلاط البَدَن هو أَحَدُ الطبائع الأَربع، ويكنى به عن الثقيل المهذار (ز)». (ج:1، ص:340).

7. ويقول:«ثَفَّى القِدْرَ وآثَفَها وأَثَّفَها وأَثْفاها: وضعها على الأَثافي ... الأُثْفِيَّةُ

«وتكسر»: أَحد ثلاثة أَحجار توضع القدرُ عليها، ج أثافيّ وأَثافٍ. ويكنى بثالثة الأَثافي عن الداهية(ز). وأَصله للجبل لأَنه يجعل صخرتان إلى جانبه وتُنصب عليه وعليهما القِدْرُ وقيل معناه رماه بالشرّ كلّه». (ج:1، ص:439). وتلك الكناية الرائعة أن ثالثة الأثافي هي التي تكمل بها، ولا تصحّ وظيفتها دونها؛ فهي بذلك أهمها، ولا يخفى أن الأثافيّ تتعلق بالنار والإحراق، إلخ، ... والداهية لا ينتج عنه في الغالب إلا المكر والشرّ. فإطلاق ثالثة الأثافي على الجبل دلالة حسية، عنها جاءت الاستعمالات الأخرى لثالثة الأثافي، والجبل ثابت لا يتزحزح، فهو أهم الأثافي الثلاثة؛ ومن ثم كان أصلاً في المعنى، ومن ثمّ كُني به عن الداهية كذلك.

8. ويقول:« ثَنَى ثَنْيًا الشيءَ: عطفه وردّ بعضه على بعض «وهو الأَصل في المعنى»... يقال: هو ثَاني عطفِه، كنايةً عن التكبُّر والإعراض عمَّا يقال(ز)».(ج:1، ص:453).

9. ويقول:«الجَعْدُ من الشَّعَر:... و من الرجال: المجتمع بعضه إلى بعض: المعصوب الجوارح الشديد الأَسر والخَلْق غير مسترخ ولا مضطرب(ز): الخفيف(ز): البخيل اللئيم لا يَبِضُّ حَجَرُه(ز) ويكون هذا على الأَكثر بإضافته إلى اليدين والأَنامل. و: الكريم(ز) «ضد». و من التراب : النَّدِيُّ(ز). و من الحِيْس: الغليظ(ز). و من الإبل: الكثير الوَبَر(ز). و من الوجوه: المستدير القليل اللحم أَو القليل المَلاحة(ز). و من الزَّبَد: المتراكب المجتمع بعضه فوق بعض(ز). بعيرٌ جَعْدُ اللُّغام: كثير الزَّبَد(ز). وفلان جَعْد القفا: لئيم الحسب(ز). وفلان جَعْد الأَصابع والقدم: قصيرهما(ز) ويكنى به عن اللؤم أَيضًا(ز). (ج:1، ص:534).

10. ويقول:«الجَبَانُ: الهَيَّابُ الضعيف القلب: ضد الشجاع... ويُكنى بجبان الكلب عن الكرم(ز). وهو جَبَانُ الوجه إذا كان حَيِيًّا(ز). الجَبِينُ «مذكر» : ناحية الجبهة من محاذاة النَّزْعة إلى الصدغ،.... و: الجبهة، بعلاقة المجاورة(ز) «شف» 61 « جَبَهَهُ جَبْهًا: صك جبهته... و فلانًا: ردّه

عن حاجته(ز): استقبله بما يكره(ز): استقبله بكلام فيه غِلْظة(ز). و الشتاءُ القومَ: جاءهم ولم يتهيّأوا له(ز)... الجَبْهَةُ: الخيل «لا واحد لها». و من القوم: سيدهم (ز). سرواتهم(ز): الساعون في حَمَالة أو مغرم لا يكاد يردهم أَحد(ز). و-: من منازل القمر وهو أَربعة أَنجم: القمر: المذلَّة والأَذى (ز). (ج:1، ص:470). والملاحظ في معظم أمثلة الكناية المذكورة أنها وسيلة رائعة في التلطف في التعبير عما لا يستحب التصريح به، (ينظر عبد التواب، التطور اللغوي...، 1995م، ص: 201).

د) المجاز المرسل:

1. يقول العامليُّ :«الجَبَانُ: الهَيَّابُ الضعيف القلب: ضد الشجاع..... ويُكنى بجبان الكلب عن الكرم(ز) . وهو جَبَانُ الوجه إذا كان حَيِيًّا(ز) .الجَبِينُ «مذكر» : ناحية الجبهة من محاذاة النَّزْعة إلى الصدغ،... و: الجبهة، بعلاقة المجاورة (ز) «شف» 61»... جَبَهَهُ جَبْهًا: صك جبهته... و فلانًا: ردّه عن حاجته(ز): استقبله بما يكره(ز): استقبله بكلام فيه غِلْظة(ز). و الشتاءُ القومَ: جاءهم ولم يتهيّأوا له(ز)... الجَبْهَةُ: الخيل «لا واحد لها». و من القوم: سيدهم(ز). سرواتهم(ز): الساعون في حَمَالة أَو مغرم لا يكاد يردهم أَحد(ز). و- : من منازل القمر وهو أَربعة أَنجم: القمر: المذلَّة والأَذى (ز)». (ج:1، ص:470). ولم أقف في الجزء الأول من متن اللغة إلا على هذا المثال الذي صرّح فيه العامليّ بعلاقة للمجاز المرسل، ويلاحظ أن المادة جاء فيها مجازٌ بالكناية أيضاً على ماسبق في الكناية.

خامسا- الاهتمام بذكر أصول المعاني:

والمراد به كون تصرفات المادة وما يشتق منها يعود في المعنى إلى هذا الأصل، وهو ما سبق أن سماه ابن فارس بـ« المقاييس ».

وهل النصُّ على أصول المعاني إلاَّ رغبة في إبراز المعاني الحقيقية، ومن ثم بيان أن المجاز خارج عن الأصل، بمعنى أنه طارئ جديد؟ إن هذا يوضح ما مسَّ الكلمة من تغير في دلالتها ومعناها، وكيف تحولت من الدلالة الأصلية إلى دلالة أخرى جديدة بطريق التطور الدلالي، ظهرت في صورة المجاز، على أوضح ما يكون.

1. يقول العامليّ:« أَبَنَهُ: أَبْنًا: عابه: اتَّهمه (ز)...أَبَّنَهُ : عابهُ وعيّرهُ: مدحه بعد

موته وبكاه «وهذا الغالب» في معناه. و- هـ: أَثنى عليه(ز)... الأُبْنَةُ: العقدة في العود وفي القسي تفسدها وتعاب بها: العيب: الحقد والعداوة(ز)».(ج:1، ص:138). وغلبة استعمال الكلمة في معنى دليلٌ على أنه ليس المعنى الأصليّ للكلمة؛ حيث إن غلبة الاستعمال للكلمة في دلالة ما تكون وتنشأ بسبب الاستعمال وتؤدي إلى تخصيص المعنى، وهو نوع من تطور الدلالة وتغيرها، ولعلّ المعنى الأصليّ لها هو دلالتها على (الأُبْنَةُ: العقدة في العود وفي القسي تفسدها وتعاب بها؛ وبخاصة أنها دلالة حسية مشاهدة)؛ فإن هذا المعنى الحسيّ يمكن أن يؤخذ منه ويتطور عنه غيرُه من المعاني المذكورة للكلمة. يقول ابن فارس:« (أبن) الهمزة والباء والنون يدلّ على الذِّكْرِ، وعلى العُقَدِ، وقَفْوِ الشّيء.» (مقاييس اللغة، 1399 هـ/ 1979م، ج:1، ص:44).

2. ويقول: «أَنَّثَ: لانَ ولم يتشدّد، «وهو الأَصل في المعنى»... تأَنَّث لهُ: لانَ: تخنَّث(ز)... الأَنيث : اللين «وهو أَصل المعنى؛ عن ابن الأَعرابي». و-: المخنَّث يتشبَّه بالمرأَة(ز). و- من السيوف: ما كان حديده ذكراً غير قاطع(ز)، وهو نحو من الكهام. و- من الأَرض: السهلُ المِنْبات(ز): الليِّن السهل(ز)... المؤَنَّث: الموصوف بالأُنوثة. و- من الطيب: ما له لونٌ مثل الخَلُوق والزعفران وكل ما يُلَوِّن الثياب من الطيب(ز). أَما ذكوره فما لا لون له كالمسك و الغالية و العنبر(ز). و- المخَنَّث(ز). المِئْناثُ: التي عادتها أَن تَلِدَ الإِناثَ... و- من الأَرض: السهلة الليّنة(ز)».(ج:1، ص:210-211). ومعاني هذه الاستعمالات تدلّ على السهولة والليونة وعدم الصعوبة أو الشدة. ولعل المعنى الحسيّ في وصف الأرض (من الأَرض: السهلُ المِنْبات(ز)... من الأَرض: السهلة الليّنة (ز)« لعله هو أصل هذه المعاني التي استعملت للمادة، ويقول ابن فارس:» (أنث) وأما الهمزة والنون والثاء فقال الخليل وغيره: الأُنثى خلاف الذكر. وسيف [أَنِيثُ] الحديدِ، إذا كانت حديدته أُنثى.»(مقاييس اللغة، ج:1، ص:144).

3. ويقول:«بَخَعَ بَخْعًا : بالغ في ذبحها حتى بلغ البخاع - القفا - قال الزمخشري: وهو الأَصل في كل مبالغة: ... و- الأرض بالزراعة: نَهكَها، ولم يُرِحْها

عامـــًـــا(ز). و- فلانـــًـــا: أَخـــبره: أَصـــْـدَقَـــَـــه(ز). و- البئـــرَ: حفرهـــا حتـــى ظهـــر ماؤهـــا(ز). بـــَـخـــَـــعَ بـــَـخـــْـعـــًـــا وبـــُـخـــُـوعـــًـــا نفسَـه : قتلهـا غمـــًـــا و غيظـــًـــا (ز). و - لـــه نـــُـصـــْـحـــَـــه : بالـغ لـــه فيـــه (ز). و - بـــُـخـــُـوعـــًـــا بالحـــقِّ: أَقـــرَّ بـــه إقـــرار مذعـــنٍ و خضـــع لـــه(ز)». (ج:1، ص:249). والمعـــاني هنـــا مأخـــوذة عـــن هـــذا المعنـــى الحـــسّي الـــذي يمثـــل المبالغـــة في الذبـــح، وتلـــك المعـــاني تشـــبهه في تلـــك المبالغـــة في تنفيـــذ الفعـــل. يقـــول ابـــن فـــارس:« (بخـــع) البـــاء والخـــاء والعـــين أصـــلٌ واحـــد، وهـــو القتـــل ومـــا دانـــاه مـــن إذلالٍ وقهـــر.»(مقاييـــس اللغـــة،ج:1،ص:206).

4. ويقـول:« البـــَـدْرُ: القـــَـمـــَـرُ الممتلئ، وهـــو البـــادر، ج بـــُـدورٌ. وكلُّ شيءٍ تـــمَّ فهـــو بـــَـدْرٌ. وقـــال الراغـــب: وهـــو أَصـــل المعنـــى. و- : السيـــّـد في قومـــه(ز)... البـــَـدْرَةُ : جلـــد السخـــْـلة إذا فطمـــت، وهـــي البـــُـدْرة البـــَـدَرُ، ج بدور وبـــِـدَر. و- : كيـــس فيـــه ألـــفٌ أَو ســـبعة آلافٍ أَو عـــشرة آلاف دينـــار ســـُـمـــِّـــيت بجلـــد الســـخلة، ج بـــِـدَرٌ و بـــِـدَرات و بَـــدرَات». (ج:1، ص:253). وهـــذا المعنـــى الحـــسي (اكتـــمال القمـــر وتمامـــه) هـــو الأصـــل – فيـــما فهمـــت- الـــذي صـــدرت عنـــه المعـــاني الأخـــرى؛ فأشـــبهته في التـــمام في بابهـــا. ونقـــلُ العامـــليِّ أصـــلَ المعنـــى عـــن الراغـــب دليـــلٌ عـــلى أن مقصـــود العامـــليّ بالأصـــل هـــو مـــا يقصـــده ابـــن فـــارس بالمقاييـــس، ويقـــول ابـــن فـــارس فيهـــا:«(بـــدر) البـــاء والـــدال والـــراء، أصـــلان: أحدهمـــا كـــمال الـــشيء وامتـــلاؤه، والآخـــر الإسراع إلى الـــشيء.»(مقاييـــس اللغـــة، ج:1، ص:208).

5. ويقـــول:« بـــارَ ـُـ بـــَـوْراً و بـــَـوارا: هلـــك،... و- الســـوقُ: كســـدت(ز)...»و أَصـــل البـــاب مـــن بـــَـارَت الســـلعة إذا كســـدت فـــلا تـــُـشـــْـترى بقيـــت وفســـدت. بيـــان:163:7«... البـــَـوْر: الهـــلاك: الأَرض التـــي لم تـــزرع(ز)، أَو التـــي تـــُـجـــَـمُّ ســـَـنـــَـةً لتـــزرع مـــن قابـــل(ز)». (ج:1، ص:367). يقـــول ابـــن فـــارس:« (بـــور) البـــاء والـــواو والـــراء أصـــلان: أحدهمـــا هَـــلَاك الـــشَّيء ومـــا يشـــبهُه مـــن تعطُّلـــه وخُلُـــوِّه، والآخـــر ابتـــلاءُ الـــشَّيءِ وامتحانـــه.»(مقاييس اللغـــة،ج:1،ص:316).

6. ويقول:«ثـــَـقـــِـفـــَـهُ ـُـ ثـــَـقـــْـفـــًـا وثـــَـقـــَـافـــَـةً وثـــُـقـــُـوفةً : صادفـه: أَدركـه: حذقـه وتعلـــّـمه سريعـــًـا(ز).

ثَـقَّـفَـهُ : قوّمه وأَقام معوجّه، رمحًا كان أو عوداً. و- فلانًا : أَدّبه وهذّبه(ز). وشاع التثقيف والثقافة بمعنى التهذيب شيوعًا مستفيضًا ... الثقافة: أَصل، معناها الحذق والفطنة. وخُصّت عند أَهل العصر بالتربية التي تنمو بها أَساليب الفكر والعمل بما يلائم الزمان والمكان». (ثقف،ج:1ص:440-441). ويلاحظ كيف تغير معنى الثقافة وتطورت دلالتها في العصر الحديث. يقول ابن فارس:« (ثقف) الثاء والقاف والفاء كلمة واحدة إليها يرجع الفروع، وهو إقامة دَرْءِ الشيء. ويقال ثَقَّفْتُ القناةَ إذا أقَمْتَ عِوَجَها.»(مقاييس اللغة،ج:1، ص:382).

7. ويقول:« جَزَرَه ـِ جَزْرًا : قطعه «وهو أَصل المعنى». (جزر، ج:1، ص:520)، ويقول في مادة أخرى:«جَزَل ـ جَزْلاً الشيءَ: قطعه قطعتين «وأَصل المعنى القطع» (جزل، ج:1، ص:523)، ويقول في مادة أخرى:« جَزَم ـِ جَزْمًا الشيءَ : قطعه «وأَصل المعنى القطع». و - اليمينَ: أَمضاها(ز). و- الأَمرَ: قطعه قطعًا لا عَوْدَة فيه(ز). و- الحَرْفَ: أَسْكَن إِعرابه(ز). و- على الأَمر: سكت : عزم(ز)».(ج:1، ص:524). ويلاحظ أن المواد الثلاثة (جزر/ جزل/ جزم) ترجع إلى أصل متشابه، وهذا الأصل ترجع إليه المعاني الأخرى، وهو (القطع)، إلا أن القطع مع (الميم) أقوى منه مع الراء واللام؛ فالقطع فيه مع انبتات لا رجوع عنه. يقول ابن فارس:« (جزر) الجيم والزاء والراء أصلٌ واحد، وهو القَطْع.»(مقاييس اللغة،ج:1، ص: 456)، ويقول ابن فارس أيضا:« (جزل) الجيم والزاء واللام أصلان: أحدهما عِظَم الشَّيء من الأشياء، والثاني القَطْع.»(مقاييس اللغة، ج:1، ص:453)، ويقول ابن فارس أيضا:« (جزم) الجيم والزاء والميم أصلٌ واحد، وهو القطع.» (مقاييس اللغة، ج:1، ص:454).

وهذه الظاهرة اللغوية عقد لها ابن جني بابًا في الخصائص عنونه بـ« باب في تصاقُب الألفاظ لتصاقُب المعاني»(الخصائص،ج:2، ص:145 وما بعدها، وينظر: البيلي، 2005م، ص:191 وما بعدها).

وقد نصَّ العامليُّ على أصل المعنى في موادّ لغوية أخرى، منها:«ج:1، ص:167، أري، ص:236 – 237، بتل، ص:263 – 264، برج، ص: 288، بزغ، ص:321، بقر، ص:334، بلد،

ص:383، تـأم، ص:384، تـب، ص:395، تـره، ص:427-428، ثخن، ص:429، ثـرد، ص:431-432، ثـري، ص: 439، ثفـا، ص:439-440، ثقـب، ص:453، ثنـى، ص:455-456، ثـاب، ص:457، ثـور، ص:540-541، جفـر، ص:592، جهـن.

والمعـاني التـي نـص العامـليُّ عـلى أنهـا أصـل المعنـى في هـذه المـواد معـانٍ حسـية، وثمـة أمـرٌ مهـمٌ، هـو أنّ «الوقـوف عـلى أصـل الدلالـة الحـسي يكـون بمراجعـة اسـتعمالات الكلمـة ومشـتقاتها، وسـنجد مـن بينهـا اسـتعمالاً يمكـن أن يكـون أصـلاً ترجـع إليـه دلالات الاسـتعمال، فالتأصيـل هنـا يعنـي إرجـاع الـدلالات المجـردة إلى معنـى حـسي انبثقـت عنـه، وهنـاك فـرق في الوسـيلة والغايـة بـين التأصيـل بالمعنـى السـابق، والتأصيـل بمعنـى إرجـاع جميـع اسـتعمالات التركيـب – حسّـيها ومجردهـا- إلى معنـى عـام مركـزي تـدور حولـه؛ لأن التأصيـل بالمعنـى الأول قائـم عـلى البحـث عـن الأصـل الحـسي للدلالـة وكيـف استُمِـدت منـه الـدلالات المجـردة، والتأصيـل بالمعنـى الثـاني قائـم عـلى جمـع أطـراف الاسـتعمالات، والنظـر فيهـا جميعًـا، واسـتخراج رابـط معنـوي، أو معنـى عـام يتحقـق في كل الاسـتعمالات،...».(البيـلي، 2005م، ص: 65 - 66).

والعامـلي في الأمثلـة السـابقة ينبـه عـلى الأصـل بالمعنـى الثـاني، وإن كانـت الاسـتعمالات – فيـما بينتُـه- تعـود إلى أصـولٍ ودلالاتٍ حسـية أيضـا.

سادسا – التنبيه على المجاز في لغة العامة:

وهـذا ممـا زاده العامـليّ في دراسـته للمجـاز؛ حيث أشـار إلى لغـة العامـة- أو بعضهـم- في عـصره، ومـا تحملـه تلـك اللغـة مـن بعـض المجـازات، وهـذا أثـر العـصر الـذي عـاش فيـه، ونتـاج كونـه مسبوقـًا بكثـير مـن العلـماء في ذكـر المجـاز في اللغـة الفصيحـة والنـصّ عليـه فيهـا؛ ومـن ثـم كثـرت المجـازات عنـده؛ حيـث جمـع الكثـير مِـن كُتُـب مَـن سـبقه، بـل وذكـر العامـليُّ مـن لغـة عـصره مـا جمعـه وسـمعه بنفسـه مـن العامـة، وهـذا ممـا لم يذكـره سـابقوه مـن العلـماء؛ لكونـه تاليًـا لعصرهـم.

1. يقـول العامـليُّ:« أَدَّ ـــأدّا البعـيرُ: هَـدَر ...» علـق في الحاشـية بقولـه: العامـة تقول:«جـاء يَـؤُدّ ويرعـد إذا كان يتهـدّد و يتوعّـد وهـو مـن أَدّ البعـيرُ إذا هـدر (ز)».(أدد،ج:1، ص:153). والعامـليّ يبـين مصـدر اسـتعمال العامـة، ومأخـذه الاشـتقاقي، وأن لـه أصـلاً في الفصيـح(في كليهـما مصـدر خطـورة؛ لما في صـوت كلٍّ مـن أمـارات الانزعـاج والـشرّ)، وهـو معنـى حـسيّ أخـِذ عنـه اسـتعمال العامـة، وكأنـما الحـسّ العـربي لا يـزال سـاريًا في نفـوس العامـة.
2. ويقول:«بَـعـَـجَـَبـَـعـْـجـًـا البطنَ: شقـــَّـــه ... و- هـ الحـــُـــبُّ: أَوقعـــه في الحـــُـــزن و الوجـــد(ز)...

تبـــعـــــّـــــجت السماء أَو السحاب بالمطـــر: انفـــرج عـــن الـــودق والوبـــل الشـديد [علـق في الهامـش بـــ: 1 والعامـة تقـول: تبعـج إذا تجشـأ وهـو عـن كظـة أو بطنـة وهـو مـن هـذا ويسـتعار للاندفـاع في الـكلام.]». (ج:1، ص:312). والعامـلّي يبـين مصـدر اسـتعمال العامـة، ومأخـذه الاشـتقاقي، وأن لـه أصـلاً في الفصيـح، والمعنـى الحـسي عنـد العامـة مأخـوذ مـن المعنـى الحـسي الفصيح(كلاهمـا امتـلاء يعقبـه خـروج شيء)، والعامـلّي يوضـح الاسـتعارة في اسـتعمال العامـة، وهـو انتقـال مـن معنـى حـسّي إلى آخـر معنـوي.

3. ويقول:« بـَـهـــتَ ـَـ بـَـهـْـتـًـا، وبـَـهـُـتَ ـُـ بـُـهـْـتـًـا، وبـُـهـــتَ بـَـهـْـتـًـا» وهـذه أَشـهرها وأَفصحهـا «: اسـتولت عليـه الحـُـجة: دُهـــشَ و تحيـــرَّ1، فهـو مبهـوتٌ [علـق في الهامـش بـــ: 1 والعامـة تقـول: بـَـهت اللـونُ إذا اكمـدّ و تغيـّـر كـما يكمـد لـونُ المبهـوت مـن دهشـته، وهـو مجـاز...]» .(بهـت، ج:1، ص:353). ويلاحـظ أن المجـاز – عنـد العامـة – في الكلمـة تغـيرت دلالته واسـتعماله مـن مجـال الدهـش إلى الأثـر الـذي ينتـج عنـه أحيانـًا وهـو تغـير لـون الإنسـان المبهـوت عـن طبيعتـه وسـجيته.

4. ويقول:»البـَـهـْـدَلُ:...: جـِـرو الضبـع1.[1 في التـاج البهدلـة: التنقـص مـن الأعـراض و التحـرش. والمعـروف عنـد العامـة في الشـام أن المبهـدل المسـتقذر لعـدم انتظـام لبسـه، أو مشـيه أو عملـه. لعلـه مـن البهـدل، وهـو جـرو الضبـع بجامـع الاسـتقذار ونبـو النفـس عنـه. أو هـي دخيلـة.] ». (بهـدل، ج:1،ص:254). والعامـليّ يبـين مأخـذ الاسـتعمال العامـيّ مـن معنـى حسيّ قديـم، ويبـين نـوع المجـاز فيـه بذكـره الجامـع بـين المعنيـين، والجامـع مـن ألفـاظ الاسـتعارة ومصطلحاتهـا؛ فـكأن العامـة اسـتعارت لمـن هـذه صفتـه – في لباس أو هيئـة – صـورة هـذا الحيـوان المسـتقذر عرفـًا، والاسـتعمال المجـازيّ عنـد العامـة في الشـام موجـودٌ في ألسـنة العامـة في مـصر، وقـد سـمعته مـن بعضهـم، لكنهـم يقولـون: فلان مِبَهْـدِلْ، أو اتـْـبـَـهْدِلْ، وفي السياق نفسـه فـلانْ بهـدلْ فـلانْ(يسـتعملون منـه فعـلاً ماضيـا) بمعنـى صـيرَّه إلى تلـك الحـال والهيئـة؛ وذلـك بالإسـاءة إليـه إمـا بشـتم أو ضربٍ أو اسـتهزاء وتنقـصٍ إلـخ، فيشـتقون مـن اسـم العـين(البهـدل)، وذلـك في معنـى مـن سـاءت حالـه أو منظـره. والعامـليُّ وإن لم يـُـصرح بلفـظ الاسـتعارة هنـا، إلا أنـه

ذكر الجامع بين المعنيين القديم والجديد، وانتقال المعنى هنا من حسيّ إلى حسيّ.

5. ويقول:« بازَ يُبَوْزا: زال من مكان إلى آخر آمِنًا ... وبَيْزًا: عاش. وبَيْزانًا: هلك 1. [1 والعامة تقول للسوق إذا كسدت: بازت» بزاي مفخمة» فهي إما من بارت بالراء، أو من باز بيزانا إذا هلك على سبيل المجاز، أو أنها دخيلة معربة. و المصدر عند العامة بوزان وهذا يرجح أنها من الهلاك]». (ج:1، ص:368). والاستعمال المجازيّ – عند العامة – نقل دلالة الكلمة من الموت إلى كساد السوق، والمقصود عدم انتفاع أهل السوق بها، وخسارتهم غالبًا بسبب كسادها، على أن هذا الاستعمال في لسان العامة بمصر انتقلت دلالته إلى الفساد الخُلُقِي أو غيره، ويشتقون منه فعلاً ثلاثيا، ووصفا(اسم فاعل)؛ فيقولون-على سبيل المثال-: فلان باز(تنطق:باظ، بزاي مفخمة) أو بايز(بايظ، بزاي مفخمة)؛ فهو أعمّ مما عند عامة الشام المذكورين هنا.

6. « ثَقِفَهُ يُثَقْفًا وثَقَافَةً وثُقُوفةً: صادفه: أدركه: حذقه وتعلّمه سريعًا(ز). ثَقَّفَهُ: قوّمه وأقام معوجّه، رمحًا كان أو عوداً. و- فلانًا: أدّبه وهذّبه(ز). وشاع التثقيف والثقافة بمعنى التهذيب شيوعًا مستفيضًا... الثقافة: أصل، معناها الحذق والفطنة. وخُصّت عند أهل العصر بالتربية التي تنمو بها أساليب الفكر والعمل بما يلائم الزمان والمكان».(ج:1، ص:440-441). والدلالة الفصيحة حسية في تثقيف العود ونحوه، وعنها أخذ التثقيف المعنوي الفصيح، ثم تغير معنى هذا التثقيف- عند أهل العصر- وشاع في معنى اصطلاحي جديد، وهو مجاز كذلك وإن لم ينصّ العامليّ عليه؛ فأصله القديم «و- فلانًا : أدّبه وهذّبه(ز)» منصوصٌ على مجازيته، ولكن التغير الذي أصاب المعنى هنا في طريقة التثقيف.

7. ويقول:« الجَعْفيل «عند العامة» نبت يُهلك ما حوله من زروع القطاني وغيرها. وهو إمّا دخيل أو هو من جَعْفَلَه إذا صرعه تجوزًا إلى الهلاك، وهو في الفصيح الهالوك والحامول». (ج:1، ص:537). والاستعمالان الفصيحان مسموعان في لغة الفلاحين في مصر، ولم أسمع منهم الاستعمال المجازيّ الذي أشار إليه العامليّ، ولعله من استعمال العامة الذين سمعهم بالشام. وانتقال الدلالة

من المعنى الفصيح إلى المعنى المجازي العاميّ يدلّ على شدة ما يُلحقه هذا العشب الضارّ بالنبات، والمعنى فيهما حسيّ، وكأن ذلك العشب يقتل النبات، وهو ما يصير إليه الأمر حقًا؛ فهو يؤدي إلى ضعف النبات وضموره وقلة فائدته، بالتفافه حوله ومنعه من اكتمال النمو؛بحجب ضوء الشمس عنه...إلخ، وهو ما عبَّر عنه العامة من المبالغة في استعمالهم المجازيّ.وقد ذكر العامليُّ المجاز في لغة العامة في موادَّ أخرى، هي: «ج:1، ص:141، أتم، ص:315، بعع، ص:336، بلز، ص: 372، بوع، ص:375، بوك، ص:399، تفر، ص:445، ثلط».

ويلاحظ أن العامليّ لا يرمز للمجاز عند العامة بـ (ز) في الغالب، بل يصرّح بلفظ المجاز أو التجوز، وكأن ذلك إشارة إلى جري العامة في المجاز على سنن اللغة الفصيحة، وتأكيد لذلك الحسّ العربي عندهم.

سابعا- الشواهد:

ليس في متن اللغة كبيرُ اهتمام بقضية الشواهد؛ ومن ثمّ لم أقف في الجزء الأول على شواهد شعرية، أو قرآنية كريمة أو حديثية، وإنما كان ما وقفت عليه بعض الأمثال، أو أقوال العرب التي أوردها العامليّ في ثنايا حديثه عن المجاز، وإيراد العامليّ هذه الأمثال والأقوال دلالة قدم هذه المجازات وأصالتها، وورودها عن العرب الفصحاء، ومن ذلك:

1. قوله:« أثفَه أثفًا: تبَعَه... تأثَّفَهُ الناسُ: احتوشوه فصاروا حواليه كالأُثْفِيَّة (ز). و- القومُ بالمكان: أَقاموا فلم يبرحوا.(ز)... ثالثة الأَثافي: القطعة من الجبَل إلى جنبها اثنتان(ز). ويقال: رماه بثالثة الأَثافي أي بالشرّ كله (ز) ... و المؤثَّفَةُ من النساء: التي لزوجها امرأَتان سواها(ز)»(ج:1، ص:144). والعامليُّ لم يصرح بكون هذه العبارة مثلاً، لكن جاء في تاج العروس:« قولُهم في المَثَل: (رَمَاهُ) الله بِثَالِثَةِ الأَثَافِي...»(ج: 23، ص: 6).
2. ويقول:« برَحَ و برِح برْحًا: ظهر بعد خفاء... البوارح: الرياح التي تحمل التراب في شدَّةِ الهبوب. ويقال في المثل: إنما هو كبَارح الأَرْوَى، للنَّادِرِ من الشيء(ز)».(ج:1، ص:-264 265). والعامليُّ يصرح بالمثل هنا.
3. ويقول:«برّه الحَجُّ: لم يخالطه مأثم... البِرُّ: الصدق والطاعة... و- ...: الفأرة أَو شبيه بها: الجُرَذ... ومن الأَمثال: لا يعرفُ هرًّا من برٍّ أَي القط من الفأر

أَو من يحبه ممن يكرهه(ز)». (ج:1، ص:269-270). والعاملي يصرح بالمثل هنا.

4. ويقول:« تَلَعَ تَلْعًا وتُلُوعًا النهار: طلع وارتفع(ز). و- ت الضُّحى: انبسطت (ز) ... التَّلْعَةُ: ما ارتفع من الأَرض وأَشرف. وزاد في الكامل، في مستقر المسيل إذا تجافى السيل عن متنه... و- مجرى الماء من أَعلى الوادي إلى بطون الأرض يحفر فيها كهيئة الخَنْدق ... ومن أَمثالهم: لا أثق بسيل تَلْعَتِكَ، لمن لا يوثق به. ولا أَخاف إلاَّ من سيل تَلْعَتي أَي بني عمي وأَقاربي(ز)». (ج:1، ص:403). وقد صرح العاملي بالمثل هنا.

5. ويقول:« ثَرا يُثْرا ثَراءً: كثر مالُه(ز). ثَرِي يَثْرَى به: غني به عن غيره،... الثَّرَى : الندى : التراب الندي ... والتقى الثَّريان: مَثَلٌ في سرعة التوادّ(ز).وأَصله أن يسقط الغيثُ الجَوْدُ فيرسخ في الأَرض حتى يلتقي هو وندى الأَرض. وجاء في كلامهم : فلانٌ قريب الثَّرَى بعيد النَّبَط أَي يَعِدُ ولا وفاء له. وإِني لأَرى ثَرَى الغضب في وجهه أَي أَثَرَه(ز). وابن ثَراها أَي ابن بجدتها العالم بها(ز)». (ج:1،ص: 431-432). وقد صرح العاملي بالمثل هنا.

6. ويقول:«ثاب يُثُوبًا... و- حلمُه وعَقْلُه: رجع ... وقالوا: في ثوبي أَبي أَن أَفِيه أَي في ذمتي وذمة أَبي(ز)... الثِّياب: جمع ثوب: القلب(ز). ومنه فسلي ثيابي عن ثيابك تنسَلي أَي اعتزليني وفارقيني(ز). وقالوا: تعلق فلان بثِيَاب الله أَي بأَستار الكعبة(ز). وأَصل الثواب مع الرجوع». (ج:1،ص:455).

7. ويقول:« الجُنْدُعُ والجُنْدُعةُ: دوابّ أَصغر من القردان تكون في جحور اليرابيع، تخرج إِذا دنا الحافر من قعر الجحر،ج جَنادع، فيقال: بَدت جنادع الضبّ. ويُضرب مثلاً للذي يأتي شرُّه قبل أَن يُرى(ز).وكان من ذلك الجُنْدُع لما دَبّ أَول الشر(ز)، وكان أَيضًا للبلايا(ز)، ولما يسوءك من القول، وللداهية، وهي ذات الجنادع(ز)». (جندع، ج:1، ص:581). وقد صرح العاملي بالمثل هنا.

8. ويقول:« جُهَيْنَةُ: قبيلة من العرب. ويقال: هو جهينةُ أَخْبارٍ أَي عنده

الخبر اليقين(ز) وهو من المثل المشهور: وعند جُهينة الخبر اليقين».(جهن،ج:1، ص:592).وقدصرح العامليُّ بالمثل هنا.

وقد ذكر العامليُّ أقوال العرب وأمثالهم في مواد لغوية أخرى، منها: ج:1،ص:145، أثل/ ص:175،أذن/ ص:169،أزر/ ص:213-214، أنف / ص:241، بجر/ ص: 267، برد/ ص: 308-310، بطن/ ص:312، بعثط/ ص:313، بعد/ ص:314، بعض/ ص:329، بكع / ص:362، بوأ / ص:370، بيض/ ص:372-373، بوع/ ص:378، بون/ ص:389، ترب/ ص:404، تلل/ ص: 414، تير/ ص:421، ثأد/ ص:421، ثأر/ ص: 426-427، ثجل / ص: 436، ثغر/ ص:437، ثغو/ ص:444، ثلث/ ، ص:447، ثمد/ ص:448، ثمر/ ص:451، ثمم/ ص:463، جأي/ ص:476-477، جحش/ ص:484-485،جدد/ ص:490، جدل/ ص:495، جذل/ ص: 502، جرد/ ص:506، جرر/ ص:508، جرز / ص:516، جرمز/ ص:517، جرن/ ص:518، جرو/ ص:532، جشم/ ص:553، جلس/ ص:567، جنب/ ص:579-580، جنح/ ص:580، جندب/ ص:592، جهم/ ص:593، جاء/ ص:594، جوب / ص:598-599، جور/ ص: 606، جال.

خاتمة:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على خاتم الأنبياء والمرسلين سيدنا محمد، وعلى آله وصحبه أجمعين.وبعد،

تناولت في هذا البحث المجاز في الجزء الأول من معجم متن اللغة للعاملي، ووضحت علاقة المجاز باللغة نموًا وتطورًا وتجديدًا، وقد تمثَّلت أهم النتائج فيما يأتي:

1. كثرة تنبيه العاملي على المجاز؛ حيث أورد في موادّ الجزء الأول مجازاتٍ بلغت اثني عشر وأربعمائة مجازٍ، وهو دليل على كثرة المجاز في العربية وشيوعه؛ وبخاصة أن الجزء الأول أحد خمسة أجزاء تمثل معجم «متن اللغة».
2. تتفاوت المجازات المذكورة في موادّ المعجم؛ فقد يُذكر في المادة مجازٌ واحدٌ أو اثنان أو ثلاثة....إلخ، وقد بلغت المجازات في إحدى الموادّ ستا وثلاثين مجازًا؛ ولا يخفى أن هذا التفاوت يرجع إلى استعمال أصحاب اللغة من جهة، وإلى قدرة اللغويين – من أمثال العامليِّ- على اكتشاف الاستعمالات المجازية من جهة أخرى، وهو دليل على مدى حيوية تلك المواد المذكور بها المجاز وبخاصة ما كثر المجاز فيها.
3. نصَّ العاملي على مصادره في ذكر المجازات الموجودة بمعجمه، وصرَّح بها في مقدمة المعجم، ولم يكتفِ بالمعاجم المشهورة في هذا الباب؛ بل تتبع كثيرًا

من معاجم اللغة وكتبها(كتب الأئمة) بغية جمع هذه المجازات الكثيرة، ولكن العاملي داخل الموادّ لا يلتزم إيراد مصادره في المجاز بل ينصّ عليها في القليل، ولا ينصّ عليها في الغالب الأعمّ.

4. تحرّج العاملي فيما جمعه من مجازات؛ فلم يورد إلا ما اطمأن إليه أنه مجاز؛ وذلك بـ(ما كانت العلاقة فيه ظاهرة) بنصٍّ عبارته، وهذا منهج سديد ودقة علمية؛ حيث لم يجمع كل ما يُظَنّ أنه من المجاز، وهو دليل آخر على صعوبة البحث في تاريخ الكلمات والاستعمالات العربية، وأن الأمر يحتاج إلى جهودٍ متضافرة، وإلى سنين عددًا.

5. استعان العاملي في معجمه بالرموز، وهي طريقة في الإيجاز البليغ؛ حيث يعبر عن المجاز – اختصارًا بالحرف (ز) بين قوسين بعد كلّ مجازٍ يذكره، وذلك في معظم ما أورده من مجازات، وقد يكتفي عن الرمز بذكر نوع المجاز(استعارة، كناية، مجاز مرسل، تشبيه)، وقد يجمع بين الأمرين الرمز وكلمة(المجاز) أو الرمز ونوع المجاز، وكأن هذا الأمر من باب التأكيد، وإن كان الأوْلَى الاقتصارَ على أحدهما.

6. استعمل العاملي الرمز (زز) ويقصد به المجاز في المجاز، ولم يفسّر المراد به، وقد حاول البحث تفسير هذا المفهوم في المثال المفرد الذي وقف عليه في الجزء الأول من متن اللغة، كما بيَّن البحث سرَّ قلة هذا النوع من المجازات.

7. ذكر العاملي المجازات في مشتقات المادة الواحدة وفي تصرفات كلماتها؛ بل إن الكلمة الواحدة قد تتعاورها مجازات عديدة وتتعاقب عليها؛ فيتكرر ذكر المجاز فيها بدلالات مختلفة، وهذا أثر من آثار كثرة التنبيه على المجاز في المادة اللغوية الواحدة، وهو آية خصب العربية ومرونتها وطواعيتها، ومثال لطريق من طرق نمائها وحيويتها.

8. المجاز في العربية دليل قوتها ومرونتها وطواعيتها، وهو مثال حيٌّ على قدراتها التعبيرية، وصلاحيتها لمواكبة مختلف المستجدات والتعبير عنها، وهو يجلي وجها من محاسنها، والانتقال المجازيّ سببٌ من أهم أسباب تطور دلالات ألفاظها وتغير معانيها.

9. أورد العاملي معظم المجازات دون بيان نوعها؛ وهذا راجع إلى صعوبة تحقيق ذلك الأمر، على أنه في بعض المجازات المذكورة بالمادة اللغوية قد بيَّن نوع

المجاز؛ فنصَّ على الاستعارة في تسعة عشر موضعًا، وعلى التشبيه في تسعة مواضع، وعلى الكناية في عشرة مواضع، وعلى المجاز المرسل في موضع واحد، وقد يكون في ذلك التنبيه- وإن كان قليلاً بالقياس إلى عدد المجازات التي ذكرها؛ تسع وثلاثون من أصل اثني عشر وأربعمائة مجاز، بنسبة مئوية بلغت 9,5 تقريبًا- أقول: قد يكون في ذلك تنبيه على أنّ أكثر أنواع المجاز تأثيرًا في العربية هو الاستعارة وأصلها كذلك (التشبيه).

10. من الملاحظ أن ما نصَّ عليه العاملي من أنواع المجاز من استعارات وتشبيهاتٍ كلها حسيّة، وهذا يؤكد قوله إنه يذكر من المجازات (ما كانت العلاقة فيه ظاهرة)، وإن لم يبين نوع المجاز في نحو تسعين بالمائة مما أورده من مجازات.

11. كان العامل النفسي وراء الانتقال المجازي في بعض الكلمات كما في (الجرباء)، وكذلك كان التطور الاجتماعي والثقافي عاملاً في الانتقال المجازي في بعض المجازات كما في قولهم: (ضرب الإسلامُ والحَقّ بِجِرانِه)، و(استجازه: ... و- هـ: طلب منه الإذن في مرويّاته).

12. تطورت دلالة بعض الكلمات بعدة أنواع من المجاز(استعارة، مجاز مرسل) كما في مادة(بدن).

13. بين العاملي أصول المعاني في بعض المواد اللغوية؛ بلغت خمسة وعشرين موضعًا؛ وكأنه يشير بذلك إلى فصْل ما بين المعاني الحقيقية والمجازية.

14. لم يلتزم العامليُّ خطة واضحة في إيراد المجازات؛ فلم يتبع طريقة الزمخشري مثلاً في ختم المادة اللغوية بالمجاز؛ بل كان العامليُّ يورد المجازات في ثنايا المادة، وقد يبدأ المادة بالمجاز، وقد يكون في ذلك ما يفوِّت على القارئ إدراك تطور الدلالات بين الحقيقة والمجاز في مثل هذه المواضع، وإن كان الغالب على منهج العاملي إيراد المعاني الحقيقية أولاً ثم المجازات في ثنايا الموادّ اللغوية، ولو أن العاملي التزم بذلك وهو إيراد المعاني الحقيقية ثم المجازية لأدّى خدمة جليلة إلى العربية ولأسهم في بيان تطور الدلالات والمعاني المجازية عن الحقيقية، بل ولكان نموذجًا – وإنْ مصغرًا- للمعجم التاريخي المنشود للغة العربية، والحق أن العاملي في أكثر ما أورده التزم ذلك، ولكن مثل هذا العمل يفوق جهد الفرد بل الجماعة؛ فهو يحتاج إلى عمل مؤسسي، وإلى شروط أخرى-ليس هنا موضع ذكرها- يجب توفرها أولاً.ومن هذا يتبين لي

– فيما وقفت عليه من معجم «متن اللغة»- أن التأسيس للمعجم التاريخيّ لم يكن وراء اهتمام العامليّ بالنصّ على المجازات الكثيرة في معجمه»متن اللغة».

15. لم يكتفِ العاملي ببيان المجازات في اللغة الفصيحة؛ بل أورد ما تبيَّن له من المجاز في بعض استعمالات العامة ممن عاصرهم من أهل الشام، وذلك في أربعة عشر موضعًا، وبخاصة تلك المجازات التي تؤول إلى أصول عربية فصيحة؛ وكأن ذلك أثر مما تبقى من السليقة اللغوية في ألسنة العامة.

16. بيَّن العاملي المجاز في ألسنة الفصحاء وفي ألسنة العامة في بعض المواد(باك)، ولكلٍّ من الفصحاء والعامة مجاز في تلك الكلمة نفسها يختلف عن الآخر.

17. لم يُعنَ العامليُّ بذكر الشواهد التي تؤصل الاستعمالات الحقيقية والمجازية في معظم الموادّ، وإن أورد أمثالاً وأقوالاً للعرب في ستة وخمسين موضعًا، ولم أقف في الجزء الأول- مناط البحث- من المعجم على شاهدٍ واحدٍ من القرآن الكريم أو الحديث الشريف، أو الشعر، وهذا وإن كان فيه إيجاز واختصار إلا أنه لا يساعد على تجلية وجه المجاز وبيانه في الاستعمال، وهو من أهم فوائد الشاهد في مثل هذا المقام، والعامليُّ بهذا لم يتّبع طريقة الزمخشري الذي اعتمد على الشواهد في بيان الاستعمالات المجازية، ومثل هذه الشواهد وإن أدَّى ذكرها- فيما يُظَن- إلى تضخم المعجم إلا أنها ضرورة في تجلية المجاز في الاستعمال اللغوي؛ فالشواهد في المعجم هي النماذج الحية للمجازات.

18. كان التفاؤل سببًا وراء بعض المجازات في بعض الكلمات؛ فهو من باب التلطف في التعبير، كما في كلمة (البصير).

19. كان التلطف في التعبير وراء الكنايات المنصوص عليها عند العاملي.

20. تبين من خلال البحث دور المجاز في نشأة المشترك اللفظي، وهي مقررة علمية يؤكد البحث عليها.

21. عُنِيت طائفة قليلة من اللغويين – قديما وحديثا – بالنصّ على المجاز في معجماتهم، والعامليّ أحد هؤلاء اللغويين، حيث عُنِي ببيان كثير من المجازات في معجمه « متن اللغة»، وقد سبقه إلى ذلك الزمخشري في الأساس، ثم الزبيديّ في تاج العروس، أما أكثر اللغويين – فيما اطلعت عليه من معجماتهم- فلم يكن لهم كبيرُ عنايةٍ بذكر المجاز أو بيان كثرته في العربية.

المصادر والمراجع:

أولاً: المصادر والمراجع العربية:

أبو سكين، عبدالحميد محمد. 1404هـ / 1984م. نظرات في دلالة الألفاظ. القاهرة: مطبعة الأمانة.

أنيس، إبراهيم. 1984. دلالة الألفاظ. ط الخامسة. الناشر مكتبة الأنجلو المصرية.

الباتلي، أحمد بن عبدالله. 1412 هـ / 1992. المعاجم اللغوية وطرق ترتيبها. ط الأولى. جدة: دار الراية للنشر والتوزيع.

البيلي، الموافي الرفاعي. 1426هـ/ 2005م. مقدمة في علم الدلالة. ط الأولى. مطبعة الشروق بالراهبين[مصر].

ابن جني، أبو الفتح عثمان. 2006. الخصائص. تح محمد علي النجار. القاهرة: الهيئة العامة لقصور الثقافة، (سلسلة الذخائر 147). قدم هذه الطبعة د. عبدالحكيم راضي.

حسن، عبدالمنعم عبدالله. 1414هـ / 1494م. اللغة والعرف: دراسة دلالية. ط الأولى. المنصورة: دار والي الإسلامية للنشر والتوزيع.

حسن، عبدالمنعم عبدالله. رمضان1429هـ/ سبتمبر2008م. من معالم الدرس اللغوي في معجم متن اللغة. (بحث مستل من مجلة كلية اللغة العربية بالمنصورة، ع 27، ج9).

حماد، أحمد عبدالرحمن. 1403هـ/ 1983م. عوامل التطور اللغوي: دراسة في نمو وتطور الثروة اللغوية. ط الأولى. بيروت: دار الأندلس للطباعة والنشر والتوزيع.

الخفاجي، شهاب الدين أحمد الخفاجي. 1282هـ. شفاء الغليل فيما في كلام العرب من دخيل. تصحيح الشيخ نصر الحوريني ومصطفى وهبي. المطبعة الوهبية.

رضا، الشيخ أحمد. 1377هـ/ 1958م. معجم متن اللغة: موسوعة لغوية حديثة. بيروت: دار مكتبة الحياة. من دون.

الزبيدي، السيد محمد مرتضى الحسيني. 1403هـ= 1983م. تاج العروس من جواهر القاموس. (سلسلة التراث العربي) مطبعة حكومة الكويت. ج/ 20. تحقيق عبدالكريم العزباوي. 1406هـ =1986م. ج/ 23. تحقيق الدكتور/ عبدالفتاح الحلو. 1413هـ= 1993م. ج/ 28. تحقيق الدكتور محمود محمد الطناحي.

الزركلي، خير الدين. 1980. الأعلام قاموس تراجم لأشهر الرجال والنساء من العرب والمستعربين والمستشرقين. ط الخامسة. بيروت: دار العلم للملايين.

الزمخشري، جار الله أبو القاسم محمود بن عمر. 1985م. أساس البلاغة. ط الثالثة. الهيئة المصرية العامة للكتاب: مركز تحقيق التراث.

السيوطي، عبدالرحمن جلال الدين. 1406 هـ / 1986م. المزهر في علوم اللغة وأنواعها: شرح وتعليق محمد جاد المولى بك، محمد أبو الفضل إبراهيم، علي محمد البجاوي. بيروت: منشورات المكتبة العصرية صيدا.

عبد التواب، رمضان. 2000. لحن العامة والتطور اللغوي. ط الثانية. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

العلوي، يحيى بن حمزة. 2009. الطراز المتضمن لأسرار البلاغة وعلوم حقائق الإعجاز. قدم هذه الطبعة د. إبراهيم الخولي. القاهرة: الهيئة العامة لقصور الثقافة. (سلسلة الذخائر 186).

عمر، أحمد مختار. 1993. علم الدلالة. ط الرابعة. القاهرة: عالم الكتب.

عوض، محمد سماحة محمد رزق. 1428هـ / 2007 م. «الشيخ أحمد رضا العاملي لغويًا»: رسالة ماجستير محفوظة في كلية اللغة العربية بالمنصورة جامعة الأزهر ـ مصر تحت رقم (1316). وقد طبعت في كتاب عام 2009م عن دار الفارابي.

ابن فارس، أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا. 1399هـ1979م. مقاييس اللغة. بتحقيق وضبط عبدالسلام محمد هارون. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع. من دون.

ابن منظور، محمد بن مكرم بن علي بن منظور. لسان

العـرب. دار المعـارف . القاهـرة. مـن دون تاريـخ.
مجمـع اللغـة العربيـة الملكـي. رجـب سـنة 1353ـــــــ أكتوبـر1934، بحـث بعنوان:»المجـاز والنقـل وأثرهمـا في حيـاة اللغـة العربيـة، للشـيخ محمـد الخـضر حسـين». ج1. ص: 291 ومـا بعدهـا.
نصـار، حسـين. المعجـم العـربي: نشـأته وتطـوره. ط الثانيـة. دار مـصر للطباعـة: مكتبـة مـصر. مـن دون .
الهاشـمي، معيـد زكـري توفيـق. ربيـع ثـان 1426هـ/ مـارس]2005م. المجـاز في (أسـاس البلاغـة) للزمخـشري: رسـالة ماجسـتير. كليـة التربيـة بجامعـة بغـداد.

ثانيـاً: المصـادر والمراجـع الأجنبيـة والعربيـة مترجمـة بالإنجليزيـة:

Abdul-Tawab, Ramadan. 2000. Lahn al-a`mah wa al-tatawor al-loghawy. al-tabaah al-thaneya . al-Qaherah: maktabat zahraa al-sharq

Abo Sekeen, Abdul-Hameed Muhammed. 1404 H / 1984 AD.nazarat fi dalalat al-alfaz. Al-Qaherah: maktbaat al-amanah.

Al-Alawy , Yahia Ibn Hamzah. 2009. Al-teraz al-motadamen le asrar al-balaghah wa oloum haqae`q al-e`gaz, qaddam hazeh al-tabaah D. Ibrahim Al-Khouly.al-Qahera: al-haya`h al-a`mah le qusor al-thaqafah,–(selselat al-zakhae`r 186).

Al-Batly, Ahmed Ibn Abdullah 1412 H / 1992 AD.. al-ma`agem al-loghaweya wa torok tarteebeha . al-tabaah al-oula Jeddah: dar al-rayah lel-nashar wa al-tawzea.

Al-Beyali, Al-Mowafi Al-Refaaee. 1426 H/2005 AD. mokademah fi elm al-dalalah. al-tabaah al-oula. maktabat al-shorouk bel-rahebeen.

Al-Hashemy, Moeed Zekry Tawfeeq .Rabe` Thany 1426H/ March 2005AD. al-magaz fi (asas al-balaghah) lel-Zamakhshary: resalat majesteer. kolleyat al-tarbeyah: Baghdad.

Al-Seiuty,A.G. 1406 H/1986 AD. al-mozher fi oloum al-loghah wa anwaeha: sharh wa ta`hkeiq Muhammed Gad Al-Mawla Bik, Muhammed Abo Al-Fadl Ibrahim, Ali Muhammed Al-Bagawy. Beirut: manshorat al-maktabah al-asreya seda .

Al-Zamakhshary, Gar-Allah Abi Al-Qasem Mahmoud Ibn Omar. 1985 AD. asas al-balaghah, al-tabaah al-thalethah. al-haya`h al-a`mah al-mesreyah lel ketab : markaz tahqeik al-torath.

Al-Zarkali, Khayr Al-Dein. 1980. al-a`lam qamous taragem le ash`har al-regal wal-nesaa` men al-arab wal-mosta`rebein wal-mostashreqein al-tabaah al-khamesah. Beirut: dar al-elm lel malayein.

Al-zobeidi, Al-Sayed Muhammed Mortada Al-Hoseini. 1403 H/ 1983 AD.tag al-a`rous men gawaher al-qamous . ( selselat al-torath al-araby) matba`t hoqomat al-Kuwait. goz` 20. tahqeek Abdul-Kareem Al-Azabawy. 1406 H/ 1986 AD. goz` 23. tahqeek Al-Doctor/ Abdul-Fattah Al-Helw. 1413 H/ 1993 AD. goz` 28. tahqeek D.Mahmoud Muhammed Al-Tanahi

Anees , Ibrahim. 1984.dalalat al-alfaz . al-tabaah al-khamesah .al-nasher maktabat al-anglo al-masreyah,

Awad, Muhammed Samahah Muhammed Rezk . 1428 H / 2007 AD. " al-sheikh Ahmed Reda Al-Amely loghaweyan": resalat majsteer mahfouzah fi kolleyat al-loghah al-arabiya bel-Mansoura gamea`t al-azhar-masr taht raqam ( 1316 ).wa qad tobea`t fi ketab sanat 2009 AD a`n dar al-Faraby.

Hammad, Ahmed Abdul-Rahman.1403 H/1983 AD.awamel al-tatawor al-loghawy: derasah fi nomow wa tataw`or al-tharwah al-loghaweyah al-tabaah al-oula. Beirut :dar al-andalus lel-tebaa`h wal-nashar wal-tawzea.

Hassan, Abdul-Mone`m Abdullah.1441H / 1994 AD. al-loghah wal-orf: derasah dalaleyah. al-taba` al-oula. al-Mansoursh: dar waly al-islameyah lel-nashr wa al-tawze.

Hassan, Abdul-Mone`m Abdullah. Ramadan 1429 H/ September 2008 AD.men maalem al-dars al-loghawy fi mogam matn al-loghah, ( bahth mostall men magallat al-loghah al-arabiya bel Mansourah, adad 27, goza` 9).

Ibn Fares, Abo Al-Husein Ahmed Ibn Fares Ibn Zakareya .1399 H / 1979 AD. maqayees al-loghah . betahqeek wa dabt Abdus-Salam Muhammed Haroun . dar al-fekr lel tabaa` wal-nashr wal-tawze`. men doon.

Ibn Genny, Abo Al-Fath Osman. 2006.al-khasaes, tahkeek Muhammed Ali Al-Naggar . Al-Kaherah :al-haya`a al-ama le qusor al-thakafah . ( selselat al-zakhae`r 147) qadam hazehi al-taba`a D. Abdul-Hakeem Radi.

Mogamma` al-loghah al-arabiya al-malaky. Ragab sanat 1353 – October 1934 . bahth be onwaan : " al-magaz wa al-naql wa atharohoma fi hayat al lologhah al-arabiya, lesh`eikh Muhammed al-Khedr Hussain ". goz` 1 , page 291 wa ma ba`daha.

Nassar, Hussain, al-mo`gam al-araby: nasha`toh wa

Reda ,el-eheikh Ahmed.1377 H / 1958 AD moagam matn al-loghah: mawsoaa loghaweyah hadeithah. Beirut: dar maktabat al-hayat . men doon.

tataworoh . al-tabaah al-thaneya dar masr lel-tebaa`: maktabat masr . men doon.

Omar, Ahmed Mokhtar. 1993.elm al-dalalah. al-tab`ah al-rabea`h. al-Qaherah: a`lam al-kotob.

فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على تنشيط عمليات الذاكرة في تنمية مهارات حفظ القرآن الكريم وخفض قلق التسميع لدى طلاب المرحلة الثانوية

نايف بن عضيب بن فالح العصيمي العتيبي

جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل

(قدم للنشر في 1441/06/03 هـ، وقبل للنشر في 1441/09/16 هـ):

ملخص البحث: استهدف هذا البحث تعرف فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على تنشيط عمليات الذاكرة في تنمية مهارات حفظ القرآن الكريم وخفض قلق التسميع لدى طلاب الصف الأول الثانوي؛ ولتحقيق الهدف السابق بنى الباحث بطاقة ملاحظة لمهارات حفظ القرآن الكريم، ومقياس قلق التسميع لطلاب الصف الأول الثانوي. وضُبطت الأدوات ضبطًا علميًّا، وأُعِدَّ دليلٌ لمعلمي التربية الإسلامية لتنفيذ دروس حفظ القرآن الكريم (سورة الحديد) باستخدام الإستراتيجية المقترحة القائمة على تنشيط عمليات الذاكرة. وطُبق البحث على عينة بلغ عددها سبعون طالبًا من طلاب الصف الأول الثانوي، قُسمت على مجموعتين: تجريبية وضابطة. وأسفرت نتائج البحث عن فاعلية الإستراتيجية المقترحة القائمة على تنشيط عمليات الذاكرة في تنمية مهارات حفظ القرآن الكريم ككل، وأسفرت النتائج كذلك عن فاعلية الإستراتيجية المقترحة القائمة على تنشيط عمليات الذاكرة في معدل خفض قلق التسميع ككل، والأبعاد الرئيسة (البعد النفسي، البعد الفسيولوجي، البعد المعرفي). وأخيرًا كشف البحث عن وجود علاقة سالبة دالة إحصائيًا بين مهارات حفظ القرآن الكريم وقلق التسميع لدى طلاب المجموعة التجريبية، وكذلك وجود علاقة سالبة ضعيفة غير دالة إحصائيًا بين هذه المتغيرات لدى طلاب المجموعة الضابطة.

كلمات مفتاحية: إستراتيجية مقترحة ، تنشيط عمليات الذاكرة، مهارات حفظ القرآن الكريم، خفض قلق التسميع ، المرحلة الثانوية.

*****

Effectiveness of a Proposed Strategy Based on Activating Memory Processes in Developing the Skills of Memorizing the Holy Qur'an and Reducing Recitation Anxiety Among High School Students

Naif Adeed F Al Osaimi Al Otaibi

Imam Abdulrahman bin Faisal University

(Received 29/01/2020, accepted 09/05/2020)

Abstract: The research aimed to know the effectiveness of a proposed strategy based on activating memory processes in developing the skills of memorizing the Holy Qur'an and reducing recitation anxiety among first-year high school students. The study tools consisted of observation card for the skills of memorizing the Holy Quran, and the recitation anxiety scale for first year secondary school students and The research sample consisted of (70) first-grade students, divided into two groups: experimental and control. The results reached the effectiveness of the proposed strategy based on activating memory processes in developing the skills of memorizing the Holy Quran and reducing recitation anxiety and There was a statistically significant negative relationship between the skills of memorizing the Holy Quran and the anxiety of recitation among the students of the experimental group.

Keywords: a Proposed Strategy - Activating Memory Processes - Skills of Memorizing the Holy Qur'an - Reducing Recitation Anxiety- Secondary School.

(*) للمراسلة:

أستاذ مشارك، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، ص ب: 6121، رمز بريدي: 34211، الدمام، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Associate Professor, Curriculum and Instruction Department, Faculty, College of Education, Imam Abdulrahman bin Faisal University, P.O. Box: 6121, Postal Code: 34211, Dammam, Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail: Nalotaibi@iau.edu.sa

www.nbu.edu.sa

DOI: 10.12816/0058371

مقدمة:

أنزل الله –تعالى– كتابه لهداية البشرية، وإخراجهم من الظلمات إلى النور، ففيه الحق والهدى، والنور والضياء كما قرر الله جل وعلا ذلك بقوله: {إِنَّ هَٰذَا الْقُرْآنَ يَهْدِي لِلَّتِي هِيَ أَقْوَمُ وَيُبَشِّرُ الْمُؤْمِنِينَ الَّذِينَ يَعْمَلُونَ الصَّالِحَاتِ أَنَّ لَهُمْ أَجْرًا كَبِيرًا} [الإسراء:9]؛ فالقرآن الكريم هو كلام الله تعالى المنزل على نبيه محمد صلى الله عليه وسلم، ليكون هداية للناس، ومعجزة للمسلمين، طريقة حياة للبشرية. ولذا أمرنا سبحانه بقراءته وفهمه وتدبره، وذلك للوقوف على أهدافه ومقاصده، وتحقيق الغاية التي لأجلها أنزل الله كتابه، فقال تعالى: {أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ الْقُرْآنَ أَمْ عَلَىٰ قُلُوبٍ أَقْفَالُهَا}ً [محمد: 24].

وقد أكرم الله هذه الأمة بأن جعل قلوب صالحيها أوعية لكلامه، وجعل صدورهم مصاحف لحفظ آياته، قال تعالى:{بَلْ هُوَ آيَاتٌ بَيِّنَاتٌ فِي صُدُورِ الَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ وَمَا يَجْحَدُ بِآيَاتِنَا إِلَّا الظَّالِمُونَ}ً [العنكبوت: 49]، كما أنه سبحانه يسر لهذه الأمة حفظ القرآن الكريم، وشرح صدور المؤمنين لتلاوته والتأثر به، قال تعالى:ً{وَلَقَدْ يَسَّرْنَا الْقُرْآنَ لِلذِّكْرِ فَهَلْ مِن مُّدَّكِرٍ} [القمر: 17]، حتى إنه يذكر أن الإمام أبا وائل شقيق بن سلمة الأسدي الكوفي المتوفي سنة (82هـ) رضي الله عنه تعلم القرآن في شهرين (الذهبي، 1411هـ، ص: 357).

فحفظ القرآن الكريم أولوية قصوى قبل أي مادة دراسية في التربية الإسلامية، فهو من أسمى الإنجازات التي يمكن أن يحققها المتعلم المسلم؛ وذلك لأن القرآن هو المصدر الأول للتشريع في الإسلام، علاوة على ذلك يعد القرآن الكريم العمود الفقري الذي يرتكز عليه المصدر الثاني للتشريع «السنة»، ويعطي له الصلاحية. وتعلم حفظ القرآن الكريم وكيفية تلاوته بالصغر منهج موفق سار عليه أسلاف هذه الأمة، قال الوليد بن مسلم: «كنا إذا جالسنا الأوزاعي فرأى فينا حدثًا قال: يا غلام قرأت القرآن؟ فإن قال: نعم، قال: اقرأ {يُوصِيكُمُ اللَّهُ فِي أَوْلَادِكُمْ} [النساء:11]، وإن قال: لا، قال: اذهب تعلم القرآن قبل أن تطلب العلم» (البغدادي، 1401هـ، ج1: 42).

وعلل المناوي (1983م، ج:2، ص: 44) ذلك بقوله: «لأنه أفضل العلوم وأمها وأهمها، ولهذا صرحوا بأن الإنسان يبدأ أولاً بحفظه، ثم بإتقان تفسيره، ثم يحفظ من كل فن مختصرًا، ولا يشتغل بذلك عن تعهد دراسة القرآن فإنه أفضل الأذكار، فالاشتغال بالقراءة أفضل من الاشتغال بسائر الأذكار إلا ما ورد فيه شيء مخصوص في وقت أو زمن مخصوص».

ويحدد إبراهيم(Ibraheem, 2009) بعضًا من فوائد حفظ القرآن الكريم، المتمثلة في أنه يرشد إلى الطريق الصحيح، ويتيح الاستفادة من لحظات الحياة. فالقرآن الكريم يعالج غلظة القلب، ويزيد الإيمان، ويبدد القلق، ويحمي من نار جهنم، ويرفع الناس درجات، وهو الخطوة الأولى للحصول على المعرفة.

ولقد جاءت بعض الدراسات لتؤكد أهمية حفظ القرآن الكريم، وتأثيره على الإنسان، ومنها: دراسة(Slamet, 2019) التي تشير إلى أن حفظ القرآن الكريم له تأثير على الذكاء المعرفي لدى الطلاب. ودراسة(Ma'ruf, Suminah, & Sulaeman, 2019) التي أظهرت أن حفظ القرآن الكريم «سورة طه الآية 25-28» يؤثر على مهارات الاتصال الوظيفية، والاستقلالية وجودة الحياة لدى مرضى السكتة الدماغية الذين يعانون من اضطرابات الحبسة الحركية؛ أي أن حفظ القرآن الكريم له تأثير جيد على شفاء المرض. ودراسة(Bechir, Wajdi, Abir, Hamdi, Salem & Zohra, 2017)؛ ودراسة Chodijah (2017)؛ ودراسة(Mahjoob, Nejati, Hosseini & Bakhshani, 2016) التي أشارت إلى أن ذكر وحفظ الآية (28) من سورة الرعد {الَّذِينَ آمَنُوا وَتَطْمَئِنُّ قُلُوبُهُمْ بِذِكْرِ اللَّهِ أَلَا بِذِكْرِ اللَّهِ تَطْمَئِنُّ الْقُلُوبُ} [الرعد: 28] تشكل القلب الهادئ، والذي يؤثر على انخفاض هرمون الكورتيزول (هرمون الإجهاد)، ويزيد من إنتاج هرمون الإندروفين (الهرمونات المناعية)، ومن ثم زيادة المناعة. وبشكل عام فالحفظ والاستماع العام للقرآن الكريم يمكن أن يحسن من الصحة العقلية. وتؤكد دراسة (Nawaz & Jahangir, 2015) أن حفظ القرآن الكريم يؤثر على التحصيل الأكاديمي والحياة الاجتماعية – الثقافية لدى المتعلم، ويحقق له قدرًا عاليًا من التناغم المجتمعي، ويتحسن فكريًّا وعاطفيًّا، ويفرق بين الصواب والخطأ، والرضا في الحياة، ويزيد إيمانه بالله تعالى، ويصبح متبعًا بدقة تعاليم الإسلام في حياته. ويرى (Ibrahim, Jani, Alias, Yasin & Zakariyah, 2015) أن تفاعل القرآن مع التعلم المنظم ذاتيًّا يمثل متنبئًا للإنجاز الأكاديمي، ويطور من مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى طلاب المرحلة الجامعية، إضافة إلى أنه يطور المفردات اللغوية. فالتدريب على قراءة القرآن بانتظام يمكن أن يساعد في تحسين مهارات الفهم القرائي، وبخاصة أن القرآن في حد ذاته يدعو إلى القراءة النقدية التأملية؛ حيث جاءت آياته تدعو إلى التفكير والتدبر والفهم، ويساعد على تحسين مهارات الاستقبال والتلقي؛ ويرجع ذلك إلى أن القرآن يتكون من مجموعة واسعة من المفردات (أي: يمثل مصدرًا غنيًّا بالمفردات، وتمارين بنائها، وحفظها بوتيرة منتظمة)، ومن ثم فهو ضروري لتحسين مهارات التفكير

والتعبير عن المشاعر، وتنمية مهارات الجدال والمناقشة التي تؤدي في النهاية إلى الإبداع. وتؤكد دراسة (Babamohamadi, Sotodehasl, Koenig, Jahani & Ghorbani, 2015) أن سماع تلاوة القرآن الكريم وحفظه له تأثير فعال في خفض القلق لدى مرضى الغسيل الكلوي، وتؤكد -أيضًا- دراسة (Alhouseini, Al-Shaikhli, Abdul Rahman, Alarabi & Dzulkifli, 2014) أن القرآن الكريم يقدم مساعدة كبيرة في علاج التوتر؛ حيث تتولد العديد من المشاعر الإنسانية في أثناء الاستماع إلى تلاوة القرآن الكريم، والتي لها تأثير نفسي كبير، وتجلب الهدوء إلى العقل، وتحدث تأثيرًا لدى المتلقي في جعله أكثر ارتياحًا واسترخاء عند الاستماع إلى الآيات القرآنية. فالاستماع إلى تلاوة القرآن الكريم يعزز من الصحة العقلية، ويمثل إحدى الطرق لاكتساب الاسترخاء العقلي والروحي.

وأشارت الدراسات العلمية إلى أهمية حفظ القرآن الكريم؛ لأنه يحسن من جودة الحياة لدى مرضى السكتة الدماغية، وأرجعت ذلك إلى أن عملية الحفظ تكون مسجلة في الذاكرة في العقل الباطن الذي يرسل إشارات إلى العقل الواعي، ومن ثَمَّ يزيد من مرونة المخ التي يمكن أن تحسن من عمله (اللدونة العصبية) بعد التعرض للاضطراب. فحفظ القرآن الكريم بانتظام يؤدي إلى المرونة العصبية، وهي قدرة المخ على إعادة التنظيم في شكل روابط بين أعصاب المخ، وإذا كانت عملية إعادة تنظيم المخ تتأثر بالتحفيز والخبرة والبيئة (Ma'ruf et al., 2019; Murphy & Corbett, 2009)؛ فإن حفظ القرآن يمثل التحفيز ويشكل الخبرة والبيئة. ولقد أوضحت دراسة Zulkurnaini, Kadir, Murat & Isa (2012) أن قراءة الأذكار والآيات القرآنية تزيد من موجات دلتا Delta Waves في المخ، وفي منطقة تمتد إلى منطقة بروكا Broca's Area المسؤولة عن معالجة الجوانب الدلالية للغة والطلاقة اللفظية. ووفقًا لـ Knyazev (2011)؛ فإن تنشيط موجة دلتا يسهم في إنتاج هرمون النمو البشري Production of Human Growth Hormone (HGH)، نتيجة لتحفيز الغدة النخامية في أثناء تنشيط موجات دلتا. بالإضافة إلى ذلك؛ فإن تحفيز موجات دلتا يحفز من إطلاق هرمونات مضادة للشيخوخة مثل: هرمون ديهيدروبياندروستيرون والميلاتونين (Ma'ruf, 2019).

ومن الآثار المترتبة -أيضًا- على حفظ القرآن الكريم البحث عن المعرفة؛ لأن ما يميز الشخص الحافظ للقرآن الكريم هو التعطش للمعرفة. والمسلم الحق والحافظ لكتاب الله لا يشبع أبدًا من المعرفة، ويكون دائماً مستعدًا للبحث عن المعرفة؛ حيث يجاهد ويبذل جهودًا متضافرة للبحث عنها بثبات وثقة ومن دون إضاعة وقت، فضلاً عن الكفاح والسعي والتسامح من أجل الوصول إلى

النجاح. فالمتعلم يجب أن يكون متسامحًا مع أي صعوبات تواجهه في سعيه للوصول إلى المعرفة. ويرى الإمام مالك -رحمه الله- أنه لا يمكن الحصول على المعرفة من دون تذوق حلاوة التعب في سعيه، والتغلب على المخاطر والعقبات، وتبني اتجاه عقلي جيد، والوصول إلى حالة عقلية يقظة، وأن يكون العقل واضحًا وجاهزًا للتركيز فيما يتم تعلمه (Ibraheem, 2009).

ونظرًا لأهمية حفظ القرآن الكريم في حياة الطلاب، فقد أكدت وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية (1416هـ، ص: 10) «النصيحة لكتاب الله وسنة رسوله -صلى الله عليه وسلم- بصيانتهما ورعاية حفظهما، وتعهد علومهما، والعمل بما جاء فيهما»، بالإضافة إلى أن وزارة التعليم خصصت له حصصًا دراسية ضمن مادة تلاوة القرآن الكريم وتجويده، مؤكدة في ذلك أهمية الربط بين دروس القرآن الكريم تلاوة وحفظًا وبين دروس التجويد من أجل مزيد من الإتقان والجودة. فإذا كان الهدف الأساسي من حفظ القرآن الكريم هو المحافظة على تواتره في عصرنا الحاضر بأن يؤخذ تلقينًا من أفواه الرجال، قبل أن يؤخذ من المصاحف والكتب، يضاف إلى ذلك أهداف التلاوة الدينية واللغوية، وخاصة إنماء الثروة اللغوية، التي تساعد التلاوة في تكوينها، ويعمل الحفظ على إثرائها وترسيخها (عبد الله، 1429هـ).

ويؤكد الجلاد (1432هـ) تكامل الأهداف المتعلقة بحفظ الآيات والسور الكريمة المقررة مع أهداف تدريس التلاوة والتفسير، حيث يأخذ هذا التكامل صورتين هما: التكامل الأفقي من حيث تداخل الأهداف مع بعضها، حيث تراعي حسن تلاوة الآيات وفهمها فهمًا صحيحًا. والتكامل الأفقي إذ يمثل حفظ الآيات قمة تلك الأهداف من الناحية الهرمية ابتداء من التلاوة الصحيحة، فالفهم العميق، وانتهاء بالحفظ التام المتمكن للآيات.

ويعني حفظ القرآن الكريم استظهار آياته من دون النظر فيه، ويتم بتحقيق عدد من الشروط أهمها: استعداد النفس للحفظ مع القدرة عليه، وضبط الآيات بعد فهمها وإتقان تلاوتها، وتعهد الآيات ورعايتها بالحفظ وعدم نسيانها (هندي، 1430هـ). ويجب الأخذ في الاعتبار أن الحفظ يمثل وسيلة لفهم محتوى القرآن، والحفظ والفهم يؤديان إلى نتائج عالية الجودة على الذاكرة، وأن الالتزام بتكنيكات التعلم المرتكزة على الذاكرة والتكرار للتفاصيل يسهم في إنتاج المعرفة والتفسيرات(Entwistle & Entwistle, 2003).

ولذلك يتطلب حفظ القرآن الكريم وتثبيته جهدًا كبيرًا، ولقد كان النبي – صلَّى الله عليه وسلم – يجهد نفسه عند نزول الوحي عليه لحفظه، وتأكيده مخافة نسيانه؛ فخاطبه المولى – سبحانه وتعالى – في كتابه العزيز: {لَا تُحَرِّكْ بِهِ

لِسَانَكَ لِتَعْجَلَ بِهِ (16) إِنَّ عَلَيْنَا جَمْعَهُ وَقُرْآنَهُ (17) فَإِذَا قَرَأْنَاهُ فَاتَّبِعْ قُرْآنَهُ (18) ثُمَّ إِنَّ عَلَيْنَا بَيَانَهُ }" [القيامة: 16-18]. ولحفظ القرآن الكريم مجموعة من المهارات التي تشمل حفظ النص، وحفظ الأداء والتلاوة، قال تعالى: {إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ}" [الحجر: 9]؛ ولذا من أولى مهام حفظ القرآن الكريم الأخذ بيد الطلاب إلى إتقان مهاراته بالعوامل المؤثرة في حفظه.

وتحتل مهارات حفظ القرآن الكريم أهمية كبيرة لدى طلاب المرحلة الثانوية؛ إذ إنها الطريق السليم لإتقان حفظ الآيات القرآنية عن ظهر قلب من دون أخطاء، وتقويم نطق الطلاب لها، وتطبيق الأحكام التجويدية مع حسن الأداء والترتيل والانطلاق، والوسيلة لتوقير كلام الله عزَّ وجلَّ، والخشوع عند تلاوة ما يحفظ من الآيات، وتنمية القدرة اللغوية والثروة اللفظية، وأخيرًا استشعار ثواب تلاوة القرآن الكريم وحفظه.

ونظرًا لأهمية مهارات حفظ القرآن الكريم فقد نالت اهتمام العديد من التربويين، من حيث تحديد واقعها والطرق المتبعة في الحفظ، منها: دراسة العقيدي (2001م) التي استهدفت تعرُّف واقع حفظ القرآن الكريم لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدارس تحفيظ القرآن الكريم، وتعرُّف أسباب بقاء حفظ القرآن الكريم أو عدم بقائه لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدارس تحفيظ القرآن الكريم. ودراسة Ariffin, Abdullah, Suliaman, Ahmad, Deraman, et al., (2013) التي أشارت إلى أنه -حتى الآن- ما زال التحفيظ هو أحد الأساليب المستخدمة في حفظ القرآن الكريم، ولقد توصلت الدراسة إلى وجود بعض الطرق التقليدية الأساسية المستخدمة في حفظ القرآن الكريم منها: طريقة الحلقات القرآنية. أيضًا أشارت دراسة Mustafa & Basri (2014) إلى أنه ما زالت تستخدم التكنيكات التقليدية لحفظ القرآن الكريم باستخدام الكتاب (المصحف)، عبر خطة لتحفيظ القرآن الكريم تعمل على تعليم الجوانب الروحية للقرآن مثل: أسلوب التعلم المباشر وجهًا لوجه، والمعروف باسم طريقة التلقي وتصفح القرآن، والتي يستخدم فيها النطق الصحيح أو استخدام قراءة الشفاه. ويتفق معه Muhammad & Qayyum, (2012) في أن التعلم يدويًا، والذي يتعين فيه على المتعلم الجلوس وجهًا لوجه أمام المعلم ليتعلم القرآن، ويوضح له المعلم (الخبير) الأخطاء ويصححها، ويؤكد Taiwo (2014) أنه ما زالت طريقة التلقي وتصفح القرآن تعد من أفضل الطرق لتعلم القرآن وحفظه، تلك الطريقة التي تنفذ وجهًا لوجه أو بالتعامل مع المعلمين، وفيها يراقب المتعلم نطق المعلم للكلمة، ويراقب حركة الشفاه للحصول على النطق الصحيح للتجويد ومعرفة مخارج الكلمة، أو تحفيظ القرآن بالمصحف في

ثلاث مراحل، وهي: تعلم القرآن عن ظهر قلب (تلاوة)، والحفظ، وإتقان القدرة على كتابة القرآن كله من دون أي خطأ سواء على لوح (قطعة خشبية) أم في ورقة.

وأجريت العديد من الدراسات التي تتناول العقبات التي تعترض التعلم، وتمثل صعوبة في رحلة حفظ القرآن الكريم؛ ومنها ما يلي: دراسة العنزي (2008م) التي توصلت إلى تدني مستوى الحفظ لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، وأن من أهم أسباب عدم بقاء حفظ القرآن الكريم من وجهة نظر الطلاب والمعلمين عدم تفسير الآيات المقررة للحفظ، وعدم استخدام طرق تدريس فعالة لحفظ هذه الآيات. ويشير -أيضًا- Zaiton & Hishamuddin (2012) إلى أن أحد الحواجز التي تعوق اهتمام الطلاب بحفظ القرآن الكريم التركيز الضعيف في أثناء التعلم. وكشفت دراسة Abdullah, Sabbri & Isa (2018) عن التحديات التي يواجهها الطلاب في تحفيظ القرآن الكريم، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن ضيق الوقت، ونقص الدافع، وعدم القدرة على التذكر، والتحديات العاطفية، ومثيرات الضوضاء الخارجية من بين مشكلات الطلاب في رحلتهم لحفظ القرآن الكريم. فضلاً عن أن الطلاب أقل ارتباطًا بالقرآن مما يجعل من الصعب عليهم حفظه، وعدم قدرة المتعلم على الاعتراف بأنه لا يعرف، وادعائه المعرفة (يتظاهر بامتلاك المعرفة)، وعدم السماح للآخرين بتعليمه أي شيء، وعدم الاستعداد للغوص بعمق في الدلالات والمعاني، والجدية المفرطة، والحكم على نفسه بأنه يحاول أن يتعلم، ويؤكد -أيضًا- Adam (2016) أن من أهم أسباب عدم بقاء حفظ القرآن الكريم عدم وجود إستراتيجية واضحة لحفظه، فضلاً عن وجود عدد من التحديات التي يواجهها المتعلم في أثناء الحفظ، وهي: الافتقار إلى الدافع، والتعلق العاطفي، وضغط الأقران السيئين، وقلة مشاركة المعلم في الموضوع الذي يُدرسه. أيضًا أشارت دراسة Zakaria, Tamuri, Salleh & Awang (2014) إلى أن ضعف اتجاه الطلاب نحو تعلم تلاوة القرآن وعلاقته بإتقان القراءة يدل على أن لديه دوافع منخفضة، وأن عنصر الوعي والدافع والتشجيع يعد غائبًا عن الطلاب، فضلاً عن وجود ضعف في مشاركة المعلم وتحفيزه للمتعلم على أن يقرأ القرآن قراءة صحيحة.

ولذلك اتجهت الدراسات إلى تنمية مهارات حفظ القرآن الكريم لدى الطلاب باستخدام إستراتيجيات تدريسية وأساليب التعلم المختلفة، ومنها دراسة العنزي (2008م)؛ ودراسة الغامدي (2012م)؛ ودراسة القرشي (2012م)؛ ودراسة Yusof, Roziati Zainuddin & Yusoff (2012)؛ ودراسة Ariffin et al., (2013)؛ ودراسة الزهراني (2014م)؛ ودراسة Mustafa & Basri (2014)؛ ودراسة منال الصباحي (2017م)؛

ودراسة Senan, Aziz, Othman & Suparjoh (2017)؛ ودراسة Aziz, Abdullah, Ahmad, Mushim & Shahrudin (2019)، وتوصلت هذه الدراسات إلى فعالية معرفة التفسير الإجمالي للآيات في تعزيز إتقان المهارات الرئيسة: (إتقان الحفظ، وتطبيق أحكام التجويد، والانطلاق في القراءة، والترتيل وحسن الأداء) لحفظ القرآن الكريم. وأن إستراتيجية التاءات السبع المستندة إلى روابط الإرساء تؤدي دورًا في تنمية مهارة سلامة الحفظ من اللحن الجلي، ومهارة تطبيق أحكام التجويد، ومهارة الانطلاق وعدم التردد. وفاعلية إستراتيجية تدريس الأقران في تنمية مهارات حفظ القرآن الكريم المتمثلة في مهارة الاستيعاب، ومهارة الترتيل، ومهارة التزام آداب القرآن، ومهارة التجويد، وبقاء أثرها. وأيضًا فاعلية إستراتيجية التدريس القائمة على العقل اللاواعي في تنمية مهارة صحة التلاوة، ومهارة تطبيق الأحكام التجويدية، ومهارة إتقان الحفظ، وأخيرًا مهارة الانطلاق وعدم التردد كمهارات رئيسة لحفظ القرآن الكريم. وأن فهم اللغة العربية، وزيادة مستوى الطلاقة، وفهم الكلمات القرآنية، وتذكر قواعد التجويد، وأساليب التعلم لدى المتعلم تؤثر في عملية الحفظ. وأن استخدام طريقة التقليد والمحاكاة تؤدي دورًا في عملية الحفظ، وفيها كان الطلاب أكثر حماسًا لتعلم القرآن الكريم؛ لأنهم لا يركزون فقط على عملية التحفيظ، بل إنهم – أيضًا – تعلموا بالاستماع إلى نطق المعلم. وأن طريقة التحفيظ للآيات (في حالة التحفيظ الجديد)، وطريقة الفقرات أو الآيات (وتعرف ما بعد الحفظ)، وطريقة الانتقاء للآيات (أو ما يعرف بانتقاء آيات من أجزاء أو سور قرآنية مختلفة)، وطريقة المراجعة تتيح للمتعلم إعادة إنتاج القرآن كله (تلاوته) عن ظهر قلب خلال (15) ساعة من دون النظر إلى المصحف. وأن استخدام إستراتيجيات التدريس القائمة على الحفظ من آخر الصفحة والصعود إلى أعلاها، والتقويم البنائي، وعمليات العلم، وكتابة ما يحفظ، وخرائط المفاهيم، ولعب الأدوار، تعمل على تنمية بعض مهارات حفظ القرآن الكريم. فضلاً عن فاعلية إستراتيجية ربط الألفاظ بالصور أو تمثيلها بالحركات في تنمية مهارات حفظ القرآن الكريم المناسبة لطلبة الحلقة الأولى من التعليم الأساسي (جودة الحفظ، وسلامة النطق، وضبط الحركات، والطلاقة). وأن استخدام تكنولوجيا الهواتف الذكية، وتوفير تقنية الشبكات، واستخدام المنصات المدعمة، وتصميم نظام تعليمي تفاعلي، والعديد من التطبيقات على القرآن الكريم للأجهزة المحمولة، والمعروفة باسم نظام تحفيظ القرآن المحمول Mobile Quranic Memorization system، يجعل العملية التعليمية أسرع وأسهل، ويسهم في الوصول بالمتعلم إلى التعلم وحفظ القرآن الكريم بكفاءة ومهارة

عالية. وأن استخدام مؤتمرات الفيديو يساعد المتعلم على اكتشاف الأخطاء، وتقديم تقرير عن أداء الحفظ لكل آية من القرآن الكريم، والتأكد من تدفق الحفظ تدفقًا فعالًا.

في ضوء ما سبق يتضح أن التمكن من قوة الحفظ ومتانته، وتلاوته كما أنزل من أبرز أهداف تدريس حفظ القرآن الكريم لطلاب المرحلة الثانوية، وأنه بدون عملية التسميع يستحيل الكشف عن تحقق هذا الهدف؛ إذ لا يمكن الاعتماد على اهتمام الطالب سواء فيما يرتبط بحفظ النص القرآني أم حفظ الأداء والتلاوة، ومن ثَم يتوجب على الطالب عرض ما حفظه على المعلم في الحصة الدراسية حتى يخرج الطالب وهو مُعِدٌّ وحافظٌ متقن للقرآن الكريم. وقد أشار طليمات (1997م) إلى أن للتسميع أهمية كبيرة يعرفها المعلم الخبير؛ فهو يؤدي إلى توثيق الحفظ؛ بعرضه على المعلم المتقن، وترسيخ هذا الحفظ في ذاكرة الطالب، فإن النص الذي يُحفظ ثم يُعرض على المعلم يكون أرسخ من الذي لا يعرض، وأن تصحيح الأخطاء، واستدراك مواضع النسيان، يسهل على الطالب عملية المراجعة، أو إعادة التسميع من جديد. وأشار Slamet (2019) إلى أنه يجب على المعلم أن يتحقق شفويًّا من عملية التحفيظ (أو التسميع) في كل تحفيظ جديد من أجل تعزيز عملية الحفظ لدى الطلاب، ويؤكد Aziz et al., (2019) أن طريقة الحفظ أو التسميع هي ضمان لبقاء القرآن على حاله في قلوب أتباعه، وأن عملية تحفيظ القرآن وتسميعه تتطلب أن يكون لدى المتعلم بعض المهارات مسبقًا مثل: قراءة القرآن جيدًا، مع قراءة تجويدية وسلسة؛ وذلك للوصول إلى حفظ جيد وقوي، ولكي يمكن تذكره بسهولة يجب على المتعلم اتباع القواعد المحددة المرتبطة بالحفظ والتسميع لضمان حفظه جيدًا في عقله.

ومن العوامل التي تؤثر على تسميع الطلاب للآيات القرآنية القلق؛ وذلك لأن حفظ القرآن الكريم يفرض على الطالب توازنًا عقليًا ونفسيًا وجسميًا كي يتمكن من إتقان الحفظ وعرضه على المعلم عرضًا متقنًا، والقلق حالة نفسية بوجوده ينتفي هذا التوازان؛ مما يؤثر على أداء الطلاب قبل تسميع الآيات القرآنية وفي أثنائه، وقد ثبت عن أبي موسى الأشعري - رضي الله عنه - قال: قال رسول الله صلَّى الله عليه وسلَّم: (لو رأيتني وأنا أسمع قراءتك البارحة، لقد أوتيت مزمارًا من مزامير آل داود، فقال: لو علمت لحبرته لك تحبيرًا) [البيهقي، 1432هـ: 4770]، وفي هذا الحديث إشارة إلى ثقة أبي موسى الأشعري - رضي الله عنه - بنفسه، واتزانه، وعدم تردده وارتباكه وخوفه، واعتقاده بأنه قادر على تحسين الأداء والصوت في أثناء تلاوته للقرآن الكريم في حال سماع النبي -صلَّى الله عليه وسلَّم- لقراءته. ويشير البحث إلى أن الأداء

المعرفي (مثل: تسميع القرآن الكريم) يتأثر بعدد من العوامل غير المعرفية مثل: الحالة العاطفية، ومنها: القلق، والأعراض الأكثر وضوحًا تتمثل في ضعف الأداء المعرفي (Luck & Vogel, 2013; Owens, Stevenson, Hadwin, & Norgate, 2012).

فالقلق خبرة انفعالية كامنة ومتأصلة في وجود الإنسان، وأن درجة الشعور بالقلق ومستواه تختلف باختلاف الظروف المهيئة له، والعوامل والأسباب التي تساعد على نشوئه، بالإضافة إلى المكونات النفسية للأفراد، والتي من شأنها أن تجعل البعض من الأفراد يشعرون بمستوى مرتفع من القلق (إبراهيم، 2009م).

ويعد القلق – في مفهومه العام – شعورًا عامًا غامضًا غير سار بالتوجس والخوف والتحفز والتوتر، مصحوب عادة ببعض الإحساسات الجسمية خاصة زيادة نشاط الجهاز العصبي اللاإرادي، ويأتي في نوبات متكررة، مثل: الشعور بالفراغ في فم المعدة، أو السحبة في الصدر، أو ضيق في التنفس، أو الشعور بنبضات القلب، أو الصداع أو كثرة الحركة (عكاشة، وعكاشة، 2018م)، ويتفق في ذلك موقع Merriam-Webster (2012) - حيث يرى القلق بأنه: عدم راحة أو ألم أو تخوف للعقل عادة بسبب توقع غير سار، ووصف Yamani, Almala, Elbedour, Woodson & Reed (2018) القلق بأنه: مشاعر التوتر التي تتداخل مع عمليات التفكير، ومعالجة مهام التعلم في مجموعة واسعة من تطبيقات الحياة اليومية، ويتجلى في كل من العمليات المعرفية والعاطفية، ويرتبط سلبيًا بمؤشرات النجاح المختلفة، وله تأثيرات ضارة على كل من النمو الوظيفي والمهني في المستقبل. فالقلق هو حالة نفسية وفسيولوجية تتميز بمكونات جسدية وعاطفية ومعرفية وسلوكية. والقلق يعنى إزعاج وتوتر، وفي حالة وجود ضغوط نفسية، يمكن أن يخلق شعورًا بالخوف وعدم الراحة والارتباك، إنه يعد استجابة طبيعية للإجهاد (Afolayan, Donald, Onasoga; Babafemi & Juan 2013).

ولقد ميز Richard, (2002) بين مفهومين للقلق، قلق الحالة الذي يشير إلى القلق بوصفه حالة انفعالية مؤقتة لدى الإنسان، تختلف من حيث الشدة من وقت لآخر تبعًا للظروف التي ينظر إليها الفرد على أنها مهددة له، ومفهوم قلق السمة الذي يشير إلى القلق بوصفه سمة ثابتة نسبيًا للشخصية، ويتفاوت الأفراد في درجة امتلاكهم لها؛ مما يعكس فروقًا فردية للمواقف.

وقلق التسميع حالة خاصة من القلق العام، وهو وثيق الصلة بقلق الاختبار؛ لارتباطه بمواقف التقدير والتقويم، وظروف الاستعداد لعرض حفظ القرآن الكريم، ويُعرِّف Aydin, (2009, p. 130) قلق الاختبار بأنه: «حالة يمر بها الطالب نتيجة الزيادة في درجة الخوف والتوتر

في أثناء المرور بموقف الاختبار، ويمثل اضطرابًا في النواحي المعرفية والانفعالية والنفسية». ويرى زهران (2017م، ص:96) أن «قلق الاختبار يتضمن الاستجابات النفسية والفسيولوجية للمثيرات التي يربطها الفرد بخبرات الاختبار، حيث يشعر الطالب بالتوتر، والضيق، والخوف، في مواقف التقييم، حيث تكون قدراته موضوع فحص وتقييم»، وأوضح Huberty (2009) أن قلق الاختبار يؤثر على الطلاب سلوكيًا ومعرفيًا وفسيولوجيًا.

ويمكن النظر إلى قلق التسميع بوصفه حالة ذات أبعاد نفسية أو فسيولوجية أو معرفية مؤقتة غير سارة، تظهر على شكل شعور بالتوتر، والانزعاج، والارتباك، والرهبة، والتردد، تصاحب طلاب المرحلة الثانوية قبل تسميع الآيات القرآنية أو في أثنائه؛ مما يؤدي إلى تدني الأداء. ولذلك يُصنف القلق بالنظر إلى تأثيره إلى قسمين هما: القلق المفيد، وهو القلق الطبيعي عند مستوى يدفع إلى الإنجاز والنجاح، وهو قلق منتج ومرغوب به، ولا يستغنى عنه في العملية التعلمية. والقلق المضر، وهو القلق المبالغ فيه ليصل إلى تأثير سلبي في عملية التعلم (Brown, 2007).

وفي ضوء ذلك يمكن تصنيف قلق التسميع إلى نوعين هما: قلق التسميع الإيجابي، وهو القلق الذي يوجه سلوك الطلاب نحو اتخاذ الإجراءات المعينة على إتقان حفظ القرآن الكريم ومراجعته، وينشطهم ويحفزهم على الاستعداد للتسميع، وحسن الأداء. وقلق التسميع السلبي، وهو القلق الذي يؤدي إلى إحساس المتعلم بالتوتر والارتباك والانزعاج والرهبة؛ مما يعوق قدرته على الانتباه للآيات القرآنية والتركيز عليها واستظهارها، ويحول دون الأداء المتقن.

ويمكن إرجاع ذلك إلى أن القلق السلبي يرتبط بالمشاعر والعواطف السلبية التي تضر بالدافع والأداء والتعلم في العديد من المواقف (ومنها: تسميع القرآن الكريم)، ومن ثم يحدث تقويض للدوافع والتفكير، وعدم استثمار للجهد والعمليات المعرفية مثل: الانتباه والذاكرة والتحفيز والتنظيم الذاتي والفعالية الذاتية عند التعلم (حفظ القرآن الكريم) (Rowe & Fitness, 2018).

وتكمن خطورة قلق التسميع لدى الطلاب في أنه يؤدي إلى ضعف فاعلية الذاكرة، والعجز عن مواجهة مواقف التقويم المختلفة، وصعوبة إنجاز المهام؛ بسبب انشغال الطلاب بالدوافع العالية للقلق أكثر من انشغالهم بالأداء الجيد قبل التسميع أو في أثنائه. وقد كشفت نتائج دراسة الرشيدي (2012م) عن تأثير القلق على كفاءة العمليات العقلية؛ المتمثلة في الاستقبال والتخزين والاسترجاع، فعندما يرتفع مستوى القلق تقل القدرة على التركيز والاحتفاظ

بالمعلومات، واستعادة المعلومات المختزنة. وتوصلت دراسة Cassady & Johnson, (2002) إلى أن الطلاب مرتفعي القلق لا يمتلكون القدرة على تذكر المعلومات واسترجاعها، والاستعداد للمهام الأكاديمية وإنجازها؛ مما يؤدي إلى إخفاقهم في تحقيق الأهداف المرجوة، ويؤكد Kizilbash, Vanderploeg & Curtiss (2002) أن القلق يعوق أداء الذاكرة في ظل ظروف معينة. فالفرد القلق يمتلك قدرة أقل واهتمامًا ضعيفًا في أداء المهام (مثل: تسميع القرآن الكريم)، ومن ثم يكون أداؤه أقل من أداء الفرد غير القلق في المهام التي تتطلب معالجات كبيرة في الذاكرة العاملة، ومن ثم تتأثر لديه عملية الاسترجاع الفوري والمؤجل والتذكر والاستبقاء والتحكم في الذاكرة. ويشير Owens et al., (2012) إلى أن هناك ارتباطًا سلبيًا بين القلق والذاكرة العاملة، وأن المستويات العليا من القلق يمكن أن تؤدي إلى انخفاض الأداء الأكاديمي، وضعف وظيفة الذاكرة العاملة. وأشار البحث إلى أن المهام التي تنطوي على مزيد من الذاكرة العاملة (مثل: تسميع القرآن الكريم) تتأثر بالقلق، وأن خفض مستويات القلق لدى المتعلم في أثناء تأدية هذه المهام يدعم من الذاكرة العاملة والأداء. ويؤكد الباحثون أن زيادة مستوى القلق يؤثر على أداء المهام الأكاديمية، ويفقد الرغبة في مواصلة أدائها (مثل: حفظ القرآن الكريم وتسميعه) فضلاً عن افتقار القدرة على التنظيم الذاتي في أثناء معالجة المعلومات في الذاكرة وتخزينها واسترجاعها في الذاكرة (Ader & Erktin, 2010; Huberty, 2009; Nelson & Harwood, 2011).

ولذلك يمكن إرجاع ضعف أداء الطلاب في التسميع إلى السمات المميزة للقلق؛ ومنها: التحكم المحدود في الأفكار المقلقة والتحيزات الانتباهية؛ مما يسهم في زيادة التركيز على المنبه السلبي، وتعطيل الأداء المعرفي)التسميع(، والذاكرة العاملة. (Lukasik, Waris, Anna Soveri, Lehtonen & Laine, 2019; Moran, 2016; Petkus, Reynolds & Gatz 2017). إضافة إلى أنه يمكن تفسير القلق في ضوء النظريات التي تتناول تفسير القلق؛ ومنها: نظرية التحكم الانتباهي، إذ يرى Eysenck et al., 2007 (In: Lukasik eta l., 2019) أن قلق الحالة مثل:(قلق التسميع) يضعف الأداء المعرفي ويؤثر على نظام الانتباه، وكلما زاد القلق زاد الاضطراب، وفي نظرية التحكم الانتباهي يؤثر القلق على المكون التنفيذي للذاكرة العاملة، حيث ينخفض أداء مهمة الذاكرة العاملة لدى المتعلم المصاب بالقلق الشديد؛ وبخاصة إذا كانت المهمة تتطلب مراقبة تنفيذية. والنقطة الأكثر أهمية لهذه لنظرية هي في فكرة أن القلق يقلل من تأثير النظام الانتباهي الموجه مباشرة نحو الهدف)حفظ القرآن الكريم(؛ لأن النظام الانتباهي الموجه نحو الهدف هو النظام المخصص للتحكم

في المهمة التي تُضبط وتُنفذ فيما بعد (تسميع القرآن الكريم) .(Ibrahim, 2018) بينما في نظرية كفاءة المعالجة، والتي تنص على أن الإجهاد والتوتر المرتبط بالقلق يتداخل مع الأداء بالتحميل الزائد للمصادر المعرفية وخاصة الذاكرة العاملة. فالذاكرة العاملة هي مساحة عمل عقلية تستخدم لمعالجة المعلومات وتخزينها (Eysenck & Calvo, 1992). غير أنها مساحة عمل محدودة لا يمكنها سوى إدارة عدد قليل من المعلومات في وقت واحد (Sweller, Merrienboer, van, & Paas, 1998). ووفقًا لنظرية كفاءة المعالجة يؤدي القلق إلى تزايد التوتر، حيث يستهلك القلق مصادر الذاكرة العاملة ذات القيمة؛ مما يؤدي بالمتعلم إلى الاستعانة بتحميل مصادر ذاكرة عاملة إضافية، ومن ثَم يترك القليل جدًا من مصادر الذاكرة متاحًا لإنجاز المهمة، طالما بقيت المخاوف والتوتر محتلة المساحة المتبقية من مساحة الذاكرة العاملة (Ibrahim, 2018) .

ويُنظر إلى القلق على أنه تكوين معقد متعدد الأبعاد، مجسد لسلسلة مترابطة من ردود الأفعال المعرفية والانفعالية والجسدية والسلوكية (زيدنر وماثيوس، 2016م)؛ ولذا طرحت العديد من الأدبيات التربوية والدراسات السابقة جملة من الأبعاد المرتبطة بقلق الاختبار بشكل عام، التي يمكن الإفادة منه في تحديد أبعاد قلق التسميع لدى طلاب المرحلة الثانوية، بوصفه أحد أشكاله وصوره، ونلخص ما أورده كل من باديسكي وغرينبيرغر (2001م)؛ وزهران (2017م)؛ وعابدين ((2018م؛ والقريطي (2003م)؛ ومكنزي (2013م) في الأبعاد الآتية:

أولاً: البعد النفسي: ويتمثل في مشاعر الفزع والتوجس والهلع الذاتي والانزعاج والارتباك، والضيق من الاختبار، وانتظار نتيجة الاختبار بتخوف، والشعور بالتقليل من الذات، والإحساس الدائم بالعجز، وفقدان الثقة بالنفس والسيطرة في التحكم على الانفعالات، وضعف القدرة على العمل والإنتاج والإنجاز.

ثانيًا: البعد الجسمي الفسيولوجي: ويتمثل فيما يترتب عليه من حالة الخوف من استثارة وتنشيط للجهاز العصبي المستقل أو اللاإرادي؛ مما يؤدي إلى تغيرات جسمية فسيولوجية، منها: زيادة سرعة دقات القلب، وارتفاع ضغط الدم، وتصبب العرق، وانقباض الشرايين الدموية، والشعور بالغثيان والصداع، وفقدان الشهية، وسرعة التنفس، وارتجاف اليدين، وجفاف الفم، وعدم القدرة على النوم العميق في الليلة التي تسبق الاختبار، وتوتر العضلات والأزمات العصبية الحركية، ومنها: فتل الشعر أو الشارب، وتقطب الجبهة، ورمش العينين، وعض الشفاه، وهز القدم، والتثاؤب.

ثالثًا: البعد المعرفي: ويتمثل في التأثيرات السلبية لهذه المشاعر على قدرة الفرد على الإدراك

السليم للموقف، والتفكير الموضوعي، والتركيز والانتباه وحضور الذهن، والتذكر وحل المشكلة؛ فيستغرقه الانشغال بالذات والأفكار السلبية، والشك في قدرته على الأداء الجيد، والتفكير في عواقب الفشل.

وفي ضوء ما افترضه Afolayan et al., (2013) في وجود مجموعة من العوامل التي يمكن أن تسهم في مستوى القلق لدى المتعلم، وتشمل الخبرة السابقة، والتجارب والخبرات السلبية، والتحميل المعرفي الزائد، وعدم القدرة على إدارة الوقت، والمعتقدات عن صعوبة المهمة، إضافة إلى أن الآثار السلبية للقلق يمكن تفسيرها في نموذجين، هما: نموذج التدخل، ونموذج عجز التعلم، ووفقًا لنموذج التدخل ينصرف انتباه المتعلم القلق عن المهمة؛ بسبب المعرفة غير المرتبطة بالمهمة والأفكار السلبية في أثناء الأداء، في حين يقترح نموذج عجز التعلم أن عادات الدراسة وتكنيكات التدخل ومهارات التعلم التي يستخدمها المتعلم في أثناء التعلم والاستعداد للامتحان الذي يسبب له القلق غير فعالة.

ويرجع قلق التسميع لدى طلاب المرحلة الثانوية إلى عدة أسباب، منها: تدني مستوى إدراكهم لأهمية حفظ القرآن الكريم في حياتهم، والأجور المترتبة على ذلك، وصعوبة الآيات القرآنية المقررة معنى ولفظًا، وعدم ارتباطها بواقع حياتهم، وعدم تخصيص المعلم حصة لتطبيق الطرق والإستراتيجيات التدريسية التي تعينهم على إتقان الحفظ ومراجعته، وسلوكيات المعلم، وسلوك الطلاب نفسه المتمثل في هروبهم من الحفظ، بالإضافة إلى ضعف الثقة بالنفس والدافعية نحو حفظ القرآن الكريم، وضعف قدرات الطالب، وعدم الاستعداد والتهيؤ للحفظ والمراجعة والتسميع.

ولعل مما يساعد على إتقان مهارات حفظ القرآن الكريم وخفض قلق التسميع لدى طلاب المرحلة الثانوية متابعة المستجدات المنبثقة عن البحوث في مجال الذاكرة، والتي اهتمت بدراسة الدماغ البشري وعلاقته بعملية التعلم والحفظ والتذكر. ولقد أظهرت الدراسات العلمية العلاقة بين ممارسات المخ/ الذاكرة الماهرة والآلية مع مهام التعليم الرسمي والحفظ (Campbell, Ramay, Pungello, Sparling & Miller- Johnson, 2002; Miedel & Reynolds, 1999; Nawaz & Jahangir 2015; Storch & Whitehurst, 2002).

وإذا كان الأهم في تعلم القرآن الكريم التأكد من أن المعرفة ذات قيمة للتقدم نحو حياة حقيقية؛ فإن العنصر الرئيس هو الذاكرة المسؤولة عن عملية الحفظ والاستبقاء، ووفقًا لذلك وجد Atefeh, Rahimi, Farehani, Sobhi-Gharamaleki; & Alian (2014) و Mustafa and Basri (2014) أن حفظ الآيات القرآنية وتعلمها واستبقاءها يزداد في الذاكرة نتيجة زيادة الدافعية

والفهم لدى المتعلم، والإيمان العميق والارتباط والتعلق بالله -تعالى-، وأن جودة الحفظ الدائم للآيات القرآنية يعتمد على الفهم والاستيعاب لهذه الآيات وتطبيقها في الحياة اليومية.

ولقد أشار علم النفس الحديث إلى أن مخازن الذاكرة المتمثلة في الذاكرة الحسية والذاكرة قصيرة المدى والذاكرة طويلة المدى تؤدي دورًا في عملية الحفظ والتخزين. فالانتباه الانتقائي للمدخلات يؤثر على الذاكرة الحسية، وأن التأثير الإضافي يعزى لتكرار عملية الحفظ فضلاً عن الخيال، وتأثير العواطف يؤثر على عملية نقل المعرفة إلى المخزن قصير المدى، ومن ثم طويل المدى للذاكرة. وناقش علم النفس الحديث -أيضًا- النسيان بصفته سببًا لعاملين هما: الانحلال للمعلومات، والتدخل أو التشويش، وتتأثر عملية الحفظ للقرآن الكريم بثلاثة أشكال من النسيان، وهما: النسان الطبيعي (مثل: نسيان معلومات أو آيات محفوظة سابقًا)، والنسيان المستتر أو الكامن (مثل: النسيان المرتبط بالجهل، وعدم الوعي والفهم الكامل للآية)، والنسيان غير المركز أو المشتت، وهو المرتبط بفقد التركيز في أداء آية أو بعض أجزاء من الآيات (Abdullahm, Sabbri & Isa 2018). ويجب الأخذ في الاعتبار أنه كلما زاد عدد الآيات القرآنية التي يمكن استرجاعها من الذاكرة كان المتعلم بإمكانه فهم الأدوات الأساسية للمعرفة الإسلامية، وأمكنه فهم دين الإسلام فهمًا أفضل، وإرشاد نفسه وغيره (Abdullahm; Sabbri & Isa 2018).

ويشير Entwistle & Entwistle (2003) إلى أن استخدام تكنيكات الحفظ والفهم سيؤدي إلى نتائج عالية الجودة على الذاكرة، وأن الالتزام بتكنيكات التعلم المرتكزة على الذاكرة والتكرار للتفاصيل يسهم في إنتاج المعرفة. ومن ثم من الأهمية تقديم إجراءات تدريسية مقترحة قائمة على تنشيط عمليات الذاكرة لتمكن معلم التربية الإسلامية من تأدية أدواره التدريسية على أكمل وجه، حيث أوضح الدمرداش (2008م) أن التحدي الحقيقي الذي يواجه المعلم يتمثل في مدى إمكانية تنشيط الذاكرة الإنسانية ومضاعفتها من حيث فاعليتها وسعة استيعابها بالإستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية كونها ضرورة حتمية لمواجهة الانفجار العلمي الحالي.

فالذاكرة الإنسانية ترتبط بمعظم الأنشطة النفسية التي يقوم بها الأفراد (يوسف، 1432هـ)، فهي تمثل العمود الفقري الذي تدور حوله العمليات المعرفية الأخرى في بنية العقل، وتؤدي دورًا فعالاً في تكيف الإنسان وحل مشكلاته (السيد، 2008م)، وتؤثر على عمليات التعلم والإدراك والتفاعل مع البيئة المادية والاجتماعية؛ إذ إن الخلل فيها يسبب ضعفًا في مثل هذه العمليات (Baddeley, 1999)، ولولا الذاكرة لما تكونت الشخصية، ولا تحسن الإدراك،

ولا اكتسبت العادات، ولا أمكن التخيل والحكم والاستدلال، وكلما كانت الذاكرة أقوى كان العقل أوسع وأغنى.

وترتبط الذاكرة بالتعلم ارتباطًا وثيقًا، بل هي شرط أساسي لاستمرار عملية التعلم وارتقائها، وبدون تراكم الخبرة ومعالجتها والاحتفاظ بها لا يمكن أن يكون هناك تعلم، وبدون التعلم يتوقف تدفق المعلومات عبر قنوات الاتصال المختلفة، وتتحول الذاكرة عندئذ إلى ذاكرة اجترارية وتلك علامة مرضية خطيرة، وإذا كان التعلم يشير إلى حدوث تعديلات تطرأ على السلوك من جراء تأثير الخبرة السابقة، فإن الذاكرة هي عملية تثبيت هذه التعديلات وحفظها وإبقائها جاهزة للاستخدام (الزعبي، 1435هـ).

فالذاكرة تصف العمليات المعرفية المعقدة وترتبط بعمليات الانتباه والإدراك والتخزين والاستجابة. ويرى الزيات (1998م) بأنها تمثل مركز العمليات العقلية المعرفية ومحورها التي تؤثر على كل ما هو معرفي وعلى جميع أنشطتنا العقلية المعرفية، فمنها تُستقبَل المعلومات وتُرمز وتُخزن ويُحتفظ بها وتُعالج وتُجهز للاستخدام اللاحق وللاحتفاظ الطويل المدى، وهي بمنزلة «العملية العقلية التي بها تُسجل الخبرة الماضية وتُحفظ وتُسترجع من مدركات وأفكار وميول وسلوك، وتعد الذاكرة الركيزة الأساسية المميزة للسلوك بأبعاده المعرفية والوجدانية والحركية، وهذا يعني أن كل ما يفعله الناس يعتمد على الذاكرة» (الرحو، 2005م)، وتعرف بأنها: «القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات السابق تعلمها لاسترجاعها عند الحاجة» (أبو علام، 1433هـ، ص: 38). وفي ضوء ذلك يتضح أن الذاكرة عملية عقلية تشمل جميع العمليات المعرفية ابتداء من استقبال المعلومات (المدخلات) حتى الاستجابة المعرفية (المخرجات)، وتؤثر على جميع الأنشطة العقلية المعرفية، وتمر بأربع عمليات هي: الانتباه، والترميز أو التشفير، والتخزين أو الاحتفاظ، والاسترجاع أو التذكر، ولا يتم ذلك إلا بعد إتمام عملية الاكتساب والتعلم. وهذه العمليات لها دور أساسي في عمليات حفظ القرآن الكريم وإتقانه، واكتساب معاني الآيات القرآنية وربط بعضها ببعض، ثم استظهارها، وتتمثل هذه العمليات فيما يلي:

أولاً: عملية الانتباه للآيات القرآنية.

تعد عملية الانتباه أولى العمليات المهمة في إتقان حفظ القرآن الكريم وتثبيته، وقد أشار القرآن الكريم إلى أهمية تركيز الانتباه في أثناء قراءة القرآن الكريم، فأمر الله عز وجل عباده المؤمنين بحسن الاستماع والانصات للآيات القرآنية، وجعل ذلك سببًا لحصول رحمته، فقال تعالى: {وَإِذَا قُرِئَ الْقُرْآنُ فَاسْتَمِعُوا لَهُ وَأَنصِتُوا لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ}[الأعراف: 204]، وتتطلب عملية الاستماع أن يلقي المستمع سمعه، ويحضر قلبه،

ويتفاعل مع الآيات القرآنية ويفهمها، ويتدبرها، ولا تنشأ هذه العمليات الذهنية والوجدانية إلا بالانتباه المقصود للآيات القرآنية، وتتطلب – أيضًا- عملية الإنصات ترك التحدث والاشتغال بما يشغل عن استماع الآيات القرآنية مع زيادة الاهتمام بها، والتركيز عليها، والانتباه لها، بما يحقق الهدف الأسمى من تلاوة القرآن الكريم وحفظه لدى الطلاب.

والانتباه هو «توجيه الشعور وتركيزه في موضوع معين استعدادًا لملاحظته أو التفكير فيه» (فرغلي، وعثمان، 2012م، ص: 276)، وتبرز أهميته في تركيز حواس الطالب فيما يقدم له من آيات قرآنية، ويجعله يعمل ذهنه في دلالاتها ومعانيها والروابط المنطقية بينها، ومن ثم حفظها واستيعابها والإلمام بها، ومن ثم فهو المدخل الأساسي للاستفادة من شرح المعلم وما تقدمه الوسيلة التعليمية المصاحبة، فضلاً عن التعليمات التي تقدم للطالب داخل الفصل وخارجه، بالإضافة إلى دور الانتباه المهم في أداء المهام الدراسية (الفقي والسكري وحماد والشمري، 2015م). ويتفق هذا مع ما أشار إليه المربون من أهمية توظيف عملية الانتباه في المواقف التدريسية المختلفة، فاقترحت (Woolfolk, 1990) الإجراءات الآتية لزيادة تركيز انتباه الطالب: عرض هدف الدرس على الطلاب، مع ضرورة الإشارة إلى أهمية الدرس وفائدته للطالب، الاستفسار عن أهمية المادة المتعلمة بالنسبة للطلاب، توجيه أسئلة للطلاب، إيجاد مواقف غير متوقعة في بداية الدرس، تغيير البيئة الصفية المادية، استخدام أنشطة تعلمية تعليمية يستخدم الطالب بها مختلف الحواس، تغيير نمط حركات المعلم وإيماءاته ونبرات صوته؛ بقصد إثارة انتباه الطلاب، تجنب التشويش على هدف الدرس.

ويؤكد Nawaz & Jahangir (2015) أن الانتباه والملاحظة والذاكرة تتيح للمتعلم تنفيذ الوظائف العقلية المعقدة بسهولة وسرعة تصل إلى حد الآلية، ويستطيع تعرف الكلمات، وفهم أبنية اللغة بسرعة وتلقائية، ومن ثم التركيز على معنى ما يقرأه. وبالرجوع إلى الوظيفة التنفيذية للذاكرة العاملة نجد أنه يتحكم فيها الانتباه، الذي يبدو وكأنه «ومضة بحثية» يظهر فيها تركيز الوعي الذي يتيح للمتعلم الاسترجاع، وإظهار نواتج التفكير (Brown, 2007).

ويرى Ibrahim (2009) أن حفظ القرآن هو الخطوة الأولى للحصول على المعرفة، وأنه لا يمكن للمسلم أن يحصل على أي معرفة من علوم الشريعة بدون القرآن الكريم؛ لأن القرآن الكريم يفتح أبواب المعرفة. وحدد مراحل اكتساب المعرفة في مرحلة الاستماع بانتباه، فعندما كان ينزل الوحي على النبي – صلَّى الله عليه وسلَّم – كان يستمع بانتباه تام وتركيز كلي. وهناك آيات من القرآن تطالب الإنسان بالاستماع وإيلاء

الاهتمام بالقرآن الكريم عند تلاوته، وإعطاء أقصى قدر من التفاني والتركيز، ومرحلة التأمل في صمت، وتعني الانتباه والتأمل والالتزام والاستماع بتفكير، ومن دون إتاحة الفرصة لأن ينفلت التفكير، ويتجول بعيدًا عن الآية والتأمل فيها، ومن ثم يفقد المعنى المقصود.

ثانيًا: عملية ترميز الآيات القرآنية.

وتعني إعطاء المعاني للمثيرات الحسية الجديدة التي تُستقبَل من الحواس، إذ تُحوَّل بها الانطباعات الحسية من حالتها الطبيعية إلى مجموعة صور أو رموز أو معاني لها مدلول معين لدى الطالب (عبد الحميد والنعيمات، 2011م). وتؤثر عملية الترميز على الحفظ والتذكر، حيث إنها تزود الطالب بإمارات استرجاع متميزة ينبغي ترميزها مع المادة التي تتعلم، وتجبره على أن يكون مشاركًا نشطًا في عملية التعلم، ومفكرًا في طبيعة المادة ومعناها (جابر، 1994م).

وعملية الترميز تعني إعطاء المعاني للمثيرات الحسية الجديدة التي تُستقبَل من الحواس (الترميز البصري والسمعي واللمسي، والدلالي)، ولكي تُرمز المثيرات بسهولة يجب استخدام إستراتيجيات معرفية للتشفير منها: (التسميع الذاتي، التصور العقلي، الخرائط المعرفية، التنظيم، التلخيص، كتابة الملاحظات) حتى تصبح تلك المثيرات ذات معنى مما يسهل ترميزها وتخزينها، ومن ثم استدعاؤها، وبذلك يتضح أن ما يتم في مرحلة الترميز يحدد كمية المادة المخزونة وطبيعتها، وهو ما يحدد كفاءة التخزين والاسترجاع (الزغول، والزغول، 2011م؛ عبد الفتاح، 2005م؛ Green & Hicks, 1984).

ويرى(Nawaz & Jahangir, 2015) أن عملية تحفيظ القرآن الكريم تنطوي على العديد من الممارسات المحسنة للذاكرة، وأن لحفظ كل كلمة من كلمات القرآن يجب أن تمارس العديد من التمرينات مثل: التفصيل والتحسين، والصور المرئية للكلمات، وترميز المنفذ ذاتيًّا للنص القرآني، والتسلسل والتجميع. ويؤكد Mumford, Baughman, Supinski & Maher (1996)أن عملية الترميز تتوقف على القدرة على تحديد الحقائق، وحذف المعلومات غير المرتبطة، وهي عملية ضرورية في أي جهد ابتكاري، وأن زيادة القدرة على التحديد هو ما يمكِّن المتعلمين من تقديم إستراتيجيات مستقرة ومتباينة تتيح لهم أداءً متميزًا على مهام حل المشكلة الابتكارية.

ثالثًا: عملية تخزين الآيات القرآنية.

وتعد عملية التخزين محور العمليات العقلية وجوهرها؛ وتقف خلف جميع عمليات الاحتفاظ والتذكر والتفكير والإستراتيجيات المعرفية والابتكار وحل المشكلات (محمود وآل غالب والديب، 2015م). وتشير عملية التخزين إلى احتفاظ الذاكرة بالمعلومات التي تتحول إليها من المرحلة السابقة، وتبقى هذه المعلومات بالذاكرة

لحين حاجة الفرد إليها، ويستدل عليها بما يمارسه الفرد من استدعاء خلال عملية الاسترجاع (الشرقاوي، 2003م). وقد أشار وفرغلي وعثمان (2012م)؛ والفقي وآخرون (2015م) إلى أن هناك بعض الأساليب التي يمكن أن تؤدي إلى تنشيط عملية تخزين المعلومات، ومن ثم تقوية الذاكرة (الحسية – قصيرة المدى – طويلة المدى) وتتحدد أهم أساليب تخزين المعلومات في التسميع والتكرار، والتجميع، والتنظيم (أي جعل مادة التعلم منظمة ومترابطة وذات معنى)، والمشاركة الفعالة وبذل الجهد (أي تجهيز مادة التعلم، وتحويل مادة التعلم على شكل تساؤلات وإجابات/ القراءة المتأنية/ الحفظ والتسميع، تأكيد التعلم/ المراجعة).

ويرى Vandervert, Schimpf & Liu (2007) أن الذاكرة العاملة تؤدي دورًا حيويًا في التخزين، وتشير إلى العمليات المعرفية التي تحتفظ بالمعلومات في حالة الوصول إليها، وبقدرتها على كبح الردود أو الاستجابات غير الصحيحة التي قد تؤثر على عملية تخزين المعلومات تأثيرًا صحيحًا، ومن ثم القدرة على المعالجة النشطة للمعلومات التي تؤدي إلى التخزين والاحتفاظ الفعال والنشط للمعلومات (Schwartz & Reznick, 1999). وعلى الرغم من أنها نظام تخزين مؤقت محدود السعة إلا أنها تُحدَّث باستمرار (Baddeley 2003). فهي بمثابة منصة عقلية للأنشطة المستمرة التي ترسخ من عملية الاحتفاظ (Lukasik et al,. 2019)

ويؤكد (Nawaz & Jahangir, 2015) أن التحفيظ ينطوي على تعزيز سعة الذاكرة والتخزين، ومن ثم تعد عملية التحفيظ بصفتها ممارسة دينية مبتكرة تعزز من سعة الذاكرة العاملة، من أجل المزيد من حفظ المعلومات التي اكتسبتها الحواس إلى الدماغ، ولذا يمكن القول إن ممارسة تمارين المخ المختلفة في التحفيظ تؤدي دورًا أساسيًا في الحصول على تحصيل أكاديمي عالٍ للمتعلم الذي يحفظ القرآن الكريم.

رابعًا: عملية استرجاع الآيات القرآنية.

وهي القدرة على تذكر المعلومات عند الحاجة إليها من الذاكرة، أو هي العملية التي تتمثل في البحث عن المعلومات وتحصيلها من الذاكرة واستعادتها، وتتوقف فاعلية هذه العملية على طريقة عرض المادة موضوع الاستعادة وترميزها، ومستوى المعالجة الذي تعالج عنده هذه المادة (الزيات، 1995م). فالخبرات التي خُزِّنت بصورة خام من دون بذل جهد في تنظيمها وتعديلها، وتكييفها لخبرات الطالب، ومن ثم إدماجها، تظهر في صورة خبرات مفتتة وناقصة ولا يمكن استدعاؤها، بينما المادة التي خُزِّنت تخزينًا منظماً ومتكاملاً يمكن استرجاعها استرجاعًا دقيقًا ومقاومة للتفتت والتحلل ومن ثم للنسيان (عدس، وقطامي، 2008م).

ويعد استرجاع المعلومات من الذاكرة المفاهيمية طويلة المدى جزءًا مهماً في عملية العصف الذهني لإنتاج الأفكار الابتكارية. فالمتعلم يمكنه التفكير في المفاهيم المخزنة في الذاكرة طويلة المدى؛ بسبب ارتباطها بشبكة من المفاهيم الدلالية بطريقة تكون فيها المفاهيم ذات الصلة مرتبطة بدرجة كبيرة جدًا عن المفاهيم غير ذات الصلة، ولذا فهي تكون أكثر عرضة لتنشيط بعضها بعضًا، ويسهل استرجاعها (Brown & Paulus, 2002). ووفقًا لذلك فالمتعلم لا يستطيع طرح الأفكار حول الآيات القرآنية طرحًا فعالًا إذا افتقر القدرة على استرجاع هذه الآيات، وإذا لم تكن مخزنة في الذاكرة طويلة المدى بشكل دلالي حتى تُنشَّط وتُسترجع.

ويشير Ibrahim (2009) إلى أن ممارسة عملية الحفظ تعزز من عملية الاسترجاع. فالمتعلم يجب عليه ممارسة مادة التعلم اللفظية والمسموعة باهتمام وتذكر، وإذا لم يتدرب على المعرفة المكتسبة؛ فإنه من الواضح أن تكون المعرفة خالية من أي فائدة، ومن ثم يصعب استرجاعها. ومن العمليات التي تُسَهِّل من استرجاع الآيات القرآنية، عملية الربط حيث بدايته تكمن في ربط الآيتين معًا، فتُقرأ الآية الأولى تليها الثانية، مع تكرار هذه العملية عدة مرات، يتوصل المتعلم إلى إتقان عملية ربط الآيات بحيث تتدفق بسهولة، ويصبح قادرًا على قراءة الآيات من دون الحاجة إلى التفكير أو الذهاب إلى المصحف. وعندما ترتبط الآيات جيدًا وبإتقان؛ فإن المتعلم يكون قادرًا على قراءتها بطلاقة، ومع المواصلة والتكرار والتنقيح ستُعزَّز الذاكرة، وتكون قادرة على عملية الاسترجاع. وأيضًا عملية ربط الآيات بتجمعات ذات صلة، وتعرف هذه العملية بمعينات التذكر أو التعلم القائم على معينات الذاكرة، وتتوقف هذه العملية على وجود ارتباطات بين الآيات عبر أبنية سهلة التذكر تتيح للمتعلم عملية الاسترجاع، وتذكر تسلسل الآيات، والوصول إلى الآيات بسهولة. كذلك أن عملية الكتابة للآيات تتيح للمتعلم سهولة تذكرها واسترجاعها، وعملية التجميع تتيح له التغلب على قيود السعة العقلية، وتسمح للذاكرة العاملة بتشغيل الآيات تشغيلًا مثمرًا، ولذلك يجب تقطيع عملية الحفظ في صورة أجزاء أو وحدات أو تجمعات تتفق مع السعة الذاكرة للمتعلم.

وبصورة عامة، يشير (Nawaz & Jahangir, 2015) إلى أن حفظ القرآن عن ظهر قلب يمكن القول بأنه عملية ترميزية للنص القرآني وتخزينه واسترجاعه بممارسته وتلاوته مرارًا وتكرارًا عبر عملية تعرف بالحفظ. ومن ثم فإن عملية الحفظ تتضمن أولاً ترميز الآيات القرآنية بإعطائها الاهتمام، وتخزينها عن طريق الاحتفاظ بالآيات المرمزة، ثم استرجاعها من مخازن الذاكرة.

وإذا كان العمل التدريسي معني بتقديم الخبرات

المناسبة، التي تساعد التلاميذ على الاحتفاظ والتخزين لمدة طويلة؛ لتحقيق أهداف التعلم والتحصيل، فإن تنشيط الذاكرة وتقويتها هدفٌ للمعلم ذي التوجه المعرفي (قطامي، 1990م)، ويمثل إحدى المهارات المهمة في تعليم حفظ التلاميذ للقرآن الكريم وإتقانه، وتوظيف مجموعة من الأنشطة العقلية المعرفية المناسبة في أثناء حفظ القرآن الكريم، وقد أكد الباحثون أهمية تنشيط عمليات الذاكرة في العملية التعليمية؛ فهي تساعد المتعلم على تركيز الانتباه، ومعالجة المعلومات وتنظيمها وخزنها، وخلق روابط معرفية في الذاكرة بين المعلومات الجديدة والمعلومات السابقة المخزونة، ودمجها دمجًا ذا معنى، ومساعدة المتعلم على استرجاع المعلومات المتعلمة استرجاعًا أفضل وأسرع، وتعلم المفاهيم إستراتيجيات حل المشكلات، وحل المشكلات فضلاً عن أن تنشيط الذاكرة يمكن أن يفيد في إبطاء عملية ضعف الذاكرة (بركات، 2005م؛ العفون وجليل، 1434هـ؛ Cromley, 2000؛ Gama, 2002؛ Nuissl, 2001؛ White & Frederiksen, 2004؛ Wright & Jacobs, 2003).

وفي ضوء ما سبق تتحدد إجراءات الإستراتيجية المقترحة القائمة على تنشيط عمليات الذاكرة فيما يلي:

أولاً: الاهتمام وزيادة الانتباه: Interest and Increase Attention: وينشط هذا الإجراء عملية الانتباه لدى الطلاب، ويتضمن الإجراءات الفرعية الآتية: تهيئة الموقف القرآني، وتزويد الطلاب بأهداف درس حفظ القرآن الكريم، والتركيز على تحقيقها في أثناء الموقف القرآني التعليمي، والتمهيد للآيات القرآنية بتمهيد مناسب، ومن ثم عرض الآيات القرآنية على الطلاب بالوسائل البصرية، مع ضرورة تلوين الكلمات القرآنية التي يتوقع اضطراب حفظ الطلاب فيها، وتلاوة المعلم للآيات القرآنية أو أن تتلى باستخدام التقنيات الحديثة (أجهزة العرض، أشرطة التسجيل الصوتي، السبورة الذكية، القلم الإلكتروني القارئ، البرامج الحاسوبية)، وتوجيه الطلاب نحو الاستماع بانتباه، وإيلاء الاهتمام التام بالقرآن الكريم عند تلاوته وإعطاء أقصى قدر من التفاني والتركيز، وتوجيه الطلاب نحو التأمل في صمت، والاستماع بتفكير، والتأمل في الآيات من أجل الوصول إلى الفهم، وإرشاد الطلاب إلى تدوين بعض الملحوظات التي تساعدهم على إتقان الحفظ وتثبيته، وتوجيه بعض الأسئلة للطلاب عن الآيات القرآنية المراد حفظها.

