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 (7) العدد (2) الجزء (1) يوليو 2022م / ذو الحجة 1443 هـ

www.nbu.edu.sa

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

© 2022 (1443هـ) 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 السَّابع – العدد الثَّاني – الجزء الأول

يوليو 2022م- ذو الحجة 1443هـ

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 / أسامة حسانين سيد حسانين
جامعة الحدود الشمالية- السعودية

أعضاء هيئة التحرير

الأستاذ الدكتور / سعد بن سيف المضياني
جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

الأستاذ الدكتور / سعود رغيان الرويلي
جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

الدكتور / سعود فرحان العنزي
جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

الدكتور / محمد بن راضي الشريف
جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

الدكتور / حمدان بن لافي العنزي
جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

الدكتور / صفير غريب عبدالله العنزي
جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

الدكتور / بدر بن حمود الرويلي
جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

الدكتور / عوض بن إبراهيم العنزي
جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

الدكتور / فرحان يتيم العنزي
جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

الدكتورة / مريومة بنت حجي العنزي
جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

الدكتور / هاني محمد مؤنس عوض
جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية 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

الدكتورة / منى محمد علي بشر
مدقق اللغة العربية

الدكتور / محمد حمد الخرشة
مدقق اللغة الإنجليزية

سكرتارية المجلة

الدكتور / حسين أحمد عبد الفتاح

الأستاذ / محمد عبدالحكم محمد

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

- الطعون الواردة على رواية حفص عن عاصم في الأجزاء العشر الأخيرة من القرآن الكريم
منصور بن حمد العيدي 3
- قاعدة المشقة تجلب التيسير وفروعها في فقه الإمام ابن باز رحمه الله
مرضي بن مشوح بن راضي العنزي 35
- العطف على المحلّ بعد إنَّ وأنَّ قبل مجيء الخبر وبعد مجيئه بين تأصيل النُّحاة وتطبيق المُعربين «نظرة في القراءات القرآنيَّة»
رياض رزق الله أبو هولا 79
- منظومة القيم التي تتبناها الجامعات في المملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية
عبد الله دخيل الله المنتشري 119
- أثر التقاربية في تحديد القيمة التواصلية
أمل عبد الله الراشد 151
- أثر استخدام التعلم المعكوس لتنمية مهارات قراءة الخرائط الجغرافية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالقصيم
إبراهيم بن صقير الصقير 173
- فاعلية العلاج الالكتروني باستخدام أسلوب التعرض للواقع الافتراضي في علاج الرهاب الاجتماعي لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة شقراء
عبد الله بن صالح القحطاني 219
- سلوكياتُ التحدي وعلاقتها بالمهاراتِ الاجتماعيةِ لدى الأطفالِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحد
رضا إبراهيم محمد الأشرم 251
- تحليل محتوى كتب التربية الإسلامية للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية في ضوء مهارات التفكير الإبداعي
صالح بن إبراهيم المقاطي 297
- دور المؤسسات الأهلية في تمكين المرأة السعودية وفق رؤية المملكة العربية السعودية (2030) دراسة ميدانية على المؤسسات الأهلية بمدينة الرياض
سعد بن راشد الزير 333
- الموجات الحارة وتأثيرها في الإنتاج الزراعي في الإقليم الأوسطللمملكة العربية السعودية: دراسة في المناخ التطبيقي للفترة(2001-2019م)
سهام بنت صالح العلولا 367

الأبحاث باللغة الإنجليزية

- تقييم السمات الشخصية لحكام كرة القدم السعودي وعلاقته بإدارة المباريات
أحمد منصور السنتلي 407

الأبحاث باللغة العربية

الطعون الواردة على رواية حفص عن عاصم في الأجزاء العشر الأخيرة من القرآن الكريم

منصور بن حمد العيدي (*)
جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل

(قدم للنشر في 1442/2/15هـ، وقبل للنشر في 1442/6/6هـ)

ملخص البحث: تعدّ قراءة حفص عن عاصم أشهر القراءات المتواترة في العالم الإسلامي، وقد حظيت وما تزال بثناء علماء الإسلام من قرون متطاولة، ومع ذلك فالناظر في كتب التفسير وتوجيه القراءات وبعض كتب العربية يلحظ طعناً في بعض اختيار حفص من القراءة، الأمر الذي يثير ريبة وشكاً في هذه القراءة الخالدة، فجاء هذا البحث ليجمع هذه الطعون- حسب حدود البحث- سواء أكانت متوجهة للإعراب، أو المعنى، أو الأداء ويُبيّن بموضوعية أدلتها، ثم يناقشها؛ ليخرج بأن هذه الطعون ليست صواباً، وأن ثناء أهل العلم على هذه القراءة وتواترها، وامتيازها أمر صائب في محلّه.

كلمات مفتاحية: القدح، القراءات القرآنية، القراءة المتواترة، القراءة الشاذة.

*****

Appeals against the Narration of Hafs on the Authority of Asim in the Last Ten Chapters of the Holy Qur'an

Mansour bin hamad Aleidi (*)
Imam Abdul Rahman bin Faisal University

(Received 09/10/2020, accepted 19/01/2021)

Abstract: The reading of Hafs on the authority of Asim is the most famous of the recurrent readings in the Islamic world. It has been and is still being praised by Islamic scholars for centuries. However, the reader in the books of interpretation and guidance of readings and some Arabic books notes a challenge to some of Hafs's choice of reading, which raises suspicion and doubt in this eternal reading. Therefore, this research aimed to collect these appeals - according to the study's limits - whether they are directed to expression, meaning, or performance and objectively shows their evidence, then discusses them to conclude that these appeals are not correct. Moreover, the scholars' praise for this recitation, its frequency and excellence is exemplary.

Keywords: abnormal reading, defamation, frequent reading, Quranic readings.

(*) للمراسلة:

أستاذ مشارك، قسم الدراسات القرآنية، كلية الآداب، جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، ص ب: 31233 رمز بريدي: 31952، المدينة الخبر، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Associate professor, Dept. of Quranic studies, College of arts, Imam Abdulrahman Bin Faisal University, P.O. Box31233, Code:31952, Alkhobr City, Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail: mhaleidi@iau.edu.sa

www.nbu.edu.sa
DOI: 10.12816/0060913

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله صلى الله عليه وسلّم

أما بعد: فإن الله سبحانه وتعالى قد أكرم هذه الأمة بأن أنزل كتابها المجيد على سبعة أحرف، كل حرف منها شافٍ كافٍ، ثم نتج عن هذه الأحرف السبعة ما اصطلح العلماء على تسميته بالقراءات العشر المتواترة، وكان أشهر هذه القراءات: قراءة عاصم بن أبي النجود لا سيما التي رواها تلميذه حفص بن سليمان، فهي القراءة المتداولة في معظم العالم الإسلامي، ورغم ما حظيت به هذه القراءة من ثناء، وما عُرفت به من تواتر، إلا أن الناظر في التراث الإسلامي يجد أن ثمة طعوناً في هذه القراءة الأمر، الذي يثير ريبة وشكاً، ويدفع إلى التساؤل عن مدى توافق ذلك مع ما عُرف من تواتر هذه القراءة، وكيف هو السبيل الصحيح للتعامل مع هذه الطعون.

مشكلة البحث:

تكمن مشكلة هذا البحث في وجود طعون في بعض اختيارات حفص من القراءة تتعارض مع المشهور من تواترها، فجاء هذا البحث ليبيّن صحة اختيار حفص، وخطأ هذه الطعون.

حدود البحث:

البحث سيقتصر على الطعون الموجهة لقراءة عاصم من رواية حفص فقط ممّا انفرد به عن شعبة، وذلك في الأجزاء العشر الأخيرة من القرآن الكريم، ولن يتطرق البحث لأي نقد متعلق بشخص حفص بن سليمان، كما لن يتطرق البحث إلى مجرد تقديم قراءة على قراءة عاصم، أو اختيار قراءة غيرها إذا لم يتضمن الكلام نقداً أو طعناً في قراءة عاصم من رواية حفص.

أسباب اختيار البحث:

- ما يُثار من طعون تُجاه هذه القراءة.
- الرغبة في إبراز سلامة قراءة حفص من أي خلل في اللغة أو المعنى.
- قلة الدراسات التي تخدم القراءات القرآنية من هذه الناحية.
- الحاجة إلى تسليط الضوء على بعض الجوانب اللغوية في القراءات القرآنية.
- الخشية من استغلال هذه الطعون للتشكيك بصحة وتواتر هذه القراءة القرآنية.
- إظهار جهود العلماء تُجاه إثبات صحة هذه القراءة.

أهمية هذا البحث

- أن هذا البحث متصل بالأصل الأعظم عند المسلمين الذي ينبغي أن يولوه عنايتهم القصوى، ألا وهو: القرآن الكريم. ومن مظاهر هذه العناية: تناول القراءات القرآنية بالبحث والدرس، لاسيما فيما يتعلق بإثبات تواترها.
- تُعد رواية حفص أشهر القراءات القرآنية

في الوقت الحاضر فهي الأكثر انتشاراً، فوجود طعون حولها دون إجابة يثير الريبة في صحتها، وبالتالي سلامة النص القرآني.

- أن هذه الطعون تُستغل بين الفينة والأخرى لتشكيك المسلمين في دينهم، ممّا يُحتّم تفنيدها.
- أن الردود على هذه الطعون متفرقة، ومتفاوتة في الجودة، الأمر الذي يدعو إلى جمعها، ومحاولة إعادة صياغتها بطريقة مناسبة.

أهداف البحث:

- إثبات صحة رواية حفص عن عاصم، وحسن اختياره.
- تفنيد كل الطعون حولها – التي تدخل في حدود البحث–
- إبراز بعض الجوانب البلاغية لرواية حفص ممّا يقل التنبه إليه.
- بيان أنه ليس ثمة ما يطعن في عقيدة المسلمين تجاه سلامة النص القرآني.
- معرفة مواقف العلماء من هذه الطعون، وجهودهم في هذا الأمر، وآراءهم في التعامل مع هذه الطعون، والخروج بأفضل التوجيهات لما أشكل من هذه القراءة.
- جمع ما تفرّق من كلام العلماء في الدفاع عن هذه القراءة القرآنية.

منهج البحث:

المنهج الاستقرائي الموصول بالتحليل، المتمثل في استقصاء ما ورد من الطعون في رواية حفص عن عاصم سواء أكانت متعلقة بالمعنى أو اللغة أو الأداء، ثم مناقشتها، وبيان صواب اختيار حفص بالأدلة. مراعياً في ذلك تعدد استعمالات العلماء في الطعن، كوصف القراءة باللحن أو الخطأ أو البعد، أو جعل القراءة الأخرى هي الصواب أو هي المعتمدة.

اجراءات البحث:

سيكون على النحو التالي:

- استخراج كل الطعون على رواية حفص عن عاصم –ضمن حدود البحث – عن طريق البحث، وسؤال المختصين، والتواصل مع الجهات ذات الصلة.
- معرفة من صدر منه هذا الطعن ودليله في ذلك.
- مناقشة هذا الطعن، والإجابة عنه.
- بيان القول الراجح في الطعن، وإبراز جوانب أخرى تؤيد حسن اختيار حفص في روايته.
- توثيق المادة العلمية.
- عمل فهرس للمراجع وملخص بالعربية وآخر بالأنجليزية.

الدراسات السابقة:

إن ظاهرة الطعن في القراءات القرآنية ليست بالجديدة، ولذا فمن الطبيعي أن نجد جهوداً مباركة لردّ هذه الطعون إلا أنها للأسف الشديد متفرقة في بطون الكتب لا تنتظم في سفر واحد، وهذا الأمر ينطبق على جميع القراءات.

وبعد البحث والسؤال رأيت جهوداً مباركة معاصرة للذود عن القراءات فمن ذلك: رسالة علمية للدكتور محمد عارف عثمان بعنوان: القراءات المتواترة التي أنكرها ابن جرير الطبري في تفسيره. وهذه الدراسة لم تستوعب جميع التفسير، كما أنها لا تخدم رواية حفص بشكل أكثر دقة؛ لكون الطبري رحمه الله لم تقع له قراءة عاصم من رواية حفص- وإن كان ثمة قراءات أنكرها الطبري توافق رواية حفص- ولذا لا ترى الطبري يذكره أو يشير إليه. وثمة مشروع لإكمال الطعون عند الطبري لم يرى النور بعد، كذلك وجدت رسالة علمية للدكتورة خلود الحساني، بعنوان: مطاعن اللغويين والنحويين في القراءات السبع. وهذه الدراسة اقتصرت فيه الباحثة على جانب من الطعون ولذا فاتها الأكثر، فلم تذكر لرواية حفص ممّا تفرّد به عن شعبة سوى مثالاً واحداً ففاتها أكثر من عشرين موضعا في رواية حفص فقط، وأضعاف ذلك عند غيره. كذلك وجدت دراسة علمية أخرى للدكتورة غدير الشريف. بعنوان: مطاعن المفسرين في القراءات المتواترة. ركزت فيه فقط على طعون المفسرين، ولكون هذه الدراسة كسابقتها حاولت جمع جميع الطعون على كل القراءات وهو أمر شاق، لذا فقد فاتها عشرات المواضع للقراءات عامة، وقرابة ثلثي الطعون على رواية حفص خاصة. وعلى كل حال فهي رسائل قيمة بُذلت فيها جهود كبيرة، جعلها الله في ميزان حسنات أصحابها. ولكون الأمر بهذه الحال فقد رأيت من المناسب الاقتصار على قراءة واحدة وإحدى رواياته فكانت قراءة عاصم من رواية حفص، لما لها من شهرة فائقة.

خطة البحث:

جعلت البحث في عشر مطالب:

- **المطلب الأول**: جعلته في ضوابط للتعامل مع الطعون في القراءات القرآنية.
- **المطلب الثاني**: ترجمة مختصرة لحفص بن سليمان.

ثم ثمانية مطالب يتضمن كل واحد منها آية قرآنية وقع فيها نقد على رواية حفص عن عاصم، وجعلت عنوان المطلب الآية القرآنية، وهي كالتالي:

- **المطلب الثالث**: قول الله تبارك وتعالى: ﴿إن في ذلك لآيات للعالمين﴾ سورة الروم آية 22
- **المطلب الرابع**: قول الله تبارك وتعالى: ﴿يا أهل يثرب لا مقام لكم﴾ سورة الأحزاب آية 13
- **المطلب الخامس**: قول الله تبارك وتعالى: ﴿وتظنون بالله الظنونا﴾ سورة الأحزاب آية 10 وقول الله تعالى:﴿يا ليتنا أطعنا الله وأطعنا الرسولا﴾ سورة الأحزاب آية 66وقول الله تعالى:﴿فأضلونا السبيلا﴾ سورة الأحزاب آية 67.

- **المطلب السادس**: قول الله تبارك وتعالى:﴿لهم عذاب من رجز أليم﴾ سورة سبأ آية 5وسورة الجاثية آية11
- **المطلب السابع**: قول الله تبارك وتعالى: ﴿أسباب السموات فأطلعَ إلى إله موسى﴾ سورة غافر آية 37
- **المطلب الثامن**: قول الله تبارك وتعالى:﴿والذين قُتلوا في سبيل الله فلن يضل أعمالهم﴾ سورة محمد آية 4
- **المطلب التاسع**: قول الله تبارك وتعالى: ﴿كلا إنها لظى نزاعة للشوى﴾ سورة المعارج آية 16
- **المطلب العاشر**: قول الله تبارك وتعالى: ﴿وقيل من راق﴾ سورة القيامة. آية 27

وبعد ذلك أربعة فروع لكل مطلب:

- **الفرع الأول**: أبين فيه رواية حفص لهذه القراءة ومن وافقه من العشرة، فإن كان لا يوجد سواها إلا قراءة واحدة بينتها، وإن كان ثمة عدد من القراءات غيرها اكتفيت بالإشارة إلى ذلك دون بيانها.
- **الفرع الثاني**: أذكر الطعن، ومن قال به.
- **الفرع الثالث**: بيان حجة من طعن، ثم مناقشة هذا الطعن، وبيان ضعفه.
- الفرع الرابع: الترجيح، ويذكر فيه جوانب أخرى تُبيّن صواب قراءة حفص.

سيجد القارئ – إن شاء الله تعالى –في هذا البحث كل ما ورد من طعون على رواية حفص ممّا يدخل في حدود البحث، وسيجد كلاماً مُفصلاً حول هذه الطعون، وجمعاً لكلام العلماء حولها الموافقين والمخالفين، ومناقشة ما يحتاج إلى مناقشة، وإجابات شافيات عن هذه الإشكالات، ولن يركن الباحث كثيراً في بيان صواب وصحة رواية حفص على تواترها، وإنما سيُركز على جوانب أخرى لغوية، كما سيثبت – غالباً– متابعة قراء كبار لحفص في اختياره.

سائلا المولى العلي القدير التوفيق والسداد، والله – تعالى – أعلى وأعلم

المطلب الأول: ضوابط في التعامل مع القراءات.

إننا إذ نذكر هذه الطعون، ونمعن النظر في مناقشتها والرد عليها، فليس هذا يعني بحال القدح في تواترها، أو وضع احتمالية لصواب الطعن، أو قبول لفكرة إعادة النظر في القراءات، ولذا يحسن قبل مناقشة هذه الطعون أن نضع بعض الضوابط التي يجب أن تكون محل نظر وعناية كل قارئ، والتي بها يعرف مكانة هذه القراءات، ويتفهّم وجود هذه الطعون، ويعرف كيف يتعامل معها، دون ارتباك أو تهويل للأمر.

1 - القراءات العشر المنسوبة لعشرة من الأئمة وهي: قراءة نافع وابن كثير وأبي عمرو بن العلاء وابن عامر الدمشقي وعاصم بن أبي النجود وحمزة والكسائي وأبي جعفر المدني ويعقوب وخلف، كلها قراءات متواترة إلى

النبي عليه الصلاة والسلام. نصّ على ذلك جماعة من العلماء كالبغوي[1] وابن تيمية[2] والذهبي[3] وابن الجزري[4]، ولذا لم يمنع القراءة بأي منها عالم من علماء المسلمين[5].

2 - هذه القراءات جميعاً سبيلها سبيل السنن يتلقاها الآخر عن الأول، ولم يكن أئمة القراءة يعملون فيها القياس، إنما هو النقل المحض، فتراهم يصرحون بذلك، لا سيما إذا ادُعيَ على أحدهم أنه خالف العربية، وشعارهم المجمع عليه منهم: القراءة سنة. وينصون في غضون ذلك على أن مخالفة هذا السبيل من البدعة[6].

3 - ينبني على ما سبق أنه لا تُحاكم القراءات المتواترة إلى قواعد العربية، بل العكس هو الصحيح، وليس شرطاً لصحة القراءة موافقتها للمشهور عند النحاة، كما أنه ليس شرطاً فيها موافقتها للأفصح عندهم. يقول الداني:» وأئمة القراءة لا تعمل في شيء من حروف القرآن على الأفشى في اللغة، والأقيس في العربية، بل على الأثبت في الأثر، والأصحّ في النقل»[7].

4 - أن نسبة هذه القراءة لهؤلاء الأئمة ولرواتهم المشهورين عنهم إنما هي نسبة اشتهار لا اقتصار، بمعنى أن هذا الراوي أو ذلك القارئ اشتهر عنه القراءة بهذا الحرف وليس معنى ذلك أنه تفرّد به، بل هي قراءة معروفة في مصره وربما في غير مصره أيضاً، ولو قُدّر أن واحداً تفرّد بها فلن يوافقه على ذلك أحد بل ينهون عن التلقي عنه[8].

5 - أن من نُقل عنه من العلماء الطعن في بعض الأحرف، يُحمل أمره على أنه لم يبلغه تواتر هذا الحرف، فليس من شرط صحة التواتر علم كل أحد به[9]. ولذا يُعتذر لهؤلاء العلماء فلا يُشنّع عليهم.

6 - أنه كما خفي على بعض العلماء تواتر بعض الأحرف، فكذلك قد يخفى عليهم صحة مبناها أو معناها، فلذا لا يصح بحال لأحد أن يطعن في قراءة متواترة اعتماداً على طعن من سبق.

7 - أنه من حفظ جناب هذه القراءات: ردّ الطعون عنها، وبيان صحتها وفصاحتها وشهرتها، وأنه لا سبيل ولا وجه لأي نقد تُجاهها.

1. معالم التنزيل، ج:1 ، ص: 37.
2. الفتاوى الكبرى، ج:4 ، ص: 414.
3. غاية النهاية في طبقات القراء ج: 2، ص: 54.
4. منجد المقرئين، ص 269.
5. المرجع السابق، ص 124.
6. جامع البيان في القراءات السبع، ج:1، ص: 132.
7. المرجع السابق، ج:2، ص: 860.
8. منجد المقرئين، ص: 292.
9. جمال القراء، ج:2، ص:569.

المطلب الثاني: ترجمة حفص راوي قراءة عاصم بن أبي النجود.

حفص بن سليمان أبو عمر الأسدي مولاهم الكوفي الغاضري - نسبة إلى غاضرة من بني أسد: وهي قرية من نواحي الكوفة قريبة من كربلاء[10]- المقرئ الإمام صاحب عاصم، وابن زوجته.

قال خلف بن هشام: مولد حفص سنة تسعين.

وقال أبو هشام الرفاعي: كان حفص أعلمهم بقراءة عاصم، وقال أبو الحسين بن المنادي: قرأ على عاصم مرارا.

كان في القراءة ثقة ثبتاً ضابطاً لها بخلاف حاله في الحديث.

وكان الأولون يعدونه في الحفظ فوق أبي بكر بن عياش، ويصفونه بضبط الحروف، التي قرأ بها على عاصم.

والقراءة التي أخذها عن عاصم ترتفع إلى علي -رضي الله عنه-.

قال يحيى بن معين: حفص بن سليمان وأبو بكر بن عيّاش من أعلم الناس بقراءة عاصم، قال: وكان حفص أقرأ من أبي بكر.

نزل بغداد فأقرأ بها وجاور بمكة فأقرأ أيضًا بها، وامتاز بكثرة الإقراء فكان سبباً في شهرة قراءته. توفي سنة ثمانين ومائة[11].

10. معجم البلدان، ج:4، ص:183.

11. جامع البيان في القراءات السبع. ج:1، ص: 202. معرفة القراء الكبار. ص: 84. غاية النهاية في طبقات القراء. ج:1، ص: 254

المطلب الثالث: قول الله تبارك وتعالى: ﴿إن في ذلك لآيات للعالمين﴾ سورة الروم آية 22

الفرع الأول: قراءة حفص في قوله تعالى: ﴿ للعا لمين ﴾.

قرأ حفص ﴿للعالمين﴾ بكسر اللام جمع عالِم، وقرأ بقية العشرة بفتح اللام جمع عالَم.[12]

الفرع الثاني: الطعن الموجّه لهذه القراءة. جعل الأزهري القراءة المعتمدة غيرها فقال:» والقراءة بفتح اللام لتتابع القراء عليه»[13]. وغمز مكي فيها فقال:» ومن كسر اللام فإنه يجب على قوله ألا تكون الآيات حجة إلا على ذوي العلم دون غيرهم، فالفتح أولى به؛ لأن حجة الله جل ذكره لازمة لكل الخلق»[14].

الفرع الثالث: الأدلة والمناقشة.

من كلام الأزهري يظهر أن الذي حمله على ما قال هو: أن عامة القراء عليه. وهو ما أشار إليه مكي أيضاً بقوله:» الجماعة عليه»[15].يعني أنهم على قراءة فتح اللام.

ونوقش هذا بأنه ليس شرطاً في صحة القراءة قراءة الجمهور أو الأكثر بها، وقراءة حفص هذه وإن لم تكن قراءة الأكثر فهي قراءة متواترة نسبتها

12. السبعة في القراءات، ص: 507. المبسوط في القراءات العشر. ص: 349.

13. معاني القراءات، ج:2، ص: 264.

14. الكشف عن وجوه القراءات السبع، ج:2، ص:184.

15. المرجع السابق.

إلى حفص نسبة اشتهار لا اقتصار، على أن حفصاً لم يتفرد بها عن عاصم فقد تابعة عليها عصمة بن عروة وعلقمة وشعبة من رواية حماد بن شعيب، كذلك رويت عن الكسائي من طريق ابن وردان وابن بكير وابن ميسرة، ورويت عن أبي عمرو من طريق يونس بن حبيب[16].

وأما ما ذكره مكي من أنه يلزم على قراءة حفص ألا تكون تلك الآيات حجة إلا على أهل العلم: فلا يُسلّم به، فإنه يلزم عليه أن يقول مثل ذلك في الآيات التي وصفت بأنها لأولي الألباب، ويلزمه أن يقول مثله في تلك الآيات القرآنية التي جعلت القرآن هدى للمتقين وآيات للعالمين، فإذا أجيب: بأنه قصر الآيات لأولي الألباب والانتفاع بالقرآن للمتقين لمعنى اختص بهم أو لغرض بياني: فكذلك يقال في آية الروم هذه أنها قُصرت على أهل العلم لمعنى اختص فيهم، ولا ينافي أنها آية لجميع الخلق.

ومما قاله العلماء في ذلك: أنها ذكرت أهل العلم؛ لأن أهل الانتفاع بالنظر فيها إنما هم أهل العلم[17]. وأيضاً فإن العالم أكثر اعتباراً من غيره[18]، وممّا قيل أيضاً: أن غير العلماء وإن كانت آية لهم أيضاً لكن يحصل فيهم الغفلة[19]. ومن أجمل ما قيل في ذلك قول أبي علي الفارسي:» خصّ العالمين على رواية حفص، وإن كانت الآية لكافّة الناس عالمهم وجاهلهم، لأنّ العالم لّما تدبّر، فاستدلّ بما شاهد على ما لم يستدل عليه غيره، صار كأنّه ليس بآية لغير العالم، لذهابه عنها وتركه الاعتبار بها»[20]. وقال الكرماني:» وَمن قَرَأَ ﴿للعالمين﴾ بِكَسْر اللَّام فقد أحسن؛ لِأَن بِالْعلمِ يُمكن الْوُصُول إِلَى معرفَة مَا سبق ذكره»[21]، وقال الشيرازي:» لأن العالم هو الذي يتدبر ويستدل فهو المنتفع بها دون الجاهل، فكأنها ليست للجاهل لإعراضه عنها، وتركه الاستدلال بها»[22].

ويحتمل أن يكون المراد بالعالِم: العاقل. يقول ابن إدريس:» ويحتمل أن يكون قراءة حفص المراد بها جميع العاقلين؛ لأنهم المكلفون وعبَّر عن العقل بالعلم، وعلى هذا المذهب كثير من أهل العلم»[23]

الفرع الرابع: الترجيح.

القراءة صحيحة لما يلي:

16. المغني في القراءات، ج:3، ص:1456. البحر المحيط، ج:8، ص:382.

17. المحرر الوجيز، ج:4، ص:333.

18. إعراب القراءات السبع وعللها، ج:2، ص:194. الفريد في إعراب القرآن، ج:5،ص:190.

19. الدر المصون، ج:9، ص:37.

20. الحجة للقراء السبعة، ج:4، ص:555.

21. البرهان في توجيه متشابه القرآن، ص: 202.

22. الموضح في وجوه القراءات، ج:2، ص:610.

23. الكتاب المختار، ج:2، ص:676.

1 - ما سبق من كونها قراءة ظاهرة المعنى حسنة[24]، وأن تفرد حفص بها إنما هو تفرد نسبي وليس تفرداً مطلقاً، علاوة على كون نسبتها لحفص نسبة اشتهار لا اقتصار.

2 -أن هذه القراءة يشهد لصحة معناها آيات قرآنية. يقول الفراء:» ومن قرأها (لِلْعالِمِينَ) فهو وجه جيد؛ لأنه قد قَالَ ﴿لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَعْقِلُونَ﴾الروم:24 و ﴿لَآيَاتٍ لِأُولِي الْأَلْبَابِ ﴾آل عمران:190. وقال أبو شامة:» وكما قال تعالى في آية أخرى: ﴿وَمَا يَعْقِلُهَا إِلَّا الْعَالِمُونَ﴾ العنكبوت:43وفي موضع آخر: ﴿إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَةً لِقَوْمٍ يَعْلَمُون ﴾[25]النمل:52.

3 -ويشهد لصحتها أيضاً سباق الآية ولحاقها، فكلها وُجهت لخصوص من الناس لا لعمومهم، فهذه القراءة مناسبة لما تقدّمها وما لحقها. يقول ابن زنجلة:» وحجته مَا تقدم وَمَا تَأَخّر فَأَما مَا تقدم فَقَوله ﴿إِن فِي ذَلِك لآيَات لقوم يتفكرون﴾ الروم:21 وَأما مَا تَأَخّر فَقَوله ﴿لآيَات لقوم يعْقلُونَ﴾ الروم:24 وَإِن كَانَت الْآيَة لكافة النَّاس عالمهم وجاهلهم لِأَن الْعَالم لما تدبر وَاسْتدلَّ بِمَا شَاهد على مَا لم يسْتَدلّ عَلَيْهِ غَيره صَار لَيْسَ كَغَيْر الْعَالم لذهابه عَنْهَا وَتَركه الِاعْتِبَار بِهَا»[26]. فإن قيل: فهل تُقدّم عليها القراءة الأخرى لكونها أعم؟ فالجواب: أن القراءة الأخرى أيضا بحاجة إلى التخصيص، فليس كل العالمين مخاطبين بل المراد: خصوص من يعقل فخرج بذلك الحيوان والجماد[27].

المطلب الرابع: قول الله تبارك وتعالى: ﴿يا أهل يثرب لا مقام لكم﴾ سورة الأحزاب آية 13

الفرع الأول: قراءة حفص في قوله تعالى: ﴿مقام﴾.

قرأ حفص ﴿مقام﴾ بضم الميم، وقرأ بقية العشرة بالفتح.[28]

الفرع الثاني: الطعن الموجّه لهذه القراءة.

منع الطبري القراءة بقراء حفص هذه، ولم يجوّز القراءة بغير فتح الميم فقال:» والقراءة على فتح الميم من قوله: (لا مَقَامَ لَكُمْ) بمعنى: لا موضع قيام لكم، وهي القراءة التي لا أستجيز القراءة بخلافها، لإجماع الحجة من القرَأَةِ عليها. وذكر عن أبي عبد الرحمن السلمي أنه قرأ بضم الميم، يعني لا إقامة لكم»[29].

الفرع الثالث: الأدلة والمناقشة:

بنى الطبري رأيه هذا على كون قراءة الضم مخالفة للإجماع، لم يقرأ بها سوى أبي عبد الرحمن

24. معاني القرآن، ج:5، ص:253..

25. إبراز المعاني، ص: 640. الحجة في القراءات السبع ص:282. الكشاف، ج:3، ص:473. نكات القرآن، ج:2، ص:797

26. حجة القراءات، ص: 558.

27. الحجة في القراءات السبع، ص:282.

28. السبعة في القراءات، ص: 520 المبسوط في القراءات العشر، ص: 356.

29 . تفسير الطبري، ج:19، ص:43.

السلمي، وأجيب عن ذلك: بأن قراءة حفص وإن لم يوافقه عليها أحد من العشرة إلا أنها قراءة مشهورة في أمصار الإسلام، قرأ بها جماعة من الأئمة القراء، فقد قرأ بها إضافة لحفص وأبي عبد الرحمن السلمي: الجهضمي والأعرج ومحمد اليماني وأبو حيوة والجحدري وقرأ بها الهمداني عن أبي عمرو[30].

وحكاية الطبري القراءة عن السلمي بصيغة التمريض توحي بأنه في شك من ثبوتها عنه، لكن جزم بنسبتها إليه جماعة من العلماء كالفراء[31]، والنحاس[32]، وابن عطية[33]، وغيرهم، ويقطع بصحة نسبتها إليه: قراءة حفص بها، فحفص إنما يقرأ عن عاصم عن أبي عبد الرحمن السلمي[34]، بل إن في تنصيص العلماء على أنها من قراءة السلمي -مع علمهم بأنها قراءة حفص- دليل ظاهر على أنها معروفة عن السلمي من غير طريق عاصم بن أبي النجود.

الفرع الرابع: الترجيح.

القراءة صحيحة معروفة لما يلي:

1 - ما سبق من شهرة وتواتر هذه القراءة، وإن خفي ذلك على الطبري.

2 - أن هذه القراءة صحيحة المعنى؛ ذلك أن المقام بضم الميم عند كثير من المتقدمين بمعنى الإقامة[35]، وعند فريق آخر تحتمل معنيين: الأول أن تكون مصدراً بمعنى الإقامة، الثاني: ظرف مكان[36]، وبعضهم جوّز الاثنين لكن رأى أنها بمعنى موضع إقامتكم أشبه[37]، وبعضهم رأى أنها موضع الإقامة[38]، وبعضهم قال: أن المقام بالفتح والضم بمعنى واحد[39]. وأياً كان الأمر فإن معنى الآية سيكون مستقيماً؛ لأن المنافقين في غزوة الخندق كانوا يريدون تنفير المؤمنين عن الجهاد وتثبيطهم، فيكون كل ما سبق من معاني المقام بالضم داخل في هذا.

3 - أنه هذه اللفظة القرآنية في سورة الأحزاب

30. المغني في القراءات، ج:3، :1487. تفسير القرطبي، ج:17، ص:97. البحر المحيط، ج:8، ص:460

31. معاني القراء، ج2، ص:336.

32. إعراب القرآن، النحاس ج:3، ص:209. معاني القرآن له، ج:5، ص:331.

33. المحرر الوجيز، ج:4، ص:373.

34. الوجيز في شرح قراءات القرأة الثمانية، ص: 69.

35. المقتضب، ج:2، ص:120. معاني القرآن، ج: 2، ص: 336. معاني القرآن وإعرابه، ج:4، ص:219. معاني القراءات، ج:2، ص:137. إعراب القراءات السبع وعللها، ج:2، ص:21. مفاتيح الأغاني، ص: ٣٣٢

36. المختار في معاني قراءات أهل الأمصار، ج:2، ص:696. إعراب القرآن، النحاس، ج:3، ص:209. الموضح، الشيرازي نصر بن علي، ج:2، ص: 627. الفريد في إعراب القرآن المجيد، ج:5، ص:243.

37. الحجة للقراءة السبعة، ج:5، ص: 471. حجة القراءات،ابن زنجلة عبدالرحمن بن محمد،ص:574.

38. المحرر الوجيز، ج:4، ص:373. المغرب في ترتيب المعرب، المطرزي ناصر بن عبد السيد، ص: 397.

39. الصحاح، ج:5، ص:2017. الكشف عن وجوه القراءات السبع، ج:2، ص:195.

لها نظير في سورة الدخان في قوله تعالى: ﴿إن المتقين في مقام أمين﴾: 51، وقد قرئت بالفتح والضم عند السبعة[40]، وقد صوّب الطبري كلا القراءتين[41]. فلا يستنكر ذلك أيضاً في سورة الأحزاب.

المطلب الخامس: قول الله تبارك وتعالى: ﴿وتظنون بالله الظنونا﴾ سورة الأحزاب آية 10 وقول الله تعالى:﴿يا ليتنا أطعنا الله وأطعنا الرسولا﴾ سورة الأحزاب آية 66وقول الله تعالى:﴿فأضلونا السبيلا﴾ سورة الأحزاب آية 67.

الفرع الأول: قراءة حفص لهذه الكلمات التي تحتها خط.

قرأ ابن كثير والكسائي وحفص هذه الكلمات الثلاث بالألف في حالة الوقف، وبطرحها في الوصل، وثمة قراءات أخرة لهذه الألفات التي في آخر الكلمات الثلاث[42].

الفرع الثاني: الطعن الموجّه لهذه القراءة.

لم يجعل الطبري هذه القراءة لهذه الكلمات الثلاث من القراءات الصواب التي يجوز القراءة بها، ورأى أنه لا يستقيم قراءة الألف تارة وإسقاطها أخرى[43].

الفرع الثالث: الأدلة والمناقشة.

احتجّ الطبري لما يرى: بأن الألفات ثابتة في مصاحف المسلمين، وإذا كان الأمر كذلك، والقارئ يرى قراءتها، وأنها ليست من قبيل ما يُكتب ولا يُقرأ، فالواجب إثباتها في القراءة في جميع الأحوال، ولا يجوز إثباتها في حال دون حال. وناقش الطبري قول من شبه هذه الألفات بقوافي الشعر حين تنتهي بألف الإطلاق، بأن هذا التشبيه غير مقبول؛ لأن الشاعر يفتقر إلى هذه الألفات ونحوها لاستقامة الوزن أما القرآن فلا يفتقر إلى شيء من ذلك[44].

ونوقش قول الطبري -بأن من أثبت الألف وجب عليه قراءتها في كل حال-، بأن هذا أمر غير لازم حتى عند الطبري نفسه، فقد أجاز الطبري في عدد من الكلمات قراءة الألف في حال دون حال ومن ذلك لفظة :﴿لكنا﴾ في قوله تعالى: ﴿لكنا هو الله ربي﴾ الكهف:38. حيث رأى الطبري أن الألف تقرأ في الوقف دون الوصل، وأن إثباتها في الوصل ليس من فصيح الكلام[45]!. وكذلك في كلمة ﴿قواريرا﴾ في قوله تعالى: ﴿كانت قواريرا﴾ رأى أن أحسن القراءات إسقاط الألف في الوصل دون الوقف[46].بل إن الحذاق من النحاة يرون أن هذا هو الأحسن في تلك الكلمات الثلاث. يقول

40. السبعة في القراءات، ص: 593.

41. تفسير الطبري، ج:21، ص:63.

42. السبعة في القراءات، ص: 519 المبسوط في القراءات العشر، ص: 356.

43. تفسير الطبري، الطبري محمد بن جرير، 36:19.

44. المرجع السابق.

45. المرجع السابق، ج:15، ص:264.

46. المرجع السابق، ج:23، ص:556

الأزهري:» وحذاق النحويين اختاروا أن يقرءوا (الظنونا) و (السبِيلاَ) و (الرسُولاَ) ،ويقفوا، فإذا وصلوا وأدرجوا حذفوا الألفات، وعلى هذا كلام العرب...وقال أبو حاتم: أقف (الظنونا) و (الرسولا) و (السبيلا) و (كانت قواريرا) .فأثبت الألف في الوقف، فإذا وصلت طَرَحْتهُن جُمَع»[47]، وذكر نحو ذلك عن حذاق النحويين: أبو عبيد[48]، والزجاج[49].

وأما قوله بأن زيادة الألف ونحوها إنما هو في الشعر؛ لكون الشاعر مفتقر إلى ضبط وزن البيت، فلعله ذكره رحمه الله رداً على الأخفش وغيره حين قالوا: العرب تلحق الواو والياء والالف في آخر القوافي. فشبهوا رؤوس الاي بذلك[50]. فرأى الطبري أن القياس هنا غير مستقيم للفرق بين النص القرآني والشعر. فالجواب عليه: أن العرب تفعل ذلك في النثر أيضاً. يقول السيرافي:» وقد شبهوا مقاطع الكلام المسجّع، وإن لم يكن موزونا وزن الشّعر بالشّعر في زيادة هذه الحروف، حتى جاء ذلك في أواخر الآي من القرآن»[51]. ويقول النحاس:» العرب تثبت هذه الألف في القوافي وتثبتها في الفواصل ليتفق الكلام»[52]. ويقول الشاطبي:» الكلام المسجع يجري في الحكم مجرى الشعر المقفى»[53]. وممّن نسب ذلك للعرب في الشعر وغيره: المقري حيث قال:» من أثبت في الوقف، فإن العرب قد تثبت في قوافي أشعارها وما يشابهها؛ لأنها مواضع سكت وقطع كلام»[54]، وضرب أبو حيان لذلك أمثلة في النثر[55].

وليس الأمر مجرد ضبط وزن، بل لأن العرب خوطبوا بما اعتادوه في الكلام المؤلف، ولكي يعرف السامع أن الكلام قد تم. يقول الزجاج:» لأنه خوطب العربُ بما يعقلون في الكلام المؤلفِ فَيُدَلُّ بالوقف في هذه الأشياء وزيادة الحروف فيها، - نحو: الظنونا.والسبيلا، والرسولا - أن الكلام قد تم وانقطع، وأن ما بعده مستأنف»[56]. ويقول ابن قتيبة:» لتستويَ رءوس الآي على مذاهب العرب في الكلام: إذا تمَّ فآذَنَتْ بانقطاعه وابتداء غيره»[57].

وذكر بعض العلماء أمرين آخرين هما: الأول: أنه لو وقف بالسكون لخفي إعراب الكلمة[58].

47. معاني القراءات، الأزهري محمد بن أحمد، ج:2، ص: 279.

48. إبراز المعاني من حرز الأماني، ص: 645

49. معاني القرآن وإعرابه، الزجاج ج:4، ص:218. بل زاد فقال: والمتبعون السنة منهم.

50. معاني القرآن، الأخفش ج:2، ص:480.

51. شرح كتاب سيبويه، ج:1، ص: 191.

52. إعراب القرآن، النحاس أحمد بن محمد، ج:2، ص: 305

53 . المقاصد الشافية، ج:5، ص:692.

54. نكات القرآن، ج:2، ص:822.

55. ارتشاف الضرب، ج:5، ص:2377.

56. معاني القرآن وإعرابه، الزجاج ج:4، ص:237.

57. غريب القرآن، ابن قتيبة ، ص: 440.

58. إيجاز البيان عن معاني القرآن، ج:2، ص:669.

الثاني: أن رؤوس الآي تُشبّه بالفواصل من حيث كانت مقاطع؛ كما كانت القوافي مقاطع[59]. فلذا ساغ جعلهما جميعاً في حكم واحد. ومع ذلك فإن هذه القراءة لم توافق قوافي الشعر من كل وجه، بل راعت سمو النص القرآني على كل شعر ونثر. يقول مكي:» حُذف الألف في الوصل على الأصل، إذ لا أصل للألف فيه كله، والفرق بينها وبين القوافي أن القوافي موضع سكون ووقف أما الآيات فلا يلزم فيها الوقف والسكون أما في الوقف فأثبتوا الألف اتباعا لخط المصحف»[60].

الفرع الرابع: الترجيح.

القراءة صحيحة فصيحة، لما يلي:

1 - ما سبق من صحة نطق الألف في حال دون حال، وأن هذا جارٍ على وفق عادة العرب.

2 - أن نطق الألف في حال دون حال له نظائر متعددة في القرآن الكريم، فمن ذلك: أن الألف إذا جاء بعدها ساكن فإنها تثبت وقفاً وتُحذف وصلاً، كما في قوله تعالى: ﴿وقالا الحمد لله الذي فضلنا﴾ النمل:15 وقوله تعالى: ﴿كلتا الجنتين﴾ الكهف: [61]33. فليست الألف في تلك الكلمات الثلاث في سورة الأحزاب بخارجة عن العادة القرآنية.

3 - أن دخول حرفٍ على الكلمة لبيان حركة الحرف لئلا يخفى إعراب الكلمة: ليس أمراً مقتصراً على الألف بل له نظائر أيضاً وهي: هاء السكت، فبها ظهر إعراب الكلمة كما في قوله تعالى: ﴿ماليه﴾ الحاقة: [62]28.

4 - أن هذه القراءة جمعت بين قياس العربية وبين موافقة خط المصحف فراعت الأمرين. يقول ابن خالويه:» والحجة لمن أثبتها وقفا وحذفها وصلا: أنه اتبع الخطّ في الوقف، وأخذ بمحض القياس في الوصل، على ما أوجبته العربية فكان بذلك غير خارج من الوجهين»[63].

5 - أن هذه القراءة هي أشهر القراءات المتواترة، فكانت الأحرى بالصواب والحسن[64].

المطلب السادس: قول الله تبارك وتعالى: ﴿لهم عذاب من رجز أليم﴾ سورة سبأ آية 5 وسورة الجاثية آية 11

الفرع الأول: قراءة حفص لهذه الكلمات التي تحتها خط.

قرأ ﴿أليمٌ﴾ بالرفع حفص وابن كثير ويعقوب،

59. الحجة للقراء السبعة، ج:5، ص:469.

60. الكشف عن وجوه القراءات السبع، ج:2، ص:195.

61. الروضة الندية شرح متن الجزرية، ص: 144.

62. الكتاب المختار، ج:2، ص:695. الموضح في وجوه القراءات، ج:2، 626.

63. الحجة في القراءات السبع، ص: 289. ويُنظر: نكات القرآن، ج:2، ص:882 حجة القراءات، ص: 573. إبراز المعاني من حرز الأماني، أبو شامة عبد الرحمن بن إسماعيل، ص: 645.

64. المغني في القراءات، ج:3، ص:1486.

وقرأها بالخفض بقية العشرة.[65]

الفرع الثاني: الطعن الموجّه لهذه القراءة.

طعن مكي بن أبي طالب في هذا القراءة، فقال:» قرأ ابن كثير وحفص ﴿أليمٌ﴾ بالرفع، على النعت للعذاب، على تقدير: عذاب أليم من رجز، وفيه بعدٌ»[66]. قال السمين الحلبي:» إلَّا أن مكيَّاً ضَعَّفَ قراءةَ الرفعِ واستبعدها»[67].

الفرع الثالث: الأدلة والمناقشة.

لم يُضعّف مكيٌّ قراءة الرفع لأمر إعرابي، وإنما ضعفها من حيث المعنى، حيث يقول:» قرأ ابن كثير وحفص ﴿أليمٌ﴾ بالرفع، على النعت للعذاب، على تقدير: عذاب أليم من رجز، وفيه بعدٌ؛ لأن الرجز هو العذاب، فيصير التقدير: عذاب أليم من عذاب، فهذا معنى غير متمكن»[68]. ويرى مكي أن المعنى إنما يستقيم على القراءة الأخرى، فقال:» وقرأ الباقون بخفض ﴿أليمٍ﴾، على النعت ل ﴿رجز﴾ وهو الاختيار؛ لأنه أصح في التقدير والمعنى، إذ تقديره: له عذاب من عذاب أليم، أي: من هذا الصنف من أصناف العذاب؛ لأن العذاب بعضه آلم من بعض، وأيضا فعليه الجماعة، ومثله (الاختلاف) والحجة في الجاثية»[69].

ونوقش ما قاله مكيٌّ بأن الذي حمله على ذلك اعتقاده بالمرادفة بين العذاب والرجز، فبنى عليه أن قراءة الرفع تكون محض تكرار، وهذا الذي اعتقده ليس بمُسلَّم، فقد ذهب جماعة من العلماء إلى أن الرجز أسوأ العذاب وأشده، وهو قول قتادة[70]، والمبرد[71]، وابن عطية[72]، ونصره الشيرازي[73] وأبو شامة[74]، وغيرهم[75]. وعلى هذا فلا تكرار، ويكون المعنى: لهم عذاب أليم من أشد العذاب. لأن العذاب أنواع ودركات.

ويشهد لقولهم: قول الشاعر: كم رامنا من ذي عديد مُبزي ... حتّى وَقَمنَا كيدَه بالرّجزِ[76].

بل إن مكياً نفسه اختار هذا المعنى في تفسيره، وحكاه عن المبرد فقال:» والذين جحدوا آيات ربهم ولم يؤمنوا بها، لهم عذاب مؤلم من الرجز. قال المبرد: « الرجز: أغلظ العذاب وأشده «[77].

65. السبعة في القراءات، ص: 526 المبسوط في القراءات العشر، ص: 360.

66. الكشف عن وجوه القراءات السبع، ج:2، ص:201.

67. الدر المصون، السمين ج:9، ص:151.

68. الكشف عن وجوه القراءات السبع، ج:2، ص:201.

69. المرجع السابق.

70. تفسير الطبري، ج:19، ص:213.

71. إعراب القرآن، ج:4، ص:94.

72. المحرر الوجيز، ج:4، ص:405.

73. الكتاب الموضح، ج:2، ص:635.

74. إبراز المعاني من حرز الأماني، ص: 651

75. اتحاف فضلاء البشر، ص: 457

76. .المعجم المفصل في شواهد العربية، ج:10، ص:228. والبيت لرؤبة بن العجاج واحتج به المبرد. إعراب القرآن، النحاس ج:4، ص:94. ومعنى (مبزي) أي: متفاخر، (وقمنا): رددنا كيده.

77. .الهداية إلى بلوغ النهاية، ج:10، ص:6773.

وذهب آخرون إلى أن الرجز أعم من العذاب. يقول الباقولي:» ومن قال أليمٌ، فإن التقدير: أولئك لهم عذاب أليم من رجز أي: من عذاب رجز، فحذف المضاف، ويكون الرجز أعم من العذاب، لتصح الإضافة إليه»[78]. وبه قال العكبري[79]، والسمين الحلبي[80]. وقد يُراد بالرجز نوع من العذاب كالزلزلة وبه قال الراغب[81]، والفيروز آبادي[82]. ولو سلمنا بالترادف بينهما فلا يلزم عليه محذور؛ لأنه يصح تأويل النظم بأن المراد: لهم عذاب بعد عذاب. يقول الطيبي:» لهم عذاب بعد عذاب، أي: عذاب مضاعف؛ لأن الرجز والعذاب شيء واحد، والمراد: التكثير لا التحديد»[83]. فتبيّن بذلك أنه على جميع الاعتبارات في معنى الرجز فليس ثمة ما يُضعف المعنى.

الفرع الرابع: الترجيح.

القراءة صحيحة في المعنى كما هي صحيحة في الإعراب، لما يلي:

1 - ما سبق من أن الرجز سواء أريد به نوع من العذاب أو العذاب نفسه أن هذا لا يتضمن فساداً في المعنى.

2 - أن كون ﴿أليم﴾ قرئت بالرفع والخفض له نظائر في القرآن الكريم حيث نرى الصفة تارة تتبع المضاف وتارة تتبع المضاف إليه، ولهذا ترى الفراء يجوّز قراءة الرفع مع أنه لم يقف عليها بناء على نظائرها في القرآن الكريم. يقول:» وقوله: عَذابٌ مِنْ رِجْزٍ أَلِيمٌ قراءة القراء بالخفض . ولو جُعل نعتًا للعذاب فرفع لَجاز كما قرأت القراء ﴿عالِيَهُمْ ثِيابُ سُندُسٍ خُضْرٌ﴾و (خضرٍ) وقرءوا ﴿فِي لَوْحٍ مَحْفُوظٍ﴾ لِلَّوح و (مَحْفُوظٌ) للقرآن. وكل صواب»[84]. ووافقه على ذلك الفارسي[85]، وابن زنجلة[86].

3 - أنه يمكن كذلك تخريج هذه القراءة على أسلوب مجيئ الصفة على وجه التأكيد. يقول الفارسي:» الصفة قد تجيء على وجه التأكيد، كما أنّ الحال قد تجيء كذلك، وذلك نحو ما روي من أنّه في بعض الحروف: نعجة أنثى، وقوله: ﴿فإذا نفخ في الصور نفخة واحدة﴾ الحاقة: 13وقوله:

4 - ﴿ومناة الثالثة الأخرى﴾ النجم: 20 وقولهم: أمس الدّابر، وأمس المدبر» [87].

78. كشف المشكلات، ج:2، ص:234.

79. التبيان في إعراب القرآن، ج:2، ص:1063.

80. الدر المصون، ج:9، ص:151.

81. المفردات في غريب القرآن، ص: 341.

82. بصائر ذوي التمييز، ج:3، ص:36.

83. فتوح الغيب في الكشف عن قناع الريب:14، ص: 244.

84. معاني القرآن، ج:2، ص:351.

85. الحجة للقراء السبعة، ج:6، ص:6

86. حجة القراءات. ص: 582.

87. الحجة للقراء السبعة، ج:6، ص:175

5 - أن الرجز تُطلق ويراد بها: النتن والنجاسة[88]. وإذا كان الأمر كذلك فاحتمل أن يُراد بالرجز في الآية ما يتناوله أهل النار من قيح وصديد ونحو ذلك. يقول الفارسي:» فكأنّ المعنى: لهم عذاب من تجرّع رجس، أو شرب رجس، فيكون من* تبيينا للعذاب مّ هو»[89]. ويقول الباقولي:» وقال: ﴿لَهُمْ عَذابٌ مِنْ رِجْزٍ أَلِيمٌ﴾ أي: من شرب رجز كقوله تعالى:﴿وَيُسْقى مِنْ ماءٍ صَدِيدٍ﴾[90].

6 - أن هذه القراءة لم يتفرد بها حفص بل تابعه المفضل عن عاصم(91)، ولم يتفرد بها عاصم في الكوفة فهي قراءة طلحة بن مصرف وعيسى بن عمر وجبلة بن مالك، وإضافة لكونها متواترة فهي قراءة مشهورة في أمصار الإسلام، فكما قرأ بها جماعة من الكوفيين فهي قراءة أهل مكة قاطبة، وقرأ بها أيضاً يعقوب البصري من العشرة، وهي قراءة مقرئ فلسطين بن أبي عبلة(92) فقراءة بهذه المهابة لا تكون إلا حسنة صواباً إعراباً ومعنى.

المطلب السابع: قول الله تبارك وتعالى: ﴿أسباب السموات فأطلعَ إلى إله موسى﴾ سورة غافر آية 37

الفرع الأول: قراءة حفص لقوله تعالى: ﴿ فأطلعَ ﴾.

قرأ حفص ﴿ فأطلعَ ﴾ نصباً، وقرأ بقية العشرة بالرفع[93].

الفرع الثاني: الطعن الموجّه لهذه القراءة.

طعن الطبري في قراءة حفص هذه، ولم يُجز القراءة بها. قال: « والقراءة التي لا أستجيز غيرها الرفع في ذلك، لإجماع الحجة من القرّاء عليه»[94].

الفرع الثالث: الأدلة والمناقشة.

ظاهر كلام الطبري أنه لم يقبل هذه القراءة؛ لكون الأعرج قد تفرّد بها[95]. وإلا فقد ذكر ما يشهد لصحتها عربيا من كلام الفراء.

وهذه القراءة من حيث العربية صواب عند البصريين والكوفيين على خلاف بينهم في تخريجها، وهي تحتمل أكثر من تخريج صحيح فصيح فمن ذلك:

1 - أن يكون منصوباً جواباً للترجي تشبيهاً له بالتمني. وهذا التخريج وإن كان للكوفيين إلا

88. معالم التنزيل، ج:8، ص: 265. موسوعة التفسير المأثور، ج:22، ص:384.

89. الحجة للقراء السبعة، ج:6، ص:175.

90. إعراب القرآن، ج:1، ص:58.

91. جامع البيان في القراءات السبع، ج:4، ص:1500.

92. المغني في القراءات، ج:4، ص:1506.

93. السبعة في القراءات، ص: 570. النشر في القراءات العشر، ج:2، ص:365.

94. تفسير الطبري، ج:20، ص:326.

95. المرجع السابق، ج:20، ص:325. ولم يحكها عن غيره وهو أحد الشواهد على أن الطبري لا يعرف قراءة عاصم إلا من طريق شعبة.

أن بعض البصريين صوبه، كذلك فقد أخذ به عامة علماء توجيه القراءات، واختاره بعض المحققين[96].

2 - أن يكون منصوباً جواباً للأمر قبله في قوله تعالى: ﴿ابن لي صرحاً﴾[97].

3 - أن يكون منصوباً بأن؛ لأن خبر لعل كثيرا ما يقترن بأن، وهذا الأسلوب في غير القرآن يُسمى النصب على التوهم، وفي القرآن يُسمّى على المعنى، وهو أسلوب مُستعمل بكثرة[98]. ونحو ذلك لوقلنا: إن لعل تأتي بمعنى: عسى كما ذكر الأخفش[99].

4 - أن تكون معطوفة على (الأسباب) على حد: ولبسُ عباءةٍ وتقرَ عيني[100]. صححه ابن هشام[101].

وأما قول الطبري بأن إجماع الحجة على قراءة الرفع، فليس بصحيح فقراءة حفص – وإن كانت خلاف قراءة العشرة- قد قرأ بها جمهرة من أئمة القراءة منهم زيد بن علي وابن مقسم وأبو حيوة والزعفراني إضافة إلى الأعرج، وهي اختيار اليزيدي[102]، ولو لم يكن لها قارئ إلا حفص لما كان الإجماع صحيحاً فكيف وقد وافقه كل هؤلاء!

الفرع الرابع: الترجيح.

القراءة صحيحة فصيحة متواترة مشهورة في أمصار المسلمين، وذلك لما يلي:

1 - ما سبق من الاتفاق على صحتها بين النحاة، وقراءة جمهرة من أئمة القراءة بها.

2 - أن لها نظيرا في كتاب الله تعالى وهو قوله تعالى: ﴿أو يذكر فتنفعَه الذكرى﴾ بنصب العين سورة عبس آية 4. فقد نُصبت ﴿فتنفعه﴾ على ما نُصبت عليه ﴿فاطلع﴾ ولم يُخالف في ذلك الطبري، ولم يردّ قراءة النصب في عبس بل احتجّ لها بقول الفراء، كما احتجّ

96. معاني القرآن، الفراء ج:3، ص:9. إعراب القرآن، النحاس ج:4، ص:33. الحجة في القراءات السبع، ص: 315. إعراب القراءات السبع وعللها، ج:2، ص:270، الحجة للقراء السبعة، ج:6، ص:111 حجة القراءات، ص: 631. الكتاب المختار، ج:2، ص:779. البيان في غريب إعراب القرآن، ج:2، ص:331. الكشاف، ج:4ن ص:167. = المحرر الوجيز، ج:4، ص:560. الكتاب الموضح، ج:2، ص: 690. شرح التسهيل، ج:4، ص:34. المقاصد الشافية، ج:6، ص:84. تمهيد القواعد، ج:8، ص:4203.

97. التبيان في إعراب القرآن، ج:2، ص:1120. الكتاب الفريد، ج:5، ص:488 .فتوح الغيب، ج:2، ص:308. الدر المصون، ج9، ص:482.

98. البحر المحيط، ج:9، ص:259. البرهان في علوم القرآن، ج:4، ص:113.الزيادة والإحسان في علوم القرآن، ج:8، ص:229.

99. المفصل في صناعة الإعراب، ص: 400. المقدمة الجزولية، ص: 120.

100. البيت لميسون بنت بحدل زوج معاوية رضي الله عنه. حماسة الخالديين، ص:82.

101. مغني اللبيب، ص:714.

102. الكامل في القراءات العشر، ص:631. المغني في القراءات، ج:4، ص:1612. البحر المحيط، ج:9، ص: 259.

لكلمة ﴿فاطلع﴾ رغم أنه في سورة عبس لم يذكر أحداً وافق عاصماً على النصب، بل ذكر أنه روي عنه الرفع والنصب[103]. وهذا بحد ذاته فيه ردّ على الطبري.

المطلب الثامن: قول الله تبارك وتعالى: ﴿والذين قُتلوا في سبيل الله فلن يضل أعمالهم﴾ سورة محمد آية 4

الفرع الأول: قراءة حفص لقوله تعالى: ﴿قُتلوا﴾.

قرأ حفص وأبو عمر البصري ويعقوب ﴿قُتلوا﴾ بضم القاف وخفض التاء مبيناً للمجهول، وقرأ بقية العشرة بفتح القاف والتاء بينهما ألف مبينا للمعلوم[104].

الفرع الثاني: الطعن الموجّه لهذه القراءة.

استبعد هذه القراءة بعض العلماء، فقال القشيري:» قراءة أبي عمرو ﴿ قُتلوا ﴾ بعيدة»[105]. وجعل الواحدي، وأبو العلاء الكرماني الوجه قراءة بقية العشرة[106]. وحكى الطبري اتفاق الحجة من القراء على القراءة الأخرى[107]، ونحوه النحاس[108].

الفرع الثالث: الأدلة والمناقشة.

الاستبعاد الذي ذكره بعض العلماء لم يكن من جهة الصناعة النحوية، فهذه القراءة من حيث ذلك لا مطعن فيها، وإنما الاستبعاد من جهة معناها، حيث رأوا أنه لا يستقيم وعد المقتول بالهداية وصلاح البال!!

يقول ابن زنجلة:» أَن الله جلّ وَعز أخبر أَنه ﴿سيهديهم وَيصْلح بالهم﴾ بَعْدَمَا أخبرنَا عَنْهُم بِالْقِتَالِ فِي سَبيله فَلَو كَانَ الْمُرَاد من الْكَلَام الْقَتْل لم يكن فِي ظَاهر قَوْله: ﴿سيهديهم وَيصْلح بالهم﴾ كَبِير معنى؛ لِأَنَّهم قتلوا بل إِنَّمَا يدل الظَّاهِر على أَنه وعدهم الْهِدَايَة وَإِصْلَاح البال جَزَاء لَهُم فِي الدُّنْيَا على قِتَالهمْ أعداءه، وَأَن يدخلهم فِي الْآخِرَة وَالْجنَّة»[109]. ويقول القشيري:» قِرَاءَةُ أَبِي عَمْرٍو» قُتِلُوا» بَعِيدَةٌ، لِقَوْلِهِ تَعَالَى:﴿سيهديهم وَيصْلح بالهم﴾ وَالْمَقْتُولُ لَا يُوصَفُ بِهَذَا»[110].

وأجيب عن هذا: بأن الهداية وصلاح البال ثابتة للمقتولين أيضا، ومن ذلك هدايتهم في الجنة إلى منازلهم فيها، وإذا كان الكافر بنص القرآن يهدى إلى النار فلا يمتنع أن يُهدى المؤمن في الجنة. قال تعالى: ﴿فاهدوهم إلى صراط الجحيم﴾ الصافات: 23. وأيضاً هدايتهم بالسلامة من فتنة القبر، بل هدايتهم في جميع منازل الآخرة[111]. قال الرازي:»

103. تفسير الطبري، ج:2، ص:106

104. السبعة في القراءات، ص:600. المبسوط في القراءات العشر، ص:408.

105. تفسير القرطبي، ج:19، ص:250.

106. التفسير البسيط، ج:20، ص:222. مفاتيح الأغاني في القراءات، ص:375.

107. تفسير الطبري، ج:21، ص:190.

108. إعراب القرآن، ج:4، ص:119.

109. حجة القراءات، ص: 666-667.

110. تفسير القرطبي، ج:19، ص:250.

111. زاد المسير، ج:4، ص:117.

وإن قرئ ﴿قتلوا﴾ فهو الآخرة سيهديهم طريق الجنة من غير وقفة من قبورهم إلى موضع حبورهم»[112]. ويقول ابن القيم:» فهذه هداية بعد قتلهم فقيل: المعنى سيهديهم إلى طريق الجنة ويصلح حالهم في الآخرة بإرضاء خصومهم وقبول أعمالهم»[113]. ويحتمل أن يُراد بالهداية: هداية دنيوية أيضاً. يقول ابن القيم:» فيحتمل أن لا يكون من هذا وتكون الهداية في الآخرة إلى طريق الجنة، فإنه رتب هذا الجزاء على قتلهم، ويحتمل أن يكون منه ويكون قوله سيهديهم ويصلح بالهم إخبارا منه سبحانه عما يفعله بهؤلاء الذين قتلوا في سبيله قبل أن يقتلوا، وأتى به بصيغة المستقبل إعلاما منه بأنه يجدد له كل وقت نوعا من أنواع الهداية وإصلاح البال شيئا بعد شيء، فإن قلت: فكيف يكون ذلك المستقبل خبرا عن الذين قتلوا؟ قلت: الخبر قوله: ﴿فلن يضل أعمالهم﴾ أي أنه لا يبطلها عليهم، ولا يترهم إياها، هذا بعد أن قتلوا، ثم أخبر سبحانه خبرا مستأنفا عنهم أنه سيهديهم ويصلح بالهم، لما علم أنهم سيقتلون في سبيله، وأنهم بذلوا أنفسهم له، فلهم جزاءان: جزاء في الدنيا بالهداية على الجهاد، وجزاء في الآخرة بدخول الجنة، فيرد السامع كل جملة إلى وقتها لظهور المعنى وعدم التباسه، وهو في القرآن كثير»[114]أو يقال: المراد بذلك أن الله تعالى يتولى أمر ورثة المقتولين بأحسن ممّا كان المقتول يفعله[115]. وعلى كلا الاحتمالين فالمعنى مستقيم ظاهر، ولذا ترى الطبري رغم حكايته إجماع الحجة على خلاف قراءة حفص إلا أنه يرى أن لقراءة حفص وجهاً مفهوما[116].

وأما ما ذكره الطبري وغيره من الاتفاق على خلاف قراءة حفص فليس بمسلّم؛ فقراءة حفص قد قرأ بها كثير من أئمة القراءة فهي قراءة أهل البصرة المشهورة عنهم وعلى رأسهم سيد من سادات التابعين قتادة ابن دعامة، وقرأ بها من الكوفيين إضافة لحفص: الأعمش، وقرأ بها من المدنيين الأعرج، كذلك قرأها بالبناء للمجهول جماعة آخرون لكن بتشديد التاء[117]، وهذا في الجملة تقوية لقراءة حفص والكوفيين، ومع هذا العدد الكبير من القراء لا يسوغ القول بأنها خلاف الإجماع.

الفرع الرابع: الترجيح.

القراءة صحيحة فصيحة لما يلي:

1 - ما سبق من سلامتها من حيث المعنى، وشهرتها بين أئمة القراء.

112. التفسير الكبير، ج:28، ص:41.

113. شفاء العليل، ص:84

114. المرجع السابق ص:161.

115. لطائف الإشارات، ج:3، ص:405.

116. تفسير الطبري، ج:21، ص:190.

117. المغني في القراءات، ج:4، ص:1686. المحرر الوجيز، ج:5، ص:110-111. شواذ القرآن، ج:2، ص: 741.

2 - أنها مناسبة لسياق الخطاب؛ ذلك أن الله تعالى أمر بضرب الرقاب وهذا لا يحصل إلا بالإقدام فلعلّ ما يضعف المسلم عن القتال هو خوف القتل، فوعد الله عباده بأنه إذا حصل لكم القتل فلن تفقدوا شيئا بل سيتجدد لكم من الهداية وصلاح الحال أمر عظيم، فإذا علم المكلف بذلك قويت نفسه على القتال. يقول الرازي:» لما قال: فضرب الرقاب أي اقتلوا والقتل لا يتأتى إلا بالإقدام وخوف أن يقتل المقدم يمنعه من الإقدام، فقال لا تخافوا القتل فإن من يقتل في سبيل الله له من الأجر والثواب ما لا يمنع المقاتل من القتال بل يحثه عليه»[118].

3 - أن المقاتل له مزية ليست لمن قاتل ولم يُقتل فناسب أن يكون له فضل يخصه. يقول مكي:» وذلك أن من قُتل في سبيل الله لم يُقتل حتى قاتل فقد اجتمع له القتال في سبيل الله ثم القتل»[119] كذلك فإن استحقاق المقتول للفضل هو أولى مِمّن قاتل فحسب. يقول ابن أبي مريم:» وإذا كان المقاتل الذي لم يقتل موعوداً بإجزال الثواب فالذي قاتل حتى قُتل من باب أولى»[120].

4 - أن الله تعالى أخبر في أول السورة بأن الذين آمنوا وعملوا الصالحات لهم الهداية وصلاح البال، فعلى قراءة الجمهور بالبناء للمعلوم يكون ذكر الهادية وصلاح البال في حق المقاتلين تكراراً يلزم إيجاد تخريج له، أما على قراءة حفص ومن معه فظاهر أن الهداية وصلاح البال في أول السورة هي للأحياء في الدنيا، وأنها في الآية الرابعة للمقتولين في الآخرة فلا يكون في النظم تكرار.

فلكل هذه الأمور تُكسب قراءة حفص قوة إضافية، ولذا وصفها مكي بأنها أقوى في المعنى وأعم في الفضل، وأمدح للمخبر عنه[121].

المطلب التاسع: قول الله تبارك وتعالى: ﴿كلا إنها لظى نزاعة للشوى﴾ سورة المعارج آية 16

الفرع الأول: قراءة حفص لقوله تعالى: ﴿نزاعةً﴾.

قرأ حفص ﴿نزاعة﴾ بالنصب، وقرأ بقية العشرة بالرفع[122].

الفرع الثاني: الطعن الموجّه لهذه القراءة.

طعن المبرد في قراءة حفص هذه ولم يجوّز النصب[123]، وقال المجاشعي:» هي قراءة بعيدة»[124]، ولم يجوّز

118. التفسير الكبير، ج:28، ص:40.

119. الكشف عن وجوه القراءات السبع، ج:2، ص: 276.

120. الكتاب الموضح، ج:2، ص:728.

121. الكشف عن وجوه القراءات السبع، ج:2، ص: 276.

122. السبعة في القراءات، ص:650. المبسوط في القراءات العشر، ص: 446.

123. إعراب القرآن، النحاس ج:5، ص:22. الهداية إلى بلوغ النهاية، ج:12، ص: 7717.

124. النكت في القرآن الكريم، المجاشعي علي بن فضال، ص: 517.

الطبري القراءة بها[125].

الفرع الثالث: الأدلة والمناقشة. بنى المبرد كلامه على أساس أن الحال إنما يكون في وقت دون وقت، ووصف جهنم بالنزع وصف دائم ليس في وقت دون وقت. قال النحاس:» وأبو العباس محمد بن يزيد لا يجيز النصب في هذا؛ لأنه لا يجوز أن يكون إلا نزاعة للشوى، وليس كذا سبيل الحال»[126].

ونوقش هذا بأنه لا يُسلّم للمبرد بأن الحال إنما يكون في وقت دون وقت، بل قد يكون ملازماً ومن ذلك قول الله تعالى: ﴿وهو الحق مصدقاً﴾ البقرة: 91. ومن المعلوم أنه مصدق في كل الأحوال وليس في حال دون حال، وكذلك قوله تعالى: ﴿وهذا صراط ربك مستقيما﴾ الأنعام: 126. والصراط مستقيم في كل الأحوال. وتقول العرب: أنا زيد معروفاً[127]. وإنما قد يُقبل كلام المبرّد لو كانت الحال مبينة فقط والواقع أن الحال قد تكون مؤكدة، وهنا يصح حملها على الحال المؤكدة فينتفي اعتراض المبرد[128].

يقول مكي:» فَلَيْسَ يلْزم ان لَا يكون الْحَال إِلَّا للشَّيْء الَّذِي يُمكن أَن يكون وَيُمكن أَن لَا يكون، هَذَا أصل لَا يَصح فِي كل مَوضِع، فَقَوله لَيْسَ بجيد»[129] وعلى التسليم بأنها حال مبينة فيمكن أن يُقال: إن ﴿نزاعة﴾ حال من المستكن في ﴿تدعو﴾ لكنها حال مُقدّرة؛ لأنها حين تدعوهم لا تكون نزاعة[130]. ويقول السمين:» أنه (صاحب الحال) فاعلُ تَدْعو وقُدِّمَتْ حالُه عليه، أي: تدعو: حالَ كونِها نَزَّاعةً.

ويجوز أَنْ تكونَ هذه الحالُ مؤكِّدةً، لأنَّ «لظى» هذا شأنُها، وهو معروفٌ مِنْ أمرِها، وأَنْ تكونَ منتقِلَةً؛ لأنه أمرٌ توقيفيٌّ»[131]. أو يقال – على التسليم بقول المبرد-: صارت حالاً بالنظر إلى من ينكرها[132]. يقول مكي:» وَقد قيل: ان هَذَا انما هُوَ اعلام لمن ظن انه لَا يكون فَتَصِح الْحَال على هَذَا بِغَيْر اعْتِرَاض»[133]

ويصح توجيه آخر ذهب إليه جماعة من المحققين، وهو: أن تكون حالاً من ﴿لظى﴾؛ لأن لظى فيها معنى التلظي كما قال تعالى: ﴿فأنذرتكم ناراً تلظى﴾ الليل: 14[134]. يقول

125. تفسير الطبري، ج:23، ص:261.

126. إعراب القرآن، النحاس ج:5، ص:22. ونحوه في مشكل إعراب القرآن، القيسي ج:2، ص:757.

127. معاني القرآن وإعرابه، الزجاج ج:5، ص:221.

128. إعراب القرآن للباقولي المنسوب خطأ للزجاج، ج:1، ص:34. البيان في غريب إعراب القرآن، ج:2، ص: 461 الدر المصون، ج:10، ص:457.

129. مشكل إعراب القرآن، ج:2، ص:757.

130. الكتاب الفريد في إعراب القرآن المجيد، ج:6، ص: 221.

131. الدر المصون، ج:10، ص:450.

132. تفسير القرطبي، ج:18، ص:.287

133. مشكل إعراب القرآن، ج:2، ص:757.

134. معاني القرآن وإعرابه، الزجاج ج:5، ص:221 الكتاب المختار، ج:2، ص:916. الكشاف، ج:4،

الفارسي:» فإن جعلتها مع تعريفها قد صارت معروفة بشدّة التلظّي، جاز أن تنصبه بهذا المعنى الحادث في العلم، وعلى هذا قوله: ﴿وهو الله في السموات وفي الأرض﴾ الأنعام: 3، علّقت الظرف بما دلّ عليه الاسم من التدبير والإلطاف. فإن علّقت الحال بالمعنى الحادث في العلم، كما علّقت الظرف بما دلّ عليه الاسم من التدبير لم يمتنع؛ لأن الحال كالظرف في تعلّقها بالمعنى، كتعلّق الظرف به، وكان وجها»[135]. ويقول ابن بابشاذ:» فنزاعة منتصبة على الحال وليس ههنا عامل مشتق، ولا واقع موقع المشتق. ولكن «لظى» وإن كانت علمًا من أسماء جهنم ففيها معنى التلظي، وذلك المعنى هو العامل في الحال. كأنها تتلظى نزاعة للشوى، أو تتوقد نزاعة للشوى.

ومنها قراءة من قرأ ﴿هؤلاء بناتي هن أطهر لكم﴾ بنصب الراء من ﴿أطهر﴾. فـ «هؤلاء» مبتدأ و «بناتي» الخبر و «هن» تأكيد للمضمر و «أطهر» منصوب على الحال. والعامل في الحال المعنى المقدر في «بناتي»؛ لأن «بناتي» ها هنا واقع موقع شريفات أو مقدمات، وذلك المعنى هو الناصب «أطهر» على قراءة من نصب»[136].

وهناك وجه آخر يناسب كونها حالاً وهو: جعلها حَالاً من الضَّمِير فِي لَظَى، عَلَى أَنْ تَجْعَلَ لظى صِفَةً غَالِبَةً؛ مِثْلُ الْحَارِثِ وَعَبَّاسٍ[137]. فتبيّن بذلك صحة وقوة توجيهها النحوي.

أما ما جاء عن الطبري من أنه لم يقرأ بها أحد فغير صحيح؛ لأنه إضافة إلى حفص قد قرأ بها جمهرة من أئمة القراء منهم: ابن أبي عبلة وأبو حيوة والزعفَرانيُّ وابنُ مقسم واختيار الْيَزِيدِيّ، وابن جبير، والأزرق، بل تابع حفصاً أبو عَمْرٍو عن أبي بكر[138]. فهي قراءة معروفة مقروء بها في أمصار الإسلام فهؤلاء الأجلاء فيهم المكي والبصري والكوفي والشامي

الفرع الرابع: الترجيح.

القراءة صحيحة معنى وإعراباً لما يلي:

1 - ما سبق من صحة إعرابها حالاً على وجه لا اعتراض عليه، وما سبق من شهرة هذه القراءة بين القراء ممّا يؤكد صحة تواترها.

2 - أنه لا يتعيّن إعراب ﴿نزاعة﴾ حالاً، بل ثمة أوجه أخرى صحيحة يمكن حمل نصب ﴿نزاعة﴾ عليها فمن ذلك: أن تعرب مفعولاً به لفعل محذوف تقديره: أعني أو أخص ونحو ذلك. وصوّب هذا الوجه جماعة من

ص:610. الكتاب الموضح، ج:2، ص:804.

135. الحجة للقراء السبعة، ج:6، ص:316.

136. شرح المقدمة المحسبة، ج:2، ص405-406.

137. الكتاب الفريد في إعراب القرآن المجيد، ج:6، ص:221. التبيان في إعراب القرآن، ج:2، ص: 1240. كشف المشكلات، ج:2، ص: 2:384. والصفة الغالبة هي التي تستعمل استعمال الأسماء. الكناش في فني النحو والصرف، ج:1، ص131

138. الكامل في القراءات العشر، ص:651. الدر المصون، ج:10، ص:457.

النحاة[139]. وثمة وجه آخر يجيزه الكوفيون يسمونه القطع، ومرادهم به: أنّ «لظى» معرفة و «نزاعة» نكرة، وهما جنسان، فلمّا لم تتبع النكرة المعرفة في النعت قطعت منها فنصبت[140]. وبه قال جماعة غيرهم[141].

3 - أن للنصب في ﴿نزاعة﴾ نظائر في القرآن الكريم، ومن ذلك نصب ﴿شيخا﴾ في قوله تعالى: ﴿وهذا بعلي شيخا﴾ هود: 72[142]، وكذلك نصب ﴿وجيهاً﴾ في قوله تعالى: ﴿وجيها في الدنيا والآخرة﴾ آل عمران: 45 فإن توجيه نصبها كتوجيه النصب في نزاعة[143]، وقراءة النصب في هاتين الكلمتين هي القراءة العشرية، الأمر الذي يشهد بصحة النصب في ﴿نزاعة﴾ .

المطلب العاشر: قول الله تبارك وتعالى: ﴿وقيل من راق﴾ سورة القيامة. آية 27

الفرع الأول: قراءة حفص لقوله تعالى: ﴿من راق﴾.

لحفص في قوله تعالى: ﴿من راق﴾ وجهان صحيحان عنه: الأول: بسكتة خفيفة على ﴿من﴾ لكن كأنه يصل. والثاني: بإدغام النون الساكنة في الراء بغير غنة، وهذا الثاني هو ما عليه العشرة [144].

الفرع الثاني: الطعن الموجّه لهذه القراءة.

طعن غير واحد من العلماء في وجه السكت، فقال عنه ابن جني أنه:» معيب في الإعراب معيب في الأسماع»[145] ووصفه أبو الحسن الضرير النحوي بأنه: ضعيف غير مرضي من القراء[146]. وقال الواحدي: « لحن غير جائز، فلا يجوز إظهار نون ﴿من﴾ في قوله: ﴿من راق﴾»[147]. ويرى ابن إدريس[148] والقرطبي أن الصحيح ما عليه الجماعة من الإدغام[149]. وأما أبو علي الفارسي فإنه لم يطعن بها لكنه قال:» لا أعرف وجه ذلك»[150]

139. معاني القرآن، الفراء ج:1، ص:309. معاني القرآن وإعرابه، الزجاج ج:5، ص:221. معاني القراءات، ج:3، ص:90.. الكتاب المختار، ج:2، ص:916. الكشاف، ج:4، ص: 610. كشف المشكلات، ج:2، ص: 384. التبيان في إعراب القرآن، العكبري ج:2، ص:1240. روح المعاني، الألوسي ج:15، ص:68.

140. الحجة في القراءات السبع، ص: 352.

141. معاني القرآن، ج:1، ص:309 إيضاح الوقف والابتداء، ج:2، ص:984. نكات القرآن، ج:2، ص: 1096. تفسير= القرطبي، ج:18، ص:287.

142. التبيان في إعراب القرآن، ج:2، ص:707.

143. المرجع السابق، ج:1، ص:260.

144. السبعة في القراءات، ص: 661. المبسوط في القراءات العشر، ص: 102، 454. النشر في القراءات العشر 426:1ج:1، ص:426.

145. الخصائص ج:1، ص:95

146. التفسير البسيط، ج:22، ص:518.

147. المرجع السابق.

148. الكتاب المختار 934:2ج:2، ص:934.

149. تفسير القرطبي، ج:19، ص:112.

150. الحجة للقراء السبعة ج:6، ص:346.

الفرع الثالث: الأدلة والمناقشة.

وقد بنى هؤلاء الأجلة من العلماء رأيهم بناء على أن الأصل في هذه الحالات هو الإدغام[151]، زاد ابن جني أنه مخالف لقراءة الصحابة، وأنه لا يسوغ الفصل بين المبتدأ وخبره. يقول:» وذلك أن النون الساكنة لا توقف في وجوب ادّغامها في الراء نحو: من رأيت ومن رآك، فإن كان ارتكب ذلك ووقف على النون صحيحة غير مدّغمة، لينبه به على انفصال المبتدأ من خبره فغير مرضي أيضًا ألا ترى إلى قول عدي: من رأيتَ المنونَ عرينَ أم من ... ذا عليه من أن يُضام خفيرُ[152] بإدغام نون «من « في راء رأيت. ويكفي من هذا إجماع الجماعة على ادّغام ﴿من راق﴾ وغيره مما تلك سبيله».

ونوقش ذلك بأن حفصاً لا يخفى عليه الإدغام بغير غنة، وهو أصل عنده في الأداء في كل القرآن الكريم[153]، لا سيما وأنه في هذا الحرف خاصة له وجه الإدغام كما له وجه الإظهار، فينبغي أن يُعرف الحكمة من الإظهار هنا، فإن عُرفت فبها ونعمت، وإلا بقينا على الأصل من أن القراءة سنة تُتبع[154]. أما الاستدراك على حفص وكأنه لا يعرف الإدغام فأمر بعيد. لذا فقد تحدث العلماء على حكمة ذلك فمنّا قالوا: أن حفصاً أظهر وسكت تلك السكتة؛ ليفهم السامع أنهما كلمتان، إذ لو أدغم كما قرأ سائر الناس لأمكن أن يتوهم السامع أن من راق كلمة واحدة، وأنها فعَّال من مرق يمرق[155]. وقد ناقش ذلك أبو الحسن الضرير بأن التوهم يندفع بحركة الكسر على الراء[156]. ورُدّ عليه بأن الأصل والسنة هو: الوقف على السكون هنا لكونها رأس آية، فإذا وقفنا عليه وقد أدغمنا حصل المحظور وهو: توهم أنها كلمة واحدة، فالكسرة لن تمتع الالتباس لكن تُخففه، ولذلك قرأ حفص بكلا الوجهين؛ لعدم قوة الالتباس.

كما ناقش هذه الحكمة أبو شامة فقال:» قلت: أولى من هذه المواضع بمراعاة الوقف عليها: ﴿وَلا يَحْزُنْكَ قَوْلُهُمْ إِنَّ الْعِزَّةَ للهِ جَمِيعًا﴾ يونس: 65 فينبغي الوقف على قولهم؛ لئلا يتوهم أن ما بعده هو المفعول، وكذا: ﴿أَنَّهُمْ أَصْحَابُ النَّارِ، الَّذِينَ يَحْمِلُونَ الْعَرْشَ﴾ غافر: 7 ينبغي الاعتناء بالوقف على النار، ثم يبتدأ بما بعده؛ لئلا يوهم الصفة ولذلك نظائر والله أعلم»[157] وردّ عليه السمين

151. الكتاب المختار ج:2، ص:934. التفسير البسيط ج:22، ص:518.

152. البيت لعدي بن زيد التميمي. الاختيارين ص: 709 وقد س اقه باختلاف يسير الأصفهاني في الأغاني ج:2، ص:215.

«خفير»: يريد: من يمنعه من الموت. يقال: خفرته: منعته.

153. السبعة في القراءات ص:116

154. منجد المقرئين ص: 125.

155. تثقيف اللسان ص: 203.

156. البسيط في التفسير ج:2، ص: 519.

157. إبراز المعاني ص: 566. ونحوه في الكشف عن وجوه القراءات ج:2، ص:56

فقال:» وتوهم هذه الأشياء من أبعد البعيد»[158].

وقالوا أيضاً - في توجيه سكتة حفص-: إن حفصاً نوى الوقف ثم بنى الوصل عليه[159].

وقد ناقش ذلك أبو الحسن الضرير فقال:» إنه غير مرضي عند القراء»[160]، ورُدّ عليه بأن اعتبار نية الوقف له نظائر في القرآن الكريم ومن ذلك: تسكين الهمز في سبأ في قوله تعالى: ﴿وجئتك من سبأ﴾ النمل: 22 فإنه محمول على نية الوقف ثم وصل[161]. فلا يُقال: إنه غير مرضي عند القراء.

وقال بعضهم في حكمة سكت حفص: لعل وجهه استثقال الراء المشددة التي بعدها قاف غليظة التلفظ في الإدغام[162]. ونحو ذلك قول الكوراني:» خلاصاً من ثِقَلِ التقَارُب»[163].

وأما قول ابن جني بأنه معيب في الأسماع فلا يُسلم له، ليس من جهة تواتر هذا الوجه فحسب، بل لأن السكت في القرآن الكريم له نظائر كثيرة، فلو كان معيباً لانجر على بعضها على الأقل.

وأما جعله معيباً في الإعراب لشدة اتصال المبتدأ بالخبر فيُناقش بأنه ورد في العربية حذف المبتدأ وتقديره، فأسهل منه بكثير السكت اليسير.

وأما قوله بأنه مخالف لقراءة الصحابة فغلط ظاهر؛ لأن قراءة حفص من جملة قراءتهم، وهذا النوع من الاختلاف من اختلاف التنوع لا التضاد شأنه في ذلك شأن جميع الاختلافات في القراءات المتواترة.

الفرع الرابع: الترجيح:

هذا الوجه من الأداء لحفص صحيح لا تشوبه شائبة، لما يلي:

1 - أن كلمة ﴿من راق﴾ ليس لها نظير خالفته فلا يوجد في القرآن مَن استفهامية بعدها راء غيرها وغير كلمة رب، والإدغام في رب لا يترتب عليه أدنى توهم فلذا ليس فيه لحفص وجهان بخلاف ﴿من راق﴾ فصار من المتصور والحالة هذه أن تنفرد ﴿من راق﴾ بحكم يخصها ألا وهو: جواز السكت.

2 - أن جنس السكتات معهود في القرآن الكريم لبعض القراء، فلا نُكر أن يكون لحفص شيء من جنس ذلك.

3 - أن من سكتات حفص المشهورة سكتة بل في قوله تعالى ﴿بل ران﴾ المطففين: 14. وقد ذكر سيبويه أن بيان اللام حسن فيها، كما الإدغام.[164] فإذا كان الوجهان صحيحين في العربية فالظاهر أن حكم ﴿من راق﴾ مثله، ولا يُعكر عليه أنه لم ينقله سيبويه فقد نقله

158. الدر المصون، ج:7، ص:436.

159. الكتاب المختار، ج:2، ص:934.

160. البسيط في التفسير، ج:22، ص:519.

161. الكشف عن وجوه القراءات، ج:2، ص:156.2

162. حدائق الروح والريحان، ج:30، ص:452.

163. غاية الأماني،ج:7، ص:845.

164. البحر المحيط، ج10، ص:352.

عاصم وهو من الفصاحة بمكان[165] فيكون دليلاً على أن العرب لا ينكرون الإظهار هنا كما لا ينكرون الإدغام.

4 - أن العلماء يذكرون أن السكت توقيفي. يقول ابن الجزري:» الصَّحِيحُ أَنَّ السَّكْتَ مُقَيَّدٌ بِالسَّمَاعِ وَالنَّقْلِ، فَلَا يَجُوزُ إِلَّا فِيمَا صَحَّتِ الرِّوَايَةُ بِهِ لِمَعْنًى مَقْصُودٍ بِذَاتِهِ»[166] وعليه فالأصل أن صنيع حفص توقيفي محض والتزام بالرواية، ولذا ترى المهدوي يعوّل على هذا الوجه؛ لأنه لا يرى صحة الاحتجاج بغيره، يقول:» فليس لقراءته وجه من الاحتجاج يعتمد عليه إلا اتباع الرواية»[167].

5 - أن حفصاً لم يتفرد بذلك بل هو منقول عن غيره. يقول النوزاوازي:» وافق حفصاً على إظهار النون: الصوري عن ابن ذكوان، وابن المسيبي لكن بدون سكت»[168]. وصنيع حفص من السكت مع الإظهار هو الأكمل؛ لأن بعض العلماء يرون أن الإظهار المحض هنا: لحن [169].

الخاتمة :

وبعد هذا التطواف أجد من المناسب ذكر بعض النتائج والتوصيات.

أولاً: أهم النتائج:

1 – الطعون التي وجهت إلى رواية حفص عن عاصم في العشر الأجزاء الأخيرة من القرآن الكريم أحد عشر طعنا.

2 – واحد من الطعون يرجع لجانب لغوي، وأربع للمعنى، وثلاثة لمخالفة الرسم، واثنان لمخالفة الإجماع، وواحد للأداء.

3 – ظهر بجلاء أن بعض العلماء من مفسرين ونحويين فضلاً عن غيرهم يفوتهم التنبه إلى بعض الأوجه الصحيحة في اللغة أو المعنى، وبناء على ذلك يُخَطِئون القراءة، كما أن بعضهم يخطئ القراءة لجهله بشهرتها.

4 – جميع المواضع التي حصل فيها الطعن على حفص، قد وافقه فيها غير واحد من القراء، لكن قد تكون الموافقة من خارج العشرة.

5 – ظهر للباحث أن من مؤيدات تواتر رواية حفص عن عاصم: سلامتها من أي خلل في المعنى والإعراب، وموافقة قراءة حفص لقراءة أئمة آخرين.

6 – أن سلامة قراءة عاصم من رواية حفص من أي لحن يؤكد صواب الرأي القائل بأن القراءات القرآنية هي المصدر الأول للنحو

165. المرجع السابق.

166. النشر في القراءات العشر، ج:1، ص:243.

167. إبراز المعاني، ص: 566.

168. المغني في القراءات، ج:4، ص:1861.

169. حدائق الروح والريحان، ج:30، ص:452.

العربي، وأن القراءات القرآنية هي الحاكمة على الدرس النحوي، وليس العكس.

7 – أن معظم هذه الطعون لم تتجاوز القرن الخامس، ولعلّ سبب ذلك استقرار تواترها عند العلماء كافة.

ثانياً: التوصيات:

1 – يرى الباحث أهمية توسيع البحث في هذا الموضوع ليشمل رواية شعبة عن عاصم ثم ما اتفق عليه حفص وشعبة، وهكذا مع بقية القراء. والأولى أن تتم دراسة كل قارئ على حدة.

2 – أهمية دراسة النحو والبلاغة دراسة معمّقة في أقسام القراءات القرآنية.

3 – التجديد في التأليف في علم توجيه القراءات بما يناسب العصر الحاضر.

4 – المتصدي لبحث هذا الموضوع عليه أن ينطلق من منطلق ثبوت وقطعية هذه القراءات ابتداء، حتى لا يتوهّم أي تصوّر خاطئ تجاه القراءات المتواترة.

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

ابن ادريس، أحمد بن عبيد الله. (1428هـ). الكتاب المختار في معاني قراءات أهل الأمصار، تحقيق: عبد العزيز الجهني. ط1، الرياض: مكتبة الرشد.

ابن الأنباري، عبد الرحمن بن محمد. (1389هـ). البيان في غريب إعراب القرآن، تحقيق: طه عبد الحميد، مصر: دار الكاتب العربي.

ابن تيمية، أحمد بن عبد السلام. (1386هـ). الفتاوى الكبرى، تحقيق: حسنين مخلوف. ط1، بيروت: دار المعرفة.

ابن الجزري، محمد بن محمد. (1435هـ). منجد المقرئين. تحقيق: ناصر محمدي. ط1، السعودية: دار الميمان.

ابن الجزري، محمد بن محمد. (1351هـ). غاية النهاية في طبقات القراء. مصر: مكتبة ابن تيمية.

ابن الجزري، محمد بن محمد. النشر في القراءات العشر. تحقيق: علي الضباع، بيروت: دار الكتب العلمية.

ابن الجوزي عبد الرحمن بن علي، (1422هـ). زاد المسير، تحقيق: عبد الرزاق المهدي. ط1، بيروت: دار الكتاب العربي

ابن القيم محمد بن أبي بكر، 1398هـ. شفاء العليل. بيروت: دار المعرفة

ابن خالويه، الحسين بن أحمد. (1413هـ). إعراب القراءات السبع وعللها، تحقيق: عبد الرحمن العثيمين. ط1، مصر: مكتبة الخانجي.

ابن خالويه، الحسين بن أحمد. (1401هـ). الحجة في القراءات السبع، تحقيق: عبد العال سالم مكرم. ط4، بيروت: دار الشروق.

ابن خالويه، الحسين بن أحمد. (1428هـ). القراءات الشاذة،تحقيق:محمدعيد.ط1،مصر:دارالصحابة.

ابن زنجلة، عبد الرحمن بن محمد (1402هـ). حجة القراءات، تحقيق: سعيد الأفغاني. ط2، بيروت: مؤسسة الرسالة.

ابن عطية، عبد الحق بن غالب. (1422هـ). المحرر الوجيز، تحقيق: عبد السلام بن عبد الشافي. ط1، بيروت: دار الكتب العلمية.

ابن قتيبة عبد الله بن مسلم، (1398هـ). غريب القرآن، دمشق: دار الكتب العلمية.

ابن مالك، محمد بن عبد الله. (1410هـ). شرح التسهيل، تحقيق: عبد الرحمن السيد. ط1، السعودية: هجر للطباعة.

ابن مجاهد، أحمد بن موسى (1400هـ). السبعة في القراءات. تحقيق: شوقي ضيف، ط2، مصر، دار المعارف.

ابن مكي الصقلي، عمر بن خلف. (1410هـ). تثقيف اللسان. تحقيق: عبد القادر عطا. ط1، بيروت: دار الكتب العلمية.

ابن مهران النيسابوري، أحمد بن الحسين. (1981م). المبسوط في القراءات العشر، تحقيق: سبيع حمز، دمشق: مجمع اللغة العربية.

ابن هشام، عبد الله بن يوسف (1411هـ). مغني اللبيب عن كتب الأعاريب. تحقيق: محمد محيي الدين، بيروت، المكتبة العصرية.

أبو الفتح عثمان بن جني. الخصائص. ط4، مصر: الهيئة العامة المصرية للكتاب.

أبو حيان الأندلسي، محمد بن يوسف. (1420هـ). البحر المحيط في التفسير. تحقيق: صدقي جميل، بيروت: دار الفكر.

أبو حيان، محمد بن يوسف. (1418هـ). ارتشاف الضرب، تحقيق: رجب عثمان محمد. ط1، مصر: مكتبة الخانجي.

أبو شامة المقدسي، عبد الرحمن بن إسماعيل. (1431هـ). إبراز المعاني من حرز الأماني. تحقيق: أحمد القادري. ط1، بيروت: دار الكتب العلمية.

الأخفش، الحسن بن مسعدة (1411هـ). معاني القرآن، تحقيق: هدى محمود. ط1، مصر: مكتبة الخانجي.

الأخفش، علي بن سليمان. (1420ه). الاختيارين. تحقيق: فخر الدين قباوة. ط1، بيروت: دار الفكر المعاصر.

الأزهري محمد بن أحمد. (1412هـ). معاني القراءات. ط1، السعودية: جامعة الملك سعود،

الأصفهاني، أبو الفرج علي بن الحسين. (1410هـ). الأغاني. تحقيق: لجنة من الأدباء. ط10، بيروت: دار الثقافة.

الألوسي، محمود بن عبد الله. (1415هـ). روح المعاني، تحقيق: علي عبد الباري. ط1، بيروت: دار الكتب العلمية.

الأنباري، محمد بن القاسم. (1390هـ). إيضاح الوقف والابتداء، تحقيق: محيي الدين عبد الرحمن، ط1، دمشق: مجمع اللغة العربية.

الأهوازي الحسن بن علي. (2002م). الوجيز في شرح قراءات القرأة الثمانية. تحقيق: دريد حسن أحمد. ط1، بيروت: دار الغرب الإسلامي.

الباقولي، علي بن الحسين. (1421هـ).كشف المشكلات، ، تحقيق: عبد القادر السعيدي. ط1، الأردن، دار عمار.

الباقولي، علي بن الحسين. (1420هـ). إعراب القرآن للباقولي المنسوب خطأ للزجاج، تحقيق: إبراهيم الأبياري. ط4، مصر: دار الكتاب المصري.

البغوي، الحسين بن مسعود. (1417هـ). معالم التنزيل، تحقيق: عثمان جمعة وآخرين. ط4،الرياض: دار طيبة

بن بابشاذ طاهر بن أحمد. (1977م). شرح المقدمة المحسبة. ط1، الكويت: المطبعة العصرية.

البناء أحمد بن محمد. (1427هـ). اتحاف فضلاء البشر. ط3، بيروت: دار الكتب العلمية

الحموي ياقوت بن عبد الله. (1995م). معجم البلدان. ط2، بيروت: دار صادر.

الجوهري إسماعيل بن حماد. (1407هـ). الصحاح، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، ط4، بيروت: دار العلم للملايين.

الخالديين محمد بن هاشم وسعيد بن هاشم، (1995م). حماسة الخالديين. تحقيق: محمد علي دقة، دمشق، وزارة الثقافة

الداني أبو عمرو عثمان بن سعيد(1428هـ) جامع البيان في القراءات السبع. ط1، الشارقة، جامعة الشارقة.

الذهبي، محمد بن عثمان. (1417ه). معرفة القراء الكبار. ط1، بيروت: دار الكتب العلمية.

الراغب الأصفهاني، (1412هـ). المفردات في غريب القرآن. ط1، دمشق: دار القلم.

الزجاج، إبراهيم بن السري. (1408هـ). معاني القرآن وإعرابه، تحقيق: عبد الجليل عبده. ط1، بيروت: عالم الكتب.

الزركشي محمد بن عبد الله. (1376هـ). البرهان في علوم القرآن، تحقيق: أبو الفضل إبراهيم، ط1، مصر، دار إحياء التراث العربية.