ثانيًا: بناء الصور التمثيلية واستخدام الصور Representational Imagery and Use Pictures: وينشط هذا الإجراء عملية الترميز البصري واللفظي والحركي والدلالي، وعملية التمثيل الانتقائي، ويتم وفق الإجراءات الفرعية

الآتية: قراءة المعلم للآيات القرآنية قراءة مجودة، مع ترديد الطلاب خلفه باستخدام الطريقة الزمرية (المجموعات)، وشرح المعلم للآيات القرآنية المراد حفظها شرحًا إجماليًا، وبناء الصور الذهنية لمعاني الآيات القرآنية.

ثالثًا: الاستجواب التوسعي Elaborative Interrogation: وينشط هذا الإجراء عملية التخزين، ويشتمل على الإجراءات الفرعية الآتية: توجيه الطلاب لقراءة الآيات القرآنية، وإرشادهم إلى ضرورة تكرار الآية القرآنية، مع تفعيل الحواس المختلفة، وقيام الطلاب بحفظ الآيات القرآنية مع مراعاة المعلم لاستخدام الإشارات المعيارية (المنبهات اللفظية) في أثناء عملية الحفظ، وطرح مجموعة من الأسئلة المرتبطة بالآيات القرآنية على الطلاب، ومن ثم الاستماع إلى إجاباتهم.

رابعًا: تعزيز المعالجة النشطة وبناء المعنى Promote Active Manipulation and Make Meaningfulness: وينشط هذا الإجراء عمليتي التخزين والاسترجاع، ويتضمن الإجراءات الفرعية الآتية: طلب المعلم من الطلاب التفكير في الآيات القرآنية، مع محاولة الفهم، وربطها بالمعلومات السابقة، وتقديم مجموعة من الإرشادات التي تساعد الطلاب على تعزيز المعالجة النشطة وبناء المعنى، والتي تؤدي بدورها إلى إتقان الحفظ وتثبيته، ومناقشة الطلاب في مضمون هذه الإرشادات، ومساعدتهم على الالتزام بها، والإجابة عنها، والتمكن منها، وتقديم الآيات القرآنية منفصلة وعشوائية الترتيب، ومطالبة الطلاب بإعادة تنظيمها ليتسق النص القرآني.

خامسًا: التسميع Recite: وينشط هذا الإجراء عملية التخزين، وعملية التمثيل الانتقائي، وعملية الاسترجاع، ويخصص له حصة دراسية كاملة، وتتحدد إجراءاته الفرعية في المراحل الآتية:

1. **مرحلة ما قبل التسميع:** وتُنفَّذ هذه المرحلة في المنزل، مع التأكيد على الطلاب بضرورة التهيؤ العقلي للآيات القرآنية المراد حفظها، وتقسيم النص إلى وحدات، والاستماع لأحد المُقْرِئين المُجِيدِين، والجهر بالآيات القرآنية وترديدها بصوت مرتفع، وكتابتها عدة مرات، والاهتمام بمعرفة المعنى الإجمالي للآيات القرآنية، والتسميع الذاتي المستمر، وأخيرًا توجيههم نحو الحفظ الموزع على أوقات.
2. **مرحلة التسميع:** وتُنفَّذ داخل الصف، ويقوم الطلاب بمراجعة الآيات القرآنية قبل التسميع، ثم يطلب المعلم منهم إغلاق المصاحف، ويبدأ بالتسميع الفردي بدءًا بالطلاب المجيدين، ثم من دونهم حتى يستفيد من ذلك الطلاب المتوسطون والضعاف، مع ضرورة متابعة جميع الطلاب لتلاوة زملائهم، وإشراكهم

في تصحيح الأخطاء، وفي نهاية الحصة يكلف المعلم الطلاب بكتابة كل الآيات أو جزء منها، أو إكمال الجزء الناقص منها بكلمة أو جملة أو أكثر.

3. **مرحلة ما بعد التسميع**: وفي هذه المرحلة يكلف المعلم الطلاب بتلخيص معاني الآيات القرآنية، وإظهار المعنى الإجمالي لها، وتحديد الأفكار الرئيسة، وأخيرًا مراجعة الآيات القرآنية، وربطها بالآيات اللاحقة.

مشكلة البحث وأسئلته:

على الرغم من أهمية حفظ القرآن الكريم في حياة التلاميذ، واهتمام وزارة التعليم به في المراحل التعليمية المختلفة إلا أن هناك ضعفًا في مستوى حفظ القرآن الكريم لدى الطلاب في مراحل التعليم العام، فقد أوضحت دراسة العقيدي (2001م) أن هناك تدنيًا في مستوى الطلاب في حفظ القرآن الكريم لدى طلاب المرحلة الثانوية؛ حيث حصل على مستوى (90٪) فأكثر في الاختبار الشفهي في مقرر حفظ القرآن الكريم أربعة طلاب فقط؛ أي ما يعادل (4.7٪) من مجموع أفراد العينة.

وأشارت الدراسات إلى وجود صعوبات تعترض حفظ القرآن الكريم، وتدني مستواه، ومنها: عدم الجدية في تحفيظ الأجزاء المقررة على الطلاب، وعدم تفسير الآيات المقررة للحفظ، والافتقار إلى الدافع، وعدم القدرة على التذكر، والتركيز الضعيف في أثناء التعلم، وعدم الاستعداد للغوص بعمق في الدلالات والمعاني، وعدم وجود إستراتيجية واضحة لحفظه، وعدم استخدام طرق تدريس فعالة لحفظ هذه الآيات (العنزي، 2008م ;Abdullahm et al., 2018 ;Zakaria et al., 2014; Adam, 2016).

وقد لاحظ الباحث في زيارته لبعض حصص تدريس الحفظ لطلاب المرحلة الثانوية، ومقابلته لمشرفي التربية الإسلامية ضعف الطلاب في حفظ القرآن الكريم، وشكوى بعض أولياء الأمور من عدم الاهتمام بتحفيظ القرآن الكريم للطلاب في الحصة الدراسية، والاكتفاء بتكليف الطلاب بالحفظ في المنزل، ومن ثم تسميع الآيات القرآنية في الحصة القادمة. وأشار Ibrahim, (2018) إلى وجود ضعف في أداء الطلاب في تسميع الآيات القرآنية؛ وأرجع ذلك إلى القلق، والتحديات العاطفية التي تقلل من تأثير النظام الانتباهي الموجه مباشرة نحو الهدف (حفظ القرآن الكريم). والذي قد يؤثر على ضعف اتجاه الطلاب نحو تعلم تلاوة القرآن بدقة، وعدم القدرة على التذكر (Abdullahm et al., 2018; Adam, 2016; Zakaria et al., 2014).

ولعل ذلك يرجع إلى قلة اهتمام معلمي القرآن الكريم بالطرق التدريسية الحديثة، وعدم إجادتهم لها، مع افتقار الطرق المستخدمة في تدريس حفظ

القرآن الكريم لعنصري الإثارة والتشويق؛ مما انعكس على ضعف الطلاب في إتقان مهارات حفظ القرآن الكريم، وهذا ما أشارت إليه دراسة حشروف (1426هـ)؛ ودراسة الراشد (1422هـ)؛ ودراسة الشمري (1426هـ)؛ ودراسة العاصم (1421هـ)؛ ودراسة الهمزاني (1423هـ)، وقد أوصت دراسة الغامدي (2012م) بضرورة عناية المعلمين لاستخدام طرق التدريس الحديثة والإستراتيجيات الفعالة لحفظ القرآن الكريم بمدارس التعليم العام.

ولتسهيل عملية حفظ القرآن الكريم لدى طلاب المرحلة الثانوية، فإنه يجب توظيف المعرفة المتعلقة بالذاكرة وعملياتها في درس الحفظ (الجلاد، 1432هـ)، وبخاصة أن من أهم أسباب ضعف الطلاب في حفظ القرآن الكريم ضعف الذاكرة لديهم؛ مما يتطلب تنشيط عملياتها (الانتباه – التخزين – الترميز – الاسترجاع) بتوظيف معلم القرآن الكريم لمجموعة من الإجراءات المناسبة لتنشيط هذه العمليات في درس حفظ القرآن الكريم (الشهري، 1428هـ)، ولذلك يصبح من الأهمية البحث عن أفضل الأساليب والطرق التي يمكن أن تستخدم لاكتساب المتعلم المعلومات، بصورة تجعله قادرًا على تخزينها بسهولة ويسر، ومن ثم استرجاعها استرجاعًا أفضل (الهواري، 1433هـ).

وفي ضوء ذلك تتحدد مشكلة البحث الحالي في ضعف طلاب المرحلة الثانوية في مهارات حفظ القرآن الكريم، ومستوى خفض قلق التسميع. وللتصدي لهذه المشكلة يحاول البحث الحالي الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على تنشيط عمليات الذاكرة في تنمية مهارات حفظ القرآن الكريم وخفض قلق التسميع لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما مهارات حفظ القرآن الكريم اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية؟
2. ما أبعاد قلق التسميع الواجب خفضها لدى طلاب المرحلة الثانوية؟
3. ما الإستراتيجية المقترحة القائمة على تنشيط عمليات الذاكرة في تنمية مهارات حفظ القرآن الكريم وخفض قلق التسميع لدى طلاب المرحلة الثانوية؟
4. ما فاعلية الإستراتيجية المقترحة القائمة على تنشيط عمليات الذاكرة في تنمية مهارات حفظ القرآن الكريم لدى طلاب المرحلة الثانوية؟
5. ما فاعلية الإستراتيجية المقترحة القائمة على تنشيط عمليات الذاكرة في اختزال قلق التسميع لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

6. ما طبيعة العلاقة الارتباطية بين تنمية مهارات حفظ القرآن الكريم وخفض قلق التسميع لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

فروض البحث:

سعى البحث الحالي لاختبار صحة الفروض الآتية:

1. لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام الإستراتيجية المقترحة القائمة على تنشيط عمليات الذاكرة)، ودرجات طلاب المجموعة الضابطة (التي درست باستخدام الطريقة المعتادة) في تنمية مهارات حفظ القرآن الكريم (ككل، وكل مهارة على حدة).
2. لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام الإستراتيجية المقترحة القائمة على تنشيط عمليات الذاكرة)، ودرجات طلاب المجموعة الضابطة (التي درست باستخدام الطريقة المعتادة) في معدل خفض قلق التسميع (ككل، وكل بعد على حدة).
3. لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين تنمية مهارات حفظ القرآن الكريم، وخفض قلق التسميع لدى طلاب الصف الأول الثانوي تختلف باختلاف العملية التدريسية المستخدمة (الإستراتيجية المقترحة القائمة على تنشيط عمليات الذاكرة – الطريقة المعتادة).

أهداف البحث:

سعى البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. تحديد مهارات حفظ القرآن الكريم اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية.
2. تحديد أبعاد قلق التسميع الواجب خفضها لدى طلاب المرحلة الثانوية.
3. بناء الإستراتيجية المقترحة القائمة على تنشيط عمليات الذاكرة في تنمية مهارات حفظ القرآن الكريم وخفض قلق التسميع لدى طلاب المرحلة الثانوية.
4. تعرف فاعلية الإستراتيجية المقترحة القائمة على تنشيط عمليات الذاكرة في تنمية مهارات حفظ القرآن الكريم لدى طلاب المرحلة الثانوية.
5. تعرف فاعلية الإستراتيجية المقترحة القائمة على تنشيط عمليات الذاكرة في اختزال قلق التسميع لدى طلاب المرحلة الثانوية.
6. تعرف طبيعة العلاقة الارتباطية بين تنمية مهارات حفظ القرآن الكريم وخفض

قلق التسميع لدى طلاب المرحلة الثانوية.

أهمية البحث:

تبرز أهمية البحث الحالي في كونها ترتبط بحفظ القرآن الكريم الذي أثنى الله عليه في قوله تعالى: {بَلْ هُوَ آيَاتٌ بَيِّنَاتٌ فِي صُدُورِ الَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ. وَمَا يَجْحَدُ بِآيَاتِنَا إِلَّا الظَّالِمُونَ}[العنكبوت: 49]. أيضًا تتمثل الأهمية النظرية والتطبيقية في الآتي:

1. الاستجابة للتوصيات التربوية والاتجاهات الحديثة التي تؤكد أهمية توظيف أبحاث الدماغ، وانعكاساتها على عمليات الذاكرة (الانتباه – التخزين – الترميز – الاسترجاع)، والإفادة منها إجرائيًا في تنمية مهارات حفظ القرآن وخفض قلق التسميع.
2. التأصيل النظري للإستراتيجية المقترحة القائمة على تنشيط عمليات الذاكرة، وتحديد علاقتها بتنمية مهارات حفظ القرآن الكريم وخفض قلق التسميع.
3. توجيه أنظار القائمين على تعليم القرآن الكريم من مخططي المناهج ومطوريها إلى ضرورة استخدام الإستراتيجية المقترحة القائمة على تنشيط عمليات الذاكرة في برامج إعداد المعلمين، وتدريبهم في أثناء الخدمة عليها، وكذلك تزويدهم بقائمة مهارات حفظ القرآن الكريم، وبطاقة الملاحظة، ومقياس اختزال قلق التسميع لطلاب المرحلة الثانوية لمراعاتها عند تخطيط وتطوير مناهج القرآن الكريم؛ وذلك في ضوء ما تسفر عنه النتائج.
4. مساعدة معلمي التربية الإسلامية في التغلب على أوجه القصور في الطرق التقليدية؛ وذلك في إمدادهم بإستراتيجية تدريسية قائمة على تنشيط عمليات الذاكرة، ومن ثم تنمية مهارات حفظ القرآن الكريم وخفض قلق التسميع لدى طلاب المرحلة الثانوية.
5. مساعدة طلاب المرحلة الثانوية على تنمية مهارات حفظ القرآن الكريم، وخفض قلق التسميع بالإستراتيجية المقترحة القائمة على تنشيط عمليات الذاكرة، وما ينبثق عنها من إجراءات تمكن هؤلاء الطلاب من المشاركة النشطة في عملية التعلم، والتفاعل مع النص القرآني المراد حفظه.
6. فتح المجال للباحثين لاستخدام الإستراتيجية المقترحة القائمة على تنشيط عمليات الذاكرة في تنمية متغيرات بحثية أخرى في فروع التربية الإسلامية في المراحل التعليمية المختلفة.

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بالحدود الآتية:

الحدود الموضوعية: اقتصر تطبيق البحث على الحدود الموضوعية الآتية: سورة الحديد، وقياس مهارات حفظ القرآن الكريم (جودة الاستظهار، والنطق الصحيح، وتطبيق أحكام التجويد، والانطلاق في التسميع، والترتيل وحسن الأداء)، وقياس قلق التسميع بأبعادها الثلاثة (النفسية، والفسيولوجية، والمعرفية).

الحدود البشرية: اقتصر البحث على عينة من طلاب الصف الأول الثانوي (نظام المقررات – المسار المشترك)؛ لأنهم يمثلون بداية المرحلة الثانوية، التي تعد قاعدة للانطلاق في إتقان مهارات حفظ القرآن الكريم في ضوء ما درسوه في مقرر تلاوة القرآن الكريم وتجويده في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة.

الحدود الزمانية: طبق البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1439 – 1440هـ.

مصطلحات البحث:

يتضمن البحث الحالي المصطلحات الآتية:

1. **الإستراتيجية المقترحة القائمة على تنشيط عمليات الذاكرة:**

تعرف الإستراتيجية المقترحة القائمة على تنشيط عمليات الذاكرة إجرائيًا بأنها: «مجموعة من الإجراءات التدريسية القائمة على استثارة عمليات الانتباه والترميز والتخزين والاسترجاع، التي يوظفها معلمو التربية الإسلامية لتنمية مهارات حفظ القرآن الكريم وخفض قلق التسميع في أثناء تدريس سورة الحديد لطلاب الصف الأول الثانوي، وتتمثل هذه الإجراءات في مرحلة الاهتمام وزيادة الانتباه، ومرحلة بناء الصور التمثيلية واستخدام الصور، ومرحلة الاستجواب التوسعي، ومرحلة تعزيز المعالجة النشطة وبناء المعنى، ومرحلة التسميع».

2. **مهارات حفظ القرآن الكريم:**

تعرف مهارات حفظ القرآن الكريم في البحث الحالي إجرائيًّا بأنها: «أداء طلاب الصف الأول الثانوي للآيات القرآنية (سورة الحديد) أداء يراعى فيه جودة الاستظهار، والنطق الصحيح، وتطبيق أحكام التجويد، والانطلاق في التسميع، والترتيل وحسن الأداء، ويقاس هذا الأداء بمهاراته الخمس (جودة الاستظهار، والنطق الصحيح، وتطبيق أحكام التجويد، والانطلاق في التسميع، والترتيل وحسن الأداء) في بطاقة الملاحظة المعدة لذلك».

3. **قلق التسميع:**

يعرف قلق التسميع في البحث الحالي إجرائيًّا بأنه: «حالة ذات أبعاد نفسية أو

فسيولوجية أو معرفية مؤقتة غير سارة، تظهر على شكل شعور بالتوتر، والانزعاج، والارتباك، والرهبة، والتردد، تصاحب طلاب الصف الأول الثانوي قبل تسميع الآيات القرآنية أو في أثنائه، وتقاس هذه الحالة بأبعادها الثلاثة (النفسية، والفسيولوجية، والمعرفية) بمقياس قلق التسميع المعد لذلك».

منهجية البحث وإجراءاته:

يستهدف البحث الحالي الكشف عن فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على تنشيط عمليات الذاكرة في تنمية مهارات حفظ القرآن الكريم وخفض قلق التسميع لدى طلاب المرحلة الثانوية؛ ولتحقيق الهدف السابق يستعرض الباحث الإجراءات الآتية:

أولاً: منهج البحث:

استعان الباحث بالمنهج التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي؛ وذلك للتحقق من فاعلية الإستراتيجية المقترحة القائمة على تنشيط عمليات الذاكرة في تنمية مهارات حفظ القرآن الكريم وخفض قلق التسميع لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

ثانيًا: التصميم التجريبي للبحث:

استند الباحث إلى تصميم المعالجات التجريبية القبلية والبعدية لكل من المجموعة التجريبية التي تضم مجموعة من الطلاب الذين يحفظون سورة الحديد في منهج القرآن الكريم وفق الإستراتيجية المقترحة القائمة على تنشيط عمليات الذاكرة. والمجموعة الضابطة، والتي تضم مجموعة من الطلاب الذين يحفظون السورة نفسها وفق الطريقة المعتادة.

وقد اشتمل التصميم البحثي على المتغيرات المستقلة التي تتمثل في الإستراتيجية المقترحة القائمة على تنشيط عمليات الذاكرة، والطريقة المعتادة، والمتغيرات التابعة التي تتمثل في مهارات حفظ القرآن الكريم، وخفض قلق التسميع.

ثالثًا: مجتمع البحث وعينته:

تكوَّن مجتمع البحث الحالي من جميع طلاب الصف الأول الثانوي التابعين لمكتب التعليم بالظهران، وقد بلغ عددهم (1680) طالبًا. أما العينة فقد اختيرت بالطريقة العشوائية البسيطة، وبلغ عددها (70) طالبًا من طلاب الصف الأول الثانوي (نظام المقررات – المسار المشترك) بمدرستي الإمام سعود الكبير الثانوية، والشوكاني الثانوية التابعتين لمكتب التعليم بالظهران – الإدارة العامة للتعليم بالمنطقة الشرقية؛ وذلك في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1439/ 1440هـ. ويوضح الجدول الآتي أعداد عينة البحث والمدارس التي ينتمون إليها:

جدول (1)
توزيع عينة البحث

اسم المدرسة	الصف	نوع المجموعة	عدد الطلاب
الشوكاني الثانوية	2/1	الضابطة	35
الإمام سعود الكبير الثانوية	1/1	التجريبية	35
المجموع			70

رابعًا: بناء أدوات البحث ومادة المعالجة التجريبية وضبطها:

في ضوء أهداف البحث؛ بُنيت أدواتُه، ومادة المعالجة التجريبية كما يلي:

قائمة مهارات حفظ القرآن الكريم لطلاب الصف الأول الثانوي:

1. استهدفت هذه القائمة تحديد مهارات حفظ القرآن الكريم لدى طلاب الصف الأول الثانوي، ولتحقيق الهدف السابق اتُّبع ما يلي:

أ/ مصادر بناء قائمة مهارات حفظ القرآن الكريم لطلاب الصف الأول الثانوي:

استعان الباحث بمجموعة من المصادر التي -في ضوئها- انتقى مهارات حفظ القرآن الكريم اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي، وهي: الدراسات والبحوث العلمية المرتبطة بمهارات حفظ القرآن الكريم تشخيصًا وتنمية، والأدبيات التربوية المتصلة بمهارات حفظ القرآن الكريم، وطبيعة طلاب المرحلة الثانوية، وأهداف تدريس القرآن الكريم وحفظه بالمرحلة الثانوية.

ب/ وصف القائمة:

بناء على المصادر السابقة حدَّد الباحث خمس مهارات رئيسة هي: مهارة جودة الاستظهار، وتضم هذه المهارة أربع مهارات فرعية، ومهارة النطق الصحيح؛ وشملت ثلاث مهارات فرعية، ومهارة تطبيق أحكام التجويد، وضمت أربع مهارات فرعية، ومهارة الانطلاق في التسميع؛ واحتوت على خمس مهارات فرعية، وأخيرًا مهارة الترتيل وحسن الأداء؛ وشملت خمس مهارات فرعية، ليكون مجمل المهارات الفرعية للقائمة إحدى وعشرون مهارة.

ج/ تحكيم قائمة مهارات حفظ القرآن الكريم لطلاب الصف الأول الثانوي:

عُرضت القائمة في صورتها المبدئية على مجموعة من الخبراء والمتخصصين؛ وذلك للاسترشاد بآرائهم في التوصل إلى القائمة النهائية لمهارات حفظ القرآن الكريم اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي، وطُلِبَ منهم إبداء الرأي حول

انتماء المهارات الفرعية للمهارة الرئيسة التي تنتمي إليها، ومناسبة كل مهارة لطلاب الصف الأول الثانوي، وأهمية المهارات الموضوعة لطلاب الصف الأول الثانوي، وإضافة أو تعديل أو حذف ما يرونه مناسبًا لتجويد القائمة وتهذيبها، وبعد تفريغ البيانات التي جُمعت من المحكمين، تم حساب الوزن النسبي لمهارات حفظ القرآن الكريم؛ وذلك للاحتكام إلى هذه النسب في الترتيب التصاعدي لمهارات حفظ القرآن الكريم، وقد حدد الباحث معيارًا لاختيار هذه المهارات، وهي التي حظيت بنسبة اتفاق تتراوح من (80٪) إلى (100 ٪). أيضًا عُدلت بعض التعديلات اللازمة في ضوء ملحوظات المحكمين وآرائهم. واحتوت القائمة في صورتها النهائية على خمس مهارات رئيسة، وهي: مهارة جودة الاستظهار، وتضم هذه المهارة ثلاث مهارات فرعية، هي: (يُسمِّع الآيات القرآنية دون خطأ في ترتيب ألفاظ الآية، يُسمِّع الآيات القرآنية دون خطأ في ترتيب آيات السورة، يُسمِّع الآيات القرآنية دون نقص أو زيادة أو نسيان. ومهارة النظق الصحيح، وتشمل -أيضًا- ثلاث مهارات فرعية، هي: (ينطق أصوات الحروف القرآنية نطقًا صحيحًا، ينطق الكلمات القرآنية نطقًا صحيحًا، يضبط أواخر الكلمات القرآنية ضبطًا صحيحًا). ومهارة تطبيق أحكام التجويد، وتضم أربع مهارات فرعية، هي: (يطبق أحكام النون والميم المشددتين، يطبق أحكام النون الساكنة والتنوين، يطبق أحكام الميم الساكنة، يطبق أحكام المدود). ومهارة الانطلاق في التسميع، وتحوي أربع مهارات فرعية، هي: (يقرأ الآيات القرآنية بسرعة مناسبة، يقرأ الآيات القرآنية بصوت مسموع، يُسمِّع الآيات القرآنية من غير تردد أو تلعثم، يُسمِّع الآيات القرآنية دون توقف). وأخيرًا مهارة الترتيل وحسن الأدا، وتشمل خمس مهارات فرعية، هي: (يقرأ الآيات القرآنية بتأنٍ وطمأنينة، يراعي الوقف والوصل أثناء تسميع الآيات القرآنية، ينوع في طبقات صوته علوًا وارتفاعًا وفق المعنى القرآني، يحسِّن صوته أثناء تسميع الآيات القرآنية، ينهي قراءته للآيات القرآنية نهاية تدريجية غير مفاجئة).

2. **بطاقة ملاحظة مهارات حفظ القرآن الكريم لدى طلاب الصف الأول الثانوي:**

تهدف هذه البطاقة إلى قياس مهارات حفظ القرآن الكريم لدى طلاب الصف الأول الثانوي؛ ولتحقيق الباحث لهذا الهدف اتُّبع ما يلي:

أ/ **مصادر بناء بطاقة الملاحظة:** استند الباحث في بنائه لبطاقة الملاحظة على العديد من المصادر، وهي: قائمة مهارات حفظ القرآن الكريم اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي، والدراسات العلمية والأدبيات التربوية المرتبطة بمهارات حفظ القرآن الكريم وقياسه، وطبيعة طلاب المرحلة الثانوية،

وأهداف تدريس القرآن الكريم وحفظه بالمرحلة الثانوية.

ب/ وصف بطاقة الملاحظة: حوِّلت قائمة مهارات الحفظ إلى بطاقة ملاحظة، وتضمنت هذه البطاقة مهارات حفظ القرآن الكريم اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي (خمس مهارات رئيسة، وهي: جودة الاستظهار، والنطق الصحيح، وتطبيق أحكام التجويد، والانطلاق في التسميع، والترتيل وحسن الأداء)، ومؤشرات الأداء (19 مؤشرًا فرعيًّا)، وطريقة احتساب الدرجات، وكيفية رصد الأخطاء، والدرجة الموضوعة لكل مهارة من مهارات الحفظ.

ج / صدق بطاقة ملاحظة مهارات حفظ القرآن الكريم لدى طلاب الصف الأول الثانوي: عرض الباحث بطاقة الملاحظة على مجموعة من الخبراء والمحكمين، بلغ عددهم (15) محكَّماً من المختصين في مناهج التربية الإسلامية وطرائق تدريسها، والتربية الإسلامية، واللغة العربية، والقياس والتقويم؛ وذلك لإبداء الرأي في مناسبة بطاقة الملاحظة لقياس مهارات حفظ القرآن الكريم لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وسلامة الصياغة العلمية الصحيحة للمهارة، ووفاء السورة المقررة (سورة الحديد) لقياس المهارة موضع القياس، ومناسبة مستوى التقدير الموضوع لقياس المهارات، وإضافة أو حذف ما يرونه مناسبًا لتجويد هذه البطاقة، وقد أجرى الباحث التعديلات اللازمة وفقًا لما أوصى به المحكمون.

د/ ثبات بطاقة الملاحظة: لحساب الثبات طُبِقت بطاقة الملاحظة تطبيقًا استطلاعيًّا على مجموعة بلغ عددها (36) طالبًا من طلاب الصف الثاني الثانوي بمدرسة العروبة الثانوية التابعة لمكتب التعليم بالظهران - الإدارة العامة للتعليم بالمنطقة الشرقية، وقد استعان الباحث بملاحظ آخر لقياس أداء الطلاب في مهارات حفظ القرآن الكريم، وذلك باستخراج معامل ثبات الرصد بين المقدرين Interrater Reliability، بحسب المعادلة الآتية (الخليلي،2012م، ص: 203):

$$\text{معامل الثبات} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق (575)}}{\text{عدد مرات الاتفاق (575) + عدد مرات الاختلاف (109)}} \times 100$$

وقد بلغ ثبات بطاقة الملاحظة (0.84)، وهو معامل ثبات مرتفع، ومن ثم يطمئن الباحث إلى هذه الأداة وقياسها ما وضعت له.

3. قائمة أبعاد قلق التسميع لدى طلاب الصف الأول الثانوي:

تستهدف هذه الأداة تحديد الأبعاد الرئيسة والفرعية لقلق التسميع لطلاب الصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية؛ ولتحقيق الهدف السابق اتُّبع ما يلي:

أ/ **مصادر بناء قائمة قلق التسميع**: اعتمد الباحث على مجموعة من المصادر لبناء هذه القائمة وهي: الأدبيات التربوية، والدراسات العربية والأجنبية المرتبطة بقلق الاختبار خاصة، وطبيعة طلاب الصف الأول الثانوي، وأهداف تدريس القرآن الكريم وحفظه بالمرحلة الثانوية.

ب/ **وصف القائمة**: بناء على المصادر السابقة تكونت القائمة في صورتها الأولية من ثلاثة أبعاد رئيسة هي: البعد النفسي، والبعد الفسيولوجي، وأخيرًا البعد المعرفي، ولقد ضمت هذه الأبعاد الرئيسة خمسة وثلاثين بعدًا فرعيًا.

ج/ **تحكيم القائمة**: للتحقق من صدق القائمة عُرضت على مجموعة من الخبراء والمختصين في مجالي المناهج وطرائق التدريس وعلم النفس التربوي، وطلب الباحث من المحكمين إبداء الرأي في مدى اتساق الأبعاد الفرعية مع البعد الرئيس، ومدى مناسبة كل بعد من هذه الأبعاد لطلاب الصف الأول الثانوي، ومدى أهمية كل بعد لهؤلاء الطلاب، ومدى سلامة الصياغة اللغوية لهذه الأبعاد، وحذف أو تعديل أو إضافة ما يرونه مناسبًا لمزيد من ضبط هذه القائمة، وحُسب الوزن النسبي لقائمة أبعاد قلق التسميع لطلاب الصف الأول الثانوي؛ وقد اختار الباحث الأبعاد التي حظيت بنسب اتفاق بين المحكمين من (80٪) إلى (100٪)، فاستجاب الباحث لملحوظات المحكمين، واقتراحاتهم، واحتوت القائمة في صورتها النهائية على تسعة وثلاثين بعدًا فرعيًا.

4. مقياس قلق التسميع لطلاب الصف الأول الثانوي:

استهدف المقياس قياس قلق التسميع لدى طلاب الصف الأول الثانوي، ولتحقيق هذا الهدف اتُّبع ما يلي:

أ/ **مصادر بناء مقياس قلق التسميع**: بالاعتماد على مجموعة من المصادر التي أسهمت في بناء مقياس قلق التسميع

لطلاب الصف الأول الثانوي، وهي: قائمة أبعاد قلق التسميع لطلاب الصف الأول الثانوي، والأدبيات التربوية، والدراسات العلمية العربية والأجنبية المرتبطة بقياس القلق عامة، وقلق الاختبار خاصة، وطبيعة طلاب الصف الأول الثانوي.

ب/ **وصف المقياس**: حُوِّلت قائمة قلق التسميع إلى مقياس؛ واشتمل هذا المقياس على ثلاثة أبعاد، هي: البعد النفسي بواقع (13) عبارة، والبعد الفسيولوجي بواقع (12) عبارة، والبعد المعرفي (14) عبارة، وقد صيغت جميع البدائل من نوع ليكرت Likert ذات التدرج الخماسي، وهي: (موافق بشدة، وموافق، ومحايد، وغير موافق، وغير موافق بشدة) وتتراوح درجة المفحوص في العبارات وفقا للتدرج المعبر عن شدة القلق عند التصحيح الدرجات من (5) إلى (1).

ج/ **صدق محتوى المقياس (الصدق الظاهري)**: بعد الانتهاء من إعداد المقياس عُرض على مجموعة من المحكمين، بلغ عددهم (15) محكَّماً من المختصين في مجال المناهج وطرائق تدريس العلوم الشرعية، واللغة العربية، والقياس والتقويم، وطلب الباحث منهم إبداء الرأي حول المقياس في الجوانب الآتية: مناسبة مستوى التقدير، ومدى سلامة الصياغة اللغوية لهذه الأبعاد، وحذف أو تعديل أو إضافة ما يرونه مناسباً لمزيد من ضبط المقياس، ولقد أبدى المحكمون بعض الملحوظات المرتبطة بالمقياس، وعُدلت التعديلات اللازمة، واحتوى المقياس في صورته النهائية على (38) عبارة، يمكن توضيحها في جدول (2) الآتي:

جدول (2)

الصورة النهائية لأبعاد مقياس قلق التسميع وأرقام العبارات وعددها

أبعاد مقياس قلق التسميع	أرقام العبارات	عدد العبارات
البعد النفسي	12-1	12
البعد الفسيولوجي	24-13	12
البعد المعرفي	38-25	14
المجموع		**38**

التجربة الاستطلاعية لمقياس قلق التسميع: طُبق المقياس على العينة الاستطلاعية البالغ عددها (36) طالبًا من طلاب الصف الثاني الثانوي بمدرسة العروبة الثانوية التابعة لمكتب التعليم بالظهران – الإدارة العامة للتعليم بالمنطقة الشرقية؛ للتحقق من عدة أمور منها:

حساب زمن المقياس: لتحديد زمن حساب المقياس سجل الباحث أول الطلاب انتهاء من الإجابة عن أبعاد المقياس وعباراته، وآخر الطلاب انتهاء من الإجابة عن المقياس، حيث بلغ المتوسط الزمني للمجموعتين حوالي (35) دقيقة.

حساب ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة ألفا كرونباخ – Cronbach Alpha؛ حيث بلغ (0.81) للمقياس ككل، وهو ثبات مقبول يمكن الوثوق به.

حساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس: عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب على كل عبارة من عبارات المقياس، ودرجاتهم على البعد الذي تنتمي إليه العبارات.

جدول (3)

معاملات ارتباط كل مفردة من مفردات مقياس قلق التسميع بالبعد الذي تنتمي إليه

المفردة	معامل الارتباط للبعد النفسي	المفردة	معامل الارتباط للبعد الفسيولوجي	المفردة	معامل الارتباط المعرفي
1	0.50**	13	0.59**	25	0.70**
2	0.46 *	14	0.60**	26	0.40 *
3	0.55**	15	0.65**	27	0.53**
4	0.67**	16	0.51**	28	0.42 *
5	0.55**	17	0.59**	29	0.62**
6	0.69**	18	0.50**	30	0.42 *
7	0.47 *	19	0.56**	31	0.59*
8	0.46 *	20	0.40 *	32	0.55**
9	0.68**	21	0.43 *	33	0.59**
10	0.54**	22	0.63**	34	0.68 *
11	0.66**	23	0.44 *	35	0.46 *
12	0.45 *	24	0.52**	36	0.60 *
				37	0.53**
				38	0.71**

يتضح من الجدول السابق أن جميع مفردات المقياس ترتبط بأبعاد مقياس قلق التسميع الذي تنتمي إليه ارتباطًا دالًّا إحصائيًّا عند مستوى دلالة (0.05، 0.01)، وحُسبتْ معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد مقياس قلق التسميع والأبعاد الأخرى، وكذلك كل بعد من الأبعاد بالدرجة الكلية لمقياس قلق التسميع. ويوضح جدول (4) تلك النتائج.

جدول (4)

مصفوفة معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد مقياس قلق التسميع والأبعاد الأخرى مع الدرجة الكلية للمقياس

أبعاد المقياس	البعد النفسي	البعد الفسيولوجي	البعد المعرفي	الدرجة الكلية
البعد النفسي	-	*0.49	*0.65	**0.70
البعد الفسيولوجي	-	-	*0.45	**0.78
البعد المعرفي	-	-	-	**0.82

يتضح من الجدول السابق أن جميع أبعاد مقياس قلق التسميع يرتبط بعضها ببعض، وبالدرجة الكلية للمقياس ارتباطًا دالًّا إحصائيًّا عند مستوى (0.05، 0.01)، وهذا مؤشر على أن المقياس يتمتع باتساق داخلي جيد.

5.بناء دليل المعلم في ضوء الإستراتيجية المقترحة القائمة على تنشيط عمليات الذاكرة:

واستهدف هذا الدليل تقديم مجموعة من الإجراءات التدريسية والإرشادات والتوجيهات؛ ليستعين بها معلمو التربية الإسلامية في تنمية مهارات حفظ القرآن الكريم وخفض قلق التسميع لدى طلاب الصف الأول الثانوي باستخدام الإستراتيجية المقترحة القائمة على تنشيط عمليات الذاكرة. وتكوَّن الدليل من جانبين رئيسين، وهما: الجانب النظري، ويشمل: مقدمة الدليل، وأهدافه، وأهميته، ومفهوم الإستراتيجية المقترحة القائمة على تنشيط عمليات الذاكرة، والأساس العلمي لها، وإجراءاتها العامة، ودور المعلم والمتعلم فيها، والوسائل التعليمية، وتنظيم البيئة الصفية، وإرشادات عامة للمعلم، والخطة الزمنية المقترحة لتدريس سورة الحديد حفظًا. والجانب التطبيقي، ويشمل: حفظ سورة الحديد لطلاب الصف الأول الثانوي وفق خطوات الإستراتيجية المقترحة القائمة على تنشيط عمليات الذاكرة. وللتيقن من صدق بناء الدليل وسلامته عُرض على مجموعة من المحكمين، ثم عُدلت -بناءً على ملحوظاتهم- التعديلات اللازمة.

6. تنفيذ تجربة البحث:

بعد الانتهاء من بناء أدوات البحث ومادة المعالجة التجريبية، نُفذت تجربة البحث وفق الخطوات الآتية:

أ/ التطبيق القبلي لمقياس قلق التسميع:

طبق الباحث مقياس قلق التسميع على مجموعتي البحث التجريبية والضابطة تطبيقًا قبليًا؛ وذلك للتحقق من تكافؤ المجموعتين قبل البدء بالبحث، وحُسبت قيمة «ت» لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة، والجدول (5) يوضح نتائج التطبيق.

جدول (5)

قيمة «ت» لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية، والضابطة في التطبيق القبلي لبطاقة ملاحظة مهارات حفظ القرآن الكريم، ومقياس قلق التسميع

المتغير	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مهارات حفظ القرآن الكريم	التجريبية	35	7.49	1.09	68	1.24	غير دالة
	الضابطة	35	7.09	1.56			
قلق التسميع	التجريبية	35	173.94	4.311	68	0.15	غير دالة
	الضابطة	35	174.09	3.69			

يتضح من الجدول (5) عدم وجود فرق دال إحصائيًّا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لبطاقة ملاحظة مهارات حفظ القرآن الكريم، ومقياس قلق التسميع؛ الأمر الذي يشير إلى تكافؤ المجموعتين في متغيري مهارات حفظ القرآن الكريم، وقلق التسميع.

ب/ التدريس لمجموعتي البحث:

التقى الباحث بمعلم المجموعة التجريبية قبل البدء بالتدريس؛ وذلك بهدف توضيح أهداف البحث، وأهميته، والفلسفة القائم عليها، وتزويده بدليل المعلم، وتدريبه على كيفية استخدامه وفقًا للإستراتيجية المقترحة القائمة على تنشيط عمليات الذاكرة، وقد بدأت تجربة البحث يوم الأحد 19/ 6/ 1440هـ، وانتهت في يوم الخميس 6/ 8/ 1440هـ، أما معلم المجموعة الضابطة فقد كان تدريسه بالطريقة المعتادة، مع مراعاة تكافؤ معلمي المجموعتين التجريبية والضابطة من حيث المؤهل والخبرة في التدريس، وكذلك تساوي المدة الزمنية للتدريس، وعدد الحصص. وحرص الباحث على متابعة المجموعتين؛ للتيقن من سير التدريس وفقًا للغرض المحدد.

ج/ التطبيق البعدي لأداتي البحث:

بعد الانتهاء من تدريس سورة الحديد لطلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، طُبِّقت بطاقة ملاحظة مهارات حفظ القرآن الكريم، ومقياس قلق التسميع بعديًّا، ومن ثم بدأت مرحلة تنظيم **البيانات، ومعالجتها إحصائيًّا.**

نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها:

فيما يلي عرضُ نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها في ضوء مشكلة البحث وفروضه، وهي على النحو الآتي:

أولًا: نتيجة اختبار الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه: «لا يوجد

فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام الإستراتيجية المقترحة القائمة على تنشيط عمليات الذاكرة)، ودرجات طلاب المجموعة الضابطة (التي درست باستخدام الطريقة المعتادة) في تنمية مهارات حفظ القرآن الكريم (ككل، وكل مهارة على حدة)». ولاختبار صحة هذا الفرض، حُسب متوسط درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات حفظ القرآن الكريم، وحساب دلالة الفرق بين المتوسطين باستخدام اختبار «ت» (T-test) للمجموعتين المستقلتين، وحجم التأثير «d»، ويوضح جدول (6) هذه النتائج.

جدول (6)

قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات حفظ القرآن الكريم (ككل، وكل مهارة على حدة)، وحجم التأثير

مهارات الحفظ	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيم "ت"	مستوى الدلالة	مربع إيتا η^2	قيم «d"	حجم التأثير
جودة	التجريبية	35	17.11	0.68	68	16.23	0.05	0.75	3.46	كبير
	الضابطة	35	13.94	0.94						
النطق الصحيح	التجريبية	35	6.00	0.00	68	14.20	0.05	0.74	3.37	كبير
	الضابطة	35	4.43	0.65						
تطبيق أحكام التجويد	التجريبية	35	7.97	0.17	68	13.83	0.05	0.74	3.37	كبير
	الضابطة	35	6.40	0.65						
الانطلاق في التسميع	التجريبية	35	4.00	0.00	68	11.66	0.05	0,67	2.8	كبير
	الضابطة	35	3.20	0.41						
الترتيل وحسن الأداء	التجريبية	35	4.94	0.24	68	8.68	0.05	0.53	2.11	كبير
	الضابطة	35	4.23	0.43						
الدرجة الكلية لمهارات الحفظ	التجريبية	35	40.03	0.66	68	23.82	0.05	0.89	5.45	كبير
	الضابطة	35	32.20	1.83						

تشير نتائج جدول (6) أن قيم «ت» دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات حفظ القرآن الكريم ككل، والمهارات الرئيسة (جودة الاستظهار، النطق الصحيح، تطبيق أحكام التجويد، الانطلاق في التسميع، الترتيل وحسن الأداء) لصالح طلاب المجموعة التجريبية؛ ومن ثم يمكن رفض الفرض الصفري الأول من فروض البحث، وقبول الفرض البديل الموجه، وهو: «يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة إحصائية (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية مقترحة قائمة على تنشيط عمليات الذاكرة، ودرجات طلاب المجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة المعتادة في تنمية مهارات حفظ القرآن الكريم (مهارة جودة الاستظهار، والنطق الصحيح، وتطبيق أحكام التجويد، والانطلاق في التسميع، والترتيل وحسن الأداء) لصالح طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية مقترحة قائمة على تنشيط عمليات الذاكرة». كما يتضح من الجدول السابق أن تأثير الإستراتيجية المقترحة القائمة على تنشيط عمليات الذاكرة كبير في تنمية مهارات حفظ القرآن الكريم لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه بعض الدراسات في أنه يمكن تنمية مهارات حفظ القرآن الكريم (مثل: جودة الاستظهار، والنطق الصحيح، وتطبيق أحكام التجويد، والانطلاق في التسميع، والترتيل وحسن الأداء)، ويمكن الوصول بالمتعلم إلى تعلم القرآن الكريم وحفظه بكفاءة ومهارة عالية باستخدام إستراتيجيات تدريسية تنشط عمليات الذاكرة (أمين ،2011م؛ العنزي، 2008م؛ القرشي، 2012م ؛ Aziz et al., 2019; Mustafa and Basri, 2014 Senan et al., 2017;).

ويمكن تفسير ذلك إلى أن الإستراتيجية المقترحة القائمة على تنشيط عمليات الذاكرة في مرحلة الاهتمام وزيادة الانتباه يحدث تنشيطًا لعملية الانتباه لدى الطلاب بتهيئة الموقف القرآني، وتزويد الطلاب بأهداف درس حفظ القرآن الكريم، والتمهيد للآيات القرآنية وعرضها على الطلاب، والتقنيات الحديثة كأشرطة التسجيل الصوتي، والبرامج الحاسوبية، وإتاحة الفرصة للمتعلم للاستماع بتفكير وتأمل في الآيات من أجل الوصول إلى الفهم؛ مما يساعدهم على تنمية مهارات النطق الصحيح، وتطبيق أحكام التجويد، والانطلاق في التسميع، والترتيل وحسن الأداء. وهذا يتفق مع ما أشارت إليه دراسة Nawaz & Jahangir (2015) من أن الانتباه والملاحظة تتيح للفرد تنفيذ الوظائف العقلية بسهولة وسرعة

تصل إلى حد الآلية، ويستطيع تعرف الكلمات، وفهم أبنية اللغة، ومن ثم التركيز على معنى ما يقرأه.

ويمكن -أيضًا- تفسير ذلك إلى أن الإستراتيجية المقترحة القائمة على تنشيط عمليات الذاكرة في مرحلة بناء الصور التمثيلية؛ تستخدم الصور لتنشط عملية الترميز البصري واللفظي والحركي والدلالي، وعملية التمثيل الانتقائي، في شرح المعلم للآيات القرآنية، وبناء الصور الذهنية لمعاني الآيات القرآنية. ويرى الزغول، والزغول (2011م)؛ و Green & Hicks (1984) أن استخدام إستراتيجيات معرفية للتشفير (مثل: التسميع الذاتي، والتصور العقلي، والخرائط المعرفية، والسجع، والقصص، والتنظيم، والتلخيص، وكتابة الملاحظات) يدعم من كفاءة التخزين والاسترجاع، والتي تتضح في مهارة الانطلاق في التسميع، والترتيل وحسن الأداء.

ويمكن عزو تفوق طلاب المجموعة التجريبية في مهارات حفظ القرآن الكريم إلى أن الإستراتيجية المقترحة القائمة على تنشيط عمليات الذاكرة في مرحلة الاستجواب التوسعي تعمل على تنشيط عملية التخزين بطرح المعلم مجموعة من الأسئلة المرتبطة بالآيات القرآنية. فطرح التساؤلات المرتبطة بالقرآن يحفز الذاكرة العاملة التي تؤدي دورًا حيويًا في التخزين والاحتفاظ الفعال والمعالجة النشطة للآيات (Schwartz & Reznick, 1999; Vandervert et al. 2007)، فمهارات النطق الصحيح، وتطبيق أحكام التجويد، والانطلاق في التسميع، والترتيل وحسن الأداء، يحتاج إلى نظام ذاكرة يُحدَّث باستمرار، ويمكن استخدامه كمنصة عقلية للأنشطة المستمرة التي ترسخ من وجود هذه المهارات، ومن ثم الاحتفاظ بالآيات القرآنية (Lukasik et al., 2019).

وكذلك يمكن إرجاع تفوق طلاب المجموعة التجريبية في مهارات حفظ القرآن الكريم إلى أن الإستراتيجية المقترحة القائمة على تنشيط عمليات الذاكرة في مرحلة تعزيز المعالجة النشطة وبناء المعنى تعمل على تنشيط عمليتي التخزين والاسترجاع؛ وذلك بالتفكير في الآيات القرآنية وفهمها، وربطها بالمعلومات السابقة، ومناقشة مضمون هذه الآيات، وتقديم الآيات القرآنية منفصلة وعشوائية الترتيب، ويقوم المتعلم بإعادة تنظيمها ليتسق النص القرآني. ويمكن إرجاع ذلك إلى أن الإستراتيجية المقترحة القائمة على تنشيط عمليات الذاكرة في مرحلة التسميع تنشط عمليات التخزين، والتمثيل الانتقائي، والاسترجاع، والتي لها تأثيرها على تنمية مهارات النطق الصحيح، وتطبيق أحكام التجويد، والانطلاق في التسميع، والترتيل وحسن الأداء؛ لأنه في عملية التسميع تنشط القدرة على تذكر الآيات والبحث عنها واستدعائها من الذاكرة، ويزداد مستوى المعالجة

للآيات (الزيات، 1995م).

ويتفق ذلك مع ما أشار إليه Ibraheem (2009) من أنه في مرحلة التسميع تفعّل عمليتي الممارسة والتذكر، ومن ثم تترسخ عملية الحفظ، وتعزز عملية الاسترجاع. فالمتعلم عندما يمارس تعلم آيات القرآن الكريم لفظيًا وسمعيًا باهتمام وتذكر، ويتدرب على مهارات النطق الصحيح، وتطبيق أحكام التجويد، والانطلاق في التسميع، والترتيل وحسن الأداء؛ فإنه يمكنه استرجاع هذه الآيات بسهولة، ففي مرحلة التسميع يمارس عملية الربط للآيات بحيث تتدفق بسهولة، ويصبح قادرًا على قراءتها من دون الحاجة إلى التفكير أو الذهاب إلى المصحف؛ لأنه عندما ترتبط الآيات جيدًا وبإتقان؛ فإن المتعلم يكون قادرًا على قراءتها بطلاقة، ومع المواصلة والتكرار والتنقيح ستُعزَّز الذاكرة، وتكون قادرة على عملية الاسترجاع. وهذا يدعم ما أشار إليه Aziz et al. (2019) من أن طريقة التسميع هي ضمان لبقاء القرآن على حاله في قلوب أتباعه، وأن عملية تحفيظ القرآن وتسميعه تتطلب أن يكون لدى المتعلم بعض المهارات مسبقًا مثل: قراءة القرآن جيدًا، مع قراءة تجويدية وسلسة؛ وذلك للوصول إلى حفظ جيد وقوي، ويمكن تذكره بسهولة.

وتدعم هذه النتائج من تأثير الإستراتيجية المقترحة القائمة على تنشيط عمليات الذاكرة في جعل المتعلم يطرح الأفكار عن الآيات القرآنية طرحًا فعالًا، ويخزنها في الذاكرة طويلة المدى تخزينًا دلاليًا ومترابطًا حتى تُنشَّط وتُسترجع. متفقًا في ذلك مع ما أشار إليه Brown & Paulus (2002) من أن المتعلم يمكنه التفكير في المفاهيم المخزنة في الذاكرة طويلة المدى؛ بسبب ارتباطها ارتباطًا دلاليًا بطريقة تكون فيها المفاهيم ذات الصلة مرتبطة بدرجة كبيرة جدًا عن المفاهيم غير ذات الصلة؛ مما يجعلها أكثر عرضة لتنشيط بعضها بعضًا، ويسهل استرجاعها.

وهذا على العكس من طلاب المجموعة الضابطة الذين يمارسون حفظ الآيات القرآنية بالطريقة المعتادة؛ حيث لا يتاح للمتعلم طرح الأفكار عن الآيات القرآنية طرحًا فعالًا، ولا يتم تخزينها في الذاكرة طويلة المدى تخزينًا دلاليًا، ومن ثم يصعب استرجاعها. فضلاً عن أن الطريقة المعتادة لا تعمل على تنشيط عمليات الذاكرة في العملية التعليمية (مثل: تركيز الانتباه، ومعالجة المعلومات وتنظيمها وتخزينها، وخلق روابط معرفية في الذاكرة بين المعلومات الجديدة والمعلومات السابقة المخزنة، ودمجها دمجًا ذات معنى)، ومن ثم لا تساعد المتعلم على استرجاع المعلومات المتعلمة استرجاعًا أفضل وأسرع (Cromley, 2000; Gama, 2002; Nuissl, 2001; White & Frederiksen, 2004; Wright & Jacobs, 2003).

فالطريقة التقليدية لا تتيح للمتعلم تفسير الآيات المقررة للحفظ، وتفتقر إلى إثارة الدافع، والقدرة على التذكر، والتركيز الضعيف في أثناء التعلم، وعدم الاستعداد للغوص بعمق في الدلالات والمعاني، وعدم وجود إستراتيجية واضحة لحفظ القرآن (Abdullahm, Sabbri and Isa 2018; Adam, 2016; العنزي، 2008م).

ثانيًا: نتيجة اختبار الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه: «لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام الإستراتيجية المقترحة القائمة على تنشيط عمليات الذاكرة)، ودرجات طلاب المجموعة الضابطة (التي درست باستخدام الطريقة المعتادة) في معدل خفض قلق التسميع (ككل، وكل بعد على حدة)». ولاختبار صحة هذا الفرض، حُسب متوسط درجات معدل خفض القلق «الفرق بين درجات الطلاب في التطبيق القبلي والبعدي»[1] لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس قلق التسميع، وحساب دلالة الفرق بين المتوسطين باستخدام اختبار «ت» (t-test) للمجموعتين المستقلتين، وحجم التأثير «d»، ويوضح جدول (7) هذه النتائج.

جدول (7)

قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات معدل خفض القلق للمجموعتين التجريبية والضابطة في قلق التسميع (ككل، وكل بعد على حدة)، وحجم التأثير

أبعاد مقياس قلق التسميع	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيم "ت"	مستوى الدلالة	مربع إيتا η2	قيم "d»	حجم التأثير
البعد النفسي	التجريبية	35	18.20	4.26	68	8.49	0.05	0.51	2.05	كبير
	الضابطة	35	11.17	2.42						
البعد الفسيولوجي	التجريبية	35	15.40	3.13	68	5.10	0.05	0.28	1.25	كبير
	الضابطة	35	11.40	3.42						
البعد المعرفي	التجريبية	35	20.20	3.50	68	4.63	0.05	0.24	1.13	كبير
	الضابطة	35	16.34	3.48						
الدرجة الكلية لأبعاد قلق التسميع	التجريبية	35	53.80	5.12	68	13.86	0.05	0.74	3.37	كبير
	الضابطة	35	38.91	3.76						

1. درجة معدل خفض القلق لدى المتعلم في القلق = درجة الطالب قبليًا في مقياس القلق – درجة الطالب بعديًا في مقياس القلق.

تشير نتائج جدول (7) أن قيم «ت» دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في معدل خفض قلق التسميع لصالح طلاب المجموعة التجريبية؛ ومن ثم يمكن رفض الفرض الصفري الثاني من فروض البحث، وقبول الفرض البديل الموجه وهو: «يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة إحصائية (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية مقترحة قائمة على تنشيط عمليات الذاكرة ودرجات طلاب المجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة التقليدية في معدل خفض قلق التسميع لصالح طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية مقترحة قائمة على تنشيط عمليات الذاكرة». كما يتضح من الجدول السابق أن تأثير الإستراتيجية المقترحة القائمة على تنشيط عمليات الذاكرة كبير في خفض قلق تسميع القرآن الكريم لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

ويمكن تفسير ذلك إلى أن الإستراتيجية المقترحة القائمة على تنشيط عمليات الذاكرة توجه سلوك المتعلم نحو اتخاذ إجراءات معينة تعمل على إتقان حفظ القرآن الكريم ومراجعته، وتنشطه وتحفزه نحو الاستعداد للتسميع، ومن ثم لا يشعر بالتوتر، والضيق، والخوف، والانزعاج، في مواقف تلاوة القرآن الكريم. إضافة إلى أنها تفعل من فوائد حفظ القرآن المتمثلة في الاستفادة من لحظات الحياة، وزيادة الإيمان، والسيطرة على القلق(Ibraheem, 2009) . ويمكن إرجاع تفوق طلاب المجموعة التجريبية في معدل خفض قلق التسميع إلى أن الإستراتيجية المقترحة القائمة على تنشيط عمليات الذاكرة في مرحلة التسميع، تعمل على تنشيط عملية التخزين، والتمثيل الانتقائي، وعملية الاسترجاع، فضلاً عن تقسيم هذه المرحلة إلى ثلاث مراحل فرعية، وهي: مرحلة ما قبل التسميع: التي تعمل على إحداث تهيؤ عقلي للآيات القرآنية المراد حفظها، وتقسيم النص إلى وحدات، والاهتمام بمعرفة المعنى الإجمالي للآيات القرآنية، والتسميع الذاتي المستمر. ومرحلة التسميع: وفيها يراجع المتعلم الآيات القرآنية قبل التسميع، وبعدها يسمِّع فرديًا. ومرحلة ما بعد التسميع: وفيها يلخص المتعلم معاني الآيات القرآنية، ويُظهِر المعنى الإجمالي لها، ويحدد الأفكار الرئيسة، وأخيرًا يراجع الآيات القرآنية، ويربطها بالآيات اللاحقة. فكل هذه الإجراءات تعمل على خفض قلق التسميع.

وكذلك يمكن إرجاع ذلك إلى أن الإستراتيجية المقترحة القائمة على تنشيط عمليات الذاكرة تعمل على تحسين مهارات التفكير ومهارات الجدال والمناقشة التي تؤدي في النهاية إلى الإبداع، والتعبير عن المشاعر الإيجابية، وهذه بدورها تعمل على خفض قلق التسميع لدى المتعلم، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Babamohamadi et al., (2015) التي ترى أن سماع تلاوة القرآن الكريم وحفظه له تأثير

فعال في خفض القلق، ومع دراسة Alhouseiniet et al., (2014) التي ترى أن تعلم القرآن الكريم وتنمية مهارات حفظه والتسميع يقدم مساعدة كبيرة في علاج التوتر، ويولد العديد من المشاعر الإنسانية في أثناء الاستماع، ويجلب الهدوء إلى العقل، ويحدث تأثيرًا لدى المتلقي في جعله أكثر ارتياحًا واسترخاء عند الاستماع إلى هذه الآيات القرآنية. فالاستماع إلى تلاوة القرآن الكريم يعزز من الصحة العقلية، ويمثل إحدى الطرق لاكتساب الاسترخاء العقلي والروحي. وتدعم هذه النتيجة من أن إجراءات الإستراتيجية المقترحة القائمة على تنشيط عمليات الذاكرة، والمتمثلة في الاهتمام وزيادة الانتباه، وبناء الصور التمثيلية واستخدام الصور، والاستجواب التوسعي، وتعزيز المعالجة النشطة وبناء المعنى تعمل على تنشيط الخبرات السابقة والتجارب الإيجابية، وتقلل من التحميل المعرفي، وبناء معتقدات إيجابية عن عملية الحفظ، ومن ثم خفض قلق التسميع، والتي يرى (Afolayan et al., 2013) أنها تمثل عوامل تسهم في مستوى القلق لدى المتعلم.

وهذا على العكس من المجموعة الضابطة التي فيها الطريقة المعتادة لحفظ القرآن الكريم تعوق الدافع، وتقوض عمليات التفكير في الآيات القرآنية، وتضر بالأداء، فضلاً عن عدم استثمار الجهد والعمليات المعرفية مثل: الانتباه، والذاكرة، والتحفيز، والتنظيم والفعالية الذاتية عند التعلم «حفظ القرآن الكريم»، ومن ثم يزداد القلق لدى المتعلم (Rowe & Fitness, 2018). ويمكن تفسير ضعف أداء الطلاب في الحفظ والتسميع للقرآن الكريم إلى السمات المميزة للقلق، والتي تنشأ في التحكم المحدود في الأفكار والانتباه لعمليات التفكير المتطلبة لحفظ الآيات؛ مما يسهم في تعطيل الأداء المعرفي (التسميع)، والذاكرة العاملة (Lukasik et al., 2019; Moran, 2016; Petkus et al., 2017). وتؤكد هذه النتيجة أن الطريقة المعتادة تفتقر إلى تشغيل عمليات الذاكرة بكفاءة، ومعها يصعب تلاوة القرآن الكريم وحفظه، ومن ثم في مواقف التسميع يزداد القلق الذي يعوق أداء الذاكرة، ومن ثم يمتلك قدرة أقل واهتمامًا ضعيفًا في أداء المهام (مثل: تسميع القرآن الكريم) (Kizilbash et al., 2002).

ثالثًا: نتيجة الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه: «لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين تنمية مهارات حفظ القرآن الكريم، وخفض قلق التسميع لدى طلاب الصف الأول الثانوي تختلف باختلاف العملية التدريسية المستخدمة (الإستراتيجية المقترحة القائمة على تنشيط عمليات الذاكرة – الطريقة المعتادة)». ولاختبار صحة هذا الفرض، حُسبت معاملات الارتباط بين درجات كل من طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في بطاقة ملاحظة مهارات حفظ القرآن الكريم، ودرجاتهم في مقياس قلق التسميع، ويوضح جدول (8) هذه النتائج.

جدول (8)

معاملات الارتباط بين درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في بطاقة ملاحظة مهارات حفظ القرآن الكريم ومقياس قلق التسميع

المتغيرات	المجموعة	العدد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
مهارات حفظ القرآن الكريم وأبعاد قلق التسميع	التجريبية	35	0.39 -	دالة عند 0.05
	الضابطة	35	0.13 -	غير دالة

يتضح من جدول (8) وجود علاقة سالبة دالة إحصائيًا بين مهارات حفظ القرآن الكريم وقلق التسميع لدى طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الإستراتيجية المقترحة القائمة على تنشيط عمليات الذاكرة. إضافة إلى وجود علاقة سالبة ضعيفة غير دالة إحصائيًا بين هذه المتغيرات لدى طلاب المجموعة الضابطة؛ ومن ثم يمكن رفض الفرض الثالث، حيث «توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين تنمية مهارات حفظ القرآن الكريم، وخفض قلق التسميع لدى طلاب الصف الأول الثانوي تختلف باختلاف العملية التدريسية المستخدمة (الإستراتيجية المقترحة القائمة على تنشيط عمليات الذاكرة – الطريقة المعتادة)».

وتشير هذه النتائج إلى أن هناك ارتباطًا سلبيًا بين قلق التسميع ومهارات حفظ القرآن الكريم، وأن المستويات العليا من القلق يمكن أن تؤدي إلى انخفاض هذه المهارات لدى المتعلم، وضعف وظيفة الذاكرة العاملة، وأن المهام التي تنطوي على مزيد من الذاكرة العاملة (مثل: تسميع القرآن الكريم) تتأثر بالقلق، وأن خفض مستويات قلق التسميع لدى المتعلم يرجع إلى استخدام الإستراتيجية المقترحة، والتي تعزز من عمليات الانتباه والترميز، والتخزين، والاسترجاع للآيات القرآنية؛ مما يؤكد حدوث تنشيط للذاكرة العاملة (Owens et al., 2012). ويمكن تفسير الارتباط السلبي الدال إحصائيًا بين قلق التسميع ومهارات حفظ القرآن الكريم لدى طلاب المجموعة التجريبية في ضوء النظريات التي تتناول تفسير القلق؛ ومنها نظرية التحكم الانتباهي. فالإستراتيجية المقترحة القائمة على تنشيط عمليات الذاكرة تفعل من نظام الانتباه، ومن أداء المكون التنفيذي للذاكرة العاملة، والذي له تأثيره على إتقان مهارات حفظ القرآن الكريم، ومن ثم خفض مستوى قلق التسميع (Lukasik eta l., 2019). ويمكن تفسيرها في ضوء نظرية كفاءة المعالجة، حيث إن تنشيط عمليات الذاكرة يقلل من الإجهاد والتوتر المرتبط بقلق التسميع، ومن التحميل الزائد للمصادر المعرفية وخاصة الذاكرة العاملة. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه

الدراسات السابقة من أن إتقان مهارات حفظ القرآن الكريم وخفض قلق التسميع يتوقف على وجود تكنيكات وإستراتيجيات تدريس تعزز من ممارسات المخ النشطة والذاكرة الماهرة (Campbell et al., 2002; Nawaz & Jahangir,. 2015)

فوجود علاقة سالبة دالة إحصائيًا بين متغيرات البحث التابعة (مهارات حفظ القرآن الكريم – وقلق التسميع) لدى طلاب المجموعة التجريبية يكمن وراءه قوة المتغير المستقل (الإستراتيجية المقترحة القائمة على تنشيط عمليات الذاكرة)، والذي يزيد من تأثير النظام الانتباهي الموجه مباشرة نحو الهدف «حفظ القرآن الكريم»، والذي يعد مخصصًا للتحكم في المهمة التي تُضبط وتُنفذ فيما بعد «تسميع القرآن الكريم» (Ibrahim, 2018)، ويجعل من الذاكرة العاملة مساحة عمل عقلية تستخدم لمعالجة المعلومات وتخزينها واسترجاعها بسهولة، ومن ثم ينخفض القلق ولا يستطيع استهلاك مصادر الذاكرة العاملة ذات القيمة (Eysenck & Calvo, 1992; Ibrahim, 2018). ويدعم الارتباط السلبي الدال إحصائيًا بين مهارات حفظ القرآن الكريم وقلق التسميع ما توصل إليه Brown (2007) من أن الوظيفة التنفيذية للذاكرة العاملة يتحكم فيها الانتباه «والذي يمثل أحد إجراءات الإستراتيجية المقترحة»، والذي يبدو وكأنه «ومضة بحثية» يظهر فيها تركيز الوعي، وتتيح للمتعلم الاسترجاع «ممارسة مهارات حفظ القرآن بكفاءة»، وإظهار نواتج التفكير.

وتشير –أيضًا– إلى العلاقة السلبية الدالة إحصائيًا بين متغيرات البحث التابعة (مهارات حفظ القرآن الكريم – وقلق التسميع) لدى طلاب المجموعة التجريبية إلى أن إتقان مهارات حفظ القرآن الكريم يحسن من جودة الحياة؛ لأن عملية الحفظ تكون مسجلة في الذاكرة في العقل الباطن الذي يرسل إشارات إلى العقل الواعي، ومن ثم يزيد من مرونة المخ. فحفظ القرآن الكريم بانتظام، وإتقان مهاراته يؤدي إلى المرونة العصبية؛ وهي قدرة المخ على إعادة التنظيم في شكل روابط بين أعصاب المخ، ومن ثم يمكنه أن يواجه أي اضطراب أو قلق أو توتر (Ma'ruf. et al., 2019; Murphy & Corbett, 2009) فعملية الحفظ المصاحبة بإتقان المهارات يزيد من موجات ألفا المرتبطة بحالة الهدوء وتنبيه الوعي، وموجات دلتا في المخ المرتبطة بالأداء والتفكير، وخفض القلق (Alhouseiniet al., 2014).

على العكس من المجموعة الضابطة التي أكد فيها معامل الارتباط (– 0.13) وجود علاقة ارتباطية سالبة ضعيفة غير دالة إحصائيًا بين مهارات حفظ القرآن الكريم وقلق التسميع، ويكمن وراء هذا الانخفاض استخدام الطريقة المعتادة في التدريس التي لم تعمل على خفض

مستوى قلق التسميع، مؤكدة أن زيادة مستوى القلق يؤثر على أداء المهام الأكاديمية «مهارات حفظ القرآن الكريم»، ويفقد المتعلم الرغبة في مواصلة أداء هذه المهام (مثل: المهارات المرتبطة بحفظ القرآن الكريم وتسميعه)؛ فضلاً عن افتقار القدرة على التنظيم الذاتي في أثناء معالجة المعلومات وتخزينها واسترجاعها في الذاكرة (Ader & Erktin, 2010; Huberty, 2012; Nelson & Harwood, 2011). فالطريقة المعتادة في حفظ القرآن الكريم لا تتيح للمتعلم استثمار الجهد والعمليات المعرفية مثل: الانتباه، والذاكرة، والتحفيز، والتنظيم الذاتي، والفعالية الذاتية عند التعلم «حفظ القرآن الكريم وإتقان مهاراته»، والتي تنعكس بدورها على عملية التسميع، ومن ثم ارتفاع قلق التسميع الذي يضر بالدافعية والأداء والتعلم (Rowe & Fitness, 2018). إضافة إلى أن الطريقة التقليدية لا تمتلك إجراءات تفعل من عمل الذاكرة، وتنشط العمليات داخلها، والتي تمكن المتعلم من إتقان مهارات حفظ القرآن الكريم؛ ومن ثم ارتفاع مستوى قلق التسميع الذي يعوق عمل الذاكرة، وهذا ما يؤكده (Kizilbash et al. 2002) من أن القلق يعوق أداء الذاكرة. فالفرد القلق يمتلك قدرة أقل واهتمامًا ضعيفًا في أداء المهام «مثل تسميع القرآن الكريم»، ويكون أداؤه أقل من أداء الفرد غير القلق في المهام ومهارات حفظ القرآن الكريم التي تتطلب معالجات كبيرة في الذاكرة العاملة، ومن ثم تتأثر لديه عملية الاسترجاع الفوري والمؤجل والتذكر والاستبقاء والتحكم في الذاكرة.

توصيات البحث:

في ضوء النتائج السابقة يوصي الباحث بما يلي:

1. ضرورة اهتمام معلمي التربية الإسلامية بتنمية مهارات حفظ القرآن الكريم وخفض قلق التسميع لدى الطلاب في مراحل التعلم العام.
2. ضرورة الاستفادة من دليل المعلم المعد باستخدام الإستراتيجية المقترحة القائمة على تنشيط عمليات الذاكرة؛ لما يقدمه من فرص إيجابية لإتقان المهارات الرئيسة لحفظ القرآن الكريم (إتقان الحفظ، وتطبيق أحكام التجويد، والانطلاق في القراءة، والترتيل وحسن الأداء).
3. ضرورة اهتمام معلمي التربية الإسلامية بتبني إستراتيجيات لحفظ القرآن الكريم تعزز من عمليات الذاكرة، وتقلل من قلق التسميع.
4. عقد دورات تدريبية لمعلمي التربية الإسلامية في أثناء الخدمة؛ لتدريبهم على استخدام إستراتيجيات لحفظ القرآن الكريم تعزز من عمليات الذاكرة المتمثلة في عمليات الانتباه، والترميز، والتخزين،

والاسترجاع للآيات القرآنية.

5. الاستفادة من الأدوات المستخدمة في البحث الحالي، وهي: بطاقة ملاحظة مهارات حفظ القرآن الكريم، ومقياس قلق التسميع عند تعرف قدرات الطلاب في حفظ للقرآن الكريم وخفض قلق التسميع.

مقترحات البحث:

في ضوء نتائج البحث ومقترحاته يوصي الباحث بإجراء ما يلي:

1. دراسة فاعلية الإستراتيجيات التدريسية القائمة على تنشيط عمليات الذاكرة في تنمية مهارات حفظ القرآن الكريم وأداء الذاكرة العاملة والذكاء المعرفي لدى طلاب المرحلة الثانوية.
2. دراسة فاعلية الإستراتيجيات التدريسية القائمة على تفسير الآيات القرآنية في خفض قلق التسميع لدى طلاب المرحلة الثانوية.
3. دراسة العلاقة بين مهارات تفسير النص القرآني وخفض قلق التسميع لدى طلاب المرحلة الثانوية.
4. دراسة لتقييم الإجهاد وعمليات الذاكرة في أثناء الاستماع لتلاوة القرآن الكريم.
5. دراسة تأثير تلاوة القرآن الكريم على القلق وضغط الدم ومعدل ضربات القلب لدى طلاب المرحلة الثانوية.
6. دراسة أثر حفظ القرآن الكريم على التحصيل وتنمية مهارات الاتصال والاستقلالية وجودة الحياة لدى طلاب المرحلة الثانوية.

المصادر والمراجع:

أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم، مجدي. (2009). معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم. القاهرة: عالم الكتب.

أبو جابر، ماجد، والزغول، رافع. (1990م) دراسة تحليلية للإستراتيجيات الصناعية لتقوية الذاكرة: المفاهيم والتطبيقات والدراسات الميدانية. مؤتة للبحوث والدراسات، 5 (2)، 83-101.

أبو علام، رجاء. (1433هـ) سيكولوجية الذاكرة وأساليب معالجتها. عمّان/ الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

أمين، هيام. (2011). فعالية إستراتيجية التاءات السبع المستندة إلى روابط الإرساء في تنمية مهارات حفظ القرآن الكريم وتثبيته لدى طالبات المرحلة المتوسطة. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وتكنولوجيا التعليم، كلية التربية، جامعة الطائف: الطائف.

باديسكي، كريستين، وغرينبيرغر، دينيس. (2001). العقل فوق العاطفة. ترجمة: مأمون مبيض، عمّان، الأردن: المكتب الإسلامي.

البدر، بدر. (1424هـ). منهج السلف في العناية بالقرآن الكريم. الرياض: دار الفضيلة.

بركات، زياد. (2005م). تأثير التنشيط الذاتي للذاكرة على التحصيل الأكاديمي لدى الطالب الجامعي: دراسة تجريبية باستخدام طريقتي مساعدات التذكر وقادحات الذاكرة. المجلة الإلكترونية لشبكة العلوم

النفسية العربية، تونس، 1(5)، 35-57.
البغدادي، أحمد. (1401هـ). الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع. تحقيق محمد رأفت سعيد، الكويت: مكتبة الفلاح.
البيهقي، أحمد. (1432هـ). السنن الكبير. الجزء الخامس، تحقيق عبد الله التركي، القاهرة: مركز هجر للبحوث.
جابر، عبد الحميد. (1994م). سيكولوجية التعلم ونظريات التعلم. القاهرة: دار النهضة العربية.
الجلاد، ماجد. (1432هـ). مهارات تدريس القرآن الكريم: رؤية معاصرة في مناهج إعداد معلمي القرآن الكريم وطرائق التدريس الفعالة. الطبعة الثانية، عمّان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
حشروف، عبد الرحمن. (1426هـ). الأخطاء الشائعة في تلاوة القرآن الكريم لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة العليا الابتدائية في مدارس تحفيظ القرآن الكريم ومدارس التعليم العام بالمدينة المنورة. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، مكة المكرمة: جامعة أم القرى.
الدمرداش، فضلون. (2008م). أثر تدريبات ما وراء الذاكرة في بعض عمليات الذاكرة لدى التلاميذ المتخلفين عقليًا (القابلين للتعلم). مجلة كلية التربية – جامعة طنطا، مصر، 1(38)، 42-70.
الذهبي، محمد. (1411هـ). نزهة الفضلاء تهذيب سير أعلام النبلاء. اختصار محمد حسن عقيل موسى، جدة: دار الأندلس للنشر.
الراشد، شامخ. (1422هـ). مستوى التلاوة لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمدارس تحفيظ القرآن الكريم. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، الرياض: جامعة الملك سعود.
الرحو، جنان. (2005م). أساسيات في علم النفس. بيروت: الدار العربية للعلوم.
الرشيدي، محمد. (2012). فاعلية برنامج إرشادي لخفض قلق الامتحان وعلاقته بالتوافق النفسي لدى عينة من ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة المتوسطة بالكويت.. رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، القاهرة: جامعة القاهرة.
الزعبي، أحمد. (1435هـ). نظريات التعلم. الرياض: مكتبة الرشد.
الزغول، رافع، والزغول، عماد. (2011م) علم النفس المعرفي. عمّان/ الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
زهران، محمد. (2017). الإرشاد النفسي المصغر للتعامل مع المشكلات المدرسية. القاهرة: عالم الكتب.
الزهراني، سعد. (2014). الإستراتيجيات اللازمة لتنمية مهارات حفظ القرآن الكريم لدى تلاميذ مدارس تحفيظ القرآن الكريم بمدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، مكة المكرمة: جامعة أم القرى.
الزيات، فتحي. (1995م). الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات. المنصورة، مصر: دار الوفاء.
الزيات، فتحي. (1998م). الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي المعرفي: «المعرفة – الذاكرة – الابتكار». القاهرة: دار النشر للجامعات.
زيدنر، موشي، وماثيوس، جيرالد. (2016). القلق. ترجمة معتز بن سيد عبد الله والحسين بن محمد عبد المنعم، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب: الكويت.
السيد، أحمد. (2008م). عوامل الذاكرة وعلاقتها بأساليب الاستذكار والذكاءات المتعددة لدى بعض طلاب إعداد معلم الحاسب. مجلة بحوث التربية النوعية – جامعة المنصورة، 11، 84-132.
الشرقاوي، أنور. (2003م) علم النفس المعرفي المعاصر. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
الشمري، محمد بن مضحي. (1426هـ). مشكلات تدريس القرآن الكريم في الصفوف الأولية. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، الرياض: جامعة الملك سعود.

الشهري، مبارك. (1428هـ). أسباب ضعف طلاب كلية المعلمين ببيشة في حفظ وتلاوة القرآن الكريم، وسبل علاجها. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

الصباحي، منال. (2017). فاعلية إستراتيجية ربط الألفاظ بالصور أو تمثيلها بالحركات في حفظ القرآن الكريم واسترجاعه لدى طلبة الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في سلطنة عُمان. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، مسقط.: جامعة السلطان قابوس.

طليمات، عبد المعطي. (1997). الحلقات القرآنية: دراسة منهجية شاملة. جدة: دار نور المكتبات.

عابدين، حسن. (2018). تحليل المسار للعلاقات بين الطفو الأكاديمي وقلق الاختبار والثقة بالنفس والتوافق الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية، كلية التربية، 33 (4)، 50-111.

العاصم، سعود. (1421هـ). تقويم طرق تدريس القرآن الكريم في مدارس تحفيظ القرآن الكريم التابعة لوزارة المعارف. ندوة عناية المملكة العربية السعودية بالقرآن الكريم وعلومه، في الفترة (3-6/ 7/ 1421هـ). المدينة المنورة: مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد.

عبد العزيز، أسماء. (2014م). أثر تنشيط الذاكرة العاملة في تحسين عملية الترجمة لدى طلاب الجامعة. رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم علم النفس التربوي، كلية التربية، الفيوم: جامعة الفيوم.

عبد الفتاح، فوقية. (2005م). علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق. القاهرة: دار الفكر العربي.

عبد الله، محمد. (1429هـ). أساليب تدريس القرآن الكريم: التلاوة – الحفظ – التجويد. عمّان، الأردن: دار الراية للنشر والتوزيع.

عبد الحميد، منال، والنعيمات، سناء. (2011م). مبادئ علم النفس. الرياض: مكتبة الرشد.

عدس، عبد الرحمن، وقطامي، يوسف. (2008م). علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق الأساسي. عمّان، الأردن: دار الفكر ناشرون وموزعون.

العفون، نادية، وجليل، وسن. (1434هـ). التعلم المعرفي وإستراتيجيات معالجة المعلومات. عمّان، الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.

العقيدي، سعود. (2001). واقع حفظ القرآن لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدارس تحفيظ القرآن الكريم. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، الرياض: جامعة الملك سعود.

عكاشة، أحمد، وعكاشة، طارق. (2018). الطب النفسي المعاصر، الطبعة (17)، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

العنزي، أحمد. (2008). أثر معرفة التفسير الإجمالي في إتقان حفظ القرآن الكريم لدى طلاب الصف الأول المتوسط وبقاء أثره. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، الرياض: جامعة الملك سعود.

الغامدي، آمال. (2012م). فاعلية إستراتيجية تدريس الأقران في تنمية مهارات حفظ القرآن الكريم وبقاء أثرها لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي بمدارس تحفيظ القرآن الكريم. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

فرغلي، محمد، وعثمان، عفاف. (2012م). علم النفس التربوي: الأسس والتطبيقات. الرياض: مكتبة الرشد ناشرون.

الفقي، إسماعيل، والسكري، عماد الدين، وحماد، أيمن، والشمري، سعود. (2015م). المدخل إلى علم النفس العام. الدمام: مكتبة المتنبي.

القرشي، سناء. (2012). فعالية استخدام إستراتيجية تدريسية قائمة على العقل اللاواعي في تنمية مهارات حفظ القرآن الكريم ومراجعته لدى طالبات الجامعة. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وتكنولوجيا التعليم، كلية التربية، الطائف: جامعة الطائف.

القريطي، عبد المطلب. (2003). في الصحة النفسية الطبعة (3)، دار الفكر العربي: القاهرة.

قطامي، يوسف. (1990م). تفكير الأطفال وطرق تعلمه. عمّان، الأردن: دار الأهلية.

محمود، ماجدة، وآل غالب، ليلى، والديب، مصطفى. (2015م). علم النفس المعرفي. ط3، جدة: دار خوارزم العلمية.

مكنزي، كوام. (2013). القلق ونوبات الذعر. ترجمة هلا أمان الدين، دار المؤلف للتوزيع: الرياض.

المناوي، محمد. (1983م). فيض القدير سرح الجامع الصغير. القاهرة: المكتبة التجارية الكبرى.

الهمزاني، خالد. (1423هـ). معوقات تدريس القرآن الكريم في المرحلة الثانوية (بنين – بنات). رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، الرياض: جامعة الملك سعود.

هندي، صالح. (1430هـ). طرائق تدريس التربية الإسلامية: أصول نظرية ونماذج وتطبيقات عملية. عمّان/ الأردن: دار الفكر ناشرون وموزعون.

الهواري، جمال، عماد، والهنداوي، علي. (1433هـ). مدخل إلى علم النفس. العين/ دولة الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية. (1416هـ). سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية. ط. 4، الرياض: منشورات وزارة التعليم.

يوسف، سليمان. (1432هـ). الفروق في العمليات العقلية المعرفية. عمّان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

يونس، فتحي، وأحمد، محمود، وإبراهيم، مصطفى. (1999م). التربية الدينية الإسلامية بين الأصالة والمعاصرة. القاهرة: عالم الكتب.

ثانيًا: المراجع العربية والأجنبية المترجمة للإنجليزية:

Abu Jaber, M., & Al-Zghoul, R. (1990). An analytical study of industrial strategies to strengthen memory: concepts, applications and field studies. *Mu'ta for Research and Studies*,5(2), 83-101.

Barakat, Z. (2005). The effect of self-activation of memory on the academic achievement of the university student: an experimental study using the two methods of memory aids and memory triggers. T**he online journal of the Arab Psychological Sciences Network**, Tunis, 1(5), 35-57.

Demerdash, F. (2008) The effect of metacognitive exercises on some memory processes of mentally retarded pupils (learnable). **Journal of the Faculty of Education** - Tanta University - Egypt, 38(1), 42-70.

El-Sayed, A. (2008). Memory factors and its relationship to the methods of Study and multiple intelligences among some students preparing a computer teacher. **Journal of Specific Education Research - Mansoura University**, 11, 84-132.

Abdin, H. (2018). Pathway analysis of the relationships between academic buoyancy, test anxiety, self-confidence, and academic Compatibility for high school students. **Journal of the Faculty of Education, University of Menoufia**, College of Education, 33 (4), 50-111.

Abdullahm N., Sabbri, F., & Isa, R. (2018). Challenges facing school students in QUR'AN MEMORIZATION: A Qualitative Study, **Prosiding Seminar Kebangsaan Majlis Dekan Pendidikan Universiti Awam**, 7-8 November, 365- 373.

Adam, M.L. (2016). **Factors affecting students' motivation towards learning Islamic education subject in secondary school (**Unpublished Master's thesis). International Islamic University Malaysia.

Ader, E., & Erktin, E. (2010). Coping as self-regulation of anxiety: A model for math achievement in high-stakes tests. **Cognition, Brain, Behavior**, 14, 311–332.

Afolayan, J., Donald, B., Onasoga, O., Babafemi, A., & Juan, A. (2013). Relationship between anxiety and academic performance of nursing students, Niger Delta University, Bayelsa State, Nigeria. **Advances in Applied Science Research**, 4(5), 25-33.

Alhouseini, A., Al-Shaikhli, I., Abdul Rahman, A., Alarabi, K., & Dzulkifli, M. (2014). Stress Assessment While Listening to Quran Recitation. **International Conference on Computer Assisted System in Health,** 67-72.

Anxiety. (2020). In Merriam-Webster online dictionary. Retrieved from: https://www. Merriam-webster. com/dictionary/anxiety.

Ariffin, S., Abdullah, M., Suliaman, I., Ahmad, K., & Deraman, F. (2013). Effective Techniques of Memoriz-

Conference on Innovative Pedagogy, (ICIP 2017) STKIP Bina Bangsa Getsempena May 18-19, 2017. Banda Aceh, Indonesia, 324-330.

Cromley, J. (2000). Learning to think. learning to learning: What the science of thinking and learning has to offer adult education. **ERIC**. ED440258.

Entwistle, N., & Entwistle, D. (2003). Preparing for Examinations: The Interplay of Memorising and Understanding, and the Development of Knowledge Objects. **Higher Education Research & Development**. doi:10 .1080/0729436032000056562.

Eysenck, M. W., & Calvo, M. G. (1992). Anxiety and performance: The processing efficiency theory. **Cognition & Emotion**, 6(6), 409-434.

Gama, C. (2002). The reflection assistant: Improving reflection and metacognitive skills in interactive learning systems. **www.claudiag@cogs.susx.ac.uk**

Green, J., & Hicks, C. (1984). **Basic Cognitive Processes.** Open University Press London.

Huberty, T. J. (2009). Test and performance anxiety. **Principal Leadership**, *10*, 12–16.

Ibraheem, M. (2009). **Guidelines for Memorizing the Holy Qur'ān Useful information and techniques for reciting, memorizing, retaining, and teaching the Holy Qur'ān or parts thereof (**2nd ed.). DPB Printers and Booksellers - dpb@iafrica.com.

Ibrahim, A. (2018). The Influence of Individual Differences in Math Anxiety on Learning Novel Mathematics Content. A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy, University of Michigan.

Ibrahim, E. Jani, M., Aliasو A. Yasin, R., & Zakariyah, L. (2015). Interaction with the Qur'an and Self-Regulated Learning Vis-à-Vis Academic Achievement of Undergraduate Students. **International Journal of Current Research and Academic Review**, 3(9), 189-197.

Kizilbash, A., Vanderploeg, R., & Curtiss, G. (2002). The effects of depression and anxiety on memory performance**. Archives of Clinical Neuropsychology**, 17, 57-67.

Knyazev, G., G. (2011). EEG delta oscillations as a correlate of basic homeostatic and motivational processes. **Neuroscience and Biobehavioural Reviews**, (36), 677-695. https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2011.10.002.

Luck, S. J., & Vogel, E. K. (2013). Visual working memory capacity: from psychophysics and neurobiology to individual differences. **Trends Cogn. Sci**. 17,391-400. doi: 10.1016/j.tics.2013.06.006.

ing the Quran: A Study at Madrasah tahfiz Al-quran, Terengganu, Malaysia**. Middle-East Journal of Scientific Research**, 13 (1), 45-48.

Atefeh, H., Rahimi, A., Farehani, M., Sobhi-Gharamaleki, N., & Alian, B. (20014). Effectiveness of Quran Tune on memory in children**. Procedia - Social and Behavioral Sciences**, 114, 283 – 286.

Aydin, S. (2009). Test Anxiety among Foreign Language Learners: A Review of Literature. **The Journal of Language and Linguistic Studies, 5(1), 127-137.**

Aziz, M., Abdullah, W., Ahmad, A., Mushim, M and Shahrudin, M. (2019). Comparison between Conventional Method and Modern Technology in Al Qur'an Memorization. **International Journal of Recent Technology and Engineering (IJRTE)**, 8 (1S), 289- 294.

Babamohamadi, H., Sotodehasl, N., Koenig, H., Jahani, C., & Ghorbani, C. (2015). The Effect of Holy Qur'an Recitation on Anxiety in Hemodialysis Patients: A Randomized Clinical Trial. **J. Relig. Health**, 54,1921–1930.

Baddeley, A. (2003). Working memory: looking back and looking forward. **Nat. Rev. Neurosci.** 4, 829–839. doi: 10.1038/nrn1201.

Baddeley, A.D. (1999). **Essentials of human memory.** Psychology. Press-Have.

Bechir, F., Wajdi, M., Abir, B., Hamdi, J., Salem, A. A., & Zohra, B. S. (2017). Effects of listening to Holy Qur'an recitation and physical training on dialysis efficacy, functional capacity, and psychosocial outcomes in elderly patients undergoing haemodialysis. **Libyan Journal of Medicine**, 12(1), 1372032. https://doi.org/10.1080/19932820.2017.1372032.

Brown, H., & Douglas (2007). **Principles of Language Learning and Teach.**

Brown, V. R., & Paulus, P. B. (2002). Making Group Brainstorming More Effective: Recommendations from an Associative Memory Perspective. **Current Directions In Psychological Science**, 11(6), 208-212.

Campbell, F., Ramey, C., Pungello, E., Sparling, J., & Miller-J. (2002). Early childhood education: young adult outcomes from the abecedarian project. **Applied developmental Sciences**, 6, 42-57

Cassady, J. C. & Johnson, R. E. (2002). Cognitive Test Anxiety and Academic Performance, **Journal of Educational Psychology, 27, 270-295.**

Chodijah, S. (2017). The Concept of Tahajud Prayer Through Psychotherapy Approach in Relationship with Psychological Health. **Proceedings of the 1st International**

Lukasik, K., Waris, O., Anna Soveri, A., Lehtonen, M., & Laine, M. (2019). The Relationship of Anxiety and Stress with Working Memory Performance in a Large Non-Depressed Sample. **Frontiers in Psychology**, 10, 1-9.

Mahjoob, M., Nejati, J., Hosseini, A., & Bakhshani, N. M. (2016). The effect of Holy Quran voice on mental health. **J Relig Health**, 55, 38-44. https://doi.org/10.1007/s10943-014-9821-7.

Ma'ruf, I H. Suminah, O., & Sulaeman, E. (2019). The Effect of Memorizing the Al Quran on Quality of Life in Stroke Patients with Aphasia Motoric Disorders. **Global Journal of Health Science**, 11(7),29-46.

Miedel, W.T., & Reynolds, A.J. (1999). Parent involvement in early intervention for disadvantaged children: Does it matter? **Journal of school psychology**, 37(4), 379-402.

Moran, T. P. (2016). Anxiety and working memory capacity: a meta-analysis and narrative review. **Psychol. Bull,** 142, 831–864. doi: 10.1037/bul0000051.

Muhammad, A., & Qayyum, Z. ul. (2012). E-Hafiz: Intelligent System to Help Muslims in Recitation and Memorization of Quran. Life Science, **lifesciencesite.com/lsj/life0901/080_8204life0901**_534_541.pdf.

Mumford, M. D., Baughman, W. A., Supinski, E. P. & Maher, M. A. (1996). Process Based Measures of Creative Problem-Solving Skills: II. Information Encoding. **Creativity Research Journal**, 9(1), 77-88.

Murphy, T. H., & Corbett. (2009). Plasticity During Stroke Recovery: From Synapse to Behavior. **Neuroscience**, 10, 861-872. https://doi.org/10.1038/nrn2735.

Mustafa, N. and Basri, M. (2014). A Preliminary study on mobile Quranic memorization for remote education learning using RFID Technology: Kuis as a study case. **GLIT E-Journal Language Practice and Information Tevhnology**, 45-50.

Nawaz, N. and Jahangir, S. (2015). Effects of Memorizing Quran by Heart (Hifz) On Later Academic Achievement. **Journal of Islamic Studies and Culture**, 3(1), 58-64.

Nelson, J. M., & Harwood, H. (2011). Learning disabilities and anxiety: A meta-analysis. **Journal of Learning Disabilities**, 44(1), 3–17.

Nuissl, E. (2001). Learning to learn: Preparing adults for lifelong learning. **Lifelong learning in Europe**. 6(1). 26 – 31.

Owens, M., Stevenson, J., Hadwin, J. A., & Norgate, R. (2012). Anxiety and depression in academic performance: An exploration of the mediating factors of worry and working memory. **School Psychology International,** 33, 433–449. doi:10.1177/0143034314.

Petkus, A., Reynolds, C. A., & Gatz, M. (2017). Longitudinal association of anxiety and cognitive performance: genetic and environmental influences. Innov. **Aging** 1(Suppl 1):84. doi: 10.1093/geroni/igx004.348.

Richard, C.S. (2002). Hearing Loss and anxiety in adults. **Behavior Genetics Journal, 55(4), 48 –54.**

Rowe, A., & Fitness, J. (2018). Understanding the Role of Negative Emotions in Adult Learning and Achievement: **A Social Functional Perspective. Behavioral Science**, 8 (27), 2-20.

Schwartz, B. B., & Reznick, J. S. (1999). Measuring Infant Spatial Working Memory Using a Modified Delayed-response Procedure. **Memory**, 7 (1), 1-17.

Senan, N., Ab Aziz, W., Othman, M., & Suparjoh, S. (2017). Embedding Repetition (Takrir) Technique in Developing Al-Quran Memorizing Mobile Application for Autism Children. **MATEC Web of Conferences**, 135,1-11.

Slamet, S. (2019). The effect of memorizing Quran on the children cognitive intelligence. **Humanities & Social Sciences Reviews**, 7 (3), 571-575.

Storch, S.A., & Whitehurst, G.J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. **Developmental psychology**.38, 934-947.

Sweller, J., Merrienboer, J. J. G. van, & Paas, F. G. W. C. (1998). Cognitive Architecture and Instructional Design. **Educational Psychology Review**, 10(3), 251–296. https://doi.org/10.1023/A:1022193728205.

Taiwo, F. (2014). Transforming the Almajiri Education for the Benefit of the Nigerian Society. International Letters of Social and Humanistic Sciences. **http://www.ceeol.com/aspx/getdocument.aspx?logid=5&id=6128b808dfc94ceebaf76ece-274c878c.**

Vandervert, L. R., Schimpf, P. H., & Liu, H. (2007). How Working Memory and the Cerebellum Collaborate to Produce Creativity and Innovation. **Creativity Research Journal**, 19(1), 1–18.

White, B & Frederiksen, J (2004). Metacognitive facilitation: An approach to making scientific inquiry accessible to all. **http://thinkertools.soe.berkley.edu**.

Woolfolk, A, E. (1990). **Educational Psychology,** London, Prentice – Hall, International.

Wright, J & Jacobs, B. (2003). Teaching phonological aware-

ness and metacognitive strategies to children with reading difficulties: A comparison of two instruct-ional methods. **Educational psychology, 23(1), 17 – 47.**

Yamani, M, Almala, A, Elbedour, S., Woodson, K. & Reed, G. (2018). Math Anxiety: Trends, Issues and Challenges. **J Psychol Clin Psychiatry**, 9(1): 00503. DOI: 10.15406/jpcpy.2018.09.00503.

Yusof, R., Roziati Zainuddin, R., & Yusoff, M. (2012). Learning methods and problems of Qur'an reciters (Malay and Africans). **Centre of Qur'anic Research International Journal**, 17-38.

Zaiton, M., & Hishamuddin, S. (2012). Factors affecting students' interest in learning Islamic education. **Journal of Education and Practice**, 3(13), 81-86.

Zakaria, H., Tamuri, T, Salleh, N, & Awang, M. (2014). Students attitudes towards learning al-Qur'an recitation and its relationship with the mastery of reading the al-Qur'an among visual impaired students in Malaysia. **International Conference on Economics, Education and Humanities**, Dec 10-11, 97-100.

Zulkurnaini, N. A., Kadir, R. S. S. A., Murat, Z. H., & Isa, R. M. (2012). The comparison between listening to al-Quran and listening to classical music on the brainwave signal for the alpha band. **Paper presented at the Third International Conference on Intelligent Systems, Modelling and Simulation (ISMS**), Malaysia: Kota Kinabalu. https://doi.org/10.1109/ISMS.2012.60.

أثر استخدام طريقة الفصل المقلوب في تنمية التفكير الرياضي ودافعية التعلم للرياضيات

سامي بن مصبح الشهري
جامعة الملك خالد

(قدم للنشر في 1440/08/09 هـ، وقبل للنشر في 1441/02/17 هـ)

ملخص البحث: هدفت هذه الدراسة إلى قياس أثر طريقة الفصل المقلوب في تنمية التفكير الرياضي ودافعية التعلم نحو الرياضيات لدى طلاب الصف الثاني متوسط بمدينة أبها. استخدمت الدراسة المنهج التجريبي لتحقيق أهدافها والإجابة عن أسئلتها، وتكونت عينة الدراسة من 68 طالباً (35 طالباً للمجموعة التجريبية ، و33 طالباً للمجموعة الضابطة)، والذين تم اختيارهم بطريقة قصدية. قام الباحث بإعداد أداتين وهما: مقياس التفكير الرياضي ومقياس الدافعية لتعلم الرياضيات. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في تنمية التفكير الرياضي لطلاب المجموعة التجريبية. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية نحو تعلم الرياضيات.

كلمات مفتاحية: الفصل المقلوب، التفكير الرياضي، دافعية التعلم.

*****

The Effect of Using the Flipped Classroom Method in Developing Mathematical Thinking and Learning Motivations

Sami Musbah Alshehri

King Khalid University

(Received 15/04/2019, accepted 16/10/2019)

Abstract: This study was aimed at investigating the effects of using the flipped classroom method in the development of mathematical thinking and learning motivation for mathematics. It was conducted among the students of the second grade of middle school in Abha, Saudi Arabia. The study undertook an experimental design to achieve its objectives and utilized a sample of 68 students (35 students for the experimental group and 33 students for the control group) selected according to the intentional approach. Correspondingly, the researcher constructed two frameworks of tools: "The Mathematical Thinking Test" and the "Motivational Measure for Mathematics Learning." The results obtained reflected statistically significant differences at 5% (α = 0.05) in the development of mathematical thinking in the experimental group. The results also concluded statistically significant differences at the 0.05 level of significance in the post-test results regarding the motivation measure toward learning mathematics.

Keywords: Flipped classroom, mathematical thinking, learning motivations

(*) للمراسلة:

أستاذ مساعد، قسم: المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك خالد، ص ب: 8685، رمز بريدي: 62564، أبها، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Assistant Professor, Dept. of Curriculum and Instructions. College of Education, King Khalid University, P.O. Box 8685, Postal Code: 62564-4263, Abha, Saudi Arabia.

e-mail: smshehrie@kku.edu.sa

www.nbu.edu.sa
DOI: 10.12816/0058372

مقدمة:

يعتبر التغير في ظروف التعليم والتعلم من أبرز سمات هذا العصر، وذلك في ظل التغيرات المتسارعة في عالم التكنولوجيا وتطبيقاتها، بحيث أعادت التكنولوجيا تشكيل الطريقة التي يتواصل بها العالم، وذلك من خلال تفاعل الصغار والكبار معها واعتمادهم عليها بشكل كبير، مما أدى بالتربويين إلى السعي الحثيث في البحث عن أنظمة وأساليب تعليمية جديدة، أو تعديل وتطوير الأساليب الحالية، لكي تتوافق مع المتطلبات المختلفة لبيئة التعلم في الزمن الحديث. لقد أشار فانوات وأوبول,Phanuwat & Ubol) (2015 إلى ضرورة مراجعة الإيديولوجيات والنظم والممارسات التي تم تنفيذها في الماضي، من أجل تقييم جودة النتائج ومدى ملاءمتها مع متطلبات اليوم. ويؤكد قرواني (2010م) أن من أهم أهداف المؤسسات التعليمية هو التطوير وإنشاء أنظمة جديدة لتحسين بيئة التعلم، والمسارعة في إدخال التكنولوجيا الحديثة في التعليم، حتى لا تجد المؤسسات التربوية نفسها غير قادرة على مواكبة المجتمع عموماً ومسايرة التفاعل مع الطلاب على وجه الخصوص.

لقد أشار ريسك (Rycik, 2012)إلى أهمية إجراء مراجعة شاملة للنظام التعليمي العام، في حين أكد آندرسون (Anderson, 2007)وسوندرز (Saunders, 2014) إلى أهمية قيام المعلمين باستكشاف بدائل للفصول الدراسية التقليدية من خلال برامج التعليم المدعوم بالوسائط المتعددة، من أجل زيادة رغبة ودافعية المتعلم نحو التعلم. وقد ذكر جيمس (James, 2014) إلى أنه بالبحث في محرك Google نهاية 2013م، وجد أن هناك ما يقارب 8 مليون مدونة عن الفصل المقلوب، في حين أن هناك 2740 مدونة عن ذات المفهوم في محرك Google Scholar. أما في شهر أبريل من عام 2019م، فقد وجد الباحث أن هناك حوالي 25 مليون مدونة في محرك Google، وحوالي 71900 مدونة في محرك Google Scholar، أي أن الرقم قد تضاعف 26 مرة تقريباً خلال السنوات الخمس الماضية، مما يُثبت سرعة التوجه العالمي نحو مفهوم الفصل المقلوب.

والفصل المقلوب هو عبارة عن طريقة تدريسية يتم فيها تعريف الطلاب بالمفاهيم المسجلة مسبقاً سواءً عن طريق الانترنت أو مقاطع الفيديو أو أي أداة تكنولوجية خارج البيئة التعليمية التقليدية. بعد الانتهاء من مشاهدة المحتوى، يحضر الطلاب في اليوم التالي إلى الفصل للاجتماع والنقاش مع المعلم حول ما تعلموه، وفي هذه الأثناء يتم تصحيح أي مفاهيم وتصورات خاطئة عن المحتوى الذي شاهدوه (Fulton, 2012). كما يتوقع من الطلاب أن يكملوا الواجبات المنزلية والمناقشة للمحتوى خلال وقت الفصل الدراسي التقليدي (Bergmann & Sams,

(2012. لـذا يمكـن القـول إن الطبيعـة التقليديـة للعمـل المـدرسي والواجبـات المنزليـة قـد انقلبـت، حيـث أصبـح الطـلاب يعملـون في المنـزل مـا كانـوا يقومـون بـه تقليديـاً في الفصـل؛ والعكـس صحيـح.

إن طريقـة الفصـل المقلـوب مـن الطـرق الحديثـة في التدريـس، والتـي تمثـل إحـدى البدائـل للفصـل الـدراسي التقليـدي، وذلـك مـن خـلال اشـتمالها عـلى التكنولوجيـا الرقميـة في إعـداد الـدروس التعليميـة، وتوفـير التعليـم المتميـز للطـلاب. وقـد أشـار ألفاريـز (Alvarez, 2012) إلى أهميـة التجديـد في الأسـاليب التقليديـة للتعليـم، مـن أجـل إبقـاء التلاميـذ مشـاركين ومتحفزيـن للتعلـم بشـكل أكـبر. وبالنظـر إلى تاريـخ انتشـار مفهـوم الفصـل المقلـوب، فـإن الفضـل يرجـع إلى بيرجمـان وسـامز (Bergmann & Sams, 2012) في سـعيهما إلى ريـادة وانتشـار هـذا الأسـلوب الجديـد في التدريـس بـدلاً مـن الأسـلوب التقليـدي المتكـرر، حيـث عزمـا عـلى التخطيـط للتغيـير في طريقـة تعلـم الطـلاب وإنجازهـم الأكاديمـي. لقـد كان بريجمان وسـامز يشـاهدان الطـلاب وهـم يقضـون أوقاتـاً طويلـة في أداء الواجبـات المنزليـة لمختلـف المـواد الدراسـية، ممـا أثـار حفيظتهـم للبحـث عـن طريقـة تعليميـة تجعـل تعلـم الطـلاب أكثـر إبداعـاً وفعاليـة. لـذا قـرروا تغيـير أسـلوب التدريـس إلى الفصـل المقلـوب، ممـا سـمح للطـلاب بـأن يأخـذوا أدوراهـم كمتعلمـين نشـطين بـدلاً مـن مسـتمعين، وسـمح للمعلمـين بـأن يصبحـوا مرشـدين وموجهـين بـدلاً مـن الإلقـاء فقـط.

أشـار ألفاريـز (Alvarez, 2012) إلى انعـكاس المهـام التعليميـة داخـل الفصـل المقلـوب، بحيـث يتـم أداء الواجبـات داخـل الفصـل، ومشـاهدة المحـاضرات والمحتـوى التعليمـي في المنـزل. ويتـم تقديـم العـروض التعليميـة المتنوعـة في الفصـل المقلـوب مـن خـلال الأجهـزة التكنولوجيـة المتعـددة سـواء كانـت أجهـزة الكمبيوتـر المحمولـة أو أجهـزة الكمبيوتـر المكتبيـة أو الآيبـاد أو غـير ذلـك، ممـا يسـمح للطـلاب بمشـاهدة المـواد المسـجلة مسـبقاً، ثـم جلـب الأسـئلة حـول المحتـوى التعليمـي إلى الفصـل في اليـوم التـالي. ويتـم كذلـك في الفصـل المقلـوب السـماح بتعـاون المتعلمـين مـن خـلال مشـاركة الأفـكار وتبـادل وجهـات النظـر ومناقشـة المفاهيـم الخاطئـة وتحسـين خـبرات التعلـم لديهـم (Fulton, 2012). كـما أشـار بيرجمـان وسـامز (Bergmann & Sams, 2012) إلى أن الفصـل المقلـوب يوفـر للمتعلمـين فرصـاً للمشـاركة الاجتماعيـة والتعـاون الأكاديمـي مـع الأقـران، والتعـاون كذلـك مـع المعلمـين في عـدة مسـتويات معرفيـة مختلفـة، والتفاعـل مـع التقنيـات الرقميـة بشـكل مسـتمر.

كـما يسـمح الفصـل المقلـوب للطـلاب مناقشـة الواجـب المنـزلي وإكمالـه في وقـت الفصـل الـدراسي، ثـم اسـتخدام الوقـت المتبقـي في التنقيـب عـن

معلومات جديدة أو تطبيق المفاهيم المكتسبة حديثاً على مشكلات وقضايا من الحياة الواقعية (Springen, 2013). أما إذا كان هناك حاجة إلى مزيدٍ من الإيضاح؛ فبإمكان المتعلم البحث عن معلومات إضافية من خلال العمل مع المعلم أو أحد الأقران من أجل فهم أفضل;(Fulton, 2012 Goodwin & Miller, 2013)، أو العودة إلى مراجعة المحتوى التعليمي أو أجزاء منه عدة مرات حتى يتأكد من إتقانه بشكل جيد(Alvarez, 2012) . إن الفصل المقلوب يساعد الطلاب على الانتقال في المحتوى التعليمي وفق قدراتهم الخاصة واحتياجاتهم الفردية. أما فيما يتعلق بالمعلم؛ فقد أشار ستيد(Steed, 2012) إلى اختلاف دور المعلم في الفصل المقلوب عن الفصل التقليدي، حيث أصبح مرشداً فعالاً داخل الفصل، مع ضرورة امتلاك المعلم للمهارات التربوية التي تساعده على تحقيق الأهداف المرجوة منه. وقد أكد ألفاريز (Alvarez, 2012) إلى أن الفصل المقلوب يوفر فرصاً إضافية للمعلم من خلال التعاون مع المعلمين الآخرين الذين يقدمون نفس المحتوى، وتبادل الدروس والخبرات، ومناقشة الاستراتيجيات الفعالة التي يتم تقديمها عبر المحتوى الرقمي، وزيادة التطور المهني للمعلمين.

إن أدوار كلاً من المعلم والطالب تختلف باختلاف الأسلوب المستخدم في عملية التدريس. ففي الفصل التقليدي؛ يكون التعليم متمركزاً على المعلم بشكل كامل، من خلال تزويده للطلاب بالمعلومات والخبرات المتنوعة، ويظل الطالب مستقبلاً وسلبياً فقط طيلة الوقت. أما في الفصل المقلوب؛ فإن الأدوار تصبح مختلفة تماماً، بحيث تصبح العملية التعليمية متمركزة حول المتعلم وكفاءته وتفاعله مع المحتوى التعليمي، بينما يصبح المعلم موجهاً ومرشداً للعملية التعليمية، ومبتكراً للأنشطة الممتعة والتمارين المناسبة لمستوى المتعلمين. إن طريقة الفصل المقلوب تعطي حريةً أكبر للمتعلمين في قضاء الوقت المناسب مع المادة التعليمية لأنها تتم خارج المدرسة، مما يساهم في إتقان التعلم وزيادة الدافعية وبناء الثقة بالنفس وإعطاء الفرصة لتوجيه الملاحظات والانتقادات بين الطلاب حول المادة العلمية& Phanuwat) (Ubol, 2015.

لقد أصبح على المعلمين السعي إلى التواصل مع الطلاب، وتقديم دروس مبتكرة من خلال دمج التقنيات الرقمية في التعليم. وقد أشار جير وسويني(Geer & Sweeney, 2012) إلى مناسبة استخدام التكنولوجيا الرقمية للجيل الجديد، مع التأكيد على ضرورة سعي المعلمين إلى تحسين الطرق التي يعلمون بها متعلمي القرن الحادي والعشرين، من أجل ضمان نجاح العمل التعليمي وتحقيق أهدافه. كما أكد فولتون (Fulton, 2012) إلى أنه مع تطور التكنولوجيا عبر الانترنت، أصبح بمقدور المعلمين المبتدئين وغير

المبتدئين إلى قلب الفصل التقليدي، وذلك من خلال إنشاء الوسائط الرقمية التعليمية لطلابهم، وتبادل مقاطع الفيديو مع زملاء المهنة. بالإضافة إلى ذلك؛ أصبح بمقدور المعلمين القيام بتقطيع الفيديو إلى أجزاء، وتقديم المحاضرات في سلسلة من المقاطع المرئية، بدلاً من الفصول التقليدية التي تقدم كمية كبيرة من المحتوى التعليمي دفعة واحدة وفي وقت واحد (Phanuwat & Ubol, 2015).

وعلى الرغم من أن الفصل المقلوب قد لا يوفر حلولاً لكل مشاكل الفصل التقليدي، إلا أنه يمكن أن يبدأ في معالجة بعض مشكلاته والتخفيف منها، من خلال مشاركة وتعاون ومداخلات الطلاب في الوقت المناسب، مما قد ينتج عنه احتفاظ الطلاب بالمفاهيم الرياضية لمدة أطول، بالإضافة إلى سهولة تطبيقها في الحياة الواقعية (Bergmann & Sams, 2012). أما ما يتعلق بالمشكلات التقنية الناتجة عن مقاطع الفيديو التي يصممها المعلمون؛ فقد قامت شركات البرمجيات الشهيرة في تطوير مصادر وأدوات التعليم المعكوس، لكي يسمح للمعلمين بالاتصال بالطلاب خارج الفصل الدراسي بكل سهولة. وقد أشار بول وجيل (Bull & Kjell, 2012) إلى أن من أشهر البرمجيات في التعليم المعكوس هي:

1. برنامج SOPHIA وهو منصة تعليمية اجتماعية عبر الانترنت، ويقدم أكثر من 25 ألف برنامج تعليمي/ أكاديمي مجاناً للمعلمين على مدار الساعة، من أجل مساعدتهم في طريقة الفصل المقلوب ولتعزيز التعلم خارج الفصل الدراسي التقليدي.
2. برنامج Knowmia Teach وهو تطبيق مجاني على الأجهزة اللوحية لإنشاء الوسائط ودمجها في الفصول الدراسية المعكوسة، ويقدم ما يقارب 8000 فيديو في جميع التخصصات والمجالات لمعلمي المراحل المتوسطة والثانوية.
3. موقع Khan Academy الذي قام بتعميم الفصول المعكوسة من خلال موقعه على الإنترنت، ويحتوي على ما يزيد عن 4000 فيديو تعليمي قصير.

من جانب آخر؛ يلعب منهج الرياضيات دوراً هاماً في التفاعل مع متغيرات العصر الحديث وتطوراته المتسارعة، من خلال الإعداد المعرفي والوجداني والمهاري للفرد ومساعدته على التعامل الصحيح مع قضايا الحياة المختلفة. وقد أشار لوتفيا (Lutfiyya, 1998) إلى أن الاتجاهات الحديثة لمناهج الرياضيات تؤكد على أهمية التفكير والفهم والمنطق، والاعتماد على أساليب الاكتشاف والمناقشة للوصول إلى الحل. وذكر (جربوع، 2014م) إلى أن مناهج الرياضيات في

مراحل التعليم العام المختلفة لم يعد اهتمامها مقتصراً على المجال المعرفي فقط، بل أكدت على أهمية مراعاة الجوانب النفسية للطلاب وتنمية قدراتهم على التفكير، ومساعدتهم على بناء المعلومة بأنفسهم، من أجل تمكين كل طالب من بناء المعلومة الرياضية بنفسه ومواءمتها في بنيته المعرفية بشكل صحيح. إن ترجمة أهداف المنهج إلى حقيقة واقعية يتطلب العناية باختيار طرائق التدريس المناسبة، لأنها تمثل حلقة الوصل بين الأهداف والمحتوى من جهة وبين المتعلم من جهة أخرى، ولأجل مساعدة المتعلم على القيام بدور إيجابي في العملية التعليمية وتحقيق الأهداف المنشودة (الخوالدة، 2012م).

إن التفكير الرياضي من أهم الأهداف الأساسية لتدريس الرياضيات، لأنه يساعد المتعلم على تطبيق الرياضيات في مواقف الحياة اليومية، وذلك من خلال قيامه بتوظيف خبراته وتجاربه السابقة في المواقف الجديدة، من أجل الوصول إلى قرارات ونتائج صائبة. وقد عرف عفانه ونبهان (2003م ، ص: 109) التفكير الرياضي بأنه «مجموعة من العمليات العقلية المنظمة التي يقوم بها المتعلم عندما يواجه موقفاً أو مشكلة أو مسألة تتحدى قدراته ولا توجد إجابة جاهزة لها، مما يدفع الطالب إلى مراجعتها وترتيب خبراته الرياضية السابقة من أجل البحث والتنقيب عن الحل النهائي». كما أشار جربوع (2014م) وديفلن (Devlin, 2012) وستايسي (Stacey, 2005) إلى أن التفكير الرياضي يسعى إلى إكساب المتعلمين القدرة على حل المشكلات الرياضية، واستخدام مهارات الاستقراء والاستنباط والتعبير الرمزي والتفكير المنطقي وإدراك العلاقات والتصور البصري والتعميم والبرهان الرياضي والإدراك المكاني عند دراسة الرياضيات.

إن طبيعة التفكير الرياضي تختلف عن أنواع التفكير الأخرى وذلك لتركيزه على مصطلحات رياضية تتعلق بالأعداد والمفاهيم والرموز والأشكال. وقد أكد قطن (Cotton, 2010) بأن الجميع يمكنهم التفكير رياضياً، وبإمكانهم تعلمه وتحسينه من خلال الأمثلة والتمارين المختلفة. كما أشار جيبني (Gibney, 2014)إلى أن أسلوب التفكير الرياضي يعتمد على الطريقة التي يفضل بها الفرد تقديم الحقائق والارتباطات الرياضية وفهمها من خلال الخيال الداخلي أو التمثيلات الخارجية. بالإضافة إلى ذلك؛ يتكون التفكير الرياضي من مجموعة من المهارات، والتي تساعد المتعلم على شرح وفهم ممارسة العمليات العقلية المطلوبة بسهولة وإتقان (حبيب، 1996م). وقد ذكر أونال وإينان وبوزكورت (Onal, Inan, Bozkurt, 2017)إلى أن مهارات التفكير الرياضي يمكن تعلمها واكتسابها لأنها تجعل لتعلم الرياضيات معنى وتساهم في تطويرها. كما أشار جربوع (2014م) إلى أن مهارات التفكير الرياضي

تساعد المتعلم على حل المشكلة واتخاذ القرار بسرعة ودقة، وأنها تتكون من خمسة عناصر: الاستنتاج، الاستقراء، التفكير البصري، التعبير بالرموز، الحدس أو التخمين، وهذه المهارات هي التي استخدمها الباحث في هذه الدراسة لمناسبتها للمرحلة العمرية لطلاب الصف الثاني متوسط.

إن تعليم الطلاب آلية التفكير في حل المشكلة الرياضية وتحليل معطياتها وإدراك علاقاتها أهم من حل المشكلة ذاتها. وقد أشار جمل (2005م) إلى أن تنمية التفكير الرياضي تتم من خلال الدمج بين مهارات التفكير ومحتوى الرياضيات، بحيث يتم تعليم المحتوى ومهارات التفكير في آنٍ واحد. وهذا ما يؤكد عليه جربوع (2014م) والسرور (2000م) في أن تعليم التفكير الرياضي تكمن أهميته في مساعدة المتعلمين على رؤية المشكلة الرياضية بشكل أوضح وأوسع، والانتقال من مرحلة اكتساب المعرفة إلى مرحلة توظيفها بطريقة إبداعية في عالم الواقع، وتحويل الطلاب إلى مفكرين منطقيين، وتحسين الحالة النفسية للمتعلمين. كما أشار أونال وآخرون (Onal et. al., 2017) إلى أن مجتمع اليوم القائم على المعلومات يفرض علينا التحسين المستمر للتفكير الرياضي في تعليم الرياضيات من خلال تزويد المتعلمين بالكفاءة والطرق المبتكرة لإيجاد الحلول للعمليات الرياضية المختلفة، وفهم محتوى ومجالات تطبيق الرياضيات في الحياة الواقعية.

وللبيئة الصفية دور كبير في تعزيز التفكير الرياضي وتنمية مهاراته. فقد أكد جربوع (2014م) أن تنمية التفكير الرياضي يمكن أن تتم من خلال توفير المناخ المناسب وصياغة الأهداف التعليمية التي تدعم عمليات التفكير وطرح الأسئلة العميقة في الرياضيات. كما أشار حمادة (2009م ، ص:312) إلى أن تشجيع التفكير الرياضي يتطلب بعض الشروط الواجب توفرها في البيئة الصفية، وهي: تشجيع المتعلمين على الحوار والنقاش، وارتباط المحتوى بحاجات وميول وقدرات المتعلمين، وممارسة المتعلمين للأنشطة المختلفة والهادفة، والعمل مع الأقران داخل مجموعات مع متابعة عمل كل تلميذ على حدة. إن استخدام الأساليب التدريسية المعاصرة تساهم في الارتقاء بالتفكير الرياضي للمتعلمين، وتنظيم أفكارهم بصورة عملية للمحتوى، وزيادة الدافعية نحو تعلم الرياضيات (Devlin, 2012).

مشكلة الدراسة:

تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في الحاجة إلى تنمية التفكير الرياضي ودافعية التعلم نحو الرياضيات لدى طلاب الصف الثاني متوسط من خلال طريقة الفصل المقلوب، والتي تعتبر من أحدث الأساليب التدريسية المستخدمة في السنوات الأخيرة. لقد لاحظ الباحث من خلال الزيارات الميدانية المتكررة والمقابلات مع المعلمين في مدارس مدينة أبها وجود إشكاليتين

في تدريس الرياضيات. الإشكالية الأولى تتمثل في اعتماد أغلب معلمي الرياضيات على الطرق التقليدية في التدريس والاكتفاء باستخدام السبورة عند إيصال المعلومة، مما أثر سلباً على دافعية التعلم لدى الطلاب، وانصرافهم عن الدراسة وأداء الأنشطة وإنجاز الواجبات. بينما تتمثل الإشكالية الثانية في طريقة التفكير لدى الطلاب عند حل المسائل والتمارين الرياضية، واكتفائهم بالبحث عن الحلول الجاهزة دون إعمال للعقل أو محاولة استكشاف طرق جديدة للحل. وفي هذا السياق؛ أشارت الروساء (2017م) إلى أن الطريقة التقليدية مازالت شائعة لدى أغلبية المعلمين أثناء التدريس، والتي ترتكز فقط على حفظ المعلومات واستظهارها دون فهم، وهذا الأمر لا يتناسب مع طبيعة الجيل الحالي الذي تشغل التقنية حيزاً كبيراً من حياتهم. كما أشارت دراسات أخرى (Rock et al., 2008; Hull & Seeley, 2010) إلى وجود بعض الإشكاليات في تعليم الرياضيات مثل: انخفاض الدافعية للتعلم وعدم إتقان المفاهيم الرياضية وانخفاض مستوى التحصيل، مما يعني ضرورة البحث عن استراتيجيات تدريسية حديثة تساهم في معالجة وتعزيز تعلم الرياضيات.

ومن المؤشرات الظاهرة على تدني مستوى التفكير الرياضي ما أوضحته نتائج مشاركة الطلاب السعوديين من الصف الثامن (الثاني متوسط) في الاختبار الدولي للرياضيات والعلوم The Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) ، وذلك في الأعوام 2011م و 2015 م، والتي كان متوسط الدرجات العامة فيها 500 نقطة. فقد أظهرت النتائج النهائية للاختبارات الدولية عام 2011 م أن متوسط درجات اختبار الرياضيات للصف الثاني متوسط بلغ 394 نقطة ودون المتوسط الدولي بمقدار 106 نقاط، كما حصلت السعودية على المركز 37 عالمياً من بين 42 دولة مشاركة، بينما تراجع متوسط الدرجات في عام 2015 م إلى 368 نقطة ودون المتوسط الدولي بمقدار 132 نقطة، وحصلت السعودية على المركز الأخير ضمن 39 دولة مشاركة. لقد أبرزت هذه النتائج تدني مستوى طلاب الصف الثاني متوسط في عام 2015م مقارنة بعام 2011م، وذلك في جميع مجالات الاختبار الأربعة: الأعداد والجبر والهندسة والإحصاء. كما أظهرت النتائج ارتفاعاً في مستوى الإناث في اختبار الرياضيات لعامي 2011م و 2015م على التوالي مقارنة بأداء الذكور، حيث بلغ متوسط درجات الطالبات 401 و 375 نقطة في عامي 2011م و 2015م، بينما بلغ متوسط درجات الطلاب 387 و 360 نقطة في ذات الأعوام المذكورة; Mullis et al., 2012) .Mullis et al., 2016)

وفي ضوء ما سبق؛ يرى الباحث ـ من خلال البحث والاستقصاء ـ أن هناك نقص في الأبحاث

والدراسات التي تناولت استراتيجية الفصل المقلوب في المجتمع العربي عموماً والمجتمع السعودي خصوصاً، وأثرها على تنمية التفكير بشكل عام والتفكير الرياضي بشكل خاص، وتأثيرها كذلك على دافعية التعلم نحو الرياضيات، ومازال هناك حاجة ماسة لإجراء المزيد من الدراسات حول استراتيجية الفصل المقلوب، والتي تعد وسيلة مناسبة لتطوير تعليم الرياضيات.

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة الحالية للإجابة عن السؤال الرئيسي التالي:

ما أثر استخدام طريقة الفصل المقلوب في تنمية التفكير الرياضي ودافعية التعلم للرياضيات لدى طلاب الصف الثاني متوسط في مدينة أبها؟

وللإجابة عن السؤال الرئيسي تم تحديد الأسئلة الفرعية التالية:

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الرياضي؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في مقياس دافعية التعلم نحو الرياضيات؟

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

1. الكشف عن فاعلية طريقة الفصل المقلوب في تنمية التفكير الرياضي لدى طلاب الصف الثاني متوسط، وتحديد ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الرياضي.
2. الكشف عن فاعلية طريقة الفصل المقلوب على دافعية التعلم للرياضيات لدى طلاب الصف الثاني متوسط، وتحديد ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في مقياس دافعية التعلم.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في الآتي:

1. إلقاء الضوء على أهمية طريقة الفصل المقلوب كأسلوب حديث في تعليم الرياضيات، ودورها في تنمية التفكير الرياضي ودافعية التعلم، حيث تعد هذه الدراسة هي الأولى من نوعها ـ حسب

اطلاع الباحث وفي حدود علمه ـ من حيث تركيزها على هذه المتغيرات لدى طلاب الصف الثاني متوسط، مما يعني أصالة هذه الدراسة وأسبقيتها في هذا المجال، والتي يأمل الباحث من خلالها أن تساهم في سد الفجوة الموجودة في الميدان التربوي حول هذا الموضوع.

2. يأمل الباحث من هذه الدراسة أن تساهم في تشجيع معلمي الرياضيات على تطبيق استراتيجية الفصل المقلوب أثناء تعليم الرياضيات، وذلك من أجل استخدام بدائل تدريسية حديثة تعتمد على دمج التكنولوجيا داخل العملية التعليمية.
3. قد تزود هذه الدراسة معلمي الرياضيات بأدوات موضوعية يمكن استخدامها لقياس التفكير الرياضي ودافعية التعلم نحو الرياضيات، مما يتيح لهم الفرصة في توجيه المتعلمين وقياس الجوانب الانفعالية لديهم.
4. تعزيز التعلم الذاتي للرياضيات لدى المتعلم من خلال استخدام التقنيات الحديثة.
5. يتطلع الباحث إلى مساهمة هذه الدراسة في فتح المجال للباحثين والباحثات في عمل الدراسات المتنوعة، وذلك باستخدام الأساليب البحثية الكمية والكيفية والمختلطة حول الفصل المقلوب وتعليم الرياضيات.

مصطلحات الدراسة:

الفصل المقلوب Flipped Classroom: من خلال النظر في الكتب والدراسات التربوية، وجد الباحث أن هناك تعريفات متعددة لمفهوم الفصل المقلوب، وقد أرجع الباحث ذلك إلى حداثة هذا المفهوم في الميدان التربوي، وعدم وجود قاموس تعريفي للمصطلحات المستحدثة في مجال التربية. ويُعرف الباحث الفصل المقلوب بأنه: استراتيجية تعليمية معاكسة لبيئة التعلم التقليدية، والتي تعتمد على التعلم المدمج في تقديم المحتوى التعليمي عن طريق التسجيلات المسبقة (من خلال الإنترنت أو مقاطع الفيديو التي يصممها المعلم)، والتي يشاهدها الطلاب خارج المدرسة عبر الأجهزة الإلكترونية المختلفة، ويتناقشون حولها، ويقومون بأداء المطلوب منهم، ثم يأتون في اليوم التالي إلى غرفة الصف لمشاركة وتطبيق ما تعلموه تحت إشراف وتوجيه المعلم. أي يمكن القول بأن ما كان يقوم به الطالب تقليدياً في المنزل هو ما يفعله في الفصل، والعكس صحيح.

دافعية التعلم للرياضيات Motivational Learning of Mathematics: يُقصد بها تلك القوة التي تثير سلوك الطالب وتدفعه نحو التعلم واكتساب المعرفة، ويتم تحديدها من خلال درجة مقياس دافعية التعلم للرياضيات،

والـذي تـم بنـاؤه لأغـراض هـذه الدراسـة.

التفكير الرياضي Mathematical Thinking:

يُقصد به قدرة المتعلم على توظيف المعرفة الرياضية في المواقف المختلفة، واستنتاج النتائج من المقدمات، ويُقاس بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم في الاختبار الذي قام الباحث بتصميمه لهذا الغرض، ويتضمن الاستراتيجيات التالية:

1. **الاستنتاج:** هـو الوصـول إلى النتيجـة بالاعتـماد عـلى مبـدأ أو قاعـدة عامـة أو قانـون ريـاضي.
2. **الاستقراء:** هـو الوصـول إلى النتيجـة بالاعتـماد عـلى حـالات خاصـة.
3. **التفكـير البـصري:** هـي الأنشـطة البصريـة التـي تسـاعد عـلى تخيـل الحلـول للمسـألة الرياضيـة.
4. **التعبـير بالرمـوز:** هـي اسـتخدام الرمـوز للتعبـير عـن الأفـكار الرياضيـة أو المعطيـات اللفظيـة.
5. **الحـدس (التخمـين):** هـو محاولـة إيجـاد الحـل دون معرفـة السـبب.

الدراسات السابقة:

قـام الباحـث باسـتعراض الدراسـات التـي ناقشـت أثـر طريقـة الفصـل المقلـوب عـلى كل المتغـيرات المتعلقـة بـمادة الرياضيـات فقـط أو أثرهـا عـلى دافعيـة التعلـم في أي مـادة دراسـية، وذلـك مـن خـلال اسـتخدام محـركات البحـث العالميـة، ثـم تصنيفهـا عـلى حسـب الموقـع الجغـرافي إلى ثـلاث فئـات: الدراسـات المحليـة التـي أجريـت في المملكـة العربيـة السـعودية، الدراسـات العربيـة التـي أجريـت في العـالم العـربي، الدراسـات الأجنبيـة التـي أجريـت في بقيـة دول العـالم، ومناقشـة كل دراسـة وترتيبهـا حسـب التسلسـل الزمنـي مـن الحديـث إلى القديـم، ثـم اختتـم الباحـث هـذا القسـم بالتعليـق عـلى الدراسـات السـابقة، وإيضـاح أوجـه الاختـلاف بينهـا وبـين الدراسـة الحاليـة.

أولاً ـ الدراسات المحلية:

هدفـت دراسـة الحـربي (2017م) إلى التعـرف عـلى فاعليـة اسـتراتيجية الفصـل المقلـوب في تنميـة مهـارات التعلـم الـذاتي وتنظيـم البيئـة الإثرائيـة مـن وجهـة نظـر الطالبـات الموهوبـات في الصـف الأول الثانـوي بمدينـة الأحسـاء. اسـتخدمت الباحثـة المنهـج الوصفـي، وقامـت بتصميـم اسـتبانة كأداة للدراسـة. توصلـت النتائـج إلى أن فاعليـة التعلـم المقلـوب في تنميـة مهـارات التعلـم الـذاتي يتمثـل في: زيـادة الرغبـة في التعلـم والمعرفـة، توفـير الوقـت والجهـد في التحصيـل الـدراسي للطالبـات الموهوبـات، تقديـم التغذيـة الراجعـة الفوريـة لـكل طالبـة، زيـادة مقـدار الثقـة بالنفـس والقـدرة عـلى الإنجـاز. كـما أوضحـت النتائـج أن فاعليـة التعلـم المقلـوب في تنظيـم البيئـة الإثرائيـة يتمثـل في توفـير البيئـة التفاعليـة سـواء للطالبـة أو المعلمـة.

قـام العبيـكان والحناكـي (2016م) بدراسـة أثـر

استراتيجية الفصول المقلوبة على دافعية التعلم في المرحلة المتوسطة وذلك في مادة المعلوماتية. استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي وتكونت العينة من 25 طالبة من الصف الأول المتوسط في مدارس الرواد بمدينة الرياض. توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين متوسطي درجات التطبيق البعدي لمقياس الدافعية نحو التعلم لدى طالبات المجموعة التجريبية، مما يعني أن استخدام الفصول المقلوبة لها أثر إيجابي في تنمية الدافعية نحو التعلم لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

هدفت دراسة خليل (2015م) إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية الفصل المقلوب على بعض مكونات التعلم المنظم ذاتياً والاتجاه نحو مادة الرياضيات. تكونت عينة البحث من 18 طالباً من طلاب الصف السادس الابتدائي، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية (9 طلاب)، والمجموعة الضابطة (9 طلاب). كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في الدافعية الأكاديمية ومراقبة الذات وتكييف الاستراتيجية. كما أظهرت النتائج الأثر الإيجابي للاتجاه نحو مادة الرياضيات لدى طلاب المجموعة التجريبية.

سعت دراسة المعدي (2014م) إلى معرفة فاعلية استخدام التعلم المدمج في الفصول المقلوبة في تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي. تكونت عينة البحث من 55 طالباً، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي. كما قام الباحث بتصميم اختبار تحصيلي لأجل جمع البيانات والتحقق من صحة الفروض. كشفت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات اختبار مهارات التفكير الرياضي، وفي مهارات التعميم والاستنتاج والاستقراء والتعبير بالرموز وإدراك العلاقات لصالح المجموعة التجريبية.

ثانياً ـ الدراسات العربية:

هدفت دراسة الشمري وآل مسعد (2019م) إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية الفصول المقلوبة في التحصيل الدراسي والدافعية نحو التعلم لمادة المعلوماتية لدى طلاب الصف الحادي عشر الثانوي في دولة الكويت. تكونت عينة الدراسة من 62 طالباً من منطقة الأحمدي، واستخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي. قام الباحثان بتصميم أدوات الدراسة والمتمثلة في الاختبار التحصيلي ومقياس الدافعية. كشفت نتائج الدراسة عن فاعلية وإيجابية تطبيق استراتيجية الفصول المقلوبة في رفع مستوى التحصيل للمتعلم وتحسين الدافعية نحو التعلم.

قام أمبوسعيدي والحوسنية (2018م) بإجراء دراسة كمية تهدف إلى تقصي أثر طريقة الفصل المقلوب في تدريس العلوم على تنمية الدافعية لتعلم العلوم والتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي. تكونت عينة الدراسة

من 53 طالبة من محافظة جنوب الباطنة في سلطنة عمان. قام الباحثان بتصميم اختبار التحصيل الدراسي في وحدة الكهرباء وتطبيقاتها التقنية ومقياس دافعية التعلم من أجل تحقيق أهداف الدراسة. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في كلٍ من التحصيل الدراسي ودافعية التعلم لصالح المجموعة التجريبية. وأوصت الدراسة باستخدام الفصل المقلوب وإقامة الورش للمعلمين في هذا الموضوع.

سعت دراسة بشارات (2017م) إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية التعلم المقلوب على تحصيل طلاب الصف العاشر في مادة الرياضيات، وعلى مفهوم الذات الرياضي لديهم في محافظة أريحا. استخدمت الدراسة التصميم شبه التجريبي، وتكونت العينة من 43 طالباً وطالبة والذين تم تقسيمهم إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية (19 طالب وطالبة) والذين تم تدريسهم وحدة الهندسة الفراغية باستخدام التعلم المقلوب، والمجموعة الضابطة (24 طالب وطالبة) ممن درسوا بالطريقة الاعتيادية. قامت الباحثة بإعداد اختبار تحصيلي ومقياس لمفهوم الذات الرياضي. أظهرت النتائج وجود أثر إيجابي لاستراتيجية التعلم المقلوب على التحصيل ومفهوم الذات الرياضي لصالح المجموعة التجريبية.

استخدم دياب (2016م) الأسلوب شبه التجريبي في دراسته التي سعت إلى الكشف عن تأثير الفصل المقلوب على إنجازات الطلاب في مهارات الرياضيات SAT الجديدة للصف الحادي عشر في مدينة العين، الإمارات العربية المتحدة. تكونت عينة البحث من 79 طالبة وتم تقسيمهن إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. استخدم الباحث الاختبارات القبلية والبعدية لجمع البيانات. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في جميع المهارات الرياضية باستثناء مهارات حل المشكلات وتحليل البيانات. كما أشارت النتائج إلى أن استخدام المدرسين للفصل المقلوب يعود لعدة أسباب، منها: زيادة استعداد الطلاب وتحسين مهارات التفكير لمحاكاة مهارات القرن الحادي والعشرين.

ثالثاً ـ الدراسات الأجنبية:

هدفت دراسة فانق (Vang, 2017) للبحث عن تأثير الفصل المقلوب على الإنجاز الأكاديمي والكفاءة الذاتية في مادة الرياضيات في ولاية كاليفورنيا بالولايات المتحدة الأمريكية. تكونت عينة البحث من 60 طالباً من طلاب الصف الحادي عشر والثاني عشر، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية التي استخدمت الفصل المقلوب وتتكون من 34 طالباً، والمجموعة الضابطة التي استخدمت الطريقة التقليدية وتتكون من 26 طالباً فقط.

قام الباحث بتصميم اختبار لقياس الإنجاز الأكاديمي، بالإضافة إلى استبيان لقياس مستوى الكفاءة الذاتية لعينة البحث. توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة.

أما دراسة راماكريشنان وبريا (Ramakrishnan & Priya, 2016) التجريبية، والتي استخدمت الأسلوب الكمي، فقد هدفت إلى التحقق من فعالية الفصل المقلوب في تعليم الرياضيات «وحدتي المساحة والمحيط» على طلاب المرحلة المتوسطة. قام الباحثان باستخدام الاختبارات القبلية والبعدية وتصميم الفيديوهات التعليمية لأجل تحقيق أهداف الدراسة، وقد اشتملت عينة البحث على 40 طالباً وموزعين على النحو التالي: 20 من الذكور، 20 من الإناث. توصلت نتائج الدراسة إلى وجود تأثير إيجابي لمجموعة الفصل المقلوب على تحصيل الطلاب في الرياضيات.

هدفت دراسة كلارك (Clark, 2015) إلى فحص تأثير الفصل المقلوب على طلاب مادة الرياضيات في المرحلة الثانوية، حيث أجريت الدراسة على مدى سبعة أسابيع في الصف الأول الثانوي من مادة الجبر. تكونت عينة البحث من 42 طالباً وطالبة (18 ذكور و 24 إناث). تم جمع البيانات الكمية من خلال الاختبارات القبلية والبعدية، وجمع البيانات النوعية من خلال المقابلات والملاحظة التي قام بها الباحث للحصول على فهم أفضل لخبرات الطلاب. أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود اختلاف كبير في الأداء الأكاديمي بين الطلاب في المجموعتين. كما أظهرت النتائج أن طلاب المجموعة التجريبية كانوا أكثر انخراطاً في عملية التعليم من المجموعة الضابطة. وأوضحت نتائج البيانات النوعية أن طلاب الفصل المقلوب كانوا أكثر ارتياحاً لمستوى المشاركة والنشاط والتعاون في سياق التعلم داخل الفصل المقلوب.

دراسة فانوات وأوبول (Phanuwat & Ubol, 2015) والتي هدفت إلى دراسة فعالية تدريس الرياضيات من خلال استخدام الفصول المقلوبة. تألفت عينة الدراسة من 42 طالباً من طلاب الصف الحادي عشر في مادة الرياضيات في العاصمة التايلاندية بانكوك، وكانت في الفصل الدراسي الثاني من عام 2014م. اشتملت الأدوات المستخدمة في هذه الدراسة على محاضرات الفيديو وأوراق العمل والواجبات داخل الصف واختبار التحصيل الأكاديمي بالإضافة إلى الاستبانة. وجد الباحثان في نتائج الدراسة أن الفصول المقلوبة شجعت الطلاب على أن يكونوا قادرين على إدارة الوقت في الفصل الدراسي بشكل أكثر

كفاءة، وتحسن إنجازهم في تعلم الرياضيات وفق المعايير المتوقعة بنسبة 70 ٪. كما أشارت النتائج إلى أن الفيديو ساعد الطلاب للوصول للمحتوى وفهمه بكل وضوح، وأيضاً تمكين الطلاب من متابعة الدروس في أي وقت وأي مكان، مما يعني زيادة فرص المشاركة للطلاب في تحقيق أهداف التعلم الخاصة بالمادة. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن الواجبات والتكليفات داخل الفصل ساعدت على زيادة التفاعل والتواصل مع المعلم بشكل أفضل.

قام مكالوم وآخرون (McCallum et al., 2015) بإجراء دراسة استكشافية حول تأثير الفصل المقلوب على مشاركة الطلاب والأكاديميين والتعاون فيما بينهم. تكونت عينة الدراسة من 60 طالباً جامعياً (28 من الذكور و 32 من الطالبات) في ثلاث مواد مختلفة من تخصصات الرياضيات والأعمال. قام الباحثون بإجراء مقابلات جماعية مركزة لجمع تعليقات وآراء الطلاب فيما يتعلق بسلوكياتهم ومشاركتهم في الفصول الدراسية. كما قام الباحثون كذلك بمسح موجز للبيانات الديموغرافية والبيانات الكمية المتعلقة بتصورات الطلاب. أظهرت نتائج الدراسة إلى وجود توجه إيجابي لدى الطلاب والأكاديميين في المشاركة مع الفصل المقلوب، وزيادة التعاون وبناء العلاقات والتعلم من الأقران كذلك.

قام لوف وآخرون (Love et al., 2014) بدراسة تعلم الطلاب وتصورهم للفصل المقلوب في مادة الجبر الخطي الخاص بطلاب الرياضيات والهندسة. تكونت عينة الدراسة من 55 طالباً وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية (27 طالباً) والمجموعة الضابطة (28 طالباً). قام الباحثون بإجراء ثلاثة اختبارات نصفية واختبار نهائي أثناء جمع البيانات. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، كما أوضحت النتائج وجود مواقف إيجابية تجاه الفصل المقلوب أعلى من الفصل التقليدي.

دراسة ساوندرز (Saunders, 2014) والتي اتجهت إلى دراسة تأثير الفصل المقلوب على التحصيل الدراسي ومهارات التفكير الناقد في مادة الرياضيات لطلاب المرحلة الثانوية. كان الهدف المباشر من الدراسة هو تحديد ما إذا كان هناك فروق إحصائية في التحصيل الدراسي للطلاب في فصلين دراسيين بمجرد تطبيق مفهوم الفصل المقلوب. كما هدفت الدراسة إلى تحديد تأثير الفصل المقلوب على مهارات التفكير النقدي لدى الطلاب. استخدمت الدراسة المقارنة بين المجموعات الضابطة والتجريبية في الاختبارات القبلية والبعدية من أجل اختبار فرضيات الدراسة. توصلت نتائج

الدراسة إلى أن الفصل المقلوب ليس عاملاً مهماً في زيادة التحصيل الدراسي للطلاب أو زيادة مهارات تفكيرهم النقدي.

ومن خلال الاطلاع والاستقراء للدراسات السابقة التي تم عرضها ، يتضح الآتي:

- **أولاً**: أصبحت طريقة الفصل المقلوب تستحوذ على اهتمام العديد من الباحثين على المستويين المحلي والدولي، وذلك للأسباب التالية: (أ) الرغبة في تطوير العملية التعليمية. (ب) التخلص من الأساليب التقليدية التي يتم ممارستها داخل البيئة الصفية. (ج) التأثير الإيجابي على مستوى التحصيل الأكاديمي للطلاب.
- **ثانياً**: ركزت معظم الدراسات السابقة على قياس فاعلية الفصل المقلوب على مستوى التحصيل الدراسي في مختلف المراحل، ولا توجد أي دراسة لقياس التفكير الرياضي ودافعية التعلم للصف الثاني متوسط، مما يعزز الحاجة إلى هذه الدراسة من أجل قياس التفكير الرياضي ودافعية التعلم نحو استخدام الفصل المقلوب في تدريس الرياضيات للمرحلة المتوسطة.
- **ثالثاً**: ركزت الدراسات السابقة (المحلية والعربية) على فاعلية الفصل المقلوب مع مادة الرياضيات في مختلف المراحل الدراسية باستثناء المرحلة المتوسطة، وذات الشيء ينطبق على الدراسات الأجنبية باستثناء دراسة واحدة، مما يعزز الحاجة إلى إجراء هذه الدراسة، والتي تعتبر الأولى في هذا المجال في المجتمع المحلي (على حسب إطلاع الباحث).

منهجية الدراسة:

استخدم الباحث المنهج التجريبي للإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها، وذلك باعتباره المنهج المناسب لقياس أثر الظاهرة على عدد من المتغيرات، ثم رصد نتائج التغير في هذه الظاهرة وتحليلها وتفسيرها وربطها بالظواهر الأخرى.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف الثاني متوسط في المدارس الحكومية التابعة لإدارة التعليم في مدينة أبها للعام الدراسي 2018/ 2019م. أما عينة الدراسة فقد تكونت من (68) طالباً، حيث قام الباحث باستخدام العينة القصدية في اختيار المدرسة التي يوجد بها خمسة صفوف من الصف الثاني متوسط، ثم اختار الباحث اثنين من هذه الصفوف بطريقة عشوائية، وتعيين أحدهما عشوائياً كمجموعة تجريبية تدرس وحدة الإحصاء من خلال طريقة الفصل المقلوب، والمجموعة الأخرى ضابطة تدرس باستخدام الطريقة التقليدية. والجدول رقم (1) يبين معلومات العينة.

الجدول (1):

توزيع عينة الدراسة على المجموعتين التجريبية والضابطة

نوع المجموعة	عدد الطلاب	النسبة المئوية
التجريبية	35	% 51.47
الضابطة	33	% 48.53
المجموع	68	% 100

وللتحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة في التحصيل والتفكير الرياضي، قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب المجموعتين في الاختبار النهائي للفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2018/ 2019م، والمقارنة بينهما باستخدام اختبار (ت) من أجل الكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات، واعتبار هذا الاختبار بمثابة القياس القبلي لعينة الدراسة. وتبين الجداول (2) و (3) هذه النتائج.

الجدول (2):

نتائج اختبار «ت» لمعرفة الفروق في التحصيل بين المجموعات في الاختبار القبلي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة
التجريبية	35	62.83	15.19	0.845	0.371
الضابطة	33	60.57	16.43		

قيمة «ت» الجدولية عند درجة حرية (66) ومستوى دلالة (0.05) = 1.99

يلاحظ من الجدول (2) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي ، أي أن المجموعتين متكافئتان في التحصيل.

الجدول (3):

نتائج اختبار «ت» لمعرفة الفروق في التفكير بين المجموعات في الاختبار القبلي

البُعد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة
الاستنتاج	التجريبية	35	0.983	0.747	0.462	0.651
	الضابطة	33	1.052	0.915		
الاستقراء	التجريبية	35	1.341	1.053	0.574	0.533
	الضابطة	33	1.020	0.832		
التفكير البصري	التجريبية	35	0.827	0.942	1.026	0.582
	الضابطة	33	0.934	0.870		
التعبير بالرموز	التجريبية	35	1.134	1.021	0.583	0.454
	الضابطة	33	0.668	0.743		
الحدس أو التخمين	التجريبية	35	0.736	0.849	0.626	0.185
	الضابطة	33	1.011	0.755		
الدرجة الكلية	التجريبية	35	5.021	1.436	0.931	0.362
	الضابطة	33	4.685	1.402		

قيمة «ت» الجدولية عند درجة حرية (66) ومستوى دلالة (0.05) = 1.99

يتبين من الجدول (3) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في أبعاد الاختبار والدرجة الكلية للاختبار، وهذا يعني أن المجموعتين متكافئتان في الاختبار القبلي للتفكير الرياضي.

حدود الدراسة:

الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة في منتصف الفصل الدراسي الثاني وذلك في نهاية شهر فبراير 2019م واستمر تطبيقها لمدة أسبوعين، وتم الانتهاء من جمع البيانات في الأسبوع الأخير من شهر مارس 2019م.

الحدود المكانية: أجريت هذه الدراسة في مدينة أبها في جنوب المملكة العربية السعودية.

الحدود الموضوعية:

أولاً ـ اقتصرت هذه الدراسة على طلاب الصف الثاني متوسط.

ثانياً ـ وحدة الاحصاء في مقرر الصف الثاني متوسط (الفصل الدراسي الثاني)

ثالثاً ـ مهارات التفكير الرياضي المراد تنميتها، وهي: الاستنتاج، الاستقراء، التفكير البصري، التعبير بالرموز، الحدس أو التخمين.

رابعاً ـ دافعية التعلم للرياضيات.

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحث بإعداد الأدوات التالية:

أولاً ـ دليل المعلم:

قام الباحث بإعداد دليل المعلم لتدريس وحدة الإحصاء من كتاب الرياضيات للصف الثاني متوسط بطريقة الفصل المقلوب، وذلك للاسترشاد به في تدريسه للمواضيع المخصصة في هذه الوحدة. وقد استخدم الباحث كتاب المعلم في البداية لتحديد الأهداف العامة لتدريس وحدة الإحصاء ثم قام بتحليل محتوى الوحدة المستهدفة. كما تضمن الدليل على الآتي: مقدمة مختصرة عن أهمية الدليل وأهدافه، ونبذة عن طريقة الفصل المقلوب وكيفية استخدامها، وقائمة بالدروس المتضمنة في الوحدة والمدة الزمنية لتدريسها، والأهداف السلوكية لكل درس، وخطوات السير في الدرس، ودور كل من المعلم والمتعلم في الدرس، والأساليب والأنشطة التي تساهم في تحقيق الأهداف، وطرق ووسائل التقويم. وبعد الانتهاء من كتابة الدليل، قام الباحث بعرض الدليل على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال تدريس الرياضيات، وتم الاستفادة من آرائهم ومقترحاتهم في إخراج الدليل بصورته النهائية.

ثانياً ـ اختبار التفكير الرياضي:

يهدف هذا الاختبار إلى قياس القدرة على التفكير الرياضي في وحدة الاحصاء لدى طلاب الصف الثاني متوسط. لقد قام الباحث في البداية بتحليل محتوى وحدة الاحصاء في إطار التعريف الإجرائي لمهارات التفكير الرياضي المشار إليها في الحدود الموضوعية للدراسة، وتحديد هذه المهارات المتضمنة في الوحدة المراد استخدامها. وللتأكد من صدق التحليل؛ فقد اعتمد الباحث على آراء المحكمين، حيث تم عرض التحليل في صورته الأولية على مجموعة من المختصين، ثم قام الباحث بالتعديل في ضوء المقترحات التي اتفق عليها المحكمون. ولتحديد مستوى ثبات التحليل، قام الباحث بإعادة تحليل المحتوى بعد ثلاثة أسابيع من عملية التحليل الأول، وحساب معامل الثبات باستخدام معادلة هولستي، وقد بلغ معامل الثبات (0.947) والذي يدل على ثبات عال للتحليل. كما قام الباحث باستخدام طريقة أخرى للتأكد من دقة الثبات، وذلك باختيار أحد معلمي الرياضيات في الصف الثاني متوسط للقيام بعملية تحليل محتوى وحدة الاحصاء من أجل معرفة مدى الاتفاق/ الاختلاف بين نتائج التحليلين. وقد تم استخدام معادلة هولستي لحساب معامل الثبات والذي بلغ (0.913) مما يدل على ثبات عال، ووجود اتفاق كبير في عمليات التحليل.

قام الباحث ببناء الاختبار وذلك استناداً إلى الأدب

التربوي وبعض الدراسات السابقة في مجال التفكير الرياضي (جربوع، 2014م) و(Gibney, 2014)، ونماذج الاختبارات الدولية للتوجهات العالمية في الرياضيات والعلوم (TIMSS) للأعوام 2011م و2015 م، ومحتوى كتاب الرياضيات للصف الثاني متوسط للعام الدراسي 2018/ 2019م. وقد تكون الاختبار في صورته الأولية من 20 سؤالاً (اختيار من متعدد)، حيث وزعت الأسئلة على دروس الوحدة، وبواقع 4 أسئلة لكل مهارة من مهارات التفكير، ونصيب كل سؤال درجة واحدة في حالة الإجابة الصحيحة أو صفر في حالة الإجابة الخاطئة. وقد قام الباحث بالتحقق من الصدق الظاهري للأداة من حيث دقة الصياغة اللغوية ووضوحها وارتباطها بموضوع الدراسة ومناسبتها لطلاب الصف الثاني متوسط، وذلك بعرض الاختبار في صورته الأولية على عدد من الخبراء والمحكمين من أعضاء هيئة التدريس في قسم الرياضيات في الجامعات السعودية، وعدد من المعلمين ممن يحملوا درجة الماجستير فأعلى، وقد تم إلغاء بعض أسئلة الاختبار وتعديل البعض الآخر في ضوء التغذية الراجعة والمقترحات التي حصل الباحث عليها من المحكمين، واستقر الاختبار في صورته النهائية على 15 سؤالاً.

كما قام الباحث بتجريب الاختبار على عينة استطلاعية عشوائية (20 طالباً) من نفس مجتمع الدراسة الذين سبق لهم دراسة هذه الوحدة، وكان الهدف من ذلك حساب: صدق الاتساق الداخلي للاختبار، ومعاملات الصعوبة والتمييز، وثبات الاختبار. يبين الجدول رقم (4) مدى ارتباط درجة كل سؤال من أسئلة الاختبار بالدرجة الكلية للاختبار وذلك عن طريق حساب معامل بيرسون.

الجدول (4):

معامل ارتباط كل سؤال مع الدرجة الكلية للاختبار

رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط
1	0.742	6	0.859	11	0.572
2	0562	7	0.693	12	0.869
3	0.848	8	0.485	13	0.727
4	0.631	9	0.579	14	0.741
5	0.783	10	0.642	15	0.835

قيمة «ر» الجدولية عند درجة حرية (18) ومستوى دلالة (0.05) = 0.444

يتضح من الجدول السابق أن جميع الفقرات دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، وللتأكد من التناسق الداخلي لمجالات الاختبار تم حساب معاملات الارتباط لكل مهارة من مهارات التفكير والدرجة الكلية للاختبار.

الجدول (5):

معامل ارتباط درجات مهارات التفكير بالدرجة الكلية للاختبار

المهارة	الاستنتاج	الاستقراء	التفكير البصري	التعبير بالرموز	الحدس أو التخمين
معامل الارتباط	0.893	0.946	0.912	0.884	0.823

قيمة «ر» الجدولية عند درجة حرية (18) ومستوى دلالة (0.05) = 0.444

يتضح من الجدول رقم (5) أن معاملات ارتباط كل مهارة من مهارات التفكير الرياضي بالدرجة الكلية للاختبار دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، مما يدل على الاتساق الداخلي للاختبار.

ولحساب معاملات الصعوبة والتمييز وثبات الاختبار، فقد تراوحت معاملات الصعوبة لأسئلة الاختبار بين (0.29 ـ 0.74) مما يعني عدم وجود معامل صعوبة أكثر من (0.80) أو أقل من (0.20)، كما أن متوسط الصعوبة الكلي (0.65). أما قيم معاملات التمييز لأسئلة الاختبار فقد تراوحت بين (0.22 ـ 0.71) مما يعني عدم وجود أسئلة ذات تمييز أقل من (0.20)، وبلغ معامل التمييز الكلي (0.61). وتعتبر هذه القيم مقبولة تربوياً لاستخدام هذا المقياس في الدراسة الحالية، وبناءً عليه لم يحذف أي سؤال من أسئلة الاختبار في ضوء معاملات الصعوبة والتمييز. كما استخدم الباحث طريقة التجزئة النصفية لحساب ثبات الاختبار وذلك باستخدام معادلة جتمان (Jetman) لأن النصفين غير متساويين، وقد بلغ معامل الثبات الكلي (0.895). كما حُسِبَ الثبات بطريقة الاتساق الداخلي وفق معادلة ألفا كرونباخ، وقد بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (0.866)، وتعتبر هذه القيم مقبولة تربوياً لاستخدام هذا المقياس في الدراسة الحالية. وبهذا يكون الاختبار بصورته النهائية مكوناً من (15) سؤالاً.

ثالثاً ـ مقياس دافعية التعلم:

قام الباحث بتصميم الأداة الخاصة بقياس دافعية التعلم نحو الرياضيات، وكتابة جميع فقراتها، وذلك بالرجوع إلى الأدبيات التربوية والدراسات السابقة المتعلقة بالدافعية مثل: دراسة أمبوسعيدي والحوسنية (2018م) ودراسة زيتون والمقدادي (2014م) ودراسة العويهان (2007م). وقد تكون الاستبيان في صورته الأولية من (26) فقرة، واعتمد على مقياس ليكرت الخماسي في الإجابة، والتي تشمل: موافق جداً، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق جداً. وللتأكد من الصدق الظاهري للأداة؛ قام الباحث بعرض الأداة في صورتها الأولية على تسعة محكمين من ذوي الاختصاص في الرياضيات وفي علم النفس التربوي، وذلك لإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مناسبة فقرات الاستبيان، ووضوح صياغتها. وبعد استعادة النسخ الأولية من المحكمين، تم إجراء التعديلات الضرورية بناءً على آرائهم، واستقر المقياس في صورته النهائية على 21 فقرة. وللتحقق من صدق الاتساق الداخلي للأداة؛ تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية العشوائية والمكونة من 20 طالباً، ثم حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس وبين الدرجة الكلية، وظهرت النتائج كما في الجدول التالي.

الجدول (6):

معاملات الارتباط لكل فقرة من الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس*

#	معامل الارتباط	#	معامل الارتباط	#	معامل الارتباط
1	0.842	8	0.773	15	0.856
2	0.905	9	0.744	16	0.786
3	0.737	10	0.698	17	0.861
4	0.792	11	0.821	18	0.724
5	0.861	12	0.681	19	0.789
6	0.832	13	0.813	20	0.853
7	0.914	14	0.725	21	0.882

*** r=0.433, df=19, α=0.05**

يظهر من الجدول أعلاه أن جميع فقرات الاستبيان قد حققت ارتباطات دالة مع الدرجة الكلية للمقياس عند مستوى دلالة (α=0.05)، مما يعني أن مقياس الاتجاه يتسم بالصدق الداخلي.

أما ما يتعلق بثبات الأداة؛ فقد قام الباحث باستخدام طريقتين لقياس ثبات الاستبيان:

الطريقة الأولى: استخدام معادلة ألفا كرونباخ بعد تطبيق أداة الدراسة على العينة من أجل حساب معامل الاتساق الداخلي الكلي، وقد بلغت قيمة معامل الثبات الكلي للأداة (0.81)، وهذه القيمة مرتفعة ومقبولة إحصائياً في مجال البحث التربوي، وتعطي اطمئناناً بأن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات عند تطبيقه لأغراض هذه الدراسة.

الطريقة الثانية: استخدام التجزئة النصفية من خلال تقسيم فقرات الاستبيان إلى جزئين: الأسئلة ذات الأرقام الفردية، والأسئلة ذات الأرقام الزوجية، ثم حساب معامل الارتباط بين درجات الأسئلة الفردية والأسئلة الزوجية. وقد قام الباحث بعد ذلك بتصحيح معامل الارتباط من خلال استخدام معامل الارتباط المعدل (Spearman Brown)، وذلك في ضوء المعادلة الآتية: R= 2R / 1+R حيث أن R هي معامل الارتباط بين درجات الأسئلة الفردية ودرجات الأسئلة الزوجية، واتضح أن قيمة معامل الارتباط تساوي (0.853)، وقيمة معامل الارتباط المعدل تساوي (0.906)، وظهرت قيمة جتمان (Jetman) للثبات تساوي (0.862)، مما يجعل الباحث على ثقة تامة بثبات الأداة وصلاحيتها في الإجابة عن أسئلة الدراسة.

وللتحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة في مقياس الدافعية نحو تعلم الرياضيات، قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمقارنة بين المجموعتين في الاختبار القبلي لمقياس الدافعية، وذلك باستخدام اختبار (ت) من أجل الكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات، كما هو ملاحظ في الجدول التالي.

الجدول (7):

نتائج اختبار «ت» للمقارنة بين المجموعتين في الاختبار القبلي لمقياس الدافعية

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة
التجريبية	35	68.271	4.625	1.273	0.148
الضابطة	33	66.457	4.136		

قيمة «ت» الجدولية عند درجة حرية (66) ومستوى دلالة (0.05) = 1.99

يلاحظ من الجدول (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في الدرجة الكلية، أي أن المجموعتين متكافئتان في مقياس الدافعية نحو تعلم الرياضيات.

المعالجات الإحصائية:

استخدم الباحث في هذه الدراسة مجموعة من الأساليب الإحصائية للإجابة عن أسئلتها، حيث استُخرِجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع أفراد العينة من الاختبار النهائي للفصل الدراسي الأول، واعتبار ذلك بمثابة الاختبار القبلي من أجل التحقق من تكافؤ المجموعتين، ثم استخراج نتائج اختبار «ت» للعينات المستقلة للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات. كذلك استُخرِجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس التفكير الرياضي في الاختبار البعدي فقط، واستُخدِم اختبار «ت» للعينات المستقلة للكشف عن دلالة الفروق في متوسطات درجات طلاب المجموعتين.

وللإجابة عن السؤال الثاني: قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة في المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس دافعية التعلم في الاختبارين القبلي والبعدي، واستخدام اختبار تحليل التباين المشترك (ANCOVA) لضبط الفروق بين المتوسطات للمجموعتين في الاختبار القبلي للاستبيان، والكشف عن دلالة الفروق في متوسطات درجات طلاب المجموعتين على الاختبار البعدي للمقياس.

تحليل النتائج وتفسيرها:

السؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التفكير الرياضي؟

للإجابة عن هذا السؤال: قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب في المجموعتين على مقياس التفكير الرياضي، واستخدام اختبار «ت» للعينات المستقلة independent samples t-test، وكانت النتائج كما في الجدول التالي.

الجدول (8):

نتائج اختبار «ت» لمعرفة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب في المجموعتين الضابطة والتجريبية في مقياس التفكير الرياضي في الاختبار البعدي

البُعد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة
الاستنتاج	التجريبية	35	3.784	1.241	9.371	0.000
	الضابطة	33	2.146	0.953		
الاستقراء	التجريبية	35	4.828	0.858	6.215	0.000
	الضابطة	33	1.779	0.744		
التفكير البصري	التجريبية	35	3.265	1.061	4.874	0.000
	الضابطة	33	1.852	0.697		
التعبير بالرموز	التجريبية	35	3.431	0.786	8.261	0.000
	الضابطة	33	2.152	0.595		
الحدس أو التخمين	التجريبية	35	2.633	1.043	5.693	0.000
	الضابطة	33	1.411	0.662		
الدرجة الكلية	التجريبية	35	17.941	2.833	11.475	0.000
	الضابطة	33	9.340	2.014		

قيمة «ت» الجدولية عند درجة حرية (66) ومستوى دلالة (0.05) = 1.99

يتضح من الجدول السابق أن قيمة «ت» المحسوبة أكبر من قيمة «ت» الجدولية في جميع مهارات التفكير وفي الدرجة الكلية للاختبار عند مستوى دلالة (α=0.05)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التفكير الرياضي يُعزى لطريقة الفصل المقلوب، وبذلك نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في اختبار التفكير في الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة (المعدي، 2014م) والتي أكدت على الأثر الإيجابي لطريقة الفصل المقلوب على تنمية التفكير الرياضي. ويمكن تفسير ذلك إلى إسهام طريقة الفصل المقلوب في الارتقاء بالبيئة

التعليمية من خلال استخدام طرق بديلة وحديثة في التدريس، وتحقيق ديمومة تعلم الرياضيات داخل المدرسة وخارجها وعدم الانقطاع بانتهاء الدوام المدرسي، وجعل تعليم الرياضيات عملية تعاونية، إضافة إلى جذب انتباه الطلاب من خلال الأنشطة المختلفة التي تتطلب ممارسة لمهارات التفكير الرياضي المتعددة. كما أن طريقة الفصل المقلوب تساعد على تقديم المحتوى الرياضي بطريقة مجزأة تتناسب مع القدرات العقلية للطلاب، وتساهم في تنظيم المعلومات الجديدة من خلال ربطها بالخبرات السابقة، إضافةً إلى إعطاء الفرصة للطلاب وتمكينهم من عرض استفساراتهم وأسئلتهم ومناقشتها بشكل جماعي لتنمية مهارات التفكير الرياضي بشكل أكبر.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس دافعية التعلم نحو الرياضيات؟

للإجابة عن هذا السؤال: استخرج الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس دافعية التعلم الكلي، وكانت النتائج كما في الجدول التالي.

الجدول (9):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس دافعية التعلم الكلي (القبلي والبعدي)

المجموعة	العدد	المقياس القبلي		المقياس البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	35	68.271	4.625	71.436	4.291
الضابطة	33	66.457	4.136	68.162	3.825

يتضح من الجدول (9) وجود فرق بين متوسطات الدرجات الخام للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي والبعدي على مقياس الدافعية للتعلم، حيث تشير النتائج إلى أن المتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة التجريبية (71.436) والانحراف المعياري (4.291)، أما المتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة الضابطة فقد بلغ (68.162) والانحراف المعياري (3.825). ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية البعدية؛ استخدم الباحث اختبار تحليل التباين المشترك (ANCOVA) وكانت النتائج كما في الجدول التالي.

الجدول (10):

نتائج تحليل التباين المشترك (ANCOVA) على المقياس البعدي لدافعية التعلم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الاحصائية
التطبيق القبلي	89.146	1	89.146	1.618	0.201
المجموعة	1864.257	1	1864.257	42.643	0.001
الخطأ	275.283	65	36.174		
الكلي	428.377	67			

تبين النتائج في الجدول (10) وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لدرجات مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على مقياس دافعية التعلم الكلي، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة لها (42.643)، مما يعني أننا نرفض الفرض الصفري والذي ينص على «عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس دافعية التعلم نحو الرياضيات». ويمكن تفسير ذلك بأن طريقة الفصل المقلوب تسعى إلى مواكبة متطلبات الحاضر والمستقبل، والتناغم مع تطلعات المتعلمين في الحصول على تعليم ممتع ومشوق للرياضيات، والذي يراعي الفروق الفردية واختلاف سرعة التعلم بين الأفراد، بالإضافة إلى مواصلة التعلم داخل المدرسة وخارجها، وجعل العملية التعليمية تعاونية داخل الصف وخارجه. كما أن الفصل المقلوب يركز على إثارة حماس ودافعية المتعلم داخل غرفة الصف، وإعطاء وقت أكبر داخل حجرة الصف لتطبيق المفاهيم والمهارات الرياضية وممارسة الأنشطة وتنفيذ التمارين بكل أريحية، وتوفير بيئة خصبة للمتعلمين للمناقشة مع المعلم أو مع المجموعات الطلابية المختلفة، وذلك بعد مشاهدة الدرس في المنزل عدة مرات ـ حسب الحاجة ـ من خلال الفيديو التعليمي. وهذا كله يجعل الطالب يشعر بنوع من الثقة والحماس والاستعداد عند حضوره إلى المدرسة من أجل التطبيق العملي لما تعلمه في المنزل. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج عدد من الدراسات التي أشارت إلى أثر طريقة الفصل المقلوب في زيادة دافعية التعلم مثل: دراسة (الشمري وآل مسعد، 2019م) ودراسة (أمبوسعيدي والحوسنية، 2018م) ودراسة (الحربي، 2017م) ودراسة (العبيكان والحناكي، 2016م) ودراسة (خليل، 2015م).

التوصيات والمقترحات:

في ضوء ما توصلت إليه نتائج الدراسة، فإن الباحث يوصي بما يلي:

1. تشجيع المعلمين على استخدام الوسائل التقنية بشكل فعال من أجل تنمية اتجاهاتهم نحو التكنولوجيا، ومساعدتهم على استخدامها في تطبيق طريقة الفصل المقلوب بكل سهولة.
2. أهمية توفير الأجهزة الإلكترونية في المدارس من أجل مساعدة وتمكين المعلمين والطلاب على استخدامها في طريقة الفصل المقلوب.
3. الاهتمام بالدافعية نحو التعلم، وإقامة الدورات التدريبية للمعلمين لأجل تنميتها لدى المتعلمين.
4. إجراء المزيد من الدراسات حول فعالية طريقة الفصل المقلوب مع متغيرات أخرى مثل: التفكير الناقد، التفكير الإبداعي، عادات العقل، مفهوم الذات، وغيرها.
5. إجراء المزيد من الدراسات حول فعالية الفصل المقلوب في تنمية التفكير الرياضي ودافعية التعلم للطلاب والطالبات في مختلف المراحل الدراسية ومع مختلف المواد الدراسية.
6. إجراء الدراسات للتعرف على الصعوبات التي تواجه المعلمين والمتعلمين عند استخدام استراتيجية الفصل المقلوب.
7. تصميم دليل إجرائي يساعد المعلمين والطلاب على استخدام طريقة الفصل المقلوب بكل مهارة واحترافية.

المصادر والمراجع

أولا/ المصادر و المراجع العربية:

أمبوسعيدي، عبدالله. والحوسنية، هدى. (2018م). أثر التدريس بمنحى الصف المقلوب(Flipped Classroom) في تنمية الدافعية لتعلم العلوم والتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية) ، 32(8) ، 1579-1604.

بشارات، لينا. (2017م). أثر استراتيجية التعلم المقلوب في التحصيل ومفهوم الذات الرياضي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة أريحا. رسالة ماجستير ، فلسطين: جامعة النجاح.

جربوع، عيسى. (2014م). فاعلية توظيف استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية التفكير في الرياضيات والاتجاه نحوها لدى طلاب الصف الثامن الأساسي بغزة. رسالة ماجستير غيرمنشورة. غزة: الجامعة الإسلامية. أُسترجعت من: https: / /library. iugaza.edu.ps /thesis /113471.pdf

جمل، محمد. (2005م). تنمية مهارات التفكير الإبداعي. الإمارات العربية المتحدة ، دبي: دار الكتاب الجامعي.

حبيب، مجدي. (1996م). التفكير: الأسس النظرية والاستراتيجيات. القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

الحربي، فوزية. (2017م). فاعلية استخدام استراتيجية التعلم المقلوب في تنمية مهارات التعلم الذاتي وتنظيم البيئة الإثرائية من وجهة نظر الطالبات الموهوبات. مجلة التربية الخاصة والتأهيل ، 4(16)،

115-152.

حمادة، محمد. (2009م). فعالية استراتيجيتي (فكر ـ زاوج ـ شارك) والاستقصاء القائمتين على أسلوب التعلم النشط في نوادي الرياضيات المدرسية في تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة الدراسات التربوية والاجتماعية ، 22(6)، 133-162.

خليل، إبراهيم. (2015م). أثر استخدام استراتيجية الصف المقلوب في تنمية بعض مكونات التعلم المنظم ذاتياً والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف السادس الابتدائي. بحث إجرائي غير منشور ، إدارة تعليم صبيا.

الخوالدة، ناجح. (2012م). فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجية التدريس التبادلي لتنمية مهارات الفهم القرائي لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الأساسية في الأردن. المجلة الدولية التربوية المتخصصة ، 1(4) ، 127-145.

الروساء، تهاني محمد. (2017م). فاعلية الصف المقلوب في تدريس مقرر استراتيجيات تدريس العلوم وتقييمها على التحصيل الأكاديمي وتنمية عادات العقل لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية ، 26(1) ، 128-150.

زيتون، إيمان. والمقدادي، أحمد. (2014م). أثر برنامج تدريسي قائم على دمج الذكاءات المتعددة وأنماط التعلم في قدرة الطالبات على حل المشكلات الرياضية ودافعيتهن لتعلم الرياضيات. دراسات العلوم التربوية ، 41(1) ، 32-45.

السرور، نادية. (2000م). مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين. الأردن ، دار الفكر.

الشمري، طلال. وآل مسعد، أحمد. (2019م). أثر استراتيجية الفصول المقلوبة في التحصيل الدراسي والدافعية نحو تعلم مادة المعلوماتية لطلاب الصف الحادي عشر الثانوي. مجلة الدراسات التربوية والنفسية ـ جامعة السلطان قابوس ، 13(1) ، 65ـ85.

العبيكان، ريم. والحناكي، منى. (2016م). أثر التدريس باستخدام استراتيجية الفصول المقلوبة على الدافعية نحو التعلم في المرحلة المتوسطة. المجلة الدولية التربوية المتخصصة ، 5(8) ، 172-186.

عفانه، إسماعيل. ونبهان، سعد. (2003م). أثر أسلوب التعلم بالبحث في تنمية التفكير في الرياضيات والاتجاه نحو تعلمها والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف التاسع الأساسي بغزة. مجلة التربية العلمية ، الجمعية المصرية للتربية العلمية، 6(3)، 103-105.

العويهان، إبراهيم. (2007م). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الدافعية في التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة في دولة الكويت. رسالة ماجستير غير منشورة، عمان، الأردن: جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

قرواني، ماهر. (2010م). اتجاهات طلبة الرياضيات والحاسوب في جامعة القدس المفتوحة ـمنطقة سلفيت التعليميةـ نحو استخدام التعلم الإلكتروني في تعلم الرياضيات. المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح والتعلم الإلكتروني، 3(6) ، 139ـ170.

المعدي، عبدالعزيز. (2014م). فاعلية استخدام التعلم المدمج بالفصول المقلوبة في تنمية مهارات التفكير الرياضي لطلاب الصف الخامس الابتدائي. رسالة ماجستير غير منشورة. الرياض: جامعة الإمام محمدبن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية.

ثانياً/ المصادر والمراجع الأجنبية والعربية مترجمة للإنجليزية :

Afanah, Ismail. & Nabhan, Saad. (2003). The impact of the learning method on the development of thinking in mathematics and the trend towards learning and retention among the ninth grade students in Gaza. *Journal of Scientific Education, Egyptian Association for Scientific Education, 6(3)*, 103-105

Al_Roussa, Tahani. (2017). The effectiveness of the inverted classroom in teaching the strategies of teaching sci-

Gibney, J. (2014). Provoking mathematical thinking: experiences of doing realistic mathematics tasks with adult numeracy teachers. *Adults Learning Mathematics, 9(2),* 97–115

Goodwin, B., & Miller, K. (2013). Evidence on flipped classrooms is still coming in. *Educational Leadership, 70(6)*, 78-80.

Habib, Magdy. (1996). Thinking: Theoretical foundations and strategies. Cairo, Egyptian Renaissance Library.

Hamada, Mohammad. (2009). The effectiveness of Think-Pair-Share and the two active learning strategies in school mathematics clubs in developing mathematical thinking skills among middle school students. *Journal of Educational and Social Studies, 22(6)*, 133-162.

Harbi, Fawzia. (2017). The effectiveness of using the inverted learning strategy in developing self-learning skills and organizing the enrichment environment from the point of view of gifted students. Journal of Special Education and Rehabilitation, 4(16), 115-152.

Hull, S. H., & Seeley, C. L. (2010). High school to postsecondary education: Challenges of transition. *Mathematics Teacher, 103(6)*, 442-445.

Jamal, Mohammed. (2005). Developing creative thinking skills. United Arab Emirates, University Book House.

James, Stephanie. (2014). Flipping the graduate classroom: Getting started lesson from the field. *Journal of Instructional Pedagogies, 14,* 1-7. Retrieved from http://www.aabri.com/manuscripts/141859.pdf

Jerbue, Isa. (2014). The effectiveness of employing the reciprocal teaching strategy in the development of thinking in mathematics and towards it among the eighth grade students in Gaza. Master Thesis. Gaza: Islamic University. https://library.iugaza.edu.ps/thesis/113471.pdf

Khalil, Ibrahim. (2015). The impact of the use of the inverted grade strategy in the development of some of the components of self-organized learning and substance orientation among sixth graders. Unpublished procedural research, Department of Education of Sabia.

Love, B., Hodge, A., Grandgenett, N., & Swift, A. W. (2014). Student learning and perceptions in a flipped linear algebra course. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, 45(3)*. 317-324. http://dx.doi.org/10.1080/0020739X.2013.822582

Maadi, Abdulaziz. (2014). Effectiveness of the use of structured learning in reverse classes in the development of mathematical thinking skills for fifth graders. A magister message that is not published. Riyadh: Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Faculty of ence and evaluating the academic achievement and development of the habits of mind among students of Princess Noura Bint Abdulrahman University. *Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies, 26(1)*, 128-150.

Alkwalidah, Najih. (2012). The effectiveness of an educational program based on the interactive teaching strategy to develop reading comprehension skills for people with learning difficulties at the basic stage in Jordan. *International Specialized Educational Journal, 1(4)*, 127-145.

Al-sroor, Nadia. (2000). Introduction to the education of the privileged and gifted. Jordan, Dar Al-Fikr.

Alvarez, B. (2012). Flipping the classroom: Homework in class, lessons at home. *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review, 77(8),* 18-21.

Ambusidi, Abdullah. & Hossania, Huda. (2018). The Effect of Flipped Classroom Teaching on the Development of Motivation for Science Learning and Achievement in Grade 9 Students. *Najah University Journal of Research (Humanities), 32(8)*, 1579-1604.

Anderson, K. M. (2007). Tips for teaching: Differentiating instruction to include all students. *Preventing School Failure, 51(3),* 49–54.

Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day* (pp. 120-190). Washington DC: International Society for Technology in Education.

Bisharat, Lina. (2017). *The Impact of the Inverted Learning Strategy on Achievement and the Self-Concept of Sports among 10th Grade Students in Jericho Governorate.* Unpublished Master Thesis, Palestine: Najah University.

Bull, G., & Kjell, W. (2013). Refresh your flipped classroom with interactive video. *Learning & Leading with Technology, 40(7)*, 10.

Clark, K. (2015). The effects of the flipped model of instruction on student engagement and performance in the secondary mathematics classroom. *Journal of Educators Online, 12(1),* 91-115.

Cotton, T. (2010). *Understanding and teaching primary mathematics*. Pearson Education Limited. Harlow: England.

Devlin, K. (2012). *Introduction to mathematical thinking*. Keith Devlin-Palo Alto. ISBN-13: 978-0615653631

Geer, R., & Sweeney, T. (2012). Students' voices about learning with technology. *Journal of Social Sciences, 8(2)*, 294-303.

Social Sciences.

Marwan, Maher. (2010). Attitudes of Mathematics and Computer Students at Al-Quds Open University Salfit Educational Zone Towards Using E-Learning in Learning Mathematics. Al-Quds Educational University, Salfit Educational Zone, Palestine.

McCallum, S., Schultz, J., Sellke, K., & Spartz, J. (2015). An Examination of the Flipped Classroom Approach on College Student Academic Involvement. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 27(1),* 42-55

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Hooper, M. (2016). *TIMSS 2015 International Results in Mathematics*. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-results/

Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Foy, P., & Arora, A. (2012). *TIMSS 2011 International Results in Mathematics*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

Obeikan, Reem. & Hanaki, Mona. (2016). The impact of teaching using the inverted classroom strategy on motivation towards middle school learning. *International Specialized Educational Journal, 5(8),* 172-186.

Onal, H., Inan, M., Bozkurt, S. (2017). A Research on Mathematical Thinking Skills: Mathematical Thinking Skills of Athletes in Individual and Team Sports. *Journal of Education and Training Studies, 5(9)*, 133-139

Ouyahan, Ibrahim. (2007). Effectiveness of a training program to develop motivation in the achievement of students in middle school in Kuwait. Master Thesis, Amman Arab University for Graduate Studies, Amman, Jordan.

Phanuwat, U. & Ubol, K. (2015). *Effectiveness of Flipped Classroom to Mathematics Learning of Grade 11 Students*. The International Conference on Language, Education, Humanities, and Innovation, 118-122. Retrieved from https://icsai.org/procarch/1iclehi/1iclehi-44.pdf

Ramakrishnan, N. & Priya, J. (2016). Effectiveness of Flipped Classroom in Mathematics Teaching. *International Journal of Research Granthaalayah, 4(10)*, 57-62

Rock, M., Gregg, M., Ellis, E., & Gable, R. A. (2008). REACH: A framework for differentiating classroom instruction. *Preventing School Failure, 52(2)*, 31–47.

Rycik, J. A. (2012). Building capacity for reform. *American Secondary Education, 40(3)*, 80-81.

Saunders, J. M. (2014). *The Flipped Classroom: Its Effect on Student Academic Achievement, and Critical Thinking Skills in High School Mathematics*. Unpublished Doctoral Dissertation, Liberty University

Shammari, Talal. & Al Massad, Ahmed. (2019). The impact of the inverted classroom strategy on academic attainment and motivation toward learning informatics for 11th grade students. Journal of Educational and Psychological Studies Sultan Qaboos University, 13(1), 65-85.

Springen, K. (2013). Flipped. *School Library Journal, 59(4)*, 23. Retrieved from http://www.slj.com/

Stacey, Kaye. (2005). The place of problem solving in contemporary mathematics curriculum documents. *Journal of Mathematical Behavior, 24*, 341–350

Steed, A. (2012). The flipped classroom. *Teaching Business & Economics, 16(3)*, 9.

Vang, Yee. (2017). *The Impact of The Flipped Classroom on High School Mathematics Students' Academic Performance and Self-Efficacy*. Master Thesis from California State University. Retrieved from https://scholarworks.csustan.edu/bitstream/handle/011235813/1114/VangYV.spring2017.pdf?sequence=3

Zyton, Eman. & Mokdadi, Ahmed. (2014). The impact of a teaching program based on the integration of multiple intelligences and learning patterns in the ability of students to solve mathematical problems and their motivation to learn mathematics. *Educational Science Studies, 41(1)*, 32-45.

الممارسات التدريسية في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة وعلاقتها بأنماط الذكاءات المتعددة لدى أعضاء هيئة تدريس الرياضيات والطلبة

متعب بن زعزوع العنزي*
جامعة الحدود الشمالية

(قدم للنشر في 1441/01/02 هـ، وقبل للنشر في 1441/04/20 هـ)

ملخص البحث: هدف البحث الحالي إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الممارسات التدريسية المستندة إلى الذكاءات المتعددة وأنماط الذكاءات لدى أعضاء التدريس والطلبة بقسم الرياضيات كلية العلوم جامعة الحدود الشمالية، والكشف عن أثر النوع الاجتماعي في الممارسات التدريسية المستندة إلى الذكاءات المتعددة بين أعضاء التدريس وأنماط الذكاءات بين أعضاء التدريس والطلبة . تكونت عينة البحث من (24) عضو تدريس، (185) طالباً وطالبة، تكونت أدوات البحث من ثلاث أدوات شملت مقياس الممارسات التدريسية المستندة إلى الذكاءات المتعددة، قائمة الذكاءات المتعددة لأعضاء هيئة التدريس، مقياس الذكاءات المتعددة للطلبة، وأشارت النتائج إلى وجود علاقات ارتباطية متباينة النوع، والدلالة بين الممارسات التدريسية وأنماط الذكاءات المتعددة لأعضاء هيئة التدريس، وكذلك وجود علاقات ارتباطية متباينة النوع، والدلالة بين الممارسات التدريسية وأنماط الذكاءات المتعددة للطلبة.

كلمات مفتاحية: الذكاءات المتعددة ؛ الممارسات التدريسية؛ أعضاء هيئة التدريس؛ جامعة الحدود الشمالية؛ النوع الاجتماعي.

*****

Teaching practices according to the theory of multiple intelligences and its relationship with intelligences profiles among mathematics' faculty members and students

Meteb Z.Al-Enezi.

Northern Boarder University

(Received 02/09/2019, accepted 18/12/2019)

Abstract: The current research aimed to identify the relationship between teaching practices based on multiple intelligences and intelligences profiles among faculty members and students in mathematics department, faculty of science, Northern Border University. It aimed also, to identify the effects of gender in teaching practices based on multiple intelligences of faculty members and intelligences profiles of faculty members and students. The research sample consisted of (24) faculty members and (185) students. Teaching practices based on multiple intelligences scale, multiple intelligences lists for faculty members, and multiple intelligences scale of students were used as instruments. The results indicated that a correlation relationship of different types and significance between teaching practices based on multiple intelligences and intelligences profiles among faculty members and students.

Keywords: Multiple intelligences; Teaching practices; Faculty members; Northern Border University; Gender.

(*) للمراسلة:

أستاذ مساعد، قسم مناهج وتقنيات التعليم ، كلية التربية والاداب، جامعة الحدود الشمالية، ص ب: 1321، رمز بريدي: 91431، عرعر، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Assistant Professor, Dept. of Curriculum and Educational Techniques, College of Education and Arts, Northern Border University, P.O. Box: 1321, Postal Code: 91431, Arar, Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail: Matab.alenzi@nbu.edu.sa

www.nbu.edu.sa
DOI: 10.12816/0058373

مقدمة:

تعد الجامعة رافداً من أهم الروافد التي تقدم أفراداً مؤهلين علمياً ومهنياً واجتماعياً يناط بهم النهوض والرقي بالمجتمع، ولذا أصبح لزاماً الاهتمام بمخرجات هذه المؤسسات التعليمية والارتقاء بهم لتحقيق ما تصبو إليه الدولة من أهداف، وفي سبيل ذلك يجب على أعضاء هيئة التدريس بالجامعات تنمية قدرات طلبتهم من خلال استخدام إستراتيجيات تدريسية تتباين فيها الأنشطة التي تناسب جميع أنماط تعلمهم.

ويطبق أعضاء هيئة التدريس بعض الإستراتيجيات خلال عملية التدريس بهدف تسهيل عملية التعلم، فالطريقة الواحدة في التدريس لا تناسب جميع الطلبة في حين أنه عند الأخذ ببعض الاعتبارات عند اختيار وتضمين إستراتيجيات التدريس مثل محتوى المقررات يصبح التعلم حينئذ أكثر فاعلية(Serin, Serin, Yavuz & Muhammedzade, 2009) .

ومن أجل توفير عملية تعلم تتسم بالكفاءة والفاعلية يجب على أعضاء هيئة التدريس استخدام الطرق الأكثر ملاءمة وموثوقية، والتي تستند بشكل رئيس إلى التعرف على استعدادات واهتمامات ودوافع طلبتهم، وسرعة تعلمهم، وأساليبهم المفضلة في التعلم، وفي سبيل تحديد أساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة ظهرت العديد من النظريات والمداخل المتنوعة، ومن هذه النظريات ظهرت نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر كواحدة من المداخل الغنية التي توفر قاعدة واسعة لتقديم طرائق تدريس متنوعة، وأساليب تعلم مفضلة.

تشير نظرية الذكاءات المتعددة إلى أن كل الأفراد لديهم مدى متنوعاً من الذكاءات تشمل الذكاء اللغوي، والذكاء اللفظي، والذكاء المنطقي الرياضي، والذكاء البصري المكاني، والذكاء الموسيقي، والذكاء الجسمي الحركي، والذكاء الشخصي، والذكاء الاجتماعي، والذكاء الطبيعي، وعلاوة على تباين هذه الذكاءات بين الأفراد وبعضهم البعض فإنها تتباين أيضاً داخل الفرد نفسه، حيث تظهر الذكاءات القوية كنمط تعلم مفضل ومهيمن، وتظهر الذكاءات الضعيفة كأنماط تعلم غير مفضلة.

وهذا التباين في مستويات الذكاءات بين الأفراد يفسر وجود الاختلافات في التعلم فيما بينهم، ولمواجهة هذه الاختلافات بين الطلبة يتحتم على أعضاء هيئة التدريس في الجامعات استخدام مدى متنوع من الإستراتيجيات التدريسية المستندة إلى هذا التباين في الذكاءات المتعددة داخل قاعات الدراسة بطريقة تتناسب مع أنماط ذكاءات الطلبة. (العزب، 2015م) .

ويشير(Bas & Beyhan, 2010) إلى أن نظرية الذكاءات المتعددة قدمت ثماني طرق تدريسية تستند إلى ثمانية ذكاءات ترتبط ارتباطاً وثيقاً

بأجزاء محددة ضمن التراكيب الدماغية.

وإذا تم تزويد الطلبة داخل قاعات الدراسة بأنشطة وإستراتيجيات تعليمية تتناسب مع ذكاءاتهم المهيمنة فإن النواتج التعليمية حينئذ تتحسن وتتطور(Gangi, 2011) .

وهكذا يتضح للقارئ أن هذه النظرية أحدثت تغيراً جوهرياً في الممارسات التدريسية حيث أضحى المتعلم مشاركاً نشطاً في عملية التعلم بدلاً من كونه متلقياً سلبياً، كما أصبحت قدرة القائم بالتدريس على تفريد عملية التعلم أفضل، وأضحى يمتلك كلمة السر والمعرف الذي يدلف منه إلى دماغ الطالب بيسر وسهولة (Al-Sulim, 2012). بدلاً من تركيز الإستراتيجيات التدريسية التقليدية على نوعين فقط من الذكاءات اللغوي –اللفظي، والمنطقي –الرياضي (Jarwan, 2006) .

مشكلة البحث:

توفر الرياضيات للمتعلم تكنيكات نظرية وحسابية تعزز من فهمه للعالم الحديث، وفهمه للمشكلات المجتمعية، فالرياضيات مفيدة في الحياة الشخصية للأفراد، والحياة المهنية، ويحتاج الجميع من أفراد المجتمع إلى مدى واسع من الفهم الرياضي المناسب في سبيل زيادة قدراتهم على اتخاذ القرارات في مجال مهنهم، وتواصلهم ومعايشهم، وحياتهم المدنية. (National Association for the Education of young children, 2002) .

وقد هدفت العديد من الدراسات والأبحاث إلى تحقيق التميز في التدريس من خلال استخدام إستراتيجيات ثبت فاعليتها في الميدان، وتستند إلى الأدلة والبراهين، ومن هذه الإستراتيجيات: إستراتيجيات التدريس المستندة إلى الذكاءات المتعددة، وقد أشارت توصيات بعض الدراسات حول الإستراتيجيات التدريسية المستندة إلى الذكاءات المتعددة إلى ضرورة الأخذ ببعض الاعتبارات المتمثلة في التناغم بين هذه الإستراتيجيات، وبين الذكاءات المهيمنة لدى الطلاب، وضرورة مناسبة هذه الإستراتيجيات لمحتوى المقررات التدريسية (Serin et al, 2009; Warren Powell, 2017; Burkett, 2013).

وقد أسهمت الكثير من البحوث والدراسات في الكشف عن فاعلية هذه الإستراتيجيات التدريسية إلا أنه في حدود علم الباحث لم توجد دراسة واحدة تشمل الكشف عن العلاقة بين الإستراتيجيات التدريسية المستندة إلى الذكاءات المتعددة وأنماط الذكاءات لدى الطلبة وأعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة معاً، هذا فضلاً عن أن معظم الدراسات التي تناولت بعضاً من هذه العلاقات أجريت في بيئات غربية وبالتالي من الصعوبة تعميم نتائجها. (Jones, 2017; Warren-Powell, 2017; Serin et al, 2009; Haung, 2005).

كما أن الدراسات التي أجريت في بيئات عربية لم تتناول دراسة هذه العلاقات في التعليم الجامعي

حيث إنه في حدود علم الباحث دراسة واحدة فقط (الفرا، 2018م) هدفت إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين أنماط الذكاءات المتعددة الشائعة لدى معلمي اللغة العربية وعلاقتها بإستراتيجياتهم التدريسية في مرحلة التعليم الثانوي بدولة فلسطين.

ويمكن التعبير عن مشكلة البحث الحالي من خلال الأسئلة التالية:

- ما مدى وجود علاقة ارتباطية متباينة النوع، والدلالة بين الممارسات التدريسية المستندة إلى الذكاءات المتعددة، وأنماط الذكاءات المتعددة لأعضاء هيئة التدريس بقسم الرياضيات بكلية العلوم بجامعة الحدود الشمالية؟
- ما مدى وجود علاقة ارتباطية متباينة النوع، والدلالة بين الممارسات التدريسية المستندة إلى الذكاءات المتعددة، وأنماط الذكاءات المتعددة للطلبة بقسم الرياضيات بكلية العلوم بجامعة الحدود الشمالية؟

أهداف البحث:

هدف البحث إلى:

- الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين الممارسات التدريسية المستندة إلى الذكاءات المتعددة وأنماط الذكاءات المتعددة لأعضاء هيئة التدريس.
- الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين الممارسات التدريسية المستندة إلى الذكاءات المتعددة وأنماط الذكاءات للطلبة.

أهمية البحث:

برزت أهمية البحث من خلال النقاط التالية:

- توجيه أنظار أعضاء هيئة التدريس إلى ضرورة تضمين إستراتيجيات تدريسية مستندة إلى الذكاءات المتعددة، وتتناسب مع أنماط ذكاءات الطلبة ومحتوى المقررات.
- لفت انتباه عمادات التطوير الجامعي بالجامعات السعودية إلى ضرورة عقد دورات تدريبية لتدريب أعضاء هيئة التدريس على تبني إستراتيجيات تدريسية مستندة إلى الذكاءات المتعددة.
- قدم البحث الحالي أداة لقياس الممارسات التدريسية المستندة إلى الذكاءات المتعددة في البيئة العربية -بعد ترجمتها وتقنينها- تتسم بمعاملات صدق وثبات مقبولة.
- يساعد هذا البحث في سد فجوة في مجال المناهج وطرق التدريس تتمثل في استخدام القائمين على التدريس لإستراتيجيات تدريسية تتناسب مع أنماط تعلمهم ولا تتناسب مع أنماط تعلم الطلبة.

مصطلحات البحث:

الذكاءات المتعددة: هي نظرية في التعليم

والتعلم أشار فيها Howard Gardner إلى أن الأفراد يمتلكون مدى واسعاً من القدرات تشمل القدرة اللغوية اللفظية، القدرة المنطقية الرياضية، القدرة البصرية المكانية، القدرة الجسمية الحركية، القدرة الموسيقية، القدرة الشخصية، القدرة الاجتماعية، و القدرة الطبيعية. (Gardner , 1993).

أنماط الذكاءات المتعددة: هي أساليب تعلم مفضلة ومهيمنة لدى المتعلم في ضوء تفاوت قدراته المتعددة.(Gardner , 1993).

وإجرائياً يعرفها الباحث بأنها الدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص (عضو هيئة تدريس، أو طالب) على كل ذكاء من الذكاءات المتعددة المتضمنة في المقياس الذي أعد لهذا الغرض.

الممارسات التدريسية: هي السلوكيات والأفعال والطرائق التي يستخدمها عضو هيئة التدريس داخل القاعة التدريسية لتقديم المادة التعليمية بغرض إحداث التعلم لدى الطلاب. (الصغير، والنصار، 2002م).

وإجرائياً يعرفها الباحث بأنها الدرجة الكلية التي يحصل عليها عضو هيئة التدريس على كل بعد من أبعاد المقياس الذي تم بناؤه في ضوء الذكاءات المتعددة.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على الحدود التالية:

1. **الحدود المكانية:** قسم الرياضيات – كلية العلوم بجامعة الحدود الشمالية بمدينة عرعر .
2. **الحدود البشرية:** أعضاء هيئة التدريس بقسم الرياضيات – كلية العلوم بجامعة الحدود الشمالية بمدينة عرعر من الذكور والإناث، والطلبة في قسم الرياضيات – كلية العلوم بجامعة الحدود الشمالية بمدينة عرعر من الذكور والإناث.
3. **الحدود الزمانية:** تم تطبيق البحث خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 1439/ 1440هـ .

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أشار جاردنر إلى أن النظرة التقليدية للذكاء والمستندة إلى نسبة ذكاء الفرد (IQ) نظرة محدودة واقترح بديلاً عنها يتمثل في ذكاءات متنوعة من أجل تقديم مفهوم أوسع للقدرة البشرية لدى الأطفال والمراهقين والبالغين (Armstrong, 2009) .

شملت هذه الذكاءات الذكاء المنطقي الرياضي، والذكاء اللغوي، والذكاء المكاني، والذكاء الموسيقي، والذكاء الجسمي الحركي، والذكاء الشخصي، والذكاء الاجتماعي، والذكاء الطبيعي، وحديثاً تم إضافة الذكاء الوجودي، ويعتقد جاردنر أن كل إنسان لديه القدرة على التعلم بطرق مختلفة، وهذه الطرق تمثل الأساليب التي يفضلها في المشاركات التعلمية.

- **الذكاء اللغوي اللفظي:** أعضاء هيئة

التدريس ذوو الذكاء اللغوي لديهم ولع تجاه الكلمات المكتوبة، والمنطوقة فهم يستخدمون اللغة للتعبير عن احتياجاتهم ويتوقعون بالمقابل نفس الشي من المعلمين الآخرين، ويستخدمون الشعر والأدب لفهم المفاهيم والمصطلحات ولتذكر المعلومات المهمة.(Sheparid,2004) . أعضاء هيئة التدريس أصحاب هذا الذكاء يفضلون استخدام البطاقات الملونة، وخرائط المفاهيم المختصرة والمنظمات المتقدمة في تقديم دروسهم كما أنهم يميلون إلى تدريب طلابهم على تدوين ملاحظات جديدة، وهذه الملاحظات تكون تفصيلية ومنظمة وصارخة الألوان كي تساعد الطلبة على تحقيق أهدافهم الصفية. (Smith,2002).

■ **الذكاء المنطقي الرياضي**: الأعضاء ذوو الذكاء المنطقي الرياضي القوي يقومون بحساب وحل المشكلات الرياضية بكفاءة عالية، ويستخدمون أساليب العد والجدولة، والرسومات البيانية، لتوضيح قدراتهم على تصور حل العمليات الرياضية المعقدة.(Shepard,2004). هؤلاء الأعضاء يفهمون التفكير المجرد الرمزي، ويميلون إلى استخدام مهام الرسوم البيانية، وإنشاء الجداول، وحل المشكلات الرياضية، وإجراء العمليات الحسابية المعقدة في الواجبات المنزلية لطلابهم، والكثير منهم يتفنن في استخدام أجهزة الحاسوب، وغيره من أشكال التقنية. (Armstrong,2009).

■ **الذكاء الجسمي الحركي**: أعضاء هيئة التدريس ذوو الذكاء الجسمي الحركي القوي يميلون في تدريسهم للطلبة إلى القيام ببعض الأنشطة البدنية الحركية، ويعرف هؤلاء الأعضاء بالمعلمين اللمسيين، وهم يسعون في تدريسهم إلى العمل بدلاً من الجلوس في المحاضرات، ويعلمون طلابهم كيفية استخدام الحركة في تحقيق أهدافهم الصفية.(Warrem-Powell,2017) . وهؤلاء الأعضاء يتحركون في كثير من الأحيان في جميع أنحاء قاعة الدراسة، وينتقلون من طالب إلى آخر.

■ **الذكاء البصري المكاني**: أعضاء هيئة التدريس ذوو الذكاء البصري المكاني القوي يتمكنون من إعادة بناء شيء أو حدث في فراغ ثلاثي الأبعاد في ضوء موضع أجسامهم في الفراغ ومعالجته بدرجة من التأكد بطريقة لايمكن لأي شخص آخر القيام بها، وأصحاب هذا الذكاء مولعون بالصور والرسومات لتصور المفاهيم المجردة والمعلومات، وينظر المتعلمون البصريون المكانيون إلى العالم بدقة، ويكونون صورة ذهنية بتفاصيل ووضوح.(Shepard,2004) . وتساعد هذه القدرة عضو هيئة التدريس على حل المشكلات المعقدة وذات التفاصيل البيانية، وفي القاعات التدريسية يميل هؤلاء الأعضاء لاستخدام المخططات الرسومية، والرسوم

التوضيحية، وخرائط المفاهيم، واستخدام مقاطع الفيديو، وأجهزة العرض والسبورات البيضاء كأدوات تدريسية مفضلة داخل قاعات الدراسة. (Nolan,2003).

■ **الذكاء الموسيقي**: أعضاء هيئة التدريس ذوو الذكاء الموسيقي القوي يميلون باستمرار إلى الضرب على الطاولات أو استخدام نبرات الصوت بطريقة مختلفة تتناغم مع أسلوبهم التدريسي كما أن لهم طرقهم الخاصة في تدريس المفاهيم وفي بعض الأحيان يغنون المفهوم أو تقديم كلمات المفهوم بطريقة تتسم بتراكيب موسيقية كالسجع والقافية الواحدة. والعوامل الرئيسية المساهمة في نجاح هؤلاء الأعضاء تتمثل في شدة وجودة الصوت وموضع استخدامه (Nolan,2003 ; Shepard,2004).

■ **الذكاء الاجتماعي**: أعضاء هيئة التدريس ذوو الذكاء الاجتماعي القوي مولعون بمشاعرهم ومشاعر الآخرين، ويميلون إلى رؤية الطلبة يعملون بشكل جيد في مجموعات، وغالباً ما يعينون الطلاب ليكونوا قائدي مجموعات تعلم تعاونية، ولديهم حساسية طبيعية للحالة الإنسانية مما يجعلهم متفهمين للاحتياجات الفردية للآخرين، ويتواصل عضو هيئة التدريس صاحب هذا الذكاء مع طلابه بطريقتين لفظية وغير لفظية، ولديهم استعداداً مستمراً لتقديم المساعدة لأي طالب في أي وقت. (Giles , Pitre & Womack , 2003) .

■ **الذكاء الشخصي**: عادة تعمل الذكاءات الاجتماعية، والشخصية جنباً إلى جنب، وأعضاء هيئة التدريس ذوو الذكاء الشخصي يفهمون الحالة الإنسانية، ويكون لهم صلة وثيقة بالأشخاص الآخرين وحياتهم الشخصية، كما أن لديهم خطة واتجاهاً لحياتهم الخاصة ولهم هدف كبير لايتحقق إلا عند مشاركة الآخرين. يقوم الأعضاء ذوو هذا الذكاء بتدريب طلابهم على مهارات التفكير النقدي، ويدفعون طلابهم للبحث بعمق داخل ذواتهم للعثور على إجابات ومنحهم الثقة في قدرتهم على التعامل مع أي موقف طارئ يواجهونه، ولديهم المقدرة على استيعاب المعلومات، وتخزينها حتى يمكنهم الوصول إليها. (Giles et al. ,2003 ; Shepard, 2004).

■ **الذكاء الطبيعي**: الأفراد ذوو هذا الذكاء هم معلمو الأحياء الطبيعية ويستمتعون بالتفاعل مع الطبيعة ويستمتعون بتكوين ورعاية الحدائق، والتعرف على النباتات والحيوانات والعالم من حولهم، ويتعرفون على المعادن ويصنفونها بسهولة، ويميلون لاستخدام أشياء من الطبيعة داخل الصف، ومن دعاة حماية البيئة ويعكسون دائما الأنشطة البيئية كالاحتباس الحراري، أو إنقاذ الحيتان أو الحيوانات المهددة بالانقراض في مقرراتهم التدريسية.(Shepard,2004) .

يشير جاردنر إلى أن نظرية الذكاءات المتعددة تغطي مدى متنوعاً من الإستراتيجيات التدريسية والتي يمكن وصفها بشكل ممارسات داخل قاعات الدراسة، وهو يفترض عدم وجود مجموعة واحدة من الإستراتيجيات التدريسية والتي يمكن أن تعمل داخل القاعة الدراسية بطريقة تناسب كل الطلاب (Gardner,2003).

تهدف الإستراتيجيات التدريسية إلى زيادة دافعية الطلبة نحو التعلم ومساعدتهم في التركيز على المحتوى التعليمي، ولا توجد طريقة مثلى للإستراتيجية التدريسية فتلك التي تعمل بشكل أفضل بالنسبة للمعلمين هي التي تحافظ على اهتمامات وانتباه الطلبة وتسمح لهم بالتفاعل مع المدرس بطرق متنوعة. (Warren – Powell,2017).

إن تغيير وتعديل مداخل تدريس الرياضيات هو في الغالب من أجل تعزيز أداء الطلاب في الرياضيات لتحسين المتوسط العام في التحصيل بشكل عام. ومن هنا فإن أحد الأساليب هو تغيير التركيز على التدريس الموجه من قبل المعلم والذي يعرف أيضًا باسم المداخل المتمركزة حول المعلم والمتمثلة في إلقاء المحاضرات إلى المداخل الأكثر توجهاً نحو الطلاب (تركز على الطالب) والتي تحتوي على درجة أعلى من المشاركة النشطة للطلاب في التعليم وعملية التعلم (Qualter & Abu-Hola,2000).

لذلك، استنادًا إلى الأدب التربوي، يتضح أنه باستخدام الأساليب غير التقليدية في تدريس الرياضيات يصبح المعلمون قادرين على الوصول إلى مجموعات من الطلاب كان من الصعب الوصول إليهم من خلال المداخل التقليدية في التدريس. (Sellars,2008).

ومع التركيز التدريجي على أساليب وطرق التدريس الإبداعية في الفصول الدراسية المعاصرة، بدأ العديد من المربين والمدرسين في تبني مدخل الذكاءات المتعددة في أساليب التدريس حيث يتم تسليط الضوء على فكرة الاختلافات الفردية لكل من المعلمين والطلاب (Sulaiman Abdurahmanb& Abdul-Rahim, 2010,)

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى الإستراتيجيات التدريسية المستندة إلى الذكاءات المتعددة لجاردنر (Armstrong, 2009; Morgan, 1996; Walters, 1992; Shearer, 2004; Zainudin,2012; Sheahan,2013).

▪ الإستراتيجيات المستندة إلى الذكاء اللغوي اللفظي:

تشمل الأنشطة التدريسية المستندة إلى هذا الذكاء المحاضرات، والقصص، والنشر في الصحف، وتشمل بعض المواد التدريسية كالكتب، والدفاتر الدراسية، وأجهزة الحاسب، وتتطلب هذه الإستراتيجية التدريسية من الطالب أن يقرأ ويكتب، ويتحدث، ويستمع

للمحاضرة، وهذا النوع من الإستراتيجيات التدريسية غالباً ما يرتكز على المعلم ويدور حول توجيهاته أثناء الدرس.

▪ **الإستراتيجيات المستندة إلى الذكاء المنطقي الرياضي**: تشمل الأنشطة التدريسية المناسبة لهذا النوع من الذكاء أنشطة المشكلات، والتجارب العلمية، والحسابات المنطقية، ومهارات التفكير الناقد، ويطلب من الطلبة وضع افتراضات، وحساب كميات، والتفكير النقدي والمنطقي، وفي كثير من الأحيان يطرح عضو هيئة التدريس سؤالاً يحتوي تحديات على مجموعة من الطلبة ثم ينهمكون في إيجاد حل لهذا السؤال المطروح، ويمد الأعضاء الطلبة بوسائل مساعدة مثل الأجهزة العلمية والآلات الحاسبة، وتشمل التكليفات والواجبات والألغاز الرياضية، والمسائل الرياضية التي تتضمن استخدام بعض الألعاب اليدوية في حل مسائل رياضية.

▪ **الإستراتيجيات المستندة إلى الذكاء البصري المكاني**: تشمل الأنشطة التدريسية استخدام الشكل V، والخرائط الذهنية، والرسوم البيانية، والعروض التقديمية، واستخدام الألوان في الكتابة، والتظليل، والبطاقات المصورة.

▪ **الإستراتيجيات المستندة إلى الذكاء الحركي الجسمي**: تشمل استخدام الحركة، مثل رفع الأيدي عند الإجابة، والتأشير بإصبع واحد كدليل على الفهم الجزئي للمفهوم، والأصابع الخمسة كدليل على الفهم الكامل للمفهوم، وأنشطة التشييد والبناء بواسطة المكعبات والصلصال .

▪ **الإستراتيجيات المستندة إلى الذكاء الاجتماعي**: تشمل إستراتيجيات التعلم التعاوني والثنائي، وإثارة مناخ من التفاعل والتعاون وتوفير أدوات دافعية تحث على تنمية التعاون بدلاً من التنافس.

▪ **الإستراتيجيات المستندة إلى الذكاء الشخصي**: تشمل المداخل التدريسية التدريس الفردي المستند إلى الاهتمامات والقدرات الفردية، بهدف تنمية العوامل النفسية الكامنة وراء التعلم مثل تقدير الذات والثقة بالنفس، وتوفير أنشطة تقييمية تقدم تغذية راجعة فورية، واستخدام طريقة المشروعات متعددة الأبعاد، حيث يعمل كل متعلم على أحد الأبعاد .

▪ **الإستراتيجيات المستندة إلى الذكاء الطبيعي**: يتم دمج الحقائق الرياضية وحل المسائل الرياضية الحسابية واللفظية في أنشطة تحتوي على قضايا بيئية مثل الاحتباس الحراري، والعوز المائي، وانقراض الحيوانات والنباتات، والظواهر الطبيعية مثل البراكين والزلازل والفيضانات والسيول.

الدراسات السابقة:

دراسة (عفانة، والخازندار، 2003م): هدفت

الدراسة التعرف على إستراتيجيات التعلم المستندة للذكاءات المتعددة لدى الطلبة المعلمين تخصص الرياضيات بمدينة غزة في فلسطين، والكشف عن أثر متغيرات النوع، والمؤسسة التعليمية في هذه الإستراتيجيات، والكشف عن العلاقة الارتباطية بين إستراتيجيات التعلم المستندة للذكاءات المتعددة والأداء التدريسي لدى عينة الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (59) طالباً معلماً وطالبة معلمة تم تقسيمهم إلى (17) ذكور و (42) إناث .، واستخدم الباحثان بطاقة مقابلة شخصية، وبطاقة ملاحظة المشرف للطالب المعلم، وبطاقة ملاحظة مدير المدرسة للطالب المعلم، توصلت النتائج إلى اختلاف درجة استخدام إستراتيجيات التعلم المستندة للذكاءات المتعددة لدى الطلبة المعلمين تخصص الرياضيات حيث جاءت إستراتيجيات التعلم المستندة إلى الذكاء الرياضي في المرتبة الأولى تلاها إستراتيجيات التعلم المستندة إلى الذكاء الاجتماعي ثم المستندة إلى الذكاء البصري المكاني، ثم المستندة إلى الذكاء الحركي، ثم المستندة إلى الذكاء اللغوي، ثم المستندة إلى الذكاء الشخصي، ثم المستندة إلى الذكاء الطبيعي، ثم المستندة إلى الذكاء الموسيقي. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في إستراتيجيات التعلم المستندة إلى الذكاءات المتعددة تعزى لأثر النوع الاجتماعي ولأثر المؤسسة التعليمية، وأشارت النتائج كذلك إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين كل من الذكاء اللغوي و الذكاء المنطقي الرياضي، والذكاء البصري المكاني مع الأداء التدريسي الملاحظ من قبل المشرف. بينما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين إستراتيجيات التعلم المستندة إلى كل الذكاء المنطقي الرياضي والذكاء الطبيعي مع الأداء التدريسي الملاحظ من قبل مدير المدرسة. وأشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين إستراتيجيات التعلم المستندة إلى جميع أنواع الذكاءات والمعدل التراكمي لعينة الدراسة.

دراسة (Huang , 2005): هدفت الدراسة الكشف عن أنماط الذكاءات المتعددة المفضلة لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المدارس الثانوية بولاية نبراسكا بالولايات المتحدة الأمريكية، وإستراتيجياتهم التدريسية المستندة إلى الذكاءات المتعددة المفضلة، والكشف عن العلاقة بين أنماط ذكاءاتهم المفضلة وإستراتيجياتهم وأنشطتهم التدريسية التي تتناغم أو تعاكس هذا الأنماط. تكونت عينة الدراسة من (112) معلماً، واستخدم الباحث استبانة الذكاء المتعدد ومقياس مؤشر الإستراتيجية التدريسية المستندة إلى الذكاءات المتعددة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن معلمي اللغة الإنجليزية لديهم أنماط ذكاءات مفضلة في كل من الذكاء الطبيعي، والذكاء الشخصي بينما جاءت كل من أنماط الذكاء البصري المكاني

والـذكاء اللغـوي، والـذكاء الحركـي في المراتـب الأخـيرة بدرجـة ضعيفـة، وجـاءت أنـماط ذكاءات المنطقـي الريـاضي، والاجتماعـي، والموسـيقي بدرجـة متوسـطة. كـما أشـارت نتائـج الدراسـة إلى أن إسـتراتيجيات التدريـس المسـتندة إلى كل مـن الـذكاء اللغـوي، والـذكاء الشـخصي، والـذكاء الاجتماعـي مثلـت أكثـر الإسـتراتيجيات اسـتخداماً داخـل حجـرات الدراسـة، وجـاءت إسـتراتيجيات التدريـس المسـتندة إلى الـذكاء الموسـيقي، والـذكاء المنطقـي الريـاضي، والـذكاء المـكاني، والـذكاء الحركـي في المرتبـة التاليـة في الاسـتخدام داخـل قاعـات الدراسـة، في حـين احتلـت إسـتراتيجيات التدريـس المسـتندة إلى الـذكاء الطبيعـي المرتبـة الأخـيرة لنـدرة اسـتخدامها. وأشـارت النتائـج أيضاً إلى وجـود علاقـة ارتباطيـة بـين أنـماط الـذكاءات المتعـددة المفضلـة لـدى المعلمـين وإسـتراتيجيات التدريـس دالـة بدرجـة ضعيفـة في الـذكاءات (اللغـوي، والبـصري المـكاني، والاجتماعـي، والطبيعـي، والموسـيقي)، ولم توجـد علاقـة ارتباطيـة بـين إسـتراتيجيات التدريـس المسـتندة إلى الـذكاءات المتعـددة وأنـماط الـذكاءات المفضلـة لـدى المعلمـين في كل مـن الـذكاءات الحركـي، والمنطقـي الريـاضي، والشـخصي.

دراسـة (وحشـة، 2012م): هدفـت الدراسـة التعـرف عـلى درجـة اسـتخدام معلمـي مـدارس الملـك عبـدالله الثـاني للتميـز للموهوبـين في الأردن لإسـتراتيجيات نظريـة الـذكاءات المتعـددة، والكشـف عـن أثـر النـوع الاجتماعـي في اسـتخدام المعلمـين لإسـتراتيجيات النظريـة، وتكونـت عينـة الدراسـة مـن (174) معلـماً ومعلمـة ثـم تقسـيمهم إلى (78) معلـماً و (96) معلمـة. اسـتخدم الباحـث اسـتبانة الإسـتراتيجيات التدريسـية للـذكاءات المتعـددة، وأشـارت النتائـج إلى اسـتخدام المعلمـين لإسـتراتيجيات الـذكاء الشـخصي في المرتبـة الأولى ثـم إسـتراتيجيات الـذكاء المنطقـي الريـاضي، ثـم إسـتراتيجيات الـذكاء الاجتماعـي ثـم إسـتراتيجيات الـذكاء اللغـوي في المرتبـة الأخـيرة، كـما أشـارت النتائـج إلى وجـود فـروق دالـة إحصائيـاً في إسـتراتيجيات التدريـس المسـتندة إلى الـذكاء الاجتماعـي والشـخصي لصالـح الإنـاث، وعـدم وجـود فـروق دالـة إحصائيـاً في بقية الإسـتراتيجيات المسـتندة للـذكاءات الأخـرى .

دراسـة (العـزب، 2015م): هدفـت هـذه الدراسـة التعـرف عـلى أنـماط الـذكاءات المتعـددة الشـائعة لـدى طـلاب جامعتـي الأزهـر، وعـين شـمس في مختلـف الكليـات والتعـرف عـلى درجـة تطبيـق أعضـاء هيئـة التدريـس لأسـاليب التدريـس القائمـة عـلى نظريـة الـذكاءات المتعـددة مـن وجهـة نظـر الطلبـة. تكونـت عينـة الدراسـة مـن (228) طالبـاً وطالبـة. اسـتخدمت الباحثـة قائمة الـذكاءات المتعـددة لماكنـزي واسـتبيان أسـاليب التدريـس القائمـة عـلى نظريـة الـذكاءات المتعـددة مـن

إعدادها، وتوصلت النتائج إلى أن ترتيب الذكاءات المتعددة للطلبة جاءت على النحو التالي: الذكاء الشخصي ثم الذكاء المنطقي الرياضي، ثم الذكاء الوجودي، ثم الذكاء الاجتماعي، ثم الذكاء الطبيعي، ثم الذكاء الحركي، ثم الذكاء اللغوي، ثم الذكاء المكاني، وأخيراً الذكاء الموسيقي. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً في كل من الذكاء الموسيقي، والذكاء الحركي، والذكاء البصري المكاني تعزى لمتغير النوع الاجتماعي لصالح الإناث، بينما وجدت فروق دالة في الذكاء الاجتماعي لصالح الذكور، وأشارت النتائج أيضاً إلى أن أساليب التدريس القائمة على الذكاءات المتعددة جاءت على النحو التالي: الأساليب المستندة إلى الذكاء المنطقي الرياضي ثم المستندة إلى الذكاء اللغوي، ثم المستندة إلى الذكاء الاجتماعي، ثم المستندة إلى الذكاء البصري المكاني، ثم المستندة إلى الذكاء الحركي، ثم المستندة إلى الذكاء الشخصي، ثم المستندة إلى الذكاء الموسيقي، ثم المستندة إلى الذكاء الطبيعي. كما وجدت فروق في درجة تطبيق أعضاء هيئة التدريس لأساليب التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير النوع الاجتماعي حيث جاءت الفروق لصالح الذكور في أساليب التدريس المستندة إلى الذكاء اللغوي، والمستندة إلى الذكاء المنطقي الرياضي، والمستندة إلى الذكاء الحركي، و المستندة إلى الذكاء الاجتماعي، و المستندة إلى الذكاء الشخصي، والدرجة الكلية. كما وجدت فروق في كل من أساليب التدريس المستندة إلى الذكاء الاجتماعي، والمستندة إلى الذكاء الشخصي، و الدرجة الكلية لصالح التخصصات الأدبية، وفروق في أساليب التدريس المستندة إلى الذكاء الطبيعي لصالح التخصصات العلمية.

دراسة(Jones, 2017): هدفت هذه الدراسة الوصفية النوعية إلى الكشف عن أثر استخدام إستراتيجيات التدريس المستندة إلى الذكاءات المتعددة المفضلة في تحسين أداء طالب في مقررات الرياضيات بولاية ميزوري بالولايات المتحدة الأمريكية، وهي تعتبر نوعاً من دراسات الحالة، وتم تضمين إستراتيجيات تدريس مستندة إلى الذكاء المنطقي الرياضي، والذكاء البصري المكاني، والذكاء الجسمي الحركي. استخدم الباحث استبانة الذكاءات المتعددة من إعداد وبطاقة ملاحظة أداء الطالب، وأشارت النتائج إلى حدوث تحسن واضح في درجات الطالب في الاختبارات البعدية مقارنة بأداء زملائه (3 طلاب) والذين درسوا بإستراتيجيات تقليدية.

دراسة (Warren – Powell , 2017): هدفت الكشف عن أثر الذكاءات المتعددة السائدة لدى معلمي مادة الأحياء في المدارس الثانوية في ولاية أوهايو بالولايات المتحدة الأمريكية على إستراتيجياتهم التدريسية، واستخدامهم

للإستراتيجيات الفارقة (المتمايزة) في التدريس. تكونت عينة الدراسة من خمسة معلمين، حيث استخدمت الباحثة المقابلات والبروتوكولات المكتوبة لتحليل استجابات المعلمين، واستبانة الذكاءات المتعددة، وبطاقة ملاحظة للتدريس . جاءت نتائج الدراسة بأن المشاركين أظهروا ذكاءات متعددة متنوعة كما أن قدرة المعلمين على استخدام الإستراتيجيات الفارقة (المتمايزة) استندت على الخبرات المتعلمة والحية، وأشار معظم المعلمين أن خبرات المعلمين يجب أن تستند إلى نوع الذكاء الذي يناسب موضوع الدرس كما أن مصدر الإستراتيجيات الفارقة جاء من الخبرات التعليمية السابقة. كما أشاروا إلى أن نظرية الذكاءات المتعددة ساعدت المعلمين في وضع محتوى أي درس داخل إطار مناسب، وهذا يعني أن تأثير نمط الذكاء السائد لدى المعلمين على إستراتيجيات التدريس كان متدنياً، ولكن محتوى الدرس هو الذي يحدد ذلك، كما أشار غالبية المشاركين إلى عدم وعيهم بنمط الذكاء السائد لديهم.

دراسة (الفرا، 2018م): هدفت الدراسة الكشف عن أكثر أنواع الذكاءات المتعددة شيوعاً لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية في خان يونس بفلسطين، ودرجة ممارسة أنشطة تدريسية مرتبطة بها، وتكونت عينة الدراسة من (68) معلماً ومعلمة شملت (40) معلماً، و (28) معلمة، واستخدم الباحث مقياس الذكاءات المتعددة من إعداده، ومقياس الأنشطة التدريسية المقترحة وفق الذكاءات المتعددة. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة شيوع الذكاءات لدى معلمي اللغة العربية جاءت ككل بدرجة متوسطة ومرتبة تنازلياً كما يلي: الذكاء الأخلاقي، الذكاء الشخصي، الذكاء الاجتماعي، الذكاء المنطقي الرياضي، الذكاء البصري المكاني، الذكاء الحركي، الذكاء الموسيقي، الذكاء اللغوي، الذكاء الطبيعي. وجاءت ممارسة الأنشطة التدريسية بدرجة كبيرة كما أشارت إلى عدم وجود أثر لمتغيرات النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي وسنوات الخدمة والجامعة المتخرج منها، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية كبيرة ودالة إحصائياً بين درجة شيوع أنماط الذكاءات المتعددة ودرجة ممارسة أنشطة تربوية تعليمية – تعلمية مستندة إليها لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية.

فروض البحث:

في ضوء أهداف البحث وأدبياته والدراسات السابقة حاول الباحث التحقق من الفروض التالية:

- توجد علاقات ارتباطية متباينة النوع، والدلالة بين الممارسات التدريسية المستندة إلى الذكاءات المتعددة، وأنماط الذكاءات المتعددة لأعضاء هيئة التدريس بقسم الرياضيات.

- توجد علاقات ارتباطية متباينة النوع، والدلالة بين الممارسات التدريسية المستندة إلى الذكاءات المتعددة، وأنماط الذكاءات المتعددة للطلبة بقسم الرياضيات.

إجراءات البحث:

أولاً: منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، لمناسبته لأهداف البحث وطبيعته وذلك من خلال جمع البيانات اللازمة باستخدام أدوات البحث التي أعدت لهذا الغرض.

ثانياً مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من أعضاء هيئة التدريس بقسم الرياضيات كلية العلوم والبالغ عددهم (25) عضواً، كما تكون من طلبة قسم الرياضيات بكلية العلوم والبالغ عددهم (212) طالباً وطالبة، مقسمين إلى (121) طالباً، و (91) طالبة.

ثالثاً عينة البحث:

تكونت عينة البحث من:

- أعضاء هيئة التدريس بقسم الرياضيات كلية العلوم بجامعة الحدود الشمالية حيث تكونت العينة الأساسية – الذين استجابوا لأدوات البحث– من (24) عضو هيئة تدريس، تم تقسيمهم إلى (13) عضو هيئة تدريس من الذكور، و (11) عضو هيئة تدريس من الإناث، بنسبة (96٪) من مجتمع البحث.
- طلبة قسم الرياضيات بكلية العلوم بجامعة الحدود الشمالية، حيث تكونت العينة الأساسية –الذين استجابوا لأدوات البحث– (185) طالباً وطالبة كما يلي:

(92) طالباً و (64) طالبة بمجموع (156) طالباً وطالبة وذلك بعد استبعاد (18) طالباً و (11) طالبة لنقص بيانات استبانات التطبيق وعدم الجدية في الاستجابة لها، بنسبة 73.6٪ من مجتمع البحث. ويشير الباحث إلى أن عينة البحث تمثل كامل مجتمع البحث.

رابعاً: أدوات البحث:

1. **مقياس الممارسات التدريسية المستندة إلى الذكاءات المتعددة.**

والمقياس من إعداد (Zainudin , 2012) وتم بناؤه في تركيا. تعريب وتقنين الباحث .

حيث تكون المقياس في صورته الأولية من (39) مفردة موزعة على أنماط الذكاءات المتعددة الثمانية، حيث كانت المفردات (1، 2، 3، 4، 5) تنتمي إلى الذكاء اللغوي، والمفردات (6، 7، 8، 9، 10) تنتمي إلى الذكاء الشخصي،

والمفـــردات (11، 12،13، 14، 15) تنتمـــي إلى الـــذكاء الاجتماعـــي، والمفـــردات (16 ،17، 18، 19، 20) تنتمـي إلى الـذكاء الريـاضي، والمفـردات (21،22 ،23، 24، 25) تنتمـــي إلى الـــذكاء البـصري المـكاني، والمفـردات (26،27،28، 29) تنتمـي إلى الـذكاء الموسـيقي، والمفـردات (30 ،31، 32، 33) تنتمـــي إلى الـــذكاء الجســـمي الحركـــي، والمفـــردات (34،35، 36، 37، 38، 39) تنتمـــي إلى الـذكاء الطبيعـي، ويتـم الإجابـة عليهـا مـن خـلال مقيـاس خمـاسي التقديـر يحمـل الدرجـات (5، 4، 3، 2، 1)، وقـد تـم عـرض المقيـاس بعـد ترجمتـه عـلى مجموعـة مـن أسـاتذة المناهـج وطـرق التدريـس، وعلـم النفـس التربـوي للتحقـق مـن دقـة وصياغـة العبـارات، والتـزم الباحـث بالتعديـلات التـي أشـار إليهـا المحكمـون.

صـدق المقيـاس: قـام معـد المقيـاس بحسـاب الصـدق باسـتخدام التحليـل العامـلي الاستكشـافي عـلى عينـة مـن معلمـي التعليـم الثانـوي، وأسـفر التحليـل عـن وجـود ثمانيـة عوامـل: الممارسـات التدريســية المســتندة إلى الـــذكاء اللغـــوي، والممارســات التدريســية المســتندة إلى الـــذكاء الشـــخصي، والممارســات التدريســية المســتندة إلى الـــذكاء الاجتماعـــي، والممارســات التدريســية المستندة إلى الـذكاء المنطقـي الريـاضي، والممارسـات التدريسـية المسـتندة إلى الـذكاء البـصري المـكاني، والممارســات التدريســية المســتندة إلى الـــذكاء الموسـيقي، والممارسـات التدريسـية المسـتندة إلى الـذكاء الجسـمي الحركـي، والممارسـات التدريسـية المسـتندة إلى الـذكاء الطبيعـي .

وفي البحـث الحـالي تـم حسـاب صـدق المقيـاس عـلى درجـات (24) عضـواً مـن أعضـاء هيئـة التدريـس بالجامعـة باسـتخدام طريقـة صـدق المفـردات وذلـك بحسـاب معامـل الارتبـاط بـين درجـة كل مفـردة والدرجـة الكليـة للبعـد الـذي تنتمـي إليـه بعـد حـذف درجـة المفـردة مـن الدرجـة الكليـة للبعـد وقـد تراوحـت قيـم معامـلات الارتبـاط التـي تـم التوصـل إليهـا بـين 0.279 و0.595 وكلهـا مفـردات موجبـة ومرتفعـة ماعـدا المفـردات أرقـام 2، 5 ، 7 والتـي تـم اسـتبعادها.

ثبـات المقيـاس: قـام معـد المقيـاس بحسـاب الثبـات باسـتخدام طريقـة ألفا-كرونبـاخ لأبعـاد المقيـاس الثمانيـة (الممارسـات التدريسـية وفقـاً للـذكاء اللغـوي، والممارسـات التدريسـية وفقـاً للـذكاء الشـخصي، والممارسـات التدريسـية وفقـاً للـذكاء الاجتماعـي، والممارسـات التدريسـية وفقـاً للـذكاء المنطقـي الريـاضي، والممارسـات التدريسـية وفقـاً للـذكاء البـصري المـكاني، والممارسـات التدريسـية وفقـاً للـذكاء الموسـيقي، والممارسـات التدريسـية وفقـاً للـذكاء الجسـمي الحركـي، والممارسـات التدريسـية وفقـاً للـذكاء الطبيعـي) وتوصـل إلى معامـلات ثبـات بلغـت قيمتهـا

(0.80، 0.90، 0.89، 0.80، 0.82، 0.79، 0.74، 0.91) للأبعاد على الترتيب، وبلغت 0.92 للدرجة الكلية للمقياس وهي قيم مرتفعة وموجبة وتشير إلى ثبات المقياس .

وفي البحث الحالي تم حساب ثبات المقياس على درجات (24) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة باستخدام طريقة ألفا-كرونباخ فبلغت قيم معاملات الثبات (0.75، 0.73، 0.69، 0.72، 0.70، 0.73، 0.69، 0.68) على الترتيب، وبلغت 0.86 للدرجة الكلية للمقياس وهي قيم مرتفعة وموجبة وتشير إلى ثبات المقياس .

الاتساق الداخلي للمقياس: للتأكد من الاتساق الداخلي لمقياس الممارسات التدريسية المستندة إلى الذكاءات المتعددة قام الباحث بإيجاد معاملات الارتباط بين المفردات والأبعاد التي تنتمي إليها، ومعاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، وذلك على درجات (24) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، وقد أسفر التحليل عن أن قيم معاملات الارتباط بين المفردات والأبعاد كانت قيماً دالة عند مستوى (0.01) و (0.05)، وقد تراوحت هذه القيم مابين: 0.436 و 0.922 ماعدا المفردات أرقام (2، 5، 7) مما أدى إلى استبعادها.

كما أسفر التحليل عن أن قيم معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية قيماً موجبة ومرتفعة ودالة عن مستوى (0.01) وتراوحت ما بين 0.494 و 0.749 مما يشير إلى الاتساق الداخلي للمقياس، وبالتالي أصبحت الصورة النهائية للمقياس مكونة من (36) مفردة موزعة على أبعاد المقياس الثمانية.

2. قائمة الذكاءات المتعددة لأعضاء هيئة التدريس: إعداد (Zainudin,2012) تعريب وتقنين الباحث:

تتكون القائمة في صورتها الأولية من 35 مفردة موزعة على أنماط الذكاءات المتعددة السبعة حيث كانت المفردات (1، 2، 3، 4، 5) تنتمي إلى الذكاء اللغوي، والمفردات (6، 7، 8، 9، 10) تنتمي إلى الذكاء المنطقي الرياضي، والمفردات (11، 12، 13، 14، 15) تنتمي إلى الذكاء البصري المكاني، والمفردات (16، 17، 18، 19، 20) تنتمي إلى الجسمي الحركي، والمفردات (21، 22، 23، 24، 25) تنتمي إلى الذكاء الموسيقي، والمفردات (26، 27، 28، 29، 30) تنتمي إلى الذكاء الشخصي، والمفردات (31، 32، 33، 34، 35) تنتمي إلى الذكاء الاجتماعي .

يتم الإجابة على القائمة من خلال

مقياس خماسي التقدير يحمل الدرجات (5، 4، 3، 2، 1)، وقد تم عرض القائمة بعد ترجمتها على مجموعة من أساتذة المناهج وطرق التدريس، وعلم النفس التربوي، والتربية الخاصة للتحقق من دقة وصياغة العبارات، والتزم الباحث بالتعديلات التي أشار إليها المحكمون.

صدق القائمة: قام معد القائمة بحساب الصدق باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي على عينة من معلمي التعليم الثانوي وأسفرت نتائج التحليل عن وجود سبعة عوامل شملت: الذكاء اللغوي، والذكاء المنطقي الرياضي، والذكاء البصري المكاني، والذكاء الجسمي الحركي، والذكاء الموسيقي، والذكاء الشخصي، والذكاء الاجتماعي.

وفي البحث الحالي تم حساب صدق القائمة على درجات (24) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة باستخدام طريقة صدق المفردات، وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد، وقد تراوحت معاملات الارتباط التي تم التوصل إليها بين: 0.237 و 0.802 وكلها قيم موجبة، ومرتفعة، ودالة .

ثبات القائمة: قام معد القائمة بحساب الثبات باستخدام طريقة ألفا-كرونباخ لأبعاد القائمة السبعة: الذكاء اللغوي، والذكاء المنطقي الرياضي، والذكاء البصري المكاني، والذكاء الجسمي الحركي، والذكاء الموسيقي، والذكاء الشخصي، والذكاء الاجتماعي، وتوصل إلى معاملات ثبات بلغت قيمتها: 0.87، 0.84، 0.91، 0.89، 0.79، 0.86، 0.90، وللدرجة الكلية بلغت 0.85 وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) وتدل على ثبات القائمة .

وفي البحث الحالي استخدم الباحث طريقة ألفا-كرونباخ على درجات (24) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة فبلغت قيم معاملات الثبات للأبعاد: 0.76، 0.77، 0.77، 0.79، .0.76، 0.796، 0.77، وللدرجة الكلية 0.947، وهي قيم موجبة ومرتفعة وتدل على ثبات القائمة .

الاتساق الداخلي للقائمة: للتأكد من الاتساق الداخلي لقائمة الذكاءات المتعددة قام الباحث بإيجاد معاملات الارتباط الداخلية للأبعاد الفرعية للقائمة، والدرجة الكلية على درجات (24) عضواً من أعضاء هيئة التدريس، والجدول التالي يوضح قيم معاملات الارتباط الداخلية:

جدول (1)

قيم معاملات الارتباط الداخلية للأبعاد الفرعية لقائمة الذكاءات المتعددة

م	الأبعاد	1	2	3	4	5	6	7
1	الذكاء اللغوي	-	-	-	-	-	-	-
2	الذكاء المنطقي الرياضي	0.66**	-	-	-	-	-	-
3	الذكاء البصري المكاني	0.76**	0.71**	-	-	-	-	-
4	الذكاء الجسمي الحركي	0.77**	0.67**	0.69**	-	-	-	-
5	الذكاء الموسيقي	0.57**	0.45*	0.41*	0.41*	-	-	-
6	الذكاء الشخصي	0.80**	0.71**	0.75**	0.69**	0.53**	-	-
7	الذكاء الاجتماعي	0.78**	0.48**	0.71**	0.72**	0.42**	0.82**	-
8	الدرجة الكلية	0.92**	0.80**	0.86**	0.84**	0.63**	0.92**	0.83**

**** دالة عند مستوى (0.01)، * دالة عند مستوى (0.05)**

يتضح من الجدول رقم (1) أن جميع قيم معاملات الارتباط الداخلية بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للقائمة موجبة ودالة وهي قيم مرتفعة وتشير إلى الاتساق الداخلي لقائمة الذكاءات المتعددة .

3. **مقياس الذكاءات المتعددة للطلبة: إعداد Demirel ,Basbay&Erdem (2006) ، ترجمة وتقنين الباحث.**

يتكون المقياس من (81) مفردة موزعة على ثمانية أنواع من الذكاء (10مفردات لكل نوع، ماعدا الذكاء الطبيعي 11 مفردة) تتم الإجابة وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي (كثيراً جداً / كثيراً / أحياناً / نادراً / أبداً) تتراوح الدرجات من (5 – 1) .

قام الباحث بالتأكد من ترجمه المقياس من خلال عرضه على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس التربوي والمناهج وتقنيات التعليم واللغات والترجمة، والتزم الباحث بالتعديلات التي أشار إليها المحكمون.

صدق المقياس: قام معدو المقياس باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي لاستخراج العوامل الأساسية، وأسفرت نتائج التحليل عن ثمانية عوامل شملت (الذكاء الجسمي الحركي، والذكاء اللغوي اللفظي، والذكاء الاجتماعي، والذكاء الشخصي، والذكاء الموسيقي، والذكاء البصري المكاني، والذكاء المنطقي الرياضي، والذكاء الطبيعي.)

في البحث الحالي تم حساب صدق المقياس على درجات (66) من طلبة قسم الرياضيات بكلية العلوم باستخدام طريقة المفردات، وذلك بحساب

معامل الارتباط بين درجة كل مفردة، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط التي تم التوصل إليها بين: 0.129، 0.585 وهي قيمة موجبة ودالة عند مستوى 0.01، 0.05، وقد تم استبعاد المفردات أرقام (8، 9، 25، 32، 36، 40) لصغر قيمتها وعدم دلالتها، وبالتالي أصبحت الصورة النهائية للمقياس مكونة من 75 مفردة .

ثبات المقياس: قام معدو المقياس بحساب الثبات بطريقة ألفا-كرونباخ للدرجة الكلية للمقياس، وبلغت 0.95 وهي قيمة موجبة ومرتفعة وتدل على تمتع المقياس بمعامل ثبات مرتفع.

وفي البحث الحالي استخدم الباحث معامل ألفا-كرونباخ لأبعاد المقياس الذكاء الجسمي الحركي، والذكاء اللغوي اللفظي، والذكاء الاجتماعي، والذكاء الشخصي، والذكاء الموسيقي، والذكاء البصري المكاني، والذكاء المنطقي الرياضي، والذكاء الطبيعي، والدرجة الكلية، وبلغت قيم معاملات الثبات على الترتيب: 0.74، 0.73، 0.73، 0.73، 0.73، 0.73، 0.70، 0.91، وهي قيم موجبة ودالة عند مستوى 0.01 مما يشير إلى تمتع المقياس بمعاملات ثبات مرتفعة ومقبولة .

الاتساق الداخلي للمقياس: للتأكد من الاتساق الداخلي لمقياس الذكاءات المتعددة للطلبة قام الباحث بإيجاد معاملات الارتباط الداخلية للأبعاد الفرعية للمقياس، والدرجة الكلية على درجات (65) طالباً جامعياً، والجدول التالي يوضح قيم معاملات الارتباط الداخلية .

جدول (2)

قيم معاملات الارتباط الداخلية للأبعاد الفرعية لقائمة الذكاءات المتعددة

م	الأبعاد	1	2	3	4	5	6	7	8
1	الذكاء الجسمي الحركي	-	-	-	-	-	-	-	-
2	الذكاء اللغوي	0.359**	-	-	-	-	-	-	-
3	الذكاء الاجتماعي	0.255*	0.320**	-	-	-	-	-	-
4	الذكاء الشخصي	0.376**	0.514**	0.256*	-	-	-	-	-
5	الذكاء الموسيقي	0.274*	0.443**	0.328*	0.332**	-	-	-	-
6	الذكاء البصري المكاني	0.316*	0.465**	0.267*	0.453**	0.275*	-	-	-
7	الذكاء المنطقي الرياضي	0.546**	0.395**	0.257*	0.378**	0.337**	0.383**	-	-
8	الذكاء الطبيعي	0.282*	0.400**	0.316*	0.341**	0.431**	0.519**	0.281*	-
9	الدرجة الكلية	0.601**	0.737**	0.458**	0.655*	0.583**	0.697**	0.605**	0.747**

**** دالة عند مستوى (0.01)، * دالة عند مستوى (0.05)**

يتضح من الجدول رقم (2) أن جميع قيم معاملات الارتباط الداخلية بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس قيم مرتفعة وموجبة ودالة وتشير إلى الاتساق الداخلي للمقياس .

خامسا» المعالجة الإحصائية:

استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية: معامل ارتباط بيرسون، اختبار «ت» بواسطة الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية SPSS(V.21) .

نتائج البحث:

الفرض الأول: توجد علاقات ارتباطية متباينة النوع، والدلالة بين الممارسات التدريسية المستندة إلى الذكاءات المتعددة، وأنماط الذكاءات المتعددة لأعضاء هيئة التدريس بقسم الرياضيات.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام معامل ارتباط بيرسون، والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول (3)

معاملات الارتباط بين الممارسات التدريسية المستندة إلى الذكاءات المتعددة وأنماط الذكاءات المتعددة لأعضاء هيئة التدريس (ن=24)

الذكاءات / الممارسات	الذكاء اللغوي	الذكاء الرياضي	الذكاء المكاني	الذكاء الحركي	الذكاء الموسيقي	الذكاء الشخصي	الذكاء الاجتماعي	الدرجة الكلية
الممارسات المستندة إلى الذكاء اللغوي	0.460*	.317	.395	.503*	.325	.207	.232	.461*
الممارسات المستندة إلى الذكاء الشخصي	.210	.353	.282	.108	.101-	.279	.364	.242
الممارسات المستندة إلى الذكاء الاجتماعي	.298	.421*	.165	.190	.123-	.278	.295	.319
الممارسات المستندة إلى الذكاء الرياضي	.223	.439*	.260	.315	.009	.373	.222	.359
الممارسات المستندة إلى الذكاء االمكاني	-.160	.008	.102-	.352-	.193-	.026-	.112-	.221-
الممارسات المستندة إلى الذكاء الموسيقي	.464-*	.530-**	.377-	.266-	.119	.371-	.508-*	.359-
الممارسات المستندة إلى الذكاء الحركي	.287	.281	.550**	.074	.157	.562**	.594**	.423*
الممارسات المستندة إلى الذكاء الطبيعي	.047	.155-	.285	.167-	.09	.238	.209	.109
الدرجة الكلية	.196	.287	.384	.033	.029	.419*	.353	.323

***مستوى دلالة 0.05 **مستوى دلالة 0.01**

من الجدول السابق يتضح ما يلي:

- وجود علاقة ارتباطية دالة بين الممارسات التدريسية المستندة إلى الذكاء اللغوي وكل من الذكاء اللغوي، الذكاء الحركي، والدرجة الكلية للذكاءات، في حين لم توجد علاقة ارتباطية دالة مع باقي أنماط الذكاءات لدى الأعضاء.
- لم توجد علاقة ارتباطية دالة بين الممارسات التدريسية المستندة إلى الذكاء الشخصي وأي نمط من أنماط الذكاءات المتعددة لدى الأعضاء، وكذلك الدرجة الكلية للذكاءات.
- وجود علاقة ارتباطية دالة بين الممارسات التدريسية المستندة إلى الذكاء الاجتماعي والذكاء المنطقي الرياضي فقط، في حين لم توجد علاقة ارتباطية دالة مع باقي أنماط الذكاءات.
- توجد علاقة ارتباطية دالة بين الممارسات التدريسية المستندة إلى الذكاء المنطقي الرياضي ونمط الذكاء المنطقي الرياضي، في حين لم توجد علاقة ارتباطية دالة مع باقي أنماط الذكاءات.
- لم توجد علاقة ارتباطية دالة بين الممارسات التدريسية المستندة إلى الذكاء البصري المكاني وأنماط الذكاءات المتعددة، والدرجة الكلية .
- وجود علاقة ارتباطية دالة بين الممارسات التدريسية المستندة إلى الذكاء الموسيقي وكل من الذكاء اللغوي، الذكاء المنطقي الرياضي، والذكاء الاجتماعي، في حين لم توجد علاقة ارتباطية مع الذكاء البصري المكاني، والذكاء الجسمي الحركي، والذكاء الموسيقي، والذكاء الشخصي، والدرجة الكلية.
- وجود علاقة ارتباطية دالة بين الممارسات التدريسية المستندة إلى الذكاء الجسمي الحركي وكل من الذكاء البصري المكاني، والذكاء الشخصي، والذكاء الاجتماعي، والدرجة الكلية، في حين لم توجد علاقة ارتباطية دالة مع الذكاء اللغوي، والذكاء المنطقي الرياضي، والذكاء الجسمي الحركي، والذكاء الموسيقي.
- لم توجد علاقة ارتباطية دالة بين الممارسات المستندة إلى الذكاء الطبيعي وأي من أنماط الذكاءات المتعددة، والدرجة الكلية.
- توجد علاقة ارتباطية دالة بين الدرجة الكلية للممارسات والذكاء الشخصي فقط، في حين لم توجد هذه العلاقة الارتباطية الدالة مع باقي أنماط الذكاءات والدرجة الكلية لأنماط الذكاءات.

ومما سبق يتضح قبول الفرض الأول في بعض أجزائه ورفضه في أجزاء أخرى وقبول الفرض البديل.

الفرض الثاني: توجد علاقات ارتباطية متباينة النوع، والدلالة بين الممارسات التدريسية المستندة إلى الذكاءات المتعددة، وأنماط الذكاءات المتعددة للطلبة بقسم الرياضيات.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام معامل ارتباط بيرسون، والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول (4)

معاملات الارتباط بين الممارسات التدريسية المستندة إلى الذكاءات المتعددة وأنماط الذكاءات المتعددة للطلبة (ن=156)

الذكاءات / الممارسات	الذكاء اللغوي	الذكاء الرياضي	الذكاء المكاني	الذكاء الحركي	الذكاء الموسيقي	الذكاء الشخصي	الذكاء الاجتماعي	الذكاء الطبيعي	الدرجة الكلية
الممارسات المستندة إلى الذكاء اللغوي	.154-	.187-	.145-	.183-	.439-*	.228-	.523**	.383-	.390-
الممارسات المستندة إلى الذكاء الشخصي	.064	.079-	.123-	.106-	.274-	.421-*	.419*	.016-	.134-
الممارسات المستندة إلى الذكاء الاجتماعي	.211	.094	.082-	.114	.137-	.277-	.492*	.072	.159
الممارسات المستندة إلى الذكاء الرياضي	.088	.182	.137-	.292-	.192-	.039-	.315	.199-	.100-
الممارسات المستندة إلى الذكاء االمكاني	.364-	.086-	.124-	.115	.09-	.374-	.012	.273	.099-
الممارسات المستندة إلى الذكاء الموسيقي	.138-	.124-	.107	.268	.264	.101	.252-	.346	.221
الممارسات المستندة إلى الذكاء الحركي	.124	.144-	.013-	.236	.063-	.101-	.078	.044	.012-
الممارسات المستندة إلى الذكاء الطبيعي	.221-	.105-	.068-	.369	.082-	.354-	.153	.166	.005
الدرجة الكلية	.137-	.101-	.150-	.160	.271-	.471-*	.383	.117	.089-

***مستوى دلالة 0.05** ****مستوى دلالة 0.01**

من الجدول السابق يتضح ما يلي:

- توجد علاقة ارتباطية دالة بين الممارسات المستندة إلى الذكاء اللغوي وكل من الذكاء الموسيقي، والذكاء الاجتماعي لدى الطلبة، في حين لم توجد علاقة ارتباطية دالة مع أنماط الذكاءات الستة الأخرى، والدرجة الكلية.
- توجد علاقة ارتباطية دالة بين الممارسات المستندة إلى الذكاء الشخصي وكل من الذكاء الشخصي، والذكاء الاجتماعي لدى الطلبة، في حين لم توجد علاقة ارتباطية دالة مع أنماط الذكاءات الستة الأخرى، والدرجة الكلية.
- توجد علاقة ارتباطية دالة بين الممارسات المستندة إلى الذكاء الاجتماعي والذكاء الاجتماعي للطلبة، في حين لم توجد علاقة ارتباطية دالة مع أنماط الذكاءات السبعة الأخرى، والدرجة الكلية.
- لم توجد علاقة ارتباطية دالة بين الممارسات المستندة إلى الذكاء المنطقي الرياضي وكل أنماط الذكاءات الثمانية والدرجة الكلية .
- لم توجد علاقة ارتباطية دالة بين الممارسات المستندة إلى الذكاء البصري المكاني وكل أنماط الذكاءات الثمانية والدرجة الكلية .
- لم توجد علاقة ارتباطية دالة بين الممارسات المستندة إلى الذكاء الموسيقي وكل أنماط الذكاءات الثمانية والدرجة الكلية .
- لم توجد علاقة ارتباطية دالة بين الممارسات المستندة إلى الذكاء الجسمي- الحركي وكل أنماط الذكاءات الثمانية والدرجة الكلية .
- لم توجد علاقة ارتباطية دالة بين الممارسات المستندة إلى الذكاء الطبيعي وكل أنماط الذكاءات الثمانية والدرجة الكلية .
- لم توجد علاقة ارتباطية دالة بين الدرجة الكلية للممارسات وكل أنماط الذكاءات الثمانية والدرجة الكلية، ما عدا الذكاء الشخصي، حيث أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة عند مستوى 0.01.

ومما سبق يتضح قبول الفرض الأول في بعض أجزائه ورفضه في أجزاء أخرى وقبول الفرض البديل

مناقشة النتائج:

أشارت نتائج البحث في فرضه الأول إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين الممارسات التدريسية المستندة للذكاء اللغوي والذكاء اللغوي لأعضاء هيئة التدريس، ويفسر الباحث ذلك في ضوء

التفضيلات التدريسية حيث يفضل عضو هيئة التدريس استخدام الأساليب والإستراتيجيات التي تتناغم مع ذكائه هو وليس ذكاءات الطلبة، حيث يتم خلال ذلك دمج الجوانب المعرفية الشخصية في الممارسة.

فامتلاك عضو هيئة التدريس لذكاء لغوي لفظي مناسب يساعده على التواصل الفعال مع طلابه في شرح المقرر، وهذا يتفق مع دراسة (النجار، 2010م) ودراسة (Warren-B-Owell,2017) في حين أنه في الفرض الثاني تناسبت الممارسات التدريسية المستندة للذكاء اللغوي لأعضاء هيئة التدريس مع كل من الذكاء الموسيقي والذكاء الاجتماعي للطلبة، ويفسر هذا في أن كلا من الذكاء الموسيقي والذكاء الاجتماعي يعتمدان بصورة رئيسة على استحدام مفردات اللغة من ألفاظ في حالة الذكاء الموسيقي تتسم بجماليات اللغة والمحسنات البديعية المختلفة، وفي الذكاء الاجتماعي تتسم بالدقة والوضوح بحيث لا تحتمل أكثر من تأويل .

كما أشارت نتائج البحث إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين الممارسات التدريسية المستندة إلى الذكاء الشخصي وأي من الذكاءات المتعددة لدى أعضاء هيئة التدريس ويمكن عزو ذلك إلى أن الذكاء الشخصي، والذي يمثل السمات الفريدة للشخصية يتأثر تأثراً كبيراً بالأحداث اليومية ومجرياتها بما يؤثر على تكوينه النفسي وبالتالي لم يرتبط بأي نوع من الذكاءات لتغيره المستمر والمتواصل .

في حين أن الممارسات المستندة إلى الذكاء الشخصي لأعضاء هيئة التدريس ارتبطت ارتباطاً دالاً بكل من الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي للطلبة، ويفسر هذا في ضوء خبرة عضو هيئة التدريس والتي أكسبته القدرة على التعرف عن قرب على محددات كل من الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي للطلبة من أجل تحقيق أهداف التميز الأدائي في التحصيل .

وأشارت نتائج البحث إلى أن الممارسات التدريسية المستندة إلى الذكاء الاجتماعي ارتبطت ارتباطاً دالاً مع الذكاء الرياضي لأعضاء هيئة التدريس، ويفسر ذلك في ضوء أن الذكاء الرياضي لدى أعضاء هيئة التدريس يمثل أفضل أنواع الذكاءات، وذلك تماشياً مع التخصص والخبرة والانهماك التدريسي، وبالتالي فإن هذا الذكاء ارتفع بحيث تناسب طردياً مع أساليب التدريس المستندة إلى الذكاء الاجتماعي.

في حين أن الممارسات التدريسية المستندة إلى الذكاء الاجتماعي ارتبطت ارتباطاً دالاً مع الذكاء الاجتماعي للطلبة، ويرى الباحث أن هذ يعتبر منطقياً في ضوء طريقة التعامل والعلاقات المتبادلة بين الأعضاء والطلبة داخل القاعات التدريسية، والتي تتخطى حدود العلاقات الرسمية.

وأشارت نتائج البحث أيضاً إلى أن الممارسات

التدريسية المستندة إلى الذكاء الرياضي ارتبطت ارتباطاً دالاً بالذكاء الرياضي لأعضاء هيئة التدريس ويعزو الباحث ذلك إلى أن الذكاء الرياضي يمثل أقوى أنواع الذكاءات المتعددة لدى أعضاء هيئة التدريس في ضوء تخصصهم وخبراتهم وانهماكهم التدريسي.

في حين أن الممارسات التدريسية المستندة إلى الذكاء الرياضي لم ترتبط ارتباطاً دالاً بأي من الذكاءات المتعددة لدى الطلبة، ويعزو الباحث ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس غالباً يستخدمون إستراتيجيات تدريسية تتناسب مع تفضيلاتهم في الذكاء (الذكاء الرياضي) .

كما أشارت نتائج البحث إلى أن الممارسات التدريسية المستندة إلى الذكاء المكاني لم ترتبط ارتباطاً دالاً بأي من الذكاءات المتعددة لأعضاء هيئة التدريس ويفسر ذلك في ضوء الخصائص التي يتسم بها الذكاء المكاني والتي تشمل التصور المكاني ثنائي الأبعاد وثلاثي الأبعاد والتحول بينهما، وأيضاً العلاقات المكانية حيث إن المناهج الدراسية في البيئات العربية ليست من اهتماماتها ولا أهدافها المعلنة تنمية مثل هذا النوع من الذكاء وبالتالي فإن استخدامات أعضاء هيئة التدريس لأساليب تدريسية تتناسب مع هذا الذكاء يكاد يكون نادراً بسبب ضعف هذا الذكاء لديهم .

كما أشارت النتائج إلى أن الممارسات التدريسية المستندة إلى الذكاء المكاني لم ترتبط ارتباطاً دالاً مع أي من الذكاءات المتعددة لدى الطلبة، وهذا يؤكد أن استخدام إستراتيجيات تدريسية مع الذكاء المكاني يكاد يكون نادراً هذا فضلاً عن أن هذا النوع من الذكاءات تشير العديد من الدراسات إلى انخفاضه لدى طلاب الجامعات في مختلف تخصصاتهم(Prokýšeka & Štípeka,2016; Gold, Pendergast, Ormand, Budd, Stempien, Mueller, et al.,2018).

وتشير النتائج إلى أن الممارسات التدريسية المستندة إلى الذكاء الموسيقي ارتبطت ارتباطاً دالاً مع كل من الذكاء اللغوي والذكاء الرياضي لأعضاء هيئة التدريس، ويفسر الباحث الارتباط بين الممارسات التدريسية والذكاء اللغوي في ضوء أن الذكاء اللغوي يعتمد بصورة أساسية على استخدام جماليات اللغة ومحسناتها البديعية، وهذا يعطي درجة من الثقة في الأداء والتواصل داخل المجتمع الجامعي حيث إن اللغة هي وسيلة التواصل الفعال مع أعضاء هيئة التدريس من الزملاء والقيادات الأكاديمية، كما يمكن تفسير ذلك في ضوء التنوع الثقافي لأعضاء هيئة التدريس العاملين بقسم الرياضيات في كلية العلوم.

كما يفسر الباحث ارتباط الممارسات التدريسية المستندة إلى الذكاء الموسيقي مع الذكاء الرياضي بما أشارت إليه بعض الدراسات السابقة

(Lanzo&Scarfò,2015; Bhat, Wani,Nusrat & Anees,2015; Willis,2016) من وجود ارتباط بين الرياضيات والموسيقى .

في حين أشارت نتائج البحث إلى عدم وجود ارتباط دال بين الممارسات التدريسية المستندة إلى الذكاء الموسيقي وأي من الذكاءات المتعددة للطلبة ويفسر الباحث ذلك في ضوء العادات والتقاليد ووجهات النظر التي تتبناها العديد من الأسر حول الموسيقى.

وأشارت النتائج إلى أن الممارسات التدريسية المستندة إلى الذكاء الحركي ارتبطت ارتباطاً دالاً مع كل من الذكاء المكاني، والذكاء الشخصي، والذكاء الاجتماعي لأعضاء هيئة التدريس، وبالنسبة للذكاء المكاني فيفسر الباحث ذلك في ضوء العلاقة القوية بين الحركة والذكاء المكاني الذي يعتمد على الدوران والعلاقات بين الأبعاد بالنسبة لنقطة ثابتة وبزوايا مختلفة. ويعزو الباحث الارتباط مع الذكاء الشخصي إلى لغة الجسد والتي تشمل استخدام تعابير باليدين والوجه في الإدراك للمواقف التدريسية داخل قاعة الدراسة، وهذا شديد الارتباط باستخدام الحركة داخل القاعة التدريسية.

أما الذكاء الاجتماعي فيعزو الباحث الارتباط إلى كون الذكاء الاجتماعي يعتمد بصورة أساسية على الذكاء الشخصي، وحيث إن الذكاء الشخصي ارتبط فمن الطبيعي أن يرتبط الذكاء الاجتماعي أيضاً.

وأشارت النتائج أيضاً إلى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة بين الممارسات التدريسية المستندة إلى الذكاء الحركي وأي من الذكاءات المتعددة للطلبة، ويفسر الباحث ذلك في ضوء معتقدات العديد من أعضاء هيئة التدريس من أن متطلبات تعليم الرياضيات داخل قاعات الدراسة باستخدام لغة مناسبة للتواصل - ذكاء لغوي – وباستخدام وفهم الرموز – ذكاء منطقي رياضي – واستخدام الحركة في بعدين وثلاثة أبعاد – ذكاء بصري مكاني – وبالتالي أدى ذلك إلى قلة المفردات الحركية التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس داخل قاعات الدراسة مما أدى إلى عدم شيوعها، وبالتالي عدم وجود ارتباط دال لها مع أي من الذكاءات للطلبة كما أنه من متطلبات الانضباط داخل قاعة الدراسة الجلوس والاستماع والمناقشة في ضوء قواعد ثابتة وبالتالي لا يسمح بالحركة إلا في أوقات الضرورة .

وأشارت نتائج البحث إلى أن الممارسات التدريسية المستندة إلى الذكاء الطبيعي لم ترتبط ارتباطاً دالاً بأي من الذكاءات المتعددة لأعضاء هيئة التدريس وذكاءات الطلبة، وهذا يدل على أن استخدام أعضاء هيئة التدريس للممارسات التدريسية المستندة للذكاء الطبيعي (البيئي) غير كافية لحدوث ارتباط كما يعزو ذلك إلى ما أشير إليه من عدم وجود ارتباط بين الممارسات

التدريسية المستندة إلى الذكاء الحركي وأيٍ من ذكاءات الطلبة، هذا بالإضافة إلى قلة المفردات في القضايا البيئية والاهتمامات بالطبيعة في تعليم الرياضيات .

وأشارت نتائج البحث إلى أن الدرجة الكلية للذكاءات المتعددة لأعضاء هيئة التدريس ارتبطت ارتباطاً دالاً بكل من الممارسات التدريسية المستندة إلى الذكاء اللغوي، وهذا يمكن عزوه إلى أن اللغة والألفاظ هي وسيلة التواصل الرئيسية داخل القاعات التدريسية عند تعليم الرياضيات.

كما ارتبطت ارتباطاً دالاً مع الممارسات التدريسية المستندة إلى الذكاء الحركي، وهذا يفسر في ضوء ما يتطلبه تعليم الرياضيات من استخدام الحركة في فهم الأبعاد الرئيسية للدوران في المجال الهندسي باعتبار أن الهندسة إحدى الفروع الرئيسية في الرياضيات.

في حين أشارت نتائج البحث إلى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة بين الدرجة الكلية للذكاءات المتعددة للطلبة مع أيٍ من الممارسات التدريسية مع الذكاءات المتعددة ويفسر الباحث ذلك في ضوء أن الممارسات التدريسية المستخدمة داخل قاعات الدراسة من قبل أعضاء هيئة التدريس تتناسب مع أنماط الذكاءات المتعددة لديهم وليس مع الذكاءات المتعددة للطلبة .