الزمخشري، محمود بن عمرو. (1407هـ).الكشاف، ، ط3، بيروت: دار الكتاب العربي.
السمين الحلبي، أحمد بن يوسف. (1437هـ)، الدر المصون في علوم الكتاب المكنون. تحقيق: أحمد الخراط. ط4، دمشق: دار القلم.
السيرافي، الحسن بن عبد الله. (2008م). شرح كتاب سيبويه، تحقيق: أحمد حسن مهدي. ط1، بيروت: دار الكتب العلمية.
الشاطبي إبراهيم بن موسى. (1428هـ).المقاصد الشافية، تحقيق: عبد الرحمن العثيمين وآخرين. ط1، السعودية، جامعة أم القرى.
الشيرازي، الفارسي نصر بن علي. (1429هـ). الكتاب الموضح، ط1، مصر: دار الصحابة.
الطبري، محمد بن جرير. (1422هـ). تفسير الطبري، تحقيق: عبد الله التركي. ط1، السعودية: دار هجر.
الطيبي، الحسين بن عبد الله. (1434هـ). فتوح الغيب، تحقيق: محمد إياد. ط1، الإمارات العربية: جائزة دبي الدولية.
العبد محمود بن محمد، (1422هـ) الروضة الندية شرح متن الجزرية. ط1، مصر: المكتبة الأزهرية للتراث.
العكبري، عبد الله بن الحسين. التبيان في إعراب القرآن، تحقيق: علي البيجاوي، مصر: عيسى البابي الحلبي.
الفارسي أبو علي، الحسن بن عبد الغفار. (1413هـ). الحجة للقراء السبعة، تحقيق: بدر قهوجي وآخرين. ط2، دمشق: المأمون للتراث.
الفخر الرازي، محمد بن عمر. (1420هـ). التفسير الكبير. ط3، بيروت: دار إحياء التراث العربي،
الفراء، يحي بن زياد. معاني القرآن، تحقيق: أحمد نجاتي وآخرين. مصر: دار المصرية .
الفيروز آبادي محمد بن يعقوب، (1416هـ) بصائر ذوي التمييز. تحقيق: محمد علي النجار. مصر: المجلس الأعلى للشئون الإسلامية
القرطبي محمد بن أحمد. (1427هـ). الجامع لأحكام القرآن. تحقيق: عبد الله التركي. ط1، بيروت: مؤسسة الرسالة.
القشيري عبد الملك بن هوازن. لطائف الإشارات. ط3، مصر: الهيئة العامة المصرية للكتاب.
القيسي، مكي بن أبي طالب (1429هـ). الهداية إلى بلوغ النهاية، تحيق: مجموعة من الباحثين. ط1، الإمارات العربية: جامعة الشارقة.
القيسي، مكي بن أبي طالب. (1434هـ). الكشف عن وجوه القراءات السبع. تحقيق: محيي الدين رمضان. ط1، دمشق: دار الرسالة العالمية.
القيسي، مكي بن أبي طالب. (1405هـ). مشكل إعراب القرآن. تحقيق: حاتم الضامن. ط2، بيروت: مؤسسة الرسالة.
الكرماني محمود بن حمزة. البرهان في توجيه متشابه القرآن، ،تحقيق: عبد القادر عطا، مصر، دار الفضيلة.
المبرد محمد بن يزيد. المقتضب، تحقيق: محمد عبد الخالق عظيمة، بيروت: عالم الكتب.
المجاشعي، علي بن فضال. (1428هـ). النكت في القرآن، تحقيق: عبد الله الطويل. ط1، بيروت: دار الكتب العلمية.
مركز الدراسات والمعلومات القرآنية (1439هـ). موسوعة التفسير المأثور. ط1، السعودية، معهد الإمام الشاطبي.
المقري، عبد الله بن أحمد. (1440هـ). نكات القرآن، ، تحقيق: نمشة الطوالة وآخرين. ط1، السعودية: دار كنوز إشبيليا.
المنتجب بن أبي العز الهمداني. (1427هـ). الكتاب الفريد في إعراب القرآن المجيد، تحقيق: محمد الفتح. ط1، السعودية: دار الزمان.
ناظر الجيش، محمد بن يوسف. (1428هـ). تمهيد القواعد بشرح تسهيل الفوائد، تحقيق: علي فاخر وآخرين. ط1، مصر: دار السلام.
النحاس، أحمد بن محمد. (1409هـ). إعراب القرآن. تحقيق: زهير غازي، بيروت: عالم الكتب.
النحاس، أحمد بن محمد. (1409هـ). معاني القرآن، تحقيق: محمد علي الصابوني. ط1، السعودية: جامعة أم القرى.
النوزاوازي، محمد بن أبي نصر. (1439هـ.). المغني في القراءات، تحقيق: محمود كابر الشنقيطي. ط1،

السعودية: الجمعية السعودية للقرآن الكريم.
النيسابوري محمود بن أبي الحسن، (1415هـ). إيجاز البيان عن معاني القرآن. ط1، بيروت: دار الغرب الإسلامي.
الهذلي يوسف بن علي. (1428هـ). الكامل في القراءات العشر والأربعين الزائدة عليها. تحقيق: جمال بن السيد الشايب. ط1، مصر: مؤسسة سما للتوزيع.
الهرري، محمد الأمين بن عبد الله. (1412هـ). حدائق الروح والريحان في روابي علوم القرآن. ط1، بيروت: دار طوق النجاة.
الواحدي علي بن أحمد. (1430هـ). التفسير البسيط، تحقيق: مجموعة من الباحثين. ط1، السعودية: جامعة الإمام محمد بن سعود.
يعقوب أميل بديع، (1417هـ). المعجم المفصل في شواهد العربية، ط1، بيروت: دار الكتب العلمية

ثانياً/ المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Abu Hayyan, M. (1418 AH). Resorption of beating, (in Arabic). Investigated by: Rajab Othman Mohammed. 1st ed., Egypt: Al-Khanji Library.
Al-Ahwazi, H. (2002 AD). The briefTh in explaining the eight readings for the Qur'an. (in Arabic). Investigated by: Duraid Hassan Ahmed. 1st ed., Lebanon, The Western Islamic Institution.
Al-Abd, M. (1422 AH). The wide garden in explaining the text of Al-Jazirah, (in Arabic). 1st ed., Egypt: Al-Azhar Heritage Library.
Al-Akbari, A. The clarification in translation the Holy Qur'an, (in Arabic). Investigated by: Ali Al-Bijawi, Egypt and Issa Al-Babi Al-Halabi.
Al-Akhfsh, H. (1411 AH). Meanings the Holy Qur'an, (in Arabic). Investigated by: Huda Mahmoud. 1st ed., Egypt: Al-Khanji Library.
Al-Akhfsh, A. (1420 AH). The two choices, (in Arabic). Investigated by: Fakhreddin Qabawa. 1st ed., Beirut: The Institution of Contemporary Thought.
Al-Alousi, M. (1415 AH). The meanings of soul, (in Arabic). Investigated by: Ali Abdel-Bari. 1st ed., Lebanon, The Institution of Scientific Books.
Al-Anbari, M. (1390 AH). Clarification of the endowment and the initiation, (in Arabic). Investigated by: Muhyiddin Abd Al-Rahman, 1st ed., Syria: The Native Language Academy.
Ibn Hisham, A. Y. (1411 AH). Mughni al-Labib
About Alarab books. Investigation: Muhammad Mohieldin.
Beirut, Modern Library.
Al-Andalusi, M. (1420 AH). The whole sea in interpretation, (in Arabic). Investigated by: Sidqi Jamil, Lebanon: The Institution of Dar Al-Fikr.
Al-Asfahani, A. (1410 AH). Songs, (in Arabic). Investigated by: A committee of writers. 10 th ed., Beirut, House of Culture.
Al-Asfahani, R. (1412 AH). Vocabulary in the Holy Quran, (in Arabic). 1st ed., Syria: The Institution of Dar Al-Qalam.
Al-Azhari, M. (1412 AH). The meanings of the readings, (in Arabic). 1st ed., Saudi Arabia: King Saud University.
Al-Baquli, A. (1420 AH). The translation of Holy Qur'an by al-Baquli mistakenly attributed to Al-zagagg, (in Arabic). Investigated by: Ibrahim Al-Abyari. 4 th ed., Egypt: The Institution of the Egyptian Book.
Al-Baquli, A. (1421 AH). Detecting of the problems, (in Arabic). Investigated by: Abdul Qadir Al-Saeedi. 1st ed., Jordan, The Institution of Dar Ammar.
Al-Binaa, A. (1427 AH). T؟ The virtues of human beings. (in Arabic). 3 rd ed., Lebanon, The Institution of Scientific Books.
Al-Baghawi, Al-Husayn bin Masud. (1417 AH).Maalim al-Tanzil, investigated by: Othman Jumaa and others. 4st ed,Riyadh: Dar Tayiba.
Al-Dani, O. (1428 AH). A collector of Al-Bayan in the seven readings, (in Arabic). 1st ed., Sharjah, University of Sharjah.
Al-Dhahabi, M. (1417 AH). The knowledge for great readers, (in Arabic). 1st ed., Lebanon, The Institution of Scientific Books.
Al- Farsy, H. (1413 AH). Al-Hujjah for the Seven Reciters, (in Arabic). Investigated by: Badr Kahwaji and others. 2 nd ed., Syria, The Institution of Al Mamoun for Heritage.
Al-Fayrouz, M. (1416 AH). Insights from people of distinction, (in Arabic). Investigated by: Mohammed Ali Al-Najjar. Egypt, The Supreme Council for Islamic Affairs. The Meanings of the Qur'an, edited by Ahmad Najati and others.
Meanings of the Quran, the achievement: Ahmed Necati and

others.

Al-Fraa, Y. The Meanings of the Qur'an, (in Arabic). Investigated by: Ahmad Najati and others. Egypt, The Institution of Dar Al Masria.

Al- Gohary, I. (1407 AH). Al-Sahhah, (in Arabic). Investigated by: Ahmad Abd Al-Ghafour Attar, 4th ed., Lebanon: The Institution of Science for Millions.

Al-Halabi, A. (1437 AH). The preserved pearls in the sciences of the hidden book, (in Arabic). Investigated by: Ahmad Al-Kharrat. 4th Edition, Syria: Dar Al-Qalam.

Al-Hariri, M. (1412 AH). Gardens of the soul and basil in the beauty of Quranic sciences. 1st ed., Beirut: Touq Al Najat House.

Al-Hudhali, Y. (1428 AH). The perfection for the forty readings in excess. (in Arabic). Investigated by: Gamal Bin Al-Sayed Al-Shayeb. 1st ed., Egypt: Sama Corporation for Distribution.

Al-Hamawi, Yaqut bin Abdullah.(1995 AD). Mujam al-Buldan 2st ed, Lebanon: Dar Sader.

Al- Khalidiian, M. (1995). The zeal of the immortals, (in Arabic). Investigated by: Mohammed Ali Daqqa, Syria, Ministry of Culture.

Al- Kirmani, M Evidence in directing the similarity of Holy Qur'an, (in Arabic). Investigated by: Abd Al-Qadir Atta, Egypt, The Institution of Dar al-Fadila.

Al-Majha'i, A. (1428 AH). Jokes in Holy Qur'an, (in Arabic). Investigated by: Abdullah al-Taweel. 1st ed., Lebanon: The World of Books.

Al-Maqdisi, A. (1431 AH). Highlight the meanings in keeping the wishes, (in Arabic). Investigated by: Ahmed Al-Qadri. 1st ed., Lebanon, The Institution of Scientific Books.

Al-Maqri, A. (1440 AH). Jokes in Holy Qur'an, (in Arabic). Investigated by: Namsha Al-Tawalah and others. 1st ed., Saudi Arabia: The Institution of Treasures of Seville.

Al-Mobared, M. The terse, (in Arabic). Investigated by: Muhammad Abd al-Khaleq Azeeama. Lebanon: The World of Books.

Al-Muntajib, A. (1427 AH). The unique book in translation Holy Qur'an, (in Arabic). Investigated by: Mohammed Al-Fath. 1st ed., Saudi Arabia: The Institution of Dar Al-Zaman.

Al-Nahas, A. (1409 AH). Translation of the Qur'an (in Arabic). Investigated by: Zuhair Ghazi, Lebanon: The World of Books.

Al-Nahas, A. (1409 AH). The meanings of Holy Qur'an, (in Arabic). Investigated by: Mohammed Ali al-Sabuni. 1st ed., Saudi Arabia: Umm Al-Qura University.

Al-Nisaburi, M. (1415 AH). Brief statement in meanings Holy Qur'an (in Arabic). 1st ed., Lebanon: The Institution of Dar Al-Gharb Al-Islami.Kirmani Mahmoud bin Hamza.

Al-Nozawazi, M. (1439 AH). Al-Mughni in the readings, (in Arabic). Investigated by: Mahmoud Kaber Al-Shanqeeti. 1st ed., Saudi Arabia: The Saudi Society for the Holy Quran.

Al-Qaisi, M. (1429 A.H). Guidance to the end, (in Arabic). Investigated by: a group of researchers. 1st ed., United Arab Emirates: University of Sharjah.

Al-Qaisi, M. (1434 A.H). Disclosure the faces of the seven readings. (in Arabic). Investigated by: Mohieddin Ramadan. 1st ed., Syria, The Institution of the Global Message.

Al-Qaisi, M. (1405 AH). The problem of parsing Holy Qur'an. (in Arabic). Investigated by: Hatem Al-Damen. 3nd ed., Lebanon, The Institution of the Message.

Al-Qurtubi, M. (1427 A.H). All-inclusive provisions of the Qur'an, Investigated by: Abdullah Al-Turki. 1st ed., Lebanon, The Institution of the Message Foundation. Al-Fayrouz Abadi Muhammad Bin Ya`qub (1416 AH) Insights from people of distinction.

Al-Qushairy. A. The spectrum of the signals. (in Arabic). 3rd ed., Egypt, The Egyptian General Book Authority.

Al-Razi, M. (1420 AH). The great explanation, (in Arabic). 3rd ed., Lebanon: The House of Revival of Arab Heritage.

Al-Serafi, H. (2008 AD). Explanation the book of Sebwayh, (in Arabic). Investigated by: Ahmed Hassan Mahdi, 1st ed., Lebanon, The Institution of Scientific Books.

Al-Serafi, Al-Hassan bin Abdullah.

Al-Shatibi, I. (1428 AH), Al-Maqasid Al-Shafiaa, (in Arabic). Investigated by: Abd El-Rahman Al-Uthaimin and others, 1st edition, Saudi Arabia, Umm Al-Qura University.

Al- Shirazi, N. (1429 AH). The illustrated book, (in Arabic). 1st ed., Egypt: The Institution of Dar Al-Sahaba.

Al-Tabari, M. (1422 AH). The interpretation of Al-Tabari, (in Arabic). Investigated by: Abdullah Al-Turki. 1st ed., Saudi Arabia, The Institution of Dar Hajar.

Al-Tibi, H. (1434 AH). The openings of future, (in Arabic). Investigated by: Mouhammed Iyad. 1st ed., United Arab Emirates: Dubai International Award.

Al-Wahidi, A. (1430 AH). Simple interpretation, (in Arabic).

Investigated by: A group of researchers. 1st ed., Saudi Arabia: Imam Muhammad bin Saud University.

Al-Zagaag, I. (1408 AH). Meanings and translation Holy Qur'an, (in Arabic). Investigated by: Abd El-Jalil Abdo. 1st ed., Lebanon, The World of Books.

Al- Zamakhshari, M. (1407 AH). Al- Kashaf, (in Arabic). 3rd ed., Lebanon, The Institution of Arabic Book.

Al-Zarkashi, M. (1376 AH). Evidence in the sciences of the Qur'an, (in Arabic). Investigated by: Abu Al-Fadl Ibrahim, 1st edition, Egypt, The Institution for Revival the Arab Heritage.

Bin Babshadh, T. (1977 AD). Explanation of the calculated introduction, 1st ed., Kuwait: The Modern Press.

Bin Jinni, A. The properties, (in Arabic). 4th ed., The Egyptian General Book Authority.

Ibn Al-Anbari, A. (1389 AH). The representation of analyzing Holy Qur'an, (in Arabic). Investigated by: Taha Abdel-Hamid, Egypt, The Institution of Arabian Writer.

Ibn Al-Jawzi A. (1422 AH). The trip boosting, (in Arabic). Investigated by: Abdal-Razzaq Al-Mahdi, 1st ed., Lebanon, The Institution of Arabian Book.

Ibn Al-Jazri, M. Publication in the ten readings, (in Arabic). Investigated by: Ali Al-Dabaa, Lebanon, The Institution of Scientific Books.

Ibn Al-Jazari, M. (1435 AH). The supporter of readers, (in Arabic). Investigated by: Nasser Mohammadi, 1st ed., Saudi Arabia, The Institution of Al Maiman.

Ibn Al-Jazri, M. (1351 AH). The end goal in the readers' classes, (in Arabic). Egypt, Ibn Taymiyyah Library.

Ibn Al-Qayyim, M. (1398 AH). Healing the sick, (in Arabic). Lebanon, House of Knowledge.

Ibn Attia, A. (1422 AH). The brief editor, (in Arabic). Investigated by: Abd Al-Salam Bin Abd Al-Shafi. 1st ed., Lebanon, The Institution of Scientific Books.

Ibn Hisham, A. (1411 AH). Mughni Labib for the books of Bedouins, (in Arabic). Investigated by: Mohammed Mohieddin, Lebanon, Al-Asriyya Library.

Ibn Idris, A. (1428 AH). The chosen book in meanings of readings for Al-Amsaar, (in Arabic). Investigated by: Abdul Aziz Al-Juhani, 1st ed., Saudi Arabia, Al-Rashed Library.

Ibn Khaloyeh, H. Ibn Khaloyeh, Al Hussein bin Ahmed.

Ibn Khalawayh, Hussein bin Ahmed.

(1401 AH). The argument in the seven readings, (in Arabic). Investigated by: Abdel-Aal Salem Makram.44 th ed., Lebanon, The Institution of Dar Al- Shorouk.

Ibn Khaloyeh, H. (1413 AH). The interpretation of the seven readings and their explanations, (in Arabic). Investigated by: Abd Al-Rahman Al-Uthaymeen. 1st ed., Egypt, Al-Khanji Library.

قاعدة المـشقــة تجـلب التيـسيــر وفروعها في فقه الإمام ابن باز رحمه الله

مرضي بن مشوح بن راضي العنزي (*)
جامعة الحدود الشمالية

(قدم للنشر في 1442/3/30هـ، وقبل للنشر في 1443/3/22هـ)

ملخـص البحـث: في هـذا البحـث عرَّفـت بالقواعـد الفقهيـة، وكذلـك بينـت المـراد بقاعـدة المشـقة تجلـب التيسـير، ثـم عرَّفـت بالإمـام ابـن بـاز، وعرجـت عـلى أهميـة القواعـد الفقهيـة، وأهميـة قاعـدة المشـقة تجلـب التيسـير، وذكـرت أدلـة قاعـدة المشـقة تجلـب التيسـير، والقواعـد المندرجـة تحـت قاعـدة المشـقة تجلـب التيسـير، ثـم انتهيـت بذكـر الفـروع الفقهيـة لقاعـدة المشـقة تجلـب التيسـير في فقـه الإمـام ابـن بـاز، وتكمـن أهميـة الموضـوع في أنـه يبـين مـدى فقـه الإمـام ابـن بـاز رحمـه الله ومقاصديتـه مـن خـلال جمـع الفـروع الفقهيـة الكثـيرة في فقهـه لقاعـدة المشـقة تجلـب التيسـير، والتـي تعـد مِـنْ أهـم المقاصـدِ الشرعيـةِ، والركائـزِ الَّتـي يقـومُ عَلَيهَـا الديـنُ الإسـلاميُ الحنيـفُ، وهـي مـن أمهـات القواعـد الخمـس التـي يـدور عليهـا معظـم أحـكام الفقـه، والأدلـة عَـلى هـذه القاعـدة متضافـرة مِـن الكتـاب وسـنة رسـول الله ﷺ.

كلمات مفتاحية: ابن باز- مشقة- تيسير- مقاصد-قواعد

*****

The Rule of Adversity Bringing Facilitation and its Branches in the Jurisprudence of Imam Ibn Baz, 'May God Have Mercy on Him'

Nov 16, 2020

Mardi bin Mashwah bin rady Al-Anzi (*)
Northern Border University

(Received 16/11/2020, accepted 28/10/2021)

Abstract: In this research, I defined the jurisprudential regimes, explained what is meant by the rule of adversity bringing facilitation, and introduced Imam Ibn Baz. Then, I indicated the importance of jurisprudential regimes and the importance of the rule of adversity bringing facilitation. I also mentioned the evidence of the rule of adversity bringing facilitation and the subrules under the rule of adversity bringing facilitation. Finally, I revealed the jurisprudential branches of the rule of adversity bringing facilitation to the jurisprudence of Imam Ibn Baz. The importance of thistopic lies in showing the position of the jurisprudence of Imam Ibn Baz of the rule of adversity bringing facilitation. This rule is considered one of the most critical legitimate purposes and the pillars upon which the pure Islamic religion is based. Moreover, it is one of the mothers of the five rules that involve most of the rulings of jurisprudence. The evidence for this rule is available from the Book and the Sunnah of the Messenger of God.

Keywords: adversity, Ibn Baz, facilitation, objectives, rules.

(*) للمراسلة:

أستاذ مشارك، قسم المواد العامة، كلية العلوم والآداب برفحاء، جامعة الحدود الشمالية، ص ب: 9252، رمز بريدي: 76312، المدينة: رفحاء، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Associate professor, General material Dept, Faculty of Sciences and Arts in Rafha, Northern Border University, P.O. Box: 9252, Code: 76312, Rafha City, Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail: 1036118618@nbu.edu.sa

www.nbu.edu.sa
DOI: 10.12816/0060910

مقدمة:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على نبينا محمد خاتم النبيين والمرسلين، الذي أوتي جوامع الكلم، وَاختُصِر له الْحديث اخْتِصارًا، وعلى آله وصحبه أجمعين، أما بعد:

فللقواعدِ الفقهيةِ أهميةٌ كبرى في ضبطِ الفقهِ، وفهمِ مراميه، وإذا ثبتتْ جذور القواعد الفقهية في عقل العالم، ظهرت فروعها في فقهه، واطَّردت آراؤه ولم تتناقض، ومن قرأ كتب أئمة المذاهب الفقهية وجد ذلك بينًا، فمن قرأ لهم مسألةً في أول كتاب الطهارة، وجدها متفقةً في الرأي مع المسائل الأخرى في أبواب الفقه إن كانت القاعدة واحدةً إلّا من دليلٍ للاستثناء، ومن أراد إتقان القواعد الفقهية فعليه بأمرين، وهما: القراءة في كتب القواعد الفقهية، وفهمها، والأمر الثاني: القراءة في تطبيقات هذه القواعد في فقه الأئمة، ثم تسهل عليه القواعد، ويستطيع ممارستها في فقهه بعد توفيق الله له، وقد أُفردت رسائل في جمع هذه القواعد مع فروعها المنثورة في كتب الفقه، وخُصصت كتبٌ لدراسة فروع القواعد الفقهية عند إمامٍ من الأئمة، من المتقدمين والمعاصرين، وإن من أئمة العصر الإمام/ عبدالعزيز بن عبدالله بن باز -رحمه الله-، وهو فقيهٌ مقاصديٌّ، ومما يبرهن على ذلك تطبيقاته للقواعد الفقهية، فهي تبين مدى فقه هذه الإمام، فحفظ القواعد وتكرارها والتأليف فيها سهلٌ، أما تطبيقها فإنه يحتاج إلى فقيهٍ، واخترت قاعدة المشقة تجلب التيسير؛ لأنها من القواعد الفقهية والمقاصدية، فمن أبرز مقاصد الشريعة رفع الحرج عن المكلفين، وأن «أَحَبُّ الدِّينِ إِلَى اللهَّ الحَنِيفِيَّةُ السَّمْحَةُ»[1]، وتطبيق هذه القاعدة يحتاج لفقيهٍ مقاصديٍّ، ولم استقصِ جميع تطبيقاته - رحمه الله - على هذه القاعدة، فهذا مما لا يدرك؛ لعدم الإحاطة بكل الكتب والأشرطة للشيخ، -فهي كثيرةٌ جدًا-، ولطابع هذه البحوث التي ترتكز على الاختصار دون إخلال، لكني ذكرت أمثلةً عديدةً توصل قارئها إلى درجة اليقين من اتقان الإمام لهذه القاعدة، وأنه فقيهٌ مقاصديٌّ، رحمه الله رحمة واسعة.

أهمية البحث:

تكمن أهمية الموضوع في أنه يبين مدى فقه الإمام ابن باز رحمه الله ومقاصديته من خلال جمع الفروع الفقهية الكثيرة في فقهه لقاعدة المشقة تجلب التيسير، والتي تعد من أبرز القواعد الفقهية والمقاصدية.

مشكلة البحث:

1. ما أهمية القواعد الفقهية، وأهمية قاعدة المشقة تجلب التيسير؟
2. هل للإمام ابن باز فروع كثيرة في تطبيق قاعدة المشقة تجلب التيسير؟

1. رواه البخاري معلقًا في كتاب الإيمان، باب الدين يسر.

3. ما مدى فقه الإمام ابن باز ومقاصديته من خلال تطبيق هذه القاعدة؟

أهداف البحث:

هناك عددٌ من الأسباب المهمة لاختيار هذا الموضوع، منها:

1. بيان أهمية القواعد الفقهية وأهمية قاعدة المشقة تجلب التيسير وأنها قاعدة فقهية مقاصدية.
2. جمع الفروع الفقهية لقاعدة المشقة تجلب التيسير في فقه الإمام ابن باز الذي احتل مكانة علمية عند جمهور المسلمين على مختلف طبقاتهم، وشتى توجهاتهم.
3. بيان مدى فقه هذا الإمام ومقاصديته.

أسباب اختيار الموضوع:

1. الأهمية السابقة.
2. تزويد طلبة العلم ومحبي الإمام بنظراتٍ مقاصديةٍ للشيخ ليقتفوا أثره، ويستنوا بسنته.
3. تزويدٌ للمكتبة الفقهية بنظراتٍ فقهيةٍ مقاصديةٍ، لأحد أئمة العصر، وفتح الباب للباحثين ليُدرس فقه الإمام ونظراته المقاصدية.
4. وفي هذا نوع وفاءٍ لهذا العالم الذي قدم للأمة الكثير، فمن الوفاء له أن يُخرج تراثه، ويُدْرس، ويُبين جوانب تميزه، رحمه الله تعالى.

الدراسات السابقة:

هناك العديد من البحوث والكتب عن القواعد الفقهية الخمس الكبرى وغيرها من القواعد الفقهية، وهي لا تخفى على طلبة العلم، وهي ليست صلب البحث، وقد ذكرت الكلام عنها بشكل مختصرٍ لأدخل منها للتطبيقات الفقهية على هذه القاعدة في فقه الإمام ابن باز- رحمه الله -، وقد بحثت عن دراساتٍ سابقةٍ جمعتْ الفروع الفقهية للقواعد في فقه الإمام ابن باز ولم أجد حسب بحثي المتواضع، وقد بحثت في أكثر من منفذٍ، ومن أبرزها: مكتبة الملك فهد الوطنية، وفي موقع ابن باز، فقد أحصوا جميع المؤلفات عنه[2]، فلما لم أجد أجمعت أمري للكتابة فيه، والله هو الموفق، والهادي إلى سواء السبيل.

منهج البحث:

يعتمد البحث على المنهج الاستقرائي والمنهج التطبيقي والمنهج التحليلي فأقوم باستقراء كتب الإمام ابن باز رحمه الله، والبحث فيها عن التطبيقات الفقهية لقاعدة المشقة تجلب التيسير، فأخرجها وأقوم بتحليلها، وبيان وجه الشاهد منها.

2. انظر: موقع الإمام ابن باز، مؤلفات عن الإمام، على الرابط التالي:
https://maseah.binbaz.org.sa/categories/%D8%A7%D9%84%D8%B4%D9%8A%D8%AE%D8%A7%D8%AA-%D8%B9%D9%86-%D8%A7%D9%84%D8%A5%D9%85%D8%A7%D9%85%D8%A7%D8%A8%D9%86%D8%A8%D8%A7%D8%B2/

إجراءات البحث:

سرت في هذا البحث على الخطوات التالية:

1. أقوم بعزو الآيات في المتن إلى مواضعها من القرآنالكريمبذكراسمالسورة،ورقمالآية.
2. أقوم بتخريج الأحاديث والآثار التي أوردها في الهامش، فإن كانت في الصحيحين أو أحدهما فأكتفي بذكر المصدر الذي ورد فيه الحديث، واسم الكتاب، والباب، ثم رقم الحديث، وإذا لم تكن الأحاديث والآثار التي أوردها في الصحيحين فإني أخرجها من مصادرها الأصلية، مع ذكر رقم الحديث إن وجد. مع نقل الحكم عليه من أحد أئمة الشأن.
3. النصوص التي أنقلها من المراجع الأخرى أقوم بالتنصيص عليها بين قوسين مضاعفين « « لكل نص أنقله، وأجعل رقمًا على آخر النص، وأهمش عليه بذكر اسم الكتاب، ورقم الجزء، والصفحة، وإذا تصرفت في النقل، أو ذكرته بالمعنى فإني لا أضع قوسين، وأجعل رقمًا على آخر الكلام، وأهمش عليه بقولي: انظر، ثم اذكر اسم الكتاب، والجزء، والصفحة.
4. أرجع في جمع المادة العلمية إلى أمهات المراجع في الأصول، والقواعد الفقهية، والفقه، واللغة.
5. أذكر تطبيقات الإمام ابن باز دون مناقشتها؛ لأن البحث في بيان تطبيقاته للقاعدة دون دراسة لاختياراته الفقهية.
6. أحرص على توثيق المعاني من معاجم اللغة المعتمدة، وتكون الإحالة عليها بالجزء، والصفحة.
7. أحرص قدر الإمكان على العناية بقواعد اللغة العربية، والإملاء، وعلامات الترقيم، ومنها علامات التنصيص للآيات الكريمة، وللأحاديث الشريفة، وللآثار، ولأقوال العلماء، وتمييز العلامات أو الأقواس، فيكون لكل منها علامته الخاصة.
8. أختم الرسالة بخاتمة ألخص فيها أهم النتائج التي توصلت إليها.
9. ذيّلت البحث بفهرس للمصادر والمراجع.

خطة البحث:

قسمت البحث بعد هذه المقدمة إلى:

المبحث الأول: التعريفات والأهمية، وفيه مطلبان:

المطلب الأول: التعريفات، وفيه ثلاثة فروع:

الفرع الأول: تعريف القواعد الفقهية

الفرع الثاني: المراد بقاعدة المشقة تجلب التيسير

الفرع الثالث: التعريف بابن باز

المطلب الثاني: الأهمية، وفيه فرعان:

الفرع الأول: أهمية القواعد الفقهية

الفرع الثاني: أهمية قاعدة المشقة تجلب التيسير

المبحث الثاني: أدلة قاعدة المشقة تجلب التيسير

المبحث الثالث: القواعد المندرجة تحت قاعدة المشقة تجلب التيسير

المبحث الرابع: الفروع الفقهية لقاعدة المشقة تجلب التيسير في فقه الإمام ابن باز

وبعد، فغفر الله للإمام ابن باز ورحمه، وجزاه خير الجزاء على ما قدم، والحمد لله الذي ساقني لكتابة هذا البحث حول فقهه، ويسره لي، وأسأله أن يكتب له القبول، وأن يجعله في ميزان الحسنات، وأن يعفو عن التقصير والخلل والخطأ إنه جواد كريم، وصلى الله وسلم على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

المبحث الأول:

التعريفات والأهمية

المطلب الأول: التعريفات

الفرع الأول: تعريف القواعد الفقهية

القواعدُ لغة: جمعُ قاعدةٍ، والقاعدةُ :الأساسُ، ومنه قواعدُ البناءِ وأساسُه. قال اللهُ تعالى:﴿وَإِذْ يَرْفَعُ إِبْرَاهِيمُ الْقَوَاعِدَ مِنَ الْبَيْتِ وَإِسْمَاعِيلُ﴾ [البقرة: 127][3].

وفي الاصطلاح عُرِّفَتْ بأنها: «حُكْمٌ كُلِّيٌّ يَنْطَبِقُ عَلَى جُزْئِيَّاتِهِ لِيَتَعَرَّفَ أَحْكَامَهَا مِنْهُ»[4].

وعرِّفت بأنها: حُكْمٌ أَغْلَبِيٌّ ينطبقُ عَلَى مُعْظَمِ جُزئِياتِهِ[5]؛ وذلك لأنَّ هناكَ استثناءاتٍ مِنَ القاعدةِ فَلا يَصِحُ أنْ تُعرّفَ بأنها حُكمٌ كليٌّ، وأُجيبَ: بأنه لا مانِعَ مِنَ التعريفِ الأولِ؛ لأنَّ الأصلَ فِي القاعدةِ أنْ تكونَ كليةً، وأنَّ خُروجَ بعضِ الفروعِ عنها لَا يضرُ ولا يؤثرُ، وتكونَ استثناءً من القاعدة، فكلُ قاعدةٍ أو مبدأ أو أصلٍ له استثناءٌ، وهذا الاستثناءُ لا يغيّرُ مِنْ حقيقةِ القاعدةِ أو الأصلِ أو المبدأ[6].

ومعَ ذلك فالأولى هوَ التعريفُ الثاني؛ لأنّه هوَ الذي يَصدُقُ عليه تعريفُ القاعدةِ.

والفقهُ لغةً الفهمُ[7]، واصطلاحًا: «الْعِلْمُ بِالْأَحْكَامِ الشَّرْعِيَّةِ الْعَمَلِيَّةِ الْمُكْتَسَبْ مِنْ أَدِلَّتِهَا التَّفْصِيلِيَّةِ»[8].

وعلَى ذلك يُمكِن تعريفُ القاعدةِ الْفقهيةِ بأنَّها: حُكمٌ فِقهيٌ أغلبيٌ ينطبقُ علَى مُعظمِ جزئياتِهِ.

الفرع الثاني: التعريف بقاعدة المشقة تجلب التيسير

المشقة لغةً: الشدة[9]، «يُقَالُ أَصَابَ فُلَانًا شِقٌّ وَمَشَقَّةٌ، وَذَلِكَ الْأَمْرُ الشَّدِيدُ كَأَنَّهُ مِنْ شِدَّتِهِ يَشُقُّ الْإِنْسَانَ شَقًّا»[10].

3. انظر: العين، للخليل بن أحمد الفراهيدي 1/ 341؛ لسان العرب، لابن منظور 3/ 163.

4. شرح التلويح على التوضيح، للتفتازاني 1/ 43.

5. انظر: غمز عيون البصائر، للحموي 1/ 15.

6. انظر: القواعد الفقهية وتطبيقاتها في المذاهب الأربعة، للزحيلي 1/ 22.

7. انظر: الصحاح، للفارابي 6/ 3422، لسان العرب، لابن منظور 13/ 225.

8. نهاية السول، للإسنوي، ص11.

9. انظر: لسان العرب، لابن منظور 01/ 381.

10. معجم مقاييس اللغة، لابن فارس 3/ 171.

والجَلْبُ لغةً: «سَوْقُ الشَّيْءِ مِنْ مَوْضِعٍ إِلَى آخَرَ»[11].

وأما التيسير لغةً: فهو مصدر يسر وهو ضد العسر، ويدل على اللِّين وَالِانْقِيَاد والانفتاح والخفة[12].

وهذه المصطلحات الثلاثة تحمل المعنى اللغوي نفسه عند الفقهاء[13].

وبعد تعريف هذه المصطلحات يتضح لنا أن المراد بهذه القاعدة: « أن المشقة سبب للتيسير والتخفيف في الأحكام الشرعية»[14].

فمتى ما كان في الحكم مشقةٌ على المكلف، فإن الشريعة تيسر عليه بأن تسقط عنه هذا الحكم أو تخففه بما يتناسب مع قدرته واستطاعته.

ويشترط للمشقة كي تجلب التيسير: 1- أن تكون المشقة خارجة عن المعتاد فإن التكاليف لا تخلو من مشقة، والشارع قاصد لذلك، يقول الشاطبي: «فَإِنَّهُ لَا يُنَازَعُ فِي أَنَّ الشَّارِعَ قَاصِدٌ لِلتَّكْلِيفِ بِمَا يَلْزَمُ فِيهِ كُلْفَةٌ وَمَشَقَّةٌ مَا، وَلَكِنْ لَا تُسَمَّى فِي الْعَادَةِ الْمُسْتَمِرَّةِ مَشَقَّةً، كَمَا لَا يُسَمَّى فِي الْعَادَةِ مَشَقَّةً طَلَبُ الْمَعَاشِ بِالتَّحَرُّفِ وَسَائِرِ الصَّنَائِعِ؛ لِأَنَّهُ مُمْكِنٌ مُعْتَادٌ لَا يُقْطَعُ مَا فِيهِ مِنَ الْكُلْفَةِ عَنِ الْعَمَلِ فِي الْغَالِبِ الْمُعْتَادِ، بَلْ أَهْلُ الْعُقُولِ وَأَرْبَابُ الْعَادَاتِ يَعُدُّونَ الْمُنْقَطِعَ عَنْهُ كَسْلَانَ، وَيَذُمُّونَهُ بِذَلِكَ، فَكَذَلِكَ الْمُعْتَادُ فِي التَّكَالِيفِ وَإِلَى هَذَا الْمَعْنَى يَرْجِعُ الْفَرْقُ بَيْنَ الْمَشَقَّةِ الَّتِي لَا تُعَدُّ مَشَقَّةً عَادَةً، وَالَّتِي تُعَدُّ مَشَقَّةً»[15]، وقال ابن القيم: «وَإِنْ كَانَتْ مَشَقَّةَ تَعَبٍ فَمَصَالِحُ الدُّنْيَا وَالْآخِرَةِ مَنُوطَةٌ بِالتَّعَبِ، وَلَا رَاحَةَ لِمَنْ لَا تَعَبَ لَهُ، بَلْ عَلَى قَدْرِ التَّعَبِ تَكُونُ الرَّاحَةُ»[16].

ولما ذكر الشاطبي كلامه السابق بيّن المراد بالمشقة الخارجة عن المعتاد بقوله: «إِنْ كَانَ الْعَمَلُ يُؤَدِّي الدوامُ عَلَيْهِ إِلَى الِانْقِطَاعِ عَنْهُ، أَوْ عَنْ بَعْضِهِ، أَوْ إِلَى وُقُوعِ خَلَلٍ فِي صَاحِبِهِ، فِي نَفْسِهِ أَوْ مَالِهِ، أَوْ حَالٍ مِنْ أَحْوَالِهِ، فَالْمَشَقَّةُ هُنَا خَارِجَةٌ عَنِ الْمُعْتَادِ، وَإِنْ لَمْ يَكُنْ فِيهَا شَيْءٌ مِنْ ذَلِكَ فِي الْغَالِبِ، فَلَا يُعَدُّ فِي الْعَادَةِ مَشَقَّةً، وَإِنَّ سُمِّيَتْ كُلْفَةً»[17].

2- أن تكون المشقة مما تنفك عنها العبادة والتكاليف غالبًا، يقول العز بن عبدالسلام: «الْمَشَاقُّ ضَرْبَانِ: أَحَدُهُمَا مَشَقَّةٌ لَا تَنْفَكُّ الْعِبَادَةُ عَنْهَا كَمَشَقَّةِ الْوُضُوءِ وَالْغُسْلِ فِي شِدَّةِ السَّبَرَاتِ وَكَمَشَقَّةِ إقَامَةِ الصَّلَاةِ فِي الْحَرِّ وَالْبَرْدِ، وَلَا سِيَّمَا صَلَاةُ الْفَجْرِ، وَكَمَشَقَّةِ الصَّوْمِ فِي شِدَّةِ الْحَرِّ وَطُولِ النَّهَارِ، وَكَمَشَقَّةِ الْحَجِّ الَّتِي لَا انْفِكَاكَ عَنْهَا غَالِبًا، وَكَمَشَقَّةِ الِاجْتِهَادِ فِي طَلَبِ الْعِلْمِ وَالرِّحْلَةِ فِيهِ،

11. لسان العرب، لابن منظور 1/ 862.

12. انظر: معجم مقاييس اللغة، لابن فارس 6/ 551؛ لسان العرب، لابن منظور 5/ 592.

13. انظر: معجم لغة الفقهاء، لقلعجي وحامد قنيبي، ص: 561، 134، 415.

14. القواعد الفقهية الخمس الكبرى، لإسماعيل علوان، ص042.

15. الموافقات، للشاطبي 2/ 412.

16. إعلام الموقعين، لابن القيم 2/ 68.

17. الموافقات، للشاطبي 2/ 412.

وَكَذَلِكَ الْمَشَقَّةُ فِي رَجْمِ الزُّنَاةِ، وَإِقَامَةِ الْحُدُودِ عَلَى الْجُنَاةِ، وَلَا سِيَّمَا فِي حَقِّ الْآبَاءِ وَالْأُمَّهَاتِ وَالْبَنِينَ وَالْبَنَاتِ، فَإِنَّ فِي ذَلِكَ مَشَقَّةً عَظِيمَةً عَلَى مُقِيمِ هَذِهِ الْعُقُوبَاتِ بِمَا يَجِدُهُ مِنْ الرِّقَّةِ وَالْمُرْحَمَةِ بِهَا لِلسُّرَّاقِ وَالزُّنَاةِ وَالْجُنَاةِ مِنْ الْأَجَانِبِ وَالْأَقَارِبِ الْبَنِينَ وَالْبَنَاتِ...فَهَذِهِ الْمَشَاقُّ كُلُّهَا لَا أَثَرَ لَهَا فِي إسْقَاطِ الْعِبَادَاتِ وَالطَّاعَاتِ وَلَا فِي تَخْفِيفِهَا؛ لِأَنَّهَا لَوْ أَثَّرَتْ لَفَاتَتْ مَصَالِحُ الْعِبَادَاتِ وَالطَّاعَاتِ فِي جَمِيعِ الْأَوْقَاتِ أَوْ فِي غَالِبِ الْأَوْقَاتِ، وَلَفَاتَ مَا رُتِّبَ عَلَيْهَا مِنْ الْمُثُوبَاتِ الْبَاقِيَاتِ مَا دَامَتْ الْأَرْضُ وَالسَّمَوَاتُ»[18].

وقد رأى ابن عثيمين أن الأولى تغيير اسم القاعدة إلى: (اليسر مع المشقة) بدلًا من: (المشقة تجلب التيسير)، فلما سئل عن المراد بقاعدة: (المشقة تجلب التيسير)؟ أجاب: «هذه الكلمة فيها شيء من النظر لكن لو قيل: (اليسر مع المشقة) لكان أولى»[19]، ثم بيّن المراد بهذه القاعدة، ولم يذكر دليلًا على رأيه، ولعله أراد الحفاظ على النص القرآني في قول الله تعالى: ﴿فَإِنَّ مَعَ الْعُسْرِ يُسْرًا﴾ [الشَّرح: 5].

ولا فرق كبير بين التعبيرين، والتعبير المشهور لا يخالف التعبير الذي رآه الشيخ، بل تعبيره داخلٌ فيه، ولا مشاحة في الاصطلاح، وقد اصطلح الفقهاء على التعبير الأول على مرِّ القرون، والمحافظة عليه أولى، وهو الذي ذكره ابن عثيمين في كتبه[20]، ولم يذكر التعبير الذي رآه في أي موضعٍ - خلال بحثي المتواضع - إلَّا في جواب السؤال السابق، ومن قوله: «ومِن القواعدِ المعروفةِ عند الفقهاءِ: أنَّ المشقَّةَ تجلبُ التيسيرَ»[21]. وقال: «وقال أهل العلم- رحمهم الله-: المشقة تجلب التيسير»[22]، وقال في منظومة أصول الفقه وقواعده:

«فاجلب لتيسيرٍ بكلِّ ذي شَطَطْ ... فليس في الدين الحنيفِ من شَطَطْ»[23].

الفرع الثالث: التعريف بابن باز

هو عبد العزيز بن عبد الله بن عبد الرحمن آل باز المكنَّى بأبي عبد الله، وُلد ابن باز عام ألفٍ وثلاثمئة وثلاثين للهجرة في مدينة الرياض، حفظ القرآن الكريم قبل سن البلوغ، ثم جد في طلب العلم على العلماء في الرياض منهم: الشيخ محمد بن عبد اللطيف آل الشيخ، والشيخ سعد بن حمد بن عتيق، ثم لازم الشيخ محمد بن إبراهيم بن عبد اللطيف آل الشيخ (مفتي المملكة العربية السعودية في وقته) نحوًا من عشر سنواتٍ، وتلقى عنه جميع العلوم الشرعية، ولما

18. القواعد الكبرى، للعز بن عبدالسلام 2/ 01.

19. فتاوى نور على الدرب، لابن عثيمين 2/ 736.

20. انظر: تفسير سورة الفاتحة والبقرة 2/ 423؛ فتح ذي الجلال والإكرام 1/ 59، 725، 4/ 55؛ الممتع 4/ 013، مجموع فتاوى ورسائل العثيمين 2/ 062، 21/ 913، 943، 62/ 531. وغيرها.

21. الممتع، لابن عثيمين 4/ 423.

22. مجموع فتاوى ورسائل العثيمين 42/ 963.

23. منظومة أصول الفقه وقواعده، لابن عثيمين، ص5.

برز في العلوم الشرعية واللغة عين في القضاء عام ألفٍ وثلاثمئةٍ وسبعةٍ وخمسين للهجرة، ثم تولى عددًا من المناصب منها: أنه صار نائبًا لرئيس الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة ثم رئيسًا لها، ثم رئيسًا للجنة الدائمة للبحوث العلمية والإفتاء، ورئيسًا وعضوًا للمجلس التأسيسي لرابطة العالم الإسلامي، ورئيسًا للمجلس الأعلى العالمي للمساجد، ورئيسًا للمجمع الفقهي الإسلامي بمكة المكرمة التابع لرابطة العالم الإسلامي، وعضوًا للمجلس الأعلى للجامعة الإسلامية في المدينة المنورة، وعضوًا في الهيئة العليا للدعوة الإسلامية، ثم صدر الأمر الملكي بتعيينه رئيسًا لإدارات البحوث العلمية والإفتاء والدعوة والإرشاد ثم مفتيًا عامًا للملكة ورئيسًا لهيئة كبار العلماء وإدارة البحوث العلمية والإفتاء، إلى أن توفاه الله تعالى يوم الخميس عام ألفٍ وأربعمئةٍ وعشرين للهجرة، وكان عمره آنذاك تسعةً وثمانين عامًا، وقد ترك العديد من المؤلفات والأشرطة الصوتية، وكتبت في سيرته عدد من الكتب، رحمه الله رحمة واسعة[24].

المطلب الثاني: الأهمية

الفرع الأول: أهمية القواعد الفقهية

للقواعدِ الفقهيةِ أهميةٌ كبرى في ضبطِ الفقهِ، وجمعِ منثورِ المسائلِ في سلكٍ واحدٍ، وتُطْلِعُ الفقيهَ على مَا غَابَ عنْه مِن مآخذِ الفقهِ، وتُقرّبُ له كلَّ متباعدٍ[25]، فهي «عَظِيمَةُ النَّفْعِ وَبِقَدْرِ الْإِحَاطَةِ بِهَا يَعْظُمُ قَدْرُ الْفَقِيهِ، وَيَشْرُفُ وَيَظْهَرُ رَوْنَقُ الْفِقْهِ وَيُعْرَفُ وَتَتَّضِحُ مَنَاهِجُ الْفَتَاوَى وَتُكْشَفُ»[26].

ومن أهمية القواعدِ الفقهيةِ أنها تُساعدُ على تكوينِ الملكةِ الفقهيةِ، بل إنها تُرقي الفقيه إلى درجة الاجتهاد، يقول ابنُ نجيمٍ عنْ قواعدِ الفِقهِ: «هِيَ أُصُولُ الْفِقْهِ فِي الْحَقِيقَةِ، وَبِهَا يَرْتَقِي الْفَقِيهُ إلَى دَرَجَةِ الِاجْتِهَادِ»[27]، ويقولُ السبكيُ: «حَقٌّ عَلَى طَالِبِ التَحْقِيقِ وَمَنْ يَتَشَوَّقُ إلى الْمَقَامِ الأعلَى فِي التَصَوّرِ وَالتَصدِيقِ أنْ يُحْكِمَ قَواعدَ الأَحْكَامِ؛ لِيَرجِعَ إليها عنْدَ الْغُمُوضِ، وينْهَضَ بعبءِ الاجتِهَادِ أَتَمَ نُهُوضٍ»[28].

ومن أهمية القواعدِ الفقهيةِ أنها تحمي حاملَها مِنَ التناقضِ في المسائلِ المتشابهةِ، قال القرافيُ: «وَمَنْ ضَبَطَ الْفِقْهَ بِقَوَاعِدِهِ اسْتَغْنَى عَنْ حِفْظِ أَكْثَرِ الْجُزْئِيَّاتِ لِانْدِرَاجِهَا فِي الْكُلِّيَّاتِ، وَاتَّحَدَ عِنْدَهُ مَا تَنَاقَضَ عِنْدَ غَيْرِهِ وَتَنَاسَبَ»[29].

ومما يدلُ على أهميَّةِ القواعد حرصُ النبيِّ ﷺ على الجوابِ الذي يسْهُلُ ضبطُهُ وحفظُهُ، فيكون قاعدةً يستنير المسترشد بضوئها، فعنْ عبدِ اللهِ بنِ

24. انظر: اختيارات الشيخ ابن باز الفقهية، لخالد آل حامد 1/ 32-65؛ نبذة مختصرة عن السيرة الذاتية لفضيلة الشيخ العلامة عبد العزيز بن عبد الله آل باز، في موقع صيد الفوائد.

25. انظر: القواعد، لابن رجب، ص3.

26. الفروق، للقرافي 1/ 3.

27. الأشباه والنظائر، لابن نجيم، ص41.

28. الأشباه والنظائر، للسبكي 1/ 01.

29. الفروق، للقرافي 1/ 3.

عمرٍ رضيَ اللهُ عنهمَا، أنَّ رجلًا قال: يا رسولَ الله، ما يلبسُ المحرمُ مِنَ الثيابِ؟ قال رسولُ الله ﷺ: «لاَ يَلْبَسُ القُمُصَ، وَلاَ العَمَائِمَ، وَلاَ السَّرَاوِيلاَتِ، وَلاَ البَرَانِسَ، وَلاَ الخِفَافَ إِلَّا أَحَدٌ لاَ يَجِدُ نَعْلَيْنِ، فَلْيَلْبَسْ خُفَّيْنِ، وَلْيَقْطَعْهُمَا أَسْفَلَ مِنَ الكَعْبَيْنِ، وَلاَ تَلْبَسُوا مِنَ الثِّيَابِ شَيْئًا مَسَّهُ الزَّعْفَرَانُ أَوْ وَرْسٌ»[30]، فمعَ أنَّ الرجلَ سألَ عمَّا يلبسُ المحرمُ فإنَّ النبيَّ ﷺ أجابَه عنْ الذي لا يلبسُ؛ لأنَّه قليلٌ وضبطَه أسهلُ، وهذا مِن حِكْمَةِ النبيِّ ﷺ فقد أعطاه قاعدةً وهي أن الأصل في لبس المحرم الإباحةِ إلا المستثنى القليلَ الذي عدده.

إضافةً إلى أن الدارسَ لعلمِ القواعدِ الفقهيةِ سيَطَّلِعُ على كثيرٍ مِنْ مقاصدِ الشريعةِ وأسرارِها.

الفرع الثاني: أهمية قاعدة المشقة تجلب التيسير

قاعدةِ: «المشقةُ تجلبُ التيسيرَ» تُعد مِنْ أهمِ المقاصدِ الشرعيةِ، والركائزِ الَّتي يقومُ علَيهَا الدينُ الإسلاميُ الحنيفُ، فالمشقة لو لم تراعَ لأدى ذلك لترك العبادة، وهذه مفسدةٌ، والشريعة قائمة على درء المفسدة أو تقليلها وجلب المصلحة وتكميلها، يقول ابن باز: «الشريعة الإسلامية الكاملة مبنية على أصلين عظيمين أحدهما: العناية بتحصيل المصالح الإسلامية وتكميلها ورعايتها حسب الإمكان. والثاني: العناية بدرء المفاسد كلها أو تقليلها»[31]، ويقول: «فلا يجوز دفع الفساد القليل بالفساد الكثير ولا دفع أخف الضررين بحصول أعظمهما، فإن الشرائع جاءت بتحصيل المصالح وتكميلها وتعطيل المفاسد وتقليلها بحسب الإمكان»[32]، ولا شك أن من عَلِمَ المقاصد وُفِقَ في أقواله وأعماله كما يقول ابن باز: «وعلى حسب علم العبد بشريعة الله سبحانه وأسرارها ومقاصدها وتحريه لما يرضي الله ويقرب لديه، واجتهاده في ذلك، يكون توفيق الله له سبحانه وتسديده إياه في أقواله وأعماله»[33].

وهي من أمهات القواعد الخمس التي يدور عليها معظم أحكام الفقه[34]، فبعدما عدد السيوطي وابن نجيم الفروع الفقهية الكثيرة لهذه القاعدة قالا: «فَقَدْ بَانَ بِهَذَا أَنَّ هَذِهِ الْقَاعِدَةَ يَرْجِعُ إِلَيْهَا غَالِبُ أَبْوَابِ الْفِقْهِ»[35]، و«قَالَ الْعُلَمَاءُ: يَتَخَرَّجُ عَلَى هَذِهِ الْقَاعِدَةِ جَمِيعُ رُخَصِ الشَّرْعِ وَتَخْفِيفَاتِهِ»[36]، بل إن سائر القواعد الخمس الكبرى تدخل في هذه القاعدة، فلا عمل دون نيةٍ، ولو لم يتم اعتبار هذه النية لوقع الناس في مشقة شديدة، بل كان من التكليف بما

30. رواه البخاري، كتاب الحج، باب ما لا يلبس المحرم من الثياب، برقم3451؛ ومسلم، كتاب الحج، باب ما يباح للمحرم بحج أو عمرة، وما لا يباح وبيان تحريم الطيب عليه، برقم7711.

31. مجموع فتاوى ابن باز 61/ 263.

32. المرجع السابق 21/ 611.

33. المرجع السابق 61/ 263.

34. انظر: شرح القواعد الفقهية، للزرقا، ص261.

35. الأشباه والنظائر، للسيوطي، ص 08؛ الأشباه والنظائر، لابن نجيم، ص07.

36. الأشباه والنظائر، للسيوطي، ص 77؛ الأشباه والنظائر، لابن نجيم، ص46.

لا يطاق، يقول ابن تيمية: « لَوْ كَلَّفَ الْعِبَادَ أَنْ يَعْمَلُوا عَمَلًا بِغَيْرِ نِيَّةٍ كُلِّفُوا مَا لَا يُطِيقُونَ»[37]، فإعمال قاعدة: «الأمور بمقاصدها» يرفع هذه المشقة، وفي إعمال قاعدة «اليقين لا يزول بالشك» ثباتٌ لحياة الناس بثبات اليقين، ولو زال اليقين بالشك لما استقرت حياتهم، ولوقعوا في مشقة شديدة؛ لعدم ثبات الشكوك، وكثرتها، وفي إعمال قاعدة: «العادة محكمة» مرجعٌ يتحاكم الناس إليه في معاملاتهم، ولولا إعمالها لطالت خصوماتهم، ولوقعوا في المشقة، وكذلك في إعمال قاعدة: «لا ضرر ولا ضرار» حمايةٌ لحياة الناس من الضرر الذي يوقعهم في المشقة، فتبين أن قاعدة «المشقة تجلب التيسير» هي الأصل، وإليها ترجع القواعد، وهي «من أعظم مقاصد التشريع»[38].

المبحث الثاني:

أدلة قاعدة المشقة تجلب التيسير

والأدلة على هذه القاعدة متضافرة من الكتاب وسنة الرسول ﷺ، ومن هذه الأدلة:

الدليل الأول: الآيات القرآنية الدالة على رفع الحرج، والتيسير، والتخفيف، ونفي التكليف بما ليس في الوسع، ومنها:

قوله: ﴿يُرِيدُ اللَّهُ بِكُمُ الْيُسْرَ وَلَا يُرِيدُ بِكُمُ الْعُسْرَ﴾ [البقرة: 185].

وقوله: ﴿لَا يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا﴾[البقرة: 286].

وقوله:﴿يُرِيدُ اللَّهُ أَن يُخَفِّفَ عَنكُمْ﴾ [النساء: 28].

وقوله تعالى: ﴿مَا يُرِيدُ اللَّهُ لِيَجْعَلَ عَلَيْكُم مِّنْ حَرَجٍ وَلَٰكِن يُرِيدُ لِيُطَهِّرَكُمْ وَلِيُتِمَّ نِعْمَتَهُ عَلَيْكُمْ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ﴾[المائدة: 6].

وقول الله تعالى: ﴿وَمَا جَعَلَ عَلَيْكُمْ فِي الدِّينِ مِنْ حَرَجٍ﴾[الحج: 78].

وجه الدلالة من الآيات: أن هذه الآيات تدل على أن الله لم يرد أن يحرج عباده، وأنه يريد بهم اليسر، ويريد أن يخفف عنهم، ولا يكلفهم إلا وسعهم، وأن جميع ما كلفهم به أمرًا أو نهيًا فهم مطيقون له قادرون عليه، وأنهم في سعة ومنحة من تكاليفه، لا في ضيق وحرج ومشقة؛ فإن الوسع يقتضي أن ما كلفهم به مقدور لهم من غير عسر لهم ولا ضيق ولا حرج[39]،»وذلك عام مطرد؛ لأن الله عز وجل لم يشرع حكمًا إلا وأوسع الطريق إليه، ويسره حتى لم يبق من دونه حرج ولا عسر»[40]، والآيات التي تدل على دفع المشقة ورفع الحرج لا تحصر؛ لكثرتها، قال الشاطبي: «النُّصُوصُ عَلَى رَفْعِ الْحَرَجِ فِيهِ – أي: في القرآن

37. مجموع الفتاوى، لابن تيمية 81/ 262.

38. تيسير علم أصول الفقه، لعبدالله الجديع، ص84.

39. انظر: مجموع الفتاوى، لابن تيمية 41/ 731-831.

40. الإشارات الإلهية إلى المباحث الأصولية، للطوفي 2/ 401.

- كَافِيَةٌ»[41].

الدليل الثاني: الأحاديث النبوية الكثيرة الدالة على التيسير والسماحة، ومنها:

قول النبي ﷺ: «أَحَبُّ الدِّينِ إِلَى اللهِ الحَنِيفِيَّةُ السَّمْحَةُ»[42].

وعن أبي هريرة رضي الله عنه عن النبي ﷺ قال: «إِنَّ الدِّينَ يُسْرٌ، وَلَنْ يُشَادَّ الدِّينَ أَحَدٌ إِلَّا غَلَبَهُ، فَسَدِّدُوا وَقَارِبُوا، وَأَبْشِرُوا، وَاسْتَعِينُوا بِالْغَدْوَةِ وَالرَّوْحَةِ وَشَيْءٍ مِنَ الدُّلْجَةِ»[43].

وعن عائشة رضي الله عنها، أنها قالت: «مَا خُيِّرَ رَسُولُ اللهِ ﷺ بَيْنَ أَمْرَيْنِ إِلَّا أَخَذَ أَيْسَرَهُمَا، مَا لَمْ يَكُنْ إِثْمًا، فَإِنْ كَانَ إِثْمًا كَانَ أَبْعَدَ النَّاسِ مِنْهُ، وَمَا انْتَقَمَ رَسُولُ اللهِ ﷺ لِنَفْسِهِ إِلَّا أَنْ تُنْتَهَكَ حُرْمَةُ اللهِ، فَيَنْتَقِمَ للهِ بِهَا»[44].

وجه الدلالة من الأحاديث: أن هذه الأحاديث تبين أن دين الله يسر، وأن أحب الدين إلى الله الحنيفة السمحة، وأن النبي ﷺ إذا خير بين أمرين اختار أيسرهما مالم يكن إثمًا، والمشقة الخارجة عن المعتاد تناقض اليسر، وتناقض الحنيفية السمحة، فإذا كانت مناقضةً لها فهي مناقضةٌ للدين، ومناقضةٌ لما يحبه الله، والله لا يأمر بها، والنبي ﷺ لا يختارها، وهو من أبعد الناس عنها، «وَلَوْ كَانَ قَاصِدًا لِلْمَشَقَّةِ لَمَا كَانَ مُرِيدًا لِلْيُسْرِ وَلَا لِلتَّخْفِيفِ، وَلَكَانَ مُرِيدًا لِلْحَرَجِ وَالْعُسْرِ، وَذَلِكَ بَاطِلٌ»[45]، فـ«كل أوامره يراعي فيها التوسيع على الأمة، وعدم المشقة، لا يحب لهم المشقة أبدًا، ويحب لهم دائمًا التيسير عليهم، ولذلك جاءت شريعته سمحة سهلة»[46].

الدليل الثالث: الإجماع على أن الشارع لم يقصد التكليف بالشاق الخارج عن المعتاد، ولا الإعنات فيه[47]، قال الشاطبي: «الْإِجْمَاعُ عَلَى عَدَمِ وُقُوعِهِ وُجُودًا فِي التَّكْلِيفِ، وَهُوَ يَدُلُّ عَلَى عَدَمِ قَصْدِ الشَّارِعِ إِلَيْهِ، ولو كان واقعًا لحصل في الشريعة التناقض وَالِاخْتِلَافُ، وَذَلِكَ مَنْفِيٌّ عَنْهَا؛ فَإِنَّهُ إِذَا كَانَ وَضْعُ الشَّرِيعَةِ عَلَى قَصْدِ الْإِعْنَاتِ وَالْمَشَقَّةِ -وَقَدْ ثَبَتَ أَنَّهَا مَوْضُوعَةٌ عَلَى قَصْدِ الرِّفْقِ وَالتَّيْسِيرِ- كَانَ الْجَمْعُ بَيْنَهُمَا تَنَاقُضًا وَاخْتِلَافًا، وَهِيَ مُنَزَّهَةٌ على ذَلِكَ»[48].

41. الموافقات، للشاطبي 4/ 053.

42. رواه البخاري معلقًا في كتاب الإيمان، باب الدين يسر.

43. رواه البخاري، كتاب الإيمان، باب الدين يسر، برقم 93.

44. رواه البخاري، كتاب المناقب، باب صفة النبي ﷺ، برقم 0653؛ ومسلم، كتاب الفضائل، باب مباعدته ﷺ للآثام واختياره من المباح، أسهله وانتقامه لله عند انتهاك حرماته، برقم 7232.

45 . الموافقات، للشاطبي 2/ 212.

46. إعانة المستفيد بشرح كتاب التوحيد، لصالح الفوزان 1/ 213.

47. انظر: القواعد الكلية والضوابط الفقهية، لعثمان شبير، ص591.

48. الموافقات، للشاطبي 2/ 212-312.

المبحث الثالث:

القواعد المندرجة تحت قاعدة المشقة تجلب التيسير

1. **قاعدة:«إذا ضاق الأمر اتسع»**، وهذه القاعدة من عبارات الشافعي[49]؛ ومعناها إذا ضاقت دائرة الحلال على المكلف اتسعت إلى الحرام، فأكل الميتة حرام لكن من لم يجد طعامًا واضطر إلى أكل الميتة جاز له الأكل منها، فاتسعت له دائرة الحلال لتشمل هذا المحرم فصار أكل الميتة له حلالًا للاضطرار، ومن ذلك العفو عما يشق الاحتراز منه، كدم البراغيث والقمل، ونيم الذباب، وأثر الاستنجاء بعد الاستجمار، والقليل من طين الشارع المتيقن نجاسته، وعما لا يدركه الطرف في الماء والثوب[50]؛ لما يحدثه عدم العفو من الضيق والحرج.
2. **قاعدة:«لا واجب مع العجز»**، فمن عجز عن الواجب سقط عنه[51]، قال ابن تيمية: «وَقَدْ اتَّفَقَ الْمُسْلِمُونَ عَلَى أَنَّ الْمُصَلِّيَ إذَا عَجَزَ عَنْ بَعْضِ وَاجِبَاتِهَا: كَالْقِيَامِ أَوْ الْقِرَاءَةِ أَوْ الرُّكُوعِ أَوْ السُّجُودِ أَوْ سَتْرِ الْعَوْرَةِ أَوْ اسْتِقْبَالِ الْقِبْلَةِ أَوْ غَيْرِ ذَلِكَ سَقَطَ عَنْهُ مَا عَجَزَ عَنْهُ»[52]، وقال ابن سعدي في منظومة القواعد: «وليس واجبٌ بلا اقْتدار»[53].
3. **قاعدة:«الميسور لا يسقط بالمعسور»**، فمن عجز عن بعض المأمور يأتي بما يستطيع؛ لقوله تعالى:﴿لَا يُكَلِّفُ اللهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا﴾ [البقرة: 286]، ولقول النبي ﷺ: «فَإِذَا نَهَيْتُكُمْ عَنْ شَيْءٍ فَاجْتَنِبُوهُ، وَإِذَا أَمَرْتُكُمْ بِأَمْرٍ فَأْتُوا مِنْهُ مَا اسْتَطَعْتُمْ»[54]، وقوله ﷺ:» «صَلِّ قَائِمًا، فَإِنْ لَمْ تَسْتَطِعْ فَقَاعِدًا، فَإِنْ لَمْ تَسْتَطِعْ فَعَلَى جَنْبٍ»[55].قال العز بن عبدالسلام: «إِنَّ مَنْ كُلِّفَ بِشَيْءٍ مِنْ الطَّاعَاتِ فَقَدَرَ عَلَى بَعْضِهِ وَعَجَزَ عَنْ بَعْضِهِ فَإِنَّهُ يَأْتِي بِمَا قَدَرَ عَلَيْهِ وَيَسْقُطُ عَنْهُ مَا عَجَزَ عَنْهُ»[56]، وقد جاء في منظومة السعدي في القواعد: «ويفعل البعض من المأمور... إن شق فعل سائر المأمور»[57].
4. **قاعدة:«الضرورات تبيح المحظورات»**؛ ودليل هذه القاعدة قوله تعالى:﴿وقد فصَّل لكُم

49 . انظر: الحاوي، للماوردي 2/ 362

50. انظر: النجم الوهاج، للدميري 3/ 674.

51. انظر: الفتاوى الكبرى لابن تيمية 1/ 364.

52.مجموع الفتاوى، لابن تيمية 8/ 834.

53. شرح منظومة القواعد الفقهية للشيخ عبدالرحمن السعدي، لعبدالعزيز العويد، ص73.

54.رواه البخاري، كِتَابُ الِاعْتِصَامِ بِالكِتَابِ وَالسُّنَّةِ، بَابُ الِاقْتِدَاءِ بِسُنَنِ رَسُولِ اللهِ ﷺ، برقم: 8827؛ ومسلم، كِتَابُ الحَجِّ، بَابُ فَرْضِ الحَجِّ مَرَّةً فِي العُمُرِ، برقم: 7331. قال ابن حجر: «الْحِكْمَةُ فِي تَقْيِيدِ الْحَدِيثِ بِالِاسْتِطَاعَةِ فِي جَانِبِ الْأَمْرِ دُونَ النَّهْيِ أَنَّ الْعَجْزَ يَكْثُرُ تَصَوُّرُهُ فِي الْأَمْرِ بِخِلَافِ النَّهْيِ فَإِنَّ تَصَوُّرَ الْعَجْزِ فِيهِ مَحْصُورٌ فِي الِاضْطِرَارِ» فتح الباري 31/ 262.

55. رواه البخاري، أَبْوَابُ تَقْصِيرِ الصَّلَاةِ، بَابُ إِذَا لَمْ يُطِقْ قَاعِدًا صَلَّى عَلَى جَنْبٍ، برقم 7111.

56. القواعد الكبرى، للعز بن عبدالسلام 2/ 7.

57.شرح منظومة القواعد الفقهية للشيخ عبدالرحمن السعدي، لعبدالعزيز العويد، ص83.

ما حَرَّم عليكُم إلا ما اضطررتُم إليهِ﴾ [الأنعام: 119]، وقوله تعالى:﴿حُرِّمَتْ عَلَيْكُمُ الْمَيْتَةُ وَالدَّمُ وَلَحْمُ الْخِنْزِيرِ وَمَا أُهِلَّ لِغَيْرِ اللَّهِ بِهِ وَالْمُنْخَنِقَةُ وَالْمَوْقُوذَةُ وَالْمُتَرَدِّيَةُ وَالنَّطِيحَةُ وَمَا أَكَلَ السَّبُعُ إِلَّا مَا ذَكَّيْتُمْ وَمَا ذُبِحَ عَلَى النُّصُبِ... فَمَنِ اضْطُرَّ فِي مَخْمَصَةٍ غَيْرَ مُتَجَانِفٍ لِإِثْمٍ فَإِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَحِيمٌ﴾ [المائدة:3]. قال ابن سعدي في منظومة القواعد: «ولا مُحَرَّمٌ مع اضطرارِ»[58]، وقد فصّل ابن عثيمين في درجات الممنوع في منظومة أصول الفقه وقواعده، فقال:«وكل ممنوع فللضرورة ... يباح والمكروه عند الحاجة لكن ما حرم للذريعة ... يجوز للحاجة كالعرية»[59].فالمحرم تجيزه الضرورة، والمكروه تجيزه الحاجة كمن يرى كراهة الشرب قائمًا، والبول قائمًا فإذا احتاج إلى ذلك زالت الكراهة، والمحرم قسمان محرم مقاصد كالربا والزنا، ومحرم وسائل ككشف المرأة بعض جسمها للطبيب إذا احتاجت ولم تجد غيره، فكشف المرأة جسمها ذريعة للزنا، وهو محرم، وجاز كشفه للحاجة.

5. **قاعدة: «الضرورة تقدر بقدرها»**، وهذه القاعدة قيد للقاعدة السابقة، فإذا أبيح محرم لضرورة، تزول هذه الإباحة بزوال هذه الضرورة، ومن أمثلة هذه القاعدة ما ذكره ابن تيمية من أن جمع الطلقات الثلاث مرة واحدة ليس بمشروع؛ لأن الأصل في الطلاق الحظر، وإنما أبيح منه قدر الحاجة، والحاجة تندفع بطلقة واحدة، وما زاد على ذلك فهو على أصل الحظر، ولم يبح إلا ثلاث طلقات متفرقات، وتحرم المرأة عليه بعد الطلقة الثالثة حتى تنكح زوجًا غيره، أما جمع الطلقات الثلاث مرة واحدة فلا يجوز[60].

6. **قاعدة: «الحاجة العامة تنزل منزلة الضرورة الخاصة»**[61]، وقد قرر هذه القاعد الجويني ثم ذكر الزركشي في المنثور قاعدة: «الحاجة الخاصة تبيح المحظور»[62]. وذكر لها أمثلة؛ كتضبيب الإناء، والأكل من طعام الكفار، ولبس الحرير لمن به حكة[63]؛ ثم أتى السيوطي بعده وجمع بين قاعدة الجويني، والزركشي، فقال: «الحاجة تنزل منزلة الضرورة عامة كانت أو خاصة»[64]، وذكر الأمثلة نفسها التي ذكرها الزركشي، ثم تناقلها كثير من المؤلفين، ويتم الاستدلال بها كثيرًا في النوازل المعاصرة، خاصة في

58. المرجع السابق، ص73.

59. منظومة أصول الفقه وقواعده، لابن عثيمين، ص6.

60. انظر: مجموع الفتاوى، لابن تيمية 33/ 18.

61. البرهان، للجويني 2/ 28.

62. المنثور، للزركشي 2/ 52.

63. المرجع السابق 2/ 52.

64. الأشباه والنظائر، للسيوطي، ص88.

نوازل المعاملات المالية، مع أن هذه القاعدة ليست على إطلاقها، فالأمثلة تدل على أن الحاجة الخاصة تبيح بعض المحظورات، ولا يوجد في الأمثلة مثال لحاجة أباحت محرمًا من المحرمات التي لا تبيحها إلا الضرورة، فالجويني قسم الضرورات ثلاثة أقسام: قسم: لا يستباح إلا بالضرورة لفحشه أو بعده عن الحل، فيرعى الشرع فيه تحقق وقوع الضرورة، ولا يكتفي بتصورها في الجنس، بل يعتبر تحققها في كل شخص؛ كأكل الميتة وطعام الغير[65]، وقسم: «يتناهى قبحه في مورد الشرع، فلا تبيحه الضرورة أيضًا، بل يوجب الشرع الانقياد للتهلكة والانكفاف عنه؛ كالقتل والزنا في حق المجبر عليهما»[66]، والقسم الثالث: ما يرتبط في أصله بالضرورة، ولكن لا ينظر الشرع في الآحاد والأشخاص وهذا كالبيع وما في معناه، فليس البيع قبيحا في نفسه عرفًا أو شرعًا[67]، فالضرورة عند الجويني على هذا التقسيم هي كل ما أباح المحرم، والحاجة تنزل منزلة الضرورة في إباحة المحرم القريب من الحل، أو غير القبيح على اصطلاحه، أما ما كان بعيدًا عن الحل أو كان فاحشًا، فالحاجة لا تجيزه، وأما القسم الثاني فلا تبيحه الضرورة، والحاجة من باب أولى، فالحاجة تنزل منزلة الضرورة في قسم من أقسامها فقط، وفي بعض المحرمات ولا تنزل منزلتها مطلقًا.

فإذا كانت هناك حاجة فلا بد للفقيه أن يمعن النظر في قوتها، وقوة الحرام الذي ستبيحه، ويقارن بينهما، ثم ينظر: هل تنزل هذه الحاجة منزلة الضرورة في إباحة هذا المحرم، أو لا؟

المبحث الرابع:

الفروع الفقهية لقاعدة المشقة تجلب التيسير في فقه الإمام ابن باز رحمه الله

من الأصول التي اعتمد عليها الإمام ابن باز في فقهه وفتاويه التيسير مهما أمكن دون مخالفة للأدلة الشرعية[68]، وله أقوال كثيرة يحث فيها على التيسير، وعدم المشقة والحرج، ومنها قوله: «لا ينبغي لطالب العلم أن يفتي الناس بأمر يشق عليهم ويحرجهم بلا حجة ظاهرة، وهو يجد لهم ما هو أيسر وأسهل من غير أن يخالف دليلًا شرعيًا، فكيف إذا كان الأمر الأيسر هو الموافق لظاهر النصوص وللقواعد الشرعية والأصول المرعية»[69].

ومن الوصايا التي أوصى بها طلابه قوله: «يسروا

65. انظر: البرهان، للجويني 2/ 68.

66. المرجع السابق.

67. المرجع السابق 2/ 68.

68. انظر: اختيارات الشيخ ابن باز الفقهية، لآل حامد 3/ 41.

69. مجموع فتاوى سماحة الشيخ عبدالعزيز بن عبدالله ابن باز، جمع: عبدالله الطيار وأحمد الباز، فتاوى الحج والعمرة، 1/ 651-751.

ولا تعسروا، أي: حسب الأدلة الشرعية»[70].

وهي وصيته للدعاة عمومًا، فقد قال: «المطلوب من جميع الدعاة سواء كانوا مسئولين من جهة الحكومة، أو متطوعين أن يكونوا في دعوتهم على المنهج الشرعي، وأن لا تتسم أقوالهم وأفعالهم بالقسوة والشدة إلا عند الضرورة»[71].

وقال: «ولا ينبغي للداعية أن يلجأ إلى الشدة، والغلظة، إلا عند الحاجة، والضرورة، وعدم حصول المقصود بالطريقة الأولى»[72].

وقد لا يجد الباحث دليلًا جزئيًا في بعض أجوبة الإمام ابن باز؛ لأنه ينطلق من نظر كلي للقواعد الشرعية، كما في قوله: «من توضأ الوضوء المشروع، أو الغسل المشروع؛ ناسيًا الحدث، عند تأمل القواعد الشرعية يكفي»[73].

ومثل هذه الأجوبة قد ينكرها المبتدئ في طلب العلم؛ لأنه يرى السطح ولم يدخل في العمق، ويقرأ السطور ولا يرى ما بينها، ويعيش بين الجزئيات دون أن يرقى للقاعدة التي تضمها وتحويها.

والفروع الفقهية لقاعدة «المشقة تجلب التيسير» في فقه الإمام ابن باز كثيرة جدًا، ولا يمكن حصرها في كتاب؛ لأسباب منها أن تراثه لم يخرج كله للناس، وهو موزع في أشرطة، وكتب صغيرة وكبيرة، ومواقع إلكترونية، وغيرها، ولم يخرج أكثر تراثه، ويكفي في مثل هذه البحوث المحكمة التي تُحصر في صفحات معينة أن تُذكر جملة من هذه الفروع التي تُبين تمكن هذه القاعدة من فقه الإمام، وتمكنه منها، وكما قيل يَكْفِي من القلادة مَا أحَاط بالعنق، ولعلي أجاوز الإحاطة، وأزيد فيها ما يزيد العنق جمالًا، وقد اخترت فروعًا منوعة من أبواب الفقه فمنها:

1- القصد في العبادة:

اختار ابن باز أن الأفضل في العبادة القصد، وعدم التطويل الذي يشق علينا، فقال: «الأفضل في حقنا القصد، وعدم التطويل الذي يشق علينا؛ حتى لا نمل، حتى لا نفتر عن العبادة، فالمؤمن يصلي، ويتعبد، ويتهجد، ولكن من غير مشقةٍ، وإتعابٍ لنفسه، فيتوسط في الأمور؛ حتى لا يمل العبادة، وحتى لا يكرهها»[74].

وفي هذا الاختيار نلمس مراعاة ابن باز لمقصد استمرارية العبادة، فمنع من التطويل الذي يشق، وأمر بالتوسط في الأمور؛ كيلا تُمل العبادة، أو تكون ثقيلة على النفس.

2-التيمم لأجل البرد:

سئل ابن باز عن الحد الذي يجيز للجنب التيمم في الليلة الباردة؟

70. التعليق على صحيح البخاري، لابن باز، كتاب العلم، الشريط الأول، الوجه الأول. نقلًا من: اختيارات الشيخ ابن باز الفقهية، لآل حامد 3/ 41.

71. مجموع فتاوى ابن باز 3/ 012.

72. المرجع السابق 3/ 702.

73. المرجع السابق.

74. الملخص البازي على منتقى الأخبار، ص433.

فأجاب: «الحد هو الخطر، والمشقة، فإنه يتيمم، ولا يغتسل، إلا إذا وجد مكانًا دافئًا، وماءً دافئًا»[75].

وفي هذا الجواب نجد أن ابن باز جعل الضابط الذي يترك لأجله الماء وينتقل إلى التيمم هو وجود المشقة، وهذا من دقة نظره الفقهي؛ فالمشقة تختلف من شخص لآخر، ولو وضع ضابطًا آخر للحق بعض الناس الضرر، فوقعوا في المحظور الذي لأجله شرع التيمم.

3- المسح على الخمار في الوضوء:

اختار ابن باز أن الخمار الذي يجوز للمرأة المسح عليه، هو الذي يشق عليها نزعه، فقال:»إن كان عليها خمار حنكت به رأسها ويشق عليها نزعه مسحت عليه يومًا وليلةً إذا كان لبسته على طهارة، مثل الرجل إذا لبس العمامة على طهارة يومًا وليلةً، يمسح عليها يومًا وليلةً بعد الحدث إذا كانت عمامةً محنكةً؛ لأن حلها قد يشق بعض المشقة»[76]، وقال: «وهكذا الخمار التي تلفه المرأة على رأسها يشق عليها نزعه، فإنها تمسح عليه، يومًا وليلةً، إذا لبسته على طهارة، كالخفين يومًا وليلةً للمقيم، وثلاثة أيام بلياليها للمسافر»[77].

4- المسح على الحوائل:

اختار ابن باز أن الحوائل الضرورية يمسح عليها الإنسان للضرورة أو الحاجة الماسة، فقال: «الحوائل الضرورية التي يحتاجها الإنسان لعروض كسرٍ، أو جرحٍ، لا بأس بالمسح عليها، في الطهارة الكبرى، والصغرى، من أجل الضرورة من غير توقيتٍ، ما دامت الحاجة ماسةً إلى ذلك»[78].

في المسألتين السابقتين نظرٌ فقهي دقيق؛ فقد رأى ابن باز أن العلّة في المسح على العمامة والخفين التي ورد النص بهما وجود المشقة، فمتى وُجدت المشقة في نزع الخمار أو الحوائل الضرورية جاز المسح، وهناك بُعد آخر وهو استمرارية العبادة؛ فلو قيل: لمن لبست الخمار الذي يشق نزعه: أنه يجب عليكِ نزعه. أو قيل ذلك لمن عليه حائل من الحوائل الضرورية لوجدوا ثقلًا عند الوضوء، وقد يكرهون سماع الأذان؛ لأنه يذكرهم بمشقة النزع، وإعادة اللبس، وللشيطان دروب هذا من أدقها.

5- الختان لمن أسلم:

اختار ابن باز أن من أسلم وكان في الختان مشقة عليه، فإنه لا يلزمه، فقال: «يشرع له الختان إذا لم يخف على نفسه، إذا لم يكن عليه خطرٌ، لكن لا يقال له أول ما يسلم، بل يُدعى إلى الإسلام، ويرغب في الإسلام، ولا يذكر له الختان إلا بعد ذلك؛ لئلا ينفر من الإسلام، فالمهم دخوله في الإسلام، فإن تيسر له بعد ذلك الختان بلا مشقةٍ فلا بأس»[79].

75. المرجع السابق، ص121.

76. فتاوى نور على الدرب، لابن باز بعناية الشويعر 5/ 291.

77. الملخص البازي على منتقى الأخبار ، ص97.

78. مجموع فتاوى ابن باز 6/ 732.

79. الملخص البازي على منتقى الأخبار، ص05.

وسئل عن: «من يدخل في الإسلام ويدعون للختان فيحصل منهم بعض النفور فهل من وصية في ذلك؟»

فأجاب رحمه الله: «الوصية أنه لا يخاطب بالختان إلا بعد أن يستقر الإسلام، أما إذا كان الختان فيه عليه مشقةٌ، أو خطرٌ، فلا يلزمه لكن إذا تيسر بلا مشقةٍ ولا خطرٍ فهو أفضل»[80].

وفي هذا الجواب وهذا الاختيار مراعاة لحال المسلم الجديد؛ فلكي لا ينفر من الإسلام، ويكون الختان سببًا للصد عن الدين، فإنه لا يؤمر به حتى يستقر الإسلام في قلبه، ولا يجد حرجًا أو مشقةً في هذا الفعل؛ لما في قلبه من الإيمان الذي يغلب ألم القطع، وهذا فقه مقاصدي بعيد النظر من ابن باز، بخاصة أن الختان ليس من الأمور الرئيسة في الإسلام، وأيضًا رأي الإمام فيه أنه سنة[81]، فليس من الفقه أن يكون تطبيق السنة سببًا للصد عن الإسلام.

6- دخول الحمام بالمصحف:

اختار ابن باز أن من خشي على مصحفه السرقة فلا بأس أن يدخل به الحمام، فقال: «أما دخول الحمام بالمصحف فلا يجوز إلا عند الضرورة، إذا كنت تخشى عليه أن يسرق فلا بأس»[82].

وفي هذه المسألة تنازع الحكم أمران: الأمر الأول: دخول الحمام بالمصحف، وهذا محرم، الأمر الثاني: خشية سرقة المصحف، وهذا شاق على النفس بخاصة لمن كان له مصحف معين قد حفظ فيه، وداوم على القراءة فيه، فإن المشقة شديدة عليه إن فقده، وتزداد المشقة أن يسرق فيجتمع عليه غمّ الفقد، وغمّ وقوع السرقة عليه، وهي من الكبائر، فرجح الإمام ابن باز بنظره المقاصدي دخول الحمام بالمصحف، ورأى أنه أخف من الأمر الثاني، وهناك ملحظ إنساني آخر وهو أن الإنسان عندما يدخل الحمام وله مصحف خارجه يخشى عليه من السرقة، فإنه قد يستعجل، ولا يأخذ راحته في خروج الأذى، وقد يؤذي نفسه في هذا الاستعجال، وقد جعل النبي ﷺ الأعرابي يكمل بوله في المسجد النبوي عندما بال فيه[83]؛ لأن الضرر الذي يلحقه بقطع البول أشد من بوله في المسجد، والموازنة بين المصالح والمفاسد وترجيح أعلى المصلحتين، وأخف المفسدتين تحتاج لفقيه مقاصدي بعيد النظر شرب من هدي النبي ﷺ حتى ارتوى.

7- ترك المضمضة لمدة شهر:

سئل ابن باز عن شخص ترك المضمضة لمدة شهر، فأجاب بقوله: «يعيد صلاة الشهر كلها...

80. المرجع السابق، ص25.

81. انظر: اختيارات الشيخ ابن باز الفقهية، لآل حامد 1/ 721. فقد قال فيه: «الختان سنة في حق الرجال والنساء، وهو اختيار الشيخ بن باز رحمه الله تعالى».

82. مجموع فتاوى ابن باز 9/ 662.

83. رواه البخاري، كتاب الوضوء، باب صب الماء على البول في المسجد، برقم: 022؛ ومسلم، كتاب الطهارة، باب وجوب غسل البول وغيره من النجاسات إذا حصلت في المسجد وأن الأرض تطهر بالماء، من غير حاجة إلى حفرها، برقم: 482.

الأقرب – والله أعلم – أنه يعيد؛ لأنه غلط كما لو صلَّى بغير وضوء... ويمكن أن يقال: إنه يسقط عنه كما في قصة الأعرابي[84]، والمستحاضة[85]، إن أعاد فهو من باب الاحتياط، وإلَّا – إن شاء الله – لا يلزمه، لعلَّ هذا – إن شاء الله – أقرب، الأقرب: عدم الإعادة –إن شاء الله –»[86].

وفي جوابه هذا يُلاحظ أن الجواب المتقرر في نفسه أنه تجب عليه الإعادة؛ لأنه صلى دون مضمضة، وهو كمن صلّى دون وضوء، لكنه لَمَّا تأمل في المشقة الشديدة التي تلحق هذا الرجل، وأنه سيعيد خمسين ومئة صلاة، إضافة إلى كون الرجل جاهلًا أو ناسيًا وهذه أعذار معتبرة في الشريعة، كما في قصة الأعرابي والمستحاضة، فرأى بناءً على ذلك: أنه لا يعيد.

8- تأخير الصلاة للمشقة:

ورد سؤال للإمام ابن باز نصه: «أذهب وبعض أهلي إلى بلدٍ مجاورٍ، يبعد حوالي الخمسين كيلو مترًا عن بلدنا؛ لشراء بعض الحاجات ونرجع مع المغرب، وقد لا نخرج إلَّا متأخرين؛ بسبب الزحام، وضيق وقت المغرب، وقد لا نصل إلا مع أذان العشاء الآخر، أي: بعد فوات وقت المغرب، هل يجوز لنا في هذه الحالة نظرًا لبعد البلد، والمشقة التي تلحق بالنساء، تأخير صلاة المغرب حتى نصل بلدنا؟

فأجاب رحمه الله بقوله: «لا حرج في تأخير المغرب والحال ما ذُكر إلى أن تَصلوا إلى البلد؛ دفعًا للمشقة، وإن تيسر فعلها في الطريق فهو أولى»[87].

ومن نظر في جواب الإمام فقد يستغرب منه؛ لأن الصلاة لا يجوز تأخيرها عن وقتها، والمسافة ليست مسافة سفر، ولكن الإمام نظر للمشقة التي تلحق النساء، وأنهن قد يصلين دون خشوع، ولا طمأنينة، فأجاز لهم تأخير صلاة المغرب إلى وصول البلد، مع إشارته إلى أولوية فعلها في الطريق.

9- تأخير صلاة العشاء إلى ثلث الليل:

اختار ابن باز تأخير صلاة العشاء إلى ثلث الليل لكن دون مشقة، فقال: «فإذا تيسر تأخيرها بدون مشقةٍ فهو أفضل، فلو كان أهل القرية، أو جماعةٌ في السفر أخروها؛ لأنه أرفق بهم إلى ثلث الليل، فلا بأس بذلك، بل هو أفضل، لكن لا يجوز تأخيرها إلى ما بعد نصف الليل، فالنهاية نصف الليل...أما إذا كان تأخيرها قد يشق على بعض الناس فإن المشروع تعجيلها»[88].

84. رواه البخاري، كتاب الأذان، باب وجوب القراءة للإمام والمأموم في الصلوات كلها في الحضر والسفر وما يجهر فيها وما يخافت، برقم: 757؛ ومسلم، كتاب الصلاة، باب وجوب قراءة الفاتحة في كل ركعة، وإنه إذا لم يحسن الفاتحة، ولا أمكنه تعلمها قرأ ما تيسر له من غيرها، برقم: 793.

85. رواه البخاري، كتاب الوضوء، باب غسل الدم، برقم: 822؛ ومسلم، كتاب الحيض، باب المستحاضة وغسلها وصلاتها، برقم: 333.

86. شرح الروض المربع، لابن باز، كتاب الطهارة، الشريط الرابع، الوجه الثاني. نقلًا من: اختيارات الشيخ ابن باز الفقهية، لآل حامد 3/ 61.

87. مجموع فتاوى ابن باز 01/ 683، 03/ 481.

88. المرجع السابق 01/ 883.

وهذا نظر مقاصدي، فإن كان في فعل السنة مشقة، فإنها تترك، وتأخير صلاة العشاء سنة، فإن لحق الجماعة مشقة في تأخيرها، صارت السنة في تعجيلها.

10- الصلاة لغير القبلة، وفي ثياب فيها نجاسةٌ، والصلاة قاعدًا:

اختار ابن باز، أن المريض الذي لا يستطيع الصلاة إلى القبلة، ولا يوجد من يطهره فإنه يصلي حسب حاله، وأن المريض له الصلاة وهو جالس إذا شق عليه القيام فقال: «وهكذا المرأة عليها الصلاة، إذا كانت مريضةً، والصلاة تكون ولو لغير القبلة وأنت على السرير ﴿فَاتَّقُوا اللَّهَ مَا اسْتَطَعْتُمْ﴾ [التغابن: 16]، يصلي على حسب حاله، إن تيسر له أن يتوضأ وأن يصلي إلى القبلة فعلى ذلك، وجب عليه ذلك، فإن لم يتيسر ذلك ولم يكن عنده من يلاحظه، صلى في ثيابه التي فيها النجاسة، وعلى فراشه، وليس عليه إلا ذلك، ﴿فَاتَّقُوا اللَّهَ مَا اسْتَطَعْتُمْ﴾[التغابن: 16]، أما إذا تيسر له من ينظفه، ويعتني به، ويلبسه ثيابًا حسنةً للطهارة والصلاة، ويغسله من أوساخه، إذا تيسر له ذلك ويستطيع ذلك، ولا يشق على الإنسان المرض وجب عليه ذلك»[89].

وقال ابن باز: «المريض المصاب بسلس البول ولم يبرأ بمعالجته عليه أن يتوضأ لكل صلاةٍ بعد دخول وقتها، ويغسل ما يصيب بدنه، ويجعل للصلاة ثوبًا طاهرًا إن لم يشق عليه ذلك؛ وإلا عُفي عنه»[90].

وقال ابن باز: «المريض له الصلاة وهو جالس إذا شق عليه القيام فإنه يصلي وهو جالس؛ لقول النبي عليه الصلاة والسلام في الحديث الصحيح من حديث عمران بن حصين لما اشتكى قال: «صَلِّ قَائِمًا، فَإِنْ لَمْ تَسْتَطِعْ فَقَاعِدًا، فَإِنْ لَمْ تَسْتَطِعْ فَعَلَى جَنْبٍ، فإن لم تستطع فمستلقيا»[91] وهذا من تسهيل الله وتيسيره، فالمريض من الرجال

89. دروس للشيخ عبدالعزيز بن باز، الدرس الثالث عشر. (المكتبة الشاملة)

90. أحكام صلاة المريض وطهارته، ص01.

91. رواه البخاري، أَبْوَابُ تَقْصِيرِ الصَّلَاةِ، بَابُ إِذَا لَمْ يُطِقْ قَاعِدًا صَلَّى عَلَى جَنْبٍ، برقم: 7111. دون زيادة: «فإن لم تستطع فمستلقيًا»، ولم أجدها -حسب اطلاعي المتواضع- من حديث عمران، ووجدت حديثًا عن علي بن أبي طالب رضي الله عنه مرفوعًا جاء فيه ذكر الاستلقاء، ورواه البيهقي في السنن الكبرى، برقم: 8273، وقد ذكر كثيرٌ من العلماء أن هذه الزيادة في حديث عمران جاءت في سنن النسائي منهم: ابن قدامة، وابن عبدالهادي، وابن حجر، والشوكاني، وغيرهم، وقال ابن باز: «وزاد النسائي في سننه بإسناد صحيح: «فإن لم تستطع فمستلقيًا»، وقال في موضع آخر: «هكذا رواه البخاري في الصحيح بدون ذكر الاستلقاء، وزاد النسائي بإسناد جيد ذكر الاستلقاء على الظهر» مما يدل على أنه مطلع على هذا الإسناد، وقد ذكر غير واحدٍ من المشايخ أنه لم يجد هذه الزيادة عند النسائي، قال الشيخ عبد العزيز بن قاسم: «لم أجد هذه الزيادة من حديث عمران بن حصين رضي الله عنه في سنن النسائي، ولا في غيرها من كتب الحديث المطبوعة بعد البحث والتقصي، ومن نسبها للنسائي لعله اعتمد على ما ذكره المجد في المنتقى (ص 832) والله أعلم) انظر: مجموع فتاوى ابن باز 11/ 922، فتاوى نور على الدرب، لابن باز / 363، حاشية سماحة الشيخ عبد العزيز بن باز على بلوغ المرام، لابن قاسم 1/ 242، أصل صفة صلاة النبي ﷺ، للألباني، ص49، وعُرض موضوعها في موقع ملتقى أهل الحديث، تحت عنوان: «(فإن لم تستطع فمستلقيًا) روايةٌ معزوةٌ إلى النسائي لم أجدها مسندةً!» واتفق الباحثون فيه أنهم لم يجدوها عند النسائي.

والنساء إذا كان يشق عليه القيام يصلي قاعدًا، فإن عجز عن القعود من شدة المرض صلى على جنبه الأيمن أفضل، فإن شق عليه ذلك صلى مستلقيًا، وتكون رجلاه إلى القبلة، ويصلي مستقبلها بوجهه، وهكذا المقعد الذي لا يستطيع القيام؛ لشللٍ به، فإنه يصلي قاعدًا، ووجهه إلى القبلة، ويسجد في الأرض، ويركع في الهواء، فإن لم يستطع السجود على الأرض سجد في الهواء، وجعل سجوده أخفض من ركوعه؛ لأن الله سبحانه وتعالى يقول: ﴿لَا يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا﴾[البقرة: 286]، ويقول عز وجل: ﴿فَاتَّقُوا اللَّهَ مَا اسْتَطَعْتُمْ﴾[التغابن: 16]»[92].

وهذه الأجوبة تدل على يسر الشريعة، ورحمة الله بعباده، فما جعل الله علينا في الدين من حرج، فمع أن استقبال القبلة، والطهارة، والقيام لا تصح الصلاة إلا بها، فإن المشقة كانت سببًا في سقوطها عند من لا يستطيع الإتيان بها إلا بمشقة كالمريض. قال تعالى: ﴿فَاتَّقُوا اللَّهَ مَا اسْتَطَعْتُمْ﴾ [التغابن: 16].

11- الصلاة داخل الكعبة:

اختار ابن باز أن الصلاة داخل الكعبة مستحبةٌ، ومشروعةٌ إلا إذا كان دخولها يترتب عليه مشقةٌ، أو زحامٌ، فالترك أولى، فقد قال: «الصلاة فيها مستحبةٌ، ومشروعةٌ، ولكن ليس لها تعلقٌ بمناسك الحج، فليست من واجبات الحج، ولا من سننه، ولا من أركانه، فمن شاء دخلها فصلى، ومن شاء لم يدخل، فإذا تيسر ذلك من غير مشقةٍ، ولا كلفةٍ، فالصلاة فيها مستحبةٌ، وإن صلى في الْحِجْرِ كفى كما قال النبي ﷺ لعائشة لما طلبته دخول الكعبة، قال: «صَلِّي فِي الْحِجْرِ فَإِنَّهُ مِنَ الْبَيْتِ»[93]، فإذا صلى في الحجر، أو في الكعبة، كل ذلك حسنٌ، ولكن ليس له تعلقٌ بالحج، والعمرة، ولم يدخلها ﷺ في حجة الوادع، ولا في عمرة القضاء؛ فدل على عدم تأكد دخولها، وأن من دخلها فلا بأس، وهو مستحبٌ، ومن لا فلا، ولا سيما إذا كان دخولها يترتب عليه مشقةٌ، أو زحامٌ، فالترك أولى»[94].

وهذا فقه مقاصدي، فإن كان في فعل السنة مشقة، وزحام، فإنها تترك، ولا يزاحم الناس، ويكسب المحظور؛ لأجل تطبيق سنة.

12- ترك صلاة الجماعة للمشقة والصلاة في المصليات داخل الدوائر الحكومية::

سئل ابن باز هذا السؤال: «رجلٌ كبيرٌ في السن يشكو من رجليه حيث لا تساعدانه على حمله لأداء الصلاة جماعة في المسجد؛ لصعوبة النزول من درج البيت، ومشقة الطريق، إضافةً إلى ذلك، فإنه لا يستطيع الصلاة واقفًا، وإنما يجلس على كرسي

92. مجموع فتاوى ابن باز 91/ 301.

93. رواه أبو داود الطيالسي في مسنده، بهذا اللفظ برقم: 6661؛ ورواه أبو داود في سننه، برقم: 8202؛ والترمذي في سننه، برقم:678؛ وأحمد في مسنده، برقم: 61642، بلفظ: «صَلِّي فِي الْحِجْرِ إِذَا أَرَدْتِ دُخُولَ الْبَيْتِ». وقال الترمذي: «هَذَا حَدِيثٌ حَسَنٌ صَحِيحٌ».

94. الملخص البازي على منتقى الأخبار، ص112.

معد لجلوسه في الصلاة، فهل له من رخصة للصلاة في البيت، جزاكم الله خيرا؟

فأجاب رحمه الله: «إذا كان الحال ما ذُكر، فلا حرج عليه أن يصلي في البيت؛ من أجل العذر المذكور، وعليه السجود في الأرض إذا كان يستطيع، فإن كان لا يستطيع، فلا بأس أن يسجد في الهواء ويكون سجوده أخفض من الركوع»[95]،

وقال مجيبًا على سؤال آخر: «الواجب عليكم أن تصلوا مع الجماعة في المسجد إذا كنتم تسمعون النداء، وتستطيعون الذهاب إليه، أما إذا كان بعيدًا منكم يشق عليكم الذهاب إليه لبعده، أو لأن أحدكم مريضٌ، أو عاجزٌ لكبر سنٍ، ونحو ذلك، فلا حرج في الصلاة في محلكم»[96].