التوصيات: في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بما يلي:

- إقامة ورش عمل وبرامج تدريبية لتنمية الذكاءات المتعددة لدى الطلبة وفق تخصصاتهم العلمية.
- استخدام إستراتيجيات تدريسية تراعي أنماط الذكاءات المتعددة بين الطلبة داخل قاعات الدراسة.
- استخدام أدوات مسحية مناسبة في الذكاءات المتعددة للتعرف على أنماط الذكاءات التي يتمتع بها الطلبة قبل البدء في عملية التدريس.
- إقامة عمادات التطوير الجامعي دورات تدريبية وورش عمل لأعضاء هيئة التدريس بكليات الجامعة حول التدريس المستند إلى الذكاءات المتعددة.

المقترحات: يقترح الباحث إجراء الدراسات المستقبلية التالية:

- دراسة العوامل المنبئة بممارسات أعضاء هيئة التدريس المستندة إلى الذكاءات المتعددة داخل قاعات الدراسة.
- دراسة معوقات تطبيق أعضاء هيئة التدريس لإستراتيجيات التدريس المستندة إلى الذكاءات المتعددة في الجامعات السعودية دراسة مقارنة.
- دراسة أثر بعض المتغيرات الديموغرافية في الذكاءات المتعددة لدى طلبة الجامعة.

المصادر والمراجع:

أولاً: المصادر والمراجع العربية:

الصغير، علي وصالح، النصار. (2002). ممارسات المعلمين التدريسية في ضوء نظريات التعلم. مجلة القراءة والمعرفة، 18، 1-26.

العزب، رحاب أمين مصطفى .(2015). أنماط الذكاءات المتعددة الشائعة لدى طلاب الجامعة ودرجة تطبيق أعضاء هيئة التدريس لأساليب التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة من وجهة نظر الطلاب. مجلة دراسات عربية، 14(4)،703-765.

عفانة، عزو إسماعيل، والخازندار، نائلة نعمان. (2003). استراتيجيات التعلم للذكاوات المتعددة وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى الطلبة المعلمين تخصص رياضيات بغزة. ورقة بحثية مقدمة للمؤتمر العلمي الخامس عشر، مناهج التعليم والإعداد للحياة المعاصرة، 418-454.

الفرا، اسماعيل صالح. (2018). أنماط الذكاءات المتعددة لدى معلمي اللغة العربية وعلاقتها بممارستهم لها في ضوء أنشطة تربوية تعليمية تعلمية . مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، 8، 319-363.

وحشة، نايف. (2012). الفروق في درجة استخدام استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة لدى المعلمين والمعلمات في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في الأردن، ورقة بحثية مقدمة إلى المؤتمر العلمي العربي التاسع لرعاية الموهوبين والمتفوقين، الأردن، 499-534.

ثانياً: المصادر والمراجع الأجنبية والعربية مترجمة بالإنجليزية:

Afana,E.& Khazendar,N. .(2003) Multiple intelligences learning strategies and its relationship with certain variables among teachers' students specialized in mathematics. The 15th conference of education curricula and preparation for contemporary life, Gaza Strip.

Alazeb, R.A. (2015). The common multiple intelligences profiles among university students and the application degree of teaching styles based on multiple intelligences by staff members from students' point of views. *Arabic Studies Journal*, 14(4),703-765.

Alfra, I.S. (2018). Multiple intelligence profiles among Arabic language teachers and its relationship with their practices according to educational teaching-learning activities. *Research and Studies Palestine University Journal*, 8,319-363.

Alsaadi,S.K. & Hatim,S.(2016). Investigating Iraqi EFL College Students' Multiple *Intelligences. J. of College of Education for Women*, 27(1), 378-392.

Al-Sagher, A.& Al-Nssar, S. (2002). Teachers' teaching practices according to learning theories. *Knowledge and Reading Journal*, 18,1-26.

Al-Sulim, G. (2012). Prediction of the Correlation between the Strategies of the Teaching Methods and the Multiple Intelligence of Some Graduate Female Students at Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 47, 1268 – 1275.

Armstrong, T. (2009). *Multiple intelligences in the classroom (3rd ed.)*. Alexandria, VA: ASCD.

Baş, G.& Beyhan, O. (2010). Effects of multiple intelligences supported project-based learning on students' achievement levels and attitudes towards English lesson. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2(3),365-386.

Burkett, J.A. (2013). *Teacher perception on differentiated instruction and its influence on instructional practices* (Unpublished doctoral dissertation). Oklahoma: Oklahoma State University.

Demirel, Ö., Başbay, A., & Erdem, E. (2006). *Theory and practice for multiple intelligences in education*. Ankara: Pegem A, 13-155.

Gangi, S. (2011). *Differentiating Instruction using Multiple Intelligences in the Elementary School Classroom (Unpublished* Master's thesis), Wisconsin: University of Wisconsin-Stout: the graduate school.

Gannon, M. (2004). Identifying teacher's dominant multiple intelligence and the influence of classroom instruction (Unpublished doctoral dissertation). Pennsylvania: Immaculate University.

Gardner, H. (1993). Multiple intelligences: The theory into

practice. New York: Basic Books.

Gardner, H. (2003). Frames of mind: the theory of Multiple Intelligences. New York, NY: Basic Books.

Giles, E., Pitre, S. and Womack, S. (2003) Multiple Intelligences and Learning Styles. In: Orey, M., Ed., Emerging Perspectives on Learning, Teaching and Technology. http:/projects.coe.uga.edu/epltt/

Gold, A.U., Pendergast, P.M., Ormand, C.J., Budd, D.A., Stempien, J.A., Mueller, K.J., & Kravitz, K.A.(2018). Spatial skills in undergraduate students—Influence of gender, motivation, academic training, and childhood play. *Geosphere*, 14(2), 668–683, doi:10.1130/GES01494.1.

Haung, W. (2005). *The relationships between secondary language teachers' multiple intelligence performances and their choice of MI-inspired teaching strategies in the classroom (Unpublished* Master's thesis). Lincoln: University of Nebraska-Lincoln

Jarwan, Fathi. (2006). *Teaching thinking*. Amman: Dar alfekr.

Jones,M. (2017). *Differentiating Instruction Through Multiple Intelligences in a Middle School Mathematics Classroom*. (Unpublished doctoral dissertation). Minnesota: Walden University.

Lanzo, J.& Scarfò, N. (2015). The relationship between music and mathematics. European *Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, 3(4),49-53.

Morgan, H. (1996). An analysis of Gardner's theory of Multiple Intelligence. *Roeper Reviews,18*, 263-270.

National Association for the Education of Young Children. (2002). *Early childhood mathematics: Promoting good beginnings. Position statement*. Retrieved 15 April 2019, from http://146.145.134.3/resources/position_statements/psmath.htm.

Nolan, J. L. (2003). Multiple Intelligences in the classroom. *Education,* 124(1), 115-119.

Prokýšeka, M. & Štípeka, J. (2016). Spatial Intelligence of University Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 217, 372 – 376.

Qualter, A. & Abu-Hola, I. R. A. (2000). Approaches to teaching science in the Jordanian primary school. Research in Science and Technological Education, 18(2), 227-239.

Sellars, M. (2008). Students and their learning: initiatives and partnerships. *Problems of education in the 21st Century, 7,* 139-146.

Serin, N., Serina,O. Yavuz, O., & Muhammedzade, B. (2009). The relationship between the primary teachers' teaching strategies and their strengths in multiple intelligences. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 708–712.

Sheahan, L. (2013*). An exploratory trial exploring the use of a multiple intelligences teaching approach (MITA) for teaching clinical skills to first year undergraduate nursing students* (Unpublished doctoral dissertation). London: King's College London.

Shearer, B. (2004). Multiple Intelligences Theory after 20 years. *Teachers College Record,* 106 (1), 2-16.

Shepard, J. S. (2004). Multiple ways of knowing: fostering resiliency through providing opportunities for participating in learning. *Reclaiming children and youth*, 12, 210-216.

Smith, M. K. (2002). *Howard Gardner and multiple intelligences. The Encyclopedia of informal education*. Retrieved March 2, 2010, Retrieved from: http://www.infed.org/thinkers/gardner.htm

Sulaiman, T., Abdurahmanb, A., & Abdul-Rahim, S. (2010). Teaching Strategies Based on Multiple Intelligences Theory among Science and Mathematics Secondary School Teachers. Procedia Social and Behavioral Sciences, 8, 512–518.

Wahsha, N. (2012). The differences in degree of multiple intelligence strategies usage among male and female teachers in King Abdullah II Schools of Excellence in Jordan. A research paper approved in the 9th Arabic conference of gifted and talent students – Jordan, 499-534.

Walters, J. (1992). *Application of Multiple Intelligences Research in Alternative Assessment.* In *Proceedings of the Second National Research Symposium on Limited English Proficient Student Issues: Focus on Evaluation and Measurement. OBEMLA*.

Warren-Powell, C.R. (2017). *Investigating how teachers' dominant multiple intelligence influences implementation of differentiated instruction in secondary science* (Unpublished doctoral dissertation). Minnesota: Capella University.

Willis, C. G. (2016). *The Impact of Music Education on Mathematics Achievement Scores Among Middle School Students*. (Unpublished doctoral dissertation). Minnesota: Walden University.

Zainudin, E. F. (2012). *Malaysian Teachers' and Students' Perceptions of Students' Multiple Intelligence Profiles in Malaysian Secondary Schools* (Unpublished master's thesis). Edgbaston, Birmingham: The University of Birmingham.

فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنميه فهم النص النبوي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في منطقه الحدود الشمالية

العنود صبيح دايش الشراري (*)
جامعة الحدود الشمالية

(قدم للنشر في 1441/01/20 هـ، وقبل للنشر في 1441/04/20 هـ)

ملخص البحث: هدفت الدراسة إلى تقصي فاعلية استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تنميه فهم النص النبوي في مقررات الحديث الشريف، واستخدمت الباحثة التصميم شبه التجريبي من خلال التطبيق القبلي والبعدي على عينة مكونة من (60) طالبة من طالبات الصف الثالث المتوسط بالمدرسة التاسعة في مدينة عرعر في منطقه الحدود الشمالية. وتم تقسيمهن إلى مجموعتين، ضابطة درست وحدة «رعاية الإسلام للعمل المهني» من كتاب الحديث، للفصل الدراسي الثاني بالطريقة الاعتيادية، وتجريبية درست نفس الوحدة باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي، وتمثلت الأداة في اختبار فهم النص النبوي. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لصالح طالبات المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي.

الكلمات المفتاحية: التساؤل الذاتي، فهم النص النبوي، الحديث الشريف، الصف الثالث المتوسط، الحدود الشمالية.

*****

The Effectiveness of Self-Questioning Strategy in developing the Understanding of the Prophetic Text among the Third-Grade Intermediate Female Students in the Northern Border region

Alanoud Subeh alshrari
Northern Border University

(Received 20/09/2019, accepted 18/12/2019)

Abstract: This study aimed to investigate the effectiveness of the use of self-questioning strategy in developing the understanding of the prophetic text in the courses of Hadith. The researcher used A Quasi-experimental pre/ post-test design on a sample of (60) third-grade intermediate female students in the ninth school in the city of Arar at the Northern Border region. The sample was divided into a control group, which studied a unit from the second semester's book of Hadith entitled "Islam Care for Professional Work" using the traditional method, and an experimental group, which studied the same unit using the strategy of self-questioning. The tool used was the understanding of Prophetic Text understanding Test. The findings revealed that there were statistically significant differences at the significance level of ($\alpha \leq 0.05$) between the mean scores of the control and experimental groups at the post-test in favor of the experimental group. Moreover, there were differences between the average scores of the experimental group students in the pre and post-tests in favor of the post-test.

Keywords: Self-questioning, Understanding the Prophetic Text, Prophetic Hadith, Third Intermediate Grade, Northern Border.

(*) للمراسلة:

أستاذ مشارك، قسم مناهج وتقنيات التعليم ، كلية التربية والاداب، جامعة الحدود الشمالية، ص ب: 1321، رمز بريدي: 91431، عرعر، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Associate Professor, Dept. of Curriculum and Educational Techniques, College of Education and Arts, Northern Border University, P.O. Box: 1321, Postal Code: 91431, Arar, Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail: Alanoud.alhamlan@nbu.edu.sa

www.nbu.edu.sa
DOI: 10.12816/0058374

مقدمة:

تركز الاتجاهات التربوية الحديثة على تنشيط دور المتعلم في العملية التعليمية والتمحور حوله، وجعله مسؤولاً عن تعلمه، ويُعد هذا الاتجاه على قدر كبير من الأهمية بعدما أصاب العملية التعليمية من جمود، وتركيز على التلقين والحفظ، وما يرتبط به من جانب معرفي أصبح هدفاً محورياً، الأمر الذي ضعف معه دور المدرسة في تنمية المهارات المعتمدة على الفهم والاستقصاء والقدرة على التحليل في ضوء الفهم النشط. وقد صاحب هذا التحول توظيف استراتيجيات جديدة ومتنوعة في التدريس، يمكن من خلالها تنمية الفهم لدى الطلبة؛ حيث أكد أبوشامة (2011م) و رمضان وأحمد والعجيل (2017م) على أن أحد أسباب قصور تعليم المهارات والفهم لدى الطلاب يرجع إلى الطرق التقليدية المستخدمة في تدريس المفاهيم، وعدم استخدام استراتيجيات تدريسية مناسبة ترتبط بتحقيق الفهم؛ فالتدريس من أجل الفهم يتطلب من المعلم تبني استراتيجيات تدريس من شأنها دمج المتعلم في البحث والاستقصاء للتوصل إلى معاني الأفكار، بدلاً من تقديمها له في شكل جاهز، ومن الاستراتيجيات المهمة في هذا الإطار استراتيجية التساؤل الذاتي، وهي إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة التي تعزز الفهم العميق لمحتوى التعلم، وتحسن القدرة على ربط المعرفة السابقة بالأفكار المتضمنة في النصوص.

وتنطلق أهمية هذه الاستراتيجية من أهمية توجيه الأسئلة بصورة عامة، ودورها في عملية التعلم؛ حيث أشار كوستا (1998م) إلى أن توجيه التساؤلات يساعد المتعلم على جمع البيانات، ومعالجتها؛ بحيث يُكسبها معنى، ويتبين ما بينها من علاقات؛ ثم يستخدم هذه العلاقات في مواقف جديدة ومختلفة.

وتسعى إستراتيجية التساؤل الذاتي كما أوضح عطية (2010م، ص:188) إلى «زيادة الوعي الذاتي بالعمليات العقلية التي تجري من أجل الفهم، وتساعد المتعلمين على فحص فهمهم بحيث يصبحون على وعي بما يتعلمون وكيف يتعلمون»، لذلك يمكن القول إنها استراتيجية ما وراء معرفية تركز على فهم الطلبة لما يتعلمونه، من خلال خصائصها القائمة على البحث والاستقصاء وطرح التساؤلات الذاتية والبحث عن إجاباتها، مروراً بخطوات تؤدي إلى ترسيخ المعلومات وتثبيت فهمها لديهم.

ويؤكد حمادنة وساجت (2017م) على أنَّها استراتيجية فاعلة في التدريس وتحقيق أهدافه، إذ تتيح الفرصة للطالب ليعتمد على نفسه في التعلم وفهم المحتوى، وزيادة فرصه في جمع المعلومات، واكتشاف المعرفة بتساؤلاته الذاتية التي يطرحها عن الموضوع الذي يتناوله في الموقف التعليمي الصفي، ممّا يُساعد في فهمه للموضوع وزيادة تحصيله وتنمية اتجاهاته نحو المادة الدِّراسية.

وأكد روس وآخرون(Rouse,et.al,2014, p:117) على أن التساؤل الذاتي من الاستراتيجيات الفعالة في تنمية فهم الطلبة للنصوص المقروءة. وخلصت دراسة جوزيف والبير مورغان وكولين وروس (Joseph; Alber-Morgan; Cullen&Rouse,2016, p:152) التي حللت (35) دراسة تجريبية استقصت فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في الفهم القرائي لدى طلاب التعليم العام، إلى أن هذه الاستراتيجية فعالة في تحسين فهم الطلاب بمختلف مستوياتهم وبيئاتهم التعليمية للنصوص المقروءة، كما أكد جوزيف وروز (Joseph&Ross, 2018, p:276) إلى أن استراتيجية التساؤل الذاتي تُعد استراتيجية فعالة في فهم النصوص التعليمية لطلبة المرحلة المتوسطة.

ولا شك أن تنشيط دور المتعلم، والتحول من تلقين المعلومات إلى المشاركة في الحصول عليها، يؤدي إلى تحول كبير في النتائج المرجوة من العملية التعليمية ككل، ومن تدريس التربية الإسلامية بصورة خاصة، وفهم نصوصها ومحتواها وتطبيقاتها العملية في الحياة، بما يحفظ على الطلبة أمنهم العقائدي، وهويتهم الإسلامية، ويمكنهم من فهم دينهم ونصوصه ومواجهة التحديات المعاصرة بوعي وقدرة على تفنيد الطعون ورد الهجمات التي تسعى للنيل من هويتهم ووطنيتهم ووسطية دينهم العظيم.

والعناية بهذا الجانب يجب أن تشمل كل مقررات التربية الإسلامية، خاصة الحديث النبوي الشريف، لأنه كما أوضح العثمان (2018م) المصدر الثاني للتشريع الإسلامي، وهو بمثابة التفسير والإيضاح لما أُجمل، أو أُشكل على المسلم فهمه من مقاصد القرآن وتوجيهاته، كما أنه يُعد مرشداً وموجهاً للقيم الإسلامية التي تحكم الحياة، لذلك يمكن القول أن مقررات الحديث تسهم في توسيع آفاق الطالبات وتنمية معارفهن الإسلامية، وتنمية عواطفهن الإسلامية النبيلة، وغرس القيم الأخلاقية المحمودة، وتأكيد ثقتهن بأنفسهن وبصلاحية دينهن لكل زمان ومكان، وبث الروح الإسلامية الصحيحة وتحقيق الانتماء الحي للأمة الإسلامية.

ويُعد فهم الحديث النبوي، واستيعاب معانيه، عاملاً مهماً في إدراك مقاصد النبي صلى الله عليه وسلم من أقواله وتعاليمه وتوجيهاته التي تضمنتها الأحاديث الشريفة، وهو أساس للاتباع الحق المبني على العلم والوعي، وطرق للاستكشاف والاستقصاء الذي يؤدي بالطلبة إلى الفهم المتكامل، وربط نصوص الأحاديث النبوية الشريفة بواقع حياتهم، والاستفادة منها في توجيه سلوكهم الوجهة الإسلامية الصحية، ومواجهة التحديات المختلفة المرتبطة بالانفتاح والهجوم على ثوابت الدين وأسسه، والهادفة إلى تقويض الانتماء في نفوس الأجيال المسلمة.

مـن هنـا تظهـر الحاجـة الماسـة إلى توظيـف اسـتراتيجيات مـا وراء المعرفـة، وتحديـداً اسـتراتيجية التسـاؤل الـذاتي، في تدريـس مقـررات التربيـة الإسـلامية، خاصـة الحديـث النبـوي الشريـف، مـن أجـل فهـم نصوصـه، وإسـقاط تطبيقاتـه عـلى حيـاة الطلبـة بطريقـة تواكـب الواقـع المعـاصر وتحفـظ لنـا روح الاقتـداء بالنبـي المصطفـى صـلى الله عليـه وسـلم، وتمكـن النظـام التعليمـي مـن تحقيـق أهدافـه، وتنتـج للمجتمـع مخرجـات تعليميـة مميـزة، وتحفـظ لـه هويتـه، وتمكنـه مـن مواجهـة تحدياتـه بوعـي ورشـاد.

خلفية مشكلة الدراسة:

تُعـد مقـررات التربيـة الإسـلامية عـلى قـدر كبـير مـن الأهميـة وسـمو الرسـالة؛ فهـي القاعـدة الرئيسـة لترسـيخ قيـم الإسـلام ومبادئـه وتعاليمـه، وبنـاء هويـة الناشـئة وعقيدتهـم الوسـطية السـليمة، وهـي دعامـة النمـو والتقـدم وترسـيخ الأمـن في المجتمعات الإسـلامية، ونظـراً لهـذه الأهميـة؛ فقـد حرصـت المملكـة إلى تطويـر مقـررات التربيـة الإسـلامية لتـؤدي رسـالتها وتحقـق أهدافهـا وتواكـب تطـورات المجتمـع وتغيراتـه؛ وعـلى الرغـم مـن هـذه الأهميـة المتفـق عليهـا لمقـررات التربيـة الإسـلامية وذاك الاهتـمام الـذي تحظـى بـه، إلاّ أن تدريسـها لا زال يعـاني مـن التقليديـة بطريقـة أفضـت إلى اعتقـاد الطلبـة أن التحصيـل فيهـا يعتمـد عـلى الحفـظ لا الفهـم، وهـو مـا يفرغهـا مـن رسـالتها وأهدافهـا، ويزيـد مـن معوقـات تدريسـها وتحقيـق أهـداف تعليمهـا، وعـلى الرغـم مـن أن ذلـك يمكـن أن يكون عامـاً في مقـررات التربيـة الإسـلامية، إلاّ أنـه أكثـر وضوحـاً في مقـررات الحديـث النبـوي الشريـف، والـذي يُعـد المصـدر الثـاني للتشريـع بعـد القـرآن؛ حيـث يُعـد فهمـه، واسـتيعاب معانيـه ومقاصـده ضرورة لفهـم القـرآن، بـل ضرورة لفهـم الإسـلام وتطبيقـه بطريقـة صحيحـة في حيـاة الطلبـة. إلاّ أنـه عـلى الرغـم مـن الأهميـة للحديـث النبـوي الشريـف وأهميـة فهمـه واسـتيعابه، واهتـمام الدولـة بتعليمـه، إلاّ أن تدريسـه يواجـه جمـوداً أدى إلى العديـد مـن النتائـج السـلبية في فهـم الطلبـة لـه، وهـذا مـا أوضحـه أبانمـي (2010م) عندمـا أشـار إلى دراسـة اسـتطلاعية أجراهـا عـلى مـشرفي ومعلمـي التربيـة الإسـلامية خلـص منهـا إلى وجـود ضعـف وقصـور في مهـارات اسـتيعاب وفهـم الحديـث النبـوي الشريـف ومعانيـه ومقاصـده لـدى الطلبـة، وأن هـذا الضعـف يرجـع - في بعـض أسـبابه- إلى الطـرق والأسـاليب التـي يسـتخدمها المعلمـون في تدريـس الحديـث. كـما أكـدت نتائـج دراسـة باحويـرث (2017م) عـلى ضعـف اسـتخدام معلـمات التربيـة الاسـلامية بالمرحلـة المتوسـطة لمهـارات فهـم النـص النبـوي في تدريـس مقـررات الحديـث، وأرجعـت ذلـك في بعـض أسـبابه إلى اسـتخدام طـرق تدريـس تقليديـة. وأشـارت دراسـة مصطفـى والقحطـاني (2017م) إلى أنـه عـلى الرغـم مـن اهتـمام وزارة

التعليم في المملكة بالحديث الشريف والعناية بتدريسه، إلاّ أن هناك معوقات تحول دون فهم نصوصه الشريفة، منها ضعف الاستراتيجيات المطبقة في تدريسه، والتقيد بالطابع التقليدي في تدريس مقررات الحديث وفهم نصوصه، وهذا ما اتضح من خلال دراسة استطلاعية على عينة من معلمات التربية الإسلامية في المرحلة المتوسطة أظهرت أن (10٪) فقط من المعلمات هن اللواتي يستخدمن الاستراتيجيات الحديثة في التدريس.

الأمر الذي تظهر معه الحاجة إلى توظيف استراتيجيات تدريسية فعالة ومناسبة لتنمية فهم واستيعاب الطلبة للحديث النبوي الشريف، خاصة في ظل ما أظهرته نتائج بعض الدراسات حول فاعلية استخدام بعض الاستراتيجيات الحديثة، وأهمها استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات فهم واستيعاب الحديث النبوي، مثل دراسات أبانمي (2010م) والصاعدي (2013م) والقحطاني (2017م) التي أظهرت فاعلية استراتيجيات K.W.L وK.W.L.H في تنمية مهارات استيعاب الحديث النبوي لدى الطلبة. ودراسة الغامدي (2017م) التي توصلت إلى فاعلية توظيف استراتيجية التفكير بصوت مرتفع في تنمية مهارات فهم النص النبوي لدى الطلبة، ودراسة العثمان (2018م) التي أظهرت فاعلية استخدام استراتيجية sq3r في تنمية مهارات فهم نصوص الحديث الشريف لدى طالبات الصف الثالث متوسط.

وتُعد استراتيجية التساؤل إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة التي أثبتت فاعليتها في تنمية فهم النصوص المقروءة واستيعاب مضامينها ومعانيها ومقاصدها في المقررات الدراسية المختلفة؛ حيث أكدت دراسات أبوشامة (2011م) وعبدالرحمن (2013م) وياسين والسامرائي (2013م) والمسيري (2016م) ورمضان وآخرين (2017م) على فاعلية توظيفها في تنمية جوانب الفهم المختلفة في العديد من المقررات الدراسية كاللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والدراسات الاجتماعية، والتاريخ والجغرافيا، والاقتصاد المنزلي، وهو ما استشعرت معه الباحثة إمكانية توظيفها في تنمية فهم النص النبوي لدى الطالبات، خاصة في ظل عدم الحصول على دراسات سابقة وظفت هذه الاستراتيجية في تنمية مهارات الفهم والاستيعاب في مقررات التربية الإسلامية عامة، ومقرر الحديث الشريف في مراحل التعليم العام.

في ظل ما سبق توضيحه، من ضعف مهارات فهم النص النبوي لدى الطلبة، وضعف استخدامها من قبل المعلمات في تدريس مقررات الحديث في المرحلة المتوسطة على وجه الخصوص، وأهمية هذه المهارات في الفهم الشمولي والواعي للحديث النبوي، إضافة إلى ما أظهرته الدراسات التي سبق الإشارة لها من إمكانية تنمية هذه المهارات لدى الطلبة من

خلال بعض الاستراتيجيات التعليمية الحديثة بما في ذلك استراتيجيات ما وراء المعرفة؛ فإن الحاجة تفرض نفسها أمام الباحثين في التربية الإسلامية لتجريب استراتجيات تعليمية جديدة وتوظيفها في تنمية مهارات فهم النص النبوي، خاصة الاستراتيجيات التي لا تطلب تخطيطها وقتاً طويلاً، ولا تكلفة أو جهداً كبيراً من المعلمين في تطبيقها، والتي ثبتت فاعليتها في تنمية الفهم والاستيعاب في المقررات الدراسية الأخرى، مثل استراتيجية التساؤل الذاتي.

مشكلة الدراسة:

يمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي: ما فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنميه فهم النص النبوي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في منطقه الحدود الشمالية؟

فرضيات الدراسة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار فهم النص النبوي لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار فهم النص النبوي لصالح التطبيق البعدي.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

1. الكشف عن مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار فهم النص النبوي تعزى لاستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في التدريس.
2. الكشف عن مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار فهم النص النبوي تعزى لاستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في التدريس.

أهمية الدراسة:

يؤمل أن تستفيد العديد من الجهات والأفراد من نتائج الدراسة، ومن أهمها:

1. لجان إعداد مقررات الحديث النبوي الشريف: يؤمل أن تستفيد لجان إعداد المقررات من نتائج الدراسة في تعرف فاعلية الاستراتيجية في تنمية فهم النص النبوي، وتهيئة المقررات لتدعم التدريس باستخدام الاستراتيجيات التي تنمي الفهم لدى الطالبات، والتركيز في إعداد المقررات على فهم الطالبات للنصوص النبوية.

2. معلمات الحديث النبوي للصف الثالث المتوسط: يمكنهن الاستفادة من الوحدة التي تم إعدادها باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي لتدريسها للطالبات، كما يمكنهن الاستفادة من الاستراتيجية في تنفيذ دروس ووحدات أخرى من الحديث النبوي، ومقررات التربية الإسلامية باستخدامها لتنمية فهم الطالبات لها.
3. مراكز التدريب التربوي، ومشرفات التربية الإسلامية: تدريب معلمات التربية الإسلامية والحديث النبوي على توظيف الاستراتيجيات التعليمية الحديثة، خاصة التساؤل الذاتي، في تدريس المقرر، وكيفية توظيف المعلمة وتوجيهها لهذه الاستراتيجية لتنمية فهم النص النبوي لدى الطالبات.

حدود الدراسة:

- **الحد الموضوعي**: فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنميه فهم النص النبوي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في منطقه الحدود الشمالية.
- **الحد البشري**: طالبات الصف الثالث متوسط.
- **الحد المكاني**: المتوسطة التاسعة للبنات بعرعر- إدارة التعليم بمنطقة الحدود الشمالية.
- **الحد الزمني**: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1439-1440هـ.

مصطلحات الدراسة:

استراتيجية التساؤل الذاتي:

عرف كوين (Coyne el all, 2007, p:85) استراتيجية التساؤل الذاتي بأنها: مجموعة من الأسئلة يطرحها الطلبة على أنفسهم قبل القراءة، أو أثنائها، أو بعدها، وهذه الأسئلة تستدعي تكامل المعلومات، وتفكير الطلبة في المحتوى المقروء، وتتطلب وصولهم إلى إجابات عنها.

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: أسئلة توجهها طالبات الصف الثاني المتوسط لأنفسهن حول محتوى الأحاديث النبوية التي يدرسنها في وحدة «رعاية الإسلام للعمل المهني»، بغرض الوصول لفهم متكامل لمضمون الحديث وتوجيهات والقدرة على استنباط الأحكام والمبادئ التي يتضمنها.

فهم النص النبوي:

عرف شحاتة والنجار (2003م، ص: 232) الفهم بأنه «القدرة على إعادة إنتاج ما يتضمنه النص المقروء دون تطابق مع النص ذاته».

وعرفه العوفي والجميدي (2010م، ص:184) بأنه «استيعاب المواد المقروءة، بحيث يتم من خلاله إدراك المعنى وتصوره، وهو كذلك التفكير الذي يحاول حل الرموز المكتوبة واستنتاج الأفكار الرئيسة والفرعية في المواد المقروءة».

أما النص النبوي؛ فهو الحديث الشريف المنسوب للنبي صلى الله عليه وسلم، وقد عرفه الريس وآخرون (2017م، ص:664) بأنه «ما أضيف إلى النبي محمد صلى الله عليه وسلم من قول، أو فعل، أو تقرير، أو صفة خُلقية، أو خِلقية».

وإجرائياً، تُعرف الباحثة فهم النص النبوي بأنه: عملية عقلية، تدرك من خلالها الطالبة معنى الحديث النبوي، وتستوعب ما يتضمنه من أفكار ومبادئ وأحكام وتشريعات، وتربطها بحياتها الواقعية.

أدبيات الدراسة:

يستعرض هذا الجزء الأدبيات المتعلقة بإستراتيجية التساؤل الذاتي، والحديث النبوي وأهمية فهم نصوصه الشريفة:

أولاً: استراتيجية التساؤل الذاتي:

استراتيجية التساؤل الذاتي (Self-Questioning Strategy) هي استراتيجية تعليمية غير معقدة، يطبقها الطلبة بأنفسهم تحت رعاية المعلمين أثناء الحصة، وقد أشار عدس (2000م، ص:144) إلى أن هذه الاستراتيجية تتمثل في مجموعة الأسئلة التي يضعها الطلبة، والتي تتناول المحتوى الذي يدرسونه، وتشمل هذه الأسئلة مراحل القراءة: قبل القراءة، وأثنائها، وبعدها.

وعرف سفربور وجينبادي ونيفاشي (Safarpoor; Ghaniabadi & Nafchi ,2015,p:68) استراتيجية التساؤل الذاتي بأنها: طرح أسئلة من قبل الطلبة على أنفسهم حول النص ومقاصد المؤلف المتضمنة فيه، والسعي للحصول على معلومات لتوضيح وتوسيع نطاق تفكيرهم قبل وأثناء وبعد القراءة.

وأشار أبو عجوة (2009م، ص:4) إلى أن إستراتيجية التساؤل الذاتي تُعد من استراتيجيات ما وراء المعرفة، وهي تقوم على توجيه المتعلم مجموعة من الأسئلة لنفسه أثناء معالجة المعلومات، مما يجعله اكثر اندماجاً مع المعلومات التي يتعلمها، وتولد لديه الوعي بعمليات التفكير.

وتستند استراتيجية التساؤل الذاتي إلى مجموعة من الأسس، حددها أبوزيد (2015م، ص:246) فيما يلي:

1. إثارة انتباه الطلبة لمعرفة ما لديهم من معارف سابقة تتعلق بمادة التعلم من خلال طرح تساؤلات تتم قبل عملية التدريس.
2. الإفادة من إمكانات كل الطلبة، وعدم التقليل من وجهات النظر للجميع، وإعطاؤهم الحرية في طرح الأسئلة عن الموضوع.
3. دعم المعلم لاقتراحات الطلبة باستمرار.
4. التفكير بصوت مرتفع أثناء عملية التعلم.
5. مناقشة المعلم للطلبة في الحلول التي يقترحونها للتساؤلات الذاتية.

وتسهم استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية العديد من المهارات العقلية والاتصالية لدى الطلبة، حيث أشار العذيقي (2015م، ص:283) إلى أن التساؤل الذاتي يساعد الطلبة على التفكير فيما أنتجوه، ومراجعة خطوات عملهم، وتقييم ما أنجزوه، وإتقان مهارة الاستماع للآخرين أثناء محاولة نقل أفكارهم، أو التفكير بصوت عال.

كما يُنشط التساؤل الذاتي دور الطلبة في التعلم، إذ يتمحور التعلم في هذه الاستراتيجية حولهم ويدمجهم فيه، ويكون دور المعلم هنا مخططاً وموجهاً وضابطاً للتعلم بطريقة غير مباشرة، وفي هذا الصدد يرى حمادنة وساجت (2017م، ص: 321) أن استخدام الطلبة لهذه الاستراتيجية يساعدهم على الوعي بعمليات التفكير ممّا يجعلهم أكثر اندماجاً مع المعلومات التي يتعلمونها، فتوليد الأسئلة ذاتياً يسهل استيعابهم للمادة الدِّراسية، ويشجعهم على فحص وتدقيق المادة المقروءة، ويُبقي على نشاطهم وحيويتهم في التعلّم، ويسهل اتخاذهم قرارات مؤقتة مرنة، قابلة للتعديل والتبديل، ويجعلهم على استعداد للقيام بمزيد من الأنشطة المختلفة المرتبطة بموضوع التعلم. كما تساعدهم على الجمع بين الجانب النظري للمعرفة والجانب التطبيقي، بالإضافة إلى أنها تدعم التعلم الذاتي الذي يمثل إحدى الضرورات العلمية المطلوبة في عصر يتسارع فيه نمو المعرفة، وأساليب بنائها وتنظيمها.

كما تُعد استراتيجية التساؤل الذاتي من الاستراتيجيات الفعالة في تنمية الفهم لدى المتعلمين؛ حيث أشار كوستا (1998م، ص:69) إلى أن الأسئلة الذاتية تيسر الفهم، وتشجع المتعلمين على التوقف والتفكير في المحتوى التعليمي بشخصياته وأفكاره الرئيسة، والعلاقة بينه وبين خبراتهم السابقة، واستقصاء ما إذا كان لديهم أمثلة على مضمون ما يقرأون، وإذا كان ما يقرأونه يساعدهم على التنبؤ بأشياء جديدة، وهذا يساعدهم على الوعي بدرجة استيعابهم، والتحكم في عملية التعلم بشكل أفضل.

وأكد سفربور وآخرون (Safarpoor et al., 2015, p:68) على أن هذه الاستراتيجية مهمة لفهم المقروء وتذكره بشكل أفضل.

إن قدرة الطالب على طرح أسئلة على نفسه، يُعد محفزاً مهماً للتعلم، ومشجعاً قوياً للبحث عن إجابات لهذه الأسئلة بما يحقق إيجابية الطالب، وينمي مهارات البحث عن المعلومات، ويزيد دافعيته، وفي هذا الصدد يؤكد عفانة والخزندار (2009م، ص:140) على أن الأسئلة الذاتية تولد بناءً انفعالياً ودافعاً معرفياً، وأنها تزيد إيجابية الطلبة في التعلم، إضافة إلى أن معالجة المعلومات بطريقة الاسئلة تستثير دوافع الطلبة للنظر في إطار خبراتهم السابقة، ومواقف حياتهم اليومية، بما يزيد احتمال تخزين المعلومات في الذاكرة بعيدة المدى ويجعل استعمالها في المستقبل وفي المواقف

المتنوعة أمراً يسيراً.

وأشار الكبيسي (2011م، ص:247) إلى أن التساؤل الذاتي يُعد أسلوباً فعالاً لإعمال العقل، وتوليد الأفكار الإبداعية، كما أن الأسئلة الذاتية تيسر الفهم، وتشجع على التفكير في العناصر المهمة في المادة التي يتعلمونها، سواء من حيث المصطلحات، والأفكار الرئيسة، والعلاقة بين ما يقرؤونه وخبراتهم السابقة، مما يساعدهم على الوعي بدرجة فهمهم، وعلى التفكير فيما أنتجوه، ومراجعة خطوات عملهم، وتقييم ما أنجزوه.

ومما يميز تطبيق استراتيجية التساؤل الذاتي أنها تتوزع على مراحل الدرس، وفي هذا الصدد أشار أبوزيد (2015م، ص:246) إلى أنها تتم على ثلاث مراحل أثناء عملية التعلم، ففي مرحلة ما قبل التعلم، أو ما قبل قراءة النص النبوي، يعرض المعلم موضوعاً معيناً متصلاً بالنص على الطلبة لإثارة بعض التساؤلات التي تنشط الذاكرة، بينما يشجعهم في مرحلة التعلم، أو مرحلة قراءة النص النبوي، على إثارة بعض التساؤلات التي قد تسهم في توليد أفكار جديدة، ومحاولة تعديل مسار تفكيرهم واكتساب خبرات جديدة ذات معنى. وفي مرحلة ما بعد القراءة، يقوم الطلبة بتحليل أفكارهم واستجابات زملائهم حول ما تم طرحه من تساؤلات وما توصلوا له من حلول؛ للاستفادة منها في المواقف الحياتية.

وترى الباحثة، أنه مما يميز استراتيجية التساؤل الذاتي، أنها تناسب تدريس مقررات التربية الإسلامية، وأنه يمكن من خلالها طرح الخواطر والتساؤلات التي تدور في ذهن الطلبة حول موضوعات دروس التربية الإسلامية، ومساعدتهم في الوصول بأنفسهم لإجابات مقنعة ومنطقية تسهم في ترسيخ المبادئ والأسس والمفاهيم الإسلامية في نفوسهم، وبهذا فإنه يمكن من خلالها استكشاف التحديات الفكرية التي تواجه الطلبة والعمل على تفكيكها من خلال الفهم والوعي بمضامين وتوجيهات النصوص الإسلامية. أضف لما سبق أن هذه الاستراتيجية لا تتطلب وقتاً كبيراً، ولا جهداً إضافياً من معلمي ومعلمات التربية الإسلامية، وإنما تتطلب خبرة ودقة في توجيه الطلبة لكيفية توليد الأسئلة، والقدرة على إدارة مراحل طرح الأسئلة، والوصول لإجابات نهائية مناسبة ومقنعة وتؤكد أهداف الدروس. كما تتناسب هذه الاستراتيجية مع التوجهات التربوية الحديثة التي تنشط دور المتعلم وتتمحور حوله، ويمكن دمجها مع العديد من استراتيجيات التعلم النشط الأخرى، فضلاً عن دعمها للتعلم التعاوني، وقدرتها على تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلبة.

ثانياً: النص النبوي (الحديث النبوي الشريف):

الحديث الشريف هو التراث النبوي الذي تهتدي به الأمة الإسلامية في مسيرة حياتها، وهو نصوص ملزمة الاتباع كما هو الحال في القرآن

الكريم، ويتضح هذا الإلزام في قوله تعالى]ومَا آتَاكُمُ الرَّسُولُ فَخُذُوهُ وَمَا نَهَاكُمْ عَنْهُ فَانتَهُوا وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ شَدِيدُ الْعِقَابِ([الحشر: 7]، وقرن سبحانه طاعته بطاعة رسول الله r في أكثر من موضع، فقال سبحانه]يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا أَطِيعُوا اللَّهَ وَأَطِيعُوا الرَّسُولَ ولا تُبْطِلُوا أَعْمَالَكُمْ) [محمد: 33]؛ وقال عز شأنه)مَّنْ يُطِعِ الرَّسُولَ فَقَدْ أَطَاعَ اللَّهَ وَمَن تَوَلَّى فَمَا أَرْسَلْنَاكَ عَلَيْهِمْ حَفِيظاً([النساء: 80] فرسول الله ﷺ لا ينطق عن الهوى، فكل كلامه وأفعاله وحي من رب العالمين، قال تعالى]وَالنَّجْمِ إِذَا هَوَىٰ. مَا ضَلَّ صَاحِبُكُمْ وَمَا غَوَىٰ. وَمَا يَنطِقُ عَنِ الْهَوَىٰ. إِنْ هُوَ إِلاَّ وَحْيٌ يُوحَىٰ([النجم:1-4].

والحديث النبوي الشريف كما عرفه طعيمة (2000م، ص:179) هو «ما أُثر عن النبي ﷺ من قول، أو فعل، أو إقرار، وكما هو في المرتبة الثانية بعد القرآن من ناحية التشريع... وعلاقة الحديث بالقرآن الكريم تبدو في مجموعة من المظاهر، منها: تفصيل مجمله، أو تقييد مطلقه، أو تخصيص عامه، أو توضيح مبهمه».

وللحديث النبوي الشريف أهمية كبيرة بالنسبة لفروع التربية الإسلامية الأخرى، وقد أشار أبانمي (2010م، ص:141) إلى هذه الأهمية من خلال ما يلي:

- يمثل الحديث أهمية كبيرة للقرآن الكريم؛ حيث يوضح المعنى المجمل الذي ورد في بعض الآيات، ويُفسر بعض مفرداته، ويفصل مجمله، ويخصص ما جاء فيه عاماً، ويقيد المطلق، ويوضح مبهمه.
- بالنسبة للعبادات؛ فالحديث يبين كيفيتها وما يتعلق بها من أركان وشروط وعزيمة ورخصة،وواجبها،ومكروهها،ومحرمها.
- بالنسبة للمعاملات؛ فالحديث الشريف يبين الحرام منها والحلال والمكروه، ويتحدث عن الجزئيات والفرعيات بحكم كونه مفصلاً لمجمل القرآن، فقد تحدث عن الآداب العامة والتعامل السليم كآداب الطريق واختيار الصحبة وآداب الزيارة وحق المسلم على أخيه المسلم، وغيرها.
- بالنسبة للعقيدة الإسلامية؛ فللحديث أثر كبير في تأكيدها وتأصيلها؛ حيث بين أركانها، ونقل لنا التصور الصحيح عن الله، وعن الكون والحياة والإنسان والأرض والسماوات والملائكة والرسل واليوم الآخر والقضاء والقدر، وغيرها من أمور العقيدة.

وقد تلقت الأمة أحاديث النبي ﷺ بالقبول والتصديق، والتقدير والتسليم، والتعلم والاقتداء بما تضمنته من أفعال ومواقف وتوجيهات نبوية كريمة، حباً واتباعاً واهتداءً. ويرجع اهتمام الأمة الإسلامية بأحاديث النبي ﷺ والحرص على تعلمها

والاهتداء بها وتعليمها للأجيال إلى عددٍ من العوامل، أولها مكانته ﷺ، والحب الذي غرسه الله في نفوس أمته له ﷺ، وكيف أن الله أخرج به الناس من الظلمات إلى النور، وحرصه الشديد ﷺ على نجاة أمته وسلامتها، وخوفه عليها، وما تضمنته أحاديثه الشريفة من توجيهات رشيدة للأمة، ونصائح قويمة، وأخلاق حميدة، ومبادئ راقية، تأخذ بأيديهم إلى سعادة الدنيا والآخرة، وتسهم في بناء المجتمع الصالح الذي تطمح إليه الأمم؛ فرسول الله ﷺ يهذب من خلال توجيهاته نفوس المسلمين، ويربي أرواحهم، ويعزز القيم الإيجابية في سلوكهم، ويسمو بأخلاقهم، ليرتقوا ويرتقي بهم المجتمع، وتنهض بهم الأمة وتعز وترتفع.

ونظراً للأهمية الكبيرة للحديث النبوي الشريف، ودوره في توجيه الأمة وإرشادها، فقد حرصت المملكة العربية السعودية منذ نشأة نظامها التعليمي على تدريس الحديث الشريف للطلبة في جميع مراحل التعليم العام، حيث يبدأ من الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية متضمناً في مقرر الفقه والسلوك، ثم يستقل بمقرر خاص بدءاً من الصفوف العليا، وحتى نهاية المرحلة الثانوية، ويسير تعليم الحديث النبوي الشريف بطريقة متدرجة وموضوعات مناسبة لكل مرحلة تعليمية.

وبالنسبة لمقررات الحديث النبوي في المرحلة المتوسطة، التي هي موضوع الدراسة الحالية؛ فإنها تتضمن في كل صف ثمانية وثلاثين حديثاً متنوعة الموضوعات والتوجيهات، حيث تبدأ مع الصف الأول المتوسط بتوضيح عناية رسول الله ﷺ بأمته، ثم تتناول بعض توجيهاته ﷺ حول حُسن الخلق والأخلاق الحميدة، والتحذير من سوء الخُلق، وأهمية الصحبة الصالحة، والأخوة الإسلامية، وصلة الأرحام. وتنتقل في الصف الثاني لربط الإيمان بالعلم، مع تناول بعض أعمال القلوب، ومكانة الصلاة وفضل قراءة القرآن، والتوجيه إلى بعض الأخلاق والسلوكيات الاجتماعية المرغوبة، والتحذير من بعض الأخلاق الاجتماعية والسلوكيات التي نهى عنها الإسلام، وتوضيح مكانة العمل في الإسلام. أما في الصف الثالث؛ فيتناول مقرر الحديث بعض الموضوعات المتعلقة بالدعوة والإصلاح، ثم استعراض بعض أعمال القلوب، انتقالاً للمسؤولية في الإسلام، وتناول بعض الأخلاقيات والسلوكيات الاجتماعية المرغوبة وأخرى منهي عنها، ومكانة المرأة في الإسلام، وعناية الإسلام بالعمل المهني، وعنايته بالصحة.

ووفقاً لوزارة التعليم (2007م، ص:131) فإن مقررات الحديث الشريف في المرحلة المتوسطة تهدف إلى:

تعريف الطلبة بأهمية الحديث النبوي وخصائصه، وتربيته على تقوى الله ومحبته واتباع

أوامـره، ومحبـة النبـي ﷺ وتوقـيره والتـأسي بـه.

نمـو الإحسـاس بعظمـة الديـن وشـموله وكمالـه، والدعـوة إلى الله والأمـر بالمعـروف والنهـي عـن المنكـر بالرفـق واللـين، والتحـلي بالأخـلاق الفاضلـة، والتـأدب بـالآداب الشرعيـة، والتنافـس في الأعـمال الصالحـة، واستشـعار مسـؤولياته والتزاماتـه، والموازنـة بـين عمـل الدنيـا والآخـرة، والحـرص عـلى حفـظ روحـه وبدنـه وتقويتـه.

ولا شـك أن هـذه الأهـداف التـي تطمـح لهـا مقـررات الحديـث الشريـف في المرحلـة المتوسـطة، ومـا تتضمنـه مـن موضوعـات تمـس حيـاة الطلبـة وواقعهـم، وأخلاقهـم، وبناءهـم النفـسي والجسـدي والاجتماعـي، تتطلـب أن يتـم تقديمهـا لهـم بطريقـة تناسـب خصائـص نموهـم الشـاملة، وأن يتـم إشراكهـم في تخطيـط تعلمهـا، واسـتخلاص فوائدهـا وتوجيهاتهـا، وهـو مـا يتطلـب اسـتخدام اسـتراتيجيات وأسـاليب وطـرق تدريـس تقـوم عـلى الاستكشـاف والاسـتقصاء وصـولاً للفهـم والوعـي بـما تتضمنـه، وربطـه بحياتهـم وواقعهـم، ومـن أمثلـة ذلـك اسـتراتيجيات مـا وراء المعرفـة، وفي مقدمتهـا اسـتراتيجية التسـاؤل الـذاتي التـي تـم تطبيقهـا في الدراسـة الحاليـة عـلى وحـدة مـن وحـدات مقـرر الحديـث النبـوي في الصـف الثالـث المتوسـط.

الدراسات السابقة:

عـلى الرغـم مـن توسـع الباحثـين في اسـتخدام اسـتراتيجية التسـاؤل الـذاتي والتأكيـد عـلى أهميتهـا في تنميـة الفهـم القرائـي والمهـارات المتعلقـة بـه لـدى الطلبـة، إلاّ أن الباحثـة لم تتمكـن مـن الحصـول عـلى دراسـات وظفـت هـذه الاسـتراتيجية في فهـم النـص النبـوي أو مقـررات الحديـث النبـوي الشريـف، مـع وجـود بعـض الدراسـات التي وظفـت اسـتراتيجيات أخـرى مـن اسـتراتيجيات مـا وراء المعرفـة في فهـم النـص النبـوي، ومنهـا:

دراسـة أبانمـي (2010م) التـي اسـتقصت فاعليـة اسـتراتيجية K-W-L في تنميـة مهـارات اسـتيعاب الحديـث النبـوي لـدى تلاميـذ الصـف السـادس الابتدائـي بمدينـة الريـاض، واتبعـت الدراسـة المنهـج شـبه التجريبـي، وتمثلـت الأداة في اختبـار مهـارات اسـتيعاب الحديـث النبـوي، وطبقـت الدراسـة عـلى عينـة مكونـة مـن (82) تلميـذاً، تـم تقسـيمهم إلى مجموعتـين، بواقـع (40) تلميـذاً للمجموعـة التجريبيـة، و(42) تلميـذاً للمجموعـة الضابطـة، وتوصلـت نتائـج الدراسـة إلى جـود فـروق ذات دلالة إحصائيـة بـين متوسـطي أداء تلاميـذ المجموعتـين التجريبيـة والضابطـة في اختبـار مهـارات اسـتيعاب الحديـث البعـدي لصالـح المجموعـة التجريبيـة.

واسـتقصت دراسـة الصاعـدي (2013م) فاعليـة توظيـف اسـتراتيجية K-W-L في تنميـة مهـارات اسـتيعاب الحديـث الشريـف لـدى طالبـات الصـف الأول المتوسـط في مكـة المكرمـة، واتبعـت الدراسـة المنهـج شـبه التجريبـي، وتمثلـت الأداة في اختبـار اسـتيعاب الحديـث النبـوي، والـذي طبـق

قبلياً وبعدياً على (60) طالبة تم تقسيمهن بالتساوي إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وأظهرت النتائج وجود فروق لصالح المجموعة التجريبية، وفي القياس البعدي لمهارات استيعاب الحديث المباشر، والاستنتاجي، والناقد، والإبداعي.

وسعت دراسة مصطفى (2017م) للتعرف على فاعلية استخدام إستراتيجية K.W.L.H في استيعاب نصوص الحديث الشريف لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة الرياض، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وكانت الأداة عبارة عن اختبار تحصيلي، وتم اختيار عينة قصدية مكونة من (50) طالبة تم تقسيمهن بالتساوي على مجموعتين متكافئتين، إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وأسفرت نتائج البحث عن تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة، مما يشير إلى فاعلية الاستراتيجية المقترحة في تحسين استيعاب نصوص الحديث الشريف لدى الطالبات.

وهدفت دراسة العثمان (2018م) إلى التعرف على فاعلية استخدام استراتيجية sq3r ما وراء المعرفية في تنمية مهارات فهم نصوص الحديث الشريف لدى طالبات الصف الثالث متوسط بمدينة الرياض، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، واستخدمت اختبار فهم نصوص الحديث الشريف الذي تم تطبيقه على (60) طالبة تم تقسيمهم بالتساوي لمجموعتين ضابطة وتجريبية، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية استراتيجية sq3r في تنمية مهارات الفهم الحرفي والاستنتاجي والناقد والإبداعي، وفي الاختبار ككل، حيث كانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

وأما على مستوى مقررات التربية الإسلامية، فقد وظفت دراسة واحدة استراتيجية التساؤل الذاتي تطبيقاً على مقرر التوحيد، وهي دراسة العنزى (2012م) التي هدفت إلى التعرف على أثر استراتيجية التساؤل الذاتى فى تنمية مهارات ما وراء المعرفة والتحصيل لدى طلاب الصف الثانى المتوسط ووضع تصور مقترح لتطبيق استراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس المقرر، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتمثلت الأدوات في اختبار تحصيلي، واختبار مهارات ما وراء المعرفة، وطُبقت الدراسة على عينة مكونة من (26) طالباً من إحدى المدارس المتوسطة بمدينة عرعر، تم تقسيمهم بواقع (12) طالباً للمجموعة لتجريبية و(14) طالباً للمجموعة الضابطة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس مهارات ما وراء المعرفة لصالح المجموعة التجريبية، بينما لم توجد فروقاً دالة إحصائياً في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي.

وأما توظيف استراتيجية التساؤل الذاتي في

المقررات الدراسية الأخرى، فقد اهتمت به العديد من الدراسات، ومنها:

دراسة عبدالحافظ (2007م) التي استقصت فاعلية استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي الموجه في تدريس القراءة على تنمية الفهم القرائي والتفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتمثلت الأدوات في اختباري الفهم القرائي والتفكير، وتم تطبيق الدراسة على عينة مكونة من (138) طالباً وطالبة من الصف الثاني الثانوية بمحافظة الفيوم بمصر، تم تقسيمهم بواقع (70) طالباً وطالبة للمجموعة التجريبية، و(68) طالباً وطالبة للمجموعة الضابطة. وأثبتت نتائج الدراسة كفاءة استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي والتفكير الناقد لدى الطلاب.

وسعت دراسة أبوشامة (2011م) إلى الكشف عن أثر التفاعل بين استراتيجية التساؤل الذاتي ومستويات تجهيز المعلومات في تنمية مستويات الفهم القرائي للنصوص الفيزيائية والاتجاه نحو دراستها لدى طلاب الصف الأول الثانوي في ليبيا، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتمثلت الأدوات في مهمة تحديد مستويات تجهيز المعلومات، واختبار الفهم القرائي للنصوص الفيزيائية، ومقياس الاتجاه نحو دراسة النصوص الفيزيائية، وتم تطبيق الدراسة على عينة مكونة من (108) طالباً، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمهمة تحديد مستويات تجهيز المعلومات، واختبار الفهم القرائي للنصوص الفيزيائية، ومقياس الاتجاه نحو دراسة النصوص الفيزيائية، لصالح المجموعة التجريبية، كما وجد أثر دال إحصائياً للتفاعل بين استراتيجية التساؤل الذاتي ومستويات تجهيز المعلومات في تنمية مستويات الفهم القرائي للنصوص الفيزيائية والاتجاه نحو دراستها.

واستقصت دراسة بيركلي ومارشاك وماستروبيري وسكرغس (Berkeley; Marshak; Mastropieri&Scruggs,2011) فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تحسين فهم طلاب المرحلة المتوسطة لنصوص الدراسات الاجتماعية، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، باستخدام اختبار فهم النص، وتم تطبيقها على (57) طالباً من طلاب الصف السابع بمدارس ولاية تكساس الأمريكية، تم تقسيمهم لمجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وقد أظهرت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار فهم نصوص الدراسات الاجتماعية.

وهدفت دراسة عبدالرحمن (2013م) إلى الكشف عن مدى فاعلية استراتيجية التساؤل

الـذاتي في تدريـس الجغرافيـا عـلى تنميـة مهـارات التفكـير التأمـلي والوعـي بـما وراء المعرفـة لـدى تلاميـذ الصـف الثـاني الإعـدادي، اتبعـت الدراسـة المنهـج شـبه التجريبـي، وتمثلـت الأدوات في اختبـار مهـارات التفكـير التأمـلي، ومقيـاس الوعـي بـما وراء التفكـير، وتـم تطبيـق الدراسـة عـلى عينـة عشـوائية مكونـة مـن (64) تلميـذاً وتلميـذة مـن تلاميـذ الصـف الثـاني الإعـدادي بمدرسـة أحمـد عـرابي الإعداديـة بالقاهـرة، تـم تقسـيمهم بالتسـاوي إلى مجموعتـين ضابطـة وتجريبيـة، وقـد أظهـرت نتائـج الدراسـة وجـود فـروق دالـة إحصائيـاً بـين متوسـطي درجـات المجموعتـين التجريبيـة والضابطـة في التطبيـق البعـدي لاختبـار مهـارات التفكـير التأمـلي، ومقيـاس الوعـي بـما وراء التفكـير لصالـح المجموعـة التجريبيـة.

وحاولـت دراسـة ياسـين والسـامرائي (2013م) التعـرف عـلى أثـر اسـتخدام اسـتراتيجية التسـاؤل الذاتـى فى اكتسـاب المفاهيـم التاريخيـة والاحتفـاظ بهـا لـدى طـلاب الصـف الثانـى المتوسـط، واتبعـت الدراسـة المنهـج شـبه التجريبـي، وتمثلـت الأداة في اختبـار المفاهيـم التاريخيـة، وتـم تطبيـق الدراسـة عـلى عينـة عشـوائية مكونـة مـن (56) طالبـاً مـن طـلاب الصـف الثـاني المتوسـط بمديريـة التربيـة بمحافظـة صـلاح الديـن في العـراق، تـم تقسـيمهم بالتسـاوي إلى مجموعتـين، إحداهمـا تجريبيـة والأخـرى ضابطـة، وقـد أظهـرت نتائـج الدراسـة تفـوق المجموعـة التجريبيـة التـي درسـت باسـتخدام اسـتراتيجية التسـاؤل الـذاتي في اكتسـاب المفاهيـم التاريخيـة والاحتفـاظ بهـا.

وسـعت دراسـة رمضـان وأحمـد والعجيـل (2017م) إلى تقـصي أثـر اسـتخدام اسـتراتيجية التسـاؤل الـذاتي في تنميـة مسـتويات الفهـم القرائـي (المبـاشر، الاسـتنتاجي، النقـدي، التذوقـي، الإبداعـي) للنصـوص الأدبيـة لـدى طـلاب الصـف الأول الثانـوي بمدينـة مصراتـة الليبيـة، واتبعـت الدراسـة المنهـج شـبه التجريبـي، وتمثلـت الأدوات في اختبـار الفهـم القرائـي، ودليـلي المعلـم والطالـب وفقـاً لاسـتراتيجية التسـاؤل الـذاتي، وطبقـت الدراسـة عـلى عينـة عشـوائية مكونـة مـن (83) طالبـاً وطالبـة، توزعـوا بواقـع (41) طالبـاً وطالبـة للمجموعـة التجريبيـة، و(42) طالبـاً وطالبـة للمجموعـة الضابطـة، وقـد أظهـرت نتائـج الدراسـة وجـود فـروق دالـة إحصائيـة بـين متوسـطي المجموعتـين التجريبيـة والضابطـة في التطبيـق البعـدي لاختبـار الفهـم القرائـي في جميـع المسـتويات لصالـح المجموعـة التجريبيـة.

واسـتقصت دراسـة العذيقـي (2015م) فاعليـة اسـتراتيجية التسـاؤل الـذاتي في تنميـة بعـض مهـارات الفهـم القرائـي لـدى طـلاب الصـف الأول الثانـوي بمدينـة القنفـذة، واتبعـت الدراسـة المنهـج شـبه التجريبـي، باسـتخدام اختبـار تحصيـلي في الفهـم القرائـي ووحـدة دراسـية تـم

إعدادها باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي، وتكونت عينة الدراسة من (50) طالباً تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل البعدي في مهارات الفهم (الحرفي، الاستنتاجي، التذوقي، و الإبداعي) لصالح طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي.

كما استقصت دراسة المسيري (2016م) فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية بعض المهارات الاستقصائية والتفكير التأملي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية (المتوسطة)، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتمثلت الأدوات في اختباري المهارات الاستقصائية والتفكير التأملي، وتم تطبيق الدراسة على عينة عشوائية مكونة من (70) تلميذاً من تلاميذ المدارس الإعدادية بمحافظة كفر الشيخ المصرية، تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختباري المهارات الاستقصائية والتفكير التأملي.

وخلصت دراسة جوزيف وآخرين (Joseph,et.al,2016) التي حللت (35) دراسة تجريبية استقصت فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية الفهم القرائي لدى طلاب التعليم العام، إلى أن هذه الاستراتيجية فعالة في تحسين الفهم القرائي لمجموعات متنوعة من المتعلمين، حتى لدى الطلاب ذوي الإعاقات، وفي مختلف البيئات التعليمية.

ويتبين من الدراسات التي تم عرضها أنه يمكن تنمية مهارات فهم واستيعاب النص النبوي الشريف من خلال استخدام الاستراتيجيات التعليمية الحديثة، وهو ما أكدته نتائج الدراسات التي استخدمت استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات فهم واستيعاب الحديث النبوي لدى الطلبة. كما أكدت نتائج الدراسات السابقة على فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية الفهم لدى الطلبة في المراحل التعليمية المختلفة، وفي العديد من المقررات الدراسية، وهو ما يُعطي مؤشراً على إمكانية توظيف هذه الاستراتيجية، باعتبارها إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة، في تنمية فهم الطلبة في مختلف مقررات التربية الإسلامية، خاصة الحديث النبوي، الذي تُعد نصوصه مصدراً تشريعياً إلى جانب القرآن الكريم، يحتاج الطلبة إلى فهمه واستيعاب مقاصده كمدخل لفهم المبادئ والتشريعات والأسس الإسلامية، ومواجهة التحديات المعاصرة المتعلقة بهذا الجانب.

إجراءات الدراسة:

فيما يلي تعريف بالمنهج العلمي، وعينة الدراسة، وأداتها وخصائصها السيكومترية.

أولاً: منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج التجريبي بالتصميم شبه التجريبي بالتطبيقين القبلي والبعدي على مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة لقياس فاعلية المتغير المستقل (استراتيجية التساؤل الذاتي) على المتغير التابع (فهم النص النبوي) لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في منطقه الحدود الشمالية.

ثانياً: عينة الدراسة:

طبقت الدراسة على عينة قصدية من المدرسة المتوسطة التاسعة بمدينة عرعر، وقد تم اختيار هذه المدرسة تحديداً لسهولة وصول الباحثة إليها، وتعاون إدارة المدرسة والمعلمات في تسهيل تطبيق التجربة عليها، وقد تكونت العينة من (60) طالبة من طالبات الصف الثالث المتوسط، تم تقسيمهن بالتساوي إلى مجموعتين، إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية؛ حيث تم تدريس المجموعة التجريبية وحدة «رعاية الإسلام للعمل المهني» من كتاب الحديث للفصل الدراسي الثاني باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي، بينما تم تدريس الوحدة ذاتها لطالبات المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية.

ثالثاً: أداة الدراسة:

أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً لفهم النص النبوي في وحدة «رعاية الإسلام للعمل المهني» من كتاب الحديث للفصل الدراسي الثاني للصف الثالث متوسط، وقد تم إعداد الاختبار استناداً إلى قائمة بمهارات فهم النص النبوي الشريف أعدتها الباحثة بعد مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة، خاصة دراسات أبانمي (2010م) والصاعدي (2013م) وشرفو (2015م) والغامدي (2017م) ومصطفى (2017م) والعثمان (2018م)، وفي ضوء هذه القائمة تم إعداد اختبار فهم النص النبوي الذي تكون في صورته الأولية من (30) سؤالاً بطريقة الاختيار من متعدد؛ حيث يوجد خيار واحد صحيح ضمن أربعة خيارات لكل سؤال، وتتفرع هذه الأسئلة عن ثلاثة أحاديث نبوية شريفة، وتستهدف أربعة مستويات رئيسة للفهم، يندرج تحتها مجموعة من المهارات، ويوضح الجدول التالي توزيع أسئلة الاختبار تبعاً لمستويات ومهارات فهم النص النبوي المستهدفة في الدراسة الحالية:

جدول (1)
توزيع أسئلة الاختبار تبعاً لمهارات فهم النص النبوي

المستوى	المهارات الفرعية	عدد الأسئلة	أرقام الأسئلة	النسبة
الفهم المباشر (الحرفي)	تحديد الفكرة العامة التي يدور حولها النص النبوي توضيح معاني بعض الكلمات الواردة في النص النبوي تحديد الشواهد النبوية الدالة على نص معين	7	1- 2 - 3- 11- 19- 20- 21	%23.3
الفهم الاستنباطي	استنتاج الأحكام من النص النبوي استنتاج القيم المتضمنة في النص النبوي استخلاص ما يرشد إليه النص النبوي استنتاج الصفات المتميزة للشخصيات الواردة في النص النبوي استنباط النتائج بناءً على المقدمات الواردة في النص النبوي	8	6- 13 – 14- 15- 26- 27- 29- 30	%26.7
الفهم الاستدلالي	الاستدلال بالنص النبوي على حكم فقهي أو عقدي الاستدلال من النص على أهمية سلوك معين أو صفة أو قيمة الاستدلال بالنص النبوي على ظاهره أو قضيه معينه ذكر أمثله من الواقع ترتبط بمعنى من معاني النص النبوي	7	4- 5- 10- 12- 16- 22- 28	%23.3
الفهم الناقد	تمييز أوجه الشبه والاختلاف لبعض المفاهيم المتضمنة في النص النبوي تلخيص النص النبوي في كلمات محددة تقييم السلوكيات في ضوء ما يرشد اليه النص النبوي التفريق بين دلالات الاحكام الشرعية (الواجب، المحرم، المكروه)	8	7- 8- 9- 17- 18- 23- 24- 25	%26.7

وبعد إعداد الاختبار في صورته الأولية، تم التأكد من صدقه الظاهري وخصائصه السيكومترية على النحو التالي:

أ) الصدق الظاهري للاختبار:

تم عرض الاختبار مع دليل تدريس الوحدة المستهدفة باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس بالجامعات السعودية، لإبداء رأيهم في محتوى الاختبار ومناسبته للمحتوى التعليمي المتضمن في الدليل، وصحة صياغة أسئلته، وقدرتها على قياس المهارات التي أُعدت لقياسها، وتعديل ما يرونه مناسباً، وبعد استرداد الاختبارات المحكمة، تبين وجود بعض التعديلات في الصياغات، واقتراح بتغيير ترتيب بعض الاستجابات، مع الاتفاق على أن الأسئلة تقيس المهارات المستهدفة، وتم إجراء التعديلات المقترحة، وبذلك أصبح الاختبار يتمتع بالصدق الظاهري.

ب) صدق الاتساق الداخلي للاختبار:

تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (32) طالبة من طالبات الصف الثالث المتوسط من غير عينة الدراسة الأساسية، بعد ذلك تم حساب معاملات الارتباط بين فقرات الاختبار للدرجة الكلية للاختبار وذلك للتأكد من صدق الاتساق الداخلي، ويوضح الجدول التالي معاملات الارتباط:

جدول (2)

معاملات ارتباط بيرسون بين الفقرات والدرجة الكلية للاختبار (ن= 32)

م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
1	*0.425	9	*0.399	17	*0.395	25	*0.415
2	*0.596	10	*0.434	18	*0.403	26	*0.412
3	*0.388	11	*0.370	19	*0.448	27	*0.377
4	*0.430	12	*0.394	20	*0.412	28	*0.479
5	*0.668	13	*0.430	21	*0.521	29	*0.442
6	*0.383	14	*0.604	22	*0.368	30	*0.388
7	*0.402	15	*0.380	23	*0.391		
8	*0.442	16	*0.600	24	*0.540		

دالة عند مستوى الدلالة (0.05) **قيمة (ر) عند مستوى الدلالة (0.05) = 0.349**

يتبين من الجدول أن معاملات ارتباط فقرات الاختبار تراوحت بين (0.368 – 0.668)، وجميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)،مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي للاختبار.

ج) ثبات الاختبار:

تم التأكد من ثبات الاختبار باستخدام معادلة ألفا كرونباخ Cronbach Alpha؛ حيث كان معامل الثبات (0.771)، كما تم حساب الثبات باستخدام معادلة كودر – ريتشاردسون Kuder-Richardson 21؛ حيث بلغت قيمة الثبات (0.673)، وهي قيم مقبولة وتطمئن إلى ثبات الاختبار عند إعادة تطبيقه على العينة المستهدفة.

د) تحديد زمن الاختبار:

لتحديد الزمن المناسب للاختبار تم جمع الوقت الذي قضته أول طالبة انتهت من الاختبار (40 دقيقة) مع الوقت الذي قضته آخر طالبة انتهت (28 دقيقة)، وقسمت الناتج على اثنين (40+28 =68 ÷2= 34)، وبذلك اتضح أن الوقت المناسب للاختبار هو (34 دقيقة تقريباً)، ومع وقت التوزيع وتوجيه الطالبات إلى تعليمات الإجابة على الاختبار، وجمعه، فإن تطبيق الاختبار يحتاج إلى حصة دراسية كاملة.

هـ) معاملات سهولة وصعوبة الاختبار:

يشير معامل السهولة إلى نسبة الطالبات اللواتي أجبن عن السؤال إجابة صحيحة، بينما يشير معامل الصعوبة إلى نسبة الطالبات اللواتي كانت إجابتهن خاطئة، ويوضح الجدول (3) معاملات السهولة والصعوبة لأسئلة الاختبار:

جدول (3)

معاملات السهولة والصعوبة لأسئلة الاختبار

م	السهولة	الصعوبة	م	السهولة	الصعوبة	م	السهولة	الصعوبة
1	% 43	% 57	11	% 57	% 43	21	% 50	% 50
2	% 43	% 57	12	% 43	% 57	22	% 43	% 57
3	% 40	% 60	13	% 43	% 57	23	% 50	% 50
4	% 50	% 50	14	% 50	% 50	24	% 40	% 60
5	% 47	% 53	15	% 53	% 47	25	% 37	% 63
6	% 47	% 53	16	% 57	% 43	26	% 50	% 50
7	% 50	% 50	17	% 50	% 50	27	% 47	% 53
8	% 50	% 50	18	% 47	% 53	28	% 43	% 57
9	% 53	% 47	19	% 50	% 50	29	% 53	% 47
10	% 57	% 43	20	% 43	% 57	30	% 60	% 40

يتضح من الجدول أن معاملات السهولة لأسئلة الاختبار تراوحت بين (37 – 60٪)، بينما تراوحت معاملات الصعوبة بين (40 – 63٪)، وتقع جميعها في المدى المقبول للسهولة والصعوبة لفقرات الاختبار الجيد والتي تتراوح بين (30 – 70 ٪).

و) معاملات التمييز لأسئلة الاختبار:

تفيد معاملات التمييز في التعرف على مدى قدرة اسئلة الاختبار على مراعاة الفروق الفردية بين الطالبات، ويوضح الجدول (4) معاملات تمييز أسئلة الاختبار التحصيلي:

جدول (4)
معاملات التمييز لأسئلة الاختبار

م	معامل التمييز	م	معامل التمييز	م	معامل التمييز	م	معامل التمييز
1	0.73	9	0.67	17	0.67	25	0.43
2	0.67	10	0.43	18	0.40	26	0.43
3	0.43	11	0.67	19	0.43	27	0.47
4	0.43	12	0.40	20	0.76	28	0.40
5	0.67	13	0.40	21	0.40	29	0.60
6	0.43	14	0.73	22	0.47	30	0.43
7	0.43	15	0.40	23	0.67		
8	0.60	16	0.67	24	0.43		

تشير نتائج الجدول (4) إلى أن معاملات التمييز لأسئلة الاختبار تراوحت بين (0.40-0.76)، وهي معاملات تمييز مقبولة إذ تُعد الفقرة ذات تمييز جيد إذا زاد معامل تمييزها عن (0.40).

ز) ضبط التحصيل القبلي (التكافؤ):

للتأكد من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية، تم حساب المتوسطات الحسابية لدرجات التطبيق القبلي، والمقارنة بينها باستخدام اختبار «T» لعينتين مستقلتين (Independent sample T test)، ويوضح الجدول التالي هذه النتائج.

جدول رقم (5)
نتائج اختبار (Independent sample T test) للفروق بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لاختبار فهم النص النبوي

الأداة	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت (T-Test)	الدلالة الإحصائية
اختبار فهم النص النبوي	الضابطة	6.73	2.50	58	1.59 -	0.07
	التجريبية	7.16	3.15			

تشير نتائج الجدول (5) إلى أن قيمة (ت) قد بلغت (- 1.59)، بدلالة إحصائية (0.07)، مما يعني عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات أداء المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي للاختبار فهم النص النبوي، وهو ما يشير إلى تكافؤ المجموعتين.

رابعاً: دليل التدريس باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي:

تم استعراض موضوعات مقرر الحديث الشريف للصف الثالث، وقد وقع الاختيار على وحدة «رعاية الإسلام للعمل المهني» الموضحة في الجدول رقم (6)، التالي:

جدول (6):

الأحاديث الشريفة المتضمنة لوحدة «رعاية الإسلام للعمل المهني»

الموضوعات	قائمة الموضوعات	عدد الأسابيع	ساعات التدريس
الحديث الأول	" ما من مسلم يغرس غرسا"	1	2
الحديث الثاني	"كان زكريا نجارا"	1	2
الحديث الثالث	"البيعان بالخيار مالم يتفرقا"	1	2
المجموع		3	6

من الجدول رقم (6) السابق؛ نلحظ أن الاختيار وقع على تلك الموضوعات بعينها؛ كونها تتناول معارفاً ومعلومات نظرية، يتم تطبيقها عملياً. كما يتبين من الجدول؛ الزمن اللازم لتدريس تلك الموضوعات المختارة حيث استلزم التطبيق الاستراتيجية المختارة للدراسة (3) أسابيعاً بواقع ساعتين أسبوعياً لكل مجموعة.

ولقد أعدت الباحثة دليلاً لتدريس وحدة «رعاية الإسلام للعمل المهني» من كتاب الحديث للفصل الدراسي الثاني للصف الثالث المتوسط باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي، وقد تكون الدليل من مقدمة وتعريف حول استراتيجية التساؤل الذاتي، ومستويات فهم النص النبوي، والخطة الزمنية لتدريس الوحدة، وتوزيع الدروس، والخطوات التدريسية وفقا للاستراتيجية، بما تحمله من تحركات تدريسية متضمنة بكل خطوة، كما احتوى الدليل على الأهداف السلوكية لكل حديث، والأنشطة ، والوسائل التعليمية المناسبة في تدريس الأحاديث التي تتضمنها وحدة التدريب.

خامساً: الأساليب الإحصائية :

تم تحليل البيانات باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) بالاستفادة من عددٍ من الأساليب الإحصائية، وأهمها:

- معامل ارتباط بيرسون Pearson correlation coefficient، للتأكد من صدق الاتساق الداخلي للاختبار التحصيلي.
- معادلة ألفا كرونباخ Cronbach Alpha؛ ومعادلة كودر – ريتشاردسون Kuder-Richardson 21؛ للتأكد من ثبات الاختبار التحصيلي.
- اختبار «T» لعينتين مستقلتين(Independent sample T test) للكشف عن الفروق بين نتائج المجموعتين الضابطة والتجريبية.
- اختبار «T» لعينتين مرتبطتين (Paired sample T test) للكشف عن الفروق بين نتائج المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار.
- مربع إيتا ($\eta 2$) لبيان حجم الأثر لاستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي على فهم النص النبوي.
- معدل الكسب المعدل لبلاك للكشف عن فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية فهم النص النبوي.

عرض ومناقشة نتائج الدراسة:

فيما يلي عرض ومناقشة نتائج الدراسة، من خلال اختبار فرضيتيها الرئيسيتين:

عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

نصت الفرضية الأولى على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار فهم النص النبوي لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

للتأكد من صحة هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية لأداء المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي (اختبار فهم النص النبوي)، وتمت المقارنة بين المتوسطات باستخدام اختبار «T» لعينتين مستقلتين (Independent sample T test)، ويوضح الجدول (7) هذه النتائج:

جدول رقم (7)

نتائج اختبار «ت» (Independent sample T test) للفروق بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار فهم النص النبوي

مهارات فهم النص النبوي	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت (T-Test)	الدلالة الإحصائية
الفهم المباشر	الضابطة	3.20	1.32	58	9.20 -	*0.00
	التجريبية	5.93	0.944			
الفهم الاستدلالي	الضابطة	4.03	1.21	58	8.11 -	*0.00
	التجريبية	6.40	1.13			
الفهم الاستنباطي	الضابطة	3.40	1.47	58	7.58 -	*0.00
	التجريبية	6.40	1.03			
الفهم الناقد	الضابطة	3.77	1.30	58	8.23 -	*0.00
	التجريبية	6.67	1.42			
الاختبار ككل	الضابطة	14.40	2.64	58	16.53 -	*0.00
	التجريبية	24.93	2.27			

*** دالة عند مستوى (0.05 = a).**

يتضح من الجدول (7) وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار فهم النص النبوي؛ حيث بلغت قيم (T) المحسوبة (9.20-، 8.11-، 7.58-، 8.23-، 16.53-) للمهارات الفرعية (الفهم المباشر، والفهم الاستدلالي، والفهم الاستنباطي، والفهم الناقد) والدرجة الكلية للاختبار، بمستويات دلالة (0.00) لجميع المهارات الفرعية والدرجة الكلية، وهي قيم أصغر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) مما يشير إلى أن الفروق دالة إحصائياً، وبمراجعة المتوسطات الحسابية اتضح أن الفروق لصالح المجموعة التجريبية، وبذلك تم قبول الفرضية الحالية والتي نصت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار فهم النص النبوي لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

وقد تم حساب مربع إيتا (η2) كمؤشر لبيان حجم الأثر لاستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي على فهم النص النبوي من خلال تطبيق الاختبار بعدياً على المجموعتين الضابطة والتجريبية، ويوضح الجدول (8) هذه النتائج:

جدول رقم (8)

مربع إيتا (η2) لبيان حجم الأثر لاستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي على فهم النص النبوي من خلال تطبيق الاختبار بعدياً على المجموعتين الضابطة والتجريبية

المتغير المستقل	الأداة	المتغير التابع	قيمة ت (T-Test)	درجة الحرية	مربع إيتا (h^2)	حجم الأثر
استراتيجية التساؤل الذاتي	الاختبار التحصيلي	فهم النص النبوي	16.53 -	58	0.82	كبير

يتضح من الجدول (8) أن حجم الأثر لاستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي على فهم النص النبوي من خلال تطبيق الاختبار بعدياً على المجموعتين الضابطة والتجريبية باستخدام مربع إيتا (η2) قد بلغ (0.82) ويُعد هذا الأثر كبيراً وفقاً للتقديرات التي أشار لها عفانة (2017م)، وتعني أن استخدام استراتجية التساؤل الذاتي تؤثر في فهم الطالبات للنص النبوي الشريف بنسبة مقدارها (82 ٪). وتعزو الباحثة اتجاه الفروق لصالح المجموعة التجريبية، إلى تأثير استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي، والتي تربط تعلمهم بخبراتهم السابقة، وتولد لديهم اتجاهات إيجابية نحو التعرف على مقاصد الحديث الشريف، وربطه بواقعهم، مروراً ببعض العمليات التي تترتب على ما يطرحونه من تساؤلات، تبدأ بمحاولات الاستكشاف، ثم الاستقصاء، وما يتخلله من تنظيم وتنشيط معرفي ومعلوماتي، وربط المعارف والخبرات، ثم التفكير المنتج فيما توصلوا له من معلومات حول الحديث الشريف، وتبادل المعرفة مع بعضهم بطريقة تعاونية، وهذا كله لا شك يرسخ المعلومات، ويسهل تذكرها واسترجاعها عند الحاجة، فضلاً عن شيء مهم، وهو أن مرور الطلبة بهذه الخطوات يؤدي لفهم الحديث النبوي الشريف، ومقاصده، وأهدافه، وهو ما يسهل عليهم تطبيقه عملياً في سلوكهم الحياتي اليومي.

وتتفق هذه النتائج ضمنياً من مع نتائج دراسات أبانمي (2010م) والصاعدي (2013م) والغامدي (2017م) ومصطفى والقحطاني (2017م) والعثمان (2018م) التي أكدت على فاعلية توظيف بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة (K.W.L، K.W.L.H، التفكير بصوت مرتفع) في تنمية مهارات فهم واستيعاب النص النبوي لدى الطلبة في مراحل التعليم العام؛ حيث أظهرت جميعها وجود فروق دالة إحصائياً في التطبيق البعدي لاختبار الفهم أو الاستيعاب لصالح المجموعة التجريبية.

عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

نصت الفرضية الثانية على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار فهم النص النبوي لصالح التطبيق البعدي.

للتأكد من صحة هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية لأداء المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي (اختبار فهم النص النبوي)، وتمت المقارنة بين المتوسطات باستخدام اختبار «T» لعينتين مرتبطتين (Paired sample T test) ، ويوضح الجدول (9) هذه النتائج:

جدول (9)

نتائج اختبار «ت» (Paired sample T test) للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار فهم النص النبوي

مهارات فهم النص النبوي	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت (T-Test)	الدلالة الإحصائية
الفهم المباشر	القبلي	2.16	1.23	29	14.41 -	*0.00
	البعدي	5.93	0.944			
الفهم الاستدلالي	القبلي	2.46	1.94	29	9.60 -	*0.00
	البعدي	6.40	1.03			
الفهم الاستنباطي	القبلي	1.36	0.129	29	15.52 -	*0.00
	البعدي	5.93	1.08			
الفهم الناقد	القبلي	2.16	0.146	29	12.92 -	*0.00
	البعدي	6.66	1.42			
الاختبار ككل	القبلي	8.16	3.15	29	27.67-	*0.00
	البعدي	24.93	2.27			

*** دالة عند مستوى (0.05 = a).**

تشير نتائج الجدول (9) إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار فهم النص النبوي؛ حيث بلغت قيم (T) المحسوبة (14.41-، 9.60-، 15.52-، 12.92-، 27.67-) للمهارات الفرعية (الفهم المباشر، والفهم الاستدلالي، والفهم الاستنباطي، والفهم الناقد) والدرجة الكلية للاختبار، بمستويات دلالة (0.00) لجميع المهارات الفرعية والدرجة الكلية، وهي قيم أصغر من مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) مما يشير إلى أن الفروق دالة إحصائياً، وبمراجعة المتوسطات الحسابية اتضح أن الفروق لصالح التطبيق البعدي، وبذلك تم قبول الفرضية الحالية والتي نصت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار فهم النص النبوي لصالح التطبيق البعدي.

وقد تم حساب مربع إيتا ($\eta 2$) كمؤشر لبيان حجم الأثر لاستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي على فهم النص النبوي من خلال تطبيق الاختبار قبلياً وبعدياً على طالبات المجموعة التجريبية، ويوضح الجدول (10) هذه النتائج:

جدول رقم (10)

مربع إيتا (η2) لبيان حجم الأثر لاستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي على فهم النص النبوي من خلال تطبيق الاختبار قبلياً وبعدياً على المجموعة التجريبية

المتغير المستقل	الأداة	المتغير التابع	قيمة ت (T-Test)	درجة الحرية	مربع إيتا (h^2)	حجم الأثر
استراتيجية التساؤل الذاتي	الاختبار التحصيلي	فهم النص النبوي	27.67-	29	0.96	كبير

يتضح من الجدول (10) أن حجم الأثر لاستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي على فهم النص النبوي من خلال مقارنة متوسطات تطبيق الاختبار قبلياً وبعدياً على المجموعة التجريبية باستخدام مربع إيتا (η2) قد بلغ (0.96)، وتدل هذه القيمة كما أشار عفانة (2017م) إلى حجم تأثير كبير، وتعني أن المعالجة التجريبية باستخدام استراتجية التساؤل الذاتي تؤثر في فهم الطالبات للنص النبوي الشريف بنسبة مقدارها (96 ٪).

جدول (11)

معدل الكسب المعدل لبلاك للكشف عن فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية فهم النص النبوي لدى الطالبات

المتغير المستقل	المتغير التابع	الدرجة العظمى	المتوسط الحسابي		معدل الكسب	الفاعلية
			قبلي	بعدي		
استراتيجية التساؤل الذاتي	فهم النص النبوي	30	8.16	24.93	1.33	كبيرة

تبين من مقارنة نتائج التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار فهم النص النبوي وجود فرق بين متوسطي التطبيقين؛ حيث بلغ متوسط التطبيق القبلي (8.16) بينما بلغ متوسط التطبيق البعدي (24.93)، ولمعرفة إذا كان هذا الفرق يُعطي مؤشر على فعالية الاستراتيجية المستخدمة في فهم النص النبوي؛ فقد تم حساب معدل الكسب وفقا لمعادلة بلاك، والذي بلغت قيمته (1.33)، وهي قيمة كبيرة مقارنة بالحد الأدنى الذي حدده بلاك للحكم على الفاعلية وهو (1.20).

وتعزو الباحثة فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات فهم النص النبوي إلى ما تتيحه هذه الاستراتيجية من اعتماد الطالبة على نفسها في استيعاب وفهم الحديث، من خلال القراءة المتأنية الفاحصة، التي تؤدي إلى تحفيز التفكير الناقد والإبداعي في النص النبوي، ومحاولة قراءة ما بين السطور واستكشاف ما يتضمنه من معارف وخبرات، وهو ما يؤدي إلى استدعاء الخبرات السابقة ذات الصلة من الذاكرة لتتفاعل مع الخبرات الجديدة التي يتضمنها الحديث، الأمر الذي يسهم في تنشيط المعرفة المرتبطة بمضمون الحديث ومقاصده، فيزيد من فترة الاحتفاظ بها، ويتحقق بذلك أفضل أثر للتعلم، كما يتحقق الربط بين مضمون التعلم في الحديث النبوي وتطبيقاته الحياتية، فيتحقق التعلم الفعّال.

وتتفق هذه النتائج ضمنياً مع دراسات عبدالحافظ (2007م) وأبوشامة (2011م) وبيركلي وآخرين (Berkeley;et.al,2011) ورمضان وأحمد والعجيل (2017م) والعذيقي (2015م) وجوزيف وآخرين (Joseph,et.al, 2016) التي أظهرت فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية فهم الطلبة في المقررات الدراسية، خاصة الفهم القرائي.

خاتمة:

وبذلك، يمكن تلخيص أهم استنتاجات الدراسة فيما يلي:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار فهم النص النبوي لصالح طالبات المجموعة التجريبية.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار فهم النص النبوي لصالح التطبيق البعدي.
3. أظهرت نتائج حجم الأثر باستخدام مربع إيتا، والكسب المعدل باستخدام معادلة بلاك، فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات فهم النص النبوي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط.

توصيات الدراسة:

يمكن تقديم التوصيات التالية في ضوء النتائج التي أظهرتها الدراسة:

1. تدريب معلمات التربية الإسلامية في المرحلة المتوسطة، على توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة، خاصة استراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس مقررات الحديث، وتنمية مهارات فهم النص النبوي لدى الطالبات.

2. تنمية مهارات فهم النص النبوي لدى معلمات التربية الإسلامية في المرحلة المتوسطة، بحيث يمكنهن تنميتها لدى الطالبات أثناء تدريس مقررات الحديث، وذلك من خلال الأساليب الإشرافية المتنوعة، من ورش تشغيلية، ودورات تدريبية، وقراءات موجهة، ودروس تبادلية، ودروس نموذجية، وخلال الزيارات الصفية، وغيرها من الأساليب التي يمكن لمشرفة التربية الإسلامية توظيفها في هذا المجال.
3. تضمين دليل المعلم لمقرر الحديث النبوي الشريف، مهارات فهم النص النبوي الممكنة في كل حديث، وكيفية تنميتها لدى الطالبات، والاستراتيجيات التي يمكن توظيفها لإكسابها للطالبات، مع الاستفادة من استراتيجية التساؤل الذاتي، والتنويع باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة الأخرى.
4. توجيه معلمات التربية الإسلامية إلى الاستفادة من دليل التعلم الذي تم إعداده في الدراسة الحالية لاستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس وحدة رعاية الإسلام للعمل المهني، لتنمية مهارات فهم النص النبوي لدى طالبات الصف الثالث متوسط.

المقترحات:

تقترح الدراسة على الباحثات وطالبات الدراسات العليا إجراء بعض الدراسات التي تثري موضوع الدراسة، مثل:

1. تمكن معلمات التربية الإسلامية في مدارس التعليم العام من مهارات فهم النص النبوي.
2. برنامج تدريبي وقياس أثره في تنمية مهارات فهم النص النبوي لدى معلمات المرحلة المتوسطة.
3. تصور مقترح لدمج التساؤلات الذاتية في أنشطة دروس مقرر الحديث للصف الثالث المتوسط.

شكر وعرفان:

تتقدم الباحثة بالشكر والعرفان لعمادة البحث العلمي في جامعة الحدود الشمالية –عرعر– لتفضلها باعتماد تمويل هذا المشروع البحثي بالعقد رقم (EAR-2018-3-9F-7891).

المصادر والمراجع:

أولاً: المراجع العربية:

أبانمي، فهد عبدالعزيز. (2010). فعالية استراتيجية (ماذا أعرف؟ – ماذا أريد أن أعرف؟ – ماذا تعلمت؟) في تنمية مهارات استيعاب الحديث لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدينة الرياض. مجلة

القراءة والمعرفة، 100، 134-171.

أبو زيد، صلاح محمد. (2015). فاعلية وحدة مقترحة فى الدراسات الاجتماعية قائمة على استراتيجيتى لعب الأدوار والتساؤل الذاتى فى تنمية الوعى البيئى والسياسى لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسى. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية –مصر، 72، 229 – 284.

أبو شامة، محمد رشدي. (2011). أثر التفاعل بين استراتيجية التساؤل الذاتي ومستويات تجهيز المعلومات في تنمية مستويات الفهم القرائي للنصوص الفيزيائية والاتجاه نحو دراستها لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة كلية التربية- جامعة المنصورة، 2(77)، 75-141.

أبوعجوة، حسام صلاح. (2009). أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات حل المسألة الكيميائية للصف الحادي عشر، رسالة ماجستير غيرمنشورة،غزة-فلسطين:الجامعةالإسلامية.

باحويرث، عبير عمر. (2017). درجة استخدام معلمات التربية الإسلاميةٌ لمهارات فهم النص النبوي في تدريس مقرر الحديث بالمرحلة المتوسطة. رسالة ماجستير غير منشورة، مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

حمادنة، أديب ذياب وشريف، علاء ساجت. (2017). أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة البلاغة والتطبيق واتجاهاتهم نحوها في العراق. مجلة المنارة للبحوث والدراسات – الأردن، 23(1)، 315 – 347.

رمضان، طهراوي وأحمد، إسماعيل حسانين والعجيل، رجاء عبدالسلام. (2017). أثر استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مستويات الفهم القرائي للنصوص الأدبية. مجلة كلية الآداب- جامعة مصراتة، 10، 217 – 263.

الريس، إبراهيم بن حماد وآخرون. (2017). معجم مصطلحات العلوم الشرعية. ط2. الرياض: مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية.

شحاتة، حسن والنجار، زينب. (2003م). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

شرفو، آسيا حسن. (2015). فاعلية استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات فهم النص النبوي بمقرر الحديث لدى طالبات الصف الأول المتوسط. رسالة ماجستير غير منشورة، المدينة المنورة: جامعة طيبة.

الصاعديآلاء حميد. (2013). فاعلية استراتيجية *K-W-L* في تنمية مهارات استيعاب الحديث الشريف لدى طالبات الصف الأول المتوسط بالعاصمة المقدسة. رسالة ماجستير غير منشورة، مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

طعيمة، رشدي أحمد. (2000). مرشد الطالب المعلم للتربية العملية تخصص التربية الإسلامية. القاهرة: المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية.

عبدالحافظ، فؤاد عبدالله. (2007). فاعلية استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي الموجه في تدريس القراءة على تنمية الفهم القرائي والتفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية بالفيوم – مصر، 7، 101 – 165.

عبدالرحمن، أحمد عبدالرشيد. (2013). فاعلية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس الجغرافيا على تنمية مهارات التفكير التأملي والوعي بما وراء المعرفة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. دراسات تربوية واجتماعية– مصر، 19(4)، 281 – 376.

العثمان، ابتسام فواز. (2018). فاعلية استراتيجية Sq3r في تنمية مهارات فهم نصوص الحديث الشريف لدى طالبات الصف الثالث متوسط بمدينة الرياض. الثقافة والتنمية، 19(133)، 1 – 70.

عدس، محمد عبد الرحيم. (2000). المدرسة وتعليم التفكير.عمّان:دارالفكرللطباعةوالنشروالتوزيع.

العذيقي، ياسين بن محمد. (2015). فعالية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة كلية التربية بأسيوط-مص،31(3). 268-289.

عطية، محسن علي. (2010). استراتيجيات ما وراء المعرفة

في فهم المقروء. عمّان: دار المناهج للنشر.
عفانة، عزو ونائلة الخزندار. (2009). التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
عفانة، عزو. (2017). قياسات حجم التأثير الاستدلالي في البحوث التربوية والنفسية. عمّان: دار خطاب للنشر والتوزيع.
العنزى، مصعب مطلق ذوقان. (2012). أثر استراتيجية التساؤل الذاتى فى تنمية مهارات ما وراء المعرفة والتحصيل لدى طلاب الصف الثانى متوسط فى المملكة العربية السعودية. مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، 1(148)، 648 – 684.
العوفي، عيسى سعد والجميدي، عبدالرحمن علوي. (2010). القاموس العربي الأول لمصطلحات علوم التفكير.القاهرة:ديبونوللطباعةوالنشروالتوزيع.
الغامدي، أحمد سعيد. (2017). فاعلية استراتيجية التفكير بصوت مرتفع في تنمية مهارات فهم النص النبوي لدى طلاب المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة، الدمام: جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل.
الكبيسي، ياسر عبدالواحد حميد. (2011). أثر إستراتيجية التساؤل الذاتي في تحصيل مادة الجغرافية والتفكير التأملي لدى طلاب الصف الخامس الأدبي. مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإنسانية – العراق، (3)، 269 – 297.
كوستا، أرثر. (1998). تعليم من أجل تنمية التفكير، ترجمة: صفاء الأعسر، القاهرة: دار قباء، القاهرة.
المسيري، خليل عبدالغفار. (2016). فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية بعض المهارات الاستقصائية والتفكير التأملي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية– جامعة طنطا، (61)، 273 – 345.
مصطفى، فاتن مصطفى والقحطاني، منال محمد. (2017). فاعلية استخدام إستراتيجية K.W.L.H في استيعاب نصوص الحديث الشريف لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة الرياض. مجلة القراءة والمعرفة، (189)، 161 – 204.
وزارة التعليم. (2007). وثيقة منهج العلوم الشرعية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في التعليم العام. الرياض: الإدارة العامة للمناهج.
ياسين، مراد احمد خلف، والسامرائي، قصي محمد لطيف. (2013). أثر إستراتيجية التساؤل الذاتى فى اكتساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الثانى المتوسط. رسالة ماجستير غير منشورة، تكريت: جامعة تكريت.

ثانيًا: المراجع العربية والأجنبية المترجمة للإنجليزية:

Abanmi., Abdulaziz, F. (2010). The Effectiveness of the strategy (What do I know? - What do I want to know? - What did I learn?) in the development of sixth-grade primary schools students' comprehension skills of Hadith in Riyadh. Journal of Reading and Knowledge, (100), 134-171.

Abdulrahman., Abdulrasheed. A. (2013). The effectiveness of the strategy of self-questioning in teaching geography on the development of reflective thinking skills and awareness of metacognition among second-grade preparatory students. Educational and Social Studies - Egypt, 19 (4), 281 - 376.

Abu Ajwa., Salah, H. (2009). The Effect of Self-questioning Strategy on Developing Problem Solving Skills in chemistry for Grade 11, Unpublished Master Thesis, Islamic University, Gaza-Palestine.

Abu Shama., Roshdy, M. (2011). The effect of the interaction between the self-questioning strategy and the levels of information preparation to develop reading comprehension levels of physics texts and the tendency towards studying them among the first-year secondary schools' students. Journal of the Faculty of Education, Mansoura University, 2 (77), 75-141.

Abu Zeid., Mohammed, S. (2015). The effectiveness of a proposed unit in social studies based on role-plays and self-questioning strategies in the development of environmental and political awareness among

the pupils of the second cycle of primary education. Journal of the Educational Society for Social Studies - Egypt, (72), 229-284.

Adas., Abdul Rahim, M. (2000). School and teaching thinking skills. Amman: Dar Al Fikr for Printing, Publication, and Distribution.

Afaneh, I . (2017). Measurements of the deductive inference effect on educational and psychological research. Amman: Dar Khattab for Publishing and Distribution.

Afaneh., Al-Khaznadar, I & N. (2009). Classroom teaching with multiple intelligences. Amman: Dar Al-Masirah for Publication, Distribution, and Printing.

Al-Awfi., Saad, S & Al-Jumaidi., Alawi, A. (2010). The first Arabic dictionary of the terminology of thinking sciences. Cairo: Debono for printing, publication, and distribution.

Al-Enezi., Thouqan, M, M. (2012). The effect of self-questioning strategy on the development of metacognition and academic achievement skills among the second graders at intermediate schools in Saudi Arabia. Journal of Education for Educational, Psychological and Social Research, 1 (148), 648-684.

Al-Ghamdi., Saeed, A. (2017). The effectiveness of the think-aloud strategy in developing the comprehension skills of the prophetic text among primary schools students. Unpublished Master Thesis, Imam Abdulrahman Bin Faisal University, Dammam.

Al-Messiri., Abdul Ghaffar, K. (2016). The effectiveness of the self-questioning strategy in teaching social studies on the development of some investigative skills and reflective thinking among the preparatory students. Journal of the Faculty of Education, Tanta University, (61), 273-345.

Al-Othman., Fawaz, F. (2018). Effectiveness of Sq3r Strategy in Developing Skills of Understanding Hadith Texts among Third Grade Students in Riyadh City. Culture and Development, 19 (133), 1--70.

Assa'edi., Hamid, A. (2013). The effectiveness of K-W-L strategy in developing the comprehension skills of Hadith among the first-grade female students at the intermediate schools in the Holy Capital. Unpublished Master Thesis, Umm Al-Qura University, Mecca.

Attia., Ali, M. (2010). Metacognitive strategies in reading comprehension. Amman: Dar Al Manahej for publication.

Bahuerth., Omar, A. (2017). The degree of Islamic education teachers usage of comprehension skills of the prophetic text in teaching the course of Hadith in the intermediate schools. Unpublished Master Thesis, Umm Al-Qura University, Mecca.

Berkeley, S., Marshak, L., Mastropieri, M. A., & Scruggs, T.E. (2011). Text: A Self-Questioning Strategy for Inclusive Middle School Classes, *Remedial and Special Education*, 32 (2), 105-113.

Costa., Arthur. (1998). Education for the Development of the Thinking skill, Translation: Safaa El Aasar, Cairo: Dar Kobaa, Cairo.

Coyne M. D. (2007**).** *Effective Teaching Strategies That Accommodate Diverse Learners*. Upper Saddle River, New Jersey, Columbus. Ohio.

Hamadneh., Diab, A, & Sharif., Sajt, A. (2017). The effect of self-questioning strategy on the academic achievement of fifth-grade art students in rhetoric and application and their attitudes towards it in Iraq. Al-Manara Journal for Research and Studies - Jordan, 23 (1), 315-347.

Joseph, L. M., & Ross, K.M. (2018). Teaching Middle School Students with Learning Disabilities to Comprehend Text Using Self-Questioning. *Intervention in School and Clinic*,53 (5), 276-282.

Joseph, L.M., Alber-Morgan, S., Cullen, J., & Rouse, C. (2016). The Effects of Self-Questioning on Reading Comprehension: A Literature Review. *Reading & Writing Quarterly*, 32 (2), 152-173

Kubaisi., Hamid, Y, A. (2011). The effect of self-questioning strategy on the academic achievement of geography subject and reflective thinking among fifth-grade art students. Journal of Anbar University for Humanities - Iraq, (3), 269-297.

Ministry of Education (2007). Forensic sciences curriculum document for primary and intermediate schools in public education. Riyadh: General Administration for Curriculum.

Mustafa., Mustafa, F & Al-Qahtani., Mohammed, M. (2017). The effectiveness of using the strategy of K.W.L.H on the comprehension of the prophetic Hadith among third-grade female students at intermediate schools in Riyadh. Journal of Reading and Knowledge, (189), 161-204.

Ramadan., Tahrawi., & Ahmed., Hassanein, I., Al-Ajeel., Abdul Salam, R. (2017). The effect of using self-questioning strategy on developing levels of reading comprehension of literary texts. Journal of the Faculty of Arts, University of Misrata, (10), 217-263.

Rayes., Bin Hammad, I et al. (2017). Dictionary of Forensic studies Terms, Riyadh: King Abdulaziz City for

Science and Technology.

Rouse, C. A., Alber-Morgan, S.R., Cullen, J. M. & Sawyer, M. (2014). Using Prompt Fading to Teach Self-Questioning to Fifth Graders with LD: Effects on Reading Comprehension, *Learning Disabilities Research & Practice*,29 (3), 117-125.

Safarpoor, L., Ghaniabadi, S., & Nafchi, A. M. (2015). The Effect of the Self-Questioning Strategy as a Generative Learning Strategy on Iranian Intermediate EFL Learners' Reading Comprehension, *The Asian Journal of English Language & Pedagogy*, (3), 66-87.

Shahata, Hassan., & Najjar., Zeinab (2003). Dictionary of educational and psychological terminology. Cairo: Egyptian Lebanese House.

Sharafu., Hassan, A. (2015). The effectiveness of using interactive teaching strategy in developing comprehension skills of the prophetic text of Hadith course for first-grade female students at the intermediate schools. Unpublished Master Thesis, Taibah University, Medina.

Toaima., Ahmed, R. (2000). Student guide, teacher of practical education specialized in Islamic Education. Cairo: National Center for Human Resources Development.

Yassin., Khalaf, M, A., Samurai, & Latif, K, M. (2013). The Effect of Self-questioning Strategy on the Acquisition and Retention of Historical Concepts among Second Grade Students at intermediate schools, Unpublished Master Thesis, Tikrit University, Tikrit.

واقع برنامج الدبلوم العالي في التعلم الإلكتروني بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن من وجهة نظر الخريجات (دراسة حالة)

هيفاء ابراهيم عبدالرحمن العودان
جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن

(قدم للنشر في 1441/09/24 هـ، وقبل للنشر في 1442/04/17 هـ)

ملخص البحث: هدفت الدراسة التعرف على واقع أحد برامج الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن من وجهة نظر خريجاته، وهو برنامج الدبلوم العالي في التعلم الإلكتروني باستخدام أسلوب التحليل البيئي سوات SWOT (نقاط القوة ونقاط الضعف والفرص والتحديات). وتوصلت الدراسة إلى أن الخريجات قد وافقن على نقاط قوة البرنامج جميعها، أما نقاط الضعف فقد اتخذن جانب الحياد تجاهها. أما فيما يتعلق بالفرص والتحديات فقد اتخذت الخريجات جانب الحياد تجاه الفرص المتاحة، إلا أنهن وافقن على أغلب التحديات التي تواجه البرنامج. وبناءً على نتائج الدراسة تم تقديم عدد من التوصيات والمقترحات من أهمها: الاستنارة بمعايير الجودة وأدوات التحليل البيئي للكشف عن واقع البرامج الأكاديمية لتقويمها في ضوء أحدث التوجهات التربوية. ودراسة واقع برنامج الدبلوم العالي في التعلم الإلكتروني في كليّة التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وتقويمه من وجهة نظر سوق العمل.

كلمات مفتاحية: برامج الدراسات العليا، التعلم الإلكتروني، تحليل سوات.

*****

The reality of Postgraduate diploma program in E-Learning at Princess Nourah Bint AbdulRahman University from the point of view of graduates (Case study)

Haifa Alodan

Princess Nourah Bint Abdulrahman University

(Received 17/05/2020, accepted 02/12/2020)

:

Abstract: The study aimed to get acquainted with the reality of one of the graduate studies programs at College of Education in Princess Nourah Bint Abdulrahman University from the graduates' point of view, which is the Postgraduate Diploma Program in E-Learning using the SWOT analysis (strengths, weaknesses, opportunities and threats). The study found that graduates have agreed to all the program's strengths, while they have taken neutrality side towards weaknesses. As for opportunities and challenges, graduates have taken the side of neutrality towards available opportunities, but they have agreed to most of the threats facing the program. Based on the results of the study, a number of recommendations and proposals were presented, the most important of which are: Enriching the knowledge of quality standards and environmental analysis tools (SWOT), in order to reveal the reality of academic programs to evaluate them in light of the latest educational trends. Moreover, studying the reality of the higher diploma program in e-learning at the Faculty of Education at Princess Nourah Bint Abdulrahman University from the point of view of faculty members, as well as evaluating it from the point of view of the labor market.

Keywords: Graduate programs - E-learning - SWOT analysis.

(*) للمراسلة:

أستاذ مساعد، قسم تقنيات التعليم، كلية التربية، جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن، ص.ب: 84428. الرمز البريدي: 11671، الرياض، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Assistant Professor, Faculty of Education, Dept. of Educational Technology, Princess Nourah Bint Abdulrahman University, P.O. Box: 84428, Postal Code: 11671, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail: hialodan@pnu.edu.sa

www.nbu.edu.sa
DOI: 10.12816/0058375

مقدمة:

يساهم التحوّل الرقمي في العملية التعليمية في تحسين جودة التعليم وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة وتوسيعها وتحقيق المساواة والشمولية في التعليم بما يحقق تنوّع مهارات الحياة، مما يستوجب إحداث تغيير في مؤسسات التعليم وأنظمتها بحيث تصبح قادرة على استشراف تلك المهارات في المستقبل وجعلها جزءًا من البرامج التعليمية.

ويعتمد النموذج التربوي الرقمي على المشاركة والمساهمة في المعرفة، والقائمة على مهارات التكنولوجيا الرقمية، التي تمكّن أفراد المجتمع من تطوير وتعزيز قدراتهم الابتكارية والإبداعية، في مواجهة تحديات العصر وتطوير الأنظمة التعليمية بالتركيز على تأهيل الكوادر في مجال التعلم والتعليم الإلكتروني، وملاحقة تطوراته وتطبيقها بجميع جوانب العملية التعليمية، وقد استحدثت جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن برنامج الدبلوم العالي في التعلم الإلكتروني منذ عامين بهدف الوصول للتوظيف المحترف للتكنولوجيات الرقمية، كمساهمة فاعلة في التغيير والتطوير والتنمية الشاملة.

فالجامعات تلعب دوراً كبيراً في تنمية المجتمعات وتطورها باستشراف المستقبل للتخطيط الاستراتيجي في تلبية حاجات وتحديات المجتمع، وانطلاقا من هذا الدور للجامعة فإن كلية التربية بوصفها إحدى مؤسسات الجامعة مطالبة بتحقيق ذلك من خلال تبني استراتيجيات وخطط متنوعة تساعدها في اكتشاف نقاط القوة والضعف والتحديات والفرص في برامجها التعليمية لتحقيق التنمية المستدامة للمجتمع، فالتخطيط السليم لتنفيذ البرامج يؤدي لتكامل العمل بين المؤسسات الرسمية الحالية للتعليم والتعلم والتقييم والإدارة التربوية والإدارة في التعليم العالي.(Ali, Buruga, Habibu, 2019)

وأسلوب تحليل سوات SWOT من الأساليب التي يمكن الاعتماد عليها في تقييم مؤسسات التعليم العالي بدءاً من النماذج النظرية ومروراً بدراسات الحالة وصولاً إلى الخبرة العملية، فقد كشفت دراسة Leiber, Stensaker, Harvey, (2018) أنه يعتبر أداة فعالة لتقييم تأثير إدارة الجودة في مؤسسات التعليم العالي، كما أنه أداة لسد الفجوة بين التحديات المنهجية وتنفيذ قياس الأثر في إدارة الجودة.

وقد جاءت الدراسة الحالية لتتوافق مع هذه التوجهات، وتستهدف الوقوف على واقع برنامج الدبلوم العالي في التعلم الإلكتروني بكلية التربية في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، فالتعرف على العوامل الداخلية والخارجية المؤثرة يحقق جودة عمليتي التعليم والتعلم وجودة تطبيق التعلم الإلكتروني.

مشكلة الدراسة:

ينظر إلى مؤسسات التعليم العالي باعتبارها محوراً رئيسياً في تلبية احتياجات المجتمع والوفاء بمتطلبات التنمية المستدامة في ظل التغيرات العالمية المتلاحقة، وتعد ريادة الأعمال والتحول الرقمي أحد العناصر الأساسية لرؤية 2030م للتحول نحو اقتصاد المعرفة، الذي يستثمر العقل البشري من أجل سد الفجوة بين مخرجات التعليم وسوق العمل، ومن ثم فإن الجامعات السعودية تواجه العديد من التحديات والتغيرات التي تحد من قدرتها التنافسية العالمية، وبعض هذه التحديات خارجي يفرضه الواقع الدولي والتحولات العالمية، مثل الانفجار المعرفي، والثورة العلمية والتكنولوجية، والتغيرات الاقتصادية، والتحول من اقتصاد الصناعة إلى اقتصاد المعرفة والمنافسة مع الجامعات المحلية والإقليمية (الشتوي، 2017م). وقد أكدت دراسة الخنيزان والخضيري (2019م) على أن الوصول للريادة العالمية في الجامعات السعودية يكون من خلال تحسين القدرة التنافسية العالمية، والسعي لتقديم خدمات تعليمية متميزة، والمشاركة الحقيقية مع أصحاب المصلحة من القطاعات العامة والخاصة والخريجين، فقد أصبحت الميزة التنافسية مطلباً حتمياً لوفاء المؤسسة التعليمية بمتطلبات التنمية المستدامة (توفيق ومرسى، 2017م). وتواجه مؤسسات التعليم العالي عوامل ومتغيرات جديدة وحديثة، تقف في وجه تحقيق الميزة التنافسية والاستمرارية فيها، وجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بدورها تشارك في استمرارية رؤيتها كمنارة للمرأة، ومن هنا تبلورت مشكلة الدارسة الحالية، بظهور الحاجة إلى وجود دارسة تسهم في معرفة نقاط القوة ونقاط الضعف والتحديات والفرص التي تواجه برامج الدراسات العليا المستحدثة في مجال التعليم والتعلم الإلكتروني من وجهة نظر المستفيدين أنفسهم للوصول للريادة المحلية في تحقيق ميزة تنافسية. وعليه فإن الدراسة الحالية تحاول التعرف على واقع برامج الدراسات العليا في مجال التعليم والتعلم الإلكتروني من وجهة نظر طالبات الدراسات العليا، تماشياً مع توصيات المؤتمرات والدراسات في مجال التعليم والتنمية المستدامة، حيث أوصى المؤتمر الدولي الثامن لكلية الدراسات العليا للتربية بجامعة القاهرة (2019م) بأهمية معاودة التفكير بشأن التعليم النظامي والمفتوح والدمج بينهما واستغلال أدوات التواصل الاجتماعي في نشر ثقافه التعلم مدى الحياة، مع اختيار الجديد والمناسب من التخصص لتحقيق أو إتاحة الفرص للمواطن في مواكبة التغيرات في سوق العمل المتجددة مطالبه باستمرار.

كما وقد أثبتت دراسة Ali et al. (2019) أن أسلوب التحليل البيئي سوات يمكنه أن يكون أداة فعالة للتعرف على واقع برامج التعلم الإلكتروني

من حيث نقاط القوة ونقاط الضعف والفرص والتحديات، حيث أوصت بتحليل سوات لتوفير دراسة حالة لمساعدة الجامعات التي ترغب في تنفيذ أو دمج التعلم الإلكتروني حديثاً.

وتحددت مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤل الرئيسي التالي: ما واقع برنامج الدبلوم العالي في التعلم الإلكتروني في كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من وجهة نظر الخريجات في ضوء تحليل سوات؟ ويتفرع عن هذا التساؤل الرئيسي الأسئلة التالية:

* ما نقاط قوة برنامج الدبلوم العالي في التعلم الإلكتروني من وجهة نظر الخريجات؟
* ما نقاط ضعف برنامج الدبلوم العالي في التعلم الإلكتروني من وجهة نظر الخريجات؟
* ما الفرص المتاحة لبرنامج الدبلوم العالي في التعلم الإلكتروني من وجهة نظر الخريجات؟
* ما التحديات التي تواجه برنامج الدبلوم العالي في التعلم الإلكتروني من وجهة نظر الخريجات؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة للتعرف على واقع برنامج الدبلوم العالي في التعلم الإلكتروني في كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من وجهة نظر الخريجات في ضوء تحليل سوات، وذلك من خلال التعرف على:

* نقاط قوة برنامج الدبلوم العالي في التعلم الإلكتروني من وجهة نظر الخريجات.
* نقاط ضعف برنامج الدبلوم العالي في التعلم الإلكتروني من وجهة نظر الخريجات.
* الفرص المتاحة لبرنامج الدبلوم العالي في التعلم الإلكتروني من وجهة نظر الخريجات.
* التحديات التي تواجه برنامج الدبلوم العالي في التعلم الإلكتروني من وجهة نظر الخريجات.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة فيما يلي:

1. تتماشى مع دور مؤسسات التعليم العالي في تلبية احتياجات المجتمعات من الكفاءات العاملة لتحقيق الأهداف التنموية.
2. قد تفيد المسئولين وأصحاب القرار في برامج الدراسات العليا في التعرف على نقاط الضعف المؤثرة على أداء البرنامج والعمل على تلافيها.
3. قد تفيد المسئولين وأصحاب القرار في التعليم العالي من خلال دراسة واقع برامج الدراسات العليا في تقنيات التعليم كحالة يمكن أن تنطبق على باقي برامج كليات التربية بمختلف الجامعات.

حدود الدراسة:

الحدود المكانية: جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.

الحدود البشرية: خريجات برنامج الدبلوم العالي في التعلم الإلكتروني.

الحدود الموضوعية: برنامج الدبلوم العالي في التعلم الإلكتروني كأحد برامج الدراسات العليا في كلية التربية.

مصطلحات الدراسة:

* **برامج الدراسات العليا:** هي مرحلة متقدمة من الدراسة، وتشمل الدبلوم العالي، الماجستير والدكتوراه، وتشترط حصول الطالب على درجة بكالوريوس. (ar.wikipedia.org).

* **التعريف الإجرائي:** هي مرحلة الدبلوم العالي التابع لقسم تقنيات التعليم بكلية التربية في جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن.

* **تحليل سوات (SWOT) (التحليل البيئي):** هو تحليل نقاط القوة ونقاط الضعف والفرص والتحديات، وهو أداة للتخطيط والعصف الذهني تساعد على تقييم فكرة أو مشروع أو صياغة خطة عمل. ومصطلح SWOT مأخوذ من الأحرف الأولى لكلمات القوة والضعف والفرص والتحديات,(strengths, weaknesses, opportunities, threats). وتستخدم هذه الطريقة لفهم نقاط القوة والضعف الداخلية للمؤسسة والفرص والتحديات الخارجية. ويقدم هذا الأسلوب من التحليل أفكاراً حول كيفية تحسين العمل، ويساعد في تحديد كيفية أداء الأعمال الجديدة. (Harmon, 2020).

التعريف الإجرائي: هو الوقوف على واقع برنامج الدبلوم العالي في التعلم الإلكتروني من حيث نقاط (القوة والضعف) و(الفرص والتحديات) من وجهة نظر خريجات البرنامج.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

نستعرض هنا الأدبيات المتاحة المتعلقة بالتعليم العالي في تكنولوجيا التعليم، من حيث الطلاب والعوامل التي تؤثر في التحاقهم ببرامج الدراسات العليا خصوصاً في مجال التعليم والتعلم الإلكتروني، وتحليل سوات SWOT لتلك البرامج.

لنجاح برامج التعليم العالي بشكل عام وبرامج التعلم الإلكتروني على وجه الخصوص لابد من التنفيذ الناجح للتعلم المختلط والذي يتطلب وجود بنية تحتية تكنولوجية (الأجهزة والبرامج) وموارد بشرية (أكاديمية ذات مؤهلات وإنجازات وخبرة). وقد شدد Chen &Yao, (2016) وكذلك Chang &Kintu, (2015) في هذا الصدد على الحاجة إلى التكنولوجيا التي تمتزج مع التعلم التقليدي والذي يعتبر عامل حاسم في التنفيذ، إضافةً إلى أن دعم الخبراء للطلاب والمعلمين يلعب دوراً حاسماً في هذه العملية

opportunities,

(Raphael, Mtebe, 2016)، كما يرى Ali et al. (2019) أن توفر المعرفة والمهارة الجيدة التي تكون الموقف الإيجابي تعتبر من المحفزات الرئيسية للتعلم الإلكتروني، حيث توصلت الدراسة إلى أن الأنظمة ذات الكفاءة جعلت من السهل إدارة التقدم الفردي بما يتماشى مع خطط التوسع الجامعي، وسهلت التعلم بغض النظر عن العوامل الأخرى مثل الموقع والدعم الخارجي المتاح.

وتشير دراسة Mozelius & Hettiarachchi, (2017) إلى أن أحد الأسباب الأكثر شيوعاً لتنفيذ برامج التعلم الإلكتروني هو إتاحة المزيد من الممارسات التربوية الفعالة، وقد أوصت بأن يركز المكون الإلكتروني للتعلم على التعليم في مزيج من الأفكار ذات النماذج الاجتماعية البنائية والمعرفية والسلوكية لبناء الثقة لدى الطلاب حول مخاوفهم من نتائج التقييم والتوجيه، وهذا ما يؤكد عليه King &Arnold, (2012) من أهمية وحيوية التواصل الجيد في برامج التعلم الإلكتروني، فمن المهم أن يكون التواصل ديناميكي في الوقت المناسب، كما أن الطريقة التي ينظم بها المعلمون تواصلهم مع الطلاب تساعدهم على بناء مجتمعات تعلم سواء عبر الإنترنت أو في الفصل الدراسي، وهذا يوضح مدى أهمية إعداد نظام جيد للتواصل عبر الطرق الإلكترونية.

إلا أن بناء وتصميم البرنامج التعليمي مع التركيز على نوعية نواتج التعلم لابد أن يتضمن وسائط متنوعة لدعم نقل المعرفة واكتساب المهارات العملية مع دعم مهارات التعاون والتعلم النشط (Heinerichs, Pazzaglia, Gilboy, 2016)، وقد أوصى Garner &Rouse, (2016)بالتوازن بين الأنشطة التقليدية التي تثري التفاعل البشري وبين الأنشطة التطبيقية المعززة على الإنترنت، الأمر الذي يعتبر عاملاً بالغ الأهمية في فهم المتعلمين للتعلم التعاوني والرضا. وبالتالي فإن تصميم المقررات يؤثر على رضا الطلاب والتعلم المدرك من خلال البرامج نفسها، لذا يجب أن تتم عمليات تطوير ومراجعة هيكلة البرامج التعليمية لدعمها بالوسائط والاستراتيجيات المتنوعة وفق حاجات وخصائص الطلاب. كما يرى Ying &Yang, (2017) أن الدافع هو عنصر حيوي في نجاح التعلم الإلكتروني، وقد اقترح Garner &Rouse, (2016) تشجيع المشاركة النشطة والتعاون والوجود الاجتماعي بين الطلاب والمعلمين لنجاح نتائج التعلم، كما أن خبرة المعلم والنتائج المتوقعة من الطلاب وأهداف الإنجاز هي العناصر الأكثر أهمية لتحقيق رضاهم. إلا أن التعليم العالي في برامج التعلم الإلكتروني يتطلب معلمين شغوفين لتطبيق تكنولوجيا التعلم الإلكتروني في مستويات مختلفة بناءً على قيم التعلم، حيث يعتمد نجاح

التعلـم الإلكـتروني عـلى موقـف كل مـن الطـلاب والمعلمـين تجـاه التكنولوجيـا.

وتلعـب العوامـل المؤسسـية مثـل قـدرة وموثوقيـة البنيـة التحتيـة لتكنولوجيـا المعلومـات والاتصـالات، وكفايـة التمويـل المدركـة (مثـل التقنيـة والموظفـين)، وتوافـر المعلومـات والمـوارد، والتغـيرات في الهيـكل، والسياسـات والثقافـة التنظيميـة، ونظـام المكافـأة والتشـجيع، كلهـا كـما أشـارت دراسـة Ali et al. (2019) تعتـبر عوامـل تحفيزيـة للطـلاب والمعلمـين عـلى حـد سـواء. وسياسـة المؤسسـة في الاسـتفادة من إمكاناتهـا وبرامجهـا بالتخطيـط للاسـتثمار التعليمـي في التعليـم والتعلـم الإلكـتروني وتوجيـه التغيـيرات الأساسـية في المؤسسـة وكذلـك الممارسـات الفرديـة.

أسـلوب التحليـل البيئـي SWOT في برامـج التعلـم الإلكـتروني:

يسـتخدم تحليـل سـوات مـن أجـل التخطيـط على الأمـد القصـيرو المتوسـط والطويـل. كـما يقـوم عـلى البحـث عـن فـرص العمـل والمناخ الـذي يتواجـد فيه في عـدة مجـالات كإدارة الأعـمال والتسـويق والتنميـة البشريـة وغيرهـا. وينقسـم هـذا التحليـل كـما كتبـت حروفـه الأربعـة بالإنجليزيـة إلى S-W-O-T:

- **القـوة**: عنـاصر تميـز المـشروع عـن غـيره مـن المشـاريع وهـي ترجمـة لكلمـة Strengths.
- الضعـف: نقـاط الضعـف في المـشروع وهـي ترجمـة لكلمـة Weaknesses.
- **الفـرص**: وهـي التـي تـأتي مـن خـارج المـشروع وقـد تـؤدي عـلى سـبيل المثـال إلى زيـادة المبيعـات أو زيـادة الأربـاح وهـي ترجمـة لكلمـة Opportunities.
- **التحديـات**: وتـأتي مـن خـارج المـشروع وتسـبب اضطرابـات لـه وهـي ترجمـة لكلمـة Threats.(ar.wikipedia.org)

ويفيـد تحليـل سـوات في إدارة نقـاط القـوة، ونقاط الضعـف، والتحديـات والفـرص المحتملـة في العمـل. أي يسـاعد عـلى فهـم عمليـة اتخـاذ القـرار حيـث يقـدم نظـرة واسـعة للوضـع الداخـلي القائـم، كـما يسـاعد عـلى اكتشـاف مـا يمكـن تعزيـزه، والعوامـل التـي يجـب مراقبتهـا والتحكـم فيهـا كـي لا تؤثـر سـلباً عـلى العمـل، وهـذا يمكـن أن يسـاهم في تقديـم معرفـة مفصلـة للتمكـن مـن اسـتباق المفاجـآت.

وبـما أن هـذا التحليـل صائـب كثـيراً للهـدف، فضـلاً عـن سـهولة تطبيقـه، فهـو الأمثل لاسـتخدامه للإجابـة عـن التسـاؤل حـول الطريـق الأفضـل للسـير فيـه. كـما أنـه مـن الممكـن اسـتخدامه مـن قبـل العديـد مـن القطاعـات والاختصاصـات. لـذا فيمكـن اعتبـار سـوات أداة مهمـة لفحـص تصـورات الطـلاب وتكويـن صـورة عـن واقـع البرامـج التعليميـة مـن وجهـة نظرهـم، والتـي يمكـن أن تسـاعد نتائجـه المؤسسـة عـلى تحقيـق أهدافهـا وتحديـد العوائـق التـي يجـب التقليـل منهـا لتحقيـق النتائـج المرجـوة مـن التعلـم.

ومـع اندمـاج تكنولوجيـا الاتصـالات المعلوماتيـة

في مؤسسات التعليم العالي، تطورت ممارسات التعليم والتعلم الجديدة وظهرت برامج كثيرة للتعلم الإلكتروني تسمح للطلاب والمعلمين بالتفاعل مع المعلومات ومع بعضهم البعض بشكل أكثر استقلالية وخصوصاً في البلدان النامية، فقد قامت دراسة حالة للتعلم الإلكتروني بجامعة موني في أوغندا.Ali et al (2019) بتحليل نقاط القوة والضعف والفرص والتحديات (SWOT) للتعلم الإلكتروني المدمج وفق منهج المسح الوصفي وتطبيق الاستبانة على عينة من 25 محاضراً و189 طالباً، وتضمنت النتائج مجموعة من نقاط القوة والضعف كان من أبرزها تقديم خدمة لعدد كبير من الطلاب داخل وخارج الجامعة، كجانب قوة أما جانب الضعف فهو توفر الأعداد الكافية من أجهزة الحاسب والاتصال الجيد بالإنترنت، وأوصت بتبني أسلوب سوات في تقويم برامج التعلم الإلكتروني حيث يوفر أسلوباً منهجياً لمساعدة الجامعات التي ترغب في تنفيذ أو دمج التعلم الإلكتروني حديثاً لتحديد نقاط القوة والضعف والفرص والتحديات المرتبطة بأسلوب التعلم المختلط، كما أوصت الدراسة بتحسين التدريب على التعلم الإلكتروني بشكل عام، وتحديد وتجديد السياسات والقواعد والمعايير المتعلقة بالتعلم المختلط.

ونظراً للدور الذي يلعبه التحليل البيئي في إجراءات وخطوات الوصول للجودة والاعتماد الأكاديمي على مستوى التعليم الجامعي، فقد اعتمدت كثير من الدراسات على نموذج سوات في تحليل واقعها واستشراف مستقبلها، ومن ذلك دراسة Leiber et al. (2018) التي استخدمت تحليل سوات لتقييم تأثير إدارة الجودة في مؤسسات التعليم العالي في مشروع بحث أوروبي، والذي كشف عن إمكانية التغلب على بعض نقاط الضعف مثل (قيود الميزانية والوقت) وعدم إمكانية التغلب على بعضها الآخر مثل (القيود المنهجية للمقررات)، وبالمثل يمكن معالجة بعض التحديات مثل (التنفيذ السليم للمقررات) بينما لا يمكن حل التحديات الأخرى مثل (مشكلة الإسناد)، كما خلصت الدراسة إلى أن تحليل سوات قد يكون أداة لسد الفجوة بين التحديات المنهجية وتنفيذ قياس الأثر في إدارة الجودة المنهجية.

ويمكن لتحليل سوات علاوة على ذلك أن يكون أداة فعالة لتحقيق ميزة تنافسية في إدارة الجودة على المستوى التنظيمي، حيث أوصت دراسة الحمداني والخولاني (2018م)، بضرورة اعتماد تحليل سوات بصيغة منهجية متكاملة من قبل الإدارات العليا باعتبارها الأداة والوسيلة الدافعة لتحقيق الميزة التنافسية وخلق كفاءات متميزة من منظور تعظيم الاستفادة من الفرص التي تتيحها الجهات، حيث وجدت الدراسة

علاقة إيجابية بين القيام بعملية تحليل سوات والميزة التنافسية في الجهات لمواجهة الظروف التنافسية المقبلة.

ونظراً للدور الذي يلعبه التحليل البيئي في إجراءات وخطوات الحصول على الجودة والاعتماد الأكاديمي على مستوى التعليم الجامعي، فقد اعتمدت كثير من الدراسات على نموذج سوات في تحليل واقعها واستشراف مستقبلها، ومن ذلك دراسة الشنقيطي والعتيبي (2014م) حيث استخدمت المنهج الوصفي المسحي لبناء استبانة وفق تحليل سوات البيئي على عينة قوامها (44) طالبة من خريجات برنامج معلّمة الصفوف الأوليّة في كليّة التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن، لمعرفة نقاط القوة والضعف والفرص والتحديات للبرنامج بهدف تقويم البرنامج من وجهة نظر الخريجات، وكشفت النتائج عن موافقة غالبية العينة على معظم النقاط الواردة في الاستبانة، كما أوصت بالاستفادة من النتائج في تطوير البرنامج في الوقت الحالي، واستشراف مستقبله، وأوصت كذلك باستحداث برامج أكاديمية جديدة في إطار احتياجات سوق العمل، تعمل على إعداد معلمين ذوي كفاءة إنتاجية وإبداعية، واقترحت إجراء دراسة تقويمية لبرنامج من وجهة نظر سوق العمل.

وعلى الرغم من شيوع تحليل سوات لنقاط القوة والضعف والفرص والتحديات في التخطيط الاستراتيجي، إلا أن كونه أحد أشكال العصف الذهني التقليدي والذي قد تدخل فيه الآراء الشخصية للأفراد الذين يشاركون في جلسة العصف الذهني وأن عوامل سوات لا يتم تحديدها حسب أهميتها وبالتالي قد يؤدي إلى عمل استراتيجي غير ملائم، إلا أن دراسة Phadermrod, Crowder, Wills, (2019) ركزت على حل وتلافي ذلك العيب أو القصور بشكل خاص حيث وضحت أنه يمكن التغلب على ذلك القصور ببناء التحليل البيئي وفق المهمة أو الأداء المتوقع من الموظف، وعليه يمكن تحديد عوامل سوات التي ينبغي الحفاظ عليها أو تحسينها بشكل واضح استناداً إلى وجهات نظر العملاء، وعلى ذلك الأساس تستطيع المؤسسة صياغة التخطيط الاستراتيجي بكفاءة، كما قدمت الدراسة نهجاً لتقليل أوجه القصور الناجمة عن التحيز والآراء الشخصية من خلال تطبيق تحليل أهمية الأداء لتحديد سوات على أساس استطلاعات رضا العملاء من خلال دراسة حالة لمؤسسات التعليم العالي في تايلاند، وأظهرت نتائج التقييم أن تحليل سوات لدراسة الحالة يعكس بدقة أوضاع المنظمة وبالتالي يوضح صحة هذه الدراسة.

ومما سبق يتضح أن هناك اتفاقاً على أهمية التحليل البيئي الشامل للبرامج والجهات وعلى وجه الخصوص التعليمي منها، وذلك لأغراض التقويم المختلفة في كافة التخصصات والمستويات

وبأساليب متنوعة وفي ضوء وجهات نظر مختلفة من مشرفين ومعلمين وخريجين وأعضاء هيئة تدريس، وقد لاحظت الباحثة ندرة الدراسات التي ركزت على تحليل واقع برامج الدراسات العليا في كليات التربية من وجهة نظر الخريجات مما يؤكد الحاجة لمثل هذه الدراسة.

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي للوقوف على واقع برنامج الدبلوم العالي في التعلم الإلكتروني من وجهة نظر الخريجات.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع وعينة الدراسة من جميع خريجات برنامج الدبلوم العالي في التعلم الإلكتروني، والبالغ عددهم (29) خريجة، بواقع (22) خريجة للدفعة الأولى، و(7) خريجات للدفعة الثانية، ويوضح الجدول (1) وصف أفراد عينة الدراسة، حيث تشكل الدفعة الأولى خريجات عام (39/ 1440هـ) (75.86 ٪) من العينة، و(24.14 ٪) هن الدفعة الثانية خريجات عام (40/ 1441هـ).

جدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة (ن=29)

الدفعة	العدد	النسبة المئوية
طالبات الدفعة الأولى خريجات عام (39/ 1440هـ)	22	٪75,86
طالبات الدفعة الثانية خريجات عام (40/ 1441هـ)	7	٪24,14
المجموع	29	٪100

أدوات الدراسة:

تم استخدام الاستبانة للوقوف على واقع برنامج الدبلوم العالي في التعلم الإلكتروني من خلال تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف في البرنامج والفرص المتاحة أمامه والتحديات التي تواجهه من وجهة نظر الخريجات. وقد تم بناء الاستبانة في ضوء الأطر النظريّة للتعليم والتعلم الإلكتروني والدراسات السابقة ذات العلاقة بتقييم برامج الدراسات العليا، وباستخدام المنهجية المتبعة في بناء الاستبانة لأسلوب تحليل سوات تم بناء عباراتها التي تكونت في صورتها المبدئية من (56) عبارة مقسمة لأربعة محاور هي: نقاط القوة ونقاط الضعف والفرص والتحديات، مدرجة على مقياس «ليكرت» الثلاثي (موافق) و(محايد) و(غير موافق).

صدق وثبات الأداة:

أ/ الصدق الظاهري:

تم عرض الصورة الأولية للاستبانة على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم والمناهج وطرق التدريس، وقد تم تعديل بعض العبارات وحذف بعضها الآخر، وفي ضوء آرائهم تم التوصل إلى الصيغة النهائية للاستبانة التي تكونت من (48) عبارة مقسمة إلى أربعة محاور كالتالي: (15) عبارة لنقاط القوة، (13) عبارة لنقاط الضعف، (11) عبارة للفرص، و(9) عبارات للتحديات.

ب/ صدق الاتساق الداخلي:

بعد التحقق من الصدق الظاهري للاستبانة، قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بيرسون بين كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه ويتضح ذلك من الجداول التالية:

جدول (2)

صدق الاتساق الداخلي لمحور نقاط القوة (Strength)

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	**0,536	9	**0,775
2	**0,571	10	**0,562
3	**0,755	11	**0,774
4	**0,715	12	**0,629
5	**0,621	13	**0,678
6	**0,672	14	**0,596
7	**0,614	15	**0,618
8	**0,699		

**** دال عند مستوى 0,01**

يتبين من الجدول (2) أن جميع عبارات محور (نقاط القوة) مرتبطة ارتباطاً موجباً ودالاً إحصائياً بالدرجة الكلية للمحور عند مستوى معنوية (0,01) مما يشير إلى اتساقها الداخلي وصدقها.

جدول (3)

صدق الاتساق الداخلي لمحور نقاط الضعف (Weakness)

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	**0,678	8	**0,513
2	*0,434	9	**0,630
3	*0,410	10	**0,638
4	**0,607	11	**0,535
5	**0,584	12	**0,742
6	**0,740	13	**0,604
7	**0,691		

** دال عند مستوى 0,01

يتبين من الجدول (3) أن جميع عبارات محور (نقاط الضعف) مرتبطة ارتباطاً موجباً ودالاً إحصائياً بالدرجة الكلية للمحور عند مستوى معنوية (0,01) مما يشير إلى اتساقها الداخلي وصدقها.

جدول (4)

صدق الاتساق الداخلي لمحور الفرص (Opportunities)

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	**0,733	7	**0,863
2	**0,672	8	**0,851
3	**0,787	9	**0,773
4	**0,560	10	**0,684
5	**0,699	11	**0,670
6	**0,740		

** دال عند مستوى 0,01

تبين من الجدول (4) أن جميع عبارات محور (الفرص) مرتبطة ارتباطاً موجبا ودالاً إحصائياً بالدرجة الكلية للمحور عند مستوى معنوية (0,01) مما يشير إلى اتساقها الداخلي وصدقها.

جدول (5)

صدق الاتساق الداخلي لمحور التحديات (Challenges)

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	**0,724	6	**0,934
2	**0,647	7	**0,920
3	**0,647	8	**0,909
4	**0,934	9	**0,501
5	**0,934		

**** دال عند مستوى 0,01**

يتبين من الجدول (5) أن جميع عبارات محور (التحديات) مرتبطة ارتباطاً موجبا ودالاً إحصائياً بالدرجة الكلية للمحور عند مستوى معنوية (0,01) مما يشير إلى اتساقها الداخلي وصدقها.

ثبات الاستبانة:

استخدمت الباحثة معامل ألفا كرونباخ (α) للتأكد من ثبات الاستبانة أداة الدراسة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (6)

معاملات ألفا كرونباخ لمحاور تحليل SWOT

المحور	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
نقاط القوة	15	0,902
نقاط الضعف	13	0,849
الفرص	11	0,912
التحديات	9	0,912
الثبات الكلي	48	0,906

يبين الجدول (6) أن معامل ألفا أعطى تقديراً جيداً لثبات جميع محاور تحليل سوات (نقاط القوة ونقاط الضعف/ الفرص والتحديات) وكذلك للمحاور مجتمعة حيث جاءت جميعها بمعامل ثبات أكبر من (0,7).

نتائج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها تم تحليل البيانات باستخدام الأساليب التالية:

* المتوسط الحسابي الموزون لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد العينة على كل عبارة ولترتيبها حسب أعلى متوسط حسابي موزون.
* الانحراف المعياري للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد العينة لكل عبارة عن متوسطها الحسابي، وترتيب المتوسطات عند تساويها حيث تكون الأولوية للمتوسط الأقل انحرافاً.

* **التكرارات والنسب المئوية.**

وفيما يلي تفصيل الإجابة عن أسئلة الدراسة:

أولاً: للإجابة عن سؤال الدراسة الأول: «ما نقاط قوة برنامج الدبلوم العالي في التعلم الإلكتروني من وجهة نظر الخريجات؟» اتبعت الباحثة التحليل الرباعي سوات لتحليل الوضع الراهن للبيئة الداخلية للبرنامج، وللقيام بتحليل عبارات محور نقاط القوة، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعبارات وترتيبها حسب درجة موافقة أفراد العينة وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (7)

وجهة نظر الخريجات حول نقاط القوة

م	الفقرات	درجة الموافقة						المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
		موافق		محايد		غير موافق					
		ك	٪	ك	٪	ك	٪				
1	توافق البرنامج مع احتياج سوق العمل لتوجه وظائف المستقبل نحو التقنية	21	72,4	7	24,1	1	3,4	2,69	0,54	2	موافق
2	توفر نظام إدارة تعلم إلكتروني لتسهيل التواصل والاتصال	18	62,1	7	24,1	4	13,8	2,48	0,74	7	موافق
3	مشاريع نوعية مرتبطة بأهداف المقررات وتساهم في تطوير البرنامج	16	55,2	6	20,7	7	24,1	2,31	0,85	10	محايد
4	تنوع أساليب التقويم	20	69,0	6	20,7	3	10,3	2,59	0,68	5	موافق
5	تنوع الخبرات في البرنامج بما يلاءم الفروق الفردية ويحفز على الابتكار	22	75,9	3	10,3	4	13,8	2,62	0,73	4	موافق
6	تطوير المهارات الشخصية والتعلم الذاتي	23	79,3	3	10,3	3	10,3	2,69	0,66	3	موافق
7	تبعية البرنامج لكلية عريقة	17	58,6	6	20,7	6	20,7	2,38	0,82	9	موافق
8	مناسبة البيئة التعليمية والتجهيزات المتوفرة في مباني الكلية	18	62,1	6	20,7	5	17,2	2,45	0,78	8	موافق

9	توفر كفاءات وطنية من أعضاء هيئة التدريس ذات خبرات علمية عالية	25	86,2	2	6,9	2	6,9	2,79	0,56	1	موافق
10	إتاحة الفرصة للطالبات الملتحقات بالبرنامج للمشاركة في الأنشطة المختلفة على مستوى الجامعة	22	75,9	3	10,3	4	13,8	2,62	0,73	4	موافق
11	توفر آلية لربط الخريجات بالبرنامج بعد التخرج	14	48,3	5	17,2	10	34,5	2,14	0,92	12	محايد
12	توفر دورات تدريبية لصقل الخبرات والمهارات في المجال البحثي	10	34,5	7	24,1	12	41,4	1,93	0,88	14	محايد
13	يدعم البرنامج مفهوم المجموعات البحثية	20	69,0	5	17,2	4	13,8	2,55	0,74	6	موافق
14	وجود نظام لمراجعة اللوائح والإجراءات	12	41,4	9	31,0	8	27,6	2,14	0,83	11	محايد
15	توفر برامج تدريبية لضمان جودة العمل	11	37,9	7	24,1	11	37,9	2,00	0,89	13	محايد
المتوسط الحسابي العام								2,43	0,50		موافق

يتضح من خلال الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية لعبارات محور نقاط القوة قد تراوحت بين (2,81 و1,87)، مما يدل على أن أفراد العينة اتخذن جانب الحياد تجاه توفر مشاريع نوعية مرتبطة بأهداف المقررات وتساهم في تطوير البرنامج كنقطة قوة وكذلك توفر دورات تدريبية لصقل الخبرات والمهارات في المجال البحثي ووجود نظام لمراجعة اللوائح والإجراءات وتوفر برامج تدريبية لضمان جودة العمل، بينما وافقن على نقاط القوة الأخرى.

وقد بلغ المتوسط الكلي للاستجابات نحو نقاط القوة (2,43 من 3) بانحراف معياري مقداره (0,50) وهو أقل من الواحد الصحيح مما يشير إلى تركز إجاباتهن وعدم تشتتها. وبناءً على ذلك نستنتج أن الخريجات قد وافقن على نقاط قوة برنامج الدبلوم العالي في التعلم الإلكتروني، وكانت أعلى نقاط القوة حسب وجهة نظرهن هي توفر كفاءات وطنية من أعضاء هيئة التدريس ذات خبرات علمية عالية، وتوافق البرنامج مع احتياج سوق العمل لتوجه وظائف المستقبل نحو التقنية.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة Raphael &Mtebe, (2016) في أن دعم المعلمين الخبراء للطلاب يلعب دوراً حاسماً في عمليات برامج التعلم الإلكتروني ونجاحها، كما وتدعم هذه النتيجة مع ما أثبتته دراسة Ali et al. (2019) في أن الأنظمة ذات الكفاءة جعلت من السهل إدارة التقدم الفردي للطلاب بما يتماشى مع خطط التوسع الجامعي، وترى الباحثة أن عضو هيئة التدريس من أهم وأبرز مكونات نظام التعلم

مجلة الشمال للعلوم الإنسانية (ISSN: 1658- 7006)، المجلد (6)، العدد (2)، جامعة الحدود الشمالية (1442هـ / 2021م)

الإلكتروني، حيث إن تمكنه من توظيف معارفه ومهاراته في سياق تعليمي مرن، يكون موقفاً إيجابياً لدى الطلاب قد يحفزهم للتعلم الذاتي، ويبني قيم التعلم الإلكتروني حيث تتطلب برامج التعليم العالي في التعلم الإلكتروني معلمين شغوفين لتطبيق مستويات مختلفة لتكنولوجيا التعلم الإلكتروني، كما يرى Garner &Rouse, (2016) أن نجاح التعلم الإلكتروني لا يعتمد فقط على خبرة المعلم والنتائج المتوقعة من الطلاب، بل يتأثر بمواقف واتجاهات كل منهم نحو التكنولوجيا، ويقترح تشجيع المشاركة النشطة والتعاون والوجود الاجتماعي بينهم لنجاح نتائج التعلم.

وتتماشى النتيجة المتعلقة بتوافق البرنامج مع احتياج سوق العمل لتوجه وظائف المستقبل نحو التقنية، مع ما توصلت له دراسة Mozelius &Hettiarachchi, (2017) ودراسة Garner &Rouse, (2016) إلى أن أحد الأسباب الأكثر شيوعاً لتنفيذ برامج التعلم الإلكتروني هو إتاحة المزيد من الممارسات التربوية الفعالة القائمة على الحاجات المجتمعية المعرفية لبناء الثقة لدى الطلاب في تحقيق أهدافهم والوصول لرضاهم. كما تتفق هذه النتيجة أيضاً مع توصيات دراسة الشنقيطي والعتيبي (2014م) باستحداث برامج أكاديمية جديدة في إطار احتياجات سوق العمل. وترى الباحثة أن الاحتياج المستقبلي في سوق العمل من الدوافع الحيوية المحفزة لإقبال الطلاب على برامج التعلم الإلكتروني، حيث يعتبر Ying &Yang, (2017) الدافع عنصر حيوي في نجاح التعلم الإلكتروني.

بينما كان توفر برامج تدريبية لضمان جودة العمل، ودورات تدريبية لصقل الخبرات والمهارات في المجال البحثي هما أقل جوانب القوة للبرنامج من وجهة نظر الخريجات، وترى الباحثة أن هاتين العبارتين تتمحوران حول التدريب من جانبين مختلفين وكلاهما يستهدف النوعية فتوفر التدريب لضمان جودة العمل في نطاق البرنامج ككل وداخل كل مقرر على حدة بما يضمن جودة نوعية فردية لكل مقرر وتكاملية بين كل المقررات بما يحقق أهداف البرنامج، أما جانب توفر التدريب المهاري يضمن استمرارية كفاءة العنصر البشري المشغل للبرامج، وما توصلت له الدراسة من حيادية الطالبات في توافر التدريب قد يعود إلى عدة أسباب منها محدودية مسئوليتهم في التخطيط والتطوير، وهذه النتيجة تتماشى مع دراسة Ali et al. (2019) حيث أوصت بتحسين التدريب على التعلم الإلكتروني بشكل عام، وتحديد السياسات والقواعد والمعايير المتعلقة به.

ثانياً: للإجابة على سؤال الدراسة الثاني: «ما نقاط ضعف برنامج الدبلوم العالي في التعلم الإلكتروني من وجهة نظر الخريجات؟»

اتبعت الباحثة التحليل الرباعي سوات

لتحليل واقع برنامج الدبلوم العالي في التعلم الإلكتروني، وللقيام بتحليل عبارات محور نقاط الضعف، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعبارات وترتيبها حسب درجة موافقة أفراد العينة وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (8)

وجهة نظر الخريجات حول نقاط الضعف

م	الفقرات	درجة الموافقة						المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
		موافق		محايد		غير موافق					
		ك	٪	ك	٪	ك	٪				
1	تشابه محتوى بعض المقررات	19		3	10,3	7	24,1	2,41	0,87	3	موافق
2	التركيز على الجانب النظري في بعض المقررات	17		2	6,9	10	34,5	2,24	0,95	5	محايد
3	اعتماد أساليب تدريس تقليدية في بعض المقررات	11		8	27,6	10	34,5	2,03	0,87	7	محايد
4	قلة المصادر والمراجع باللغة العربية	15		10	34,5	4	13,8	2,38	0,73	4	موافق
5	عدم وجود أدلة شاملة للتعريف بمتطلبات المقررات	12		4	13,8	13	44,8	1,97	0,94	8	محايد
6	التشابه في مشاريع بعض المقررات	15		5	17,2	9	31,0	2,21	0,90	6	محايد
7	شروط القبول عامة لا تخدم نوعية البرنامج	15		5	17,2	9	31,0	2,21	0,90	6	محايد
8	عدم تصنيف البرنامج لدى الخدمة المدنية	27		1	3,4	1	3,4	2,90	0,41	1	موافق
9	تفاوت مستويات أعضاء هيئة التدريس	12		4	13,8	13	44,8	1,97	0,94	8	محايد
10	عمق محتوى بعض المقررات بما لا يتناسب مع درجة الدبلوم العالي	9		7	24,1	13	44,8	1,86	0,88	10	محايد
11	عدم مشاركة القطاع الخاص في المشاريع التي تتيح التعاون الاقتصادي	20		7	24,1	2	6,9	2,62	0,62	2	موافق
12	المشاكل التقنية	11		5	17,2	13	44,8	1,93	0,92	9	محايد
13	المشاكل الإدارية	6		8	27,6	15	51,7	1,69	0,81	11	محايد
	المتوسط الحسابي العام							2,19	0,05		

يتضح من خلال الجدول (8) أن المتوسطات الحسابية لعبارات محور نقاط الضعف قد تراوحت بين (1,69 و 2,90) وهذه المتوسطات تشير إلى الخيارين «محايد» و«موافق» على التوالي. وقد بلغ المتوسط الكلي للاستجابات نحو نقاط الضعف (2,19 من 3) بانحراف معياري مقداره (0,50) وهو أقل من الواحد الصحيح مما يشير إلى تركز إجاباتهن وعدم تشتتها. وبناءً على ذلك نستنتج أن الخريجات قد اتخذن جانب الحياد فيما يتعلق بهذا المحور. وقد كان عدم تصنيف البرنامج لدى الخدمة المدنية، وعدم مشاركة القطاع الخاص في المشاريع التي تتيح التعاون الاقتصادي هما أعلى جانبي ضعف من وجهة نظر الخريجات.

وترى الباحثة أن عدم تصنيف البرنامج التعليمي لدى وزارة الخدمة المدنية وكذلك انعدام الفرصة لمشاركة وتعاون القطاع الخاص من العوامل المؤسسية التي تخضع للسياسات والثقافة التنظيمية للمؤسسة التعليمية، والتي يجب أخذها بعين الاعتبار عند التخطيط لاستحداث برامج التعلم الإلكتروني شأنها في ذلك شأن قدرة وموثوقية البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وكفاية التمويل، وكفاية القوى البشرية والمادية، كل هذه العوامل وغيرها قد اعتبرتها دراسة Ali et al. (2019) عوامل تحفيزية للطلاب والمعلمين على حد سواء، وبذلك تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما أوصت به Ali et al. من توجيه التغييرات الأساسية في البرامج التعليمية وكذلك الممارسات الفردية في التخطيط للاستثمار التعليمي للاستفادة من إمكانات الجامعات وخصوصاً برامجها التعليمية في التعليم والتعلم الإلكتروني.

كما تتفق نتائج الدراسة الحالية في حيادية الطالبات في تقديرهم لعوامل ضعف برنامج التعلم الإلكتروني وفق تحليل سوات مع نتائج دراسة Leiber et al. (2018) التي استخدمت تحليل سوات والذي كشف عن إمكانية التغلب على بعض نقاط الضعف مثل (قيود الميزانية والوقت) وعدم إمكانية التغلب على بعضها الآخر مثل (القيود المنهجية للمقررات والتصنيف)، وبالمثل يمكن معالجة بعض التحديات مثل (التنفيذ السليم للمقررات) بينما لا يمكن حل التحديات الأخرى مثل (مشكلة التصنيف والاعتماد والإسناد والشراكة الاستثمارية)، كما وخلصت الدراسة إلى أن تحليل سوات قد يكون أداة لسد الفجوة بين التحديات المنهجية التي تواجه واقع تنفيذ برامج التعليم والتعلم الإلكتروني في التعليم العالي.

ثالثاً: للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث: «ما الفرص المتاحة لبرنامج الدبلوم العالي في التعلم الإلكتروني من وجهة نظر الخريجات؟» اتبعت الباحثة التحليل الرباعي سوات

لتحليل واقع برنامج الدبلوم العالي في التعلم الإلكتروني، ولتحليل عبارات محور الفرص، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعبارات وترتيبها حسب درجة موافقة أفراد العينة وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (9)

وجهة نظر الخريجات حول الفرص المتاحة للبرنامج

م	الفقرات	درجة الموافقة						المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة
		موافق		محايد		غير موافق					
		ك	٪	ك	٪	ك	٪				
1	طبيعة التطورات التكنولوجية في قطاعات سوق العمل تتيح مجالات وظيفية متعددة للخريجات	5	17,2	13	44,8	1	3,4	1,79	0,73	11	محايد
2	توجه وزارة التعليم لفتح برامج مهنية	11	37,9	12	41,4	6	20,7	2,17	0,76	5	محايد
3	إمكانية عقد شراكات مع القطاعات التعليمية والتدريبية المستفيدة من مخرجات البرنامج	9	31,0	10	34,5		34,5	1,97	0,82	9	محايد
4	البرنامج المحلي الوحيد بهذا المحتوى والنوعية	10	34,5	10	34,5	9	31,0	2,03	0,82	7	محايد
5	يعطي فرصة إكمال الماجستير للخريجات	13	44,8	8	27,6	8	27,6	2,17	0,85	6	محايد
6	إكساب الخريجات خبرات لتوظيف التكنولوجيا في حل المشكلات	23	79,3	3	10,3	3	10,3	2,69	0,66	1	موافق
7	إمكانية عمل شراكة مع تخصصات أخرى تحتاج لدمج التكنولوجيا في برامجها	17	58,6	3	10,3	9	31,0	2,28	0,92	4	محايد
8	وعي المجتمع بأهمية مساهمة التكنولوجيا في بناء الاقتصاد المعرفي	21	72,4	1	3,4	7	24,1	2,48	0,87	2	موافق
9	توفير سبل نشر ميسرة في دوريات علمية مصنفة	10	34,5	9	31,0		34,5	2,00	0,85	8	محايد
10	استضافة الأساتذة والخبراء من جامعات ومراكز علمية متميزة في البرامج البحثية	8	27,6	12	41,4	9	31,0	1,97	0,78	10	محايد
11	إتاحة المجال للمساهمة في الخدمة المجتمعية	19	65,5	4	13,8	6	20,7	2,45	0,83	3	موافق
	المتوسط الحسابي العام							2,18	0,59		محايد

يتضح من خلال الجدول (9) أن المتوسطات الحسابية لعبارات محور الفرص المتاحة قد تراوحت بين (1,79 و2,69) وهذه المتوسطات تشير إلى الخيارين «محايد» و«موافق» على التوالي. وقد بلغ المتوسط الكلي للاستجابات نحو الفرص (2,18 من 3) بانحراف معياري مقداره (0,59) وهو أقل من الواحد الصحيح مما يشير إلى تركز إجاباتهن وعدم تشتتها. وبناءً على ذلك نستنتج أن الخريجات قد اتخذن جانب الحياد تجاه الفرص المتاحة لبرنامج الدبلوم العالي في التعلم الإلكتروني أي لم يدلين برأي قاطع تجاه ذلك. وكانت أقوى الفرص المتاحة من وجهة نظر الخريجات هي إكساب الخريجات خبرات لتوظيف التكنولوجيا في حل المشكلات، ثم وعي المجتمع بأهمية مساهمة التكنولوجيا في بناء الاقتصاد المعرفي.

وتعزو الباحثة حيادية الطالبات تجاه الفرص المتاحة لبرنامج الدبلوم العالي في التعلم الإلكتروني حيث لم يدلين برأي قاطع تجاه ذلك، لما يتميز به تحليل سوات في سد فجوة ما يواجه من قصور يتعلق بالتحيز والآراء الشخصية، فكون الخريجات هن المستفيدات من البرنامج فاستطلاع رأيهن على أساس رضاهن عن الفرص التي يتيحها لهن التعليم العالي من خلال دراسة حالة دبلوم التعلم الإلكتروني ببناء التحليل البيئي وفق المهمة أو الهدف المتوقع تحققه للمستفيد، وعليه يمكن تحديد عوامل سوات التي ينبغي الحفاظ عليها أو تحسينها بشكل واضح استناداً إلى وجهات نظر المستفيدات وعلى ذلك الأساس تستطيع المؤسسة صياغة التخطيط الاستراتيجي بكفاءة. وتتفق الباحثة في هذا النهج لتقليل أوجه القصور التي قد تنشأ عن التحيز أو الآراء الشخصية من خلال تطبيق تحليل سوات مع ما نهجته دراسة Phadermrod et al. (2019) في دراسة حالة مؤسسات التعليم العالي بالجامعات الرائدة في تايلند والتي أظهرت من خلال نتائج تقييم الواقع أن تحليل سوات لدراسة الحالة يعكس بدقة أوضاع المنظمة وبالتالي تستطيع المؤسسة صياغة التخطيط الاستراتيجي بكفاءة.

رابعاً: للإجابة عن سؤال الدراسة الرابع «ما التحديات التي تواجه برنامج الدبلوم العالي في التعلم الإلكتروني من وجهة نظر الخريجات؟» اتبعت الباحثة التحليل الرباعي سوات لتحليل واقع برنامج الدبلوم العالي في التعلم الإلكتروني، ولتحليل عبارات محور التحديات، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعبارات وترتيبها حسب درجة موافقة أفراد العينة وجاءت النتائج كما يلي:

يتضح من خلال الجدول (10) أن المتوسطات

جدول (10)

وجهة نظر الخريجات حول التحديات التي تواجه البرنامج

م	الفقرات	درجة الموافقة						المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
		موافق		محايد		غير موافق					
		ك	٪	ك	٪	ك	٪				
1	ضرورة التجديد المستمر في محتوى المقررات	28	96,6		0,0	1	3,4	2,93	0,37	1	موافق
2	حصول البرنامج على الاعتماد الأكاديمي	26	89,7	2	6,9	1	3,4	2,86	0,44	2	موافق
3	توفر وظائف مناسبة للخريجات	26	89,7	2	6,9	1	3,4	2,86	0,44	2	موافق
4	وضع استراتيجيات واضحة لتعريف أرباب العمل بمخرجات البرنامج المتوافقة مع المستجدات التكنولوجية	24	82,8	2	6,9	3	10,3	2,72	0,65	6	موافق
5	الاستفادة من التغذية الراجعة لسوق العمل في تطوير وتحسين مخرجات البرنامج	24	82,8	2	6,9	3	10,3	2,72	0,65	6	موافق
6	الاستفادة من آراء أرباب العمل حول مخرجات البرنامج في تكوين رأي عام إيجابي	24	82,8	4	13,8	1	3,4	2,79	0,49	3	موافق
7	التخطيط للوصول لتميز خريجات البرنامج	25	86,2	1	3,4	3	10,3	2,76	0,64	5	موافق
8	التنوع الكبير في الخلفيات الأكاديمية للطالبات	26	89,7		0,0	3	10,3	2,79	0,62	4	موافق
9	وجود برامج منافسة بتكلفة أقل ومدة زمنية أقصر	11	37,9	7	24,1	11	37,9	2,00	0,89	7	محايد
المتوسط الحسابي العام								2,72	0,46		موافق

الحسابية لعبارات محور التحديات التي تواجه البرنامج قد تراوحت بين (2,00 و2,93) والتي تشير إلى الخيارين «محايد» و«موافق». وقد بلغ المتوسط الكلي للاستجابات (2,72 من 3) بانحراف معياري مقداره (0,46) وهو أقل من الواحد الصحيح مما يشير إلى تركز الإجابات وعدم تشتتها. وبناءً على ذلك نستنتج أن الخريجات قد وافقن على وجود تحديات تواجه برنامج الدبلوم العالي في التعلم الإلكتروني، وكانت أقوى التحديات التي تواجه البرنامج من وجهة نظر الخريجات هي ضرورة التجديد المستمر في محتوى المقررات، وحصول البرنامج

1,69

على الاعتماد الأكاديمي/ وتوفر وظائف مناسبة للخريجات، ثم الاستفادة من آراء أرباب العمل حول مخرجات البرنامج في تكوين رأي عام إيجابي.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة الحمداني والخولاني (2018م)، ودراسة Leiber et al. (2018) في كون تحليل سوات للواقع هو منهجية متكاملة للاستفادة من نقاط القوة والفرص التي تتيحها البرامج والجهات وسد فجوة نقاط الضعف والتحديات التي تصاحب البرامج وتعترض الجهات والإدارات، من منظور تعظيم الاستفادة من الفرص التي تتيحها الأنظمة والجهات وخلق كفاءات متميزة.

ومن جانب آخر تتفق هذه النتائج مع ما أوصت به دراسة Ali et al. (2019) من تحسين التدريب على التعلم الإلكتروني بشكل عام، وتحديد وتجديد السياسات والقواعد والمعايير المتعلقة بالتعليم والتعلم الإلكتروني بكافة أنماطه.

ملخص النتائج والتوصيات والمقترحات:

للإجابة عن سؤال الدراسة الرئيسي: ما واقع برنامج الدبلوم العالي في التعلم الإلكتروني في كليّة التربيّة بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن من وجهة نظر الخريجات في ضوء تحليل سوات؟

اتبعت الباحثة التحليل الرباعي سوات لتحليل نقاط القوة ونقاط الضعف والفرص والتحديات لبرنامج الدبلوم العالي في التعلم الإلكتروني من وجهة نظر الخريجات، وتوصلت الدراسة إلى أن الخريجات قد وافقن على نقاط قوة البرنامج والتي كان من أبرزها توفر كفاءات وطنية من أعضاء هيئة التدريس ذات خبرات علمية عالية، وتوافق البرنامج مع احتياج سوق العمل لتوجه وظائف المستقبل نحو التقنية، وتطوير المهارات الشخصية والتعلم الذاتي، بالإضافة إلى تنوع الخبرات في البرنامج بما يلائم الفروق الفردية ويحفز على الابتكار، وإتاحة الفرصة للطالبات الملتحقات بالبرنامج للمشاركة في الأنشطة المختلفة على مستوى الجامعة، وتنوع أساليب التقويم. أما فيما يتعلق بنقاط ضعف البرنامج، فقد بينت النتائج أن الخريجات قد اتخذن جانب الحياد تجاهها بصفة عامة، وقد برزت نقاط الضعف التالية: عدم تصنيف البرنامج لدى الخدمة المدنية، وعدم مشاركة القطاع الخاص في المشاريع التي تتيح التعاون الاقتصادي. أما فيما يتعلق بالفرص والتحديات لبرنامج الدبلوم العالي في التعلم الإلكتروني، فقد بينت النتائج أن الخريجات قد اتخذن جانب الحياد تجاه الفرص المتاحة للبرنامج ولم يدلين برأي قاطع تجاه ذلك. وقد برز إكساب الخريجات خبرات لتوظيف التكنولوجيا في حل المشكلات، ووعي المجتمع بأهمية مساهمة التكنولوجيا في بناء الاقتصاد المعرفي، وإتاحة المجال للمساهمة في الخدمة المجتمعية، كأهم الفرص. كما وافقت الخريجات على جميع التحديات التي تواجه البرنامج، بينما

لم يدلين برأي قاطع تجاه وجود البرامج المنافسة ذات التكلفة الأقل، ومدة زمنية أقصر، كأحد التحديات التي تواجه البرنامج.

توصيات الدراسة:

بناء على نتائج الدراسة توصي الباحثة بالتوصيات التالية:

* الاستنارة بمعايير الجودة وأدوات التحليل البيئي للكشف عن واقع البرامج الأكاديمية لتقويمها في ضوء أحدث التوجهات التربوية.
* الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في تطوير برنامج دبلوم التعلم الإلكتروني بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن في الوقت الحالي، واستشراف مستقبله.
* تبني وتنفيذ الكلية لنظام التقويم المؤسسي وتقويم البرامج لضبط الجودة وتحسينها، بما هو متوافر من التسهيلات والتجهيزات والمعدات.
* تشجيع الخريجات على المشاركة في خدمة المجتمع والأنشطة التطوعية مما يسهم بتعريف أرباب العمل بخريجات البرنامج ويعزز فرص حصولهن على الوظائف المناسبة.

مقترحات الدراسة:

بناء على نتائج الدراسة وتوصياتها تقترح الباحثة ما يلي:

* دراسة واقع برنامج الدبلوم العالي في التعلم الإلكتروني في كليّة التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
* تقويم برنامج الدبلوم العالي في التعلم الإلكتروني في كليّة التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن من وجهة نظر سوق العمل.

المصادر والمراجع:

أولاً: المصادر و المراجع العربية:

توفيق، صلاح الدين، & مرسي، شيرين. (2017). الجامعة الريادية ودورها في دعم وتحقيق المزايا التنافسية المستدامة: تصور مقترح. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، 28، (109)، ....- .....

الحمداني، صبا، & الخولاني، محمد. (2018). اتجاهات المديرين في مراكز الوزارات الأردنية نحو تطبيق مصفوفة SWOT والعوامل المؤثرة فيها ودورها في تحقيق الميزة التنافسية. مجلة الراسخون، جامعة المدينة العالمية، 3، (2)، 1-19.

الخنيزان، تهاني، & الخضيري، فاطمة. (2019). متطلبات الريادة العالمية في الجامعات السعودية لتحقيق الميزة التنافسية في ضوء رؤية المملكة 2030. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، 35(6)، 104-122.

الشتوي، ريم. (2017). واقع المتطلبات الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، 2(33).

الشنقيطي، أمامة؛ العتيبي، سارة. (2014). تقويم برنامج معلّمة الصفوف الأوليّة في كليّة التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن من وجهة نظر الخريجات في ضوء تحليل سوات. مجلة كلية التربية،

جامعــة الأزهــر، 159(3)، 159-292.

المؤتمــر الــدولي الثامــن لكليــه الدراســات العليــا للتربيــة بجامعــه القاهــرة. التربيــة وتحديــات الثــورة الصناعيــة الرابعــة، 9-10 نوفمــبر2019.

ثانيــاً: المصــادر و المراجــع الأجنبيــة و العربيــة مترجمــة للإنجليزيــة:

8th International Conference of Graduate School of Education at Cairo University, Education and Challenges of the Fourth Industrial Revolution, 9-10 November 2019.

Al-Hamdani, S., & Al-Kholani, M. (2018). The Attitudes of Managers in the Centers of Jordanian Ministries towards the Application of the SWOT matrix and the Factors Affecting it and its Role in Achieving Competitive Advantage, *Arrasikhun Journal,* Al-Madinah International University, 3(2), 1-19.

Ali, G., Buruga, B.A., & Habibu, T. (2019). SWOT Analysis of Blended Learning in Public Universities of Uganda: A Case Study of Muni University. *Multidisciplinary Scientific Journal*., 410-429.

Al-Khenaizan, T., & Al-Khudhairi, F. (2019). Global Leadership Requirements in Saudi Universities to Achieve Competitive Advantage in light of the Kingdom's Vision 2030, Journal of *Faculty of Education,* Assiut University, 35(6), 104-122.

Al-Shangiti, O., & Al-Otaibi, S. (2014). Evaluating the Primary Grades Teacher's program in the Faculty of Education at Princess Nourah bint Abdulrahman University from the perspective of graduates in the light of SWOT analysis, Journal of the *Faculty of Education,* Al-Azhar University, 159(3), 265-292.

Alshetwe, R.(2017). The Reality of Academic Requirements of the Faculty Members of Shaqrah University, *Journal of Faculty of Education,* Assiut University, 33(2), -- - -- .

Chang, T., & Kintu, J.M. (2015). A SWOT analysis of the integration of e-learning at a university in Uganda and a university in Tanzania. Technol. Pedagog. Educ., 24, 1–19.

Chen, W.S., & Yao, A.Y.T. (2016). An Empirical Evaluation of Critical Factors Influencing Learner Satisfaction in Blended Learning: A Pilot Study. *Univers. J. Educ. Res*., 4, 1667–1671.

Garner, R., & Rouse, E. (2016). Social Presence-Connecting pre-service teachers as learners using a blended learning model. Stud. Success, 7, 25–36.

Harmon, A. (2020). SWOT analysis. Salem Press Encyclopedia. Retrieved from: https://ar.wikipedia.org/wiki/

Heinerichs, S., Pazzaglia, G., & Gilboy, M.B. (2016). Using Flipped Classroom Components in Blended Courses to Maximize Student Learning. Athl. Train. Educ. J., 11, 54–57.

King, S., Arnold, K. (2012). Blended learning environments in higher education: A case study of how professors make it happen. Mid-West. Educ. Res., 25, 44–59.

Leiber, T., Stensaker, B., Harvey, L. (2018). Bridging theory and practice of impact evaluation of quality management in higher education institutions: a SWOT analysis, *European Journal of Higher Education*, 8(3), 351-365.

Mozelius, P.,& Hettiarachchi, E. (2017). Critical Factors for Implementing Blended Learning in Higher Education. Int. J. Inf. Commun. Technol. Educ., 6, 37–51.

Phadermrod, B., Crowder, R., & Wills, G. (2019). Importance-Performance Analysis based SWOT analysis, *International Journal of Information Management*, 44, 194-203.

Raphael, C., & Mtebe, J.S. (2016). Instructor support services: An inevitable critical success factor in blended learning in higher education in Tanzania. Int. J. Educ. Dev. Using Inf. Commun. Technol., 12, 123–138.

Tawfiq, S.D., & Morsi, S,(2017). Leading University and its Role in Supporting and Achieving Sustainable Competitive Advantages: A Proposed Conception, *Faculty of Education Journal,* Banha University, 28(109), --- - ---.

Ying, A.N.L.,& Yang, I. (2017). Academics and learners' perceptions on blended learning as a strategic initiative to improve the student learning experience. *MATEC Web Conf*. 2017, 87, 4005.

ممارسة قادة المدارس الحكومية للكفايات الفنية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030م

إبراهيم بن أحمد عواد أبوجامع

جامعة طيبة

(قدم للنشر في 28 /6 / 1440 هـ، وقبل للنشر في 1/4 /1441 هـ)

ملخص البحث: هدف البحث التعرف على واقع ممارسة قادة المدارس للكفايات الفنية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030، باستخدام البحث المنهج الوصفي، أما العينة فقد بلغت(434) من معلمي ومعلمات المدارس الثانوية، وتمثل نسبة (10.79٪) من مجتمع البحث، منهم(228) معلماً، و(206) معلمّة، وتم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، حسب متغير الجنس، و حسب متغير سنوات الخبرة، والكشف عن الفروق التي تعزى إلى متغيرات البحث، ومن أهم النتائج التي توصل إليها البحث أن واقع ممارسة قادة المدارس للكفايات الفنية في ضوء رؤية المملكة 2030م جاء إجمالاً بدرجة متوسطة. وأن ترتيب مجالات البحث جاءت على النحو التالي: في المرتبة الأولى: قيادة عمليات التعليم والتعلم بدرجة كبيرة، وحصلت في المرتبة الثانية على درجة متوسطة، قيادة الشراكة المجتمعية، وفي المرتبة الأخيرة: قيادة مجتمعات التعلم المهنية. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0.05$) حول ممارسة قادة المدارس الحكومية للكفايات الفنية في ضوء رؤية المملكة 2030م لصالح ذوي سنوات الخبرة (10سنوات فأكثر) في جميع المجالات. وبناءً على نتائج البحث تم تقديم عدد من التوصيات والمقترحات.

كلمات مفتاحية: قادة المدارس، الكفايات الفنية، رؤية المملكة 2030م.

*****

The practice of the public school leaders for technical competencies in the light of the Kingdom Saudi Arabia vision 2030

Ibrahim Ahmad Abu jame

University of Taibah

(Received 6 /3 / 2019, accepted 3/09/2019)

Abstract: The objective of the research is to identify the reality of the practice of school leaders in the light of the Kingdom Saudi Arabia vision 2030,the sample consisted of (434) teachers and secondary school teachers, representing (10.79%) of the research community, including (228) teachers and (206) teachers, and were chosen by random stratified method, According to years of experience, and to uncover the differences that are attributed to the variables of research. The main findings of the research are as follows: The ranking of the research areas was as follows: First: Leadership of the processes of teaching and learning to a large extent, and ranked second in the middle ranking, leadership of the community partnership, and in the last rank: leadership of professional learning communities. There are statistically significant differences at the level of (00.05) on the practice of thepublic school leaders for technical competencies in the light of the Saudi Kingdom vision 2030
for those in all fields.of(10and more)years of experienceBased on the results of the research, a number of recommendations and proposals were presented.

Keywords: School Leaders, Professional Competencies, Saudi Kingdom Vision2030

(*) للمراسلة:

أستاذ مشارك، قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة طيبة، ص.ب: 344، رمز بريدي: 41411، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Associate Professor Dept. of Educational Administration-Faculty of Education Taibah University, P.O. Box: 344, Postal Code: 41411, Madinah, Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail: Alanoud.alhamlan@nbu.edu.sa

www.nbu.edu.sa

DOI: 10.12816/0058376

مقدمة:

يمنح التعليم العام في المملكة العربية السعودية نصيباً وافراً من الدعم والاهتمام والرعاية على مستوى القيادة السياسية والحكومية، حيث تُخصَص الميزانيات الضخمة لتمويله وتطويره وتحسين مخرجاته ليواكب التحولات والتغيرات المتسارعة في ظل التعاون العالمي بكافة المجالات، ومن هذا المنطلق بُذلت الجهود لإجراء مراجعة وتقويم شاملين لجميع عناصر النظام التعليمي بالمملكة في ضوء رؤية المملكة 2030م، واستشراف صورة المستقبل، والتي استهدفت التطوير الشامل للنظام التعليمي والارتقاء بنوعيته، وإحداث تغيرات جذرية في المفاهيم والعمليات والأساليب، وإعداد القيادات التربوية للارتقاء بمهنة التعليم(الحربي،2011م)، ونتيجة لذلك ظهرت العديد من المبادرات والمشاريع التي استهدفت تطوير التعليم العام، وتأتي رؤية المملكة 2030م من حكومة خادم الحرمين الشريفين كأبرز المشاريع التطويرية منذ انطلاق التعليم في المملكة، والذي يهدف إلى بناء مجتمع المعرفة، والإسهام الفعّال في الرفع من المقدرة التنافسية للمملكة بكافة المجالات، وتعتبر القيادة المدرسية من أهم العناصر الفعّالة لإحداث التطوير الذي تسعى إليه أنظمة التعليم، حيث أظهرت الدراسات والممارسات التربوية في مختلف دول العالم أن القيادة التربوية في المدرسة هي الجسر الذي يربط جميع عملياتها وجهودها التطويرية لتصنع نموذجًا مدرسيًا فعّالاً وموصلاً للنجاح(وكالة التخطيط والتطوير،1431هـ).وقد حظي موضوع ممارسة قادة المدارس الحكومية للكفايات الفنية باهتمام الباحثين، وذلك لما له من دور في تحسين وتطوير العملية التعليمية، ونتيجة للأبحاث والدراسات المتعلقة في هذا المجال ظهرت العديد من الاتجاهات الحديثة لتطوير القيادات المدرسية، فمنها ما يتعلق بوضع ضوابط ومعايير لاختيار القادة، ومنها ما يوصي بقياس الأداء كمدخل لتطوير القيادات، ولعل من أبرز الاتجاهات ما يؤكد على أهمية ممارسة قادة المدارس الحكومية للكفايات الفنية المدرسية. كما توصلت دراسة ياسين؛ ومستأمن؛ وطاهر (Yasin, Mustamin and Tahir, 2013) إلى أن كفايات مديري المدارس في القيادة المدرسية وقيادة التعليم والتعلم كان لها تأثيرًا في تحسين وتطوير المدارس، على أن إعداد وتأهيل وبناء كفايات القائد المدرسي يعتبر من أهم أسباب تطوير المدرسة. وفي ظل المستجدات التي يشهدها المجال التعليمي، فإن نتائج هذه الدراسات تؤكد على أهمية ممارسة الكفايات الفنية لقادة المدارس باستمرار، وذلك لدورها في زيادة مقدرة القائد المدرسي على أداء المهام والمسؤوليات بالطريقة الصحيحة لقيادة عمليات النظام في المدرسة. وقد يساهم في ممارسة الكفايات الفنية لقادة المدارس وفقاً لاحتياجات رؤية المملكة 2030م.

مشكلة البحث:

نتيجة للتغيرات المتلاحقة في المجال التعليمي وما يواكبها من تحولات في مجال القيادة المدرسية، فقد انعكس ذلك على واقع ممارسة القائد المدرسي، وذلك باعتباره المحرك الأساس للعملية التعليمية في المدرسة من خلال ممارسة الأدوار القيادية التي يقوم بها في قيادة الأفراد والجماعات، وحتى تُحقق رؤية المملكة 2030م أهدافها، فإنها بحاجة إلى التركيز على قادة المدارس من حيث ممارسة كفاياتهم للتعامل مع المتغيرات، ومواكبة التطورات، والانتقال من الأدوار التقليدية إلى الأدوار الجديدة في القيادة للوصول إلى الجودة والتميز في الأداء. ووفقاً لإحصاءات وزارة التعليم للعام الدراسي1436/ 1437هـ، فإن عدد معلمي المدارس الثانوية التابعة للمديرية العامة للتعليم بمنطقة المدينة المنورة بلغ (4019) معلماً ومعلمة للمدارس الثانوية الحكومية، وبما أن رؤية المملكة 2030م ستُطبّق على المدارس بشكل تدريجي، ووفقاً لمراحل زمنية محددة حسب خطة التوسع في تطوير المدارس، فقد نصت (رؤية المملكة2030م، ص:65) على: «فستكون عملية التطبيق على مراحل بعد دراسة وضع الخدمات المساندة في القطاعات الحكومية» لذلك فإن وزارة التعليم تبذل جهوداً متعددة في تأهيل القيادات المدرسية مهنياً من خلال ما تقدمه من برامج في مراكز التدريب التربوي، وإلحاق بعضهم ببرامج الدبلوم المتخصصة في بعض كليات التربية بالجامعات السعودية، ورغم هذه العناية التي توليها الوزارة إلاّ أن بعض الدراسات توصلت نتائجها إلى وجود قصور في تأهيل القيادات المدرسية، كما تتفق نتائج دراسة الجهني(2018م)،والشريف (2015م)، والطعجان(2014م)، وأبو أسنينة(2013م) في أن واقع ممارسة القيادات المدرسية للكفايات الفنية بشكل عام جاء بدرجة متوسطة، واستناداً إلى نتائج هذه الدراسات، وما ورد في رؤية المملكة 2030م من أدوار جديدة للقيادة المدرسية، وما ينبثق عنها من معايير مهنية للقائد المدرسي، فقد نصت (رؤية المكلة2030، ص:40) على: «وسنسعى إلى تحويل دور الحكومة من «مقدم أو مزود للخدمة» إلى «منظم ومراقب للقطاعات»، وسنهيئ القدرات اللازمة للرقابة على مستوى الخدمات في أجهزتنا المعنيّة»، فإن مشكلة الدراسة تبرز من خلال العديد من العوامل، ومنها: التفاوت بين قادة المدارس في درجة ممارستهم للكفايات الفنية نتيجة لاختلاف الخبرة وممارسة الأدوار القيادية بما يتوافق مع التغيرات والتطورات في مجال القيادة المدرسية، بالإضافة إلى ضعف الكفايات الفنية لدى بعض قادة المدارس، وتعيين قادة غير مؤهلين تأهيلاً مهنياً يتوافق مع أدوارهم ومسؤولياتهم، وتلك العوامل ربما تؤدي إلى وجود فجوة في مستوى ممارسة قادة المدارس للكفايات الفنية في ضوء رؤية المملكة 2030م.

وفي ضوء ما سبق، يمكن تحديد مشكلة البحث في التعرف على واقع ممارسة قادة المدارس للكفايات الفنية، بناءً على ما تم عرضه في مشكلة البحث، وللوصول إلى واقع ممارسة الكفايات الفنية لقادة المدارس، فإن أسئلة البحث جاءت على النحو التالي:

1. ما واقع ممارسة قادة المدارس للكفايات الفنية في ضوء رؤية المملكة 2030م في مجالات قيادة: عمليات التعليم والتعلم، ومجتمعات التعلم المهنية، والشراكة المجتمعية؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى($a\leq0.05$) في استجابات معلمي ومعلمات المدارس الثانوية نحو واقع ممارسة قادة المدارس للكفايات الفنية في ضوء رؤية المملكة 2030م تعزى إلى متغيرات: الجنس، وسنوات الخبرة في التعليم في المدارس الثانوية؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى ما يلي:

1. التعرف على واقع ممارسة قادة المدارس للكفايات الفنية في ضوء رؤية المملكة 2030م في مجالات قيادة: عمليات التعليم والتعلم، ومجتمعات التعلم المهنية، والشراكة المجتمعية.
2. الكشف عن الفروق في استجابات معلمي ومعلمات المدارس الثانوية نحو ممارسة قادة المدارس للكفايات الفنية، في ضوء رؤية المملكة 2030 م تعزى إلى متغيرات: الجنس، وسنوات الخبرة.

أهمية البحث:

يمكن تحديد أهمية البحث بأمرين، وهما:

- **أولاً**: الأهمية العلمية: نظراً لقلة الدراسات التي استندت إلى رؤية المملكة 2030 حسب اطلاع الباحث في مصادر المعلومات، فإن البحث الحالي ربما يشكل إضافة إلى الأدب التربوي في مجال القيادة المدرسية، حيث يعتبر البحث من الدراسات البحثية الحديثة، وذلك لمحاولته تحقيق المواءمة بين ممارسة قادة المدارس وبين احتياجات رؤية المملكة 2030م من حيث الكفايات الفنية اللازمة لتطبيق سياسات وإجراءات الرؤية.
- **ثانياً**: الأهمية التطبيقية: أن البحث يتزامن مع التوجيهات الرسمية، ومطالب المجتمع نحو تحسين نوعية التعليم، وتتوافق مع متطلبات رؤية المملكة 2030م، وذلك من خلال موضوعه الذي يتناول ممارسة الكفايات الفنية لقادة المدارس باعتبارهم المنفذين الفعليين لإجراءات الرؤية. والمحاولة في سد الفجوة بين الكفايات الفنية التي يمارسها قادة المدارس وبين

احتياج تطبيق الرؤية من هذه الكفايات، وذلك من خلال التعرف على واقع ممارسة قادة المدارس للكفايات الفنية لتطبيق الرؤية. ومن الممكن أن تفيد توصيات البحث ومقترحاته عدداً من الجهات المسؤولة عن التعليم وتطويره، ومنها: وزارة التعليم، وكليات التربية، وشركة تطوير للخدمات التعليمية، ووحدات تطوير المدارس في إدارات التعليم، والباحثين التربويين.

حدود البحث:

تحدد بالحدود التالية:

الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على مجالات: قيادة عمليات التعليم والتعلم، وقيادة مجتمعات التعلم المهنية، وقيادة الشراكة المجتمعية.

الحدود البشرية: تم تطبيق أداة البحث على عينة من معلمي ومعلمات المدارس الثانوية، التابعة للإدارة العامة للتعليم بمنطقة المدينة المنورة.

- **الحدود المكانية:** تم تطبيق أداة البحث على معلمي ومعلمات المدارس الثانوية في جميع إدارات التعليم التبعة للإدارة العامة للتعليم بمنطقة المدينة المنورة.
- **الحدود الزمنية:** طُبقت أدوات الدراسة خلال العام الدراسي 1439/ 1440هـ.

مصطلحات البحث:

القائد: «الفرد الذي يشغل منصب الرئاسة، أو بأنه بؤرة لسلوك أعضاء الجماعة أو هو الشخص المركزي، أو هو الشخص الذي يؤثر في الآخرين» (زيدان،1984م، ص:179). قائد المدرسة: يُعرِّف (دهيش؛ والشلاش؛ ورضوان2009م، ص:101):«القائد المدرسي هو الشخص الذي يتمتع بسلطات أكثر من الآخرين، مع تمتعه بسمات وصفات تجعل الآخرين يتأثرون به، وهو الشخص الذي يوجه ويرشد ويحفز الآخرين لتحقيق جملة من الأهداف بكفاءة وفاعلية»، ويُعرَّف إجرائياً بأنه: الشخص المكلف بقيادة إحدى مدارس التعليم العام في المرحلة الثانوية التابعة لوزارة التعليم، سواءً من مدارس البنين أو البنات بالمملكة العربية السعودية.

الكفايات: الكفاية: «الحد الأدنى من المهارات التي يجب أن يكتسبها المعلم نتيجة مروره ببرنامج معين والتي تنعكس على أدائه داخل الصف» (سمارة؛ العديلي،2008م، ص:135) وتُعرِّفها (الفار2011م، ص:17) بأنها: «مجموع المعارف والمهارات والاتجاهات التي يمتلكها الفرد، وتساعده على القيام بمهامه بفاعلية وكفاءة»، وتُعرَّف إجرائياً بأنها: جميع المعارف والمقدرات والقيم الأساسية للقائد المدرسي، والتي تُمكِّنه من تنفيذ إجراءات رؤية المملكة2030م في مجالات قيادة: عمليات التعليم والتعلم، ومجتمعات التعلم المهنية، والشراكة المجتمعية.

الكفايات الفنية: يُعرِّفها زيّان (2007م، ص:183) بأنها: «المقدرة على القيام بالواجبات المتعلقة بالنواحي الفنية المرتبطة بالعمل المدرسي وأدائه بإتقان»، وتُعرَّف إجرائياً بأنها: مجموعة المعارف والمقدرات والاتجاهات التي يمارسها قادة المدارس للقيام بالمهام والمسؤوليات المطلوبة منهم وفق احتياج رؤية المملكة 2030م بشكل صحيح، وذلك في مجالات: قيادة عمليات التعليم والتعلم، ومجتمعات التعلم المهنية، والشراكة المجتمعية، والتي تقاس من خلال أداة الدراسة.

الممارسة: المزاولة، وهي «التطبيق العملي للافتراضات النظرية وهي طريقة امتحان حصة أو خطأ تلك الافتراضات» (حمدان،2007م، ص:107) وهي مجموعة الأنماط السلوكية الإدارية التي تبرز على آراء القادة أثناء قيامهم بمهامهم الوظيفية (أبو سمرة والطيطي وقاسم،2010م)، وتعرف إجرائيًا بأنها مزاولة مدير المدرسة لمهامه، ومسؤولياته الوظيفية ضمن مبدأ الشفافية أيّ عكس الضبابية؛ ويقصد بدرجة الممارسة أيّ الدرجة التي يحصل عليها قائد المدرسة لممارسة الشفافية من خلال استجابة المعلمين لأداة البحث.

الأدب التربوي: يتناول ممارسة الكفايات الفنية لقادة المدارس الثانوية، بالإضافة إلى الأبحاث السابقة ذات الصلة بموضوع البحث، والتعليق عليها.

مفهوم القائد المدرسي: يخلط البعض بين القيادة المدرسية من ناحية والقائد المدرسي من ناحية أخرى، فالقيادة لا تُعبّر عن وصف القائد، وإنما هي عملية اجتماعية تكاملية للوصول إلى تحقيق أهداف معينة، أمّا القائد فهو الفرد المسؤول عن عملية القيادة، لذلك عرّف الباحثون مفهوم القائد المدرسي بناءً على شخصيته وأدواره ومسؤولياته وعلاقاته بالعاملين في المدرسة، حيث يذكر كونر؛ وتوشترمان؛ وجيرسون ويد (Cooner, Tochterman and Garrison-Wade 2004, p: 3) أن القائد المدرسي:»هو التربوي الذي يعزز نجاح جميع الطلاب من خلال صياغة وتنفيذ وتطوير رؤية التعلم، والإشراف على تنفيذها بمشاركة ودعم المجتمع المدرسي»، ويُعرِّفه مصطفى؛ وعمر(2006م، ص:68) أنه: «الشخص المعني بالتغيير والتطوير المستمر في أنماط السلوك وجوهر التنظيم المدرسي»، ويشير المعايطة(2007م، ص:330) إلى أن القائد المدرسي هو: «القائد الذي يتحمل مع المعلمين مسؤولية تحقيق النظام المدرسي لأهدافه»، ويحدد سلمه(2008م، ص:131) القائد المدرسي بأنه: «المسؤول الأول الذي يوظف إمكانات المدرسة البشرية والمادية في تلبية احتياجات الطلاب والمعلمين، ويتفاعل مع المجتمع في ضوء رؤية مستقبلية مرسومة تعبر عن الحالة المرغوبة للمدرسة»، ويرى دهيش وآخرون(2009م،

ص:101) أن القائد المدرسي هو: «الشخص الذي يوجه ويرشد ويحفز الآخرين، ويتمتع بسمات وصفات تجذب الآخرين إليه، ويجعلهم يتأثرون به»، ويُعرِّفه الدعيلج (2009م، ص:87) بأنه: «الشخص الذي يسعى دائماً إلى تحقيق الأهداف التربوية، وإحداث التجديد والتحديث لجميع مدخلات المدرسة»، في حين يضع مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز- يرحمه الله- لتطوير التعليم (1433هـ، ص:84) تعريفاً للقائد المدرسي بأنه: «القائد التربوي والمشرف المقيّم الذي يشرف على جميع شؤون المدرسة تعليمياً وتربوياً وإدارياً واجتماعياً». وظيفة ومسؤوليات القائد المدرسي: حسب ما ورد في الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام(وزارة التعليم، 1437هـ)، فإن القائد المدرسي يعتبر مسؤولًا عن جميع منسوبي المدرسة، وأن الهدف العام من وظيفته هو قيادة المدرسة تربوياً وتعليمياً لتحقيق الأهداف المنشودة، وعليه فإن قيادة المدرسة تتطلب بذل الجهد في التخطيط، والتنسيق، والتنظيم، والمتابعة، والتوجيه، كما أنها تحتاج إلى تقويم ومراجعة مستمرة للمدخلات، وجودة العمليات، وانعكاسها على نوعية المخرجات. ويشير الإبراهيم(2011م) إلى وجود ثلاثة جوانب تمثل الإطار العام لوظيفة القائد المدرسي، فالجانب الأول يتعلق بأعمال ونشاطات القائد التي يقوم بها لتحقيق أهداف المدرسة، والجانب الثاني يتعلق بالواجبات التي ينبغي أن يؤديها قائد المدرسة، والجانب الثالث يتعلق بالطريقة التي تُنَفَّذ بها تلك الواجبات والمسؤوليات، وأن كفاءة قائد المدرسة تتوقف على مدى قدرته في تفويض بعض الواجبات والمسؤوليات للآخرين. ويرى الباحث أن الإطار العام لوظيفة القائد المدرسي قد يشمل الجوانب الثلاثة السابقة، ولكن التحولات الجديدة في مجال التعليم وانعكاسها على القيادة المدرسية أدى إلى التوسع في وظيفة القائد لتشمل العديد من الجوانب منها: قيادة الشراكة المجتمعية، والتقويم لعمليات التعليم والتعلم، والتنمية المهنية للمعلمين، لذلك فإن الإطار العام لوظيفة القائد المدرسي ينبغي أن يكون متلائماً مع التحولات الجديدة للقيادة المدرسية، ومتوافقاً مع الأهداف التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها وفقاً لرؤية المملكة 2030م. وعليه فإن الإطار العام لوظيفة القائد المدرسي ربما يكون شاملاً لخمسة جوانب؛ **الجانب الأول**: يتعلق بالرؤية المدرسية التي يسعى القائد إلى تحقيقها وفقاً لأهداف سياسة التعليم؛ أما **الجانب الثاني**: يتعلق بسياسات وإجراءات تنفيذ الرؤية المدرسية من خلال العمليات والأنشطة التي تتم داخل المدرسة؛ **والجانب الثالث**: يتعلق بالتقويم المستمر لعملية التعليم والتعلم وتحقيق أهداف المدرسة، والعمل على التطوير المدرسي وفقاً لنتائج التقويم؛ **والجانب الرابع**: يتعلق

بالتطوير المهني للعاملين وفقاً لنتائج تقويم عملية التعليم لتحسين أدائهم، وذلك ليتمكنوا من ممارسة الأنشطة التي تضمن تنفيذ السياسات والإجراءات وفق معايير محددة؛ والجانب الخامس: يتعلق بتقويم المخرجات من حيث جودتها، ونوعيتها، ومطابقتها لما تسعى الأهداف إلى تحقيقه. ويتفق بعض الباحثين في مجال القيادة التعليمية كالسعود(2012م)، وعطوي(2014م) على أن القائد المدرسي هو المسؤول الأول عن تنظيم العملية التعليمية وتخطيطها وتنفيذها وتوجيهها لتحقيق الأهداف، وهو حلقة الاتصال الثابتة في العلاقات الإنسانية، وكذلك العلاقات مع المجتمع والبيئة المحيطة، لذلك فعليه تقع واجبات ومسؤوليات وظيفية يمكن حصرها في: المسؤوليات الفنية، والمسؤوليات الإدارية، ومسؤوليات ذات علاقة بالمجتمع المحيط، ويريجولكان (Gulcan,2012)أن مسؤوليات القائد المدرسي تنطوي تحت خمسة بنود هي: تحديد رؤية ورسالة المدرسة والسعي لتنفيذها، وإدارة التعليم والبرامج، وتنمية قدرات الموظفين، وتقييم عملية التدريس، وتكوين مناخ مدرسي إيجابي يساهم في عملية التغيير.

كفايات قادة مدارس التعليم العام: ظهرت حركة الكفايات نتيجًة للتطورات في القرن الماضي وما صاحبها من الحاجة إلى تحديد الوصف الوظيفي لمكونات المنظمة، حيث يذكر هيوستن؛ وهاوزن (Houston and Howsan, 1972) أن هذه الحركة جاءت نتيجة للتغيرات الجديدة في الأعمال، وظهور متطلبات وحاجات تتطلب توفر طاقات بشرية قادرة على التعامل مع المتغيرات الجديدة، ويعتبر مدخل الكفايات القيادية من أهم المداخل المعاصرة لإعداد القائد المدرسي المعاصر، إذ يشير حسان؛ والعجمي(2013م) إلى أن هذا المدخل يركز على الاهتمام بالقيادات المدرسية وتدريبهم في ضوء كفايات العمل المطلوبة كموارد بشرية لها دور رئيس في إحداث التغيير على المستوى المدرسي، ولذلك فإن هذا يتطلب توافر مجموعة من الكفايات التي تتناسب مع طبيعة العمل المدرسي في القائد ليقوم بأداء بمهامه، ويوضح زيّان (2007م، ص:181) بأنه: «من أهمية العمل على قياس تلك الكفايات، وتحديد مستويات توافرها من أجل دعم وتطوير القيادات المدرسية، والاطمئنان على مستواها الفعلي ومقدراتها النوعية، إذ تمثل رافداً رئيساً من روافد تطوير وتنمية القيادات المدرسية»، لذلك قام الباحثون في مجال القيادة المدرسية بإجراء الدراسات حول موضوع الكفايات باعتبارها ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالقيادة المدرسية، ففي ضوئها تتم العديد من الإجراءات في عمل القيادة المدرسية، ومنها: اختيار وتعيين القيادات المدرسية، ودراسة جوانب الضعف والقوة في أداء

القائد المدرسي، وبناء البرامج التدريبية والتأهيلية وفقاً لاحتياجاتهم من الكفايات القيادية.

مفهوم الكفايات: فقد تناوله الباحثون بالتعريف من زوايا متعددة، حيث يُعرِّفها جبريل(2011م، ص:31) أن الكفاية هي: «امتلاك المعلومات، والمهارات والقدرات، اللازمة لتحقيق مستوى مقبول من الأداء»، وتُعرِّفها الفار (2011م، ص:17)بأنها: «مجموع المعارف، والمهارات، والاتجاهات، التي يمتلكها الفرد، وتساعده على القيام بمهامه بفعالية وكفاءة»، في حين يحددها الونّاس (2011م، ص:64) بأنها: «المقدرة المكتسبة لإنجاز بعض المهام والوظائف، والقيام ببعض الأعمال والنشاطات القابلة للملاحظة»، وتذكر مؤسسة والاس (The Wallace Foundation, 2013, p: 14) في جديد معايير القائد أن الكفاية هي: «مزيج من المعرفة والمهارات التي يمارسها الفرد بفعالية عند تنفيذ الأعمال»، بينما يعرفها كين وآخرون (Kin et. Al., 2014, p: 5) بأنها: «المعارف والمهارات والقدرات والصفات التي يجب أن يمتلكها القادة من أجل أداء أدوارهم ووظائفهم بكفاءة»، ويُلاحظ من التعريفات السابقة لمفهوم الكفايات أنها تتفق تقريبًا في العناصر المكونة للمفهوم، والتي يمكن تحديدها بأنها: تتكون من معارف، ومهارات، واتجاهات، وترتبط بالأداء لتحقيق الأهداف المنشودة، وتتعلق بمقدرة القائد على تنفيذ الواجبات والمسؤوليات، وأنه يمكن اكتسابها من الخبرة والممارسة والتدريب، كما يمكن الاستدلال على توافرها من خلال أداء القائد المدرسي، وفي ضوء ذلك يمكن تعريف الكفايات بأنها: مجموعة مركبة من المعارف، والمهارات، والاتجاهات التي يمتلكها القائد المدرسي، ويمارسها أثناء القيام بأداء واجباته ومسؤولياته القيادية للوصول إلى تحقيق الأهداف، وتنعكس إيجاباً على أدائه، ويمكن اكتسابها عن طريق الخبرة والتدريب.

أنواع الكفايات: ظهر الاهتمام بالكفايات في القرن الماضي، حيث بدأت بعض الدول المتقدمة بوضع قائمة بالكفايات الواجب توافرها لدى العاملين بناءً على مهامهم ومسؤولياتهم، وتتفق بعض الدراسات في القيادة التعليمية كدراسة السناني (2013م) على تصنيف كفايات القائد المدرسي إلى ثلاثة أنواع، ويُعتبر هذا التصنيف من أكثر التصنيفات شيوعاً لكفايات القائد المدرسي، ويتضمن ما يلي:

- **الكفايات الفكرية:** وتتعلق برؤية التنظيم في صورته الكلية وفي جزئياته، وعناصره وعلاقاته ببيئته، وفلسفة القائد المدرسي، والتصور المستقبلي لتطوير العمل المدرسي، ومقدرات ومهارات القائد في الإبداع الفكري، والإحساس بالمشكلات، والخروج من الأزمات، وترتيب الأولويات.

- **الكفايات الإنسانية:** وتتعلق بمقدرة القائد المدرسي على التواصل وإيجاد بيئة ملائمة للاتصال مع المعلمين والطلاب والإداريين، وأولياء الأمور، والقيادات في إدارة التعليم والمشرفين التربويين، وجميع من لهم علاقة مع المدرسة، وتنمية العلاقات الإنسانية، ورفع الروح المعنوية، وتحقيق الرضا النفسي، وبث الألفة والمحبة بين العاملين، وتوفير فرص المشاركة والتعاون.
- **الكفايات الفنية:** وترتبط بالإعداد والتأهيل المهني للقيام بالواجبات والمسؤوليات، وأداء العمل بتميز وإتقان، وترتبط أيضاً بالتخصص في مجال القيادة المدرسية، وما يمتلكه القائد المدرسي من سمات شخصية، ومعارف ومعلومات بطبيعة العمل المدرسي.

الكفايات الفنية اللازم توافرها في القائد المدرسي: تعتبر الكفايات الفنية من أهم أنواع الكفايات التي يجب على القائد المدرسي أن يسعى لتطويرها وتنميتها، وذلك لطبيعة عمل القائد باعتباره في المستوى التنفيذي من التنظيم الهرمي لنظام وزارة التعليم، مع الأخذ في الاعتبار أن الكفايات الفنية اللازم توافرها في القائد المدرسي ربما تختلف بعضها من نظام تعليمي إلى نظام تعليمي آخر نتيجة اختلاف فلسفات المجتمع، وواجبات ومسؤوليات القائد المدرسي، والأهداف المنشود تحقيقها من المدرسة، والتي ترتبط بأسس تحديد الكفايات ومصادر اشتقاقها، ففي المملكة المتحدة توصلت دراسة ماثيوز؛ ولويس(Matthews and Lewis, 2009) إلى أن من أهم الكفايات الفنية للقائد المدرسي الفعّال هي: الإبداع في البحث عن أفكار جديدة لتنظيم العمل، والحماس مع الالتزام، والطاقة المتجددة، والعمل الجاد، وتحفيز الآخرين، والحزم في العمل، مع التأكيد على أهمية المشاركة، وتوزيع القيادة، ووضع معايير أداء عالية، وامتلاك مهارات الاتصال الفعّال مع جميع العاملين، والتركيز على جودة التعليم والتعلم، وفي أمريكا الشمالية أورد شيشتر(Schechter, 2011) مجموعة من الكفايات الفنية التي تنسجم مع الكفايات التي حددتها منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OECD)، ومنها: تزويد المعلمين بنماذج من الممارسات الجيدة، وأن تكون ممارسة القيادة من النوع الذي يُمكّن المعلمين من تعزيز تعلم الطلاب، وأن يطور استراتيجية وأهداف مشتركة للمدرسة، ويشجع التواصل الفعّال بين الأفراد، ويعزز العمليات التعاونية، بينما في الولايات المتحدة الأمريكية تضع مؤسسة والاس(The Wallace Foundation, 2013) في جديد معايير القائد عدداً من الكفايات الفنية للقائد المدرسي، وتتمثل في أن يكون مستمعاً للآخرين، ويمتلك

مهـارات التنظيـم والتحليـل والتفسـير، وإدارة الـصراع، والتفكـير الإبداعـي، وأن يعمـل عـلى إيجـاد بيئـة خاليـة مـن المخاطـر، ويمتلـك قـدرات الـذكاء العاطفـي، وأن يكـون مطلعـاً عـلى التطـورات الحديثة ومكتسـباً لمفاهيمهـا وأسـاليب ممارسـتها، ومتمكنـاً مـن تنظيـم العمـل وتخطيطـه، ومستشـعراً مسـؤولياته في الأداء، ومستكشـفاً لاحتياجاتـه وسـاعياً لتنميتهـا، ويمتلـك مهـارات إدارة الوقـت، والتصـور والتنبـؤ المسـتقبلي، وفي كنـدا حـددت جمعيـة أونتاريـو للقيـادة التعليميـة(The Ontario Institute for Education Leadership, 2013) خمـس كفايـات فنيـة أساسـية للقائـد المـدرسي تتضمـن: المقـدرة عـلى تحديـد الأهـداف الاسـتراتيجية بالشراكـة مـع أصحـاب المصالـح في المدرسـة وخارجهـا مـع العمـل عـلى متابعـة تنفيذهـا وإنجازها، والمقـدرة عـلى إدارة الموارد الماليـة والبشريـة والمناهـج وطـرق التدريـس والمـوارد التعليميـة وتحديـد الأولويـات، وتعزيـز ثقافـات التعلـم التعـاوني لتحسـين نوعيـة التعليـم والتحصيـل العلمـي للطـلاب، والمقـدرة عـلى اسـتخدام البيانـات والمهـارة في تحليـل المعلومـات لتحديـد الاتجاهـات ونقـاط القـوة والضعـف لتحسـين إجـراءات الوصـول إلى تعليـم وتعلـم أفضـل، وتشـجيع الابتـكار مـن خـلال المحادثـات المبـاشرة، والعمـل عـلى ردود الفعـل وتوفـير التغذيـة الراجعـة التـي مـن شـأنها أن تـؤدي إلى تحسـين تحصيـل الطـلاب. أمّـا في ماليزيـا فتوصلـت دراسـة كـين وآخـرون.(Kin et Al., 2014) إلى أن مـن أهـم الكفايـات الفنيـة للقائـد المـدرسي: تَمكُّنـه مـن وضـع رؤيـة واضحـة للمدرسـة بمشـاركة المعلمـين مـع تحديـد معايـير النتائـج المرجـوة، وامتلاكـه لمهـارة التخطيـط لقيـادة عمليـات التغيـير، ومقدرتـه عـلى تحقيـق متطلبـات التغيـير ونـزع فتيـل المقاومـة، والمهـارة في تصميـم الهيـاكل التنظيميـة وتعبئـة المـوارد، وقدرتـه عـلى التمكـين والتنسـيق والرصـد لضـمان تحقيـق الأهـداف، والتقييـم المسـتمر لعمليـات التطويـر، وفي المملكـة العربيـة السـعودية حـددت وزارة التعليم(1437هـ) الكفايـات الفنيـة للقائـد هـي:

أولاً: الكفايـات الفنيـة المعرفيـة: وهـي كفايـات الإلمـام بمهـام ومسـؤوليات القائـد المـدرسي، وتتضمـن: المعرفـة التامـة بالأدلـة والتعليـمات والإجـراءات المتعلقـة بطبيعـة عملـه، والمعرفـة التامـة بأهـداف المرحلـة التعليميـة التـي يعمـل بهـا، والإلمـام بكيفيـة تحقيـق الأهـداف وتنفيـذ المناهـج، والمعرفـة بالاتجاهـات الحديثـة بنظريـات التعليـم والتعلـم، والمعرفـة بالاتجاهـات الحديثـة لـلإدارة المدرسـية، والإلمـام برؤيـة واسـتراتيجية التعليـم العـام، والمعرفـة التامـة بأسـاليب وطـرق الشراكـة المجتمعيـة، والإلمـام بالنواحـي الماليـة والإداريـة، والمعرفـة بمفاهيـم شـبكات ومجتمعـات التعلـم، والمعرفـة بتقويـم التدريـس وتطويـره، والمعرفـة بالقيـادة التعليميـة والتعلميـة، والمعرفـة بالاتجاهـات الحديثـة في القيـادة المدرسـية.

ثانياً: الكفايات الفنية المهارية: وهي المقدرات والمهارات التي تمكن القائد المدرسي من أداء مهامه وأدواره بصورة صحيحة، وتشمل: مهارة التخطيط والتنظيم، ومهارة تحديد الأولويات، والتحليل والاستنتاج واتخاذ القرارات، والمتابعة والتنسيق والتقويم، ومهارة الاتصال الفعّال والتعامل مع الآخرين، وإعداد التقارير والخطابات الرسمية، والتفاوض والإقناع، وبناء فرق العمل، واستخدام الحاسوب وتطبيقاته في مجال العمل، ومما سبق يمكن تحديد الكفايات الفنية اللازم توافرها في القائد وفقاً لجوانب الإطار العام لوظيفة القائد المدرسي في ضوء رؤية المملكة 2030م إلى كفايات فنية تتعلق برؤية المدرسة من حيث صياغتها، وتحديد برامجها وأنشطتها، وكفايات فنية تتعلق بسياسات وإجراءات تنفيذ رؤية المدرسة، وكفايات فنية تتعلق بتقويم عملية التعليم والتعلم، وكفايات فنية تتعلق بالتطوير المهني للعاملين، وكفايات فنية تتعلق بتقويم جودة المخرجات.

ثالثًا: الكفايات الفنية القيمية: ولربما وزارة التعليم في هذا الجانب الثالث المتعلق بالاتجاهات والقيم؛ أدرجته مع الجانب الأول ضمن الكفايات الفنية المعرفية.

قام الباحث بتصنيف الكفايات الفنية اللازم توافرها في القائد المدرسي لتنفيذ رؤية المملكة 2030م في ثلاثة مجالات على النحو التالي:

أولاً: الكفايات الفنية المتعلقة بقيادة عمليات التعليم والتعلم: عمليات التعليم والتعلم هي البرامج والأنشطة التي تتم وفق إجراءات محددة، وتهدف إلى إعداد الطالب إعداداً شاملاً ومتكاملاً، وتتضمن هذه الكفايات ما يلي: تحسين البيئة المدرسية، وتفعيل المنهج المدرسي، ومتابعة عمليات التدريس، وإدارة الأنشطة والبرامج الإضافية، وتوجيه الإرشاد المدرسي ورعاية الطلاب، وضمان جودة عمليات التعليم والتعلم، وتوظيف التقنية في عمليات التعليم والتعلم، وتقويم عمليات التعليم والتعلم، وتحليل البيانات وقراءتها في عمليات التعليم والتعلم.

ثانيًا: الكفايات الفنية المتعلقة بقيادة مجتمعات التعلم المهنية: وتتضمن هذه الكفايات: تأسيس مجتمعات التعلم المهنية، وتقويم أداء المعلمين، ودعم التنمية المهنية للمعلمين، وإدارة المعرفة، والتركيز على النتائج، وضمان جودة هذه المجتمعات، وتوظيف التقنية فيها، وتقويمها، وتحليل بياناتها وقراءتها.

ثالثاً: الكفايات الفنية المتعلقة بقيادة الشراكة المجتمعية: وتتضمن أهم الكفايات الفنية تأسيس الشراكات والتواصل، وتفعيل الشراكة الأسرية، واستثمار البيئة المحلية، والتواصل مع إدارة التعليم، واستثمار الداعمين وقطاعات المجتمع، وضمان جودة الشراكة المجتمعية، وتوظيف التقنية فيها، وتقويمها، وتحليل بياناتها وقراءتها.

الدراسات السابقة:

يتناول هذا الجزء الدراسات ذات الصلة بموضوع البحث، والتي طُبقت في البيئة السعودية، والعربية، والأجنبية، وتم ترتيبها من الأحدث إلى الأقدم، ويُختتم الجزء بتعليق عام على الدراسات السابقة، وأهميتها للبحث الحالي، ومن أهم هذه الدراسات دراسة الجهني(2018م)، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها أن واقع ممارسة قادة المدارس للكفايات جاءت إجمالاً بدرجة متوسطة، وأن ترتيب المجالات في المرتبة الأولى: قيادة عمليات التعليم والتعلم بدرجة كبيرة، وحصلت المجالات الأخرى على درجة متوسطة، وهي على الترتيب: قيادة الشراكة المجتمعية، ثم قيادة عمليات التطوير، وفي المرتبة الأخيرة: قيادة مجتمعات التعلم المهنية، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية حول واقع ممارسة قادة المدارس للكفايات الفنية تعزى لمتغير الجنس لصالح المشرفات، ولمتغير سنوات الخبرة في الإشراف لصالح ذوي سنوات الخبرة (أكثر من أربع سنوات) في جميع المجالات، ولمتغير مؤهل الدكتوراه في متطلبات تطوير الكفايات الفنية، أما دراسة الشريف(2015م)، فتوصلت إلى أن ممارسة مديري المدارس للكفايات الإدارية والفنية بشكل عام جاءت بدرجة متوسطة، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة، بينما وجدت فروق تعزى لمتغير الجنس في مجال التنظيم لصالح الذكور، أما دراسة المجالي؛ والخوالدة (2015م)، فتوصلت إلى أن درجة امتلاك مدراء المدارس الحكومية للكفايات التقنية والإدارية جاءت بدرجة متوسطة، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك الكفايات التقنية والإدارية تعزى لمتغير الخبرة لصالح (10 سنوات فأكثر)، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، والمؤهل العلمي، وقد توصلت دراسة الطعجان (2014م) إلى أن مديري ومديرات المدارس الثانوية يطبقون الكفايات المهنية بدرجة متوسطة، وجاء في المرتبة الأولى كفاية إدارة الوقت والموارد المالية والمادية ثم كفاية تقنية المعلومات ثم كفاية الاهتمام بالطلبة وفي المرتبة الأخيرة كفاية العلاقات الإنسانية وخدمة المجتمع المحلي، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق مديري ومديرات المدارس الثانوية للكفايات المهنية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، بينما لا تجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة والمؤهل العلمي، وتوصلت دراسة السناني (2013م) إلى اتفاق آراء عينة الدراسة حول ضعف درجة توافر الكفايات المتعلقة بالتخطيط والتنظيم، والمتابعة والتقويم، وتنمية الموارد البشرية، والاتصال، والعمل الجماعي، وحل المشكلات، أما دراسة ياسين وآخرين(Yasin et. Al., 2013) فتوصلت إلى أن مستوى الكفايات الأساسية بين مديري المدارس جاء بدرجة كبيرة، وأن كفايات

مديري المدارس في القيادة المدرسية وقيادة التعليم والتعلم كان لها تأثيرًا كبيرًا في تحسين وتطوير المدارس، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق بين المعلمين في استجاباتهم لتحديد مستوى الكفايات الأساسية بين مديري المدارس ترجع لمتغيري سنوات الخبرة والجنس، وأما دراسة كافازوس؛ وأوفاندو (Cavazos and Ovando, 2012) فتوصلت أن من الكفايات القيادية لاختيار مدير المدرسة الفعّال هي: الثقافة، والانضباط، والمرونة، والتركيز، والتحفيز، والاتصال، والمشاركة، والرصد والتقييم، والعلاقات الإنسانية، والرؤية المستقبلية، ومقدرة مدير المدرسة على جودة قراءة وتفسير البيانات والمعلومات، وأما دراسة جولكان(Gulcan, 2012)، فتوصلت إلى وجود تدني في مستوى كفايات القيادات التعليمية فيما يتعلق بمهارات الاستفادة من خبرات المعلمين، وإشراكهم في العمل الإداري، وتطوير أنشطة التعليم، وتحسين أداء المعلمين، واستخدام التكنولوجيا، وأن القيادات المدرسية قادرة على ترسيخ ودعم الانضباط في المدرسة، وتتعاون مع المعلمين والطلاب وأولياء الأمور إلى حد كبير، كما تساهم القيادة المدرسية في تفاعل المدرسة مع بيئتها .

التعليق على الدراسات السابقة: من خلال استعراض الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث الحالي، ومقارنته توصل الباحث إلى ما يلي:

يتشابه البحث الحالي مع دراسة الجهني(2018م) والشريف(2015م) من حيث تناولها لموضوع القيادة المدرسية، وتطوير الكفايات الفنية في مجالات: قيادة عمليات التعليم والتعلم، ومجتمعات التعلم المهنية، والشراكة المجتمعية، في حين ركزت بعض الدراسات على تحديد الكفايات الفنية والمهنية والقيادية والتعرف عليها كدراسة المجالي، والخوالدة(2015م)، والطعجان (2014م)، والشريف(2015م)، والسناني (2013م)، وياسين وآخرين(Yasin et. Al., 2013)، حيث اهتمت بالتعرف على أهم المهارات القيادية التي يتمتع بها قادة المدارس، وأخرى هدفت إلى تحديد الكفايات القيادية لاختيار مديري المدارس كدراسة كافازوس، وأوفاندو,Cavazos and Ovando) (2012، وجولكان (Gulcan, 2012)، فيما يختلف هذا البحث عن بعض الدراسات السابقة من حيث العينة التي طُبقت على مشرفي ومشرفات وحدات تطوير المدارس، كدراسة الجهني(2018م) في حين أن بعض الدراسات تم تطبيقها على عينة من مديري المدارس كالشريف (2015م)، ويتفق مع البعض الآخر حيث تم تطبيقها على عينة من المعلمين والمعلمات كدراسة المجالي، والخوالدة(2015م)، والطعجان(2014م)، وياسين وآخرين .Yasin et) (Al., 2013، بينما تم تطبيق دراسة السناني(2013م) على خبراء وقياديين من وزارة التعليم والجامعات، ويتفق البحث الحالي مع جميع الدراسات السابقة

في اعتماده على تصميم المنهج بالأسلوب الوصفي المسحي، ويتفق مع الدراسات السابقة في استخدام الاستبانة كأحد أدوات جمع البيانات في الجانب الكمي، واستفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة من حيث طريقة اختيار منهج البحث، وتحديد العينة وفئاتها، وبناء أداة البحث من خلال عباراته، ومجالاته، ومقياس تدرج الإجابات، وكذلك في تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة، وكيفية المعالجة الإحصائية، وفي تحليل نتائج البحث وتفسيرها، والاستدلال بها. ويتميز هذا البحث في تناوله لموضوع القيادة المدرسية من حيث معرفة أداء قادة المدارس بما يتلاءم مع التحولات والمستجدات في المجال التعليمي بصفة عامة ومجال القيادة المدرسية بصفة خاصة، وذلك من خلال ممارسة الكفايات الفنية لقادة المدارس وفقاً لاحتياجات رؤية المملكة 2030م.

منهج البحث وإجراءاته: يتناول مراحل البحث من حيث المنهج، والتصميم المستخدم، ومجتمع البحث، وعينته، وخصائصها، ووصف أدوات البحث، وخطوات التحقق من صدقها، وثباتها، وإجراءات تطبيق أداة البحث، وتحديد الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة وتحليل البيانات.

منهج البحث: استخدم البحث المنهج الوصفي، حيث يشير العسّاف(2012م) إلى أن المنهج الوصفي هو كل منهج يرتبط بظاهرة معاصرة بقصد وصفها وتفسيرها، وهو أشبه ما يكون بإطار عام تقع تحته كل البحوث التي تصف الظاهرة، أو توضح العلاقة ومقدارها، أو تهدف لاكتشاف الأسباب الكامنة وراء سلوك معين من معطيات سابقة، واعتمد البحث على تصميم المنهج والذي يتيح فرصة استخدام الأساليب الكمية لجمع وتحليل البيانات، وفي ضوء ذلك استخدم البحث أداة لجمع المعلومات، وهي الاستبانة موجهة إلى عينة من معلمي ومعلمات المدارس الثانوية، وتحتوي على مجموعة من العبارات التي تقيس وجهة نظر العينة نحو واقع ممارسة قادة المدارس للكفايات الفنية.

مجتمع وعينة البحث: تكون من جميع معلمي ومعلمات المدارس الثانوية التابعة للإدارة العامة للتعليم بمنطقة المدينة المنورة، والبالغ عددهم(4019) معلمًا ومعلمَة، منهم(1748) معلمًا، و(2271) معلمَة، وذلك في جميع إدارات التعليم التابعة للإدارة العامة للتعليم في منطقة المدينة المنورة للعام الدراسي 1438/ 1439هـ، أما العينة التي طُبقت عليها أداة الاستبانة، فقد بلغت(434) من معلمي ومعلمات المدارس الثانوية، وتمثل نسبة (10.79٪) من مجتمع البحث، منهم(228) معلمًا، و(206) معلمَة، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، وحُدد عدد أفراد العينة بناءً على نسبة تمثيلهم للمجتمع حسب متغير الجنس، ثُم تم حساب التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات: الجنس وسنوات الخبرة في التعليم في المدارس، والجدول 1 يوضح مجتمع وعينة البحث وفقاً لمتغيراتها:

جدول 1

خصائص مجتمع وعينة البحث من معلمي ومعلمات المدارس الثانوية وفقاً لمتغيرات البحث

المتغيرات	المستويات	عدد أفراد المجتمع	نسبة التمثيل في المجتمع	التكرار	النسبة المئوية للعينة
الجنس	ذكور	1748	% 12.78	228	% 52.5
	إناث	2271	% 9.07	206	% 47.5
المجموع		4019	% 21.85	434	% 100
سنوات الخبرة في التعليم	أقل من5 سنوات	—	—	70	% 16
	من5– أقل من 10 سنوات	—	—	152	% 35
	10سنوات فأكثر	—	—	212	% 49
المجموع		4019	% 21.85	434	% 100

يكشف الجدول 1 عن خصائص عينة معلمي ومعلمات المدارس الثانوية وفقاً لمتغيرات البحث، حيث يوضح أن نسبة معلمي المدارس الثانوية الذكور بلغت (53 ٪) من العينة حسب متغير الجنس، بينما بلغت نسبة معلمات المدارس الثانوية (47٪)، ويبين الجدول أن المعلمين والمعلمات من عينة البحث تتمثل فيمن خبرتهم 10 سنوات فأكثر في تعليم المدارس الثانوية، إذ بلغ عددهم(212)معلماً ومعلمًة، وبنسبة مئوية (49 ٪)، ويلاحظ أن أقل مستوى في سنوات الخبرة، من تبلغ خبرتهم أقل من 5سنوات في تعليم المدارس الثانوية حيث بلغ عددهم(70) معلماً ومعلمًة، وبنسبة بلغت(16٪)، بينما المعلمون والمعلمات التي تتراوح خبرتهم من 5إلى أقل من 10سنوات بلغ عددهم(152) معلماً ومعلمًة، وبنسبة بلغت(35 ٪) من مجموع أفراد عينة الدراسة.

أداة البحث: في ضوء تصميم البحث تم استخدام أداة لجمع البيانات والمعلومات اللازمة؛ الاستبانة، حيث استخدمت

كأسلوب كمي طُبقت على عينة من معلمي ومعلمات المدارس الثانوية.

الاستبانة: بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة المتصلة بموضوع البحث، قام الباحث ببناء استبانة تضمنت عدداً من الكفايات الفنية لقادة المدارس؛ تم تبويبها في ثلاثة مجالات، واعتمد الباحث في اشتقاق الكفايات سياسات تحقيق الأهداف، وإجراءات تنفيذ السياسات المتعلقة بقادة المدارس، ومهام القائد المدرسي، والمعايير المهنية لقادة المدارس، وواجبات ومسؤوليات القائد المدرسي. (وكالة التخطيط والتطوير،1431هـ). وهدفت الاستبانة إلى التعرف على وجهة نظر معلمي ومعلمات المدارس الثانوية نحو واقع ممارسة قادة المدارس للكفايات الفنية في ضوء رؤية المملكة 2030م، وتكونت الاستبانة في صورتها الأولية من قسمين، الأول: تضمن معلومات عامة عن المستجيب، وتُمثل هذه المعلومات متغيرات البحث، أما الثاني: فاشتمل على مجموعة من العبارات بلغ عددها(27) عبارة تقيس آراء عينة البحث نحو واقع ممارسة قادة المدارس للكفايات الفنية في ضوء رؤية المملكة 2030م وتمثل محور الأداة، موزعًة على ثلاثة مجالات. وللإجابة عن عبارات الاستبانة، ولحساب درجة استجابات أفراد العينة نحو واقع ممارسة قادة المدارس للكفايات الفنية تم استخدام التدرج الخماسي حسب مقياس ليكرت (Likert)الخماسي.

صدق أداة الاستبانة: ذكر عبيدات؛ وعدس؛ وعبد الحق(2015م) أن الاختبار الصادق هو الاختبار الذي يقيس ما وضع من أجل قياسه، وتم التحقق من صدق أداة الاستبانة من خلال:

1 -**صدق المحتوى:** تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على تسع محكمين من كلية التربية بتخصصات مختلفة منها في الإدارة والقيادة ومنها بالتربية الخاصة ومنها بتقنيات التعليم من أهل الخبرة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة طيبة، وذلك للاستفادة من ملاحظاتهم حول صياغة عبارات الاستبانة، ومدى وضوحها، وملاءمة كل عبارة للمجال التابعة له، وبعد استعادة الاستبانات من المحكمين، وبناءً على آرائهم، أُعيدت صياغة عبارات من الأصل وحذفت عبارات أخرى، وبذلك تكونت أداة الاستبانة في صورتها النهائية والجدول2 يبين توزيع عبارات الاستبانة على مجالات الدراسة بصورتها النهائية:

جدول 2

توزيع عبارات الاستبانة على مجالاتها

مجالات الإستبانة	عدد عبارات المجال
المجـال الأول: قيادة عمليات التعليم والتعلم.	9
المجـال الثاني: قيادة مجتمعات التعلم المهنية.	9
المجال الثالث: قيادة الشراكة المجتمعية.	9
المجموع	27

2 -**صـدق الاتسـاق الداخـلي**: استخدم الباحث التحليل الإحصائي لتأكيد صدق الاستبانة من خلال علاقة العبارات بمحاور الاستبانة، ومحاور الاستبانة بمجموع الاستبانة ككل باستخدام معامل ارتباط بيرسون(Pearson)، جدول3

جدول 3

صدق الاتساق الداخلي بين المجالات الثلاث

مجالات الدراسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	الدلالة
المجـال الأول: قيادة عمليات التعليم والتعلم.	3.455	0.881	0.898	**0.000
المجال الثاني: قيادة مجتمعات التعلم المهنية.	3.086	1.086	0.969	**0.000
المجـال الثالث: قيادة الشراكة المجتمعية.	3.319	0.899	0.933	**0.000

**** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (a≤0.01)**

يوضح الجدول 3 أن جميع معاملات الارتباط في جميع المجالات دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (a ≤0.01)، وهي علاقة عالية مما يدل على صدق المحور وجميع المجالات المرتبطة به، وهي: مجال قيادة عمليات التعليم والتعلم، ومجال قيادة مجتمعات التعلم المهنية، ومجال قيادة الشراكة المجتمعية، وبذلك يكون المحور صادقاً لما وضع لقياسه.

ثبـات أداة الاسـتبانة: يشير عبيدات وآخرون(2015م) إلى أن الاختبار الثابت هو الاختبار الذي يعطي نتائج متقاربة أو النتائج نفسها إذا طُبّق أكثر من مرة في ظروف متماثلة، وتم التحقق من ثبات أداة الدراسة من خلال استخدام معامل ارتباط ألفا كرونباخ (Alpha) لحساب درجة ثبات كل مجال من مجالات الاستبانة، وقياس الثبات الكلي لجميع عبارات الاستبانة، وذلك على نفس عينة البحث، والجدول 4 يوضح ذلك:

جدول 4

معامل ارتباط ألفا كرونباخ (Alpha) لحساب ثبات مجالات الاستبانة

	المجالات	معامل ألفا كرونباخ
مجالات الاستبانة	المجال الأول: قيادة عمليات التعليم والتعلم.	0.933
	المجال الثاني: قيادة مجتمعات التعلم المهنية.	0.934
	المجال الثالث: قيادة الشراكة المجتمعية.	0.958
إجمالي ثبات الأداة		0.979

يبين الجدول 4 أن قيم معامل ألفا كرونباخ كانت مرتفعة في جميع مجالات الاستبانة، حيث تراوح معامل ألفا كرونباخ بين(0.933 و0.958)، كما أن قيم معامل الثبات للمجالات كانت عالية، أما إجمالي المجالات ككل فقد بلغ(0.979)، وهذا يعني أن معامل الثبات مرتفع. وبعد أن تأكد الباحث من صدق وثبات الاستبانة بمجالاتها، وعباراتها، فإن هذا يجعله على ثقة تامة حسب النتائج بصحة الاستبانة، وصلاحيتها للإجابة على أسئلة البحث.

إجراءات البحث: تم تحديد خصائص مجتمع البحث، واختيار العينة بالطرق العلمية المناسبة، ثم بناء أداة البحث، والتأكد من صدقها، وثباتها. والحصول على خطابات تسهيل مهمة تطبيق أدوات الدراسة من وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي موجهة إلى مدير عام الإدارة العامة للبحوث التربوية بوزارة التعليم، ومدير الإدارة العامة للتعليم بمنطقة المدينة المنورة، ثم الحصول على خطاب مدير مركز البحوث والدراسات بوزارة التعليم إلى قادة المدارس بمكاتب التعليم بالمدينة المنورة بالموافقة على تطبيق أداة الاستبانة ميدانياً، تم توزيع الاستبانة ورقيًا إلى معلمي ومعلمات المدارس الثانوية بإدارات مكاتب التعليم، ثم متابعة عملية استعادة الاستبانات عن طريق التواصل مع قادة المدارس، ثم ترميز البيانات وإدخالها في الحاسب الآلي، ومعالجتها إحصائياً باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS).

الأساليب الإحصائية: في ضوء أهداف البحث وأسئلته، تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية: التكرار، والنسب المئوية لوصف خصائص عينة البحث، ومعامل

بيرسون(Pearson) لحساب صدق الاتساق الداخلي لأداة الاستبانة، ومعامل ألفا كرونباخ(Alpha) لحساب ثبات أداة الاستبانة، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لإجابة السؤال الأول، واختبار(ت)(T-Test)، وتحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لإجابة السؤال الثاني، واختبار شيفيه(Scheffe) للمقارنات البعدية في حالة وجود دلالة إحصائية لأي مجموعة من المجموعات.

ويكون سلم إجابات الاستبانة ودرجات الحكم أن الفئة من (1إلى 1.79) تُمثل درجة (منخفض جدًا)، ومن (1.8إلى2.59) تُمثل درجة (منخفض)، ومن (2.6إلى 3.39) تُمثل درجة (متوسط)، ومن (3.40إلى 4.19) تُمثل درجة (عالي)، و(4.20إلى 5) تُمثل درجة (عالي جدًا).

نتائج البحث ومناقشتها: هدف البحث التعرف على واقع ممارسة قادة المدارس للكفايات الفنية في ضوء رؤية المملكة 2030م وتحقيقاً لأهداف البحث وتحليلاً لنتائجه.

نتائج إجابة السؤال الأول: ينص على:» ما واقع ممارسة قادة المدارس للكفايات الفنية في ضوء رؤية المملكة 2030م في مجالات قيادة: عمليات التعليم والتعلم، ومجتمعات التعلم المهنية، والشراكة المجتمعية»؟. للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتبة للمتوسطات، ودرجة الموافقة لإجمالي استجابات أفراد عينة البحث على مجالات وعبارات الكفايات الفنية التي يمارسها قادة المدارس في ضوء رؤية 2030م الوطنية لتطوير التعليم العام، وذلك كما في الجدول 5:

جدول 5

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث من المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية لواقع ممارسة قادة المدارس للكفايات الفنية حسب مجالات أداة البحث

مجالات البحث	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
المجال الأول: قيادة عمليات التعليم والتعلم.	3.491	0.717	1	كبيرة
المجال الثاني: قيادة مجتمعات التعلم المهنية.	3.018	0.891	3	متوسطة
المجال الثالث: قيادة الشراكة المجتمعية.	3.269	0.808	2	متوسطة
المجموع الكلي للمجالات.	3.241	0.743	-	متوسطة

يتضح من الجدول5 أن آراء معلمي ومعلمات المدارس الثانوية لواقع ممارسة قادة المدارس للكفايات الفنية في ضوء رؤية المملكة2030 جاءت إجمالاً بدرجة متوسطة، وجاء مجموع المتوسط الحسابي للمجالات بقيمة(3.241)، وانحراف معياري(0.743)، وربما يعود سبب ذلك إلى التفاوت بين قادة المدارس في مستوى ممارستهم للكفايات الفنية في مجالات البحث، وربما يرجع إلى ضعف إعداد وتدريب وتأهيل قادة المدارس للقيام بأدوارهم وواجباتهم المهنية في ضوء ما جاءت به رؤية المملكة، وفيما يتعلق برتبة المتوسطات الحسابية لمجالات البحث، فقد جاء مجال «قيادة عمليات التعليم والتعلم» في المرتبة الأولى، وبدرجة موافقة كبيرة، وبمتوسط حسابي بلغ(3.491)، وانحراف معياري(0.717)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن بعض الكفايات الفنية التي يتضمنها هذا المجال تعتبر من الكفايات الأساسية في عمل القائد المدرسي قبل اعتماد رؤية المملكة 2030، وتنال متابعة مستمرة من إدارة التعليم، ويُقيَّم أداء القائد المدرسي في ضوء نتائجها، لذلك يركز قادة المدارس على ممارستها بشكل مستمر. بينما حصلت المجالات الأخرى على درجة موافقة متوسطة، حيث حلّ في المرتبة الثانية مجال» قيادة الشراكة المجتمعية» بمتوسط حسابي(3.269)، وانحراف معياري(0.808) يليه في المرتبة الثالثة والأخيرة مجال « قيادة مجتمعات التعلم المهنية « بمتوسط حسابي(3.018)، وانحراف معياري(0.891)، وربما يعزى ذلك إلى أن تنفيذ إجراءات رؤية المملكة تتطلب كفايات فنية تنسجم مع الانتقال من الأدوار التقليدية في إدارة المدارس إلى الأدوار الحديثة في قيادة المدارس، وسيتم عرض وتفسير نتائج كل مجال من المجالات في موضعه من هذا البحث. وتتفق هذه الدراسة مع ما توصلت إليه نتائج دراسات الشريف(2015م)، والمجالي؛ والخوالدة(2015م)، والطعجان (2014م)، في أن واقع ممارسة وامتلاك قادة المدارس للكفايات الفنية جاءت بشكل عام بدرجة متوسطة، كما يختلف هذا البحث مع نتائج دراسة ياسين وآخرين (Yasin et. Al., 2013) التي توصلت إلى أن مستوى ممارسة قادة المدارس للكفايات الفنية جاءت بدرجة كبيرة، وربما يعزى ذلك إلى اختلاف الكفايات الفنية بين الدراسات وفقاً للتطورات والتحولات في مجال القيادة المدرسية، وكذلك لاختلاف محاور ومجالات الدراسات، وتركيز بعض الدراسات على كفايات فنية محددة، واعتماد البحث الحالي على احتياجات رؤية المملكة 2030 من الكفايات الفنية في المجالات المحددة في أداة البحث.

المجال الأول: قيادة عمليات التعليم والتعلم: اشتمل هذا المجال على تسع عبارات تمثل الكفايات الفنية في قيادة عمليات التعليم والتعلم، وللتعرف على واقع ممارسة قادة المدارس لهذه الكفايات في ضوء رؤية المملكة 2030م تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والتكرارات، والنسب المئوية، ورتب المتوسطات، ودرجة الموافقة على كل عبارة وفقاً لأداة الاستبانة، وجاءت النتائج كما يلي، والتي يوضحها الجدول 6:

جدول 6

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية للمجال الأول: قيادة عمليات التعليم والتعلم

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
3	يتابع عمليات التدريس داخل الفصول.	3.700	0.891	1	كبيرة
4	يتابع تنفيذ الأنشطة والبرامج الإضافية.	3.691	0.845	2	كبيرة
1	يجعل البيئة المدرسية جاذبة للجميع.	3.622	0.841	3	كبيرة
7	يحفز المعلمين على استخدام التقنية في التعليم.	3.617	0.885	4	كبيرة
5	يوجه الإرشاد المدرسي لرعاية الطلاب.	3.603	0.860	5	كبيرة
2	يساعد المعلمين لتفعيل المناهج المدرسية.	3.502	0.893	6	كبيرة
6	يحث على تجويد عمليات التعليم والتعلم.	3.437	0.880	7	كبيرة
9	يستثمر بيانات تقويم الطلاب في تطوير عمليات التعليم.	3.129	1.093	8	متوسطة
8	يقوّم جميع عناصر عمليات التعليم والتعلم.	3.115	0.952	9	متوسطة
	المجموع الكلي للمجال الأول.	3.491	0.717	-	كبيرة

تشير النتائج في الجدول6 إلى أن الكفايات الفنية في مجال قيادة عمليات التعليم والتعلم من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية جاءت إجمالاً بدرجة موافقة كبيرة، وبمتوسط حسابي(3.491)، وانحراف معياري(0.717)، وحصلت سبع عبارات على درجة موافقة كبيرة تراوحت متوسطاتها الحسابية بين(3.700 و 3.437)،حيث جاءت عبارة «يتابع عمليات التدريس داخل الفصول» في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره(3.700)، وانحراف معياري(0.891)، فيما جاءت في المرتبة السابعة ضمن العبارات الحاصلة على درجة موافقة كبيرة عبارة «يحث على تجويد عمليات التعليم والتعلم» بمتوسط حسابي بلغ(3.437)،

وانحراف معياري(0.880)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن كفايات قيادة عمليات التعليم والتعلم تعتبر من الكفايات الأساسية في أداء القائد المدرسي، ويتم التركيز على متابعة تنفيذها من قبل المشرفين التربويين في إدارات التعليم أثناء زياراتهم للمدارس، ويُقيَّم أداء العمل المدرسي في ضوء تحقيقها، لذلك فإن قادة المدارس يولونها جل اهتمامهم، فتظهر ممارستهم لهذه الكفايات بشكل متكرر يومياً أثناء أدائهم للعمل القيادي، مما يؤدي إلى اكتساب قادة المدارس لمهاراتها. بينما حصلت عبارتان من عبارات مجال قيادة عمليات التعليم والتعلم على درجة موافقة متوسطة، حيث جاءت عبارة «يستثمر بيانات تقويم الطلاب في تطوير عمليات التعليم» في المرتبة الثامنة ضمن إجمالي عبارات المجال بمتوسط حسابي قدره(3.129)، وانحراف معياري(1.093)، ثم في المرتبة التاسعة والأخيرة عبارة « يقوّم جميع عناصر عمليات التعليم والتعلم « بمتوسط حسابي قدره(3.115)، وانحراف معياري بلغ(0.952)، ويمكن تفسير ذلك بأن هاتين الكفايتين تعتبران من الكفايات اللازمة لتنفيذ إجراءات رؤية المملكة 2030م، وربما يعود ذلك إلى أن إجراءات ممارسة هاتين الكفايتين قد يستغرق وقتاً طويلاً مما يزيد من أعباء العمل القيادي، وأيضاً ربما يعزى ذلك إلى قصور بعض قادة المدارس في الإلمام بأهمية البيانات، واستثمارها في تطوير عمليات التعليم والتعلم. وتتفق مع دراسات ياسين وآخرين (Yasin et. Al., 2013) ،وكافازوس؛ وأوفاندو(Cavazos and Ovando, 2012)، التي توصلت نتائجها إلى أن كفايات قادة المدارس في قيادة التعليم والتعلم كان لها تأثيرًا في تحسين وتطوير المدارس، وأن من أهم كفايات القائد المدرسي كفاية الرصد، والتقييم، ومراقبة ومتابعة تنفيذ الأعمال، في حين أنه يختلف مع نتائج دراسة السناني (2013م) التي أسفرت عن ضعف درجة توافر الكفايات المتعلقة بالمتابعة والتقويم، وربما يعزى ذلك إلى كثرة أعباء قادة المدارس، وربما عدم تمكن بعضهم من مهارات التخطيط للتقويم، وتنفيذه، واستخدام نتائجه في التحسين والتطوير.

المجال الثاني: قيادة مجتمعات التعلم المهنية: اشتمل هذا المجال على تسع عبارات تمثل الكفايات الفنية في قيادة مجتمعات التعلم المهنية، وللتعرف على واقع ممارسة قادة المدارس لهذه الكفايات في ضوء الرؤية المملكة 2030، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والتكرارات، والنسب المئوية، ورتب المتوسطات الحسابية، ودرجة الموافقة على كل عبارة من عبارات المجال وفقاً لأداة الاستبانة وأداة المقابلة، وجاءت النتائج كما يلي والتي يوضحها الجدول 7:

جدول 7

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية للمجال الثاني: قيادة مجتمعات التعلم المهنية

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
3	يدعم عمليات التنمية المهنية للمعلمين.	3.364	0.962	1	متوسطة
6	يؤكد على جودة الممارسات المهنية.	3.253	0.935	2	متوسطة
2	يقوّم أداء المعلمين بموضوعية.	3.248	0.982	3	متوسطة
5	يركز على نتائج عمليات التدريس.	3.124	1.057	4	متوسطة
7	يوظف التقنية لتفعيل مجتمعات التعلم.	2.967	1.029	5	متوسطة
4	يطبق المبادئ الأساسية في إدارة المعرفة.	2.898	0.980	6	متوسطة
1	يجيد تأسيس مجتمعات التعلم المهنية.	2.875	1.181	7	متوسطة
8	يقوّم مجتمعات التعلم المهنية حسب المعايير المعتمدة.	2.751	1.131	8	متوسطة
9	يستخدم بيانات تقويم أداء المعلمين لتطوير مجتمعات التعلم المهنية.	2.686	1.139	9	متوسطة
	المجموع الكلي للمجال الثاني:	3.018	0.891	-	متوسطة

يبين الجدول7 أن ممارسة قادة المدارس للكفايات الفنية في مجال قيادة مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظر معلمي ومعلمات المدارس الثانوية جاءت إجمالاً بدرجة موافقة متوسطة، وبانحراف معياري بلغ(0.891)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لكفايات المجال بين(3.364و2.686).ومن حيث عبارات المجال، فقد حصلت جميع العبارات على درجة موافقة متوسطة، وجاءت عبارة «يدعم عمليات التنمية المهنية للمعلمين» في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره(3.364)، وانحراف معياري(0.962)، وربما يعزى ذلك إلى أن معلمي ومعلمات المدارس الثانوية يرون أن موافقة قادة المدارس على التحاق المعلمين بالبرامج التدريبية التي تقيمها وحدات التطوير تعتبر من أشكال دعم عمليات التنمية المهنية للمعلمين، وجاءت في المرتبة الثانية عبارة «يقوّم أداء المعلمين بموضوعية» بمتوسط حسابي(3.253)، وانحراف

معياري (0.935)،وفي المرتبة الثالثة عبارة «يؤكد على جودة الممارسات المهنية» بمتوسط حسابي(3.248)، وانحراف معياري(0.982)، وربما يعود ذلك إلى عدم إلمام بعض قادة المدارس بكيفية ممارسة عملية تقويم أداء المعلمين، وعدم الموضوعية في التقويم، بالإضافة إلى اعتماد بعض قادة المدارس على التقويم في نهاية العام الدراسي لإكمال نماذج تقويم المعلمين وإرسالها إلى إدارات التعليم، وفيما يتعلق بتأكيد جودة الممارسات المهنية فربما يعزى حصول قادة المدارس على درجة موافقة متوسطة إلى عدم امتلاك بعضهم لمهارات ضمان الجودة وتوكيدها، وربما يرجع إلى ضعف ممارستها أثناء أدائهم لمهامهم، وحلت عبارة «يركز على نتائج عمليات التدريس» في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي قدره(3.124)، وانحراف معياري(1.057)، وربما يعزى ذلك إلى أن بعض قادة المدارس لا يفرقون بين نتائج عمليات التدريس ومستوى التحصيل العلمي للطلاب فيركزون على نتائج الطلاب دون النظر إلى الأساليب التي أوصلتهم إلى هذه النتائج، وأيضاً ربما يعزى إلى أن بعض قادة المدارس لا يركزون على نتائج عمليات التدريس لانشغالهم بمهام روتينية تتعلق بالأعمال الإدارية المدرسية، وجاءت في المرتبة الخامسة عبارة «يوظف التقنية لتفعيل مجتمعات التعلم» بمتوسط حسابي قدره(2.967)، وانحراف معياري(1.029)، وربما يرجع سبب ذلك إلى عدم الإلمام الكافي من بعض قادة المدارس بدور التقنية في إكساب المعلمين المعارف والمهارات التي تُمكِّنهم من أداء أدوارهم، بالإضافة إلى دورها في التعلم الذاتي للمعلمين، ثم في المرتبة السادسة عبارة «يطبق المبادئ الأساسية في إدارة المعرفة « بمتوسط حسابي (2.898)، وانحراف معياري(0.980)، وربما يعزى ذلك إلى ضعف بعض قادة المدارس في الإلمام بمبادئ إدارة المعرفة وتطبيقاتها المدرسية، والقصور في توجيه المعلمين لنقل خبراتهم إلى زملائهم، والمشاركة مع الآخرين لاكتساب خبرات جديدة، فيما حلت عبارة «يجيد تأسيس مجتمعات التعلم المهنية» في المرتبة السابعة بمتوسط حسابي(2.875)، وانحراف معياري(1.181)، وربما يعزى ذلك إلى حداثة تطبيق مفهوم مجتمعات التعلم المهنية في المدارس، وربما يعود لضعف المعرفة عند بعض قادة المدارس بمبادئ مجتمعات التعلم المهنية، وكيفية تطبيقها، وتحديد التصنيف المناسب لمجتمعات التعلم المهنية وفقاً لظروف المدرسة. وفي المرتبة الثامنة حلت عبارة «يقوّم مجتمعات التعلم المهنية حسب المعايير المعتمدة» بمتوسط حسابي(2.751)، وانحراف معياري(1.131)، ثم في المرتبة التاسعة والأخيرة حلت عبارة «يستخدم بيانات تقويم أداء المعلمين لتطوير مجتمعات التعلم المهنية» بمتوسط حسابي قدره(2.686)، وانحراف معياري بلغ(1.139)،

وربما يعزى ذلك إلى قصور بعض قادة المدارس في تطبيق عمليات التقويم، وعدم توافر المهارات الكافية في قراءة وتحليل البيانات والمعلومات المستخرجة من عملية التقويم، واستخدامها في تطوير مجتمعات التعلم المهنية، ويتفق البحث الحالي مع دراسة جولكان(Gulcan 2012) التي توصلت إلى وجود تدني في مستوى القيادات المدرسية فيما يتعلق بمهارات الاستفادة من خبرات المعلمين، وإشراكهم في العمل الإداري، وتحسين أدائهم.

المجال الثالث: قيادة الشراكة المجتمعية: اشتمل هذا المجال على تسع عبارات تمثل الكفايات الفنية في قيادة الشراكة المجتمعية، وللتعرف على واقع ممارسة قادة المدارس لهذه الكفايات في ضوء رؤية المملكة 2030م، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والتكرارات، والنسب المئوية، ورتبة المتوسطات، ودرجة الموافقة على كل عبارة، وفقاً لأداة الاستبانة والمقابلة، وجاءت النتائج كما يلي يوضحها الجدول 8:

جدول 8

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث من المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية للمجال الثالث: قيادة الشراكة المجتمعية

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
4	يتواصل مع إدارة التعليم لتأمين احتياجات المدرسة.	3.986	0.835	1	كبيرة
1	يجيد التواصل مع المجتمع المحيط بالمدرسة.	3.599	0.882	2	كبيرة
2	يفعّل الشراكة الأسرية بشكل جيد.	3.345	0.979	3	متوسطة
5	يستفيد من الداعمين وقطاعات المجتمع لخدمة المدرسة.	3.271	1.006	4	متوسطة
3	يستثمر البيئة المحلية لتحقيق أهداف ورؤية المدرسة.	3.267	0.903	5	متوسطة
7	يوظف التقنية للتواصل مع الشركاء.	3.225	1.009	6	متوسطة
6	يحث العاملين على رضا الشركاء من خدمات المدرسة.	3.156	0.949	7	متوسطة
9	يستثمر نتائج الشراكات لتحسين خطة الشراكة المجتمعية.	2.917	1.123	8	متوسطة
8	يشرك الأسرة والمجتمع في تقويم العمل المدرسي.	2.659	1.191	9	متوسطة
	المجموع الكلي للمجال الثالث:	3.269	0.808	-	متوسطة

يبين الجدول8 أن آراء أفراد عينة البحث من معلمي ومعلمات المدارس الثانوية حول ممارسة قادة المدارس للكفايات الفنية في مجال قيادة الشراكة المجتمعية جاءت إجمالاً بدرجة موافقة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي(3.269)، والانحراف معياري(0.808)، وفيما يتعلق بالعبارات فقد حصلت عبارتان على درجة موافقة كبيرة، وسبع عبارات على درجة موافقة متوسطة، وجاءت في المرتبة الأولى عبارة «يتواصل مع إدارة التعليم لتأمين احتياجات المدرسة» بدرجة موافقة كبيرة، وبمتوسط حسابي(3.986)، وانحراف معياري(0.835)، وتليها في المرتبة الثانية بنفس درجة الموافقة عبارة «يجيد التواصل مع المجتمع المحيط بالمدرسة» بمتوسط حسابي(3.599)، وانحراف معياري(0.882)، وربما يعزى ذلك إلى أن هذه الكفايات تعتبر من مهام القائد المدرسي التي يغلب عليها الطابع الإداري، خاصة وأنها تعتمد على المخاطبات والمكاتبات واستخدام وسائل التواصل الإلكترونية في التعامل مع المجتمع المحيط وإدارات التعليم، وربما يعود ذلك إلى سهولة القيام بممارسة هاتين الكفايتين مقارنة مع غيرهما من كفايات مجال الشراكة المجتمعية، أمّا العبارات التي حصلت على درجة موافقة متوسطة فهي: عبارة «يفعّل الشراكة الأسرية بشكل جيد» بالمرتبة الثالثة، وبمتوسط حسابي(3.345)، وانحراف معياري(0.979)، وربما يعود ذلك إلى أن معلمي ومعلمات المدارس الثانوية يرون أن التعاون بين المدرسة والمنزل دون المستوى المأمول، وربما يعزى إلى أن بعض قادة المدارس لا ينظرون إلى تفعيل دور الأسرة على أنه من أولويات المدرسة، ويمكن تفسير ذلك أيضاً بعدم وجود تواصل فعّال بين المدرسة والأسرة، وعدم تفعيل الشراكة مع أولياء الأمور، وأن دور المدرسة مازال محصوراً في تعليم الطلاب ولا يتعدى هذا الدور إلى خدمة المجتمع وإيجاد تكامل بينها وبين الأسرة، ثم في المرتبة الرابعة عبارة «يستفيد من الداعمين وقطاعات المجتمع لخدمة المدرسة» بمتوسط حسابي(3.271) وانحراف معياري(1.006)، ثم في المرتبة الخامسة عبارة «يستثمر البيئة المحلية لتحقيق أهداف ورؤية المدرسة» بمتوسط حسابي(3.267)، وانحراف معياري(0.903)، وربما يعزى ذلك إلى أن هذه الكفايات تعتبر من الكفايات التي تتطلب ممارستها إعداداً وتأهيلاً مناسباً لاكتساب مهاراتها ومقدراتها، وأيضاً ربما لأنها تعتبر من الكفايات التي تتطلب وقتًا وجهدًا إضافيًا يقوم به القائد خارج أسوار المدرسة، وتليها في المرتبة السادسة عبارة «يوظف التقنية للتواصل مع الشركاء» بمتوسط حسابي(3.225) وانحراف معياري(1.009)، وربما يعود سبب ذلك إلى أن بعض قادة المدارس يفضّل التواصل المباشر مع الشركاء، أو ربما أن توظيف التقنية للتواصل مع الشركاء قد يتطلب ميزانية إضافية، ثم في المرتبة السابعة عبارة «يحث العاملين على رضا الشركاء من خدمات المدرسة» بمتوسط حسابي(3.156) وانحراف معياري(0.949)، وربما

يرجع ذلك إلى أن بعض قادة المدارس لا يمارسون مهارات الجودة وأساسياتها بشكل فعّال مما ينعكس على توجيههم للعاملين بشكل عام، ثم تأتي في المرتبة الثامنة عبارة «يستثمر نتائج الشراكات لتحسين خطة الشراكة المجتمعية» بمتوسط حسابي قدره(2.917) وانحراف معياري(1.123)، وفي المرتبة التاسعة والأخيرة عبارة«يشرك الأسرة والمجتمع في تقويم العمل المدرسي» بمتوسط حسابي(2.659) وانحراف معياري بلغ(1.191)، وربما يعزى ذلك إلى عدم إلمام بعض قادة المدارس بأهمية تقويم الأعمال، والمراحل التي تمر بها عملية التقويم، ودوره في تطوير وتحسين الأداء، بالإضافة إلى ضعف مهارات قراءة وتحليل البيانات واستثمارها في تحسين الخطط عند بعض قادة المدارس. ويتفق هذا البحث مع نتائج دراسات جولكان(Gulcan, 2012) التي توصلت إلى أن تنمية المقدرة على تكوين علاقات فعّالة مع أولياء أمور الطلاب، ومساهمة القيادة المدرسية في تفاعل المدرسة مع بيئتها تعتبر من أبرز الاحتياجات التدريبية لقادة المدارس، كما يتفق مع دراسات الطعجان(2014م) التي توصلت نتائجها إلى أن قادة المدارس يطّبقون بدرجة متوسطة كفاية خدمة المجتمع المحلي، واستفادة المجتمع المحلي من إمكانات المدرسة، والاستفادة من الإمكانات المتاحة في المجتمع المحلي لإثراء العملية التعليمية، والاهتمام بالعلاقات الإنسانية في التعامل مع المجتمع، ويتفق أيضاً مع نتائج دراسات كافازوس؛ وأوفاندو (Cavazos and Ovando, 2012) التي توصلت إلى أن من أهم الكفايات القيادية الأساسية لنجاح المدرسة استخدام أساليب الاتصال الفعّالة مع المجتمع المدرسي سواء الطلاب أم المعلمين أم أولياء الأمور، وأن من الكفايات القيادية لاختيار قائد المدرسة الفعّال هي المشاركة والاتصال والعلاقات الإنسانية، وأن كفاية الاتصال جاءت كأهم كفاية من كفايات قائد المدرسة المفضل، ويختلف مع نتائج دراسة السناني (2013م) التي توصلت إلى ضعف توافر كفاية الاتصال وممارستها عند قادة المدارس، وربما يعزى ذلك إلى أن العينة كانت توقعاتهم مرتفعة فيما يخص كفاية الاتصال عند قادة المدارس.

نتائج إجابة السؤال الثاني: ينص على: «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى($a\leq0.05$) في استجابات معلمي ومعلمات المدارس الثانوية نحو واقع ممارسة قادة المدارس للكفايات الفنية، ومتطلبات تطويرها في ضوء رؤية المملكة 2030 تعزى إلى متغيرات: الجنس وسنوات الخبرة في التعليم بالمدارس الثانوية؟» تمت الإجابة عن هذا السؤال على النحو التالي:

1 -**متغير الجنس:** تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة الكفايات الفنية لقادة المدارس، ومتطلبات تطويرها في ضوء رؤية المملكة 2030، كما تم استخدام اختبار «ت» (T-Test) لفحص الفروق تبعاً لمتغير الجنس، والجدول 9 يوضح ذلك:

جدول 9

نتائج اختبار «ت»(T-Test) للفروق بين إجابات أفراد عينة البحث من المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية تبعاً لمتغير الجنس

م	المجالات	معلمين (ن = 228)		معلمات (ن = 206)		قيمة "ت"	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
		متوسط	انحراف	متوسط	انحراف			
1	قيادة عمليات التعليم والتعلم.	3.32	0.70	3.68	0.68	3.838-	0.000**	معلمات
2	قيادة مجتمعات التعلم المهنية.	2.84	0.83	3.22	0.91	3.172-	0.002**	معلمات
3	قيادة الشراكة المجتمعية:	3.10	0.67	3.46	0.89	3.318-	0.001**	معلمات

**** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (a≤0.01)**

***دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة(a≤0.05)**

تشير النتائج في الجدول9 إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة حول واقع ممارسة قادة المدارس للكفايات الفنية في ضوء رؤية المملكة 2030 لصالح المعلمات عند مستوى الدلالة(a ≤0.05) في مجال قيادة عمليات التطوير استناداً إلى قيم «ت» المحسوبة إذ بلغت(-2.363)، وبمستوى دلالة(0.019)، وعند مستوى دلالة(a ≤0.01) في مجال قيادة عمليات التعليم والتعلم بمستوى دلالة(0.000)، ومجال قيادة مجتمعات التعلم المهنية بمستوى دلالة(0.002)، ومجال قيادة الشراكة المجتمعية بمستوى دلالة(0.001)، وربما يعزى ذلك إلى أن قائدات مدارس الثانوية لديهن دافعية نحو مهنة التعليم باعتبار أنهن يجدن أنفسهن في هذه المهنة أكثر من المهن الأخرى، ولإثبات كفاءتهن وقدرتهن في مجال القيادة المدرسية، مما انعكس ذلك على تقدير ورؤية معلمات المدارس الثانوية لواقع ممارسة القائدات للكفايات الفنية في ضوء رؤية المملكة2030، كما يتضح من الجدول9 عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأفراد عينة البحث حول متطلبات تطوير الكفايات الفنية لقادة المدارس في ضوء رؤية المملكة2030 استناداً إلى قيمة «ت» المحسوبة إذ بلغت(1.342)، وبمستوى دلالة(0.181)،مما يدل على اتفاقهم على تلك النتائج، وربما يعزى ذلك إلى حاجة قادة المدارس الثانوية إلى برامج تدريبية وتأهيلية تتناسب مع تطوير كفاياتهم الفنية وفقاً لاحتياجات تنفيذ رؤية المملكة 2030 بغض النظر عن نوع الجنس، بالإضافة إلى أن جميع برامج تأهيل وتدريب قائدي وقائدات المدارس تخضع لجهة إشرافيه واحدة، وربما يعود السبب إلى أن جميع السياسات والإجراءات في مدارس البنين والبنات

موحدة، وبالتالي فإن متطلبات تطوير الكفايات الفنية لا تختلف تبعاً لمتغير الجنس، وربما لأن قائدي وقائدات المدارس الثانوية يقومون بنفس المهام والمسؤوليات، وأن الكفايات الفنية تمثل احتياجات مهنية بحتة ليس لها علاقة بالجنس، ويتفق مع نتائج دراسة الطعجان (2014م) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى($a\leq0.05$) في درجة تطبيق قائدي وقائدات المدارس الثانوية للكفايات المهنية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، بينما تختلف نتائج البحث مع نتائج دراسة الشريف(2015م) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى($a\leq0.05$) في مجال التنظيم لصالح الذكور، وكذلك تختلف مع نتائج دراسات المجالي؛ والخوالدة(2015م)، التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة قادة المدارس للكفايات الفنية تبعاً لمتغير الجنس، وربما يعود سبب الاختلاف إلى أن الدراسات السابقة تكونت عيناتها من قائدي وقائدات المدارس، ومعلمين ومعلمات، بينما البحث الحالي تكونت عينته من معلمي ومعلمات المدارس الثانوية.