وقال: «الواجب على كل من استطاع أن يصلي في الجماعة من الرجال، أن يصلي في الجماعة... فإذا كان يشق عليه الخروج بسبب المرض، فهو معذورٌ»[97].

وسئل ابن باز: عن المصليات التي توجد في بعض الدوائر التي لا يصلى فيه إلا الظهر، هل لها حكم المسجد؟

فأجاب: «ليس لها حكم المسجد؛ هذا مصلى»

فسئل: «هل لهم أجر الجماعة وهم يصلون في محالهم؟»

فأجاب: «إذا لم يتيسر لهم مساجد حولهم فلهم أجر الجماعة، لكن إذا كان حولهم مساجد ينبغي أن يصلوا في المساجد»

فسئل: يشق عليهم الذهاب للمساجد لبعدها؟

فأجاب: «إذا كان لبعدها فلا بأس، لكن من سمع النداء فليخرج، النداء العادي، أو قد يكون يتأولون بأنهم إذا خرجوا يتفرقون، وبعضهم لا يصلي، قد يكون لهم تأويلٌ صحيحٌ من جهة بعض المدارس والدوائر، إذا كان صلاتهم في المحل أضبط لهم حتى يصلوا جميعًا قد يكون هذا عذرًا شرعيًا»[98].

في الجوابين السابقين عندنا مصلحة الاجتماع، وعندنا مشقة في هذا الاجتماع قد تذهب بالخشوع وحضور القلب في الصلاة كالمرض والعجز، أو مشقة البعد والتفرق، ومفسدة هذه أشد من مصلحة الاجتماع، ومن فقه الإمام أنه غلَّب جانب المفسدة الأشد، وأجاز لهم صلاتهم في بيوتهم.

13- المرور بين يدي المصلي في المسجد الحرام وسترة المصلي في الزحمة:

اختار ابن باز أن المرور بين يدي المصلي في المسجد الحرام غير محرم، ولا يقطع الصلاة فيه شيء، فقال: «أما المسجد الحرام فلا يحرم فيه المرور بين يدي المصلي، ولا يقطع الصلاة فيه شيءٌ من الثلاث المذكورة ولا غيرها[99]؛ لكونه مظنة الزحام، ويشق فيه

95. مجموع فتاوى ابن باز 03/ 211.

96. المرجع السابق 21/ 76.

97. المرجع السابق 03/ 081.

98. الملخص البازي على منتقى الأخبار، ص812.

99 . يقصد حديث أبي ذر رضي الله عنه، قَالَ: قَالَ رَسُولُ الله ﷺ: «إِذَا قَامَ أَحَدُكُمْ يُصَلِّي، فَإِنَّهُ يَسْتُرُهُ إِذَا كَانَ بَيْنَ يَدَيْهِ مِثْلُ آخِرَةِ الرَّحْلِ، فَإِذَا لَمْ يَكُنْ بَيْنَ يَدَيْهِ مِثْلُ آخِرَةِ الرَّحْلِ، فَإِنَّهُ يَقْطَعُ صَلَاتَهُ الْحِمَارُ، وَالْمَرْأَةُ، وَالْكَلْبُ الْأَسْوَدُ». رواه مسلم، كتاب الصلاة، باب قدر ما يستر المصلي، برقم: 015.

التحرر من المرور بين يدي المصلي، وقد ورد بذلك حديثٌ صريحٌ فيه ضعفٌ، ولكنه ينجبر بما ورد في ذلك من الآثار عن ابن الزبير وغيره، وبكونه مظنة الزحام ومشقة التحرز من المار كما تقدم، ومثله في المعنى المسجد النبوي وغيره من المساجد إذا اشتد فيها الزحام وصعب التحرز من المار؛ لقوله عز وجل: ﴿فَاتَّقُوا اللهَ مَا اسْتَطَعْتُمْ﴾ [التغابن: 16]، وقوله تعالى: ﴿لَا يُكَلِّفُ اللهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا﴾[البقرة: 286]، وقول النبي - ﷺ-: «مَا نَهَيْتُكُمْ عَنْهُ، فَاجْتَنِبُوهُ وَمَا أَمَرْتُكُمْ بِهِ فَأْتُوا مِنْهُ مَا اسْتَطَعْتُمْ» متفق عليه[100]»[101].

ورأى ابن باز أنه لا تشترط السترة مع وجود الزحمة، فقال: «أما في داخل المسجد فإن الزحمة والمشقة تمنع من اتخاذ السترة، وهو معفو عنه في داخل المسجد،... وهكذا في المسجد النبوي إذا كان فيه زحمةٌ شديدةٌ؛ فالعلة واحدةٌ، فالزحمة لا يشترط فيها السترة»[102].

وفي هذا الرأي نظر مقاصدي بعيد عند الإمام، فهو يعلم أن في المسجد الحرام من المشقة البالغة أن يقول: بتحريم المرور بين يدي المصلي، وأن مرور شيء يقطع الصلاة؛ بسبب الزحام الشديد، الذي لا يمكن معه التحرز من المرور، وكذلك لا يستطيع اتخاذ سترة، ولو قال بذلك لأدى لقطع كثير من الصلوات، وسبب خلافات ومشاجرات كثيرة تنزه عنها المساجد، ولم يقتصر في رأيه على المسجد الحرام، بل جعل العلّة وجود الزحمة الشديدة، فإذا كانت موجودة؛ فلا تشترط السترة، وبناء عليه لا يقطع الصلاة شيء.

14- الصلاة خلف الفاسق:

اختار ابن باز أن إمامة الفاسق صحيحة، فقال: «الفاسق اختلف الناس في إمامته: هل تصح أم لا؟ والصواب: أنها صحيحةٌ؛ لأن من صحت صلاته بنفسه صحت صلاته بغيره، والأدلة تدل على ذلك منها: ما تقدم في الأمراء: «يُصَلُّونَ لَكُمْ، فَإِنْ أَصَابُوا فَلَكُمْ، وَإِنْ أَخْطَئُوا فَلَكُمْ وَعَلَيْهِمْ» رواه البخاري في الصحيح[103]، والأمراء فيهم الفاسق، وفيهم غير الفاسق...كذلك حديث: «اجْعَلُوا أَئِمَّتَكُمْ خِيَارَكُمْ، فَإِنَّهُمْ وَفْدُكُمْ فِيمَا بَيْنَكُمْ وَبَيْنَ رَبِّكُمْ»[104]، يدل على أنه يُفضل أن يكون الأئمة هم الخيار، ولكن لا يدل على عدم صحة الصلاة، مثل ما في قوله ﷺ: «يَؤُمُّ الْقَوْمَ أَقْرَؤُهُمْ لِكِتَابِ الله»[105]، يعم الفاسق، وغير الفاسق؛ فالأفضل أن يكونوا خيارنا، وأفاضلنا،

100. سبق تخريجه.

101. مجموع فتاوى ابن باز 11/ 29.

102. المرجع السابق 92/ 623.

103. رواه البخاري، كِتَابُ الْأَذَانِ، بَابُ إِذَا لَمْ يُتِمَّ الإِمَامُ وَأَتَمَّ مَنْ خَلْفَهُ، برقم 496.

104. رواه الدارقطني في سننه، برقم: 2881؛ والبيهقي في السنن الكبرى، برقم 3315. قال الدارقطني: «إِسْنَادٌ غَيْرُ ثَابِتٍ»، وقال البيهقي: « إِسْنَادُ هَذَا الْحَدِيثِ ضَعِيفٌ».

105. رواه البخاري معلقًا في: بَابُ إِمَامَةِ العَبْدِ وَالمَوْلَى؛ ومسلم، كِتَابُ الْمَسَاجِدِ وَمَوَاضِعِ الصَّلَاةِ، بَابُ مَنْ أَحَقُّ بِالْإِمَامَةِ، برقم: 376.

لكن لا يدل على عدم الصلاة خلفه لكونه فاسقًا...فالحاصل أن هذه الأحاديث تدل على جواز الصلاة خلف الفاسق، وعمل الصحابة يدل على ذلك، وقوله ﷺ في الأمراء: «يُصَلُّونَ لَكُمْ، فَإِنْ أَصَابُوا فَلَكُمْ، وَإِنْ أَخْطَئُوا فَلَكُمْ وَعَلَيْهِمْ»[106] يدل على هذا المعنى، وهذا هو الصواب، وهو الأرجح، ثم البلاء يعم بهؤلاء، ولا سيما في آخر الزمان، فمن يسلم من الأئمة من أسباب الفسق؟! قلَّ من يسلم، فالقول بعدم صحة الصلاة خلف الفاسق فيه حرجٌ عظيمٌ، ومشقةٌ كبيرةٌ؛ فالصواب أنها تصح، ولكن على المسؤولين أن يختاروا الأفضل فالأفضل حسب الطاقة»[107].

وفي هذا الجواب جمع للكلمة، ووحدة الصف، وحكمة عند الإمام، ونظر بعيد جدًا، فلو قيل بأنه لا تصح إمامة الفاسق، سيلحق الناس حرج عظيم، فلن يصلي المسلم مع إمام حتى يتأكد من صلاحه وعدم فسقه، وستتعطل المساجد وبخاصة مساجد الطرقات بسبب ذلك، وسيضطر بعض الناس لإعادة صلاتهم لشكهم في إمامهم، وسيدخل الناس في صراع شديد في رد هذا وتقديم هذا، بخاصة أن بعضهم يُفسق بأدنى شبهة، وقد يصل الأمر للاقتتال والشجار، وقد وقع من بعض الذين يرجحون الرأي الآخر صراعات وتحزبات، وهجر بعضهم المساجد والجماعات حتى أضحوا صيدًا سهلًا للشيطان، فلعب بهم، وقد أصاب الإمام المحز بقوله: «فالقول بعدم صحة الصلاة خلف الفاسق فيه حرجٌ عظيمٌ، ومشقةٌ كبيرةٌ».

15- الطمأنينة للإمام في الصلاة وانتظاره وهو راكع الداخل للمسجد:

اختار ابن باز للإمام أن يطمئن في صلاته حتى يتمكن الجماعة من أداء السنة ولا يشق عليهم، وكذلك يتحرى الداخل للمسجد وهو راكع كي يدرك الركعة دون أن يشق على المأمومين، فقال: «فالمؤمن يتحرى الشيء الذي لا يشق على الناس، ولا ينفرهم من صلاة الجماعة، لكن مع الطمأنينة في ركوعه، وسجوده، وبين السجدتين، ورفعه من الركوع،... معنى الطمأنينة: يطمئن طمأنينةً تمكنه من تكرار التسبيح في الركوع، والسجود، ثلاث أو خمس مراتٍ مع الدعاء في السجود، والركود بين السجدتين، حتى يكثر من الدعاء، فيتحرى الرفق بهم؛ حتى يتمكنوا من أداء السنة، ومن الدعاء في محل الدعاء»[108].

وقال: «الأفضل أن يتأنى الإمام على وجه لا يشق على المأمومين؛ لأن مراعاة المأمومين الأولين أهم، فينبغي له أن يراعيهم، لكن إذا تأنى قليلًا حتى يدرك القادم الركوع، أو السجود، أو التشهد مع الإمام، فهذا أفضل، وأولى بالإمام»[109].

106. سبق تخريجه.

107. الملخص البازي على منتقى الأخبار، ص873.

108. المرجع السابق، ص742.

109. مجموع فتاوى ابن باز 03/ 151.

وسئل: « إذا كان الإمام في الركوع، وسمع بعض المصلين يسرعون لإدراك الركوع، فهل يجوز له أن ينتظر أم لا؟

فأجاب رحمه الله: «الأفضل للإمام في هذه الحال ألَّا يعجل بالرفع، لكن على وجه لا يشق على المأمومين الذين معه، حتى يدرك من أحس بدخولهم الركوع معه؛ حرصًا على إدراكهم الركعة، وقد جاء عن النبي - ﷺ -[110] ما يدل على استحباب ذلك»[111].

وفي هذه الأجوبة مقصد عظيم وهو الاجتماع، وعدم تنفير المأمومين من صلاة الجماعة، وأن المأموم الموجود في الصف مقدم على المأموم الداخل، فعلى الإمام ألّا يشق عليه، ويراعيه؛ لتستمر الوحدة والاجتماع الذي من أجله شرعت صلاة الجماعة.

110. لعل الإمام يقصد حديث أبي قتادة رضي الله عنه فقد جاء في منتقى الأخبار بَابُ: (إِطَالَةِ الْإِمَامِ الرَّكْعَةَ الْأُولَى وَانْتِظَارِ مَنْ أَحَسَّ بِهِ دَاخِلًا لِيُدْرِكَ الرَّكْعَةَ)، وذكر فيه حديث أبي قتادة رضي الله عنه:«أَنَّ النَّبِيَّ - ﷺ- كَانَ يَقْرَأُ فِي الظُّهْرِ فِي الْأُولَيَيْنِ بِأُمِّ الْكِتَابِ وَسُورَتَيْنِ، وَفِي الرَّكْعَتَيْنِ الْأُخْرَيَيْنِ بِفَاتِحَةِ الْكِتَابِ، وَيُسْمِعُنَا الْآيَةَ أَحْيَانًا، وَيُطَوِّلُ فِي الرَّكْعَةِ الْأُولَى مَا لَا يُطِيلُ فِي الثَّانِيَةِ، وَهَكَذَا فِي الْعَصْرِ، وَهَكَذَا فِي الصُّبْحِ» . مُتَّفَقٌ عَلَيْهِ. وَرَوَاهُ أَبُو دَاوُد وَزَادَ قَالَ: «فَظَنَنَّا أَنَّهُ يُرِيدُ بِذَلِكَ أَنْ يُدْرِكَ النَّاسُ الرَّكْعَةَ الْأُولَى». وجاء في شرح هذا الحديث لابن باز: «ولا يعجل حتى يدرك الداخلون الركعة، فإذا دخلوا وهو في الركوع فلا مانع من أن يطول قليلاً؛ حتى يدركوا الركوع، من باب المساعدة للداخلين من غير مشقةٍ على الحاضرين» الملخص البازي على منتقى الأخبار، ص953.

111. مجموع فتاوى ابن باز 11/ 842.

16- قراءة سورة الأعراف في صلاة المغرب للإمام:

سئل ابن باز عن قراءة سورة الأعراف كاملةً وأنها قد تشق على الجماعة فهل يخبرهم قبل أن يقرأها؟

فأجاب رحمه الله: «الأولى أن لا يقرأها؛ لأن فيها مشقةً على الناس، ولم يحفظ أنه ﷺ قرأها إلا مرةً[112]»[113].

وهذه من الأجوبة التي تدل على فقه الإمام ابن باز ونظره المقاصدي، فقد نظر إلى المشقة التي تلحق الجماعة في قراءة سورة الأعراف في صلاة المغرب، ثم نظر إلى أن الحديث لم يرد عن النبي ﷺ إلا مرة واحدة، وأن هذه المرة لا تدل على السنية، فالسنة هي الطريقة التي كان النبي ﷺ يعتاد فعلها، خصوصًا في أمر يتعلق بالصلاة، فقد صلَّى النبي ﷺ هذه الصلاة آلاف المرات، ولم يحفظ عنه قراءة سورة الأعراف إلا مرة واحدة، وهذا لا يدل على السنية، وقد يكون هناك سبب آخر لفعلها، ولم يأت في الحديث بيان ذلك، ورأى ابن حجر أنه ﷺ فعل ذلك: «إما لبيان الجواز، وإما لعلمه بعدم المشقة على المأمومين»[114]، فالأولى الاستمرار على ما عهد على النبي ﷺ والاستمرار عليه، وهذا ما عليه جمهور

112. رواه البخاري، أبواب صفة الصلاة، باب القراءة في المغرب، برقم: 467.

113. الملخص البازي على منتقى الأخبار، ص051.

114. فتح الباري، لابن حجر 2/ 842.

العلماء، قال ابن رجب: «وذهب أكثر العلماء إلى استحباب تقصير الصلاة في المغرب...وذكر الترمذي: أن العمل عندَ أهل العلم على القراءة في المغرب بقصار المفصل. وهذا يشعر بحكاية الإجماع عليهِ، وممن استحب ذَلِكَ ابن مبارك والثوري والشافعي وأحمد وإسحاق، وقال: كانوا يستحبون ذَلِكَ»[115].

وقد يكون من أسباب اختيار ابن باز عدم قراءة سورة الأعراف في صلاة المغرب اطلاعه على تعليل بعض العلماء للحديث، قال ابن رجب: «ولعل مسلمًا أعرض عن تخريج هذا الحديث لاضطراب إسناده؛ ولأن الصحيح عنده إدخال (مروان) في إسناده، وهو لا يخرج لهُ استقلالًا، ولا يحتج بروايته. والله – سبحانه وتعالى – أعلم»[116].

فاجتمع عنده المشقة التي تلحق الناس في تطبيق الحديث، وكونه حديثًا واحدًا، إضافة إلى تعليل بعض العلماء له. والله أعلم.

17 – التورك بإدخال القدم بين الفخذ والساق:

اختار ابن باز عدم إدخال القدم بين الفخذ والساق في التورك، فقال: «فالمعروف عن النبي ﷺ أن التورك أن يخرج قدمه تحت فخذه وساقه[117]، أما إدخالها بين الفخذ والساق[118] فهذا فيه صعوبةٌ، ومشقةٌ، وعدم خشوعٍ في الصلاة، فلعل بعض الرواة وهم فجعل الرواية بين فخذه وساقه، والصواب تحت فخذه وساقه، والأحاديث المشتبهة تفسر بالأحاديث الواضحة»[119].

وهذا الاختيار نقد للمتن من جهة مخالفته للمقصد الشرعي، ويدل على إمامة ابن باز في نقد الحديث من جهة المتن، فهو لم يضعف الحديث من جهة السند، بل رأى أن هذا الفعل فيه مشقة، وصعوبة، فأعله بذلك، وجعله من الأحاديث المشتبهة التي تفسر بالأحاديث الواضحة[120]. ويمكن جمع هذا الموضع والذي

115. فتح الباري، لابن رجب 7/ 62-82.

116. المرجع السابق 7/ 52.

117. رواه البخاري، أبواب صفة الصلاة، باب سنة الجلوس في التشهد، برقم: 828.

118. رواه مسلم، كتاب المساجد ومواضع الصلاة، باب صفة الجلوس في الصلاة، وكيفية وضع اليدين على الفخذين، برقم: 975.

119. الملخص البازي على منتقى الأخبار، ص862.

120. وقال الشيخ الألباني: «وقال أبو داود [وأبو عوانة]: (تحت).. بدل: (بين). ولعله أوضح في المعنى، والمراد أنه كان يجعل قدمه اليسرى تحت فخذه وساقه اليمنى»، وقال الشيخ بكر أبو زيد: «فَهِمَ بعض المعاصرين أَن التطبيق العملي لهذه السنة هو: إظهار أَصابع القدم اليسرى فيما بين الفخذ والساق فَيَجْعَلُ ظهرهما مما يلي الساقاً وبطنها مما يلي الفخذ، وهذا الحديث رواه أَبو داود بسنده عن عبد الواحد بن زياداً أَخبرنا عثمان بن حكيماً أَخبرنا عامر بن عبد الله بن الزبير عن أَبيهاً قال: «كان رسول الله – ﷺ – إذا قعد في الصلاة جعل قدمه اليسرى تحت فخذه اليمنى وَسَاقِهاً وَفَرَشَ قدمه اليمنى» الحديث: (رقم 379). وهذا إسناده عند مسلم سواء. فمخرج الحديث عندهما متحداً «فالبينية» في رواية مسلم هي بمعنى «التحتية» في لفظ أَبي داوداً فإِنَّه لا يمكن مع اتحاد مخرجه تعدد الصفةاً وكون القدم اليسرى تحت فخذه اليمنى وساقهاً ولا يُحتمل تأْويله بالتطبيق العملي الجديد المذكوراً فَتَعَيَّنَ حمل «البينية» في رواية مسلم على هذا اللفظ الصريح في رواية أَبي داود... وهو تطبيق جديد لا أَعلم به قائلاً قَبْلُ. ولفظ أَبي داود لاتحاد مخرجه: نَصٌّ في رفض هذا الفهم الجديداً والله أَعلم». انظر: أصل صفة الصلاة، للألباني 3/ 289، لا جديد في أحكام الصلاة، لبكر (أبو زيد) ص 94-15.

قبله، وأمثالهما ويدرس أثر مقاصد الشريعة على الإمام ابن باز في فهم الأحاديث ونقدها.

18- جمع الصلاة للمريض وللعذر:

اختار ابن باز جواز الجمع بين الصلاتين للعذر كالمرض والسفر، فقال: «المريض يفعل ما هو الأرفق به من الجمع - أعني جمع التقديم أو جمع التأخير-، فإن لم يكن عليه مشقةٌ تدعوه إلى الجمع، صلى كل صلاةٍ في وقتها، هذا هو الأفضل له، وإن جمع فلا بأس»[121].

وسئل عن «امرأة مكسورة الرجل، هل يجوز لها جمع كل الوقتين مع بعض؟

فقال: «إذا كان عليها مشقةٌ في الوضوء للوقتين فلها الجمع كسائر المرضى، وإن كان لا يوجد مشقةٌ تصلي كل صلاة في وقتها»[122].

وقال: «إذا وجد العذر جاز أن يجمع بين الصلاتين الظهر والعصر، والمغرب والعشاء؛ لعذرٍ وهو المريض، والمسافر، وهكذا في المطر الشديد في أصح قولي العلماء، يجمع بين الظهر والعصر كالمغرب والعشاء، وبعض أهل العلم يمنع الجمع بين الظهر والعصر في البلد للمطر ونحوه، كالدحض الذي تحصل به المشقة، والصواب جواز ذلك كالجمع بين المغرب والعشاء إذا كان المطر أو الدحض شديدًا يحصل به المشقة، فإذا جمع بين الظهر والعصر جمع تقديم فلا بأس، كالمغرب والعشاء، سواء جمع في أول الوقت أو في وسط الوقت، المهم إذا كان هناك ما يشق عليهم بأن كانوا في المسجد وهي المطر الشديد، والأسواق يشق عليهم المشي فيها لما فيها من الطين والماء جمعوا ولا بأس، وإن لم يجمعوا فلهم العذر يصلون في بيوتهم، بوجود الأمطار في الأسواق ووجود الطين»[123].

وقال: «يجوز الجمع في المطر والوحل الذي يشق على الناس»[124].

وقال: «لا حرج في الجمع بين المغرب والعشاء ولا بين الظهر والعصر في أصح قولي العلماء للمطر الذي يشق معه الخروج إلى المساجد، وهكذا الدحض والسيول الجارية في الأسواق؛ لما في ذلك من المشقة»[125].

ولو تأملنا هذه الأجوبة لوجدنا أن الإمام ابن باز علل جواز الجمع بين الصلاتين بوجود المشقة، فمتى شق أداء الصلاة في وقتها، جاز الجمع.

19- الأفضل للصائم المسافر:

اختار ابن باز أن الأفضل للصائم الفطر في السفر، ويتأكد عند وجود المشقة، فقال: «الأفضل للصائم الفطر في السفر مطلقًا، ومن صام فلا حرج عليه؛ لأن النبي - ﷺ- ثبت عنه هذا وهذا، وهكذا الصحابة رضي الله عنهم[126]،

121. مجموع فتاوى ابن باز 21/ 282.

122. المرجع السابق 03/ 871.

123. المرجع السابق 21/ 292-392.

124. المرجع السابق 01/ 383.

125. المرجع السابق 21/ 192.

126. انظر: صحيح مسلم، كِتَاب الصِّيَامِ، بَابُ جَوَازِ الصَّوْمِ

لكن إذا اشتد الحر، وعظمت المشقة، تأكد الفطر، وكره الصوم للمسافر؛ لأنه - ﷺ- لما رأى رجلًا قد ظلل عليه في السفر من شدة الحر وهو صائم؛ قال عليه الصلاة والسلام: «لَيْسَ مِنَ البِرِّ الصَّوْمُ فِي السَّفَرِ»[127]، ولما ثبت عنه - ﷺ- أنه قال: «إِنَّ اللهَ يُحِبُّ أَنْ تُؤْتَى رُخَصُهُ، كَمَا يَكْرَهُ أَنْ تُؤْتَى مَعْصِيَتُهُ»[128]، وفي لفظ: «كما يُحِبُّ أَنْ تُؤْتَى عَزَائِمُهُ»[129]، ولا فرق في ذلك بين من سافر على السيارات، أو الجمال، أو السفن والبواخر، وبين من سافر في الطائرات؛ فإن الجميع يشملهم اسم السفر ويترخصون برخصه»[130].

ففي هذا الجواب بيّن الإمام أفضلية الفطر في السفر مطلقًا، لكن إذا وجدت المشقة، فإن الفطر يتأكد، ويكره الصوم، وهذا يدل على محاسن الشريعة، وهي أنها لا تريد من العبادات إلحاق الضرر بالعباد، وأنه متى وجدت المشقة حضرت الرخصة، ويصل عدم الأخذ بالرخصة إلى درجة التحريم والإثم، وهذه حماية شديدة من الشريعة على روح العبادات.

20- الفطر للمريض وللحامل والمرضع الشيخ الكبير والعجوز:

أجاب ابن باز أحدهم بقوله: «متى وجدتَ مشقةً عليك بسبب المرض فلك الإفطار، وإن كنت لم تستشرْ طبيبًا في ذلك، وعليك القضاء»[131].

وقال: «بشرط أن يكون المريض يشق عليه الصوم، أما إذا لم يشق عليه فليس له الفطر؛ لأنه لا يعتبر معذورًا»[132].

وقال: «ومن صام فلا حرج عليه إذا لم يشق عليه الصوم، فإن شق عليه الصوم كره له ذلك»[133].

وقال ابن باز: «أما الحامل والمرضع فيلزمهما الصيام، إلا أن يشق عليهما فإنه يشرع لهما الإفطار وعليهما القضاء»[134].

وقال: «حكم الحامل التي يشق عليها الصوم حكم المريض، وهكذا المرضع إذا شق عليها الصوم تفطران وتقضيان»[135].

وقال ابن باز: «إذا كان الشيخ الكبير والعجوز

وَالْفِطْرِ فِي شَهْرِ رَمَضَانَ لِلْمُسَافِرِ فِي غَيْرِ مَعْصِيَةٍ إِذَا كَانَ سَفَرُهُ مَرْحَلَتَيْنِ فَأَكْثَرَ، وَأَنَّ الْأَفْضَلَ لِمَنْ أَطَاقَهُ بِلَا ضَرَرٍ أَنْ يَصُومَ، وَلِمَنْ يَشُقُّ عَلَيْهِ أَنْ يُفْطِرَ. برقم: 3111.

127. رواه البخاري، كِتَابُ الصَّوْمِ، بَابُ قَوْلِ النَّبِيِّ ﷺ لِمَنْ ظُلِّلَ عَلَيْهِ وَاشْتَدَّ الحَرُّ «لَيْسَ مِنَ البِرِّ الصَّوْمُ فِي السَّفَرِ»، برقم: 6491، ومسلم، كِتَاب الصِّيَام، بَابُ جَوَازِ الصَّوْمِ وَالْفِطْرِ فِي شَهْرِ رَمَضَانَ لِلْمُسَافِرِ فِي غَيْرِ مَعْصِيَةٍ إِذَا كَانَ سَفَرُهُ مَرْحَلَتَيْنِ فَأَكْثَرَ، وَأَنَّ الْأَفْضَلَ لِمَنْ أَطَاقَهُ بِلَا ضَرَرٍ أَنْ يَصُومَ، وَلِمَنْ يَشُقُّ عَلَيْهِ أَنْ يُفْطِرَ، برقم: 5111.

128. رواه الإمام أحمد في المسند، برقم: 6685. وصححه الألباني في صحيح الجامع 1/ 383، برقم: 6881.

129. رواه ابن حبان في صحيحه، برقم: 8653. وصححه الألباني في صحيح الجامع 1/ 383، برقم: 5881.

130. مجموع فتاوى ابن باز 51/ 732-832. وانظر: تحفة الإخوان بأجوبة مهمة تتعلق بأركان الإسلام، ص 161. لكن جاء فيه: «وفي لفظ: «إن الله يُحِبُّ أَنْ تُؤْتَى عَزَائِمُهُ»»، ولم يرد الحديث بهذا اللفظ، فليتنبه لذلك.

131. مجموع فتاوى ابن باز 51/ 312.

132. المرجع السابق 51/ 532.

133. المرجع السابق 51/ 732.

134. المرجع السابق 51/ 271.

135. المرجع السابق 51/ 322.

الكبيرة يشق عليهما الصوم فلهما الإفطار، ويطعمان عن كل يومٍ مسكينًا»[136].

ولو تأملنا هذه الأجوبة لوجدنا أن الإمام علل جواز الإفطار بوجود المشقة، فمتى شق على المريض الصيام أو على الحامل أو المرضع أو الشيخ الكبير والعجوز الكبيرة، فإنه يجوز لهم الفطر. ويجمع كل هذه قوله: «ومن صام فلا حرج عليه إذا لم يشق عليه الصوم، فإن شق عليه الصوم كره له ذلك»[137].

21- خروج المذي من الصائم:

اختار ابن باز أن المذي لا يفسد الصوم، فقال: «أما المذي فلا يفسد به الصوم في أصح قولي العلماء؛ لأن الأصل السلامة وعدم بطلان الصوم، ولأنه يشق التحرز منه»[138].

والملاحظ أن المشقة علّة لهذا الاختيار الذي اختاره الإمام، إضافة إلى أصل السلامة.

22- ختم القرآن للإمام في قيام رمضان:

اختار ابن باز سنية أن يسمع الإمام المأمومين القرآن كله في قيام رمضان، فقال: «السنة للإمام أن يُسمع المأمومين في قيام رمضان القرآن كلَّه، إذا تيسر له ذلك من غير مشقةٍ عليهم، فإن لم يتيسر ذلك فلا حرج وإن لم يختمه»[139].

وقال: «لا حرج في ذلك والأمر في هذا واسع - والحمد لله -، إن ختم فهو أفضل؛ حتى يسمع الجماعة جميع القرآن، وحتى يفوز الجميع بالأجر العظيم في هذا الشهر الكريم، وإن حال حائل دون ذلك ولم يتيسر للإمام ختم القرآن فلا حرج في ذلك، والمشروع للإمام أن يراعي المأمومين ولا يشق عليهم ويرفق بهم، فإذا كانت الإطالة تشق عليهم تركها؛ مراعاةً لترغيبهم في الصلاة وعدم تركها»[140].

وقال: «المشروع للأئمة أن يُسمعوا المأمومين جميع القرآن في قيام رمضان إذا استطاعوا ذلك، فيقرأ الإمام في كل ليلةٍ الآيات والسور التي تلي ما قرأه في الليلة الماضية؛ حتى يسمع المصلين خلفه جميع كتاب ربهم سبحانه، متواليًا حسب ما رتب في المصحف، وإذا استطاع أن يكمل بهم ختمه فهو أفضل إذا لم يشق عليهم، مع العناية بالترتيل والخشوع والطمأنينة؛ لأن المقصود من الصلاة هو التقرب إلى الله سبحانه، والخشوع بين يديه؛ رغبةً فيما عنده من الثواب، وحذرًا مما لديه من العقاب»[141].

ففي هذه الأجوبة ربط الإمام ابن باز سنية قراءة القراءة كله في رمضان بعدم المشقة؛ لأنه رأى أن المقصد في الصلاة هو التقرب إلى الله - سبحانه -، والخشوع بين يديه، فإذا كان في ختم القرآن مشقة عليهم ذهب هذا المقصود، والعبرة

136. المرجع السابق 51/ 202.

137. المرجع السابق 51/ 732.

138. المرجع السابق 51/ 513.

139. المرجع السابق 03/ 43.

140. المرجع السابق 11/ 343.

141. المرجع السابق 03/ 03.

في العبادات بمقاصدها لا بهيئاتها الخالية من روح التعبد والتقرب إلى الله.

23- الحج عن الشيخ الكبير:

أجاز ابن باز الحج عن الشيخ الكبير الذي يشق عليه السفر وأعمال الحج، فقال: «الشيخ الكبير الذي يشق عليه السفر وأعمال الحج يحج عنه»[142].

فالمشقة هي العلّة في سقوط الحج عن الشيخ الكبير، فمتى وجدت حُج عنه.

24- استلام الحجر الأسود والركن اليماني في الزحمة:

اختار ابن باز مشروعية استلام الحجر الأسود والركن اليماني في كل شوطٍ إن لم تكن مشقة، فقال: «يشرع للطائف استلام الحجر الأسود والركن اليماني في كل شوطٍ، كما يستحب له تقبيل الحجر الأسود واستلامه بيده اليمنى إذا تيسر ذلك بدون مشقةٍ، أما مع المشقة والزحام فيكره»[143].

وقال: «يشرع للطائف أن يستلم الحجر الأسود والركن اليماني في كل شوطٍ من أشواط الطواف، كما يستحب له تقبيل الحجر الأسود خاصةً في كل شوطٍ مع الاستلام، حتى في الشوط الأخير إذا تيسر ذلك من دون مشقةٍ، أما مع المشقة فيكره له الزحام، ويشرع أن يشير إلى الحجر الأسود بيده أو عصاه ويكبر، أما الركن اليماني فلم يردْ - فيما نعلم - ما يدل على الإشارة إليه، وإنما يستلمه بيمينه إذا استطاع من دون مشقةٍ ولا يقبله، ويقول: (بسم الله، والله أكبر) أو (الله أكبر)، أما مع المشقة فلا يشرع له استلامه»[144].

25- صلاة الركعتين للطائف خلف المقام:

رأى ابن باز مشروعية أن يصلي الطائف الركعتين خلف مقام إبراهيم، إذا تيسر له ذلك، فقال: «لا يجب على الطائف أن يصلي الركعتين خلف مقام إبراهيم، ولكن يشرع له ذلك إذا تيسر من دون مشقةٍ، وإن صلاهما في أي مكانٍ من المسجد الحرام، أو في أي مكانٍ من الحرم كله أجزأه ذلك، ولا يشرع له أن يزاحم الطائفين؛ لأدائهما حول المقام، بل ينبغي له أن يتباعد عن الزحام، وأن يصليهما في بقية المسجد الحرام؛ لأن عمر رضي الله عنه صلى ركعتي الطواف في بعض طوافه بذي طوى[145]، وهي من الحرم لكنها خارج المسجد الحرام، وكذلك أم سلمة رضي الله عنها صلت لطواف الوداع خارج المسجد الحرام[146]، والظاهر أن سبب ذلك الزحام، أو أرادت بذلك أن تبين للناس التوسعة الشرعية في هذا الأمر»[147].

142. المرجع السابق 61/ 993.

143. المرجع السابق 61/ 631.

144. المرجع السابق 71/ 022.

145. رواه البخاري معلقًا، كتاب الحج، باب الطواف بعد الصبح والعصر.

146. رواه البخاري، كتاب الحج، باب من صلى ركعتي الطواف خارجا من المسجد، برقم: 6261.

147. مجموع فتاوى ابن باز 71/ 922.

26- صلاة الظهر والعصر في عرنة يوم عرفة:

اختار ابن باز سنية جمع صلاة الظهر والعصر وقصرهما للحجاج يوم عرفات في وادي عرنةٍ، فقال: «صلاة الظهر والعصر يوم عرفات للحجاج جمعًا وقصرًا في وادي عرنةٍ غرب عرفاتٍ بأذان واحدٍ وإقامتين سنةٌ مؤكدةٌ فعلها النبي ﷺ في حجة الوداع[148]، ولا ينبغي للمؤمن أن يخالف السنة...بل يصلي مع الناس قصرًا وجمعًا جمع تقديم، ثم يتوجه إلى محل الوقوف في نفس عرفة، ولو صلاهما في عرفة ولم يصلِ في وادي عرنة فلا بأس؛ حذرًا من المشقة، فإن الناس في هذه العصور يحتاجون للتخلص من الزحام بكل وسيلةٍ مباحةٍ»[149].

وهذه الآراء والاختيارات في المسائل الثلاث الماضية يدل على بعد النظر عند الإمام ابن باز وفقه الأولويات عنده؛ وذلك أن تقبيل الحجر، واستلامه، والركن اليماني، وصلاة ركعتين خلف مقام إبراهيم، وصلاة الظهر والعصر يوم عرفات للحجاج جمعًا وقصرًا في وادي عرنةٍ، كلها سنن، وزحام الناس ومضايقتهم وأذاهم محرم، فلا تفعل السنة بارتكاب المحرم، إضافة إلى أن الواجبات تسقط عند وجود المشقة، فالسنن من باب أولى، وكما قال الإمام: «الناس في هذه العصور يحتاجون للتخلص من الزحام بكل وسيلةٍ مباحةٍ»، والمتأمل في سبب كثيرٍ من الزحام في الحج، ووفيات كثير من الناس، وأذى آخرين، يجد أنهم أناس أرادوا تطبيق جميع السنن، وأن يحجوا كما حج رسول الله ﷺ، دون مبالات بما يلحقهم من مشقة وأذى، وما يلحق الناس منهم. ودون فقه للهدي النبوي في ذلك، وتأمل للمقاصد الشرعية.

27- توجه الضعفة من مزدلفة إلى منى في النصف الأخير من الليل، ورمي الجمرة ليلًا:

أجاز ابن باز للضعفة من النساء والمرضى والشيوخ ومن تبعهم التوجه من مزدلفة إلى منى في النصف الأخير من الليل، فقال: «لا حرج على الضعفة من النساء والمرضى والشيوخ ومن تبعهم في التوجه من مزدلفة إلى منى في النصف الأخير من الليل؛ عملًا بالرخصة، وحذرًا من مشقة الزحمة، ويجوز لهم أن يرموا الجمرة ليلًا»[150].

وقال: «لا حرج على الضعفة من النساء والمرضى والشيوخ ومن تبعهم في التوجه من مزدلفة إلى منى في النصف الأخير من الليل؛ عملًا بالرخصة وحذرًا من مشقة الزحمة، ويجوز لهم أن يرموا

148. رواه مسلم، كتاب الحج، باب حجة النبي -ﷺ-، برقم 8121. في حديث جابر رضي الله عنه الطويل، وفيه: «فَأَجَازَ رَسُولُ اللهِ ﷺ حَتَّى أَتَى عَرَفَةَ، فَوَجَدَ الْقُبَّةَ قَدْ ضُرِبَتْ لَهُ بِنَمِرَةَ، فَنَزَلَ بِهَا، حَتَّى إِذَا زَاغَتِ الشَّمْسُ أَمَرَ بِالْقَصْوَاءِ، فَرُحِلَتْ لَهُ، فَأَتَى بَطْنَ الْوَادِي... ثُمَّ أَذَّنَ، ثُمَّ أَقَامَ فَصَلَّى الظُّهْرَ، ثُمَّ أَقَامَ فَصَلَّى الْعَصْرَ، وَلَمْ يُصَلِّ بَيْنَهُمَا شَيْئًا» قال النووي: «وَقَوْلُهُ (بَطْنَ الْوَادِي) هُوَ وَادِي عُرَنَةَ بِضَمِّ الْعَيْنِ وَفَتْحِ الرَّاءِ وَبَعْدَهَا نُونٌ» شرح النووي على مسلم 8/ 181.

149. مجموع فتاوى ابن باز 21/ 313، 71/ 952.

150. المرجع السابق 61/ 222.

الجمرة ليلًا كما ثبت ذلك عن أم سلمة[151]، وأسماء بنت أبي بكر رضي الله عنهم[152]»[153].

وقال: «لا بأس في رمي الجمرة ليلة النحر بعد نصف الليل؛ للمشقة»[154].

فالإمام في هذه الأجوبة أجاز لهؤلاء الضعفة ومن تبعهم أن يتوجهوا إلى منى ليلة النحر ويرموا الجمرة، وألا ينتظروا الفجر في مزدلفة؛ خشية المشقة، وخوفًا عليهم من الزحام.

28- طواف الحائض للضرورة:

من الآراء التي اختارها ابن باز جواز طواف الحائض إن لم يتيسر لها البقاء، ولا العودة، فقال: «إذا كان الأمر كما ذكر من حيض المرأة قبل الطواف، وهي محرمةٌ، ومحرمها مضطرٌ للسفر فورًا، وليس لها محرمٌ، ولا زوجٌ بمكة، سقط عنها شرط الطهارة من الحيض لدخول المسجد، وللطواف؛ للضرورة، فتَسْتَثْفِرْ[155]، وتطوف، وتسعى لعمرتها، إلّا إن تيسر لها أن تسافر، وتعود مع زوجٍ، أو محرمٍ، لقرب المسافة، ويسر المئونة، فتسافر، وتعود فورٍ انقطاع حيضها؛ لتطوف طواف عمرتها، وهي متطهرةٌ»[156].

وهذه المسألة من المسائل التي وقع فيها خلاف شديد، وأول من قال بأن الحائض تطوف للضرورة ولا دم عليها ابن تيمية رحمه الله، بعد أن رأى المشقة الشديدة التي تلحق الحائض، وأنها «لا يمكنها الاحتباس بعد الوفد، والوفد ينفر بعد التشريق بيوم أو يومين أو ثلاثة، وتكون هي قد حاضت ليلة النحر فلا تطهر إلى سبعة أيام أو أكثر، وهي لا يمكنها أن تقيم بمكة حتى تطهر؛ إما لعدم النفقة أو لعدم الرفقة التي تقيم معها وترجع معها، ولا يمكنها المقام بمكة؛ لعدم هذا أو هذا أو لخوف الضرر على نفسها، وما لها في المقام وفي الرجوع بعد الوفد. والرفقة التي معها: تارة لا يمكنهم الاحتباس لأجلها إما لعدم القدرة على المقام والرجوع وحدهم وإما لخوف الضرر على أنفسهم وأموالهم. وتارة يمكنهم ذلك لكن لا يفعلونه»[157].

فلما رأى ذلك نظر في حديث منع الحائض

151. رواه أبو داود في سننه، كتاب المناسك، باب التعجيل من جمع، برقم: 2491؛ والبيهقي في السنن الكبرى، كتاب الحج، باب من أجاز رميها بعد نصف الليل، برقم: 1759. والأثر ضعفه الإمام أحمد وغيره. قال ابن القيم: «حديث منكر، أنكره الإمام أحمد وغيره»، وذكر ابن التركماني أن حديث ام سلمة رضي الله عنها مضطرب سندًا ومتنًا، ووافقه الألباني. انظر: زاد المعاد، لابن القيم 2/ 032؛ الجوهر النقي، لابن التركماني 5/ 231؛ إرواء الغليل، للألباني 4/ 972.

152. رواه البخاري، كتاب الحج، باب من قدم ضعفة أهله بليل، فيقفون بالمزدلفة، ويدعون، ويقدم إذا غاب القمر، برقم: 9761؛ ومسلم، كتاب الحج، باب استحباب تقديم دفع الضعفة من النساء وغيرهن من مزدلفة إلى منى في أواخر الليل قبل زحمة الناس، واستحباب المكث لغيرهم حتى يصلوا الصبح بمزدلفة، برقم: 1921.

153. مجموع فتاوى ابن باز 71/ 342.

154. المرجع السابق 71/ 492.

155. تَسْتَثْفِرْ أي: تشدُّ ثوبًا على فرجها. انظر: مطالع الأنوار على صحاح الآثار، لابن قرقول 2/ 96.

156. فتاوى تتعلق بأحكام الحج والعمرة والزيارة، ص77.

157. مجموع الفتاوى، لابن تيمية 62/ 422-522.

من الطواف[158] نظرًا مقاصديًا، فرأى أنه في زمن السلف رضي الله عنهم كانت الطرقات آمنة والناس يردون مكة ويصدرون عنها في أيام العام، ويمكن المرأة أن تحتبس هي وذو محرمها ومكاريها حتى تطهر ثم تطوف فكان العلماء يأمرون بذلك[159]، وأما في وقته فقد تغير الوضع، فأجاز لها الطواف وهي حائض ولا شيء عليها، وقال في آخر جوابه: «هذا هو الذي توجه عندي في هذه المسألة ولا حول ولا قوة إلا بالله العلي العظيم. ولولا ضرورة الناس واحتياجهم إليها علما وعملا لما تجشمت الكلام حيث لم أجد فيها كلاما لغيري فإن الاجتهاد عند الضرورة مما أمرنا الله به»[160]. وهذا الاختيار وإن لم يشتهر في زمن ابن تيمية، فإنه اشتهر في عصرنا، بخاصة عندما أخذ به الإمامان ابن باز، وابن عثيمين[161]، وصار في هذه القول فرج وتيسير لكثير من النساء؛ لارتباطهن برحلات طيران دولية لها وقت محدد، وتكاليف السفر باهظة، وعدم إمكان بقاء الحجاج مدة أكثر من المسموح، وعدم تمكن كثير من المسلمين من الإتيان لمكة أكثر من مرة.

158. رواه البخاري، كتاب الحج، باب تقضي الحائض المناسك كلها إلا الطواف بالبيت وإذا سعى على غير وضوء بين الصفا والمروة، برقم: 0561، ومسلم، كتاب الحج، باب بيان وجوه الإحرام، وأنه يجوز إفراد الحج والتمتع والقران، وجواز إدخال الحج على العمرة، ومتى يحل القارن من نسكه، برقم: 1121.

159. انظر: مجموع الفتاوى، لابن تيمية 62/ 422.

160. المرجع السابق 62/ 142.

161. انظر: الممتع، لابن عثيمين 1/ 233.

29- سقوط المبيت في منى عن أهل الأعذار:

اختار ابن باز أن المبيت في منى يسقط عن أصحاب الأعذار، فقال: «المبيت في منى يسقط عن أصحاب الأعذار، كالسقاة، والمريض الذي يشق عليه المبيت في منى، لكن يشرع لهم أن يحرصوا في بقية الأوقات على المكث بمنى مع الحجاج؛ تأسيًا بالنبي ﷺ، وأصحابه رضي الله عنهم إذا تيسر ذلك»[162].

ففي هذا الاختيار مراعاة من الإمام للمشقة التي تلحق بأصحاب الأعذار في مبيتهم بمنى، ولأن المرض درجات جعل العذر لمن تلحقه المشقة في مرضه، ولم يجعل مطلق المرض عذرًا؛ سدًا لذريعة ترك الواجبات دون عذرٍ، فإن هناك بعض الأمراض التي تصيب الناس بخاصة الحاج - لتغير الجو-، ولا تشق عليهم، وهناك من الناس من يتتبع الرخص دون حاجة، وسد الباب على أمثال هؤلاء مقصد شرعي.

30- رمي النائب عن نفسه وعن مستنيبه عند كل جمرة:

اختار ابن باز أنه يجوز للنائب أن يرمي عن نفسه ثم عن مستنيبه كل جمرةٍ من الجمار الثلاث وهو في موقفٍ واحدٍ، فقال: «ويجوز للنائب أن يرمي عن نفسه ثم عن مستنيبه كل جمرةٍ من الجمار الثلاث وهو في موقفٍ واحدٍ، ولا يجب عليه أن يكمل رمي الجمار الثلاث عن نفسه ثم يرجع

162. المرجع السابق 61/ 941.

فيرمي عن مستنيبه في أصح قولي العلماء؛ لعدم الدليل الموجب لذلك، ولما في ذلك من المشقة والحرج، والله سبحانه وتعالى يقول: ﴿وَمَا جَعَلَ عَلَيْكُمْ فِي الدِّينِ مِنْ حَرَجٍ﴾ [الحج: 78]، وقال النبي ﷺ: «يَسِّرُوا وَلاَ تُعَسِّرُوا»[163]، ولأن ذلك لم ينقل عن أصحاب رسول الله ﷺ حين رموا عن صبيانهم والعاجز منهم، ولو فعلوا ذلك لنقل؛ لأنه مما تتوافر الهمم على نقله»[164].

وقال: «من أراد الرمي عن غيره فله حالتان، وهما: أن يرمي عن نفسه جميع الجمار ثم عن مستنيبه. والأخرى: أن يرمي عن نفسه وعن مستنيبه عند كل جمرة، وهذا هو الصواب؛ دفعًا للحرج والمشقة، ولعدم الدليل الذي يوجب خلاف ذلك»[165].

31- رمي الجمار عن الكبير:

سئل ابن باز هذا السؤال: «ما حكم توكيلك لابنك في رمي الجمار بسبب عجزك؟ .

فأجاب رحمه الله: «لا حرج في ذلك إذا كان رمي الجمار يشق عليك بسبب كبر سنك؛ لقول الله عز وجل: ﴿فَاتَّقُوا اللَّهَ مَا اسْتَطَعْتُمْ﴾[التغابن: 16]»[166].

وفي هذا الاختيار والذي قبله تيسير على الناس بخاصة في وقت الزحام، فقد أذن لمن يشق عليه الرمي بالتوكيل، وكذلك أذن للموكل أن يرمي عن نفسه وعن موكله عند كل جمرة، وفيه بيان لمراعاة الإمام لما يلحق الناس من المشقة في الحج.

32- استقدام المشركين واستخدامهم في جزيرة العرب:

اختار ابن باز أنه لا يجوز استقدام المشركين لجزيرة العرب إلا للحاجة الشديدة، فقال: «نعم قد شعر المسلمون بخطر من هؤلاء المشركين، وقد نُبِهَ ولي الأمر على أنه يجب تطهير الجزيرة من الكفرة، والعناية بعدم دخولهم فيها، وعدم إقامتهم فيها، وقد وافق ولي الأمر على التقليل منهم، ووعد -وفقه الله- بالعناية التامة بهذا الشأن، وأن لا يستقدم إلا من تدعو الضرورة أو الحاجة الشديدة إليهم»[167].

وقال: «الواجب إخراج الكفار من الجزيرة، وأن لا يستعمل فيها إلا المسلمون من بلاد الله،...أما الكفار فلا يستخدمهم أبدا إلا عند الضرورة الشرعية»[168].

33- السفر إلى بلاد الكفار:

اختار ابن باز أنه لا يجوز السفر إلى بلاد الكفار

163. رواه البخاري، كِتَابُ العِلْمِ، بَابُ مَا كَانَ النَّبِيُّ ﷺ يَتَخَوَّلُهُمْ بِالْمَوْعِظَةِ وَالعِلْمِ كَيْ لاَ يَنْفِرُوا، برقم: 96؛ ومسلم، كِتَابُ الجِهَادِ وَالسِّيَرِ، بَابٌ فِي الْأَمْرِ بِالتَّيْسِيرِ، وَتَرْكِ التَّنْفِيرِ، برقم: 2371.

164. مجموع فتاوى ابن باز 61/ 68-78؛ التحقيق والإيضاح لكثير من مسائل الحج والعمرة والزيارة، ص 57.

165. مجموع فتاوى ابن باز 61/ 741.

166. المرجع السابق 71/ 303.

167. المرجع السابق 2/ 154.

168. المرجع السابق 3/ 682.

إلا عند الضرورة، فقال: «الصواب أنه لا يجوز السفر إلى بلاد الكفار للتعلم إلّا عند الضرورة القصوى، بشرط أن يكون ذا علمٍ، وبصيرةٍ، وأن يكون بعيدًا عن أسباب الفتنة،...فالواجب على المسلمين الحذر من السفر إلى بلاد أهل الشرك إلا عند الضرورة القصوى، إلّا إذا كان المسافر ذا علمٍ، وبصيرةٍ، ويريد الدعوة إلى الله، والتوجيه إليه، فهذا أمرٌ مستثنى، وهذا فيه خيرٌ عظيمٌ»[169].

34- الاستعانة بالكفار لقتال الكفار والمصالحة معهم:

اختار ابن باز أنه لا تجوز الاستعانة بالكفار في قتال الكفار إلا عند الحاجة أو الضرورة، فقال: «وأما الاستعانة ببعض الكفار في قتال الكفار عند الحاجة، أو الضرورة، فالصواب أنه لا حرج»[170].

قال ابن باز: «وإنما تجوز المصالحة عند الحاجة، أو الضرورة، مع العجز عن قتالهم، أو إلزامهم بالجزية إن كانوا من أهلها»[171].

في هذه المسائل الثلاث نجد المفاصلة الشديدة عند الإمام فيما يتعلق بالعلاقة مع الكافرين، فالأصل عنده تحريم استقدامهم واستخدامهم في جزيرة العرب، وتحريم السفر إلى بلادهم، وكذلك تحريم الاستعانة بهم، ولكن مع ذلك هو يدرك وجود الحاجة لهذه الأمور، فهم متقدمون علينا في أمور الدنيا، ونحن بحاجة لهم في أرضنا للاستفادة منهم، والاستعانة بهم في الحروب، والسفر إليهم للتعلم أو العلاج، فأجاز ذلك، ولكن لفقهه ربط الجواز بوجود الحاجة، ومعنى ذلك أنه متى زالت الحاجة أو الضرورة رجع الحكم إلى أصل المنع. وفي هذ الاختيارات جمع الإمام بين مراعاة الحاجة والضرورة، وبين تقديرها بقدرها، وعود الحكم لأصله بعد زوالها.

35- حفظ المال في البنوك الربوية والتحويل عن طريقها:

اختار ابن باز أنه لا يجوز وضع المال في البنوك الربوية إلا للضروة، فقال: «أما وضعه بدون فائدةٍ فالأحوط تركه إلّا عند الضرورة إذا كان البنك يعامل بالربا؛ لأن وضع المال عنده ولو بدون فائدةٍ فيه إعانةٌ له على أعماله الربوية، فيخشى على صاحبه أن يكون من جملة المعينين على الإثم والعدوان، وإنْ لم يُرِدْ ذلك»[172].

وقال: «إذا دعت الضرورة إلى الحفظ عن طريق البنوك الربوية فلا حرج في ذلك إن شاء الله؛ لقوله سبحانه:﴿وقد فصَّل لكُم ما حَرَّم عليكُم إلا ما اضطررتُم إليهِ﴾ [الأنعام: 119]، ولا شك أن التحويل عن طريقها من الضرورات العامة في هذا العصر، وهكذا الإيداع فيها؛ للضرورة بدون اشتراط الفائدة»[173].

169. المرجع السابق 4/ 183.

170. المرجع السابق 7/ 953.

171. المرجع السابق 8/ 522.

172. المرجع السابق 4/ 113.

173. المرجع السابق 91/ 491-591.

وهذا الاختيار كالمسألة التي قبلها، في كون الأصل التحريم؛ لما في وضع المال في البنوك الربوية من إعانة المرابين على الربا، ولكن لمّا كان في وقت الإمام أغلب البنوك ربوية، وكانت تجربة البنوك الإسلامية حديثة، وقليلة، وليست بقوة البنوك الربوية، وكثير من بلدان المسلمين لا توجد فيها بنوك إسلامية، أجاز وضع المال في البنك الربوي دون أخذٍ للربا (الفائدة)، ومع ذلك من فقه الإمام علل هذا الحكم بوجود الضرورة، فمتى زالت زال هذا الحكم، وعاد الحكم إلى الأصل، فالضرورة تقدر بقدرها، قال ابن باز: «لا يجوز الإيداع في البنوك الربوية ولو لم تأخذ فائدةً؛ لما في ذلك من إعانتها على الإثم والعدوان، والله سبحانه قد نهى عن ذلك، لكن إذا اضطررت إلى ذلك، ولم تأخذ فائدةً، ولم تجد ما تحفظ مالك فيه سوى البنوك الربوية، فلا حرج إن شاء الله؛ للضرورة، والله سبحانه وتعالى يقول: ﴿وقد فصَّل لكُم ما حَرَّم عليكُم إلا ما اضطررتُم إليهِ﴾ [الأنعام: 119]، ومتى وجدت بنكًا إسلاميًا، أو محلًا أمينا ليس فيه تعاون على الإثم والعدوان تودع مالك فيه، لم يجز لك الإيداع في البنوك الربوية»[174].

فعلى هذا من نقل فتوى ابن باز في جواز وضع المال في البنوك الربوية في بلاد فيها كثرة من البنوك الإسلامية، ولا ضرورة فيها لوضع المال في البنوك الربوية فقد أخطأ على الإمام، فحكم الجواز عنده معلل بوجود الضرورة، وقد زالت.

36- حكم التورق:

رجح ابن باز جواز التورق، وكان من قوله في ذلك: «إن الفقير قد تدعوه الحاجة إلى هذه المعاملة بل قد يضطر إليها؛ لفقره وعدم من يقرضه، أو يتصدق عليه، وهذا القول أرجح إن شاء الله عند الحاجة إليها، أما عند الاستغناء عنها فالأولى تركها؛ خروجًا من خلاف العلماء، واحتياطًا للدين وابتعادا عن إشغال الذمة بما قد يشق تخليصها منه»[175].

التورق الفردي عمَّت به البلوى ولا يكاد بيت بخاصة في بلدنا إلا ويوجد فيه من يتعامل به، والناس محتاجون إليه مع قلة المقرضين أو ندرتهم، وقد راعى ابن باز هذه الحاجة، مع أنه يرى أن الأحوط تركها عند الاستغناء عنها.

ومنع هذه المعاملة قد يقود المسلم إلى الربا؛ خصوصًا إذا عضت عليه الحاجة بأنيابها[176]، وفوائد الربا قد تكون أقل من التورق، مع وجود كثير من الدعوات المسهلة للمعاملات الربوية، فهو بين التورق أو الربا، يقول ابن باز عن التورق: «والمحتاج قد يضطر إليها، أو إلى الربا، ليس كل أحد يجد من يقرضه، أو

174. المرجع السابق 91/ 491-591.

175. المرجع السابق 91/ 301.

176. مع التنبيه على أن الربا لا تبيحه الحاجة ولا تبيحه إلا الضرورة، قال ابن تيمية: «وقد أباح الشارع أنواعًا من الغرر للحاجة ...وأما الربا فلم يبح منه». مجموع الفتاوى 23/ 632.

يهبه فيضطر صاحب الحاجة في قضاء دين أجئ إليه، أو لزواج أو لعمارة مسكن، أو غير هذا من الحاجات»[177].

فالإمام ابن باز راعى بنظرته المقاصدية هذه الأمور فأجاز التورق لمن احتاج إليه، أما عند الاستغناء عنه فالأولى تركه.

37- أخذ الأجرة على تعليم القرآن:

اختار ابن باز أنه لا حرج في أخذ الأجرة على تعليم القرآن وتعليم العلم، فقال: «لا حرج في أخذ الأجرة على تعليم القرآن وتعليم العلم؛ لأن الناس في حاجة إلى التعليم، ولأن المعلم قد يشق عليه ذلك ويعطِّله التعليم عن الكسب، فإذا أخذ أجرةً على تعليم القرآن، وتحفيظه، وتعليم العلم، فالصحيح أنه لا حرج في ذلك»[178].

وفي هذا نظرٌ إلى مقصد عظيم وهو استمرار العلم وتعليم القرآن، فإنه لو منع ذلك للحق المعلمين مشقة، وقد تكون هذه المشقة سببًا لتوقفهم عن العلم؛ سعيًا في طلب الرزق.

38- إعلان النكاح:

اختار ابن باز عدم التكلف في إعلان النكاح، فقال: «إعلان النكاح وإظهاره مطلوبٌ وهو من السنة، ولكن لا ينبغي التكلف الذي يشق على الزوج ويحرجه، وقد قال النبي ﷺ لعبد الرحمن بن عوف: «أَوْلِمْ وَلَوْ بِشَاةٍ»[179]»[180].

وفي هذا الكلام مراعاة لحال الأزواج، وكذلك سهولة الزواج، وإقدام الشباب عليه مبكرًا، فكم من شاب أخرته التكاليف المصاحبة لإعلان النكاح عن النكاح، فظل يجمع المال، أو يقترض، لأجل هذه التكاليف، وظل زمنًا وهو يسدد هذه الديون، ولو لم تكن هناك تكاليف شاقة، لانتفع بهذا المال، له ولزوجه، ولأقدم على الزواج وهو خفيف الظهر، مسرور الفؤاد.

39- أكل حبوب منع الحمل دون إذن الزوج للضرر:

سألت امرأة ابن باز هذا السؤال: «أنا متزوجةٌ، وزوجي يرفض أن آكل حبوب منع الحمل؛ حيث لا يحس بالتعب الذي ألاقيه، أنا متضررةٌ، وقد أكلت حبوب منع الحمل دون علم زوجي، هل في ذلك حرج؟

فأجابها رحمه الله: «إذا تيسر تركها فهو أحوط، أما إذا كان الضرر عظيمًا، والمشقة كبيرةٌ فلا بأس وإلا فتركها أحوط، وطاعة الزوج واجبةٌ إلا إذا كان الضرر كبيرًا ويشق عليك؛ لقول الله سبحانه: ﴿فَاتَّقُوا اللَّهَ مَا اسْتَطَعْتُمْ﴾[التغابن: 16]»[181].

177. مجموع فتاوى ابن باز 03/ 113.

178. المرجع السابق 5/ 563.

179. رواه البخاري، كِتَابُ النِّكَاحِ، بَابٌ: كَيْفَ يُدْعَى لِلْمُتَزَوِّجِ، برقم: 5515؛ ومسلم، كِتَابُ النِّكَاحِ، بَابُ الصَّدَاقِ، وَجَوَازِ كَوْنِهِ تَعْلِيمَ قُرْآنٍ، وَخَاتَمَ حَدِيدٍ، وَغَيْرِ ذَلِكَ مِنْ قَلِيلٍ وَكَثِيرٍ، وَاسْتِحْبَابِ كَوْنِهِ خَمْسَمِائَةِ دِرْهَمٍ لِمَنْ لَا يُجْحِفُ بِهِ، برقم: 7241.

180. دروس للشيخ عبدالعزيز بن باز، الدرس السادس. (المكتبة الشاملة)

181. مجموع فتاوى ابن باز 12/ 381-481.

ونحن في هذا السؤال بين ضررين، الضرر الأول: عصيان الزوج، والضرر الثاني: ما يلحق المرأة من الحمل المتتابع، فأصَّل الإمام لأصل: وهو طاعة الزوج، ثم بيّن أنه لو كان ضرر طاعته أشد من ضرر معصيته في هذه القضية، فإنه يدفع الضرر الأعلى بالضرر الأدنى، وهذا من دقة الفقه، ومراعاة المقاصد الشرعية، بخاصة أن الزوج لن يعلم بهذا، وعليه فلن تحدث في البيت مشكلة كبيرة في عصيانه، وتسير الأمور – بحول الله – دون ضرر يلحق بالمرأة.

40- منع الحمل وتنظيمه:

سئل ابن باز: ما الحكم في استئصال الرحم للتعقيم، أي منع الحمل؛ لأسبابٍ طبيةٍ حاضرة ومستقبلية كما تتوقعها الجهات الطبية والعلمية؟ فأجاب رحمه الله: «إذا كان هناك ضرورةٌ فلا بأس، وإلا فالواجب تركه؛ لأن الشارع يُحَبِّذُ النسل، ويدعو إلى أسبابه؛ لتكثير الأمة، لكن إذا كان هناك ضرورة فلا بأس، كما يجوز تعاطي أسباب منع الحمل مؤقتًا؛ للمصلحة الشرعية»[182].

وهذه المسألة اجتمع فيها ضرران: الأول: فعل المحرم وهو استئصال الرحم، الثاني: الضرر بعدم فعله وهو إبقاء الرحم، فإن كان هناك ضرر في بقاء الرحم جاز استئصاله، فضرر بقائه أشد من ضرر ارتكاب المحرم، ومن مقاصد الشريعة حفظ النفس، وهذا ما دعا الإمام إلى جواز فعل هذا المحرم إن كان في بقائه ضرر.

41- إزالة الوشم:

اختار ابن باز تحريم الوشم، ووجوب إزالته إلا أن وجدت مشقة فيبقيه، فقد قال: «الوشم في الجسم حرام؛ لما ثبت عن النبي - ﷺ -: «أنه لَعَنَ الْوَاصِلَةَ وَالْمُسْتَوْصِلَةَ، وَالْوَاشِمَةَ وَالْمُسْتَوْشِمَةَ»[183]، وإذا فعله المسلم في حال جهله بالتحريم، أو عمل به الوشم في حال صغره، فإنه يلزمه إزالته بعد علمه بالتحريم، لكن إذا كان في إزالته مشقةٌ أو مضرةٌ فإنه يكفيه التوبة والاستغفار، ولا يضره بقاؤه في جسمه»[184].

وفي هذا الاختيار أجاز الإمام إبقاء الوشم مع قوله بتحريمه ووجوب إزالته إن كانت هناك مشقة، أو مضرة، وفي هذه النظرة المقاصدية، فتح لباب التوبة من هذا الفعل، فإن كثيرًا من الوشوم لا يمكن إزالتها إلا بصعوبة ومشقة وضرر، فإن قيل لهم بمثل قول الإمام سهلت عليهم التوبة، إضافة إلى حفظ النفس من الأذى، فإن بعض الناس عندما يتوب إلى الله من هذا الفعل، قد يقوده الحماس إلى أن يؤذي نفسه لإزالته، وهذا ما لم تأمر به الشريعة، ولا ترضاه.

42- نظر الطبيب لعورة المريض ومسها:

اختار ابن باز أنه يجوز للطبي النظر للعورة

182. أحكام صلاة المريض، ص14.

183. رواه البخاري، كِتَابُ اللِّبَاسِ، بَابُ الوَصْلِ فِي الشَّعَرِ، برقم: 3395؛ ومسلم، كتاب اللِّبَاسِ وَالزِّينَةِ، بَابُ تَحْرِيمِ فِعْلِ الْوَاصِلَةِ وَالْمُسْتَوْصِلَةِ وَالْوَاشِمَةِ وَالْمُسْتَوْشِمَةِ وَالنَّامِصَةِ وَالْمُتَنَمِّصَةِ وَالْمُتَفَلِّجَاتِ وَالْمُغَيِّرَاتِ خَلْقَ اللهِ، برقم: 4212.

184. مجموع فتاوى ابن باز 01/ 44.

ومسها للحاجة، فقال: «لا حرج أن يمس الطبيب عورة الرجل للحاجة، وينظر إليها للعلاج، سواء العورة الدبر أو القبل، فله النظر والمس للحاجة والضرورة»[185].

43- تطبيب الرجال النساء، والنساء الرجال:

اختار ابن باز وجوب تطبيب النساء لبعضهن والرجال كذلك إلا عند الضرورة فيجوز العكس، فقد قال: «الواجب أن تكون الطبيبات مختصات للنساء، والأطباء مختصين للرجال إلا عند الضرورة القصوى، إذا وجد مرضٌ في الرجال ليس له طبيبٌ رجلٌ فهذا لا بأس به، والله يقول: ﴿وقد فصَّل لكُم ما حَرَّم عليكُم إلا ما اضطررتُم إليهِ﴾ [الأنعام: 119]، وإلّا فالواجب أن يكون الأطباء للرجال، والطبيبات للنساء، وأن يكون قسم الأطباء على حدةٍ، وقسم الطبيبات على حدة، أو يكون مستشفى خاصًا للرجال، ومستشفى خاصًّا للنساء؛ حتى يبتعد الجميع عن الفتنة، والاختلاط الضار، هذا هو الواجب على الجميع»[186].

وقال: «أن يكون الأطباء للرجال، والطبيبات للنساء إلا عند الضرورة القصوى، إذا كان المرض لا يعرفه إلا الرجل فلا حرج أن يعالج المرأة؛ لأجل الضرورة، وهكذا لو كان مرض الرجل لا يعرفه إلا امرأة فلا حرج في علاجها له، وإلا فالواجب أن يكون الطبيب من الرجال للرجال، والطبيبة من النساء للنساء، هذا الواجب»[187].

وهذه النظرة المقاصدية تدل على أن حفظ النفس من الأذى والمرض مقدم على حفظ العورة من نظر الطبيب عند الحاجة، فقد اجتمع فيها أمران: الأذى الذي يلحق المريض - الرجل أو المرأة - وقد يؤدي إلى وفاته، والنظر إلى العورة التي أمر الله بسترها ونهى عن كشفها، وعند التعارض يدفع الأعلى بالأدنى، ولا جرم أن نظر الطبيب للعورة عند الحاجة، أخف من الأذى الذي يلحق المريض بمنع ذلك.

44- الحلف الكاذب للضرورة أو المصلحة:

اختار ابن باز تحريم الحلف الكاذب إلا لمصلحة، فقال: «ومعلوم أن الكذب حرامٌ، وإذا كان مع اليمين صار أشد تحريمًا، لكن لو دعت الضرورة أو المصلحة الراجحة إلى الحلف الكاذب فلا حرج في ذلك»[188].

وفي هذا الاختيار نظر دقيق جدًا، فإن الحلف بالله كذبًا من كبائر الذنوب[189]، ولكن قد تكون هناك ضرورة تدعو إلى هذا الحلف الكاذب، كإنقاذ مظلوم من ظالم، وغيرها، فحينها يجوز الكذب، بل يجب، قال النووي: «إنَّ الكلامَ وَسيلَةٌ إِلَى المَقَاصِدِ، فَكُلُّ مَقْصُودٍ مَحْمُودٍ يُمْكِنُ تَحْصِيلُهُ بِغَيْرِ

185. المرجع السابق 6/ 02.

186. أحكام صلاة المريض، ص93.

187. المرجع السابق ، ص32.

188. مجموع فتاوى ابن باز 1/ 45.

189. انظر: الزواجر عن اقتراف الكبائر، للهيتمي 2/ 992.

الكَـذِبِ يَحْـرُمُ الكَـذِبُ فِيـهِ، وإنْ لَمْ يُمْكِـنْ تَحْصِيلُـهُ إلاَّ بالكَـذِبِ، جـازَ الكَـذِبُ. ثُـمَّ إنْ كَانَ تَحْصِيـلُ ذَلِـكَ المَقْصُـودِ مُبَاحًـا كَانَ الكَـذِبُ مُبَاحًـا، وإنْ كَانَ وَاجِبًـا، كَانَ الكَـذِبُ وَاجِبًـا. فـإذا اخْتَفَـى مُسْـلِمٌ مِـنْ ظَـالِمٍ يُرِيـدُ قَتْلَـهُ، أَوْ أَخـذَ مَالِـهِ وأخفـى مالَـه وَسُـئِلَ إنْسَـانٌ عَنْـهُ، وَجَـبَ الكَـذِبُ بإخْفَائِـه. وكـذا لـو كانَ عِنـدَهُ وديعَـةٌ، وأراد ظَـالِمٌ أخذهـا، وجـبَ الكـذبُ بإخفائهـا»[190].

بـل إن ابـن بـاز أجـاز لمـن ارتكـب حـدًا أن يحلـف عنـد القـاضي أنـه مـا فعلـه ثـم يتـوب بينـه وبـين الله، فقـد قـال: «إذا حلـف يمينـاً اضطـر إليهـا ولـو لم يحلـف لأصابـه شيء يـضره وليـس فيهـا حـق لمسـلم، فإنـه لا حـرج عليـه؛ ليدفـع عـن نفسـه الـضرر، ومـن ذلـك لـو قيـل لـه: احلـف أنـك مـا زنيـت أو مـا شربـت الخمـر أو مـا أشـبه ذلـك فحلـف عـلى ذلـك؛ لئـلا يقـام عليـه الحـد فـلا حـرج عليـه في ذلـك، وعليـه التوبـة إلى الله فيـما بينـه وبـين ربـه سـبحانه وتعـالى، ومـن تـاب تـاب الله عليـه إذا صـدق في التوبـة»[191].

45- التصوير:

اختـار ابـن بـاز أن التصويـر لا يجـوز، فقـال: «لا يجـوز للمسـلم أن يصـور نفسـه، ولا أن يصـور غـيره مـن ذوات الأرواح إلّا عنـد الـضرورة، كالجـواز والتابعيـة ونحـو ذلـك»[192].

وقـال: «أمـا تصويـر ذوات الأرواح من بني الإنسـان، أو الـدواب، والطيـور، فـلا يجـوز إلّا للـضرورة، كـما لـو صـور شـيئًا ممـا يضطـر إليـه النـاس، كالتابعيـة التـي يحتاجهـا النـاس، وتسـمى حفيظـة النفـوس فـلا بـأس، وهكـذا جـواز السـفر، والشـهادة العلميـة التـي لا تحصـل إلا بالصـورة، وهكـذا تصويـر المجرمـين؛ ليعرفـوا ويتحـرز مـن شرهـم، وهكـذا أشـباه ذلـك ممـا تدعـو إليـه الـضرورة»[193].

وفي هـذا الـرأي نجـد أن الإمـام مـع تحريمـه للتصويـر، فإنـه راعـى المشـقة التـي تلحـق النـاس لـو أخـذوا بهـذا الـرأي مطلقًـا، فأجـاز التصويـر إلى مـا تدعـو إليـه الحاجـة، كالتابعيـة وجـواز السـفر، ومـن المؤكـد أن اسـتخدام ابـن بـاز لمصطلـح «الـضرورة» هنـا لا يعنـي بـه معناهـا عنـد الأصوليـين، بـل هـي هنـا يـراد بهـا الحاجـة؛ لأنـه لا يلحـق النـاس مـن عـدم التصويـر ضرورة أصوليـة، إنـما تلحقهـم المشـقة والتـي تدخـل في مصطلـح الحاجـة عندهـم، والله أعلـم.

الخاتمة

وبعـد هـذه الجولـة اليسـيرة في قاعـدة المشـقة تجلـب التيسـير وفروعهـا في فقـه الإمـام ابـن بـاز، أودّ تدويـن أبـرز النتائـج، وأهـم التوصيـات؛ جريًـا عـلى العـادة، فأبـرز النتائـج هـي:

190. رياض الصالحين، للنووي، ص334-434.

191. الموقـع الرسـمي لسـماحة الشـيخ الإمـام ابـن بـاز رحمـه الله، فتـوى بعنـوان: حكـم الحلـف الـكاذب للاضطـرار.

192. مجموع فتاوى ابن باز 1/ 734.

193. المرجع السابق 6/ 083.

1. أن القاعدة الْفقهية حُكمٌ فِقهيٌ أغلبيٌ ينطبقُ علَى مُعظمِ جزئياتِهِ.
2. أن المراد بقاعدة المشقة تجلب التيسير أن المشقة سببٌ للتيسير والتخفيف في الأحكام الشرعية.
3. يُشترط للمشقة كي تجلب التيسير أن تكون المشقة خارجةً عن المعتاد، وأن تكون المشقة مما تنفك عنها العبادة والتكاليف غالبًا.
4. للقواعدِ الفقهيةِ أهميةٌ كبرى في ضبطِ الفقهِ، وجمعِ منثورِ المسائلِ في سلكٍ واحدٍ، وتُساعدُ علَى تكوينِ الملكةِ الفقهيةِ، وتحمي حاملَها مِنَ التناقضِ في المسائلِ المتشابهةِ، وسيَطَّلِعُ الدارس لها على كثيرٍ مِنْ مقاصدِ الشريعةِ وأسرارِها.
5. قاعدة: «المشقةُ تجلبُ التيسيرَ» تُعد مِنْ أهمِ المقاصدِ الشرعيةِ، والركائزِ الَّتي يقومُ علَيهَا الدينُ الإسلاميُ الحنيفُ، وهي من أمهات القواعد الخمس التي يدور عليها معظم أحكام الفقه، والأدلة على هذه القاعدة متضافرة من الكتاب وسنة رسول الله ﷺ وإجماع الأمة.
6. من القواعد المندرجة تحت قاعدة: «المشقةُ تجلبُ التيسيرَ» قاعدة: «إذا ضاق الأمر اتسع»، وقاعدة: «لا واجب مع العجز»، وقاعدة: «الميسور لا يسقط بالمعسور»، وقاعدة: «الضرورات تبيح المحظورات»، وقاعدة: «الضرورة تقدر بقدرها»، وقاعدة «الحاجةالعامةتنزلمنزلةالضرورةالخاصة».
7. لقاعدة: «المشقةُ تجلبُ التيسيرَ» فروعٌ فقهيةٌ كثيرةٌ في فقه الإمام ابن باز -رحمه الله-، وقد تم ذكر جملةٍ منها متنوعة في أبواب الفقه، وتم التعليق عليها - بما فتح الله -، وتبين النظر المقاصدي عند الإمام، وأنه يراعي المقصد في فتاويه، ولو تأملنا لوجدنا أن قول الله تعالى: ﴿فَاتَّقُوا اللَّهَ مَا اسْتَطَعْتُمْ﴾[التغابن: 16]، ورد كثيرًا فيها؛ مما يدل على مراعاته لأحوال الناس، وربطه الأحكام الشرعية بالاستطاعة، وأنه ينطلق من قواعد ثابتة، وأنه من أئمة المقاصد المعاصرين.

وأما أهم التوصيات فهي أن تكون هناك بحوثٌ في دراسة الفروع الفقهية للإمام ابن باز في القواعد الفقهية الأخرى، ودراسة مقاصد الشريعة عند الإمام ابن باز، وكذلك القيام بمثل ذلك مع سائر الأئمة الذين لم تدرس كتبهم، ففي ذلك تكوين للملكة الفقيهة، وفيها وفاءٌ لأئمة الإسلام، رحمهم الله.

وصلى الله وسلم وبارك على نبينا محمد.

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

ابن باز، عبد العزيز بن عبد الله. (1422هـ). أحكام صلاة المريض وطهارته. ط. 1، الرياض: وزارة الشئون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد.

ابن باز، عبد العزيز بن عبد الله. (1420هـ). تحفة الإخوان بأجوبة مهمة تتعلق بأركان الإسلام. ط. 2، الرياض: وزارة الشئون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد.

ابن باز، عبد العزيز بن عبد الله. (1420هـ). دروس للشيخ عبد العزيز بن باز. موقع المكتبة الشاملة. https://al-maktaba.org/book/7680.

ابن باز، عبدالعزيز بن عبدالله. (1420هـ). الملخص البازي على منتقى الأخبار. اعتنى بها: علي بن حسين فقيهي. موقع الألوكة. https://www.alukah.net/

ابن باز، عبدالعزيز بن عبدالله . (1420هـ). مجموع فتاوى ومقالات متنوعة. جمع: محمد بن سعد الشويعر. ط. 1، الرياض: رئاسة إدارة البحوث العلمية والإفتاء.

ابن باز، عبدالعزيز بن عبدالله. (1420هـ). فتاوى تتعلق بأحكام الحج والعمرة والزيارة. ط. 4، الرياض: وزارة الشئون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد، الرياض.

ابن باز، عبدالعزيز بن عبدالله. (1420هـ). فتاوى نور على الدرب. جمعها: الدكتور محمد بن سعد الشويعر.

ابن بيه، عبدالله بن الشيخ المحفوظ. صناعة الفتوى وفقه الأقليات. ط. 1، جدة: دار المنهاج.

ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم. (728هـ). مجموع الفتاوى. جمع: عبد الرحمن بن محمد بن قاسم. المدينة النبوية: مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف.

ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم. (728هـ). الفتاوى الكبرى. ط. 1، بيروت: دار الكتب العلمية.

ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم. (728هـ). القواعد النورانية. تحقيق: أحمد محمد الخليل. ط. 1، الدمام: دار ابن الجوزي.

ابن حنبل، أحمد بن محمد بن حنبل بن هلال بن أسد الشيباني. (241هـ). المسند. تحقيق: شعيب الأرنؤوط. ط. 1، دمشق: مؤسسة الرسالة.

ابن رجب، عبدالرحمن بن أحمد. (795هـ). القواعد في الفقه. بيروت: دار الكتب العلمية.

ابن قيم الجوزية، محمد بن أبي بكر بن أيوب. (1411هـ). إعلام الموقعين. تحقيق: محمد عبد السلام إبراهيم. ط. 1، بيروت: دار الكتب العلمية.

ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم. (711هـ). لسان العرب، ط. 3، بيروت: دار صادر.

ابن نجيم، زين العابدين بن إبراهيم. (970هـ). الأشباه والنظائر. ط.1، بيروت: دار الكتب العلمية.

الإسنوي، عبد الرحيم بن الحسن. (772هـ). نهاية السول شرح منهاج الوصول. ط. 1، بيروت: دار الكتب العلمية.

آل حامد، خالد بن مفلح. اختيارات الشيخ ابن باز الفقهية. ط.1، الرياض: مركز الشيخ ابن باز العلمي العالمي، دار الفضيلة.

الألباني، ناصر الدين. (1420هـ). أصل صفة صلاة النبي ﷺ. ط. 1، الرياض: مكتبة المعارف للنشر والتوزيع.

البخاري، محمد بن إسماعيل. (256ه). صحيح البخاري. ط. 2، الرياض: دار السلام للنشر والتوزيع.

البيهقي، أحمد بن الحسين بن علي. (458هـ). السنن الكبرى. تحقيق: محمد عبدالقادر عطا. ط.3، بيروت: دار الكتب العلمية.

التفتازاني، سعد الدين مسعود بن عمر. (793هـ). شرح التلويح على التوضيح لمتن التنقيح في أصول الفقه. مصر: مكتبة صبيح.

الجديع، عبدالله بن يوسف. تيسير علم أصول الفقه. ط. 1، بيروت: مؤسسة الريان.

الجويني، عبدالملك بن عبدالله بن يوسف. (478هـ). البرهان في أصول الفقه. تحقيق: صلاح عويضة. بيروت: دار الكتب العلمية.

الحموي، أحمد بن محمد. (1098هـ). غمز عيون البصائر في شرح الأشباه والنظائر. ط. 1، بيروت: دار الكتب العلمية.

الدميري، محمد بن موسى. (808هـ). النجم الوهاج في شرح المنهاج. ط. 1، جدة: دار المنهاج.

الرازي، أحمد بن فارس. (395هـ). معجم مقاييس اللغة. تحقيق: عبدالسلام هارون. دمشق: دار الفكر.

الزحيلي، محمد مصطفى. القواعد الفقهية وتطبيقاتها في المذاهب الأربعة. ط. 1، دمشق: دار الفكر.

الزرقا، أحمد بن محمد. (1357هـ). شرح القواعد الفقهية. ط. 2، دمشق: دار القلم.

الزركشي، محمد بن بهادر. (794هـ). المنثور في القواعد. تحقيق: تيسير فائق أحمد محمود. ط.2، الكويت: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، الكويت.

السبكي، عبدالوهاب بن علي. (771هـ). الأشباه والنظائر. ط. 1، بيروت: دار الكتب العلمية.

السجستاني، سليمان بن الأشعث. (275هـ) . سنن أبي داود. تحقيق: محمد محيي الدين عبدالحميد. بيروت: المكتبة العصرية.

سلطان العلماء، عبدالعزيز بن عبدالسلام. (660هـ). القواعد الكبرى (قواعد الأحكام في مصالح الأنام). راجعه وعلق عليه: طه عبدالرؤوف سعد. القاهرة: مكتبة الكليات الأزهرية.

السيوطي، جلال الدين عبدالرحمن. (911هـ). الأشباه والنظائر. ط.1، بيروت: دار الكتب العلمية

الشاطبي، إبراهيم بن موسى بن محمد. (790هـ). الموافقات. تحقيق: مشهور بن حسن آل سليمان. ط. 2، القاهرة: دار ابن عفان.

شبير، محمد عثمان. القواعد الكلية والضوابط الفقهية. ط. 1، الأردن: دار النفائس.

الطوفي، سليمان عبدالقوي. (716 هـ). الإشارات الإلهية إلى المباحث الأصولية. تحقيق: حسن بن عباس قطب. القاهرة: دار الفاروق الحديثة.

الطيالسي، سليمان بن داود. (204هـ). المسند. تحقيق: محمد بن عبد المحسن التركي. ط. 1، مصر: دار هجر.

العثيمين، محمد بن صالح. (1421هـ). الشرح الممتع على زاد المستقنع. ط. 1، الدمام: دار ابن الجوزي.

العثيمين، محمد بن صالح. (1421هـ) . مجموع فتاوى ورسائل. جمع وترتيب : فهد بن ناصر بن إبراهيم السليمان. الرياض: دار الوطن.

العثيمين، محمد بن صالح. (1421هـ). فتاوى نور على الدرب. ط. 2، عنيزة: مؤسسة الشيخ محمد بن صالح العثيمين الخيرية.

العثيمين، محمد بن صالح. (1421هـ). منظومة أصول الفقه وقواعده. ط. 1، الدمام: دار ابن الجوزي.

علوان، إسماعيل بن حسن. القواعد الفقهية الخمس الكبرى والقواعد المندرجة تحتها جمع ودراسة من مجموع فتاوى شيخ الإسلام ابن تيمية. ط. 1، الدمام: دار ابن الجوزي.

العويد، عبدالعزيز بن محمد. شرح منظومة القواعد الفقهية للشيخ عبدالرحمن السعدي. ط. 1، الرياض: دار القاسم.

الفوزان، صالح بن فوزان بن عبدالله. إعانة المستفيد بشرح كتاب التوحيد. ط. 3، دمشق: مؤسسة الرسالة.

القرافي، أحمد بن أدريس. (684هـ). الفروق. وبهامشه تهذيب الفروق. لمحمد بن علي. بيروت: عالم الكتب.

قلعجي، محمد رواس. وقنيبي، حامد صادق. معجم لغة الفقهاء. ط. 2، عمان: دار النفائس.

الماوردي، علي بن محمد بن حبيب. (450هـ). الحاوي الكبير. تحقيق: علي محمد معوض وعادل أحمد عبد الموجود. ط. 1، بيروت: دار الكتب العلمية.

المواق، محمد يوسف. (897هـ). التاج والإكليل لمختصر خليل. ط. 1، بيروت: دار الكتب العلمية.

النيسابوري، مسلم بن حجاج. (261هـ). صحيح مسلم. ط. 2، الرياض: دار السلام للنشر والتوزيع.

ثانيـــاً/ المصـــادر والمراجـــع الأجنبيـــة والعربيـــة المترجمـــة للإنجليزيـــة:

Ibn Baz, A. A. (1420 AH). The patient›s prayer›s rulings and his mourishing (1st ed.). Riyadh: Ministry of Islamic Affairs, Endowments, Advocacy and Guidance.

Ibn Baz, A. A. (1420 AH). The Brotherhood›s Amputee with important answers related to the pillars of Islam (2nd ed.). Riyadh: Ministry of Islamic Affairs, Endowments, Advocacy and Guidance.

Ibn Baz, A. A. (1420 AH). Shaikh Abdulaziz Bin Baz, website of the comprehensive library.

Ibn Baz, A. A. (1420 AH). Al-Bazi Summary on the News Producer, was taken care of: Ali Bin Hussein Fakihi, Al-Attps://www.alukah.net/

Ibn Baz, A. A. (1420 AH). Total of various fatwas and articles, gathering: Muhammad bin Saad Al-Shoui›ar (1st ed.). Riyadh: Head of the Department of Scientific Research and Referendum.

Ibn Baz, A. A. (1420 AH). Fatwa concerning Hajj. Umra and Visit. (4th ed.). Riyadh: Ministry of Islamic Affairs, Endowments, Advocacy and Guidance, Riyadh.

Ibn Baz, A. A. (1420 AH). Fatwa Nour on the Wayr. gathered by Dr. Mohammed Bin Saad Al-Shawi›ar.

Ibn Beh, Abdullah Bin Sheikh Al-Muhfouz. Fatwa manufacturer and according to minorities (1st ed.). Jeddah: The Platform House.

Ibn Taima, A. A. (728 AH). Total fatwa. gathering: Abdulrahman bin Muhammad bin Qasim, Prophet city: King Fahd Complex to print Al-Sharif.

Ibn Taima, A. A. (728 AH). Grand Fatwa (1st ed.). Beirut: Scientific Book House.

Ibn Taima, A. A. (728 AH). Nuraniya bases. investigation: Ahmad Muhammad al-Khalil(1st ed.). Dammam: House of Ibn al-Jawzi.

Ibn Hanbal, A. M. H. H. bin A. A. (241 AH). Al-Musnad. edited by: Shuaib Al-Arnaout(1st ed.). Damascus: The Mission Foundation.

Ibn Rajab, A. A. (795 AH). Rules in Fiqh. Beirut: Dar al-Kutub al-Ilmiyya.

Ibn Qayyim al-Jawziya, M. A. B. A. (1411 AH). Informing the signatories. edited by: Muhammad Abd al-Salam Ibrahim (1st ed.). Beirut: Dar Al-Kutub Al-Ilmiya.

Ibn Manzur, J. M. M. (711 AH). Lisan al-Arab. (3rd ed.). Beirut: Dar Sader.

Ibn Najim, Z. I. (970 AH). Al-Shabat and Al-Mazeerah. (1st ed.). Beirut: Dar Al-Kutub Al-Ilmiyya.

Al-Asnawi, A. A. (772 AH). The End of Soul. Explanation of the Methodology of Access(1st ed.). Beirut: Dar Al-Kutub Al-Ilmiyya.

Al Hamid, Khalid bin Muflih. Sheikh Ibn Baz Jurisprudence Choices. (1st ed.). Riyadh: Sheikh Ibn Baz International Scientific Center, Dar Al Fadila.

Al-Albani, N. (1420 AH). The origin of the description of the Prophet's prayer (1st ed.). Riyadh: Knowledge Library for Publishing and Distribution.

Al-Bukhari, M. I. (256 AH). Sahih al-Bukhari. (2nd ed.). Riyadh: Dar Al-Salam for Publishing and Distribution.

Al-Bayhaqi, A. A. A. (458 AH). Al-Sunan Al-Kubra. edited by: Muhammad Abdul-Qadir Atta (3rd ed.). Beirut: Dar Al-Kutub Al-Ilmiyya.

Al-Taftazani, S. M. U. (793 AH). Explanation of Al-Talouh on the Explanation of the Body of Revision in Usul Al-Fiqh. Egypt: Sabih Library.

Al-Judaie, Abdullah bin Yusuf. Facilitating Usul Al-Fiqh(1st ed.). Beirut: Al-Rayyan Foundation.

Al-Juwaini, A. A. Y. (478 AH). Al-Burhan fi Usul al-Fiqh, edited by Salah Aweidah. Beirut: Dar al-Kutub al-Ilmiyya.

Al-Hamwi, A. M. (1098 AH). Blurred the eyes of insights in explaining the like and isotopes(1st ed.). Beirut: Dar Al-Kutub Al-Ilmiyya.

Al-Damiri, M. M. (808 AH). The bright star in Sharh al-Minhaj (1st ed.). Jeddah: Dar Al Minhaj.

Al-Razi, A. F. (395 AH). Dictionary of Language Standards. edited by: Abd al-Salam Harun, Damascus: Dar al-Fikr.

Al-Zuhaili, Muhammad Mustafa. Jurisprudence Rules and their Applications in the Four Schools (1st ed.). Damascus: Dar El-Fikr.

Al-Zarqa, A. M. (1357 AH). Explanation of Jurisprudence Rules(2nd ed.). Damascus: Dar Al-Qalam.

Al-Zarkashi, M. B. (794 AH). Al-Manthur fi al-Qaw›id. edited by: Tayseer Faiq Ahmad Mahmoud(2nd ed.). Kuwait: Ministry of Endowments and Islamic Affairs, Kuwait.

Al-Subki, A. A. (771 A.H.). Al-Shabas and Analogues(1st ed.).Beirut: Dar Al-Kutub Al-Ilmiyya.

Al-Sijistani, S. A. (275 AH). Sunan Abi Dawood. edited by: Muhammad Muhyiddin Abdul Hamid, Beirut: The Modern Library.

Sultan Al-Ulama, A. A. A. (660 AH.). The Major Rules (Rules of Rulings in the Interests of People), reviewed and commented on by: Taha Abdel Raouf Saad. Cairo:

Al-Azhar Colleges Library.

Al-Suyuti, J. A. (911 AH). Al-Ashabaat and Al-Nazeerat(1st ed.) Beirut: Dar Al-Kutub Al-›Aliyyah.

Al-Shatibi, I. M. M. (790 AH). Approvals. verified by: Mashhour bin Hassan Al Suleiman(2nd ed.). Cairo: Dar Ibn Affan.

Shabir, Muhammad Othman. The general rules and jurisprudential controls (1st ed.) Jordan: Dar Al Nafaes.

Al-Toufi, S. A. (716 AH). The Divine References to the Fundamentalist Investigation. edited by: Hassan bin Abbas Qutb. Cairo: Dar Al-Farouq Modern.

Al-Tayalisi, S. D. (204 AH). Al-Musnad. edited by: Muhammad bin Abdul-Mohsen Al-Turki(1st ed.). Egypt: Dar Hajar.

Al-Uthaymeen, M. S. (1421 AH). Al-Sharh Al-Mumti ‹by Zad Al-Mustaqni (1st ed.). Dammam: Dar Ibn Al-Jawzi.

Al-Uthaymeen, M. S. (1421 AH). A collection of fatwas and letters. compiled and arranged by: Fahd bin Nasser bin Ibrahim al-Suleiman. Riyadh: Dar al-Watan.

Al-Uthaymeen, M. S. (1421 AH). Noor's fatwas on the path (2nd ed.). Onaizah: Sheikh Muhammad Bin Saleh Al-Othaimeen Charitable Foundation.

Al-Uthaymeen, M. S. (1421 AH). The Fundamentals of Jurisprudence and its Rules (1st ed.). Dammam: Dar Ibn Al-Jawzi.

Alwan, Ismail bin Hasan. The five major jurisprudence rules and the rules included in a collection and study from the collection of fatwas of Sheikh al-Islam Ibn Taymiyyah (1st ed.). Dammam: Dar Ibn Al-Jawzi.

Al-Owaid, Abdulaziz bin Muhammad. Explanation of the system of jurisprudence rules by Sheikh Abdul Rahman Al-Saadi(1st ed.) .Riyadh: Dar Al-Qasim.

Al-Fawzan, Saleh bin Fawzan bin Abdullah. Assisting the beneficiary with an explanation of the Book of Unification(3rd ed.).Damascus: The Mission Foundation.

Al-Qarafi, A. I. (684 AH). Al-Furq. and with its margin Tahdheeb Al-Furq. by Muhammad bin Ali. Beirut: The World of Books.

Qalaji, Muhammad Rawas. and Qunibi, Hamid Sadiq. Dictionary of the Language of the Scholars(2nd ed.). Oman: Dar Al Nafaes.

Al-Mawardi, A. M. H. (450 AH). Al-Hawi Al-Kabeer. investigation by: Ali Muhammad Moawad and Adel Ahmad Abdul-Mawjid (1st ed.). Beirut: Dar Al-Kutub Al-Ilmiyya.

Al-Mawqq, M. Y. (897 AH). The crown and the diadem by Mukhtasar Khalil (1st ed.). Beirut: Dar Al-Kutub Al-Ilmiyya.

Al-Nisaburi, M. H. (261 AH). Sahih Muslim (2nd ed.). Riyadh: Dar Al-Salam for Publishing and Distribution.

العطف على المحلّ بعد إنَّ وأنَّ قبل مجيء الخبر وبعد مجيئه بين تأصيل النُّحاة وتطبيق المُعربين «نظرة في القراءات القرآنيَّة»

رياض رزق الله أبو هولا (*)
الجامعة الهاشمية، الأردن

(قدم للنشر في 1441/4/5هـ، وقبل للنشر في 1441/12/1هـ)

ملخص البحث: هذه دراسة تتناول عطف المرفوع على محل إنّ وأخواتها؛ إذ هي مسألة خلافية بين العلماء، سعت إلى معرفة مدى توافق الشروط التي وضعها المجيزون من النحاة لهذا الوجه مع ما جاء من تطبيق له في القراءات القرآنية على يد المعربين للقرآن وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: أنّ قياس العطف على اللفظ (نصبًا) يقوي العطف على المحل(رفعًا) ما دامت الدلالة صحيحة، ويعدّ توجيه العطف على المحل أكثر حضورًا من العطف على الضمير المستتر (المرفوع) الذي جاء في جميع الآيات الواردة فاقدًا لشرطه وهو التوكيد، بل ومخالفًا للدلالة في بعض الأحيان، وجاء العطف في غالب القراءات بعد تمام الخبر، وكان العطف على خَفِيِّ الإعراب حاضرًا في عدد من الآيات، وإنّ استقلالية خبر الثاني عن الأول يقوي كون الجملة الثانية من باب المبتدأ والخبر وليست من باب العطف على المحل، والغالب في استعمال المعربين هو العطف على(الناسخ مع اسمه)،وقوي موقف العلماء الذين أكّدوا جواز العطف على محل(أنّ) المفتوحة بورود عدد من الشواهد عليها، وأخيرًا لم يكن اشتراط ابن الحاجب وابن مالك أمرًا لازمًا، وذلك بأن العطف على محل (أنّ) يجوز إن كانت بمعنى (إنّ) فتأتي بعد علم أو ما في معناه، لورود ما يخالف ذلك.

كلمات مفتاحية: العطف، إنّ، المحل، قراءة قرآنية.

*****

Coordination to the Syntactic Position after the Particles ?inna and ?anna before and after the Predicate between Syntacticains' Theorization and Arabists Application: A view in Quranic Readings

Riyad RezqAllah Abu Hawla
The Hashemite University, Jordan

(Received 03/12/2019, accepted 22/07/2020)

Abstract: This study investigates a controversial syntactic issue in Arabic linguistics: Cordinating the nominative case to a grammatical position/place occupied by the particle ?inna or its sisters. It sought to know the compatibility of the conditions set by the proponents of this construction compared to the applied structures in the Quranic readings by the so-called Quran Arabizers. The study finished to the analogical application of conjunctions to the surface form (subjunctive case) supports the conjunction to the syntactic position/underlying place (nominative case) as long as the meaning is correct. It also found that conjunction to the syntactic position is more frequent than that to the hidden pronoun (nominative case), which loses its primary function (emphasis) in all of the attested Quranic verses and violates the semantic meaning in some cases.

Keywords: Conjunction, ?inna, Syntactic position, Quran Arabizers.

(*) للمراسلة:

أستاذ اللغة والنحو المساعد، قسم اللغة العربية، كلية الآداب، الجامعة الهاشمية، الأردن.