2 -**متغير سنوات الخبرة في التعليم في المدارس الثانوية**: تم استخدام « تحليل التباين الأحادي» (One Way ANOVA) لتوضيح دلالة الفروق تبعاً لاختلاف متغير سنوات الخبرة في استجابات أفراد عينة البحث، ويتضح ذلك من الجدول 10:

جدول 10

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق بين إجابات أفراد عينة البحث من المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة في التعليم

م	المجالات	المصدر	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة " ف "	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
1	قيادة عمليات التعليم والتعلم.	بين المجموعات	2	323.858	161.929	3.989	*0.020	توجد
		داخل المجموعات	214	8686.981	40.593			
		المجموع	216	9010.839				
2	قيادة مجتمعات التعلم المهنية.	بين المجموعات	2	385.706	192.853	3.052	*0.049	توجد
		داخل المجموعات	214		63.182			
		المجموع	216					
3	قيادة الشراكة المجتمعية.	بين المجموعات	2	439.191	219.595	4.278	*0.015	توجد
		داخل المجموعات	214		51.336			
		المجموع	216					

**** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($a\leq0.01$)**

***دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة($a\leq0.05$)**

يبين الجدول10 عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير سنوات الخبرة في التعليم بالمدارس الثانوية حول ممارسة الكفايات الفنية لقادة المدارس في ضوء رؤية المملكة 2030م، وذلك استناداً إلى قيمة «ف» المحسوبة بقيمة(1.069)، ومستوى دلالة(0.345)، مما يدل على اتفاقهم في النتائج، وقد يعزى ذلك إلى أن جميع المعلمين والمعلمات ربما حصلوا على نفس التدريب بغض النظر عن عدد سنوات خبرتهم في التعليم الثانوي، وذلك من خلال البرامج التدريبية لتأهيل المعلمين والمعلمات في العمل بالمدارس، وأيضاً ربما يرجع السبب إلى أن جميع البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي ومعلمات المدارس الثانوية تنبثق من جهة تدريبية واحدة تتمثل في شركة تطوير للخدمات التعليمية، كما يوضح الجدول 10 وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة نحو واقع ممارسة الكفايات الفنية لقادة المدارس في ضوء رؤية المملكة 2030 تبعاً لسنوات الخبرة في التعليم الثانوي في المدارس الثانوية متمثلة في جميع مجالات البحث، ولتحديد اتجاه تلك الفروق تم تطبيق اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية على جميع مجالات الكفايات الفنية، وتظهر النتائج في الجداول11:

جدول 11

نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) لتحديد اتجاه الفروق بين المجموعات تبعاً لمتغير سنوات الخبرة في التعليم بالمدارس الثانوية في مجال: قيادة عمليات التعليم والتعلم

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	أقل من 5 سنوات	من 5 – أقل من 10 سنوات	10 سنوات فأكثر
أقل من 5 سنوات	35	3.562	-	0.214	0.963
من 5 – أقل من 10 سنوات	76	3.307		-	*0.024
10 سنوات فأكثر	106	3.599			-

***دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة(a≤0.05)**

يظهر من الجدول11 وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة البحث نحو واقع ممارسة قادة المدارس للكفايات الفنية في مجال قيادة عمليات التعليم والتعلم بين ذوي الخبرة «من-5أقل من10سنوات» و «10سنوات فأكثر» بقيمة دالة عند مستوى(a≤0.05) بلغت (0.024)، ولصالح سنوات الخبرة «10سنوات فأكثر»، بينما لا توجد دلالة إحصائية في باقي المجموعات، وجاء ترتيب متغير سنوات الخبرة في التعليم الثانوي بالمدارس الثانوية لممارسة الكفايات الفنية في مجال قيادة عمليات التعليم والتعلم لصالح ذوي سنوات الخبرة «10سنوات فأكثر»، ثم لسنوات الخبرة «أقل من5سنوات»، وفي الترتيب الأخير لسنوات الخبرة «من5 – أقل من 10سنوات».

جدول 12

نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) لتحديد اتجاه الفروق بين المجموعات تبعاً لمتغير سنوات الخبرة في التعليم بالمدارس الثانوية في مجال: قيادة مجتمعات التعلم المهنية

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	أقل من5سنوات	من5 – أقل من10سنوات	10سنوات فأكثر
أقل من5سنوات	35	3.137	-	0.211	0.998
من 5 – أقل من10سنوات	76	2.817		-	*0.017
10سنوات فأكثر	106	3.124			-

***دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة(a≤0.05)**

يُستنتج من الجدول12 وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة البحث نحو واقع ممارسة قادة المدارس للكفايات الفنية في مجال قيادة مجتمعات التعلم المهنية بين ذوي الخبرة «من 5 –أقل من 10 سنوات» و «10سنوات فأكثر» بقيمة دالة عند مستوى (a ≤0.05) بلغت(0.017)، ولصالح سنوات الخبرة «10سنوات فأكثر»، بينما لا توجد دلالة إحصائية في باقي المجموعات، وجاء ترتيب متغير سنوات خبرة التعليم بالمدارس الثانوية نحو واقع ممارسة قادة المدارس للكفايات الفنية في مجال قيادة مجتمعات التعلم المهنية لصالح ذوي سنوات الخبرة «من5 – أقل من10سنوات»، ثم لسنوات الخبرة «أقل من5سنوات»، ثم لسنوات الخبرة «من5–أقل من10سنوات».

جدول 13

نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) لتحديد اتجاه الفروق بين المجموعات تبعاً لمتغير سنوات الخبرة في التعليم بالمدارس الثانوية في مجال: قيادة الشراكة المجتمعية

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	أقل من5 سنوات	من5 – أقل من10 سنوات	10سنوات فأكثر
أقل من5سنوات	35	3.264	-	0.484	0.613
من5 – أقل من10سنوات	76	3.067		-	*0.015
10سنوات فأكثر	106	3.417			-

***دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة(a≤0.05)**

يكشف الجدول13 عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة البحث نحو واقع ممارسة قادة المدارس للكفايات الفنية في مجال قيادة الشراكة المجتمعية، وذلك بين ذوي الخبرة «من5– أقل من10 سنوات» و «10 سنوات فأكثر» عند مستوى دلالة (a ≤0.05) بلغت(0.015)، ولصالح سنوات الخبرة «10 سنوات فأكثر»، بينما لا توجد دلالة إحصائية في باقي المجموعات، وجاء ترتيب متغير سنوات الخبرة في التعليم الثانوي في مجال قيادة الشراكة المجتمعية لصالح ذوي سنوات الخبرة «10 سنوات فأكثر»، ثم لذوي سنوات الخبرة» أقل من5سنوات»، وأخيراً لذوي سنوات الخبرة «من5– أقل من10 سنوات». ويتضح من الجداول السابقة أرقام(12)، و(13)، و(14)، و(15)أن جميع الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابات أفراد عينة البحث نحو واقع ممارسة قادة المدارس للكفايات الفنية في مجالات قيادة عمليات التعليم والتعلم، ومجتمعات التعلم المهنية، والشراكة المجتمعية جاءت جميعها لصالح ذوي سنوات الخبرة «10 سنوات فأكثر»، وذلك عند مستوى دلالة(a ≤0.05)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن أصحاب الخبرة العالية في التعليم بالمدارس الثانوية ربما يمتلكون المقدرة على تمييز وتحديد واقع ممارسة قادة المدارس للكفايات الفنية في جميع المجالات، وهذا نتيجة لممارستهم العمل التربوي الميداني، والتعامل مع قادة المدارس أكثر من غيرهم من أصحاب الخبرات الأقل، وربما يعزى ذلك إلى حصولهم على دورات تدريبية في مجالات تطوير التعليم العام أكثر من غيرهم من المعلمين لأسبقيتهم في العمل التربوي، ويتفق هذا البحث مع نتائج دراسة المجالي؛ والخوالدة(2015م) التي أظهرت

نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0.05$) في درجة امتلاك قادة المدارس الحكومية للكفايات التقنية والإدارية تعزى لمتغير الخبرة لصالح (10 سنوات فأكثر)، بينما تختلف نتائج هذا البحث مع نتائج دراسات الشريف(2015م)، والطعجان(2014م)، وياسين وآخرين(Yasin et. Al., 2013)، التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة قادة المدارس للكفايات الفنية تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وربما يعود ذلك إلى اختلاف عينات الدراسات السابقة عن هذا البحث، فبينما شملت عينات الدراسات السابقة قائدي وقائدات مدارس، ومعلمين ومعلمات، فإن هذه الدراسة تكونت عينتها من معلمي ومعلمات المدارس الثانوية، وبالتالي فإن الخبرة في ممارسة العمل التربوي ستكون لصالح المعلمين والمعلمات بشكل عام، وأصحاب الخبرة الأعلى بشكل خاص، وفي ضوء إجابة السؤال الثاني يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول واقع ممارسة قادة المدارس للكفايات الفنية تعزى لمتغير الجنس لصالح المعلمات في جميع المجالات، ووجود فروق تعزى لمتغير سنوات الخبرة في التعليم بالمدارس الثانوية لصالح ذوي سنوات الخبرة (10 سنوات فأكثر)، ولا توجد فروق حول متطلبات تطوير الكفايات الفنية تعزى لمتغيرات: الجنس، وسنوات الخبرة في التعليم بالمدارس الثانوية.

النتائج والتوصيات والمقترحات: يتم تناول خلاصة النتائج والتوصيات والمقترحات، والذي هدف التعرف على واقع ممارسة قادة المدارس للكفايات الفنية في ضوء رؤية المملكة2030م في مجالات قيادة: عمليات التعليم والتعلم، ومجتمعات التعلم المهنية، والشراكة المجتمعية، في ممارسة الكفايات الفنية لقادة المدارس، والكشف عن الفروق في استجابات معلمي ومعلمات المدارس الثانوية نحو واقع ممارسة قادة المدارس للكفايات الفنية التي تعزى إلى متغيرات: الجنس، وسنوات الخبرة في التعليم بالمدارس الثانوية، في ضوء رؤية المملكة 2030م، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، واعتمد على تصميم منهج البحث الذي يتيح فرصة استخدام الأساليب الكمية لجمع وتحليل البيانات، وفي ضوء ذلك ولتحقيق أهداف البحث تم بناء أداة لجمع المعلومات، وهي الاستبانة، فالاستبانة موجهة إلى عينة من معلمي ومعلمات المدارس الثانوية بالمدينة المنورة، وتكوَّن مجتمع البحث من جميع معلمي ومعلمات المدارس الثانوية بالمدينة المنورة، والبالغ عددهم (4019) معلماً ومعلمة في جميع إدارات التعليم بمنطقة المدينة المنورة لتطبيق أداة الاستبانة، وتم اختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية الطبقية النسبية، وبلغ عددها(217) معلماً ومعلمة، وفي ضوء أهداف البحث وأسئلته

تـم معالجـة البيانـات إحصائيـاً باسـتخدام برنامـج الحـزم الإحصائيـة للعلـوم الاجتماعيـة(SPSS)، وتـم عرضهـا وتحليلهـا ومناقشـة النتائـج.

نتائج البحث:

بنـاءً عـلى مـا تـم في إجابـة أسـئلة البحـث، فقـد تـم التوصـل إلى النتائـج التاليـة:

أولاً: نتائـج إجابـة السـؤال الأول: أظهـر عـرض وتحليـل البيانـات والمعلومـات المتعلقـة بإجابـة السـؤال الأول النتائـج التاليـة:

1. أن آراء معلمـي ومعلـمات المـدارس الثانويـة بالمدينـة المنـورة نحـو واقـع ممارسـة قـادة المـدارس للكفايـات الفنيـة في ضـوء رؤيـة المملكـة 2030 جـاءت إجمـالاً بدرجـة موافقـة متوسـطة، وجـاء ترتيـب مجـالات البحـث عـلى النحـو التـالي: في المرتبـة الأولى مجـال «قيـادة عمليـات التعليـم والتعلـم» بدرجـة موافقـة كبـيرة، بينـما حصـل بالمرتبـة الثانيـة مجـال «قيـادة الشـراكـة المجتمعيـة» عـلى درجـة موافقـة متوسـطة، ثـم في المـرتبة الثـالثة والأخـيرة مجـال «قيـادة مجتمعـات التعلـم المهنيـة».
2. أن النتائـج التفصيليـة لواقـع ممارسـة قـادة المـدارس للكفايـات الفنيـة في كل مجـال مـن مجـالات الدراسـة جـاءت عـلى النحـو التـالي: المجـال الأول: قيـادة عمليـات التعليـم والتعلـم: حصلـت ممارسـة سـبع كفايـات فنيـة عـلى درجـة موافقـة كبـيرة، بينـما حصلـت ممارسـة كفايتـان عـلى درجـة موافقـة متوسـطة مـن وجهـة نظـر معلمـي ومعلـمات المـدارس الثانويـة بالمدينـة المنـورة، وجـاء ترتيـب الكفايـات الفنيـة وفقـاً لمـا يـلي: الكفايـات الحاصلـة ممارسـتها عـلى درجـة موافقـة كبـيرة: في المرتبـة الأولى كفايـة «متابعـة عمليـات التدريـس»، ثـم «إدارة الأنشـطة والبرامـج الإضافيـة»، تليهـا «تحسـين البيئـة المدرسـية»، ثـم «توظيـف التقنيـة في عمليـات التعليـم والتعلـم»، وفي المرتبـة الخامسـة كفايـة «توجيـه الإرشـاد المـدرسي ورعايـة الطـلاب»، ثـم «تفعيـل المنهـج المـدرسي»، تليهـا كفايـة «ضـمان جودة عمليـات التعليـم والتعلـم». والكفايـات الحاصلـة ممارسـتها عـلى درجـة موافقـة متوسـطة هـي: كفايـة «تحليـل البيانـات وقراءتهـا في عمليـات التعليـم والتعلـم»، ثـم كفايـة «تقويـم عمليـات التعليـم والتعلـم»، أمـا المجـال الثـاني: قيـادة مجتمعـات التعلـم المهنيـة، فجـاءت ممارسـة جميـع الكفايـات الفنيـة في مجـال قيـادة مجتمعـات التعلـم المهنية بدرجـة موافقـة متوسـطة مـن وجهـة نظـر معلمـي ومعلـمات المـدارس الثانويـة بالمدينـة المنـورة، وكان ترتيبهـا في المرتبـة الأولى كفايـة «دعـم التنميـة المهنيـة للمعلمـين»، وفي المرتبـة

الثانية كفاية «ضمان جودة مجتمعات التعلم المهنية»، وفي المرتبة الثالثة كفاية «تقويم أداء المعلمين»، وفي المرتبة الرابعة كفاية «التركيز على النتائج»، وفي المرتبة الخامسة كفاية «توظيف التقنية في مجتمعات التعلم المهنية»، وفي المرتبة السادسة كفاية «إدارة المعرفة»، وفي المرتبة السابعة كفاية «تأسيس مجتمعات التعلم المهنية»، وفي المرتبة الثامنة كفاية «تقويم مجتمعات التعلم المهنية»، وفي المرتبة التاسعة كفاية «تحليل البيانات وقراءتها في مجتمعات التعلم المهنية»، أما المجال الثالث: قيادة الشراكة المجتمعية، فقد حصلت ممارسة كفايتين فنيتين على درجة موافقة كبيرة، بينما حصلت ممارسة سبع كفايات فنية على درجة موافقة متوسطة من وجهة نظر معلمي ومعلمات المدارس الثانوية بالمدينة المنورة، وجاء ترتيبها وفقاً لما يلي: الكفايات الحاصلة ممارستها على درجة موافقة كبيرة: في المرتبة الأولى كفاية «التواصل مع إدارة التعليم»، ثم كفاية «التواصل مع المجتمع المحيط بالمدرسة»، والكفايات الحاصلة ممارستها على درجة موافقة متوسطة هي: في المرتبة الثالثة كفاية «تفعيل الشراكة الأسرية»، ثم في المرتبة الرابعة كفاية «استثمار الداعمين وقطاعات المجتمع»، تليها كفاية «استثمار البيئة المحلية»، وفي المرتبة السادسة كفاية «توظيف التقنية في الشراكة المجتمعية»، ثم كفاية «ضمان جودة الشراكة المجتمعية»، تليها كفاية «تحليل البيانات وقراءتها في الشراكة المجتمعية»، وفي المرتبة التاسعة والأخيرة كفاية «تقويم الشراكة المجتمعية»، وجاءت درجة تركيز الكفايات الفنية في مجال قيادة الشراكة المجتمعية وفقاً لمستوى تحقيقها من وجهة نظر قائدي وقائدات المدارس على النحو التالي: حصلت أربع كفايات على درجة تركيز عالية، وهي: كفايات «التواصل مع المجتمع المحيط بالمدرسة»، و«تفعيل الشراكة الأسرية»، و«استثمار البيئة المحلية»، و«التواصل مع إدارة التعليم»، وحصلت أربع كفايات على درجة تركيز متوسطة، وهي: كفايات «استثمار الداعمين وقطاعات المجتمع»، و«ضمان جودة الشراكة المجتمعية»، و«توظيف التقنية في الشراكة المجتمعية»، و«تحليل البيانات وقراءتها في الشراكة المجتمعية»، وحصلت كفاية واحدة فقط على درجة تركيز منخفضة، وهي: كفاية «تقويم الشراكة المجتمعية».

ثانيًا: نتائج إجابة السؤال الثاني: كشف عرض وتحليل البيانات المتعلقة بإجابة السؤال الثاني عن

النتائج الآتية وفقاً لما يلي: النتائج المتعلقة بواقع ممارسة قادة المدارس للكفايات الفنية:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة حول واقع ممارسة قادة المدارس للكفايات الفنية في ضوء رؤية المملكة 2030م تعزى لمتغير الجنس لصالح معلمات المدارس الثانوية عند مستوى دلالة ($a \leq 0.05$) في مجال قيادة عمليات التعليم والتعلم، ومجال قيادة مجتمعات التعلم المهنية، ومجال قيادة الشراكة المجتمعية.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة نحو واقع ممارسة قادة المدارس للكفايات الفنية في ضوء رؤية المملكة 2030م تعزى لمتغير سنوات الخبرة في التعليم بوحدات تطوير المدارس لصالح ذوي سنوات الخبرة (10 سنوات فأكثر) عند مستوى دلالة ($a \leq 0.05$) في جميع المجالات.

التوصيات: في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث يمكن تقديم بعض التوصيات المتعلقة بتطوير الكفايات الفنية لقادة المدارس في ضوء رؤية المملكة 2030م، وذلك على النحو التالي:

1. أن تُجري وزارة التعليم تقييماً لبرامج تدريب قادة المدارس القائمة حالياً، والعمل على زيادة فاعليتها وكفاءتها لتطوير وتحسين الكفايات الفنية بما يتلاءم مع احتياجات رؤية المملكة 2030م.
2. أن تركز برامج التأهيل والتدريب التي تقدم لقيادة المدارس في إدارات التعليم على تحسين أداء قادة المدارس في ممارستهم للكفايات الفنية في مجالات: قيادة مجتمعات التعلم المهنية، والشراكة المجتمعية، وعمليات التعليم والتعلم من خلال التشخيص الدوري لواقع ممارسة قادة المدارس للكفايات الفنية، وتحديد الاحتياجات الفعلية لكل قائد مدرسي من الكفايات، واستخدام الأساليب العلمية المناسبة لهذا الغرض.
3. أن تُجري وزارة التعليم تشخيصاً سنوياً لأداء القيادات المدرسية للتعرف على الصعوبات التي تواجه قادة المدارس وتحد من ممارستهم للكفايات الفنية أثناء القيام بأدوارهم القيادية في مختلف المجالات، وإيجاد الحلول الملائمة لهذه الصعوبات.
4. أن تُشرك إدارات التعليم قادة المدارس في التخطيط لبناء برامج التأهيل والتدريب، مع مراعاة احتياجاتهم التدريبية وفقاً لمستوى مقدراتهم وخبراتهم، واستثمار قادة المدارس المتميزين في الكفايات الفنية، لتكوين قاعدة من بيوت الخبرة التي

يمكن الاستفادة منها في عمليات التدريب والتأهيل.

5. أن تعقد وزارة التعليم شراكات مع كليات التربية في الجامعات السعودية للتعاون في مجال تطوير وتأهيل قادة المدارس، من خلال إجراء دراسات حول واقع ممارسة قادة المدارس للكفايات الفنية، وتقديم برامج نوعية للفئات المستهدفة بالتطوير في ضوء نتائج تلك الدراسات.
6. أن تعيد وزارة التعليم النظر في شروط ومعايير اختيار قادة المدارس الثانوية، بحيث تكون كفاياتهم الفنية مواكبة للمستجدات والتحولات في مجال التعليم بصفة عامة ومجال القيادة المدرسية بصفة خاصة، ويمكن ذلك من خلال التحاق من يرغب في قيادة المدارس الثانوية ضمن برامج تأهيل خاصة لمنح رخصة قيادة مدارس الثانوية أو الحصول على مؤهلات عليا في مجال القيادة المدرسية.
7. منح قادة المدارس الثانوية مزايا معنوية وفقاً لمستوى أدائهم، وتحفيزاً لغيرهم في السعي للحصول على رخصة قيادة المدارس.
8. في ضوء وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول واقع ممارسة قادة المدارس للكفايات الفنية تعزى لمتغير الجنس، وكانت الفروق لصالح الإناث، فعليه ينبغي أن تركّز وزارة التعليم على برامج تنمية الكفايات الفنية الخاصة بقادة المدارس الذكور، ومنحهم المزيد من البرامج الإضافية لتطوير كفاياتهم الفنية.

المقترحات: نظراً لأهمية الكفايات الفنية للقائد المدرسي، وفي ظل التحولات التي يشهدها المجال التعليمي، يقترح الباحث عدداً من الدراسات المستقبلية في هذا المجال، ومنها:

1. الأساليب الملائمة لتطوير الكفايات الفنية لقادة المدارس في ضوء التحولات العالمية في مجال التعليم.
2. الاحتياجات التدريبية لقادة المدارس من الكفايات الفنية في ضوء رؤية المملكة 2030م.
3. متطلبات تطوير البرامج التأهيلية لقادة المدارس في كليات التربية بالجامعات السعودية.

المصادر والمراجع:

أولاً: المراجع العربية:

الإبراهيم، عدنان بدري. (2011). الإدارة (تربوية – مدرسية – صفية). ط.1، عمّان: دروب للنشر.

أبو أسنينه، عونية طالب. (2013). درجة توافر الكفايات الفنية لدى مديري مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز والمراكز الريادية من وجهة نظر معلميها في الأردن. مجلة دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، 40(2)، 598–618.

أبوسمرة، محمود ؛ الطيطي، محمد؛ و قاسم، جميلة. (2010). واقع الممارسات الإدارية لدى مديري المدارس في منطقة القدس وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين. مجلة جامعة القدس المفتوحة، فلسطين، (18)، 150-115 .

الإدارة العامة للإشراف التربوي. (1437ه). تعديل مسمى مدير ومديرة المدرسة إلى قائد وقائدة المدرسة. الرياض: منشورات وزارة التعليم.

الجهني، عبد الله بن مسعود. (2018). تطوير الكفايات الفنية لقادة المدارس في ضوء الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام: أنموذج مقترح. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، المدينة المنورة: جامعة طيبة.

الحربي، قاسم بن عائل. (2011). رؤية استراتيجية لقيادة مدرسة المستقبل بالمملكة العربية السعودية. مجلة جامعة جازان – فرع العلوم الإنسانية، 1 (1)، 77 – 111.

حسان، حسن محمد؛ والعجمي، محمد حسنين. (2013). الإدارة التربوية. ط. 3، عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

حمدان، محمد. (2007). معجم مصطلحات التربية والتعليم. ط. 1، عمان: دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع

الدعيلج، إبراهيم بن عبد العزيز. (2009). الإدارة العامة والإدارة التربوية. ط. 1، عمّان: دار الروّاد للنشر والتوزيع.

دهيش، خالد بن عبد الله؛ والشلاش، عبد الرحمن بن سليمان؛ و رضوان، سامي عبد السميع. (2009). الإدارة والتخطيط التربوي: أسس نظرية وتطبيقات عملية. ط. 3، الرياض: مكتبة الرشد.

رؤية المملكة العربية السعودي. (2017). رؤية 2030 المملكة العربية السعودية. استرجعت في 19 ديسمبر،2018 من: https://www.vision2030.gov.sa/

زيّان، عبد الرزاق محمد. (2007). الأخطاء الشائعة لدى قيادات الإدارة المدرسية من وجهة نظر المعلمين كمدخل مقترح لتطوير الكفايات القيادية. مجلة دراسات في التعليم الجامعي، جامعة عين شمس، (151)، 140 – 244

زيدان، محمد مصطفى. (1399). معجم المصطلحات النفسية والتربوية. جدة: دار الشروق للنشر.

السعود، راتب. (2012). القيادة التربوية مفاهيم وآفاق. ط. 1، عمّان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

سلمه، منصور عبد العزيز؛ والزغيبي، محمد بن عبد الله؛ والعبد الكريم، راشد بن حسين؛ و القاسم، وجيه قاسم. (2008). اتجاهات ومفاهيم وتطبيقات حديثة في التربية، سلسلة التثقيف التربوي. ط. 1، الرياض: مطابع الخالد للأوفست.

سمارة، أحمد نواف؛ العديلي، عبدالسلام موسى. (2008). مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية ط. 1، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

السناني، علي بن محمد. (2013). الكفايات المهنية اللازم توافرها لدى مديري مدارس التعليم العام من وجهة نظر خبراء الإدارة التربوية والقيادات التربوية بالوزارة. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، (51)، 434-500.

الشريف، ناجي حسين ناجي. (2015). مدى ممارسة مديري مدارس التعليم العام بمنطقة نجران للكفايات الإدارية والفنية في مجال الإدارة المدرسية. مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، 10(2)، 159-177

الطعجان، خلف عايد محمد. (2014). درجة تطبيق الكفايات المهنية لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية في مديرية لواء البادية الشمالية الشرقية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. مجلة إربد للبحوث والدراسات (العلوم التربوية)، 17(2)، 125-166

عبيدات، ذوقان؛ وعدس، عبد الرحمن؛ وعبد الحق، كايد. (2015). البحث العلمي: مفهومه، أدواته، أساليبه. ط. 17، عمّان: دار الفكر.

العسّاف، صالح حمد. (2012). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. ط. 2، الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

عطـوي، جـودت عـزت. (2014). الإدارة التعليميـة والإشراف التربـوي أصولهـا وتطبيقاتهـا. ط. 5، عـمّان: دار الثقافـة للنـشر والتوزيـع.

الفـار، شـهناز إبراهيـم خليـل. (2011). بنـاء برنامـج تدريبي لتطويـر الكفايـات الإداريـة لمديـري المـدارس في ضـوء احتياجاتهـم التدريبيـة ونظريـة القيـادة التحويليـة وقيـاس فاعليتـه. رسـالة دكتـوراه غـير منشـورة، كليـة العلـوم التربويـة والنفسـية، قسـم الإدارة التربويـة والأصـول، عـمان: جامعـة عـمّان العربيـة.

المجـالي، سوسـن محمـود؛ والخوالـدة، تيسـير محمـد. (2015). درجـة امتـلاك مـدراء المـدارس الحكوميـة في محافظـة الزرقـاء للكفايـات التقنيـة والإداريـة مـن وجهـة نظـر المعلمـين. مجلـة الأكاديميـة للدراسـات الاجتماعيـة والإنسـانية، الجزائـر، (13)، 23 – 35.

مـشروع الملـك عبـد الله بـن عبـد العزيـز لتطويـر التعليـم العـام. (1433ه). أنمـوذج تطويـر المـدارس. الريـاض: الإصـدار الأول.

مصطفـى، صـلاح عبـد الحميـد؛ و عمـر، فـدوى فـاروق. (2006). مقدمـة في الإدارة والتخطيـط التربـوي. ط. 3، الريـاض: مكتبـة الرشـد.

مطـاوع، إبراهيـم عصمـت؛ و حسـن، أمينـة أحمـد. (2011). الأصـول الإداريـة للتربيـة. جـدة: دار الـشروق.

المعايطـة، عبـد العزيـز عطـا الله. (2007). الإدارة المدرسـية في ضـوء الفكـر الإداري المعـاصر. ط. 1، عـمّان: دار الحامـد للنـشر والتوزيـع.

وزارة التعليـم. (1437ه). الدليـل التنظيمـي لمـدارس التعليـم العـام 1436/ 1437. الريـاض: الإصـدار الثالـث.

وكالـة التخطيـط والتطويـر. (1431ه). الإطـار المرجعـي لمـشروع قائـد المدرسـة المـشرف المقيـم. ط. 1، الريـاض: مطبوعـات الوكالـة.

الونّـاس، مزيـاني. (2011). بـين الكفـاءة والكفايـة في المؤسسـات التربويـة. مجلـة العلـوم الإنسـانية والاجتماعيـة، جامعـة قاصـدي مربـاح: الجزائـر، (4)، 64 – 71.

ثانيًا: المراجع العربية والأجنبية المترجمة للإنجليزية:

Abu Samra, M., Altiti, M., & Qasim, J. (2010). The reality of administrative practices of the principals in the Jerusalem area and their relation to the morale of teachers. *Al-Quds Open University Journal, Palestine, 18*, 150-115

Abu Usninah, A. T. (2013). The degree of availability of technical competencies among the directors of King Abdullah II Schools for Excellence and Pioneering Centers from the point of view of their teachers in Jordan. *Journal of Educational Sciences Studies, University of Jordan, 40(2), 598-618.*

Alassaf, S. H. (2012). Introduction to Research in Behavioral Sciences (2nd ed.). Riyadh: Dar Azahraa for Publishing and Distribution.

Aldailij, I. A. (2009). General Administration and Educational Administration (1st ed.). Amman: Dar Arowad for Publishing and Distribution.

Alfar, S., Ibrahim K. (2011). *Building a training program to develop the administrative competencies of the school principals in light of their training needs and the theory of transformational leadership and measuring its effectiveness* (Unpublished doctoral dissertation). Faculty of Educational and Psychological Sciences, Department of Educational Administration and Assets, Amman, Jordan: Amman Arab University.

Alharbi, Q. A. (2011). A Strategic Vision for the Leadership of Future School in Saudi Arabia. *Jazan University Journal - Humanities Branch, 1(1), 77-111.*

Alibraheem, A. B. (2011). Management: educational - school – classroom (1st ed.). Amman: Droob for Publishing.

Aljohani, A. M. G**.** (2018*). Development of the technical competencies of school leaders in the light of the national strategy for the development of public education: Proposed Model* (Unpublished doctoral dissertation). Faculty of Educational, Department of Educational Administration and Assets, Medina: Taibah University.

Almaayta, A. A. (2007). School Management in Light of Contemporary Administrative Thought (1st ed.). Amman: Dar Al-Hamed for Publishing and Distribution.

Almajali, S. M., & Alkhawaldeh, T. M. (2015). Public Schools Principals' acquisition Technical and Administrative Competencies from the Teachers' Perspectives of in Azarqaa Governorate. *Journal of the Academy of Social and Human Studies - Algeria, (13), 23-35.*

Alsaud, R. (2012). Educational Leadership Concepts and Horizons (1st ed.). Amman: Dar Safaa for Publishing and Distribution.

Alsharif, N. H. N. (2015). The extent of the practice of directors of general education schools in Najran for administrative and technical competencies in the field of school administration, *Journal of Educational Sciences, Taibah University, 10(2), 159 – 177.*

Alsinani, A. M. (2013). Professional competencies required by the directors of public educational schools from the point of view of the experts of the educational administration and the educational leaderships in the ministry. *Journal of the Faculty of Education - Tanta University, 51, 434 – 500.*

Alwanas, M. (2011). Between Efficiency and Competence in Educational Institutions. *Journal of Human and Social Sciences, Qasidi-Merbah University, Algeria, 4, 64-71*

Ataajan, Khalaf Ayed Mohammed (2014). The degree of application of professional competencies to the male and female principals of secondary schools in the Directorate of the Eastern Badia Brigade from the point of view of the male and female teachers. *Irbid Journal for Researches and Studies (Educational Sciences), 17(2), 125-166.*

Atwi, J. E. (2014). Educational Administration and Educational Supervision - Assets and Applications (5th ed.). Amman: Dar Al Thaqafa for Publishing and Distribution.

Cavazos, A. J., & Ovando, M. N. (2012). Important Competencies for the Selection of Effective School Leaders: Principals' Perceptions. *Paper Presented at the University Council of Educational Administration: The Future is ours: Leadership Matters***.** Denver, Colorado, 15-18 November 2012, pp 1–42.

Cooner, D., Tochterman, S., & Garrison-Wade, D. (2004). *Preparing Principals for Leadership in Special Education: Applying ISLLC Standards*. Retrieved, September, 29, 2016, from: http://source.ucdsehd.net/alps_publications.

Dahish, K. A., Alshlash, A. S., & Radwan, S.A. (2009). Management and Educational Planning: Foundations of Theory and Practical Applications (3rd ed.). Riyadh: Al-Rashed Library.

Directorate General of Educational Supervision. (1437). Modifying the name of the male Director and female Director of the school to the male leader and female leader of the school, Riyadh: Ministry of Education.

Gulcan, M. G. (2012). Research on Instructional Leadership competencies of School Principals. *Ankara education magazine*, *3* (132), 625–35.

Hamdan; Mohammed. (2007). Dictionary of Educational Terminology (1st ed.). Amman: Dar Knouz Almarfah for publishing and Distribution.

Hassaan, H. M., & Alajami, M. H. (2013). Educational Administration (3rd ed.). Amman: Dar Al Masirah for Publishing and Distribution.

Houston, W., & Howsam, R. (1972). *Competency Based Teacher Education, Chicago Progress Problems and Prospects*. Retrieved, September, 17, 2016, from: http://search.proquest.com/docview/64197845?accountid=34864.

Jibril, N. A. I. (2011). *Development of administrative and technical competencies required for general education departments in the light of concepts of TQM field study in Khartoum State* (Unpublished doctoral dissertation). Faculty of Education, Department of Management and Educational Planning, Omdurman: Omdurman Islamic University.

Kin, T. M., Kareem, O. A., Nordin, M. S., & Bing, K. W. (2014). The Development of a Principal Change Leadership Competency Model: A Structural Equation Modelling (SEM) Approach. *International Studies in Educational Administration***,** Malaysia, *2* (42), 3-43.

King A. A. Project for the Development of General Education. (1433). School Development Model, (1st ed.). Riyadh: The Author.

Matthews, P., & Lewis, P. (2009). *How do school leaders successfully lead learning?*. Retrieved, October, 6, 2016, from: http://dera.ioe.ac.uk/254.

Ministry of Education. (1437). Organizational Guide for General Education Schools 1436/1437 (3rd ed.). Riyadh: The Author.

Mustafa, S. A., & Omar, F. F. (2006). Introduction to Educational Management and Planning (3rd ed.). Riyadh: Arushd Library.

Mutawe, I. E., & Hassan, A. A. (2011). Administrative Fundamentals of Education. Jeddah: Dar Ashorouk.

Obaidat, T., Adas, A., & Abdulhaq, K. (2015). Scientific Research: Concept, Tools, Methods (17th ed.). Amman: Dar Al-Fikr.

Planning and Development Agency. (1431). Framework of Reference for the School Leader Project Resident Supervisor (1st ed.). Riyadh: The Author.

Salma, M. A., Zoghaibi, M. A., Alabdulkareem, R. H., & Alqassim, W. Q. (2008). Recent Trends, Concepts and Applications in Education (1st ed.). Riyadh: Al-Khalid

for Offset Printing.

Samarah, A. N., Aladeli, A. M. (2008). Concepts and Terminology in Educational Sciences (1st ed.). Amman: Dar Al-Masirah for Publishing, Distribution and Printing.

Schechter, C. (2011). Switching cognitive gears: problem-based learning and success-based learning as instructional frameworks in leadership education, *Journal of Educational Administration*, *49* (2), 1 – 41.

The kingdom of Saudi Arabian Vision. (2017). The kingdom of Saudi Arabian Vision. Retrieved at December, 19, 2018, from: https://www.vision2030.gov.sa/

The Ontario Institute for Education Leadership. (2013). *The Ontario Leadership Framework - A School and System Leader's Guide to Putting Ontario's Leadership Framework into Action.* Retrieved, October, 17, 2016, from: https://education-leadership-ontario.ca/en.

The Wallace Foundation. (2013). *Recent Leader Standards from Six Principal Pipeline Districts*. Retrieved, September, 12, 2016, from: www.wallacefoundation.org.

The Wallace Foundation. (2013). *The School Principal as Leader: Guiding Schools to Better Teaching and Learning*. Retrieved, October, 15, 2016, from: http://www.wallacefoundation.org/pages/default.aspx.

Yasin, M., Mustamin, D., & Tahir, L. M. (2013). Principal Competencies and the Achievement of National Education Standard in Indonesia. *International Journal of Humanities and Social Science*, *2* (8), 31–36.

Zidane, M. M. (1399). Dictionary of Psychological and Educational Terminology. Jeddah: Dar Ashorok for Publishing.

Ziyan, A. M. (2007). The common mistakes of the school administration leaders from the point of view of teachers as a proposed entry for the development of leadership competencies. *Journal of Studies in University Education,* Ain Shams University, 151, 140-244.

الخصائص السيكومترية لمقياس بك للاكتئاب (الصورة الثانية) باستخدام نموذج الاستجابة المتدرجة

عزالدين عبدالله النعيمي*
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

(قدم للنشر في 1440/07/11 هـ، وقبل للنشر في 1441/02/17 هـ)

ملخص البحث: هدف البحث إلى الكشف عن الخصائص السيكومترية لمقياس بك للاكتئاب (الصورة الثانية) باستخدام نموذج الاستجابة المتدرجة، ولتحقيق هذا الهدف تم تطبيق المقياس الذي يتكون من (21) عبارة على عينة مكونة من (599) طالبًا وطالبةً من طلاب قسم علم النفس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، منهم (306) طالبًا و(293) طالبةً ، وتم تحليل البيانات باستخدام نموذج الاستجابة المتدرجة المنبثق عن نظرية استجابة الفقرة بالاعتماد على برنامج IRTPro v4.2. وقد أشارت النتائج إلى تحقق افتراضات نموذج الاستجابة المتدرجة لمقياس بك للاكتئاب (الصورة الثانية)، وأنَّ نموذج الاستجابة المتدرجة يُطابق جميع فقرات مقياس بك للاكتئاب (الصورة الثانية) باستثناء الفقرة رقم (5)، وأن عدد الأفراد المطابقين للنموذج بلغ(503) طالباً وطالبة، وأشارت النتائج إلى أن الثبات الهامشي للمقياس بلغ (0.86)، وأن كمية المعلومات كانت عالية عند المستويات المختلفة للقدرة، مما يعني أن قدرات الأفراد تم تقديرها بدقة، خاصة ذوي القدرات المرتفعة، كما أشارت النتائج إلى أن الطلاب يعانون من الاكتئاب أكثر مما تعاني منه الطالبات عند بعض عبارات المقياس.

كلمات مفتاحية: نظرية استجابة الفقرة، نموذج الاستجابة المتدرجة، مقياس بك للاكتئاب(الصورة الثانية).

*****

The psychometric properties of the Beck Depression Inventory (BDI-II) using the Graded Response Model

Izzeldeen Abdullah Alnaimi

Imam Muhammad bin Saud Islamic University

(Received 18/03/2019, accepted 16/10/2019)

Abstract: This study investigates The psychometric properties of the Beck Depression Inventory (BDI-II) using the Graded Response Model(GRM). To achieve this purpose, the (BDI-II), consisting of (21) items, was administered to (599) selected students from Psychology Department of Imam Muhammad bin Saud Islamic University, They are divided into (306) males and(293) females. Responses were analyzed using GRM based on IRTPro v4.2 program . The results indicated that GRM assumptions of (BDI-II) were achieved, Results show that responses to (21) items match the assumptions of the GRM except item (5), Results show also that (503) individuals were fit to the model Assumptions. The results indicated that the marginal Reliability of the scale was (0.86), And that the amount of information was high at different levels of continuum of the ability, which means that the abilities of individuals were accurately estimated, especially those with high abilities on the continuum of the ability. The results also indicate that males suffer from depression more than females in some terms of the scale.

Keywords: Item Response Theory, Graded Response Model, Beck Depression Inventory (BDI-II).

(*) للمراسلة:

أستاذ مشارك ، قسم علم النفس، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ص ب: 5701، رمز بريدي: 11432، الرياض، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Associate Professor, Psychology Department, Social sciences College, Imam Muhammad Bin Saud Islamic University, P.O. Box: 5701, Postal Code: 11432, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail: eaalnuaimi@imamu.edu.sa

www.nbu.edu.sa
DOI: 10.12816/0058377

مقدمة:

تعتبر اضطرابات الاكتئاب من أكثر الاضطرابات العقلية انتشارا في العالم، حيث تتراوح نسبة انتشاره بشكل عام في المجتمعات ما بين (3٪ إلى 11٪) (Kessler *et al*., 2003)، ويقدر الدليل الإحصائي والتشخيصي الأمريكي -DSM IVنسبة خطر الإصابة بالاكتئاب الأساسي خلال مجرى الحياة بين 10 و25٪ لدى النساء، وبين 5 و12٪ بالنسبة للرجال(رضوان،2003م)، وفي الإصدار الأخير للدليل الإحصائي والتشخيصي الأمريكي الخامس DSM-5 يقدر نسبة خطر الإصابة بالاكتئاب الأساسي خلال مجرى الحياة لدى الأفراد بـ3.4٪، و4.3٪ لدى النساء، و2.4٪ لدى اللرجال(Uher,2014) وقد بذلت العديد من الجهود العلمية في إعداد أدوات موضوعية لمساعدة الأطباء النفسيين والأخصائيين والمرشدين النفسيين على حد سواء لتشخيص اضطرابات الاكتئاب، وكان مقياس بك للاكتئاب (BDI)من أهم هذه الأدوات، حيث أصبح من الأدوات الرئيسية في تشخيص الاكتئاب منذ ظهوره عام 1961م على يد الطبيب النفسي الأمريكي أرون بك وزملائه (Beck, Ward, Mendelson, Mock, & Erbaugh, 1961)، وبالتالي يعتبر واحدًا من أكثر المقاييس استخدامًا لقياس الأعراض الاكتئابية عند الأفراد (Carvalho, Primi & Baptista, 2015)، ويتم تطبيق هذا المقياس على نطاق واسع من قبل المعالجين والمتخصصين النفسيين، حيث تم تقنينه ليكون ملائماً للتطبيق في مختلف الدول والثقافات.

ويعتبر الوصول إلى الموضوعية والدقة في تقدير السلوك الخطوة الأساسية في فهم الظاهرة السلوكية وضبطها والتحكم فيها، لذا فإن بناء الأداة التي تصل إلى التقدير الموضوعي للسلوك من أهم أهداف العاملين في مجال العلوم السلوكية.

ولقد خدمت النظرية التقليدية في القياس وما يرتبط بها من أساليب في بناء الاختبارات وتفسير نتائجها للمهتمين بالقياس لفترة طويلة؛ فالنظرية بحد ذاتها سهلة الفهم ومفيدة ويمكن تطبيقها مع كافة أنواع الاختبارات (القدرات–سمات الشخصية)، وتم اشتقاق الكثير من القوانين والمعادلات المرتبطة بهذه النظرية كقانون سبيرمان براون، والخطأ المعياري للقياس، ومعادلة كرونباخ ألفا وقوانين التصحيح للانخفاض، ونظرية التعميم المرتبطة بها (أبو جراد، 2014م).

ومع كل هذه الإيجابيات للنظرية التقليدية في القياس؛ إلا أنها لم تتمكن من معالجة بعض القضايا في القياس والتقويم التربوي، وقد وجهت لهذه النظرية كثير من الانتقادات، ومن هذه الانتقادات أن معالم الفقرات كالصعوبة والتمييز والتخمين تعتمد على عينة الأفراد التي طبق عليها الاختبار وعلى خصائص فقرات الاختبار، فإذا كانت قدرات الأفراد مرتفعة كان معامل

الصعوبة متدنٍ والعكس صحيح. وكذلك إذا كانت قدرات الأفراد متقاربة كان تمييز الفقرات متدنٍ، لذلك فإن الاختبار يكون محكوما بعينة الأفراد، كما يكون محكوما بمفردات الاختبار (Wright & Masters, 1982.).

كذلك تُعد النظرية التقليدية في القياس محدودة في معالجتها لمفهومي الصدق والثبات، نظرًا لأنها لا تميز بين أخطاء القياس المتعددة المتعلقة بإحدى صيغ الاختبار المستخدمة، أي أن الأفراد متساوون في أخطاء القياس؛ في حين أن أداء بعض الأفراد قد يكون أكثر اتساقًا من أداء غيرهم من الأفراد، وأن درجة هذا الاتساق تختلف باختلاف مستوى القدرة التي يقيسها الاختبار، ويرى هامبلتون وسوامينيثن,Hambleton & Swaminathan) 1985)أن أخطاء القياس في الاختبار الصعب تكون أكبر للأفراد ذوي القدرة المنخفضة مقارنة بالأفراد متوسطي أو مرتفعي القدرة.

وفي المقابل، تفترض نظرية استجابة الفقرة، أن السمة المراد قياسها هي قدرة معينة للفرد، وأن هناك علاقة منتظمة بين مستويات قدرة الفرد، واحتمالات استجابته الصحيحة لمفردات مختلفة. كما تفترض أيضًا أن هناك دالة مميزة خاصة بكل مفردة للمقياس، وأن احتمال الإجابة الصحيحة للفرد على المفردة المعنية يكون مستقلًا عن ناتج إجابته عن أي مفردة أخرى. وخلافًا للنظرية التقليدية في القياس، تكون خصائص مفردات المقياس، كمؤشر الصعوبة والتمييز، مستقلة عن عينة الأفراد التي استُخدمت في تقديرها، ويتم تفسير درجات المقياس استنادًا للمفردات، وليس إلى الجماعة المرجعية (التقي، 2009م).

وتقدم النظرية التقليدية في القياس قيمة واحدة لمعامل ثبات المقياس، في حين توفر نظرية استجابة الفقرة عددًا كبيرًا من قيم الثبات، وذلك عن طريق الدالة المعلوماتية للاختبار (Test Information Function)، والدالة المعلوماتية للفقرة(Item Information Function) ، فقيمة هاتين الدالتين تتوقف على مستوى القدرة، لذا فإن مقدار ما تقدمه الفقرة من معلومات يختلف باختلاف مستويات الأفراد، فالفقرة قد توفر معلومات هامة بالنسبة للأفراد ذوي القدرة المتوسطة، ومعلومات أقل أهمية أو شأنًا بالنسبة للأفراد ذوي القدرة العالية أو المنخفضة (Samejima, 2010).

وعلى عكس النظرية التقليدية في القياس، التي قدمت نموذجًا واحدًا للقياس، استطاعت نظرية استجابة الفقرة تقديم عدة نماذج تختلف من حيث عدد الأبعاد وعدد المعالم وفئات الاستجابة، فقد انبثقت عن هذه النظرية مجموعة من نماذج الاستجابة للفقرة لتناسب السمات المختلفة المراد قياسها وأنواع وخصائص الفقرات المستخدمة في هذا القياس، فتنقسم هذه النماذج على أساس المتغير المراد قياسه إلى نماذج أحادية

البعد Unidimentional أو نماذج متعددة الأبعاد Multidimensional ، وذلك تبعًا لعدد السمات الكامنة التي يقيسها هذا المتغير، فإذا كان المتغير المراد قياسه يقيس قدرة أو سمة واحدة فقط استخدمت النماذج أحادية البعد، أما إذا كان هذا المتغير يتكون من تركيبة من السمات أو القدرات فإنه يستخدم النماذج متعددة الأبعاد، وهذه النماذج أو تلك تختلف باختلاف نوع الفقرات سواء كانت ثنائية الاستجابة Dichotomous (أي تحصل على الدرجتين: صفر، 1)، أو متعددة الاستجابات Polychotomous (أي تحصل على الدرجات: 1، 2، 3، 4، ...(، كما تختلف هذه النماذج فيما بينها أيضًا باختلاف خصائص الفقرات والتي تتمثل في عدد بارامترات أو معلمات الفقرات التي سيتم التدريج في ضوئها إلى نماذج أحادية البارامتر One-Parameter، أو ثنائية البارامتر Two-Parameter، أو ثلاثية البارامتر Three-Parameter، أو أكثر من ذلك في بعض الأحيان(Harvey, 2003). وظهرت نماذج تلائم المقاييس أحادية البعد ومتعددة الاستجابة، حيث يعتبر نموذج الاستجابة المتدرجة أكثرها شيوعًا واستخدامًا، بالإضافة إلى نموذج التقدير الجزئي ونموذج سلم التقدير.

ومما تقدم يتضح أن استخدام نظرية استجابة الفقرة في بناء وتقنين المقاييس وتحديد خصائصها السيكومترية يعطي صورة أكثر دقة من النظرية التقليدية في القياس، نظرًا للانتقادات التي تعترض استخدام هذه النظرية، إضافة إلى أن استخدام نموذج الاستجابة المتدرجة في الكشف عن الخصائص السيكومترية للمقاييس متعددة الاستجابة يعطي صورة أكثر عمومية من النماذج الأخرى لنظرية استجابة الفقرة متعددة التدريج كنموذج التقدير الجزئي، كونه يفترض تساوي معاملات التمييز بين الفقرات، حيث يعد نموذج سامجيما Samejima للاستجابة المتدرجة أكثر النماذج استخدامًا في تحليل الفقرات متعددة الاستجابة في الدراسات الأجنبية (Zopluoglu, 2012)، مما دفع الباحث إلى تحديد مشكلة البحث وصياغة أسئلته.

مشكلة البحث:

في ظل التزايد الواضح لمزايا نظرية استجابة الفقرة وتعدد عيوب النظرية التقليدية في القياس اتجه أغلب العلماء إلى استخدام مبادئ نظرية استجابة الفقرة في بناء مقاييس جديدة أو التأكد من مطابقة مقاييس معدة مسبقًا لافتراضات هذه النماذج، أو تطوير هذه المقاييس لتتطابق مع تلك النماذج؛ وذلك من أجل تحقيق شروط القياس الموضوعي للسمة أو القدرة المراد قياسها، تلك الشروط المتمثلة في استقلال تقدير خصائص الفقرات عن عينة الأفراد المطبق عليهم المقياس، واستقلال تقديرات الأفراد عن مجموعة الفقرات المكونة للمقياس.

ونظـرًا لاهتـمام علـماء القيـاس النفـسي منـذ أن وجـدت حركـة القيـاس النفـسي بتحقيـق صـدق وثبـات الاختبـارات والمقاييـس النفسـية؛ سـعيًا منهـم لتحقيـق أعـلى درجـة مـن الموضوعيـة في هـذه الأدوات عنـد اسـتخدامها في عمليـة القيـاس، وحيث إن عـددًا كبـيرًا مـن الاختبـارات والمقاييـس النفسـية التـي تـم تطويرهـا في الحقبـة الماضيـة اعتمـدت عـلى نظريـة القيـاس التقليديـة؛ لـذا فقـد أشـار الطريـري (1996م) إلى أن جهـود علـماء القيـاس النفـسي جـاءت لاسـتثمار نـماذج القيـاس الحديثـة في بنـاء وتقنـين الاختبـارات والمقاييـس النفسـية، ولاسـيما في الولايـات المتحـدة الأمريكيـة، أمـا في البيئـة العربيـة فقـد كانـت جهـود اسـتخدام نظريـة السـمات الكامنـة ونماذجهـا المختلفـة قليلـة نسـبيًا.

ونظـرًا لحاجـة الباحثـين والمتخصصـين النفسـيين في البيئـة العربيـة إلى قيـاس وتشـخيص الخصائـص والسـمات النفسـية عـلى أسـاس علمـي دقيـق للاسـتفادة منهـا في التشـخيص والعـلاج، ونظـرًا لما ينتـاب النظريـة التقليديـة مـن عيـوب وقصـور، ومـا تمتـاز بـه النظريـة الحديثـة في القيـاس؛ فـإن الباحـث يسـعى في هـذا البحـث إلى التحقـق مـن الخصائـص السـيكومترية لمقيـاس بـك للاكتئـاب باسـتخدام أحد نـماذج نظريـة اسـتجابة الفقـرة متعـددة التدريـج، وهـو نمـوذج الاسـتجابة المتدرجـة.

ومـن خـلال مراجعـة الدراسـات التـي تتنـاول التحقـق مـن الخصائـص السـيكومترية لمقيـاس بـك للاكتئـاب، يلاحـظ نـدرة الدراسـات -خاصـة العربيـة- التـي تطرقـت إلى التعـرف عـلى خصائـص هـذا المقيـاس وفـق نظريـة اسـتجابة الفقـرة، حيـث أشـار لـو وزمـلاؤه (Lo et al.,2017) إلى نـدرة الدراسـات التـي اسـتخدمت نظريـة اسـتجابة الفقـرة في تقنـين مقاييـس الاكتئـاب. وفي المقابـل نجـد سـيطرة النظريـة التقليديـة في القيـاس في الدراسـات العربيـة في تقنـين هـذا المقيـاس، عـلى الرغـم مـن جوانـب القصـور لهـذه النظريـة، والتـي تـم الإشـارة اليهـا سـابقًا، وخاصـة فيـما يتعلـق بافتراضاتهـا، ممـا يولـد كثـيراً مـن المشـكلات عنـد الاعتـماد عليهـا في تقنـين المقاييـس النفسـية التربويـة (Embretson, 2006). وأشـار هامبلتـون وجونـز(Hamblton&Jones,1993) إلى أن عمليـة تدريـج مقيـاس الاكتئـاب لبـك (الصـورة الثانيـة) تعتمـد بشـكل كبـير عـلى خصائـص العينـة التـي يطبـق عليهـا المقيـاس، وتفسـير مسـتوى شـدة الاكتئـاب بالاعتـماد عـلى مبـادىء النظريـة التقليديـة في القيـاس يمكـن أن تعطـي نتائـج مضللـة، مـن خـلال افـتراض أن مسـاهمة جميـع العبـارات في قيـاس أعـراض الاكتئـاب هـي بنفـس الـوزن وبنفـس الشـدة.

وتعتـبر هـذه الدراسـة في حـدود علـم الباحـث، الأولى مـن نوعهـا في البيئـة العربيـة، التـي اسـتخدمت نمـوذج الاسـتجابة المتدرجـة في تحديـد الخصائـص السـيكومترية لمقيـاس بـك للاكتئـاب (الصـورة

الثانية)، في ظل اقتصار أغلب الدراسات السابقة على النظرية التقليدية في القياس وعلى نموذج راش.

أسئلة البحث:

يحاول البحث الحالي الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. هل تحقق البيانات المستمدة من مقياس بك للاكتئاب (الصورة الثانية) افتراضات نموذج الاستجابة المتدرجة لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ؟
2. هل تطابق البيانات المستمدة من مقياس بك للاكتئاب (الصورة الثانية) نموذج الاستجابة المتدرجة لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ؟
3. هل تتوفر خصائص سيكومترية مناسبة للبيانات المستمدة من مقياس بك للاكتئاب (الصورة الثانية) وفقًا لنموذج الاستجابة المتدرجة لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ؟

الإطار النظري والدراسات السابقة:

مقياس بك للاكتئاب (الصورة الثانية) Beck Depression Inventory (BDI-II)

يعتبر مقياس بك للاكتئاب (الصورة الثانية) (BDI-II) نسخة مطورة ثانية للمقياس الأصلي (BDI)، الذي نشر لأول مرة عام 1961م ، (Beck, et al., 1961) ثم ظهرت النسخة الأولى المعدلة التي يرمز لها بالرمز (BDI-IA) في عام 1979 (Beck, Rush, Shaw & Emery, 1979)، ثم أخيراً النسخة الحالية موضوع البحث التي يرمز لها بالرمز (BDI-II) ونشرت عام 1996م (Beck, Steer, & Brown, 1996-A).

ويتكون مقياس بك للاكتئاب (الصورة الثانية) من (21) عبارة، مستخدمًا أسلوب التقرير الذاتي self-report لقياس شدة الاكتئاب لدى المراهقين والبالغين بدءًا من عمر 13 عامًا، وتم تنظيم هذه العبارات تبعًا لشدة محتوى البدائل الأربع لكل عبارة ، وتم ترتيب البدائل في كل عبارة على مقياس من أربع نقاط من (صفر) إلى (3)، وذلك حسب شدة العرض الذي تمثله. وتتميز الصورة الحالية للمقياس (BDI-II)بأنه قد تم بنائها وتصميمها بغرض تقييم الأعراض المتضمنة في محك تشخيص الاضطرابات الاكتئابية في الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع للاضطرابات العقلية والصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي American Psychiatric Association's Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-Fourth Edition (DSM-IV)، وتتراوح الدرجات لهذا المقياس من (صفر) إلى (63)، حيث تعني

الدرجة العالية ارتفاع مستوى الاكتئاب عند الفرد.

ومقياس بك للاكتئاب (الصورة الثانية) BDI-II يقيس (21) عرضاً، هي: الحزن ، التشاؤم ، الفشل السابق (4) ، فقدان المتعة ، مشاعر الذنب، مشاعر العقاب ، عدم حب الذات ، نقد الذات ولومها ، الأفكار أو الرغبات الانتحارية ، البكاء ، التهيج ، فقدان الاهتمام ، التردد في اتخاذ القرارات، انعدام القيمة ، فقدان الطاقة ، التغيرات في نمط النوم ، القابلية للغضب والاستثارة ، التغيرات في الشهية ، صعوبة التركيز ، التعب أو الإرهاق ، فقدان الرغبة الجنسية(الجبور،2015م).

وأجريت عدة دراسات عربية في عدد من الدول العربية للتحقق من الخصائص السيكومترية، وخاصة فيما يتعلق بالاتساق الداخلي لهذا المقياس، ومن خلال استطلاع نتائج بعض الدراسات التي أجريت في كل من مصر والسعودية والكويت ولبنان حول ثبات الاتساق الداخلي لهذا المقياس، حيث بلغت القيم (0.77، 0.82، 0.89، 0.67) على التوالي (Al-Turkait & Ohaeri, 2012). وتراوحت قيم الثبات لهذا المقياس لدراسة أجريت في (18) دولة عربية بين (0.82-0.93) (Alansari, 2006). وقام عبدالحميد(2016م) بالتحقق من دلالات صدق وثبات مقياس بك للاتئاب على عينة من طلبة الثانوية، حيث أظهرت النتائج أن المقياس حقق مؤشرات صدق جيدة، وأن ثبات الاتساق الداخلي بلغ (0.85) .

ويتوفر لمقياس بك للاكتئاب دلالات صدق وثبات مقبولة، وأن المقياس يمكن تطبيقه على عينات من بيئات مختلفة(Gallagher,Breckenridge, Steinmetz, & Thompson, 1983)، وأشار وانغ وجورنستين (Wang & Gorenstein,2013) إلى أن مقياس بك للاكتئاب(الصورة الثانية) يمتاز بدلالات صدق وثبات في جميع الصور المترجمة إلى اللغات المختلفة، وأشارت دراسة كيم وبكونيس وفرانك وثيس ورينولد(Kim,Pilkonis,Frank,Thase& Reynolds,2002) إلى أن ثبات المقياس بمعامل كرونباخ ألفا بلغت (0.88)، وأن المقياس أحادي البعد ، حيث بلغت نسبة التباين المفسر للعامل الأول لهذا المقياس (37٪).

وقد قام الجبور وسمور (2015م) بالتحقق من صدق مقياس بك للاكتئاب (الصورة الثانية)، حيث تم عرض المقياس على المحكمين؛ وتم الأخذ بآرائهم للاطمئنان إلى صدق المحكمين؛ حيث اعتبرت نسبة اتفاق المحكمين على فقرات المقياس معيارًا لصدقه، وبذلك اعْتُبِرت فقرات هذا المقياس تقيس ما وضعت لأجله وأنَّ مقياس بك للاكتئاب (الصورة الثانية) صادق ظاهرياً.

وقاما بحساب الصدق التمييزي لفقرات المقياس باستخدام معامل ارتباط التوافق

Consistency Coefficient of Correlation بين درجة الفقرة الواحدة والدرجة الكلية للمقياس بعد تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) لاجئًا سوريًا في مخيم الزعتري في الأردن؛ حيث تراوحت قيم معاملات ارتباطها المُصحح مع قائمتها من (0.31) وحتى (0.60)؛ بما يُعني أنَّ جميع فقرات المقياس قد كانت متماسكة؛ علماً أنَّها قد كانت جميعها دالةً إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.01).

كما قاما بالتحقق من ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا على بيانات التطبيق الأوَّل للعينة الاستطلاعية؛ حيث بلغت قيمته للمقياس (0.84). كما قاما بالتحقق من ثبات الإعادة باستخدام معامل ارتباط بيرسون على بيانات التطبيقين الأوَّل والثاني للعينة الاستطلاعية؛ حيث بلغت قيمته للمقياس (0.81).

نموذج الاستجابة المتدرجة Graded (GRM) Response Theory

يعد هذا النموذج امتدادًا لطريقة ثيرستون في تحليل الفقرات ذات الاستجابات المتدرجة في الاختبارات التربوية (Tang & Eignor, 1997)، كما يعد تطبيقًا لنموذج راش وتعميماً للنموذج ثنائي المعلم، وقد اقترحت سامجيما (Samejima, 1969) هذا النموذج وقدمت من خلاله تطبيقات مهمة للقياس مثل: قياس الاتجاه والشخصية والنواحي المعرفية، حيث يتم منح درجة جزئية على الحلول الصحيحة للمشكلات المقدمة(Rauch, Schweizer & Moosbrugger, 2008).

وهذا النموذج يمثل العلاقة المنحنية بين مستوى قدرات الأفراد واحتمال استجابتهم في كل قسم من أقسام الإجابة، ولا يشترط في هذا النموذج أن تكون جميع مفرداته تشتمل على نفس العدد من الأرقام، ولكن يكون لكل مفرده بارامتر تمييز واحد (αi) ومجموعة من بارامترات العتبات الفارقة (B1, B2, B3, B4, …. Bk)، وعدد هذه البارامترات أقل من عدد أقسام الاستجابة بواحد صحيح.

وطورت سامجيما(Samejima) هذا النموذج عام 1969م، وهو يفترض أن فئات الاستجابة تتوزع عبر متصل السمة، وأن هناك (n) من فئات الاستجابة، التي يمكن ترتيبها تبعا لقوة قياسها للسمة، وفي هذا النموذج توصف الفقرة (i) باستخدام كل من معلم التمييز (αi)، و (k-1)من معالم العتبة (bij)، حيث, j=1, 2, k-1 ….، و(ki: عدد فئات الاستجابة للفقرة (i)). ويتوافق ترتيب فئات الاستجابة في هذا النموذج مع بناء الفقرات في مقياس ليكرت، حيث فئات الاستجابة مرتبة من الأدنى إلى الأعلى، تبعًا لقياسها لقوة الاتجاه نحو السمة (مثلًا: تعطى نقطة واحدة للاستجابة غير موافق بشدة، ونقطتان للاستجابة غير موافق،

و3 نقاط للاستجابة موافق، و4 نقاط للاستجابة موافق بشدة)، ومن ثم فالفرد الذي يختار الفئة الأعلى، يمتلك اتجاهًا إيجابيًا أكبر نحو السمة المقيسة (Samejima, 1997).

ولقد تعددت الدراسات التي تناولت استخدام نماذج النظرية الحديثة في القياس في تقنين المقاييس النفسية والشخصية متعددة الاستجابة والتحقق من خصائصها السيكومترية، ولكن يلاحظ ندرة الدراسات الأجنبية وعدم وجود دراسات عربية تناولت تدريج مقياس بك للاكتئاب وفق النظرية الحديثة في القياس. فقد أجرى سانتور ورمزي وز وروف(Santor,Ramsay&Zuroff,1994) دراسة هدفت إلى الكشف عن الخصائص السيكومترية لمقياس بك للاكتئاب على مجموعتين، مجموعة من طلبة الجامعة يعانون من أمراض مختلفة بلغت (648) طالباً وطالبة، ومجموعة أخرى من الطلبة لا يعانون من الأمراض بلغت (1182) طالباً وطالبة، حيث ركزت على دراسة تحيز عبارات مقياس بك للاكتئاب بين الذكور والإناث، أشارت النتائج إلى أن معظم العبارات كانت مميزة لدى عينة الدراسة فيما يتعلق بشدة الأعراض الاكتئابية، وأظهرت النتائج أن تحيز العبارات بين الذكور والإناث كانت قليلة، حيث أظهرت العبارات ذات الأرقام(6، 10، 14) تحيزاً قليلاً ، في حين أظهرت بقية العبارات عدم تحيزها بين الذكور والإناث.

وأجرى كيم وبكونيس وفرانك وثيس ورينولد (Kim,Pilkonis,Frank,Thase&Reynolds,2002) دراسة هدفت إلى الكشف عن الأداء التفاضلي لعبارات مقياس بك للاكتئاب لمجموعتين من المرضى، المجموعة الأولى تعاني من المرض منذ فترة طويلة بلغت (218) مريضاً، ومجموعة أخرى تعاني من المرض منذ فترة قصيرة بلغت (613) مريضاً، وتم استخدام نموذج الاستجابة المتدرجة لهذا الغرض، وأشارت النتائج إلى أن المرضى الذين يعانون منذ فترة طويلة أقل اكتئاباً من نظرائهم الذين يعانون من المرض منذ فترة قليلة، وأنهم أكثر معاناة في الأعراض الجسدية وخاصة الذين يعانون من اكتئاب شديد.

وأجرى كاسترو وترينتيني وريبولدي (Castro, Trentini & Riboldi, 2010) دراسة هدفت إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس بك للاكتئاب باستخدام النظرية الحديثة في القياس، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام نموذج الاستجابة المتدرجة، وتم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (4025) فرداً، وتم استخدم برنامج (PARSCALE) لتحليل البيانات، وأشارت النتائج إلى عدم ملائمة (13) عبارة لنموذج الاستجابة المتدرجة، وأن (7) عبارات كانت معاملات التمييز لها مرتفعة، وأن (202) فرداً كانوا يعانون من أعراض اكتئابية شديدة.

وأجرى أولينو وزملاؤه(Olino et al.,2012)

دراسة هدفت إلى استخدام نظرية استجابة الفقرة في تدريج مقياس بك للاكتئاب، حيث تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (1709) من طلبة المدارس الثانوية، وتم استخدام نموذج الاستجابة المتدرجة، أشارت نتائج الدراسة إلى تحقق افتراضات نموذج الاستجابة المتدرجة، وأن جميع العبارات كانت مطابقة لنموذج الاستجابة المتدرجة، كما أظهرت أن معاملات التمييز تراوحت بين (0.53) إلى (2.29)، وتراوحت عتبة الصعوبة الأولى والثانية والثالثة بين (0.19 إلى 3.27) و(1.84 إلى 5.44) و(2.38 إلى 7.37) على الترتيب، وأظهرت النتائج الكفاءة العالية لمقياس بك للاكتئاب في قياس شدة الاكتئاب على معظم متصل السمة، حيث توزعت العبارات ما بين (1- إلى 3)، وأن المقياس أظهر معلومات عالية عن الأفراد ذوي القدرات المرتفعة.

وأجرى أبو جراد (2014م) دراسة هدفت إلى المقارنة بين نموذج سلم التقدير Rating Scale Model المنبثق عن نموذج راش والنظرية التقليدية في القياس من حيث دقة التنبؤ بحالة الغضب من سمة الغضب لدى طلبة الجامعة من خلال تقديراتهم على مقياسي سمة، وحالة الغضب، ولتحقيق هدف الدراسة تم معايرة مفردات مقياسي سمة وحالة الغضب تبعا لنموذج سلم التقدير، وذلك من خلال تطبيق المقياسين على عينة مكونة من (125) طالبا وطالبة من طلبة جامعة القدس المفتوحة، و لغرض المقارنة فقد تم تطبيق مقياسي سمة وحالة الغضب بعد معايرة مفرداتهما على عينة مكونة من (80) طالبا وطالبة من طلبة جامعة القدس المفتوحة منهم (45) طالبا و(35) طالبة تم اختيارهم من خارج عينة التدريج، وبينت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين سمة وحالة الغضب في كلا الأسلوبين وأن دقة التنبؤ باستخدام نموذج التقدير الجزئي كأحد نماذج النظرية الحديثة أعلى منها في النظرية التقليدية.

وأجرى توسيم وبانجسبيرغ ومارك (Tusiime, Bangsberg & Mark, 2015) دراسة هدفت إلى الكشف عن الخصائص السيكومترية لمقياس بك للاكتئاب (الصورة الثانية) للأفراد منخفضي الدخل في اوغندا باستخدام نظرية استجابة الفقرة، ولتحقيق هذا الهدف تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (123) فرداً، وتم استخدام كل من نموذج التقدير الجزئي ونموذج سلم التقدير المنبثقان من نموذج راش، وأشارت النتائج إلى أن قيمة كرونباخ ألفا بلغت (0.79)، وان عبارات المقياس توزعت بشكل مناسب على متصل سمة الاكتئاب، وأشارت كذلك تحيز بعض عبارات المقياس، كما أظهرت النتائج أن مقياس بك للاكتئاب لديه خصائص سيكومترية جيدة، ويمكن الوثوق بنتائجه.

وأجرى كارفالهو وبريمي وباتيستا (Carvalho,

Primi & Baptista, 2015) دراسة هدفت إلى تقييم الأداء على الصورة البرازيلية لمقياس بك للاكتئاب باستخدام نموذج راش، ولتحقيق هذا الهدف تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (271) ما بين عمر (18 إلى 51) سنة، حيث توزعت إلى (187) أنثى و(84) ذكر من طلبة الكليات البرازيلية، أشارت النتائج إلى تمتع مقياس بك للاكتئاب بخصائص سيكومترية ملائمة لنموذج راش الجزئي، وإلى مناسبة نموذج راش الجزئي للأدوات الأكلينيكية التشخيصية.

وأجرت فريال الحاج محمود (2016م) دراسة هدفت إلى تصميم مقياس للاتجاه نحو البحث وفق نموذج الاستجابة المتدرجة، ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد مقياس مكون من (31) عبارة، واستخدم كل من برنامجي (SPSS, MULTILOG7) في تحليل بيانات هذا المقياس الذي طبق على عينة مكونة من (422) من طلبة الدبلوم العالي في التربية في جامعة أم القرى. وتم تقدير كل من معالم الفقرات، والخطأ المعياري في تقدير هذه المعالم، وإحصائي مطابقة كل فقرة لنموذج الاستجابة المتدرجة، وفي ضوء المطابقة لنموذج الاستجابة المتدرجة، فقد تكون المقياس صورته النهائية من (17) عبارة، موزعة على أربعة أبعاد، هي: (الاهتمام بالبحث، وصعوبات البحث، وأهمية البحث، والمشاعر نحو البحث).

وأجرى دبوس (2016م) دراسة هدفت إلى استخدام نظرية الاستجابة للفقرة في بناء تجمع فقرات اختبار محكي المرجع في الرياضيات وفق النموذج اللوجستي ثنائي المعلم. ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد تجمع من الفقرات ثنائية التدريج مكون من (50) فقرة، وتجمع من الفقرات متعددة التدريج مكون من (10) فقرات، وروعي في بناء هذه الفقرات أن تقيس تحصيل الطالب في الرياضيات في المعرفة المفاهيمية والمعرفة الإجرائية وحل المشكلات. وقد تكونت عينة الدراسة من (502) طالبا وطالبة، وتم استخدام النموذج ثنائي المعلم للفقرات ثنائية التدريج، ونموذج الاستجابة المتدرجة للفقرات متعددة التدريج. وقد أظهرت النتائج تحقق افتراضات نظرية الاستجابة للفقرة، كما بينت نتائج التحليل فيما يتعلق بمطابقة الفقرات الثنائية التدريج للنموذج الثنائي المعلم أن جميع الفقرات كانت مطابقة للنموذج الثنائي المعلم، وأن الفقرات المتعددة التدريج كانت مطابقة لنموذج الاستجابة المتدرجة.

وأجرى الشهري (2017م) دراسة هدفت إلى التعرف على علاقة مقدار تدريج الاستجابة (ثلاثة، أربعة) بمعالم الفقرة)الصعوبة، التمييز) وفق نموذج الاستجابة المتدرجة، وقد استخدم في الدراسة اختبار أعده الباحث يتكون من عشرين فقره في مادة العلوم للصف السادس الابتدائي، عشر فقرات منها ثلاثية التدريج، وعشر فقرات

أخرى رباعية التدريج، وفق نموذج الاستجابة المتدرجة، وقد تم تطبيق الاختبار على عينة تبلغ (400) طالب من طلاب الصف السادس الابتدائي في مدينة الرياض، وقد تم اختيار هذه العينة بطريقة عشوائية، وقد أظهرت النتائج مطابقة الأفراد والفقرات لنموذج الاستجابة المتدرجة التدريج (GRM)، كما أظهرت النتائج أن تمييز الفقرة يكون أكبر في حالة الرباعي للاستجابة منه في حالة التدريج الثلاثي للاستجابة ، كما أن مقدار صعوبة كل تدريج للفقرات ذات التدريج الثلاثي للاستجابة تكون أكبر من مقدار صعوبة كل تدريج للفقرات ذات التدريج الرباعي للاستجابة، وأظهرت النتائج أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأوساط الحسابية للصعوبة تعزي لمقدار تدريج الاستجابة لصالح الاختبار ذي التدريج الرباعي، كما أن الأخطاء المعيارية الملاحظة كانت أعلى للفقرات ذات التدريج الثلاثي منها للفقرات ذات التدريج الرباعي، أي أن الاختبار ذي التدريج الرباعي كان الأكثر دقة في تقديرات معالم الصعوبة.

وأجرى لو وزملاؤه (Lo et al., 2017) دراسة هدفت التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس الآسيوي للاكتئاب لدى المراهقين، وبناء مقياس مختصر لهذا المقياس، وتم تطبيق المقياس المكون من (20) عبارة من نوع خماسي التدريج على (1084) مراهقاً من المدارس الثانوية في هونغ كونغ، وتم تطبيق نموذج الاستجابة المتدرجة لسامجيما. أشارت النتائج أن بعض العبارات للصورة الكلية للمقياس أظهرت قدرة تمييزية عالية، وأن هذا المقياس كان فعالاً في قياس شدة الاكتئاب لدى فئة المراهقين، وأشارت النتائج فيما يتعلق بتحيز المقياس، أظهرت بعض العبارات تحيزًا لصالح الإناث مقارنة بالذكور، حيث كان شدة الاكتئاب عند الإناث أعلى من الذكور. وأشارت النتائج أن المقياس المصغر الذي تم اشتقاقه من المقياس الكلي كان فعالاً أكثر في تشخيص الاكتئاب، وكانت عباراته أكثر تمييزًا بين المكتئبين وغير المكتئبين.

وأجرى جونيور وزملاءه(Junior et al.,2018) دراسة هدفت إلى الكشف عن الخصائص السكومترية لمقياس بك للاكتئاب باستخدام كل من النظرية الكلاسيكية والنظرية الحديثة في القياس، حيث تم تطبيق مقياس بك للاكتئاب(الصورة الثانية) على عينة من طلبة الجامعة مكونة من (12711) طالباً وطالبة، وأشارت النتائج إلى أن مقياس بك للاكتئاب يتمتع بقيم ثبات جيدة، وأن العبارات تتوزع على متصل السمة للاكتئاب، وأن معامل الثبات لهذا المقياس تساوي (0.90)، وأن قيم معاملات الصعوبة تراوحت بين (0.03 إلى 1.98)، حيث أظهرت العبارات رقم (16، 8، 20، 15، 18) سهولة في الاستجابة عليها، حيث كانت معاملات الصعوبة لها أقل من (0.5)،

وأظهرت العبارات رقم (1، 2، 10، 8، 14، 3، 6، 21، 9) صعوبة عالية، حيث تجاوزت معاملات الصعوبة لها عن (1.00)، وأظهرت بقية العبارات صعوبة متوسطة. كما أظهرت الدراسة أن كلا النظريتين اتفقت على أن العبارة رقم (16) التي تنص« التغيرات في نمط النوم » من السهل الإجابة عليها، وأن العبارة رقم (12) التي تنص« فقدان الاهتمام» كانت معتدلة، في حين أن العبارة رقم (9) التي تنص «الأفكار أو الرغبات الانتحارية» كان من الصعب الإجابة عليها. وتراوحت معاملات التمييز للعبارات بين (1.26 إلى 3.44)، حيث أظهرت العبارات رقم (14، 7، 12، 1، 4) معاملات تمييز مرتفعة.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

إن الهدف من وراء استخدام المقاييس النفسية، هو تقييم دقيق وذو معنى للسمة التي تقاس، ويعد قياس سمة الاكتئاب مهماً جدًا في مجال التشخيص الاكلينيكي، فنتائجه تهم كل من المعالج النفسي والعميل وصاحب القرار على حد سواء، وهذه النتائج تعتمد بدرجة كبيرة على الخصائص السيكومترية للأداة المستخدمة في قياس مثل هذه الأعراض الاكتئابية. ومن هنا تظهر أهمية هذا البحث، فهي – حسب علم الباحث–أول دراسة عربية تهتم بالتحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس بك للاكتئاب (الصورة الثانية) وفق نموذج الاستجابة المتدرجة، مما يجعله نموذجًا يمكن للباحثين اتباعه في التحقق من الخصائص السيكومترية لمقاييس مماثلة.

الأهمية التطبيقية:

وتتمثل الأهمية التطبيقية للبحث في أنه يتناول تقنين أداة قياس تعتبر من أشهر الأدوات لقياس الاكتئاب، والتحقق من خصائصها السيكومترية وفق أحد نماذج استجابة الفقرة متعدد الاستجابات، إضافة إلى ذلك فهذه الدراسة تتعامل مع بيانات حقيقية، مما يوضح إمكانية توظيف نموذج الاستجابة المتدرجة في تحليل بيانات حقيقية.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس بك للاكتئاب (الصورة الثانية) باستخدام نموذج الاستجابة المتدرجة، وهو أحد نماذج نظرية استجابة الفقرة متعددة التدريج، كونه الأنسب لتحقيق هدف البحث، الذي يعتبر من النماذج قليلة الاستخدام في الدراسات العربية التي تتناول المقاييس متعددة الاستجابات. وبشكل أكثر تحديداً يهدف البحث إلى:

1. التحقق من افتراضات نموذج الاستجابة المتدرجة للبيانات المستمدة من مقياس بك للاكتئاب (الصورة الثانية) لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة الإمام محمد بن

سعود الإسلامية .

2. التحقق من تطابق البيانات المستمدة من مقياس بك للاكتئاب (الصورة الثانية) لنموذج الاستجابة المتدرجة لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية .
3. التحقق من توفر خصائص سيكومترية مناسبة للبيانات المستمدة من مقياس بك للاكتئاب (الصورة الثانية) وفقًا لنموذج الاستجابة المتدرجة لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية .

محددات البحث:

المحدد البشري:

اقتصر البحث الحالي على طلاب وطالبات البكالوريوس في قسم علم النفس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

المحدد الزمني

تم تطبيق البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2017/ 2018م.

المحدد المكاني:

تم تطبيق البحث على طلاب وطالبات قسم علم النفس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض في المملكة العربية السعودية.

المحدد الموضوعي:

اقتصر البحث الحالي على التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس بك للاكتئاب باستخدام نموذج الاستجابة المتدرجة، وهو أحد نماذج استجابة الفقرة متعددة التدريج أحادية البعد.

مصطلحات البحث:

الخصائص السيكومترية: يقصد بها معاملات الصعوبة والتمييز لعبارات المقياس، وكذلك معاملات الصدق والثبات المحسوبة وفق النظرية الحديثة في القياس. وتعرف إجرائياً في هذا البحث من خلال الكشف عن مؤشر التمييز لكل فقرة (αi)، ومؤشر الصعوبة(βi) لكل قسم من أقسام الاستجابة، وإنشاء رسم بياني لمنحنى دالة معلومات المقياس، وحساب الثبات الهامشي لأنماط استجابة الطلبة على فقرات المقياس، والتحقق من خاصية اللاتغاير لمعلمة التمييز ومعالم عتبة الصعوبة (الأولى، الثانية، الثالثة) لفقرات المقياس.

نموذج الاستجابة المتدرجة: هو أحد نماذج نظرية الاستجابة للمفردة متعددة التدريج، ويعد هذا النموذج تعميماً للنموذج ثنائي المعلم، ويمكن باستخدام هذا النموذج استخلاص أكبر قدر من المعلومات فيما يتعلق بمستوى القدرة أو السمة المراد قياسها باستخدام مجموعة ثابتة من الفقرات، وفي هذا النموذج يكون لكل مفردة مؤشر تمييز (αi)، ومؤشر صعوبة (βi) لكل قسم من أقسام الاستجابة.

منهج وإجراءات البحث:

منهج البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي للكشف عن الخصائص السيكومترية لمقياس بك للاكتئاب (الصورة الثانية) لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وفقًا لنموذج الاستجابة المتدرجة (Graded Response Model (GRM)). وذلك لمناسبة هذا المنهج وطبيعة هذا البحث وأهدافه.

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من جميع طلبة قسم علم النفس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية البالغ عددهم (4167) طالبًا وطالبةً منهم (1513) طالبًا و(2654) طالبةً، وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني من العام 2017/ 2018م، بحسب إحصاءات عمادة القبول والتسجيل في جامعة الأمام محمد بن سعود الإسلامية في المملكة العربية السعودية.

عينة البحث:

تم اختيار عينة البحث بالطريقة القصدية؛ وذلك بتوزيع مقياس بك للاكتئاب (الصورة الثانية) على طلبة قسم علم النفس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، حيث بلغ عدد أفراد العينة (599) طالبًا وطالبةً منهم (306) طالبًا و(293) طالبةً بنسبة (14٪) من مجتمع البحث.

أداة البحث:

بهدف تحقيق أهداف البحث؛ فقد تم استخدام مقياس بك للاكتئاب (الصورة الثانية) والمكون من (21) فقرة تقيس كلاً من: الحزن، التشاؤم، الفشل السابق، فقد المتعة، مشاعر الذنب، مشاعر العقاب، عدم حب الذات، نقد الذات ولومها، الأفكار أو الرغبات الانتحارية، البكاء، التهيُّج، فقدان الاهتمام، التردد في اتِّخاذ القرارات، انعدام القيمة، فقدان الطاقة، التغيُّرات في نمط النوم، القابلية للغضب والاستثارة، التغيُّرات في الشهيَّة، صعوبة التركيز، التعب أو الإرهاق، فقدان الرغبة الجنسية.

وتتطلب الإجابة عنها أن يُحدِّد الطالب/ الطالبة درجة انطباق أحد الخيارات الأربعة المرتبة تصاعديًا حسب شدة العرض لديه/ لديها على ما جاء في كل فقرةٍ من فقرات مقياس بك للاكتئاب (الصورة الثانية)، وذلك على النحو الاتي: الدرجة (صفر) وتعني غير مكتئب، الدرجة (1) وتعني اكتئاباً خفيفاً، الدرجة (2) وتعني اكتئاباً متوسطاً، الدرجة (3) وتعني اكتئاباً شديداً؛ حيث يختلف نص البديل في كل فقرة عن البديل المناظر له في بقية الفقرات.

إجراءات البحث:

لتحقيق أهداف البحث؛ فقد تم اتباع الخطوات والإجراءات التالية:

- تبني مقياس بك للاكتئاب (الصورة الثانية)

في البحث الحالي .

- الحصول على كتاب تسهيل مهمة من عمادة الدراسات العليا في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية مُوجَّه إلى من يهمه الأمر في قسم علم النفس، وذلك بهدف تسهيل مهمة الباحث.
- توزيع مقياس بك للاكتئاب (الصورة الثانية) على أفراد عينة البحث بعد شرح هدف البحث لهم.
- الطلب من أفراد عينة البحث الإجابة عن فقرات مقياس بك للاكتئاب (الصورة الثانية) كما يرونها معبرةً عن وجهة نظرهم بكل صدق وموضوعية. وذلك بعد أنْ تمت إحاطتهم علماً أنَّ إجابتهم لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.
- جمع البيانات ثُمَّ إدخالها إلى ذاكرة الحاسوب؛ وذلك بهدف المعالجة الإحصائية لها.

الأساليب الإحصائية:

1. **للإجابة عن سؤال البحث الأوَّل؛** فقد تم التحقق من افتراضات أُحادية البعد والاستقلال الموضعي والاطرادية (منحنى خصائص الفقرة) لمقياس بك للاكتئاب (الصورة الثانية) لدى الطلبة؛ باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي في برنامج SPSS v25.0، وحساب قيمة $\chi 2$ للاستقلال الموضعي باستخدام برنامج IRTPro v4.2، وإنشاء رسم بياني لمنحنى خصائص مقياس بك للاكتئاب (الصورة الثانية) والفقرات التابعة لها لدى الطلبة عند تدريج «اكتئاب شديد».
2. **للإجابة عن سؤال البحث الثاني؛** فقد تم استخدام برنامج IRTPro v4.2؛ للكشف عن استجابات طلبة قسم علم النفس على مقياس بك للاكتئاب (الصورة الثانية) غير المطابقين وفقًا لنموذج الاستجابة المتدرجة عند مستوى دلالة (α=0.001)، وتم بعد ذلك إسقاط الطلبة غير المطابقين، ثم تم تقدير قدرة الطلبة على فقرات مقياس بك للاكتئاب (الصورة الثانية) والخطأ المعياري لها، ثُمَّ تم حساب إحصاءات القيمتين الصغرى والعظمى والوسط الحسابي والانحراف المعياري لتقديرات قدرة الطلبة المُقدَّرة في معرض استجابتهم على فقرات مقياس بك للاكتئاب (الصورة الثانية) والأخطاء المعيارية لها، ثم تم استخدام الإحصائي s-$\chi 2$ (Orlando & Thissen; 2003) للكشف عن فقرات مقياس بك للاكتئاب (الصورة الثانية) لدى الطلبة غير المُطابقين.
3. **للإجابة عن سؤال البحث الثالث؛** فقد تم

استخدام الإحصائي s-χ2 (Orlando & Thissen; 2003)؛ للكشف عن فقرات مقياس بك للاكتئاب (الصورة الثانية) لدى الطلبة المُطابقين بعد حذف الفقرة غير المطابقة وفقًا لنموذج الاستجابة المتدرجة باستخدام برنامج IRTPro v4.2 عند مستوى دلالة (α=0.001)، ثم تم حساب نسبة الأرجحية العظمى (2ll-) ومحكَّات المعلومات (AIC) و(BIC) لفقرات المقياس لدى الطلبة قبل وبعد حذف الفقرة غير المطابقة، ثم تم إنشاء رسم بياني لمنحنى دالة معلومات المقياس لدى الطلبة بعد حذف الفقرة غير المطابقة، ثم تم حساب الثبات الهامشي لأنماط استجابة الطلبة على فقرات المقياس قبل وبعد حذف الفقرة غير المطابقة، ثم تم التحقق من خاصية اللاتغاير لمعلمة التمييز ومعالم عتبة الصعوبة (الأولى، الثانية، الثالثة) لفقرات المقياس.

عرض النتائج:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي ينص: « **هل تحقق البيانات المستمدة من مقياس بك للاكتئاب (الصورة الثانية) افتراضات نموذج الاستجابة المتدرجة لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ؟**»

للإجابة عن هذا السؤال؛ فقد تم التحقق من افتراض أُحادية البعد لفقرات مقياس بك للاكتئاب (الصورة الثانية) بالاعتماد على بيانات طلبة قسم علم النفس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؛ باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي في برنامج SPSS v25.0، وجدول 1 يبين نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لفقرات مقياس بك للاكتئاب (الصورة الثانية) لديهم.

جدول 1:

نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لفقرات مقياس بك للاكتئاب (الصورة الثانية) لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

المكون	الجدور الكامنة الأوَّلية		المؤشر الثاني: الجذر الكامن الأول / الجذر الكامن الثاني
	قيمته	نسبة التباين المُفسَّر	نسبة التباين المفسر التراكمية	
1	5.35	**25.47 (المؤشر الأوَّل)**	25.47	**3.75**
2	1.43	6.79	32.26	
3	1.17	5.59	37.85	
4	1.10	5.23	43.08	
5	1.01	4.83	47.91	
6	0.93	4.44	52.35	

يلاحظ من جدول 1 أنَّ فقرات مقياس بك للاكتئاب (الصورة الثانية) لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية تُحقِّق أُحادية البعد بمؤشرين؛ على النحو الآتي: أنَّ يكون ناتج قسمة الجذر الكامن الأول على الثاني أكبر من 2؛ حيث بلغت قيمة ناتج القسمة (3.75)، ثُمَّ أنَّ يكون التباين المفسر للمُكوِّن الأوَّل أكبر من (20.0٪)؛ حيث بلغت قيمة التباين المُفسَّر للمُكوِّن الأوَّل (25.47٪). (Hattie, 1985)

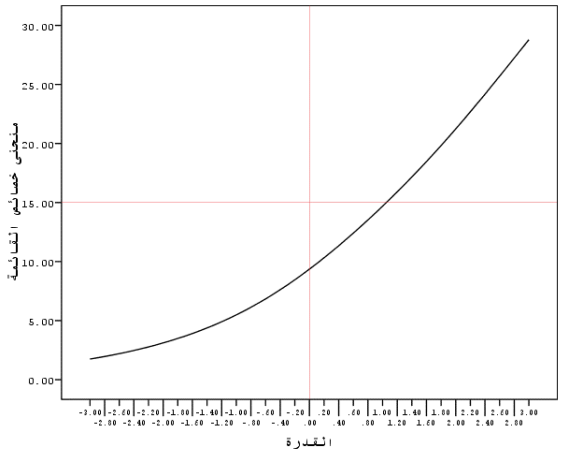
وتم التحقق من افتراض الاستقلال الموضعي لفقرات مقياس بك للاكتئاب (الصورة الثانية) لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؛ عن طريق حساب قيمة $\chi 2$ للاستقلال الموضعي ثم تحويلها إلى قيم معيارية (Standardized LD $\chi 2$) تحت التوزيع الطبيعي المعياري ذي الذيل الطويل (Long Tailed Normal Distribution) باستخدام المعادلة ($Z = \sqrt{2\chi^2} - \sqrt{2df - 1}$) (Thelwall&Fairclough,2017)؛ لكل زوج مُتَشكِّل من أيّ فقرتين من فقرات مقياس بك للاكتئاب (الصورة الثانية) لديهم؛ باستخدام برنامج IRTPro v4.2، فإذا كانت قيمة $\chi 2$ للاستقلال الموضعي المعيارية أقل من (5) فمعنى ذلك أنَّ زوج الفقرتين يُحقِّق الاستقلال الموضعي وفقًا لتعليمات دليل البرنامج، وإذا كانت قيمته أكبر من أو تساوي (5) فمعنى ذلك أنَّ زوج الفقرتين لا يُحقِّق الاستقلال الموضعي وفقًا لتعليمات دليل البرنامج؛ ثُمَّ تم رصد التكرارات والنسب المئوية لحالة الاستقلال الموضعي لكل زوج من أزواج الفقرات (Cai, Thissen & Du Toit; 2017)، وذلك كما هو مُبيَّن في جدول 2.

جدول 2:
التكرارات والنسب المئوية لحالة الاستقلال الموضعي لفقرات مقياس بك للاكتئاب (الصورة الثانية) لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

حالة الموضعية	التكرار	النسبة المئوية
مستقلة	**202**	**%96.19**
معتمدة	8	%3.81
الكلي	210	100.00

يلاحظ من جدول 2 أنَّ الاستقلال الموضعي مُتحقِّق لفقرات مقياس بك للاكتئاب (الصورة الثانية) لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؛ حيث بلغت قيمة النسبة المئوية (96.19٪)؛ حيث قد تجاوزت نسبة ألـ (80.0٪)؛ ذلك أنَّه في حال انخفاض قيمها دون ألـ (80.0٪) توجد احتمالية كبيرة لوجود عناقيد من أزواج للفقرات يزيد عددها عن ثلاث أزواج للفقرات وفقًا لـ(McDONALD, 1999).

وتم التحقق من افتراض منحنى خصائص فقرات مقياس بك للاكتئاب (الصورة الثانية) لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؛ عن طريق إنشاء رسم بياني لمنحنى خصائص مقياس بك للاكتئاب (الصورة الثانية) لديهم عند تدريج «اكتئاب شديد»، وذلك كما هو مُبيَّن في شكل 1.



شكل 1: رسم بياني لافتراض منحنى خصائص مقياس بك للاكتئاب (الصورة الثانية) عند تدريج «اكتئاب شديد».

يتضح من شكل 1 تحقُّق افتراض منحنى خصائص مقياس بك للاكتئاب (الصورة الثانية) لدى أفراد العينة عند تدريج «اكتئاب شديد» (الاطرادية)؛ إذ لم يلاحظ وجود تراجع يزيد عن مقدار (0.03) ضمن أي مستويين متلاحقين من مستويات القدرة في منحنى خصائص مقياس بك للاكتئاب (الصورة الثانية) لديهم من مستوى القدرة (3.00-) فصاعدًا وفقًا لمعيار (Mokken, 1971) لتحقق افتراض الاطرادية في النماذج البارامترية واللابارامترية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي ينص: « **هل تطابق البيانات المستمدة من مقياس بك للاكتئاب (الصورة الثانية) نموذج الاستجابة المتدرجة لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟** »

للإجابة عن هذا السؤال؛ فقد تم استخدام برنامج IRTPro v4.2؛ للكشف عن استجابات طلبة قسم علم النفس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية على مقياس بك للاكتئاب (الصورة الثانية) غير المطابقين وفقًا لنموذج الاستجابة المتدرجة عند مستوى دلالة (α=0.001)؛ حيث بلغ عددهم (96) طالبًا وطالبةً موزعين إلى (52) طالباً و(44) طالبةٍ.

وبعد حذف استجابات طلبة قسم علم النفس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية على مقياس بك للاكتئاب (الصورة الثانية) غير المطابقين وفقًا لنموذج الاستجابة المتدرجة عند مستوى دلالة (α=0.001)؛ فقد تم استخدام برنامج IRTPro v4.2؛ لتقدير قدرة الطلبة على فقرات مقياس بك للاكتئاب (الصورة الثانية) والخطأ المعياري لها، ثُمَّ تم حساب إحصاءات القيمتين الصغرى والعظمى والوسط الحسابي والانحراف المعياري لتقديرات قدرة الطلبة المُقدَّرة في معرض استجابتهم على فقرات مقياس بك للاكتئاب (الصورة الثانية) والأخطاء المعيارية لها، وذلك كما هو مُبيَّن في جدول 3.

جدول 3

إحصاءات القيمتين الصغرى والعظمى والوسط الحسابي والانحراف المعياري لتقديرات قدرة الطلبة المُقدَّرة في معرض استجابتهم على فقرات مقياس بك للاكتئاب (الصورة الثانية) والأخطاء المعيارية لها وفقًا لمستوى القدرة (منخفض، متوسط، مرتفع).

مستوى القدرة	الإحصائي	القدرة	الخطأ المعياري للقدرة
منخفض (76 فرداً)	القيمة الصغرى	-1.9960	0.5580
	الوسط الحسابي	-1.4246	0.6121
	الانحراف المعياري	0.2674	0.0303
	القيمة العظمى	-1.0120	0.6760
متوسط (373 فرداً)	القيمة الصغرى	-0.9970	0.4240
	الوسط الحسابي	0.0949	0.4888
	الانحراف المعياري	0.5472	0.0332
	القيمة العظمى	1.0860	0.5770
مرتفع (54 فرداً)	القيمة الصغرى	1.1140	0.4190
	الوسط الحسابي	1.3474	0.4520
	الانحراف المعياري	0.1648	0.0168
	القيمة العظمى	1.9010	0.5160
الكلي (503 فرداً)	القيمة الصغرى	-1.9960	0.4190
	الوسط الحسابي	-0.0002	0.5035
	الانحراف المعياري	0.8629	0.0567
	القيمة العظمى	1.9010	0.6760

يلاحظ من جدول 3 أنَّ الوسط الحسابي لتقديرات قدرة الطلبة على فقرات مقياس بك للاكتئاب (الصورة الثانية) عندما يكون مستوى قدرة الطلبة (منخفض) قد بلغت قيمته (1.4246-) بانحراف معياري مقداره (0.6121) حيث تراوحت قيم قدرة الطلبة فيه من (1.9960-) وحتى (1.012-)، وتراوحت أخطاؤها المعيارية من (0.558) وحتى (0.676)؛ حيث بلغ عددهم ضمن هذا المستوى (76) طالبًا وطالبةً. ويلاحظ أنَّ الوسط الحسابي لتقديرات قدرة الطلبة على فقرات المقياس عندما يكون مستوى قدرة الطلبة (متوسط) قد بلغت قيمته (0.0949) بانحراف معياري مقداره (0.4888) حيث تراوحت قيم قدرة الطلبة فيه من

(0.997-) وحتى (1.086)، وتراوحت أخطاؤها المعيارية من (0.424) وحتى (0.577)؛ حيث بلغ عددهم ضمن هذا المستوى (373) طالبًا وطالبةً. ويلاحظ أنَّ الوسط الحسابي لتقديرات قدرة الطلبة على فقرات المقياس عندما يكون مستوى قدرة الطلبة (مرتفع) قد بلغت قيمته (1.3474) بانحراف معياري مقداره (0.4520) حيث تراوحت قيم قدرة الطلبة فيه من (1.114) وحتى (1.901)، وتراوحت أخطاؤها المعيارية من (0.419) وحتى (0.516)؛ حيث بلغ عددهم ضمن هذا المستوى (54) طالبًا وطالبةً.

وتم استخدام الإحصائي s-χ2 (Orlando & Thissen; 2003)؛ للكشف عن فقرات مقياس بك للاكتئاب (الصورة الثانية) لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية غير المُطابقة وفقًا لنموذج الاستجابة المتدرجة باستخدام برنامج IRTPro v4.2 عند مستوى دلالة (α=0.001)، وجدول 4 يُبيِّن إحصاءات القيمتين الصغرى والعظمى والوسط الحسابي والانحراف المعياري لإحصائي مُطابقة الفقرات s-χ2 ولدرجات الحرية ولاحتمالية الخطأ لمُطابقتها.

جدول 4

إحصاءات القيمتين الصغرى والعظمى والوسط الحسابي والانحراف المعياري لإحصائي المُطابقة s-χ2 لفقرات مقياس بك للاكتئاب (الصورة الثانية) لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ولدرجات الحرية ولاحتمالية الخطأ لمُطابقتها.

رقم الفقرة	مضمون الفقرة	s-χ^2	درجة الحرية	احتمالية الخطأ	حالة المطابقة
1	الحزن	59.2	44	0.0629	مطابقة
2	التشاؤم	50.7	40	0.1185	مطابقة
3	الفشل السابق	33.4	34	0.4980	مطابقة
4	فقدان المتعة	38.8	46	0.7674	مطابقة
5	مشاعر الذنب	**77.1**	42	0.0008	غير مطابقة
6	مشاعر العقاب	71.3	51	0.0319	مطابقة
7	عدم حب الذات	26.7	29	0.5904	مطابقة
8	نقد الذات ولومها	54.5	42	0.0940	مطابقة
9	الأفكار أو الرغبات الانتحاريّة	20.7	16	0.1908	مطابقة
10	البكاء	52.8	55	0.5617	مطابقة

11	التهيّج	33.4	42	0.8267	مطابقة
12	فقدان الاهتمام	42.6	46	0.6156	مطابقة
13	التردد في اتّخاذ القرارات	40.3	29	0.0784	مطابقة
14	انعدام القيمة	35	30	0.2417	مطابقة
15	فقدان الطاقة	30.7	40	0.8549	مطابقة
16	التغيّرات في نمط النوم	56.4	53	0.3480	مطابقة
17	القابليّة للغضب والاستثارة	53	41	0.0989	مطابقة
18	التغيّرات في الشهيّة	57.8	43	0.0645	مطابقة
19	صعوبة التركيز	45.3	44	0.4186	مطابقة
20	التعب أو الإرهاق	49.1	36	0.0714	مطابقة
21	فقدان الرغبة الجنسيّة	36	23	0.0416	مطابقة
القيمة الصغرى		20.700	16	0.0008	
الوسط الحسابي		45.943	39.33	0.3132	
الانحراف المعياري		14.335	9.72	0.2899	
القيمة العظمى		77.100	55	0.8549	

يلاحظ من جدول 4 أنَّ أصغر قيمة لإحصائي المُطابقة $S\text{-}\chi 2$ لفقرات مقياس بك للاكتئاب (الصورة الثانية) لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية تكون عند الفقرة رقم (9) التي نصَّت على «الأفكار أو الرغبات الانتحارية»؛ حيث بلغت قيمته (20.7) وهي فقرةٌ مطابقة لنموذج الاستجابة المتدرجة عند مستوى الدلالة (α=0.001)، وأنَّ أكبر قيمة لإحصائي المُطابقة $S\text{-}\chi 2$ لفقرات المقياس تكون عند الفقرة رقم (5) التي نصَّت على «مشاعر الذنب»؛ حيث بلغت قيمته (77.1) وهي فقرةٌ غير مطابقة لنموذج الاستجابة المتدرجة عند مستوى الدلالة (α=0.001). مما يُعني أنَّ نموذج الاستجابة المتدرجة GRM يُطابق جميع فقرات مقياس بك للاكتئاب (الصورة الثانية) لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة الإمام محمد ابن سعود الإسلامية باستثناء الفقرة رقم (5).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي ينص على: « **هل تتوفر خصائص سيكومترية مناسبة للبيانات المستمدة من مقياس بك للاكتئاب (الصورة الثانية) وفقًا لنموذج الاستجابة المتدرجة لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ؟**»

للإجابة عن هذا السؤال؛ فقد تم استخدام الإحصائي (Orlando & Thissen; 2003 $s\text{-}\chi 2$)؛ للكشف عن فقرات مقياس بك للاكتئاب (الصورة الثانية) لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة الإمام محمد

ابـن سـعود الإسـلامية المُطابقـة بعـد حـذف الفقـرة رقـم (5) في ضـوء نتائـج سـؤال البحـث الثـاني وفقًـا لنمـوذج الاسـتجابة المتدرجـة باسـتخدام برنامـج IRTPro v4.2 عنـد مسـتوى دلالـة (α=0.001)، وجـدول 5 يُبـيِّن الإحصـاءات الوصفيـة لتقديـر معلمـة التمييز ومعـالم عتبة الصعوبـة وأخطائهـا المعياريـة وإحصائـي المُطابقـة $\chi 2$-S لفقـرات مقيـاس بـك للاكتئـاب (الصـورة الثانيـة) لـدى طلبـة قسـم علـم النفـس بجامعـة الإمـام محمـد بن سـعود الإسـلامية واحتماليـة الخطـأ لمُطابقتهـا، وذلك كما هـو مُبيَّن في جـدول 5.

جدول 5

الإحصاءات الوصفية لتقدير معلمة التمييز ومعالم عتبة الصعوبة وأخطائها المعيارية وإحصائي المُطابقة $\chi 2$-s لفقرات مقياس بك للاكتئاب (الصورة الثانية) لدى الطلبة واحتمالية الخطأ لمُطابقتها.

الرقم	مضمون الفقرة	معلمة التمييز			عتبات الصعوبة								
					العتبة الأولى			العتبة الثانية			العتبة الثالثة		
		a	الخطأ المعياري	التصنيف	b_1	الخطأ المعياري	التصنيف	b_2	الخطأ المعياري	التصنيف	b_3	الخطأ المعياري	التصنيف
1	الحزن	0.63	0.12	منخفض	-1.63	0.31	سهلة	3.77	0.67	صعبة جدًا	6.65	1.27	صعبة جدًا
2	التشاؤم	0.56	0.13	منخفض	2.01	0.46	صعبة جدًا	3.57	0.81	صعبة جدًا	10.16	2.70	صعبة جدًا
3	الفشل السابق	0.47	0.16	منخفض	3.84	1.24	صعبة جدًا	6.17	2.04	صعبة جدًا	11.87	4.23	صعبة جدًا
4	فقدان المتعة	0.50	0.11	منخفض	0.31	0.19	متوسطة	3.81	0.82	صعبة جدًا	9.11	2.12	صعبة جدًا
6	مشاعر العقاب	0.51	0.11	منخفض	0.73	0.23	صعبة	4.42	0.97	صعبة جدًا	5.84	1.29	صعبة جدًا
7	عدم حب الذات	1.14	0.26	متوسط	2.50	0.44	صعبة جدًا	3.06	0.57	صعبة جدًا	4.51	0.96	صعبة جدًا
8	نقد الذات ولومها	0.71	0.12	متوسط	0.20	0.13	متوسطة	1.18	0.22	صعبة	7.13	1.34	صعبة جدًا
9	الأفكار أو الرغبات الانتحاريّة	0.77	0.29	متوسط	4.07	1.32	صعبة جدًا	6.29	2.17	صعبة جدًا	6.96	2.46	صعبة جدًا
10	البكاء	0.75	0.13	متوسط	1.10	0.20	صعبة	1.83	0.30	صعبة	3.29	0.55	صعبة جدًا
11	التهيّج	1.33	0.18	متوسط	0.59	0.09	صعبة	2.41	0.26	صعبة جدًا	3.04	0.36	صعبة جدًا
12	فقدان الاهتمام	0.66	0.12	متوسط	0.06	0.14	متوسطة	3.29	0.56	صعبة جدًا	6.20	1.13	صعبة جدًا
13	التردد في اتّخاذ القرارات	1.16	0.16	متوسط	0.46	0.10	متوسطة	3.46	0.44	صعبة جدًا	4.65	0.69	صعبة جدًا
14	انعدام القيمة	1.19	0.23	متوسط	1.91	0.27	صعبة	2.93	0.46	صعبة جدًا	4.79	0.92	صعبة جدًا
15	فقدان الطاقة	1.26	0.17	متوسط	0.31	0.09	متوسطة	2.27	0.25	صعبة جدًا	4.19	0.57	صعبة جدًا
16	التغيّرات في نمط النوم	0.73	0.12	متوسط	-1.20	0.22	سهلة	2.33	0.35	صعبة جدًا	3.77	0.58	صعبة جدًا
17	القابليّة للغضب والاستثارة	0.95	0.14	متوسط	0.31	0.11	متوسطة	2.79	0.37	صعبة جدًا	5.23	0.82	صعبة جدًا
18	التغيّرات في الشهيّة	0.67	0.12	متوسط	-0.42	0.16	متوسطة	3.54	0.59	صعبة جدًا	6.44	1.17	صعبة جدًا
19	صعوبة التركيز	0.97	0.14	متوسط	0.21	0.10	متوسطة	1.88	0.24	صعبة	5.36	0.84	صعبة جدًا
20	التعب أو الإرهاق	1.48	0.18	مرتفع	-0.09	0.08	متوسطة	2.31	0.23	صعبة جدًا	3.58	0.43	صعبة جدًا
21	فقدان الرغبة الجنسيّة	0.86	0.23	متوسط	3.15	0.72	صعبة جدًا	4.69	1.16	صعبة جدًا	5.18	1.31	صعبة جدًا
القيمة الصغرى		0.47	0.11		-1.63	0.08		1.18	0.22		3.04	0.36	
الوسط الحسابي		0.87	0.16		0.92	0.33		3.30	0.67		5.90	1.29	
الانحراف المعياري		0.30	0.05		1.54	0.36		1.34	0.56		2.31	0.94	
القيمة العظمى		1.48	0.29		4.07	1.32		6.29	2.17		11.87	4.23	

يلاحظ من جدول 5 أنَّ الوسط الحسابي لقيم معلمة تمييز فقرات مقياس بك للاكتئاب قد بلغت قيمته (0.87) بانحراف معياري مقداره (0.30)؛ حيث تراوحت قيم معلمة تمييز فقرات المقياس من (0.47) للفقرة رقم (3) التي نصَّت على «الفشل السابق» وحتى (1.48) للفقرة رقم (20) التي نصَّت على «التعب والإرهاق». ويلاحظ أنَّ الوسط الحسابي لقيم الخطأ المعياري لمعلمة تمييز فقرات مقياس بك للاكتئاب قد بلغت قيمته (0.16) بانحراف معياري مقداره (0.05)؛ حيث تراوحت قيم الخطأ المعياري لمعلمة تمييز فقرات المقياس من (0.11) للفقرتين (4، 6) اللتين نصَّتا على («فقدان المتعة» و«مشاعر العقاب») وحتى (0.29) للفقرة رقم (9) التي نصَّت على «الأفكار أو الرغبات الانتحارية». علماً أنَّ فقرات المقياس قد صُنِّفت وفقًا لمعلمة تمييزها حسب معيار(Baker, 2001) إلى أربع فقرات منخفضة التمييز ذوات الأرقام (1، 2، 3، 4، 6) وإلى أربعِ عشرَ فقرة متوسطة التمييز ذوات الأرقام (7، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 21) وإلى فقرة واحدة مرتفعة التمييز ذات الرقم (20) التي نصَّت على «التعب والإرهاق».

كما يلاحظ من جدول 5 أنَّ الوسط الحسابي لقيم معلمة عتبة الصعوبة الأولى لفقرات مقياس بك للاكتئاب قد بلغت قيمته (0.92) بانحراف معياري مقداره (1.54)؛ حيث تراوحت قيم معلمة عتبة الصعوبة الأولى لفقرات المقياس من (1.63-) للفقرة رقم (1) التي نصَّت على «الحزن» وحتى (4.07) للفقرة رقم (9) التي نصَّت على «الأفكار أو الرغبات الانتحارية». ويلاحظ أنَّ الوسط الحسابي لقيم الخطأ المعياري لمعلمة عتبة الصعوبة الأولى لفقرات مقياس بك للاكتئاب قد بلغت قيمته (0.33) بانحراف معياري مقداره (0.36)؛ حيث تراوحت قيم الخطأ المعياري لمعلمة عتبة الصعوبة الأولى لفقرات المقياس من (0.08) للفقرة رقم (20) التي نصَّت على «التعب أو الإرهاق» وحتى (1.32) للفقرة رقم (9) التي نصَّت على «الأفكار أو الرغبات الانتحارية». علماً أنَّ فقرات المقياس قد صُنِّفت وفقًا لمعلمة عتبة الصعوبة الأولى حسب معيار (Baker, 2001) إلى فقرتين سهلتي الصعوبة ذاتي الرقمين (1، 16) وإلى تسع فقرات متوسطة الصعوبة ذوات الأرقام (4، 8، 12، 13، 15، 17، 18، 19، 20) وإلى أربعِ فقرات صعبة ذوات الأرقام (6، 10، 11، 14) وإلى خمسِ فقراتٍ صعبةٍ جدًا ذوات الأرقام (2، 3، 7، 9، 21).

فيما يلاحظ من جدول 5 أنَّ الوسط الحسابي لقيم معلمة عتبة الصعوبة الثانية لفقرات مقياس بك للاكتئاب قد بلغت قيمته (3.30) بانحراف معياري مقداره (1.34)؛ حيث تراوحت قيم

معلمة عتبة الصعوبة الثانية لفقرات المقياس من (1.18) للفقرة رقم (8) التي نصَّت على «نقد الذات ولومها» وحتى (6.29) للفقرة رقم (9) التي نصَّت على «الأفكار أو الرغبات الانتحارية». ويلاحظ أنَّ الوسط الحسابي لقيم الخطأ المعياري لمعلمة عتبة الصعوبة الثانية لفقرات مقياس بك للاكتئاب قد بلغت قيمته (0.67) بانحراف معياري مقداره (0.56)؛ حيث تراوحت قيم الخطأ المعياري لمعلمة عتبة الصعوبة الثانية لفقرات المقياس من (0.22) للفقرة رقم (8) التي نصَّت على «نقد الذات ولومها» وحتى (2.17) للفقرة رقم (9) التي نصَّت على «الأفكار أو الرغبات الانتحارية». علمًا أنَّ فقرات المقياس قد صُنِّفت وفقًا لمعلمة عتبة الصعوبة الثانية حسب معيار (Baker, 2001) إلى ثلاث فقرات صعبة ذوات الأرقام (8، 10، 19) وإلى سبعِ عشَرَ فقرةٍ صعبةٍ جدًا ذوات الأرقام (1، 2، 3، 4، 6، 7، 9، 11، 12، 13، 14، 15، 16، 17، 18، 20، 21).

في حين يلاحظ من جدول 5 أنَّ الوسط الحسابي لقيم معلمة عتبة الصعوبة الثالثة لفقرات مقياس بك للاكتئاب قد بلغت قيمته (5.90) بانحراف معياري مقداره (2.31)؛ حيث تراوحت قيم معلمة عتبة الصعوبة الثالثة لفقرات المقياس من (3.04) للفقرة رقم (11) التي نصَّت على «التهيُّج» وحتى (11.87) للفقرة رقم (3) التي نصَّت على «الفشل السابق». ويلاحظ أنَّ الوسط الحسابي لقيم الخطأ المعياري لمعلمة عتبة الصعوبة الثالثة لفقرات مقياس بك للاكتئاب قد بلغت قيمته (1.29) بانحراف معياري مقداره (0.94)؛ حيث تراوحت قيم الخطأ المعياري لمعلمة عتبة الصعوبة الثالثة لفقرات المقياس من (0.36) للفقرة رقم (11) التي نصَّت على «التهيُّج» وحتى (4.23) للفقرة رقم (3) التي نصَّت على «الفشل السابق». علمًا أنَّ جميع فقرات المقياس قد صُنِّفت إلى صعبةٍ جدًا وفقًا لمعلمة عتبة الصعوبة الثالثة حسب معيار (Baker, 2001).

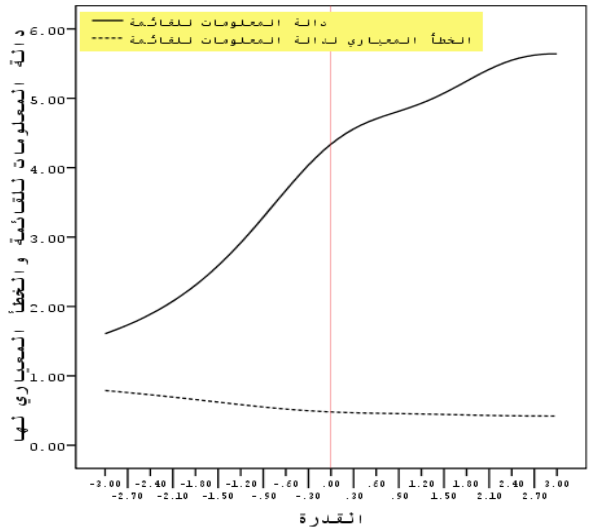
وتم حساب نسبة الأرجحية العظمى (-2ll) ومحكَّات المعلومات (Akaike Information Criterion (AIC)) الموضوع من قبل (Akaike, 1974) و(Bayesian Information Criterion (BIC)) الموضوع من قبل (Schwarz, 1978) لفقرات مقياس بك للاكتئاب (الصورة الثانية) لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية قبل وبعد حذف الفقرة رقم (5) غير المطابقة؛ علمًا أنَّ محكَّات المعلومات هي مؤشرات نسبية لمقارنة نموذجين مُرشَّحين أو أكثر. وكلما صغرت قيمها كلما كانت مُطابقة النموذج للبيانات أكثر كفاءة، وذلك كما هو مُبيَّن في جدول 6.

جدول 6
قيم محكَّات كمية المعلومات لفقرات مقياس بك للاكتئاب (الصورة الثانية) لدى الطلبة قبل وبعد حذف الفقرة رقم (5) غير المطابقة.

محكَّات المعلومات	القيمة	
	قبل المطابقة	بعد المطابقة
-2loglikelihood:	20977.91	15816.48
Akaike Information Criterion (***AIC***):	21145.91	15976.48
Bayesian Information Criterion (***BIC***):	21515.11	16314.13

يلاحظ من جدول 6 أنَّ أدنى قيمة لمؤشرات (2loglikelihood-) و(AIC) و(BIC) لفقرات مقياس بك للاكتئاب (الصورة الثانية) لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية تكون بعد حذف الفقرة رقم (5) غير المطابقة، وعلى العكس من ذلك أنَّ أكبر قيمة لنفس المؤشرات لفقرات المقياس تكون قبل حذف الفقرة رقم (5) غير المطابقة؛ بما يفيد أنَّ فقرات مقياس بك للاكتئاب لدى الطلبة بعد حذف الفقرة رقم (5) غير المطابقة تقدم معلومات أكثر، بعد المُطابقة من ذي قبل.

وتم إنشاء رسم بياني لمنحنى دالة معلومات مقياس بك للاكتئاب (الصورة الثانية) لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بعد حذف الفقرة رقم (5) غير المطابقة كما هو مُبيَّن في شكل 2.



شكل 2: رسم بياني لمنحنى دالة معلومات مقياس بك للاكتئاب (الصورة الثانية) لدى الطلبة بعد حذف الفقرة رقم (5) غير المطابقة.

يتضح من شكل 2 أنَّه كلما ازدادت تقديرات قدرة الطلبة من مستوى القدرة (3.00-) فصاعدًا كلما ازدادت كمية المعلومات التي يقدمها مقياس بك للاكتئاب (الصورة الثانية) لدى الطلبة، والعكس من ذلك صحيح فكلما ازدادت تقديرات قدرة الطلبة من مستوى القدرة (3.00-) فصاعدًا كلما تراجع الخطأ المعياري لكمية المعلومات التي يقدمها مقياس بك للاكتئاب لدى الطلبة.

وبالرجوع إلى منحنيات دالة معلومات فقرات مقياس بك للاكتئاب (الصورة الثانية) لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بعد حذف الفقرة رقم (5) غير المطابقة؛ فإنَّه يمكن تحديد دالة المعلومات العظمى لفقرات مقياس بك للاكتئاب (الصورة الثانية) لدى الطلبة ومستوى قدرة الطلبة المناظر لها، وذلك كما هو مبين في جدول 7.

جدول 7

دالة المعلومات العظمى لفقرات مقياس بك للاكتئاب (الصورة الثانية) ومستوى قدرة الطلبة المناظر لها.

الرتبة	رقم الفقرة	دالة المعلومات العظمى	القدرة المقابلة لدالة المعلومات العظمى
1	20	0.635	2.85
2	11	0.524	2.55
3	15	0.448	2.3
4	14	0.428	2.65
5	7	0.395	3
6	13	0.351	3
7	19	0.281	1.15
8	17	0.259	2.85
9	21	0.203	3
10	10	0.174	2.2
11	16	0.159	2.8
12	8	0.143	0.75
13	9	0.13	3
14	12	0.128	3
15	18	0.126	3
16	1	0.105	3
17	2	0.091	2.8
18	6	0.078	3
19	4	0.073	2.3
20	3	0.058	3

يلاحظ من جدول 7 أنَّ أعلى دالة معلومات عظمى قد كانت لصالح الفقرة ذات الرقم (20) عند مستوى القدرة (2.85)، وأنَّ أقل دالة معلومات عظمى قد كانت لصالح الفقرة ذات الرقم (3) عند مستوى القدرة (3). ويلاحظ أنَّ كافة قيم دالة المعلومات العظمى لفقرات مقياس بك للاكتئاب (الصورة الثانية) تكون عند مستوى القدرة المرتفع (0.5-3). كما ويلاحظ أن أكثر فقرات مقياس بك للاكتئاب (الصورة الثانية) مساهمة في دالة معلومات المقياس هي الفقرات ذوات الأرقام (20، 11، 15، 14، 7، 13، 19، 17) التي تُعنى بكلٍّ من (التعب أو الإرهاق، التهيُّج، فقدان الطاقة، انعدام القيمة، عدم حب الذات، التردد في اتِّخاذ القرارات، صعوبة التركيز، القابلية للغضب والاستثارة) على الترتيب؛ وذلك لعلاقتها بمعلمة التمييز الخاصة بكلِّ فقرةٍ منها -كما هو مثبت في جدول -5 باستثناء الفقرتين (7، و13)؛ وذلك لكبر الخطأ المعياري لمعلمة تمييز الفقرة رقم (7) مقارنةً بما هو عليه في الفقرة رقم (13)؛ بمعنى كلما زادت قيمة معلمة التمييز للفقرة كلما قدمت كماً أكبر من المعلومات مع مراعاة صغر قيمة الخطأ المعياري لمعلمة التمييز الخاصة بها.

وتم حساب الثبات الهامشي (Marginal Reliability) لأنماط استجابة طلبة قسم علم النفس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية على فقرات مقياس بك للاكتئاب (الصورة الثانية) قبل وبعد حذف الفقرة رقم (5) غير المطابقة في ضوء نتائج سؤال البحث الثاني وفقًا لنموذج الاستجابة المتدرجة باستخدام برنامج IRTPro v4.2 عند مستوى دلالة (α=0.001)؛ حيث بلغت قيمته (0.74) قبل حذف الفقرة رقم (5) غير المطابقة في حين بلغت قيمته (0.86) بعد حذف الفقرة رقم (5) غير المطابقة.

وبهدف التحقق من خاصية اللاتغاير لمعلمة التمييز ولمعالم عتبة الصعوبة لفقرات مقياس بك للاكتئاب (الصورة الثانية)؛ فقد تم استخدام برنامج IRTPro v4.2؛ للكشف عن استجابات طلاب وطالبات قسم علم النفس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية كلٍّ على حدةٍ على مقياس بك للاكتئاب (الصورة الثانية) غير المطابقين وفقًا لنموذج الاستجابة المتدرجة عند مستوى دلالة (α=0.001)؛ حيث بلغ عددهم (218) طالبًا وطالبةً موزعين إلى (41) طالباً و(177) طالبة، ثم تمَّ حذف استجابات طلاب وطالبات قسم علم النفس على مقياس بك للاكتئاب (الصورة الثانية) غير المطابقين وفقًا لنموذج الاستجابة المتدرجة عند مستوى دلالة (α=0.001). ثم تمَّ تقدير قدرات الطلاب والطالبات على فقرات مقياس بك للاكتئاب (الصورة الثانية) والخطأ المعياري لها. ثم تم استخدام الإحصائي s-χ2 (Orlando & Thissen; 2003)؛ للكشف عن فقرات مقياس بك للاكتئاب

(الصورة الثانية) لدى طلاب وطالبات قسم علم النفس غير المُطابقة وفقًا لنموذج الاستجابة المتدرجة عند مستوى دلالة (α=0.001)؛ حيث لم يتبين وجود أيَّة فقرة غير مطابقة سواءً لدى الطلاب أو لدى الطالبات، ثم تم حساب فترات الثقة لمعلمة التمييز ولمعالم عتبات الصعوبة (الأولى، الثانية، الثالثة) لفقرات مقياس بك للاكتئاب (الصورة الثانية) لدى الطلاب والطالبات كلٍّ على حدةٍ بالاعتماد على قيم الأخطاء المعيارية لها مضروبة بالقيمة (1.96) تحت التوزيع الاحتمالي التائي t) (Distributionعند مستوى الدلالة (α=0,05)، وذلك عن طريق طرح الناتج وإضافته لقيم معلمة التمييز ومعالم عتبات الصعوبة لفقرات المقياس,Cai) (Thissen & Du Toit; 2017، ثم تم العمد إلى الكشف عن تقاطع فترات الثقة من عدمها لمعلمة التمييز ولمعالم عتبات الصعوبة لفقرات المقياس العائدة على الطالبات مع التي تعود على الطلاب، وذلك كما هو مبين في جداول 8، 9، 10، 11.

جدول 8

خاصية اللاتغاير لمعلمة تمييز فقرات مقياس بك للاكتئاب (الصورة الثانية) وفقًا لجنس الطلبة (طلاب، طالبات).

رقم	مضمون الفقرة	حالة اللاتغاير	فترة الثقة لمعلمة التمييز لدى:				التحيز
			الطلاب		الطالبات		
			الحد الأدنى	الحد الأعلى	الحد الأدنى	الحد الأعلى	
1	الحزن	نعم	0.49	1.11	0.66	3.57	لا يوجد
2	التشاؤم	نعم	0.32	1.02	0.09	2.24	لا يوجد
3	الفشل السابق	نعم	0.21	1.09	-0.35	1.84	لا يوجد
4	فقدان المتعة	نعم	0.43	1.06	0.10	2.10	لا يوجد
5	مشاعر الذنب	نعم	0.79	1.52	-0.93	0.99	لا يوجد
6	مشاعر العقاب	نعم	0.37	1.02	-0.33	1.36	لا يوجد
7	عدم حب الذات	نعم	0.01	1.31	0.07	2.19	لا يوجد
8	نقد الذات ولومها	نعم	0.48	1.19	-0.98	0.62	لا يوجد
9	الأفكار أو الرغبات الانتحاريّة	نعم	-0.21	1.26	0.91	3.62	لا يوجد
10	البكاء	نعم	0.33	1.36	-0.10	1.68	لا يوجد
11	التهيّج	نعم	0.80	1.78	-0.29	1.53	لا يوجد
12	فقدان الاهتمام	نعم	0.64	1.35	0.86	3.25	لا يوجد
13	التردد في اتّخاذ القرارات	نعم	0.90	1.94	-0.41	1.61	لا يوجد
14	انعدام القيمة	نعم	0.46	1.72	0.04	2.09	لا يوجد
15	فقدان الطاقة	نعم	0.81	1.74	0.19	3.32	لا يوجد
16	التغيّرات في نمط النوم	نعم	0.72	1.42	0.46	2.67	لا يوجد
17	القابليّة للغضب والاستثارة	نعم	0.62	1.40	0.02	2.11	لا يوجد
18	التغيّرات في الشهيّة	نعم	0.82	1.65	1.02	3.85	لا يوجد
19	صعوبة التركيز	نعم	1.14	2.26	-0.20	2.00	لا يوجد
20	التعب أو الإرهاق	نعم	1.22	2.47	1.35	4.34	لا يوجد
21	فقدان الرغبة الجنسيّة	نعم	0.38	2.37	0.02	2.26	لا يوجد

يلاحظ من جدول 8 أنَّ جميع فقرات مقياس بك للاكتئاب (الصورة الثانية) تُحقق خاصية اللاتغاير وفقًا لمعلمة التمييز وفقًا لمعلمة التمييز (طلاب، طالبات) في قسم علم النفس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بنسبة (100.0٪)؛ وبما أنَّه لا يوجد انتهاك لخاصية اللاتغاير وفقًا لمعلمة التمييز في جميع فقرات مقياس بك للاكتئاب (الصورة الثانية) يُعزى لجنس الطلبة؛ فمعنى ذلك عدم وجود تحيُّز في فقرات المقياس لأيٍّ من جنسي الطلبة؛ وبمعنى أنَّ فقرات المقياس متحررة من تأثير جنس الطلبة.

جدول 9

خاصية اللاتغاير لمعلمة عتبة الصعوبة الأولى لفقرات مقياس بك للاكتئاب (الصورة الثانية) وفقًا لجنس الطلبة (طلاب، طالبات).

رقم الفقرة	مضمون الفقرة	حالة اللاتغاير	فترة الثقة لمعلمة عتبة الصعوبة الأولى لدى:				شدة الاكتئاب
			الطلاب		الطالبات		
			الحد الأدنى	الحد الأعلى	الحد الأدنى	الحد الأعلى	
1	الحزن	نعم	-1.05	-0.23	-2.94	-1.01	متكافئين
2	التشاؤم	لا	0.60	1.97	-0.69	0.02	الطلاب
3	الفشل السابق	نعم	1.00	4.20	-1.03	2.57	متكافئين
4	فقدان المتعة	لا	-0.29	0.40	-2.26	-0.55	الطلاب
5	مشاعر الذنب	نعم	-1.19	-0.51	-1942.99	1822.26	متكافئين
6	مشاعر العقاب	نعم	0.22	1.08	-4.02	0.41	متكافئين
7	عدم حب الذات	نعم	0.43	7.85	-0.40	1.10	متكافئين
8	نقد الذات ولومها	نعم	0.29	1.05	-21.27	32.39	متكافئين
9	الأفكار أو الرغبات الانتحاريّة	نعم	-1.84	13.52	-0.25	0.35	متكافئين
10	البكاء	لا	1.10	3.46	-3.42	-0.28	الطلاب
11	التهيّج	لا	0.58	1.16	-4.76	0.34	الطلاب
12	فقدان الاهتمام	لا	-0.24	0.31	-1.61	-0.74	الطلاب
13	التردد في اتّخاذ القرارات	نعم	0.43	0.91	-4.87	0.62	متكافئين
14	انعدام القيمة	لا	1.17	3.02	-0.62	0.26	الطلاب
15	فقدان الطاقة	لا	0.36	0.86	-2.34	-0.65	الطلاب
16	التغيّرات في نمط النوم	لا	-0.71	-0.11	-3.26	-1.02	الطلاب
17	القابليّة للغضب والاستثارة	لا	0.36	0.99	-3.62	-0.59	الطلاب
18	التغيّرات في الشهيّة	لا	-0.02	0.46	-1.64	-0.79	الطلاب
19	صعوبة التركيز	لا	0.14	0.53	-2.98	-0.31	الطلاب
20	التعب أو الإرهاق	لا	0.11	0.49	-1.91	-1.04	الطلاب
21	فقدان الرغبة الجنسيّة	نعم	1.21	3.62	-0.46	1.24	متكافئين

يلاحظ من جدول 9 وجود تسع فقرات ذوات الأرقام (1، 3، 5، 6، 7، 8، 9، 13، 21) في مقياس بك للاكتئاب (الصورة الثانية) تُحقق خاصية اللاتغاير وفقًا لمعلمة عتبة الصعوبة الأولى لها على اختلاف جنس الطلبة (طلاب، طالبات)؛ بما يفيد أنَّ النسبة المئوية لتوافر خاصية اللاتغاير وفقًا لمعلمة عتبة الصعوبة الأولى لها على اختلاف جنس الطلبة هي (42.86٪)؛ وبما أنَّه يوجد انتهاك لخاصية اللاتغاير وفقًا لمعلمة عتبة الصعوبة الأولى في اثنتي عشرة فقرة ذوات الأرقام (2، 4، 10، 11، 12، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 20) في مقياس بك للاكتئاب (الصورة الثانية) يُعزى لجنس الطلبة؛ فمعنى ذلك أن الطلاب يعانون من الاكتئاب أكثر مما تعاني منه الطالبات بخصوص تلك الفقرات.