(*) Corresponding Author:

Assistant Professor of Linguistics, Department of Arabic Language and Literature, Faculty of Arts, The Hashemite University, Jordan,

e-mail: hola9775@Gmail.com

DOI: 10.12816/0060895

مقدمة:

لم تكن النظرية النحوية العربية يومًا إلا انعكاسًا للواقع اللغوي المنطوق ضمن الغالب أو المطرد، وكانت وما زالت الحركة الإعرابية الحارس الأمين للدلالة النحوية، بيد أنّ هذا الواقع في بعض الأحيان- شأنه شأن كل العلوم الإنسانية- يخرج عن هذا الضابط ؛ فتكون دلالة النص مغايرة للمستوى التركيبي فيه، ومن هنا تبدأ توجيهات النحاة لهذا التغاير، ونتيجة لذلك ظهرت العديد من المصطلحات النحوية التي تعبر عن التباين ما بين المستويين التركيبي والدلالي، ومن هذه المصطلحات، العطف على التوهم ، وعلى المحل ، والجر على الجوار وغيرها. لم يكن البحث في ظاهرة الحمل على المعنى بشكل عام غائبًا عن العلماء والباحثين قديمًا وحديثًا؛ أمّا في القديم ففي العديد من كتب النحو الشاملة نجد حديثًا عن هذه الظاهرة إلا أنّها متناثرة في بطون تلك الكتب ، ولا نعمم ذلك إذ خصص ابن هشام أبوابًا مستقلة للحديث عن العطف على التوهم والمعنى وغيرهما في كتابه مغني اللبيب.

وجاء العصر الحديث فكثرت الدراسات حول هذا الموضوع ، وسأكتفي بذكر ثلاث دراسات هي الأكثر حداثة – على ما أعلم- وهي: دراسة قاسم محمد صالح وهي بعنوان ظاهرة «الحمل على الموضع»[1]، وقد تناولت الدراسة ظاهرة الحمل المتمثلة في كثير من أبواب النحو العربي كتوابع المنادى، واسم لا التبرئة، وتابع المجرور، وتوابع المضاف، واسم إنّ، وغيرها، والاستثناء، وجاءت الدراسة تنظيرية صرفة ذكر الباحث فيها آراء العلماء في المسألة، ثم خلص الباحث إلى أنّ ظاهرة الحمل على المعنى تكتسب أهميتها في إعادة ضبط وتنظيم القواعد النحوية التي خرجت فيها الحركة الإعرابية عن القاعدة؛ فهي تتكئ على شاهد صحيح.

وجاءت دراسة كل من سامي علي جبّار، وميثاق حسن عبد الواحد بعنوان «ظاهرة الحمل في القرآن الكريم دراسة في جهود المحدثين»[2] دراسة أسلوبية تبيّن أنّ الحمل على المعنى أسلوب رفيع أكثر منه إشكالًا تركيبيًا، وأنّ الدراسات الحديثة طغى فيها الجانب التنظيري على التطبيق والمعالجة الإجرائية. أمّا دراسة الباحثين محمود عبيدات وناصر النعيمي والمعنونة بـ «نظرية الحمل على الموضع في العربية»[3]؛ فهي دراسة قدمت للظاهرة بالتعريف اللغوي والاصطلاحي وذكرت آراء العلماء في المسألة ، وعالجت عددًا من الشواهد المتداولة حول الظاهرة في القرآن الكريم

1. بحث منشورة في : مجلة جرش للبحوث والدراسات، المجلد التاسع، العدد الثاني،2005م.

2. بحث منشور في: مجلة أبحاث البصرة، المجلد 24، العدد 1، 2017م.

3. بحث منشور في: مجلة أبوليوس، المجلد 6 ، العدد1، 2019م.

والحديث الشريف والشعر، لتخلص إلى نظرية مكملة لنظرية العامل تقوم على أنّ هذه الظاهرة هي نوع من التوافق الباطني ما بين اللفظين المحمول والمحمول عليه، فهي مبنية على أسس ثابتة تؤكدها الشواهد.

وبهذا نرى أنّ الدراسات السابقة وغيرها تقاطعت في التقديم للظاهرة بالجانب التنظيري ثم سعت إلى هدف معين، ودراستي تهدف إلى البحث في مسألة العطف على اسم (إنّ) وأخواتها بالرفع، أو عليها مع اسمها، أو عليها فقط، على خلاف بين العلماء، وذلك في باب القراءات القرآنية؛ فهي دراسة تطبيقية تتلمس مدى انعكاس القواعد التنظيرية على الواقع اللغوي الاستعمالي، وهو جانب فقير في الدراسات اللغوية كما أشار كل من الجبّار وعبد الواحد سابقًا[4]. وهو في إطاره العام يتناول مسألتين؛ الأولى: موقف العلماء من هذا التوجيه النحوي، من حيث الرفض أو القبول ، والشروط التي وضعها المجيزون له بناءً على الأمثلة التي تداولوها في كتبهم. أمّا الثانية فهي: معرفة مدى تطابق هذه الشروط والضوابط على القراءات القرآنية التي وجّهت بهذا التوجيه النحوي عند المعربين للقرآن.

إنّ الغاية من هذا البحث تكمن في توسيع دائرة المثال المتناول حول هذه الظاهرة، و بيان مدى انطباق هذه الأمثلة على ما اشترطه العلماء من شروط ليكون التوجيه بالعطف على المحل في باب هذه النواسخ صحيحًا، لأقول بناء على هذه الغاية إنّني- وفي حدود اطلاعي- لم أعثر على بحث تناول تطبيق هذا التوجيه على القراءات القرآنية ليرى مدى توافق التنظير مع التطبيق في هذا الباب، وعلاوة على هذا فإنني لم أعثر على بحث مستقل تناول هذه المسألة تنظيرًا فجمع آراء العلماء، وتطبيقًا على نص معين، وذلك ضمن حدود معرفتي.

بناء على الكلام السابق فإنني قسمت البحث إلى مبحثين، تناولت في المبحث الأول آراء العلماء في العطف على المحل في باب إنّ و أخواتها بين المجيزين والمانعين، ثم بينت آراء المجيزين في المسألة و شروطهم. أمّا المبحث الثاني فخصصته لبيان مدى انعكاس هذا التوجيه لدى المعربين للقراءات القرآنية، وعليه قمت بتحليل كل التوجيهات للقراءة المعينة لأرى مدى تطابق هذه التوجيهات مع ما نص عليه النحاة من شروط للأخذ بهذا التوجيه. وكنت قد استقرأت القراءات التي وجهها المعربون ضمن هذا الرأي؛ فوجدت أنها كانت في باب(إنّ) المكسورة، و(أنّ) المفتوحة، و(لكنّ) دون باقي أخواتها ليكون البحث محصورًا بهذه الأدوات فقط .ثم أتبعت ذلك بخاتمة بينت فيها أهم ما وصلت إليه من نتائج.

وكان منهج البحث وصفيًا تحليليًا؛ إذ قمت بجمع

4. انظر: مجلة أبحاث البصرة، المجلد 24، العدد 1، ص:99.

الآراء التي تناول فيها العلماء هذ الرأي ، ثم قمت بعرضها ومناقشتها من خلال كتب النحو وكتب اللغة المختلفة، وهذا ما جرى أيضًا في المبحث الثاني إلا أنّني قمت بتتابع جميع القراءات المتعلقة بالعطف على المحل في باب (إنّ وأخواتها) وكان النظر مخصوصًا بكتب إعراب القرآن وكتب التفسير التي تبيّن الوجوه الإعرابية المختلفة وتذكر القراءات القرآنية في الآية سعيًا للوصول إلى نتيجة أقرب إلى الصواب في باب العطف على محل إنّ و أخواتها.

والله الموفق

المبحث الأول: العطف على المحل في باب إنّ وأخواتها عند النحاة.

لم يكن الشاهد الصحيح على مسألة عطف المرفوع على المنصوب في باب (إنّ وأخواتها) غائبًا، بيد أن الأمر محل الخلاف كان في مسألة توجيه هذا الشاهد، فقد ذهب سيبويه عند توجيهه لقوله تعالى: (إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَالَّذِينَ هَادُوا وَالصَّابِئُونَ وَالنَّصَارَى مَنْ آمَنَ بِاللهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ وَعَمِلَ صَالِحًا فَلَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ)[5] إلى أنّ هذا من باب التقديم والتأخير في الجملة الاسمية، فالصابئون مبتدأ خبره محذوف دلّ عليه خبر الجملة السابقة، حيث قال:» وأما قوله عز وجل: « والصابئون»، فعلى التقديم والتأخير، كأنه ابتدأ على قوله « والصابئون « بعدما مضى الخبر. وقال الشاعر، بشر بن أبي خازم[6]:

وإلاّ فاعلَموا أنّا وأنتم بُغاةٌ ما بَقِينا في شِقاقِ

كأنه قال: بُغاةٌ ما بقينا وأنتم»[7]. وقال في موضع آخر : « إنّ زيدا منطلق العاقلُ اللبيبُ، فالعاقل اللبيب يرتفع على وجهين: على الاسم المضمَر في منطلق، كأنه بدلٌ منه، فيصير كقولك: مررت به زيدٌ إذا أردت جوابَ بمن مررتَ. فكأنه قيل له: من ينطلق؟ فقال: زيدٌ العاقلُ اللبيب. وإن شاء رفعه على: مررتُ به زيدٌ، إذا كان جوابَ مَن هو؟ فنقول: زيد، كأنه قيل له: مَن هو؟ فقال: العاقل اللبيب. وإن شاء نصَبَه على الاسم الأول المنصوب. وقد قرأ الناس هذه الآية على وجهين: (قُلْ إِنَّ رَبِّي يَقْذِفُ بِالْحَقِّ عَلَّامُ الْغُيُوبِ)[8] و « علامَ الغُيوب «[9].

هذان النّصان وما فيهما من توجيه للشواهد توجيه صريح من سيبويه للمرفوع عطفًا بعد منصوب إنّ، وفيه ثلاثة توجيهات[10] اثنان متفق عليهما ، وواحد مختلف فيه، فأمّا الاثنان، فأولهما:

5. المائدة:69.

6. البيت من الوافر ، وهو في ديوانه ص:116.

7. الكتاب ،ج:2،ص:155-156.

8. سبأ: 48. الجمهور على الرفع، وقرأ نافع وابن عامر (عَالِمُ)بالرَّفع، وقرأ ابن كثير وأبو عَمْرو وعاصم (عَالِمِ)، وقرأ حمزة والكسائيّ (علّامِ الْغَيْب) بالخفض. انظر: ابن زنجلة ، حجة القراءات،ص:582، والسمين الحلبي، الدر المصون،ج:9،ص:201.

9. الكتاب،ج:2،ص:147.

10. انظر: ابن أبي الربيع، البسيط في شرح الجمل،ص:793، و أبا حيان، التذييل والتكميل،ج:5،ص:186.

أن يكـون مبتـدأ حـذف خـبره ، ومثالـه قولهـم: إنّ زيـدًا قائـم وعمـرٌو قائـم، وعلـة حـذف خـبر الثـاني دلالـة الأول عليـه، وثانيهـما: أن يكـون معطوفًـا عـلى الضمـير المرفـوع المسـتتر في الخـبر، وهـذا التوجيـه ضعيـف حتـى يؤكـد هـذا الضمـير، ومثالـه : إنّ زيـدًا قائـم هـو وعمـرٌو . أمّـا الثالـث المختلـف فيـه فهـو العطـف عـلى المحـل، لا نقـول محـل (إنّ) أو (اسـم إنّ) أو همـا معًـا؛ لأنّ ذلـك أيضًـا هـو موضـع خـلاف كـما سـنرى لاحقًـا.

لقـد انقسـم العلـماء إلى قسـمين في هـذا التوجيـه؛ فمنهـم مـن تبـع سـيبويه ولم يأخـذ بهـذا التوجيـه، كالجرمي[11]،وابـن قتيبـة[12]، وابـن أبي العافية[13]،وابـن خـروف[14]،و الشـلوبين[15]، والسـبتي[16] ،وأبـو حيان[17]،وابـن الفخـار[18]، وابـن عقيـل[19] ، و الدماميني[20]، و الأبـذي[21]. و عبـارة الأزهـري توحـي بذلـك حيـث قـال: «وكـون الرفـع بالعطـف عـلى محـل الاسـم هـو قـول بعـض البصريـين الذيـن لا يشـترطون وجـود المحـرز، أي: الطالـب لذلـك المحـل، والمحققـون مـن البصريـين وهـم الذيـن يشـترطون ذلـك مجمعـون عـلى أن رفـع ذلـك ونحـوه ليـس بالعطـف عـلى محـل الاسـم؛ بـل عـلى أنـه مبتـدأ حـذف خـبره لدلالـة خـبر الناسـخ عليـه»[22].

لقـد وضـع المانعـون شرطـين للعطـف عـلى المحـل ، وهمـا[23] :

أولا: أن يكون الطالب(المحرز) بالمحل ظاهرًا.

ثانيًـا: أن يكـون ممـا يجـوز أن يظهـر، فنقـول: ليـس زيـدٌ بقائـم ولا قاعـدًا، يجـوز النصـب باتفـاق؛ بالعطـف على(بقائـم)؛لأنّ الشرطـين موجـودان؛ و (ليـس) طالبـة النصـب، ويجـوز أن يظهـر ،فنقـول : لـس زيـدٌ قائمًا...ومـن هـذا: إنّ زيـدًا قائـم وعمـرو، لا يجـوز العطـف عـلى الموضـع ؛لأنّ الطالـب بالرفـع الابتـداء، وقـد نسـخ بـ(إنَّ).

واسـتدل ابـن الفخـار عـلى أنّ موضـع الابتـداء قـد زال بدخـول الناسـخ بنـص مـن كتـاب سـيبويه، وهـو قولـه:» واعلـم أن الاسـم أولُ أحوالـه الابتداء، وإنـما يَدخـل الناصـبُ والرافـع سـوى الابتـداء والجـارُّ عـلى المبتـدأ. ألا تـرى أن مـا كان مبتـدأ قـد

11. التذييل والتكميل،ج:5،ص:148.

12. تلقين المتعلم من النحو ،ص:44.

13. ذكـر رفضـه لهـذا التوجيـه، ابـن أبي الربيـع في البسـيط، ص: 793 ،وابـن الفخـار في شرح الجمـل،ص:341.

14. شرح الجمل،ص:458-460،حيـث لم يذكـر هـذا الوجـه مطلقـا ، اكتفـى بالوجهـين الأولـين المتفـق عليهـما.

15. التوطئة،ص:233.

16. ذكـر رفضـه لهـذا التوجيـه ابـن الفخـار في شرح الجمـل ، ص : 341.

17. التذييل والتكميل،ج:5،ص:184.

18. شرح الجمل،ص:341.

19. شرح ابن عقيل،ج:1،ص:376.

20. تعليق الفرائد،ج4، ص:84.

21. شرح الأبذي على المقدمة الجزولية ،ص:1007.

22. شرح التصريح،ج:1، ص:321.

23. ابـن أبي الربيـع ، البسـيط، ص: 793-794. وانظـر: أبـا حيـان، التذييـل والتكميـل، ج:5،ص:185. وابـن هشـام،المغني،ص:616-617، و الأبـذي ،شرح المقدمـة الجزوليـة،ص: 1008.

تَدخل عليه هذه الأشياء حتى يكون غير مبتدأ، ولا تصل إلى الابتداء ما دام مع ما ذكرت لك إلا أن تَدعَه. وذلك أنّك إذا قلت: عبدُ الله منطلقٌ، إن شئت أدخلت (رأيتُ) عليه فقلت: رأيتُ عبدَ الله منطلقا، أو قلت كان عبدُ الله منطلقا، أو مررتُ بعبد الله منطلقا، فالمبتدأ أول جزء كما كان الواحدُ أول العدد، والنكرةُ قبل المعرفة»[24]. فأردف قائلًا: «و قوله: ولا تصل إلى الابتداء ما دام مع ما ذكرت لك إلا أن تَدعَه ،نص في الموضع»[25]. أمّا المجيزون لهذا التوجيه فهم كثر، بيد أنهم لم يكونوا على توافق تام في إجازتهم، فانقسموا إلى ثلاثة أقسام، وهي :

الأول: وهو المذهب المشهور ويمثله البصريون، واشترطوا أن يكون العطف بعد تمام الخبر، فإن جاء العطف قبل التمام فالواجب النصب عندهم، ومنهم: الأخفش[26]، والمبرد[27]، وابن السراج[28]، والزجاجي[29]، والفارسي[30]، والزمخشري[31]،وعليه يصح أن نقول :إنّ زيدًا قائم وعمرٌو ، ولا يصح إنّ زيدًا وعمرو قائمان. وقد ذكر ابن مالك أن هذا إجماع لدى النحاة، فقال: «يجوز رفع المعطوف على اسم إنَّ، ولكنَّ بعد الخبر بإجماع، لا قبله مطلقًا»[32]،لكنّ أبا حيان نفى ذلك[33] ، وهو الصواب كما رأينا سابقًا. وقد نُقل الخلاف فيما إذا كان الخبر مفردًا، كقولنا: إن زيدًا وعمرو منطلق، فقد ذكر أبو حيان أنّ أبا جعفر النحاس نقل الخلاف فيه وأنّ كلًا من الخليل وسيبويه والكسائي وهشام قد أجازه، وذكر السيوطي إجازة الخليل لذلك في باب حديثه عن عطف المرفوع على محل اسم إنّ[34]، بيد أنّ أبا حيان بعد نقله كلام أبي جعفر قال معلقًا:» ونقول: إجازة س والخليل في حكاية النحاس «إن زيدًا وعمرو منطلق» ليس عطفًا على موضع (زيد)، ولكنه على التقديم والتأخير، أو على حذف الخبر خبر (إنّ)»[35].

الثاني: مذهب الكسائي، والعديد من أعلام المدرسة الكوفية؛ حيث يجيزون العطف مطلقًا، سواء أكان ذلك قبل التمام أم بعده، وسواء أخفي الإعراب أم كان ظاهرًا[36]،ويستند الكسائي إلى النقل والقياس، فإما النقل فمنه ما مضى ذكره عند سيبويه في سورة المائدة وبيت بشر بن أبي

24. الكتاب،ج:1، ص:23-24.

25. شرح الجمل،ج:1،ص:341-342.

26. معاني القرآن، ص:262.ونسب إليه ابن يعيش شرح المفصل:ج8،ص:69،وأبوحيان، الارتشاف، ج3، ص:1288 القول بالجواز مطلقًا.

27. المقتضب،ج:1،ص:111.

28. الأصول في النحو،ج:1،ص:240، وص:250.

29. الجمل، ص:55.

30. الإيضاح العضدي، ص:116.

31. المفصل، ص:393.

32. شرح التسهيل،ج:2،ص:47.

33. التذييل والتكميل،ج:5،ص:184.

34. انظر: همع الهوامع،ج:3،ص:240.

35. التذييل والتكميل،ج:5،ص:195-196.

36. مجالس ثعلب،ج:1،ص:262.

خـازم، حيـث عطـف (وَالصَّابِئُـونَ) قبـل اسـتكمال الخـبر وهـو: (مَـنْ آَمَـنَ ...)وأمّـا بيـت بشر بـن خازم فعطـف (أنتـم) وهـو ضمـير مرفـوع عـلى محـل ضمير المتكلـم قبـل اسـتكمال الخـبر، ويشـهد لـه أيضًـا قـول الله تعـالى: (إِنَّ اللهَّ وَمَلَائِكَتَـهُ يُصَلُّـونَ عَـلَى النَّبِـيِّ يَـا أَيُّهَـا الَّذِيـنَ آَمَنُـوا صَلُّـوا عَلَيْـهِ وَسَـلِّمُوا تَسْـلِيمًا)[37] بالرفـع ،إذ عطـف (وملائكتـه) عـلى محـل لفـظ الجلالـة قبـل اسـتكمال الخـبر وهـو (يصلـون)، وكـذا قـول ضابـئ البرجمـي[38]:

ومَـنْ يَـكُ أَمْسَـى بالمَدينـة رَحلُـه

فَـإنِّي وَقَيَّـارٌ بِهَـا لَغَريـبُ

فعطـف (قيـار) بالرفـع عـلى محـل يـاء المتكلـم قبـل اسـتكمال الخـبر، وهـو (لغريب)،ومنهـا –أخـيرًا– مـا نقلـه سـيبويه عـن بعـض العـرب وهـو قولـه: « واعلـم أن ناسـا مـن العـرب يغلطـون فيقولـون: إنهـم أجمعـون ذاهبـون، وإنـك وزيـد ذاهبـان؛ وذاك أن معنـاه معنـى الابتـداء»[39]. وأمّـا القيـاس فقـد ذكـروا أنـه أُجمـع عـلى جـواز « العطـف عـلى الموضـع قبـل تمـام الخـبر مـع (لا) نحـو: لا رجـلَ وامـرأةٌ أفضـلُ منـك، فكذلـك مـع (إنَّ) لأنهـا بمنزلتهـا، وإن كانـت (إنّ) للإثبـات و(لا) للنفـي؛ لأنهـم يحملـون الـشيء عـلى ضـده كـما يحملونـه عـلى نظيره»[40]،هـذا الـكلام يسـوقنا إلى ذكـر مذهـب الكوفيـين في عمـل إنّ فـ» العامـل عنـده- الكسـائي- في خـبر (إنَّ): مـا كان عامـلا في خـبر المبتـدأ، لأنَّ (إنّ) وأخواتهـا، لا تعمـل عنـد الكوفيـين في الخـبر، فالعامـل في خـبر (إنَّ) اسـمها، لأن المبتـدأ والخـبر يترافعـان عنـده، فـلا يلـزم صـدور أثـر عـن مؤثريـن»[41].

هـذا الـرأي لم يلـق قبـولًا عنـد البصريـين «لأنـه حمـلٌ عـلى التأويـل، ولا يصـحّ تأويـل الـكلام إلَّا بعـد تمامه»[42]،ويـرى ابـن النحـاس أنّ» الموضـع أمـر متوهـم لا حقيقـة، وقبـل مجـيء الخـبر لم يتـم معنـى الابتـداء والخـبر، فكيـف يتوهـم؟»[43] .وعليـه فـإنّ المعمـول- وهـو الخـبر- وقـع عليـه تأثـير عاملـين مختلفـي العمـل، ففـي جملـة: إنّ زيـدًا وعمـرٌو قائـمان، تطلـب (إنّ) النصـب للخـبر، ويطلـب الابتـداء الرفع لـه «فـإن وأخواتهـا مشـبهة بالأفعـال لفظـا ومعنـى واختصاصًـا فـلا عمـل للابتـداء بعـد دخولهـا، كـما لا عمـل لـه بعـد دخـول الأفعـال الناسـخة»[44].لأنّ «العامـل اللفظـي يبطـل عمـل العامـل المعنـوي»[45].

37. الأحـزاب:56. وقـراءة الرفـع نسـبت لابـن عبـاس في: القرطبـي، الجامـع لأحـكام القـرآن،ج:14،ص:232، ورواهـا عبـد الـوارث عـن أبي عمـرو في: ج . براجشـتراسر، مختـصر في شـواذ القـرآن،ص:120. وأثبـت الزمخـشري في الكشـاف قـراءة الرفـع بـلا إسـناد،ج:3،ص:557.

38. البيـت من الطويل، وهو في : سـيبويه ، الكتـاب ،ج:1،ص:75(بالنصـب)، وجـاءت روايـة الرفع في: ابـن السـراج، الأصول في النحـو،ج:1،ص:257، والأنبـاري، الإنصـاف، ج:1،ص:78، والعكـبري، اللبـاب، ج:1،ص:213، وابـن هشـام ، المغنـي، ص: 618.

39. الكتاب ،ج:2،ص:155.

40. الأنباري ، الإنصاف،ج:1،ص:151.

41. الرضي، شرح الكافية،ج:4،ص:355.

42. ابـن يعيـش، شرح المفصل،ج:4،ص:541.ونسـب الأبـذي هـذا القـول للرمـاني في شرح المقدمـة الجزوليـة، ص: 1007.

43. التعليقة على المقرب،ص:228.

44. ابن مالك ،شرح التسهيل،ج:2،ص:49.

45. الأزهري، شرح التصريح،ج:1،ص:321.

ثم بيّن العلماء أنّ قياس (إنّ) بـ(لا) النافية غير صحيح من وجوه [46]:

أولًا: إنّ (لا) تعمل في الخبر بخلاف (إنّ)، وحتى لو افترضنا أنها عاملة فيه، فهي مع اسمها مركبة تركيب (خمسة عشر) فأصبحت شيئاً واحدًا، فلا اجتماع لعاملين على الخبر هنا.

ثانيًا: لما كانت (إنّ) تشبه الأفعال بقيت عاملة مع وجود الفاصل، نحو: إنّ في الدار زيدًا، وليست كذلك (لا)فهي ضعيفة» ولذا لا تعمل في الخبر عند سيبويه[47]، ويُبْطِل عملَها الفصلُ بإجماع، فلضعفها لم تنسخ عمل الابتداء لفظا ومحلا، بل هو باق تقديرا بعد دخولها، ولهذا ينعت اسمها باعتبار المحل رفعا، ولم يفعل ذلك باسم إنّ»[48].

أمّا الجواب عن الشواهد السابقة فإنّ ذلك كله محمول على التقديم والتأخير أو الحذف، وهي على النحو الآتي :

أولًا: حملت آية المائدة[49] على أنّ التقدير: إن الذين آمنوا والذين هادوا من آمن بالله وعمل صالحًا فلا خوف عليهم ولا هم يحزنون، والصابئون كذلك ، وكذلك بيت بشر، إذ التقدير: فاعلموا أنا بغاة وأنتم كذلك [50]، ورأى ابن مالك رأيًا آخر فيها فقال: «وأسهل من التقديم والتأخير تقدير خبر قبل العطف مدلول عليه بخبر ما بعده، كأنه قيل: إن الذين آمنوا فرحون، والذين هادوا والصابئون والنصارى من آمن بالله واليوم ...»[51].

ثانيًا: بيت ضابئ جاء معاكسًا لبيت بشر إذ إنّ «الحذف فيه من الثاني، لأن (غريب) خبر لـ(إنّ) لا للمبتدأ، لاقترانه باللام، فالتقدير: فإني بها لغريب وقيار كذلك»[52].

ثالثًا: حملت آية الأحزاب على أنّ «التقدير: إن الله يصلي وملائكته يصلون «ولا يتأتى فيه التوجيه الأول وهو التقديم والتأخير لأجل الواو في (يصلون) لأنها للجماعة المشتركة، والله واحد لا شريك له إلا إن قدرت الواو للتعظيم للواحد مثلها في: (قَالَ رَبِّ ارْجِعُونِ) [53]فإنها لتعظيم المخاطب على أحد الوجهين، فيتأتى الوجه الأول أيضا، ويصير التقدير: إن الله يصلي وملائكته يصلون»[54].

46. انظر هذا التفريق في: الأنباري ، الإنصاف،ج:1،ص:158، وابن يعيش، شرح المفصل،ج:4،ص:541، وابن مالك، شرح التسهيل،ج:2،ص:49.

47. انظر: الكتاب،ج:2،ص:247.

48. ابن مالك ، شرح التسهيل،ج:2،ص:49.

49. لقد تعدد آراء العلماء في توجيه هذه الآية ، وقد ذكر السمين الحلبي تسعة آراء فيها. انظر : الدر المصون، ج: 4،ص: 353- 362.

50 .انظر هذا التوجيه في : ابن يعيش، شرح المفصل،ج:4،ص:544، وابن هشام، تخليص الشواهد،ج:1،ص:373، والأزهري، شرح التصريح،ج:1،ص:323والصبان الحاشية،ج:1،ص:422.

51. شرح التسهيل،ج:2،ص:50.

52. ابن هشام، تخليص الشواهد،ج:1،ص:377.وانظر أيضًا: ابن يعيش، شرح المفصل،ج:4،ص:542، والعيني، المقاصد النحوية ، ج:2،ص:781،والأزهري،شرح التصريح،ج:1،ص: 323.

53. المؤمنون:99.

54. الأزهري، شرح التصريح،ج:1،ص:324. وانظر أيضًا: الزمخشري، الكشاف،ج:3،ص:557، والأشموني، شرح الأشموني على الألفية،ج:1،ص:504، والنجار، ضياء

رابعًا: أقرّ العلماء بصحة ما رواه سيبويه عن العرب،وهو قولهم: إنهم أجمعون ذاهبون، وإنك وزيد ذاهبان، إلا أنهم صرفوا دلالة (الغلط) عند سيبويه إلى معنى التوهم [55]، ولهذا ردّ ابن هشام على ابن مالك الذي صرف دلالة الغلط إلى الخطأ، فقال: « ومراده بالغلط ما عبّر عنه غيره بالتوهم، وذلك ظاهر من كلامه ويوضحه إنشاده البيت[56] وتوهم ابن مالك أنه أراد بالغلط الخطأ فاعترض عليه بأنا متى جوزنا ذلك عليهم زالت الثقة بكلامهم وامتنع أن نثبت شيئا نادرا لإمكان أن يقال في كل نادر إن قائله غلط «[57].وجعله بعضهم من باب الخروج عن القياس[58].وعليه يكون أصل ما نقله سيبويه عن العرب» إنهم هم أجمعون ذاهبون، فهم مبتدأ، وأجمعون توكيد، وذاهبون خبر المبتدأ، وهو وخبره خبر إنّ. وأصل الثاني: إنك أنت وزيد ذاهبان، فأنت مبتدأ، وزيد معطوف، وذاهبان خبر المبتدأ، والجملة خبر إنّ. وحذف المتبوع وإبقاء التابع عند فهم المعنى جائز بإجماع»[59] ويرى الرضي أنّ الذي سهل هذا الأمر وأجازه بناء الاسم المعطوف عليه[60].

الثالث: وهو مذهب الفراء ؛ ويشترط في جواز العطف على المحل عدم ظهور الحركة الإعرابية، فقال: «فإن رفع (الصَّابِئِينَ) عَلَى أَنَّهُ عطف عَلَى (الذين)، و (الذين) حرف على جهة واحدة فِي رفعه ونصبه وخفضه، فلمّا كَانَ إعرابه واحدًا وَكَانَ نصب (إنّ) نصبا ضعيفًا، وضعفه أَنَّهُ يقع عَلَى الاسم ولا يقع عَلَى خبره، جاز رفع الصابئين. ولا أستحبُّ أن أقول: إنّ عبد الله وزيد قائمان لتبين الإعراب فِي عبد الله. وقد كان الكسائي يُجيزه لضعف إنّ»[61]. وعبّر عنه ابن مالك بـ(خفاء الإعراب)[62] وذلك بأن يكون مبنيًا، أو مقصورًا، أو مضافًا لليباء، والعلة في ذلك حتى لا يحصل نوع من التنافر اللفظي المبني على الحركة الإعرابية[63]،وهو يؤدي إلى عدم « اجتماع عاملين على المعمول «[64]. واعترض أبو حيان على هذا المصطلح ؛ لأنّ المنقول عن الفراء هو المبني ،فقال: «وهو يحتاج إلى نقل مذهب الفراء في ذلك»[65]. ويرى الرضي أنّ مذهب الفراء» توسط مذهبي

السالك،ج:1،ص:325

55 .انظر: ناظر الجيش، تمهيد القواعد،ج:3،ص:1398،و الدماميني، تعليق الفرائد،ج:4،ص:90،و الأبذي ،شرح المقدمة الجزولية، ص: 1008.

56. يقصد قول زهير: (بَدَا لِي أَنِّي لَسْتُ مُدْرِكَ مَا مَضَى ... ولا سَابِقٍ شيئًا إذا كان جَائِيًا) الديوان ،ص:140 ،وروايته بالنصب فيه ،فجر لفظ(سابق) عطفا على (مدرك) لتوهم دخول الباء عليها ، لأن الباء تدخل كثيرًا على خبر ليس.

57. مغني اللبيب،ص:622.

58. انظر: البسيط ، لابن أبي الربيع،ص:798، والدماميني، تعليق الفرائد،ج:4،ص:91-92.

59. ابن مالك ، شرح التسهيل،ج:2،ص:51.

60. شرح الكافية،ج:4،ص:356.

61. معاني القرآن ،ج:1،ص:310-311.

62. شرح التسهيل،ج:2،ص:47.

63. انظر : السيوطي ، همع الهوامع،ج:3،ص:240.

64. الأزهري، شرح التصريح ،ج:1،ص:323.

65. التذييل والتكميل،ج:5،ص:196.

سيبويه والكسائي، فلم يمنع رفع المعطوف مطلقا، ولم يجوزه مطلقا، بل فصل وقال: إن خفي إعراب الاسم بكونه مبنيا، أو معربا مقدر الأعراب: جاز الحمل على المحل قبل مضي الخبر نحو: إنّك وزيد قائمان، وإنّ الفتى وعمرو قاعدان، وإلا فلا»[66].

إنّ الناظر فيما مضى من شواهد يرى صحة الشاهد و ثباته، والمتغير هو الرأي المبني عليها، فراح كل صاحب رأي يضع شروطه بناء على ما ارتضاه منها، ويؤول الأخرى التي لا تتوافق مع ما ذهب إليه.

المصطلح:

اختلف العلماء عند توجيه المرفوع المعطوف في باب (إنّ) في تحديد المعطوف عليه، والقارئ لعباراتهم يجدها على ثلاثة أقسام ،وهي:

أولًا: العطف على موضع (إنّ) ؛وقد نص على ذلك جمع من العلماء، وعُبّر عنه بلفظ (الابتداء) ومنهم: الأخفش[67] ، ووضح ذلك المبرد فقال: «وأحد وجهي الرّفع وهو الأجود منهما أَن تحمله على موضع (إِنّ) لأن موضعها الابتداء فإِذا قلت[68]: إِنّ زيدا منطلق فمعناه: زيد منطلق»[69]، وكذا نص الزجاجي بأن المقصود الحرف فقط، فقال: «الآخر أن تعطفه على موضع (إنّ) قبل دخولها؛ لأنها داخلة على المبتدأ والخبر، ولم تغيّر من المعنى شيئًا، فعطفته على الموضع، ونظير هذا العطف: ما زيد بجبانٍ ولا بخيلٍ(بالخفض) عطفًا على (جبان) و: ما زيد بجبانٍ ولا بخيلًا (بالنصب) عطفًا على موضع الباء؛ لأنها لو لم تدخل كان الاسم منصوبًا»[70]. وقال بذلك أيضًا: ابن السراج[71]،وابن مالك[72]، وابن الضائع[73] .

وأكّد ابن يعيش أن المقصود (إنّ) وحدها، وليس (إنّ مع اسمها) إذ وصف رأي الزمخشري بأنه ليس بسديد، ثم قال : «لأنّ «إنّ» وما عملتْ فيه ليس للجميع موضعٌ من الإعراب؛ لأنه لم يقعْ موقع مفرد، وإنّما المراد موضعُ «إنَّ» قبل دخولها، على تقديرِ سقوط «إنَّ» وارتفاعِ ما بعدها بالابتداء»[74]. بيد أنّ العلماء اعترضوا على هذا الرأي ؛ إذ كيف يعطف على محل (إنّ) و هي حرف؟ والحرف ليس له موضع من الإعراب[75].

ثانيًا: العطف على (إنّ مع معمولها) ومن الذين رأوا بذلك، الفارسي، إذ قال:» أن تعطف على موضع إنّ وما عملت فيه؛ لأن موضعهما رفع،

66. شرح الكافية،ج:4،ص:355.

67. معاني القرآن،ج:1،ص:282.

68. هذا نص كلام سيبويه في أنّ دخول (إنّ) للتوكيد ، وهو قوله:» فأما ما حُمل على الابتداء فقولك: إنّ زيدا ظريفٌ وعمرٌو، وإنّ زيدا منطلقٌ وسعيدٌ، فعمرو وسعيد يرتفعان على وجهين، فأحدُ الوجهين حسنٌ، والآخر ضعيف. فأما الوجه الحسن فأن يكون محمولا على الابتداء، لأن معنى: إنّ زيدا منطلقٌ، زيدٌ منطلق، وإنّ دخلتْ توكيدا، كأنه قال: زيدٌ منطلق وعمرو» الكتاب،ج:2،ص:144.

69. المقتضب،ج:4،ص:111.

70. الجمل،ص:55.

71. الأصول في النحو،ج:1،ص:240،وص:250.

72. شرح التسهيل،ج:2،ص:48.

73. اللمحة في شرح الملحة،ج:2،ص:556.

74. شرح المفصل،ج:4،ص:540.

75. انظر: الأبذي، شرح المقدمة الجزولية،ص:1011.

ولم يتغير معنى الابتداء عما كان عليه قبل»[76].و تبعه الزمخشري[77]، والجزولي[78]، وابن النحاس الذي ذكر أنّ أكثر المحققين يقولون بذلك، ثم أردف قائلاً: «فإن قيل كيف يجوز العطف على الحرف والاسم؟ قيل لا مانع من ذلك ،بل قد جاء ذلك في قول الشاعر[79]:

كَذَلِكَ أُدْنِي دُونَ حَبْلِي مَكَانَهُ
وَأُوصِي بِهِ أَنْ لا يُهَانَ وَيُكْرَمَا

فقوله :(ويكرما) معطوف على (لا يهان) وليس معطوفًا على (يهان)من دون (لا) لفساد المعنى. فكما جاز أن يعطف على الفعل مع الحرف جاز أن يعطف على الاسم مع الحرف»[80].

ثالثًا: العطف على(اسم إنّ) وذهب إلى هذا الرأي عدد من العلماء منهم: ابن الحاجب[81]، وابن الناظم[82]، والمرادي[83]، وابن هشام[84]، والأزهري[85].ومن أكثر الذين دافعوا عن هذا الرأي الرضي الذي ردّ على من قال إنّ العطف على (إنّ مع اسمها، فقال: «كأن الأول نظر إلى أن الاسم هو الذي كان مرفوعا قبل دخول (إنّ)، ودخولها عليه كلا دخول، فبقي على كونه مرفوعا، لكن محلًا؛ لاشتغال لفظه بالنصب، فـ(إنّ)، كـ(اللام) في: لزيد، ولا شك أن المرفوع فيه هو زيد وحده، لا الاسم مع الحرف الداخل عليه، فكذا ينبغي أن يكون الأمر مع (إنّ)، ومن قال: على موضعها مع اسمها نَظَرَ إلى أن اسمها لو كان وحده مرفوع المحل، لكان وحده مبتدأ، والمبتدأ مجرد عن العوامل عندهم، واسمها ليس بمجرد، والجواب أنه باعتبار الرفع مجرد؛ لأن (إنّ) كالعدم، باعتباره، وإنما يعتد بها إذا اعتبرت النصب، ويشكل عليه بأن (إنّ) مع اسمها لو كانت مرفوعة المحل، لكانت مع اسمها مبتدأ، والمبتدأ: هو الاسم المجرد على ما ذكرنا، وهي مع اسمها، ليست اسما مجردا، فالأولى أن يقال: العطف بالرفع، على اسمها وحده»[86] .

حكم باقي أخوات (إنّ) في عطف المرفوع على المحل.

إنّ المتتبع لآراء العلماء في حكم باقي أخوات (إنّ) في مسألة عطف المرفوع على المحل ، يجد أنهم كانوا على أربعة مذاهب، وهي :

الأول: ويفرد (إنّ) وحدها في هذا الحكم، دون باقي أخواتها، ودون (لكنّ) التي نقل أنّ الإجماع شملها مع (إنّ)[87]،وذكر ابن يعيش أنّ هناك

76. الإيضاح العضدي،ص:116.
77. المفصل،ص:393.
78. الشلوبين، شرح المقدمة الجزولية، ص:789.
79. البيت من الطويل ، ولم أجده في غير هذا الكتاب.
80. التعليقة على المقرب، ص:227.
81. الأمالي،ج:2، ص:511.
82. شرح ابن الناظم على الألفية،ص:125.
83. توضيح المقاصد، ج:1،ص:533.
84. تخليص الشواهد، ج:1،ص:373.
85. شرح التصريح، ج:1،ص:320.
86. شرح الكافية،ج:4، ص:350.
87. انظر: ابن مالك ، شرح التسهيل،ج:2،ص:47.

مـن خالـف في ذلـك وأخـرج (لكـنّ) مـن الحكـم، فقـال:» ومـن النحويـين مـن لم يجـز العطـف عـلى موضـعِ (لكـنّ) ويدّعـي زوالَ معنـى الابتـداء، لإفـادة معنـى الاسـتدراك فيهـا «[88] .

الثـاني: ويشـمل(إنّ ولكـنّ) دون غيرهمـا انطلاقًـا مـن قـول سـيبويه: «ولكـنّ المثقلـة في جميـع الـكلام بمنزلـة إنّ»[89] وهـو قـول الغالـب الكثـير مـن المجيزيـن، ومنهـم: الفارسي[90]،والزمخـشري[91]، وابـن يعيش[92]،وابـن عصفـور[93] ،والجـزولي[94]، والمخالـف في ذلـك قد لا يُعـرف، ويُستشـهد لـ(لكنّ) بقـول الشـاعر[95]:

وَمَـا قَـصَّرَتْ بِي فِي الْتَّسَـامِي خُؤُولَـةٌ

وَلَكِـنَّ عَمِّـي الطَّيِّـبُ الأصـلِ وَالخَـالُ

حيـث عطـف (الخـال) بالرفـع عـلى محل(عمـيّ) وهـو اسـم (لكـنّ).وردّ هـؤلاء عـلى الذيـن قالـوا بدلالـة (لكـنّ) عـلى الاسـتدراك المخـرج لهـا مـن معنـى الابتـداء أنّ» الاسـتدراك ليـس معنًـى يرجـع إلى الخـبر، وإنـما هـو رجـوعٌ عـن معنـى الـكلام الأوّل إلى كلام آخـر، وتدارُكُـه. وذلـك أمـرٌ لا يتعلّـق بالخـبر»[96]. وتفـارق (لكـنّ) (إنّ) بدخـول الـلام عـلى خبرهـا[97].

الثالـث: ويضيـف إلى (إنّ ولكـنّ) (أنّ) المفتوحـة، وهـي محـل خـلاف بـين العلـماء؛ فـرأى المانعـون أنـه» لا يجـوز العطـف عـلى محـل اسـم (أنّ) المفتوحـة مطلقًـا؛ إذ لم يبـق معهـا الابتـداء، بـل هـي مـع مـا في حيزهـا في تأويـل اسـم مفـرد مرفـوع أو منصـوب أو مجـرور»[98]، ومـال المجيـزون إلى تسـوية سـيبويه[99] بينهـا وبـين (إنّ) في الابتـداء، وذلـك عنـد ذكـره آيـة (الـبراءة) شـاهدًا عـلى ذلـك. لكـنّ السـيرافي لم يوافـق عـلى توجـه سـيبويه، فقـال: «وأمـا استشـهاده بالقـرآن: (أَنَّ اللهَّ بَـرِيءٌ مِـنَ الْمُشْرِكِـينَ وَرَسُـولُهُ)[100] فهـو في الظاهـر وَهْـمٌ منـه ومـن كل مـن استشـهد بـه مـن النحويـين؛ لأنهـم يـردون الاسـم عـلى موضـع (إنّ) عـلى أنهـا مكسـورة، والـذي في القـرآن (أن) مفتوحـة»[101].

وقـد أجـاز ابـن جنـي العطـف عـلى محـل اسـم (أنّ) المفتوحـة مطلقًـا، وردّ في كلام طويـل [102]عـلى مـا

88. شرح المفصـل،ج:4،ص:541، وانظـر: السـيوطي، همـع الهوامـع،ج:3،ص:241.

89. الكتاب،ج:2،ص:145.

90. الإيضاح العضدي،ص:116.

91. المفصل،ص:393.

92. شرح المفصل،ج:4،ص:541.

93. المقرب،ج:1،ص:112.

94. شرح المقدمة الجزولية للشلوبين،ص:789.

95. البيـت مـن الطويـل ،وهـو بـلا نسـبة في : ابـن هشـام، أوضـح المسـالك،ج:1،ص:344،وتخليص الشـواهد،ص:370،والعيني،المقاصدالنحويـة،ج:2،ص:779.

96. شرح المفصل،ج:4،ص:541.

97. الرضي، شرح الكافية،ج:4،ص:353.

98. الدماميني، تعليق الفرائد،ج:4،ص:88.

99. الكتاب ، ج:1،ص:238، و ج:2،ص:144.

100. التوبة:3.

101. شرح كتاب سيبويه،ج:2،ص:473.

102. انظـر : التنبيـه عـلى مشـكل أبيـات الحماسـة،ص:28-31.

ذهب إليه السيرافي ، فبيّن أنّ كلام السيرافي مردود من حيث السماع والقياس ،.أمّا السماع فاستشهد بقول جعفر بن علبة الحارثي[103] :

فَلَا تحسبي أَنِّي تخشعت بعدكم

لــشَيْء وَلَا أَنِّي مــن الْمَــوْت أفــرقُ

وَلَا أنا مـمّن يزدهيه وعيدُهُم

وَلَا أننــي بِالْمَــشْي فِي الْقَيْــد أخــرقُ

ففي هذا البيت نرى العطف للجملة المكونة من المبتدأ والخبر(وَلَا أَنا مـمّن يزدهيه وعيدُهُم) على الجملة الأولى المصدرة بـ(أنّ)،فقال:» وهو يريدُ معنى أنّ المفتوحة؛ يدلّ على ذلك روايةُ من روى:(وَلَا أنّ نَفْسِي يَزْدَهِيها وَعِيدُهُمْ)» ويعلق الرضي على هذا الاستشهاد نافيًا إمكانية صرفه إلى غير ما ذهب إليه ابن جني من جعل الجملة اعتراضية بقوله: « لكن لا يتمُّ لنا مثل هذا في قوله[ذكر البيتين] لأن قوله: ولا أنني بالمشي في القيد أخرق، عطف على: أني تخشعت، فلو جعلنا قوله: ولا أنا ممن يزدهيه وعيدكم، جملة اعتراضية، لكانت (لا) داخلة على معرفة بلا تكرير»[104].

وبينّ أنّ هذا العطف قد جاء في القرآن الكريم، في قوله تعالى: (إِنَّ هَـذِهِ أُمَّتُكُمْ أُمَّـةً وَاحِدَةً وَأَنَا رَبُّكُمْ فَاعْبُدُونِ) [105] «ألا ترى أنّ معناه: ولأنّ هذه أمتُكم أمّةً واحدةً ولأني ربُّكم فاعبدون؛ فعطف الجملة من المبتدأ والخبر على (أَنّ) وفيها معنى اللام، كما تقدّم. وهذا يزيل معنى الابتداء عنده، ويصرف الكلام إلى معنى المصدر، أي: ولكوني ربكم فاعبدون. قال الشاطبي معلقًا على قول ابن جني: «وقد ترى الجملة التي هي قوله: (وأنا ربُّكم) معطوفةً على (أنّ) المفتوحة، وعبرتها عبرةُ المفرد من حيث كانت مصدرًا، والمصدر أحد الأسماء المفردة»[106].

أمّا القياس فيؤكد أنّ (أنَّ) المفتوحة وإن لم تكن في موضع ابتداء، لكنها في موضع التحقيق والاعتلاء، مثل المكسورة، فهي نظيرتها في المعنى والعمل، ومقاربة لها في اللفظ، فصارت أختها» يزيد ذلك وضوحًا لك أنك تقول: علمت أَنّ زيدًا قائمٌ، علمت إنّ زيدًا لقائم، فنجد معنى المكسورة كمعنى المفتوحة، تؤكد في الموضعين كليهما قيام زيدٍ لا محالة، والقيام مصدرٌ كما ترى. نعم وتأتي هنا بصريح الابتداء فتقول: قد علمتُ لزيدٌ أفضلُ منك، كما تقول: علمت أنّ زيدًا أفضلُ منك؛ أفلا ترى إلى تجاري هذه التراكيب إلى معنى واحد، وتناظر بعضها إلى بعض».

واحتج ابن مالك بأنّ سيبويه سوّى بين (إنّ) و(أنّ) عند حديثه عن الابتداء فقال:» فصح أن

وقد راوحت بين التصرف والاقتباس.

103. البيتان من الطويل، وهما زيادة على كونهما في التنبيه وشرح الكافية، في: أبي حيان، التذييل والتكميل،ج:5،ص:202، والبغدادي، خزانة الأدب،ج10،ص: 303.

104. شرح الكافية،ج:4،ص:352-353.

105. الأنبياء:92.

106. المقاصد الشافية،ج:2،ص:382.

مـن فـرّق بينهـما عـلى الإطـلاق مخالـف لسـيبويه. وجعـل مـن هـذا القبيـل قولـه تعـالى: (أَنَّ اللَّهَ بَـرِيءٌ مِـنَ الْمُشْرِكِـينَ وَرَسُـولُهُ) وزعـم قـوم أنـه إنـما أورده بكـسر الهمـزة، وهـي قـراءة الحسـن[107]، وهـو بعيـد مـن عـادة سـيبويه، فإنـه إذا اسـتدل بقـراءة تخالـف المشـهور لا يسـتغنى عـما يشـعر بذلـك»[108]. ورأى ابـن جنـي جـواز العطـف عـلى محـل اسـم (أنّ) المفتوحـة مطلقًـا، وتبعـه ابـن الناظم[109]،وابـن هشـام[110].

ومنهـم مـن قيـد المسـألة بكـون المفتوحـة يجـب أن تكـون في حكـم المكسـورة ، وهـو رأي ابـن الحاجـب، إذ قـال: «وهـذا موضـع لم ينبه عليـه النحويـون. فإنهم إذا قالـوا: يعطـف عـلى اسـم «إن» المكسـورة دون غيرهـا أوهمـوا أنـه لا يجـوز العطـف عـلى المفتوحـة. والمفتوحـة تنقسـم قسـمين: قسـم يجـوز العطـف عـلى اسـمها بالرفـع، وقسـم لا يجـوز. فالقسـم الـذي يجوز هـو أن تكـون في حكـم المكسـورة كقولـك: علمـت أن زيـداً قائـم وعمـرو؛ لأنـه في معنـى: إنّ زيـداً قائـم وعمـرو. ألا تـرى أن (علـم) لا تدخـل إلا عـلى المبتدأ والخـبر. يـدل عـلى ذلـك وجـوب الكـسر في قولـك: علمـت إنّ زيـداً لقائـم. وإنـما انتصبـا بعدهـا توفـيراً لمـا تقتضيـه (علمـت) مـن معنـى المفعوليـة»[111].

وبهـذا نـرى أنّ ابـن الحاجـب اشـتراط أن تكـون (أنّ) مسـبوقة بفعـل مـن أفعـال القلـوب، فتكـون هـي ومـا دخلـت عليـه في محـل مفعـولي فعـل القلـب، فـ»(أنَّ) ومـا عملـت فيـه بتأويـل الجملـة فصـح أن يعطـف عـلى محلهـا كالمكسـورة[112] وتبنـى ابـن مالـك هـذا الـرأي ،إذ قـال: « ومثـل إنّ ولكـنّ في رفـع المعطـوف عـلى معنـى الابتـداء (أنّ) إذا تقدمهـا عِلْـم أو معنـاه»[113]، وجعـل مـن معنـاه قولـه تعـالى: (وَأَذَانٌ مِـنَ اللَّهِ وَرَسُـولِهِ إِلَى النَّـاسِ يَـوْمَ الْحَـجِّ الْأَكْـبَرِ أَنَّ اللَّهَ بَـرِيءٌ مِـنَ الْمُشْرِكِـينَ وَرَسُـولُهُ) [114]،أي: بمعنـى (القـول) أو (الإعـلام) فهـي لم تغـير معنـى الكلام[115].ويسـتدل بعـض مـن أخـذ بهـذا الـرأي إلى «أنّ هـذه الأفعـال إذا علّقـت رجـع مـا بعدهـا إلى أصلـه مـن المبتـدأ والخـبر نحـو: علمـت لزيـد قائـم»[116]. ومـن الذيـن تبعـوا هـذا التّوجُّـه المـرادي[117]، والعينـي[118].

الرابـع: وهـو مذهـب الفـراء؛ إذ يجيـز في المعطـوف عـلى اسـم (ليـت ولعـلّ وكأنّ) الرفـع بعـد الخـبر

111. الأمالي،ج:2،ص:551، وانظر: الكافية في النحو،ص:52.

112. المرادي ،توضيح المقاصد،ج:1،ص:535.

113. شرح التسهيل،ج:2،ص:50.

114. التوبة:3.

115. مكـي، مشـكل إعـراب القـرآن،ج:1،ص:323، والدماميني ،تعليـق الفرائـد،ج:4،ص:87.

116. أبو الفداء، الكناش،ج:2،ص:94.

117. توضيح المقاصد،ج:1،ص:535.

118. المقاصد النحوية ،ج:2،ص:750

107. قـرأ الحسـن والأعـرج بكـسر الهمـزة، انظـر: أبـا حيـان، البحـر المحيـط، ج:5،ص:367، والسـمين الحلبـي، الـدر المصـون، ج:6،ص:7.

108. شرح التسهيل،ج:2،ص:51

109. شرح ابن الناظم على الألفية،ص:127.

110. تخليص الشواهد،ص:369.

مطلقًا، وقبله بشرط خفاء إعراب الاسم. وخالفه جمهور العلماء لأنّ «الكلام قبلها للإخبار، وبعدها للتمني أو الترجي أو التشبيه، وهي تغير معنى الجملة من الخبر إلى الإنشاء؛ فلا يجوز معها في المعطوف إلا النصب، سواء بعد استكمالها الخبر أم قبل الاستكمال؛ لأنه يلزم العطف على الرفع عطف الخبر على الإنشاء»[119].

واستشهد الفراء[120] بقول الراجز[121]:

يا لَيْتَنِي وأَنْتِ يا لَمِيسُ
ببلدٍ لَيْسَ بِهِ أنِيسُ

وقول بعضهم[122]:

يَا لَيْتَنِي وَهُمَا نَخْلُو بِمَنْزِلَةٍ
حَتَّى يَرَى بَعْضُنَا بَعْضًا وَنَأْتَلِفُ

واعترض العلماء على الشاهد الأول، فذهب ابن مالك إلى أنه «لا حجة له فيه لأن تقديره: يا ليتني وأنت معي يا لميس، فحذف(مع) وهو خبر أنت، والجملة حالية واقعة بين اسم ليت وخبرها»[123]. وبيّن العلماء أنّ تقدم الحال المنتصبة بالظرف أو الجار والمجرور نادر أو قليل، والنادر والقليل لا يقاس عليهما، فمنعه غالب النحاة، وقد نص على ذلك ابن مالك[124]. وأوّله بعضهم بتأويل بعيد بأنّ الأصل :(أنا وأنت)، مبتدأ، ومعطوف عليه، وخبر المبتدأ وما عطف عليه قوله: في بلد، ثم حذف المبتدأ (أنا) وبقي المعطوف عليه[125].

أمّا البيت الثاني فقد وصف بأنه ضرورة شعرية، وأنه لا يقع في الكلام العادي، إذ عطف الضمير (هما) وهو للرفع على الياء التي هي ضمير نصب وأنّ الأصل (إياهما)، إلا أنّ الشاعر وضع ضمير الرفع مكان ضمير النصب[126]، ويرى عباس حسن أنّ هذه «أساليب مسموعة يقتصر عليها، ومع أنها مسموعة يحسن ترك استعمالها»[127].

والحقيقة أنّ رأي الفراء لم يلق قبولًا لدى العلماء؛ إذ لم أعثر على أحد – على حد قراءتي- وافقه أو صوّب ما ذهب إليه.

الحمل على المحل بين عطف المفردات وعطف الجمل:

لقد اختلف العلماء في حكمهم على المعطوف هل

119. النجار، ضياء السالك،ج:1،ص:320.

120. معاني القرآن،ج:1،ص:311.

121. الرجز لجران العود في ديوانه برواية السكري ،ص:52، وليس به شاهد إذ الرواية(قد ندع المنزل يا لميس)،ونسب للعجاج في: الأزهري، شرح التصريح،ج:1،ص:325،وليس في ديوانه، ونسب لرؤبة وهو في ملحق الديوان،ص176. وبلا نسبة في: سيبويه الكتاب،ج:1،ص:263،وج:2،ص:322، والمبرد، المقتضب،ج:2،ص:347،319،و ج:4،ص:414، وثعلب، المجالس،ج:1،ص:262.

122. والتكميل،ج:5،ص:207،وارتشاف الضرب،ج:5،ص:25 45،والبغدادي،خزانة الأدب،ج:10،ص:314.

123. شرح التسهيل،ج:2،ص:52.

124. انظر:ابن هشام ، أوضح المسالك ، ج : 2، ص : 274، والأزهري ، شرح التصريح ،ج: 1، ص: 325.

125. انظر هذا التوجيه في: أبي حيان، التذييل والتكميل،ج:5،ص:207، والأزهري، شرح التصريح،ج:1،ص:325.

126. ابن عصفور، ضرائر الشعر،ج:1،ص:260.

127. النحو الوافي،ج:1،ص:227.

هو من باب عطف الجمل أم من باب عطف المفردات؟ وهذا تابع للتوجيه النحوي للمرفوع؛ فمن رأى[128] أنه من باب الابتداء والخبر محذوف اعتقد أنه من عطف الجمل، ومن رأى أنه معطوف على (إنّ) مع معمولها ، أو اسم (إنّ) اعتقد أنه من عطف المفردات، فقولنا: إنّ زيدًا قائم وعمرٌو، على الأول يكون التقدير: وعمرٌو قائم فحذف الخبر لدلالة ما تقدم عليه، ثمّ أنابوا حرف العطف مكانه ولم يقدروا إذ ذاك الخبر المحذوف في اللفظ لئلا يكون جمعا بين العوض والمعوض عنه فأشبه عطف المفردات من جهة أن حرف العطف ليس بعده في اللفظ إلا مفردا، وإنّ كان التوجيه بأنّ المرفوع معطوف على الضمير المستكن كان من باب عطف المفردات؛ أي: إنّ زيدًا قائم (هو) وعمرٌو، والأولى وجود الفاصل، كما في قوله تعالى: (أَنَّ اللهَ بَرِيءٌ مِنَ الْمُشْرِكِينَ وَرَسُولُهُ) ففصل بينهما بالجار والمجرور.

ويستدل من رأى أنه من عطف المفردات بقول العرب: زيد منطلق لا عمروٌ وإن زيدًا منطلق لا عمرو «ولا يتصور أن يكون من قبيل عطف الجمل؛ لأن (لا) لا يعطف بها إلا المفرداتٌ ولو كان ما بعد (لا) مرفوعًا بالابتداءٌ وكانت (لا) حرف نفي مستأنفًا ما بعدهاٌ لزم تكرارها»[129] يُقصد بذلك أنه لو قلنا: إن زيدًا منطلق، كانت (جملة تامة).ثم ابتدأنا بجملة جديدة مستأنفة: لا عمرو، وجب أن نقول: لا عمرو ولا سعيدٌ منطلقٌ.

إلا أنّ ابن مالك بعد أن ذكر الوجه الثالث لهذا التركيب ؛ألا وهو العطف على المحل ،قال:»وهذا العطف المشار إليه ليس من عطف المفردات كما ظن بعضهم، بل هو من عطف الجمل، ولذلك لم يستعمل إلا بعد تمام الجملة، أو تقدير تمامها، ولو كان من عطف المفردات لكان وقوعه قبل التمام أولى، لأن وصل المعطوف بالمعطوف عليه أجود من فصله. ولو كان من عطف المفردات لجاز رفع غيره من التوابع، ولم يحتج سيبويه[130] في قوله تعالى:(قُلْ إِنَّ رَبِّي يَقْذِفُ بِالْحَقِّ عَلَّامُ الْغُيُوبِ) [131]إلى أن يجعله خبر مبتدأ أو بدلا من فاعل يقذف»[132].

ويؤكد ابن خروف أن هذا التركيب من قبيل عطف الجمل ، إذ قال:» إنّ الكلام معناه معنى الابتداء، ولا يستقل المفرد فيه حتى يكون له خبر الأول ؛ الذي حمل عليه، ألا ترى أنّ الاسم لا ينعت على الموضع، ولا يبدل منه، ولا يؤكد لمّا لم يكن له موضع على انفراده، فكذلك لا يعطف عليه عطف المفردات»[133].

128. انظر: أبا حيان، التذييل والتكميل،ج:5،ص:186، و السيوطي ، همع الهوامع،ج:3،ص:239، والأزهري، شرح التصريح،ج:1،ص:321.

129. أبو حيان، التذييل والتكميل،ج:5،ص:187.

130. الكتاب،ج:2،ص:147.

131. سبأ:48.

132. شرح التسهيل،ج:2،ص:49.

133. شرح الجمل،ص:460-461.

وقفة مع ما سبق:

إنّ الناظر في كل ما تناوله العلماء من حديث حول عطف المرفوع على المحل في باب إنّ وأخواتها يجد أن الداعي لهذا التوجيه ذلك الاختلاف في نسق الحركة الإعرابية، مع أنّ الكلام التالي عطف على الأول، وهو يشبه في هذا المقام (النعت المقطوع) أو (العطف على التوهم) هذا التضاد ما بين الدلالة والحركة الإعرابية، ساق النحاة للتفكير بالأمر من زاوية أخرى وهي العطف على المحل، أي الأصل؛ ليتخلصوا من هذا التضاد. صحيح أن العطف على المحل أمر متوهم؛ لأنّ نحو العربية مرتهن بظاهر الكلام على الأصل، والضابط الحركة الإعرابية، إلا أنّ إجازة العلماء – الغالب منهم – لهذا التوجيه النحوي يدل دلالة واضحة على عدم اقتناعهم تمام الاقتناع بأن الكلام من باب الاستئناف، وأنه كلام جديد هو ابتداء لا غير؛ أي أنه (محتمل) ذلك أنّ دلالة العطف قائمة وبقوة؛ وخاصة عند غياب الخبر إذ هو الأول: إنّ زيدًا قائمٌ، وعمرٌو، أي: وعمرٌو كذلك(قائم).

وبالعودة إلى هذه التفصيلات والاشتراطات التي ساقها العلماء لإجازة هذا التوجيه نجد أنّ المسألة مبنية على أمرين: الشواهد التي سيقت في هذا المقام، والدلالة المستقاة منه؛ فاشتراط البصريين تمام الخبر يخالف بآية المائدة(والصابئون) وغيرها من الشواهد السابقة، فمهما تعددت التأويلات و التخريجات فهو عطف لا محالة، بالإضافة إلى أنّ مراد المتكلم عند عطفه (ما سبق من الكلام لا ما سيأتي) وعليه ما هو الخلاف القصدي من قولنا: إنّ زيدًا وعمرًا قائمان، و إنّ زيدًا قائم وعمرٌو أو إنّ زيدًا وعمرٌو قائمان! وهذا الكلام ينساق عند الحديث عن منع العطف في باب (أنّ) المفتوحة؛ إذ يصطدم بجدار المثال الصحيح، المبني أيضًا على دلالة العطف.

وإنّ قول بعضهم: «والذي يبدو لي في هذا الأمر أن ثمة فرقًا في المعنى بين الرفع والنصب، فإن العطف بالنصب على تقدير إرادة (إنّ) والعطف بالرفع يكون على غير إرادة (إنّ)، ومعنى هذا أن العطف بالرفع غير مؤكد، فعلى هذا يكون المعطوف في قولك (إنّ محمدا مسافر وخالدا) مؤكدا، بخلاف ما لو قلت (إنَّ محمدا مسافر وخالد) فإن المعطوف غير مؤكد»[134] وهذا قول يعوزه الدليل؛ إذ لم يقل به أحدٌ من جهة، علاوة على أنّ الشاهد الواحد جاء بالنصب مرة و بالرفع مرة من جهة أخرى؛ إذ جاء في القرآن عطف لفظة (الصابئون) بالنصب مرتين، وبالسياق ذاته في آية الرفع السابقة؛ إذ قال تعالى: (إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَالَّذِينَ هَادُوا وَالنَّصَارَى وَالصَّابِئِينَ مَنْ آمَنَ بِاللهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ وَعَمِلَ صَالِحًا فَلَهُمْ أَجْرُهُمْ عِنْدَ

134. السامرائي، معاني النحو، ج:1،ص:339.

رَبِّهِمْ وَلَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ) [135] وقال أيضًا: (إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَالَّذِينَ هَادُوا وَالصَّابِئِينَ وَالنَّصَارَى وَالْمَجُوسَ وَالَّذِينَ أَشْرَكُوا إِنَّ اللَّهَ يَفْصِلُ بَيْنَهُمْ يَوْمَ الْقِيَامَةِ إِنَّ اللَّهَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ شَهِيدٌ) [136]. وما ذكره بعض العلماء من أن النصب جاء ليبيّن»أن الصابئين أبين هؤلاء المعدودين ضلالًا وأشدّهم غيًا»[137] أمر افتراضي، لا دليل عليه ؛ إذ لو كانت الصفة ثابتة لتوحد الوجه الإعرابي، أي الرفع في كل الآيات ، وهذا ما لم يكن.

ويعد رفض غالب العلماء لحكم (غلط) الذي أطلقه سيبويه على (إنك وزيد ذاهبان) دليلًا على أن المسألة ثابتة من حيث الاستعمال، ولذا صرفت إلى النادر أو القليل مقابل الكثير، وهو التأخير، وما تشبث الفراء بشرط كون المتقدم خفي الإعراب إلا دليل على إقراره بصحة العطف إلا أنّ تغاير الحركة الإعرابية يمثل عائقًا أمام التجويز ، وخفاؤها ضبطًا، وبقاؤها حكمًا جعل الأمر مقبولًا. وبعد فهذا أسلوب صحيح ثابت من أساليب العربية، جاء في كتاب الله العزيز، وصح عن أهل الثبت الموثوق بعربيتهم، فهم قالوا على الوجه الصحيح، وحكمه القلة مقابل الكثرة، ولك أن تتأوّل القول بوجه مقبول من جهتين، الإعراب والدلالة.

المبحث الثاني: العطف على المحل في باب إنّ وأخواتها عند المعربين للقرآن الكريم.

بعد النظر فيما سبق من أقوال العلماء في عطف المرفوع على المحل في باب إنّ وأخواتها، سنحاول هنا النظر في مدى انعكاس هذا الوجه الإعرابي لدى العلماء من المفسرين الذين ضمّنوا تفاسيرهم إعرابًا للقرآن، أو أولئك الذي أفردوه بالإعراب، فنتلمس بذلك كل ما سبق من اشتراطات العلماء المجيزين لهذا الوجه؛ ولنرى مدى توافقها مع الواقع التطبيقي.

إنّ المطلع على كتب هؤلاء العلماء يجد أن أخذهم بهذا الوجه كان في عدد من الآيات في حيّز (إنّ) و (أنّ) و(لكنّ)، وعليه فقد تناولت الآيات الواردة ضمن هذا التوجيه، مستثنيًا الآيات التي كثر تناولها من قبل النحاة وغيرهم[138]؛ لأنّ الهدف إظهار ما سوى المذكور، ومقارنته مع المذكور الذي كان أساسًا بنيت عليه الأحكام.

العطف على الموضع في باب (إنّ) المكسورة.

وجّه العلماء الاسم المرفوع الذي جاء معطوفًا بعد (إنّ) على جواز كونه عطفًا على المحل في

135. البقرة:62.

136. الحج:17.

137. الزمخشري، الكشاف، ج:1،ص:661.

138. وهذه الآيات هي: المائدة(69) و التوبة(3) والأحزاب(56) وسبأ(48). وقد ورد ذكرها في المبحث الأول.

عـدد مـن الآيـات وهـي:

أولًا: قولـه تعـالى: (قَـالَ رَبِّ إِنِّي لَا أَمْلِـكُ إِلَّا نَفْـسِي وَأَخِـي فَافْـرُقْ بَيْنَنَـا وَبَـيْنَ الْقَـوْمِ الْفَاسِـقِينَ) [139]. موطـن الشـاهد في هـذه الآيـة قولـه:(أخـي) وليـس في هـذه اللفظـة قـراءة مغايـرة سـوى أنّ الحسـن البـصري قـرأ بفتـح اليـاء[140]، وعليـه فالإعـراب مقـدرٌ ههنـا.

تقـع لفظـة (أَخِـي) في الآيـة السـابقة في موضـع رفـع، أو نصـب، أو جـر[141] وقـد وجـه العلـماء موضـع الرفـع بثلاثـة توجيهـات، هـي:

أولًا: الرفـع عـلى أنـه مبتـدأ و الخـبر محـذوف لدلالـة خـبر(إنّ) عليـه، والتقديـر: أَنـا لا أملـك إلا نفـسي وأخـي كذلـك، أي:(وأخـي أيضـاً لا يملـك إلا نفسـه) وقـال بهـذا الوجـه عـدد مـن العلـماء منهـم: ابـن عطيـة[142]، والباقـولي[143]، والنيسـابوري[144]، والعكـبري[145] ، وأبـو حيـان[146]، الـذي ذكـر أنّ هذا مـن عطـف جملـة غـير مؤكـدة عـلى جملـة مؤكـدة.

ثانيًـا: العطـف عـلى الضمـير المسـتتر في قولـه(أملك)، أي : أملـك أنـا، وجـوز العلـماء هـذا العطـف لوجـود الفصـل بينهـما، وهـو المفعـول به(نفسي)،ومـن الذيـن قالـوا بهـذا الوجـه: النحـاس[147]، والزجـاج[148]، ومكـي بـن أبي طالـب[149]، والزمخـشري[150]، وابـن عطيـة[151]، والعكـبري[152]، والقرطبـي[153]. واعـترض أبـو حيـان عـلى هـذا التوجـه؛ لأنّ الدلالـة تغايـر ذلـك فقـال: «ويلـزم مـن ذلـك أن موسـى وهـارون عليهـما السـلام لا يملـكان إلا نفـس موسـى فقـط، وليـس المعنـى عـلى ذلـك، بـل الظاهـر أن موسـى يملـك أمـر نفسـه وأمـر أخيـه فقـط»[154].

ثالثًـا: العطـف عـلى الموضـع؛ موضـع (إنّ مع اسـمها) وذهـب إلى هـذا التوجيـه كل مـن : الزجـاج[155] الـذي قـال: «ورفعـه مـن جهتـين إحداهمـا: أن يكـون نَسَـقاً عـلى موضـع إِنَي. المعنـى أَنـا لا أملـك إِلا نفـسي وأخـي كذلـك ،ومثلـه قولـه: (أَنَّ اللهَّ بَـرِيءٌ مِـنَ الْمُشْرِكِـينَ وَرَسُـولُهُ)، ومكـي بـن أبي طالـب[156]،

139. المائدة: 25.

140. انظـر: البنـاء، إتحـاف فضـلاء البـشر في القـراءات الأربعـة عـشر،ص:151.

141. ففـي موضـع النصـب تكـون عطفًـا عـلى اسـم إنّ(اليـاء) أو عـلى (نفـسي) المفعـول بـه، وأمّـا الجـر فبالعطـف عـلى الضمـير في نفـسي عنـد الكوفيـين، وهـذا الوجـه ضعيـف عنـد نحـاة البـصرة ؛إذ لا يكـون إلا بتكريـر حـرف الجـر.

142. المحرر الوجيز، ج:2،ص:176.

143. إعراب القرآن، ج:2،ص:604.

144. إيجاز البيان عن معاني القرآن، ج:1،ص:274.

145. التبيان في إعراب القرآن، ج:1،ص:431.

146. البحر المحيط، ج:4،ص:221.

147. إعراب القرآن، ج:1،ص:264.

148. معاني القرآن،ج:2،ص:164.

149. مشكل إعراب القرآن، ج:1،ص:223.

150. الكشاف، ج:1،ص:622.

151. المحرر الوجيز، ج:2،ص:176.

152. التبيان في إعراب القرآن، ج:1،ص:431.

153. الجامع لأحكام القرآن، ج:6،ص:128.

154. البحر المحيط، ج:4،ص:221.

155. معاني القرآن،ج:2،ص:164.

156. مشكل إعراب القرآن، ج:1،ص:223.

والمجاشعي[157]، والزمخشري[158]، والبيضاوي[159]، أو(اسم إنّ) فقط، وقال به الألوسي[160] الذي بيّن أن جواز هذا الوجه لأجل أنه جاء «بعد استكمال الخبر، والجمهور على جوازه حينئذ» ، والخبر حينئذٍ مقدر، وتقدير الكلام: أنا لا أملك إلا نفسي، وهرون كذلك لا يملك إلا نفسه.

وجاءت عبارة النحاس في جواز هذا الوجه عامة دون تحديد، إذ قال:» (وَأَخِي) في موضع نصب عطف على نفسي، وإن شئت كان عطفًا على اسم إنّ، ويجوز أن يكون موضعه رفعًا عطفًا على الموضع»[161].

ثانيًا: قوله تعالى: (أَإِذَا مِتْنَا وَكُنَّا تُرَابًا وَعِظَامًا أَإِنَّا لَمَبْعُوثُونَ (16) أَوَآبَاؤُنَا الْأَوَّلُونَ)[162]،وقوله تعالى: (وَكَانُوا يَقُولُونَ أَئِذَا مِتْنَا وَكُنَّا تُرَابًا وَعِظَامًا أَإِنَّا لَمَبْعُوثُونَ (47) أَوَآبَاؤُنَا الْأَوَّلُونَ)[163].قرأ أبو جعفر، وشيبة، وابن عامر، ونافع في رواية قالون (أَوْ آباؤنا الْأَولونَ) بإسكان الواو وقرأ الباقون بفتح الواو (أَوَ آباؤنا الْأَولونَ) فمن فتحها يجعلها واو عطف والهمزة للاستفهام، ومن أسكنها كانت (أو) التي للعطف[164].

إنّ الناظر في توجيه العلماء للفظة(آباؤنا) يجد أنها وجهت توجيهين على كون الواو في (أَوْ) ساكنة، أي هي (أَوْ) العاطفة، وهما:

أولًا: العطف على محل (إنّ واسمها)،وقال بهذا كل من : الزمخشري[165]،والسمين الحلبي[166]، والنيسابوري[167]، والإيجي[168].

ثانيًا: الرفع على الابتداء، ويكون الخبر مقدرًا دل عليه الخبر السابق، وذهب إلى هذا التوجيه أبو حيان، فقال:» فقوله: أَوْ آباؤنا مبتدأ، خبره محذوف تقديره مبعوثون، ويدل عليه ما قبله»[169].

ودلالة النص[170] تضمنت الإنكار والاستبعاد للبعث، المبنيان على الاستفهام، والأبعد من ذلك بعث آبائهم يعنون أنهم أقدم، فبعثهم أبعد وأبطل.

أمّا التوجيه للقراءة الثانية؛ وهي كون الهمزة همزة استفهام ، والواو عاطفة مفتوحة، فقد وجهت

157. النكت في القرآن الكريم، ص: 200.

158. الكشاف، ج:1،ص:622.

159. أنوار التنزيل، ج:2،ص:122.

160. روح المعاني، ج:3،ص:279.

161. إعراب القرآن، ج:1،ص:264.

162. الصافات:16-17.

163. الواقعة:47-48.

164. انظر: ابن زنجلة، حجة القراءات،ص:608و696، وأبا حيان، البحر المحيط،ج:9،ص:95. ،والسمين الحلبي، الدر المصون، ج:9،ص: 296.

165. الكشاف،ج:4،ص:38.

166. الدر المصون، ج:9،ص: 296.

167. غرائب القرآن ورغائب الفرقان،ج:5،ص:557.

168. تفسير الإيجي(جامع البيان في تفسير القرآن) ج:3،ص:440، ج:4،ص:249.

169. البحر المحيط، ج:9،ص:96.

170. انظر: الزمخشري، الكشاف،ج:4،ص:38، وأبا حيان، البحر المحيط، ج:9،ص:96.

ثلاثة توجيهات؛ الاثنان الأوليان هما ما سبق من توجيه، والثالث: العطف على الضمير المستتر في (لمبعوثون) وحسن العطف لوجود الفصل بهمزة الاستفهام، وقال به من سبق من العلماء، وعارض ذلك أبو حيان ، إذ قال:» أما قوله معطوف على محل إن واسمها فمذهب سيبويه خلافه، لأن قولك: إن زيدا قائم وعمرو، فيه مرفوع على الابتداء، وخبره محذوف. وأما قوله: أو على الضمير في لمبعوثون إلى آخره، فلا يجوز عطفه على الضمير، لأن همزة الاستفهام لا تدخل إلا على الجمل، لا على المفرد، لأنه إذا عطف على المفرد كان الفعل عاملا في المفرد بوساطة حرف العطف، وهمزة الاستفهام لا يعمل فيما بعدها ما قبلها»[171].

وردّ السمين الحلبي على اعتراض أبي حيان، فقال: «أما الرد الأول فلا يلزم؛ لأنه لا يلتزم مذهب سيبويه. وأما الثاني فإن الهمزة مؤكدة للأولى فهي داخلة في الحقيقة على الجملة، إلا أنه فصل بين الهمزتين بـ(إنّ) واسمها وخبرها. يدل على هذا ما قاله هو في سورة الواقعة، فإنه قال[172]: فإن قلت: كيف حسن العطف على المضمر (لمبعوثون) من غير تأكيد بـ(نحن) ؟ قلت: حسن للفاصل الذي هو الهمزة كما حسن في قوله: (ﭑ ﭒ ﭓ ﭔ)[173] لفصل (لا) المؤكدة للنفي»[174]. فالنص السابق يدل وبوضوح على أنّ أبا حيان – كما ذكر السمين- أبطل حجته بنفسه.

ثالثًا: قوله تعالى: (إِنَّ فِي السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ لَآيَاتٍ لِلْمُؤْمِنِينَ (3) وَفِي خَلْقِكُمْ وَمَا يَبُثُّ مِنْ دَابَّةٍ آيَاتٌ لِقَوْمٍ يُوقِنُونَ (4) وَاخْتِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ وَمَا أَنْزَلَ اللهُ مِنَ السَّمَاءِ مِنْ رِزْقٍ فَأَحْيَا بِهِ الْأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا وَتَصْرِيفِ الرِّيَاحِ آيَاتٌ لِقَوْمٍ يَعْقِلُونَ)[175].قرأ ابن كثير ونافع وأبو عمرو وابن عامر وعاصم(آياتٌ) بالرفع، وقرأ حمزة والكسائي(آياتٍ) بالنصب[176]، ونسبها النحاس للأعمش أيضًا[177] . وذكر أبو حيان أن النصب قراءة الجحدري، ويعقوب ، وقرأ أبي، وعبد الله:(لآياتٍ) فيهما، كالأولى[178].

استشهد العلماء في هذه الآية عند حديثهم عن (العطف على عاملين)[179]،أمّا قراءة الرفع للفظ(آياتٌ) في الآيتين الرابعة والخامسة فتعددت توجيهات العلماء لها، إذ وجّهوا قوله تعالى: (وَفِي

171. البحر المحيط، ج:9،ص:95-96.

172. انظر: البحر المحيط،ج:10،ص:86.

173. الأنعام:148.

174. الدر المصون، ج:9،ص:297.

175. الجاثية: 3-5.

176. انظر: ابن مجاهد، السبعة في القراءات، ص: 594، والفارسي، الحجة ،ج:6،ص:169، وابن زنجلة، حجة القراءات،ص:658.

177. إعراب القرآن، ج:4،ص:92.

178. البحر المحيط، ج:9،ص:413.

179. انظر هذه المسألة عند: ابن السراج، الأصول في النحو، ج:2،ص:69-75، والعكبري، اللباب في علل البناء والإعراب، ج:1،ص:433-437، وأبي حيان، ارتشاف الضرب، ج:4،ص:2015-2016.

خَلْقِكُمْ ...آيَاتٌ) بتوجهين هما:

أولًا: أن تكون (آيات) مبتدأ مؤخر و(في خلقكم) خبر مقدم، والجملة معطوفة على الجملة الابتدائية الأولى المؤكدة بـ(إنّ)، أو استئنافية [180]. و لم يذكر الطبري غير هذا الوجه[181].

ثانيًا: العطف على محل(إنّ وما عملت فيه) وذهب إلى هذا الرأي عدد من العلماء، منهم: الزجاج[182]، والفارسي[183]، وابن زنجلة[184]، ومكي بن أبي طالب[185]، والزمخشري[186]، والبيضاوي[187]، والإيجي[188]، والبناء[189]. وقال بالعطف على محل(اسم إنّ) كل من: الهمذاني[190]، وأبو شامة[191]. وكانت عبارة النحاس عامة إذ قال بالعطف على الموضع دون تحديد[192].

أمّا التوجيهات لقوله تعالى: (وَاخْتِلَافِ اللَّيْلِ... آيَاتٌ)؛ فهي:

أولًا: ما ذكره العلماء من توجيه للآية السابقة.

ثانيًا: أن تكون من باب التوكيد للآية السابقة، وذكر هذا الرأي العكبري[193].

ثالثًا: العطف على عاملين، وهما: (اختلاف) عطف على (خلقكم) والعامل(في) و (آيات) عطف على(آيات) السابقة والعامل الابتداء، وقال به: الزجاج[194]، والنحاس[195]، والفارسي[196]، وابن زنجلة[197]، والزمخشري[198]، وأبو حيان[199].

رابعًا: العطف رفعًا على الضمير المستتر في شبه الجملة(في خلقكم) الذي هو في محل رفع فاعل، وهذا رأي الأخفش[200]، وقُدّر (في) قبل (اختلاف)؛ وذلك؛ ليتخلص من مسألة العطف على عملين، وقال بذلك مكي، وأبو شامة[201]. ووصف الزمخشري رأي الأخفش بالسديد[202].

180. ذكر هذا التوجيه كل من تناول هذه الآية ممن سيأتي ذكرهم من العلماء في التوجيهات اللاحقة.

181. جامع البيان، ج:2،ص:61.

182. معاني القرآن، ج:4،ص:431.

183. الحجة للقراء السبعة، ج:6،ص:169.

184. حجة القراءات،ص:658.

185. مشكل إعراب القرآن، ج:2،ص:661.

186. الكشاف، ج:4،ص:285

187. تفسير البيضاوي، ج:5،ص:105.

188. تفسير الإيجي(جامع البيان في تفسير القرآن)، ج: 4، ص: 110.

189. إتحاف فضلاء البشر في القراءات الأربعة عشر،ص:501.

190. الكتاب الفريد في إعراب القرآن المجيد، ص: 584.

191. إبراز المعاني في حرز الأماني، ص: 683.

192. إعراب القرآن، ج:4،ص:93.

193. التبيان في إعراب القرآن، ج:2،ص:1150.

194. معاني القرآن، ج:4،ص:431-432.

195. إعراب القرآن، ج:4،ص:93.

196. الحجة للقراء السبعة، ج:6،ص:170.

197. حجة القراءات،ص:659.

198. الكشاف، ج:4،ص:285.

199. البحر المحيط، ج:9،ص:414.

200. انظر رأي الأخفش على سبيل المثال في: الفارسي، الحجة للقراء السبعة، ج:6،ص:169، وأبي حيان، البحر المحيط، ج:9،ص:414.

201. إبراز المعاني في حرز الأماني، 683.

202. الكشاف، ج:4،ص:285.

خامسًا: أن ترفع (آيات) على أنها خبر لمبتدأ محذوف تقديره (هي)[203].

رابعًا: قوله تعالى: (وَإِذَا قِيلَ إِنَّ وَعْدَ اللَّهِ حَقٌّ وَالسَّاعَةُ لَا رَيْبَ فِيهَا قُلْتُمْ مَا نَدْرِي مَا السَّاعَةُ إِنْ نَظُنُّ إِلَّا ظَنًّا وَمَا نَحْنُ بِمُسْتَيْقِنِينَ) [204].قرأ حمزة (والساعةَ) نصبًا، ورواه أبو علي الضرير عن روح وغيره عن يعقوب[205]، وقرأ الباقون (والساعةُ) رفعًا[206].و قرأ عبد اللهَّ بن مسعود[207]: (وَإِذَا قِيلَ إِنَّ وَعْدَ اللهَّ حقٌّ وإنّ السَّاعةَ لا رَيْبَ فيها).

في قراءة الرفع وجه العلماء هذه القراءة ثلاثة توجيهات، وهي:

الأول: أنّ يكون لفظ (الساعة) مرفوعًا على الابتداء، وخبرها قوله(لا ريب فيها)، وهو من عطف جملَة على جملَة على معنى: وقيل السَّاعة لا ريب فِيها. وذهب إلى هذا التوجيه عدد من العلماء منهم: الطبري[208]، والزجاج[209]، والأزهري[210]، والفارسي[211]، ومكي[212]، وابن عطية[213]، والهمذاني[214]،والقرطبي[215]، والعكبري[216]، والسمين الحلبي[217].

الثاني: العطف على محل(إنّ واسمها) ،وقال بهذا الوجه؛ الفارسي[218]، وابن زنجلة[219]، ومكي[220]، والزمخشري[221]، وابن عطية[222]،والقرطبي[223]. وقال الهمذاني هو معطوف على موضع (إنّ)[224]،وذهب السمين الحلبي إلى أنه معطوف على اسم (إنّ)[225]. وجاءت عبارة النحاس عامة فرأى أنه عطف على الموضع[226].

الثالث: العطف على الضمير المستتر في المصدر، وقال به الباقولي، فرأى أنه « يجوز أن يكون

203. السمين الحلبي، الدر المصون، ج:9،ص:640.

204. الجاثية: 32.

205. النيسابوري، المبسوط في القراءات العشر،ص: 404.

206. ابن مجاهد،السبعة،ص:595،وابن خالويه، الحجة في القراءات السبع،ص:326،و الفارسي، الحجة للقراء السبعة، ج:6،ص:179.

207. الفراء، معاني القرآن، ج:3،ص:47، وابن عطية، المحرر الوجيز، ج:5،ص:89.

208. جامع البيان، 2ج:2،ص:86.

209. معاني القرآن، ج:4،ص:435.

210. معاني القراءات، ج:2،ص:377.

211. الحجة للقراء السبعة، ج:6،ص:179.

212. مشكل إعراب القرآن، ج:2،ص:663.

213. المحرر الوجيز، ج:5،ص:89.

214. الكتاب الفريد في إعراب القرآن المجيد، ج:5،ص:595.

215. الجامع لأحكام القرآن، ج:16،ص:176-177.

216. التبيان في إعراب القرآن، ج:2،ص:1153.

217. الدر المصون، ج:9،ص:656.

218. الحجة للقراء السبعة، ج:6،ص:179.

219. حجة القراءات، ص: 662.

220. مشكل إعراب القرآن، ج:2،ص:663.

221. الكشاف، ج:4،ص:293.

222. المحرر الوجيز، ج:5،ص:89.

223. الجامع لأحكام القران،ج:16،ص:176-177.

224. الكتاب الفريد في إعراب القرآن المجيد، ج:5،ص:595.

225. الدر المصون، ج:9،ص:656.

226. إعراب القرآن،ج:4،ص:93،و ج:4،ص:102.

عطفًا على الضمير في حق» [227]. وقد ضعّف العلماء هذا التوجيه، قال الفارسي في حق هذه الآية :»ويحتمل وجهًا ثالثًا وهو أن تعطفه على الضمير في المصدر إلّا أنّ هذا يحسن إذا أكّد ... فإذا لم يؤكّد لم تحمل عليه القراءة»[228]، وضعّفه الهمذاني[229]،وعلق القرطبي على من ذهب إلى هذا التوجيه في هذه الآية وغيرها بقوله:» ولا يحسن على الضمير الذي في المصدر، لأنه غير مؤكد، والضمير المرفوع إنما يعطف عليه بغير تأكيد في الشعر»[230]. وقد تقاربت دلالة القراءتين، ولهذا قال الطبري: «والصواب من القول في ذلك عندنا، أنهما قراءتان مستفيضتان في قراءة الأمصار صحيحتا المخرج في العربية متقاربتا المعنى، فبأيتهما قرأ القارئ فمصيب»[231].

خامسًا: قوله تعالى: (إِنْ تَتُوبَا إِلَى اللهَّ فَقَدْ صَغَتْ قُلُوبُكُمَا وَإِنْ تَظَاهَرَا عَلَيْهِ فَإِنَّ اللهَّ هُوَ مَوْلَاهُ وَجِبْرِيلُ وَصَالِحُ الْمُؤْمِنِينَ وَالْمَلَائِكَةُ بَعْدَ ذَلِكَ ظَهِيرٌ)[232].

تناول العلماء هذه الآية من باب الوقف والابتداء في النص القرآني، وتبعًا لذلك تباينت التوجيهات النحوية، وكانت في غالبها على أساس الجواز، وهذه الوجوه مبنية على إعراب الجملة الأولى، وهي قوله(فَإِنَّ اللهَّ هُوَ مَوْلَاهُ) فأعرب لفظ الجلالة على أنه اسم إنّ وجملة (هو مولاه) الاسمية خبر للناسخ، أو أن يكون الضمير(هو) ضمير فصل و(مولاه) الخبر . وهذه الوجوه هي:

أولًا: أن تكون التوجيهات من باب المبتدأ والخبر[233]، وتفصيلها على النحو الآتي:

- أن يكون الوقوف على (مولاه) و(جبريل) مبتدأ، و(صالح المؤمنين) عطف عليه، و(الملائكة) عطف عليه و (ظهير) خبر للجميع، ويكون(فعيل) وُضِعَ فيه المفرد موضع الجمع أي: ظهراء، أو أن (فعيلًا) يستوي فيه الواحد وغيره. وقد رجح هذا الوجه كل من:الهمذاني[234]،وأبي حيان[235].
- أن يكون (جبريل) مبتدأ والخبر محذوف تقديره: مولاه، فيكون معطوفًا على المعنى، والتقدير: الله وليه وجبريل وليه، فلا يوقف على (مَوْلَاهُ) بل يوقف على (جبريل).ويكون

227. إعراب القرآن، ج:1،ص:254.

228. الحجة للقراء السبعة، ج:6،ص:180.

229. الكتاب الفريد في إعراب القرآن المجيد، ج:5،ص:595.

230. الجامع لأحكام القران، ج:16،ص:177.

231. الطبري، جامع البيان، ج:2،ص:86-87.

232. التحريم:4.

233. انظر هذه الوجوه في : ابن عطية، المحرر الوجيز، ج:5،ص:332، والعكبري، التبيان في إعراب القرآن، ج:2،ص:1230، والهمذاني، الكتاب الفريد في إعراب القرآن المجيد، ج:6،ص:174-175، والقرطبي، الجامع لأحكام القرآن،ج:18،ص:191-192، وأبا حيان، البحر المحيط، ج:10،ص:211، والسمين الحلبي، الدر المصون، ج:10،ص:368، والزركشي، البرهان في علوم القرآن،ج:1،ص:349.

234. الكتاب الفريد في إعراب القرآن المجيد، ج:6،ص:175.

235. البحر المحيط، ج:10،ص:211.

(صالح المؤمنين) مبتدأ و(الملائكة) عطف عليه و (ظهير) خبر لهما.

- أن يكون (جبريل) مبتدأ و(صالح المؤمنين) عطف عليه والخبر محذوف تقديره: مواليه، و(الملائكة)مبتدأ و (ظهير) خبر له، وعليه يكون الوقف على (جبريل) وعلى(الملائكة) فهما جملتان مستأنفتان. وبناء على هذا الإعراب يكون جبريل وصالح المؤمنين من أولياء النبي، فهم مشاركون لله في الولاية، وتكون الملائكة عونًا له.

ثانيًا: أن يكون (جبريل) و(صالح المؤمنين) معطوفان على الضمير المستتر في (مولاه)،وذهب إلى هذا التوجيه العكبري[236]، «وحينئذ يكون الفصل بالضمير المجرور كافيا في تجويز العطف عليه»[237].

ثالثًا: أن يكون(جبريل) و(صالح المؤمنين) معطوفان على محل (اسم إنّ) بعد استكمال الخبر، ويكون(جبريل) و(صالح المؤمنين) داخلين في الولاية لرسول الله صلى الله عليه وسلم. وقد ذهب إليه كل من: السمين الحلبي[238] ، وجلال الدين المحلي، والسيوطي[239]، و الإيجي[240].وتدل عبارة العكبري دلالة قوية على هذا التوجيه ، إلا أنه لم يصرح بذكر المحل أو الموضع، فقال:» قوله تعالى: (هو مولاه) : مبتدأ، وخبره خبر إنّ. ويجوز أن يكون (هو) فصلا. فأما (جبريل وصالح المؤمنين) ففيه وجهان؛ أحدهما: هو مبتدأ، والخبر محذوف؛ أي مواليه. أو يكون معطوفا على الضمير في مولاه، أو على معنى الابتداء»[241].

العطف على الموضع في باب أنّ المفتوحة .

وجّه العلماء الاسم المرفوع الذي جاء معطوفًا بعد (أنّ) على جواز كونه عطفًا على المحل في عدد من الآيات وهي:

أولًا: قوله تعالى: (وَكَتَبْنَا عَلَيْهِمْ فِيهَا أَنَّ النَّفْسَ بِالنَّفْسِ وَالْعَيْنَ بِالْعَيْنِ وَالْأَنْفَ بِالْأَنْفِ وَالْأُذُنَ بِالْأُذُنِ وَالسِّنَّ بِالسِّنِّ وَالْجُرُوحَ قِصَاصٌ) [242].قرأ ابن كثير وأبو عمرو وابن عامر: أن النفسَ إلى قوله: (والسنَّ) بالنصب، (والجروحُ) بالرفع،و قرأ نافع وعاصم وحمزة جميع الألفاظ بالنصب. وروي عن الواقدي عن نافع: (والجروحُ) رفعا.وقرأ الكسائي: (أنَّ النفسَ) بالنصب، ثم رفع ما بعد ذلك[243]. وروى الفراء عن غيره : « أَنَّ رَسُولَ اللهَّ صَلَّى اللهُ عليه وسلم قرأ: (والعين بالعين) رَفْعًا. قَالَ الفراء: فإذا رفعت (الْعَيْن) أتبع الكلام

236. التبيان في إعراب القرآن، ج:2،ص:1230.

237. السمين الحلبي، الدر المصون، ج:10،ص:368.

238. السابق، ج:10،ص:368.

239. تفسير الجلالين، ص: 752.

240. تفسير الإيجي(جامع البيان في تفسير القرآن) ج : 4، ص : 334.

241. التبيان في إعراب القرآن، ج:2،ص:1230.

242. المائدة:45.

243. انظر: الفارسي، الحجة للقراء السبعة،ج:3،ص:223،والنيسابوري،المبسوط،ص:185،وابن زنجلة، حجة القراءات،ص:225-226.

العين، وإن نصبنه فجائز»[244]. وقرئ بتخفيف (أنّ) ورفع ما بعدها على أن يكون خبرًا لها واسمها ضمير الشأن[245].وقال الزجاج:» ويجوز كسر أنَّ، ولا أعلم أحداً قرأ بها فلا تقرأنَّ بها إلا أن تثبت رواية صحيحة»[246].

بناء على القراءات السابقة فإنّ لفظتي (العين) في حالة الرفع وما تلاها، وكذا(الجروح) وجهت أربعة توجيهات عند العلماء ، وقد ذكر العديد من العلماء الثلاثة الأولى [247]وهي:

أولًا: أن تكونا مبتدأين وخبر العين (الجار والمجرور) وخبر الجروح (القصاص). وتكون الواو قد عاطفت الجملة الاسمية على جملة(كتبنا) الفعلية ، وليست للتشريك كما في قراءة النصب. وذكر الفارسي أن الرفع يمكن أن يكون من باب الاستئناف ؛ إذ إنّ هذا الحكم «ليس مما كتب عليهم في التوراة، ولكن على استئناف إيجاب وابتداء شريعة في ذلك»[248].وقد ذكر الزجاج توجيه الاستئناف دون أن يفسر ذلك[249].

ثانيًا: أن تكونا مرفوعتين عطفًا على المعنى ؛ لأنّ معنى (كتبنا) : قلنا، أي: قلنا لهم : النفسُ بالنفس، وعليه فإنّ ما بعدها يكون مرفوعًا على المعنى ، والجملة في محل نصب لمقول القول،وهذا العطف عند أبي حيان هو من باب العطف على التوهم[250].

ثالثًا: العطف على الضمير المستتر في الجار والمجرور، إذ التقدير: أنّ النفس بالنفس ،أي: مأخوذة هي، و العين و الجروح معطوفة على الضمير (هي). ولم يؤكد المعطوف عليه بالضمير المنفصل، ف ـ»تكون الواو عاطفة مفردا على مفرد... وتكون المجرورات على هذا أحوالا مبينة للمعنى، لأن المرفوع على هذا فاعل، إذ عطف على فاعل». ولا بد من حذف مضاف في قوله: (والجروح قِصَاصٌ) : إمَّا من الأول، وإمَّا من الثاني، وسواءً قُرئ برفعه أو بنصبِه تقديرُه: وحكمُ الجروحِ قصاصٌ، أو: والجروحُ ذاتُ قصاص.[251] ،وعليه تكون(ذات قصاص) نعتًا لا خبرًا.

وحكم أبو حيان على الوجهين الأخيرين بالضعف « لأن الأول منهما هو المعطوف على التوهم، وهو لا ينقاس، إنما يقال منه ما سمع. والثاني منهما فيه العطف على الضمير المتصل

244. معاني القرآن، ج:1،ص:310.

245. النحاس، إعراب القرآن،ج:1،ص:269.

246. معاني القرآن ،ج:2،ص:179.

247. انظر هذه التوجيهات في: الزجاج ، معاني القرآن،ج:2،ص:178-179، والنحاس، إعراب القرآن،ج:1 ،ص:269،والفارسي،الحجة،ج:3،ص:223-226،والعكبري، التبيان في إعراب القرآن،ج:1،ص:439، والهمذاني، الكتاب الفريد في إعراب القرآن المجيد،ج:2،ص:444،والسمين الحلبي، الدر، ج:4،ص:275-276.

248. الحجة،ج:3،ص:226.

249. معاني القرآن،ج:2،ص:179.

250. البحر المحيط،ج:4،ص:271.

251. السمين الحلبي، الدر، ج:4،ص:279. وقد سبقه الزمخشري في الكشاف،ج:1،ص:638.وهو قول الثوري كما ذكره أبو حيان في البحر المحيط،ج:4،ص:275.

المرفوع من غير فصل بينه وبين حرف العطف، ولا بين حرف العطف والمعطوف بلا[252]، وذلك لا يجوز عند البصريين إلا في الضرورة، وفيه لزوم هذه الأحوال. والأصل في الحال أن لا تكون لازمة»[253].

أمّا الوجه الرابع فقد قال به عدد من العلماء، ولعل أولهم مكي بن أبي طالب إذ قال: «قَوْله :(والجروح قصاص) من نَصبه عطفه على (النَّفس) و(قصاص) خبره على أَنه مَكْتُوب فِي التَّوْرَاة وَمن رَفعه عطفه على مَوضِع (أَنّ وما عملت فِيهِ) فَهُوَ مُبْتَدأ مَكْتُوب أَيْضا و(قصاص) خبر الِابْتِدَاء»[254]، وتابعه الزمخشري[255]، والرازي[256].

وظهر في سياق الحديث عن هذه الآية تفريق دلالي اتضح في باب التفريق بين الابتداء و الاستئناف ، و بالتالي الحديث عن نوع الواو. إلا أنَّ أبا شامة اعترض على توجيه العطف على المضمر فقال: «ولا يستقيم في رفع (الجروح) الوجهُ الثالث وهو أنه عطفٌ على الضمير الذي في خبر(النفس) وإنْ جاز فيما قبلها، وسببُه استقامةُ المعنى في قولك: مأخوذةٌ هي بالنفس، والعينُ هي مأخوذة بالعين، ولا يَسْتقيم: والجروحُ مأخوذةٌ قصاص... خالَف الأسماءَ التي قبلها فخولِفَ بينهما في الإعراب .وقال بعضُهم: إنما رُفِع (الجروح) ولم يُنْصَبْ تَبَعاً لِما قبله فرقاً بين المجملِ والمفسرِ وقال بعضُهم: خُولِف في الإعراب لاختلافِ الجراحات وتفاوتِها، فإذن الاختلافُ بذلك الاختلاف»[257].

وبيّن السمين الحلبي- بعد أن أثنى على كلام أبي شامة- أنّ المفصل هو كل الألفاظ قبل لفظة الجروح التي جاءت مجملة» إذ ليس كلُّ جرح يَجْرَي فيه قصاصٌ: بل ما كان يُعْرَفُ فيه المساواةُ وأمكن ذلك فيه، على تفصيل معروف في كتب الفقه. وهذان الوجهان لا معنى لهما، ولا ملازمةَ بين مخالفة الإعراب ومخالفةِ الأحكامِ المشار إليها بوجهٍ من الوجوهِ، وإنما ذَكَرْتُها تنبيهاً على ضَعْفِها»[258]. وعلاوة على ما ذكره السمين فإنّ قراءة الكسائي برفع(العين) تنفي هذا الكلام.

ثانيًا: قوله تعالى: (أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللهَّ سَخَّرَ لَكُمْ مَا فِي الْأَرْضِ وَالْفُلْكَ تَجْرِي فِي الْبَحْرِ)[259].قرأ عامة قرّاء الأمصار: (والفُلْكَ) نصبًا، وقرأ السلمي والأعرج وطلحة وأبو حيوة والزعفراني (والفلكُ) رفعًا[260]،وهي قراءة شاذة.

252. يقصد قوله تعالى : (ﭐ ﭑ ﭒ ﭓ ﭔ) الأنعام: 148.

253. البحر المحيط،ج:4،ص:272.

254. مشكل إعراب القرآن،ج:1،ص:227.

255. الكشاف،ج:1،ص:638.

256. تفسير الرازي،ج:12،ص:368.

257. إبراز المعاني من حرز الأماني،ص:429.

258. الدر المصون،ج:4،ص:279.

259. الحج:65.

260 انظر : الطبري، جامع البيان،ج:18،ص:678،وابن عطية، المحرر الوجيز،ج:4،ص:130-131، والقرطبي، الجامع لأحكام القرآن،ج:12،ص:91-92، وأبا حيان، البحر المحيط،ج:7،ص:533،والسمين الحلبي، الدر

وجه غالب العلماء قراءة الرفع على أنها مبتدأ والخبر قوله: (تجري)[261]، وذكر أبو حيان الوجه الثاني لهذه القراءة فقال: « ومن أجاز العطف على موضع اسم (أنّ) أجازه هنا فيكون (تجري) حالا»[262]. وكذا كانت الجملة الفعلية (تجري) حالًا في حالة النصب عند عطف (الفلك) على اسم أنّ(لفظ الجلالة)، وعليه يكون تقدير الكلام : والفلك مسخرة ، فهو خبر الأول، ولذلك قال الزجاج: «والمعنى معنى التسخير لأن جريها بأمره هو التسخير»[263].

بناء على الكلام السابق فإنّنا نلحظ أنّ ما اشترطه ابن الحاجب وابن مالك بأن العطف على محل (أنّ) يكون بعد علم أو ما معناه، لم يكن له وجود هنا؛ إذ السياق لا يحتمل ذلك.

ثالثًا: قوله تعالى: (وَلَوْ أَنَّمَا فِي الْأَرْضِ مِنْ شَجَرَةٍ أَقْلَامٌ وَالْبَحْرُ يَمُدُّهُ مِنْ بَعْدِهِ سَبْعَةُ أَبْحُرٍ مَا نَفِدَتْ كَلِمَاتُ اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ)[264].قرأ ابن كثير ونافع وعاصم وابن عامر وحمزة والكسائي: (والبحرُ) رفعا. وقرأ أبو عمرو وحده من السبعة(والبحرَ) نصبا[265]، وكذا يعقوب[266]. وقرأ ابن مسعود وطلحة بن مصرف: (وَبَحْرٌ يُمِدُّهُ) بالتنكير[267].

لقد وجه العلماء قراءة الرفع توجيهين في هذه الآية، وهما:

الأول: قُدّرت الواو واوَ الحال، وعليه يكون تقدير الكلام : والبحرُ هذه حاله، فيكون(البحرُ) مبتدأ، وخبره قوله: (يمده من بعده سبعة أبحر) وقد قال بهذا الوجه غالب العلماء منهم:النحاس[268]،والأزهري[269]،والفارسي[270]، والزمخشري[271]،والسمين الحلبي[272]،وغيرهم. وخالف ابن جني الجماعة؛ إذ يرى أن خبر(البحر) مقدر، فقال: « وأما رفع «بحر» فالابتداء، وخبره محذوف، أي: وهناك بحر يمده من بعده سبعة أبحر»[273]، وكذا

المصون،ج:8،ص:302، وج.براجشتراسر، مختصر في شواذ القرآن،ص:96.

261 الطبري، جامع البيان،ج:18،ص:678، والزجاج، معاني القرآن،ج:3،ص:437، والنحاس، إعراب القرآن،ج:3،ص:74، والزمخشري،الكشاف،ج:3،ص:169، وابن عطية، المحرر الوجيز،ج:4،ص:131، والهمذاني، الكتاب الفريد في إعراب القرآن المجيد،ج:4،ص:576، والقرطبي، الجامع لأحكام القرآن،ج:12،ص:92.

262. البحر المحيط،ج:7،ص:533. وانظر أيضًا: السمين الحلبي، الدر المصون،ج:8،ص:302.

263. معاني القرآن،ج:3،ص:437.

264. لقمان:27.

265. انظر: ابن مجاهد، السبعة في القراءات، ص: 513،والفارسي، الحجة للقراء السبعة،ج:5،ص:457، وابن زنجلة، حجة القراءات، ص: 566.

266. الأزهري، معاني القراءات،ج:2،ص:272، والنيسابوري، المبسوط في القراءات العشر،ص:353.

267. انظر: الفراء، معاني القرآن، ج:2،ص:329، وابن جني، المحتسب،ج:2،ص:169.

268. إعراب القرآن،ج:3،ص:197.

269. معاني القراءات،ج:2،ص:272.

270. الحجة،ج:5،ص:458.

271. الكشاف،ج:3،ص:501.

272. الدر المصون،ج:9،ص:67.

273. المحتسب،ج:2،ص:169.

المجاشعي، إذ قال : « والرفع: على القطع مما قبله، ويكون رفعاً بالابتداء،(يَمُدُّهُ) في موضع نصب على الحال، والخبر محذوف، كأنه قال: والبحر يمده من بعده سبعة أبحر (مداد)، ثم حذف؛ لأن المعنى مفهوم، أو يضمر (يكون مداداً) وإلى هذا ذهب الفراء»[274].

التوجيه الثاني: العطف على اسم (أنّ)،وقد اختلف المصطلح لديهم ،إذ عطفه كل من: ابن خالويه[275]، والعكبري[276]،على (اسم أنّ)، وعطفه كل من: ابن جني[277]،وابن زنجلة[278]،والزمخشري[279]،و الهذاني[280]،والنيسابوري[281]، على (أنّ مع اسمها). وجاءت عبارة النحاس عامة دون تحديد إذ قال النحاس :»وَالْبَحْرُ يَمُدُّهُ مرفوع من جهتين: إحداهما العطف على الموضع»[282].

وأكد ابن جني عند حديثه عن هذه الآية بأنّ العطف على الموضع مع(أنّ) المفتوحة صحيح، حيث قال: « فأما رفع (البحر) فإن شئت كان معطوفا على موضع أن واسمها وإن كانت مفتوحة، كما عطف على موضعها في قوله سبحانه: (أَنَّ اللهَّ بَرِيءٌ مِنَ الْمُشْرِكِينَ وَرَسُولُهُ)... ويدل على صحة العطف هنا، وأن الواو ليست بواو حال قراءة أبي عمرو وغيره: (وَالْبَحْرَ يَمُدُّه) بالنصب، فهذا عطف على (ما) لا محالة»[283].ومن السابق نرى أنّ ابن جني قاسم قراءة الرفع على قراءة النصب، والجامع بينهما صحة الدلالة.

وتابع ابن جني في دفاعه عن جواز العطف في باب المفتوحة الهمذاني؛ إذ ساق حجة رأى أنه لم يسبق إليها، فقال: « المعنى: ولو ثبت كون الأشجار أقلامًا وثبت البحر ممدودًا بسبعة أبحر. فإن قلتَ: كيف جاز لك العطف على محل (أَنَّ) ومعمولها و (أنَّ) هنا مفتوحة، والمفتوحة لها موضع غير الابتداء بخلاف المكسورة؟ قلتُ: أجل الأمر كما ذكرت وزعمت، إلا أنَّ المفتوحة هنا بمنزلة المكسورة، لأن محلها الرفع على الفاعلية، والفاعل والمبتدأ سيان من حيث إن كل واحد منهما مخبر عنه، غير أن خبر الفاعل مقدم عليه، وخبر المبتدأ مؤخر عنه، فلما كان كذلك ساغ لك العطف على محل (أنَّ) ومعمولها هنا، كما يجوز لك في المكسورة لما ذكرت، بخلاف قولك: علمت أن زيدًا منطلق وعمرو، فاعرفه فإنه موضع، وما علمت أن أحدًا نبه عليه فيما اطلعت عليه، مع تجويزهم العطف على المحل

274. النكت في القرآن الكريم،ص:392. وانظر كلام الفراء في : معاني القرآن،ج:2،ص:329.

275. الحجة في القراءات السبع،ص:286.

276. التبيان في إعراب القرآن،ج:2،ص:1045.

277. المحتسب،ج:2،ص:169.

278. حجة القراءات،ص:567.

279. الكشاف،ج:3،ص:501.

280. الهمذاني، الكتاب الفريد في إعراب القرآن المجيد ،ج: 5،ص: 217.

281. تفسير النيسابوري،ج:5،ص:428.

282. النحاس، إعراب القرآن،ج:3،ص:196.

283. المحتسب،ج:2،ص:169.

هنا»[284]، وبهذا نرى أن الهمذاني تجاوز ابن الحاجب وابن مالك الذي اشتراط أن تسبق بـ(علم) أو ما في معناه؛ لأن تأويل (أنّ) وما في حيزها يسد مسد المفعول بيد أن تأويل (أنّ) وما في حيزها في الآية يسد مسد الفاعل، وهذا الكلام لم يتطرق إليه النحاة كما ذكر ذلك الهمذاني.

أمّا قراءة الرفع بالتنكير فهي تأخذ حكم المعرفة، فرفع (بحرٌ) «إما بالابتداء وخبره محذوف، أي: وهناك بحر من صفته كيت وكيت، والواو للحال. أو بالعطف على موضع (أنّ) ومعمولها على ما ذكر آنفًا في قراءة الجمهور». [285]

ومن التوجيهات التي تقع في هذا الباب العطف على الضمير المستتر في الخبر، إلا أن مقام الدلالة هنا لا يجز ذلك فاستبعده جميع العلماء، وقد بيّن ذلك المجاشعي، فقال: «ولا يجوز أن تعطفه على المضمر في وقوله: (فِي الْأَرْضِ) كأنه في التقدير: ولو أن ما استقر في الأرض من شجرة أقلام هو والبحر؛ لأن البحر لا يكون أقلاماً «[286].

العطف على الموضع في باب لكنّ.

وجّه العلماء الاسم المرفوع الذي جاء معطوفًا بعد (لكنّ) على جواز كونه عطفًا على المحل في آية واحدة وهي:

قوله تعالى: (لَيْسَ الْبِرَّ أَنْ تُوَلُّوا وُجُوهَكُمْ قِبَلَ الْمَشْرِقِ وَالْمَغْرِبِ وَلَكِنَّ الْبِرَّ مَنْ آمَنَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ وَالْمَلَائِكَةِ وَالْكِتَابِ وَالنَّبِيِّينَ وَآتَى الْمَالَ عَلَى حُبِّهِ ذَوِي الْقُرْبَى وَالْيَتَامَى وَالْمَسَاكِينَ وَابْنَ السَّبِيلِ وَالسَّائِلِينَ وَفِي الرِّقَابِ وَأَقَامَ الصَّلَاةَ وَآتَى الزَّكَاةَ وَالْمُوفُونَ بِعَهْدِهِمْ)[287]، الشاهد في هذه الآية قوله: (لكنّ) بالتشديد ونصب (البرّ) [288]، (والموفون) بالرفع[289]،وقد وجه العلماء لفظة (الموفون) بأربعة أوجه[290]،هي:

أولًا: أن تكون معطوفة على (مَن) الاسم الموصول، وهو في محل رفع خبر (لكنّ)،قال الفراء: « وقوله:(من آمن بالله) (من) في موضع رفع، وما بعدها صلة لها، حتى ينتهي إلى قوله وَالْمُوفُونَ بِعَهْدِهِمْ فتردّ (الْمُوفُونَ) على (مَنْ)»[291]،أي:

284.الهمذاني، الكتاب الفريد في إعراب القرآن المجيد، ج: 5، ص: 217- 218.

285. السابق،ج:5،ص:219.وانظر أيضًا: ابن جني، المحتسب، ج:2،ص:169.

286. النكت في القرآن الكريم ،ص: 392.

287. البقرة: 177.

288. وقرأ ابن عامر ونافع (ولكنْ) بالتخفيف ورفع (البر) فيكون ما بعدها رفع على الابتداء. انظر: الزمخشري، الكشاف،ج:1،ص:218،وأبا حيان، البحر المحيط،ج: 2،ص: 132.

289. وقرئ (والموفين) بالنصب وهي قراءة ابن مسعود، فيكون نصبًا على المدح.انظر: النحاس، إعراب القرآن،ج:1،ص:92، والزمخشري، الكشاف،ج:1،ص:220، والقرطبي، الجامع لأحكام القرآن،ج:2،ص:240.

290. ذكر الأوجه الثلاثة الأولى أو بعضها: النحاس، إعراب القرآن،ج:1،ص:92، والزمخشري، الكشاف،ج:1،ص:220، والباقولي، إعراب القرآن،ج:1،ص:741،والهمذاني، الكتاب الفريد في إعراب القرآن المجيد ،ج:1،ص:439-440،والقرطبي،الجامع لأحكام القرآن،ج:2،ص:239، والسمين الحلبي، الدر المصون،ج:2،ص:249-250.

291. معاني القرآن،ج:1،ص:105.

ولكنَّ البِرَّ المؤمنون والموفون[292].

ثانيًا: أن تكون خبرًا لمبتدأ محذوف، أي :هم الموفون.

ثالثًا: أن تكون لفظة (الموفون) معطوفة على الضمير المستتر في (آمن)، ولم يُؤكّد بالضميرِ المرفوعِ المنفصلِ لأنَّ طولَ الكلامِ أغنى عن ذلك[293].

أمّا الوجه الرابع فقد قال به الكرماني، مع ذكره للأوجه الثلاثة السالفة ، فقال: «(المُوفُونَ) رفع من أربعة أوجه: العطف على خبر لكنَّ، والعطف على محل اسم لكنَّ، والمدح، أي: فهم الموفون، والعطف على ضمير من آمن، وفيه بعد لأنه لا يعطف عليه ما لم يؤكد بالمنفصل»[294]. ونلحظ أنّ الوجوه الثلاثة الأولى تتعلق بالاسم الموصول(مَنْ) ؛ ففي الحالة الأولى الدلالة واضحة بالعطف، والجملة الثانية (هم الموفون) تعود على من آمن ،إلا أنّ المقدّر هنا (المبتدأ)لا الخبر . وكذا الثالثة فإنّ الضمير في(آمن) يعود على (مَنْ). بيد أنّ الحالة الرابعة تعود على اسم لكنّ ، ويمكن أن نستأنس بقول الطبري «وقد يجوز أن يكون معنى الكلام: ولكن البارَّ مَنْ آمن بالله، فيكون(البر) مصدرًا وُضع موضعَ الاسم»[295]،فيقترب لفظ (الموفون) منه لأنه اسم فاعل عطف على اسم فاعل ،ولهذا يكون خبرهما واحد، كأنه قال: ولكنّ البرّ (البارّ) والموفون من آمن.

خاتمة:

وبعد هذا العرض لمسألة العطف على المحل في باب إنّ و أخواتها، وبيان آراء العلماء فيها ، وما تلاه من نظرة في إعراب قراءات قرآنية ضمن هذا التوجيه؛ خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، من أهمها:

- أولًا: يعد توجيه العطف- عطف المرفوع- على المحل في باب إنّ وأخواتها أمرًا محل خلاف؛ إذ رفضه بعض العلماء، وقال به آخرون، وهو توجيه تطلبه الدلالة، ويختلف مع شرط التابع الذي يقتضي توحيد الحركة الإعرابية.
- ثانيًا: لم يكن العلماء الذين أجازوا العطف على المحل هنا على اتفاق فيما بينهم؛ إذ وضعوا شروطًا للأخذ به، وعليه قبلوا ما توافق وشروطهم من الشواهد، وراحوا يؤولون الأخرى.
- ثالثًا: يعد رأي ابن جني رأيًا قويًا للأخذ بهذا التوجيه؛ إذ إنّ إعراب اللفظة في حال النصب عطفًا على السابق من الكلام يؤكد صحة العطف في حال الرفع، فالدلالة صحيحة، وبناء على هذا القياس فالعطف على المحل

292. القرطبي، الجامع لأحكام القرآن،ج:2،ص:239، والسمين الحلبي، الدر المصون،ج:2،ص:249.

293. الباقولي، إعراب القرآن،ج:1،ص:741، والسمين الحلبي، الدر المصون،ج:2،ص:250.

294. غرائب التفسير وعجائب التأويل ، ج:1،ص:195.

295. جامع البيان،ج:3،ص:339. وجعلها الزمخشري قراءة،الكشاف،ج: 1،ص: 218.

توجيه صائب.

- رابعًا: عند النظر في شواهد القراءات القرآنية محل الدراسة، التي حوت من ضمن توجيهاتها المتعددة توجيه العطف على محل (إنّ أو أنّ أو لكنّ) نجد ما يأتي:
  - كان توجيه الابتداء هو التوجيه المقدم لدى كافة العلماء.
  - جاء العطف على الضمير المستتر في جميع الآيات الواردة فاقدًا لشرطه وهو التوكيد، وعوض عنه بـ(الهمزة أو المفعول به أو الضمير المجرور أو طول الكلام) وحكم عليه بالرفض أو مخالفة الدلالة في الآيات الست الباقية.
  - لم يظهر مجيء العطف قبل تمام الخبر، مما جعل رأي الكسائي أقل تمثيلًا في هذا الباب.
  - مجيء خفاء الإعراب في ثلاث آيات من عشر جعل من رأي الفراء رأيًا له حضوره.
  - تساوت الشواهد في باب مجيء خبر المعطوف مستقلاً، أو مقدّرًا دلّ عليه خبر الأول، وعليه يمكن أن نقول: إنّ استقلالية خبر الثاني عن الأول يقوي مسألتين؛ الأولى: أن الجملة الثانية من باب المبتدأ والخبر وليست من باب العطف على المحل، والثانية: أنها من باب عطف الجمل وليست من باب عطف المفردات.
  - كان المصطلح الغالب في استعمال المعربين هو العطف على (الناسخ مع اسمه) يليه العطف على الاسم منفردًا، وقلّ استعمال العطف على (الناسخ) وحده.
  - إنّ ظهور شواهد لـ(أنّ) المفتوحة يقوي موقف العلماء الذين أكّدوا أنه يعطف عليها كأختها، بل كانت أكثر تمثيلًا من (لكنّ) ذات الاتفاق الغالب.
  - لم يكن اشتراط ابن الحاجب وابن مالك أمرًا لازمًا، وذلك بأن العطف على محل (أنّ) يجوز إن كانت بمعنى (إنّ) فتأتي بعد علم أو ما في معناه، فيجعل الكلام في تقدير المفعول ؛ إذ قدرت (أنّ) و ما في حيزها بالفاعل في آية (27) من سورة لقمان، بل لم يكن هذا الشرط موجودًا مطلقًا في آية (65) من سورة الحج.

التوصيات:

يوصي الباحث نفسه وغيره من الباحثين بزيادة الدراسات اللغوية التطبيقية التي تحاول أن تظهر مدى توافق القواعد التنظيرية من الاستعمال اللغوي.

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

الأبذي، أحمد بن محمد.(1406ه).شرح المقدمة الجزولية، تحقيق: سعد الغامدي، كلية اللغة العربية، جامعة أم القرى: المملكة العربية السعودية.

الأزهري، خالد .(2000م). شرح التصريح على التوضيح، ط1، بيروت ، دار الكتب العلمية.

الأزهري، محمد بن أحمد.(1991م). معاني القراءات، ط1، مركز البحوث، كلية الآداب، جامعة الملك سعود:المملكة العربية السعودية.

الإستراباذي، رضي الدين.(1987م). شرح الكافية، تحقيق: يوسف حسن عمر،ط1، بنغازي، جامعة قاريونس.

الأُشْمُوني ، علي بن محمد بن عيسى.(1998م). شرح الأشموني على ألفية ابن مالك ،ط1، بيروت : دار الكتب العلمية.

الألوسي، محمود أبو الفضل.(2003). روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، ط. 1، بيروت :دار إحياء التراث العربي.

الأنباري، عبد الرحمن بن محمد أبو البركات،(1987م). الإنصاف في مسائل الخلاف، تحقيق :محمد محي الدين عبد الحميد، ط1،بيروت : المكتبة العصرية.

الأندلسي، محمد بن يوسف أبو حيان، (1998م). ارتشاف الضرب من لسان العرب، تحقيق: رجب عثمان محمد، ط1،القاهرة ، مكتبة الخانجي.

الأندلسي، محمد بن يوسف أبو حيان، (2001م).البحر المحيط ، تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود و علي محمد معوض، ط1،بيروت :دار الكتب العلمية.

الأندلسي، محمد بن يوسف أبو حيان، (2016م).التكميل والتذييل في شرح كتاب التسهيل، تحقيق: حسن هنداوي، ط1،الرياض: دار كنوز إشبيليا.

الأنصاري، عبد الله جمال الدين ابن هشام. (1998م). أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، ط1، بيروت : المكتبة العصرية.

الأنصاري، عبد الله جمال الدين ابن هشام. (1986م). تخليص الشواهد وتلخيص الفوائد، تحقيق: عباس الصالحي، ط1،بغداد : دار الكتاب العربي.

الأنصاري، عبد الله جمال الدين ابن هشام. (1985م). مغني اللبيب، تحقيق: مازن المبارك ومحمد علي حمد الله، ط6، بيروت : دار الفكر.

الإيجي، محمد بن عبد الرحمن الحسيني.(2004م). تفسير الإيجي(جامع البيان في تفسير القرآن)،ط1، بيروت: دار الكتب العلمية.

الباقولي، علي بن الحسين بن علي.(1420هـ). إعراب القرآن، تحقيق: إبراهيم الإبياري، ط4،القاهرة : دار الكتاب المصري وبيروت، دار الكتب اللبنانية.

البغدادي، عبد القادر.(1979م). خزانة الأدب، تحقيق: عبد السلام هارون، ط2 ، القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب.

البناء، أحمد بن محمد.(2006م). إتحاف فضلاء البشر في القراءات الأربعة عشر، تحقيق: أنس مهيرة، ط3،بيروت: دار الكتب العلمية.

البيضاوي، ناصر الدين.(1418هـ). تفسير البيضاوي(أنوار التنزيل وأسرار التأويل) ، تحقيق: محمد عبد الرحمن المرعشلي، ط1،بيروت: دار إحياء التراث العربي.

ثعلب، أحمد بن يحيى.(1987م). المجالس، تحقيق: عبد السلام هارون، ط5،القاهرة: دار المعارف.

ابن جني ، أبو الفتح عثمان. (2010م).التنبيه على شرح مشكل أبيات الحماسة، تحقيق: سيدة عبد العال و تغريد عبد العاطي، ط1، القاهرة: مطبعة دار الكتب والوثائق القومية.

ابن جني ، أبو الفتح عثمان(1420ه).المحتسب في تبيين وجوه شواذ القراءات و الإيضاح عنها،ط1، مصر: وزارة الأوقاف، المجلس الأعلى للشؤون الدينية.

ابن الحاجب، جمال الدين بن عثمان.(1989م)، الأمالي، تحقيق: فخر الدين قدارة، الأردن: دار عمار ،بيروت، دار الجيل.

ابن الحاجب، جمال الدين بن عثمان.(2010م). الكافية في علم النحو، تحقيق: صالح الشاعر، ط1، القاهرة:

مكتبة الآداب.
ابن حجر، أحمد بن علي. (1972م). الدرر الكامنة في أعيان المائة الثامنة، تحقيق: محمد عبد المعيد ضان، ط2،حيدر آباد، الهند :مجلس دائرة المعارف العثمانية.
حسن، عباس.(2018).النحو الوافي،ط3، القاهرة: دار المعارف.
الحلبي، السمين.(1986م). الدر المصون في علوم الكتاب المكنون، تحقيق : أحمد الخراط، ط1، دمشق: دار القلم.
ابن أبي خازم، بشر.(1994م). الديوان، تقديم : مجيد طراد، ط1،بيروت: دار الكتاب العربي.
ابن خالويه، الحسين بن أحمد.(1401هـ). الحجة في القراءات السبع، تحقيق: عبد العال سالم مكرم ،ط4،بيروت :دار الشروق.
ابن خالويه ،الحسين بن أحمد .(1934). مختصر في شواذ القرآن، اختصره:ج.براجشتراسر، ط1،القاهرة: دار الهجرة.
ابن خروف، علي بن محمد.(1419هـ)، شرح جمل الزجاجي، تحقيق: سلوى عرب، كلية اللغة العربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
الدينوري، ابن قتيبة عبد الله بن مسلم.(1993م). تلقين المتعلم من النحو، تحقيق: عبد الكريم مجاهد، ط1،الزرقاء، الأردن : الوكالة العربية للنشر.
الرازيأ فخر الدين أبو عبد الله محمد بن عمر بن الحسن.(1420هـ).تفسير الرازي(مفاتيح الغيب) ط3،بيروت: دار إحياء التراث العربي.
الزجاج، إبراهيم بن السري.(1988م). معاني القرآن وإعرابه، تحقيق: عبد الجليل عبده شلبي، ط1، بيروت: عالم الكتب.
الزجاجي، عبد الرحمن بن إسحاق.(1984م).الجمل في النحو، تحقيق: علي الحمد، ط1، بيروت: مؤسسة الرسالة، إربد : دار الأمل.
الزركشي، بدر الدين محمد بن عبد الله.(د.ت). البرهان في علوم القرآن، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، بيروت : دار المعرفة.
الزمخشري، جار الله أبو القاسم محمود.(2009). الكشاف،ط3، تحقيق: عبد الرزاق المهدي، بيروت ،دار إحياء التراث العربي.
الزمخشري، جار الله أبو القاسم محمود (1993م).المفصل في صنعة الإعراب،ط1، تحقيق: علي بو ملحم، بيروت: مكتبة الهلال.
ابن زنجلة، عبد الرحمن بن محمد.(1997).،حجة القراءات،ط5، تحقيق: سعيد الأفغاني ،بيروت: دار الرسالة.
السامرائي، فاضل.(2000م). معاني النحو،ط1، الأردن، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن.
ابن السراج ،محمد بن السري أبو بكر.(1988م).الأصول في النحو،ط3، تحقيق: عبد الحسين الفتلي، بيروت: مؤسسة الرسالة.
السيرافي، الحسن بن عبد الله أبو سعيد.(2008م). شرح كتاب سيبويه، ط1،تحقيق: أحمد حسن مهدلي، علي سيد علي، بيروت، دار الكتب العلمية، بيروت.
السيوطي، جلال الدين.(1964) .بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، ط.1،تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم ، لبنان ، المكتبة العصرية.
السيوطي، جلال الدين. (2001م). همع الهوامع، ط1، تحقيق: عبد العال سالم مكرم، القاهرة ، عالم الكتب.
الشاطبي، إبراهيم بن موسى أبو إسحق.(2007م). المقاصد الشافية في شرح الخلاصة الكافية (شرح ألفية ابن مالك)، ط ،1تحقيق(الجزء الخامس):د. محمد البنا، مكة المكرمة ،جامعة أم القرى، معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي.
الشلوبين، عمر بن محمد أبو علي (1981م).التوطئة، ط2،تحقيق: يوسف المطوع، جامعة الكويت.
الشلوبين، عمر بن محمد أبو علي (1993م). شرح المقدمة الجزولية،ط1، تحقيق: تركي العتيبي، الرياض ، مكتبة الرشد.
ابن الصائغ، محمد بن الحسن.(2004م). اللمحة في شرح الملحة،ط1، تحقيق: إبراهيم الصاعدي، الجامعة الإسلامية،المدينة المنورة،المملكة العربية السعودية.

الصبان، محمد بن علي.(1997م). حاشية الصبان على شرح الأشموني،ط1، بيروت ، دار الكتب العلمية.
الطبري،محمد بن جرير.(2000م).تفسير الطبري(جامع البيان في تأويل القرآن) ،تحقيق: أحمد محمد شاكر، ط1،،بيروت مؤسسة الرسالة.
ابن عصفور، علي بن مؤمن، (1998م).ضرائر الشعر، تحقيق: السيد إبراهيم محمد، ط1،القاهرة: دار الأندلس.
ابن عصفور، علي بن مؤمن، (1971م).المقرب، تحقيق: أحمد عبد الستار الجواري، وعبد الله الجبوري، ط1،مكة المكرمة : مكتبة الفيصلية.
ابن عطية، عبد الحق.(1422هـ).تفسير ابن عطية(المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز) تحقيق: عبد السلام عبدالشافي،ط1،بيروت،دارالكتب العلمية.
ابن عقيل، بهاء الدين عبد الله.(1979م)،شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، تحقيق : محمّد محيي الدين عبد الحميد،ط1، بيروت :دار الفكر.
العكبري،عبد الله بن الحسين.(1976).التبيان في إعراب القرآن ، تحقيق: علي محمد البجاوى،ط1 ، بيروت : إحياء الكتب العربية.
العود، جران.(2000م)، الديوان برواية السكري ،القاهرة: دار الكتب المصرية.
العيني، محمود بن أحمد بن موسى.(2010).المقاصد النحوية في شرح شواهد شروح الألفية ، تحقيق: علي محمد فاخر، أحمد محمد توفيق السوداني، عبد العزيز محمد فاخر ، ط1، القاهرة : دار السلام.
الفارسيّ، الحسين بن احمد أبو علي، (1969م). الإيضاح العضدي، تحقيق: د. حسن شاذلي فرهود،ط1، كلية الآداب : جامعة الرياض.
الفارسيّ، أبو علي، (1984م) .الحجة للقراء السبعة، تحقيق: بدر الدين قهوجي، و بشير حويجاني، ط1، دمشق :دار المأمون للتراث.
ابن الفخار، محمد بن علي.(1410هـ)، شرح جمل الزجاجي، تحقيق: حماد الثمالي، كلية اللغة العربية، جامعة أم القرى:المملكة العربية السعودية.
أبو الفداء، عماد الدين.(2000م)، الكناش في فني النحو والصرف، تحقيق: رياض خوام، بيروت : المكتبة العصرية.
الفراء، يحيى بن زياد.(1955). معاني القرآن، تحقيق: أحمد نجاتي ومحمّد النجار،ط1، القاهرة: دار الكتب المصرية.
القرشي، عبيد الله ابن أبي الربيع.(1986م).البسيط في شرح جمل الزجاجي، تحقيق : عيّاد الثبيتي، ط1،بيروت: دار الغرب الإسلامي.
القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد.(2003م) ،تفسير القرطبي(الجامع لأحكام القرآن)تحقيق: هشام البخاري، الرياض :دار عالم الكتب.
القيسي، مكي بن أبي طالب.(1405هـ).مشكل إعراب القرآن، تحقيق: حاتم صالح الضامن،ط2، بيروت :مؤسسة الرسالة.
الكرماني، محمود بن حمزة.(1404ه). غرائب التفسير وعجائب التأويل،ط1 ، جدة: دار للثقافة الإسلامية، بيروت : مؤسسة علوم القرآن.
ابن مالك، جمال الدين. (1990م). شرح التسهيل، تحقيق : عبد الرحمن السيد، محمد بدوي،ط1، القاهرة: مكتبة هجر.
ابن مالك، جمال الدين. (1982م).شرح الكافية الشافية، تحقيق: عبد المنعم هريدي،ط1، مكة المكرمة ، جامعة أم القرى : إحياء التراث الإسلامي.
المبرّد، محمد بن يزيد أبو العباس.(1963م)، المقتضب، تحقيق: محمد عبد الخالق عضيمة ، بيروت : عالم الكتب.
المجاشعي ،الأخفش أبو الحسن.(1990م). معاني القرآن، تحقيق: هدى محمود قراعة، ط1 ،القاهرة :مكتبة الخانجي.
المجَاشِعِي، علي بن فَضَّال.(د.ت) ، النكت في القرآن الكريم، تحقيق: عبد الله عبد القادر الطويل، بيروت :دار الكتب العلمية.
ابن مجاهد، أحمد بن موسى.(1400هـ).السبعة في القراءات ،تحقيق: شوقي ضيف،ط2، مصر :دار المعارف.
المرادي، بدر الدين حسن بن قاسم(2008م). توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك، تحقيق:

عبد الرحمن علي سليمان،ط1، بيروت: دار الفكر العربي.
المراكشي، محمد بن محمد الأنصاري.(2012م).الذيل والتكملة، تحقيق: إحسان عباس، محمد بن شريفة، وبشار عواد،ط1، تونس : دار الغرب الإسلامي.
المقدسي، عبد الرحمن أبو القاسم.(د.ت) ، إبراز المعاني من حرز الأماني، بيروت :دار الكتب العلمية.
ناظر الجيش، محمد بن يوسف.(1428هـ). تمهيد القواعد بشرح تسهيل الفوائد،تحقيق: علي محمد فاخر وآخرون، ط1،القاهرة : دار السلام.
ابن الناظم، محمد بن محمد أبو عبد الله.(2000م). شرح ابن الناظم على ألفية ابن مالك، تحقيق: محمد باسل عيون السود، ط1،بيروت : دار الكتب العلمية.
النجار، محمد عبد العزيز.(2000م). ضياء السالك على أوضح المسالك،ط1، بيروت : مؤسسة الرسالة.
النحاس، أحمد بن محمد أبو جعفر.(1409هـ). معاني القرآن الكريم وإعرابه، تحقيق: محمد علي الصابوني، ط1،مكة المكرمة : جامعة أم القرى.
ابن النحاس، محمد بن إبراهيم بهاء الدين أبو عبد الله. (2004م). التعليقة على المقرب ، تحقيق: جميل عويضة، ط1،عمان، الأردن : وزارة الثقافة.
النيسابوري، أحمد بن الحسين.(1981م). المبسوط في القراءات العشر، تحقيق: سبيع حاكيمي، دمشق: مجمع اللغة العربية.
النيسابوري، محمود بن أبي الحسن(1415هـ). إيجاز البيان عن معاني القرآن، تحقيق: حنيف القاسمي، ط1،بيروت : دار الغرب الإسلامي.
النيسابوري، نظام الدين القمي(1416هـ).غرائب القرآن ورغائب الفرقان، تحقيق: الشيخ زكريا عميرات، ط1،بيروت: دار الكتب العلمية.
الهمذاني، المنتجب(2006م).الكتاب الفريد في إعراب القرآن المجيد، تحقيق: محمد نظام الدين الفتيح، ط1،المدينة المنورة: دار الزمان.
ابن يعيش، يعيش بن علي.(2001م). شرح المفصل، تحقيق: إيميل يعقوب، ط1،بيروت : دار الكتب العلمية.

ثانياً/ المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

AbulFidaa, IEmad Al-Deen. (2000). Al-KanashFi Fany Al-Naho Wa Al-Sarf. by Riyadh Khawam. Beirut. Modern Library.

Ad-Damamini, Mohamad Bader Al-Deen. B. (1983).Taleeq Al-Fraed Alaa Tasheel Al-Fawed. Ed by Muammad Al-Mufadda.

Ad-Daynuri, Ibn Qutaiba Abed Allah Muslim.. (1993). Talqeen Al-Motalem Min Al-Nahoby Abdulkarim Mujahid. Zarqa, Jordan. Arab Publishing Agency.

Al- Baquli, Ali Bin Al Hussain. (1999)I rrab Al-Quran. Ed. By Ibrahim Al-Ibyari, Cairo. Dar Al-Kitab AlMisriyya, and Beirut. Dar. Al-Kutub Al-Lubnaniyya.

Al-akbari, Abed Allah Bin Al-Hosain.. Al-Tebean Fi Irrab Al-Quran parsing. Ed by Ali Muhammad Al-Bajjawi. Beirut. Reviving Arabic Books publications.

Al-Akhfash, Abo Al-Hasan Al-Majashee . (1990.Manee Al-Qur'an). 1st Edition. by Huda Mahmoud Qra'a. Cairo, Al-Khanji Library.

Al-Alusi, Mahmoud Abo Alfadel. (2003).Rooh Almaanee Fi Tafser Al-Quraan Al-Adeem WaAlsabeaa Almathane . Beirut, Reviving Arab Heritage Pub.

Al-Anbari,Abo Albarakat . (1987).Al-Insaf Fi Masael Al-KHelaf. Ed. By Mohammad Mohyyiddin Abdulhamid, Beirut. Al-Maktaba Al-Asriyya.

Al-Andalusi Abo Haean (2001).Al-Baher Al –Al-Moheet. Ed. By Adil Ahmad Abdelmawjud and Ali Mohammad Awadh, Beirut. Dar AL-Kutub Al-'ilmiyya.

Alandalusi Abo Haean (2016)Al-Takmel Wa Al Tadeel Fi SHareh Ketab Al-Tsashel.-Ed. By Hassan Huindawi. Riyadh, Dar Kunuz Ishbelya.

Al-Andalusi, Abo Haean. (1998). Irteshaf Al-Dareb Men Lesan Al-Arab. Ed. By Rajab Othman Mohammad, Cairo. Al-Khanji Library.

AL-Ansary , Ibn Hisham(1985). (6th Ed.). Mighni Al-labib [enricher of cleaver]. Ed by Mazen Al-Mubarak and Mohammed Ali Hamdallah, Beirut, Dar Al-Fikr.

AL-Ansary , Ibn Hisham(1986). (1st Ed.).Tkhlees Al-SHawahed Wa Talkhees Al-Fawaed. Ed. By Abbas al-Salhi, Baghdad, Dar al-Kitab al-Arabi.

AL-Ansary , Ibn Hisham, Abed Allah Jamal Al-Deen. (1998). Awdah Al-Masalek Elaa Alfiat Ibn Malik. By Mohamed Mohieddin Abdel Hamid, Beirut, Modern Library.

Al-Ashmuni, Ali Bin Mohamad Bin Issa (1998).SHareh

Dar for Scientific Books.

Al-Maqdesi, Abo Abed Al- RahmanIbraz Al Maanee Fi Herz Al Maanee . Beirut. Dar Al-Kutub Al-'ilmiyya.

Al-Mubarrid, Abo Al-Abaas Mohamad Bin Yzid. M. Y. (1953). Muqtadhab. By Muhammad Abdulkhaliq 'Adhima. Beirut. 'Alam Al-Kutub.

Al-Muradi, Bader Al-Deen Hasan Bin Qasim. (2008larifying). Tawdeeh Al- Maqased Wa Al-Masalek Bi SHareh Alfeat Ibn Malik. by Abdul Rahman Ali Suleiman, Beirut, Dar al-Fikr al-Arabi.

AL-Obathi, Ahmad. Ali. (1985). SHareh Almoqadema Al-JazoleaBy Sa'd Al-Ghamidi, Facuty of Arabic. Umm Al-Qura University. Saudi Arabia.

Al-Saban, Mohamad Bin Ali. A. (1997). Hasheat Al-Saban's Alaa SHareh Al-Ashmuni's. Beirut. Dar Al-Kutub Al-'ilmiyya.

Al-Shalubin, Omar Bin Mohamad Abo Ali.. (1981). Al-Tawteaa. By Yousef Al-Mutawwi'. Kuwait University.

Al-SHalubini(1993). (1st Ed.) SHareh AlMoqadema Al-Jazuliyya .Ed by Turko Al-Otaibi. Riyadh. Ar-Rashid Library.

Al-Shatibi, Abo Isshaq IbrahemBin Mousa. (2007).Al-Maqased AlSHafea Fi SHareh Al-KHalasa Al-Kafea (SHareh Alfeat Ibn Malek). By Dr. Muhmmad Al-Banna. Mekka. Um Al-Qura University. Institute of Scientific Research and Revival of Islamic Heritage.

An-Nahhas, Abo Jaafer. (1987). Maanee Al-Quran Wa Irrabh. by Muhammad Ali Al-Sabouni, Makkah, Umm Al-Qura University.

An-Naisaburi, Nedam Al-Deen Al-Qommy. A. (1995). Garaeb Al-Qur'an Wa Ragaeb Al- Forqan. By Sheikh Zakariyya Omairat. Beirut. Dar Al-Kutub Al-'ilmiyya.

Ar-Razi, Faker Al-Deen Abo AbedAllah Mohamad Bin Omar Bin Al-Hasan. (1999).Tafseer Ar-Razy(Mafateh Al-Gaib). Beirut. Reviving the Arab heritage Publications.

A-Ssamirra'I, Fadel. (2000). Maanee Al-Naho. Jordan. Dar Al-Fikr.

As-Sirafi, Abo Saeed. S. (2008). SHareh Kitab Sibawaih. By Ahmad Hassan Mahdali, and Ali Sayyid Ali, Beirut. Dar Al-utub Al-'ilmiyya.

As-Suyuti(2001). 1st ed. Ham' Al-Hawami'. Ed. By Abdu'al Salim Makram. Cairo. 'Alam Al-Kutub.

As-Suyuti, Jalal Al-Deen.Bogeat Al-Waaat Fi Tabaqat Al-Lgaween Wa Al-Nohaa. Ed by Muhammad abulfadhl Ibrahim. Lebanon, Modern Library.

Az-Zajjaj, Ibrahim Bin Al-Srry. A. (1988).Maanee Al-QuranWa Iarrabh. by Abduljalil Abdu Shalabi. Beirut. Al-Ashmuni Ala Alfeat Ibn Malek. Beirut, Dar Al-Kutub Al-'ilmiyyia.

Al-Ayni, Mahmoud Bin Ahmad Bin Mousa. A. M. (2010Al-Maqased Al-Nahwea Fi SHareh SHawahed Al-Alfiyyia. by Ali Muhammad Fakhir, Ahmad Tawfiq Al-Sudani, and Abdulaziz Muamad Fakhir. Cairo. Dar As-Salam.

Al-Azhari, KHaled. (2000)SHareh Altasreeh Alaa Altawdeh. Beirut, Dar Al-Kutub Al-'imiyyia.

Al-Azhari, Mohamad Bin Ahmad (1991).Manee Alqeraat. Faculty of Arts, King Saud University, Saudi Arabia.

Al-Baghdadi, A bed Al Qader. (1979).KHezanat Al -Adab. Ed. By Abdessalam Harun, Cairo. Egyptian General Book Authority.

Al-Baidhawi, Naser Al-Deen. (1997). Tafseer Al-Baidhawi. Ed. by Muhammad Abdurahman Al-Marashli. Beirut. Dar Ihya'At-turath.

Al-Banna, Ahmad Bin Mohamad. (2006). Ithaf Fodalaa Al –Bashar Fi Al –Qeraat Al-Arbaa Ashar.Ed. By Anas Muheirah. Beirut. Dar Al-Kutub Al-'ilmiyya.

Al-Eji, Mohamad Bin Abed Al-Rahman .(2004).Tafser Al-Eji (Jamea Al –Baean Fi Tafser Al-Quraan.Beirut. Dar Al-Kutub Al-'imiyya.

Al-Estarabadi, Radee Aldeen. (1987).SHareh Al-Kafeah. By Yousif Hassan Omar, Benghazi. University of Benghazi (Garyounis).

Al-Faraa, Yahya Bin Ziad.(Manee Al-Qura'n). Ed by Ahmad Najati & Muhammad Al-Najjar. Tehran. Nasir Khasru publications.

Al-Farisi Abo Ali(1984)Al-Hijja Le Al-Qoraa Al-Sabaa. Ed by Badriddin Qahwaji & Bashir Hwejani. Damascus, Dar Al-Ma'mun for Heritage.

Al-Farisi, Abo Ali. A. (1969).Al-Iedah Al-Adhi. by Hasan Shadhili Farhud. Faculty of Arts. Riyadh University.

Al-Halabi, (1986).Al-Dor Al-Mason Fi ElomAl-Ketab Al-Maknon. Ed. By Ahmad Al-Kharrat. Damascus. Dar Al-Qalam.

Al-Hamadhani, Almontajab. (2006). Al-Kitab Al –farid Fi Irrab Al-Qor'an Al-Majeed. by Hamad Nizamuddin Al-Fatih, Medina, Dar al-Zaman.

Al-Karmani, Mahmoud Bin Hamza.Garaeb Al-Tafseer Wa Ajjaeb AL-Taawel. Dar Al-Qibla for Islamic Culture. Jeddah. Beirut, Quran Sciences Publication.

Al-Mahalli, J., & As-SuyuTi, J. (1st Ed.) Jalalayn interpretation. Cairo. Dar Al-hadith.

Al-Majashi'I, Ali Bin Faddal. Al-Nokat Fi Al-QuranAl-Kareem. Ed. By Abdullah Abdulkadir At-Tawil. Beirut.

‘Alam Al-Kutub.

Az-Zajjaji, Abo Al-Qsem Abed Al-Rahman Bin Ishaq.. (1984).Al-Jomal Fi Al-Nho. by Ali Al-Hamad. Beirut. Ar-risalah Publications. Irbid. Dar Al-Amal.

Az-Zamakhshari(1993) (3rd Ed.).Al-MofasalFi Sanet Al-IARRAB. Ed by ali Bu-Milhim. Beirut. Al-Hilal Library.

Az-Zamakhshari, Jar Allah Abo Al-Qasem Mahmoud.. Al-Kashshaf. Ed by Abdurazaq Al-mahdi, Beirut. Reviving the Arab heritage Publications.

Az-Zarkashi, Bader Al-Deen Mohamad Bin Aed AllahAl-Borhan Fi Olom Al- Quran. Ed. By Muhammad Abulfadhl Ibrahim. Beirut. Dar Al-Ma’rifa.

Hasan, Abas..Al-Naho Al-Wafi. (4th edititin) ,Cairo. Dar Al-Ma’arif.

Ibn ‘Asfur, Ali Bin Moamn. (1998) Derar Al-SHear. By Assayyid Ibrahim Muhammad, Cairo. Dar Al-Andalus.

Ibn Abi, Alrabeea,Abed Allah Al-qurashi. (1986). Al-Basset Fi SHareh Jomal Al-Zajjaji .by ‘Ayyad Al-Thubaiti. Beirut. Dar Al-Gharb Al-Islami.

Ibn Abi, Khazem. B. (1994).Al-Dewan Presented by Majid Trad. Beirut. Dar Al-Kitab Al-Arabi.

Ibn Al-Fakhar, Mohamad Bin Ali. (1989). SHareh Jomal Az-Zajjaji. by hammad Al-Thumali. Faculty of Arabic. Umm Al-Qura University. Saudi Arabia.

Ibn Al-Hajeb.(2010). 1st Edition). Al-KafiyaFi Elm Al-Naho. Ed. By Salih Al-Sha’ir. Cairo. Arts Library.

Ibn Al-Hajib, Jamal Al-Deen Bin Othman. O. (1989). Al-Amali. Ed. By Fakhriddin Qadara. Jordan. Ammar pub. Beirut. Al-Jabal Pub.

Ibn An-Nahhas, Bbhaa Al-Deen Abo Abed Allah Mohamad Bin Ibrahim.. (2004). Al-Taaleqa Alaa Al-Muqarrib. by Jamil Oweida, Amman, Jordan, Ministry of Culture.

Ibn An-Nazim, Abo Abed Allah. (2000). SHareh Ibn an-Nazim Alaa Alfeat IbnMalik. by Muhammed Basil Oyoun E-s-sud, Beirut, Dar Al Kutub Al-‘ilmiyya.

Ibn aqil, Bahaa Al-Deen Abed Allah. (1979).SHareh Ibn ‘Aqil’s Alaa Alfeat Ibn Malik. by Muammad Muhyiddin Abdelhamid. Beirut. Dar Al-Fikr.

Ibn Asfur(1971). Al-Muqarrib. Ed by. Ahmad Abdissattar Al-Jawari & Abdallah Al-Jburi. Makka. Al-Fayisaliyah Library.

Ibn As-Sani’, Mohamad Bin AlHosain. (2004). Al-Lamha Fi SHareh Al-Malha. By. Ibrahim Al-Sa’idi. Islamic University. Madina El Monawara. Saudi Arabia.

Ibn As-Sarraj, Abo Baker. (1988).Al-Osool Fi Al-Naho. By Abdulmihsin Al-Fatli. Beirut, Arrisala Publications.

Ibn Atiyya, ,Abed Al-Haq. (2001).Tafseer Ibn Atiyya(Al-Moharar Al-Wajeez Fi TafseerAl-Ketab Al-Aaziz). by Abdissalm Abdishafi. Beirut. Dar Al-Kutub Al-‘ilmiyya.

Ibn Hajar, Ahmad Bin Ali.. (1972).AL-DORAR Al-Kamena fI Aean AlMaa Al-THamena. Ed. By. Muhammad Abdulmajid Dhan. Hyderabad. India. Council of the Ottoman Encyclopedia.

Ibn Jinni, Abo Al Fteh. (2010).AlTanbeeh Alaa SHareh Mashkal Abeat Al-Hamasa. Ed.by Sayyida Adul’al and Taghrid Abdulm’uTi. National Books and Documents Press.

Ibn Jinni, Abo Al Fteh..Al-Mohtaseb Fi Tabeen SHawath Al-Qeraat Wa IdaahAnha. Ministry of Endowments, Supreme Council for Religious Affairs.

Ibn Khalawaih, Al-Hosain Bin Ahmad. (1981). Ed by Abdel’al Salim Mukram, Beirut. Dar Al-Shuruq.

Ibn Kharuf, Ali Bin Mohamad. (1998).SHareh Jomal Al-Zajajiss. Ed by Salwa Arab. Faculty of Arabic. Um Al-Qura University. Saudi Arabia.

Ibn Malik, Jamal Al-Deen. (1990).SHareh Al-Tasheel. by Abdurahman As-Sayyid & Muhammad badawi. Cairo. Hajr Library. (1982). (1st Ed.).SHareh Al Tasheel. Ed by Abdelmun’im Haridi. Makka. Um Al-Qura university. Revival of Islamic heritage.

Ibn Mujahid, Ahmad Bin Mousa. (1980).Al-Sabaa Fi Al-Qerrat. by Shawqi Thaif. Egypt. Dar Al-Ma’arif.

Ibn Ya’ish, Yaeish Bin Ali. A. (2001),SHareh Al- Muffassal. by Emil Ya’kub. Beirut

Ibn Zinjla, ABED Al-Rahman Bin Mohamad.Hojat Al-Qerraat. Ed by Sa’iid Al-Afghani. Beirut. Dar Ar-Isala.

Al- AOd, Jeran. (2000). Aldewan -Al-Sukkari. Cairo. Dar Al-Kutub Al-Masriyya.

Marrakeshi, Mohamad Bin Mohamad Al-Ansary. M. A. (2012). Al-Tail Wa Al-Takmela. by Ihsan Abbas, Mohammed bin Sharifa, and Bashar Awwad, Tunisia, Dar al-Gharb al-Islami.

Naisaburi, Ahmad Abi A-Hosain. (1981). Al-Mabsut Fi Al-. by Sabaie Hakimi, Damascus, Arabic Language Academy.

Naisaburi, Mahmoud Bin Abi Al-Hosain. A. (1994).Ijjaz Al –bayan An Maanee Al- Qura’n. by Hanif Al Qasimi, Beirut, Dar Al Gharb Al Islami.

Najjar, Mohamad Abed Al-Aziz. A. (2000).Deaa Al-Salek Ala Awdah Al-Masalek. Beirut. Ar-Risala Publications.

Nazir Aljaish Mohamad Bin Yousof. (2007).Tamheed Al-Qawaed Be SHareh Tasheel Al-Faweed. by Ali

Muhammad, et al. Cairo. Dar As-Salam.

Qaisi, Maky Bin Abi Taleb. (1985). Mashkal Irrab Al-Quran. by Hatim Salih Al-Dhamin. Beirt. Ar-Risala Publications.

Qurtubi, Abo Abed Allah Mohamad Bin Ahmad. (2003). (Tafseer Qurtubi)Al-Jameaa Le Ahkam Al-Qur'an). by Hisham Al-Bukhari. Reyadh. Dar 'Alam Al-Kutub.

Tabari, Mohamad Bin Ali. (2000).Tafseer Al-Tabari (Jamea Al-Bayan Fi Taaweel Al-Qur'an). by Ahmad Muhammad Shakir. Beirut. AriRisala Publicaions.

Tha'lab, Ahmad Bin Yahia. (1987).AlMajales. Ed. By Abussalam Harun, Cairo. Dar Al-Ma'arif.

منظومة القيم التي تتبناها الجامعات في المملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية

عبد الله دخيل الله المنتشري (*)

جامعة القصيم

(قدم للنشر في 1441/8/13هـ، وقبل للنشر في 1441/9/16هـ)

ملخص البحث: هدفت الدراسة للتعرف على منظومة القيم التي تتبناها الجامعات في المملكة العربية السعودية وذلك باستخدام المنهج الوصفي التحليلي من خلال توظيف استمارة تحليل المحتوى، واقتصرت عينة الدراسة على 23 جامعة سعودية حكومية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن منظومة القيم في الجامعات المعنية تكونت من 86 قيمة موزعة على ست فئات هي القيم المهنية، والمعرفية، والاجتماعية، والدينية، والسياسية، والاقتصادية. وصنفت الدراسة القيم التي تكررت في أكثر من 33٪ من الجامعات عينة الدراسة (8 جامعات من أصل 23 جامعة) بأنها قيم سائدة، وبذلك جاءت قيمتي الجودة والتميز كأبرز القيم السائدة في منظومة القيم المهنية، وقيمة الابداع كأبرز القيم السائدة في منظومة القيم المعرفية، وثلاث قيم سائدة ضمن منظومة القيم الاجتماعية هي قيم العمل الجماعي، والعدالة، والمسؤولية، فيما جاءت قيمتي الشفافية، والانتماء، كأبرز القيم السياسية السائدة، بينما لم تبرز أي قيم دينية أو اقتصادية في الجامعات عينة الدراسة. وخرجت الدراسة بجملة من التوصيات التي تساهم في تجديد منظومة القيم في الجامعات السعودية بما يحقق خصوصية كل جامعة ويتسق مع مستجدات العصر ومتغيراته.

كلمات مفتاحية: القيم، منظومة القيم، الجامعات السعودية.

*****

The Value System Adopted by Universities in the Kingdom of Saudi Arabia: An Analytical Study

Abdullah Dakhelallah Almuntashiri(*)

Al-Qassim University

(Received 07/04/2020, accepted 09/05/2020)

Abstract: The study aimed to identify the value system adopted by Saudi universities by using the descriptive analytical approach through employing a content analysis form, and the study sample was limited to 23 Saudi public universities, and the results of the study indicated that the value system in the universities concerned consisted of 86 values distributed into six categories They are professional, cognitive, social, religious, political and economic values. While the study categorized the values that were repeated in more than a quarter of the universities, the study sample (6 universities out of 23 universities) are prevalent values, thus the quality and excellence values came as the most prevailing values in the system of professional values, and the values of creativity and innovation as the most prevailing values in the system of cognitive values, and four values Prevailing within the social values system are the values of teamwork, justice, responsibility and respect, while the values of transparency, belonging, leadership and integrity came as the most prevailing political values, while no religious or economic values emerged in the universities of the study sample.

Keywords: values, value system, Saudi universities.

(*) للمراسلة:

أستاذ مساعد، كلية التربية، جامعة القصيم، ص.ب: 1162.

(*) Corresponding Author:

Assistant Professor, College of Education, Al- Qassim University, P.O Box: 1162.

e-mail: Admont12@gmail.com

www.nbu.edu.sa

DOI: 10.12816/0060894

مقدمة:

يعتبر موضوع القيم من المواضيع الهامة والرئيسية المتعلقة بتربية الإنسان وتشكيل هوية المجتمع واتجاهاته، وترتبط ارتباطاً وثيقاً بمجالات الحياة، الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية.. الخ، وهي في ترابطها وتناسقها وتداخلها تشكل منظومة قيمية ذات أثر بالغ في تشكيل هوية المنظمات، وتحديد اهتماماتها، وتوجهاتها المستقبلية، وهي كما ذكر عساف «وحدة بناء الظواهر الإنسانية» (2017، 175)، حيث تنطلق منها عمليات ترتيب الأولويات، وصياغة الأهداف، ومحتويات البرامج.

ومن أهم المصادر الجوهرية لتشكيل قيم الأفراد كما أشار الدقلة (2013): الأحكام والتعاليم الدينية، إضافة إلى الأعراف الاجتماعية السائدة في المجتمعات، وتجارب الفرد والمواقف التي يمر بها ويتعامل معها وفق رؤيته الخاصة وقناعاته الذاتية، إضافة إلى ما يتعرض له من معارف وأساليب تعلم، وهذه المصادر بتنوعها وتداخلها تتأزر لتشكل في النهاية منظومة قيم الأفراد والمجتمعات.

وتكمن أهمية القيم في الأدوار التي تساهم بها في رسم حياة الأفراد والمجتمعات، فهي تسهم في وضع الفرد ضمن إطار يحدد ما هو مطلوب منه، مما يُشعره بالأمان النفسي والرضا الداخلي، كما أنها تمثل منهجاً لإصلاح جوانب شخصيته من مختلف أبعادها، وتمنحه الفرصة لتحقيق ذاته والتعبير عن معتقداته، وتتجاوز ذلك أيضاً إلى التأثير المباشر في تماسك المجتمعات أمام المتغيرات المختلفة، ومن خلالها تتحدد أهداف المجتمعات وتتشكل هويتها التي تتعامل بها مع المجتمعات المختلفة (سلوم وجمل، 2009).

هذا وتتباين تصنيفات القيم بناءً على زاوية الرؤية التي ينظر بها الفيلسوف أو المفكر لموضوع القيم ومحدداته، ومن أبرز هذه التصنيفات تصنيف سبرنجر Spranger الذي صنف القيم إلى ست مجموعات هي القيم النظرية المتعلقة بالحقائق والمعارف، والقيم الاقتصادية المتعلقة بالفائدة والثروة والاستثمار والعمل والإنتاج، القيم السياسية المتعلقة بالسلطة والسيطرة والقوة، والقيم الجمالية المتعلقة بالفن والتناسق وتذوق الجمال، والقيم الدينية المتعلقة بالمعتقدات الدينية، والقيم الاجتماعية المتعلقة بالتفاعل الاجتماعي وحب الناس وخدمتهم (الزيود،2011)، كما تنوعت تصنيفات القيم بناء على اعتبارات أخرى، حيث صُنفت إلى قيم عامة وقيم موقفية بناء على اتساعها وشمولها، وصنفت إلى قيم مثالية وقيم شخصية، وصنفت أيضاً إلى قيم إيجابية وقيم سلبية بناءً على اتجاهاتها، وتم تصنيفها أيضاً إلى قيم شرعية وقيم عرفية استناداً لمصدرها (الرويلي،2017).

وقد أشار مخلوف (2016) إلى ما رآه روشيه من

أن المنظومة القيمية تعتبر نموذجاً ومثالاً للفرد والمجتمع، وأضاف دوركايم بأن النسق القيمي للمجتمع يتسم بالموضوعية والعمومية وذلك من أهم أسس بناء الإطار المرجعي للفرد والمجتمع.

هذا وأشار خليل (2016) إلى أن بداية الاهتمام بتحديد أخلاقيات العمل المؤسسي إلى فترة السبعينات والثمانينات لظهور مجموعة من الدراسات التي أكدت على ضرورة أن تقوم المنظمات بتحديد القيم الأخلاقية التي تحكم سلوكها تجاه الأطراف المتعاملة معها، وأشار الحكمي (2018) إلى أن القيم التنظيمية تساهم بشكل فاعل في توجهات المؤسسة الآنية والمستقبلية، وهي أداة للضبط والرقابة، وأدوات للاستقرار والاستمرارية، ووجودها يمنح الإنسان حافزاً لإشباع حاجاته وتحقيق ذاته، وهي بذلك تجمع بين الأهداف التي تحقق ذات الفرد، وتعزز مبادئ العمل المؤسسي.

والنسق القيمي كما أشار الأمين (2018) لا ينشأ عشوائياً بل وفق خطط مدروسة تسير في ضوئها كل منظمة مما يمكنها من تشكيل هويتها التي تميزها عن غيرها، هذه الهوية تعتبر مزيج من القيم والاتجاهات والمعايير التي تختلف حسب قوة المنظمة وطبيعة مهامها.

وقيم العمل قيم متجددة ومتطورة، ومرتبطة بمجموعة عوامل تتمحور حول الفكر والإدارة والعلاقات ...الخ، والقيم السائدة هي التي تتحكم في كل مفاصل العمل على هيئة منظومة مترابطة يصعب فصل بعضها عن بعض، فالموجه الأول للنجاح في العمل ليس المعارف ولا المهارات بل هي تلك المنظومة التي تؤثر على المعارف والمهارات. (العواد، 2007).

وفيما يخص وظائف منظومة القيم الأكاديمية فإنه ينطبق عليها ما ينطبق على وظائف العمل الأخرى باستثناءات بسيطة تتمثل في خصوصية العمل الأكاديمي ومن هذه الوظائف ما ذكره ابن الطاهر وآخرون (2016) من أنها معايير لتوجيه السلوك نحو اتجاهات اجتماعية محددة وتفضيل إيديولوجية سياسية أو دينية معينة، وتعتبر أيضاً مخططاً لحل الصراعات واتخاذ القرارات، إضافة إلى وظيفتها في تعزيز دافعية العمل وخلق توافق نفسي واجتماعي مع جماعة العمل وبيئة المؤسسة. وكما أشار عون (2015) أن قيم العمل تشكل نقطة الانطلاق القوية لأي تطور مستهدف في العمل الجامعي حيث يصعب القيام بأي تطور ملموس على المستوى التعليمي أو البحثي بدون دراسة الإطار القيمي السائد خاصة في ظل المتغيرات العالمية المتسارعة.

ولأهمية هذه المنظومة فقد تبنت المؤسسات والمنظمات العالمية صياغة منظومة من القيم التي تشكل هويتها، وتصيغ وتحدد هويتها وتوجهاتها المستقبلية، ومن هذه المنظمات الجامعات كأهم مؤسسات المجتمع التي لها اسهاماتها في

تنمية المجتمع وتشكيل هويته، حيث لوحظ اهتمام واسع للجامعات بموضوع القيم بناءً على التوجهات العالمية نحو الجودة والاعتماد الأكاديمي التي تؤكد على وجود رؤية ورسالة وأهداف وقيم لكل جامعة تحدد مسيرتها الأكاديمية وتوجهاتها المستقبلية، وقد نشرت كثير من الجامعات في المملكة العربية السعودية القيم التي تؤمن بها ضمن خططها الاستراتيجية أو من خلال مواقعها الإلكترونية الرسمية، فأصبح لكل جامعة منظومة من القيم التي تتبناها في عملها الأكاديمي المتضمن للوظائف الثلاث للجامعة والمحددة بالتعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

مما شك فيه أن وجود قيماً معلنة للمؤسسات والمنظمات يساعدها في تحقيق درجات عالية من نجاحها في أداء مهامها وأدوارها المختلفة، وقد أيدت ذلك دراسة سوميرز(Somers, 2001) التي أكدت على وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين تبني المؤسسة للمحددات الأخلاقية الواضحة وبين التزام الموظفين وولائهم للمنظمة وتدني مستوى انخفاض معدل التجاوزات الأخلاقية بينهم، واستدركت دراسة واتروب وتشنكو (Wotrub & chonko, 2001) ذلك بالإشارة إلى أن وجود محددات أخلاقية معلنة لا يكفي لنجاح المنظمة وإنما السعي الحقيقي لتفعيل هذه المحددات هو السبيل للنجاح وتحقيق الأهداف. كما أشارت دراسة جيلي وكرستوفر (Gilley & Christopher, 2010) إلى أهمية إبراز القيم الأخلاقية للمنظمة والتي تحكم علاقاتها الداخلية والخارجية، وأوصت بضرورة مشاركة المستفيدين في صياغة هذه القيم بما يتفق مع الرؤية الاستراتيجية للمنظمة. كما أشارت دراسة ماريا (Maria, 2012) إلى أن المنظمات الكبيرة تسعى دائماً لإبراز ونشر قيمها الأخلاقية عند صياغة الرؤية والرسالة، بعكس المؤسسات الصغيرة التي تتجاهل هذه المهمة. وقد بينت دراسة كاديو (Caudiu, 2013) أهمية ذلك مع التركيز على صياغة المواثيق الأخلاقية بأسلوب لغوي واضح وذلك لأنها تمثل هوية المنظمة التي يجب أن تكون مفهومة لجميع المستفيدين. كما أكدت دراسة ساندوا وسارس Sandwa) (& sars, 2014 على أن هناك نمطين من أنماط القيم التي يجب على المنظمات الاهتمام بها، الأول يتعلق بالقيم الأساسية ذات العلاقة برؤية المنظمة والثاني يتعلق بالقيم الإجرائية التنفيذية لأعمال المنظمة، ويجب تتآزر هذه القيم في تشكيل هوية المنظمة وبناء سمعتها لدى المجتمع. ومما سبق تتجلى أهمية منظومة القيم في توجيه المنظمات لأداء مهامها بشكل جيد وفعال، ولكون ذلك مهماً لجميع المؤسسات فإنه أهم وأحرى للمؤسسات

الأكاديمية كما اقترحت دراسة شيهان وجوزيف (2015) من ضرورة تصميم المواثيق الأخلاقية للمؤسسات الأكاديمية بما يتفق مع القيم التي يؤمن بها الطلاب، وتبرز أهمية دراسة القيم من ما أشار له الأمين (2018) نقلاً عن عبدالرحمن هيجان ضمن إحدى ندوات الإدارة بالقيم من أن الأزمة التي تعاني منها المجتمعات العربية في ضعف منظومة القيم.

وبما أن الجامعات في المملكة العربية السعودية تبنت مجموعة من القيم ذات دلالات تشير إلى توجهاتها ووظائفها وأدوارها المختلفة استجابة لمتطلبات العصر ومتغيراته؛ فإن هذه الدراسة تحاول أن تحلل هذه المنظومة انطلاقاً من اجابتها على السؤال الرئيس التالي:

ما واقع منظومة القيم التي تتبناها الجامعات في المملكة العربية السعودية والذي تتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

1. **ما القيم المهنية السائدة التي تتبناها الجامعات في المملكة العربية السعودية؟.**
2. **ما القيم المعرفية السائدة التي تتبناها الجامعات في المملكة العربية السعودية؟**
3. **ما القيم الاجتماعية السائدة التي تتبناها الجامعات في المملكة العربية السعودية؟**
4. **ما القيم الدينية السائدة التي تتبناها الجامعات في المملة العربية السعودية؟**
5. **ما القيم السياسية السائدة التي تتبناها الجامعات في المملكة العربية السعودية؟**
6. **ما القيم الاقتصادية السائدة التي تتبناها الجامعات في المملكة العربية السعودية؟**

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى التعرف على واقع منظومة القيم التي تتبناها الجامعات في المملكة العربية السعودية من خلال تحديد:

1. القيم المهنية السائدة التي تتبناها الجامعات في المملكة العربية السعودية.
2. القيم المعرفية السائدة التي تتبناها الجامعات في المملكة العربية السعودية.
3. القيم الاجتماعية السائدة التي تتبناها الجامعات في المملكة العربية السعودية.
4. القيم الدينية السائدة التي تتبناها الجامعات في المملة العربية السعودية.
5. القيم السياسية السائدة التي تتبناها الجامعات في المملكة العربية السعودية.
6. القيم الاقتصادية السائدة التي تتبناها الجامعات في المملكة العربية السعودية.

أهمية الدراسة:

تتمثل الأهمية النظرية لهذه الدراسة في أهمية موضوعها المتعلق بمنظومة القيم التي تعتبر معايير موجهة لسلوك الأفراد والمنظمات وتوجهاتهم المستقبلية، ويمكن الاحتكام إليها

عند ظهور الاختلافات أو وجود صور من التناقضات، كما أن هذه المنظومات القيمية تبرز التباينات وتسهل المقارنات بين المنظمات -ومنها الجامعات- في اهتماماتها و منطلقاتها وتوجهاتها المستقبلية، وتكمن أهمية الدراسة أيضاً في محاولتها إثراء المحتوى العربي ورفد أدبيات أصول التربية فيما يخص قضايا القيم التي تتبناها الجامعات في المملكة العربية السعودية، كما تحاول هذه الدراسة أن توضح الصورة الكلية لمنظومة القيم في التعليم الجامعي من خلال بيان القيم السائدة لدى الجامعات في ستة جوانب هي: القيم المهنية، والاجتماعية، والسياسية، والدينية، والمعرفية، والاقتصادية.

كما تتمثل الأهمية التطبيقية للدراسة في محاولتها تقديم رؤية متكاملة عن منظومة القيم التي تساهم في رسم السياسات والتوجهات المستقبلية للتعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية لتتسق مع مستجدات العصر ومتغيراته المتسارعة.

حدود الدراسة:

1. تقتصر الحدود الموضوعية على منظومة القيم التي تتبناها الجامعات في المملكة العربية السعودية في مجالات القيم المهنية، والقيم الاجتماعية، والقيم السياسية، والقيم الدينية، والقيم المعرفية، والقيم الاقتصادية.
2. تم تنفيذ الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي1441/ 1442هـ.

مصطلحات الدراسة:

هناك مصطلحان مهمان يجب تحريرهما للوصول لفهم كامل لموضوع الدراسة هما: مفهوم القيم، ومفهوم منظومة القيم وسوف يتم تناولهما من الجانب الاصطلاحي والإجرائي وفق ما يلي:

عرف الزيود (2011، ص: 24) «القيم اصطلاحاً بأنها «المعايير والاحكام التي تتكون لدى الفرد من خلال تفاعله مع المواقف والخبرات الفردية، والاجتماعية بحيث تمكنه من اختيار أهداف وتوجهات لحياته، يراها جديرة بتوظيف إمكاناته، وتتجسد من خلال الاهتمامات او الاتجاهات أو السلوك العملي أو اللفظي بطريقة مباشرة وغير مباشرة». فيما عرفها فلية والزكي (2004) بأنها مجموعة القوانين والأهداف والمثل العليا التي توجه الإنسان سواء في علاقته بالعالم المادي أو الاجتماعي أو السماوي.

فيما عرف الخياط وعطيات والعربيات (2012، ص: 251) منظومة القيم بأنها «مجموعة القيم التي يتمتع بها الشخص الواحد، وعددها قليل بالعادة، وتمتاز بانها محدودة العدد، الأمر الذي يسهل عملية قياسها، والتعرف عليها.

هذا وتتبنى هذه الدراسة تعريف منظومة القيم إجرائياً بأنها مجموعة القيم التي تهتم بها

الجامعات في المملكة العربية السعودية، والتي تم إدراجها وتدوينها ضمن الخطة الاستراتيجية لكل جامعة أو تم الإعلان عنها في المواقع الرسمية للجامعات.

الدراسات السابقة.

هناك العديد من الدراسات التي تناولت موضوع القيم من زوايا مختلفة للوقوف على طبيعتها ومدى تأثرها بمتطلبات العصر ومتغيراته المختلفة، وسوف تتناول هذه الدراسة مجموعة من الدراسات والأبحاث التي أُعدت في أقطار مختلفة وجاءت في الفترة الزمنية بين 2011 – 2019 مما يشير إلى تنوعها الزماني والمكاني ومن هذه الدراسات:

- **دراسة المقدادي (2011)** التي هدف إلى الكشف عن درجة إسهام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك خالد في ترسيخ المنظومة القيمية الإسلامية لدى طلبة الجامعة من وجهة نظر الطلاب، ولتحقيق هذا الهدف أعد الباحث استبانة احتوت على(56) فقرة وتم تطبيقها على عينة طبقية من طلاب الجامعة، وأشارت النتائج عن أن درجة إسهام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك خالد في ترسيخ المنظومة القيمية الإسلامية لدى طلبة الجامعة كانت متوسطة، وأظهرت أن مجال القيم العلمية احتلت المرتبة الأولى، تلتها القيم الإنسانية والشخصية، وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بالأنشطة الطلابية سواء الثقافية أو الاجتماعية أو الرياضية أو الترفيهية، والاهتمام بالجانب الوجداني من التعليم، والعمل على زيادة التقارب بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، وعقد دورات تدريبية يتم من خلالها تدريب أعضاء هيئة التدريس على وضع خطط واستراتيجيات تساعدهم على الإسهام الفعال في ترسيخ المنظومة القيمية الإسلامية لدى الطلاب.
- **دراسة ذو الفقار (2011)** والتي هدفت إلى التعرف على الفروقات في أخلاقيات العمل بين كلاً من البروتستانت والكاثوليك والمسلمين الأتراك الذين يعيشون في الولايات المتحدة الأمريكية، وأشارت النتائج إلى أن المسلمين حصلوا على معدل 4 من 5 كأعلى من البروتستانت و الكاثوليك في خصائص العمل البروتستانتية pwe وذلك في مجالات: العمل الجاد والنجاح والطريقة الداخلية للسيطرة، والموقف السلبي للفراغ، وتوفير الوقت والمال، كما سجل العمل كغاية أقل النسب عند المسلمين مقابل الفئات الأخرى، وأشارت الدراسة إلى أن البروتستانت أعلى من الكاثوليك في جميع الخصائص.
- **دراسة الزبون (2012)** التي هدفت إلى

الكشف عن طبيعة العلاقة بين المسؤولية الاجتماعية ومنظومة القيم الممارسة لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية في الكليات بالشمال الأردني، وهي: كلية عجلون الجامعية، وكلية الحصن الجامعية، وكلية إربد الجامعية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانتين للكشف عن هذه العلاقة، وتكونت عينة الدراسة من (367) طالبًا وطالبة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك علاقة ارتباط موجبة ذات دلالة إحصائية، بين المسؤولية الاجتماعية ومنظومة القيم الممارسة في جميع المجالات التي اشتملت عليها أداة الدراسة، وأظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر متغير الجنس، والمستوى الدراسي بين درجات التزام طلاب جامعة البلقاء التطبيقية للمسؤولية الاجتماعية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر متغير الكلية والتخصص، وفي مجال ممارسة طلاب جامعة البلقاء التطبيقية لمنظومة القيم، أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر متغير الكلية والجنس والتخصص. وعدم وجود فروق ذات دلالة تعزى لأثر متغير المستوى.

- **كما أجرى ماريا** (Maria, 2012)دراسة حول مدى إبراز ونشر القيم الأخلاقية للمؤسسات، وبعد دراسة عدد من المنظمات والمؤسسات المختلفة في الحجم والهدف أشارت الدراسة إلى أن المنظمات الكبيرة تسعى دائماً لإبراز ونشر قيمها الأخلاقية عند صياغة الرؤية والرسالة، بينما المؤسسات لا تسع إلى ذلك نهائياً.
- **فيما أجرى الخياط (2012) دراسة** هدفت إلى التعرف على طبيعة منظومة القيم السائدة لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية، وتم استخدام قياس شوارتز Schwartz للقيم بعد ترجمته إلى اللغة العربية، وقد تم تطبيقه على عينة مكونة من (666) طالبا وطالبة من جامعة البلقاء التطبيقية. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أهم القيم التي يتبناها الطلبة هي: الاهتمام بالصحة، ومساعدة الآخرين، والحكمة، والأمن الوطني، والذكاء والإبداع، والالتزام الديني، وحب الاستطلاع، والحرية والاستقلالية، والبحث عن الذات، والعدالة واحترام الآباء. وأوصت الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات حول القيم تتناول متغيرات أخرى من مثل: العمر، والمستوى الاقتصادي، والمستوى التعليمي.
- كما أجرى ساندوا وسارس (Sandwa & Sars, 2014) دراسة تهدف للتعرف على أنماط القيم التي يجب الاهتمام بها في المنظمات، وانتهت الدراسة إلى أن هناك نمطين من أنماط القيم التي يجب على المنظمات الاهتمام بها، الأول

يتعلق بالقيم الأساسية ذات العلاقة برؤية المنظمة وتمثل التوجهات النظرية، والنمط الآخر يتعلق بالقيم الإجرائية التنفيذية لأعمال المنظمة، وأشارت الدراسة إلى أنه يجب أن تتآزر هذه القيم في تشكيل هوية المنظمة وبناء سمعتها لدى المجتمع.

- **وأجرى الكبيسي (2015) دراسة** هدفت إلى التعرف على تأثير وسائل الاتصال الحديثة على منظومة القيم العربية الأصيلة، وطبقت على عينة من (765) من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأنبار وتوصلت الدراسة إلى أن وسائل الاتصال الحديثة أثرت في منظومة القيم الاجتماعية العربية الأصيلة، كما أن استخدامها بصورة مكثفة أدت إلى توظيفها في الأمور غير الأخلاقية وتشجع الطلبة على التأخر عن المحاضرة أو عدم حضورها، وأحدثت الضرر بسمعة كثير من أعضاء هيئة التدريس من خلال ما ينشر بالفيس بوك، وأوصت الدراسة بإقامة الندوات والعمل على غرس عقيدة الإيمان بالله واليوم الآخر وتفعيل وإيجاد الرقابة الذاتية في نفوس الطلبة وتزويدهم بالقيم الإسلامية التي تحافظ على أصالة أمتهم وتراثها.
- **وقامت كلا من ألا و أوليجا (Alla & Olga, 2016) بدراسة مسحية** هدفت الى التعرف على خصائص القيم والصفات المهنية لدي طلاب الكلية التقنية بجامعة ولاية فولجا للتكنولوجيا في روسيا من خلال مراجعة أهداف الأنشطة، وتم التطبيق علي عينة بلغت (65) طالبا من طلاب القسم الفني (هندسة الكمبيوتر) بالسنة الرابعة، (62) طالبا من قسم العلوم الإنسانية، وأشارت النتائج الى أن ترتيب القيم من حيث الأهمية لدي الطلبة هي (قيم الأنشطة الحياتية، الابداع في العمل، الحياة الإنتاجية، التنمية، الحرية) ومن أبرز العوامل التي أثرت علي مستوى تلك القيم لدي الحالة النفسية للطالب والتكيف الاجتماعي، والعلاقة مع البيئة المحيطة.
- **وفي دراسة تانريوجن (Tanriogen, 2016)** التي هدفت إلى التعرف على أولويات القيم والسلوك لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية بجامعة باموكالي بولاية دينزلي بتركيا، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام مقياس شوارتز للقيمية svs لقياس القيم على 498 طالباً وطالبة وأشارت نتائج الدراسة إلى أن قيمة الأمن الأسري تبنتها 48٪ من الطالبات، بنما كانت لها أولوية لدي الطلاب بنسبة 71٪ كقيمة مهمة لهم في حياتهم، بينما فضل جميع الطلاب القيم المحافظة كقيم أساسية توجه سلوكياتهم باستثناء طلاب الدراسات الاجتماعية الذين فضلوا احدي القيم العالمية

وقيمة السلام العالمي ، وأشارت الدراسة الي ضرورة تطوير القيم العالمية لدي الطلاب الذكور والاناث.

- **وفي دراسة الزبون** (2017) التي هدفت إلى الكشف عن درجة تأثير شبكات التواصل الاجتماعي الرقمية على المنظومة القيمية لطلبة كلية عجلون الجامعية. ولتحقيق ذلك الهدف تم تصميم استبانة مكونة من ((44 فقرة، موزعة على أربعة مجالات هي: القيم الأخلاقية، الاجتماعية، الجمالية والاقتصادية. حيث تكونت عينة الدراسة من 175 طالباً وطالبة اختيروا بطريقة عشوائية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة تأثير شبكات التواصل الاجتماعي على المنظومة القيمية لطلبة كلية عجلون الجامعية كانت متوسطة، وأن القيم الجمالية جاءت في المرتبة الأولى، تلتها في المرتبة الثانية القيم الاقتصادية، وفي المرتبة الثالثة جاءت القيم الاجتماعية، بينما جاءت القيم الأخلاقية في المرتبة الأخيرة. كما بينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع المجالات تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الطلبة الذكور، ووجود فروق في منظومة القيم تبعاً لمتغير التخصص ولصالح تخصص الخدمة الاجتماعية، إضافة إلى وجود فروق تبعاً لمتغير المستوى الدراسي ولصالح طلبة السنة الثانية، وأخيراً وجود فروق تبعاً لمتغير مدة التواصل اليومية ولصالح المدة الزمنية (6) ساعات فأكثر.
- **كما أجرى التميمي** (2017) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر مواقع التواصل الاجتماعي على المنظومة القيمية لدى طالبات قسم الدراسات الإسلامية في جامعة الدمام كلية التربية للأقسام الأدبية من وجهة نظرهن. وتكونت عينة الدراسة من ((165 طالبة من قسم الدراسات الاسلامية، يتوزعن على مجموعتين، تم اختيارها بالطريقة القصدية. ولتحقيق هذا الهدف أعدت الباحثة استبانة اشتملت على (52) فقرة موزعة على ثلاث مجالات (القيم الدينية، والاجتماعية والتربوية)، وجرى التحقق من صدقها وثباتها بالطرق المعهودة، وأشارت النتائج إلى أن الفيسبوك هو أكثر مواقع التواصل الاجتماعي استخداماً من قبل الطالبات بنسبة (64٫8٪) يليه تويتر بنسبة (21٫2٪) وأن معظم الطالبات يستخدمن مواقع التواصل الاجتماعي لمدة (1-2) ساعة يومياً بنسبة «63.6٪ وأن من أهم الأسباب لاستخدام هذه المواقع هو للتواصل مع الاقارب والأصدقاء بنسبة 36.4٪.»
- **قام الرويلي** (2017) بدراسة هدفت إلى التعرف على واقع منظومة القيم لدى طلبة كلية التربية والآداب بجامعة الحدود الشمالية

في ضوء التحديات المعاصرة، والتعرف على الفروق في منظومة القيم تبعا لمتغير الجنس، والمعدل التراكمي، والتخصص، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي حيث تم تطبيق استبانة معدلة على منوال مقياس (ألبورت وزملائه) للقيم، وجرى التحقق من صدقها وثباتها، وتكونت عينة الدراسة من (290) طالبا وطالبة من كلية التربية والآداب بجامعة الحدود الشمالية، وتوصلت الدراسة إلى أن واقع منظومة القيم لدى طلبة كلية التربية والآداب في جامعة الحدود الشمالية كان متوسطا بشكل عام، حيث جاء مجال القيم الدينية والقيم الاجتماعية بمستوى مرتفع، وجاء مجال القيم السياسية والقيم النظرية والقيم الاقتصادية والقيم الجمالية بمستوى متوسط.، وجاء من نتائج الدراسة أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس في القيم الجمالية لصالح الإناث، والقيم السياسية لصالح الذكور، وبالنسبة إلى متغير المعدل التراكمي فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لهذا المتغير في جميع مجالات القيم باستثناء مجال القيم الجمالية، وأما متغير التخصص فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لهذا المتغير في جميع مجالات القيم باستثناء مجال القيم الدينية.

- **كما أجرى أبو حطب** (2017) دراسة هدفت إلى التعرف على المنظومة القيمية لدى طالبات كلية المجتمع برفحاء جامعة الحدود الشمالية، ولتحقيق هذا الهدف أعدت الباحثة استبيان مكون من (35) فقرة تقيس منظومة القيم، تم تطبيقه على عينة قصدية تكونت من (43) طالبة من طالبات الكلية، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود درجة مرتفعة على القيم الدينية، ووجود درجة مرتفعة على القيم المعرفية، ووجود درجة متوسطة على القيم الاقتصادية ووجود درجة متوسطة على القيم الجمالية، ووجود درجة مرتفعة على القيم الاجتماعية، كما أظهرت النتائج عدم وجود أثر للمستوى الدراسي في جميع المجالات وفي القيم ككل. وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بمنظومة القيم النابعة من الإسلام وتشجيع الطلبة على تمثلها وتطبيقها، وضرورة تركيز أعضاء هيئة التدريس على المنظومة القيمية الإسلامية في جميع المناهج الدراسية وفي كل المستويات الدراسية.
- **وأجري المنصور** (2017) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة المحتملة بين منظومة القيم والإحساس بالتماسك لدى عينة من طلبة قسمي علم النفس والإرشاد النفسي في كلية التربية بجامعة دمشق بلغت 283 طالباً وطالبة من طلبة السنة الثانية وهي

عينة طبقية مقصودة متوافرة، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباط إيجابية بين منظومة القيم والإحساس بالتماسك، ووجود أثر لمتغير الجنس (ذكور، إناث) في منظومة القيم والإحساس بالتماسك، وجود أثر لمتغير الشهادة الثانوية (علمي، أدبي) في منظومة القيم والإحساس بالتماسك، وجود أثر لمتغير التخصص الدراسي (علم نفس، إرشاد نفسي) في منظومة القيم والإحساس بالتماسك، عدم وجود أثر لمتغير الاختصاص الدراسي (علم نفس، إرشاد نفسي) في الإحساس بالتماسك.

- **فيما هدفت دراسة الشرعة**(2017) إلى التعرف على أثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي على منظومة القيم الدينية والأخلاقية لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية في الأردن، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي في دراسته وقام باختيار عينة الدراسة بالطريقة القصدية بلغت (210) طالبا وطالبة ، وأشارت النتائج إلى أن استخدام طلبة الجامعة الهاشمية لمواقع التواصل الاجتماعي بدرجة عالية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لتأثير مواقع التواصل الاجتماعي تعزى للجنس ولصالح الإناث، وأن هناك ارتباط ضعيف بين مواقع التواصل الاجتماعي ومنظومة القيم الدينية والأخلاقية لدي الطلاب ، وتفعيل دور الأهل بالرقابة على أبنائهم وما يتم تداوله وتصفحه عبر مواقع التواصل الاجتماعي.
- **كما أجرى لي سانغ مين ,Lee Sang min) (2017**دراسة هدفت إلى تحليل قيم العمل في أربع دول هي اليابان وكوريا الجنوبية والولايات المتحدة الامريكية وألمانيا، وذلك باستخدام نمذجة المعادلة الهيكلية، وأشارت الدراسة إلى أن هناك تباينات مختلفة في ترتيب القيم إلا أن هناك إجماع على أن قيمة الأمن الوظيفي تعتبر القيمة الأهم في الدول الأربع.
- **وفي دراسة لي سانغ مين وآخرين Lee) (Sang min, 2017** التي هدفت لتحليل قيم العمل في أربع دول هي اليابان وكوريا الجنوبية والولايات المتحدة الامريكية وألمانيا، باستخدام نمطية المعادلة الهيكلية، وأشارت الدراسة إلى وجود تباينات في تفضيلات القيم، فيما اشتركت الدول الأربع في تفضيل قيمة الأمن الوظيفي.
- **كما أجرى جونك**(Jonk, 2017) دراسة في جنوب أفريقيا هدفت للبحث في العلاقة بين قيم العمل وأخلاقياته، (اخلاقيات العمل جانب نظري، وقيم العمل جانب تطبيقي) واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي باستخدام ملف تعريف أخلاقيات العمل متعدد الأبعاد ومقياس القيم، وشملت عينة الدراسة 301 فرداً من جنوب أفريقيا، وجاء

من نتائج الدراسة أن هناك علاقة سلبية بين أخلاقيات العمل وقيم العمل، وأوصت الدراسة مديري الموارد البشرية لتعزيز السلوك الأخلاقي من خلال التركيز على العلاقة بين أخلاقيات وقيم العمل.

- **كما أجرى سويدان** (2018) دراسة هدفت إلى الكشف عن دور كليات التربية في الجامعات السعودية في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلاب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير أداتين هما: مقابلة موجهة لأعضاء هيئة التدريس، واستبانة موجهة للطلبة. وتمثلت عينة الدراسة في (164) عضواً من أعضاء هيئة تدريس ، ((559طالبا، وأظهرت نتائج الدراسة أن دور كليات التربية في الجامعات السعودية في تعزيز قيم المواطنة لدى طلبتها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كان بدرجة مرتفعة، وعدم وجود فروق في وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس لأثر التخصص، والرتبة الأكاديمية والخبرة، وأن دور كليات التربية في الجامعات السعودية في تعزيز قيم المواطنة لدى طلابها من وجهة نظر الطلاب جاء بدرجة مرتفعة، وعدم وجود فروق تعزى لأثر التخصص في وجهة نظر الطلاب، ووجود فروق تعزى للمستوى الدراسي، لصالح السنة الثالثة والرابعة.

وأوصت الدراسة باتخاذ الإجراءات المناسبة التي من شأنها تعزيز قيم المواطنة لدى طلبة الجامعات السعودية.

- **كما أجرى النموس** (2018) **دراسة** هدفت إلى وضع تصور مقترح لدور مؤسسات التعليم العالي في تعزيز منظومة القيم التربوية، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث باستخدام المنهج التحليلي للوثائق والكتب والدراسات السابقة التي تناولت موضوع القيم لدى طلبة الجامعات ودور الجامعات في تعزيزها، وبناء على ذلك توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج: لكي تقوم مؤسسات التعليم العالي بتعزيز منظومة القيم التربوية فإنه يجب الاهتمام بتوفير مواقف ممارسة هذه القيم وهي مواقف عملية لأنه لا يكفي المعلومات ولا الوعظ والتلقين وإنما لابد من النشاط الواقعي والمواقف الحية التي لابد أن يعيشها الطلاب في الجامعة، وتوفير المناخ المناسب لترسيخ القيم الإيجابية وإشاعتها مع مراعاة المواقف العملية والحاجات المتجددة، وزيادة اهتمام إدارة الجامعة بالجوانب الإنسانية الشخصية والاجتماعية للطلبة الجامعيين مَثَلَهُا في ذلك مثل اهتمامها بالنواحي التربوية والتعليمية، وأن يكون عضو هيئة التدريس في سلوكه قدوة للطلبة ونموذجاً لهم لما له من تأثير في النفوس، فالتزامه بالقيم التربوية

النبيلة الصالحة يساعد طلبته على الالتزام بها وممارستها، والإدراك الواعي لأهمية الأنشطة في البناء الخلقي للطالب والمشاركة فيها باعتبارها جزءاً لا يتجزأ من الحياة الجامعية، وليست مجرد عمل إضافي يمكن الاعتذار عن عدم القيام به. وفي ضوء ذلك توصي الدراسة بإقامة مركز للإرشاد التربوي في الجامعة يشرف عليه متخصصين في مجالات العلوم التالية (علم النفس، والخدمة الاجتماعية، وعلم الاجتماع، والعلوم الشرعية) وذلك لمساعدة الطلبة في مختلف الظروف التي يعيشونها، وإقامة دورات تدريبية أو حلقات نقاشية بصفه دورية لأعضاء هيئة التدريس تتناول أبرز المشكلات التي يتعرضون لها في تعاملهم مع طلابهم وقد تعيق قيامهم بأدوارهم وتعريفهم بأساليب تنمية القيم التربوية.

- **وفي (2018) أجرى الجراح دراسة** هدفت الى الكشف عن أثر استخدام الفيس بوك على منظومة القيم الاجتماعية (سلوكيات) لدى طلبة الجامعة الأردنية من وجهة نظرهم. تكونت عينة الدراسة من (418) طالبا وطالبة في مرحلة البكالوريوس ممن لديهم حساب على موقع الفيس بوك، واستخدمت أداة الدراسة (مقياس الأثر) من (40) فقرة موزعة على ستة جوانب من جوانب القيم الاجتماعية : الصداقة، التعاون، الحياء، الاحترام، إدارة الوقت، الانتماء الاسري والاجتماعي. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر على سلوكيات افراد الدراسة من وجهة نظرهم نتيجة استخدامهم للفيس بوك سواء أكانت تلك السلوكيات ايجابية كالتواصل مع الآخرين بلباقة واحترام أم سلبية كاستخدامه للاستهزاء بالآخرين. وبناء على تلك النتائج أوصت الدراسة بضرورة توعية الطلبة حول استخدامات الفيس بوك وأثر ذلك ذات على قيمهم الاجتماعية.
- كما أجرى جلوري وهارولد-(Glory & Harold, 2018)دراسة هدفت إلى معرفة أثر محاكاة القيم بين أساتذة الجامعة وطلابهم داخل حجرة الدراسة ومدي اقتداء طلاب الجامعة بقيم أساتذتهم، ولتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق استبانة على عينة بلغت (14) أستاذا جامعيا وعدد (414) طالبا جامعيا بالجامعات العامة من الأقسام التي تدرس موضوعات لها علاقة بالقيم وذلك بواقع مرتين الأولي في الأسبوع الأول من بداية الفصل الدراسي والثانية في الأسبوع الأخير للتعرف على مدي تغير القيم، وتم اخبارهم بأن المشاركة في الدراسة اختياريه ويمكن الانسحاب منها في أي وقت، وأشارت النتائج الى تغير قيم الطلاب مع مرور الوقت، وتأثر

الطلاب بقيم أساتذتهم أثناء التدريس خاصة فيما يتعلق بالتزامهم القيمي والديني.

- وفي (2019) أجرت رابيا دراسة تهدف لصياغة استراتيجية مقترحة لإدارة التغيير في نظام القيم والبنية المعرفية من خلال دراسة حالة لطلاب الجامعات الخاصة في الأردن، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي وتم تطبيق استبيان مكون من (52) فقرة مقسمة على أربعة مجالات وهي: الإجراءات الذاتية، الإجراءات الدينية، الإجراءات الاجتماعية والإجراءات الأكاديمية على جميع أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم التربوية وطلاب الجامعات الخاصة في الأردن (جرش، اربد، البتراء، عجلون الوطنية، واسراء). وتم التطبيق على عينة بلغت (279) من أعضاء هيئة التدريس، (1327) طالبا، وأظهرت نتائج الدراسة أن أكثر المجالات استخداما لدي أعضاء هيئة التدريس هو مجال الإجراءات، كما أشارت الى تغير في نظام القيم والبنية المعرفية لدى الطلاب في الجامعات الخاصة لضمان شعورهم بالهدوء والطمأنينة التي تؤثر في سلوكهم وقيمهم ومواقعهم.
- أجرى ثاكور (Thakur, 2019) دراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات الموظفين في المنظمات الرائد بالهند نحو قيم العمل، وفق متغيرات الجنس، والعمل، والمؤهل، والحالة الاجتماعية، وقد ربطت هذه الدراسة بين تلك القيم والعصر الرقمي، وتمثلت عينة الدراسة في 150 موظفاً، وانتهت إلى وجود تحديات تتطلب تغييرات هائلة في مكان العمل، وبينت أيضاً ظهور قيم جديدة بدلاً عن تلك التقليدية، ومنها قيم التمكين، والأمن الوظيفي، وبيئة العمل الملائمة، والإنجاز.
- **كما أجرى جاكبو وأوريجو، باسكوال (Jac-po & Origo, Pascual, 2019)** هدفت إلى تتبع التغيرات في قيم العمل لدى الطلاب في الجامعات الاسبانية خلال مسيرتهم في التعليم الجامعي، وشملت الدراسة 362 طالباً تم تتبع قياس القيم الداخلية والخارجية لديهم خلال مسيرتهم التعليمية، وأظهرت الدراسة ثباتاً في القيم الداخلية، وتغيراً في القيم الخارجية، وأشارت إلى أن تطور القيم مرتبط بمتغيرات أخرى مثل الجمع بين الدراسة والأسرة والوظيفة، وإمكانية التسرب من الدراسة، وأشارت الدراسة إلى أن هناك حاجة لسنة دراسية خامسة لتشكيل بعض القيم لدى الطلاب الجامعيين.

التعليق على الدراسات السابقة:

يلاحظ تركيز الدراسات السابقة على موضوع القيم في التعليم الجامعي وتشابهت في محاور عدة

منهـا الهـدف المتمركـز حـول الكشـف عـن واقـع ترسـيخ مجموعـة مـن القيـم في البيئـة الجامعيـة وأثـر وسـائل التواصـل في الاجتماعـي في ذلـك، ومـن جوانـب التشـابه أيضـاً تركيـز الدراسـات عـلى عينـة الأسـاتذة والطـلاب مـع اتبـاع المنهـج الوصفـي التحليـلي واسـتخدام أداة الاسـتبانة للوصـول للبيانات المطلوبـة.