جدول 10

خاصية اللاتغاير لمعلمة عتبة الصعوبة الثانية لفقرات مقياس بك للاكتئاب (الصورة الثانية) وفقًا لجنس الطلبة (طلاب، طالبات).

رقم	مضمون الفقرة	حالة اللاتغاير	فترة الثقة لمعلمة عتبة الصعوبة الثانية لدى:				شدة الاكتئاب
			الطلاب		الطالبات		
			الحد الأدنى	الحد الأعلى	الحد الأدنى	الحد الأعلى	
1	الحزن	لا	1.90	4.13	-0.23	0.48	الطلاب
2	التشاؤم	لا	1.38	4.09	-0.40	1.19	الطلاب
3	الفشل السابق	نعم	1.50	6.71	-1.63	6.09	متكافئين
4	فقدان المتعة	لا	1.49	3.48	-0.43	1.06	الطلاب
5	مشاعر الذنب	نعم	1.58	2.83	-1499.25	1596.76	متكافئين
6	مشاعر العقاب	نعم	1.83	4.80	-1.76	4.72	متكافئين
7	عدم حب الذات	نعم	0.42	9.36	-0.27	2.28	متكافئين
8	نقد الذات ولومها	نعم	0.81	1.96	-3.92	4.68	متكافئين
9	الأفكار أو الرغبات الانتحاريّة	نعم	-2.90	19.22	0.34	1.98	متكافئين
10	البكاء	لا	1.17	3.70	-0.95	0.01	الطلاب
11	التهيّج	نعم	1.56	2.97	-1.58	5.50	متكافئين
12	فقدان الاهتمام	لا	1.40	2.74	-0.30	0.28	الطلاب
13	التردد في اتّخاذ القرارات	نعم	2.00	3.86	-2.82	8.83	متكافئين
14	انعدام القيمة	نعم	1.64	4.75	-0.33	2.85	متكافئين
15	فقدان الطاقة	لا	1.58	2.95	-0.46	0.25	الطلاب
16	التغيّرات في نمط النوم	لا	1.12	2.07	-0.28	0.66	الطلاب
17	القابليّة للغضب والاستثارة	لا	1.90	4.00	-0.53	0.93	الطلاب
18	التغيّرات في الشهيّة	لا	1.51	2.72	-0.05	0.71	الطلاب
19	صعوبة التركيز	نعم	1.00	1.62	-0.77	1.76	متكافئين
20	التعب أو الإرهاق	لا	1.48	2.41	-0.42	0.05	الطلاب
21	فقدان الرغبة الجنسيّة	نعم	1.42	5.07	-0.33	3.31	متكافئين

يلاحظ من جدول 10 وجود إحدى عشرة فقرة ذوات الأرقام (1، 3، 5، 6، 7، 8، 9، 13، 21) في مقياس بك للاكتئاب (الصورة الثانية) تُحقق خاصية اللاتغاير وفقًا لمعلمة عتبة الصعوبة الثانية لها على اختلاف جنس الطلبة (طلاب، طالبات)؛ بما يفيد أنَّ النسبة المئوية لتوافر خاصية اللاتغاير وفقًا لمعلمة عتبة الصعوبة الثانية لها على اختلاف جنس الطلبة هي (52.38٪)؛ وبما أنَّه يوجد انتهاك لخاصية اللاتغاير وفقًا لمعلمة عتبة الصعوبة الثانية في عشرة فقراتٍ ذوات الأرقام (1، 2، 4، 10، 12، 15، 16، 17، 18، 20) في مقياس بك للاكتئاب (الصورة الثانية) يُعزى لجنس الطلبة؛ فمعنى ذلك أن الطلاب يعانون من الاكتئاب أكثر مما تعاني منه الطالبات بخصوص تلك الفقرات.

جدول 11

خاصية اللاتغاير لمعلمة عتبة الصعوبة الثالثة لفقرات مقياس بك للاكتئاب (الصورة الثانية) وفقًا لجنس الطلبة (طلاب، طالبات).

رقم	مضمون الفقرة	حالة اللاتغاير	فترة الثقة لمعلمة عتبة الصعوبة الثالثة لدى:				شدة الاكتئاب
			الطلاب		الطالبات		
			الحد الأدنى	الحد الأعلى	الحد الأدنى	الحد الأعلى	
1	الحزن	لا	3.11	7.42	0.29	2.44	الطلاب
2	التشاؤم	نعم	3.33	11.88	-0.15	5.70	متكافئين
3	الفشل السابق	نعم	2.36	13.23	-3.59	15.54	متكافئين
4	فقدان المتعة	نعم	3.04	7.71	-0.12	6.00	متكافئين
5	مشاعر الذنب	نعم	2.70	5.43	-3620.57	3857.45	متكافئين
6	مشاعر العقاب	نعم	2.34	6.28	-2.41	7.59	متكافئين
7	عدم حب الذات	نعم	0.17	15.20	-0.16	5.39	متكافئين
8	نقد الذات ولومها	لا			-101.20	63.26	لا يمكن البت بها
9	الأفكار أو الرغبات الانتحاريّة	نعم	-3.18	20.61	0.45	2.73	متكافئين
10	البكاء	نعم	1.34	4.35	-0.70	3.96	متكافئين
11	التهيّج	نعم	1.90	3.76	-2.20	8.91	متكافئين
12	فقدان الاهتمام	لا	2.58	5.44	0.22	1.58	الطلاب
13	التردد في اتّخاذ القرارات	نعم	2.44	5.45	-4.67	15.96	متكافئين
14	انعدام القيمة	نعم	2.14	7.67	-0.29	6.39	متكافئين
15	فقدان الطاقة	لا	2.62	6.02	-0.08	2.30	الطلاب
16	التغيّرات في نمط النوم	لا	1.80	3.37	-0.04	1.56	الطلاب
17	القابليّة للغضب والاستثارة	نعم	2.82	6.80	-0.32	5.87	متكافئين
18	التغيّرات في الشهيّة	لا	2.51	5.15	0.24	1.55	الطلاب
19	صعوبة التركيز	نعم	2.36	5.38	-1.64	9.93	متكافئين
20	التعب أو الإرهاق	لا	2.11	3.99	0.14	0.96	الطلاب
21	فقدان الرغبة الجنسيّة	نعم	1.47	5.62	-0.29	4.37	متكافئين

يلاحظ من جدول 11 وجود أربع عشرَ فقرة ذوات الأرقام (2، 3، 4، 5، 6، 7، 9، 10، 11، 13، 14، 17، 19، 21) في مقياس بك للاكتئاب (الصورة الثانية) تُحقق خاصية اللاتغاير وفقًا لمعلمة عتبة الصعوبة الثالثة لها على اختلاف جنس الطلبة (طلاب، طالبات)؛ بما يفيد أنَّ النسبة المئوية لتوافر خاصية اللاتغاير وفقًا لمعلمة عتبة الصعوبة الثالثة لها على اختلاف جنس الطلبة هي (66.67٪)؛ وبما أنَّه يوجد انتهاك لخاصية اللاتغاير وفقًا لمعلمة عتبة الصعوبة الثالثة في ستِ فقراتٍ ذوات الأرقام (1، 12، 15، 16، 18،20) في مقياس بك للاكتئاب (الصورة الثانية) يُعزى لجنس الطلبة؛ فمعنى ذلك أن الطلاب يعانون من الاكتئاب أكثر مما تعاني منه الطالبات بخصوص تلك الفقرات.

وبعد مراعاة التقاطعات بين نتائج انتهاك خاصية اللاتغاير في معالم عتبة الصعوبة (الأولى، والثانية، والثالثة) للفقرات التي أظهرت معاناة من أعراض الاكتئاب أكثر لدى الطلاب مما هي عليه لدى الطالبات؛ فإن الأعراض (فقدان الاهتمام، فقدان الطاقة، التغيُّرات في نمط النوم، التغيُّرات في الشهية، التعب أو الإرهاق) تكون هي المسيطرة على أذهان الطلاب أكثر وبفارق جوهري عند مستوى الدلالة (α=0.05) مما هي عليه لدى الطالبات؛ التي تقابل الفقرات ذوات الأرقام (12، 15، 16، 18، 20) على الترتيب.

مناقشة النتائج:

أظهرت نتائج البحث؛ تحقق افتراضات أحادية البعد والاستقلال الموضعي والاطرادية. ومطابقة جميع فقرات مقياس بك للاكتئاب (الصورة الثانية) لنموذج الاستجابة المتدرجة باستثناء الفقرة رقم (5) التي نصَّت على «مشاعر الذنب»، واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة أولينو وزملائه(Olino et al.,2012) التي أشارت إلى تحقق افتراضات نموذج الاستجابة المتدرجة، وأن جميع العبارات كانت مطابقة لنموذج الاستجابة المتدرجة، واختلفت مع دراسة كاسترو وترينتيني وريبولدي(Castro, Trentini & Riboldi, 2010) التي توصلت إلى عدم ملاءمة (13) عبارة لنموذج الاستجابة المتدرجة.

وأشارت النتائج إلى توفر مدى مقبول لمعلمة التمييز لفقرات المقياس يتناسب مع المدى النظري له، حيث تراوحت معاملات التمييز بين (0.47) إلى (1.48) ، وتراوحت قيم الخطأ المعياري لمعلمة تمييز فقرات المقياس من (0.11) إلى (0.29)، كما أظهرت النتائج إلى توفر مقبول لمعالم عتبات الصعوبة (الأولى، الثانية، الثالثة) لفقرات المقياس يتناسب مع المدى النظري له، حيث تراوحت (1.63- إلى 4.07) و(1.18 إلى 6.29) و(3.04 إلى 11.87) على الترتيب للعتبات الأولى والثانية والثالثة.

واتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة

سانتور ورمزي وزوروف(Santor,Ramsay&Zuroff,1994) ودراسة أولينو وزملائه (Olino et al.,2012) ودراسة جونيور وزملائه (Junior et al.,2018) ودراسة توسيم وبانجسبيرغ ومارك (Tusiime, Bangsberg & Mark, 2015)التي أشارت إلى أن معظم العبارات كانت مميزة لدى عينة الدراسة فيما يتعلق بشدة الأعراض الاكتئابية، وأن عبارات المقياس توزعت بشكل مناسب على متصل سمة الاكتئاب، وتمتع مقياس بك للاكتئاب بخصائص سيكومترية جيدة، يمكن الوثوق بنتائجه.

وبينت نتائج الدراسة أنَّ المقياس يقدم كماً كبيراً من المعلومات لدى الطلبة ذوي القدرات المرتفعة، وبأنَّ الاكتئاب يكون أشد ما يمكن لدى (54) طالبًا وطالبةً من أصل (503) طالبٍ وطالبةٍ، وبأنَّ المقياس يتسم بثبات هامشيٍ مقبول. واتفقت بذلك مع نتائج دراسة أولينو وزملائه(Olino et al.,2012) التي أشارت إلى أن المقياس أظهر معلومات عالية عن الأفراد ذوي القدرات المرتفعة، ومع نتائج دراسة كاسترو وترينتيني وريبولدي (Castro, Trentini & Riboldi, 2010) التي كشفت عن قدرة المقياس عن قياس شدة الاكتئاب لدى ذوي القدرات العالية.

وكذلك أظهرت نتائج البحث تحقق خاصية اللاتغاير في معلمة تمييز فقرات المقياس وفقًا لجنس الطلبة؛ وعدم تحقق خاصية اللاتغاير في معالم عتبات الصعوبة (الأولى، الثانية، الثالثة) لفقرات المقياس تُعزى لجنس الطلبة بنسب متفاوتة؛ حيث يُعاني الطلاب من الاكتئاب أكثر مما تُعاني منه الطالبات؛ بما يعكس فاعلية فقرات المقياس في الكشف عن أعراض الاكتئاب التي تسود أذهان الطلاب مقارنةً بما هي عليه لدى الطالبات، واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة توسيم وبانجسبيرغ ومارك(Tusiime, Bangsberg & Mark, 2015) التي أشارت إلى تحيز بعض عبارات المقياس، واختلفت مع نتائج دراسة لو وزملائه (Lo et al., 2017) التي أظهرت تحيزًا في بعض العبارات لصالح الإناث مقارنة بالذكور، حيث كان شدة الاكتئاب عند الإناث أعلى من الذكور. واختلفت هذه النتائج كذلك مع ما توصلت إليه دراسة سانتور ورمزي وزوروف (Santor,Ramsay&Zuroff,1994) التي أشارت إلى أن معظم عبارات المقياس(18 عبارة) أظهرت عدم تحيزها بين الذكور والإناث.

التوصيات

وبناءً على ما أسفر عنه البحث الحالي من نتائج أمكن الخروج بالتوصيات الآتية:

1. تدريج مقياس بك للاكتئاب (الصورة الثانية) باستخدام نماذج نظرية الاستجابة للمفردة، مما يساعد في تحسين بنائها

وتطويرها.

2. الكشف عن الأداء التفاضلي لمقياس بك للاكتئاب (الصورة الثانية) باستخدام نماذج استجابة الفقرة، وخاصة بين الذكور والإناث.
3. أهمية الاستعانة بنموذج الاستجابة المتدرجة في إعداد وتصميم وتحليل الاختبارات والمقاييس الشخصية، وذلك لما يتمتع به هذا النموذج من خصائص يمكن الاستفادة منها في رفع كفاءة أدوات القياس وتحسين جودتها.

البحوث المقترحة:

في ضوء النتائج التي توصل اليها البحث الحالي يقترح الباحث بإجراء البحوث الآتية:

1. الخصائص السيكومترية لمقياس بك للاكتئاب(الصورة الثانية) باستخدام نموذج الاستجابة المتدرجة والنظرية التقليدية في القياس.
2. صدق وثبات الاختبارات النفسية والشخصية باستخدام نموذج الاستجابة المتدرجة والنظرية التقليدية في القياس.
3. الخصائص السيكومترية لمقياس بك للاكتئاب(الصورة الثانية) باستخدام نماذج نظرية الاستجابة للمفردة الثنائية التدريج والمتعددة التدريج.

المصادر و المراجع:

أولا: المصادر والمراجع العربية:

أبو جراد، حمدي. (2014). دقة التنبؤ بحالة الغضب من سمة الغضب: دراسة سيكومترية مقارنة بين النظرية التقليدية والحديثة في القياس. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 22(2)، 101-120.

التقي، أحمد. (2009). النظرية الحديثة في القياس. عمان: دار المسيرة.

الجبور، فراس. (2015). الاكتئاب لدى اللاجئين السوريين في مخيم الزعتري في ضوء بعض المتغيرات وفاعلية برنامجي إرشاد في خفض مستواه. رسالة دكتوراغيرمنشورة،إربد،الأردن:جامعةاليرموك.

الحاج محمود، فريال. (2016). تصميم مقياس للاتجاه نحو البحث وفق نموذج الاستجابة المتدرجة (Graded Response Model). مجلة العلوم التربوية والنفسية، 17(3)، 337-359.

دبوس، محمد. (2016). استخدام نظرية الاستجابة للفقرة في بناء فقرات اختبار محكي المرجع في الرياضيات بفقرات ثنائية التدريج ومتعددة التدريج وفق النموذج اللوجستي ثنائي المعلم. مجلة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 30(7)، 1453-1480.

رضوان، سامر. (2003). الصورة السورية لمقياس بيك للاكتئاب: دراسة ميدانية على عينة من طلاب جامعة دمشق. مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربويةوالدراساتالإسلامية،16(1)،453-486.

الشهري، عبد الله. (2017). مقدار تدريج الاستجابة وعلاقته بمعالم الفقرة وفق نموذج الاستجابة المتدرجة. رسالة ماجستير غير منشورة، تبوك، المملكة العربية السعودية: جامعة تبوك.

الطريري، عبد الرحمن. (1996م). الخصائص السيكومترية لاختبار الذكاء الاعدادي باستخدام نموذج راش. دراسات نفسية، 6 (4)، 457-473.

عبد الحميد، معوش. (2016). مقياس بيك للاكتئاب: دراسة سيكومترية على عينة من طلبة الثالثة ثانوي. رسالة ماجستير غير منشورة، الجزائر: جامعة قاصدي مرباح.

ثانيا: المصادر والمراجع الأجنبية والعربية مترجمة للإنجليزية:

Abdalhameed, M. (2016). *Beck Scale for Depression (a* Psychometric *study of a sample of third-secondary students)*. Unpublished Master Dissertation, Qasdi Merbah University, Algeria.

Abu Jarad, M. (2014). Prediction accuracy of anger state from anger trait: a psychometric comparative study between modern and classical theory in measurement. *Journal of Islamic University for Educational &Psychological Studies,22(2), 101-120*.

Akaike, H. (1974) A New Look at the Statistical Model Identification. *IEEE Transactions on Automatic Control*, AC- 19, 716-723. http://dx.doi.org/10.1109/TAC.1974.1100705

Alansari B. M. (2006). Internal consistency of an Arabic adaptation of the Beck Depression Inventory-II with college students in eighteen Arab countries. *Soc Behav Per; 34*: 425-30.

Alhaj-Mahmoud, F. (2016). The development of an attitude towards research scale according to Graded Response Model. *Journal for Educational &Psychological siences,17(3), 337-359*.

Al-shehri, A. (2017). *The amount of scale catogories and its relationship to the Item parameters according to Graded Response Model*. Unpublished Master Dissertation Tabouk Saudi Arabia, Tabouk University.

Altaqi, A (2009). *Modern Test Theory*. Amman; Dar Al-Maseerah

Altariri, A. (1996). the Psychometric Properties of the Intelligence scale for secondary schools using Rasch Model. *Pschological studies,6*(4), 457-473.

Al-Turkait, F. & Ohaeri. J. (2012). *Exploratory factor analytical study of depressive symptomatology: An Arab experience with a sample comprising college students, using the revised Beck Depression Inventory*. Ann Saudi Med.avaliable:www.annsaudimed.net.

Baker, F. B. (2001). *The basics of item response theory*. College Park, MD: ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation. Original work published in 1985. Retrieved from http://echo.edres.org:8080/irt/baker/

Beck, A., Rush, A., Shaw, B., & Emery, G.(1979). *Cognitive therapy of depression*. New York : the Guilford.

Beck, A., Steer, R., & Brown, G. (1996-A).*Manual for Beck Depression Inventory –II*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.

Beck, A., Ward, C., Mendelson, M., Mock, J., & Erbaugh, J. (1961) An Inventory for measuring depression. *Archives of General Psychiatry, 4*, pp561-572.

Cai, L., Thissen, D., & Du Toit, S. (2017). *IRTPRO Application Version 4.2.21711.6001 for Windows*. SSI Scientific Software International, Inc.

Carvalho, L., Primi, R. & Baptista, M. (2015). IRT Application to Verify Psychometric Properties of the Beck Depression Inventory (BDI). *Universitas Psychologica.14*(1), 91-102.

Castro, S., Trentini, C. & Riboldi, J. (2010). Item response theory applied to the Beck Depression Inventory. *Rev Bras Epidemiol ,13*(3), 1-13.

Criterion- Referenced Testing with Dichotomous and Polytomous Items according to Two – Parameter Logistic Model. *Al-Najah Journal for Research (Human siences),30*(7), 1453-1480.

Dabous, M. (2016). EstCRM: Using Item Response Theory in Constructing the Item Pool in

Embretson, S. (2006). *Behind the scenes: using new measurement methods on the DAS and KAIT*. In: Embretson, S. E., & Hershberger, S. L. The new rules of measurement: What every psychologist and educator should know. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Gallagher, D., Breckenridge, J., Steinmetz, J., & Thompson, L. (1983). The Beck Depression Inventory and research diagnostic criteria: Congruence in an older population. *Journal of Consuling and Clinical Psychology,51*, 945–946.

Hambleton, R. K. Swaminathan, H. (1985). *Item Response Theory: principles and Application*. Kluwer. Nijhoff Publishing, Boston.

Hambleton, R.K., & Jones, R.W. (1993). An NCME Instructional Model on comparison of classical test theory and Item response theory and their applications to test Development. *Educational Measurement: Issues and Practice*.pp.: 38-46.

Harvey, R. (2003): *Applicability of Binary IRT Models to Job*

Analysis Data-Applications of IRT for Measurement in Organizations. Symposium Presented at the Annual Conference of the Society for Industrial and Organizational Psychology, Orlando.

Hattie, J. (1985). Methodology Review: Assessing Unidimensionality of Tests and Items. *Applied psychological Measurement*, 9(2), 139-164.

Junipr, A., Andrade, A., Andrade, L., Gorenstein, C.&Wang, Y. (2018). Response pattern of depressive symptoms among college students: what lies behind items of the Beck Depression Inventory-II?. *Journal of Affective Disorders, 234*,124-130. https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.02.064.

Kessler, R., Berglund, P., Demler, O., Jin, R., Koretz, D., Merikangas K., Rush A., Walters, E., & Wang, P. (2003). The epidemiology of major depressive disorder: results from the National Comorbidity Survey Replication (NCS-R). *The Journal of the American Medical Association, 289*, pp3095-3105.

Kim, Y., Pilkonis, P., Frank, E., Thase, M. & Reynolds, C. (2002). Differential Functioning of the Beck Depression Inventory in Late-Life Patients: Use of Item Response Theory. *Psychology and Aging, 2002, 17(3)* 379–391

Lo, B., Zhao, Y., Kwok, A., Chan, W.& Chan, C. (2017). Evaluation of the Psychometric Properties of the Asian Adolescent Depression Scale and Construction of a Short Form: An Item Response Theory Analysis. *Assessment,24*(5), pp660-676.

McDONALD R. P. (1999). *Test Theory: A Unified Treatment*. Mahwah, NJ: LEA.

Mokken, R. J. (1971). *A Theory and Procedure of Scale Analysis*. Berlin: De Gruyter.

Olino,

أهم المشكلات والصعوبات التي تواجه العاملين بالسلامة والأمن الجامعي: دراسة وصفية على عينة من العاملين بالسلامة والأمن في جامعة المجمعة

صالح بن عبد الله العقيل

جامعة المجمعة

(قدم للنشر في 1440/06/28 هـ، وقبل للنشر في 1441/02/17 هـ)

ملخص البحث: هدفت الدراسة إلى معرفة المشكلات والصعوبات التي تواجه العاملين بالسلامة والأمن الجامعي في جامعة المجمعة، وما إذا كان هناك فروق إحصائية بينهم، فيما قد يواجههم من مشكلات وصعوبات تعزى لخصائصهم الاجتماعية. وتمثلت عينة الدراسة في العاملين بالسلامة والأمن الجامعي في كليات وعمادات وإدارات جامعة المجمعة بمحافظة المجمعة والمنتشرة في محافظات (المجمعة، الزلفي، الغاط، الرماح) ومركز (حوطة سدير) بلغ عددها (95)، واستخدمت أداة الاستبانة ومنهج المسح الاجتماعي عن طريق العينة. ومن نتائجها:

1. هناك موافقة بنسبة (52.6٪) على واحدة من المشكلات الأساسية وهي: «مشكلة اللوحات الإرشادية»، وموافقة على جميع المشكلات الواردة بالجانب الطبي، وهي عدم وجود «طبيب في كل مبنى بالمنشأة بنسبة (67.4٪)، افتقاد فريق طبي مختص في التعامل مع الحالات الطارئة بنسبة (60٪)، والأدوية والأدوات الطبية اللازمة لعمليات الإسعاف الأولية» بنسبة (53.7٪)، واتضح كذلك عدم الموافقة على المشكلات النظامية.
2. هناك موافقة على خمسة من الصعوبات وهي: (قلة عدد العاملين بالسلامة والأمن الجامعي بالمنشأة بنسبة (60٪)، عدم توفر «حافلات للحالات الطارئة لدى المُنشأة بنسبة (60٪)، مواقف غير كافية أمام البوابات بنسبة (55.8٪)، افتقاد التهوية الجيدة داخل المنشأة بنسبة (53.7٪)، عدم وجود مناطق إخلاء خاصة بكل مبنى» بنسبة (51.6٪)).
3. توجد فروق دالة إحصائياً حول محور (الصعوبات) تُعزى لمتغير «نوع الوظيفة» لصالح الذين وظائفهم «رسمية»، و«الجنس» لصالح «الذكور»، كما توجد فروق دالة إحصائياً حول المحاور التالية :(المشكلات الأساسية، والصعوبات) تعزى لمتغير «الراتب الشهري» لصالح الفئة «من 6000 إلى أقل من 9000 ريال».

كلمات مفتاحية: المشكلات، الصعوبات، العاملين، السلامة والأمن، جامعة المجمعة.

*****

Problems and Difficulties Facing Safety and University Security Workers A Descriptive Study on a Sample of Safety and Security Workers at Majmaah University

Saleh bin Abdullah Al-Aqeel

Almajmaah University

(Received 06/03/2019, accepted 16/10/2019)

Abstract: The study aims at identifying the problems and difficulties experiencing by safety and security staff at Majmaah University, along with measuring the statistical differences between the problems relating to the work nature depending on social characteristics.

The population consisted of the colleges, deanships and departments of Al-Majmaah University in the governorates of Al-Majmaah, Al-Zulfi, Al-Ghat, Al-Ramah and Hawat Sudair; precisely of (95) male and female of the university's safety and security staff. The questionnaire was applied to collect data according to the social survey method. The significance outcomes are as follows:

1. Medical health problems are the most common problems faced by the sample, where the average number of students are (1.60) of (2.00), while basic and systemic problems are not faced.
2. There are statistically significant differences at the level of significance (0.05) and less in:

a. The sample responses were in favor of those who are "official" in comparison of those who are contractors.

b. The sample responses variable was in favor of males.

c. The sample responses variable was for the benefit of sample members whose salary is from 6.000 and less than 9.000 Riyals.

Keywords: Problems, Difficulties, Personnel, Safety, Security, Safety & Security.

(*) للمراسلة:

أستاذ مشارك، قسم العلوم التربوية، كلية التربية بالزلفي، جامعة المجمعة، ص ب:66 ، الرمز البريدي: 11952، محافظة المجمعة، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Associate Professor, Dept. of Educational Sciences, Faculty of Education in Zulfi, Majmaah University, P.O. Box: 66, Postal Code:11952, Almajmaah, Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail: h.moh@outlook.sa

www.nbu.edu.sa

DOI: 10.12816/0058378

مقدمة:

مفهوم الأمن هو شعور الفرد والجماعة بالراحة والطمأنينة، وأمن وسلامة المؤسسات والمنشآت يحظى بأولوية من قبل الإدارات المعنية به، وتحتاج الجامعات وما تتبعها من منشآت تخصيص إدارة خاصة معنية بتطبيق وتنفيذ متطلبات الأمن والسلامة ومراقبة وضمان اتباعها من قبل الجميع، ووضع الإرشادات والتعليمات، إلى جانب إدارة الأزمات في حال وقوعها حتى يمكن الوصول إلى أعلى مستوى من الالتزام والضمان للأمن والسلامة للأفراد والمقتنيات.

وتعتبر البيئة الجامعية من أهم المصانع المعرفية التي تدعم وتنمي عقول الطلبة ليكونوا مسلحين بالمعرفة التي تنعكس إيجاباً على تطور المجتمع وتقدمه، مرتكزة في منظومتها على عدد من الإدارات والوحدات المساندة والتي لكل منها أهداف تطمح إلى تحقيقها من خلال عمليات التطوير والتدريب وتطبيق معايير الجودة والسلامة والأمن في الجامعة من كل الجوانب سواء ما يتعلق منها في المنشآت والتجهيزات والمعامل، أو بالإجراءات أو بتدريب وتأهيل العاملين فيه أو غيرها، لابد من العمل على أن يكون جزءاً لا يتجزأ من التنظيم الجامعي.

مشكلة الدراسة:

تعتبر إدارة السلامة والأمن في الجامعة من أهم الإدارات التي يجب أن تحقق أهدافها، ذلك لأن فشلها يعني الفشل في تحقق الأهداف الأخرى، كما أنها مع كونها واجهة للمنشأة الجامعية، ينعكس عليها اهتمام المنشأة بالتنظيم والانضباط والشمولية بشتى الخدمات، ويحتل الأمن أولى الخطط التي تتضمنها أي استراتيجية لأي مؤسسة أو منشأة لأهميته البالغة في دفع عجلة التطوير للأمام، حتى يستطيع كافة عناصرها أداء أعمالهم ومهامهم على أكمل وجه، وفي بيئة آمنة مريحة وفق معايير الجودة.

ولأن الموضوع في غاية الأهمية وذلك لارتباطه بسلامة وأمن الجامعة، لتتمكن من الاستمرار في أداء رسالتها وتحقيق أهدافها سواء في التعليم الأكاديمي، أو المشاركة المجتمعية في بناء المجتمع وتطوره. من هذا المنطلق تأتي الدراسة الحالية للوقوف على أبرز المشكلات والصعوبات التي تواجه العاملين بالسلامة والأمن الجامعي في إحدى الجامعات المحلية، وهي جامعة المجمعة لما لها من أهمية في تقصي أي عائق أمني إنتاجي، وبالتالي تحقيق البيئة الآمنة لمنسوبي الجامعة والمحافظة على مرافقها والممتلكات عامة. ويمكن تحديد مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس: (ما المشكلات والصعوبات التي تواجه العاملين بالسلامة والأمن الجامعي في جامعة المجمعة)؟ ويندرج تحت ذلك الأسئلة الفرعية الآتية:

1. **ما المشكلات التي تواجه العاملين بالسلامة والأمن الجامعي في جامعة المجمعة؟**
2. **ما الصعوبات التي تواجه العاملين بالسلامة والأمن الجامعي في جامعة المجمعة؟**
3. **هل توجد فروق إحصائية بين العاملين بالسلامة والأمن الجامعي في جامعة المجمعة تعزى لخصائصهم الاجتماعية فيما قد يواجههم من مشكلات وصعوبات تتعلق بطبيعة العمل؟**

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الهدف الرئيس التالي: (معرفة المشكلات والصعوبات التي تواجه العاملين بالسلامة والأمن الجامعي في جامعة المجمعة). ويندرج تحت ذلك الأهداف الفرعية الآتية:

1. معرفة المشكلات التي تواجه العاملين بالسلامة والأمن الجامعي في جامعة المجمعة.
2. معرفة الصعوبات التي تواجه العاملين بالسلامة والأمن الجامعي في جامعة المجمعة.
3. معرفة ما إذا كان هناك فروق إحصائية بين العاملين بالسلامة والأمن الجامعي في جامعة المجمعة تعزى لخصائصهم الاجتماعية فيما قد يواجههم من مشكلات وصعوبات تتعلق بطبيعة العمل.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية: تتضح أهمية الدراسة الحالية في أهمية موضوعها ومجالها، فكلما توفرت ظروف مهنيّة مناسبة لجو العمل، أدى ذلك إلى شعور العامل بالراحة، والأمان في وظيفته، ممّا يزيد إنتاجيته، وبالتالي زيادة معدل الإنتاج بشكل عام. كما أن الاهتمام بالسلامة والأمن مسؤولية اجتماعية تقع على عاتق جميع المؤسسات المجتمعية والأكاديمية بالدرجة الأولى ولاسيما أن الأمر يتعلق بها.

حيث تركز الدراسة الحالية على أهم المشكلات والصعوبات التي تواجه العاملين بالسلامة والأمن الجامعي في إحدى الجامعات السعودية، وهي بذلك تعتبر بحسب علم الباحث أول دراسة علمية يتم تطبيقها على مجتمع أكاديمي، كما يأمل الباحث أن تقدم الدراسة مادة علمية تسهم في لفت نظر الباحثين لهذا الموضوع وإجراء دراسات حوله لتستفيد منها الجهات ذات العلاقة.

الأهمية التطبيقية: يمكن أن تسهم الدراسة الحالية في مساعدة المسؤولين والمختصين في الجامعات السعودية بشكل عام وجامعة المجمعة بشكل خاص بالتعرف على المشكلات والصعوبات التي تواجه العاملين بالسلامة والأمن الجامعي، والعمل على تفعيل توصياتها قدر الإمكان.

مصطلحات الدراسة:

أولاً: المشكلات:

في الاصطلاح: عرفها بدوي (1982م، ص:327) بأنها «ظاهرة تتكون من عدة أحداث أو وقائع متشابكة وممتزجة ببعضها البعض لفترة من الوقت ويكتنفها الغموض واللبس، تواجه الفرد أو الجماعة ويصعب حلها قبل معرفة أسبابها والظروف المحيطة وتحليلها للوصول إلى اتخاذ قرار بشأنها».

التعريف الإجرائي: يقصد بها الباحث في هذه الدراسة: تلك المواقف التي تواجه العاملين بالسلامة والأمن الجامعي في جامعة المجمعة وتعيق تحقيق الأهداف الوقائية والأمنية لمكان العمل، سواء كانت تلك المواقف تتعلق بالعاملين أنفسهم (المؤهل العلمي، التدريب، الخبرة العملية) أو تتعلق ببيئة العمل (توافر وسائل وأنظمة ولوائح السلامة والأمن، توافر الصلاحيات للعاملين، توافر مناطق الإخلاء، توافر وسائل التدابير والاحترازات الأمنية، توافر مخارج الطوارئ، توافر الإسعافات الأولية).

ثانياً: الصعوبات:

في الاصطلاح: عرفها إبراهيم (1977م، ص:20) بأنها :«كل ما يعيق أو يعرقل تحقيق هدف معين ويتطلب اجتيازه مزيداً من الجهود العقلية أو الجسمية».

التعريف الإجرائي: يقصد بها الباحث في هذه الدراسة: مجموعة من المعوقات التي تواجه العاملين بالسلامة والأمن الجامعي في جامعة المجمعة أثناء تأدية عملهم وتعرقل جهودهم وتحول بين تطبيقهم لعملهم بالصورة التي تحقق الأهداف المرجوة من العاملين، منها (عدم توفر مواقف واسعة أمام البوابات، عدم توفر تهوية جيدة داخل المنشأة، عدم وجود آلية محددة لرفع الشكاوي الأمنية) وغير ذلك.

ثالثاً: العاملين:

التعريف الإجرائي: يقصد بهم الباحث في هذه الدراسة: السعوديين العاملين بالسلامة والأمن الجامعي من (إداريين، وفنيين، ومراقبين، وحراس أمن) بكليات وعمادات وإدارات جامعة المجمعة المنتشرة بمحافظة المجمعة.

رابعاً: السلامة:

في الاصطلاح: تعرف بأنها «مجموعة من الإجراءات والقواعد في إطار تشريعي تهدف إلى الحفاظ على الإنسان من خطر الإصابة، والحفاظ على الممتلكات من خطر التلف والضياع» (موسى، 2008م، ص:9).

التعريف الإجرائي: يقصد بها الباحث في هذه الدراسة: مجموعة الاجراءات والتجهيزات الوقائية التي يجب على العاملين بالأمن الجامعي في جامعة المجمعة الإلمام بها وتطبيقها على الوجه المطلوب بما يتوفر من وسائل، وذلك للمحافظة على جامعة المجمعة من الحوادث والكوارث،

والعمل على تقليلها قدر المستطاع، إضافة إلى المحافظة على الأفراد العاملين بالجامعة أو منسوبيها.

خامساً: الأمن:

في الاصطلاح: يعرف بأنه «شعور الفرد والجماعة بحالة من الاطمئنان والاستقرار تمكنهم من أداء واجباتهم بطريقة مستمرة ومنظمة، ويشمل توفير الحماية المادية والمعنوية» (كامل، 1985م،ص: 28-29).

التعريف الإجرائي: يقصد به الباحث في هذه الدراسة: مجموعة الإجراءات الأمنية التي يجب أن يلم بها العاملون بالسلامة والأمن الجامعي في جامعة المجمعة لتوفير الحماية المطلوبة للأفراد والممتلكات، والحد من الحوادث التي تهدد أمنهم وسلامتهم.

سادساً: السلامة والأمن الجامعي:

في الاصطلاح:

السلامة الجامعية: تعرف بأنها المحافظة على سلامة المباني التابعة للجامعة وسلامة منسوبيها ومرتاديها من حالات الحرائق، ومنع الخسائر والاحتجاز داخل المصاعد، والمحافظة على سلامة البيئة، ومتابعة وتنظيم أعمال مشروع السلامة (الجامعة السعودية الإلكترونية -أ، 2018م).

الأمن الجامعي: يعرف بأنه المحافظة على استقرار أمن المنشأة والمباني وممتلكاتها من حالات العبث والتخريب، وتوفير الأمن والأمان لجميع موظفي الجامعة ومرتاديها والمتابعة الدورية لذلك، والعمل على منع وقوع الحوادث (الجامعة السعودية الإلكترونية -ب، 2018م).

التعريف الإجرائي: يقصد به الباحث في هذه الدراسة: مجموعة الإجراءات والقواعد والأنظمة التي يقوم بتطبيقها العاملون بالسلامة والأمن الجامعي في جامعة المجمعة، لتوفير بيئة أكاديمية آمنة خالية من مصادر الخطر وأسباب وقوع الإصابة أو الحوادث قدر الإمكان لحماية منسوبي الجامعة ومنشآتها، مثل أنظمة الدخول والخروج في مواقف السيارات وأنظمة التعامل مع الحريق وأجراس الإنذار وغيرها.

الإطار النظري:

أولاً: النظرية العلمية المفسرة للدراسة:

النظرية البنائية الوظيفية: Functional Structural Theory

ترى هذه النظرية بأن المجتمع أو المؤسسة تتكون من أجزاء أو عناصر لكل منها وظائفها الأساسية، وهذه الأجزاء إنما هي أجزاء متكاملة، فعلى الرغم من أن كل جزء له وظائف بنيوية نابعة من طبيعته إلا أن كل جزء يكمل الآخر، وأي تغير يطرأ على أحد هذه الأجزاء لابد أن ينعكس على بقية الأجزاء، وبالتالي يحدث ما يسمى (بالخلل البنائي) (الحسن، 2010م، ص: 56).

وبناء على ما تقدم، يمكن اعتبار المؤسسة التعليمية ومنها جامعة المجمعة مجتمعاً يتكون من أجزاء مختلفة بعضها عن بعض، حيث نجد المؤسسة التعليمية الواحدة تتكون من (إدارات، عمادات، كليات، وحدات مختلفة)، وتعد إدارة السلامة والأمن الجامعي إحدى تلك الأجزاء المكونة للمؤسسة التعليمية والإطار العام الذي يتم من خلاله إدارة جميع المسؤوليات المتعلقة بالسلامة والأمن لجميع العاملين والمتعاملين مع المؤسسة ولبيئة المؤسسة لذاتها، ولذلك فإنه يمكن اعتبار أي مشكلة أو صعوبة تواجه العاملين في السلامة والأمن بها سوف يؤثر على أدائهم، ومن ثم ينعكس سلباً على أهداف إدارة السلامة والأمن مما قد يؤثر على تكاملها مع باقي أجزاء الجامعة، وبالتالي يؤثر على الأهداف التي أنشئت من أجلها، ويحدث ما يسمى (بالخلل البنائي الوظيفي).

ثانياً: الدراسات السابقة:

لم يحظ الباحث – حسب جهده – في العثور على دراسات حول الأمن والسلامة وما يصاحبها من مشكلات وصعوبات في المنشأة الجامعية أو حتى المؤسسات التعليمية ، بل في قطاعات أخرى، ويمكن استعراض الدراسات في هذه القطاعات، كالآتي:

- **دراسة إمام (2016م) بعنوان «تقييم عمليات السلامة والصحة المهنية بهدف تحسين أداء العاملين»**، والتي هدفت إلى معرفة واقع عمليات السلامة والصحة المهنية في شركات القطاع العام، ومدى تأثير السلامة والصحة المهنية على أداء العاملين، والعوامل التي تؤثر سلباً وإيجاباً على أدائهم. وتمثلت عينتها في عدد من العاملين (مهندسين، فنيين، عاملين) في شركات القطاع العام، واستخدمت أداة الاستبانة لجمع البيانات، وذلك وفق المنهج الوصفي. وكان من أبرز نتائجها: أن المنشأة لا تستعين بخبراء تدريب من خارج المنشأة في إعداد الخطط والبرامج التدريبية الخاصة بالسلامة والصحة المهنية، كما أنها لا تتبنى نظام معلومات خاص بالسلامة والصحة المهنية ولا توجد خطط وسياسات واضحة للتدريب في هذا المجال، كما أكد العاملون أن لظروف العمل التالية (الإرهاق والتعب الناتج عن ضغط العمل، والقيام بأعمال خطرة، وارتفاع درجة الحرارة في مكان العمل، والتعامل مع الأدوات والآلات الحادة) تأثير سلبي على أدائهم، كذلك أكدوا أن لبعض العوامل تأثير إيجابي على أدائهم (كتوافر وسائل الوقاية، ترتيب الأدوات والآلات في مكان العمل، الحصول على فترة راحة كافية، والاهتمام بآراء

العاملين في الحلول والمقترحات وحل المشكلات التي قد تواجههم، التدريب على استخدام الآلات والأدوات الخاصة بالعمل، وجود نظام جيد للحوافز).

- **دراسة أحمد (2013م) بعنوان «أثر السلامة والصحة المهنية على أداء واستقرار العاملين: دراسة حالة الهيئة القومية للكهرباء»** في السودان، والتي هدفت إلى معرفة أهمية السلامة والصحة المهنية، وأهدافها، والمخاطر المحتملة في المنشأة محل الدراسة، وأسباب التعرض لتلك المخاطر، ودور قسم الصحة والسلامة في درئها. وتمثلت عينتها في عدد من العاملين بالهيئة القومية للكهرباء، واستخدمت أداة الاستبانة لجمع البيانات، وذلك وفق منهج دراسة الحالة. وكان من أبرز نتائجها: معظم المشاكل والصعوبات تتمثل في عدم توفر عربة إسعاف لاستخدامها في الطوارئ.
- **دراسة الهابيل، وعايش (2012م) بعنوان «تقييم مدى فعالية إجراءات السلامة والصحة المهنية في المختبرات العلمية من وجهة نظر العاملين" في قطاع غزة**، والتي هدفت إلى تقييم مدى فعالية إجراءات السلامة والصحة المهنية في المختبرات العلمية في الجامعات الفلسطينية. وتمثلت عينتها في عدد من العاملين بالجامعات الفلسطينية، واستخدمت أداة الاستبانة والمقابلة لجمع البيانات، وذلك وفق المنهج الوصفي التحليلي. وكان من أبرز نتائجها: أن التزام الإدارة العليا يؤثر بدرجة متوسطة على فعالية إجراءات السلامة والصحة المهنية في المختبرات العلمية، كما أن توفير قواعد ووسائل السلامة والوقاية في بيئة العمل يؤثر بدرجة متوسطة على فعالية إجراءات السلامة والصحة المهنية، كما اتضح أن العاملين لم يتلقوا تدريبات كافية حول كيفية استخدام وسائل وأدوات السلامة المهنية.
- **دراسة القاسم (2011م) بعنوان «آليات الأمن والسلامة في محطات خدمة توزيع الوقود في المدن السودانية» في السودان،** والتي هدفت إلى معرفة العلاقة بين آليات الأمن والسلامة المتبعة في محطات خدمة توزيع الوقود وضوابط ومتطلبات البيئة والسلامة والصحة المهنية التي تحددها مستشارية البيئة والسلامة بوزارة الطاقة والتعدين في السودان. وتمثلت عينتها في العاملين بمحطات الوقود المنتشرة في محيلة أم درمان، واستخدمت أداة الملاحظة والمقابلة والاستبانة لجمع البيانات، وذلك وفق المنهج الوصفي التحليلي. ومن أبرز

نتائجها: أن 95٪ من العاملين تلقوا دورات تدريبية عن وسائل الأمن والسلامة، وأن معدل الالتزام بوجود اللوحات الإرشادية والتحذيرية بلغ 72٪، فضلاً عن الالتزام الواضح بتوفير معدات السلامة الذي بلغ 85.7٪، إضافة إلى الاهتمام بتدريب العاملين في هذه المحطات.

- **دراسة أبو الروس (2006م) بعنوان «واقع إجراءات الأمن والسلامة المهنية المستخدمة في منشآت قطاع الصناعات التحويلية في قطاع غزة»**، والتي هدفت إلى معرفة الواقع الذي تعيشه منشآت قطاع الصناعات التحويلية في قطاع غزة من حيث التزامها بتطبيق وتطوير وتوفير الأنظمة واللوائح والقوانين الخاصة بالسلامة والصحة المهنية، والدور الذي تلعبه الجهات الداخلية والخارجية في الرقابة على المنشآت الصناعية في قطاع غزة، وما إذا كان هناك فروق في آراء أصحاب العمل في مجال السلامة والصحة المهنية تعزى لسماتهم الشخصية. وتمثلت عينتها في عدد من أصحاب المنشآت الصناعية، واستخدمت أداة الاستبانة لجمع البيانات، وذلك وفق المنهج الوصفي التحليلي. وكان من أبرز نتائجها: هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين (فعالية إجراءات السلامة والصحة المهنية، ومستوى التأهيل على مستوى المؤسسات الرقابية والصناعية، والالتزام بتطبيق وتوفير وتطوير الأنظمة واللوائح والقوانين الخاصة بالسلامة والصحة المهنية على صعيد المؤسسات الرقابية والصناعية).

بعد استعراض الدراسات السابقة ذات الصلة نوعاً ما بموضوع الدراسة الحالية، يمكن القول إن هناك جوانب اختلاف واتفاق فيما بينها تركزت في عدة جوانب، من أهمها اختلاف المنشأة، (بيئة العمل) واستخدام جميع الدراسات لأداة الاستبانة، وأغلب الدراسات السابقة اتبعت المنهج الوصفي، عدا دراسة واحدة هي دراسة أحمد (2013م)، والتي استخدمت منهج دراسة الحالة.

وقد ركزت الدراسة الحالية زاوية الاهتمام في موضوعها على السلامة والأمن الجامعي، وهذا الجانب لم يحظ من قبل الباحثين السابقين بالاهتمام والدراسة، حيث ركزت جميع الدراسات السابقة على جانب السلامة والصحة المهنية في المؤسسات الصناعية والمختبرات العلمية، وليس في المؤسسات التعليمية التي حظيت باهتمام الباحث في الدراسة الحالية، كما تميزت بأنها تناولت بيئة الجامعة، في المجتمع المحلي.

ثالثاً: أدبيات الدراسة:

السلامة والأمن:

إن أي منشأة تمارس فيها الأعمال المختلفة تسعى إلى توفير السلامة والأمن للعاملين فيها وللمكان بذاته، وذلك إيماناً من أصحاب القرار فيها بأن هذا ينعكس إيجابياً على مستوى الأداء وتحقيق الجودة، على اعتبار أن السلامة والأمن لا يعد ترفاً فكرياً بل ضرورة أولوية تحتم وجودها حاجة العاملين للشعور بالاطمئنان في بيئة العمل، والمحافظة على مكونات المنشأة وممتلكاتها من الحوادث والمخاطر.

أهمية السلامة والأمن الجامعي:

تسعى الجامعات إلى تأسيس إدارات تعنى بالسلامة والأمن فيها بغرض تأمين الجو الأكاديمي المفعم بالسلامة والأمن الذي ينعكس بشكل إيجابي على تحقيق الجامعات لرسالتها وأهدافها التي أُنشأت من أجلها وذلك لضمان جودة مخرجاتها. ولهذا فإنه من الطبيعي أن تحتاج الجامعات إلى وضع مجموعة من التدابير والإجراءات في إطار تشريعي تتم ممارسته في أروقتها، بغرض الحفاظ على البيئة الجامعية من حيث المباني والمرافق والمكونات بالإضافة إلى ضمان سلامة منسوبيها من الطلاب والعاملين والمراجعين والضيوف مما قد يحدث من مخاطر تعيق تحقيقهم لأهدافهم.

جامعة المجمعة:

جاء إنشاؤها بناءً على موافقة خادم الحرمين الشريفين الملك عبدالله بن عبدالعزيز آل سعود رئيس مجلس الوزراء رئيس مجلس التعليم العالي -رحمه الله- في الثالث من شهر رمضان لعام 1430هـ الموافق 24 أغسطس 2009م مع ثلاث جامعات أخرى في كل من مدينة الدمام ومحافظة الخرج ومحافظة شقراء (السويلم، 2013م). وبموجب هذا القرار فقد تم ضم تسع كليات قائمة مع ثلاث كليات تم إنشاؤها لتنتشر خدمات الجامعة في عددٍ من المحافظات والمراكز هي: (المجمعة، الزلفي، الغاط، رماح، حوطة سدير)، حيث ساعدت في استيعاب الأعداد المتزايدة من خريجي الثانوية العامة، وأحدثت الاستقرار لأبناء وبنات المنطقة والذي كان غائباً بسبب انتقالهم إلى المدن الكبيرة لمواصلة الدراسة الجامعية، والتخفيف على الجامعات في تلك المدن من خلال خدماتها الاجتماعية والتوعوية والتثقيفية والتدريبية والدراسات والاستشارات التخصصية، ومساهمتها في تطوير الأداء الوظيفي والتنظيمي لدى الجهات والمنشآت الحكومية في المحافظات والمراكز المنتشرة في نطاقها الجغرافي (جامعة المجمعة، 2017م).

إدارة السلامة والأمن في جامعة المجمعة:

نشأت الإدارة العامة للأمن الجامعي في بداياتها كوحدة للأمن والسلامة، حيث ترتبط بإدارة الخدمات التي أنشئت مع تأسيس الجامعة، ثم تم

فصلها في عام 1432هـ عن إدارة الخدمات وربطها مباشرة بالإدارة العامة للشؤون الإدارية والمالية، وفي عام 1435هـ تم فصلها عن الإدارة العامة للشؤون الإدارية والمالية وربطها بوكالة الجامعة بمسمى الإدارة العامة للسلامة والأمن الجامعي، وفي عام 1437هـ تم الفصل بينهما لتصبح كل واحدة منها في إدارة مستقلة كما يلي (جامعة المجمعة، 2017م):

- **الإدارة العامة للأمن الجامعي**: وتعمل على توفير البيئة الآمنة ومقومات واشتراطات ومستلزمات الأمن داخل مباني ومرافق الجامعة.
- **الإدارة العامة للصحة المهنية والبيئية**: وتعمل على تحقيق السلامة في المختبرات والمعامل والمباني والمرافق الخاصة بالجامعة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة الحالية منهج المسح الاجتماعي عن طريق العينة، وذلك لمناسبته لطبيعة الدراسة وأهدافها، حيث إنه يعمل على وصف المشكلة المدروسة، ويحاول الكشف عن العلاقة بينها وبين المتغيرات التي تؤثر فيها.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من العاملين -من الجنسين- بالسلامة والأمن الجامعي في جامعة المجمعة بمحافظة المجمعة، والتي تتكون من (13) كلية، وعدد (11) عمادة، وكذلك (20) إدارة، وتنتشر في محافظات (المجمعة، الزلفي، الغاط، الرماح) ومركز (حوطة سدير).

عينة الدراسة:

تم تطبيق هذه الدراسة على عينة عشوائية من السعوديين العاملين والعاملات في السلامة والأمن الجامعي بكليات وعمادات وإدارات جامعة المجمعة بمحافظة المجمعة، والمنتشرة في محافظات (المجمعة، الزلفي، الغاط، الرماح) ومركز (حوطة سدير)، وذلك خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 1439/ 1440هـ الموافق 2018/ 2019م، حيث بلغ عددهم (95) عاملاً وعاملة.

أداة الدراسة:

تم اعتماد أداة الاستبانة باعتبارها الأكثر ملاءمة لطبيعة البيانات المراد جمعها من الدراسة الحالية، وبعد تصميمها تم اتباع الخطوات التالية:

أولاً: صدق أداة الدراسة:

1. **الصدق الظاهري**: للتعرف على مدى صدق أداة الدراسة تم عرضها على مجموعة من المحكمين، وفي ضوء الآراء والتوجيهات التي اتفقوا فيما بينهم عليها، تم إعداد أداة هذه الدراسة بصورتها النهائية.
2. **صدق الاتساق الداخلي**: لمعرفة صدق الاتساق الداخلي تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (1)

يوضح معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحاور بالدرجة الكلية للمحاور

معامل ارتباط بيرسون لعبارات المحور الأول بالدرجة الكلية للمحور			
رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
1	**0.684	7	**0.673
2	**0.617	8	**0.656
3	**0.703	9	**0.524
4	**0.692	10	**0.551
5	**0.551	11	**0.545
6	**0.646	-	-
معامل ارتباط بيرسون لعبارات المحور الثاني بالدرجة الكلية للمحور			
رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
12	**0.826	14	**0.768
13	**0.821	-	-
معامل ارتباط بيرسون لعبارات المحور الثالث بالدرجة الكلية للمحور			
رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
15	**0.731	18	**0.747
16	**0.638	19	**0.565
17	**0.739	20	**0.552
معامل ارتباط بيرسون لعبارات المحور الرابع بالدرجة الكلية للمحور			
رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
1	**0.589	10	**0.542
2	**0.540	11	**0.585
3	**0.520	12	**0.690
4	**0.593	13	**0.629
5	**0.554	14	**0.570
6	**0.568	15	**0.546
7	**0.576	16	**0.799
8	**0.580	17	**0.506
9	**0.576	18	**0.505

**** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل**

يتضح من الجدول رقم (1) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل، مما يدل على صدق اتساقها مع محاورها.

ثانياً: ثبات أداة الدراسة: للتأكد من ثبات أداة الدراسة تم استخدام معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha (α)، والجدول التالي يوضح معامل ثبات أداة الدراسة:

جدول رقم (2)

يوضح معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

محاور الاستبانة	عدد	ثبات المحور
المشكلات الاساسية التي تواجه العاملين بالسلامة والأمن الجامعي.	11	0.8190
المشكلات الطبية الصحية التي تواجه العاملين بالسلامة والآمن الجامعي.	3	0.7269
المشكلات النظامية التي تواجه العاملين بالسلامة والآمن الجامعي.	6	0.7413
الصعوبات التي تواجه العاملين بالسلامة والأمن الجامعي.	18	0.8625
الثبات العام.	38	0.9138

يتضح من الجدول رقم (2) أن قيمة معامل الثبات العام عالية حيث بلغت (0.9138)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

عرض نتائج الدراسة وتفسيرها:

أولاً: النتائج المتعلقة بالخصائص الاجتماعية لأفراد عينة الدراسة:

جدول رقم (3)

يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير «العمر»

العمر	التكرار	النسبة
أقل من 23 سنة.	8	8.4
من 23 إلى أقل من 30 سنة.	56	58.9
من 30 إلى أقل من 37 سنة.	20	21.1
من 37 إلى أقل من 44 سنة.	7	7.4
من 44 سنة فأكثر.	4	4.2

يبين الجدول رقم (3) أن الفئة العمرية لأفراد عينة الدراسة (من 23 إلى أقل من 30 سنة) مثلت النسبة الأعلى حيث بلغت (85.9٪)، في حين مثلت الفئة العمرية (من 44 سنة فأكثر) النسبة الأقل إذ بلغت (4.2 ٪) من إجمالي أفراد عينة الدراسة.

جدول رقم (4)

يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير «النوع»

النوع	التكرار	النسبة
ذكر	49	51.6
أنثى	46	48.4

يبين الجدول رقم (4) أن النسبة الأعلى لأفراد عينة الدراسة هم فئة الذكور حيث بلغت نسبتهم (51.6٪)، بينما مثلت فئة الإناث النسبة الأقل إذ بلغت (48.4٪) من إجمالي أفراد عينة الدراسة.

جدول رقم (5)

يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير «المستوى التعليمي»

المستوى التعليمي	التكرار	النسبة
أمي	11	11.6
تعليم عام	42	44.2
دبلوم بعد الثانوي	15	15.8
جامعي	27	28.4

يوضح الجدول رقم (5) أن النسبة الأعلى لأفراد عينة الدراسة هم فئة الذين مستواهم التعليمي (تعليم عام) حيث بلغت (44.2٪)، في حين مثلت فئة الذين مستواهم التعليمي (أمي) النسبة الأقل إذ بلغت (11.6٪) من إجمالي أفراد عينة الدراسة.

جدول رقم (6)

يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير «نوع الوظيفة»

نوع الوظيفة	التكرار	النسبة
وظيفة رسمية	21	22.1
وظيفة بعقد	74	77.9

يبين الجدول رقم (6) أن النسبة الأعلى لأفراد عينة الدراسة هم فئة الذين وظائفهم (بعقد) حيث بلغت (77.9٪)، بينما مثلت فئة الذين وظائفهم (رسمية) النسبة الأقل إذ بلغت (22.1٪) من إجمالي أفراد عينة الدراسة.

جدول رقم (7)

يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير «الجهة التابعة/الانتماء الوظيفي»

الجهة	التكرار	النسبة
الجامعة	62	65.3
مؤسسة التشغيل	33	34.7

يبين الجدول رقم (7) أن النسبة الأعلى لأفراد عينة الدراسة هم الذين ينتمون إلى جهة (الجامعة) حيث بلغت (65.3٪)، بينما مثل الذين ينتمون إلى جهة (مؤسسة التشغيل) النسبة الأقل إذ بلغت (34.7٪) من إجمالي أفراد عينة الدراسة.

جدول رقم (8)

يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير «طبيعة العمل»

طبيعة العمل	التكرار	النسبة
مدير إدارة سلامة وأمن.	2	2.1
رئيس قسم سلامة وأمن.	12	12.6
مشرف سلامة وأمن.	13	13.7
مراقب سلامة وأمن.	22	23.2
حارس أمن.	46	48.4

يبين الجدول رقم (8) أن النسبة الأعلى لأفراد العينة هم فئة الذين طبيعة عملهم (حارس أمن) إذ بلغت (48.4٪)، بينما مثل الذين عملهم (مدير إدارة سلامة وأمن) النسبة الأقل حيث بلغت (2.1٪).

جدول رقم (9)

يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير «الخبرة في العمل»

الخبرة في العمل	التكرار	النسبة
أقل من 3 سنوات.	56	58.9
من 3 سنوات إلى أقل من 6 سنوات.	32	33.7
من 6 سنوات فأكثر.	7	7.4

يبين الجدول رقم (9) أن النسبة الأعلى لأفراد عينة الدراسة هم فئة الذين خبرتهم في العمل (أقل من 3 سنوات) حيث بلغت (58.9٪)، في حين مثلت فئة الذين خبرتهم في العمل (من 6 سنوات فأكثر) النسبة الأقل إذ بلغت (7.4٪) من إجمالي أفراد عينة الدراسة.

جدول رقم (10)

يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير «الراتب الشهري»

الراتب الشهري	التكرار	النسبة
أقل من 3000 ريال.	59	62.1
من 3000 إلى أقل من 6000 ريال.	29	30.5
من 6000 إلى أقل من 9000 ريال.	5	5.3
من 9000 ريال فأكثر.	2	2.1

يوضح الجدول رقم (10) أن النسبة الأعلى (62.1٪)، في حين مثلت فئة الذين راتبهم لأفراد عينة الدراسة هم فئة الذين راتبهم الشهري (من 9000 ريال فأكثر) النسبة الأقل الشهري (أقل من 3000 ريال) إذ بلغت إذ بلغت (2.1٪) من إجمالي أفراد عينة الدراسة.

جدول رقم (11)

توزيع أفراد العينة وفق متغير «حضور دورات تدريبية في مجال السلامة والامن»

الحضور	التكرار	النسبة
نعم	35	36.8
لا	60	63.2

يبين الجدول رقم (11) أن النسبة الأعلى لأفراد (63.2٪)، في حين مثلت فئة الذين قاموا بحضور عينة الدراسة هم الذين لم يقوموا بحضور دورات دورات تدريبية في مجال السلامة والأمن النسبة الأقل تدريبية في مجال السلامة والأمن حيث بلغت إذ بلغت (36.8٪) من إجمالي أفراد عينة الدراسة.

جدول رقم (12)

يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير «عدد الدورات»

عدد الدورات	التكرار	النسبة
واحدة	22	62.9
اثنتان	7	20.0
ثلاثة دورات فأكثر	6	17.1

يبين الجدول رقم (12) أن النسبة الأعلى فئة الذين عدد دوراتهم (ثلاثة دورات فأكثر) لأفراد عينة الدراسة هم فئة الذين عدد دوراتهم النسبة الأقل إذ بلغت (17.1٪) من إجمالي أفراد (واحدة) حيث بلغت (62.9٪)، في حين مثلت عينة الدراسة.

جدول رقم (13)

يوضح توزيع العينة وفق متغير «عدد العاملين بالسلامة والأمن في (الإدارة/الكلية)»

عدد العاملين	التكرار	النسبة
أقل من 10 أفراد	13	13.7
من 10 إلى أقل من 50 فرد	35	36.8
من 50 فرد فأكثر	10	10.5
لم يبين	37	38.9

يبين الجدول رقم (13) أن النسبة الأعلى لأفراد عينة الدراسة هم الذين عددهم (من 10 إلى أقل من 50 فرد) حيث بلغت (36.8٪)، بينما مثل الذين عددهم (من 50 فرد فأكثر) النسبة الأقل حيث بلغت (10.5٪) من إجمالي أفراد عينة الدراسة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بتساؤلات الدراسة:

إجابة التساؤل الأول: **ما المشكلات التي تواجه العاملين بالسلامة والأمن الجامعي في جامعة المجمعة؟**

1. **المشكلات الأساسية التي تواجه العاملين بالسلامة والأمن الجامعي في جامعة المجمعة:**

جدول رقم (14)

يوضح استجابات أفراد العينة على عبارات محور «المشكلات الأساسية التي تواجه العاملين بالسلامة والأمن الجامعي في جامعة المجمعة» مرتبة تنازلياً حسب درجة الموافقة عليها

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة	نعم	لا			
10	مشكلة اللوحات الإرشادية.	ك	50	45	1.53	0.502	1
		%	52.6	47.4			
4	مشكلة الأسقف متصدعة.	ك	43	52	1.45	0.500	2
		%	45.3	54.7			
3	مشكلة عدم فحص القواطع الكهربائية بشكل دوري.	ك	35	60	1.37	0.485	3
		%	36.8	63.2			
2	مشكلة تصريف السيول.	ك	31	64	1.33	0.471	4
		%	32.6	67.4			
8	مشكلة مخارج سلامة غير مهيأة.	ك	31	64	1.33	0.471	5
		%	32.6	67.4			

9	مشكلة عدم وجود صفارات إنذار/كشاف حريق.	ك	30	65	1.32	0.467	6
		%	31.6	68.4			
6	مشكلة السلالم والمصاعد القليلة.	ك	23	72	1.24	0.431	7
		%	24.2	75.8			
7	مشكلة المداخل غير مؤمنة.	ك	21	74	1.22	0.417	8
		%	22.1	77.9			
5	مشكلة الشبابيك غير الآمنة.	ك	21	74	1.22	0.417	9
		%	22.1	77.9			
1	مشكلة التصريف الصحي.	ك	20	75	1.21	0.410	10
		%	21.1	78.9			
11	مشكلة عدم وجود طفايات الحريق.	ك	10	85	1.11	0.309	11
		%	10.5	89.5			
المتوسط العام					1.30	0.267	

يتضح من الجدول رقم (14) أن هناك عدم موافقة بين أفراد عينة الدراسة على محور (المشكلات الأساسية التي تواجه العاملين بالسلامة والأمن الجامعي في جامعة المجمعة). كما اتضح أنهم موافقون على واحدة من المشكلات الأساسية تمثلت في العبارة رقم (10) وهي «مشكلة اللوحات الإرشادية» بمتوسط حسابي بلغ (1.53)، في حين تبين عدم موافقتهم على عشرة منها وأبرزها تمثلت في العبارات رقم (4، 3، 2، 8، 9) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب درجة الموافقة عليها كما يلي:

- الاستجابة بدرجة (لا) لدى أفراد عينة الدراسة على العبارة رقم (4) وهي «مشكلة الأسقف متصدعة»، وجاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (1.45).
- الاستجابة بدرجة (لا) لدى أفراد عينة الدراسة على العبارة رقم (3) وهي «مشكلة عدم فحص القواطع الكهربائية بشكل دوري»، وجاءت في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (1.37).
- الاستجابة بدرجة (لا) لدى أفراد عينة الدراسة على العبارة رقم (2) وهي «مشكلة تصريف السيول»، وجاءت في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (1.33).
- الاستجابة بدرجة (لا) لدى أفراد عينة الدراسة على العبارة رقم (8) وهي «مشكلة مخارج سلامة غير مهيأة»، وجاءت في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي بلغ (1.33).
- الاستجابة بدرجة (لا) لدى أفراد عينة

الدراسة على العبارة رقم (9) وهي «مشكلة عدم وجود صفارات إنذار/ كشاف حريق»، وجاءت في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي بلغ (1.32).

ويستخلص مما سبق أن المتوسط العام لاستجابات العينة على هذا المحور قد بلغ (1.30 درجة من 2.00)، وهو يقع بالفئة الأولى من فئات المقياس الثنائي والتي تشير إلى خيار «لا» على أداة الدراسة، كما اتضح أن هناك موافقة بين العينة على واحدة من المشكلات الأساسية وهي «مشكلة اللوحات الإرشادية».

وهذا يعني بأن جامعة المجمعة بيئة مناسبة للعمل في قطاع السلامة والأمن، حيث لا يواجه العامل فيها المشكلات الأساسية ولا يعانيها ولا تعيقه عن أداء عمله، باستثناء مشكلة اللوحات الارشادية، وقد يعود ذلك إلى كون الجامعة حديثة التأسيس وتستفيد من تجارب الجامعات التي سبقتها، وتتدارك ما يمكن أن تكون قد وقعت فيه تلك الجامعات من مشكلات في هذا الخصوص.

المشكلات الطبية الصحية التي تواجه العاملين بالسلامة والأمن الجامعي في جامعة المجمعة:

جدول رقم (15)

يوضح استجابات العينة على عبارات محور «المشكلات الطبية الصحية التي تواجه العاملين بالسلامة والأمن الجامعي في جامعة المجمعة» مرتبة تنازلياً حسب درجة الموافقة عليها

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة	نعم	لا			
12	مشكلة عدم وجود طبيب في كل مبنى بالمنشأة.	ك	64	31	1.67	0.471	1
		%	67.4	32.6			
13	مشكلة عدم وجود فريق طبي مختص في التعامل مع الحالات الطارئة مثل الولادة والإصابات والكسور.	ك	57	38	1.60	0.492	2
		%	60.0	40.0			
14	مشكلة عدم وجود الأدوية والأدوات الطبية اللازمة لعمليات الإسعاف الأولية.	ك	51	44	1.60	0.492	3
		%	53.7	46.3			
المتوسط العام					1.60	0.393	

يتضح من الجدول رقم (15) أن هناك موافقة بين أفراد عينة الدراسة على محور (المشكلات الطبية الصحية التي تواجه العاملين بالسلامة والأمن الجامعي في جامعة المجمعة)، ويمكن ترتيبها تنازلياً حسب درجة موافقة أفراد عينة الدراسة عليها كما يلي:

- الاستجابة بدرجة «نعم» لدى أفراد عينة الدراسة على العبارة رقم (12) وهي «مشكلة عدم وجود طبيب في كل مبنى بالمنشأة»، وجاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (1.67).
- الاستجابة بدرجة «نعم» لدى أفراد عينة الدراسة على العبارة رقم (13) وهي «مشكلة عدم وجود فريق طبي مختص في التعامل مع الحالات الطارئة مثل الولادة والإصابات والكسور»، وجاءت في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (1.60).
- الاستجابة بدرجة «نعم» لدى أفراد العينة على العبارة رقم (14) وهي «مشكلة عدم وجود الأدوية والأدوات الطبية اللازمة لعمليات الإسعاف الأولية»، وجاءت في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (1.60).

ويستخلص مما سبق أن المتوسط العام لاستجابات أفراد عينة الدراسة على هذا المحور قد بلغ (1.60 درجة من 2.00)، وهو يقع بالفئة الثانية من فئات المقياس الثنائي والتي تشير إلى خيار «نعم» على أداة الدراسة، وأن المشكلات الطبية الصحية جاءت مرتبة حسب درجة موافقة أفراد عينة الدراسة عليها كالتالي (مشكلة عدم وجود طبيب في كل مبنى بالمنشأة، يليها مشكلة عدم وجود فريق طبي مختص في التعامل مع الحالات الطارئة مثل الولادة والإصابات والكسور، يليها مشكلة عدم وجود الأدوية والأدوات الطبية اللازمة لعمليات الإسعاف الأولية).

ويمكن تفسير ذلك بأن الجامعة ناشئة ولم يمضي على تأسيسها أكثر من عشر سنوات ولا تزال _حتى إعداد هذه الدراسة_ في مبانٍ مستأجرة، يصعب توفير الخدمات الطبية في جميع مرافقها بالشكل الذي يتناسب مع إمكانات أي مجتمع أكاديمي أو مؤسسة تعليمية. مما يجعل معاناة العاملين بالسلامة والأمن في جامعة المجمعة أمرٌ طبيعي إلى حدٍ ما.

2. المشكلات النظامية التي تواجه العاملين بالسلامة والأمن الجامعي في جامعة المجمعة:

جدول رقم (16)

يوضح استجابات أفراد العينة على عبارات محور «المشكلات النظامية التي تواجه العاملين بالسلامة والأمن الجامعي في جامعة المجمعة» مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة عليها

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة	نعم	لا			
20	مشكلة عدم احترام العاملين في الأمن والسلامة.	ك	46	49	1.48	0.502	1
		%	48.4				
17	مشكلة عدم وضوح سياسة السلامة والأمن للعاملين فيها.	ك	35	60	1.37	0.485	2
		%	36.8				
19	مشكلة اقتناء الطلاب للممنوعات.	ك	35	60	1.37	0.485	3
		%	36.8				
15	مشكلة تخريب المرافق.	ك	31	64	1.33	0.471	4
		%	32.6				
18	مشكلة عدم وضوح سياسة السلامة والأمن للعاملين بها.	ك	29	66	1.31	0.463	5
		%	30.5				
16	مشكلة تأخر العاملين بالحضور والانصراف.	ك	26	69	1.27	0.448	6
		%	27.4				
المتوسط العام					1.35	0.314	

يتضح من الجدول رقم (16) أن هناك عدم موافقة بين أفراد عينة الدراسة على محور (المشكلات النظامية التي تواجه العاملين بالسلامة والأمن الجامعي في جامعة المجمعة)، ويمكن ترتيبها تنازلياً حسب درجة عدم موافقة أفراد عينة الدراسة عليها كما يلي:

- الاستجابة بدرجة «لا» لدى أفراد عينة الدراسة على العبارة رقم (20) وهي «مشكلة عدم احترام العاملين في الأمن والسلامة»، وجاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (1.48).
- الاستجابة بدرجة «لا» لدى أفراد عينة الدراسة على العبارة رقم (17) وهي «مشكلة عدم وضوح سياسة السلامة والأمن للعاملين فيها»، وجاءت في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (1.37).
- الاستجابة بدرجة «لا» لدى أفراد عينة الدراسة على العبارة رقم (19) وهي

«مشكلة اقتناء الطلاب للممنوعات»، وجاءت في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (1.37).

- الاستجابة بدرجة «لا» لدى أفراد عينة الدراسة على العبارة رقم (15) وهي «مشكلة تخريب المرافق»، وجاءت في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي بلغ (1.33).

ويستخلص مما سبق أن المتوسط العام لاستجابات أفراد عينة الدراسة قد بلغ (1.35 درجة من 2.00)، وهو يقع بالفئة الأولى من فئات المقياس الثنائي والتي تشير إلى خيار «لا» على أداة الدراسة، وهذا يدل على أن أفراد عينة الدراسة لا يعانون من أي مشكلات تتعلق بالجوانب النظامية.

وهذا ما يؤكد تفسيرنا لنتائج الجدول رقم (15)، إذ أن الجامعة رغم أنها ناشئة، إلا أنها قد تكون استفادت من تجارب الجامعات التي سبقتها، وذلك في تجاوز وتجنب المشكلات الأساسية والإدارية، لضمان تحقيق الجودة في العمل الأكاديمي، مما يعني بأن العاملين في السلامة والأمن بجامعة المجمعة قد لا يواجهون المشكلات النظامية الخاصة بتنظيم العمل وضمان استقرارهم الوظيفي بالجامعة.

إجابة **التساؤل الثاني: ما الصعوبات التي تواجه العاملين بالسلامة والأمن الجامعي في جامعة المجمعة؟**

جدول رقم (17)

يوضح استجابات أفراد الدراسة على عبارات محور «الصعوبات التي تواجه العاملين بالسلامة والأمن الجامعي في جامعة المجمعة» مرتبة تنازلياً حسب درجة الموافقة عليها

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة	نعم	لا			
16	عدد العاملين في السلامة في المنشأة غير كاف.	ك	57	38	1.60	0.492	1
		%	60.0	40.0			
4	عدم توفر باصات للحالات الطارئة لدى المنشأة.	ك	57	38	1.60	0.492	2
		%	60.0	40.0			
7	عدم توفر مواقف واسعة أمام البوابات.	ك	53	42	1.56	0.499	3
		%	55.8	44.2			
8	عدم توفر التهوية الجيدة داخل المنشأة.	ك	51	44	1.54	0.501	4
		%	53.7	46.3			
2	عدم تحديد مناطق إخلاء خاصة بكل مبنى.	ك	49	46	1.52	0.502	5
		%	51.6	48.4			

17	عدم وجود وسائل اتصال في متناول اليد.	ك	47	48	1.49	0.503	6
		%	49.5	50.5			
1	عدم توفر الأجهزة الكافية والمناسبة لأداء العمل المطلوب مني.	ك	39	56	1.41	0.495	7
		%	41.1	58.9			
3	عدم توفر أجهزة المكافحة الأولية لجميع أنواع الحرائق صالحة للاستخدام الفوري.	ك	35	60	1.37	0.485	8
		%	36.8	63.2			
13	عدم وجود جهات خاصة مؤهلة للتعامل مع حالات الهلع	ك	33	62	1.35	0.479	9
		%	34.7	65.3			
9	عدم وجود آلية محددة لرفع الشكاوى الأمنية.	ك	32	63	1.34	0.475	10
		%	33.7	66.3			
18	عدم توفر جداول خاصة بالجهات المختصة للتواصل معها حال الاحتياج	ك	30	65	1.32	0.467	11
		%	31.6	68.4			
6	عدم وجود مختص للتخلص من بواقي المحاليل وأدوات العمل	ك	29	66	1.31	0.463	12
		%	30.5	69.5			
10	عدم وجود استجابة من الجهات المساندة في حال الاتصال والطلب.	ك	25	70	1.26	0.443	13
		%	26.3	73.7			
12	عدم وجود مسئولين سلامة وأمن ينتمون للجامعة داخل الكلية.	ك	25	70	1.26	0.443	14
		%	26.3	73.7			
5	مخارج السلامة في المباني مستغلة في التخزين ولا يمكن الاستفادة منها.	ك	24	71	1.25	0.437	15
		%	25.3	74.7			
15	لا يمكن الوصول إلى صاحب القرار بشكل مباشر.	ك	22	73	1.23	0.424	16
		%	23.2	76.8			
11	عدم وجود صاحب قرار يمكن الرجوع أليه فيما يتعلق بالسلامة والأمن.	ك	20	75	1.21	0.410	17
		%	21.1	78.9			
14	عدم وجود مختص أمن وسلامة.	ك	15	80	1.16	0.367	18
		%	15.8	84.2			
المتوسط العام					1.38	0.256	

يتضح من الجدول رقم (17) أن هناك عدم موافقة بين أفراد عينة الدراسة على محور (الصعوبات التي تواجه العاملين بالسلامة والأمن الجامعي في جامعة المجمعة)، كما اتضح

أنهم موافقون على خمسة فقط من الصعوبات تتمثل في العبارات رقم (16، 4، 7، 8، 2) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب درجة موافقة أفراد عينة الدراسة عليها كما يلي:

- الاستجابة بدرجة «نعم» لدى أفراد عينة الدراسة على العبارة رقم (16) وهي «عدد العاملين في السلامة في المنشأة غير كاف»، وجاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (1.60).
- الاستجابة بدرجة «نعم» لدى أفراد عينة الدراسة على العبارة رقم (4) وهي «عدم توفر باصات للحالات الطارئة لدى المنشأة»، وجاءت في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (1.60).
- الاستجابة بدرجة «نعم» لدى أفراد عينة الدراسة على العبارة رقم (7) وهي «عدم توفر مواقف واسعة أمام البوابات»، وجاءت في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (1.56).
- الاستجابة بدرجة «نعم» لدى أفراد عينة الدراسة على العبارة رقم (8) وهي «عدم توفر التهوية الجيدة داخل المنشأة»، وجاءت في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي بلغ (1.54).
- الاستجابة بدرجة «نعم» لدى أفراد عينة الدراسة على العبارة رقم (2) وهي «عدم تحديد مناطق إخلاء خاصة بكل مبنى»، وجاءت في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي بلغ (1.52).

ويستخلص مما سبق أن المتوسط العام لاستجابات أفراد عينة الدراسة على هذا المحور قد بلغ (1.38 درجة من 2.00)، وهو يقع بالفئة الأولى من فئات المقياس الثنائي والتي تشير إلى خيار «لا» على أداة الدراسة، وأن هناك موافقة بين أفراد عينة الدراسة على خمسة فقط من الصعوبات جاءت مرتبة على النحو التالي (عدد العاملين في السلامة في المنشأة غير كاف، يليها عدم توفر باصات للحالات الطارئة لدى المنشأة، ثم عدم توفر مواقف واسعة أمام البوابات، يليها عدم توفر التهوية الجيدة داخل المنشأة، ثم عدم تحديد مناطق إخلاء الخاصة بكل مبنى).

ويمكن تفسير ذلك بأن جامعة المجمعة حديثة التأسيس (ناشئة)، وتمارس دورها الأكاديمي والوظيفي _حتى إعداد هذه الدراسة_ في مبانٍ مستأجرة، ولم تنتقل إلى المدينة الجامعية بعد، الأمر الذي يجعل مشكلات (عدد العاملين في السلامة في المنشأة غير كاف، عدم توفر باصات للحالات الطارئة لدى المنشأة، عدم توفر مواقف واسعة أمام البوابات، عدم توفر التهوية الجيدة داخل المنشأة، عدم تحديد مناطق إخلاء خاصة بكل

مبنـى) مشـكلات طبيعيـة في مثـل تلـك الظـروف التـي تعيشـها الجامعـة والتـي تتعلـق في حداثـة التأسـيس وعـدم انتقالهـا للمدينـة الجامعيـة التـي لم تجهـز بعـد، ممـا يعنـي بـأن مواجهـة العاملـين في السـلامة والأمـن بجامعـة المجمعـة لمثـل تلـك المشـكلات أمـر طبيعـي في مثـل تلـك الظـروف.

إجابـة التسـاؤل الثالـث: هـل توجـد فـروق إحصائيـة بـين العاملـين بالسـلامة والأمـن الجامعـي في جامعـة المجمعـة تعـزى لخصائصهـم الاجتماعيـة فيـما قـد يواجههـم مـن مشـكلات وصعوبـات تتعلـق بطبيعـة العمـل؟

جدول رقم (18)

يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في إجابات العينة تعزى لمتغير «العمر»

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المشكلات الأساسية التي تواجه العاملين بالسلامة والأمن الجامعي في جامعة المجمعة.	بين المجموعات	0.433	4	0.108	1.560	0.192
	داخل المجموعات	6.249	90	0.069		
	المجموع	6.682	94	-		
المشكلات الطبية الصحية التي تواجه العاملين بالسلامة والأمن الجامعي في جامعة المجمعة.	بين المجموعات	1.187	4	0.297	2.004	0.101
	داخل المجموعات	13.323	90	0.148		
	المجموع	14.510	94	-		
المشكلات النظامية التي تواجه العاملين بالسلامة والأمن الجامعي في جامعة المجمعة	بين المجموعات	0.403	4	0.101	1.020	0.401
	داخل المجموعات	8.888	90	0.099		
	المجموع	9.291	94	-		
الصعوبات التي تواجه العاملين بالسلامة والأمن الجامعي في جامعة المجمعة.	بين المجموعات	0.456	4	0.114	1.804	0.135
	داخل المجموعات	5.683	90	0.063		
	المجموع	6.139	94	-		

يتضح من الجدول رقم (18) عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) فأقل في إجابات العينة حول محاور الدراسة (المشكلات الأساسية، المشكلات الطبية الصحية، المشكلات النظامية، والصعوبات) التي تواجه العاملين بالسلامة والأمن الجامعي في جامعة المجمعة تعزى لمتغير «العمر».

جدول رقم (19)

يوضح نتائج اختبار «ت: T-test» للفروق بين إجابات العينة تعزى لمتغير «النوع»

المحور	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	الدلالة
المشكلات الأساسية التي تواجه العاملين بالسلامة والأمن الجامعي في جامعة المجمعة.	ذكر	49	1.33	0.316	1.031	0.306
	أنثى	46	1.27	0.200		
المشكلات الطبية الصحية التي تواجه العاملين بالسلامة والأمن الجامعي في جامعة المجمعة.	ذكر	49	1.55	0.417	1.356	0.178
	أنثى	46	1.66	0.362		
المشكلات النظامية التي تواجه العاملين بالسلامة والأمن الجامعي في جامعة المجمعة.	ذكر	49	1.41	0.333	1.739	0.085
	أنثى	46	1.30	0.285		
الصعوبات التي تواجه العاملين بالسلامة والأمن الجامعي في جامعة المجمعة.	ذكر	49	1.43	0.274	2.346	*0.021
	أنثى	46	1.31	0.221		

يتضح من الجدول رقم (19) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) فأقل في إجابات أفراد العينة حول محاور الدراسة (المشكلات الأساسية، المشكلات الطبية الصحية، المشكلات النظامية) التي تواجه العاملين بالسلامة والأمن الجامعي في جامعة المجمعة تعزى لمتغير «النوع».

بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) فأقل في إجابات الذكور والإناث حول (الصعوبات التي تواجه العاملين بالسلامة والأمن الجامعي في جامعة المجمعة) لصالح الذكور.

جدول رقم (20)

يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين إجابات العينة تعزى لمتغير «الخبرة في العمل»

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المشكلات الأساسية التي تواجه العاملين بالسلامة والأمن الجامعي في جامعة المجمعة.	بين المجموعات	0.053	2	0.026	0.367	0.694
	داخل المجموعات	6.629	92	0.072		
	المجموع	6.682	94	-		

المشكلات الطبية الصحية التي تواجه العاملين بالسلامة والأمن الجامعي في جامعة المجمعة.	بين المجموعات	0.146	2	0.073	0.469	0.627
	داخل المجموعات	14.364	92	0.156		
	المجموع	14.510	94	-		
المشكلات النظامية التي تواجه العاملين بالسلامة والأمن الجامعي في جامعة المجمعة.	بين المجموعات	0.073	2	0.037	0.367	0.694
	داخل المجموعات	9.218	92	0.100		
	المجموع	9.291	94	-		
الصعوبات التي تواجه العاملين بالسلامة والأمن الجامعي في جامعة المجمعة.	بين المجموعات	0.010	2	0.005	0.071	0.931
	داخل المجموعات	6.129	92	0.067		
	المجموع	6.139	94	-		

يتضح من الجدول رقم (20) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) فأقل في إجابات أفراد العينة حول محاور الدراسة (المشكلات الأساسية، المشكلات الطبية الصحية، المشكلات النظامية، والصعوبات) التي تواجه العاملين بالسلامة والأمن الجامعي في جامعة المجمعة تعزى لمتغير «الخبرة في العمل».

وهذا يعني بأنه لا توجد فروق في إجابات أفراد عينة الدراسة من العاملين بالسلامة والأمن في جامعة المجمعة تعزى لمتغيرات (العمر والنوع والخبرة في العمل)، أي أن جميع آراء العاملين بالسلامة والأمن في جامعة المجمعة متناغمة حول تلك المشكلات والصعوبات وعلى اختلاف فئاتهم العمرية ونوعهم سواءً كانوا ذكوراً أو اناثاً وخبراتهم العملية. بينما يواجه الذكور من العاملين في السلامة والأمن بجامعة المجمعة بعض الصعوبات، وقد يكون ذلك مرده إلى كون العاملين من الذكور يعملون في أماكن مفتوحةٍ تجعل المسؤولين في الجامعة يعتمدون عليهم في مواقع كثيرة في الجامعة كمواقف السيارات والبوابات وغيرها.

جدول رقم (21)

يوضح نتائج اختبار «ت: T-test» للفروق بين إجابات العينة تعزى لمتغير «نوع الوظيفة»

المحور	نوع العمل	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
المشكلات الأساسية التي تواجه العاملين بالسلامة والأمن الجامعي في جامعة المجمعة.	وظيفة رسمية	21	1.38	0.309	1.473	0.144
	وظيفة بعقد	74	1.28	0.252		
المشكلات الطبية الصحية التي تواجه العاملين بالسلامة والأمن الجامعي في جامعة المجمعة.	وظيفة رسمية	21	1.56	0.399	0.632	0.529
	وظيفة بعقد	74	1.62	0.393		
المشكلات النظامية التي تواجه العاملين بالسلامة والأمن الجامعي في جامعة المجمعة.	وظيفة رسمية	21	1.43	0.356	1.228	0.222
	وظيفة بعقد	74	1.33	0.301		
الصعوبات التي تواجه العاملين بالسلامة والأمن الجامعي في جامعة المجمعة.	وظيفة رسمية	21	1.52	0.265	3.017	**0.003
	وظيفة بعقد	74	1.34	0.239		

يتضح من الجدول رقم (21) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) فأقل في إجابات أفراد العينة حول محاور الدراسة (المشكلات الأساسية، المشكلات الطبية الصحية، المشكلات النظامية التي تواجه العاملين بالسلامة والأمن الجامعي في جامعة المجمعة) تعزى لمتغير «نوع الوظيفة».

بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل في إجابات أفراد العينة الذين وظائفهم «بعقد»، وأفراد العينة الذين وظائفهم «رسمية» حول محور الدراسة (الصعوبات التي تواجه العاملين بالسلامة والأمن الجامعي في جامعة المجمعة) لصالح الذين وظائفهم «رسمية».

وهذا يعني بأنه لا توجد فروق في إجابات أفراد عينة الدراسة من العاملين بالسلامة والأمن في جامعة المجمعة تعزى لمتغيرات (نوع الوظيفة من حيث كونها رسمية أو بعقد)، أي أن جميع آراء العاملين بالسلامة والأمن في جامعة المجمعة متناغمة حول تلك المشكلات وعلى اختلاف نوع وظائفهم إن كانت رسمية أو بعقد. بينما يواجه العاملون بعقود في السلامة والأمن بجامعة المجمعة بعض الصعوبات، وقد يكون ذلك مرده إلى كون العاملين بعقود غير مطمئنين لاستمرارهم في العمل ومتخوفين من إلغاء عقودهم وفقدانهم لفرصة العمل.

جدول رقم (22)

يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في إجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير «الراتب الشهري»

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المشكلات الأساسية التي تواجه العاملين بالسلامة والأمن الجامعي في جامعة المجمعة.	بين المجموعات	0.646	3	0.215	3.245	*0.026
	داخل المجموعات	6.036	91	0.066		
	المجموع	6.682	94	-		
المشكلات الطبية الصحية التي تواجه العاملين بالسلامة والأمن الجامعي في جامعة المجمعة.	بين المجموعات	0.264	3	0.088	0.562	0.641
	داخل المجموعات	14.246	91	0.157		
	المجموع	14.510	94	-		
المشكلات النظامية التي تواجه العاملين بالسلامة والأمن الجامعي في جامعة المجمعة.	بين المجموعات	0.180	3	0.060	0.599	0.617
	داخل المجموعات	9.111	91	0.100		
	المجموع	9.291	94	-		
الصعوبات التي تواجه العاملين بالسلامة والأمن الجامعي في جامعة المجمعة.	بين المجموعات	0.760	3	0.253	4.285	**0.007
	داخل المجموعات	5.379	91	0.059		
	المجموع	6.139	94	-		

يتضح من الجدول رقم (22) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) فأقل في إجابات أفراد العينة حول محاور الدراسة (المشكلات الطبية الصحية، المشكلات النظامية) التي تواجه العاملين بالسلامة والأمن الجامعي في جامعة المجمعة تعزى لمتغير «الراتب الشهري».

وهذا يعني بأنه لا توجد فروق في إجابات أفراد عينة الدراسة من العاملين بالسلامة والأمن في جامعة المجمعة تعزى لمتغيرات

(الراتب الشهري)، أي أن جميع آراء العاملين بالسلامة والأمن في جامعة المجمعة متناغمة حول تلك المشكلات الطبية الصحية والمشكلات النظامية وعلى اختلاف رواتبهم الشهرية. وقد يكون ذلك أمرٌ طبيعي على اعتبار أن الراتب الشهري غالباً لا يعكس المشكلات الطبية والصحية والنظامية في بعض المواقع الوظيفية، الأمر الذي يجعل العاملين بالسلامة والأمن في جامعة المجمعة وعلى اختلاف رواتبهم الشهرية لا يواجهون مثل هذا النوع من المشكلات.

كما وضح الجدول (22) بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) فأقل في إجابات أفراد العينة حول محاور الدراسة (المشكلات الأساسية، والصعوبات) التي تواجه العاملين بالسلامة والأمن الجامعي في جامعة المجمعة تعزى لمتغير «الراتب الشهري». ولتحديد صالح الفروق بين فئات الراتب الشهري تم استخدام اختبار شيفيه، والذي جاءت نتائجه على النحو التالي:

جدول رقم (23)

يوضح نتائج اختبار شيفيه للتحقق من الفروق بين فئات «الراتب الشهري»

المحور	الراتب الشهري	العدد	المتوسط الحسابي	أقل من 3000 ريال	من 3000 إلى أقل من 6000 ريال	من 6000 إلى أقل من 9000 ريال	من 9000 ريال فأكثر
المشكلات الأساسية التي تواجه العاملين بالسلامة والأمن الجامعي في جامعة المجمعة.	أقل من 3000 ريال	59	1.29	-			
	من 3000 إلى أقل من 6000 ريال	29	1.26		-	*	
	من 6000 إلى أقل من 9000 ريال	5	1.62			-	
	من 9000 ريال فأكثر	2	1.50				-
الصعوبات التي تواجه العاملين بالسلامة والأمن الجامعي في جامعة المجمعة.	أقل من 3000 ريال	59	1.35	-		**	
	من 3000 إلى أقل من 6000 ريال	29	1.36		-	*	
	من 6000 إلى أقل من 9000 ريال	5	1.74			-	
	من 9000 ريال فأكثر	2	1.50				-

يكشف الجدول رقم (23) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) فأقل بين أفراد العينة الذين راتبهم الشهري (من 3000 إلى أقل من 6000 ريال)، وأفراد العينة الذين راتبهم الشهري (من 6000 إلى أقل من 9000 ريال) حول محور الدراسة (المشكلات الأساسية التي تواجه العاملين بالسلامة والأمن الجامعي في جامعة المجمعة) لصالح الذين راتبهم الشهري (من 6000 إلى أقل من 9000 ريال)، وهذا يعني بأن الذين رواتبهم الشهرية (من 6000إلى أقل من 9000ريال) هم أكثر من يواجهون المشكلات الأساسية، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) فأقل بين أفراد العينة الذين راتبهم الشهري (من 3000 إلى أقل من 6000 ريال)، وأفراد العينة الذين راتبهم الشهري (من 6000 إلى أقل من 9000 ريال) حول محور الدراسة (الصعوبات التي تواجه العاملين بالسلامة والأمن الجامعي في جامعة المجمعة) لصالح الذين راتبهم الشهري (من 6000 إلى أقل من 9000 ريال)، وهذا يعني بأن الذين رواتبهم الشهرية (من 6000إلى أقل من 9000ريال) هم أكثر من يواجهون الصعوبات، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل بين أفراد العينة الذين راتبهم الشهري (أقل من 3000 ريال)، وأفراد العينة الذين راتبهم الشهري (من 6000 إلى أقل من 9000 ريال) حول محور الدراسة (الصعوبات التي تواجه العاملين بالسلامة والأمن الجامعي في جامعة المجمعة) لصالح الذين راتبهم الشهري (من 6000 إلى أقل من 9000 ريال)، وهذا يعني بأن الذين رواتبهم الشهرية (من 6000إلى أقل من 9000ريال) هم أكثر من يواجهون الصعوبات من بين زملائهم في الفئات الأخرى للرواتب الشهرية. ويمكن أن يكون مرد ذلك لكون العاملين الذين رواتبهم الشهرية (من 6000 إلى أقل من 9000 ريال) هم من العاملين الذين يشعرون بالاستقرار الوظيفي ولا يجدون حرجاً من التعبير عن آرائهم حول المشكلات والصعوبات التي يواجهونها، بينما العاملون الذين رواتبهم الشهرية أعلى من ذلك قد يكونوا في مناصب قيادية في قطاع السلامة والأمن الجامعي فلا يواجهون مثل تلك المشكلات والصعوبات، كما أن العاملين الذين رواتبهم الشهرية أقل من ذلك قد يخافون من التعبير عماً يواجهونه من مشكلات وصعوبات قد تُفسر من قبل المسؤولين في الجامعة بعدم الرضا.

مناقشة النتائج والتوصيات والمقترحات:

أولاً: مناقشة نتائج الدراسة:

مناقشة نتائج التساؤل الأول: ما المشكلات التي تواجه العاملين بالسلامة والأمن الجامعي في جامعة المجمعة؟

1. **المشكلات الأساسية:**

كشفت النتائج عما يلي:

هناك موافقة بين أفراد عينة الدراسة على واحدة فقط من المشكلات الأساسية وهي «مشكلة اللوحات الإرشادية». وقد يعود ذلك إلى كون معظم مرافق الجامعة في مباني مستأجرة وفي أحياء متفرقة داخل المحافظة الواحدة مما يصعب على إدارة السلامة والأمن فيها استيعاب كل الجهات المتفرقة وتغطيتها باللوحات الإرشادية، ولهذا كانت أبرز المشكلات الأساسية التي تواجههم تتمثل في هذه المشكلة.

وهذا ما أكدته نتائج الهابيل، وعايش (2012م) التي بينت أن توفر قواعد ووسائل السلامة والوقاية في بيئة العمل يؤثر بدرجة متوسطة على فعالية إجراءات السلامة والصحة المهنية، بينما اختلفت مع نتائج القاسم (2011م) التي أوضحت أن معدل الالتزام بوجود اللوحات الإرشادية والتحذيرية في محطات خدمة توزيع الوقود مرتفع إلى حد ما، وقد يعود ذلك الاختلاف إلى كونها ركزت على الأمن والسلامة في محطات الوقود والتي قد يشكل غياب اللوحات الإرشادية والتحذيرية فيها خطراً كبيراً يهدد نظام الأمن والسلامة والعاملين بها، بينما ركزت الدراسة الحالية على السلامة والأمن الجامعي، فعلى الرغم من ضرورة وجود اللوحات الإرشادية في البيئة الجامعية، إلا أن غيابها قد لا يمثل خطراً كبيراً بقدر الخطورة التي يشكلها غيابها في محطات خدمة توزيع الوقود.

2. **المشكلات الطبية الصحية:**

كشفت النتائج عما يلي:

هناك موافقة بين أفراد العينة على المشكلات الطبية الصحية وهي عدم وجود «طبيب في كل مبنى بالمنشأة، فريق طبي مختص في التعامل مع الحالات الطارئة مثل الولادة والإصابات والكسور، الأدوية والأدوات الطبية اللازمة لعمليات الإسعاف الأولية». وقد يعود ذلك إلى كون جامعة المجمعة جامعة ناشئة ولا يزال المستشفى الجامعي بها تحت الإنشاء، ونتيجة ذلك أصبح هناك مشكلات تعرقل العاملين بالسلامة والأمن الجامعي في جامعة المجمعة عند القيام بالمهام الموكلة إليهم في حالة حدوث طارئ صحي، وتعيقهم من تحقيق وضمان أعلى درجات السلامة والأمن الجامعي لمنسوبي الجامعة والعاملين بها.

وهذا ما أكدته نتائج إمام (2016م) التي بينت أن هناك تأثيراً إيجابياً لبعض العوامل على أداء العاملين والتي منها «توافر وسائل الوقاية في مكان العمل»، حيث أن توافر هذه الوسائل يمكن العاملين بالسلامة والأمن الجامعي في جامعة المجمعة من القيام بمهامهم في حالة حدوث طارئ صحي.

3. **المشكلات النظامية:**

كشفت النتائج عما يلي:

هناك عدم موافقة بين أفراد عينة الدراسة على المشكلات النظامية التي تواجه العاملين بالسلامة والأمن الجامعي في جامعة المجمعة. وهذا يعني أن إدارة السلامة والأمن المنظمة لأعمال العاملين بالسلامة والأمن بجامعة المجمعة إدارة فاعلة قائمة على لوائح ونظم منظمة لسير العمل وتتصف بالمرونة، إلى جانب مراعاة العاملين بالجامعة ومنسوبيها لتلك اللوائح والأنظمة والتزامهم بها وعدم مخالفتها، الأمر الذي جعل العاملين بالسلامة والأمن الجامعي لا يعانون من مشكلات تتعلق بهذا الجانب.

وهذه النتيجة تؤكد ما افترضته النظرية البنائية الوظيفية، حيث إن إدارة السلامة والأمن الجامعي تعد إحدى الأجزاء المكونة لجامعة المجمعة والإطار العام الذي يتم من خلاله إدارة جميع المسؤوليات المتعلقة بالسلامة والأمن لجميع العاملين والمتعاملين مع الجامعة وبيئتها، ولذا فإن التزام العاملين بالجامعة ومنسوبيها باللوائح والأنظمة والقوانين المتبعة سوف يؤثر إيجاباً على أداء العاملين بالسلامة والأمن بجامعة المجمعة، وبالتالي ينعكس إيجاباً على أهداف إدارة السلامة والأمن مما يزيد من تكاملها وترابطها مع باقي أجزاء الجامعة، والعكس صحيح.

كما تؤكد ما توصلت إليه نتائج أبو الروس (2006م) التي كشفت عن وجود علاقة بين (فعالية إجراءات السلامة والصحة المهنية، والالتزام بتطبيق وتوفير وتطوير الأنظمة واللوائح والقوانين الخاصة بالسلامة والصحة المهنية في المؤسسات الرقابية والصناعية)، فلا شك أن الالتزام باللوائح والأنظمة من قبل العاملين في جامعة المجمعة ومنسوبيها يزيد من فعالية إجراءات السلامة والأمن الجامعي بها.

مناقشة نتائج التساؤل الثاني: ما الصعوبات التي تواجه العاملين بالسلامة والأمن الجامعي في جامعة المجمعة؟

كشفت النتائج عما يلي:

هناك موافقة بين أفراد عينة الدراسة على خمسة فقط من الصعوبات التي تواجه العاملين بالسلامة والأمن الجامعي في جامعة المجمعة وهي (عدد العاملين في السلامة في المنشأة غير كافي، عدم توفر: «باصات للحالات الطارئة لدى المنشأة، مواقف واسعة أمام البوابات، تهوية جيدة داخل المنشأة، مناطق إخلاء خاصة بكل مبنى). ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن جامعة المجمعة جامعة ناشئة، وأن السلامة والأمن بها عبارة عن وحدة لم تتطور إمكاناتها وتجهيزاتها، لاسيما وأن معظم مرافقها في مبانٍ مستأجرة وفي أحياء متفرقة داخل المحافظة الواحدة، أي أن مرافقها ليست في مكان أو مبنى واحد، مما يترتب عليه بعض الصعوبات التي لا يمكن تجاوزها في

مثل هذه الظروف.

واتفقت هذه النتائج مع ما توصلت إليه نتائج كلاً من إمام (2016م) وأحمد (2013م)، حيث بينت نتائج إمام (2016م) أن هناك صعوبات أكد العاملون على تأثيرها سلباً على أدائهم والتي منها «ارتفاع درجة الحرارة في مكان العمل»، في حين كشفت نتائج أحمد (2013م) أن معظم المشاكل والصعوبات في الهيئة القومية للكهرباء تتمثل في «عدم توفر عربة إسعاف لاستخدامها في الطوارئ».

وهذا يدل على أن الصعوبات المذكورة لا تشكل عائقاً فقط للعاملين في البيئة الجامعية والسلامة والأمن الجامعي، وإنما على العاملين بشكل عام وفي أي منشأة أيضاً.

مناقشة نتائج التساؤل الثالث: هل توجد فروق إحصائية بين العاملين بالسلامة والأمن الجامعي في جامعة المجمعة تعزى لخصائصهم الاجتماعية فيما قد يواجههم من مشكلات وصعوبات تتعلق بطبيعة العمل؟

كشفت النتائج عما يلي:

1. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) فأقل في إجابات أفراد العينة حول محاور الدراسة (المشكلات الأساسية، المشكلات الطبية الصحية، المشكلات النظامية، والصعوبات) التي تواجه العاملين بالسلامة والأمن الجامعي في جامعة المجمعة تعزى للمتغيرات التالية (العمر، النوع، الخبرة في العمل).

وهذا يدل على أن العاملين بالسلامة والأمن الجامعي في جامعة المجمعة رغم اختلاف أعمارهم ونوعهم وخبرتهم في العمل قد يواجهون المشكلات المختلفة والصعوبات التي تعيق أداءهم وتعرقل سير عملهم دون أن يكون لخصائصهم أي دور في ذلك، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن العاملين في السلامة والأمن الجامعي بجامعة المجمعة يسعون جاهدون إلى القيام بالمهام الموكلة إليهم على أكمل وجه، وما يواجهونه من مشكلات وصعوبات تعيقهم عن أداء مهامهم وتعرقل سير عملهم ناتجة عن ظروف في البيئة الجامعية خارجة عن إرادتهم وليس راجعة لخصائصهم الاجتماعية المذكورة.

2. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) فأقل في إجابات أفراد العينة حول محاور الدراسة (المشكلات الأساسية، المشكلات الطبية الصحية، المشكلات النظامية) التي تواجه العاملين بالسلامة والأمن الجامعي في جامعة المجمعة تعزى للمتغيرات التالية (نوع العمل، الراتب الشهري).

وهذه النتيجة تدعم ما توصلت إليه النتيجة

السابقة، فما يواجه العاملون بالسلامة والأمن في جامعة المجمعة من مشكلات تعرقل سير عملهم قد لا يكون راجعاً لنوع عملهم أو راتبهم الشهري وإنما أيضاً لظروف ناتجة عن البيئة الجامعية خارجة عن إرادتهم.

3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) فأقل في إجابات أفراد العينة حول محور الدراسة (الصعوبات التي تواجه العاملين بالسلامة والأمن الجامعي في جامعة المجمعة) تعزى لمتغير:

- «نوع الوظيفة» لصالح الذين وظائفهم «رسمية»، وقد يعود ذلك إلى كثرة المهام الملقاة على عاتق الذين وظائفهم رسمية أكثر من غيرهم.
- «النوع» لصالح «الذكور»، وقد يكون ذلك راجعاً إلى كون الذكور بحكم طبيعتهم أكثر قدرة من النساء في القيام ببعض المهام المرتبطة بالسلامة والأمن خاصة فيما يتعلق بالحوادث والأزمات، ونتيجة ذلك قد يواجهون من الصعوبات التي تعرقل سير عملهم في هذا المجال أكثر من العاملين من النساء.

4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) فأقل في إجابات أفراد العينة حول محاور الدراسة (المشكلات الأساسية، والصعوبات) التي تواجه العاملين بالسلامة والأمن الجامعي في جامعة المجمعة تعزى لمتغير «الراتب الشهري» لصالح فئة الذين راتبهم الشهري «من 6000 إلى أقل من 9000 ريال».

وقد يعود ذلك إلى أن تلك الفئة غالباً ما تمثل فئة العاملين الرسميين، وبالتالي فإن هذه النتيجة تتناغم مع النتيجة السابقة المتعلقة بمتغير «نوع الوظيفة»، حيث يحرص السعوديون من العاملين الرسميين على التعبير عماً يواجههم من مشكلات وصعوبات قد تعيق أداءهم لعملهم في السلامة والأمن الجامعي، بغرض المحافظة على استقرار البناء الوظيفي للجامعة، والذي قد يتأثر في حال عدم قدرة أحد أنساق البناء الوظيفي للجامعة من تحقيقه لأهدافه أو جزءاً منها.

ثانياً: توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها من خلال الدراسة الحالية، خرج الباحث بعدد من التوصيات التي يمكن أن تسهم في الحد من المشكلات والصعوبات التي تواجه العاملين بالسلامة والأمن الجامعي في جامعة المجمعة، وهذه التوصيات كما يلي:

1. يوصي الباحث إدارة السلامة والأمن الجامعي في جامعة المجمعة بضرورة المتابعة المستمرة والعمل على توفير وسائل السلامة والأمن والمتطلبات الضرورية للعاملين بها والتي منها (اللوحات الإرشادية، طبيب في كل مبنى بالمنشأة، فريق طبي مختص في التعامل مع الحالات الطارئة) وغيرها، حتى تمكنهم من القيام والالتزام بالمهام الموكلة إليهم عند وقوع الحوادث والأزمات والحالات الطارئة من جهة، وتضمن للعاملين بجامعة المجمعة ومنسوبيها بيئة أكاديمية آمنة من جهة أخرى.
2. وكذلك يوصي الباحث إدارات التوظيف في جامعة المجمعة بضرورة العمل على زيادة عدد العاملين بالسلامة والأمن الجامعي بها، وذلك لتخفيف العبء عليهم والرفع من مستوى أدائهم، بالإضافة إلى العمل على توفير متطلبات السلامة والأمن مثل (توفير باصات للحالات الطارئة، توفير مواقف واسعة أمام البوابات، توفير التهوية الجيدة داخل المنشأة، تحديد مناطق إخلاء خاصة بكل مبنى)، وذلك لتفادي الصعوبات التي تواجههم عند وقوع الحوادث والأزمات، ولحماية منسوبي جامعة المجمعة وعامليها وممتلكاتها في الوقت ذاته.
3. كما يوصي الباحث إدارات التوظيف في جامعة المجمعة بضرورة العمل على زيادة عدد العاملين من الذين وظائفهم «رسمية» والموازنة بينهم في المهام الموكلة إليهم حتى يقل العبء عليهم من ناحية، وتقل نسبة المشكلات الأساسية والصعوبات التي تواجههم من ناحية أخرى، كما ينبغي العمل على توفير كافة المتطلبات والوسائل الضرورية للعاملين من «الذكور» والتي تسهم في تيسير الكثير من الأعمال المرتبطة بهم أكثر من الإناث، خاصة ما يتعلق منها بالكوارث والأزمات حتى لا يواجهون الصعوبات التي تعرقل سير عملهم في هذا المجال.

المصادر والمراجع:

أولاً: المصادر والمراجع العربية:

إبراهيم، يوسف بن حنا. (1977م). صعوبات الدارسين والمعلمين والمشرفين في مشروع الأمية الإلزامي في قضاء الحمدانية وحلولهم المقترحة لها. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، بغداد: جامعة بغداد.

أبو الروس، سامي بن علي. (2006م). واقع إجراءات الأمن والسلامة المهنية المستخدمة في منشآت

قطاع الصناعات التحويلية في قطاع غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التجارة، غزة: الجامعة الإسلامية.

أحمد، سمية بن أحمد. (2013م). أثر السلامة والصحة المهنية على أداء واستقرار العاملين: دراسة حالة الهيئة القومية للكهرباء. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التجارة، السودان: جامعة النيلين.

إمام، محمد بن بيومي. (2016م). تقييم عمليات السلامة والصحة المهنية بهدف تحسين أداء العاملين. المجلة العلمية للدراسات التجارية والبيئية، 7، 229-255.

بدوي، أحمد بن زكي. (1982م). معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية. لبنان: مكتبة لبنان.

الجامعة السعودية الإلكترونية -أ. (2018م). إدارة السلامة الجامعية. تم الاسترجاع في 2/ 12/ 2018 من: seu.edu.sa.

الجامعة السعودية الإلكترونية -ب. (2018م). الأمن الجامعي. تم الاسترجاع في 2/ 12/ 2018 من: seu.edu.sa.

جامعة المجمعة. (2017م). تاريخ ونشأة الجامعة. تم الاسترجاع في 2/ 12/ 2018 من: mu.edu.sa.

الحسن، إحسان بن محمد. (2010م). النظريات الاجتماعية المتقدمة. ط2. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

السويلم، صالح بن إبراهيم. (2013م، أكتوبر 6). لمحة عن التعليم العالي الماضي والحاضر والمستقبل، صحيفة الجزيرة، 14983.

القاسم، محمد أبو الحسن. (2011م). آليات الأمن والسلامة في محطات خدمة توزيع الوقود في المدن السودانية. مجلة كلية التربية، 3(5)، 177-194.

كامل، ممدوح بن شوقي. (1985م). الأمن القومي والأمن الجماعي الدولي. القاهرة: دار النهضة العربية.

موسى، لمى بنت محمد. (2008م). دليل السلامة العامة والصحة المهنية. عمان: دار دجلة للنشر والتوزيع.

الهابيل، وسيم بن إسماعيل؛ وعايش، علاء بن محمد. (2012م). تقييم مدى فعالية إجراءات السلامة والصحة المهنية في المختبرات العلمية من وجهة نظر العاملين: دراسة ميدانية على العاملين في الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الاقتصادية والإدارية، 20(2)، 83-143.

ثانياً: المصادر والمراجع الأجنبية والعربية مترجمة بالإنجليزية:

Abu Al-Rous, S. (2006). *The reality of professional safety and security procedures used in manufacturing facilities in the Gaza Strip (in Arabic*), (Unpublished master's thesis), Faculty of Commerce, Gaza Strip: The Islamic University.

Ahmed, S. (2013). *Effect of Occupational Safety and Health on Performance and Stability of Employees: A Case Study of the National Electricity Authority (in Arabic),* (Unpublished master's thesis), Faculty of Commerce, Sudan: Nile University.

Al-Haabil, W., & Aish, A. (2012). Evaluation of the effectiveness of occupational safety and health measures in scientific laboratories from the point of view of workers: A field study on the workers in Palestinian universities in the Gaza Strip. *Journal of the Islamic University for Economic and Administrative Studies*, *20*(2), 83-143.

Al-Qasem, M. (2011). Safety and security mechanisms at fuel distribution stations in Sudanese cities. *Journal of the Faculty of Education*, *3*(5), 177-194.

Badawi, A. (1982). *Glossary of terms of social sciences*. Lebanon: Lebanon Library.

Hassan, I. (2010). *Advanced social theories* (2nd ed.). Amman: Dar Wael Publishing and Distribution.

Ibrahim, Y. (1977). *The difficulties of learner's teachers and supervisors in the project of compulsory illiteracy in the district of Hamdania and their proposed solutions* (Unpublished master's thesis), College of Education, Baghdad: University of Baghdad.

Imam, M. (2016). Evaluate occupational safety and health processes to improve employee performance. *Scientific Journal of Business and Environmental Studies*, *7*, 229-255.

Kamel, M. (1985). *National Security and International Collective Security*. Cairo: Arab Renaissance House.

Majmaah University. (2017). *History and origin of the university*. Retrieved on 2/12/2018 from: mu.edu.sa.

Moses, L. (2008). *Directory of Public Safety and Occupational Health*. Amman: Dar Degla for Publishing and Distribution.

Saudi Electronic University -A. (2018). *University Safety Management*. Retrieved on 2/12/2018 from: seu.edu.sa.

Saudi Electronic University -B. (2018). *University Safety Management*. Retrieved on 2/12/2018 from: seu.edu.sa.

Suwailem, S. (2013, October 6). An overview of past, present and future of higher education, *Al - Jazeera Journal,* 14983.

العوامل المؤثرة على دوافع ومعوِّقات واتجاهات المستقبل الوظيفي للسعوديات العاملات في محلات المستلزمات النسائية بالمنطقة الشرقية من المملكة العربية السعودية.

د شيخة عبدالعزيز التميمي* رشود محمد الخريف محمد اليوسف
جامعة الأمام عبد الرحمن بن فيصل جامعة الملك سعود جامعة الملك سعود

(قدم للنشر في 1441/01/17 هـ، وقبل للنشر في 1441/07/16 هـ)

ملخص: أَولتْ خُططُ التنمية في المملكة العربية السعودية، اهتماماً كبيراً بالمرأة السعودية، إذ توكد رؤيةُ المملكة العربية السعودية 2030م؛ على أن الاقتصادَ سيَمنَح الفُرصَ للجميع، رجالاً ونساءً، وأن المرأة السعودية عنصرٌ مهمٌّ من عناصر قوة الدولة، مما يحتِّم ضرورةَ الاستمرار في تنمية مواهبها، مستهدفةً رفْعَ نِسَب مشاركة المرأة في سوق العمل إلى (30٪). وعلى الرغم الجهود الكبيرة في إطار دعم القوى العاملة النسائية السعودية إلا أن حجمها لا يزال متواضعاً، قياساً على عدد الإناث السعوديات في سن العمل؛ إذ لا تتجاوز نسبتُهن (21٪) لعام 2017م.وتهدف هذه الدراسة إلى التعرف على أهم العوامل المؤثرة على دوافع عمل الإناث السعوديات في محلات المستلزمات النسائية، وعلى المعوِّقات التي تواجههن، واتجاهاتهن المستقبلية. وكشفت نتائج الدراسة عن تأثير متغيِّر التركيب العمري، إذ يتضح أنه أهم العوامل المستقلة تأثيراً على الدوافع، والمعوِّقات، واتجاهات المستقبل الوظيفي للسعوديات العاملات في محلات المستلزمات النسائية، يليه في المرتبة الثانية عامل مدة البقاء بلا عمل، ثم في المرتبة الثالثة العوامل التالية: الحالة العملية السابقة، ومتوسط الدخل الشهري لأسرة العاملة، وفترة العمل، والرضا الوظيفي، وتعامل صاحب العمل، ومعوق انخفاض الأجر، ويأتي في المرتبة الرابعة العوامل التالية: التركيب الزواجي، ومسمى الوظيفة، ونوع المحل، وموقع المحل، وعدد ساعات العمل، ومعوق المواصلات، ومعوق طول ساعات العمل، ومعوق رعاية الأطفال، ومعوق التعامل، ومعوق نقص التدريب.

كلمات مفتاحية: المملكة العربية السعودية، قوة العمل النسائية، تمكين المرأة، سوق العمل، محلات المستلزمات النسائية.

*****

Factors affecting the motivations, obstacles and directions of Saudi women's career path working in women's stores in the Eastern Province of Saudi Arabia.

(Received 17/09/2019, accepted 11/03/2020)

Shika Abdelaziz al Tamimi
Imam Abdulrahman Bin Faisal University

Rshood Mohammed al Khraif
King Saud university

Mohammed Taher al Youssef
King Saud university

Abstract: Factors affecting the motivations, obstacles and directions of Saudi women's career path working in women's stores in the Eastern Province of Saudi Arabia The development plans in the KSA have given great attention to the Saudi woman. The KSA's vision of 2030 ascertains that the economy will give opportunities to all, men and women, and targeting increasing the woman's participation level in the labor market to (30%).

Despite the great efforts exerted to support Saudi women workforce, it is still inconsiderable compared to the number of Saudi females of working age, for they don't exceed (21%) in 2017. This study aims at recognizing factors influencing Saudi woman work experience in women-related products shops in the eastern province of KSA, encountered obstacles and future directions in that field.The study results revealed the effect of the age variable, which considered most independent factor affecting the drives, obstacles and directions of the career path. Secondly, the unemployment period, and thirdly comes the following factors: previous work condition, average monthly income of employee's family, working shifts, job satisfaction, and employer treatment and low-wage obstacle. Finally comes the followings: marital condition, job title, shop kind and location, working hours, transportation challenges, long working hours challenge, childcare challenge, treatment challenge, and inadequate training challenge.

Keywords: Saudi Arabia, Women's labor force, women's empowerment, labor market, women-related products shops.

(*) للمراسلة:

أستاذ مساعد، قسم جغرافيا ونظم المعلومات الجغرافية، كلية الآداب، جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، ص.ب: 1982، الرمز البريدي: 31441، الدمام، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Assistant Professor, Dept. of Geography and GIS, College of Arts, Imam Abdulrahman Bin Faisal University, P.O. Box: 1982, Postal Code:31441, Damam, Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail: saltamimi@iau.edu.sa

www.nbu.edu.sa
DOI 10.12816/0058379

مقدمة:

أَولتْ خُططُ التنمية في المملكة العربية السعودية، اهتماماً كبيراً بالمرأة السعودية، وتحقيق طموحاتها، وتحسينِ مستوى معيشتِها، إذ أَكَّدَ الهدفُ الثالث عشر للخطة الخمسية العاشرة (2015-2019م)، على تمكين المرأة السعودية، وزيادةِ إسهامها في مجالات التنمية المختلفة، وذلك من خلال:

«توسيعِ مشاركة المرأة في النشاط الاقتصادي، وزيادةِ فرص العمل أمامها في المجالات المختلفة؛ لامتصاص العرض الكبير من اليد العاملة النسائية، وتوفيرِ العيش الكريم لهن، وتوسيعِ الخيارات المتاحة، والملائمة للإناث في التخصصات العلمية، والتقنية، والمهنية، وإعادةِ التأهيل للخريجات اللاتي لا تتوافق تخصُّصاتُهن مع متطلبات سوق العمل، ... ومراجعةِ كافة الأنظمة واللوائح المتعلقة بالأمِّ العاملة، وتطويرها» (وزارة الاقتصاد والتخطيط، 2016م: 13، 14).

كما توكد رؤيةُ المملكة العربية السعودية 2030م على أن الاقتصادَ سيَمنَح الفُرصَ للجميع، رجالاً ونساءً، وأن المرأة السعودية عنصرٌ مهمٌّ من عناصر قوة الدولة، مما يحتِّم ضرورةَ الاستمرار في تنمية مواهبها، واستثمارِ طاقاتها، مستهدفةً رفْعَ نِسَب مشاركة المرأة في سوق العمل إلى (30٪) (مجلس الشؤون الاقتصادية،2016م).

وقد رَكزت خططُ التنمية الخمسية - ابتداءً من الخطة الخمسية الخامسة (1990-1995م)، وما تلاها من خطط-؛ على مَنْحِ المرأة السعودية مزيداً من الاهتمام في التعليم، والتدريب، والتوظيف، بما يلبي متطلباتِ التنمية الشاملة، وشَكَّلَ هذا التوجُّهُ تحدِّياً وطنياً، تَطَلَّبَ تدخُّلاً تنظيميّاً، تَمَثَّلَ في عددٍ من الإجراءات التي تَهدِف إلى زيادة مشاركة المرأة السعودية في المجال الاقتصادي؛ ومن أهمها: التوسُّعُ في تنمية القوى البشرية النسائية، والتأكيدُ المستمر على زيادة عرضها، ورفع كفاءتها، لتلبية متطلبات الاقتصاد الوطني، وإحلالها محل غير السعودية، وإيقافُ رخصِ العمل في المهن التي تم قَصْرُها على السعوديات، وربطُ تأشيرات الاستقدام بموافقة وزير العمل شخصياً.

وعلى الرغم من هذه الجهود؛ إلا أن حجم القوى العاملة النسائية السعودية لا يزال متواضعاً، قياساً على عدد الإناث السعوديات في سن العمل؛ إذ لا تتجاوز نسبتُهن (21٪)، وتنخفض هذه النسبة إلى (8٪)، وذلك من إجمالي قوة العمل لنفس العام، مُقابلَ (70٪)، (15٪)، (7٪)، لكلٍّ من الذكور غيرِ السعوديين، والذكورِ السعوديين، والإناثِ غيرِ السعوديات، على التوالي، وذلك وَفقاً لبيانات مَسح القوى العاملة لعام 2017م. هذا، بالإضافة إلى انخفاض معدل مشاركة المرأة السعودية الاقتصادية، الذي بلغ

(17.8٪)، عام 2017م، وارتفاع معدل البطالة بشكل كبير، مقارَنة مع الذكور؛ إذ يَصِلُ إلى نحو (32.7٪)، مقابل (7.4٪) للذكور لنفس العام.

ومن جهة أخرى؛ فإن مشاركة المرأة السعودية انحصرت في مجالات معينة؛ مثل: التعليم، والمجال الصحي، والاجتماعي، وإلى حدٍّ مَا البنوك، مما يبرر مساهمتَها الضعيفة في سوق العمل، وخاصة في ظلِّ تشبُّعِ القطاع الحكومي، وعدمِ قدرته على التوسع في التوظيف.

وفي هذا الإطار؛ أكّدت خُططُ التنمية الخَمسية على ضرورة فتح مجالات عمل جديدة للإناث السعوديات، ضمن حدود المحافظة على القِيَم الدينية والاجتماعية، واتجهت سياساتُ التشغيل في المملكة نحو تعزيز دور القطاع الخاص في خلق فرص العمل، وضِمن هذا التوجُّه؛ جاء قرار مجلس الوزراء رقم (120)، عام (2004م)، القاضي بزيادة مجالات وفرص عمل المرأة في المملكة، ومن ثَمَّ تفعيل قرار قصر العمل في محلات بيع المستلزمات النسائية على المرأة السعودية؛ الذي سمح للسعوديات - ولأول مرة- بخوض هذه التجربة منذ مطلع عام (2012م)، ليفتحَ آفاقاً جديدةً لعمل المرأة في قطاع التجزئة في المملكة.

ومع فرْضِ سعودةِ هذه المحلات وتأنيثِها، وبَدْءِ التطبيق الفعلي، ومرورِ حوالي خمس سنوات عليها؛ فلا يزال الإقبال على هذا المجال ضعيفاً، إذ لا يتجاوز عدد السعوديات العاملات في مهن البيع عموماً في المملكة (104.031) عاملة، عام 2017م، على الرغم من وجود (407.077) عاطلة عن العمل (الهيئة العامة للإحصاء، 2017م).

وعليه؛ تسعى هذه الدراسة إلى **تحديد العوامل المؤثرة في دوافع عمل العاملات السعوديات في محلات المستلزمات النسائية، وفي المعوِّقات التي تواجِهُهُنّ في العمل، وفي اتجاهاتهن نحو مستقبلهن الوظيفي.**

ويمكن القول بأن الدراسات السابقة، التي تناولت موضوع القوى العاملة النسائية العاملة في قطاع التجزئة قليلة، وخاصة في الدراسات العربية، ففي الغالب تتناول هذه الدراساتُ قوةَ العمل النسائية العاملة في هذا القطاع، ضمن إطار اهتمامها بالتركيب المهني للإناث العاملات.

وبوجه عام؛ أكدت هذه الدراسات على جانبين؛ الأول: هو الدور الكبير الذي لَعِبَهُ قطاعُ التجزئة في استيعاب الداخلين الجُدد لسوق العمل، وخاصة العمالةَ غيرَ الماهرة أو المدربة، وضِمنَ هذه الفئة الإناث. أما الثاني؛ فهو وصول الإناث المتأخر، لهذا القطاع، فعلى سبيل المثال لم تكن المَتاجِرُ الأمريكية حتى عام 1926م، توفِّر فُرَصاً للإناث بالعمل فيها، وعُدَّت التجربة في بدايتها «مُثيرةً للجدل»؛ إذ أبدَى المحافظون وأرباب العمل والعمال، قلقَهم إزاءَ تزايُد وجود

النساء في هذا المجال، واعتُبرت تجربةً معقدةً، ومُكْلِفةً، وغيرَ مُجدِيةٍ. .(Mallno,1982)

وناقشت دراسة روبرتسون وهاكيت (Robertson & Hackett, 1977)، التوقعاتِ المتعلقةَ بعمل المرأة في الولايات المتحدة، في قطاع التجزئة، والكيفيةَ التي يَنظر بها مديرو المبيعات والباعةُ، لعمل الإناث في هذا القطاع. ورأى غالبيةُ الذكور المُستطلَعين أن النساء لا يمتلكن المهارات المطلوبة، ولديهن توجهات مهنية أقل، ورَصدت الدراسةُ ثلاثةَ متغيِّراتٍ تمييزية؛ هي: مستوى المهارة والتقنية، والخبرة، والعمر.

وتتَّبع دراسةُ مالينو ، (Mallno,1982) تجربةَ عمل النساء في متاجر البيع بالتجزئة في الولايات المتحدة الأمريكية، إذ عَدَّت التجربةَ «مثيرةً للجدل» في بدايتها، حيث أبدى المحافظون، وأربابُ العمل، والعُمّال، والنّقّاد الاجتماعيون، والإصلاحيون قلقَهم إزاء تزايُد وجود النساء في سوق العمل.

وقد ركزت دراسة دوبنسكي وآخرون (Dubinsky et al.,1993)، على إبراز الفروق بين خصائص الجنسين، ودوافِعِهم للعمل في قطاع التجزئة، في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد كشفت الدراسة أن متوسط عُمر الباعة الذكور بلغ (39.5) سنة، أغلبيَّتُهم متزوِّجون بواقع (78٪)، وحاصلون على درجة البكالوريوس بواقع (73٪)، وبلغ متوسط مدة عملهم (7.6) سنوات، في حين بلغ متوسط عمر الإناث (32.9) سنة، وبلغت نسبة المتزوجات منهن (53٪)، معظمهن حاصلاتٌ على درجة البكالوريوس بواقع (82٪)، وانخفض متوسط مدة عملهن إلى (2.9) سنة.

وكَشفت دراسة لان (Lan,2003) ، عن خصائص العاملات في مبيعاتِ مستحضرات التجميل في تايوان، ودراسة دور النوع والمظهر، في مجال بيع مستحضرات التجميل، وأظهرت نتائجُ الدراسةِ صِغَرَ عُمر العاملات في هذا المجال؛ إذ تتراوَحُ أعمارُهن بين (22 و36 سنة)، معظمهن غيرُ متزوجات، والنسبة القليلة المتزوجة ليس لديهن أطفال، كما أن أغلبهن من الوافدات الجدد لسوق العمل، وبلا تأهيل جامعي، و (32٪) منهن فقط حاصلاتٌ على تدريبٍ متخصص في التجميل، من خلال معاهد التجميل، فيما النسبةُ الباقية بلا تعليم متخصص، وإنما هو تلقينُ التدريب خلال العمل.

وأشارت دراسة جينيكيز وميخائيل (Giannikis & Mihail, 2010)، إلى أن هناك اتجاهاً كبيراً في الاقتصاد اليوناني، عَمَد إلى تحويل القوى النسائية الكبيرة الراغبة في العمل إلى قطاع التجزئة، بدوام جزئي. وكشفت النتائج أنّ الإناثَ العاملاتِ في هذا القطاع يتميَّزْنَ بمستوياتِ رضًى منخفضةٍ، وذلك لكونهن قد لا يتمكن من العثور على وظيفة بدوام كامل، في حين أن أغلب الموظفات

يعتبرن هذه الوظيفة مرحلة موقتة، ووسيلةً لتطوير المهارات، تمهيداً للحصول على وظيفة أفضل، خاصةً في ضوء ارتفاع معدل البطالة بين الإناث (13.6٪)، مقابل (5.6٪) للذكور في عام 2006م.