أمـا جوانـب الاختـلاف فقـد لوحـظ تباين الدراسـات بـين تناولهـا للقيـم الفرديـة وقيـم المنظـمات، وفيـما يخـص الفـروق الخاصـة ببعـض الدراسـات؛ فقـد اختلفـت دراسـة رابيـا (2019) عـن بقيـة الدراسـات في هدفهـا المتمثـل في صياغـة اسـتراتيجية مقترحـة لإدارة التغيـير في نظـام القيـم والبنيـة المعرفيـة، كـما اختلـف دراسـة النمـوس (2018) عـن الدراسـات الأخـرى في صياغتهـا لتصـور مقـترح لـدور مؤسسـات التعليـم العـالي في تعزيـز منظومـة القيـم التربويـة، وكذلـك في منهجيتهـا المعتمـدة عـلى تحليـل المحتـوى. كـما اختلفـت دراسـة الرويـلي (2017) عـن بقيـة الدراسـات مـن خـلال ربـط موضـوع القيـم بالتحديـات التـي عاصرتهـا الدراسـة.

هـذا وتختلـف هـذه الدراسـة عـن بقيـة الدراسـات في عـدة جوانـب تمثـل في مجملهـا الفجـوة البحثيـة التـي تعالجهـا ومـن جوانـب الاختـلاف الهـدف الـذي تسـعى للوصـول إليـه والمتمثـل في التعـرف عـلى منظومـة القيـم التـي تتبناهـا الجامعـات في المملكـة العربيـة السـعودية، وفي عينـة الدراسـة المتمثلـة في 23 جامعـة سـعودية ممـا يشـير إلى شـمولها لعـدد كبـير مـن الجامعـات السـعودية الحكوميـة وعـدم اقتصارهـا عـلى جامعـة واحـدة فقـط كـما في بعـض الدراسـات السـابقة، كـما ان منهجيـة الدراسـة المتبعـة مختلفـة نوعـاً عـن بقيـة الدراسـات حيـث قامـت بتحليـل محتـوى الخطـط الاسـتراتيجية للجامعـات عينـة الدراسـة .

وقـد اسـتفادت هـذه الدراسـة من الدراسـات السـابقة في عـدة جوانـب أبرزهـا تحديـد الفجـوة البحثيـة التـي يمكـن معالجتهـا، وصياغة مشـكلة الدراسـة وأسـئلتها ثـم الوصـول لتصنيـف ملائـم للقيـم المـراد دراسـتها.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

نظـراً لطبيعـة الدراسـة فقـد تـم توظيـف المنهـج الوصفـي التحليـلي منهجـاً للدراسـة مـن خـلال تحليل المحتـوى المتعلـق بالقيـم التـي تتبناهـا الجامعـات في المملكـة العربيـة السـعودية وفـق الخطـوات التاليـة:

- مسـح شـامل لجميـع الخطـط الاسـتراتيجية للجامعـات الحكوميـة في المملكـة العربيـة السـعودية، وحـصر الجامعـات التـي نـشرت القيـم التـي تتبناهـا حيـث بلغـت 23 جامعـة مـن أصـل 29 جامعـة بنسـبة 79٪ تقريبـاً.
- تدويـن القيـم التـي تتبناهـا كل جامعـة في جـدول للوصـول إلى المنظومـة المتكاملـة للقيـم والتـي بلغـت 86 قيمـة لجميـع الجامعـات عينـة الدراسـة تكـررت 225 مـرة.
- تصنيـف القيـم المحـددة إلى سـت مجموعـات

هي: القيم المهنية وعددها 25 قيمة، القيم الاجتماعية وعددها 15 قيمة، القيم السياسية وعددها 13 قيمة، القيم الدينية وعددها 14 قيمة، القيم المعرفية وعددها 17 قيمة، وأخيراً القيم الاقتصادية وعددها قيمتان فقط.

- حساب التكرارات للقيم المختلفة بشكل فردي لكل قيمة من القيم الستة والثمانين، ثم حساب عدد التكرارات للقيم على المستوى العام حيث بلغت التكرارات 225 تكراراً، بواقع 63 تكراراً للقيم المهنية، و50 تكراراً للقيم السياسية، و58 تكراراً للقيم الاجتماعية، و19 تكراراً للقيم الدينية، و17 تكراراً للقيم المعرفية، و4 تكرارات للقيم الاقتصادية.
- تم اعتبار القيم التي تكررت في ثمان جامعات وأكثر (نسبة تكرارها 33٪ فأكثر) من القيم السائدة.
- وفي ضوء تلك التصنيفات والتقسيمات تم التوصل لإجابات أسئلة الدراسة كما سيتضح لاحقاً.

مجتمع الدراسة وعينتها:

يتمثل مجتمع الدراسة في جميع الجامعات الحكومية في المملكة العربية السعودية وعددها 29 جامعة، وبعد تصفح المواقع الرسمية لتلك الجامعات وخططها الاستراتيجية، تم استبعاد ست جامعات لم تنشر القيم التي تتبناها ضمن خططها الاستراتيجية، وتحديد 23 جامعة تمثل عينة الدراسة والجدول التالي يوضح أسماء تلك الجامعات وعدد القيم التي تتبناها.

جدول (1)

الجامعات الحكومية عينة الدراسة وعدد القيم التي تتبناها

م	الجامعة	عدد القيم	م	الجامعة	عدد القيم
1	جامعة أم القرى	15	13	جامعة الباحة	6
2	الجامعة الإسلامية	10	14	جامعة شقراء	8
3	جامعة الإمام محمد بن سعود	9	15	جامعة تبوك	14
4	جامعة الملك سعود	10	16	جامعة نجران	10
5	جامعة الملك عبد العزيز	7	17	جامعة الحدود الشمالية	8
6	جامعة الملك خالد	6	18	جامعة الأميرة نورة	7
7	جامعة الملك فهد للبترول	10	19	جامعة الملك سعود الصحية	15
8	جامعة الملك فيصل	12	20	جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل	7
9	جامعة القصيم	7	21	جامعة بيشة	6
10	جامعة طيبة	14	22	جامعة الملك عبد الله للعلوم والتقنية	7
11	جامعة حائل	16	23	جامعة الطائف	5
12	جامعة جازان	16	**تكرار القيم**		**225**

أداة الدراسة:

تبنت الدراسة استمارة تحليل المحتوى كأداة لجمع البيانات وتصنيف القيم لدى الجامعات عينة الدراسة، وتكونت من عمود يضم أسماء الجامعات، وأمام كل عمود ستة أعمدة كل عمود يحمل جانب من جوانب القيم التي تشمل أسئلة الدراسة. والشكل التالي يوضح مثالاً من أمثلة تدوين البيانات داخل هذه الاستمارة.

جدول (2)
نموذج استمارة تحليل المحتوى

م	الجامعة	منظومة القيم التي تتبناها الجامعات						مج
		القيم المهنية	القيم	القيم المعرفية	القيم الدينية	القيم السياسية	القيم	
1	جامعة شقراء	المؤسسية	العدالة			الشفافية		8
		الجودة	المساواة			الانتماء		
		التمكين				التفويض		
2	جامعة الملك سعود الصحية	التميز	المسؤولية	الإبداع	الأخلاق	الشفافية		15
		الجودة	الاحترام	الابتكار	الصدق			
		التنسيق	التعاون		الرحمة			
		الإنجاز	ع الجماعي					
			الإنصاف					
3	جامعة الملك عبد العزيز	التطوير	التعاون		الاحسان		الاستدامة	7
		التميز	الشكر					
		الإتقان						
المجموع		10	9	2	4	4	1	

الصدق والثبات:

استمارة تحليل المحتوى كأي وسيلة من وسائل جمع البيانات لابد من اختبار صدقها وثباتها، وفي هذا المجال تم عرض الدراسة على (6) محكمين للتأكد من أنها تتسق مع أهداف الدراسة، وبعد الأخذ بملاحظات المحكمين تم تصميمها وفق النموذج في الجدول رقم (2)، وللتأكد من ثبات الأداة تم إعادة التحليل بعد ثلاثة أسابيع من التحليل الأول ثم حساب معامل الثبات وفق المعادلة التالية: نسبة الاتفاق = عدد مرات الاتفاق ÷ (عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف) × 100 وكانت النتيجة على النحو التالي:

84 ÷ (84 + 2) = 0.98 × 100 = 98 مما يشير أن التحليل ثابت بدرجة عالية

فئات التحليل ووحداته:

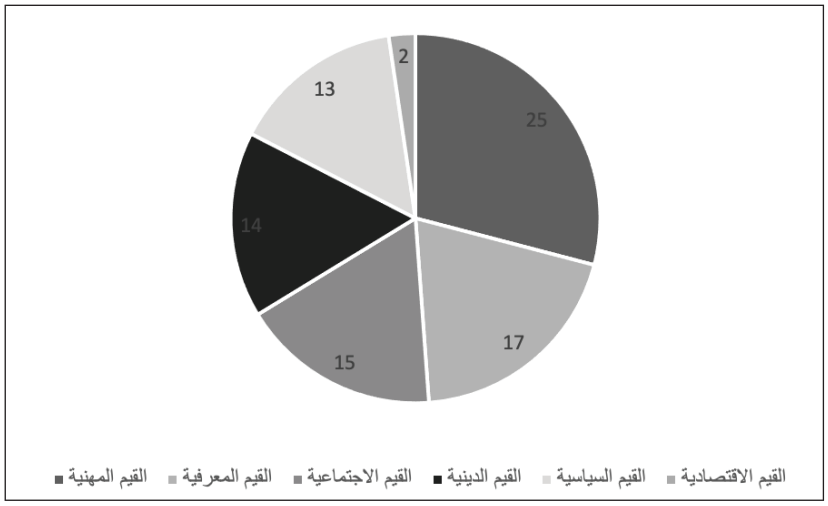
بناءً على أسئلة الدراسة فقد تم اختيار الكلمة معياراً للتحليل، وذلك لكون الكلمات هي وسيلة التعبير عن القيم غالباً، وقد تم حصر القيم في الجامعات عينة الدراسة أولاً حيث بلغت 86 قيمة، ثم تصنيفها في ست فئات تمثل أسئلة الدراسة (منظومة القيم المهنية، منظومة القيم المعرفية، منظومة القيم الاجتماعية، منظومة القيم الدينية، منظومة القيم السياسية، منظومة القيم الاقتصادية)، بعد ذلك تم عرض التحليل على ثلاثة من أساتذة التربية المهتمين بتحليل المحتوى وتم التعديل على قيمتين (قيمة الإبداع وقيمة الابتكار) حيث تم نقلهما من منظومة القيم المهنية إلى منظومة القيم المعرفية كونهما أكثر ارتباطاً بها، وبعد التصنيف السابق تم حساب التكرارات لمعرفة القيم السائدة في كل منظومة وهذا ما سوف يتضح من خلال استعراض نتائج الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

قبل استعراض إجابات أسئلة الدراسة لابد من التطرق لبعض النقاط الجوهرية التي تساهم في فهم منظومة القيم التي تتبناها الجامعات في المملكة العربية السعودية وهي:

1. العدد الإجمالي للقيم التي تتبناها الجامعات عينة الدراسة 86 قيمة، تكررت 225 مرة.
2. هناك صياغات مختلفة للقيم المدروسة، فبعض الجامعات تصيغ القيم بشكل مركب مثل (الإبداع والابتكار) وهذه الصياغة تمثل قيمتان وليست قيمة واحدة، لذلك تم فصلها في تعداد القيم، كما أن هناك صيغ مختلفة لقيمة واحدة مثل: روح الفريق، والعمل بروح الفريق، العمل الجماعي حيث تم دمجها في قيمة واحدة بمسمى (العمل الجماعي) وذلك لوحدة مضمونها.
3. تكونت منظومة القيم في الجامعات السعودية عينة الدراسة من ست منظومات فرعية هي:

- منظومة القيم المهنية وعددها 25 قيمة تكررت 63 مرة.
- منظومة القيم المعرفية وعددها 17 قيمة تكررت 31 مرة.
- منظومة القيم الاجتماعية وعددها 15 قيمة تكررت 58 مرة.
- منظومة القيم الدينية وعددها 14 قيمة وتكررت 19 مرة.
- منظومة القيم السياسية وعددها 13 قيمة وتكررت 50 مرة.
- منظومة القيم الاقتصادية وعددها قيمتان (2) وتكررت 4 مرات فقط. والرسم التالي يوضح منظومة القيم التي تتبناها الجامعات في المملكة العربية السعودية:



شكل رقم (1) منظومة القيم التي تتبناها الجامعات عينة الدراسة

ويلاحظ من الرسم التوضيحي السابق التناسق التقريبي في أعداد القيم السياسية والدينية والاجتماعية والمعرفية، وسيادة القيم المهنية على حساب القيم الاقتصادية.

4. لا يوجد أي جامعة من الجامعات عينة الدراسة تبنت في منظومتها القيمية جميع التصنيفات الستة (6) ، وقد تضمن أكبر تنوع لمنظومة القيم خمس (5) تصنيفات وذلك في ثمان (8) جامعات هي جامعة القصيم، وجامعة الملك سعود، وجامعة تبوك، وجامعة نجران، وجامعة حائل، وجامعة الملك خالد، والجامعة الإسلامية، وجامعة الملك سعود للعلوم الصحية، فيما جاءت منظومة القيم بجامعة الأميرة نورة الأقل تنوعاً في تصنيفات القيم حيث لم تحو إلا على القيم السياسية (قيمتان)، والقيم المهنية (خمس قيم)،ولم يوجد ضمن منظومتها أي قيم معرفية أو اقتصادية، أو دينية، أو مجتمعية.

5. سميت القيم التي تكررت في ثمان جامعات وأكثر بالقيم السائدة (أكثر من 33٪ من الجامعات عينة الدراسة) وبذلك جاءت قيمتي الجودة والتميز كأبرز القيم السائدة في منظومة القيم المهنية، وقيمة الابداع كأبرز القيم السائدة في منظومة القيم المعرفية، وثلاث قيم سائدة ضمن منظومة القيم الاجتماعية هي قيم العمل الجماعي، والعدالة، والمسؤولية، فيما جاءت قيم الشفافية، والانتماء كأبرز القيم السياسية السائدة، بينما لم تبرز أي قيم دينية أو اقتصادية في الجامعات عينة الدراسة والجدول التالي يوضح ترتيب تلك القيم وتعداد تكراراها.

جدول (3)
منظومة القيم السائدة في الجامعات عينة الدراسة.

م	القيمة	التصنيف	التكرار من 23	النسبة من 100
1	الشفافية	منظومة القيم السياسية	16	%64
2	الجودة	منظومة القيم المهنية	12	%52
3	التميز	منظومة القيم المهنية	11	%47
4	العمل الجماعي	منظومة القيم الاجتماعية	11	%47
5	الإبداع	منظومة القيم المعرفية	9	%39
6	العدالة	منظومة القيم الاجتماعية	9	%39
7	المسؤولية	منظومة القيم الاجتماعية	9	%39
8	الانتماء	منظومة القيم السياسية	8	%34.8

إجابة السؤال الأول:

من خلال تحليل منظومة القيم التي تتبناها الجامعات عينة الدراسة وجد أن عدد القيم المهنية 25 قيمة من أصل 86 قيمة أي بنسبة 29.10 ٪ وتكررت 63 مرة من أصل 225 تكرار أي بنسبة 28 ٪ وجاء ترتيب القيم المهنية على النحو التالي:

جدول (4)
منظومة القيم المهنية.

م	القيمة	تكرارها	م	القيمة	تكرارها
1	الجودة	12	14	الفعالية	1
2	التميز	11	15	التخطيط	1
3	الاتقان	5	16	التحسين	1
4	الالتزام	4	17	الامتياز	1
5	المؤسسية	3	18	الاستجابة	1
6	الكفاءة	3	19	الانضباط	1
7	الإنجاز	3	20	المرونة	1
8	التطوير	2	21	الجاهزية	1
9	المستقبلية	2	22	الثقة	1
10	التمكين	2	23	الاحترافية	1
11	الريادة	2	24	التفوق	1
12	احترام العمل	1	25	التنسيق	1
13	الجدية	1	25	المجموع	63

من الجدول السابق يتضح أن قيمتي الجودة والتميز جاءت في مراكز متقدمة عن بقية القيم المهنية الأخرى، حيث تصدرت قيمة الجودة منظومة القيم المهنية بتكرارها في 12 جامعة من الجامعات عينة الدراسة والبالغ عددها 23 جامعة بنسبة 52.2٪، بينما جاءت قيمة التميز في المرتبة الثانية حيث تكررت ضمن منظومة القيم في 11 جامعة بنسبة 47.8٪، ويتضح أيضاً أن هناك 14 قيمة لم تتكرر إلا مرة واحدة، وقد يعود الاهتمام بقيمتي الجودة والتميز إلى الاتجاه الحديث نحو الجودة والاعتماد الأكاديمي الذي تسعى إليه المؤسسات الأكاديمية، والذي برز كما ذكر الشوري والأقطش وأبو ناصر (2018) في المملكة العربية السعودية منذ إنشاء الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي والتي تستهدف جودة عدة مسارات في التعليم الجامعي من الإدارة واللوائح والتشريعات إلى جودة البرامج التعليمية وجودة التقويم الداخلي والخارجي. وهنا لابد من الإشارة إلى أن جامعة أم القرى تعتبر أكثر الجامعات تضميناً للقيم المهنية بست قيم هي: الفعالية، التميز، التحسين، التخطيط، التطوير، الكفاءة، الرؤية المستقبلية. وقد يكون السبب في سيادة القيم المهنية بجامعة أم القرى عائداً إلى مكانتها الدينية وكونها في موقع جغرافي تفد إليه مئات الآلاف من المسلمين مما جعل العمل المهني الاحترافي ضرورة ملحة خصوصاً في ظل مكانتها الثقافية والجغرافية.

إجابة السؤال الثاني:

من خلال تحليل منظومة القيم التي تتبناها الجامعات عينة الدراسة وجد أن عدد القيم المعرفية 17 قيمة من أصل 86 قيمة أي بنسبة 19.76 ٪ وتكررت 31 مرة من أصل 225 تكرار أي بنسبة 13.78 ٪ وجاء ترتيب القيم المعرفية على النحو التالي:

جدول (5)

منظومة القيم المعرفية

م	القيمة	تكرارها	م	القيمة	تكرارها
1	الإبداع	9	10	تطبيق المعرفة	1
2	الابتكار	7	11	البحث العلمي	1
3	الحرية العلمية	1	12	التعليم المستمر	1
4	الحرية الأكاديمية	1	13	تعدد التخصصات	1
5	حرية الفكر	1	14	تكامل التخصصات	1
6	التفكير النقدي	1	15	البحث الناقد	1
7	المعرفة	1	16	الإلهام	1
8	تأصيل المعرفة	1	17	الشغف	1
9	إنتاج المعرفة	1	17	المجموع	31

من الجدول السابق يتضح أن قيمتي الإبداع والابتكار تصدرتا منظومة القيم المعرفية حيث تكررتا 9 و7 مرات على التوالي، بنسبة 39٪ لقيمة الإبداع و30.4٪ لقيمة الابتكار، فيما تكررت 15 قيمة مرة واحدة فقط، وقد يعود سبب شيوع قيمتي الإبداع والابتكار عن بقية القيم لأهميتها في تميز الجامعات عن بعضها ودورها في التجديد واستحداث برامج وأفكار حديثة. وهنا لابد أن نشير إلى أن جامعة الملك فيصل أكثر الجامعات تضميناً للقيم المعرفية ضمن منظومتها القيمية بخمس قيم هي: التكامل في التخصصات، الابتكار، تأصيل المعرفة، إنتاج المعرفة، تطبيق المعرفة. علماً بأن سيادة قيم الإبداع والابتكار يتسق جزئياً مع ما جاء في دراسة المقدادي (2011) والخياط (2012) وألا وأوليجا (2016) في إبرازها لتلك القيم وذلك يتوافق مع مستجدات العصر ومتغيراته المختلفة التي تؤكد على أهمية تلك القيم الهامة.

إجابة السؤال الثالث:

من خلال تحليل منظومة القيم التي تتبناها الجامعات عينة الدراسة وجد أن عدد القيم الاجتماعية 15 قيمة من أصل 86 قيمة أي بنسبة 17.44 ٪ وتكررت 58 مرة من أصل 225 تكرار أي بنسبة 25.78 ٪ وجاء ترتيب القيم الاجتماعية كما في الجدول التالي:

جدول (6)

منظومة القيم الاجتماعية.

م	القيمة	تكرارها	م	القيمة	تكرارها
1	العمل الجماعي	11	9	المساواة	2
2	العدالة	9	10	خدمة المجتمع	1
3	المسؤولية	9	11	التسامح	1
4	الاحترام	7	12	الحوار	1
5	التعاون	5	13	تكافؤ الفرص	1
6	التنوع	4	14	الانفتاح	1
7	الشكر والتقدير	3	15	الاندماج	1
8	الإنصاف	2	15	المجموع	58

من الجدول السابق يتضح أن قيمة العمل الجماعي تصدرت منظومة القيم الاجتماعية حيث تكررت ضمن منظومة القيم في 11 جامعة من الجامعات عينة الدراسة والبالغ عددها 23 جامعة بنسبة 47.8٪، بينما هناك 6 قيم لم تتكرر سوى مرة واحدة وهي قيم: خدمة المجتمع والتسامح والحوار وتكافؤ الفرص والانفتاح والاندماج. وقد يعود ذلك لأهمية العمل الجماعي في نجاح المهام خصوصاً في المؤسسات الأكاديمية، ورغم تجاهل الدراسات السابقة لتفاصيل ترتيب القيم الاجتماعية وعدم تركيزها على هذا الجانب، إلا إن ذلك قد يعود لاختلاف زاوية الرؤية التي طرقها الباحثون، كما أن عدم تكرار بعض القيم لا يعني تدني مستوى أهميتها خصوصاً إذا علمنا أن من أبرز خصائص منظومة القيم كما ذكر الخياط وعطيات والعربيات (2012: 251) محدودية عددها، مما يشير إلى أن احتمالية تكرارها نادر جداً. وجدير بالذكر أن جامعة أم القرى أكثر الجامعات تضميناً للقيم الاجتماعية ضمن منظومتها القيمية بست قيم هي: العمل الجماعي، العدالة، تكافؤ الفرص، المساواة، التعاون، المسؤولية، وقد يكون السبب في ذلك عائداً إلى مكانتها الدينية وكونها في موقع جغرافي تفد إليه مئات الآلاف من المسلمين لتؤدي شعائر دينية – كما ذكر سابقاً – وبالتالي فإن المؤسسة الأكاديمية الأولى في هذا الموقع الجغرافي لابد أن تكون في مستوى متقدم من العمل الاجتماعي يتناسب مع ظروف استقبال المنطقة للحجاج والمعتمرين وفق مبادئ التفاعل الاجتماعي الإيجابي.

إجابة السؤال الرابع:

من خلال تحليل منظومة القيم التي تتبناها الجامعات عينة الدراسة وجد أن عدد القيم الدينية 14 قيمة من أصل 86 قيمة أي بنسبة 16.27 ٪ وتكررت 19 مرة من أصل 225 تكرار أي بنسبة 8.44 ٪ وجاء ترتيب القيم الدينية كما في الجدول التالي:

جدول (7)

منظومة القيم الدينية.

م	القيمة	تكرارها	م	القيمة	تكرارها
1	الأمانة	5	8	الدعوة للإسلام	1
2	القدوة	2	9	الوسطية	1
3	الإحسان	1	10	منهج السلف	1
4	الإيمان بالله	1	11	الاحتساب	1
5	الأخلاق الإسلامية	1	12	الأخلاق السامية	1
6	الأخلاق الحسنة	1	13	الرحمة	1
7	المنهج الإسلامي	1	14	الصدق	1
			14	المجموع	19

من الجدول السابق يتضح أن قيمة الأمانة تصدرت منظومة القيم الدينية حيث تكررت في 5 جامعات من أصل 23 جامعة بنسبة 21.7٪، بينما تكررت قيمة القدوة مرتان فقط، فيما تكررت 12 قيمة مرة واحدة فقط وهي قيم الإحسان، والإيمان بالله، والأخلاق الإسلامية، والأخلاق الحسنة، والمنهج الإسلامي، والدعوة للإسلام، والوسطية، ومنهج السلف، والاحتساب، والأخلاق السامية، والرحمة، والصدق. وتشير عمليات التحليل المتبعة إلى أن الجامعة الإسلامية أكثر الجامعات تضميناً للقيم الدينية ضمن منظومتها القيمية بأربع قيم هي: الدعوة للإسلام، الوسطية، منهج السلف، الاحتساب، وهذا أمر متوقع نتيجة توجه الجامعة منذ تأسيسها نحو الدراسات الشرعية والإسلامية. ولكن من المهم أن نشير إلى أن هناك بعض العمومية في بعض صياغات القيم، فمثلاً قيم الأخلاق الإسلامية، والأخلاق الحسنة، والأخلاق السامية ...الخ، لا تشمل قيمة واحدة فقط، بل هي منظومة متكاملة من القيم، كما أنها قد تحوي جميع القيم الواردة في الجدول أعلاه، لذلك إن أردنا تنظيم تلك القيم من خلال التكرارات والنسب المئوية فنحن في الواقع نُنظم الصياغات اللغوية لتلك القيم، وليس لماهية القيم. وهنا نشير إلى أن غياب بعض القيم الدينية عن منظومة القيم لدى بعض الجامعات عينة الدراسة لا يعني أبداً تجاهل هذه القيم، بل قد يمثل نظرة أخرى ترى أن القيم الدينية تمثل مسلمة يتم الانطلاق منها لبقية منظومات القيم في تلك الجامعات. وهذا ما اثبتته بعض الدراسات التي أكدت على أهمية القيم الدينية في التعليم الجامعي كدراسة الخياط (2012)، والرويلي (2017)، وأبو حطب (2017)، بينما جاءت القيم دراسة الزيون (2012) في موقع متأخر ضمن منظومة القيم.

إجابة السؤال الخامس:

من خلال تحليل منظومة القيم التي تتبناها الجامعات عينة الدراسة وجد أن عدد القيم السياسية 13 قيمة من أصل 86 قيمة أي بنسبة 15.12 ٪ وتكررت 50 مرة من أصل 225 تكرار أي بنسبة 22.22 ٪ وجاء ترتيب القيم السياسية كما في الجدول التالي:

جدول (8)

منظومة القيم السياسية.

م	القيمة	تكرارها	م	القيمة	تكرارها
1	الشفافية	16	8	خدمة الوطن	1
2	الانتماء	8	9	حرية الأفراد	1
3	القيادة	6	10	المشاركة	1
4	النزاهة	6	11	المحاسبية	1
5	المساءلة	3	12	الحرية المسؤولة	1
6	المواطنة	3	13	التفويض	1
7	الولاء	2	13	المجموع	50

من الجدول السابق يتضح أن قيمة الشفافية تصدرت منظومة القيم الدينية حيث تكررت في 16 جامعات من أصل 23 جامعة بنسبة ٪69.6، وهي بهذه النسبة تمثل أكثر القيم شيوعاً ضمن منظومة القيم التي تتبناها الجامعات عينة الدراسة بصفة عامة، وليس فقط على مستوى منظومة القيم السياسية، وقد يعود السبب في تبني هذه القيمة كونها كما جاء في دراسة الشهري (2018) أحد أهم وأحدث الاتجاهات الإدارية المعاصرة، والتي لها دور مهم في إيجاد بيئة عمل إدارية متميزة، وهنا نشير إلى أن مستوى قيمة الشفافية في هذه الدراسة يتجاوز ما جاء في دراسة الصاعدي (2012)، والعمري (2013)، والشمري والمنصور (2015) والتي أشارت إلى أن مستوى الشفافية في الجامعات عينة الدراسة جاءت بدرجة متوسطة، والسبب يعود إلى أن تلك الدراسات عكست أراء عينة من الموظفين والأكاديميين. بينما هذه الدراسة تناولت هذه القضية بناء على ما جاء في الخطط الاستراتيجية للجامعات عينة الدراسة، كما ان الدراسات المذكورة اقتصرت على عدد محدود جداً من الجامعات، بينما تطرقت الدراسة الحالية لما يتجاوز ٪79 من الجامعات الحكومية. وفي ذات السياق تجدر الإشارة إلى أن أساليب التحليل أكدت أن جامعتا تبوك، وجازان تعدان أكثر الجامعات تضميناً للقيم السياسية حيث تضمنت منظومة القيم في جامعة تبوك خمس قيم سياسية هي: الشفافية، والولاء، والمساءلة، والانتماء، والقيادة. فيما تضمنت منظومة القيم في جامعة جازان خمس قيم سياسية أيضاً هي: القيادة، النزاهة، الانتماء، حرية الأفراد، والمواطنة الصادقة. وقد يكون السبب في سيادة القيم السياسية في الجامعتين المذكورتين عائداً لموقعهما الجغرافي على الحدود الشمالية الغربية (جامعة تبوك)، والحدود الجنوبية الغربية (جامعة جازان).

إجابة السؤال السادس:

من خلال تحليل منظومة القيم التي تتبناها الجامعات عينة الدراسة وجد أن عدد القيم الاقتصادية قيمتان (2) من أصل 86 قيمة أي بنسبة 2.32 ٪ وتكررت 4 مرة من أصل 225 تكراراً أي بنسبة ٪1.78 وجاء ترتيب القيم الاقتصادية كما في الجدول التالي:

جدول (9)

منظومة القيم الاقتصادية.

م	القيمة	تكرارها	م	القيمة	تكرارها
1	الاستدامة	2	2	التنافسية	2
				المجموع	4

من الجدول السابق يتضح أن منظومة القيم الاقتصادية الأقل عدداً وتكراراً بين منظومات القيم المختلفة حيث لم يرد سوى قيمتي الاستدامة والتنافسية بنفس عدد التكرارات، وهنا نشير إلى أن الدراسات السابقة تجاهلت القيم الاقتصادية ضمن منظومة القيم التي تم دراستها باستثناء دراستي الرويلي (2017) وأبو حطب (2017) التي أشارتا إلى أن القيم الاقتصادية جاءت في مستوى متوسط ضمن منظومات القيم المدروسة. ورغم هذه النتائج إلا أنه لا يمكن إغفال أهمية القيم الاقتصادية في تنمية المجتمعات وتشكيل هويتها، وهذا ما أشارت إليه دراسة الدوسري (2019) من أن اكتساب القيم الاقتصادية ركيزة أساسية لتحقيق التنمية بشتى صورها، فهي تساعد الأفراد على إدارة حياتهم واحترام أعمالهم والتعامل الحسن مع المواقف الاقتصادية اليومية. وهذا لن يكون مالم تتبنى المؤسسات الأكاديمية غرس هذه القيم وترسيخها لدى المتعلمين. أخيراً لابد من التنويه إلى أن عمليات التحليل أشارت إلى أن جامعة حائل جاءت أكثر الجامعات تضميناً للقيم الاقتصادية ضمن منظومتها القيمية بقيمتين هما: قيمة التنافسية وقيمة الاستدامة، وقد يعود السبب في ذلك إلى أن منظومة القيم لجامعة حائل تعتبر الأكثر في عدد القيم حيث بلغت 16 قيمة متجاوزة بذلك ضعف المتوسط العام لعدد القيم في الجامعات عينة الدراسة والبالغ عددها 7 قيم؛ مما أتاح لها التنوع في نوعية وعدد القيم.

التوصيات:

في ضوء النتائج المحددة سابقاً فإن الدراسة توصي الجامعات السعودية بمراجعة القيم التي تتبناها بأسلوب علمي ناقد، ووفق ما تقتضيه متطلبات الجودة والاعتماد الأكاديمي وذلك بمشاركة جميع القادة والأساتذة والموظفين والطلاب، مع مراعاة التوصيات الفرعية التالية:

1. الاهتمام بالصياغة الأكاديمية لمنظومة القيم بحيث تكون واضحة ومحددة وغير فضفاضة.
2. التوازن في محتوى منظومة القيم التي تتبناها كل جامعة بحيث تشمل جميع الجوانب المهنية والمعرفية والسياسية والدينية والاجتماعية والاقتصادية والجمالية والصحية.
3. لابد أن تعكس منظومة القيم الميزة التنافسية التي تتميز بها كل الجامعة عن بقية الجامعات.
4. التجديد المستمر في صياغة منظومة القيم التي تتبناها الجامعة وفق خطة متوسطة المدى، وتُعلن ضمن الخطة الاستراتيجية للجامعة، ويتم إظهارها بشكل بارز في مرافق الجامعة.
5. يجب أن تتجاوز منظومات القيم الجامعية الصياغات الشكلية، والشعارات الزائفة إلى التفعيل الواقعي والمستمر لكل مدلولاتها.
6. يجب أن تكون القيم الدينية منطلقاً لبقية القيم وأساساً لها، ويجب ألا تكون ضمن القيم المدونة في الخطط الاستراتيجية كونها من البديهيات في بلد تقوم فيه السياسة

التعليمية على تعاليم القرآن الكريم والسنة النبوية مثل: الإيمان بالله والأمانة والصدق والإخلاص والالتزام بالأخلاق الإسلامية، ويجب الاتجاه لتلك القيم الدينية التي تمثل تهماً للإسلام والمسلمين ومنها الوسطية والاعتدال ونبذ التطرف ... الخ.

7. على الجامعات أن تهتم بجوانب الشخصية الإنسانية في جميع مكوناتها مع توجيه القيم نحو تلك الجوانب خصوصاً في ثلاثة جوانب تم تجاهلها في منظومة القيم التي تم دراستها وهي الجانب الاقتصادي والجمالي والصحي.
8. يجب أن توجه جميع الأنشطة وعمليات التدريس والتعاملات الإدارية داخل البيئة الجامعية نحو منظومة القيم التي تتبناها الجامعة دون إغفال أي من جزئياتها.

المقترحات:

تقترح الدراسة إجراء المزيد من الدراسات المتخصصة في المواضيع ذات العلاقة موظفة المناهج البحثية المختلفة (الكمية والنوعية) لجمع البيانات وتحليلها واستخراج النتائج على أن توجه الدراسات نحو الأفكار التالية:

1. تأثير الأبعاد الثقافية والجغرافية على منظومة القيم التي تتبناها الجامعات.
2. مدى ارتباط منظومة القيم في الجامعات بالسياق الثقافي والاجتماعي.
3. العلاقة بين منظومة القيم التي تتبناها الجامعات وتحسين الأداء الأكاديمي للجامعة.
4. معايير صياغة منظومة القيم لدى مختلف الجامعات.
5. تأثير منظومة القيم على الأداء الأكاديمي للجامعة.

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

أبو حطب، صبيحة عطا. (2017). المنظومة القيمية لدى طالبات كلية المجتمع برفحاء جامعة الحدود الشمالية بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض المتغيرات. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 18(1)، 235- 249.

الأمين، بلخير (2018). النسق القيمي في المنظمة بين التنشئة الاجتماعية والتطبيع، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية. مج 8، ع 15. ص ص 85 – 106.

التميمي ايمان محمد رضا (2017). أثر مواقع التواصل الاجتماعي على المنظومة القيمية لدى طالبات قسم الدراسات الإسلامية في جامعة الدمام وعلاقتها ببعض المتغيرات، دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، المجلد 44، العدد 4، ملحق 3، ص ص : 193- 211

الجراح عبد المهدي على (2018). أثر استخدام الفيس بوك على منظومة القيم الاجتماعية لدى طلبة الجامعة الأردنية من وجهة نظرهم، دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عدد 4، مجلد44، ملحق 7، ص ص: 621– 633

الحساسنة، علاء الدين خليل. (2017). تأثير المناهج

الخفية على منظومة القيم لدى طلبة كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية. رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن: جامعة مؤتة.

الحكمي، عبد الله بن محسن. (2018). القيم التنظيمية ودورها في إحداث التغيير التنظيمي: دراسة مقارنة بين المؤسسات الأمنية والمدنية. مجلة البحوث الأمنية: كلية الملك فهد الأمنية - مركز البحوث والدراسات، مج27أ ع69، 269 - 287.

خليل، انجى محمد أبو سريع. (2016) القيم الأخلاقية المتضمنة في محددات السلوك التنظيمي: دراسة تحليلية مقارنة على عينة من المنظمات المحلية والدولية بدولة الإمارات العربية المتحدة." المجلة المصرية لبحوث الإعلام: جامعة القاهرة - كلية الإعلام ع57، ص ص 373 - 424.

الخياط، ماجد وعطيات، مظهر والعربيات، غالب (2012). منظومة القيم السائدة لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية. المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل (العلوم الإنسانية والإدارية). 13 (2). ص ص 247- 295.

الدقلة، صالح. (2013). هندسة القيم ـــــ المفهوم والتأصيل الرياض مطابع السفر المنشر والتوزيع.

الدوسري، راشد بن ظافر. (2019). القيم الاقتصادية في سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية. دراسات - العلوم التربوية: الجامعة الأردنية - عمادة البحث العلمي، مج46أ ع3، 586- 603.

الرويلي، سعود (2017). واقع منظومة القيم لدى طلبة كلية التربية والآداب في جامعة الحدود الشمالية بالمملكة العربية السعودية في ضوء التحديات المعاصرة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، مركز النشر العلمي، مج 18، ع 3، ص ص 143-171.

الزبون أحمد محمد (2012). المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بمنظومة القيم الممارسة لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية، المجلة الأردنية للعلوم الاجتماعية، مجلد 5، العدد 3، ص ص:342-367.

الزبون أحمد محمد (2017). درجة تأثير شبكات التواصل الاجتماعي الرقمية على المنظومة القيمية لطلبة كلية عجلون الجامعية، المجلة الأردنية للعلوم الاجتماعية، الجامعة الأردنية، المجلد 10، العدد 3، ص ص: 331- 358.

الزيود، ماجد (2011) الشباب والقيم في عالم متغير، ط2، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

سلوم، طاهر؛ جمل، محمد (2009) التربية لأخلاقية؛ القيم مناهجها وطرائق تدريسها، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة.

سويدان بدر حويزي (2018). دورِ كليات التربية في الجامعات السعودية في تعزيز قيم المواطَنة لدى الطلاب من وجهة نظر أعضَاء هيئة التدريس والطلاب، دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، مجلد 45، عدد 4، ملحق 7، ص ص: 567 - 584

الشرعة ممدوح منيزل فليح (2017): أثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي على منظومة القيم الدينية والأخلاقية لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية في الأردن، دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عدد 4، مجلد44، ملحق 8، ص ص: 113 – 130.

الشمري، فوزية صالح؛ والمنصور، أحمد (2015) مستوى الشفافية الإدارية في جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن، مجلة العلوم التربوية والنفسية بالبحرين، مج 16، ص ص 269 – 398.

الشهري، عبد الله عوض (2018) درجة ممارسة الشفافية الإدارية ومتطلبات توافرها في الجامعات السعودية. المجلة التربوية – كلية التربية بسوهاج، مج 54، ص ص 489-522.

الشورى، محمد أحمد، الأقطش، آلاء يحيى، وأبو ناصر، فتحي محمد. (2018). درجة تطبيق معايير الجودة في كليات التربية في الجامعات السعودية. دراسات - العلوم التربوية: الجامعة الأردنية - عمادة البحث العلمي، مج45أ ع1، 263 – 279.

الصاعدي، نيفين حامد (2012). الإدارة بالشفافية وعلاقتها بالشفافية التنظيمية في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والموظفين،

المجلة السعودية للتعليم العالي، مج 6، ص ص 184 – 185.

عباس، سحر قدوري. «دور النظام القيمي والأخلاقي في حماية المنظمة: التركيز على قيم العمل." شؤون اجتماعية: جمعية الاجتماعيين في الشارقة مج29، ع113 (2012): 151 – 165.

عساف، عبد المعطي محمد (2017). منظومة القيم الجوهرية العليا وأثرها على الالتزام المنظمي في أكاديمية الدراسات العليا بليبيا، مجلة مثقال للعلوم الاقتصادية والإدارية، م 3، ع 2، ص ص 173 ـــــ 203.

العمري، مشرف علي (2013) درجة ممارسة الشفافية الإدارية في الجامعات السعودية ومعيقاتها وطرق تحسينها كما يتصورها أعضاء هيئة التدريس فيها، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

العواد، خالد إبراهيم (2007). التعليم وسوق العمل، المنتدى العربي الرابع للتربية والتعليم – التعليم واحتياجات سوق العمل – الأردن. ص ص 111 – 119.

عون، وفاء بنت محمد، الحقباني، فريال بنت عبد الله، الشدي، أمل بنت محمد، و العمري، أسماء بنت محمد. (2015). قيم العمل لدي القيادات النسائية في جامعة الملك سعود. مستقبل التربية العربية: المركز العربي للتعليم والتنمية، مج22ع93 ، 169 – 254

فلية، فاروق عبده والزكي أحمد عبدالفتاح (2004). معجم مصطلحات التربية لفظاً واصطلاحاً. دار الوفاء للطباعة والنشر، الإسكندرية، جمهورية مصر العربية.

الكبيسي عبد الواحد حميد (2015). مخاطر وسائل الاتصال الحديثة على منظومة القيم لدى طلبة الجامعة من وجهة نظر تدريسهم، المؤتمر القومي السنوي التاسع عشر: التعليم الجامعي العربي وأزمة القيم في عالم بلا حدود، مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس، ص ص: 389 – 427

مخلوف، بومدين (2019). المنظومة القيمية في ظل تكنولوجيا الإعلام والاتصال، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا بجامعة القرآن الكريم والدراسات الإسلامية، جمهورية السودان.

المقدادي هاني صلاح (2011). درجة إسهام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك خالد في ترسيخ المنظومة القيمية الإسلامية لدى طلبة الجامعة من وجهة نظر الطلاب فيها، دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عدد 2، مجلد28، ص ص: 2447 – 2470.

المنصور غسان (2017). منظومة القيم وعلاقتها بالإحساس بالتماسك: دراسة ميدانية على عينة من طلبة قسمي علم النفس والإرشاد النفسي في كلية التربية بجامعة دمشق، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، كليه التربية، جامعه دمشق، مجلد 15، عدد1، ص ص: 112–163.

النومس سعد فهد (2018): تعزيز منظومة القيم التربوية لدى طلبة التعليم العالي: تصور مقترح، مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، العدد 19، ج 13، ص ص :214 – 228.

ثانياً/ المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Alla L. Khinkaninaa Olga E.Serova (2016) Characteristics of Value and Professional Orientation ofthe Technical University Students as Ideal Views on the Activity Goals,

International journal of environmental & Science Education, vol.11, No.13, 5942-5950, EJ1115551

Antoni, S., & Ana, C. (2014). Some Considerations on the Construction of Ethics Policies. *Shared Ethics and Communicative Action*, *Procedia- Social and Behavioral* Sciences, 149, 846-854.

Cano-Escoriaza, jacobo; Hernandez, Santos Orejudo; Pascual, Alejandra Cortes (2019) Work Values of Spanish University Students: A Follow-Up Study. Vocations and learning, v12 n3 pp 425-439.

Caudiu Brandas (2013) Formal representation of Corporate Governance Principles and Codes, Procedia- Social and Behavioral Sciences, Volume 73, pp. 744-750.

Glory Emmanuel-Aviña & Harold D. Delaney (2018): The Value Assimilation Effect Between University Professors and Their Students in the Classroo, Journal of Curriculum and Teaching, Vol. 7, No. 1;pp:158-185, http://jct.sciedupress.com,**EJ**1177410.

Jonk, Petronella; Van der Walt, Freda; Sobayeni, Nthombi (2017). Investigating the relationship between work Values and work ethics; A South African perspective. South African of Human Resource management, Vol. 15 lssue1, pp 1-11.

K. Matthew Gilley, Christopher J. Robertson, Tim C. Mazur (2010) The bottom-line benefits of ethics code Commitment, Business Horizons, Volume 53, lssue1, pp. 31-37.

Lee, Sang min; Terada, moriki; Shimizu, Kazuaki; Lee, Myung Hun, Lee, Dong, Hun (2017). Comparative Analysis of work values Across four Nations. Journal of Employment Counseling, vol. 54 lssue3, pp 132-144.

Lee, Sang Min; Terada, moriki; Shimizu, Kazuaki; Lee, Myung Hun; Lee, Dong Hun (2017).

Maria-Ana Georgescua (2012) Op. city pp 183-197.

Norman T. Sheehan & Joseph A. Sehmidt (2015) Op.cit., pp. 183-197.

Rabee, Ahmad Mohm'd (2019) : A Proposed Strategy for Managing Change in Value System and Knowledge Structure: A Case Study of Private University Students in Jordan, International Education Studies; Vol. 12, No. 5, pp:68 – 77,**EJ**1214285

Somers, M. J. (2001). Ethical codes and Organizational Context: A Study Of the relationship between codes of conduct, employee behavior and organizational values, Journal of Business Ethics, Volume 30, pp 185-195.

Tanriogen, Z. M. (2016). Value priorities of teacher candidates in Education Faculty of Pamukkale University in Denizli Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 66,pp: 159-174, **EJ**1149040.

Thakur, Anuradha (2019). Demographics as Predictors of work Values in the information Technology Sector. IUP journal of Organizational Behavior, vol. 18 lssue3. Pp 48-62.

Wotruba, T. R., Chonko, L.B., & Loe, T.W.(2001). The impact of ethics Code Familiarity On manager behavior. Journal of Business Ethics, Volume 33, pp. 59-69.

Zulfikar, Yavus Fahir (2011). Do Muslims Believe More in Christion: Comparison of people With Different Protestant Work Ethic than Religious Background Living in the US. Journal of Business Ethics, 105, 4, pp 489 – 502.

Abbas, Sahar Kaddouri. The Role of the Ethical and Ethical System in Protecting the Organization: Focusing on the Work Values. Social Affairs: Sharjah Social Association, Vol. 29, p. 113 (2012): 151 - 165.

Abu Hatab Sabiha Atta (2017). The value system of students of the Community College in Rafha, Northern Borders University in the Kingdom of Saudi Arabia in the light of some variables, Journal of Educational and Psychological Sciences, Vol. 18, No. 1, pp. 235-249.

Al-Amin, Belkheir (2018). The organizational value of the organization between socialization and normalization, Journal of Social and Human Sciences. Meg 8, p. 15 pp. 85-106

Al-Awad, Khaled Ibrahim (2007). Education and the labor market, Fourth Arab Forum for Education - Education and the needs of the labor market - Jordan. Pp. 111--119.

Al-dagla, Saleh (2013). Values Engineering - Concept and Rooting, Al-Safara Press for Publishing and Distribution, Riyadh.

Al-dosari, Rashid bin Dhafer. (2019). Economic Values in Education Policy in the Kingdom of Saudi Arabia: An Analytical Study. Studies - Educational Sciences: The University of Jordan - Deanship of Scientific Research, Vol 46, No. 3, 586-603.

Al-Hakami, Abdullah bin Mohsen. (2018). Organizational Values and Their Role in Creating Organizational Change: A Comparative Study between Civil and Security Institutions. Security Research Journal: King Fahd Security College - Center for Research and Studies, Vol. 27, No. 69, 269-287.

Al-Hassasneh, Aladdin Khalil (2017). The effect of hidden curricula on the value system of students of physical education colleges in Jordanian universities, unpublished master's thesis, Mu'tah University, Jordan.

Al-khayat, Majed and Atiat, Mazhar and Al-Arabiyat, Ghaleb (2012). The prevailing value system for Al-Balqa Applied University students. The scientific journal of King Faisal University (Humanities and Administrative Sciences). 13 (2). Pp. 247—29.

Al-Omari, Musharraf Ali (2013) Degree of practicing administrative transparency in Saudi universities and their obstacles and ways to improve them as perceived by the faculty members, unpublished doctoral thesis, College of Education, Umm Al-Qura University.

Al-ruwaily, Saud (2017). The reality of the value system among students of the College of Education and Arts at Northern Borders University in the Kingdom of Saudi Arabia in the light of contemporary challenges, Journal of Educational and Psychological Sciences, University of Bahrain, Scientific Publishing Center, Vol. 18, No. 3, pp. 143-171.

Al-Saedi, Nevin Hamed (2012). Transparency management and its relationship to organizational transparency in Saudi universities from the viewpoint of faculty and staff, The Saudi Journal of Higher Education, Vol. 6, pp. 184-185.

Al-Shehri, Abdullah Awad (2018) Degree of practicing administrative transparency and its requirements in Saudi universities. Educational Magazine - Sohag College of Education, vol. 54, pp. 489-522

Al-Shura, Muhammad Ahmad, Al-Aqtsh, Alaa Yahya, Abu Nasser, Fathi Muhammad. (2018). The degree of application of quality standards in colleges of education in Saudi universities. Studies - Educational Sciences: University of Jordan - Deanship of Scientific Research, Vol. 45, No. 1, 263-279.

Al-Tamimi Iman Mohamed Reda (2017). The impact of social media on the value system of students of the Department of Islamic Studies at the University of Dammam and their relationship to some variables, Studies of Educational Sciences, University of Jordan, Volume 44, No. 4, Appendix 3, pp. Pp. 193-21.

Alzaboon Ahmed Mohamed (2012). Social responsibility and its relationship to the system of values practiced by Al-Balqa Applied University students, Jordanian Journal of Social Sciences, Volume 5, No. 3, pp. Pp: 342-367.

Alzaboon Ahmed Mohamed (2017). The degree of the impact of digital social networks on the value system of students of the University College of Ajloun, Jordanian Journal of Social Sciences, University of Jordan, Volume 10, No. 3, pp. 331-358.

Al-Zayoud, Majed (2011) Youth and Values in a Changing World, 2nd Floor, Dar Al-Shorouk for Publishing and Distribution, Amman.

Aoun, Wafa bint Muhammad, Al-Haqbani, Feryal bint Abdullah, Al-Shaddi, Amal bint Muhammad, and Al-Omari, Asma bint Muhammad. (2015). Work values for women leaders in King Saud University. The future of Arab education: The Arab Center for Education and Development, vol 22, p 93, 169 254-

Assaf, Abdel Moaty Mohamed (2017). The System of Higher Intrinsic Values and its Impact on Organizational Commitment in the Academy of Graduate Studies in Libya, Mithqal Journal for Economic and Administrative Sciences, M3, p2, pp. 173-203.

Falih, Farouk Abdo and Zaki Ahmed Abdel Fattah (2004). A dictionary of pedagogical terms, verbally and idiomatically. Dar Al-Wafaa for Printing and Publishing, Alexandria, Arab Republic of Egypt

Khalil, Eng. Muhammad Abu Saree. (2016) Moral Values Included in the Determinants of Organizational Behavior: A Comparative Analytical Study on a Sample of Local and International Organizations in the United Arab Emirates. "Egyptian Journal of Media Research: Cairo University - College of Information P 57, pp. 373-424

Salloum, Taher; Jamal, Mohammed (2009) Moral Education: Values, Curricula and Teaching Methods, University Book House, United Arab Emirates.

Shariah, M.M.F. (2017). The impact of the use of social media on the system of religious and moral values among a sample of Hashemite University students in Jordan. *Educational Sciences Studies*, *University of Jordan*, 44(4, Sup.8), 113- 130.

أثر التقاربية في تحديد القيمة التواصلية

أمل عبد الله الراشد
جامعة الملك سعود

(قدم للنشر في 1442/3/13هـ، وقبل للنشر في 1442/6/6هـ)

ملخص البحث: يعرض البحث مفهوم التقاربية الذي يقوم بدرجة رئيسة على المسافة، والمسافة في الإطار التقاربي لا تتخذ شكلًا واحدًا، فالمجتمعات على اختلاف ثقافاتها تتفق على تنوع المسافات من الحميمة إلى العامة. ولكنها تختلف في تحديد معايير هذه المسافات، لاختلاف التكوين الثقافي، والأعراف الاجتماعية. ولذلك تناول البحث المسافة بوصفها عنصرًا مهمًا من العناصر التواصلية، التي من شأنها أن تتسبب في نجاح التواصل أو فشله، فهي ليست عنصرًا يعبر عن الحيّز المادي فحسب، إنما هي عنصر مهم، له وظيفته التواصلية التي تحتاجها اللغة، لتحقيق رسالتها ووظائفها. وقد بدأ البحث في محتوياته، بعرض علاقة التواصل بأشكال التفاعل اللفظية وغير اللفظية، وعلاقته بالثقافة الاجتماعية بوصفها مؤثرًا رئيسًا، ثم توقف البحث عند أثر المسافة في حقل التواصل، شارحًا ذلك من خلال تحديد مفهوم المسافة، وأنواعها، ومفهوم إدارة المسافة وأثرها، ومدى حضور الوعي في هذه الإدارة. ثم عرض أخيرًا العناصر المصاحبة للحدث التقاربي والمتمثلة في حركات الجسد، والإيماءات، والصوت، واتجاه النظر، والهيئة.

كلمات مفتاحية: التواصل، التقاربية، المسافة الشخصية، المسافة الآمنة، إدارة المسافة، إيماءات.

*****

Impact of Proxemics on Determination of Communicative Value

Amal Abdullah Alrashed
King Saud Universit

(Received 30/10/2020, accepted 19/01/2021)

Abstract: This paper deals with the proxemics concept that bases mainly on distance. Although this notion does not take one form, societies of different cultures agree on putting norms for different distances between communicators. It depends on the criteria they established for every kind of distance. The author studies the distance as an essential communicative factor that could participate in succeeding or failing the whole process. Distance does not express only the material space, but it also functions as a communicative component that language needs in every interactive situation. The paper discusses the relationship between communication and both kinds of verbal and non-verbal interaction, implicating its connection to the social culture. It investigates the effect of distance in the communicative field. Finally, it will approach the accompanying factors of the proxemics action, like body language, gestures, sounds, the direction of sight and appearance.

Keywords: communication, gestures, management of distance, personal distance, proxemics, secure distance.

(*) للمراسلة:

أستاذ مساعد، قسم اللغة العربية، كلية الآداب، جامعة الملك سعود، ص ب:7695، رمز بريدي: 11472، المدينة: الرياض. المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Assistant Professor, Dept. of Arabic Language, Faculty of Arts, king Saud University, P.O. Box: 7695, Code:11472, Riyadh City, Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail: amalrashed@ksu.edu.sa & amalar24@hotmail.com

www.nbu.edu.sa
DOI: 10.12816/0060914

1. التواصل وأشكال التفاعل:

«إن الخطاب يشكل اللغة وهي تشكله، وكذلك يشكله الناس الذين يستعملون اللغة، كما أنه يشكل اللغة التي يستعملها الناس. يتشكل الخطاب كذلك من خلال الخطاب الذي يسبقه والذي يتبعه، ويتشكل أيضًا من وسائل التواصل التي يحدث فيها هذا الخطاب، كما أنه يشكل احتمالات تلك الوسائل. والغرض من النص يؤثر في الخطاب أيضًا، كما أن الخطاب يشكل عددًا من الأغراض الممكنة للنصوص» (بالتريدج، 2018، ص: 9). ومن حيث المبدأ يتكون الفعل التواصلي من مفهومين: مفهوم التفاعل الذي يعني الفعل ورد الفعل، وبذلك يكون معناه في الحوار وغيره من أشكال التفاعل، هو المشاركة في الفعل ورد الفعل حول مضامين معينة. ومفهوم التواصل الذي يعني الحالة التي يصير إليها الحوار بين طرفين على الأقل، وإضافة المفهومين إلى بعضهما البعض يعطيهما حمولة جديدة، ليدلا على كل العناصر التي تفيد المشاركة الحوارية في إطار تفاعلي، تساهم فيه كل مكونات الحوار اللسانية الداخلية والخارجية (نظيف، 2010، ص: 15).

إن أحد أهم أشكال التفاعل تطورًا هو الكلام، الذي يُعزز بنبرة الصوت والإشارة. والكتابة شكل خاص من التفاعل، يستخدم مجموعة محددة من الرموز. ولا توجد نسخ متخصصة لكل نظام تراسل، ويتفاعل الناس مع الآخرين في سياق إجراء عملية للعيش في مجموعات متحدة. والزمان والمكان بعدان يحدث فيهما التفاعل، وكل شيء يقوم الناس بفعله يتضمن تفاعلًا مع شيء آخر (هول، 2007أ، ص: 51).

ويقوم التواصل على منظومة ثلاثية الأقطاب. أولها المرسل باعتباره صاحب المبادرة في التواصل، وثانيها المستقبل باعتباره هدفًا مباشرًا للرسالة، وثالثها المجتمع باعتباره مصدر العلاقة بين أطراف التواصل، وباعتباره كذلك مصدر النظام الذي تُبنى على أساسه هذه العملية (استيتيه، 2006، ص: 7). ويعد المرسل هو صاحب نية التواصل والمسؤول الفكري والقانوني عن إنتاج الخطاب وإرساله، وعن نجاح أو فشل عملية التواصل. أما المنجز فهو كل جهاز مادي لا نية له، يقوم بترجمة أفكار المرسل إلى خطاب محسوس، وبإرسال هذا الأخير إلى المستقبل وفق مقتضيات التفاعل، وشروط مادية معينة مرتبطة بالمكان والزمان. ويكمن عمق التواصل بين المرسل والمستقبل، في المعرفة والمواقف والأحاسيس والقيم والتجارب والثقافات والاهتمامات والطموحات، الخاصة بكل واحد منهما، والمشتركة بينهما (همو، 2010، ص: 215). واللغة لا يمكن النظر إليها بعدّها نظامًا داخليًا مستقلًا يمكن ملاحظته دون اللجوء إلى جوانبه الخارجية، فهي نمط من أنماط السلوك الإنساني، يشمل أي وجه من أوجه النشاط الإنساني،

وعليه فإنه ينبغي النظر إلى اللغة في سياق العلاقة الإنسانية ككل، حيث إن نشاط الإنسان يشكل كلًا بنيويًا بالقدر الذي لا يمكن فيه تقسيمه إلى أجزاء أو مستويات واضحة بما يكفي. إن الأنشطة اللغوية، وغير اللغوية، تشكل كلًا موحدًا. ويمكن تطبيق نظرية اللغة على السلوك الإنساني بصفة عامة وعلى تأليف أنواع السلوك اللفظي وغير اللفظي، وعليه فالأمر يتعلق بنظرية موحدة (بافو ورفاتي، (2012، ص: 264،263).

التواصل غير اللفظي هو حوار بمساعدة الإشارات غير الكلامية، والحوار غير اللفظي هو وسيلة لنقل المعلومات من شخص إلى آخر، شأنه في ذلك شأن الحوار اللفظي، ولكن باستعمال وسائل أخرى. ووسائل التواصل غير اللفظية تصاحب الكلام وتكمله، وفي أحيان أخرى تحل محله. ولوسائل التواصل غير اللفظية أهمية كبيرة في مرحلة التعارف، وفي تحديد المستويات والتصنيف. وتحمل الإشارة غير اللفظية معلومات أكثر مما تحمله الإشارة اللفظية (بوبوفا وستيرنين، 2017، ص: 86).

2. التواصل والثقافة الاجتماعية:

يفترض الأنثروبولوجي ليتش «أن كل الأبعاد غير اللفظية للثقافة بمختلف أنواعها، مثل أسلوب اللباس، وتخطيط أو تصميم القرية، والعمارة، والأثاث، والطعام، والموسيقى، والإشارات الجسدية، والتوجهات المرتبطة بوضع الجسد أو ما شاكل، كلها تنتظم في مجموعات منسقة بحيث تتضمن معلومات مشفرة بصورة مماثلة للأصوات والكلمات والجمل في اللغة الطبيعية» (سبيربر وولسون، 2016، ص: 28). وقد اهتم علماء الأنثروبولوجيا بالأسس التنظيمية التي تكمن تحت الأنماط السلوكية، وحدد تصورهم أن لكل مجتمع نظامه الخاص في فهم وتنظيم الظواهر، مثل نمط علاقات القرابة، أو الأشياء المادية، والأحداث والسلوك والعواطف، ويحاولون تقرير أي الظواهر هي المهمة بالنسبة لشعوب ذات ثقافة معينة، وكيف ينظمها هؤلاء وفق مبادئ مميزة أو محددة في التصنيف. وفي هذا السياق يطور الناس لمعظم أغراضهم المتكررة، إجراءات لكافة أنواع السلوك، وتختلف هذه الإجراءات عن الروتينيات والعادات فقط بتنفيذ السلوك المتعلق بالحالة (كولينج، 2000، ص: 464). وتتأثر عدة ظواهر بالمواقف اللغوية، فتغير الصوت أثناء الكلام، يتأثر بما يفضله المجتمع اللغوي، والمواقف تجاه اللغة، غالبًا ما تكون انعكاسًا للمواقف تجاه أفراد الجماعات العرقية المختلفة (فاسولد، 2000، ص: 259). و»رؤية الخطاب كما في البناء الاجتماعي للواقع، تعامل النصوص بوصفها وحدات تواصلية مضمنة في الممارسات الاجتماعية والثقافية، فالنصوص التي نكتبها ونتحدث بها كلها تُشكل وتتشكل من خلال

هذه الممارسات، ولهذا فالخطاب متشكل من العالم ويشكل هذا العالم أيضًا (بالتريدج، 2018، ص: 8). واللغة تعكس أصنافًا ثقافية مهمة، تساعد على فهم العلاقة بين الرمز اللغوي والمادة الثقافية من جهة، والعلاقة بين ثقافة اللغة والسلوك الثقافي من جهة أخرى (كولينج، 2000، ص: 462). إن القيم الثقافية العامة أو الخاصة والبنى الاجتماعية وكذلك العوامل السياقية، وهي جميعها عرضة للتغير الاجتماعي- السياسي، تؤثر في كيفية استخدام المعطيات اللغوية تداوليا في إدارة العلاقات الإنسانية (كلاين وآخرون، 2012، ص: 278). والثقافة سلاسل معقدة من النشاطات ذات العلاقة المتبادلة بطرق متعددة، وهي نشاطات مدفونة في أعماق الماضي، وكل نظام تراسل هو نظام غني ومعقد للغاية، لارتباطه بهذه السلاسل الثقافية المعقدة. والثقافة لها أيضا أبعاد ذات أهمية مماثلة لبعدها التاريخي العميق، فالثقافة مشبعة بالعواطف والتفكير، وجزء كبير من النشاطات البشرية، هو إما نتيجة مباشرة للتفكير الواعي، أو مغمور في العواطف والمشاعر (هول، 2007أ، ص: 77،78). وكما تحدد ثقافة المجتمع المقبول وغير المقبول في الاستعمالات اللغوية الكلامية، فهي تحدد أيضا المقبول وغير المقبول في السلوك اللغوي التواصلي غير الكلامي، ومن ضمن ذلك المسافة بوصفها العنصر الأهم الذي يقوم عليه الحدث التقاربي. يذكر إدوارد هول أن للتقاربية مظاهر، والمستوى الثقافي المحلي واحد من هذه المظاهر، وهذا المظهر يأتي على ثلاثة أشكال: ثابت، شبه ثابت، وغير رسمي (هول، 2007ب، ص: 140). فالثابت يتعلق بالشكل المادي الثابت للمكان، وبتصنيف المكان. وهذه العناصر المادية لها تأثير مباشر في رسم حدود المسافة، وتحديد نوعها، واختيار السلوك اللغوي اللفظي وغير اللفظي المصاحب لحدود هذه المسافة، ففي تفاعلنا مع الآخرين، يفرض علينا تصنيف مكان التفاعل سلوكًا معينًا؛ المكتب ليس كغرفة المعيشة في المنزل، والمنزل ليس كمكان العمل، والمقهى اليومي ليس كمطعم رسمي. وغالبا ما يحمل الناس معهم استبطانًا للحيز الثابت الذي تعلموه مبكرًا في الحياة. والمهم في الحيز ثابت الميزة لأنه القالب الذي يُصب فيه قدر كبير من السلوك (هول، 2007ب، ص: 146). أما شبه الثابت فيتعلق بالعناصر المادية التي لا تتصف بالثبات الفعلي، وهي العناصر التي يمكن إجراء تغييرات عليها أو فيها، وهذا التغيير بالضرورة يؤثر في درجة تأثير هذه العناصر في السياق، وفي نوع الأثر. فتصميم الغرف في المنزل على سبيل المثال أو في الإدارات والمؤسسات، وطريقة تصميم الحدود بين هذه الغرف هو الشكل الثابت للمكان. أما العناصر الداخلية بتفاصيلها التي تتكون منها الغرف، فهي الشكل شبه الثابت. والتغييرات التي تجري

عـلى هـذا الشـكل تكـون بسـبب الإدراك بـأن ثمـة ارتبـاط بـين هـذا الشـكل شـبه الثابـت والسـلوك والتفكـير عنـد أطـراف التواصـل. وهـذه التغيـرات وطريقـة اعتـماد أحدهـا، هـي في الواقـع تخضـع لمؤثـر ثقـافي مكتسـب، إمـا مـن البيئـة الأساسـية، أو مـن بيئـة انتقـل إليهـا الشـخص واكتسـب نظامهـا. وتبقـى البيئـة الأساسـية الأعـلى تأثـيرًا، وفي الغالـب بصـورة لا واعيـة. والشـكل شـبه الثابـت للمـكان يمكـن اسـتعماله لإدارة المسـافة وجعلهـا أقـرب أو أبعـد، وذلـك عـلى المسـتويين المـادي الظاهـر، والمـدرك ذهنيًـا، وذلـك باسـتعمال حـدود المسـافة، أو ترتيـب معـين يفـرض مسـافة مـا بـين أطـراف التواصـل، وهـذا مـن شـأنه تحديـد نـوع العلاقـة، وتحديـد السـلوك التواصـلي الـذي يجـري فيهـا. أمـا الشـكل غـير الرسـمي فهـو الشـكل المعنـي بـه هـذا البحـث بدرجـة رئيسـة، لأنـه هـو الشـكل الـذي يتضمـن المسـافات التـي يُحافـظ عليهـا مـع الآخريـن. وهـي مسـافات يسـتبطن الذهـن حدودهـا بصـورة لا واعيـة، ويتحـدد سـلوكه معهـا بصـورة منسـجمة. وقـد وصفهـا هـول بالشـكل غـير الرسـمي، لأنهـا غـير مـصرح بهـا. ومـع حدودهـا الواضحـة وأهميتهـا، إلا أنهـا لا يُعـبر عنهـا بالألفـاظ، ولهـا دور مهـم في تشـكيل الثقافـة. (هـول، 2007ب، ص: 154)، وتعتمـد اعتـمادًا كبـيرًا عـلى تلقـي وفهـم الأفـراد المتواصلـين لهـا، فالتعبـير عنهـا وشرحهـا لا يكـون لفظيًـا.

ويمكـن القـول إن المسـافة تتأثـر بمؤثـرات ثقافيـة متعـددة، منهـا مؤثـرات قريبـة وأخـرى بعيـدة. ومـن المؤثـرات القريبـة الشـكل الثابـت والشـكل شـبه الثابـت للتقاربيـة، فهـي في أساسـها ثقافيـة، وهـي بوصفهـا تمثـل العنـاصر المكانيـة الثقافيـة، تُعـد مؤثـرات قريبـة، ولكنهـا قـد تشـكلت نتيجـة مؤثـرات بعيـدة، تتعلـق بالتكويـن الثقـافي العميـق للمجتمـع، ذلـك التكويـن الـذي يفـرض قيمـه عـلى السـلوك الـذي يتضمنـه التواصـل، وعـلى المفاهيـم التـي تحـدد اتجـاه هـذا السـلوك ونمطـه. والحـدث التقـاربي أحـد أهـم الأشـكال التواصليـة التـي تحمـل هـذه القيـم وتنقلهـا.

3. أثر المسافة في حقل التواصل:

إذا كان مـا نتحـدث بـه هـو حـدث كلامـي، فـإن المسـافة المصاحبـة للموقـف تُعـد الحـدث التقـاربي. هـذا الحـدث قـد يصاحـب مـا نقولـه، وقـد ينـوب عنـه. وقـد أشـار هـول في مقدمـة كتابـه اللغـة الصامتـة، إلى أنـه مـن الـضروري أن نفهـم كيـف يقـرأ الآخـرون سـلوكنا، ليـس كلماتنـا، بـل سـلوكنا. وهـذه الإشـارة تتضمـن أن المسـؤولية في تفسـير السـلوك غـير اللفظـي في التواصـل، ليـس مسـؤولية المرسـل فقـط، ولا تنتهـي عنـده، إن المرسـل لهـذا السـلوك أيضًـا عليـه أن يفهـم فهـم الآخريـن لهـذا السـلوك، ليمكنـه أن يوظفـه بالطريقـة التـي تتفـق مـع مقصـده.

3-1. مفهوم المسافة:

عندما نتحدث عن المسافة فإننا نتحدث عنها في إطار مفهوم أوسع، هو التقاربية Proxemics، وقد عُرض هذا المفهوم بتعريفات متعددة:

- **فرع من علم السيمياء**، ويعنى بدراسة أنواع العلاقة بين المتكلمين من حيث أوضاعهم الجسدية عند الكلام، والمسافات الفاصلة بينهم، وما لذلك من علاقة بأحوالهم الاجتماعية المختلفة (بعلبكي، 1990، ص: 407).
- **هو دراسة المسافات الوظيفية**، ودراسة مسافات التخاطب، وتعني دراسة المسافات بين المتحادثين ودلالاتها وارتباطها بنوع العلاقةالاجتماعية(الخولي،1986،ص:97).
- **تعني استعمال الإنسان الفضاء مما هو منتوج ثقافي مخصوص**، حيث كل فرد هو مركز سلسلة من الفقاقيع المتحدة المركز، المتسمة بالمسافات الفاصلة بين المتخاطبين، والتي تفضل عند الاختيار حسب نمط التفاعل المراد (شارودو ومنغنو، 2008، ص: 464).

وكل هذه التعريفات تفرق بين Proxemics وProxetics، حيث يعني الأول –وهو موضوع هذا البحث– التقاربية الوظيفية. أما الثاني فيعني التقاربية غير الوظيفية، وهي دراسة أنواع العلاقة بين المتكلمين من حيث أوضاعهم الجسدية عند الكلام، والمسافات الفاصلة بينهم، دون الالتفات إلى ما يرافق ذلك من دلالات اجتماعية. وترجم التعريفان الأول والثاني من التعريفات أعلاه مصطلح Proxemics التقاربية، في حين جاءت ترجمة معجم تحليل الخطاب للمصطلح حسب تعريف شاردو ومنغو هو الحيزية. والمشترك بين الترجمتين هو أنها كلها انطلقت من المكان، لتحديد نوع العلاقات، وكيفية قراءة الرسائل في التواصل وتفسيرها من خلال حدود التقارب بين أطراف التواصل، أي من خلال الحيز التقاربي المرسوم بين أطراف التواصل، وذلك بالتعامل مع المسافة بوصفها رمزًا دالًا على نوعية العلاقة بين المتخاطبين Proxemic sign (رمز مسافي)، ويحدد هذا الرمز (معايير القرب) Proxemic norms وهي معايير تحكم طول المسافة بين المتخاطبين، وفقًا لنوع العلاقة بينهما (الخولي، 1986: 84). وعليه، فإننا عندما نتحدث عن التقاربية، فإننا نتحدث عن المسافة الفاصلة بين المتخاطبين في مقام التواصل (الحيز)، وتحدد هذه المسافة حدودها من خلال الثقافة المجتمعية التي تنشأ فيها. ولذلك لا يمكن أن يكون التصنيف واحدًا للمسافات في كل المجتمعات، إنما سيختلف من مجتمع إلى آخر حسب المقبول والمرفوض في كل مجتمع، لأن لكل مجتمع ثقافته التي تحدد قيمه. إن النظر إلى المسافة بوصفها قدرا من السنتيمترات فقط بمعزل عما يرافق ذلك من أحداث تفاعلية، هو تناول للمسافة في غير إطارها الوظيفي

التواصـلي. وبالنظـر إلى حـدود هـذه المسـافة التـي حددهـا هـول في كتابيـه اللغـة الصامتـة، والبعـد الخفـي، يمكـن أن نتسـاءل؛ هـل المسـافة بالدرجـة الأولى هـي هـذا البعـد المـادي الفاصـل بـين المتفاعلـين؟ هـل طبيعـة العلاقـة وتحديـد نوعهـا سـيكون أمـرًا محسـوما انطلاقـا فقـط مـن هـذا القـدر الحيـزي المـكاني؟ تسـتخدم التقاربيـة المسـافة المكانيـة بـين المرسـل والمسـتقبل، فالمسـافة التـي نشـير إليهـا بيننـا وبـين الآخـر، والمـكان الـذي نكـون فيـه في لقـاء علمـي أو عـلى طاولـة اجتماعـات، او طاولـة طعـام ...إلـخ، كل هـذه هـي علامـات دالـة عـلى نمـط العلاقـة الاجتماعيـة ومسـتواها، وعـلى الوضـع الاجتماعـي، وهـي متغـيرة بتغـير الثقافـات (جـيرو، 2016، ص: 60). والاختـلاف الثقـافي هـو مـا يجعـل تحديـد المسـافة مختلفـا مـن ثقافـة إلى أخـرى، وهـذا التحديـد يعتمـد بدرجـة رئيسـة عـلى التوقعات التـي بنتهـا الثقافـة في العـرف الاجتماعـي. ووفقـا لهـذا العـرف فـإن مـا هـو رسـمي في ثقافـة مـا، لـن يكـون كذلـك في ثقافـة أخـرى، ومـا هـو شـخصي في ثقافـة مـا، لـن يكـون كذلـك في ثقافـة أخـرى. فالتقاربيـة هـي اسـتعمال وإدارة للمسـافة الفاصلـة بين المتفاعلـين والمحـددة لنـوع العلاقـة، وهذا الاسـتعمال ينظـر في هـذه الإدارة إلى الحيـز المـكاني في التواصـل المقصـود تكوينـه، وأيضـا الزمـن، والمقصـود الزمـن الاجتماعـي تحديـدا. والزمـن الاجتماعـي يختلـف باختـلاف الثقافـات، فـما هـو مقبـول زمنيـا في ثقافـة، قـد لا يكـون مقبـولا في أخـرى. وفي إطـار الثقافـة الواحـدة، هـل يمكـن القـول إن الاتفـاق العـرفي اجتماعيـا لمفهـوم المسـافة يـؤدي بالـضرورة إلى تواصـل ناجـح، ويحمـي مـن سـوء الفهـم وارتبـاك التواصـل، الـذي يحـدث بـين ثقافتـين مختلفتـين؟ وهـل الخـروج عـن الاتفـاق العـرفي في إطـار الثقافـة الواحـدة، يحـدث بصـورة مقصـودة واعيـة بهـدف إدارة المسـافة، أم أنـه يحـدث دون وعـي في بعـض الحـالات لأسـباب تتعلـق بالشـخصية والتكويـن النفـسي؟ يناقـش البحـث هـذه الأسـئلة في المحـاور القادمـة المتعلقـة بـإدارة المسـافة.

3-2. مفهوم المسافة الآمنة:

شـاع اسـتعمال مصطلـح المسـافة الآمنـة، ومسـافة أمـان، بعـد المشـكلة الصحيـة العالميـة التـي اجتاحـت العـالم، والمتمثلـة في فـيروس كورونـا (Covid-19)، فهـل يعنـي ذلـك أن سـمة الأمـان تضـاف إلى المسـافة في حـال وجـود مـبرر صحـي فقـط؟ في الواقـع يمكـن القـول إن كل مسـافة هـي مسـافة أمـان إذا كانـت المسـافة المكانيـة متسـقة مـع نـوع العلاقـة، وإن لم توصـف بهـذا الوصـف. وقـد ارتبـط هـذا الوصـف للمسـافة بأزمـة كورونـا العالميـة، ولم يكـن قبلهـا مسـتعملًا بصـورة واضحـة. وقـد أخـذ مفهـوم المسـافة بعديـن مختلفـين في الجانـب الاجتماعـي الثقـافي، وفي الجانـب الاجتماعـي الصحـي. والملاحـظ أن الاختـلاف الثقـافي نتـج عنـه عـدم الاتفـاق عـلى

حدود المسافة التي يمكن وصفها بالآمنة في الإطار التواصلي العام للمجتمعات، والآمنة هنا ستعني المقبول وغير المقبول حسب الأعراف الاجتماعية. أما الجانب الاجتماعي الصحي، فقد تضمن اتفاقًا عالميًا على مفهوم المسافة الآمنة، وهي المسافة التي لا تتحقق فيها مخالطة مباشرة، والمخالطة المباشرة هي مخالطة شخص لحالة مصابة بالمرض من مسافة تقل عن ستة أقدام (أليكسو، 2020، ص: 14). وأصبحت هي المسافة الوحيدة المقبولة والمتوقعة، حسب الاعتبارات الصحية العالمية عالية الأهمية، في كافة أنواع العلاقات الرسمية وغير الرسمية، وبغض النظر عن الاختلاف الثقافي القائم. ونشأت مع هذه المسافة أيضًا مصطلحات متعددة لمعنى واحد، وهو تباعد شخصي، تباعد جسدي، وتباعد اجتماعي، والمقصود به الحفاظ على مسافة بين الأشخاص لا تقل عن ستة أقدام لمنع انتشار المرض (أليكسو، 2020، ص: 45). والملاحظ أن المجتمعات العربية في حثها على تطبيق المسافة الآمنة، في الغالب لا تستعمل مصطلح التباعد الاجتماعي دون أن تشرح أن هذا التباعد فيزيائي لا يؤثر على قوة العلاقات والمحبة، مع أن الأمر مفهوم، ولكن هذا الشرح مرده أن الثقافة العربية ليست معتادة على مفهوم البعد، ومن الصعب على من ينتمي إليها في الغالب التعامل مع هذه المفاهيم بسهولة، فالبعد واستعمال ما يشير إليه يحيل إلى دلالات سلبية. وإذا عدنا إلى العالم قبل هذه الجائحة، فالتواصل حسب مفهومه الثقافي عند إدوارد هول وبوصفه جوهر الثقافة والمعبر عنها كان يتضمن أربع مسافات[1] حددها في دراساته، وسمة الأمان في هذه المسافات سمة متغيرة، يحددها الحيز المكاني المتفق مع نوع العلاقة ومستواها، والمتفق مع العرف الاجتماعي والتوقعات. إن العرف الذي نشأ نتيجة خلفية ثقافية أكثر تعقيدًا وأقل وضوحًا منه عندما ينشأ بأثر من واقع صحي طبي. يظهر ذلك بوضوح بالنظر إلى سوء الفهم الذي يحدث أثناء التواصل بين أشخاص من ثقافات مختلفة، وأحيانًا بين أجيال مختلفة ضمن الثقافة نفسها، عند استعمال المسافات المكانية بصورة لا تتفق مع العرف الثقافي الذي بُني عليه تكوين كل منهما، أما ما نتج عن البروتوكول الصحي فهو بناء صورة واحدة للمسافة، وأدى ذلك إلى نفي مسألة سوء الفهم في تفسير الفعل أو رد الفعل التواصلي.

3-3. علاقة المسافة بالتفاعل:

يتشكل الفضاء داخل الوضعيات الإنسانية، إبلاغية كانت أم دلالية، وهذا الفضاء نفسه يقوم بنفس الطريقة، بمنح الأشياء والحركات،

1. هذه المسافات التي كانت ثماني مسافات في دراسته (البعد الخفي)، ثم أصبحت أربع مسافات في دراسته (اللغة الصامتة) سيتوسع فيها هذا البحث تحت عنوان أنواع المسافة.

وكذلـك اللسـان دلالات جديـدة. وعليـه، فـإن علاقـة المـرء بالفضـاء تمنـح لحركاتـه معنـى خاصًـا (بنكـراد، 2005، ص: 208)، وناقـلًا لـكل خلفياتـه الاجتماعيـة والثقافيـة.

إن مفهومنـا للمـكان (الحيّـز) يؤثـر في كيفيـة اسـتخدامنا للحـدود، وتعاملنـا معهـا، وإن لم يكـن ثمـة حـدود فإننـا نصنعهـا. وتعطـي التغيـرات المكانية طابعـا للتواصـل، وتؤكـده، وتؤثـر في أحيـان كثـيرة في طريقـة نطـق الـكلام. إن تغـير المسـافة بـين النـاس والحركـة المسـتمرة فيهـا أثنـاء تفاعلهـم مـع بعضهـم البعـض، هـو جـزء مهـم في عمليـة التواصـل. وتوضـح مسـافة المحادثـة الطبيعيـة بـين غريبـين عـلى سـبيل المثـال في الحـوار، مـدى أهميـة ديناميكيـات التفاعـل المـكاني، فأحدهمـا يقـترب كثـيرًا، والآخـر يبتعـد تلقائيًـا في رد منـه عـلى هـذا الاقـتراب، ويتكـرر هـذا الفعـل ورد الفعـل عـلى مـدى الحـوار، وكل منهـما في فعـلي الاقـتراب والابتعـاد يبحثـان عـن تواصـل أكثـر نجاحًـا، وكل منهـما أيضًـا يسـتخدم الحيـز متحكـمًا في المسـافة، بأثـر مـن خلفياتـه الثقافيـة (هـول، 2007أ، ص: 230-231). إن تغـير المسـافة بـين النـاس والحركـة المسـتمرة فيهـا أثنـاء تفاعلهـم مـع بعضهـم البعـض، هـو جـزء لا يتجـزأ مـن عمليـة التفاعـل. وفي هـذا النـوع مـن التفاعـل قـد لا يـدرك النـاس أنهـم يشـتركون فعليًـا في أدوار تفاعليـة متبادلـة، ولكـن بنمـط تواصـلي مختلـف، وغيـاب الإدراك هنـا قـد يجعـل المسـاحة أكـبر لسـوء الفهـم، لأن عـدم إدراك النمـط التواصـلي في الغالب سـيترتب عليـه تأخـر في الانتبـاه لسـوء الفهـم المعيـق لتواصـل ناجـح أو عـلى الأقـل موفـق. وهـذا لا يعنـي أن سـوء الفهـم ينتـج في حـال التواصـل غـير الكلامـي فقـط، إنـما هـو موجـود في كل أشـكال التفاعـل المنطوقـة وغـير المنطوقـة، وليـس دقيقًـا أن إمكانيـة حدوثـه في التواصـل غـير الكلامـي أعـلى، فحـدوث سـوء الفهـم مـن عدمـه، وإمكانيـة تعديـل سـوء الفهـم هـذا في كافـة أنـواع التواصـل، سـيعتمد عـلى مـدى الكفايـة التواصليـة عنـد أطـراف التواصـل.

3-4. أنواع المسافة:

في الوصـف العـام لتحديـد المسـافات التواصليـة، قـارن هـول في كتابـه اللغـة الصامتـة، بـين المتغـيرات الصوتيـة وشـكل التفاعـل في مسـاحة التفاعـل المكانيـة في الولايـات المتحـدة الأمريكيـة، ومسـافة التفاعـل المكانيـة في أمريـكا اللاتينيـة، فحـدد بنـاء عـلى هـذه المقارنـة ثـماني مسـافات، هـي (هـول، 2007أ، ص: 235-236)

- قريـب جـدًا (3 إنـش إلى 6 إنـش)، والصـوت همـس خفيـف، وسري جـدًا.
- قريـب (8 إنـش إلى 12 إنـش)، والصـوت همـس مسـموع، خـاص جـدًا.
- مجـاور (12 إنـش إلى 20 إنـش)، والصـوت داخـلي خافـت، خارجـي مرتفـع، خـاص.
- حيـادي (20 إنـش إلى 36 إنـش)، والصـوت

خافت، جهور منخفض، موضوع شخصي.

- حيادي (4 ونصف قدم إلى 5 أقدام)، والصوت مرتفع، معلومات غير شخصية.
- مسافة عامة (5 ونصف قدم إلى 8 أقدام)، والصوت مرتفع مع صخب قليل، معلومات عامة ليسمعها الآخرون.
- عبر الغرفة (8 أقدام إلى 20 قدم)، والصوت عال، حديث لمجموعة.
- مد حدود المسافة (20 قدم إلى 24 قدم داخليًا، وحتى 100 قدم خارجيًا)، وهي مسافة الترحيب والمغادرة.

وقد وجد هول أن مسافة التفاعل في أمريكا اللاتينية هي أقل بكثير مما هي عليه في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث لا يمكنهم التحدث براحة إلا في حال قرب شديد، وهذه المسافة من القرب الشديد عند الأمريكي في الولايات المتحدة، هي إما لمشاعر جنسية أو عدائية. ثم عاد هول لطرح السؤال مرة أخرى في كتابه البعد الخفي (هول، 2007ب، ص: 156): كم عدد المسافات الموجودة لدى البشر، وكيف نميزها؟ وما الذي يميز مسافة عن أخرى؟ كانت ملاحظة التغيرات الصوتية المترافقة مع تغيرات في المسافة معيارًا اعتمده هول في التمييز بين أنواع المسافة، بداية من أدنى درجة وهي الهمس في المسافات القريبة جدًا، إلى الصراخ الذي يستخدم لتجسير المسافات البعيدة، وبين هذين الصوتين الأدنى والأقصى كان ثمة درجات بُنيت أنواع المسافة على أساسها. ولكن الذي جعل هول يعود لطرح السؤال في كتابه البعد الخفي هو أن ملاحظته للتواصل البشري في المواقف الاجتماعية المتعددة، جعله يرى أن أربع مسافات كافية جدًا، وتجعل أنواع المسافة أوضح. وصنفها بحاليها القريبة والبعيدة إلى: حميمة، شخصية، اجتماعية، وعامة.

- المسافة الحميمة (6 إلى 8 إنش).
- المسافة الشخصية (قدم ونصف إلى 4 أقدام)، للقرب من قد ونصف إلى 2 ونصف، وللبعد من 2 ونصف إلى 4.
- المسافة الاجتماعية (4 أقدام إلى 12 قدم)، 4 إلى 7 للقرب، وللبعد 7 إلى 12.
- المسافة العامة (12 قدم إلى 25 قدم فأكثر)، 12 إلى 25 للقرب، وللبعد 25 فأكثر.
- لقد اعتمد تحديد هذه المسافات على القدر المادي الفاصل بين الأشخاص، وملاحظة درجة الصوت وما يحدث جسديا، وما لا يحدث ضمن هذه المسافة الفاصلة. ولهذا فإن هذه الحدود قد تتداخل، وهذا التداخل قد يكون مقصودًا من أحد أطراف التواصل، وقد يكون دون وعي منه لأسباب نفسية أو اجتماعية خاصة، وهذا التداخل حسب ما نلاحظه يأتي بصورتين:
- **الصورة الأولى**: يكون التداخل بين حدي

المسـافة نفسـها البعيـد والقريـب، حيـث ينتقـل فيهـا الشـخص إلى درجـة أقـل رسـمية، أو بتعبـير أدق، إلى درجـة أكثـر قربًـا تتيـح لـه حريـة أكثـر في اسـتعمالاته اللغويـة ودرجـة الانفتـاح فيهـا، فالأشـخاص في الغالـب يميلـون في التواصـل إلى حـد المسـافة القريـب وليـس البعيـد، ويشـعرون بالراحـة أكثـر في هـذا الحـد، وهـذا الميـل هـو عامـل مهـم مـن عوامـل التداخـل المتعلـق بهـذه الصـورة.

- **الصـورة الثانيـة**: يكـون التداخـل بالانتقـال مـن مسـافة إلى مسـافة أخـرى مختلفـة، أعـلى وأقـل، كأن ينتقـل الشـخص مـن المسـافة العامـة إلى الشـخصية، أو مـن الشـخصية إلى الاجتماعيـة عـلى سـبيل المثـال، وكل انتقـال يعيـد رسـم حـدود المسـافة مـرة أخـرى، مـن خـلال اللغـة المسـتعملة، والحـركات المصاحبـة.

3-5. إدارة المسافة:

من أهـم الفروق بـين الصورتـين السـابقتين للتداخل، أن الصـورة الأولى تحـدث في الغالـب بصـورة عفويـة، والتحـول نحـو اسـتعمالات لغويـة تتناسـب مـع حـد المسـافة القريـب يحـدث أيضًـا بصـورة عفويـة، ولكـن هـذه العفويـة لا تعنـي بالـضرورة أن المسـتقبل وهـو الطـرف الآخـر في التفاعـل، يقبـل هـذا التحول ويسـتجيب لـه بطريقـة مماثلـة. أمـا في الصـورة الثانيـة فيمكـن القـول إن هـذا التداخـل يحـدث بشـكل مقصـود، فإعـادة رسـم حـدود المسـافة هـو في ذاتـه هـدف يخـدم هدفًـا تبليغيًـا يريـده المتكلـم أو المسـتقبل أيضًـا، وهـذا ما يسـمى بـإدارة المسـافة. وتحـدث إدارة المسـافة في السـياقات العامـة والخاصـة، بهـدف إبعـاد المسـافة أو تقريبهـا، لغـرض طويـل المـدى يتعلـق بالعلاقـات الطويلـة، أو لغـرض مؤقـت يخـدم سـياقًا آنيًـا في العلاقـة، أو في الحـوار. ويحـدث في بيئـة العمـل عـلى سـبيل المثـال خلـط وتداخـل بـين المسـافات قـد يكـون مقصـودًا وقـد يكـون جهـلًا بنمـط السـلوك الـذي تفرضـه المسـافة وحدودهـا، مثـل ألا يتحـدث الموظـف مـع مديـره في العمـل وبينهـما المكتـب، إنـما يكمـل خطواتـه إلى أن يقـف بجانـب كـرسي المديـر خلـف المكتـب، هـذا الاخـتراق لحـدود المسـافة مـن شـأنه أن يعيـق التواصـل المطلـوب، فـإن اختـار المدير التعامـل بلطـف وعـدم الطلـب الصريـح باحـترام حـدود المسـافة، فإنـه سـيقول ذلـك بحـركات جسـده وإيـماءات وجهـه، وهـو بهـذا يديـر المسـافة ليعيدهـا إلى حدودهـا. ومـن الأمثلـة أيضًـا وقـوف الموظـف أو أحـد زوار المكتـب أو المراجعـين وقوفًـا ملاصقًـا للمكتـب، ممـا يسـمح لـه بالاطـلاع عـلى مـا هـو موجـود عـلى سـطح المكتـب مـن أوراق أو شاشـة كمبيوتـر، والبـدء بالتحـدث في أمـور لا علاقـة لهـا بـما هـو موجـود عـلى سـطح المكتـب، ورد الفعـل هنـا عـلى هـذا الاخـتراق لحـدود المسـافة في الغالـب يكـون بتحويـل نظـره وإبعـاده عـن حـدود المكتـب، وهـذا التحويـل والتشـتيت هـو نـوع مـن

إدارة المسافة بهدف المحافظة على الحدود. ومن السياقات العامة ما يحدث في القطارات والباصات ووسائل النقل العامة، أو في الأماكن المزدحمة، من تقارب جسدي، فهل يجعل هذا التقارب المسافة حميمة بصورة كاملة؟ إن الأشخاص في حالة كهذه يلجأون إلى وسائل من شأنها أن تعيد رسم حدود هذه المسافة المصنفة ماديًا على أنها مسافة حميمة، لتأخذ على المستوى الذهني حيزًا آخر، فهم مثلًا يضعون بينهم وبين الآخرين ما يحملونه معهم من أوراق أو حقيبة، وإن لم يكن ثمة ما يحملونه فإنهم يضعون أيديهم في وضع يشبه وضع الحماية، كما أن نظراتهم تكون موجهة نحو الأرض أو السقف أو اللوحات أو النظر عبر النافذة، وهذا السلوك أو ذاك هو بسبب إدراك طبيعة المسافة العامة وليست الحميمة، التي تجمعهم في هذا السياق. من الأمثلة أيضًا في إدارة المسافة ما يحدث مع شخص تأثر بتجاربه النفسية بصورة لا واعية في حدود المسافة التي يتخذها مع الآخرين، وهذا الأثر يظهر في اقترابه الشديد من الطرف الآخر في التواصل، الذي يكون رد فعله يتضمن نفورًا، بسبب اختراق حيزه الشخصي، وضيق الحيز الشخصي له أثر في السلوك العدواني بصفة عامة، فالحيز الضيق لا يكون إلا في علاقة حميمة فعلًا، أو علاقة تقوم على العداء والعنف، ولذلك فإن الاقتراب الشديد في سياق ليس أحد هذين السياقين، يُعد خرقًا للحدود العامة التي رسمها العرف الاجتماعي، ويتسبب هذا الخرق في إرباك التواصل أو فشله، فالطرف الذي تعرض لاختراق حيزه الشخصي، يتحول تركيزه نحو الابتعاد نفورًا، والطرف المخترق يظل يقترب بعد كل ابتعاد، لأنه لا يعي أنه قد دخل في حيز لا يجدر به الدخول فيه. ويتخذ الناس وسائل تحميهم في حال تكرار التواصل مع أشخاص يخترقون الحيز الشخصي دائمًا، وهذه الوسائل تكون باللجوء إلى الاستعانة بأشياء مادية تساعد على المحافظة على المسافة وعدم اختراقها، كالبقاء خلف المكتب على سبيل المثال، أو خلف كرسي. ومن الوسائل التي تبدو ودودة في ظاهرها ولكنها في الواقع لهدف الحماية والتخلص من هذا الاختراق، التحول نحو المشي بدلًا من الوقوف. وتتعدد الوسائل وتتنوع بحسب المكان والزمان اللذين يقع فيهما التواصل.

إن حدوث مثل هذا التداخل يكون أكثر شيوعًا في حال اختلاف التكوين الثقافي لدى أطراف التواصل، فعدم الوقوع فيه يتطلب وعيًا عاليًا بهذا الاختلاف وبتفاصيله بين الطرفين، لضمان تواصل ناجح. وإن وعي أحد الطرفين بهذا الاختلاف دون الآخر، لن يكفي للنتيجة التواصلية المطلوبة. ويظل حدوث هذا الخلل المترتب على هذا التداخل مفهومًا في حال الاختلاف الثقافي، فالمسافة الشخصية عند الغربي قد تساوي المسافة الاجتماعية عند العربي على سبيل المثال،

وحـدود اللمـس والحـركات الجسـدية المصاحبـة للمسـافة، المقبـول فيهـا عنـد العـرب أكثـر منـه عنـد غـير العـرب، ودلالات كل ذلـك تختلـف لاختـلاف الثقافتـين. وهـذا مـا يجعـل المسـاحة مفتوحـة لسـوء الفهـم، ولفشـل التواصـل في حـال غيـاب الوعـي بتفاصيـل هـذا الاختـلاف. أمـا مـا يكـون معقـدًا بعـض الـشيء فهـو حدوثـه داخـل الثقافـة الواحـدة، فسـوء الفهـم الـذي ينتـج ويكـون مفتوحًـا عنـد تواصـل أطـراف مختلفـي الثقافـة، تكـون مسـاحته أوسـع داخـل الثقافـة الواحـدة، ويعـود ذلـك لتعلـق خلفياتـه بأمـور شـخصية أو نفسـية مـن الصعـب توقعهـا أو التكهـن بهـا، وقـد يصعـب الانتبـاه إليهـا في الوقـت المناسـب. «إن أنظمـة كاملـة مـن السـلوك مكونـة مـن مئـات الآلاف مـن التفاصيـل، تنتقـل مـن جيـل إلى آخـر، ولا يسـتطيع أحـد أن يعطـي القواعـد لمـا يحـدث، ولا نـدرك وجـود هـذه القوانـين إلا عندمـا يتـم اختراقهـا» (هـول، 2007، ص: 92). وكـما أن إدارة المسـافة تكـون لغايـة إبعـاد المسـافة، فهـي أيضًـا تحـدث لغايـة تقريـب حـدود المسـافة، كـما يحـدث عندمـا تختـار الشـخصيات السياسـية والاجتماعيـة العامـة، الظهـور المتكـرر عـبر وسـائل الإعـلام، أو التحـدث بلغـة بسـيطة، أو إدخـال السـخرية أو المزاح في خطاب رسـمي، أو في حسـابات رسـمية مـن حسـابات مواقـع التواصـل الاجتماعـي. وتختـار الشـخصيات العامـة هـذا السـلوك، إدارة منهـا للمسـافة، وتغيـير حدودهـا مـن المسـافة العامـة إلى حـدود تصـل إلى المسـافة الشـخصية، لأسـباب قـد تفرضهـا خطـة العمـل وبرنامجـه لديـه، حيـث يتطلـب النجـاح فيـه قربًـا أكثـر مـن الجمهـور، تعزيـزًا لمسـتوى القبـول، أو الإقنـاع، أو حتـى تعديـل السـمعة ومسـتواها. وإدارة المسـافة في هـذا السـياق تتطلـب وعيًـا ومهـارة في اسـتعمال اللغـة، واسـتعمال حـركات الجسـد، لأن نقـص المهـارة قـد يـؤدي إلى فشـل الوصـول إلى الهـدف. إن السـياق الوحيـد الـذي تتحقـق فيـه إدارة المسـافة بـين البـشر بنجـاح، وبفهـم للمقاصـد والخلفيـات الثقافيـة عـلى تنوعهـا، هـو السـياق الـذي تسـتعمل فيـه (المسـافة الآمنـة) عـلى المسـتوى الصحـي عالميًـا، وأي سـياق آخـر غـير هـذا السـياق يحتـاج إلى وعـي عـال وإدراك لحـدود المسـافات الأربـع، ولسـماتها في كل ثقافـة. كـما يتطلب مهـارة لغويـة وكفـاءة تواصليـة عنـد التوجـه نحـو إدارة المسـافات لتحقيـق أهـداف تواصليـة معينـة. وللنجـاح في هـذه الإدارة، عـلى الطـرف المسـتفيد منهـا في عمليـة التواصـل، أن تكـون لديـه المعطيـات اللازمـة لخلـق الانسـجام بـين مسـافتين مختلفتـين أو أكثـر، ودمجهـا بصـورة مقبولـة، ودون أن تؤثـر عـلى مسـتوى المسـافة الأسـاسي. فالمسـافة إذن، تتخـذ في التواصـل بعديـن؛ بعـدًا ماديًـا، وبعـدًا ذهنيًـا. فالبعـد المـادي سـيحدد نـوع المسـافة وفقًـا للتقسـيم الـذي وضعـه هـول، وسـار عليـه مـن بعـده، والـذي يعتمد عـلى القـدر المـادي الفعـلي بـين أطـراف التواصـل. أمـا البعـد الذهنـي فيشـير إلى إدراك أطـراف التواصل

لنوع المسافة حسب الظروف السياقية المصاحبة، واللغة المستعملة، والحركات الجسدية المصاحبة، والذي قد لا يتفق مع نوع المسافة حسب الحيز المادي.

3-6. العناصر المصاحبة للحدث التقاربي:

للجسد لغة، وهذه اللغة تصاحب أداء الكلام، وتصاحب أداء الصمت. وتتحقق هذه اللغة من خلال حركات جسدية وإيماءات تحدث أثناء التواصل، ومن خلال الصوت بدرجاته وتنغيماته، لتكون علامات دالة لعلامات أخرى، ومن هذه العلامات التي تشترك هذه العناصر في تحديد دلالتها أكثر، المسافة. فلغة الجسد هي سلوك غير لفظي، ووسيلة لنقل المعلومات، تمامًا كالكلمة المنطوقة، ولكنه يتحقق بأدوات أخرى هي تعابير الوجه وإيماءاته، والحركات الفيزيائية الجسدية، واللمس، ووضعية الوقوف والهيئة، ونبرة الصوت ودرجته ونوعه. وقد تعددت التعريفات للغة الجسد، ولكنها تلتقي عند نقطة مشتركة، هي أن لغة الجسد دراسة شاملة للتعاطي والاتصال غير الشفهي بين الأشخاص، والتي تحدث أو تترجم باستخدام الحركات والوضعيات والمسافات (سرمك، 2008، ص: 10-11). والسؤال هنا، إذا كان المرء يتعلم الأعراف اللغوية الاجتماعية، ويستبطنها بصورة لا واعية، ليطبقها في المواقف التواصلية بصورة أيضًا في الغالب عفوية وغير مقصودة، فهل من الممكن أن يستخدم هذه الأعراف بصورة لا واعية لإدارة المسافة من خلال جسده وما يصدر عنه؟ وهل تغيير حدود المسافة بهذه الوسيلة سيؤثر في نجاح أو فشل التواصل؟ في الواقع إن هذا لن يعتمد عليه فقط، بل أيضًا على فهم المتلقي، الذي يحتاج المرسل استجابته وتعاونه، وأيضًا على الثقافة التي ينتمي إليها كل منهما، فكلما كانت أقرب، كان سوء الفهم أبعد.

ودراسة الحركات تُعنى بتحليل تعابير الوجه، والإيماء، والرقص، وهي في ذلك مثل نبرة الصوت وتنغيمه وتبدلاته، هي وسائل مساعدة في اللغة. ولا يقتصر التواصل على توظيف الحركة فحسب، بل يوظف كذلك المكان والزمان، فالمسافة التي تفصلنا عمن نتحدث معه، وكذلك الزمن الذي نستغرقه في استقباله أو الرد عليه، كل ذلك يشكل علامات، وهذه اللغة هي موضوع التقاربية. وهذه العلامات الاتفاقية شأنها شأن أنساق العلامات الأخرى، تكون قابلة لسوء الفهم وبدرجة عالية أحيانًا، في ظل الاختلاف الثقافي. والمسافات مع الحركات الجسدية تسهم بقدر متفاوت وكيفيات مختلفة في تشكيل أنماط التواصل الاجتماعي (جيرو، 2016، ص: 103-104).

3-6-1. حركات الجسد والإيماءات:

الجسد خزان للدلالات، فهو يدل من خلال

حركتـه. ويـدل مـن خـلال سـكونه، وسـكون الجسـد ليـس سـكونًا ماديًـا، إنـه إنتـاج للأفعـال انطلاقًـا مـن حالـة السـكون، وهـو أصـل الـدلالات المتولـدة عـن الإيـماءات، وهـو اللحظـة المبهمـة الفاصلـة بـين إيماءتـين، فهـذا السـكوت هـو في الواقـع جـزء مـن إيـماءات الجسـد (بنكـراد، 2005، ص: 210). وسـيكون أيضًـا عنـصرًا دالًا عـلى معنـى المسـافة ونوعهـا، وعـلى الرسـائل الصـادرة عنهـا ومترجمًـا لهـا. فالحـركات الجسـدية المصاحبـة للحدث التقـاربي أحـد أنـماط التواصـل غـير اللفظـي التـي تـؤدي وظيفـة تعبيريـة، وتسـهم في إضافـة معـان إلى نـوع الحـدث، أو تأكيـد معنـاه الموجـود فعليًـا، تمامًـا كـما تفعـل عندمـا تصاحـب الـكلام. «وكـما تختلـف اللغـة المنطوقـة مـن ثقافـة إلى ثقافـة، يمكـن أيضًـا أن تختلـف بعـض إشـارات لغـة الجسـد، وبينـما تكـون إحـدى الإشـارات شـائعة في ثقافـة معينـة ولهـا تفسـير واضـح، قـد يكـون لا معنـى لهـا في ثقافـة أخـرى، أو قـد يكـون لهـا معنـى مختلـف تمامًـا (آلان وبييـز، 2008، ص: 20). وينطبـق هـذا عـلى المسـافات الفاصلـة بـين أطـراف التواصـل أيضًـا. وإن كل إيـماءة هـي بمثابـة لفـظ، وكـما أن الألفـاظ لهـا معـان متعـددة، ولا يتضـح المقصـود منهـا إلا بوجـود اللفـظ في التركيـب، فكذلـك الإيـماءة أو الحركـة الجسـدية، فـلا يمكـن معرفـة معناهـا بمعـزل عـن إيـماءات أخـرى معهـا أو ظـروف سـياقية تقـع ضمنهـا، أو سـلوك آخـر تترافـق معـه، ولذلـك فـإن السـياق، والقواعـد الاجتماعيـة، والمضامـين الثقافيـة، وتوقعـات مجموعـة التواصـل، تـؤدي كلهـا دورًا رئيسًـا في تحديـد أنـواع لغـة الجسـد، ومعانيهـا، ووظيفتهـا في السـياق الـذي وقعـت فيـه، ودلالاتهـا إن كانـت سـلبية أم إيجابيـة (سرمـك، 2018، ص: 25)، وعلاقتهـا بالمسـافة المكانيـة الفاصلـة، وعلاقتها أيضًـا بالزمـن الـذي يسـتغرقه أطـراف التواصـل في تعاملهـم مـع المسـافة المكانيـة ولغـة أجسـادهم معهـا. ويمكـن القـول إن مـا يخفيـه المنطـوق، أو مـا يحـاول أن يخفيـه، تكشـفه العلامـات غـير المنطوقـة. فأطـراف التواصـل مرسـلًا كان أم مسـتقبلًا سـيتحكم في كلماتـه أثنـاء وجـوده في المسـافة المكانيـة وأثنـاء إدارتـه لهـا، ولكنـه لـن يتحكـم في حـركات جسـده بالقـدر نفسـه،ويمكن للطـرف الآخـر أن يفهـم منهـا مـا لم يصلـه منطوقًـا. فهـل يعنـي هـذا أن حـركات الجسـد تحـدث في الغالـب بصـورة لا واعيـة؟ في الواقـع هـي في الأصـل كذلـك، ولكنهـا تحـدث بوعـي أيضًـا وبصـورة مقصـودة عندمـا يقصـد أحـد أطـراف التواصـل اسـتخدامها لتغيـير نـوع المسـافة مـن رسـمية إلى أقـل رسـمية، أو العكـس، أو عندمـا يسـتخدمها لإيصـال معنـى يحتاجـه الحـوار، أو لتأكيـده.

وعندمـا نتحـدث عـن حـركات الجسـد والإيـماءات التـي نراقـب تزامنهـا مـع المسـافة المكانيـة، فإننـا نقصـد تعبـيرات الوجـه مـن حيـث انبسـاطها، عبوسـها، اشـمئزازها، أو عـدم وجـود تعبـيرات عـلى

الإطلاق. ونقصد أيضًا حركة الرأس ووضعه، حركة الحاجبين، حركة الشفتين، ونقصد أيضًا حركة الذراعين هل هي ثابتة أم متحركة، هل هي مسدلة أم مضمومة، معقودة للخلف أم إلى الأمام ... إلخ، وكذلك حركة القدمين. هذه الحركات الجسدية كلها تحمل معان إضافية تضيفها إلى معنى المسافة الفاصلة القائم، ليترتب عليها رسائل تواصلية ضمنية، لها القدرة على تحديد نوع المسافة، والعلاقة، وإدارة المسافة أثناء الحوار باستعمالها. ويستعملها أطراف التواصل أيضًا في بداية الحوار ليحدد حدود المسافة.

3-6-2. اللمس:

للمس أثر مهم في النتائج التي يصل إليها التواصل، وليس بالضرورة أن يكون هذا الأثر إيجابيًا ومسهمًا في نجاح التواصل، بل قد يحدث العكس، عندما يكون اللمس في سياق غير مقبول ثقافيًا، وغير مألوف في العرف الاجتماعي. وتحديد نوع المسافة ودلالتها يختلف في حال تضمنت سلوك اللمس من عدمه. فالكلمات والجمل المستعملة لن تعطي الأثر نفسه في حال لم يرافقها اللمس، وهذا الأثر قد يكون مربكًا للتواصل وأحيانًا مدمرًا له في حال لم يكن متفقًا مع الخلفيات الثقافية المنظمة للسلوك. تتأثر المسافة المكانية بين طرفي التواصل باللمس المصاحب لها، ويدخل في هذا اللمس المصافحة، وطريقة المصافحة التي قد تكون بيد واحدة فقط، وقد تكون بضم الكف اليسرى أيضًا، وهذه من شأنها أن تقرب المسافة بين المتواصلين، لذلك فهي لا تستعمل إلا في ظروف سياقية مناسبة، لضمان إبقاء المسافة في حيزها المقبول. ومن أشكال اللمس المؤثر في المسافة في الحالات التواصلية المختلفة، لمس الذراع من جهة المرفق، لمس الكتف أو التربيت عليه، لمس الركبة، مسك الكف، وكل هذه الأشكال تعني مسافة شخصية إلى حميمة، أو محاولة جعلها كذلك. ولكنها أيضًا تدعو لها الحاجة في بعض الأوقات في العلاقات الرسمية، وتكون في هذا السياق لمسة سريعة جدًا وخاطفة، لأن الغرض من استخدامها هو محاولة إدارة مؤقتة للمسافة للحصول على غاية معينة، وفي الوقت نفسه فاللمسة السريعة قد تحمي إلى حد ما من سوء الفهم الذي يحدث مع اللمس الذي يستغرق وقتًا أكثر من ثوان معدودة. وهنا أيضًا نقول إنه كلما كانت الثقافات متقاربة، كان سوء الفهم أبعد، لأنه في حال الاختلاف الثقافي الواضح لن تنجح المحاولة، وسينتج عنها نتيجة تواصلية معاكسة. ويقابل محاولات تقريب المسافة باللمس، محاولات أخرى الهدف منها المحافظة على المسافة أو زيادة البعد فيها من خلال عدم اللمس، كالوقوف واليدين إلى الخلف، ضم الذراعين إلى الصدر، تشبيك الأصابع واليدين مسدلتين أمامًا، أو إبقاء اليدين إلى الجانبين في سكون وعدم تحريك لهما. فاللمس إذن مما يمكن

إدارة المسافة باستعماله في مواقف تواصلية متعددة، كالعزاء والمواساة، الحب والامتنان، الدعابة والاستغراب. ويأتي اللمس في هذه المواقف مع ألفاظ ودية، أو محاولة إظهار العواطف. ويأتي بالصمت أيضًا عندما تكون المسافة حميمة. يأتي اللمس في المواقف التواصلية المختلفة متوقعًا ومؤديًا لوظيفة مصاحبة تؤديها الجمل المنطوقة، كما في المواساة والتهدئة والمزاح والحب، وعندما تكون درجة العلاقة تسمح بذلك. ويأتي أحيانًا غير متوقع كما يحدث على سبيل المثال بين الرئيس والمرؤوس، زملاء جدد في العمل، وفي العلاقات الاجتماعية الرسمية، وفي هذه الحال لن تكون النتيجة التواصلية مضمونة، فقد تؤدي في الغالب إلى النفور، وهذا النفور قد يكون غاية عند من استعمل اللمس. فالوظيفة التي تحققها اللغة إذن في المواقف التواصلية لا تحمل درجة المعنى نفسها مع اللمس أو دونه. فعندما يجعل الشخص لغته خالية من اللمس، سواء في حال الإرسال أو الاستقبال، فهو بهذا أيضًا يدير المسافة في هذا الموقف، ليجعل العلاقة أبعد، أو ليحافظ على حدها الفعلي، وفي هذه الحال ومع هذه الغاية فهو سيلتزم عدم اللمس حتى في المواقف التي يُتوقع فيها اللمس، والعكس أيضًا يحدث في حال الاتجاه نحو اللمس.

3-6-3. اتجاه النظر:

تعد العينان مما يسهم في الكشف عما لم يُكشف عنه لفظيًا، سواء في النظرة أو في اتجاه النظر، وهي تفعل ذلك دون تدخل منا. وإذا أحسن الشخص استخدام نظره أثناء التواصل، فإن ذلك يمكن أن يصل به إلى نتائج جيدة جدًا. إن متابعة النظر لشخصين في وضعية حوار مشترك بينهما، وللمسافة الفاصلة بينهما التي يشير قدرها إلى مسافة شخصية، قد تكشف عن أبعاد لا تتعلق بنوع العلاقة المترتبة على المسافة الشخصية، مثل عدم اتصال النظر، إما بتوزع اتجاه النظر يمينًا أو يسارًا، أو أن يكون اتجاهه إلى أعلى أو إلى أسفل، فاتجاه النظر في هذه الأحوال أضاف دلالة إلى المسافة المكانية الظاهرة، نفهم منها أن المسافة بينهما هي في الواقع أبعد من القدر الحيزي الظاهر. واتجاه النظر عند عدم اتصاله يحمل دلالة. ويحمل رسائل يمكنها أن تأخذ التواصل إلى مسار مختلف، وفي الغالب لن يكون التواصل ناجحًا أو موفقًا، فمن شروط التواصل الناجح اتصال النظر، هذا إذا سرنا مع فكرة أن الدلالات الإيجابية هي مؤشر التواصل الناجح. إن تأثر المسافة باتجاه النظر يحدث حتى في أكثر أنواع العلاقات حميمية، فمن شأن اتجاه النظر أن يبعد حدود المسافة بين أب وولده، زوجين، أو أم وابنتها. حيث يُعد عدم اتصال النظر بين أطراف التواصل أحد العوامل المؤدية إلى قطع وبالتالي إلى فشله. والذي أدى إلى ذلك هو أن انقطاع اتصال النظر نقل حدود المسافة من مسافة حميمة

إلى مسافة شخصية، وربما اجتماعية في بعض الحالات، والعلاقة التي تُصنف حميمة، هي من الناحية التواصلية ليست كذلك، فالعلاقات لا تُصنف بالضرورة كما نراها، عندما تتدخل العناصر التقاربية لتعيد تصنيفها.

3-6-4. **الصوت:**

تُعد درجة الصوت وتنغيمه من الوسائل الدالة على طبيعة العلاقة بين المرسل والمتلقي، فقد تكون ودودة، ساخرة، آمرة، رسمية، وقورة، معسولة ... إلخ. ومن الوسائل التي يستخدم فيها الصوت أيضًا أشكال التحية، وتعبيرات اللباقة، ويتحدد ذلك حسب الثقافة التي ينتميان إليها أو التي ينتمي إليها كل واحد منهما (جيرو، 2016، ص: 103). وينسجم المكان انسجامًا متقنًا مع بقية العناصر الثقافية المتعلقة بالحدث، فيُستدل على سبيل المثال على مرتبة الشخص من خلال مقدار المسافة التي تجلس بها على رأس الطاولة في المناسبات الرسمية، والتغيرات التي تجري على الصوت عن تغيير مقدار المسافة (هول، 2007أ، ص: 61).

ويصاحب الصوت المنخفض في الغالب المسافة الحميمة في السياق الودي العالي، وفي السياق العدائي، وترتفع درجة الصوت في المسافات الأبعد من الحميمة. فدرجة الصوت تنخفض كلما كانت المسافة أقرب إلى أن تصل إلى الهمس، وتكون هادئة معتدلة في المسافتين الشخصية والاجتماعية، ويأخذ الصوت بصفة عامة شكلًا آخر مع المسافة العامة. ودرجة الصوت وتنغيمه تؤدي أيضًا وظيفة تواصلية ضمن الحدث التقاربي، ليستعملها أطراف التواصل لإدارة المسافة لصالح أهدافهم. وتتضح وظيفة الصوت التواصلية بصورة أكبر في المسافتين الحميمة والعامة، فالصوت في هاتين المسافتين مؤثر رئيس في تحديد الأثر المطلوب والمتوقع ضمن هاتين المسافتين، فعندما يقترب خصمان من بعضهما اقترابًا شديدًا، يكون التهديد أشد وقعًا إذا كان الصوت منخفضًا منه عندما يكون صراخا، والأمر كذلك عند اقتراب حبيبين من بعضهما أيضًا. أما في المسافة العامة فإنه يمكن للرئيس أو الخطيب على سبيل المثال أن يحافظ على حدود هذه المسافة الفاصلة بينه وبين الجمهور من خلال التحكم في درجة صوته وكيفيته، فصوته يقوم بتوسيع المسافة وتضييقها بحسب الرسالة التي يريد إيصالها، فدرجة الصوت عند رغبة الرئيس أو الخطيب في استمالة الجمهور ليست هي نفسها عندما يريد إثارتهم أو تعبئتهم، وليست هي نفسها أيضًا عندما يريد تخويفهم. وهو في هذه التبدلات لا يخرج من حيز المسافة العامة، ولكنه من خلال صوته يدير حدودها، لينتقل منها إلى مسافات أخرى قد تخدم خطابه أكثر، وهذا الانتقال هو بطبيعة الحال انتقال نفسي ذهني، وليس مكانيًا.

3-6-5. هيئة الجسد:

قـد تكـون الهيئـة التـي يتخذهـا الجسـد عنـد أطـراف التواصـل أقـل تأثيرًا بالمقارنـة مـع غيرهـا، ولكنهـا وإن كانـت أقـل فهـي ذات تأثـير وتـؤدي وظيفـة تواصليـة. إن الوضـع الـذي يتخـذه الجسـد مـن شـأنه كبقيـة العنـاصر السـابقة أن يؤثـر في حـدود المسـافة قربًـا أو بُعـدًا أو محافظـة عـلى المسـتوى نفسـه. فالجسـد وقوفًـا أو جلوسًـا يتخـذ وضعيـات متعـددة، فقـد يكـون منتصبًـا، منحنيًـا، مائـلًا للأمـام، مائـلًا إلى الخلـف، أو مائـلًا إلى أحـد الجانبـين. والقدمـان في حـال الجلـوس متجاورتـان، مفتوحتـان، إحداهمـا فـوق الأخـرى. فعـلى سـبيل المثـال مـن يقـف وظهـره مائـل إلى الخلـف، يضيـف إلى المسـافة المكنيـة الفاصلـة بينـه وبـين محـاوره، بعـدًا دفاعيًـا، وهـذا البعـد لـه تأثـير في توسـيع مسـاحة المسـافة. والجسـد المائـل إلى الأمـام يقـرب المسـافة أكثـر، لأنـه يحمـل بعـدًا وديًـا، أو تعاونيًـا. وهكـذا في بقيـة الأوضـاع الأخـرى، فـكل وضـع يتخـذه الجسـد في هيئتـه أثنـاء الوقـوف أو الجلـوس، سـيضيف إلى المسـافة معنـى، وسـيحمل دلالات أخـرى أوسـع، بمصاحبـة العنـاصر الأخـرى لهـا.

خاتمة:

- قـدم البحـث مفهـوم المسـافة بوصفـه العنـصر الأهـم ضمـن عنـاصر يتضمنهـا مفهـوم أوسـع هـو التقاربيـة، وهـذا عـلى خـلاف الدراسـات التواصليـة التـي تفصـل بـين المسـافة والعنـاصر المصاحبـة لهـا، وهـي العنـاصر الحركيـة، وعنـصر الزمـن الاجتماعـي، وعنـصر المـكان أو فضـاء الحـدث. ولذلـك فـإن تعريفـات مصطلـح التقاربية في المعاجـم اللسـانية المتخصصـة، كانـت كلهـا تقـوم عـلى المسـافة فقـط. والملاحـظ أن المسـافة مـع كونهـا العنـصر التقـاربي الأهـم، إلا أن الدراسـات العربيـة لم تلتفـت إليهـا في دراسـات خاصـة تـبرز أهميتهـا الوظيفيـة في التواصـل، إنـما كانـت توردهـا في سـياق الحديـث عـن دلالات حـركات الجسـد، باعتبارهـا حركـة للجسـد وقـرارًا صـادرًا عنـه، أمـا هـذا البحـث فقـد عـرض حـركات الجسـد والإيـماءات والصـوت عـلى أنهـا عنـاصر مصاحبـة لمسـافة التقاربيـة، تشـترك معهـا في صنـع دلالـة الحـدث التواصـلي.
- ركـز البحـث عـلى القيمـة التواصليـة الناتجـة عـن المسـافة التقاربيـة، ولم يكـن التركيـز عـلى عرضهـا عـلى أنهـا مسـألة ثقافيـة خالصـة فحسـب، إنـما هـي فعـل تواصـلي، يتضمـن مجموعـة مـن أشـكال السـلوك التفاعـلي المؤثـرة فيـه، والمحـددة لدلالاتـه، ويتأثـر كل ذلـك في بنـاء التوقعـات، بالخلفيـات الثقافيـة الاجتماعيـة.
- للمسـافة بعـدان: مـادي وهـو الحيّـز الفيزيائـي الفاصـل بـين أطـراف التواصـل، وذهنـي وهـو إدراك المـرء لحـدود المسـافة الفعليـة، التـي قـد لا تتفـق مـع قـدر الحيّـز المـادي، وقدرتـه عـلى الربـط بينهـما وفقًـا لمـا اسـتبطنه اجتماعيًـا. والملاحـظ أن الدراسـات العربيـة لم تركـز عـلى البعـد الثـاني

الـذي يحيـل إلى الصفـة التواصليـة للمسـافة، ولذلـك حـاول هـذا البحـث التركيـز عـلى هـذا البعـد بعرضـه لمسـألة التداخـل بـين المسـافات، ولمفهـوم إدارة المسـافة.

- توقـف البحـث عنـد المسـألة التـي وصفهـا بالتداخـل بـين المسـافات، ووصـل إلى أنـه يحـدث بـين حـدي المسـافة نفسـها، وأيضًـا يحـدث بالانتقـال مـن مسـافة إلى أخـرى. ويـرى البحـث أن هـذا التداخـل لا يحـدث فقـط في حـال الاختـلاف الثقـافي فقـط، إنـما يحـدث أيضًـا في إطـار الثقافـة الواحـدة، وبـين مـن يجمعهـم العـرف الاجتماعـي نفسـه.
- هـل يـمارس الشـخص سـلوكه التواصـلي أثنـاء إدارتـه للمسـافة بوعـي وقصـد، أم دون وعـي؟ توقـف البحـث عنـد هـذا السـؤال، ووصـل إلى أنـه عـلى الرغـم مـن أن السـلوك يحـدث عفويًـا، إلا أن هـذه العفويـة ليسـت دائـما بعيـدة عـن الانتبـاه والإدارة، حيـث يتعلـم المـرء في المواقـف التواصليـة المختلفـة قواعـد تواصليـة يمارسـها بوعـي منـه قاصـدًا توسـيع مسـاحة المسـافة أو تضييقهـا.

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

استيتيه، سـمير. (2006م). ثلاثيـة اللسـانيات التواصليـة. عـالم الفكـر، 34(3)، 7-40.

بافـو، مـاري آن. سرفـاتي، جـورج. (2012م). النظريـات اللسـانية الكـبرى- مـن النحـو المقـارن إلى الذرائعيـة. ترجمـة: محمـد الـراضي. ط. 1، بـيروت: مركـز دراسـات الوحـدة العربيـة.

بالتريـدج، برايـن. (2018م). تحليـل الخطـاب. ترجمـة: عبـد الرحمـن الفهـد. ط.1، الريـاض: دار جامعـة الملـك سـعود للنـشر.

بعلبكـي، رمـزي. (1990م). معجـم المصطلحـات اللغويـة. ط. 1، بـيروت: دار العلـم للملايـين.

بنكـراد، سـعيد. (2005م). السـيميائيات مفاهيمهـا وتطبيقاتهـا. ط. 2، دمشـق: دار الحـوار.

بوبوفـا، زينايـدا. سـتيرنين، يوسـف. (2017م). اللسـانيات العامـة. ترجمـة: تحسـين عزيـز. ط. 1، الجزائـر: ابـن النديـم للنـشر والتوزيـع، بـيروت: دار الروافـد الثقافيـة- نـاشرون.

بييـز، آلان، وباربـرا. (2008م). المرجـع الأكيـد في لغـة الجسـد. ط.1. الريـاض: مكتبـة جريـر.

جـيرو، بيـير. (2016م). السـيميائيات- دراسـة الأنسـاق السـيميائية غـير اللغويـة. ترجمـة: منـذر عيـاشي. ط. 1، دمشـق: دار نينـوى.

الخـولي، محمـد. (1986م). معجـم علـم اللغـة التطبيقـي. ط. 1. بـيروت: مكتبـة لبنـان.

سـبيربر، دان، وولسـون، ديـدري. (2016م). نظريـة الصلـة أو المناسـبة في التواصـل والإدراك. ترجمـة: هشـام الخليفـة. ط. 1، بنغـازي: دار الكتـاب الجديـد.

سرمـك، كامـل. (2018م). لغـة الجسـد والإتيكيـت في العمـل الإداري. ط. 1، الأردن، عـمان: دار اليـازوري.

شـارودو، باتريـك، منغنـو، دومنيـك. (2008م). معجـم تحليـل الخطـاب. ترجمـة: عبـد القـادر المهـيري، حمـادي صمـود. ط. 1، تونـس: المركـز الوطنـي للترجمـة، دار سـيناترا.

فاسـولد، رالـف. (2000م). علـم اللغـة الاجتماعـي للمجتمـع. ترجمـة: إبراهيـم الفـلاي. ط. 1، الريـاض: دار جامعـة الملـك سـعود للنـشر.

كلايـن، مايـكل، نـوربي، كاتريـن، واريـن، جـين. (2012م). اللغـة والعلاقـات الإنسـانية- أسـاليب المخاطبـة في اللغـة المعـاصرة. ترجمـة: محمـد جـلال. ط. 1. الرياض: دار جامعـة الملـك سـعود للنـشر.

كولينـج، ن.ي. (2000م). الموسـوعة اللغويـة. ترجمـة: محـي الديـن حميـدي، عبـد الله الحميـدان. ط. 1. المجلـد الثـاني. الريـاض: دار جامعـة الملـك سـعود للنـشر.

المنظمـة العربيـة للتربيـة والثقافـة والعلـوم. (2020م). معجـم مصطلحـات كوفيـد 19. نسـخة إليكترونيـة. الربـاط: مكتـب تنسـيق التعريـب. مـن الموقـع: http://www.alecso.org/nsite/images/pdf/6-5-2020.pdf .

نظيـف، محمـد. (2010م). الحـوار وخصائـص الفعـل التواصـلي- دراسـة تطبيقيـة في اللسـانيات التداوليـة. ط. 1، الـدار البيضـاء: أفريقيـا الـشرق.

همـو، يوسـف آيـت. (2010م). مـن التواصـل إلى التواصـل الشـعبي. التواصـل نظريـات وتطبيقـات. سلسـلة فكـر ونقـد: الكتـاب الثالـث. بـيروت: الشـبكة العربيـة للأبحـاث والنـشر.

هـول، إدوارد. ترجمـة: لميـس اليحيـى. (2007م-أ). اللغـة الصامتـة. ط. 1. عـمان: الأهليـة للنـشر والتوزيـع.

هـول، إدوارد. ترجمـة: لميـس اليحيـى. (2007م-ب). البعـد الخفـي. ط. 1. عـمان: الأهليـة للنـشر والتوزيـع.

ثانيـاً/ المصـادر والمراجـع الأجنبيـة والعربيـة المترجمـة للإنجليزيـة:

Arab League Educational, Cultural and Scientific Organization. (2020). Dictionary of Covid-19 Terms. Rabat: Bureau of Coordination Arabization. Retrieved from: http://www.alecso.org/nsite/images/pdf/6-5-2020.pdf

Baalbaki, R. (1990). *Dictionary of linguistic terms* (1st ed.). Beirut: Dar Elilm Lilmalayin.

Bengrad, S. (2005). *Semiotics*, *their concepts and applications* (2st ed.). Damascus: Dar Al-Hiwar.

Clyne, M., Norrby, C., & Warren, J. (2012). *Language and Human Relations*. Translated by: Muhammad Jalal. (1st ed.). Riyadh: King Saud University Press.

Colling, N.Y. (2000). *Encyclopedia of Language*. Translated by: Mohie El Din Hamidi, Abdullah Al-Humaidan. (1st ed.). The second volume. Riyadh: King Saud University Press.

Estetieh, S. (2006). Triadic theory of communicative Linguistics. *Aalam Elfikr*, 34 (3), 7-40.

El-Khouly, M. (1986). *Dictionary of Applied Linguistics* (1st ed.). Beirut: Lebanon Library.

Fasold, R. (2000). Sociolinguistics for Society. Translated by: Ibrahim Al-Falay. (1st ed.). Riyadh: King Saud University Press.

Giro, Pierre. (2016). *Semiotics- A study of non-lingual semiotic systems*. Translated by: Munther Ayachi. (1st ed.). Damascus: Dar Nainawa.

Hamo, Y. (2010). From communication to popular communication. Communication Theories and Applications, *Series of Thinking and Criticism*, Book No.3. Beirut: The Arab Network for Research and Publishing.

Hall, E. (2007A). *The silent language*. Translated by: Lamis Al Yahya. (1st ed.). Amman: Al Ahlia Publishing and Distribution.

Hall, E. (2007B). *The Hidden Dimension*. Translated by: Lamis Al Yahya. (1st ed.). Amman: Al Ahlia Publishing and Distribution.

Nazif, M. (2010). *Dialogue and the properties of communicative action* (1st ed.). Casablanca: East Africa.

Paltridge, B. (2018). *Discourse analysis*. Translated by: Abdul Rahman, Alfahad. (1st ed.). Riyadh: King Saud University Press.

Pavo, M., & Serfati, G. (2012). *Major linguistic theories - from comparative grammar to pragmatics*. Translated by: Muhammad Alradi. (1st ed.). Beirut: Center for Arab Unity Studies.

Pease, A., & Barbara. (2008). *The definitive book of body language* (1st ed.). Riyadh: Jarir Bookstore.

Popova, Z., & Sternin, J. (2017). *General linguistics*. Translated by: Tahseen Aziz. (1st ed.). Algeria: Ibn al-Nadim for publication and distribution & Dar Al-Rwafed Culture.

Sperber, D., & Wilson, D. (2016). *Relevance- communication and cognition*. Translated by: Hisham Alkhalifah. (1st ed.). Benghazi: Dar Alkitab Aljadeed.

Sarmak, K. (2018). *Body language and etiquette in administrative work* (1st ed.). Jordan, Amman: Dar Al-Yazouri.

Sharaudeau, P., & Maingueneau, D. (2008) Translated by: Abdelkader Al-Mhiri & Hamadi, Sammoud. A dictionary of Discours analysis (1st ed.). Tunisia: National Translaion centre, Dar Cenatra.

أثر استخدام التعلم المعكوس لتنمية مهارات قراءة الخرائط الجغرافية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالقصيم

09-06-1441

إبراهيم بن صقير الصقير (*)
كليات عنيزة الخاصة

(قدم للنشر في 1441/6/9هـ، وقبل للنشر في 1442/2/28هـ)

ملخص البحث: هدف البحث إلى دراسة تأثير استخدام التعلم المعكوس لتنمية مهارات قراءة الخرائط الجغرافية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالقصيم؛ وذلك من خلال تحديد مهارات قراءة الخرائط الجغرافية في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة اللازمة لتلاميذ الصف الثالث المتوسط بالقصيم، وقياس تأثير استخدام التعلم المعكوس لتنمية مهارات قراءة الخرائط الجغرافية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالقصيم. تكونت عينة البحث من 60 تلميذاً من تلاميذ الصف الثالث المتوسط بمدرسة ربيعة بن أكثم بمحافظه البدائع - منطقة القصيم التعليمية، وتم تقسيمهم الى مجموعتين متساويتين، إحداهما تجريبية تدرس من خلال التعلم المعكوس، والأخرى ضابطة تدرس بالطريقة التقليدية.
وتم استخدام اختبار ت للمجموعات المستقلة لقياس الفرق بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة، واختبار ت للمجموعات المرتبطة لقياس الفرق بين التطبيقين القبلي والبعدي بالإضافة لمربع إيتا لقياس حجم التأثير، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات قراءة الخرائط الجغرافية لصالح التطبيق البعدي، ووجود فرق دال إحصائياً لمتوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات قراءة الخرائط الجغرافية لصالح المجموعة التجريبية، ووجود تأثير إيجابي لاستخدام التعلم المعكوس لتنمية مهارات قراءة الخرائط الجغرافية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.

كلمات مفتاحية: التعلم المعكوس – الخرائط الجغرافية – مهارات قراءة الخرائط الجغرافية – المرحلة المتوسطة

*****

The Impact of Using Flipped Learning for Developing Geographical Maps Reading among Intermediate School Pupils in Qassim

Ibrahim Bin Soqair Al-Soqair (*)
Onaizah Private Colleges

(Received 04/02/2020, accepted 16/09/2020)

Abstract: This research aimed to study the impact of using flipped learning to develop geographical map reading skills among intermediate school pupils in Qassim. This was done by identifying the geographical map reading skills in Qassim and measuring the impact of using flipped Learning for developing geographical map reading skills among intermediate school pupils in Qassim. The research sample consisted of 60 pupils of the 3rd-grade middle school in Robaya bin Aktham elementary school in the province of Badai - Qassim educational area. They were equally divided into two groups; experimental and control.
An independent sample t-test was used to measure the difference between the experimental and control groups. A paired sample t-test was used to measure the difference between the pre and post-test and the Eta square to measure the impact size. The findings revealed a statistically significant difference between the mean scores of the experimental group in the pre and post-test of geographical maps reading skills in favor of the post-application. A statistically significant difference was found between the mean scores of the experimental and control groups in the post-test of the geographical map reading skills test in favor of the experimental group. They study's participants have a positive impact of flipped learning in developing geographical map reading skills.

Keywords: flipped learning, geographical maps, geographical maps reading skills, intermediate school pupils

(*) للمراسلة:

أستاذ مساعد، كليات عنيزة الخاصة.

(*) Corresponding Author:

Associate Professor, Onaizah Private Colleges.

e-mail: dr.ibrahimalsogair@gmail.com

www.nbu.edu.sa
DOI: 10.12816/0060896

مقدمة:

إن التربية عملية سامية ومتطورة، ولم تعد التربية الحديثة كما كانت في العصور السابقة مجرد تلقين لدرس أو نص، ولم تعد حرفة يمارسها المعلم بطريقة آلية، فقد تحولت العملية التعليمية داخل الصف وخارجه إلى نشاط له أهداف ونتائجه التي تخضع للقياس والتقويم، وأصبح للتكنولوجيا دورا فاعلا بين مدخلات هذا النشاط ومخرجاته، وأصبحت تلك المصادر والوسائل تلعب دوراً مهماً لتطوير عناصر النظام التربوي كافة بوجه عام، وعناصر المنهاج على وجه الخصوص، وجعلها أكثر فاعلية وكفاءة (أبو العينين، 2011م، ص:11).

وقد تزايدت الآراء والأفكار المطروحة لتحسين المناهج وتطويرها بشكل يساعد المتعلمين على مواكبة التطورات في مجال المعلومات، وإكسابهم المعارف والمهارات والخبرات اللازمة ليصبحوا أعضاء فاعلين في مجتمعاتهم، وحياتهم العامة من خلال توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم (الصاعدي، 2013م، ص: 2-3).

وتعد الدراسات الاجتماعية من المقررات الدراسية الأساسية التي يتم اكساب معارفها ومهاراتها للمتعلمين بالمملكة العربية السعودية؛ حيث إنها تساعدهم على فهم تاريخ وطنهم من خلال دراسة تاريخ المملكة العربية السعودية، وكذلك حدود دولتهم وتضاريسها وظواهرها الطبيعية وثرواتها الطبيعية من خلال دراسة جغرافيا المملكة العربية السعودية.

وتسعى الجغرافيا إلى تنمية العديد من المهارات التي تساعد المتعلمين في الحصول على المعارف والمهارات التي يحتاجون إليها، ويكون لديهم القدرة على استيعاب هذه المعارف والمهارات في ظل عصر المعلومات والثورة المعرفية (عبد الباسط، 2003م، ص: 35).

ويسعى المهتمون بتدريس الجغرافيا إلى البحث عن استراتيجيات وأساليب وطرق تدريس حديثة تتناسب والتطورات التكنولوجية الحديثة من ناحية، والتقدم العلمي الهائل في المعلومات الجغرافية من ناحية أخرى (الأغا وأبو سالم، 2018م، ص:171).

وتعد الخرائط من أكثر الأدوات والوسائل التعليمية المستخدمة في تدريس الجغرافيا، وقد قام العلماء بتقسيم الدراسات الاجتماعية إلى ثلاثة مجالات هي: اكتساب المعارف، وفحص القيم واختبارها، وتنمية المهارات، وقد أظهرت الدراسات أن المعلمين يركزون على اكتساب المعارف مع تدريس المهارات بشكل عشوائي وعرضي، دون إعطاء الاهتمام المناسب لتدريس مهارات الخرائط بشكل منظم يساعد على فهمها بشكل أكثر عمقا (جواد، 2013م، ص:112).

وتعد الدراسات الاجتماعية من المقررات الدراسية التي يعاني فيها بعض التلاميذ من

وجود صعوبات تعلم في دراسة جوانب التعلم المرتبطة بها، وتعد مهارات التعامل مع الخرائط من أكثر جوانب التعلم التي يعاني التلاميذ من وجود صعوبات تعلم مرتبطة بها، وأن معاناة التلاميذ في المراحل المبكرة من صعوبات التعلم المرتبطة بمهارات قراءة الخرائط الجغرافية، والتعامل معها ستترتب عليه معاناة التلاميذ من صعوبات تعلم أكاديمية مرتبطة بهذه المهارات في المرحل التعليمية التالية (عبد الباسط والقاضي، 2008م، ص: 46).

كما أصبحت قدرة الطلبة على قراءة الخريطة وفهمها واستخدامها ونقلها ضرورة ماسة لنجاح عملية التعلم من جهة وتسهيلاً لأمور الحياة اليومية من جهة أخرى، ومع ذلك فإن هناك ضعفا واضحا لدى المتعلمين لتلك المهارات، وهذا ما أظهرته نتائج الاختبارات في الجغرافيا والتي أشارت لوجود أوجه قصور لتحديد الاتجاهات والموقع النسبي وضعف القدرة على قراءة رموز الخرائط واستخدامها واقعيا. (سعادة، 2001م، ص: 45، 49).

يتضح مما سبق أنه توجد العديد من الصعوبات التي يواجهها تلاميذ المرحلة المتوسطة في التعامل مع الخرائط الجغرافية من حيث قراءة عناصر الخريطة وفي المهارات الأساسية لقراءة الخريطة، وكذلك مهارات نقل الخريطة؛ وذلك نظرا لقراءة الطريقة التقليدية في التدريس، وعدم الاعتماد بشكل كبير على الاستراتيجيات الحديثة في التدريس؛ ولا سيما التي تعتمد في تنفيذها على تكنولوجيا التعليم والمعلومات والاتصالات.

وتشير العديد من البحوث والدراسات إلى الدور الذي تلعبه الاستراتيجيات الحديثة لتطوير مهارات التعامل مع الخرائط الجغرافية، ولا سيما التعلم المعكوس؛ والذي يعد من أفضل الاستراتيجيات التي ظهرت في الآونة الأخيرة والتي تمزج بين التعلم التقليدي والتعلم الإلكتروني بتنظيم معين يساعد على فهم الخرائط الجغرافية، ويساعد على إتقان مهارات التعامل معها.

ويذكر كل من كانديس وكيتين (Candice & Katelyn, 2013)؛ أن التعلم المعكوس يحول النموذج التعليمي التقليدي بحيث يصبح تسليم المحتوى، والاطلاع عليه خارج الفصل، بينما يتم في وقت الفصل فإن تنفيذ الأنشطة تُعتبر عادةً واجبات منزلية. فعلى سبيل المثال؛ يمكن للتلاميذ الوصول إلى المواد التعليمية من خلال مقاطع الفيديو أو المدونة الصوتية أو البرامج التعليمية عبر الإنترنت قبل اجتماع الفصل، أما أثناء فترة الفصل الدراسي؛ فيعمل المتعلمون على الأنشطة التي تجبرهم على تطبيق ما تعلموه.

وأشار مول (Mull,2012, p. 99) إلى أنه من مبادئ التعلم المعكوس؛ هو استعداد المتعلمين للتعلم المباشر، وموضوع الدراسة، من خلال مشاهدة

فيديو، أو الاستماع لجزء معين، أو قراءة المقالات، أو التفكير في الأسئلة التي توصلهم للمعرفة.

ومن ميزات التعلم المعكوس؛ زيادة وقت الفصل لمزيد من المشاركة، وتعزيز وتدعيم المهارات، وكذلك تنمية شخصية المتعلم، والتركيز على أسلوب المناقشة، وحرية الإبداع للمعلمين مع الحفاظ على نفس المقرر,Millard, 2012, p:26) .29)

وأشار فولتون (Fulton, 2012, p. 20, 24) إلى أن التعلم المعكوس يسمح للمتعلمين بالتقدم طبقا لإمكاناتهم وقدراتهم الخاصة وسرعتهم الذاتية، وإمكانية الوصول الى المحتوى التعليمي في أي وقت، والحصول على الخبرة، ومن أكثر من شخص، والاستفادة من التعلم المباشر بشكل أفضل.

ويعتبر التعلم المعكوس أحد نماذج التعلم المدمج القائم على دمج تكنولوجيا التعليم وأدوات الاتصال والمعلومات داخل الفصول الدراسية، والتي تسمى بالتعلم المدمج الذي هو مزيج من التعلم الإلكتروني والعديد من أشكال التعلم التقليدية الأخرى، ويتضمن اختيارات تتعلق بكيفية إتقان المحتوى وأشكال مختلفة من أدوات الاتصال بين المتعلم والمتعلمين وبين المتعلمين أنفسهم وأقرانهم والمحتوى , ,Fransen,) 2006) p:26, 29. وهو التكامل بشكل واسع بين الوسائط التعليمية الإلكترونية والطرق التعليمية التقليدية 2006) ,35 ,p: 28 , ,Trapp). ويشير كل من كوندي و لفينجستون & Condie, 2007)) Livingston,p: 337, 348إلى أن تغيير الممارسات التعليمية؛ يتم بمزج التعلم التقليدي بالتعلم على الإنترنت، وهو ما يؤدى إلى التركيز على مهارات تعليمية مرغوبة، وتحمل المتعلمين لمسئولياتهم في عملية التعلم، وتنظيم عملية تداول مصادر التعلم وغيرها من أهداف التعلم، وما يهدف إليه التعلم المدمج أيضا؛ هو دعم المتعلمين بالمصادر التعليمية الإلكترونية في وجود التعلم التقليدي.

وقد تناولت العديد من الدراسات أهمية التعلم المعكوس لتنمية التحصيل المعرفي والجوانب المهارية لدى المتعلمين، حيث تناولت دراسة خليفة (2016م) تأثير التفاعل بين توقيت تقديم التوجيه وبين الأسلوب المعرفي في بيئة التعلم المعكوس لتنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى أعضاء الهيئة التدريسية المعاونة، والتي أفادت بوجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (0.05) بين توقيت تقديم التوجيه والأسلوب المعرفي لصالح المجموعة التجريبية لإنتاج المقررات الإلكترونية، والأثر الإيجابي للفصل المعكوس المصمم بجزئيه الإلكتروني والتقليدي لتنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية، كما تناولت دراسة حمزة (2015م) تأثير اختلاف نمطي التعليم المدمج (المرن –

الفصل المقلوب) لإكساب طلاب كلية التربية بعض مهارات إنتاج البرامج المسموعة، وقد أشارت الدراسة إلى أن التعلم المعكوس قد أدى إلى تنمية مهارات إنتاج البرامج المسموعة لدى طلاب قسم تكنولوجيا التعليم، وتناولت دراسة النجار وحسن (2018م)؛ والتي أشارت إلى فاعلية التعلم المعكوس وفقا للأسلوب المعرفي (تحمل الغموض -عدم تحمل الغموض) لتنمية الجوانب المعرفية والأدائية لمهارات حل المشكلات في مقرر الرياضيات لطلاب الصف الثاني الثانوي.

مشكلة البحث:

من خلال تحليل الباحث لنتائج الاختبارات ورصد درجات الأسئلة التي تقيس مهارات التلاميذ في قراءة الخرائط الجغرافية؛ وجد الباحث تدنيا في مستوى تلاميذ الصف الثالث المتوسط في اختبارات الجغرافيا بوجه عام وبالخرائط الجغرافية على وجه الخصوص، وقد قام الباحث بإجراء دراسة استكشافية على عينة مكونة من (30) تلميذاً من تلاميذ الصف الثالث المتوسط الذين يدرسون مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة؛ وذلك لتحديد أكثر الصعوبات التي تواجههم في مقرري: الدراسات الاجتماعية والمواطنة بوجه عام و الجغرافيا بوجه خاص، ومقترحاتهم لتذليل هذه الصعوبات، وتوصل الباحث إلى أن (93.3 ٪) من التلاميذ يشتكون من وجود صعوبات في التعامل مع الخرائط الجغرافية وصعوبة ممارسة مهارات التعامل معها؛ وذلك نظرا للطريقة التقليدية المتبعة في تدريسها؛ حيث يقوم المعلم باصطحاب الخريطة في الفصل، وكثيرا ما تتعذر رؤيتها بوضوح للتلاميذ بالإضافة لعدم قيام التلاميذ أنفسهم بالتعامل معها وقراءتها بأنفسهم، ويقتصر قراءة الخريطة الجغرافية على المعلم فقط، ، كما أشار (100 ٪) من التلاميذ أن هناك حاجة ماسة لتمثيل الخرائط ووضعها في صورة أكثر تفاعلية لفهم آلية قراءة الخرائط الجغرافية والتعامل معها بشكل فردي وجماعي، ومراجعة المعلم لقراءتهم لتصويب الأخطاء وممارسة العديد من الأنشطة التي تساعدهم على إتقان مهارات قراءتها بشكل أفضل من الطريقة التقليدية المستخدمة في الفصل؛ والتي يرى الباحث أن ذلك يتطابق مع الوسائل والأدوات التكنولوجية المقدمة في التعلم المعكوس، كما قام الباحث بعمل مجموعة من المقابلات مع معلمي الدراسات الاجتماعية والمواطنة الذين يقومون بتدريس الجغرافيا والخرائط الجغرافية للصف الثالث المتوسط بمدرسة ربيع بن أكثم المتوسطة التابعة لمنطقة القصيم بمحافظة البدائع، بالمملكة العربية السعودية، وأشار المعلمون إلى أنهم يواجهون العديد من الصعوبات مع تلاميذهم أثناء شرح التلاميذ وفهمهم لمهارات قراءة الخرائط الجغرافية حيث لا يتمكن التلاميذ

من قراءة تلك الخرائط دون مساعدة من أحد، ويقتصر الشرح على قيام المعلم باستخدام الخرائط الجغرافية أمام التلاميذ دون ممارسة من التلاميذ أنفسهم؛ مما يعوق فهمهم وإتقانهم لمهارات قراءة الخرائط الجغرافية.

وبالرجوع إلى البحوث والدراسات؛ اتضح أن هناك مشكلات تتعلق بمهارات قراءة الخرائط الجغرافية في المقرر، فقد أكدت دراسة اليعقوبي(2006م) على وجود مشكلات وصعوبات تتعلق بمهارات قراءة الخرائط الجغرافية لدى تلاميذ الصف العاشر من التعليم العام، ودراسة عبد الباسط والقاضي(2008 م) التي أشارت إلى وجود صعوبات في مهارات قراءة الخرائط لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ودراسة المرشد(2009م)التي أكدت على وجود مشكلات في المفاهيم الجغرافية ومهارات قراءة الخريطة لدى تلاميذ الصف المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، ومدى الحاجة إلى تطوير مستوى تعلمهم وممارستهم لمهارات قراءة الخرائط الجغرافية، ودراسة كامل وعيسى(2010م) التي أكدت على وجود العديد من الصعوبات في التعامل مع الخرائط الجغرافية؛ ولا سيما مهارات قراءة الخريطة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، والذين يحتاجون إلى استخدام أساليب غير تقليدية لتنمية مهاراتهم للتعامل مع الخرائط الجغرافية، ودراسة الحموري(2012م) التي أكدت على وجود صعوبات كبيرة في مهارات قراءة الأشكال التوضيحية بمادة الجغرافيا واكتساب المفاهيم الجغرافية واتجاهاتهم نحوها، ودراسة الأغا وأبو سالم(2018م) التي أكدت على وجود صعوبات بالغة في مهارات قراءة الخرائط الجغرافية لدى طلاب الصف الثامن الأساسي.

من خلال ما سبق؛ تتضح مشكلة البحث في تدني مستوى تلاميذ المرحلة المتوسطة لاستخدام مهارات قراءة الخرائط الجغرافية في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة، وقد توقع الباحث أن استخدام التعلم المعكوس قد يساعد في تذليل الصعوبات التي تواجه التلاميذ المتعلقة باستخدام مهارات قراءة الخرائط الجغرافية في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة.

أسئلة البحث:

يحاول الباحث من خلال هذا البحث الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما تأثير استخدام التعلم المعكوس لتنمية مهارات قراءة الخرائط الجغرافية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالقصيم؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة التالية:

1. ما مهارات قراءة الخرائط الجغرافية في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة اللازمة لتلاميذ الصف الثالث المتوسط بالقصيم؟
2. ما تأثير استخدام التعلم المعكوس لتنمية

مهارات قراءة الخرائط الجغرافية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة؟

أهداف البحث:

سعى البحث الحالي إلى علاج أوجه القصور في مهارات قراءة الخرائط الجغرافية في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالقصيم، وذلك من خلال:

1. تحديد مهارات قراءة الخرائط الجغرافية في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة اللازمة لتلاميذ الصف الثالث المتوسط بالقصيم.
2. وضع تصور مقترح لتصميم التعلم المعكوس لتنمية مهارات قراءة الخرائط الجغرافية في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة لدى تلاميذ الصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية.
3. استخدام التعلم المعكوس لتنمية مهارات قراءة الخرائط الجغرافية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.

أهمية البحث:

تمثلت أهمية البحث في:

- تصميم نموذج للتعلم المعكوس يمزج بين مقاطع الفيديو والعروض التقديمية وبين الخرائط الإلكترونية والمقدمة من خلال الموقع الإلكتروني؛ بالإضافة للتعلم التقليدي والذي يتناسب وطبيعة تعلم تلاميذ المرحلة المتوسطة.
- تنمية مهارات قراءة الخرائط الجغرافية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة.
- تحديد أدوات تكنولوجيا التعليم الأكثر مناسبة لتلاميذ المرحلة المتوسطة لتعلم مهارات قراءة الخرائط الجغرافية.
- توجيه نظر المسئولين تجاه أهمية مهارات قراءة الخرائط الجغرافية لتلاميذ المرحلة المتوسطة.
- لفت انتباه العاملين بمجال التعليم بالمملكة العربية السعودية إلى الاستراتيجيات الحديثة المستخدمة في التعليم؛ ولاسيما التعلم المعكوس..

حدود البحث:

تمثلت حدود هذا البحث في:

الحدود البشرية: اقتصر تطبيق هذا البحث على (60) تلميذاً من تلاميذ الصف الثالث المتوسط بمدرسة ربيع بن أكثم المتوسطة التابعة لمنطقة القصيم بمحافظة البدائع، بالمملكة العربية السعودية

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2019-2020م.

الحدود الموضوعية: اقتصر تطبيق البحث على تنمية مهارات قراءة الخرائط الجغرافية بوحدة

الخرائط والتقنيات الحديثة في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة، والذي يتم تدريسه في الفصل الدراسي الأول، وتصميم التعلم المعكوس الذي يعتمد على (مقاطع الفيديو والعروض التقديمية والخرائط الإلكترونية) والمقدمة من خلال الموقع الإلكتروني وذلك في الجزء الإلكتروني، وعلى ورش العمل الصفية في الجزء التقليدي لتنمية مهارات قراءة الخرائط الجغرافية في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة لدى تلاميذ الصف الثالث المتوسط بالقصيم.

مجتمع وعينة البحث:

تكون مجتمع البحث من تلاميذ الصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية، وتم اختيار عينة البحث عشوائيا من تلاميذ الصف الثالث المتوسط بمدرسة ربيع بن أكثم المتوسطة التابعة لمنطقة القصيم بمحافظة البدائع، بالمملكة العربية السعودية، حيث تم اختيار عدد (60) تلميذاً بمتوسط عمر زمني 13.5 سنة بانحراف معياري (1.01)، وتم توزيعهم إلى مجموعتين متساويتين: إحداهما تجريبية تم التدريس لها من خلال التعلم المعكوس والأخرى ضابطة تم التدريس لها بالطريقة التقليدية داخل الفصل.

أدوات البحث:

اشتمل البحث على الأدوات التالية:

- قائمة بمهارات قراءة الخرائط الجغرافية لتلاميذ الصف الثالث المتوسط.
- اختبار مهارات قراءة الخرائط الجغرافية في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة.
- برنامج التعلم المعكوس.

متغيرات البحث:

اعتمد البحث على المتغيرات التالية:

المتغير المستقل: التعلم المعكوس.

المتغير التابع: مهارات قراءة الخرائط الجغرافية لتلاميذ الصف الثالث المتوسط.

منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي على المنهجين التاليين:

- المنهج الوصفي التحليلي؛ استخدم الباحث هذا المنهج لوصف وتحليل أسس تصميم التعلم المعكوس ومهارات قراءة الخرائط الجغرافية في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة.
- المنهج شبه التجريبي ذو تصميم مجموعتين(تجريبية وضابطة)مع التطبيق القبلي والبعدي لأدوات البحث؛ وذلك لتحديد تأثير المتغير المستقل (التدريس باستخدام التعلم المعكوس بجزئيه الإلكتروني القائم على مقاطع الفيديو والعروض التقديمية والخرائط الإلكترونية) ، والمقدمة من خلال الموقع الإلكتروني والجزء التقليدي القائم على ورش العمل الصفية

على المتغير التابع (مهارات قراءة الخرائط الجغرافية)؛ حيث قام الباحث بتقسيم العينة وفق هذا المنهج إلى مجموعتين متساويتين: إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة؛ وذلك بعد أن ضبط المتغيرات التي يمكن أن تؤثر على نتائج البحث، وذلك في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة لتلاميذ الصف الثالث المتوسط في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي2020/ 2019، وبعد إجراء التجربة؛ أجرى الباحث الاختبار البعدي للمجموعتين، وتم تحليل النتائج.

فروض البحث:

بعد استقراء الدراسات السابقة؛ يمكن صياغة مشكلة البحث في الفرضيات التالية:

1. يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لتلاميذ المرحلة المتوسطة باختبار مهارات قراءة الخرائط الجغرافية في مقرر الدراسات الاجتماعيةوالمواطنةلصالحالتطبيقالبعدي.
2. يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لتلاميذ المرحلة المتوسطة بالتطبيق البعدي؛ وذلك لاختبار مهارات قراءة الخرائط الجغرافية في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة لصالح المجموعة التجريبية.
3. يوجد تأثير إيجابي ذو دلالة احصائية عند مستوى (0.05) لاستخدام التعلم المعكوس لتنمية مهارات قراءة الخرائط الجغرافية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.

مصطلحات البحث:

تناول البحث المصطلحات التالية:

التعلم المعكوس:

تتعلق فكرة التعلم المعكوس وببساطة بأن ما يتم عمله في البيت ضمن التعلم التقليدي؛ يتم عمله خلال الحصة أو المحاضرة الصفية، وأن ما يتم عمله خلال الحصة أو المحاضرة في التعلم التقليدي؛ يتم عمله في البيت، فيتعرف التلميذ على المادة الدراسية خارج الحصة الصفية سواء من خلال فيديو تعليمي يقوم المعلم بتسجيله لشرح درس معين، أو قراءات تتعلق بموضوع الدرس(Brame, 2013, p. 4).

ويعرف8 الباحث التعلم المعكوس بأنه مجموعة الأساليب وطرق تعلم مهارات قراءة الخرائط الجغرافية التي يتم صياغتها في شكل مقاطع الفيديو والعروض التقديمية والخرائط الإلكترونية والمقدمة من خلال الموقع الإلكتروني يتم عرضها على تلاميذ الصف الثالث المتوسط خارج الصف الدراسي وقبل ذهابه إلى الفصل الدراسي

التقليدي، ثم يقوم بتدوين ملاحظاته لما واجهه من صعاب أثناء تطبيق الجزء الأول من التعلم المعكوس والمبني على التعلم الإلكتروني؛ ليقوم المعلم بدوره بتوضيح تلك الإشكالات في الجزء الثاني من التعلم المعكوس والمبني داخل الفصل التقليدي، ويقاس نجاحه بمدى تقدم التلاميذ في التعلم وانغماسهم في محتوى التعلم بهذه الطريقة.

الخرائط الجغرافية:

يعرفها زاهر وبهبهاني (1999م، ص: 259) بأنها عبارة عن مجموعة رسومات خطية متنوعة الأشكال، توضح معالم سطح الأرض أو جزء منه بمقياس رسم مناسب، مستخدماً رموزاً متعددة لمعانٍ محددة تظهر من خلالها أنشطة، وخصائص، وعلاقات، تساعد القارئ على تكوين انطباعات دقيقة عنها، واستيعاب مدركات الواقع الممثلة له.

ويعرفها الباحث بأنها رسم بالخطوط ليوضح العلاقات المكانية بين مناطق المملكة العربية السعودية، كما يوضح الاتجاهات، والمسافات، والارتفاعات، وغيرها من العوامل، التي يصعب أحياناً التعبير عنها باللغة اللفظية، وتقاس من خلال قيام التلاميذ بالتعامل مع هذه الخرائط بسهولة ويسر.

مهارات قراءة الخرائط الجغرافية:

يعرفها خضر (2006م، ص: 57) بأنها القدرة على قراءة الخريطة وتحليل ما تحتويه من ظواهر وتفسيرها، واستنتاج المعلومات منها في أقل وقت ممكن، وبأقصى سرعة؛ وهذا يتطلب تنمية مهارات المتابعة والممارسة.

ويعرفها عبد المنعم وأحمد (2006م، ص: 25) بأنها قدرة التلاميذ على قراءة الخرائط من حيث موضوع الخريطة، وتحديد الاتجاهات، واستخدام مقياس الرسم، واستخدام مقياس الرسم في ترجمة رموزها، وتوقيع البيانات والظاهرات على الخريطة.

ويرى الباحث أن مهارات قراءة الخرائط الجغرافية هي: المهارات التي يجب أن يكتسبها تلاميذ الصف الثالث المتوسط عند التعامل مع الخرائط الجغرافية، وذلك من خلال توضيح مضمون الخريطة، وقراءة مقياس رسم الخريطة، وقراءة مفتاح (دليل) الخريطة، وتحديد الاتجاهات، وتحديد مواقع الظواهر الجغرافية، واستخدام خطوط الطول ودوائر العرض، وتقاس من خلال الدرجة التي يحصل عليها التلميذ لاختبار مهارات قراءة الخريطة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يتناول الباحث في الإطار النظري محورين، هي: المحور الأول: التعلم المعكوس، ويتضمن التعلم المعكوس وخصائصه ومميزاته ومعوقات تطبيقه وخطوات تنفيذه، والنظريات التربوية التي يستند عليها، والمحور الثاني: مهارات قراءة الخرائط

الجغرافية، ويتضمن الخرائط الجغرافية وأهميتها ومهاراتها كما يتناول الباحث أيضا إجراءات البحث وبناء التعلم المعكوس وفق نموذج الدسوقي(2012م) للتعلم المدمج؛ وذلك لتنمية مهارات قراءة الخرائط الجغرافية، وفيما يلي عرض لتلك المحاور بشيء من التفصيل:

المحور الأول: التعلم المعكوس

يعد التعلم المعكوس أحد أبرز التوجهات الحديثة في مجال تكنولوجيا التعليم للتغلب على تقليدية التعليم عبر الوصول إلى دمج التكنولوجيا بشكل فاعل. وتعتمد هذه الإستراتيجية على عكس ما يحدث في البيئة الصفية التقليدية من خلال نقل جزء من عملية التعلم إلى خارج الصف. بينما تحرص على تخصيص وقت الصف لمزيد من أنشطة التعلم الإجرائية وتنمية المهارات المعرفية والعقلية العليا لدى المتعلمين.

والتعلم المعكوس يقدم دمجا فريدا بين نظريتين في التعلم كان ينظر لهما على أنها غير متوافقتين، وهما التعلم التقليدي والتعلم النشط، وتقوم فكرته على أساس قلب العملية التعليمية، فبدلًا من أن يتلقى المتعلمون المفاهيم الجديدة داخل الفصل الدراسي ثم يعودون إلى المنزل لأداء الواجبات المنزلية في التعلم التقليدي، تقلب العملية هنا؛ حيث يتلقى المتعلمون في التعلم المعكوس المفاهيم الجديدة للدرس في المنزل من خلال إعداد المعلم مقطع فيديو باستخدام برامج مساعدة مدته ما بين 5 – 10 دقائق، ومشاركته لهم في إحدى مواقع الويب أو شبكات التواصل الاجتماعي مثل اليوتيوب والفيس بوك أو منصة Edmo-do، وغيرها من المواقع التعليمية؛ حيث يتعلم المتعلمون باستخدام هذه الإستراتيجية مفاهيم الدرس الجديد في المنزل من خلال التقنيات الحديثة مثل: الهواتف الذكية أو أجهزة الحاسوب المحمول أو الأجهزة اللوحية؛ فيتمكنوا من إعادة مقطع الفيديو عدة مرات؛ ليتمكنوا من استيعاب المفاهيم الجديدة، كما يمكنهم تسريع المقطع لتجاوز الأجزاء التي يتم استيعابها، فتتم مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين ويختفى عنصر الملل، ويحل محلة عنصر التشويق والاستمتاع بالتعلم، كما يمكن للمعلمين إعداد اختبار إلكتروني لمفاهيم الدرس الجديدة ليقوم المتعلم بالإجابة عن الأسئلة المطروحة، مما يساعد المعلم في التعرف على نقاط الضعف والقوة لاستيعابهم ومستوى فهمهم (حسن، ص: 32 2017م).

ويرى الشامسي (2013م) أن التعلم المعكوس هو قلب مهام التعلّم بين الفصل والمنزل، بحيث يقوم المعلم باستغلال التقنيات الحديثة والإنترنت لإعداد الدرس، عن طريق فيديو مرئي، ليطّلِع المتعلم على شرح المعلم في المنزل، ومن ثم يقوم بأداء الانشطة التي كانت فروضاً منزلية في الفصل، ما يعزز فهمه للمادة العلمية.

كما أشارت محفوظ (2014 م) أن التعلم المعكوس يعتبر شكلا من أشكال التعلم المدمج والذي يشمل أي استخدام للتكنولوجيا للاستفادة من التعلم في الفصول الدراسية، ويعد كمنظومة تعليمية تمكن المتعلمين من التلقي للمفاهيم التعليمية بأساليب تعليمية مختلفة من مصادر تعليمية متعددة كإعادة مقطع الفيديو عدة مرات أو تقديم المقطع لتجاوز الجزئيات التي لهم خبرة فيها؛ مع إمكانية تدوين ملاحظاتهم، ويمكن للمتعلمين مشاركة المفاهيم الجديدة من خلال المحادثات الجماعية في إحدى مواقع التواصل الاجتماعي التعليمية.

ويرى فتحي (2015م، ص: 9) أنه شكل من أشكال التعلم المدمج يتكامل فيه التعلم الصفي التقليدي مع التعلم الإلكتروني بطريقة تسمح بإعداد المحاضرة عبر تقنيات الويب، ليطلع عليها التلاميذ في منازلهم قبل حضور المحاضرة، ويخصص وقت المحاضرة لحل الأسئلة ومناقشة التكليفات والمشاريع المرتبطة بالمقرر.

مميزات التعلم المعكوس:

يؤكد كل من سانكي وهانت (San-key, & Hunt, 2013) أن الميزة الأساسية في التعلم المعكوس ليست فقط في أنها طريقة جديدة، أو أنها تنقلنا من التعليم التقليدي، أو أنها تستخدم التكنولوجيا، بل في الدمج بين الطرق التربوية (نظريات التعلم) وبين تكنولوجيا التعليم بالشكل الذي يزيد من الفرص المتاحة لتعلم التلاميذ بعمق من خلال التطبيق والتكامل.

كما يرى جيوجنج وروانا ووينتنج (Jiugen, Ruonan, & Wenting, , 364,2014) أن أسلوب التعلم المعكوس قد قلب التعلم التقليدي وأثر عليه من الوجوه التالية:

1. قلب فكرة التعليم التقليدي وكذلك موقع التلاميذ والمعلمين: حيث يصبح التعلم متمركز حول المتعلمين.
2. قلب أسلوب التعليم التقليدي: حيث يعتمد التعلم المعكوس على الاستغلال الأمثل للمصادر الموجودة على شبكة الإنترنت، ثم تعلم المهارات وجها لوجه مع المعلم داخل الفصل.
3. قلب بيئة التعلم التقليدي: في التعليم التقليدي المعلم يعلم التلاميذ من خلال السبورة، والطباشير والوسائط المتعددة، أما في التعلم المعكوس فيتم نقل المعرفة خارج الصف ثم التفاعل بين المعلم وبين المتعلمين وجها لوجه داخل الفصل.

معوقات تطبيق التعلم المعكوس:

قد يواجه التعلم المعكوس صعوبات مثل: عدم توافر الأجهزة والبرمجيات اللازمة الضرورية للتسجيل وإعداد الدرس لدى المعلمين، وعجز

بعض المعلمين عن توظيف التقنية بمهارة لتطوير طرق التدريس والتحفيز والتواصل مع الطلبة، وتمسك بعض المعلمين بالطريقة التقليدية وعدم رغبتهم في التخلي عنها، وعدم توافر خدمة الإنترنت عند جميع الطلبة، وتكاسل التلاميذ أو انشغالهم عند الاستماع للدرس خارج الصف (أبانمي، ص:24، 2016م).

خطوات تنفيذ التعلم المعكوس:

ليس هناك طريقة واحدة لتنفيذ التعلم المعكوس، إلا أنه لابد للتلميذ من الاطلاع على المادة الدراسية قبل الحضور إلى الحصة الصفية، ففي حال الدرس الذي يعتمد فيه الفيديو لتقديم المادة للطلبة وشرحها، يتعين على التلميذ أن يتابع الفيديو المتعلق بالحصة الصفية في اليوم الذي يسبق الدرس. ويتم حث التلاميذ على التركيز أثناء متابعة الفيديو، وبخاصة فيما يتعلق بالمشوشات التي من الممكن أن تُقلل من تركيزهم أثناء متابعة الدرس، مثل: الهاتف أو الأجهزة اللوحية التي يتعلق بها كثيرًا طلبة القرن الحادي والعشرين. وأثناء متابعة شرح الدرس؛ يقوم التلميذ بتدوين الملاحظات والأسئلة، ومن الممكن للمتعلم أن يستفيد من إمكانية إيقاف الفيديو لتدوين الملاحظات والأسئلة قبل متابعة الشرح، وكذلك يستطيع المتعلم إعادة جزئية معينة في الشرح، وهذا أشبه ما يكون بإعطاء المتعلم إمكانية إيقاف المعلم للشرح أو تقديمه وإرجاعه للخلف أثناء الشرح (حسن، 2015م)، و(متولي، 2015م)، و (النجار وحسن، 2018م). وينبغي في بداية الحصة إعطاء وقت لأسئلة المتعلمين حول المادة التي اطلعوا عليها، وهذا الوقت ضروري للإجابة عن أسئلة المتعلمين، كما أنه يسمح بالتأكد من أن المتعلمين اطلعوا على المادة، فالمتعلم الذي اطلع على المادة؛ يستطيع أن يسأل ويناقش.

وبعد أن تتم مناقشة أسئلة المتعلمين وملاحظاتهم في بداية الحصة؛ يكون المعلم قد جهز النشاط الخاص بدرس اليوم، والذي من الممكن أن يشتمل على تجارب مخبرية أو مهام بحثية استقصائية أو نشاط تطبيقي تعطى للمتعلمين لحل مشكلة فيما يتعلق بالدرس أو حتى اختبار تكويني، وأثناء الحصة الصفية المباشرة.

النظريات التربوية التي يستند عليها التعلم المعكوس:

يستند التعلم المعكوس على التعلم النشط وتمركز التعلم حول المتعلم، والتي أسس لها فايجوتسكي وبياجيه 1967-1978م، وفيها يكون للمتعلم دور رئيس في عملية التعلم، واستغلال وقت التعلم الصفي في الأنشطة، وورش العمل المنظمة والمخطط لها مسبقا من المعلم، وليس لعرض المعلومات (Bishop, 2013) وهذا ما أشارت إليه خليفة (2016م، ص: 83)؛ والتي أوضحت

العلاقة بين التعلم المعكوس والتعلم النشط.

كما يرتبط التعلم المعكوس أيضا بنظرية النشاط لمور 1999م؛ حيث يقسم التعلم إلى جزء ين، الأول يعتمد على معلومات يكتسبها الطالب، والثاني مستمد من النشاط التقليدي للمعلومات، وهنا يكون الطالب في حاجة لمعرفة المعلومات الأساسية التي تمكنه لاحقا من ممارسة الأنشطة التي تبنى على ما تم تكوينه من معرفة أساسية (Driscoll, 2012).

وهنا نلاحظ أن التلميذ سيكتسب المعلومات الأساسية من خلال الموقع الإلكتروني الذي يتضمن مجموعة من الوسائط الإلكترونية التي تساعده على اكتساب المعلومات الخاصة بمهارات قراءة الخرائط الجغرافية، وهي مقاطع الفيديو والعروض التقديمية والخرائط الإلكترونية، كما أنه يقوم بممارسة الأنشطة من خلال ورش العمل الصفية التي تتم بين المعلم وبين التلاميذ داخل حجرة صفية يتم فيها قراءة الخرائط الجغرافية.

كما يرتبط التعلم المعكوس بالنظرية الترابطية الاتصالية لسيمنز (Siemens, 2005) والمرتبطة بالتعلم التكنولوجي؛ حيث تعتمد على التعلم الشبكي، والتي تمكن التلاميذ من تبادل المعرفة المتمثلة في مقاطع الفيديو والعروض التقديمية والخرائط الإلكترونية، وتستند هذه النظرية على تنوع الآراء وتبادلها من خلال عمليات الاتصال التي تتم بين التلاميذ وبعضهم البعض، وبينهم وبين المعلم وبينهم وبين المحتوى المقدم من خلال الموقع الإلكتروني، كما أنه يجب الحفاظ على الاتصال وكفاءته لتيسير عمليات التعلم المستمر، كما أن الربط بين المعلومات المؤدية لقراءة الخرائط الجغرافية من العوامل التي تساعد على رفع جودة عمليات التعلم، وهو الهدف الذي يسعى إليه التلاميذ والمعلمون خلال تنفيذهم للأنشطة الصفية و اللاصفية، ومن هنا يختلف دور المعلم بالتركيز على توفير البيئة التي تساعد على نقل المعرفة وتزود المتعلمين بمجموعة من الوسائل والأدوات والأنشطة والمصادر التي تستخدم لإنتاج أفكار جديدة، ويرى الباحث أن توفير التعلم المعكوس يحقق أهداف هذه النظرية.

المحور الثاني: مهارات قراءة الخرائط الجغرافية

الخريطة تقوم بدور مهم في توزيع ظاهرات سطح الأرض: الطبيعية والبشرية، وتقدمها للقارئ بصورة جيدة، فالخرائط تعد بمثابة العمود الفقري، الذي يصعب الاستغناء عنه في دراسة الجغرافيا وتحليلها؛ لأن تدريس الجغرافيا بدون خريطة يجعلها من أبعد المواد الدراسية عن واقع الحياة؛ لأنها تصف الحيز المكاني وتفسره الذي يعيشه الإنسان، وتنقل إليه أشياء كثيرة بواسطة الخطوط، والنقط، والألوان (أسود، 2000م).

وتُعد الخرائط مصدراً مهماً من مصادر الحصول على المعرفة؛ لأنها تساعد في فهم الظواهر:

الطبيعية والبشرية، وتعمل بذلك على تحقيق الأهداف التعليمية، التي يصعب على الكثير من الوسائل أو المصادر الأخرى تحقيقها (البنعلي، 1996م، ص: 140).

فالخريطة وسيلة مميزة للجغرافيا، ووثيقة أساسية لتحقيق الفاعلية في تدريسها؛ وخاصة بعد أن اتسع مجال استخدام الخريطة، وأصبح معلم الجغرافيا لا يستغني عن استخدامها ووجودها مما جعل المتخصصون في تدريس الدراسات الاجتماعية عامة، والجغرافيا بصفة خاصة يعتبرون رسم الخريطة وقراءتها وتفسيرها من بين المهارات المهمة التي ترتكز عليها الدراسات الاجتماعية والتي تعد ميدانا رئيسا من ميادين المنهج الدراسي في التعليم العام والمسئولة عن تعليم المتعلمين مهارات الخريطة (محمود، 2007م، ص: 223).

وتتضح أهمية مهارات قراءة الخرائط الجغرافية في أنها تساعد المتعلم على ملاحظة الظواهر الطبيعية والبشرية عن قرب، وتساعد المتعلم على فهم العلاقات بين الأماكن التي يصعب ادراكها بأشياء أخرى، وتساعد المتعلم على ملاحظة بيئته المحلية والبيئات المجاورة وفهمها، وتساعد المتعلم على تفسير الأحداث الجارية وربطها بأماكنها محليا وعالميا (محمود، 2007م، ص: 223)، أما عن منهجية قراءة عناصر الخريطة الجغرافية؛ فهناك متطلبات ضرورية لابد من توافرها عند رسم أي خريطة، وإن ترك أي عنصر من هذه العناصر؛ يشكل خللا في تصميم الخريطة واعدادها، لأن تنظيم عناصر الخريطة يشكل وحدة متكاملة تحقق لنا قراءة الخريطة وفهمها بسهولة مع التأكيد على الغرض (الأغا وأبو سالم، 2018م، ص: 177)، وقد أوضح سعادة (2001م، ص: 39)؛ أن الخريطة تعد رسما تخطيطيا يمثل سطح الأرض كله أو جزء منه، بحيث يتم فيه توضيح الحجم النسبي والموقع لذلك الجزء بناء على استخدام مقياس رسم معين للتصغير، واعتماد مسقط خريطة محدد من المساقط المعروفة؛ مما يساعد على توضيح الظواهر الطبيعية أو الأنشطة البشرية المتعددة للمنطقة الجغرافية المرسومة.

وتكمن أهمية مهارات قراءة الخرائط الجغرافية في أنها ترتبط بمهارات التفكير كالاستنتاج واجراء المقارنات وتشكيلا لفرضيات واختبارها، وتقويم البيانات والمعلومات، كما أن المتعلمين يحتاجون إليها في حياتهم العملية، بالإضافة إلى أن تعلم هذه المهارة يحدث التكامل بين مادة الخرائط الجغرافية وبين العلوم الأخرى مثل علوم الأرض والرياضيات وغيرها (السعيد، 2002م، ص: 145).

ويلاحظ أن عملية قراءة الخريطة ليست فطرية؛ لأن الخرائط عمل بشري يمثل جانبا مهما من جوانب الثقافة الإنسانية، لذا فإن من الواجب تعلم مهارة قراءة الخريطة، وأن يكون ذلك

التعلم بشكل متتابع من البسيط إلى المعقد خلال مراحل التعليم المختلفة (سعادة، 2001م، ص: 44).

ويرى كل من الأغا وأبو سالم (2018م، 177)، والمرشد (2009م، ص:161)، وخضر (2006م، ص: 57)، وعبد المنعم وأحمد (2006م، ص: 25)، وديا ب (2000م، ص: 68-69)، وشلبي وخلف وعبد العزيز والجمل (1998م، ص: 125)، والجوهري (1995م، ص: 18) أن مهارات قراءة الخريطة تتمثل في مهارات قراءة عنوان الخريطة، ومهارات تحديد الاتجاهات، ومهارات استخدام خطوط الطول ودوائر العرض، ومهارات استخدام دليل الخريطة، واستخدام مقياس الرسم.

وقد قام الباحث بمراجعة كتاب الدراسات الاجتماعية والمواطنة وتحليله(2019م)؛ والمقرر على تلاميذ الصف الثالث المتوسطة في الفصل الدراسي الأول، وذلك بوحدة الخرائط والتقنيات الحديثة، وفي ضوء ما توصلت اليه الدراسات السابقة ومهارات قراءة الخرائط الجغرافية المتضمنة في كتاب وزارة التعليم توصل الباحث إلى أن مهارات قراءة الخرائط الجغرافية اللازمة لتلاميذ الصف الثالث المتوسط تتمثل في: توضيح مضمون الخريطة، وقراءة مقياس رسم الخريطة، وقراءة مفتاح (دليل) الخريطة ودلالاته، وتحديد الاتجاهات، وتحديد مواقع الظواهر الجغرافية، واستخدام خطوط الطول ودوائر العرض لتحديد الموقع.

إجراءات تطبيق البحث:

سعى الباحث إلى بناء التعلم المعكوس لتنمية مهارات قراءة الخرائط الجغرافية في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، ولا شك في أن بناء أي نظام تعليمي لابد وأن يتبع نموذجاً محدداً للتصميم التعليمي، وفي ضوء النظريات التربوية المرتبطة. ولأن عملية اختيار نموذج التصميم التعليمي بشكل جيد؛ تضمن المحافظة على استمرار اهتمام المتعلمين وإثارة دافعيتهم لمواصلة التعلم، كما أن التصميم الضعيف يسبب فشلا لعدد كبير من التلاميذ، فقد ركز الباحث في بناء التعلم المعكوس محل البحث الحالي على نموذج تصميم تعليمي أثبت فعاليته في الكثير من التجارب المختلفة لبناء التعلم المدمج، وقد اطلع الباحث على مجموعة من نماذج التصميم التعليمي منها نموذج خميس)2005 م)، ونموذج عزمي)2016م)، ونموذج الدسوقي) 2012م). وقد أكدت عدة أبحاث استخدمت نموذج الدسوقي مثل: دراسة النجار وحسن) 2018م) و الصفير) 2015م) على اهتمامه بعناصر ليست موجودة في النماذج الأخرى، مثل: التقييم المدخلي في مرحلة التصنيف والتي تناسب تماماً بناء البيئة

عن طريق التعلم المعكوس، حيث إنه صورة من صور التعلم المدمج، هذا فضلاً عن مرونته الشديدة؛ حيث يمكن تطبيقه على نظم تعليمية عديدة كنظم التعلم عن بعد والتعلم المبنى على الحاسوب، وقد اختاره الباحث لقناعته لمناسبته موضوع البحث واعتماده على التعلم المدمج؛ وخاصة أن مناهج الدراسات الاجتماعية بوجه عام، والخرائط الجغرافية بوجه خاص؛ بها مرحلتان مهمتان في التدريس من المراحل الأربعة، وهما: مرحلة التهيئة ومرحلة التقويم، وهي تتناسب تماما مع نموذج الدسوقي) 2012م) للتصميم التعليمي. وبناء على ما سبق فقد اعتمد الباحث على نموذج الدسوقي (2012م، ص200) للتعلم المدمج كنموذج تصميم رئيس يمكن الاعتماد عليه في تصميم التعلم المعكوس محل البحث الحالي

والنموذج ينقسم إلى سبع مراحل رئيسة إضافة الى مرحلة التقييم المدخلي؛ والتي تبين مدى ملاءمتها من عدمه للمتطلبات من ناحية التلميذ والمعلم والبيئة، والمراحل هي:

أولاً: مرحلة التقييم المدخلي: وتتضمن تحديد متطلبات كل من المعلم والتلميذ والتعلم المعكوس، ومدى مناسبتها من عدمه للتصميم التعليمي؛ والتي على أساسها ستتبع المراحل للنموذج، وتشمل هذه المرحلة عدة متطلبات، وهي:

1. **متطلبات المعلم:**

الإلمام بمهارات استخدام الحاسوب، والقدرة على استخدام نظام التعلم المعكوس، والقدرة على إنتاج الدروس بالشكل المطلوب معتمدا على تصميم وإنتاج مقاطع الفيديو والعروض التقديمية والخرائط الإلكترونية والمقدمة من خلال الموقع الإلكتروني، والإلمام باستراتيجيات التدريس المختلفة، والفهم العميق لطرق تقييم التلميذ بما يتناسب مع التعلم المعكوس.

2. **متطلبات التلميذ:**

امتلاك حاسوب مزود بخدمة الانترنت، والقدرة على استخدامه، والرغبة في التعلم.

3. **متطلبات التعلم المعكوس:**

جهاز عرض البيانات، وسبورة للعرض، والحاسوب، وبيئة إلكترونية لاحتواء التعلم المعكوس، وقاعة تقليدية لعقد ورش العمل الصفية.

ثانياً: مرحلة التهيئة: وتشمل هذه المرحلة أربع خطوات

1. **تحليل خبرات المتعلمين بأجهزة التعلم وأدواته:**

وتعني هنا معرفة الخبرات السابقة لتلاميذ الصف الثالث المتوسط بمدرسة ربيعة بن أكثم باستخدام أجهزة الحاسوب، والتعامل مع المواقع الإلكترونية، وخلفيتهم عن تشغيل الوسائط المتعددة، وأن يكون لديهم الخبرة لاستخدام

تلك الأدوات، وقد تأكد الباحث من توفر تلك الخبرات لدى تلاميذ الصف الثالث المتوسط.

2. تهيئة المعلمين لتطبيق البحث:

لتهيئة المعلمين الذين سوف يقومون بعملية التدريس من خلال التعلم المعكوس؛ قام الباحث بدراسة آلية التدريس من خلال التعلم المعكوس، وكيفية تقسيم عملية التعلم إلى حزأين: إلكتروني وتقليدي، وذلك من خلال تجربة استخدام الجزء الإلكتروني بأدواته الإلكترونية وإدارة الموقع الإلكتروني المشتمل على مقاطع الفيديو والعروض التقديمية والخرائط الإلكترونية؛ بالإضافة إلى تخطيط ورش العمل التقليدية داخل الفصل بما يتفق مع الجزء الإلكتروني الذي تم تعلمه ذاتيا.

3-تحليل المتطلبات الواجب توافرها في الجزء الإلكتروني للتعلم المعكوس:

تم التحقق من امتلاك التلاميذ عينة البحث من أجهزة الحاسوب وتوافر خدمة الانترنت؛ للتمكن من استخدام الوسائط الموجودة بالموقع الإلكتروني، وتم بناء الموقع ليعمل على الهواتف الذكية؛ ليستخدمه التلاميذ عند رغبتهم في ذلك، وبحكم عمل الباحث كمشرف تربوي لمقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة بمدرسة ربيعة بن أكثم؛ فإن معمل الحاسوب متصل بالإنترنت، وكذلك مساحات المعامل مناسبة، والتهوية والإضاءة جيدة، والتي يمكن للتلاميذ استخدامها.

4-تحديد البنية التحتية التكنولوجية:

ولاستخدام الجزء الإلكتروني للتعلم المعكوس؛ تم توفير خط اتصال بالإنترنت بسرعة مناسبة، وموقع للبيئة أعده الباحث على الإنترنت https:// emaps.moodlecloud.com أما بيئة التعلم موضوع البحث؛ فهي بيئة مبينة على التعلم المعكوس بشقيه (الإلكتروني والتقليدي).

ثالثاً: مرحلة التحليل: وتشمل هذه المرحلة تحليل المحتوى التعليمي بالخطوات التالية:

1 - تحديد الأهداف العامة للمحتوى التعليمي: قام الباحث بتحديد الهدف العام من دراسة التلميذ للمحتوى التعليمي المقدم من خلال الموقع الإلكتروني وورش العمل التقليدية، وقد تمثل هذا الهدف لتنمية مهارات في قراءة الخرائط الجغرافية لمقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة لدى تلاميذ الصف الثالث المتوسط.

2 - تحديد احتياجات التلاميذ وخصائصهم العامة: لا شك أن التعليم باستخدام الحاسوب يتطلب توافر مهارات وخصائص معينة لدى التلاميذ حتى يمكنهم الاستفادة من التعلم بهذه الطرق، ولعل من أهم الكفايات التي تتطلبها بيئة التعلم المعكوس ما يلي:

أ/ الكفايات الشخصية وتشمل:

وجود الدافع نحو التعلم، والقدرة على التعلم الذاتي، والقدرة على تنظيم الوقت، والقدرة على التعبير والاستفسار.

ب/ الكفايات المرتبطة باستخدام الحاسوب والإنترنت وتشمل:

القدرة على التعامل مع الحاسوب، والقدرة على الاتصال بالإنترنت، والقدرة على الوصول للموقع الإلكتروني المشتمل على مقاطع الفيديو والعروض التقديمية والخرائط الإلكترونية والمقدمة من خلال الموقع الإلكتروني والتفاعل معها، واستعراض صفحات الإنترنت، والقدرة على استخدام البريد الإلكتروني.

القدرة على تحميل الملفات وحفظها.

جـ/ الخصائص العامة للتلاميذ مجال البحث:

التلاميذ المستهدفون: تلاميذ الصف الثالث المتوسط بمدرسة ربيعة بن أكثم في نفس المرحلة العمرية ما بين 14-15 سنة، أما عينة البحث؛ فقد تم اختيارهم ممن يمتلكون أجهزة هواتف ذكية ولوحية، وجميعهم من الذكور، ويدرس لهم الباحث.

رابعاً: مرحلة التصنيف: إن هذه المرحلة من النموذج هي المرحلة التي تتضح فيها العلاقة بين التعلم التقليدي وبين التعلم الإلكتروني والمقدم من خلال التعلم المعكوس، وتنقسم هذه المرحلة طبقا لنموذج الدسوقي المستخدم إلى:

1 - تحقيق الأهداف التي يمكن تحقيقها بشكل أفضل: من داخل الفصل التقليدي؛ حيث يتواجه التلاميذ والمعلم وجهاً لوجه ليتم تحقيق الأهداف التالية:

التمهيد لموضوع الدرس القادم وتعريف التلاميذ بطريقة التعامل مع الموقع الإلكتروني، وعرض المشكلات التي واجهها التلاميذ أثناء التعامل مع الوسائط والأدوات المتاحة بالموقع الإلكتروني، وتصحيح التكليفات الخاصة بالتلاميذ، وإعادة شرح الأجزاء التي لم يستوعبها التلاميذ بشكل جيد.

2 - تحقيق الأهداف التي يمكن تحقيقها إلكترونيا بشكل أفضل:

وضع مقاطع الفيديو والعروض التقديمية والخرائط الإلكترونية الخاصة بالدرس السابق على الموقع الإلكتروني، وإنشاء التدريبات الخاصة بالدرس، واستعراض الموقع الإلكتروني، وتفاعل التلاميذ مع الوسائط المتاحة، وتعليقهم على الأجزاء التي لم يستطيعوا التلاميذ فهمها بشكل جيد.

خامساً - مرحلة التصميم: وتشمل هذه المرحلة الخطوات التالية:

1 - تصميم وبناء قائمة مهارات قراءة الخرائط الجغرافية لتلاميذ المرحلة المتوسطة: قام الباحث بمجموعة من الخطوات الإجرائية

لتصميم قائمة بمهارات قراءة الخرائط لتلاميذ المرحلة المتوسطة، ويمكن تحديد هذه الخطوات فيما يلي:

أ/ تحديد الهدف العام من إعداد قائمة بمهارات قراءة الخرائط الجغرافية:

هدف تصميم وبناء قائمة مهارات قراءة الخرائط الجغرافية إلى تحديد مهارات قراءة الخرائط الجغرافية اللازمة لتلاميذ الصف الثالث المتوسط بالقصيم، والتي يتم تدريسها بوحدة الخرائط والتقنيات الحديثة في الفصل الدراسي الأول في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة، والتي تمثلت في توضيح مضمون الخريطة، وقراءة مقياس رسم الخريطة، وقراءة مفتاح (دليل) الخريطة ودلالاته، وتحديد اتجاهاته، وتحديد مواقع الظواهر الجغرافية له، واستخدام خطوط الطول ودوائر العرض لتحديد الموقع؛ وذلك في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1442/ 1443هـ.

ب/ تحديد محتوى قائمة مهارات قراءة الخرائط الجغرافية:

لتحديد محتوى قائمة مهارات قراءة الخرائط الجغرافية؛ قام الباحث بمجموعة من الخطوات وهي كالتالي:

- الاطلاع على الأدبيات والبحوث والدراسات المرتبطة بالجغرافيا والخرائط الجغرافية لتلاميذ المرحلة المتوسطة.
- الاطلاع على محتوى الكتاب المدرسي لمادة الدراسات الاجتماعية والمواطنة المقرر على تلاميذ الصف الثالث المتوسط في الفصل الدراسي الأول.

وقد قام الباحث بتحليل مهارات قراءة الخرائط الجغرافية بوحدة الخرائط والتقنيات الحديثة، كما قام بتكليف ثلاثة من معلمي الدراسات الاجتماعية لنفس ذات المرحلة لتحليل تلك المهارات الموجودة في نفس الوحدة، وتمت مقارنة القوائم الأربعة، وتطابقت القوائم بنسبة اتفاق (94.6٪).

وقد روعي عند تصميم قائمة مهارات قراءة الخرائط الجغرافية وبناءها في صورتها الأولية اشتمال القائمة على المهارات الأساسية التي اتفقت عليها البحوث والدراسات السابقة بالإضافة لمحتوى وحدة الخرائط والتقنيات الحديثة والمقررة على تلاميذ الصف الثالث المتوسط في الفصل الدراسي الأول من مادة الدراسات الاجتماعية والمواطنة.

ت/ التحقق من صدق قائمة مهارات قراءة الخرائط الجغرافية:

لتحديد صدق قائمة مهارات الخرائط الجغرافية؛ عرض الباحث القائمة في صورتها الأولية على مجموعة من الخبراء والمحكمين من (3) أساتذة الجامعة (تخصص جغرافيا)؛ بالإضافة إلى (4) من الموجهين ورؤساء الأقسام ومعلمين لنفس التخصص؛ حيث طلب رأيهم في فقرات القائمة

من حيث مناسبة المهارات قراءة الخرائط الجغرافية لتلاميذ المرحلة المتوسطة، وكفايتها لما يفترض أن يتقنه التلاميذ في تلك المرحلة، والاقتراح بالإعادة (حذف أو إضافة أو صياغة).

وقد قاموا باقتراح مجموعة من التعديلات مثل:

- ضم مهارتي تحديد المواقع من خلال خطوط الطول ودوائر العرض في مهارة واحدة.
- إضافة مهارة قراءة مقياس الرسم.
- إعادة صياغة بعض المهارات.

تم إجراء التعديلات التي أشار إليها السادة المحكمون وأسفر ذلك عن إعادة صياغة بعض المهارات، وتم التوصل إلى (6) مهارات رئيسة لقراءة الخرائط لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالقصيم، وأصبحت قائمة مهارات قراءة الخرائط جاهزة للاستخدام في صورتها النهائية.

1 -صياغة الأهداف الإجرائية: تم وضع الأهداف التعليمية لمحتوى المقرر للصف الثالث المتوسط، والذي سوف يتم تدريسه باستخدام التعلم المعكوس بجزءيه (الإلكتروني والتقليدي)؛ حيث تمت عملية تحليل المادة العلمية واستخراج الأهداف التعليمية منها، وبلغ عدد الأهداف الإجرائية 20 هدفاً في مستويات بلوم المختلفة، وذلك على النحو التالي:

في نهاية البرنامج، يستطيع التلميذ أن يكون قادرا على أن:

1. يعدد أنواع الخرائط وفق الغرض منها
2. يذكر أنواع الخرائط الطبيعية
3. يسمي أنواع الخرائط البشرية
4. يرسم رمز مقياس الرسم الخطي
5. يوضح ما هو مقياس الرسم الكتابي
6. يشرح مقياس الرسم النسبي
7. يرسم مقياس الرسم الكسري
8. يرسم رمز الرسوم النقطية
9. يستنتج الفرق بين الرموز الخطية والمساحية
10. يرسم رمز الرسوم المساحية
11. يعرف أنواع الرموز الرسومية
12. يوضح كيف يكون اتجاه الشمال بالخريطة
13. يرسم أشكال رسم مؤشر الاتجاه
14. يطبق الطلاب الخارطة الطبيعية
15. يجد على الخارطة أهم الموارد الطبيعية في السعودية
16. يوضح التوزيع السكاني للسعودية
17. يعرف خطوط الطول
18. يوضح أهمية دوائر العرض
19. يحدد موقع قارات العالم السبع من خلال خطوط الطول ودوائر العرض
20. يحدد موقع دول العالم من خلال خطوط الطول ودوائر العرض

3 - تصميم المحتوى التعليمي المناسب لبيئة التعلم: في ضوء تحديد الخلفيات المعرفية و المهارية للتلاميذ، وتحديد الإمكانات المتاحة

والمعوقات، وتحديد الغايات للمحتوى ككل، وتحليلها وتحديد خريطة موضوعات المحتوى، والرجوع للبحوث والدراسات السابقة؛ قام الباحث بتحليل المحتوى وإستراتيجيات تنظيمه؛ حيث تم تحديد عناصر الموضوعات التي سيتم تناولها، وتغطية المحتوى الخاص بها، وذلك لتنمية مهارات قراءة الخرائط الجغرافية في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة، وإمكانية بناء أدوات التقويم والقياس عليها، كما تم اقتراح إستراتيجيات تنظيم المحتوى من خلال التعلم المعكوس موضوع البحث؛ حيث تم تحديد الأجزاء المراد عرضها على الموقع الإلكتروني؛ ومن ثَمَّ البدء في إنتاجها إلكترونيا وفق طبيعة كل جزء؛ فهناك من الأجزاء ما كان يستدعي عمل مقاطع فيديو، و كانت هناك حاجة لبناء عرض تقديمي لعرض الفكرة، وقد تمت الاستعانة ببعض الخرائط الإلكترونية من خلال Google maps وبعض الخرائط الموجودة بمحرك البحث google.

وقد روعي عند اختيار محتوى البرنامج توافر الشروط التالية:

- أن يغطى المحتوى التعليمي الأهداف التعليمية التي سبق تحديدها ويعمل على تحقيقها.
- أن يكون المحتوى صحيحاً علمياً.
- أن يتميز المحتوى بالتوازن من حيث العمق والاتساع.
- مراعاة التتابع المنطقي والتكامل في عرض المحتوى التعليمي.
- تقديم الجزء الإلكتروني للتعلم المعكوس بشكل متنوع ليتناسب وطبيعة الأسلوب المعرفي للتلاميذ.

4 - تصميم الأنشطة ومهام التعلم: تم تحديد المهام التعليمية للمتعلمين؛ حيث يجب أن يشارك التلميذ في التعلم بشكل إيجابي من خلال الاطلاع على مصادر التعلم المتاحة في الموقع الإلكتروني، ثم حل الأنشطة التعليمية المتمثلة في مهارات قراءة الخرائط الجغرافية في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة الموجودة في وحدة الخرائط والتقنيات الحديثة من خلال ورش العمل الصفية، فقد أتاح التعلم المعكوس جزئين رئيسين، وذلك على النحو التالي:

أ/ الجزء الإلكتروني: واشتمل على مقاطع الفيديو، والعروض التقديمية، والخرائط الإلكترونية، والمقدمة من خلال الموقع الإلكتروني؛ والتي يقوم التلميذ ذاتيا بالتعامل معها بعد تدريبه على كيفية التعامل مع الموقع الإلكتروني.

ب/ الجزء التقليدي: وذلك من خلال اللقاءات الصفية، وورش العمل التي يناقشها كل من المعلم والتلاميذ من خلال ما تم دراسته ذاتيا، والمشكلات التي واجهتهم أثناء تعلمهم من

خلال الموقع الإلكتروني.

والهدف هو إتقان التلميذ لمهارات قراءة الخرائط الجغرافية بوحدة الخرائط والتقنيات الحديثة من خلال التعلم المعكوس.

5 - تصميم استراتيجيات التعليم والتعلم:

استخدم الباحث العديد من استراتيجيات التعليم والتعلم المختلفة، مثل: التعلم التعاوني، والمحاضرة، والعصف الذهني؛ حيث استخدم إستراتيجية العصف الذهني لجلب أكبر كم من استجابات التلاميذ، واستخدم التعلم التعاوني لتدريب التلميذ على التفاعل بشكل جيد مع المجتمع المحيط به والقيام بالأدوار المختلفة في الحياة، واستخدم أسلوب المحاضرة إذا أراد توصيل معرفة أو مهارة ما للتلاميذ لكل موقف تعليمي حسب ما يراه المعلم مناسباً للموقف؛ وبما ينمي قدرة التلاميذ الاستيعابية للمهارات والمعارف الخاصة بموضوع الوحدة.

6 - تصميم واجهات التفاعل والتفاعلات البينية: قام الباحث بتصميم واجهة التفاعل والمحتوى على الـ MOODLE من خلال الرابط https://emaps.moodlecloud.com وتم عمل الحسابات الخاصة بالتلاميذ والمعلم، وقسم الباحث المحتوى إلى ستة موضوعات دراسية وفقا للمهارات الأساسية الستة.