في حين؛ اهتمت دراسة هوانغ وغامبل، (Huang& Gamble, 2015) بمقارنة خصائص الموظفات الصينيات في قطاع البيع بالتجزئة مع نظرائهن الذكور، وذلك بتحليل البيانات التي تمَّ جمعُها من أكثر من (1800) موظف، في (22) متجراً من متاجر التجزئة في ثماني مُدن صينية. وأشارت النتائج إلى أن الرضا الوظيفي لدى الموظفات الصينيات أدنى بكثير عنه لدى الذكور، وبشكل خاص لمحدِّد (ساعات العمل)، وذلك خلافاً لما توصَّلت إليه الدراسات في عدد من البلدان الغربية.

أما في المملكة العربية السعودية؛ فعلى الرغم من وجود عدد من الدراسات التي تناولتْ القوى العاملة النسائية السعودية؛ فإن قليلاً منها اهتم بالقوى العاملة النسائية السعودية في قطاع التجزئة بوجه عام، وذلك نتيجةَ حداثةِ هذه التجربة؛ فمن المعروف أنه لم يكن مسموحاً للإناث العملُ في هذا القطاع؛ حتى صدَر القرار الذي سمح للمرأة بخوض هذه التجربة لأول مرة، وإطلاق وزارة العمل والتنمية الاجتماعية المرحلة الأولى من قرار إلزام تأنيث محلات المستلزمات النسائية في أول يناير من عام 2012م.

واهتمت دراسةٌ مركز السيدة خديجة بنت خويلد (2013م)؛ باستطلاع رأي المجتمع السعودي من الذكور والإناث البالغين سِنَّ 18 عاماً، وما فوق؛ حول مشاركة المرأة السعودية في التنمية، وتحديد أهم العوامل المؤثرة في مشاركة المرأة في العمل، من خلال (3004) مقابلة عشوائية، شمِلت إحدى عشرة مدينة في المملكة. وتُشير نتائج الدراسة إلى أن (82٪) من إجمالي عينة الإناث يرين أن تأثيرَ وليّ الأمر عليهن فيما يخص القرارات والاهتمامات الوظيفية؛ هو دعمٌ إيجابي، مقابل (6٪) من الإناث، اللائي يَرَيْنَ أن تأثيره كان سلبياً.

ورَكزت دراسة أخرى، لمركز السيدة خديجة بنت خويلد (2015م)، على تجربة عمل المرأة السعودية في قطاع التجزئة بوجه عام، وأظهرت الدراسة أن مستوى تأييد الأسرة السعودية لعمل المرأة كبائعة؛ ارتفَع إيجابياً بعد الحصول على الوظيفة، والبدء في العمل، حيث وصلت نسبة التأييد إلى (83٪)، في كل مناطق المملكة. كما بينت النتائج أن (64٪) من إجمالي البائعات يتوقعن الاستمرار في نفس طبيعة العمل، ما بين سنة وأربع سنوات كحد أقصى، في حين أن (30٪) يبحثن عن عمل آخر.

العرض:

الإجراءات المنهجية للدراسة:

1. مصادر البيانات:

نظراً لعدم وجود بياناتٍ تخدم موضوع الدراسة؛ فقد تَمَّ إعدادُ استبيانٍ يتضمن مجموعةَ أسئلةٍ حول الخصائص الشخصية والأسرية، وخصائص بيئة عمل للعاملات السعوديات في محلات المستلزمات النسائية، إضافة لأسئلةٍ حولَ دوافع عملهن، والمعوِّقات التي تواجههن، واتجاهاتهن نحو مستقبلهن الوظيفي.

ومن الجدير بالذكر أنه تم اختيار المنطقة الشرقية منطقةً للدراسة، وهي من أولى المناطق التي طبقت تجربة عمل الإناث السعوديات في محلات المستلزمات النسائية، بالإضافة إلى كونها منطقة استقطابٍ حضَريّ، وتركُّز نشاطٍ اقتصاديّ. ويبلغ عدد سكانها - وفقاً للإحصاء الرسمي لتعداد السكان والمساكن عام2010م - (4105780 نسمة) (جدول رقم 2) بما يعادل (15.1٪) من جملة سكان المملكة، والبالغ عددهم (27236156نسمة).

الشكل رقم (1): منطقة الدراسة

المصدر: إعتَمد إعداد الخريطة على الهيئة العامة للمساحة (2018م) خارطة محافظات المنطقة الشرقية: مقياس رسم 1:2000000

2. عينة الدراسة:

يمكن تقدير حجم العينة بحوالي (384) عاملة، (جدول رقم 1)، وهو حجمٌ مقبولٌ إحصائياً للقياس في مجتمع كبير. وذلك حسب المعادلة التالية: (Barber, 1989: 267)

$$\text{ن} = \text{ز}^2 \times \left[\frac{\sqrt{\text{ب}(\text{أ}-\text{ب})}}{\text{ي}}\right]^2 = \left[\frac{\sqrt{0{,}50\,(1-0{,}50)} \times 1.96}{0{,}50}\right]^2 = 384$$

حيث إن:

ن= حجم العينة.

ز= قِيمة مستوى الثقة، وهو هنا (95٪)، والمقابل لمستوى الدلالة (0.05).

ب= نسبة وجود الظاهرة.

(أ – ب) = نسبة عدم وجود الظاهرة.

ي = نسبة الخطأ المسموح به.

جدول (1):

حجم عينة الدراسة.

المدينة	العاملات السعوديات في محلات المستلزمات النسائية.	حجم العينة
الدمام	2309	311
الهفوف	316	43
حفر الباطن	222	30
المجموع	2847	384

المصدر: من إعداد الباحثة.

والجديرِ بالذِكر أنه تم استخدام أسلوب جمع البيانات بشكل أولي من الميدان، إذ تَمَّ حصْر جميع المحلات التي تعمل فيها السعوديات في المدن الثلاث؛ وذلك لعدم وجود أي إطار إحصائي واضح بالأعداد، وأماكن العمل، ومثّل ذلك الحصر إطاراً للمعاينة حيث تم سحب أفراد عينة الدراسة وفقه، إذ تم ترقيمُ كلِّ المحلات، وفقاً للحصر الميداني في المدن الثلاث، باستخدام جداول الأرقام العشوائية، ثم تم سحب العينة وفقاً للطريقة العشوائية الطبقية، في كلٍّ من المدن الثلاث. ومن ثم تَمَّ توزيعُ الاستبانة على هذه العينة العشوائية من العاملات السعوديات، بأسلوب الاستبانة بالمقابلة.

3. متغيِّرات الدراسة:

تشتمل أهدافُ الدراسة وتساؤلاتُها، على عدد من المتغيِّرات المتعلقة بخصائص العاملة الشخصية، والأسرية، وخصائص الوظيفة، وطبيعة التعامل مع العاملة، ودوافع العمل، ومعوِّقات العمل، واتجاهات المستقبل الوظيفي، ويوضح جدول رقم (2) التعريفَ الإجرائيَّ لهذه المتغيِّرات.

4. **الأساليب الإحصائية:**

تم استخدام عدد من الأساليب الوصفية، والتحليلية، تبَعاً لمستوى قياس متغيِّرات الدراسة، وطبيعة العلاقة بينها، هذا بالإضافة إلى عدد من الأساليب الإحصائية الخاصة بمعالجة البيانات السكانية، ونظراً لأن قياس معظم متغيِّرات الدراسة من المستوى النوعي والرُّتَبِيّ؛ فقد تَمَّ استخدام مربع كاي للحكم إحصائياً على دلالة العلاقة الثنائية، ولقياس علاقة المتغيِّرات المستقلة المؤثّرة في كل من: الدوافع والمعوقات واتجاهات المستقبل الوظيفي للعاملات السعوديات في محلات المستلزمات النسائية (المتغيِّرات التابعة).

جدول (2):

التعريف الإجرائي لمتغيِّرات الدراسة.

المتغيِّر	التعريفَ الإجرائيَّ
أولاً- الخصائص الشخصية للعاملة:	
1. العمر	(1) أقل من 25 سنة (2) 25-34 سنة (3) 35سنة فأكثر
2. التركيب التعليمي	(1) أقل من الثانوي (2) الثانوية أو ما يعادلها (3) الجامعي فما فوق
3. التركيب الزواجي	(١) متزوجة (٢) غير متزوجة
4. الحالة العملية السابقة	(1) سبق لك العمل (2) لم يسبق لك العمل
5. مدة البقاء بلا عمل	(1) أقل من 5 سنوات (2) 5 سنوات فأكثر
ثانياً- الخصائص الأسرية للعاملة:	
1. التركيب العمري لرئيس الأسرة	أقل من 29 سنة (2) 30-44 سنة (3) 45 سنة فأكثر (5) 35-39 سنة (6) 40-44 سنة (7) 45-49 سنة
2. التركيب التعليمي لرئيس الأسرة	(1) أقل من الثانوي (2) الثانوية أو ما يعادلها (3) الجامعي فما فوق
3. الحالة العملية لرئيس الأسرة	(1) يعمل (2) لا يعمل (3) متقاعد
4. حجم الأسرة	(1) أقل من 3 أفراد (2) 3-5 أفراد (3) 6-8 أفراد (4) 9 أفراد فأكثر
5. متوسط الدخل الشهري للأسرة	أقل من 7000 ريال (2) من 7000 - إلى أقل 11000 ريال (3) أعلى من 11000 ريال

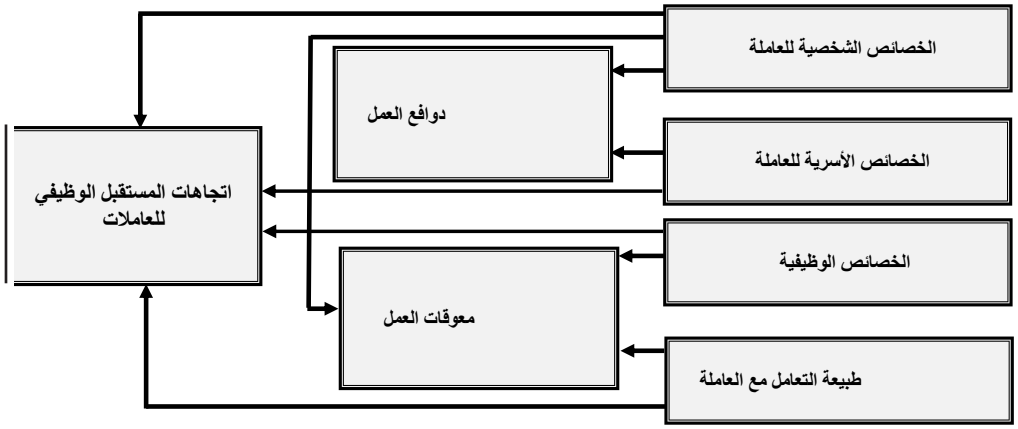
المتغيِّر	التعريفَ الإجرائيَّ
ثالثاً ـخصائص الوظيفة:	
.1 مسمى الوظيفة	(1) بائعة (تقوم بمهمة البيع والمحاسبة معاً) (2) مديرة محل (3) مشرفة محل (4) محاسِبة (5) خبيرة تجميل
.2 نوع المحل	(1) محل بيع الملابس النسائية (2) محل متعدد الأقسام (3) كشك داخل المول
.3 موقع المحل	(1) محل في مجمع تجاري (مول) (2) محل قائم بذاته
.4 مدة العمل في المحل	(1) أقل من سنة (2) من سنة - إلى أقل من 3 سنوات (3) من 3 سنوات -إلى أقل من 5 سنوات (4) 5 سنوات فأكثر
.5 عدد ساعات العمل	(1) أقل من 8 ساعات (2) 8 ساعات فأكثر
.6 التدريب في العمل	(1) نعم (2) لا
.7 الأجر الشهري	(1) أقل من 3000 ريال (2) من 3000 ريال - إلى أقل من 5000 ريال (3) من 5000 ريال - إلى أقل من 7000 ريال (4) أعلى من 7000 ريال
.8 الرضا الوظيفي للعاملة	(1) راضية (2) غير راضية (3) غير متأكدة
رابعاً – طبيعة التعامل مع العاملة في المحل:	
1. تعامل صاحب العمل	(1) ممتاز (2) جيد (3) سيء
2. تعامل المتسوقين من الرجال	(1) ممتاز (2) جيد (3) سيء
3. تعامل المتسوقات من النساء	(1) ممتاز (2) جيد (3) سيء
4. تعامل مفتش وزارة العمل	(1) ممتاز (2) جيد (3) سيء
5. تعامل أعضاء هيئة الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر	(1) ممتاز (2) جيد (3) سيء
خامساً – دوافع العمل في المحلات النسائية:	
1. موافقة ولي الأمر للعمل	(1) موافقة (2) غير موافقة (3) غير متأكدة
2. تشجيع الأهل والأقارب للعمل	(1) موافقة (2) غير موافقة (3) غير متأكدة
3. نظرة المجتمع الإيجابية للعمل	(1) موافقة (2) غير موافقة (3) غير متأكدة
4. الحاجة للأجر كدافع للعمل	(1) موافقة (2) غير موافقة (3) غير متأكدة
5. صعوبة التوظيف الحكومي	(1) موافقة (2) غير موافقة (3) غير متأكدة

المتغيّر	التعريفَ الإجرائيَّ
6. الرغبة في الخروج من المنزل	(1) موافقة (2) غير موافقة (3) غير متأكدة
7. الرغبة الذاتية في العمل في المحلات	(1) موافقة (2) غير موافقة (3) غير متأكدة
سادساً- معوّقات العمل في المحلات النسائية:	
1. انخفاض الأجر	(1) نعم (2) لا
2. المواصلات للعمل	(1) نعم (2) لا
3. طول ساعات العمل	(1) نعم (2) لا
4. رعاية الأطفال	(1) نعم (2) لا
5. طبيعة التعامل في المحل	(1) نعم (2) لا
6. نقص التدريب	(1) نعم (2) لا
7. الجهل بأنظمة وقوانين وزارة العمل	(1) نعم (2) لا
سابعاً – اتجاهات المستقبل الوظيفي:	
1. اعتبار العمل في المحلات النسائية عملاً مؤقتاً	(1) نعم (2) لا
2. البحث عن فرصة عمل أخرى	(1) نعم (2) لا

المصدر: من إعداد الباحثة

النتائج والمناقشة:

يمكن تصنيف العوامل (أو المتغيِّرات(في ثلاث مجموعات رئيسية: تمثل المجموعة الأولى المتغيِّرات المستقلة الرئيسة (Independent Variables)وهي: الخصائص الشخصية، والخصائص الأسرية للعاملات، وخصائص الوظيفة، وطريقة التعامل مع العاملات في المحلات؛ وتشكل المجموعة الثانية المتغيِّرات التابعة (Dependent Variables)، المكونة من متغيِّرات كل من: الدوافع، والمعوِّقات، واتجاهات المستقبل الوظيفي، أما المجموعة الثالثة فهي المتغيرات الوسيطة(Intervening Variables)التي تشمل المعوِّقات، وهي في ذات الوقت متغيرات تابعة، ومستقلة تؤثر في المستقبل الوظيفي. ويمثل كل من الشكل التخطيطي رقم (2) تصور نظري للعلاقة بين متغيِّرات الدراسة.



شكل (2): تصور نظري للعلاقة بين متغيِّرات الدراسة.
المصدر: من إعداد الباحثة

وفيما يلي تحليلاً للعلاقة بين هذه المتغيرات:

أولاً- العوامل المؤثرة في دوافع العمل للعاملات السعوديات في محلات المستلزمات النسائية:

من المتوقع نظرياً أن يكون للمتغيِّرات المستقلة المتمثلة في الخصائص الشخصية، والأسرية للعاملات، علاقة إحصائية بالمتغيِّرات التابعة المثمثلة في دوافع العمل، فعلى سبيل المثال من المتوقع أن يكون لخصائص العاملة (كعمرها، ومستوى تعليمها، ومدة بقائها بلا عمل)، وخصائص أسرتها (كمتوسط الدخل الشهري، وحجم الأسرة)، علاقة إيجابية بدوافع العمل في محلات المستلزمات النسائية، وبمعنى آخر كلما زاد عمر العاملة، وبقاؤها بلا عمل لمدة طويلة، ازدادت في نفس الوقت دوافعها للعمل في هذا المجال كموافقة ولي الأمر، وتشجيع الأسرة، والحاجة للأجر؛ وللدوافع ذاتها علاقة إيجابية بالاستقرار الوظيفي ، فكلما زادت الدوافع زاد معها الاستقرار الوظيفي للعاملة، والعكس صحيح.

ويمكن تصنيف دوافع (أو محفزات) العمل إلى مجموعتين: **الأولى تتعلق بدوافع الأسرة والمجتمع**، وترتبط بمدى موافقة ولي الأمر على عمل المرأة في محلات المستلزمات النسائية، وتشجيع المحيط الأسري، والمجتمع لهذا النوع من العمل؛ فيما تتعلق **المجموعة الثانية بالعاملة نفسها**، وترتبط بالحاجة للأجر، وصعوبة الحصول على وظيفة في القطاع الحكومي، والرغبة في الخروج من المنزل، والرغبة الذاتية في العمل في هذا النوع من المحلات. وسيتم تتبعها على النحو التالي:

جدول (3):

علاقة خصائص العاملة بدوافع الأسرة والمجتمع.

المتغيِّرات المستقلة	دوافع الأسرة والمجتمع			
	موافقة ولي الأمر على العمل		تشجيع الأسرة على العمل	نظرة المجتمع الإيجابية للعمل
	درجة الحرية	قيمة مربع كاي		
خصائص العاملة:				
التركيب العمري	4	*10.9	6.4	3.8
التركيب التعليمي	4	3.4	6.4	7.1
التركيب الزواجي	2	5.2	5.4	3.5
الحالة العملية السابقة	2	*11.2	1.2	4.2
مدة البقاء بلا عمل	2	*5.8	2.8	3.6

المصدر: البيانات الميدانية

*** تعني أن هناك علاقة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) فأقل.**

أ- العوامل المؤثرة في دوافع الأسرة والمجتمع:

1.علاقة خصائص العاملة بدوافع الأسرة والمجتمع:

يتضح من بيانات الجدول رقم (3) أن لبعض متغيِّرات خصائص العاملة تأثيراً على دوافع الأسرة والمجتمع؛ إذ يظهر أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين كل من: متغيِّر التركيب العمري، ومتغيِّر الحالة العملية السابقة، ومتغيِّر مدة البقاء بلا عمل، مع دافع موافقة ولي أمر العاملة، وكشفت نتائج مربع كاي التفصيلية في ملحق رقم (1) أن لعمر العاملة علاقة إحصائية عكسية بمدى موافقة ولي الأمر على العمل في هذا المجال؛ إذ يتضح أنه -خلافاً لما هو متوقع- كلما قل عمر العاملة كلما أزادت موافقة ولي الأمر على العمل، وترتبط الفئة العمرية (أقل من 25سنة) بأعلى نسب الموافقة، ومن المعروف أن هذه المرحلة هي سن إتمام الدراسة، وبداية البحث عن العمل، مما يُشير إلى استقطاب هذا المجال للداخلات الجدد في سوق العمل متأثراً بتراجع مستويات التوظف الحكومي السريع بعد التخرج في قطاع التعليم تحديداً من جهة، وبقلة الفرص المتاحة للحاصلات على الشهادة الثانوية اللاتي لم يكملن تعلميهن الجامعي من جهة أخرى. ومن جانب آخر يتضح أن لمتغيِّر الحالة العملية السابقة للعاملة علاقة إحصائية إيجابية بمدى موافقة ولي الأمر على العمل في هذا المجال؛ إذ يظهر أنه

كلما ازدادت خبرة العاملة في العمل (أي سبق لها العمل) كلما زادت نسب موافقة ولي الأمر، ويمكن تفسير ذلك بالنظرة الإيجابية لدى أولياء الأمور تجاه عمل قريباتهم بناء على تجاربهن العملية السابقة، كما يتضح أن لمدة بقاء العاملة بلا عمل علاقة إحصائية عكسية بمدى موافقة ولي الأمر على العمل في هذا المجال؛ أنه كلما كانت المدة قليلة كلما ازدادت نسب موافقة ولي الأمر، -خلافاً لما هو متوقع- وربما يرتبط هذا الأمر بعمر العاملة كما سبق واتضح، ويؤكد على استقطاب هذا المجال للداخلات الجدد في سوق العمل، إضافة لعدم تحفظ الفئات العمرية الشابة على العمل في هذا المجال الجديد. ومن الجديرِ بالذِكر أنه لم يكن للتركيب التعليمي، والتركيب الزواجي للعاملة أي علاقة بدوافع الأسرة، والمجتمع نحو عملها في هذا المجال.

جدول (4):

علاقة خصائص الأسرة بدوافع الأسرة والمجتمع.

المتغيِّرات المستقلة	دوافع الأسرة والمجتمع			
	موافقة ولي الأمر على العمل	تشجيع الأسرة على العمل	نظرة المجتمع الإيجابية للعمل	
	درجة الحرية	قيمة مربع كاي		
خصائص الأسرة:				
التركيب العمري لرئيس الأسرة	4	2.6	1.9	5.4
التركيب التعليمي لرئيس الأسرة	4	2.3	1.0	2.8
الحالة العملية لرئيس الأسرة	4	7.5	4.4	4.9
حجم الأسرة	6	2.0	2.1	7.2
متوسط الدخل الشهري للأسرة	4	6.7	*11.2	10.3

المصدر: البيانات الميدانية.

*** تعني أن هناك علاقة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) فأقل.**

2 -علاقة الخصائص الأسرية بدوافع الأسرة والمجتمع:

يتضح من بيانات الجدول (4) أن لمتغيِّر متوسط الدخل الشهري للأسرة علاقة ذات دلالة إحصائية مع دافع تشجيع الأسرة على العمل في هذا المجال؛ وكشفت نتائج مربع كاي التفصيلية في ملحق رقم (2) أنه كلما كان متوسط دخل الأسرة قليل، كلما ازدادت نسب تشجيع الأسرة للعاملة على العمل في هذا المجال. ومن الجديرِ بالذِكر أنه لم يكن للتركيب العمري، والتركيب التعليمي، والحالة العملية لرئيس الأسرة، ولا لحجم الأسرة أي علاقة بدوافع الأسرة والمجتمع نحو عمل العاملة في هذا المجال.

جدول (5):

علاقة خصائص العاملة بالدوافع الشخصية.

المتغيِّرات المستقلة		الدوافع الشخصية للعاملة			
		الحاجة للراتب	صعوبة التوظيف الحكومي	الخروج من المنزل	الرغبة الذاتية في هذا العمل
		درجة الحرية	قيمة مربع كاي		
خصائص العاملة:					
التركيب العمري	4	*10.4	*14.1	1.3	3.2
التركيب التعليمي	4	3.1	4.5	3.1	5.7
التركيب الزواجي	2	1.1	0.1	1.3	1.2
الحالة العملية السابقة	2	1.6	0.1	1.4	1.2
مدة البقاء بلا عمل	2	3.7	4.3	*6.9	*7.1

المصدر: البيانات الميدانية.

*** تعني أن هناك علاقة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) فأقل.**

ب-العوامل المؤثرة في الدوافع الشخصية:

يتضح من بيانات الجدول رقم (5) أن لبعض متغيِّرات خصائص العاملة تأثيراً على الدوافع الشخصية للعاملة؛ إذ يظهر أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين متغيِّر التركيب العمري مع دافعي الحاجة للراتب، وصعوبة التوظيف الحكومي، من جهة، وبين متغيِّر مدة البقاء بلا عمل مع دافعي الرغبة في الخروج من المنزل، والرغبة في هذا العمل بالذات من جهة أخرى. وكشفت نتائج مربع كاي التفصيلية ملحق رقم (3) أن لمتغيِّر التركيب العمري علاقة إحصائية إيجابية بدافعي الحاجة للأجر، وصعوبة التوظيف الحكومي؛ إذ يتضح أنه كلما ارتفع عمر العاملة كلما كانت دوافعها المادية، وزيادة اقتناعها بصعوبة التوظيف الحكومي هي الأكثر تأثيراً في اتجاهها لهذا العمل، ومن جانب آخر يتضح - كما هو متوقع- أن لمتغيِّر البقاء بلا عمل علاقة إحصائية ايجابية بدافعي الرغبة في الخروج من المنزل، والرغبة الذاتية في هذا العمل بالذات؛ إذ يظهر أنه كلما زادت سنوات البقاء بلا عمل، كلما كان الدافع للعمل بين العاملات هو الرغبة في الخروج من المنزل، والرغبة الذاتية في هذا العمل بالذات. ومن الجديرِ بالذِكر أنه لم يكن للتركيب التعليمي، والتركيب الزواجي، والحالة العملية السابقة، أي علاقة بدوافع العاملة الشخصية نحو العمل في هذا المجال.

ثانياً- العوامل المؤثرة في معوِّقات عمل السعوديات العاملات في محلات المستلزمات النسائية:

وفقاً للشكل التوضيحي رقم (1)، فإنه من المتوقع نظرياً أن يكون للمتغيِّرات المستقلة المتمثلة في خصائص العاملة، وخصائص الوظيفة، وطبيعة التعامل مع العاملة أثناء العمل علاقة سلبية بالمتغيِّرات التابعة المثمثلة في معوِّقات العمل، فعلى سبيل المثال؛ كلما تحسنت خصائص الوظيفة، وكانت طبيعة التعامل مع العاملة جيدة، كلما قل وجود المعوِّقات في عملها، وزاد - بالتالي- الاستقرار الوظيفي.

جدول (6):

علاقة خصائص العاملة بمعوِّقات العمل.

المتغيِّرات المستقلة	المعوِّقات							
	انخفاض الأجر	المواصلات	طول ساعات العمل	رعاية الأطفال	الجهل بأنظمة وزارة العمل	التعامل في المحل	نقص التدريب
	درجة الحرية	قيمة مربع كاي					
خصائص العاملة:							
التركيب العمري	2	1.9	0.2	1.1	**5.7***	1.3	0.5	0.3
التركيب التعليمي	2	2.2	0.2	1.2	2.1	3.6	0.4	1.0
التركيب الزواجي	1	1.9	0.5	1.2	**4.8***	0.7	0.2	0.1
الحالة العملية السابقة	1	**4.1***	0.4	0.5	1.9	1.0	1.5	0.1
مدة البقاء بلا عمل	1	0.2	0.3	0.6	1.5	0.2	1.8	2.6

المصدر: البيانات الميدانية.

*** تعني أن هناك علاقة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) فأقل.**

أ- علاقة خصائص العاملة بمعوِّقات العمل:

يتضح من بيانات الجدول رقم (6) أن لبعض متغيِّرات خصائص العاملة تأثيراً على بعض معوِّقات العمل؛ إذ يظهر أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين كل من: متغيِّري التركيب العمري، والتركيب الزواجي، مع معوق رعاية الأطفال من جهة، وبين متغيِّر الحالة العملية السابقة مع معوق انخفاض الأجر من جهة أخرى، وكشفت نتائج مربع كاي التفصيلية في ملحق رقم (4) أن لعمر العاملة، وتركيبها الزواجي علاقة إحصائية إيجابية بمدى تعرضها لمعوق رعاية الأطفال؛ إذ يرتبط اعتبار رعاية الأطفال معوقاً لدى المتزوجات، والفئة العمرية (25-34سنة) بشكل خاص؛ وهذا بطبيعة الحال يعود لكون هذا السن هو سن بداية تكوين الأسرة، وإنجاب الأطفال مقارنة بفئتي (أقل من 25سنة، و35 سنة فأكبر). ومن جانب آخر يتضح أن لمتغيِّر الحالة العملية السابقة للعاملة علاقة إحصائية إيجابية بمعوق انخفاض الأجر؛ إذ يظهر ارتباط نسب اعتبار انخفاض الأجر معوقاً - بشكل أكبر - لدى من سبق لهن العمل، وقد يعود ذلك لارتفاع توقعاتهن فيما يخص الأجر، مقابل مستوى خبراتهن الوظيفية.

جدول (7)

علاقة خصائص الوظيفة بمعوِّقات العمل.

المتغيِّرات المستقلة	المعوِّقات							
	انخفاض الأجر	المواصلات للعمل	طول ساعات العمل	رعاية الأطفال	الجهل بأنظمة وزارة العمل	التعامل في المحل	نقص التدريب
	درجة الحرية	قيمة مربع كاي					
خصائص الوظيفة:							
مسمى الوظيفة	4	3.5	1.6	4.6	0.5	1.4	1.8	5.2
نوع المحل	2	2.5	0.5	4.2	2.2	4.6	0.9	**5.6***
موقع المحل	1	0.9	0.0	0.5	0.6	2.6	0.9	1.1
مدة العمل في المحل	3	3.5	3.6	5.5	0.3	2.9	0.2	1.2
عدد ساعات العمل	1	2.9	0.4	**7.8***	2.4	2.1	6.1	0.2
فترة العمل	2	3.5	3.9	**7.4***	5.0	0.6	0.2	0.0
الأجر الشهري	2	5.2	0.5	7.1	1.1	1.3	1.1	3.7

المصدر: البيانات الميدانية.

*** تعني أن هناك علاقة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) فأقل.**

ب- علاقة خصائص الوظيفة بمعوِّقات العمل:

يتضح من بيانات الجدول رقم (7) أن لبعض متغيِّرات خصائص الوظيفة تأثيراً على بعض معوِّقات العمل؛ إذ يظهر أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين كل من: متغيِّر نوع المحل مع معوق نقص التدريب من جهة، ومتغيِّري عدد ساعات العمل، وفترة العمل مع معوق طول ساعات العمل من جهة أخرى، وكشفت نتائج مربع كاي التفصيلية في ملحق رقم (5) أن لنوع المحل علاقة إحصائية بمعوق نقص التدريب، إذ ترتبط نسب معوق نقص التدريب بشكل واضح بعاملات المحلات المخصصة لبيع الملابس النسائية، مقارنة بعاملات المحلات متعددة الأقسام، والأكشاك، ومن جهة أخرى يتضح أن لمتغيِّري عدد ساعات العمل، وفترة العمل علاقة إحصائية إيجابية بمعوق طول ساعات العمل؛ أي أنه كلما زادت ساعات العمل، وكانت فترته مسائية كلما أصبح ذلك معوقاً للعاملة، ومن الملاحظ أنه لم تكن لباقي متغيِّرات خصائص الوظيفة (مسمى الوظيفة، موقع المحل، مدة العمل، الأجر الشهري) أي علاقة ذات دلالة إحصائية بمعوِّقات العمل.

جدول (8):

علاقة طبيعة التعامل أثناء العمل بمعوِّقات العمل.

المتغيِّرات المستقلة		المعوِّقات						
		انخفاض الأجر	المواصلات للعمل	طول ساعات العمل	رعاية الأطفال	الجهل بأنظمة وزارة العمل	التعامل في المحل	نقص التدريب
	درجة الحرية	قيمة مربع كاي						
د-طبيعة التعامل أثناء العمل:								
صاحب العمل	2	2.4	1.7	4.0	2.2	4.2	**7.7***	2.1
المتسوقون من الرجال	2	1.7	0.3	0.4	0.8	1.9	4.1	1.5
المتسوقات من النساء	2	0.9	0.5	0.9	0.4	0.4	0.5	2.5
مفتشو وزارة العمل	2	2.1	4.8	1.0	2.5	3.9	2.4	0.1
أعضاء هيئة الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر	2	2.2	3.7	0.6	0.9	2.1	1.8	1.6

المصدر: البيانات الميدانية.

*** تعني أن هناك علاقة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) فأقل.**

ج- علاقة طبيعة التعامل أثناء العمل بمعوِّقات العمل:

يتضح من بيانات الجدول رقم (8) أن لمتغيِّر تعامل صاحب العمل مع العاملة تأثيراً على معوق التعامل؛ إذ يظهر أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بينهما، وكشفت نتائج مربع كاي التفصيلية في ملحق رقم (6) أن لمتغيِّر تعامل صاحب العمل مع العاملة علاقة إحصائية عكسية بمعوق التعامل في العمل، أي أنه كلما كان تعامل صاحب العمل سيئاً، كلما أصبح ذلك معوقاً للعاملة، دوناً عن متغيِّرات تعامل كل من المتسوقين (سواء كانوا من الرجال أو النساء) ومفتشي وزارة العمل وأعضاء هيئة الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، والتي لم يكن لها أي علاقة ذات دلالة إحصائية بمعوِّقات العمل.

ثالثاً- العوامل المؤثرة في اتجاهات العاملات السعوديات في محلات المستلزمات النسائية نحو مستقبلهن الوظيفي:

وفقاً للشكل التوضيحي رقم (1)، فإنه من المتوقع نظرياً أن يكون للمتغيِّرات المستقلة المتمثلة في خصائص العاملة، وأسرتها، وخصائص الوظيفة، وطبيعة التعامل أثناء العمل، ومعوقات

العمل، علاقة سلبية بالمتغيِّرات التابعة المثمثلة في اتجاهات العاملات السعوديات نحو مستقبلهن الوظيفي في هذا المجال، فعلى سبيل المثال؛ يتوقع أن يكون لمتغيِّر الرضا الوظيفي علاقة عكسية بمدى اعتبار العمل موقتاً، وفي البحث عن فرصة عمل أخرى؛ أي أنه كلما انخفضت مستويات الرضا الوظيفي، كلما زادت الرغبة في ترك العمل، والبحث عن فرصة عمل أخرى.

جدول (9):

علاقة خصائص العاملة والوظيفة وطريقة التعامل ومعوِّقات العمل بمدى اعتبار العمل في المحلات المستلزمات النسائية عملاً موقتاً.

المتغيِّرات المستقلة	اعتبار العمل في المحلات المستلزمات النسائية عمل مؤقت	
	درجة الحرية	قيمة مربع كاي
أ – خصائص العاملة:		
التركيب العمري	4	3
التركيب التعليمي	4	0.8
التركيب الزواجي	2	**6.8***
الحالة العملية السابقة	2	4.8
مدة البقاء بلا عمل	2	7.3
ب ـخصائص الأسرة:		
التركيب العمري لرئيس الأسرة	4	4.4
التركيب التعليمي لرئيس الأسرة	4	1.6
الحالة العملية لرئيس الأسرة	4	1.7
حجم الأسرة	6	6.6
متوسط الدخل الشهري للأسرة	4	12.1
جـ ـخصائص الوظيفة:		
مسمى الوظيفة	8	4.6
نوع المحل	4	4.1
موقع المحل	2	5.1
مدة العمل في المحل	6	5.7

عدد ساعات العمل	2	10.6
فترة العمل اليومي	4	5.8
الأجر الشهري	6	8.9
الرضا الوظيفي للعاملة	4	***38.9**
د-طبيعة التعامل أثناء العمل		
تعامل صاحب المحل	4	***12.4**
تعامل المتسوقين من الرجال	4	6.9
تعامل المتسوقات من النساء	4	1.4
تعامل مفتش وزارة العمل	4	3.9
تعامل أعضاء هيئة الأمر بالمعروف	4	1.6
هـ -معوّقات العمل:		
انخفاض الأجر	2	***17.3**
المواصلات للعمل	2	***10.5**
طول ساعات العمل	2	***11.1**
رعاية الأطفال	2	***13.4**
الجهل بأنظمة وقوانين وزارة العمل	2	5.4
طريقة التعامل في المحل	2	***8.3**
نقص التدريب في العمل	2	***8.7**

المصدر: البيانات الميدانية.

*** تعني أن هناك علاقة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) فأقل.**

أ- مدى اعتبار العمل في محلات المستلزمات النسائية عملاً موقتاً:

يتضح من بيانات الجدول رقم (9) أن هناك عدداً من المتغيِّرات المؤثرة في مدى اعتبار العاملات السعوديات في محلات المستلزمات النسائية عملهن مؤقتاً؛ إذ يظهر أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين مدى اعتبار العاملة لعملها موقتاً، وكل من المتغِّيرات التالية: التركيب الزواجي، الرضا الوظيفي للعاملة، تعامل صاحب المحل، معوق انخفاض الأجر، معوق المواصلات للعمل، معوق طول ساعات العمل، معوق رعاية الأطفال، معوق طريقة التعامل في المحل، معوق نقص التدريب في

العمـل. وكشـفت نتائـج مربـع كاي التفصيليـة في ملحق رقـم (7) أن لمتغـيِّر جـدول التركيـب الزواجـي علاقـة إحصائيـة إيجابيـة بمـدى اعتبـار العمـل مؤقتـاً، إذ ترتبـط نسـب اعتبـاره موقتـاً بالمتزوجـات - بشـكل أكـبر- مـن غـير المتزوجـات، ويمكـن تفسـير ذلـك بتأثـير أدوارهـن التقليديـة في المنـزل التـي تعيق الاسـتمرار في العمل، ومن الملاحـظ أنـه لم تكـن لباقـي متغـيِّرات خصائـص العاملة (التركيـب العمـري، التركيـب التعليمـي، الحالـة العملية السـابقة، مـدة البقـاء بـلا عمـل) أي علاقـة ذات دلالـة إحصائيـة بمـدى اعتبار العمـل مؤقتاً، والأمـر ذاته ينطبق عـلى جميـع خصائـص أسرة العاملـة. ومـن جهـة أخـرى يتضـح أن لمتغيِّر الرضـا الوظيفي علاقة إحصائية عكسـية بمـدى اعتبـار العمـل موقتـاً، أي أنـه كلـما انخفضـت مسـتويات الرضـا الوظيفـي، كلـما زادت عـدم الرغبـة في الاسـتمرار في العمـل، واعتبـاره موقتـاً، كـما أن لمتغـيِّر تعامـل صاحـب العمـل مـع العاملـة علاقـة إحصائيـة عكسـية بمـدى اعتبـار العمـل موقتـاً، أي أنـه كلـما كان تعامـل صاحـب العمل سـيئاً مـع العاملـة، كلما أثـر ذلك بشـكل سـلبي على رغبتهـا بالاسـتمرار في العمل، في حين أنـه لم يكـن لمتغـيِّرات تعامـل كل مـن المتسـوقين (سـواء كانـوا مـن الرجـال أو النسـاء) ومفتـشي وزارة العمـل وأعضـاء هيئـة الأمـر بالمعـروف والنهـي عـن المنكـر أي علاقـة ذات دلالـة إحصائيـة بذلـك. ومـن جانـب آخـر كشـفت البيانـات أنـه كلما ازدادت نسـب تعـرض العاملة للمعوِّقـات التاليـة: انخفـاض الأجر، المواصـلات، طول سـاعات العمـل، رعايـة الأطفـال، طريقـة التعامـل في المحـل، نقـص التدريـب في العمل كلما أثر ذلك، وبشـكل إيجـابي عـلى اعتبارهـا لهـذا العمـل مؤقتاً.

جدول (10):

علاقة خصائص العاملة والوظيفة وطبيعة التعامل أثناء العمل ومعوِّقات العمل بمد ى البحث عن فرصة عمل أخرى.

المتغيِّرات المستقلة	البحث عن عمل آخر حالياً	
	درجة الحرية	قيمة مربع كاي
أ – خصائص العاملة:		
التركيب العمري	2	***6.7**
التركيب التعليمي	2	1.4
التركيب الزواجي	1	0.3
الحالة العملية السابقة	1	0.7
مدة البقاء بلا عمل	1	3.9

ب ـخصائص الأسرة:		
التركيب العمري لرئيس الأسرة	2	1.6
التركيب التعليمي لرئيس الأسرة	2	2.8
الحالة العملية لرئيس الأسرة	2	4.8
حجم الأسرة	3	0.6
متوسط الدخل الشهري للأسرة	2	***11.5**
جـ ـخصائص الوظيفة:		
مسمى الوظيفة	4	5.4
نوع المحل	2	***6.1**
موقع المحل	1	***8.8**
مدة العمل في المحل	3	1.2
عدد ساعات العمل	1	0.6
فترة العمل	2	***9.8**
الأجر الشهري	3	1.4
الرضا الوظيفي للعاملة	2	***9.9**
دـطبيعة التعامل أثناء العمل		
تعامل صاحب العمل	2	4.8
تعامل المتسوقين من الرجال	2	3.1
تعامل المتسوقات من النساء	2	1.7
تعامل مفتش وزارة العمل	2	0.6
تعامل أعضاء هيئة الأمر بالمعروف	2	5.1
هـ ـمعوِّقات العمل:		
انخفاض الأجر	1	***4.2**
المواصلات للعمل	1	0.7
طول ساعات العمل	1	0.8

رعاية الأطفال	1	0.9
الجهل بأنظمة وقوانين وزارة العمل	1	2.4
طريقة التعامل في المحل	1	0.1
نقص التدريب في العمل	1	2.3

المصدر: البيانات الميدانية.

*** تعني أن هناك علاقة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) فأقل.**

ب-مدى البحث عن فرصة عمل أخرى:

يتضح من بيانات الجدول رقم (10) أن هناك عدداً من المتغيِّرات المؤثرة في مدى بحث العاملات السعوديات في محلات المستلزمات النسائية عن فرصة عمل أخرى، وهن على رأس العمل؛ إذ يظهر أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين البحث عن فرصة عمل أخرى، وكل من المتغيِّرات التالية: التركيب العمري، متوسط الدخل الشهري لأسرة العاملة، نوع المحل، موقع المحل، فترة العمل، الرضا الوظيفي، معوق انخفاض الأجر، وكشفت نتائج مربع كاي التفصيلية في ملحق رقم (8) أن لمتغيِّر التركيب العمري علاقة إحصائية إيجابية بمدى البحث عن فرصة عمل أخرى، إذ أنه كلما ارتفع العمر كلما زادت نسب البحث عن فرصة عمل أخرى. ومن الملاحظ أنه لم تكن لباقي متغيِّرات خصائص العاملة (التركيب التعليمي، التركيب الزواجي، الحالة العملية السابقة، مدة البقاء بلا عمل) أي علاقة ذات دلالة إحصائية بمدى البحث عن فرصة عمل أخرى، والأمر ذاته ينطبق على جميع خصائص أسرة العاملة باستثناء متغيِّر متوسط الدخل الشهري الذي يرتبط بعلاقة ذات دلالة إحصائية عكسية مع مدى بحث العاملات عن فرصة عمل أخرى، إذ أنه كلما انخفض دخل الأسرة، كما زادت نسب البحث عن فرصة عمل أخرى بين العاملات. ومن جهة أخرى يتضح ارتباط نسب البحث عن فرص العمل بالعاملات في الأكشاك بشكل خاص، وبنسب ترتفع إلى (84٪) مقارنة بعاملات محلات الملابس النسائية، والمحلات متعددة الأقسام. كما يتضح أنه كلما كان موقع المحل في مجمع تجاري، كلما ازدادت نسب البحث عن فرصة عمل أخرى، وقد يكون السبب في هذا هو قرب العاملة في المجمعات التجارية من محلات أخرى يمكنها البحث، والاستعلام فيها عن فرص العمل، كما كشفت البيانات عن ارتباط نسب البحث عن فرص عمل أخرى - بشكل أكبر- بالعاملات لفترات ممتدة (صباحي مسائي)، فيما تنخفض النسب

لتصل إلى أدناها للعاملات في الفترة الصباحية، كما يتضح أيضاً أن لمتغيِّر الرضا الوظيفي -كما هو متوقع-علاقة إحصائية عكسية بمدى البحث عن فرصة عمل أخرى، أي أنه كلما انخفضت نسب الرضا الوظيفي، ونسب عدم التأكد كلما زادت نسب البحث عن فرصة عمل أخرى. كما أشارت البيانات أنه كلما ازدادت نسب تعرض العاملة لمعوق انخفاض الأجر بشكل خاص، كلما أثر ذلك، وبشكل إيجابي على بحثها عن فرص عمل أخرى.

خاتمة:

وهكذا يتضح من دراسة العوامل المؤثرة في دوافع، ومعوِّقات، واتجاهات المستقبل الوظيفيِّ للعاملات السعوديات النتائج التالية:

1. يؤثر متغيرا التركيب العمري، والحالة العملية السابقة على دافع موافقة ولي الأمر، إذ يظهر أنه - وبعكس المتوقع- كلما قل عمر العاملة كلما أزادت موافقة ولي الأمر على العمل في مجال المستلزمات النسائية، مما يُشير إلى استقطابه للداخلات الجدد في سوق العمل، في حين يظهر أنه كلما ازدادت خبرة العاملة في العمل، كلما زادت نسب موافقة ولي الأمر على العمل في هذا المجال، ويمكن تفسير ذلك بالنظرة الإيجابية لدى أولياء الأمور تجاه عمل قريباتهم بناء على تجاربهن العملية السابقة. ومن جانب آخر يؤثر متغيِّر التركيب العمري على دافعي الحاجة للأجر، وصعوبة التوظيف الحكومي؛ أي أنه كلما ارتفع عمر العاملة كلما كانت دوافعها المادية، وزيادة اقتناعها بصعوبة التوظيف الحكومي هي الأبرز، في حين يؤثر متغيِّر البقاء بلا عمل - كما هو متوقع – بصورة إيجابية على دافعي الرغبة في الخروج من المنزل، والرغبة الذاتية في هذا العمل بالذات.
2. يؤثر متغيرا عمر العاملة، وتركيبها الزواجي على معوق رعاية الأطفال؛ إذ يرتبط اعتبار رعاية الأطفال معوقاً لدى المتزوجات، والفئة العمرية (25-34سنة) بشكل خاص، كما يؤثر متغيِّر الحالة العملية السابقة على معوق انخفاض الأجر؛ إذ ترتبط نسب اعتباره معوقاً بمن سبق لهن العمل، في حين يؤثر متغيِّري عدد ساعات العمل، وفترة العمل على معوق طول ساعات العمل؛ فكلما زادت ساعات العمل، وكانت فترته مسائية كلما أصبح ذلك معوقاً للعاملة.
3. تؤثر متغيِّرات التركيب الزواجي، وتعامل صاحب العمل والرضا الوظيفي، ومدى تعرض العاملة لعدد من المعوقات (كانخفاض الأجر، المواصلات، طول

ساعات العمل، رعاية الأطفال، طريقة التعامل، نقص التدريب)، بشكل سلبي على رغبة العاملات في الاستمرار في العمل.

4. تؤثر متغيِّرات العمر، ومتوسط الدخل الشهري للأسرة، وبعض خصائص الوظيفة (كنوع المحل وموقعه، فترة العمل، الرضا الوظيفي)، ومدى تعرض العاملة لمعوق انخفاض الأجر بشكل خاص على مدى البحث عن فرصة عمل أخرى.

وبمقارنة نتائج هذه الدراسة مع نتائج عدد من الدراسات السابقة التي تناولت تجارب عمل الإناث في قطاع التجزئة حول العالم نلاحظ أن تجربة دخول الإناث السعوديات لمجال المستلزمات النسائية تتشابه معها في الكثير من ظروفها، ودوافعها، وخصائص العاملات فيها، والمعوِّقات التي تواجههن، ومستويات رضاهن الوظيفي، وحتى اتجاهاتهن المستقبلية نحو عملهن في هذا المجال، إذ اشتملت هذه التجارب على عدد من السمات العامة التي يمكن تلخيصها في التالي:

- وصول الإناث المتأخر لهذا القطاع، فعلى سبيل المثال لم تكن المَتاجرُ الأمريكية حتى عام 1926م، توفِّر فُرَصاً للإناث بالعمل فيها، واعتُبرت التجربة في بدايتها معقدةً، ومُكْلِفةً، وغيرَ مُجدِيةٍ.
- الدور الكبير الذي لَعِبَهُ قطاعُ التجزئة في استيعاب الداخلين الجُدد لسوق العمل، وخاصة العمالةَ غير الماهرة، وضِمنَ هذه الفئة تأتي الإناث الآتي انقطعن عن التعليم أو من لم يستطعن إيجاد فرصة عمل بالرغم من تعلميهن الجامعي نتيجة ارتفاع معدلات البطالة.
- انخفاض مستوياتِ الرضا بين العاملاتٍ، نتيجة لعدد من المعوِّقات أبرزها انخفاض الأجور، وطول ساعات العمل.
- تعتبر أغلب العاملات في هذا القطاع هذه الوظيفة وسيلةً لتطوير المهارات، تمهيداً للحصول على أخرى أفضل، أو مرحلة مؤقتة قبل الخروج من سوق العمل للقيام بأدوارهن النمطية في المنزل، وبالتالي فأنه مع المتعارف عليه عالمياً سرعة الدوران الوظيفي في قطاع التجزئة بوجه عام.

وكل هذه الظروف والسمات تنطبق بشكل كبير على التجربة السعودية الحديثة؛ التي لم تتجاوز الخمسِ سنوات، وعليه يمكن القول؛ أنها تسير بشكَل مبشر؛ رغم وجود عدد من المعوِّقات والمحددات المرتبطة بوجه خاص بالمجتمع السعودي كاستمرار تحفظ بعض أفراده على عمل المرأة في هذا القطاع، وصعوبة تنقل المرأة السعودية من وإلى العمل، وانخفاض الأجر قياساً بمستويات المعيشة المرتفعة في المملكة،

والتي سيؤدي تذليلها إلى دخول عدد أكبر من السعوديات إلى هذا القطاع؛ مما يساهم في خفض معدلات البطالة النسائية الكبيرة، والتي ترتفع إلى نحو (32.7٪)، عام 2017م مقابل (7.4٪) للذكور لنفس العام.

وبناء على هذه النتائج توصي الدراسة بما يلي:

1. تُشير نتائج هذه الدراسة لاستقطاب هذا المجال لغير المتخصصات في التسويق والمبيعات سواء كن من الحاصلات على الشهادة الثانوية، أو الحاصلات على الشهادة الجامعية من جهة، وتواضع التدريب المقدم لهن بعد الحصول على العمل من جهة أخرى؛ وعليه لابد من افتتاح معاهد للتدريب على مهارات البيع، والتسويق، والتعامل مع العملاء لرفع أداء العاملات وتحسين أداء المبيعات، وذلك في إطار ما يعرف بالتدريب التحويلي الذي يستهدف إعادة تأهيل الخريجات اللاتي لا تتوافق تخصُّصاتُهن مع متطلبات سوق العمل.
2. تُشير نتائج الدراسة إلى دور العلاقات الشخصية في الحصول على العمل، إذ أن أكثر من نصف العاملات السعوديات حصلن على وظائفهن عن طريق معارفهن؛ وفي هذا الإطار توصي الدراسة بوضع آلية واضحة للإعلان عن الشواغر، والوظائف الجديدة في هذا المجال.
3. تُشير نتائج الدراسة إلى معوق انخفاض الأجر الشهري كأهم معوِّقات العمل في هذا المجال، وعليه توصي الدراسة بوضع حدٍ أدنى للأجر الشهري، مع وضع آلية واضحة للمكافآت والحوافز المادية، لدعم وتعزيز الاستقرار الوظيفي في هذا المجال.
4. تُشير نتائج الدراسة إلى أن ثلاثة أرباع العاملات السعوديات في محلات المستلزمات النسائية، يعتَبِرْن عملهن في هذا المجال مؤقتاً، وتتراوح المدة التي سيعملن بها قبل التوقف بين (سنة، وأقل من 3 سنوات)، وبناء على ذلك؛ يجب على هذا القطاع أخذ هذه التوقعات بعين الاعتبار، وإعداد برامج تدريبة لاستمرار استقطاب قوة عمل بديلة.
5. تُشير نتائج الدراسة إلى الدور الكبير لمتغيِّر تعامل صاحب العمل كعامل مؤثر – بشكل سلبي– في كل من: معوِّقات العمل، ومدى اعتبار العمل مؤقتاً، مدى البحث عن فرصة عمل أخرى، الأمر الذي يتطلب بحث مواطن الخلل، ووضع نظام رقابي إن استدعى الأمر ذلك.
6. نظراً لكون هذه الدراسة من أولى الدراسات التي اهتمت بتجربة عمل المرأة السعودية في محلات المستلزمات

النسائية في المنطقة الشرقية، بالمملكة العربية السعودية، فإن هذه الدراسة توصي بإجراء دراسات مماثلة لعدد من مناطق المملكة للتثبت من النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، ولرصد التغيرات في الخصائص، والدوافع، والمعوِّقات، والعوامل المؤثرة في عمل السعوديات في هذا المجال.

7. أشارت الدراسة إلى استمرار تواضع عدد السعوديات الداخلات في هذا المجال بالرغم من توفيره لفرص عمل كبيرة، وجيدة في ظل ارتفاع مستويات البطالة النسائية، ولذلك توصي هذه الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات التي تتعلق بمعوِّقات دخول السعوديات لهذا المجال، وخصوصاً في ظل رؤيةُ المملكة العربية السعودية 2030م التي تؤكد على أن الاقتصادَ سيَمنَح الفُرصَ للجميع، رجالاً ونساءً، وأن المرأة السعودية عنصرٌ مهمٌّ من عناصر قوة الدولة، مما يحتِّم ضرورةَ الاستمرار في تنمية مواهبها، واستثمارِ طاقاتها، مستهدفةً رفْعَ نِسَب مشاركة المرأة في سوق العمل إلى (30٪) (مجلس الشؤون الاقتصادية،2016م).

ملاحق الدراسة

ملحق(1):

تأثير بعض خصائص العاملة على دوافع الأسرة والمجتمع.

المتغيِّرات المستقلة		مدى الموافقة			درجة الحرية	مربع كاي ومستوى الدلالة
		موافقة	غير موافقة	غير متأكدة		
موافقة ولي الأمر						
التركيب العمري	أقل من 25 سنة	96.3	1.9	1.9	4	10.9 (0.02)
	25 – 34 سنة	91.7	8.3	0		
	35 سنة فأكثر	86.2	12.1	1.7		
الحالة العملية السابقة	سبق لها العمل	94.9	3.8	3.0	2	11.2 (0.00)
	لم يسبق لها العمل	87.9	12.1	0		
مدة البقاء بلا عمل	أقل من 5سنوات	70.3	51.9	33.3	2	5.8 (0.04)
	خمس سنوات فأكثر	29.7	48.1	66.7		

ملحق (2):

تأثير متوسط الدخل الشهري لأسرة العاملة على دوافع الأسرة والمجتمع.

المتغيّرات المستقلة		مدى الموافقة			درجة الحرية	مربع كاي ومستوى الدلالة
		موافقة	غير موافقة	غير متأكدة		
تشجيع الأسرة على العمل						
متوسط الدخل الشهري للأسرة	أقل من 7000 ريال	80.4	9.8	9.8	4	11.2 (0.02)
	من 7000 إلى أقل 11000 ريال	75.0	16.7	8.3		
	أعلى من 11000 ريال	69.2	23.1	7.7		

ملحق (3):

تأثير بعض خصائص العاملة على الدوافع الشخصية.

المتغيّرات المستقلة		مدى الموافقة			درجة الحرية	مربع كاي ومستوى الدلالة
		موافقة	غير موافقة	غير متأكدة		
الحاجة للراتب						
التركيب العمري	أقل من 25 سنة	87.9	7.5	4.7	4	10.4 (0.03)
	25 – 34 سنة	94.8	5.0	5.0		
	35 سنة فأكثر	94.8	5.2	0		
صعوبة التوظيف الحكومي						
التركيب العمري	أقل من 25 سنة	83.2	9.3	7.5	4	14.1 (0.00)
	25 – 34 سنة	94.0	4.1	1.8		
	35 سنة فأكثر	96.1	1.7	2.2		
الرغبة في الخروج من المنزل						
مدة البقاء بلا عمل	أقل من 5سنوات	33.2	27.4	63.6	2	6.9 (0.03)
	خمس سنوات فأكثر	66.8	72.6	36.4		
الرغبة الذاتية في هذا العمل						
مدة البقاء بلا عمل	أقل من 5سنوات	34.2	25.4	48.1	2	7.1 (0.02)
	خمس سنوات فأكثر	65.8	74.6	51.9		

ملحق (4):

تأثير بعض خصائص العاملة على معوِّقي رعاية الأطفال، وانخفاض الأجر.

المتغيِّرات المستقلة	مدى الموافقة		درجة الحرية	مربع كاي ومستوى الدلالة
	نعم	لا		
معوق رعاية الأطفال				
التركيب العمري	53.1	46.9	2	5.7 (0.05)
	73.7	26.3		
	55.2	44.8		
التركيب الزواجي	71.9	28.1	1	4.8 (0.02)
	53.1	46.9		
معوق انخفاض الأجر				
الحالة العملية السابقة	83.0	17.0	1	4.1 (0.03)
	74.5	25.5		

ملحق (5):

تأثير بعض خصائص الوظيفة على المعوِّقات.

المتغيِّرات المستقلة	مدى الموافقة		درجة الحرية	مربع كاي ومستوى الدلالة
	نعم	لا		
معوق نقص التدريب				
نوع المحل		56.1	2	5.6 (0.04)
		65.8		
		79.2		
معوق طول ساعات العمل				
عدد ساعات العمل		51.4	1	14.1 (0.04)
		31.7		
فترة العمل		56.0	2	7.4 (0.02)
		28.8		
		34.5		

ملحق (6):

تأثير طبيعة التعامل أثناء العمل على المعوِّقات.

المتغيِّرات المستقلة		مدى الموافقة		درجة الحرية	مربع كاي ومستوى الدلالة
		نعم	لا		
معوق طريقة التعامل					
تعامل صاحب العمل	ممتاز		65.3	2	7.4 (0.02)
	جيد		53.4		
	سيء		42.9		

ملحق (7):

تأثير بعض متغيِّرات خصائص العاملة والعمل وطبيعة التعامل والمعوِّقات على مدى اعتبار العمل في محلات المستلزمات النسائية عملاً موقتاً.

المتغيِّرات المستقلة		مدى الموافقة			درجة الحرية	مربع كاي ومستوى الدلالة
		نعم	لا	غير متأكدة		
التركيب الزواجي	متزوجة	83.6	4.5	11.9	2	8.6 (0.03)
	غير متزوجة	73.6	12.0	14.4		
الرضا الوظيفي	راضية	63.8	17.2	19.0	4	38.9 (0.00)
	غير راضية	88.3	3.9	7.8		
	غير متأكدة	66.6	0.1	33.3		
تعامل صاحب العمل	ممتاز	71.4	0	28.6	4	12.4 (0.01)
	جيد	72.8	12.9	14.4		
	سيئ	83.2	6.2	10.6		
معوق انخفاض الأجر	نعم	81.4	6.9	11.8	2	17.3 (0.00)
	لا	60.3	19.2	20.5		

معوق المواصلات	نعم	81.0	8.4	10.6	2	10.5 (0.01)
	لا	67.6	11.7	20.7		
معوق طول ساعات العمل	نعم	81.9	6.7	11.4	2	11.1 (0.00)
	لا	26.0	14.8	18.0		
معوق رعاية الأطفال	نعم	88.9	6.7	4.4	2	13.4 (0.00)
	لا	64.6	12.5	22.9		
معوق طريقة التعامل	نعم	84.1	5.1	10.8	2	8.3 (0.01)
	لا	72.2	12.3	15.4		
معوق نقص التدريب	نعم	83.9	3.9	12.3	2	8.7 (0.00)
	لا	72.2	13.2	14.5		

ملحق (8):

تأثير بعض متغيِّرات خصائص العاملة والوظيفة والمعوِّقات على مدى البحث عن فرصة عمل أخرى.

المتغيِّرات المستقلة		مدى الموافقة		درجة الحرية	مربع كاي ومستوى الدلالة
		نعم	لا		
التركيب العمري	أقل من 25 سنة	59.0	41.0	2	6.7 (0.03)
	25 – 34 سنة	70.4	29.6		
	35 سنة فأكثر	77.2	22.8		
متوسط دخل الأسرة الشهري	أقل من 7000	73.7	26.3	2	11.5 (0.00)
	من 7000إلى أقل من 11000	57.7	42.3		
	أعلى من 11000	52.2	47.8		

نوع المحل	محل بيع الملابس النسائية	64.8	35.2	2	12.4 (0.04)
	محل متعدد الاقسام	75.3	24.7		
	كشك داخل مجمع تجاري	84.0	16.0		
موقع المحل	محل داخل مجمع تجاري	69.6	30.4	1	17.3 (0.00)
	محل قائم بذاته	35.3	64.7		
فترة العمل	صباحي	48.0	52.0	2	9.8 (0.00)
	مسائي	63.6	36.4		
	صباحي مسائي (ممتد)	74.5	25.5		
الرضا الوظيفي	راضية	59.7	40.3	2	9.9 (0.00)
	غير راضية	73.2	26.8		
	غير متأكدة	86.7	13.3		
معوق انخفاض الأجر	نعم	70.5	29.5	1	13.4 (0.03)
	لا	58.4	41.6		

الملاحق من حساب الباحثة بناء على الدراسة الميدانية

المصادر والمراجع:

أولاً- المصادر والمراجع العربية:

مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية. (2016م). رؤية المملكة العربية السعودية 2030م.

مركز السيدة بنت خويلد. (2013م). دراسة استطلاع الرأي العام بالمملكة العربية السعودية حول مشاركة المرأة في التنمية 2012-2013م. الغرفة التجارية الصناعية بجدة.

مركز السيدة بنت خويلد. (2015م). تجربة البائعات السعوديات، دراسة عن تجربة المرأة السعودية في قطاع التجزئة. الغرفة التجارية الصناعية بجدة.

الهيئة العاملة الإحصاء. (2010م). التعداد العام للسكان والمساكن.

الهيئة العاملة الإحصاء. (2017م). المسح الديموغرافي.

الهيئة العاملة الإحصاء. (2017م). مسح القوى العاملة، الربع الثالث.

وزارة الاقتصاد والتخطيط. (2016). خطة التنمية العاشرة (2015-2020م).

وزارة العمل. (2014م). دليل عمل المرأة في القطاع الخاص.

ثانياً/ المصـادر والمراجـع الأجنبيـة والعربيـة مترجمة للإنجليزية:

Al-Sayedah Khadijah Bint Khawilid Center. (2015). Saudi Saleswomen's Experience. The Experience of Saudi Women's Employment in The Retail Sector *(in Arabic)*. Jeddah: Chamber of Commerce and Industry.

Barber, G. H. (1989). **Elementary Statistics for Geographers**. New York: Guilford press.

Council of Economic and Development Affairs. (2016). Saudi Arabia's Vision for 2030 (in Arabic). Retrieved from: https://www.vision2030.gov.sa/

Cuberes, D., & Teignier, M. (2012). Gender Gaps in the Labor Market and Aggregate Productivity .***Sheffield Economic Research Paper***, SERP 2012017.

Dubinsky, A. J., Jolson, M. A., Michaels, R. E., Kotabe, M., & Chae Un, L. (1993). Perceptions of Motivational Components: Salesmen and Saleswomen Revisited. *Journal of Personal Selling & Sales Management*, 13(4), 25-37.

General Authority for Statistics. (2017). Labor Force Survey Third Quarter. (in Arabic).

General Authority for Statistics. (2010). Population & Housing Census. (in Arabic).

General Authority for Statistics. (2017). Demographic Survey. (in Arabic).

Giannikis, S. K., & Mihail, D. M. (2010). Motivation of working women in the greek retail sector: An empirical analysis. *International Journal of Manpower*, 31(1), 4-20

Huang, Q., & Gamble, J. (2015). Social expectations, gender and job satisfaction: Front-line employees in china's retail sector. ***Human Resource Management Journal***, 25(3), 331-347

Lan, P. (2003). Working in a Neon Cage: Bodily Labor of Cosmetics Saleswomen in Taiwan. ***Feminist Studies***, 29(1), 21.

Malino, S. S. (1982). faces across the counter: A social history of female department store employees. ***ProQuest Dissertations Publishing***, ***1870 – 1920.***

Minister of Economy and Planning. (2017). Tenth Development Plan2015.2020- (in Arabic).

Ministry of Labor. (2014). The Manual of women's employment in the private sector. (in Arabic) .

Robertson, D. H., & Hackett, D. W. (1977). Saleswomen: Perceptions, Problems and Prospects. ***Journal of Marketing***, 41(3), 66-71.

Sarioglu, E. (2013). ***Global transformations and new imaginaries of gender: A study of female retail workers in turke***, ProQuest Dissertations Publishing.

Wiggers, L. N. (2014). ***Saleswomen and the middle–class: Gender and class conflict within the Chicago department store, 1880-1930***, ProQuest Dissertations Publishing.

المجسمات الإعلانية ثلاثية الأبعاد في مدينة الرياض: دراسة حالة

منال بنت مرشد عطية الحربي
جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن
ربا حسن أبو حسنة (*)
كلية جدة العالمية

(قدم للنشر في 1440/12/24 هـ، وقبل للنشر في 1441/09/16 هـ)

ملخص البحث: يعتبر الإعلان المجسم من الأساليب المستحدثة للإعلان ثلاثي الأبعاد والذي انتشر استخدامه في السنوات الماضية لما له من دور في جذب الانتباه والتأثير القوي على المستهلك، يتناول البحث الحالي وصف وتحليل نماذج ناجحة عالمياً من منحوتات ثلاثية الأبعاد في التكوين والفكر النحتي الإبداعي للشكل والتي تحقق أهداف إعلانية تسويقية . كما يتناول البحث أيضاً نماذج مجسمات إعلانية محلية في مدينة الرياض كدراسة حالة من خلال تحليل الأسلوب الفني وشكل التصميم.
ويستعرض كذلك البحث أساليب تصميم المنحوتات الإعلانية ومعايير تصميمها وأهم النتائج التي يحققها اتباع معايير التصميم ومن ثم الخروج بتوصيات بهدف رفع مستوى وجودة الإعلان النحتي لإضافة قيمة بصرية جمالية في موقع العرض وكذلك تحقيق الأهداف التسويقية لجذب المستهلك.

كلمات مفتاحية : نحت إعلاني، الإعلان ثلاثي الأبعاد، الفن في الإعلان، المنحوتات الوظيفية، الإعلانات الخارجية.

*****

Commercial Advertising 3D Sculpture: A Case Study of Riyadh City

Manal Murshid Alharbi

Princes Noura University

Ruba Abu Hasna

Jeddah International College

(Received 26/08/2019, accepted 9/05/2020)

Abstract:: 3D sculpture advertising is one of the new ways of 3D model advertising that has been used in the past years because of its role in attracting attention and influencing the consumer. The present paper studied international successful models of three-dimensional sculptures that achieve advertising marketing objectives. The study considers the description, analysis of the composition and creative thinking of the form. Also, the study analyzed the technical style and design style of local advertising 3D models in the city of Riyadh as a case study. Moreover, the study presented the design methods and design criteria of advertising sculptures and how applying these criteria could lead to successful models. Finally, a list of recommendations has been concluded to raise the quality level, add aesthetic value in the display site and achieve the marketing objectives to attract the consumers.

Keywords: Art in Advertising, Advertising Sculpture, Three-dimensional Advertising, Functional Sculpture, Outdoor Advertising.

(*) للمراسلة:

أستاذ مشارك، قسم التصميم الجرافيكي، كلية جدة العالمية، ص ب: 8803، رمز بريدي: 23718، جدة، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Associate Professor, Dept. of Graphic Design, Faculty of Design Jeddah, International College, P.O. Box: 8803, Postal Code: 23718, Jeddah, Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail: rhabuhasna@gmail.com

www.nbu.edu.sa
DOI: 10.12816/0058380

مقدمة :

يعتبر الإعلان من أهم الأنشطة الإعلامية التي تمارسها المؤسسات أو الشركات أو المنشآت والجهات الربحية أو الغير ربحية للترويج عن منتجاتها وأنشطتها و أفكارها ورسائلها للمجتمع أو الفئة المستهدفة لتحقيق أهدافها، وقد تتنوع وسائط إيصالها فيما بين الوسائط المسموعة أو المرئية أو المكتوبة.

ولا يخفى علينا التأثير المهم للإعلان في العصر الحالي من حيث زيادة الطلب على منتجات أو جذب الانتباه نحو منتج معين، أو توثيق هوية المؤسسات. وقد امتد أثر الإعلان إلى خلق الوعي تجاه الظواهر المختلفة والتوعية نحو القضايا الاجتماعية أو الثقافية. فقد يسهم الإعلان على سبيل المثال إلى زيادة وعي الأفراد تجاه قضايا أو توعية تجاه منتج، ومن هنا يتسع مفهوم الإعلان عن الإعلام في الأخبار والإشهار عن المنتج أو النشاط ومحاولة تغيير اتجاه المتلقين نحوه.

وعلى مر العصور ظهر عدد من الأساليب الحديثة والمعاصرة في الإعلان كالتميز بالأفكار المبتكرة واعتماد البساطة والوضوح والتصميم والإخراج بما يتناسب مع موضوع الإعلان ومكانه. فاتجه المعلنون إلى تبني الأفكار الإبداعية التي تضمن لهم تحقق الهدف من الإعلان بأسرع الطرق الممكنة.

وقد لاقت الإعلانات بذلك رواجاً كبيراً وجذبت الانتباه بغرابة الفكرة والتصميم ولم يقتصر أثرها على المتلقين في حدود موقعها الجغرافي الذي نفذت فيه، بل امتدت لمواقع أخرى بعيدة كل البعد وحققت هدفها ووصلت إلى الفئة المستهدفة وفئات أخرى وصل إليهم الإعلان بقوة الفكرة الإبداعية وأسلوب تنفيذها من خلال استخدام الجمهور المتلقي وسائل إضافية في الإعلان عنها وقاموا بتصويرها وتوثيقها وتداولها وانتشرت فيما بينهم من خلال وسائل التواصل الاجتماعية لغرابتها وتميزها.

وتعتبر الإعلانات المجسمة أو المجسمات الإعلانية من أشكال الإعلانات الغير اعتيادية، وهي من أكثر أشكال الإعلانات التي تجذب الانتباه والإدراك بشكل أكثر فعالية من الإعلانات المسموعة أو المرئية خاصة إذا تم تصميمها بشكل إبداعي ومدروس، ونرى عدداً من النماذج الإعلانية المجسمة على مستوى العالم في الفراغات المعمارية ، الساحات، الطرق، الميادين أو الحدائق . و بانتشار المجسمات الإعلانية الناجحة في المدن تتحقق أهداف اقتصادية وجمالية وتتحول بذلك الإعلانات إلى أشكال نحتية يتذوقها أفراد المجتمع جمالياً بحيث يتم تجميل الساحات والميادين بمجسمات إبداعية تحمل طابعاً (وظيفياً) وهو الإعلان، مما يسهم في تحقيق أحد محاور رؤية المملكة 2030 في خلق بيئة عامرة وتحسين جودة الحياة.

ومع انتشار المجسمات الإعلانية في الطرق والساحات وزيادتها بشكل ملحوظ في عدد من الدول العالمية. نلاحظ اقتصار معظم المجسمات الإعلانية في مدينة الرياض على تضخيم المنتجات، مما أدى إلى ندرة وجود أشكال النحت الإعلاني الإبداعي. وقد يرجع ذلك إلى عدد من الأسباب أهمها: قلة الدراسات السابقة المرتبطة بالنحت الإعلاني، بالإضافة إلى عدم وجود أسس وآليات محددة وواضحة لبناء أشكال النحت الإعلاني أو معايير تحكم تنظيمها.

مشكلة البحث:

من هنا تحددت مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال التالي:

- كيف يمكن تحديد أهم المعايير التي ينبغي اتباعها عند تصميم مجسمات نحتية إعلانية ناجحة بما تتماشى مع التجارب العالمية ؟

أهمية البحث :

تكمن أهمية البحث في الجوانب التالية :

1. أهم المعايير والآليات التي ينبغي اتباعها عند تصميم مجسمات نحتية إعلانية ناحجة .
2. أهمية الإعلانات المجسمة في الطرق (الإعلانات الخارجية) بوصفها شكلاً من أشكال الإعلانات، وبشكل خاص الإعلانات التجارية التي تسعى لترويج السلع والخدمات.
3. يسهم البحث في تطوير الأساليب الإعلانية للشركات والتي لها أثر جمالي في المدن.
4. يسهم البحث في تسليط الضوء على الدور الوظيفي والجمالي للنحت الإعلاني من خلال وصف وتحليل عدد من النماذج النحتية الوظيفية العالمية وعدد من نماذج المجسمات الإعلانية بمنطقة الرياض.
5. تزويد مصممي المنحوتات الإعلانية بمرجعية لأهم آليات ومعايير التصميم والبناء.

أهداف البحث:

1. دراسة بعض التجارب العالمية الناجحة في النحت الإعلاني.
2. وصف وتحليل بعض نماذج الإعلان المجسم بمدينة الرياض.
3. تحديد أهم المعايير التي ينبغي اتباعها عند تصميم مجسمات نحتية إعلانية ناجحة.

أسئلة البحث :

1. ما هي أهم التجارب العالمية الناجحة في النحت الإعلاني؟
2. هل يسهم التصميم الإعلاني النحتي

ثلاثي الأبعاد في تحقيق نتائج عالية بوصوله إلى المتلقين بشكل أقوى من كونه إعلاناً ثنائي الأبعاد؟

3. ما أهم المعايير التي ينبغي اتباعها عند تصميم مجسمات نحتية إعلانية ناجحة؟

حدود البحث :

1. **حدود مكانية** : المجسمات الإعلانية ثلاثية الأبعاد بمدينة الرياض.
2. **حدود موضوعية** : أشكال النحت الإعلاني ذو الثلاثة أبعاد والقائمة في الفراغ بذاته .
3. **حدود زمانية** : المجسمات الإعلانية في مدينة الرياض من عام 2003م وحتى عام 2020م.

منهجية البحث:

منهج استقرائي وصفي من خلال وصف وتحليل عدد من أشكال النحت الإعلاني بمدينة الرياض.

أدوات البحث :

تم استخدام الملاحظة كأداة أساسية في البحث حيث إنه قد تم رصد الظاهرة من خلال الملاحظة الشخصية للباحثة في عدد من المدن، بالإضافة إلى البحث من خلال المصادر الإلكترونية وإدراك أهمية أشكال النحت الإعلانية في تنمية الحس الجمالي وزيادة المردود التجاري على المنتجات المعلن عنها.

عينة البحث:

مجموعة من الإعلانات المجسمة ثلاثية الأبعاد (النحت الإعلاني) في مدينة الرياض.

مصطلحات البحث:

- **الإعلان Advertising** : هو عملية اتصال تهدف إلى التأثير من بائع إلى مشتري على أساس غير شخصي حيث يفصح المعلن عن شخصيته ويتم الاتصال من خلال وسائل الاتصال العامة (الفاراً 2010م، ص:21). وقد عرفها Black) (and Bryant,1992 بأنها سيطرة معلومات تعريفية وإقناع بوسائط اتصال إعلامية. وهو أحد المجالات التي لا غنى عنها للأنشطة التجارية بالنسبة للمؤسسات والمنظمات الربحية . وكذلك هو من طرق الإعلان التي تستخدم في التأثير على المتلقين من خلال استخدام عدد من أساليب الجذب التي تتنوع بتنوع الهدف منها. فقد تكون إعلانات عن نشاط معين لمؤسسات أو هيئات أو أفراد، أو قد تكون إعلانات بهدف التوجية والإرشاد لسلوك أو نشاط ، أو بهدف تجاري وتسويقي.

- الإعلان التجاري **Commercial Advertising** :من أنواع عمليات الاتصال والتي غالباً يكون هدفها تجاري تسويقي. فهي وسيلة من وسائل زيادة المبيعات والإعلان عن السلعة نفسها حيث يتوجه للغرائز والانفعالات ونادراً مايتوجه لفكر الإنسان وعقله (العادلي 2017 ص 228).
- إعلانات الطرق الخارجية **Outdoor Advertising** : هي الإعلانات التي يمكن أن يراها المستهلك في الطرق والشوارع والميادين وهدفها الوصول إلى الجمهور الذي يمر في هذه الطرق عن طريق عرض رسالة إعلانية في مواقع معينة على تركيبات خاصة تقام خصيصاً لهذا الغرض، أو تنفيذها مباشرة على جدران المباني، كما قد تصمم بعض هذه التركيبات بطريقة تسمح بإضاءتها وذلك لغرض المساعدة على ترويج السلع والخدمات (العادلي،2017، ص: 228).
- الإعلان المجسم ذو الثلاثة أبعاد **3D Advertising** : هي لغة اتصالية لمخاطبة جماهير المشترين وجذب انتباههم ومحاولة استمالة عواطفهم، وترغيبهم ومخاطبة عقولهم، وإقناعهم باقتناء وشراء المنتجات، وذلك بالتركيز على أهمية المنتجات وفوائدها ومميزاتها، وتوضيح طريقة وأسلوب الاستخدام من خلال العلاقات التشكيلية والفنية، واستخدام الأسس والقواعد الفنية كالترابط والوحدة والتباين والتناسب والإيقاع والانسجام والحركة . واستحداث وحدات الجذب المؤثرة والمشوقة للفت النظر وجذب الانتباه لتحقيق الأهداف المطلوبة. والإعلان المجسم يتكون من أبعاد ثلاثة الطول والعرض والارتفاع بحيث يكون الاختلاف بينه وبين الإعلان ثنائي الأبعاد هو فقط إضافة البعد الثالث في التكوين والذي يركز على الوظيفة دون اعتبار القيمة الجمالية الفنية.
- النحت الإعلاني **Advertising Sculpture** من أشكال النحت المعاصرة التي تحقق هدفاً إعلانياً وجمالياً في البيئة التي توضع فيها بحيث يتم الاستفادة من جماليات الشكل المجسم في جذب الانتباه .

الدراسات المرتبطة :

1. معايير التنسيق الحضاري لإعلانات الطرق التجارية وعلاقتها بتذكر الرسالة الإعلانية «دراسة تطبيقية» للعادلي (2017م) هدفت هذه الدراسة إلى تحليل مجموعة من إعلانات الطرق في مدينة سوهاج للتعرف على مدى الالتزام بمقاسات

اللوحة الإعلانية وموقع الإعلان والمسافة بين الإعلان والآخر، ومدى الالتزام بالتجانس بين الإعلانات من حيث الارتفاع والتوزيع والألوان. وتلخصت نتائج الدراسة فيما يلي: ارتفاع نسبة مشاهدة الإعلانات منخفضة الارتفاع مع انخفاض نسبة من لا يقرأونها. وكذلك أشارت الدراسة إلى انخفاض نسبة قراءة الإعلانات وذلك يدل على أنها وسيلة ثانوية في الحصول على المعلومات، وأن أكثر العناصر الإعلانية فاعلية وتذكراً:الألوان ثم الشركة المنتجة، ثم الشركة المعلنة، والصورة واسم المنتج والعنوان والإضاءة، ثم الحجم وشعار الشركة المنتجة.

2. اتجاهات طلاب السعودية نحو إعلان الطرق المطيري (2015م) دراسة وصفية تهدف إلى تحديد الاتجاهات العامة لطلاب الجامعة السعودية نحو إعلانات الطرق. وتوصلت الدراسة إلى أن غالبية العينة لديها قدرة عالية على ملاحظة الإعلانات على الطرق وفي الشوارع والميادين، وأن الوظيفة المعرفية تأتي في مقدمة الوظائف. كما أوصى البحث بدراسة إعلانات الطرق من خلال التركيز على تأثيراتها الشرائية على الجمهور المستهلك، واتجاهات المعلنين نحوها، بالإضافة إلى أهميتها الاقتصادية.

3. التصنيف القيمي الجمالي لإعلانات الطرق من قبل المستهلك Holbrook (2015) هدفت الدراسة تقييم القيمة الجمالية لإعلانات الطرق والتأثيرات المتعلقة بالقيم الجمالية التي تتضمنها الإعلانات في الطرق السريعة في أمريكا. وخلصت الدراسة إلى أن القيمة الرئيسية للإعلان تركز على العملية التسويقية الجمالية للمنتج على اعتبار أنها تجربة تفاعلية تفضيلية نسبية للمستهلك. وأكدت الدراسة أن القيم الجمالية في إعلانات الطرق تعد إطاراً يعزز تفسير معاني الصور المتخيلة لدى الفرد.

4. أثر الفكرة التصميمية في تحديد شكل الإعلان التجاري، العبيدي(2010م) يهدف البحث إلى دراسة العلاقة بين الفكرة التصميمية وشكل الإعلان التجاري ودورها في نقل المعنى أو الرسالة من خلال البحث في مفهوم الفكرة التصميمية ووسائل بنائها وتأثيرها في شكل الإعلان وعوامل نجاح الرسالة الإعلانية والاتجاهات التي تساعد على نجاح الرسالة الإعلانية وطرق نشر الإعلان وكذلك استعرضت الدراسة مبادئ التصميم الأساسية للإعلان التجاري.

5. القيم الجمالية والتشكيلية للإعلانات

المجسمة وأثرها على البيئة والمجتمع الجندي (2017م).

يستعرض هذا البحث إشكالية القيم البصرية و الجمالية والتشكيلية للإعلانات المجسمة وتأثيرها على البيئة والمجتمع من قيم أخلاقية وتربوية وسلوكية في استعراض نجاح تسويق المنتجات لنماذج مبتكرة نتيجة لتحليل الفراغ الميداني ودراسة المتطلبات البيئية المتغيرة (ريف، ساحل، صحراوي) وكذلك ابتكار أفكار لنماذج من خامات صديقة للبيئة، وخامات محلية تخص كل منظفة جغرافية على حدة.

و من خلال ما سبق من استعراض بعض الدراسات التي تناولت علاقة الإعلان بالشكل المجسم، نستطيع استنتاج مجموعة من الملاحظات وهي:

- اتفقت غالبية الدراسات أن إعلانات الطرق أخفقت في تحقيق أهدافها الجمالية وتركيزها على الهدف التسويقي يفوق الاهتمام بتصميم الإعلان.
- إعلانات الطرق في حاجة لأفكار مبتكرة لتفعيل دورها الحضاري والجمالي البصري.
- ركزت الدراسات على إعلانات الطرق بأنواعها سواءاً ملصقات أو إعلانات مضيئة ونحوها وندرة الدراسات التي تناولت المجسمات ثلاثية الأبعاد وتصميمها وآلية بنائها.
- افتقار الدراسات لاستعراض أساليب أو معايير بناء المجسمات الإعلانية أو النحت الإعلاني والتي يمكن الاسترشاد بها.

الإطار النظري :

ظهرت الإعلانات منذ أكثر من 4000 سنة قبل الميلاد عند استخدام المصريين القدامى لأوراق البردي كأول وسيلة للإعلان عن البضائع، وتطور الإعلان بشكل سريع في أشكاله وأساليبه. فبداية من الإعلانات المطبوعة (مجلات ومطويات)، إلى الإعلانات المسموعة والمرئية (بالإذاعة والتلفزيون أو وسائل التواصل الاجتماعي)، وصولاً إلى الإعلانات المجسمة في الهواء الطلق من خلال البالونات الإعلانية أو المركبات المتنقلة بل وحتى المباني الشاهقة باستخدام التقنيات الحديثة والأساليب التكنولوجية المطورة. وكما ذكر العادلي (2017م) فإن إعلانات الطرق تعد من أقدم أشكال الإعلانات وتزايدت أهميتها نتيجة الزيادة الكبيرة في عدد السكان، وتنوع وسائل النقل وزيادة الكثافة المرورية، ويمكننا تحديد أهم محاور الإعلان أو أطراف الإعلان (شكل 1) في التالي :

- المعلن أو المرسل : الجهة المعلنة والمستفيدة من الإعلان.
- المصمم هو صاحب الرسالة المطلوب

توصيلها وهو الخبير في اللغة الاتصالية السريعة والمؤثرة والفعالة لجمهور المشترين.

- الرسالة : المحتوى الإعلاني
- الوسيلة / شركة الإعلان : الوسيط الذي يتولى إيصال الإعلان إلى الفئة المستهدفة من خلال وسائل إعلانية.
- المتلقي/ الجمهور : الفئة المستهدفة للإعلان.

الشكل (1) : محاور الإعلان.

الإعلان والفن :

كان هناك وعي لأهمية الفنون الجميلة في صناعة الإعلان كما نرى في مدينة تورنتو في كندا حيث تم فرض ضريبة عام 2010م على الإعلانات تذهب لدعم برامج الفنون الجميلة (منير ،2013م. ص:35). ولأهمية إعلانات الطرق الخارجية Outdoor Advertising نرى نشأة عدد من المنظمات والجمعيات التي تمنح الجوائز وتنظم الفعاليات وتوثق الإنجازات في مجال الإعلانات في الأماكن المفتوحة مثل (Outdoor Advertising Association of America) بالولايات المتحدة الامريكية ويرمز لها (OAAA) وهي جمعية تجارية تأسست عام 1891م.

ومنذ بداية الستينيات من القرن العشرين بدأت صناعة الإعلان تنحو منحى جديداً وبدأ النظر يتجه إلى الأفكار الإبداعية والوسائل الجديدة في الإعلان. فتحول الإعلان وتطور ليصل إلى شكل ثلاثي الأبعاد قائم بذاته على أي سطح (منير ،2013م. ص:35).

من خلال الاطلاع على عدد كبير من الأساليب الإعلانية في العصر الحديث نلاحظ اعتماد مصممي الإعلانات على قدراتهم الابتكارية واستخدام أساليب جديدة لجذب الانتباه والمزاوجة بين الهدف الوظيفي والجمالي للإعلان. حيث باتت الإعلانات أقرب ما تكون إلى عناصر جمالية تضيف قيمة نفعية ووظيفية لعناصر المكان التي وضعت فيه. يوضح الشكل (2): محاور الإعلان الإبداعي مقارنة بالإعلان التقليدي والتي يعتبر المصمم أهمها وهو صاحب الرسالة المطلوب توصيلها وهو الخبير في اللغة الاتصالية السريعة والمؤثرة والفعالة لجمهور المشترين.

الشكل (2) : محاور الإعلان الإبداعي مقارنة بالإعلان التقليدي.

عرفت الجندي (2017م) الإبداع بأنه إيجاد حلول جديدة للأفكار والمشكلات إذا ما تم التوصل إليها بطريقة مستقلة حتى لو كانت غير جديدة على العلم والمجتمع. كما أشار العبيدي (2010م) إلى أن نجاح الإعلان يعتمد بشكل كبير على محتواه وشكله مع مراعاة بعض الجوانب الاجتماعية والنفسية والفنية لكي يقوم بمهمته على أكمل وجه ويحقق وظائفه بدءاً بجذب الانتباه . ويشكل التكوين الفني للإعلان عاملاً مهماً في تحقيق فاعلية الإعلان ونجاحه، وكلما تميز بالبساطة امتلك القدرة على لفت الانتباه وتحقيق عنصر الجذب. وأكد العبيدي على وجود مبدأين أساسيين لابد من وجودهما في التصميم الإعلاني:

1 - **المبدأ الأول : التباين السيادي المتنوع :** وهذا المبدأ له الدور الفعال في عامل الإظهار والوضوح ومنافسة المرئيات الأخرى في البيئة أو المجال المرئي، وهو مدخل للفاعلية الجمالية من تكامل الأجزاء لتكوين كل واحد وبالتالي تأدية الغرض الوظيفي. فالتباين يؤدي إلى الحركة، حركة انتقال عين المشاهد داخل العمل الواحد.

2 - **المبدأ الثاني :الوحدة العضوية :** إذ يجب إظهار جميع أجزاء العمل التصميمي كأنها وحدة وليست مجموعة من الأجزاء المتناثرة. (كما هو الحال في نظرية الجشطلت).

وفي العصر الحديث باتت الإعلانات نوعاً من وسائل الاتصال البصري كما هو الحال في الفنون البصرية (النحت والرسم) التي تشد المتلقي لتأملها وتذوقها والتمتع بها باختلاف الاتجاهات أو المدارس الفنية التي تتبعها. وهنا تجدر الإشارة إلى بداية العلاقة بين الفن والإعلان التي يمكننا القول إنها بدأت منذ العصور القديمة التي بدأ الإعلان فيها عن العقائد والاتجاهات من خلال الرسم أو النحت لتمتد حتى العصر الحديث.

أشار Zurstiege (2011) إلى أنه منذ بداية القرن العشرين أصبح الفن أداة للإعلان من أجل رفع جودة الثقافة. وقد ساهم العديد من الباحثين في تحليلات لهذا «الارتباط الوثيق» بين الفن والإعلان، وطرحوا وجهات نظر مختلفة وأسئلة بحثية حول نفس الموضوع.

ظهرت الإعلانات في فن البوب آرت كنتيجة للنواحي الاقتصادية . حيث إنه في عام 1962م أنتج آندي وارهول 32 لوحة من علبة حساء كامبل والتي دار الجدل حينها كثيراً حول الهدف والغرض من العرض هل هو تجاري أو إعلاني أو هو الفن لفن. وقد امتد الأثر لعدد من الأعمال حتى المنحوتات. يوضح الشكل (3) مجسم Brillo box علبة الصندوق للنحات Andy Warhol sculpture وهو يمثل بداية تناول الإعلانات في الفنون في العصر الحديث. (الموقع الالكتروني .https://www .pmg.com/blog/art-in-advertising/)

الشكل (3) : مجسم الصندوق، أندي وارهول، 1964م.

الإعلان والنحت :

النحت هو فن التعامل مع الكتلة والفراغ و يعتبر هو أحد أهم وأقدم وسائل التعبير الإنساني على مر العصور. وأهم المصادر التي وثقت و حفظت لنا تاريخ البشرية. وبذلك اكتسب النحت على مدى القرون الماضية وظيفة هامة؛ فثبث لنا عقائد الأمم وثقافاتهم، وحفظ لنا تاريخهم وسجل الأحداث السياسية التي مرت بها الدول، والتحولات العقائدية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية. وباختصار يمكننا القول إن الأدوار الوظيفية لفن النحت عبر العصور القديمة والحديثة / توثيقية/ دينية/ اجتماعية/ جمالية/ تعليمية/ (علي ،2007م، ص: 94).

فقد عكس النحت حالات وتحولات المجتمع في العصور القديمة، واستمر بالتأثر والتأثير مع المجتمع حتى العصر الحديث الذي نرى فيه عدداً من الأعمال النحتية الوظيفية التي تأثرت بالمجتمعات الحديثة وعكست ثقافاتهم. وقد تعددت أشكالها في ضوء المتطلبات الوظيفية التي صمم وشكل في ضوئها. فنرى من أشكال النحت الوظيفي، نحت حدائق الاطفال ، نحت النوافير ، النحت الإرشادي. ولعل أبرزها العمارة النحتية والتي كانت نتيجة الجمع بين الوظيفية في العمارة والجمالية في النحت فظهرت لنا العمارة النحتية كاتجاه جديد في العمارة حتى أصبحت الأقرب لكتل نحتية تصمم لتكون مباني سكنية أو أبراجاً مكتبية، وامتد لنراه في المآذن والمساجد. وكما شدتنا العمارة بتأثرها بالنحت والتشكيل الجمالي للعمارة ، أصبحنا نرى تأثر الإعلان بالنحت والتشكيل الجمالي لشد انتباه المتلقين وتحقيق الهدف من الإعلان. ولعل أقرب نموذج لذلك هي نماذج النحت الإعلاني أو الإعلان المجسم ذو الثلاثة أبعاد.

كما يمكننا القول إن النحت الإعلاني قد يكون إحدى صور الاتجاهات الحديثة في النحت مثل (النحت المفاهيمي ، النحت البيئي، النحت الموجود(أو الجاهز).

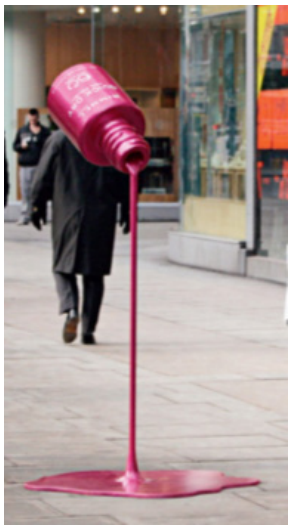
تجارب عالمية ناجحة في النحت الإعلاني:

تنوعت أشكال النحت الإعلاني في عدد من الدول وتميز عدد منها بافكار إبداعية وفنية ساهمت في وصول الإعلان إلى أكبر شريحة ممكنة، وسنحاول فيما يلي تناول بعض هذه التجارب.

من أهم المشاريع الإعلانية التي يتضح فيها أهمية تفعيل دور النحت والتصميم في الإعلانات هو تصميم الفنانة زهاء حديد في لندن (انظر الشكل 4). هو مجسم نحتي إعلاني لشركة أوميجا للساعات.

الشكل (4) : نحت إعلاني لشركة أوميجا للمصممة زها حديد.

يوضح الشكل (5) منحوتة إعلانية لشركة رميل "Rimmel -"Sculpture Ambient في عام 2009 م موجودة في أحد شوارع مدينة لندن العاصمة البريطانية. ويجسم الشكل علبة طلاء أظافر تظهر وكأنها تنسكب على سطح الأرض من إرتفاع مع جفاف السائل على الأرض في ثوانٍ لإنشاء مشهد سريالي ، مما يسلط الضوء على فائدة التجفيف السريع للمنتج.

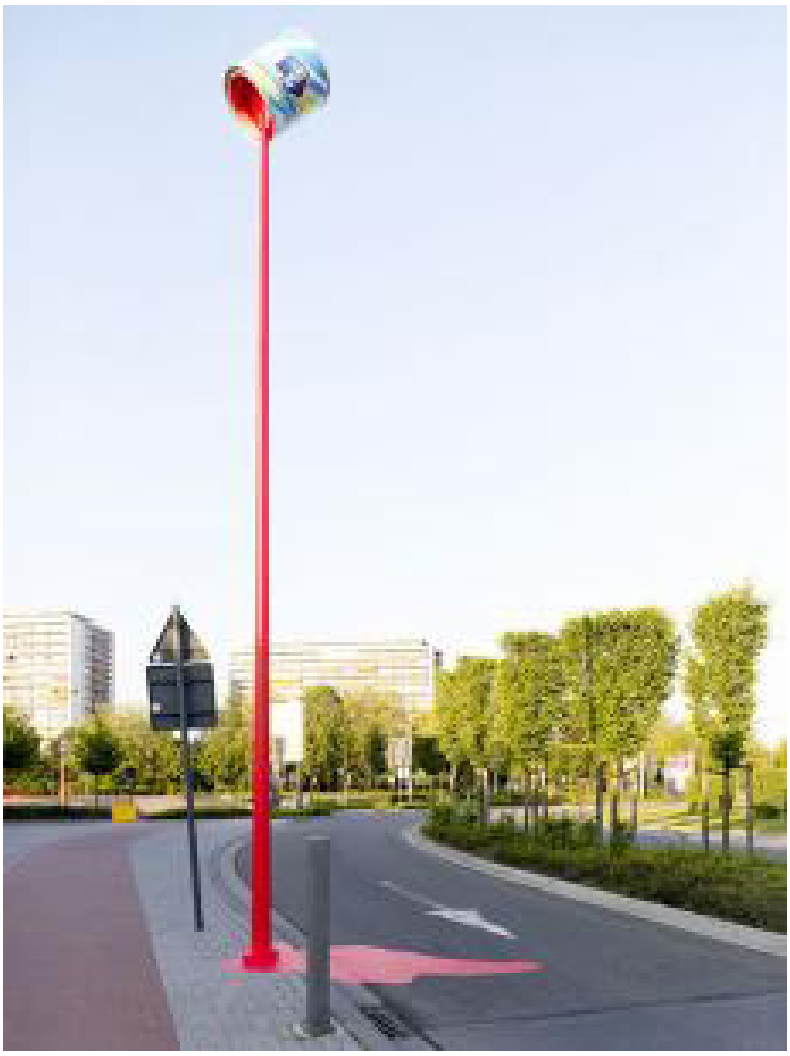


الشكل (5) : مجسم نحتي لمنتج طلاء أظافر، لشركة رميل البريطانية، 2009م.

وباتت بعض الوكالات الإعلانية تستوحي أفكارها الإعلانية من النحاتين كما نرى في الشكل (6) والذي يجمع بين صورة إعلان نحتي و صورة للشكل النحتي pedestrian للفنان ريان جونسون Ryan Johnson 2007 ، الذي استنسخت منه الشركة الإعلانية لشركةUPS للتوصيل حول العالم فكرة الإعلان الدعائي للشركة لنفس الشكل النحتي مع إضافة المنتج الخاص بالشركة (وهو الطرد المحمول). (الموقع الالكتروني : http://www.designboom. com/art/resemblances-between-ryan-johnsons-pedestrian-and-new-ups-campaign،تاريخ آخر زيارة 5 مايو 2019م).

الشكل (6) :التشابة بين عمل الفنان النحات Ryan Johnson’s ‘pedestrian’ و الحملة الإعلانية لشركة UPS

يوضح الشكل (7) مجسماً إعلانياً لشركة صناعة الطلاء البلجيكية ليفيس (أكزو نوبل) والتي صنعت بعضًا من لعبة حرب العصابات الحضرية للمساعدة في الإعلان عن منتجاتها. يتكون المجسم من وعاء طلاء XXL levis ، مركب على عمود إضاءة موجود على ارتفاع ثمانية أمتار فوق سطح الأرض حتى يظهر. (الموقع الالكتروني .https: / /www.pinterest com /pin /1940770651761844 77/?lp= true)



الشكل (7) :مجسم إعلاني لشركة لفييس Guerrilla Paint Sculpture .

يوضح الشكل (8) المنحوتة الإعلانية لشركة اندروف والتي تمثل سيارة لاندروفر في مقياس قيقي 1:1 ويعد هذا مثالاً ناجحاً لفكرة تحول الإعلان إلى فن أو تحول الفن. حيث تمت دعوة الفنان الايطالي (Nino Mustica) وطلب منه العمل على نوع جديد من الإعلان. وهو شكل نحتي نفذ في تورينو بإيطاليا، على ارتفاع 8.2 متراً وباتساع 10 أمتار وقام بالاستعانة بفريق من 40 شخصاً و10.000 ساعة عمل. (الموقع الالكتروني http: / /www.italiangoodnews.com / land-rover-and-nino-mustica-ads- /become-arts)

الشكل (8):المنحوتة الإعلانية لسيارة لاندروف.

ومن الأمثلة على استخدام التشكيل النحتي في الإعلان عن المنتجات ما قامت به شركة هوندا أمام معرض الفن فانكوفر في 2011م بعرضها لصندوق ضخم من حبوب الإفطار ويخرج منه سيارة حقيقية تذكرنا بتلك الجوائز التي نحصل عليها في طفولتنا من داخل العلب (كما في الشكل 9).(الموقع الالكتروني : http: / / www.creativeguerrillamarketing.com / guerrilla-marketing /hondas-cereal-box-prize-campaign/)

الشكل (9): شركة هوندا أمام معرض الفن فانكوفر في 2011م.

يوضح الشكل (10) شكلاً من أشكال النحت الإعلاني والمسمى(BMW-sculpture) في عام 2016م للنحات جري جودة Gerry Judah في ذكرى الاحتفال بشركة السيارات بي ام دبليو في مهرجان goodwood في بريطانيا. (الموقع الالكتروني http: / /www.judah.co.uk /works / index.php)

الشكل (10) : نحت إعلاني (BMW-sculpture) للنحات (Gerry Judah)، 2016م.

والعلامة التجارية ماكدونالدز قامت بإدراك مدى نجاح الإعلان النحتي وخلق اتصال مباشر فيما بين المتلقي والمنتج الإعلاني ونراها في ثلاث أمثلة موضحة في الشكل (11) الذي يوضح إنشاء علبة غداء ضخمة لترويج بعض منتجات الشركة في سيدني بأستراليا في ساحة ميدان الاتحاد، أما الشكل (12) يوضح إعلان القهوة وعمود الإنارة الملهم في فانكوفر بكندا 2009م . بينما الشكل (13) يوضح كوب القهوة العملاق على جانب الطريق بشكل مثير للرؤية .

الشكل (11) : علبة غداء ماكورنالدز، سيدني، أستراليا.

الشكل (12) : قهوة ماكدونالدز، فانكوفر، 2009م.

الشكل (13) : كوب قهوة ماكدونالدز على جانب الطريق.

تجارب مدينة الرياض :

عند تجولنا في مدينة الرياض نرى تأثرها بالاتجاه الحديث في تصميم المباني كبرج المملكة والفيصلية والأبراج المكتبية في مركز الملك عبد الله المالي الذي سيكون من أهم معالم العاصمة وجمالياتها بعدد من المباني ذات التصميم النحتي كالأبراج المكتبية ومحطة المترو. وكما شدتنا العمارة بتأثرها بالنحت والتشكيل الجمالي للعمارة من خلاله، أصبحنا نرى تأثر الإعلان بالنحت والتشكيل الجمالي لشد انتباه المتلقين وتحقيق أكبر نسبة لتحقيق الهدف من الإعلان.

ومن خلال الاطلاع على قواعد تنظيم لوحات الدعاية والإعلان بالمملكة العربية السعودية تشمل مفهوم لوحات الإعلان (أي لوحة أو تركيبة أو سياج أو مكان ، أو وسيلة إعلان لمباشرة الإعلان عليها سواء بالكتابة أو بالنقش أو بالأحرف، أو بالرسم متى كانت قائمة بذاتها، أو تكون جزءاً من منشأة أو متصلة به أو منقوشة عليه ، أو في أي صورة أخرى من صور العرض على المباني والمنشآت وقصد بها الإعلان أو لفت الانتباه) . وتتضمن أنواع اللوحات الإعلانية على اللوحات أعلى المبنى، اللوحات الإعلانية القائمة بذاتها، وعلى واجهات المباني، البالونات الدعائية والإعلانية، الإعلانات على السيارات، المظلات، على الطرق السريعة. كما نشير إلى أهم قواعد التنظيم في النقاط التالية :

1. **المادة الثامنة** : تلتزم الشركة أو المؤسسة المرخص لها بالإعلان بتنفيذ نسبة معينة من الإعلانات ذات الهدف الخيري دون مقابل وفقاً لما تحدده وزارة الإعلام بالاتفاق مع الجهة ذات العلاقة .
2. **المادة الخامسة عشر**: يجب أن يكون الإعلان منسجماً مع عادات وتقاليد البلاد، وأن تتلاءم مادة الاعلان مع الذوق السليم، مع مراعاة أن تكون الصور والكتابات في إطار الآداب الإسلامية وأن تراعى قواعد اللغة العربية الفصحى في نص الإعلان .
3. **المادة السادسة عشر**: يجب على كل مرخص له أن يراعي مقتضيات الأمن والسلامة وعدم تشويه المناظر الطبيعية عند وضع الاعلان.
4. كما نصت الاشترطات في الإعلانات عدم وضعها على المباني التاريخية أو الأثرية والمساجد والنصب التذكارية/ وأن يتناسب شكل وحجم لوحة الإعلان مع المبني والفراغ المحيط به.

الإطار التطبيقي :

يتناول البحث فيما يلي بالتحليل عدداً من أهم أشكال المجسمات ثلاثية الأبعاد في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية التي تم الاعتماد عليها في تصميم الفكرة الإعلانية فيها على النحت أو

التشكيل ثلاثي الأبعاد لمؤسسات تجارية، والتي أسهمت وساعدت بدورها في تحقيق نتائج عالية بوصول الإعلان للمتلقين بشكل أكبر من كونه إعلاناً ثنائي الأبعاد، وهي كالتالي :

الشكل (14) : الكوب العملاق من شركة د. كيف ، مدينة الرياض.

1 - **شركة د. كيف** : الشكل (14) والشكل (15).

الفكرة/ تتمثل الفكرة في المنتج الأساسي لشركة د. كيف وهو كوب القهوة وقد حاز التصميم على براءة اختراع للتصميم.

التوصيف/ تكبير لشكل كوب القهوة بشعار شركة د. كيف. ويسمى هذا الشكل بالكوب العملاق.

التحليل / يعتبر الشكل الإعلاني من أشكال النحت الوظيفي الذي يؤدي عدداً من الأدوار. فهو بالإضافة إلى كونه تصميماً إعلانياً لعلامة تجارية فهو شكل نحتي في الفراغ من أشكال العمارة النحتية ، بحيث تتم الاستفادة من الشكل الإعلاني ليتم بيع نفس المنتج من داخل الحيز المعماري.

ويتميز تصميم الشكل الإعلاني بسهولة إدراكه من مسافات بعيدة حيث تمت دراسة موقع تنفيذه. وبالرغم من وجود لافتات إعلانية عن المنتج إلا أن شكل الكوب هو ما يتم إدراكه بشكل أسرع وأقوى نظرا لتحقق الصرحية، وأصبح رمز الكوب العملاق هو عامل الجذب الأساسي للمتلقي، و أصبح الشكل النحتي في الحيز عامل جذب وإعلاناً للمنتج من خلال الفكرة الإبداعية في الإعلان المجسم. ونظراً لنجاح الفكرة الاعلانية والدعائية عن المنتج قامت شركة د. كيف بتكرار التجربة في عدد من المواقع في مدينة الرياض مع بعض الاختلاف في التصميم الخارجي (لغلاف) الكوب شكل 15.

الشكل (15) : مجسم الكوب العملاق لد. كيف، مدينة الرياض.

الشكل (16) : مجسم الحقيبة الإعلاني، طريق المطار، الرياض.

2 – حقيبة السفر لمؤسسة الصنات للحقا ئب

الفكرة / شكل حقيبة سفر تم تكبيرها بشكل لافت .

التوصيف / يتمثل الإعلان المجسم في حقيبة حمراء اللون تم تكبيرها بشكل ضخم، مع قاعدة كتب عليها اسم الشركة الموردة للعلامة التجارية للحقيبة.

التحليل/ يقوم الإعلان على تضخيم وتكبير المنتج (الحقيبة) بشكل لافت للنظر مع التأكيد على لفت الانتباه من خلال اختيار اللون الأحمر الذي يمتاز بقوة جذب كبيرة.

كما تبرز أهمية الموقع أو المكان الذي تم اختياره لوضع الإعلان ، وهو طريق المطار ، بمحاذاة مخرج جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن[1] ، مما يحقق انتشار الإعلان على شريحة كبيرة من المتلقين.

1. حسب الإحصائيات تخطى إجمالي عدد المسافرين المغادرين والقادمين في مطار الملك خالد الدولي 26 مليون مسافر، وبمعدل يومي بلغ 72932 مسافراً في عام 2018م. أما جامعة الاميرة نورة فتزيد فيها أعداد الطالبات عن 50.000 طالبة ترتاد الجامعة بشكل يومي تقريبا.

الشكل (17) : مجسم حليب لونا، طريق المطار، الرياض.

3 - **إعلان علبة حليب لونا .**

الفكـرة / إعـلان ضخـم لعلبـة حليـب مركـز مـن شركـة لونـا

التوصيـف / شـكل علبـة حليـب أسـطواني الشـكل، تـم تكبيرهـا بشـكل ضخـم، مـع وجـود نفـس الملصـق عـلى العلبـة الأساسـية للمنتـج ، مـع وجـود قاعـدة لشـكل العلبـة (بنفـس مسـاحة مسـقط العلبـة تقريبـا) كتـب عليهـا عبـارة ترحيبـة للقادمـين إلى مدينـة الريـاض.

التحليـل / تعتـبر الصرحيـة أهـم مميـزات الشـكل النحتـي الـذي تـم تكبـيرة بشـكل لافـت ليتـم إدراكـه مـن مسـافات كبـيرة ، وتـم اختيـار موقـع متميز للشـكل في حيـز مـكاني يـكاد يخلـو مـن المبـاني أو أشـكال العـمارة ، ونفـذ الشـكل الإعـلاني عـلى طريـق المطـار بحيـث يتـم إدراكـه مـن قبـل المسـافرين مـن مدينـة الريـاض ، بالإضافـة إلى مرتـادي جامعـة الأمـيرة نـورة بنـت عبـد الرحمـن ، ويقـع الشـكل بمحـاذة الشـكل الإعـلاني رقـم (16). ويسـهم موقـع الشـكل إلى ترسـيخه في ذاكـرة المتلقـين ويصبـح مـن الأشـكال التـي ترسـخ بالذاكـرة بشـكل أكـبر مـن خـلال رؤيتـه بشـكل شـبه يومـي مـن قبـل المتلقـين . كـما سـاهم حجـم ولـون المنتـج الإعـلاني (الأحمـر) إلى إدراكـة بشـكل أكـبر .

الشكل (18) : مجسم إطارت شركة بردجستون، الرياض.

4 – **مجسم إطارات بردجستون .**

الفكـرة / وضـع أحـد منتجـات الشركـة عنـد مدخـل المقـر الرئيـسي في مدينـة الريـاض .

التوصيـف/ تكبـير شـكل إطـار شـاحنة تـم تثبيتـه عـلى قاعـدة بحيـث تحتـوى عـلى جـزء منـه ، وتـم كتابـة اسـم الشركـة عـلى القاعـدة .

التحليـل/ تـم الاسـتفادة مـن أحـد منتجـات الشركـة للإعـلان عـن المنتـج والدعايـة لـه عنـد مدخـل المقـر الرئيـسي الـذي يقـع عـلى طريـق رئيـسي (طريـق مكـة) وهـو طريـق حيـوي يربـط بـين شرق وغـرب مدينـة الريـاض. وتـم تكبـير الشـكل بنسـبة بسـيطة ليتمكـن المتلقـون مـن رؤيـة المجسـم بسـهولة خاصـة في التبايـن اللـوني الواقـع فيـما بـين شـكل الإطـار والقاعـدة. وبالرغـم مـن توجيـه الشـكل المجسـم لجهتـين رئيسـيتين في الأمـام والخلـف إلا أن ذلـك يتـلاءم مـع الموقـع الـذي تـم وضعـه فيـه حيـث إنـه مـن الصعوبـة الالتفـاف وتـذوق أو تأمـل الشـكل مـن جميـع الجهـات نظـراً لوجـوده عـلى طريـق ذي اتجـاه واحـد فقـط . ومـن خـلال تثبيـت الإطـار وسـط القاعـدة يتحقـق الاتـزان في الشـكل .

المناقشة :

مـن خـلال مـا تـم اسـتعراضه سـابقاً مـن تجـارب الإعـلان المجسـم العالميـة وتناولنـا لبعـض أشـكال الإعـلان المجسـم في مدينـة الريـاض ، يتضـح لنـا أن أشـكال الإعـلان المجسـم ثلاثيـة الأبعـاد مـن الممكـن أن تكـون في أحـد الأشـكال التاليـة :

1. **الإعلانـات المجسـمة:** وهـي تلـك الإعلانات ثلاثيـة الأبعـاد التـي يتـم تصميمهـا مـن خـلال تكبـير شـعار الشركـة أو الجهـة الإعلانيـة أو المنتـج المـراد الإعـلان عنـه .
2. **الإعلانـات النحتيـة:** وهـي الأشـكال الإعلانيـة ثلاثيـة الأبعـاد التـي يتـم تصميمها وتشـكيلها مـن خـلال دراسـة عنـاصر وقيـم الشـكل النحتـي ، والتـي نـرى مـن خلالهـا وجـود إبـداع فنـي مـن المصمـم أو النحـات، كـما يتـم خلالهـا دراسـة جميـع الأبعـاد الماديـة والغـير ماديـة للحيـز المـكاني الـذي سـيتم وضـع الإعـلان النحتـي عليـه.

وعليـه يمكننـا تصنيـف المجسـمات الإعلانيـة في مدينـة الريـاض عـلى أنهـا إعلانـات مجسـمة تركـز عـلى تضخيـم المنتـج في أغلبهـا وتفتقـر بحـد كبـير للفكـرة الإبداعيـة والقيمـة الفنيـة الجماليـة للشـكل النحتـي .

ومـن خـلال تحليـل بعـض التجـارب العالميـة للنحـت الإعـلاني والاطـلاع عـلى عـدد كبـير منهـا حـول العـالم يمكننـا القـول إن الفكـرة الإعلانيـة الإبداعيـة تقـوم عـلى التميـز في الطـرح واتخـاذ الشـكل النحتـي الإعـلاني أوضاعـاً وهيئـات لم نعتـد عليهـا كأن نـراه في موضـع. ويمكننـا تحديـد أهـم أسـاليب تصميـم النحـت الإعـلاني في النقـاط التاليـة :

1. **الترميز :**

استخدام الرمز للوصول إلى دلالات ومعاني معينة، فلكل شكل دلالته الجمالية والنفسية المختلفة، ومن هنا نرى اعتماد عدد من المصممين على رموز وأشكال تؤكد الفكرة التي يرغبون بإيصالها بشكل سهل وبسيط ، فالخط المستقيم على سبيل المثال يعطي شعوراً بالثبات والتحديد على عكس الخط المنحني الذي يعطي شعور بالمرح والحركة والليونة. كما نرى في تصميم شكل الإعلان النحتي BMW-sculpture للفنان Gerry Judah – (الشكل 10) وإعطاء الإحساس بالسرعة والانطلاق من خلال الخط المستقيم المنطلق في الفراغ باتجاه الأعلى.

2. **جذب الانتباه في النحت الاعلاني :**

تحقيق شد وإثارة الانتباه من خلال الفكرة الإبداعية هو من أهم الأهداف الوظيفية في الإعلان النحتي، ويتحقق من خلال تحقق الفنية والجمالية في الشكل النحتي ومراعاة كيفية إدراكه من المتلقين ودراسة كافة المؤثرات من حوله بما يشتمل على أثر العناصر الطبيعية والصناعية في الحيز المكاني من حوله، و إدراكه بالليل والنهار، وتأثير زاوية الرؤية في الإدراك الكلي للشكل .

3. **التضخيم (المبالغة في الحجم) :**

تقوم على التكبير والتضخيم المبالغ به في أشكال المنتجات بحيث تحقق الجذب لضخامتها وكبر الحجم مع الواقعية في التصميم والتنفيذ (كما هو الحال في كوب ماكدونالدز الشكل 11،12،13، وكذلك في جميع المجسمات الإعلانية ثلاثية الأبعاد في مدينة الرياض مثل كوب د. كيف الشكل 14و15 وكذلك مجسم الحقيبة في الشكل 16، ومجسم حليب لونا في الشكل 17، ومجسم كفرات بردجستون في الشكل 18).

4. **البساطة لتحقيق سهولة الادراك:**

ويقصد به اختزال العناصر في أهم السمات الأساسية في الشكل ووضوحها والبعد عن الغموض أو التعقيد وكثرة أو تشابك العناصر مما يوثر سلباً على عملية الإدراك . فكلما قلت العناصر زاد تأثير المحتوى.

5. **التركيب:**

ويقصد به التركيب و الجمع بين الكتل النحتية ذات الإيقاعات المختلفة مع المنتج الأساسي للإعلان لإيصال معنى محدد، (كما هو الحال في النحت الاعلاني لشركة روفر- الشكل 8).

6. **التوازن :**

وهو توزيع عناصر الشكل الإعلاني بشكل متناسب مع مجال إدراك الشكل أو تذوقه، ويختلف التوازن في الأعمال ثلاثية الأبعاد عن ثنائية الأبعاد في النقاط التالية:

أ/ في الأعمال ثنائية الأبعاد يكون للتوازن طابعاً مميزاً واحداً إما يكون «سمترياً» وإما يكون «غير سمتري»، أما في الفنون المجسمة –حيث يرى العمل الفني من

جوانت متعددة – فإن التوازن يكون سيمترياً حيث النظر إليه من جانب وغير سيمتري لو نظرنا إليه من جانب آخر.

ب/ أن التوازن المحوري Axial Balance إما أن يكون أفقياً وإما أن يكون رأسياً في الأعمال ثنائية الأبعاد، غير أنه في الأعمال ثلاثية الأبعاد يكون هناك محوراً في كل من الأبعاد الثلاثة.

ج/ يزيد الإحساس بالثقل الفعلي والضغط المرتبطين بالعناصر المجسمة عن ذلك الإحساس المرتبط بالعناصر البصرية الأخرى في الفنون ثنائية الأبعاد، ذلك لأن أحاسيس الثقل في المجسم ثلاثي تكون حقيقية وليست إدراكية.

وفي النحت الإعلاني ينبغي على المصمم دراسة التصميم والفكرة من جميع الجهات لتحقيق الاتزان فيما بين عناصر التصميم الإعلاني وبين كتل أو مسطحات الشكل النحتي الذي يمثل في مجمله النحت الإعلاني للمنتج .

معايير تصميم الإعلان النحتي :

تعتمد القواعد الجمالية التي يقوم عليها العمل ثلاثي الأبعاد على الميتافيزيقي وهو مايتصل بما وراء المادة والفيزيقي الذي يقوم على التكوين الشكلي المتصل بالصورة القائمة، وللتأكد من تحقيق نتائج عالية في وصول الإعلان بشكل أقوى للمتلقين لذلك يتعين أخذ المعايير التالية في تصميم المجسمات الإعلانية الناجحة وهي كالتالي:

1. الأبعاد المادية للحيز المكاني ويقصد بها دراسة المحيط المكاني للإعلان والتي تتمثل في عناصر المكان والطبيعة والبيئة المحيطة بالمجسم.
2. الأبعاد الغيرمادية للحيز المكاني وتشتمل على العوامل المناخية لضمان تحمل الشكل وعدم تغيره وكذلك الظروف الثقافية والاجتماعية.
3. خصائص الفئة المستهدفة من المجسم سواء الخصائص العمرية والمعرفية والثقافية والاجتماعية أو الدينية.
4. الأبعاد الجمالية للشكل النحتي وتأثيره في المكان مع التركيز على الإبداع في الفكرة لتحقيق الجذب وترسيخ الإعلان.
5. تحقيق الهدف التسويقي من الإعلان.
6. مدى ملاءمة الخامات للمجسم حيث يتعين تحديد الخامات والمواد التي تناسب العناصر المجسمة وعلى المصمم دراسة خصائص الخامات والمواد ومعرفة وظيفة كل عنصر في التكوين وتبعاً لذلك لابد أن تكون الخصائص مناسبة للوظيفة التي نتطلبها من العنصر. كما لابد أن يكون المصمم على دراية بكيفية تجميع هذه العناصر والربط بينها.

خاتمة :

من خلال دراستنا وتناولنا لعدد من الإعلانات المجسمة تبين لنا أن التأكيد على تحقيق أشكال النحت الإعلاني وتحقيق معايير تصميمه في المكان يحقق عدداً من النتائج والتي من أهمها :

1. الإبداع في فكرة الإعلان النحتي يحقق الهدف من الإعلان بشكل أكثر فعالية، ومن الممكن أن يتعدى الإعلان المساحة الجغرافية التي تم تنفيذه فيها حيث ينشر من خلال المواقع الإلكترونية ومواقع التواصل الاجتماعي بسرعة وقوة ليتجاوز العدد المتوقع وصوله (من الممكن الاستشهاد بأحد الأشكال الإعلانية الإبداعية في موقع بانتر (عدد المشاهدات) . وحتى بعد إزالة الإعلان وانتهاء الفترة الزمنية لوجوده .
2. تجميل المكان / حيث تؤدي أشكال النحت الإعلانية تأثيراً جمالياً في البيئة الموجود فيه أو في ضوء دراسة النحات لها ومدى تلاؤم الشكل الإعلاني فيها ومن هنا يمكن تفعيل دور القطاع الخاص في تجميل البيئة.
3. وصول الإعلان النحتى بسهوله للمتلقين (من خلال جماليات التشكيل النحتي التي تشد الانتباه للشكل الإعلاني من جميع الجهات).

ومن خلال ما سبق و دراسة عدد من المجسمات الإعلانية في مدينة الرياض يمكننا التأكيد على أهمية بعض النقاط التي توثر في شكل الإعلانات ويمكن أن تحقق جماليات الشكل النحتي ودوره في تجميل البيئة المحيطة لتحقيق أحد محاور رؤية المملكة 2030 في خلق بيئة عامرة وتحسين جودة الحياة من خلال التوصيات والمقترحات وفق التالي :

التوصيات والمقترحات :

1. تفعيل دور النحات في التعاون مع المصمم الإعلاني كما تم تفعيل دوره مع المعماري في ابتكار أشكال العمارة النحتية مع ضرورة توثيق اسم الفنان النحات مع الجهة الإعلانية لحفظ الحقوق الفكرية .
2. تشجيع الفنانين والنحاتين للتعاون مع المصممين لإنتاج أشكال إعلانية نحتية تحقق فيها جماليات التشكيل النحتي وتحتوي على عدد من القيم الجمالية.
3. وضع معايير واضحة ومحددة من قبل الأمانات في المدن (أو الجهة التي تعنى بمنح التراخيص الإعلانية للشركات والمؤسسات والهيئات) لضرورة التأكيد على المعايير الجمالية وتحقيق جماليات التشكيل النحتي في الإعلان المجسم لتسهم من خلال ذلك في إضافة نواحي

جماليــة إيجابيــة في المــكان.

4. البحــث العلمــي وإجــراء المزيــد مــن الدراســات الميدانيــة حــول مفهــوم النحــت الإعــلاني.
5. إجــراء تصحيــح لبعــض أشــكال الإعــلان المجســم التــي تتواجــد في المــدن وتؤثــر عــلى التلــوث البــصري ولا تتحقــق فيهــا أبســط جماليــات التشــكيل المجســم.
6. دراســة اتجاهــات المتلقــين في المملكــة العربيــة الســعودية نحــو إعلانــات الطــرق النحتيــة وتأثيراتهــا الشرائيــة عــلى الجمهــور المســتهلك واتجاهــات المعلنــين نحوهــا بالإضافــة إلى أهميتهــا الاقتصاديــة.

المصادر والمراجــع:

أولاً: المراجع العربية:

الجنــدي، ريهــام محمــد.)2017(. القيــم الجماليــة والتشــكيلية للإعلانــات المجســمة وأثرهــا عــلى البيئــة والمجتمــع. مجلــة العــمارة والفنــون والعلــوم الإنســانية، 5، 151-164.

حســين، محســن عــلي. (2007) . المفاهيــم الوظيفيــة لفــن النحــت: دراســة تحليليــة. مجلــة دراســات تاريخيــة، 3، 86-103.

العــادلي، مــرزوق عبدالحكــم.)2017(. معايــير التنســيق الحضــاري لإعلانــات الطــرق التجاريــة وعلاقتهــا بتذكــر الرســالة الإعلانيــة: دراســة تطبيقيــة. مجلــة بحــوث العلاقــات العامــة الــشرق الأوســط، 16، 230-260.

العبيــدي أباســم عبــاس(2010) .. أثــر الفكــرة التصميميــة في تحديــد شــكل الإعــلان التجــاري. دراســات العلــوم الإنســانية والاجتماعيــة، 37(2).

الفــار، محمــد جمــال.)2010(. المعجــم الإعلامــي. ط. 1، عــمان:دارأســامةودارالمــشرقالثقــافيللنــشروالتوزيــع.

المطيري، عبدالرحمن بــن نامــي. (2015(. اتجاهــات طــلاب الســعودية نحــو إعــلان الطــرق. مجلــة العلاقــات العامــة والإعــلان، الجمعيــة الســعودية للعلاقــات العامــة والإعــلان، 3.

منــير، رانيــا. (2013). الإعلانــات في الشــوارع مدينــة ترحــب بهــا وأخــرى تحظرهــا. مجلــة فكــر، مركــز العبيــكان للأبحــاث والنــشر، الســعودية، 2، 35.

ثانيًا: المراجع العربية والأجنبية المترجمة للإنجليزية:

Al Mutairi, Abdul Rahman bin Nami (2015), Saudi Students' Attitudes Towards Road Advertising. (In Arabic) Public Relations and Advertising Magazine. Saudi Public Relations and Advertising Association. Saudi Arabia, Vol 3.

Al-Adly, Marzouk Abdul Hakam. (2017). Standards of Cultural Coordination of Commercial Road Advertising and its Relationship to Remembering the Advertising Message. Applied Study. *Journal of Public Relations Research Middle East*,16, 230-260.

Al-Far, Mohammed Jamal. (2010) Media Dictionary. (In Arabic) Osama Publishing House and Al-Mashreq Cultural Publishing and Distribution House. Amman. ed (1).

Aljundi , R. (2017) Form and Aesthetic Values for Advertising sculptures and Its Impact on the Environment and Society. (In Arabic) Architecture, Arts and Humanistic Science Magazine. (5) 151-164.

Alobaydi, B. (2010) The impact of the design idea in determining the form of a commercial Advertisement. (In Arabic) Dirasat: Human and Social Sciences, Vol 37 (2).

Black, J. and Bryant, J. (1992). Introduction to Mass Communication, USA: Wm. C. Brown Publisher's, 423.

Holbrook, M. (2015) Customer Value and Auto Ethnography: Subjective Personal Introspection and the Mean-

ings of a Photograph Collection. Journal of Business Research. 58(1) 45-91.

http://www.creativeguerrillamarketing.com/guerrilla-marketing/hondas-cereal-box-prize-campaign/, Retrieved at 5th May, 2019.

http://www.designboom.com/art/resemblances-between-ryan-johnsons-pedestrian-and-new-ups-campaign, Retrieved at 5th May, 2019.

http://www.italiangoodnews.com/land-rover-and-nino-mustica-ads-become-arts, Retrieved at 5th May, 2019.

http://www.judah.co.uk/works/index.php, Retrieved at 5th May, 2019.

https://www.pinterest.com/pin/194077065176184477/?lp=true, Retrieved at 5th May, 2019.

https://www.pmg.com/blog/art-in-advertising, Retrieved at 5th May,2019 .

Hussein, M. (2007). Functional Concepts of Sculpture: An Analytical Study. (In Arabic) Journal of Historical Studies. (3) 86-103.

Munir, R. (2013) Advertising in the streets a city welcomes and the other prohibits it. (In Arabic) Fikr Magazine. Obeikan Research and Publishing Center. Saudi Arabia. (2) 35.

Zurstiege, Guido (2011). The pragmatics of calling advertising art: Four systems theoretical approaches to art and advertising. Empedocles: European Journal for the Philosophy of Communication 2 (1):3-17.

Contents

Manuscripts in Arabic Language

- **The practice of the public school leaders for technical competencies in the light of the Kingdom Saudi Arabia vision 2030**
  Ibrahim Ahmad Abu jame 3
- **Abu Tammam is a Critic**
  Muhammad Huseen Assamaenah 33
- **Critic's Description of the Narrator as ''Scribbling a Saying of the Prophet" And its Impact on Challenge or Modification**
  Huda bint Abdullah bin Sulaiman Al-Habib 53
- **Language and Metaphor: An Applied Study on the First Part of al-Aamili's Lexicon, "Matn al-Lugha"**
  Yasser Salama Ibrahim Mohamed 81
- **Problems and Difficulties Facing Safety and University Security Workers: A Descriptive Study on a Sample of Safety and Security Workers at Majmaah University**
  Saleh bin Abdullah Al-Aqeel 119
- **The psychometric properties of the Beck Depression Inventory (BDI-II) using the Graded Response Model**
  Izzeldeen Abdullah Alnaimi 173
- **The Effect of Using the Flipped Classroom Method in Developing Mathematical Thinking and Learning Motivations**
  Sami Musbah Alshehri 203
- **Connotations and its Impact on Deducing Injunctions of Ahkam of Islam: An Empirical Study on the Book of Divorce**
  Soad M. Alshaigi 233
- **Teaching practices according to the theory of multiple intelligences and its relationship with intelligences profiles among mathematics' faculty members and students**
  Meteb Z.Al-Enezi. 267
- **The Effectiveness of Self-Questioning Strategy in developing the Understanding of the Prophetic Text among the Third-Grade Intermediate Female Students in the Northern Border region**
  Alanoud Subeh alshrari 291
- **Factors affecting the motivations, obstacles and directions of Saudi women's career path working in women's stores in the Eastern Province of Saudi Arabia.**
  Shika Abdelaziz al Tamimi, Rshood Mohammed al Khraif, Mohammed Taher al Youssef 333
- **Commercial Advertising 3D Sculpture: A Case Study of Riyadh City**
  Manal Murshid Alharbi 371
- **Effectiveness of a Proposed Strategy Based on Activating Memory Processes in Developing the Skills of Memorizing the Holy Qur'an and Reducing Recitation Anxiety Among High School Students**
  Naif Adeed F Al Osaimi Al Otaibi 409
- **The reality of Postgraduate diploma program in E-Learning at Princess Nourah Bint AbdulRahman University from the point of view of graduates (Case study)**
  Haifa Alodan 441

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. Saud Farhan M. Alenizi
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 6, Issue No. 2
July 2021 / Dhu al-Qi'dah 1442 H

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

p-ISSN: 1658-7006 - e-ISSN: 1658-6999

© 2021 (1442H) 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 (6) Issue No (2) July 2021 / Dhu al-Qi'dah 1442H

www.nbu.edu.sa

p-ISSN: 1658-7006
e-ISSN: 1658-6999