وتم تصميم التفاعل بالتعلم المعكوس وفق ما يلي:

- تقسيم المحتوى إلى مجموعة من التفاعلات الإلكترونية والتقليدية، وفق مراحل التحليل السابقة.
- تحديد لكل جزء من أجزاء المحتوى مجموعة الوسائط التي تساعد على إتقانه.
- إتاحة الفرصة للمتعلمين لاختيار أفضل طرق التعلم؛ وذلك بشكل ذاتي ومخطط له مسبقا من المعلم ذاته.
- عمل مجموعة من ورش العمل الصفية المخططة والتي تجمع بين التلاميذ والمعلم، ويتاح فيها مناقشة مشكلات تعلمهم في الموقع الإلكتروني، كما تتيح ورش العمل التطبيق العملي لما تم تعلمه ذاتيا من خلال مجموعة من الخرائط الجغرافية، والأنشطة العملية التي تبرز وتؤكد على ما تم تعلمه التلاميذ وأتقنوه.

7 - تحديد فريق عمل إنتاج الوسائط المتعددة: قام الباحث نفسه ببناء البرنامج الإلكتروني وإنتاجه والمتضمن لمقاطع الفيديو والعروض التقديمية والخرائط الإلكترونية المقدمة من خلال الموقع الإلكتروني، كما قام ببناء الجزء التقليدي المتضمن لورش العمل أيضا؛ لذا فإن إنتاج المادة والوسائط -نظرا لحصوله على الدكتوراه في تخصص تقنيات

التعليم وتمرسه لمهاراته- كما قام بإنتاج المواد الالكترونية والتخطيط لورش العمل التقليدية.

8 - تحديد برامج الإنتاج ولغات البرمجة: تم إنتاج التعلم المعكوس وأدواته باستخدام مجموعة من البرامج، فتم إنتاج الفيديو باستخدام برنامج Snagit 10، كما تم إعداد إنتاج العروض التقديمية وتصميمها باستخدام Microsoft Power point 2013، والحصول على الخرائط الإلكترونية من خلال Google Maps، والبحث عنها في محرك البحث Google.

9 - تصميم أدوات التقييم والتقويم: تمثلت أدوات التقويم في اختبار مهارات قراءة الخرائط الجغرافية والمبني في ضوء قائمة المهارات التي تم التوصل إليها؛ وذلك من خلال التعلم المعكوس بجزءيه (التقليدي والإلكتروني).

10 - صدق المادة التعليمية:

بعد الانتهاء من إعداد المادة التعليمية والمبنية على مهارات قراءة الخرائط الجغرافية في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة؛ قام الباحث بعرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال الدراسات الاجتماعية، من مشرفي المواد والموجهين ورؤساء الأقسام والمعلمين، وقام الباحث بعرض المادة التعليمية و أنشطتها على مجموعة من الخبراء والمحكمين في مجال تكنولوجيا التعليم والمناهج وطرق التدريس والدراسات الاجتماعية والجغرافيا، وقد تفاعل عددا منهم، وأرسلوا بعض الاقتراحات والتعديلات؛ والتي أخذ بها الباحث قبل بداية التطبيق، وأصبح المحتوى جاهزاً للتصميم.

سادساً - مرحلة الإنتاج: تم إنتاج أدوات التقويم كالتالي:

1. اختبار مهارات قراءة الخرائط الجغرافية في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة، إعداده وضبطه:

تم الاطلاع على بعض الاختبارات المعدة في مجال تدريس الدراسات الاجتماعية والخرائط الجغرافية، وكذلك البحوث والدراسات التي تناولت إعداد الاختبارات التحصيلية في ميدان العملية التعليمية، وفي ضوء ذلك؛ تم إعداد الاختبار وفقاً للخطوات التالية:

تحديد الهدف من الاختبار: هدف الاختبار لقياس مدى اكتساب تلاميذ الصف الثالث المتوسط لمهارات قراءة الخرائط الجغرافية لمقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة (توضيح مضمون الخريطة - قراءة مقياس رسم الخريطة - قراءة مفتاح (دليل) الخريطة ودلالاته - تحديد الاتجاهات - تحديد مواقع الظواهر الجغرافية - استخدام خطوط الطول ودوائر العرض لتحديد الموقع) المتعلقة بوحدة الخرائط والتقنيات الحديثة الخاصة

بالصف الثالث المتوسط في الفصل الدراسي الأول.

التخطيط للاختبار: تضمنت عملية التخطيط للاختبار تحديد الجوانب المعرفية التي يقيسها الاختبار؛ حيث يقيس الاختبار مهارات قراءة الخرائط الجغرافية في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة لدى تلاميذ الصف الثالث المتوسط، وفيما يلي عرض تفصيلي لعناصر بناء الاختبار:

أ/ **إعداد جدول المواصفات**: إن الهدف من جدول المواصفات؛ هو التأكد من أن الاختبار يقيس مدى تحقيق أهداف البرنامج، ومحتوى الجوانب المعرفية المراد قياسها، كما أنه يبين الأهمية النسبية لكل مهارة ولكل هدف، وبالتالي فهو يحدد عدد فقرات الاختبار التي سيتم تخصيصها لكل موضوع، ولكل هدف من أهداف البرنامج، ويوضح الجدول التالي مهارات قراءة الخرائط الجغرافية للمقرر، والأسئلة التي يقيسها في المستويات المعرفية المختلفة.

جدول (1)

جدول مواصفات اختبار مهارات قراءة الخرائط الجغرافية

مهارات قراءة الخرائط	مستويات بلوم			عدد الفقرات
	تذكر	فهم	تطبيق	
توضيح مضمون الخريطة	2	0	1	3
قراءة مقياس رسم الخريطة	0	2	2	4
قراءة مفتاح (دليل) الخريطة ودلالاته	1	1	2	4
تحديد الاتجاهات	0	1	2	3
تحديد مواقع الظواهر الجغرافية	0	1	1	2
استخدام خطوط الطول ودوائر العرض في تحديد الموقع	1	1	2	4
الإجمالي	4	6	10	20
النسبة المئوية	%20	%30	%50	%100

وقد تم إعداد جدول المواصفات لمحتوى المادة العلمية حسب مستويات بلوم المعرفية، وأصبح عدد فقرات الاختبار (20) فقرة كما يوضحها الجدول السابق حسب موضوعاتها

ب- **كتابة الأسئلة وصياغتها**: بعد تحديد نوع الاختبار قام الباحث بصياغة مفرداته حسب مستويات بلومكما في الجدول السابق، وتمت صياغة الأسئلة في صورة إجابات قصيرة للمعلومات النظرية وإجابات عملية للمعلومات التطبيقية.

(ج) كتابة تعليمات الاختبار: تمت كتابة تعليمات الاختبار ووضعها في بدايته، وروعي أن تكون التعليمات واضحة الصياغة وسهلة الفهم، تم وضع تعليمات الاختبار، ومكانها من الاختبار، وكذلك تم توزيع الدرجات لكل سؤال؛ حيث تم تخصيص درجتين للإجابة الصحيحة، ودرجة واحدة للإجابة التي بها جزء صحيح من الإجابة، أما الإجابة الخاطئة فقد أعطيت الدرجة صفر، وفق نموذج الإجابة لفقرات الاختبار.

(د) ضبط الاختبار: مر ضبط الاختبار بمرحلتين أساسيتين؛ وفيما يلي الشرح بالتفصيل:

(1) **حساب صدق الاختبار**: عُرضت الصورة الأولية لاختبار مهارات قراءة الخرائط الجغرافية في المقرر بوحدة الخرائط والتقنيات الحديثة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال الدراسات الاجتماعية منهم (3) من أساتذة الجامعات، و(4) من الموجهين ورؤساء الأقسام والمعلمين في الجغرافيا؛ وذلك لإبداء الرأي حول مدى مناسبة السؤال للهدف التعليمي، ومدى اتفاقه مع المهارة، ودقة صياغة عباراته بشكل واضح ومناسب للتلاميذ، ومقترحات أخرى، وقد أوصى السادة المحكمون بضرورة إعادة صياغة بعض الأسئلة لتتناسب مع مستوى الأهداف، مع بعض التعديلات اللغوية للأسئلة، وتمت التعديلات وفق ملاحظاتهم، وبالتالي أصبح الاختبار يتمتع بالصدق.

(2) **التجربة الاستطلاعية**: تم تطبيق الاختبار استطلاعيا على عينة مكونة من 25 تلميذاً من تلاميذ الصف الثالث المتوسط من غير عينة البحث، وبمتوسط عمر زمني 13.4 سنة، وانحراف معياري0.98؛ وذلك للوقوف على ثبات الاختبار، وحساب معامل السهولة والصعوبة والتمييز لمفردات الاختبار، وإعادة صياغة بعض العبارات الغامضة على التلاميذ حتى تتسم بالوضوح، وحساب زمن الاختبار، والتأكد من وضوح التعليمات.

(3) **حساب ثبات الاختبار**: في ضوء التجربة الاستطلاعية على 25 تلميذاً من تلاميذ الصف الثالث المتوسط من نفس خصائص عينة البحث، وبمتوسط عمر غير عينة البحث؛ تم استخدام طريقة ألفا كرونباخ للثبات، وقد استخدم الباحث برنامج التحليل الإحصائي للبيانات SPSS، وقد بلغ معامل ثبات الاختبار (0.865) لمعادلة ألفا كرو نباخ، وهذه الدرجة تجعلنا نطمئن إلى استخدام هذا الاختبار كأداة للقياس في هذا البحث.

(4) **الاتساق الداخلي**: ولتحديد الاتساق الداخلي؛ تم حساب معاملات الارتباط بين كل سؤال، وبين الدرجة الكلية للاختبار، ويتضح أن الأسئلة أظهرت معاملات ارتباط لها دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)، وهذا يشير إلى أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

(5) **حساب معامل السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار:** تم حساب معاملات السهولة والصعوبة لكل مفردة من مفردات الاختبار؛ والتي تراوحت معاملات سهولة الاختبار ما بين (0.66- 0.75)، وقد اعتبرت أسئلة الاختبار التي بلغ معامل سهولتها أكبر من (0.8) أسئلة شديدة السهولة، كما تراوحت معاملات الصعوبة ما بين (0.34- 0.25) وهي تعد معاملات سهولة وصعوبة مقبولة، وتم الاستفادة من حساب معاملات السهولة والصعوبة للاختبار عند تطبيقه استطلاعيا لترتيب أسئلة الاختبار من السهل إلى الصعب، وبذلك تمت الاستفادة من حساب تلك المعاملات للتأكد من مناسبة الأسئلة لمستوى التلاميذ؛ بالإضافة إلى استخدامها في الترتيب المنطقي للأسئلة لتتدرج من السهل للصعب.

(6) **حساب معاملات التمييز:** تم حساب معاملات التمييز لكل سؤال من أسئلة الاختبار، وقد تراوحت ما بين (0.35 – 0.68)؛ مما يشير إلى أن أسئلة الاختبار ذات قوة تمييز مناسبة تسمح باستخدام الاختبار لقياس تحصيل التلاميذ، وهي تعتبر معاملات تمييز مقبولة.

(7) **حساب زمن الاختبار:** تم تقدير زمن الاختبار عن طريق حساب الزمن الذي استغرقه كل فرد من أفراد العينة الاستطلاعية في الإجابة عن أسئلة الاختبار، ثم تم حساب المتوسط الحسابي بحساب مجموع الزمن الذي استغرقته العينة بأكملها للإجابة، والقسمة على عددهم، وكان متوسط الزمن (40) دقيقة تقريباً.

(8) **التأكد من وضوح التعليمات:** قبل بدء الاختبار؛ كان هناك حرص على قراءة التلاميذ للتعليمات، وتوضيحها لهم ليتسنى لهم الإجابة عن مفرداته بطريقة سليمة.

4- إنتاج الوسائط الخاصة بالجزء الإلكتروني للتعلم المعكوس:

تم إنتاج الوسائط الخاصة بالجزء الإلكتروني للتعلم المعكوس وتضمنت عملية إنتاج المحتوى التعليمي مهارات قراءة الخرائط الجغرافية (توضيح مضمون الخريطة – قراءة مقياس رسم الخريطة – قراءة مفتاح (دليل) الخريطة ودلالاته – تحديد الاتجاهات – تحديد مواقع الظواهر الجغرافية – استخدام خطوط الطول ودوائر العرض لتحديد الموقع) المتعلقة بوحدة الخرائط والتقنيات الحديثة.

بناء المادة التعليمية: قام الباحث باستخدام برامج الفيديو من خلال تصوير سطح المكتب للحاسوب وتصوير الباحث أحيانا في توضيح بعض مهارات القراءة، بالإضافة لاستخدام العروض التقديمية في عرض بعض مهارات قراءة الخرائط، وقد تم استخدام ما تم إنتاجه من وسائط خاصة بالمهارات

التي تم تحديدها مسبقاً والمحدد لها الفترة الزمنية من 8 – 12 حصة تدريسيةً ورفعها على الموقع الإلكتروني والذي خصصه الباحث للتعلم المعكوس، وهي تمثل الوسائط التي تم إنتاجها والخاصة بوحدة الخرائط والتقنيات الحديثة لتلاميذ الصف الثالث المتوسط، أما بالنسبة للجزء التقليدي؛ فتم تخصيص ورش عمل صفيه يلتقي فيها الباحث والمتعلمون داخل الصف لمناقشة مدى تعلمهم من الموقع الإلكتروني، والتعاون فيما بينهم لحل الأنشطة بناء على ما تم تعلمه ذاتيا.

إنتاج واجهات التفاعل: قام الباحث ببناء وتصميم واجهة التفاعل الخاصة بالموقع الإلكتروني والمصمم في التعلم المعكوس، ثم قام برفع المادة على الموقع وتصميم الوجهات الخاصة بالدخول والتفاعل معها.

سابعاً: مرحلة التقويم: تشتمل هذه المرحلة على الخطوات الفرعية التالية:

1. **اختيار بيئة التعلم المعكوس**: تشير بيئة التعليم والتعلم إلى مجموعة من العوامل التي يمكن أن تؤثر على قدرة التلميذ على التركيز، وعلى استيعاب المعلومات وتذكرها، وقد تم في هذه الخطوة تحديدا ما يلي:

- المكان المناسب للتعلم: هو الموقع الإلكتروني، وأحيانا معمل الحاسوب، وقاعات الدراسة بمدرسة تربيعة بن أكثم.
- نوع التعلم المناسب: ويشمل نوعين من التعليم والتعلم: الأول باستخدام الموقع الإلكتروني ومواده التعليمية الإلكترونية، والثاني من خلال ورش العمل الصفية.

2- **استخدام التعلم المعكوس وتجريبه**: قام الباحث قبل بداية التطبيق بخمسة أيام باختبار عمل الموقع بشكل سليم مع المساحة المخصصة له، وذلك من خلال متصفح الإنترنت على أكثر من جهاز حاسوب، وأكثر من نوع من متصفحات الإنترنت، كما قام باختبار عمل الصفحاتً وعمل الوسائط والأدواتً بالإضافة إلى التحقق من تشغيل العروض التقديمية داخل الموقع دون الحاجة لوجود حزمة Microsoft office من خلال استخدام تطبيقات جوجل Google apps، وعمل ملفات الفيديو من خلال قناة خاصة على اليوتيوب YouTube Channel، والخرائط الجغرافية من خلال Google maps وصور الخرائط بمحرك البحث google، وذلك بما يضمن سرعة عمل الموقع وكفاءة استخدام الوسائط، أما بالنسبة للجزء التقليدي؛ فتم التأكد من مناسبة المكان لتنفيذ ورش العمل وإتاحة فرص التواصل، و التعاون بين التلاميذ وبعضهم البعض من ناحية، وبينهم وبين المعلم من ناحية أخرى.

ثامناً: مرحلة التطبيق: تشمل هذه المرحلة الخطوات الفعلية التالية:

1 - الاستخدام النهائي للتعلم المعكوس: بعد التأكد من سلامة التعلم المعكوس وصلاحيته للعمل مع التلاميذ، وقام الباحث بتحديد موعد بداية التطبيق.

2 - النشر والإتاحة للتطبيق والاستخدام: تم نشر الموقع الذي أعده الباحث، وهو https:// emaps.moodlecloud.com مع مراعاة تحديث معلومات المادة بصفة مستمرة، وصيانة الموقع بشكل دوري مستمر للتأكد من صلاحيته للعمل خلال فترة التطبيق.

3 - التطبيق وإدارة المحتوى: بعد الانتهاء من إعداد أدوات البحث؛ بدأت مرحلة التطبيق والتي تهدف إلى الحصول على البيانات اللازمة لاختبار صحة الفروض، وقام الباحث بالاستعداد لإدارة التعلم ومراجعة خطواته لتطبيق التجربة.

4 - اختيار عينة البحث: تم اختيار عينة عشوائية مكونة من 60 تلميذاً من تلاميذ الصف الثالث المتوسط، وعُقد اجتماع لتوضيح فكرة البحث، وطريقة تطبيقه، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبيتين متماثلتين، وكل منهما مكون من (30) تلميذاً، وتم تجهيز الدروس محل التطبيق على شكل مقاطع فيديو وعروض التقديمية، وخرائط إلكترونية مقدمة من خلال الموقع الالكتروني، ومخطط لورش عمل تعقد بشكل تقليدي عقب الدراسة الذاتية للتلاميذ.

5 - التأكد من تكافؤ المجموعتين: قام الباحث بالتحقق من ذلك- بالنسبة لمهارات قراءة الخرائط الجغرافية -من خلال التطبيق القبلي لاختبار مهارات قراءة الخرائط الجغرافية، ولمعرفة ما إذا كان هنالك فرق ذو دلالة إحصائية لمتوسطي المجموعتين في مهارات قراءة الخرائط الجغرافية؛ استخدم الباحث اختبار «ت» Independent Sample t- test؛ لتوضيح دلالة الفروق بين المجموعتين (التجريبية والضابطة لمهارات قراءة الخرائط الجغرافية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (2):

تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	العدد	الدرجة العظمى	م	ع	درجة الحرية	قيمة ت	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
الضابطة	30	40	19.93	2.363	58	0.155	0.878	غير دالة
التجريبية	30		19.83	2.640				

يتضح من الجدول رقم (2) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (0.05) بين المجموعتين التجريبية والضابطة لاختبار مهارات قراءة الخرائط الجغرافية، مما يبين التكافؤ بين المجموعتين وصلاحيتهما للتطبيق.

6 - تنفيذ التجربة الأساسية للبحث: تم تدريس المحتوى حسب الجدول الزمني المعد لتدريس المنهج، و قد قام الباحث بإعادة صياغة المحتوى بما يتناسب مع الوسائل التعليمية المقترحة، والتزم الباحث بالمحتوى الدراسي المقرر من وزارة التعليم السعودية بوحدة الخرائط والتقنيات الحديثة في الجزء الخاص بمهارات قراءة الخرائط الجغرافية لكتاب الدراسات الاجتماعية والمواطنة لتلاميذ الصف الثالث المتوسط للعام الدراسي 1442/ 1443هـ، وقام بتجهيز الوسائط المطلوبة لتدريسها بالتعلم المعكوس كما التزم الباحث باستراتيجية التعلم المعكوس لتنمية مهارات قراءة الخرائط الجغرافية بوحدة الخرائط والتقنيات الحديثة.

وقد قام الباحث بإعداد وتجهير المكان الخاص بتطبيق التجربة في الجزء التقليدي والذي تقام عليه ورش العمل واستخدام معمل الحاسوب في بعض الأحيان بمدرسة ربيعة بن أكثم المتوسطة والتأكد من وجود جهاز حاسوب وجهاز عرض فوق الرأسي وشاشة عرض والأجهزة متصلة بالإنترنت، كما يمتلك كل التلاميذ هاتفا ذكيا أو لوحيا، وقد تم إعداد التعلم المعكوس ليتمكن التلميذ من متابعته من أي جهاز، وتم التطبيق القبلي لاختبار مهارات قراءة الخرائط الجغرافية على مجموعتي البحث، والتدريس بالطريقة التقليدية للمجموعة الضابطة، والتدريس بالتعلم المعكوس للمجموعة التجريبية، ثم تم التطبيق البعدي لاختبار مهارات قراءة الخرائط الجغرافية.

الأساليب الإحصائية المستخدمة لمعالجة البيانات:

استخدم الباحث اختبار ت للمجموعات المرتبطة لقياس الفرق بين التطبيقين القبلي والبعدي، واختبار ت للمجموعات المستقلة؛ لقياس الفرق بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة، ومربع إيتا لقياس حجم التأثير.

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:

للتوصل الى نتائج البحث الحالي حول تحديد تأثير استخدام التعلم المعكوس لتنمية مهارات قراءة الخرائط الجغرافية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالقصيم؛ قام الباحث باستخدام اختبار ت للمجموعات المرتبطة للمقارنة بين

درجات التلاميذ في التطبيقين القبلي والبعدي لأداة البحث، كما قام باستخدام اختبار ت للمجموعات المستقلة للمقارنة بين التلاميذ في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لأداة البحث، كما تم استخدام مربع إيتا لقياس حجم تأثير استخدام التعلم المعكوس لتنمية مهارات قراءة الخرائط الجغرافية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالقصيم، وجاءت النتائج على النحو التالي:

للإجابة على السؤال الأول للبحث؛ ونصه «ما مهارات قراءة الخرائط الجغرافية في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة اللازمة لتلاميذ الصف الثالث المتوسط بالقصيم؟» تم تحليل البحوث والدراسات السابقة في مجال الدراسات الاجتماعية و الجغرافيا بوجه عام، والخرائط الجغرافية ومهارات قراءتها بوجه خاص، كما تم تحليل محتوى كتاب الصف الثالث المتوسط في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة في الفصل الدراسي الأول وعلى وجه الخصوص وحدة الخرائط والتقنيات الحديثة؛ والتي تتضمن مجموعة من المهارات الخاصة بقراءة الخرائط الجغرافية، وقد تضمنت توضيح مضمون الخريطة، وقراءة مقياس رسم الخريطة، وقراءة مفتاح (دليل) الخريطة ودلالاته، وتحديد الاتجاهات، وتحديد مواقع الظواهر الجغرافية، واستخدام خطوط الطول ودوائر العرض لتحديد الموقع، وتم عرض هذه القائمة على مجموعة من الخبراء والمحكمين في مجال الدراسات الاجتماعية والجغرافيا، وبعد إجراء التعديلات؛ تم التوصل إلى قائمة مكونة من (6) مهارات رئيسة و تضم كل منها(20) مهارة فرعية.

للإجابة على السؤال الثاني للبحث، ونصه «ما تأثير استخدام التعلم المعكوس في تنمية مهارات قراءة الخرائط الجغرافية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة؟» وللإجابة عن سؤال البحث؛ قام الباحث بالتحقق من صحة فرضيات البحث المرتبطة بالسؤال باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، وذلك على النحو التالي:

التحقق من صحة الفرض الأول، و نصه «يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية للتطبيقين القبلي والبعدي لتلاميذ المرحلة المتوسطة باختبار مهارات قراءة الخرائط الجغرافية في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة لصالح التطبيق البعدي».

قام الباحث باجراء اختبار ت للمجموعات المرتبطة Paired Sample t-test لدرجات التطبيقين القبلي والبعدي لمجموعة البحث التجريبية في اختبار مهارات قراءة الخرائط الجغرافية، وذلك وفق الجدول التالي:

جدول رقم(3):

الفروق بين متوسطات درجات التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في اختبار مهارات قراءة الخرائط الجغرافية

المهارة	القياس	الدرجة العظمى	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة	الدلالة عند 0.05	مربع ايتا	حجم الاثر
توضيح مضمون الخريطة	القبلي	6	4	0.695	15.903	0.000	دالة	0.897	كبير
	البعدي		5.50	0.509					
قراءة مقياس رسم الخريطة	القبلي	8	3.70	0.794	13.979	0.000	دالة	0.870	كبير
	البعدي		6.73	0.868					
قراءة مفتاح (دليل) الخريطة ودلالاته	القبلي	8	3.30	0.596	22.574	0.000	دالة	0.946	كبير
	البعدي		7.40	0.814					
تحديد الاتجاهات	القبلي	6	3.10	0.712	16.963	0.000	دالة	0.908	كبير
	البعدي		5.73	0.450					
تحديد مواقع الظواهر الجغرافية	القبلي	4	3.30	0.837	2.183	0.037	دالة	0.141	متوسط
	البعدي		3.70	0.466					
استخدام خطوط الطول ودوائر العرض في تحديد الموقع	القبلي	8	3.43	0.626	16.767	0.000	دالة	0.905	كبير
	البعدي		7	0.743					
الاختبار الكلي	القبلي	40	19.83	2.640	26.962	0.000	دالة	0.962	كبير
	البعدي		36.07	1.530					
المهارة	**القياس**	**الدرجة العظمى**	**م**	**ع**	**قيمة ت**	**مستوى الدلالة**	**الدلالة عند 0.05**	**مربع (إيتا)**	**حجم الاثر**
توضيح مضمون الخريطة	القبلي	6	4	0.695	15.903	0.000	دالة	0.897	كبير
	البعدي		5.50	0.509					
قراءة مقياس رسم الخريطة	القبلي	8	3.70	0.794	13.979	0.000	دالة	0.870	كبير
	البعدي		6.73	0.868					
قراءة مفتاح (دليل) الخريطة ودلالاته	القبلي	8	3.30	0.596	22.574	0.000	دالة	0.946	كبير
	البعدي		7.40	0.814					
تحديد الاتجاهات	القبلي	6	3.10	0.712	16.963	0.000	دالة	0.908	كبير
	البعدي		5.73	0.450					
تحديد مواقع الظواهر الجغرافية	القبلي	4	3.30	0.837	2.183	0.037	دالة	0.141	متوسط
	البعدي		3.70	0.466					
استخدام خطوط الطول ودوائر العرض لتحديد الموقع	القبلي	8	3.43	0.626	16.767	0.000	دالة	0.905	كبير
	البعدي		7	0.743					
الاختبار الكلي	القبلي	40	19.83	2.640	26.962	0.000	دالة	0.962	كبير
	البعدي		36.07	1.530					

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية باختبار مهارات قراءة الخرائط الجغرافية في كل مهارة على حدة، وفي

المهارات الكلية لصالح التطبيق البعدي، ففي مهارة «توضيح مضمون الخريطة» بلغ متوسط درجات التطبيق القبلي (4) بانحراف معياري (0.695) بينما بلغ متوسط درجات التطبيق البعدي (5.50) بانحراف معياري (0.509)، وبلغت قيمة (تt) للفروق بين درجات التطبيقين القبلي والبعدي (15.903)، وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى دلالة (0.05)، حيث إن الدلالة المحسوبة تساوي (0.00) ، وهي أقل من (0.05)، وفي مهارة «قراءة مقياس رسم الخريطة» بلغ متوسط درجات التطبيق القبلي (3.70) بانحراف معياري (0.794)، في حين بلغ متوسط درجات التطبيق البعدي (6.73) بانحراف معياري (0.868)، وبلغت قيمة (تt) للفروق بين درجات التطبيقين القبلي والبعدي (13.979)، وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى دلالة (0.05)، حيث إن الدلالة المحسوبة تساوي (0.00) وهي أقل من (0.05)، وفي مهارة «قراءة مفتاح (دليل) الخريطة ودلالاته» بلغ متوسط درجات التطبيق القبلي (3.30) بانحراف معياري (0.596)، في حين بلغ متوسط درجات التطبيق البعدي (7.40) بانحراف معياري (0.814)، وبلغت قيمة (ت t) للفروق بين درجات التطبيقين القبلي والبعدي (22.574)، وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى دلالة (0.05)، حيث إن الدلالة المحسوبة تساوي (0.00) وهي أقل من (0.05)، وفي مهارة «تحديد الاتجاهات» بلغ متوسط درجات التطبيق القبلي (3.10) بانحراف معياري (0.712)، في حين بلغ متوسط درجات التطبيق البعدي (5.73) بانحراف معياري (0.450)، وبلغت قيمة (تt) للفروق بين درجات التطبيقين القبلي والبعدي (16.963) وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى دلالة (0.05)، حيث إن الدلالة المحسوبة تساوي (0.00)، وهي أقل من (0.05)، وفي مهارة « تحديد مواقع الظواهر الجغرافية» بلغ متوسط درجات التطبيق القبلي (3.30) بانحراف معياري (0.837)، بينما بلغ متوسط درجات التطبيق البعدي (3.70) بانحراف معياري (0.466)، وبلغت قيمة (تt) للفروق بين درجات التطبيقين القبلي والبعدي (2.183)، وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى دلالة (0.05)، حيث إن الدلالة المحسوبة تساوي (0.037)، وهي أقل من (0.05)، وفي مهارة «استخدام خطوط الطول ودوائر العرض لتحديد الموقع» بلغ متوسط درجات التطبيق القبلي (3.43) بانحراف معياري (0.626)، بينما بلغ متوسط درجات التطبيق البعدي (7) بانحراف معياري (0.743)، وبلغت قيمة (تt) للفروق بين درجات التطبيقين القبلي والبعدي (16.767) وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى دلالة (0.05)؛ حيث إن الدلالة المحسوبة تساوي (0.00) وهي أقل من (0.05)، وفي مهارة قراءة

الخرائط الجغرافية الكلية بلغ متوسط درجات التطبيق القبلي (19.83) بانحراف معياري (2.640)، بينما بلغ متوسط درجات التطبيق البعدي (36.07) بانحراف معياري (1.530)، وبلغت قيمة (تt) للفروق بين درجات التطبيقين القبلي والبعدي (15.903) وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى دلالة (0.05)؛ حيث إن الدلالة المحسوبة تساوي (0.00) وهي أقل من (0.05)؛ مما يعني وجود فرق دال احصائيا بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار مهارات قراءة الخرائط الجغرافية لصالح التطبيق البعدي؛ وبالتالي تم قبول الفرض الأول.

ويفسر الباحث ذلك؛ بأن التعلم المعكوس وما يتميز به من خصائص وسمات تجمع بين مميزات كل من التعلم التقليدي و التعلم الإلكتروني؛ قد ساعدا على تنمية مهارات قراءة الخرائط الجغرافية؛ حيث تضمن الجزء الإلكتروني برنامج ادارة التعلم الإلكتروني MOO-DLE ؛ والذي يتضمن مجموعة من الأنشطة التفاعلية والأمثلة العملية الخاصة بالخرائط الجغرافية؛ بالإضافة لتوظيف تطبيقات Google Maps داخله ومجموعة من الوسائط المتعددة؛ كمقاطع الفيديو والعروض التقديمية والخرائط الإلكترونية؛ والتي تتاح للتلاميذ في أي وقت، ومن أي مكان؛ وبالتالي يستطيع التلاميذ تحضير الدروس قبل لقاء المعلم بالحصص التقليدية؛ هذا بالإضافة للجزء التقليدي الذي يتضمن التفاعلات المباشرة بين المعلم وبين التلاميذ الذي يسمح بمناقشة ما تم درسه التلاميذ في المنزل ذاتيا؛ بالإضافة لحل الأنشطة المتنوعة التي يقدمها المعلم في الفصل بناء على ما تم تحضيره وتعلمه بالمنزل، كما تم الاعتماد على تصميم مجموعة من الوسائط التي تستثير دافعية التلاميذ نحو التعلم، وتحفز المتعلمين على التعلم وتزيد من فرص بقاءتأثيرالتعلم؛ هذا بالإضافة إلى أن اعتماد التعلم المعكوس على النظريات التربوية التي تدعمه، وتؤكد على أن الوسائل التعليمية والتعلم النشطة والترابطة والاتصالية التي تم الاعتماد عليها أثناء بناء الفصل المعكوس؛ قد ساعدت على زيادة تفاعل دور المتعلم واستفادته القصوى من عملية التعلم، وبنائه لمخزون معرفي من خلال التعلم من أكثر من مصدر، وبذل الجهد لاكتساب المعرفة؛ مما كان لها الأثر الإيجابي في تعلم مهارات قراءة الخرائط الجغرافية ويتفق ذلك مع نتيجة دراسة كل من: النجار وحسن (م2018)، وخليفة (2016م)، وأبانمي (2016م)، وحسن (2015م)، وحمزة (2015م)، والصفير (2015م)، وفتحي (2015م)، ومتولي (2015م)، وجيوجنج ورونان ووينتنج (Jiugen, Ruonan, and Wenting, 2014)، وبرام (Brame, 2014). ، وبيشوب وفيرلجر (Bishop & Verleger, 2013).، وكانديس وكاتلي (Candice & Kately, 2013)) ،

وجونسون (Johnson, 2013)، وسانكي وهانت (Sankey & Hunt, 2013)، وديسكرول (Driscoll, 2012.)، حيث كانت نتائجهم تشير إلى فعالية التعلم المعكوس في رفع مستوى أداء المتعلمين.

التحقق من صحة الفرض الثاني، ونصه «يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة من تلاميذ المرحلة المتوسطة بالتطبيق البعدي لاختبار مهارات قراءة الخرائط الجغرافية في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة لصالح المجموعة التجريبية»

قام الباحث بإجراء اختبار: ت للمجموعات المستقلة Independent Sample t-test؛ وذلك لحساب درجات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي، وذلك وفق الجدول التالي:

جدول رقم(4):

الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات قراءة الخرائط الجغرافية

المهارة	القياس	الدرجة العظمى	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة	الدلالة عند 0.05	مربع ايتا	حجم الأثر
توضيح مضمون الخريطة	الضابطة	6	2.97	0.850	14.005	0.000	دالة	0.772	كبير
	التجريبية		5.50	0.509					
قراءة مقياس رسم الخريطة	الضابطة	8	4	1.114	10.598	0.000	دالة	0.659	كبير
	التجريبية		6.73	0.868					
قراءة مفتاح (دليل) الخريطة ودلالاته	الضابطة	8	3.40	0.563	22.139	0.000	دالة	0.894	كبير
	التجريبية		7.40	0.814					
تحديد الاتجاهات	الضابطة	6	2.97	0.765	17.078	0.000	دالة	0.834	كبير
	التجريبية		5.73	0.450					
تحديد مواقع الظواهر الجغرافية	الضابطة	4	3.17	0.874	2.948	0.016	دالة	0.13	متوسط
	التجريبية		3.70	0.466					
استخدام خطوط الطول ودوائر العرض في تحديد الموقع	الضابطة	8	3.57	0.626	19.358	0.000	دالة	0.866	كبير
	التجريبية		7	0.743					
الاختبار الكلي	الضابطة	40	20.10	2.325	31.427	0.000	دالة	0.945	كبير
	التجريبية		36.07	1.530					

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات قراءة الخرائط الجغرافية في كل مهارة عل حدة وبالمهارات الكلية لصالح المجموعة التجريبية، ففي مهارة « توضيح مضمون الخريطة» بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (2.97) بانحراف معياري (0.850)، بينمابلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (5.50) بانحراف معياري (0.509)، وبلغت قيمة ت(t)) للفروق بين درجات التطبيق البعدي للمجموعتين(التجريبية والضابطة) (14.005) وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى دلالة (0.05)، حيث إن الدلالة المحسوبة تساوي (0.00)، وهي أقل من (0.05)، وفي مهارة « قراءة مقياس رسم الخريطة» بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (4) بانحراف معياري (1.114)، بينمابلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (6.73) بانحراف معياري (0.868)، وبلغت قيمة (ت(t) للفروق بين درجات التطبيق البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة (10.598) وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى دلالة (0.05)، حيث إن الدلالة المحسوبة تساوي (0.00)، وهي أقل من (0.05)، وفي مهارة « قراءة مفتاح (دليل) الخريطة ودلالاته» بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (3.40) بانحراف معياري (0.563)، بينمابلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (7.40) بانحراف معياري (0.814)، وبلغت قيمة (ت(t) للفروق بين درجات التطبيق البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة (22.139) وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى دلالة (0.05)، حيث إن الدلالة المحسوبة تساوي (0.00)، وهي أقل من (0.05)، وفي مهارة «تحديد الاتجاهات» بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (2.97) بانحراف معياري (0.765) بينمابلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (5.73) بانحراف معياري (0.450)، وبلغت قيمة (ت(t) للفروق بين درجات التطبيق البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة (17.078)، وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى دلالة (0.05)، حيث إن الدلالة المحسوبة تساوي (0.00)، وهي أقل من (0.05)، وفي مهارة « تحديد مواقع الظواهر الجغرافية» بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (3.17) بانحراف معياري (0.874) بينمابلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (3.70) بانحراف معياري (0.466)، وبلغت قيمة (ت(t) للفروق بين درجات التطبيق البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة (2.948)، وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى دلالة (0.05)، حيث إن الدلالة المحسوبة تساوي (0.016)، وهي أقل من (0.05)، في مهارة «استخدام خطوط الطول ودوائر العرض لتحديد الموقع»

بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (3.57) بانحراف معياري (0.626)، بينمابلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (7) بانحراف معياري (0.743)، وبلغت قيمة (ت t) للفروق بين درجات التطبيق البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة (19.358)، وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى دلالة (0.05)، حيث إن الدلالة المحسوبة تساوي (0.00)، وهي أقل من (0.05)، وفي مهارات قراءة الخرائط الجغرافية الكلية بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (20.10) بانحراف معياري (2.325)، بينمابلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (36.07) بانحراف معياري (1.530)، وبلغت قيمة (ت t) للفروق بين درجات التطبيق البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة (31.427) وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى دلالة (0.05)، حيث إن الدلالة المحسوبة تساوي (0.00 ، وهي أقل من (0.05)، مما يعني وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات قراءة الخرائط الجغرافية لصالح المجموعة التجريبية؛ وبالتالي تم قبول الفرض الثاني.

ويفسر الباحث ذلك؛ بأن المجموعة التجريبية التي استخدم فيها التعلم المعكوس؛ كان لها الأفضلية عن المجموعة الضابطة التي مارست التعلم بشكل تقليدي، هذا بالاضافة إلى أنه من خلال نظام إدارة التعلم الإلكتروني MOO-DLE وتطبيقات Google maps، ومقاطع الفيديو، والعروض التقديمية، والخرائط الإلكترونية التي تم توفيرها للمجموعة التجريبية، وإتاحة فرصة التعلم من المنزل، ومناقشة ما تم تعلمه في الفصل مرة أخرى؛ كل هذا ساعد على تميز المجموعة التجريبية مقارنة بما تم تقديمه تقليديا للمجموعة الضابطة، كما أن تدرج عرض مهارات الخرائط الجغرافية، وتقديم مجموعة من الأمثلة للبيئة التي يعيش فيها التلاميذ؛ ساعد على زيادة تفاعلهم، واستخدامهم للجزء الإلكتروني، كما ساعد على تحمسهم في الجزء التقليدي، كما أن اعتماد التعلم المعكوس على النظريات التربوية، والتي تدعمه وتؤكد على أن الوسائل التعليمية والنشطة والمترابطة والاتصالية التي تم الاعتماد عليها أثناء بناء الفصل المعكوس؛ قد ساعدت على زيادة تفاعل دور المتعلم و استفادته القصوى من عملية التعلم، وبنائه لمخزون معرفي كافٍ؛ من خلال التعلم من أكثر من مصدر ومحاولة بذل الجهد لاكتساب المعرفة؛ الأمر الذي كان له الأثر الإيجابي لتعلم مهارات قراءة الخرائط الجغرافية، ويتفق ذلك مع نتيجة دراسة كل من: النجار وحسن (م2018)، وخليفة (2016م)، وأبانمي (2016م)، وحسن (2015م)، وحمزة (2015م)، والصفير (2015م)،

وفتحي (2015م)، ومتولي (2015م)، وجيوجنج ورونان ووينتنج (Jiugen, Ruonan, and Went-ing, 2014)، وبرام(Brame, 2014) . ، وبيشوب وفيرلجر (Bishop & Verleger, 2013).، وكانديس وكاتلي(Candice & Kately, 2013) ، وجونسون (Johnson, 2013)، وسانكي وهانت (Sankey & Hunt, 2013)، وديسكرول (.Driscoll, 2012)، حيث كانت نتائجهم تشير إلى فعالية التعلم المعكوس في رفع مستوى أداء المتعلمين.

التحقق من صحة الفرض الثالث، و نصه: «يوجد تأثير إيجابي ذو دلالة احصائية عند مستوى (0.05) لاستخدام التعلم المعكوس لتنمية مهارات قراءة الخرائط الجغرافية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالقصيم»

قام الباحث بحساب مربع إيتا، وحساب حجم التأثير لاستخدام التعلم المعكوس لتنمية مهارات قراءة الخرائط الجغرافية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالقصيم، وذلك وفق الجدول التالي:

جدول رقم(5):

حساب مربع إيتاوقياس حجمتأثيراستخدام التعلم المعكوس لتنمية مهارات قراءة الخرائط الجغرافية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالقصيم

الأداة	القياس	مربع (إيتا)	حجم الأثر	المجموعة	مربع (إيتا)	حجم الأثر
توضيح مضمون الخريطة	القبلي	0.897	كبير	الضابطة	0.772	كبير
	البعدي			التجريبية		
قراءة مقياس رسم الخريطة	القبلي	0.870	كبير	الضابطة	0.659	كبير
	البعدي			التجريبية		
قراءة مفتاح (دليل) الخريطة ودلالاته	القبلي	0.946	كبير	الضابطة	0.894	كبير
	البعدي			التجريبية		
تحديد الاتجاهات	القبلي	0.908	كبير	الضابطة	0.834	كبير
	البعدي			التجريبية		
تحديد مواقع الظواهر الجغرافية	القبلي	0.141	متوسط	الضابطة	0.13	متوسط
	البعدي			التجريبية		
استخدام خطوط الطول ودوائر العرض لتحديد الموقع	القبلي	0.905	كبير	الضابطة	0.866	كبير
	البعدي			التجريبية		
اختبار مهارات قراءة الخرائط الجغرافية	القبلي	0.962	كبير	الضابطة	0.945	كبير
	البعدي			التجريبية		

يتضح من الجدول السابق؛ التأثير الإيجابي لاستخدام التعلم المعكوس لتنمية مهارات قراءة الخرائط الجغرافية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالقصيم، وتم اثبات ذلك من خلال حساب مربع إيتا وحجم التأثير؛ حيث بلغت قيمة مربع إيتا بمهارة «توضيح مضمون الخريطة» في التطبيقين القبلي والبعدي (0.897) وهو حجم تأثير كبير، وبلغت قيمة مربع إيتا بين المجموعتين التجريبية والضابطة (0.772)؛ وهو حجم تأثير كبير أيضا، وبلغت قيمة مربع إيتا بمهارة « قراءة مقياس رسم الخريطة» في التطبيقين القبلي والبعدي (0.870) وهو حجم تأثير كبير، وبلغت قيمة مربع إيتا بين المجموعتين التجريبية والضابطة (0.659) ؛وهو حجم تأثير كبير أيضا، وبلغت قيمة مربع إيتا بمهارة « قراءة مفتاح (دليل) الخريطة ودلالاته» في التطبيقين القبلي والبعدي (0.946)؛ وهو حجم تأثير كبير، وبلغت قيمة مربع إيتا بين المجموعتين التجريبية والضابطة (0.894)؛ وهو حجم تأثير كبير أيضا، وبلغت قيمة مربع إيتا بمهارة « تحديد الاتجاهات» في التطبيقين القبلي والبعدي (0.908)؛ وهو حجم تأثير كبير، وبلغت قيمة مربع إيتا بين المجموعتين التجريبية والضابطة (0.834) وهو حجم تأثير كبير أيضا، وبلغت قيمة مربع إيتا لمهارة « تحديد مواقع الظواهر الجغرافية» في التطبيقين القبلي والبعدي (0.141)؛ وهو حجم تأثير متوسط، وبلغت قيمة مربع إيتا بين المجموعتين التجريبية والضابطة (0.13) وهو حجم تأثير متوسط أيضا، وبلغت قيمة مربع إيتا بمهارة « استخدام خطوط الطول ودوائر العرض لتحديد الموقع» في التطبيقين القبلي والبعدي (0.905) وهو حجم تأثير كبير، وبلغت قيمة مربع إيتا للمجموعتين التجريبية والضابطة (0.866) وهو حجم تأثير كبير أيضا، وبلغت قيمة مربع إيتا باختبار مهارات قراءة الخرائط الجغرافية الكلي في التطبيقين القبلي والبعدي (0.962) وهو حجم تأثير كبير، وبلغت قيمة مربع إيتا للمجموعتين التجريبية والضابطة (0.945) وهو حجم تأثير كبير أيضا؛ مما يعني أنه يوجد تأثير إيجابي لاستخدام التعلم المعكوس لتنمية مهارات قراءة الخرائط الجغرافية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالقصيم؛ وبالتالي تم قبول الفرض الثالث للبحث.

ويفسر الباحث ذلك بأن تطبيق الواقع المعزز؛ قد ساعد المتعلمين على تنمية مهارات قراءة الخرائط الجغرافية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، وأصبح لديهم الوعي الكافي بآليات استخدامها وتطبيقها في البيئة المحيطة؛ حيث ركزت من خلال عرض المحتوى وتسلسله من الأسهل للأصعب على التفاعل مع التلاميذ وتشجيعهم على المشاركة وحل الأنشطة، واستخدام مقاطع الفيديو والعروض

التقديمية والخرائط الإلكترونية؛ بالإضافة الى اعتماد العديد من الأسئلة على المعلومات المصورة والمتضمنة للخرائط الإلكترونية التي بدورها تساعد على بقاء تأثير التعلم على التلاميذ، وتوقع التلاميذ مسبقا لنتائج النجاح في التعامل مع الأنشطة؛ يزيد من دافعيتهم نحو الاجتهاد للوصول لمستوى أفضل، كما أن اعتماد التعلم المعكوس بجزءيه الالكتروني والتقليدي على نظريات التعلم؛ ساعد على نجاحه مع المتعلمين؛ حيث كان للنظرية السلوكية التأثير الإيجابي من حيث توفير التغذية الراجعة المستمرة، فقد قامت النظرية البنائية بتدعيم تقدم التلاميذ من مستوٍ لآخر معتمدين على ما تم إنجازه من نجاح في المستوى السابق، كما ساهمت نظرية الدافع في زيادة نشاط المتعلمين، ومثابرتهم على التقدم في التعلم من خلال توافر دوافعهم المستمرة نحو التعلم، ويتفق ذلك مع نتيجة دراسة كل من ويفسر الباحث ذلك بأن المجموعة التجريبية التي تم استخدام معها تطبيق الواقع المعزز كان لها الأفضلية عن المجموعة الضابطة التي مارست الأنشطة بشكل تقليدي؛ هذا بالاضافة إلى أنه من خلال استخدام الأجهزة الذكية، وتطبيق الواقع المعزز؛ بما يتفق مع خصائص التلاميذ، وبما يتناسب مع فئتهم العمرية، كما أن تدرج عرض المناطق الإدارية، و ربطها بمجتمعهم وطبيعة حياتهم؛ ساعد على زيادة تفاعل التلاميذ و استخدامهم للتطبيق، كما أن اعتماد التعلم المعكوس على النظريات التربوية، والتي تدعمه وتؤكد على أن الوسائل التعليمية والتعلم النشطة والترابطة والاتصالية التي تم الاعتماد عليها أثناء بناء الفصل المعكوس؛ قد ساعدت على زيادة تفاعل دور المتعلم واستفادته القصوى من عملية التعلم، وبنائه لمخزون معرفي من خلال التعلم من أكثر من مصدر، وبذل الجهد لاكتساب المعرفة الأمر الذي كان له التأثير الإيجابي لتعلم مهارات قراءة الخرائط الجغرافية، ويتفق ذلك مع نتيجة دراسة كل من: النجار وحسن (م2018)، وخليفة (2016م)، وأبانمي (2016م)، وحسن (2015م)، وحمزة (2015م)، والصفير (2015م)، وفتحي (2015م)، ومتولي (2015م)، وجيوجنج ورونان ووينتنج (Jiugen, Ruonan, and Wenting, 2014)، وبرام (Brame, 2014). ، وبيشوب وفيرلجر (Bishop & Verleger, 2013)، وكانديس وكاتلي (Can-dice & Kately, 2013)، وجونسون (John-son, 2013)، وسانكي وهانت (Sankey & Hunt, 2013)، وديسكرول (Driscoll, 2012.))؛ حيث كانت نتائجهم تشير إلى فعالية التعلم المعكوس في رفع مستوى أداء المتعلمين.

توصيات البحث:

في ضوء ما توصلت إليه نتائج البحث الحالي؛ يوصي الباحث بالتوصيات التالية:

1 – الاهتمام بالأساليب الحديثة في عمليتي التعليم والتعلم ولا سيما التعلم المعكوس والخرائط الإلكترونية.

2 – عقد برامج تدريبية للمعلمين لتنمية مهاراتهم في التدريس باستخدام التعلم المعكوس.

3 – توجيه نظر القائمين على اتخاذ القرار التعليمي إلى استخدام التعلم المعكوس في التعليم بشكل عام وفي مجال الدراسات الاجتماعية بشكل خاص بمدارس المملكة العربية السعودية.

4 – بناء معايير تصميم التعلم المعكوس في التعليم العام وتوظيفها.

5 – دراسة أساليب أخرى لتصميم الجزء الإلكتروني بالتعلم المعكوس.

مقترحات البحث:

في ضوء ما توصلت إليه نتائج البحث الحالي؛ يقترح الباحث مجموعة من البحوث على النحو التالي:

1 – دراسة تأثير استخدام التعلم المعكوس لتنمية الجوانب المعرفية والأدائية في مقررات دراسية أخرى.

2 – دراسة معوقات تطبيق التعلم المعكوس في التعليم بالمملكة العربية السعودية.

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

أبانمي، فهد بن عبد العزيز. (2016م). أثر استراتيجية الصف المعكوس في تدريس التفسير في التحصيل الدراسي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الثاني الثانوي. مجلة القراءة والمعرفة، (173)، 21–48.

أبو العينين، ربي إبراهيم محمود. (2011م). أثر السبورة التفاعلية على تحصيل الطلبة المبتدئين والمنتظمين غير الناطقين باللغة العربية. رسالة ماجستير، كلية الآداب والتربية، الجامعة العربية المفتوحة بالدانمارك.

أسود، فلاح شاكر. (2000م). الخارطة ودورها في تدريس الجغرافيا. مجلة الجغرافيا، صنعاء، اليمن.

الاغا، عبد المعطي، ابو سالم، طلعت. (2018م). أثر برنامج مقترح في تدريس الجغرافيا على تنمية مهارة قراءة الخريطة والذكاء المكاني لدى طلبة الصف الثامن الأساسي. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 26(1)، 170–199.

البنعلي، غدنانة سعيد المقبل. (1996م). مستوى أداء الطلبة المعلمين بجامعة قطر في مهارات قراءة الخرائط الجغرافية. المجلة التربوية، 10(38)، 131 – 189.

جواد، ابتسام. (2013م). أثر استخدام بعض مهارات الخرائط الجغرافية في التحصيل لدى طلبة كلية التربية الأساسية. مجلة كلية التربية الأساسية، جامعة بابل، (10)، 112–135.

الجوهري، يسري. (1995م). الجغرافية العملية. الإسكندرية: منشأة المعارف.

حسن، نبيل السيد. (2015م). فاعلية التعلم المعكوس القائم على التدوين المرئي لتنمية مهارات تصميم الاختبارات الالكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 61، 113–176.

حسن، هيثم عاطف. (2017م). التعلم المعكوس،

القاهـرة: دار السـحاب.
حمـزة، إيهـاب محمـد عبـد العظيـم. (2015م). أثـر اختـلاف نمطـي التعليـم المدمـج (المـرن / الفصـل المقلـوب) لإكسـاب طـلاب كليـة التربيـة بعـض مهـارات إنتـاج البرامـج المسـموعة. مجلـة كليـة التربيـة بجامعـة حلوان، 4(21)، 49-106.
الحمـوري، هبـة أحمـد. (2012م). قـراءة الأشـكال التوضيحيـة في مـادة الجغرافيـة لطالبـات الصـف السـادس الأسـاسي في محافظـة عـمان وأثرها في اكتسـاب المفاهيـم والاتجاهـات نحوهـا. رسـالة ماجسـتير، كليـة العلـوم التربويـة، جامعـة الـشرق الأوسـط
خـضر، فخـري. (2006م). طرائـق تدريـس الدراسـات الاجتماعيـة. عـمان: دار المسـيرة للنـشر والتوزيـع.
خليفـة، زينـب محمـد حسـن. (2016م). أثـر التفاعـل بـين توقيـت تقديـم التوجيـه والأسـلوب المعـرفي في بيئـة الفصـل المعكـوس عـلى تنميـة مهـارات إنتـاج المقـررات الالكترونيـة لـدى أعضـاء الهيئـة التدريسـية المعاونـة. دراسـات عربيـة في التربيـة وعلـم النفـس، 77، 67-138.
خميـس، محمـد عطيـة. (2006م). تكنولوجيـات إنتـاج مصـادر التعلـم. القاهـرة: دار السـحاب.
الدسـوقي، محمـد إبراهيـم. (2012م). المعلوماتيـة وتكنولوجيـا التعليـم. الجيـزة: دار الكتـب العلميـة.
ديـاب، ايناس عبـد المقصـود. (2000م). فعاليـة اسـتخدام الحاسـوب في تدريـس الجغرافيـا لتنميـة مهـارات اسـتخدام الخرائـط والرسـوم البيانيـة بالمرحلـة الابتدائيـة.مجلـةكليـةالتربيـة،جامعـةالزقازيـق،36.
زاهـر، الغريـب، و بهبهـاني، إقبـال. (1999م). مهـارات الخرائـط ونـماذج الكـرة الأرضيـة. عـمان: دار الـشروق للنـشر والتوزيـع.
السـعيد، أحمـد العبـد. (2002م). فعاليـة اسـتخدام وحـدة تعليميـة صغـيرة لتنميـة مهـارة قـراءة الخريطـة الكنتوريـة ورسـم قطاعاتهـا التضاريسـية لـدى الطلبـة المعلمـين بشـعبة جغرافيـا بكليـة التربيـة جامعـة الأزهـر. مجلـة كليـة التربيـة جامعـة الأزهـر، 113.
الشـامسي، عبـد اللطيـف. (2013م). الفصـل المقلـوب. هيئـة المعرفـة والتنميـة البشريـة، الامـارات، دبي.
شـلبي، أحمـد إبراهيـم وخلـف، يحـي عطيـة، وعبـد العزيـز، فهيمـة سـليمان والجمـل، عـلي أحمـد. (1998م). تدريـس الدراسـات الاجتماعيـة بـين النظريـة والتطبيـق. القاهـرة، المركـز المـصري.
الصاعـدي، بثينـة (2013م). فاعليـة اسـتخدام وحـدة قائمـة عـلى المنهـج التكامـلي لتنميـة مهـارات اللغـة الإنجليزيـة لتلميـذات الصـف الثالـث ثانـوي. رسـالة دكتـوراه، كليـة التربيـة، جامعـة أم القـرى.
الصفـير، ابراهيـم عبـد العزيـز. (2015م) أثـر توظيـف اسـتراتيجية التعلـم المنعكـس لتنميـة المفاهيـم ومهـارات التفكـير التأمـلي بمبحـث العلـوم الحياتيـة لـدى طالبات الصـف العـاشر الأسـاسي. رسـالة ماجسـتير، كليـة التربيـة جامعـة غـزة.
عبـد الباسـط، حسـين. (2003م). فعاليـة اسـتخدام نظـم المعلومـات الجغرافيـة عـلى تنميـة بعـض المفاهيـم والمهـارات الجغرافيـة لـدى طـلاب كليـة التربية. رسـالة دكتـوراه، كليـة التربيـة، جامعـة جنـوب الـوادي.
عبـد الباسـط، حسـين، والقـاضي، خالـد. (2008م). فاعليـة برنامـج تدريبـي قائـم عـلى تنميـة المهـارات الإدراكيـة واسـتخدام الغرائـب الجغرافيـة في خفـض مظاهـر صعوبـات التعلـم المرتبطـة ببعـض المفاهيـم ومهـارات قـراءة الخريطـة لـدى تلاميـذ المرحلـة الابتدائيـة. مجلـة كليـة التربيـة – جامعـة المنصـورة، (66)، جـزء 3، 45-76.
عبـد المنعـم، منصـور أحمـد، و أحمـد، حسـين محمـد. (2006م). تدريـس الدراسـات الاجتماعيـة واسـتخدام التكنولوجيـا المتقدمـة. القاهـرة: مكتبـة الأنجلـو المصريـة.
عزمـي، نبيـل جـاد. (2016م). نمـوذج ABC-DE لتصميـم بيئـات التعلـم الافتراضيـة متعـددة المسـتخدمين. مجلـة التعليـم الإلكتروني،=(19)،متـاح http://emag.mans.edu.eg/index.php?page=news&task=show&id=572&sessionID=43. في:1/ 12/ 2019.
فتحـي، أكـرم. (2015م). تطويـر نمـوذج للتصميـم

التحفيزي للمقرر المقلوب وأثره على نواتج التعلم ومستوى تجهيز المعلومات وتقبل مستحدثات التكنولوجيا المساندة لذوي الاحتياجات الخاصة. المؤتمر الدولي الرابع للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد 2-3 مارس 2015، الرياض، المملكة العربية السعودية.

كامل، مجدي، وعيسى، يسري. (2010م). أثر استخدام نموذج أبعاد التعلم لتنمية مهارة قراءة الخريطة والتفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، 29(1).

متولي، علاء الدين. (2015م). فاعلية الفصل المعكوس القائم على تدوين المرئي لتنمية مهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (61)، 113-176.

محفوظ، رنا. (2014م). ابدأ التعلم من المنزل بمنظومة التعلم المعكوس. مجلة التعليم الالكتروني، جامعة المنصورة، وحدة التعليم الالكتروني، 14.

محمود، صلاح الدين عرفة. (2007م). تعليم الجغرافيا وتعلمها في عصر المعلومات وأهدافه ومحتواه وأساليبه وتقويمه. القاهرة: عالم الكتب.

المرشد، يوسف بن عقلا. (2009م). أثر استخدام استراتيجية المتشابهات لتنمية المفاهيم الجغرافية والتفكير الاستدلالي ومهارات قراءة الخريطة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. المؤتمر العلمي الثاني حقوق الانسان ومناهج الدراسات الاجتماعية، الجمعية التربوية للدراسات التربوية، جامعة عين شمس، (2)، 146-184.

النجار، محمد السيد، حسن، مطراوي محمود. (2018م). فاعلية استخدام الفصل المعكوس وفقا للأسلوب المعرفي (تحمل الغموض - عدم تحمل الغموض) لتنمية مهارات حل المشكلات في مقرر الرياضيات لطلاب المرحلة الثانوية الأزهرية. مجلة تكنولوجيا التربية - دراسات وبحوث، 34، 163-235.

وزارة التعليم السعودية. (2019م). الدراسات الاجتماعية والمواطنة. الفصل الدراسي الأول، وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية.

اليعقوبي، عاطف. (2006م). حقيبة معلم كيف تعالج ضعف الطلاب في مهارة قراءة الخريطة في الصف العاشر من التعليم العام. مجلة التطوير التربوي، 31، 6-9.

ثانياً/ المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Abanami, F., (2016). The effect of flipped learning strategy in teaching interpretation i*n academic achievement and the attit*ude toward the subject for second *high schoo*l *students*. J*ournal of Reading and* K*nowledge.* (*173). 21*-48.

Abdelbaset, H. (2003). The effectiveness of using geographic information systems to develop some concepts and geographical skills among students of the Faculty of Education. PhD Dissertation, Faculty of Education, South Valley University.

Abdelbaset, H., and Elkady, K. (2008). The effectiveness of a training program based on the development of cognitive skills and the use of geographical oddities in reducing manifestations of learning difficulties associated with some c*oncepts and map*-r*eading skills* f*or primary* school students. Journal of *the Faculty of* E*ducation - Mansoura Univ*e*rsity, (66),* p*art 3,* 45-76.

Abdulmoneim, M., & Ahmed, H. (2006). Teaching social studies and using advanced technology. Cairo: The Anglo-Egyptian Library.

Aboelainain, R. (2011). The effect of the interactive board on the achievement of beginners and non-Arabic speaking students. Master Thesis. Faculty of Art and Education. Ara*b Open University in* D*enmark.*

Al-agha, A; Abosalem, T. (2018). The effect of a proposed program in geography teaching on developing the skill of map reading and spatial intelligence among eighth graders. Islamic University of Educational *and Psychological stu*d*ies jou*r*nal, 26(1). 170-199.*

Al-banali, G. (1996). The performance level of student teac*hers at Qatar University* in reading geographical maps skills. Educational Journal, 10(3*8), 131-18*9.

Aswad, F. (2000). Map and its role in geography teaching. Geography Journal. Sanaa, Yamen.

Azmy, N. (2016). ABCDE Model for Designing Multiuser Vir*tual Learning Environments. E-Learning Maga-zine, (19), retrieved from: http://emag.mans*.edu.eg/index.php?page=news&task=show&id=572&sessionID=43. On: 1/12/2019.

Bishop, J. L., & Verleger. M. A. (2013).The flipped classroom: A survey of the research. ASEE National Conference Prooceeding,Atlanta,*GA.*

*Brame, L. K. (*2014). Curriculum development of a flipped cla*ssroom in general chemistry.* (*Master's thesis). Universit*y of Wisconsin - River Falls. Retrieved from http://digital.library.wisc.edu/1793/67971. On: 16/11/2019.

Candice, B., & Kately, T., (2013). Keeping up *with flipped classrooms. Retrieved 5 19, 2019, from* A*merican Library Association*: Retrieved from: http://www.ala.org/acrl/publications/keeping_up_with/flipped_classrooms> on: 11/11/2019.

Condie, R., & Livingston, K. (200*7). Blending online learning with traditiona*l approaches: changing practices. British Journal of Educational Technology, 38(2).

Diab, E. (2000). The effectiveness of using computers in teaching geography to develop skills for using maps and graphs at the primary level. *Journal of the* F*aculty of E*ducation, Zagazig University, 36.

Driscoll,T.(2012.).Flipped Learning and democratic education: the complete Report. Reteive from : http:www. Fiippedhistory. com/2012/12/ Fiipped Learning and democra*ticory.- educatin.html. on: 10/12*/2019.

EDUCASE. (2012). Flipped Classr*ooms: Educase Learning Initiative. Retrieved from*: *https://net.educause.edu/ir/library/pdf/eli7081.pdf. On*: *28/12/2019.*

*El-desoki, M. (2012). Informa*tics and Educational technology. Giza: Dar Elkotob Elelmeia.

El-Gohary, Y. (1995). Practical geography. Alexandria: Manshat Elmaaref.

El-hammoury, H. (2012). Reading the illustrations in the geography subject for the sixth grade students in Amman Governorate and their effect on acquiring concepts and attitudes towards them. Master thesis. Faculty of Educationa*l Studies. Middle East University.*

El-*morshed, Y. (2009).* The effect of using the similarities strategy on developing *geographical concepts, inferential thinking and map* reading skills among middle school students in the Kingdom of *Saudi Arabia. The second scientific conference, Human Rights and Social Studies Curricula, Educatio*nal Association for Educational Studies, Ain Shams University, (2), 146-184.

El-sahamsy, A. (2013). Flipped learning. Knowledge and Human Development Authority, Emirates, Dubai.

El-yakobi, A. (2006). Teacher bag how to address the weakness of students in *the skill of reading the map in the tenth grade of general educatio*n. Journal of Educational Development, 31, 6-9.

Elnaggar, M., and Hassan, M. (2018). The effectiveness of using the flipped class according *to the cognitive m*ethod (tolerance of ambiguity - intolerance of ambiguity) in developing proble*m-solving skills* in mathematics course for students of Al-Azhar secondary school. Journal of Educational Technology - S*tudies and Researc*h, 34, 163-235.

Elsady, B. (2013). The effectiveness of using a unit based on the integrative curriculum in developing English language skills for third-graders. PhD Dissertation, Faculty of Education, Umm Al-Qura University.

Elsafir, I., (2015م). The eff*ect of employing the flipped learning* strategy on developing concepts and contempla*tive thinking skills in the life science*s research for 10th grade students. Master Thesis, *Faculty of Educatio*n, Gaza University.

Elsaid, A. (2002). The effectiveness *of using* a *small educational unit in developing the skill of reading the contoured map and drawing its terrain sectors among the student teachers in the Geography D*ivision of the Faculty of Education, Al-Azhar University. Journal of the Faculty of Education, Al-Azhar University, 113.

Fathi, A. (2015). Develop a model for the motivational design of the flipped course and its impact on learning outcomes and the level of information processing and *acceptance of new technologies* to *support students with special needs. The Fourth International Conference on E-Learning an*d Distance Education 2-3 March 2015, Riyadh, Saudi Arabia.

Flipped Learning Network. (2014). Definition of Flipped Learning. Retrieved from: Flipped Learning Network: www.flippedlearning.org/definition. On: 12/12/2019

Fransen, J. (2006). Een nieuwe werkdefinitie van blended learning (A New Working Definitio*n of Blended Learning). Dutch Ope*n U*niversity Journal 'O*nderwijsInnovatie', year 8, issue *2.*

F*ulton, K.P. (2012). 10 Reasons to Flip. New Styles of* I*nstruction*, *94(2), 20-24*.

*Gawad, I. (2013). The effect of using so*me geographic mapping skills on achievement among the students of the

Faculty of Basic Education. Faculty of Basic Education Journal. Babel university. (10). 112-135.

Hamza, E. (2015). The effect of different types of combined education (flexible / Flipped class) on providing faculty of education students with some audio production program skills. Faculty of Education Journal. Helwan University. 4(21) 49-106.

Hassan, H. (2017). Flipped learning. Cairo: Dar Elsahab.

Hassan, N. (2015). The effectiveness of Flipped learning based on visual coding in developing electronic test design skills for faculty members at Umm Al-Qura University. Arabic Studies in Education and Psychology, 61. 113-176.

Jiugen, Y., Ruonan, X., & Wenting, Z. (2014). Essence of flipped classroom teaching model and influence on traditional teaching, IEEE Workshop on Electronics, Computer and Applications.

Kamel, M., and Eissa, Y. (2010). The effect of using the learning dimensions model on developing the skill of reading the map and critical thinking among fifth grade primary students with learning difficulties. Journal of the Faculty of Education, Assiut University, 29 (1).

Khalifa, Z. (2016). The effect of the interaction between the timing of providing guidance and the cognitive style in the flipped class environment on developing E-courses production skills for the assisting faculty members. Arab studies in education and psychology, 77. 67-138.

Khamis, M. (2006). Learning resource production technologies. Cairo: Dar Al-Sahab.

Khedr, F. (2006). Social Studies teaching methods. Amman: Dar Elmasseira for publishing.

Mahfouz, R. (2014). Start learning from home with the flipped learning system. Journal of E-learning, Mansoura University, e-learning unit, 14.

Mahmoud, S. (2007). Teaching and learning geography in the age of information, its goals, content, methods, and evaluation. Cairo: Alam Elkotob.

Metwally, A. (2015). The effectiveness of the flipped class based on visual coding in developing the skills of designing electronic tests for faculty members at Umm Al-Qura University. Arab Studies in Education and Psychology, (61), 113-176.

Millard, E. (2012). 5 Reasons Flipped Classrooms Work. University Business.

Mull B. (2012). Flipped classroom approach. World Journal on Educational Technology: Current Issues, 8(2), Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/309890120_Flipped_Classroom_Approach. On: 13/10/1019.

Saada, G. (2001). Teaching mapping skills and globe models. Amman: Al-Shorouq House for Publishing and Distribution.

Saudi Ministry of Education. (2019). Social studies and citizenship. First semester, Ministry of Education, Kingdom of Saudi Arabia.

Shalabi, A & et al. (1998). Teaching social studies between theory and practice. Cairo, the Egyptian Center.

Siemens, G. (2005, August 10). Connectivism: Learning as Network. Creation. e-Learning Space.org: Retrieved from: http://www.elearnspace.org/Articles/networks.htm. On: 11/1/2018

Trapp, S. (2006). Blended learning concepts – a short overview. Innovative Approaches for Learning and Knowledge Sharing, EC-TEL Workshops Proceedings, ISSN 1613-0073.

Zaher, E., Bahbahani, E., (1999). Education technology is a futuristic outlook (2nd ed). Cairo: Dar Al-Kitab Al-Hadith.

Johnson, A. (2013). Flipping the classroom and problem-solving techniques: Observations and lessons learned. Paper presented at the International Academy for Information Management International Conference on Informatics Education and Research. Milan, Italy.

Sankey, M.D, & Hunt, L. (2013). Using technology to enable flipped classrooms whilst sustaining sound pedagogy. In H. Carter, M. Gosper and J. Hedberg (Eds.), Electric Dreams. Proceedings ascilite 2013 Sydney, (785-795).

فاعلية العلاج الالكتروني باستخدام أسلوب التعرض للواقع الافتراضي في علاج الرهاب الاجتماعي لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة شقراء

عبد الله بن صالح القحطاني
جامعة شقراء

(قدم للنشر في 1441/8/22هـ، وقبل للنشر في 1442/2/28هـ

ملخص البحث: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على فاعلية العلاج الالكتروني باستخدام التعرض للواقع الافتراضي في علاج الرهاب الاجتماعي لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة شقراء، وطبقت أداة الدراسة على (500) طالب من طلاب السنة التحضيرية بكليتي العلوم والدراسات الإنسانية، وكلية العلوم الطبية التطبيقية ، للتعرف على مستوى انتشار الرهاب الاجتماعي بين طلاب السنة التحضيرية، كما وقع الاختيار على (24) طالبا من بين الطلاب الذين لديهم مستوى مرتفع من الرهاب الاجتماعي، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين (تجريبية وضابطة)، وقام الباحث بإعداد مقياس للرهاب الاجتماعي لدى طلاب الجامعة، كما قام بإعداد برنامج للعلاج الإلكتروني باستخدام أسلوب التعرض للواقع الافتراضي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن (22٪) من طلاب السنة التحضيرية لديهم اضطراب الرهاب الاجتماعي، كما توصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية العلاج الالكتروني باستخدام أسلوب التعرض للواقع الافتراضي في علاج الرهاب الاجتماعي لدى طلاب السنة التحضيرية.

كلمات مفتاحية: فاعلية العلاج الإلكتروني، التعرض للواقع الافتراضي، الرهاب الاجتماعي، طلاب السنة التحضيرية بالجامعة.

*****

Effectiveness of E-Therapy Using Virtual Reality Exposure Method in Treating Social Phobia in Shaqra University Students

ABDULLAH BIN SALEH AL-QAHTANI
Shaqra University

(Received 16/04/2020, accepted 16/09/2020)

Abstract: The current study aimed to identify the effectiveness of e-therapy using exposure to virtual reality in treating social phobia among preparatory year students at Shaqra University. The study tool was carried out on a group of 500 preparatory year students in the faculty of Science and Humanities Studies and the faculty of Applied Medical Sciences to identify the spread level of social phobia level among preparatory year students. Twenty-four students, who had a high level of social phobia, were chosen. They were divided equally into two equal groups (experimental and control). A social phobia scale for university students was prepared. An e-therapy program using the method of exposure to virtual reality was also prepared. The study's findings showed that 22% of students have social phobia and confirmed the effectiveness of e-therapy using virtual reality exposure on remediating social phobia among preparatory year students.

Keywords: Effectiveness of e-therapy, preparatory year students, social phobia, virtual reality exposure.

(*) للمراسلة:

أستاذ مشارك، علم النفس، جامعة شقراء، ص ب:122342، رمز بريدي: -4236، المدينة شقراء، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Associate Professor, Dept. of Psychology, Shaqra University, P.O. Box:122342, Code:4236, Shaqra City, Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail: Dr.aalgahtani@su.edu.sa

DOI: 10.12816/0060899

مقدمة:

يعتبر الرهاب الاجتماعي من الاضطرابات النفسية الموجودة في جميع العصور، وفي عصرنا الحالي يعتبر الرهاب الاجتماعي من أكثر الاضطرابات النفسية المسببة لكثير من الأمراض النفسية، وقد حظي الرهاب الاجتماعي باهتمام الباحثين في الآونة الأخيرة؛ حيث ركزت بحوثهم على معرفة أسبابه ومستواه والتأثيرات المترتبة عليه.

ويُعد اضطراب الرهاب الاجتماعي أحد الاضطرابات النفسية المصنفة ضمن اضطرابات القلق التي وردت في الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس(Diagnostic and Statistical Mental Disorders DSM-V Manual Of)، وفي الدليل العاشر لتصنيف الأمراض النفسية والعقلية (ICD-10) الصادر من منظمة الصحة العالمية (Hoffart,2013)، ويُعد الرهاب الاجتماعي اضطراباً نفسياً واسع الانتشار، حيث تشير الدراسات إلى أن نسبة انتشاره تتراوح ما بين (7٪ - 14٪) في أغلب المجتمعات، وهو اضطراب مزمن ومعطل للحياة الاجتماعية، ولكنه قابل للعلاج، كما يترافق مع اضطرابات القلق الأخرى والاكتئاب (Pilling, 2019).

ويعتبر اضطراب الرهاب الاجتماعي حالة مرضية مزعجة تؤدي إلى شل حركة المصاب وإحساسه بمراقبة الآخرين له، كما أن هذا القلق أكبر بكثير من الشعور العادي بالخجل الذي يحدث عادة في التجمعات، وبالتالي؛ فإن المصابين باضطراب الرهاب الاجتماعي يضطرون لتجنب المناسبات الاجتماعية (Johnson,2007).

وذكر انتوني وروا(Antony & Rowa, 2008) أن الرهاب الاجتماعي من أكثر الاضطرابات النفسية تأثيراً على علاقة الفرد بالجماعة، ويرى آغار (Ahghar,2014)أن طلبة الجامعة الذين يعانون من اضطراب الرهاب الاجتماعي لديهم خوف مستمر من التقييم السلبي من الآخرين، مما يضطرهم إلى تجنب الاختلاط مع الآخرين.

وتعتبر المرحلة الجامعية من أهم المراحل التي يمر بها الشباب في وقتنا الحاضر، ونظراً لما يتمتع به طلبة السنة الاولى من خصوصية، إذ يمرون بمرحلة انتقالية من المدرسة إلى الجامعة، وما تتضمنه هذه المرحلة من تغييرات وصعوبات تعيق تفاعل الفرد وتكيفه، وينعكس أثرها على الطالب الجامعي، ويتزامن ظهور الرهاب الاجتماعي مع نهاية مرحلة المراهقة، ويكون الفرد حريصاً على ظهور اجتماعي مناسب أثناء التفاعل الاجتماعي، الأمر الذي يجعل الطلبة الجامعيين أكثر عرضه للإصابة باضطراب الرهاب الاجتماعي.(Blanco, 2012)

ويشير روسنثال (Rosenthal ,2009)إلى أن الرهاب الاجتماعي يؤدي إلى العزلة الاجتماعية، فيتأثر تحصيل الطالب العلمي، ويواجه صعوبات فيما بعد عند الزواج، وقد يتسبب في إصابته

بالاكتئاب وأمراض القلب، وقد أكد فيل Veale (2003) أن كثيراً من الذين يعانون من الرهاب الاجتماعي يجدون صعوبة في الوظائف الأكاديمية والمهنية والاجتماعية.

ويشير الدريج (Aldrige, 2013) أن العلاج الإلكتروني يقوم على فكرة خلق بيئة مماثلة ومناظرة للمواقف التي تحدث في البيئة الواقعية، وتمثل بيئة آمنه للفرد يستطيع فيها إعادة معايشة الموقف المخيف عدة مرات، كما ذكر بوش Bush(2018) أن العلاج بالتعرض للواقع الافتراضي يساعد في علاج نوبات الرهاب بشكل رئيس، وليس على المريض سوى السيطرة على أعصابه في بداية العلاج لدخول العالم الافتراضي، وذكر أن العلاج يستغرق مدة زمنية قصيرة، كما يساعد المرضى بالرهاب الاجتماعي على الحديث أمام الناس، لأن نظارات الواقع الافتراضي تشعرهم بالأمان والحماية وبالتالي؛ فهي تدربهم على التحكم في مخاوفهم وردود أفعالهم، وهذا ما أكدت عليه دراسة جيبارا وآخرين Gebara et) al., 2016) أيضا.

وتعتبر مرحلة الجامعة من أهم المراحل في حياة الشباب، وتمثل فئة الطلاب الجامعيين صلب فئة الشباب؛ لذا كان من المهم أن تتمتع هذه الفئة بالصحة النفسية الجيدة بعيداً عن الضغوط، فطلاب الجامعة هم قادة المستقبل؛ لذا فإن تقديم البرامج العلاجية لعلاجهم من اضطراب الرهاب الاجتماعي قد يحد من التأثيرات السلبية له؛ وذلك من خلال مساعدتهم على تعلم المهارات والإستراتيجيات اللازمة لتفاعلهم الاجتماعي، ويساعدهم على المشاركة الإيجابية في مواقف بيئتهم، وكل ذلك قد يلعب دوراً في تحسن نظرتهم لذواتهم وللآخرين.

مشكلة الدراسة:

يشير آغا (Agha(2016 إلى أن أغلب الطلاب الجامعيين يعانون من الرهاب الاجتماعي؛ وذلك لأنه يمثل حصيلة من الذكريات والخبرات المؤلمة ارتبطت بمواقف اجتماعية معينة تعرض لها الطالب في طفولته؛ مما نجم عنها إصابته بالخوف من مواجهة الناس، والتفاعل معهم في المواقف الاجتماعية، كما أوضحت دراسة كلينجر وآخرين Klinger et al(2005) أن نسبة شيوع اضطراب الرهاب الاجتماعي بين طلاب الجامعة بلغت (13٪)، وأن هذا الاضطراب يظهر ما بين سن الخامسة عشرة وحتى العشرين، وفي دراسة كل من تيلفورس وفورما Tillforas & Fur mark) 2017)؛ توصلا إلى أن نسبة شيوعه بين طلبة الجامعة بلغت (15٪)، وفي كل من دراسة كل من عمرو وخالد) 2019) وصلت نسبة انتشاره إلى (19٪) بين طلاب كلية الطب، أما دراسة علي وكريم (Ali & Kareem, 2016)؛ فقد توصلت إلى أن (25٪) من طلبة الجامعة يعانون من اضطراب الرهاب

الاجتماعي، وهذا يدل على تزايد هذا الاضطراب لدى طلبة الجامعة.

وقد بدأ إحساس الباحث بمشكلة الدراسة من خلال عمله كعضو هيئة تدريس، ورئيس لوحدة الإرشاد الاكاديمي بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة شقراء؛ إذ لاحظ رغبة كثير من الطلاب في حذف المقررات التي يكون من متطلباتها (تقديم عرض) خلال أحد أسابيع الدراسة، وعند سؤالهم عن الأسباب ذكروا أن وقوفهم أمام زملائهم؛ يُعد من المواقف التي تسبب لهم التعرق والغثيان والزيادة في ضربات القلب؛ وذلك نتيجة خوفهم من التقييم السلبي من كل من أستاذ المقرر وزملائهم؛ وبالتالي فهم يتجنبون التعرض لهذا الموقف بحذف المقرر، وهذا ما دفع الباحث لتقديم هذه الدراسة، وذلك للحد من الرهاب الاجتماعي لدى طلاب الجامعة، إذ يُعد الرهاب عائقاً بينهم وبين التفاعلات الاجتماعية الإيجابية التي تساعدهم على التوافق النفسي و الاجتماعي في هذه المرحلة المهمة من العمر، و في هذه الدراسة يستخدم الباحث طريقة حديثة لعلاج الرهاب الاجتماعي، وهي طريقة قائمة على التعرض الافتراضي (Vir-tual Reality VR)، ويشير لو (Law, 2011) إلى أن العلاج الإلكتروني فعال في علاج الاضطرابات النفسية، فإذا كان العلاج المعرفي والسلوكي يقوم على التعريض للمثيرات المخيفة، فإن الواقع الافتراضي يبدوا مناسباً؛ لأنه يسمح بإعادة إنتاج الواقع ولكن بشكل آمن.

وتتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال التالي:

ما مدى فاعلية العلاج الإلكتروني باستخدام التعرض للواقع الافتراضي في علاج الرهاب الاجتماعي لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة شقراء؟ وإلى أي مدى يمتد تأثيره عليهم في فترة المتابعة؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1 – ما مستوى انتشار الرهاب الاجتماعي لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة شقراء؟

2 – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس الرهاب الاجتماعي بين المجموعة التجريبية وبين المجموعة الضابطة في القياس البعدي بعد تطبيق العلاج الإلكتروني مباشرة؟

3 – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات المجموعة التجريبية في مقياس الرهاب الاجتماعي بين القياس البعدي وبين التتبعي (بعد مرور شهر) من تطبيق البرنامج؟

أهداف الدراسة:

1 – التعرف على مستوى الرهاب الاجتماعي لدى

طلاب السنة التحضيرية بجامعة شقراء.

2 – معرفة فاعلية العلاج الالكتروني باستخدام أسلوب التعرض للواقع الافتراضي في علاج الرهاب الاجتماعي لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة شقراء.

أهمية الدراسة:

يمكن تحديد أهمية الدراسة على المستويين النظري والتطبيقي فيما يلي:

1 – تعد هذه الدراسة – في حدود علم الباحث– هي الأولى في السعودية التي تستخدم العلاج الإلكتروني باستخدام أسلوب التعرض للواقع الافتراضي في علاج الرهاب الاجتماعي.

2 – تقدم الدراسة أداة لقياس الرهاب الاجتماعي عند طلبة الجامعة.

3 – تسعى الدراسة الحالية إلى التأكد من فاعلية العلاج الإلكتروني باستخدام أسلوب التعرض للواقع الافتراضي في علاج الرهاب الاجتماعي لدى طلبة الجامعة.

4 – إمكانية استفادة المرشدين والمعالجين النفسيين من النتائج التي ستتوصل إليها الدراسة الحالية في علاج المصابين باضطراب الرهاب الاجتماعي.

مصطلحات الدراسة:

الرهاب الاجتماعي Social Phobia: عرفه جوهانسون (Johnson (2007 بأنه حالة من الخوف الدائم والشديد من المشاركة في الأنشطة الاجتماعية، او العامة، كالمقابلات والاجتماعات مع الآخرين، كما يؤدي الرهاب الاجتماعي إلى تركيز الانتباه حول انتقادات الآخرين.

ويعرفه الباحث إجرائياً بالدرجة المرتفعة التي يحصل عليها الطالب بالنسبة لمقياس الرهاب الاجتماعي المستخدم في الدراسة.

العلاج الإلكتروني e- Therapy: هو برنامج مخطط يشمل مجموعة واسعة من العلاجات النفسية والسلوكية قدمت بمساعدة التكنولوجيا الرقمية، وغالباً ما يتم استخدامه بالتبادل مع العلاج المحوسب أو العلاج المقدم عن طريق الحاسب الآلي (Keller, , 2017).

كما عرَّف جيبارا وآخرون) (Gebara et al. 2016 العلاج الالكتروني بأنه يقدم العلاج عن طريق أجهزة الحاسب الآلي الشخصية، والشبكة العنكبوتية، والصوت التفاعلي عبر الهاتف، والعلاج المدعوم عن طريق البريد الإلكتروني.

ويعرف التعرض للواقع الافتراضي Virtual reali-ty exposure: بأنه برنامج منظم يستند على فنية التعرض، ويستخدم تكنولوجيا الواقع الافتراضي؛ والتي تمكن الفرد من الدخول إلى بيئة اصطناعية تحاكي مواقف اجتماعية افتراضية؛ إذ يندمج الفرد في هذا العالم الافتراضي من خلال عروض ثلاثية الأبعاد (Calaffl & Maldonado2014).

ويعرفه الباحث بأنه برنامج مخطط ومنظم يهدف إلى التعرض لمواقف اجتماعية مشابهة تماما لمواقف حقيقية عبر تقنية الواقع الافتراضي، باستخدام نظارات ثلاثية الأبعاد.

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية**: اقتصرت الدراسة على معرفة مدى فاعلية العلاج الإلكتروني باستخدام التعرض للواقع الافتراضي في علاج الرهاب الاجتماعي لدى طلبة جامعة شقراء.
- **الحدود المكانية والبشرية**: طبقت الدراسة على طلاب السنة التحضيرية بكليتي العلوم والدراسات الإنسانية، والعلوم الطبية والتطبيقية بجامعة شقراء.
- **الحدود الزمانية**: طبقت الدراسة في بداية الفصل الجامعي الثاني للعام الدراسي (2020م/ 1441هـ).

الإطار النظري:

- مفهوم الرهاب الاجتماعي:

الرهاب الاجتماعي أو القلق الاجتماعي يقصد به الخوف الغير مقبول للفرد وتجنبه للمواقف التي يُفترض فيها أن يتعامل ويتفاعل مع الآخرين وبالتالي؛ يكون معرضاً إلى نوع من أنواع التقييم، فالسمة الأساسية للرهاب الاجتماعي تتمثل في الخوف الغير واقعي من التقييم السلبي للسلوك من الآخر (Chandler2006).

كما يشير كريستوفر (Christopher 2005) إلى أن مصطلح الرهاب الاجتماعي مرادف لمعنى اضطراب القلق الاجتماعي، وأن المفهومين وجهان لخوف واحد نتيجة مواقف اجتماعية بعينها، وتشكل هذه المواقف مصدر تهديد، تصاحبه تغيرات فسيولوجية حادة.

ويعرفه أندرسون (Enderson 2006) بأنه الخوف المفرط او غير المبرر من المواقف أو المناسبات الاجتماعية، والتفاعل مع الناس؛ إذ ينشغل الشخص بالوعي المفرط بالذات وتقييم أدائها الاجتماعي، وبالشعور بالدونية بشكل او بآخر. كما يعرفه التصنيف الدولي العاشر للاضطرابات النفسية (ICD-10) الصادر عن منظمة الصحة العالمية (WHO) بأنه «خوف من المُلاحظة والتدقيق من قبل الآخرين لسلوكياتِ الفرد، كالأكل والتحدث أمام الناس، وهذا يؤدي بالفرد إلى تجنب المواقف الاجتماعية (WHO, 2012, p. 22).

ويعرفه الباحث بأنه: خوف دائم وملحوظ من كل مواقف التفاعل الاجتماعي، بسبب الانشغال الزائد بتقييمات الآخرين.

وقد حدد الدليل التشخيصي الاحصائي الخامس للاضطرابات العقلية الصادر عن الجمعية الامريكية للطب النفسيDSM-V معايير تشخيص الرهاب الاجتماعي على النحو التالي:

- الخوف المستمر من واحد أو أكثر من المواقف الاجتماعية، أو المواقف التي يتعرض فيها الفرد لأشخاص غير مألوفين، أو إلى إمكانية التدقيق من الآخرين، فيخشى الفرد أن يتصرف بطريقة محرجة أو مهينة.
- تجنب المواقف الاجتماعية التي تسبب القلق.
- يعترف الفرد بأن هذا الخوف مبالغ فيه وغير منطقي .
- يسبب الخوف أو القلق إحباطاً مرضياً، أو انخفاضا في الأداء الاجتماعي، أو الأكاديمي، او المهني له.
- الخوف أو القلق الذي لا يمكن تفسيره طبيا، أو دواء أو تعاطي المواد المخدرة.

في حالات الأفراد تحت سن 18 عأما، يجب أن يستمر الخوف لمدة ستة أشهر على الأقل (American Psychiatric Association,,p.2022013).

– الاتجاهات النظرية المفسرة للرهاب الاجتماعي:

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة، لوحظ أن هناك العديد من الاتجاهات النظرية المفسرة لاضطراب الرهاب الاجتماعي، وفيما يلي عرض لبعض النظريات المفسرة لهذا الاضطراب:

1. المدرسة التحليلية:

اعتبر سيجمون فرويد أن القلق يظهر أصلاً كردة فعل لحالة من حالات الخطر التي تواجه الشخص، فإذا انتهت هذه الحالة انخفضت أو تلاشت أعراض القلق، ولكنها إذا عادت إلى الفرد؛ ظهرت أعراض القلق مرّة أخرى(Lipsitz & Shneier, 2000).

ويعْتبر فرويد من أوائل الذين تحدثوا عن القلق، إذ يرى أن القلق ما هو إلا استجابة انفعالية أو خبرة مؤلمة يمر بها الفرد، و مصحوبة باستثارة عدد من الأجهزة الداخلية التي تخضع للجهاز العصبي المستقل كالقلبِ والجهاز التنفسي، وقد رأى فرويد في القلق إشارة إنذار للأنا حتّى تتخذ أساليب وقائية ضد ما يهددها، وغالباً ما يكون مصدرها رغبات مكبوتة أو خبرات عدوانية، أو نزعات جنسية كبتت في اللاشعور، فتقوم الأنا بعمل ما تدافع فيه عن نفسها، فيتراكم القلق حتى تصبح الأنا صريعة للانهيار العصبي (Stein & Stein,, 2008)

ويشير هالز ويادوفسكي Hales and Yadofsky, (2003)إلى أن نظرية التحليل النفسي ترى أَن أَحداث الحياة الضاغطة من الأسباب المهمة في تكوين الصراعات النفسية الداخلية للفرد، بدرجة أكثر من تأثير المُؤثرات الخارجية التي يمر بها الفرد في علاقاته مع بيئته المُحيطة به، فإحساس الفرد بمشاعر القلق يكمنُ في الأصل من الحوافز العُدوانية والرغبات الجنسية المَكبوتة مُنذ الصِغر.

في حين يرى الفريد أدلر أن الأطفال عادة ما يشعرون بضعفهم وعجزهم إذا ما قورنوا

بالكبار، فيشعر الفرد في المُستقبل بالنقص الذي يحاول تعويضه عن طريق كسب حب الآخرين وصداقتهم له، لكنه يشعر بالقلق إذا ما فشل في تكوين الصداقات والعلاقات الاجتماعية، كما ركز (أدلر) على التأثيرات الثقافية في السلوك مفترضا أن الشخصية اجتماعية بفطرتها، وأن الشعور بالنقص يتوسط الدافعية الإنسانية، وقد اوضح أدلر أن الشعور بالقلق ينشأ عند شعور الفرد بالنقص الاجتماعي او العقلي او العضوي، والذي قد يصاب به الشخص في مرحلة الطفولة (John-son,, 2007).

ويرى الباحث أن المدرسة التحليلية ركزت على أن الرهاب الاجتماعي؛ ما هو إلا ردود فعل للقلق العصابي؛ حيث يتحول الخوف لا شعورياً من موقف مثير للقلق إلى موقف آخر غير ضار.

2. النظرية السلوكية:

يرى دافجن وآخرون (Davison, et al., (2004 أن النظرية السلوكية تعتبر السلوك الإنساني ما هو إلا مجموعة من العادات والمهارات تعلمها الفرد واكتسبها أثناء مراحل حياته المختلفة، وأن الاضطراب الانفعالي الذي يصيب الفرد لا يخرج عن واحد من العوامل الآتية:

- الفشل في اكتساب أو تعلم سلوك جديد.
- تعلم أساليب سلوكيَّة غير مناسبة أو مرضية.
- مواجهة الفرد لمواقف متناقضة لا يستطيع معها اتخاذ قرار مناسب.
- ربط استجابات الفرد بمنبِّهات جديدة لاستثارة الاستجابة.

ويشير هيدمان و باول (Heideman & Paul,(2008 إلى أن الاضطرابات السلوكية والعصابية حسب النظرية السلوكية؛ هي عبارة عن سلوك مكتسب يتم تعلمه من خلال التشريط، إذ ركز المعالجون السلوكيون بشدة على المرضى الذين يعانون من الرهاب، والذين اكتسبوا مخاوف او أشكالا من القلق، حيث يفترض هؤلاء السلوكيون أن هذه المَخاوف تكتسب عن طريق الاشتراط الكلاسيكي الذي يرتبط فيه مثير محايد بمثير مؤلم او غير سار.

ويرى انتوني وروا(Antony & Rowa, 2008) أن ردود أفعال مرضى الرهاب الاجتماعي تجاه القلق الجسمي الطبيعي هي ردود متطرفة، وتفسر النظرية السلوكية ذلك بالتعلم المسبق والتعود على الاستجابة المتطرفة تجاه القلق، وتؤكد النظرية على أن استجابتي الخوف والقلق للمثيرات الاجتماعية هي عادات خاطئة وغير مناسبة، ويقوم العلاج السلوكي على إعادة تعلم عادات جديدة أكثر توافقا مع المواقف الاجتماعية من خلال تغيير ما يسبق السلوك نفسه، والنتائج التي تليه.

ويرى الباحث أن النظرية السلوكية تنظر إلى الرهاب الاجتماعي باعتباره متعلما من البيئة التي يعيش فيها الفرد تحت شروط التدعيم الإيجابي والسلبي.

3. نظرية التعلم الاجتماعي:

يرى ألبرت بندورا صاحب نظرية التعلم الاجتماعي أن القلق هو حالة مترقبة من التخوف من احتمال وقوع حوادث مؤلمة، ويعزو حدوث القلق بسبب حدوث متغيرات غير مرغوب فيها مع وجود استعداد نفسي لظهور القلق لدى الفرد نتيجة المفهوم السلبي لقدراته (الدسوقي، 2004م).

4. نظرية فعالية الذات:

يفترض بندورا أن مرضى الرهاب الاجتماعي يتجنبون المواقف الاجتماعية لاعتقادهم أنهم لا يملكون القدرة على مواجهتها (فعالية الذات منخفضة)، كما يعتقدون أن تفاعلاتهم في المواقف الاجتماعية سوف تؤدي إلى مواقف سلبية (Hales & Yadofsky, 2003م).

5. النظرية المعرفية:

ترى المَدرسة المعرفية أن الناس يكتسبون مخزوناً كبيراً من المعارف والمعلومات والمفاهيم للتعامل مع ظروف حياتهم، وتستخدم هذه المعرفة من خلال الملاحظة وإجراء الأحكام والتصرف بشكل أقرب ما يكون للعالم الواقعي (Pilling, 2019).

ويؤكد آغر (Ahghar, 2014م) أن النموذج المعرفي يفترض أن الحالات المرضية المختلفة تتميز بمخططات معرفية محددة، فمثلا الاكتئاب يرتبط بالمخطط السلبي للفشل والضياع والفراغ، أما القلق فيتميز بالتهديد والتوجس والغضب، وكذلك تتميز (البارانويا) بموضوعات تتعلق بالريبة والخوف من السيطرة ومؤامرات الآخرين. ويرى الحموري(2009م) أن إدراك الشخص لحادث ما على أنه مهدد للمجال الشخصي، سيؤدي إلى ظهور استجابة انفعالية شديدة او مرضية، إذ يمكن مثلاً أن تصبح المواقف الاجتماعية المقرونة بتوقعات سلبية عن تقييمات الآخرين، مواقف تهديد يستجيب لها الفرد استجابة خوف مرضية.

وقد أظهرت الدراسات أن مرضى الرهاب الاجتماعي يعطون اهتماما أكبر إلى الكلمات التي تحمل تهديداً اجتماعياً، وتعبيرات وجه سلبية، فهم يركزون على الفشل، ولا يرون الاوقات التي يؤدون فيها اجتماعيا بصورة جيِّدة، لأنهم مشغولون بتوقع الفشل، وهذا يلقي بظلاله على أية خبرة إيجابية(Klinger et al, , 2005) .

ويرى الباحث أن النظرية المعرفية أعطت أهمية كبيرة لأفكار الانسان عن نفسه وعن الآخرين وعن المستقبل، وأن الانفعالات التي يظهرها الناس إنما هي نتيجة لطريقة تفكيرهم.

- **العلاج الإلكتروني:**

هو حقل من حقول الأبحاث الممارسة الناشئة والنامية بسرعة، والذي ينطوي على تطبيق التقنيات الرقمية المساعدة لتقديم العلاج النفسي.

وبدأ الاهتمام بالعلاج الالكتروني قبل عقدين من الزمن مع نتائج متباينة ولكن مع تقدم تقنية الحاسوب؛ تقدم العلاج الالكتروني أيضا. (Keller ,., 2017م)

ويذكر انديرسون وجيجبرز Andersson and Gui-jpers, 2009م) أن برامج العلاج الالكتروني كانت بسيطة ومرتكزة اساساً على النص المكتوب، وقد اشملت على تقديم نص مكتوب يصف استراتيجيات المساعدة الذاتية من خلال قراءة الشاشة، ومع تقدم التكنولوجيا أصبحت البرامج اكثر تعقيداً، وأصبحت البرامج الجديدة تعتمد أكثر على الوسائط المتعددة (الصوت، والفيديو، والجرافيكس، والرسوم)، ويعتبر العلاج بالتعرض للواقع الافتراضي احدث أساليب العلاج الالكتروني، إذ يحتوي الواقع الافتراضي على محفز مولد عن طريق الحاسب الآلي مكونا من صورة او بيئة ثلاثية الأبعاد.

- التعرض للواقع الافتراضي:

تتعدد وتتباين مصطلحات الواقع الافتراضي ومرادفاته إذ يعد جارون لانير(Jaron Lanier) هو واضع مصطلح الواقع الافتراضي، والذي يشير إلى افتراض شيء ما واقع، فما يُعرض على شاشات الحاسب الآلي، ونراه باستخدام الأجهزة المادية نفترض أنه واقع، ويرتبط ذلك بعملية التخيل البصري، ومصطلح (Virtual Reality) هو أكثر المصطلحات استخداما للإشارة إلى تكنولوجيا الواقع الافتراضي (نوفل 2010م).

ويعرف (كيلر وآخرون(م2017 Keller الواقع الافتراضي بأنه بيئة حاسوبية تفاعلية، يكون فيها الفرد أكثر تفاعلاً مع الصور، وهي تكنولوجيا متقدمة توفر عروضاً بانورامية ترتبط بثلاثة أبعاد، تتمثل في البصر والسمع والأيدي الخاصة بالمْستخدمين، ويقوم الحاسوب بمحاكاة البيئات الحقيقية محاكاة مادية، فيشعر المستخدم بالانغماس في هذا العالم الافتراضي.

وأشار (مكلاي م2001 ,Mclay) أن التعرض للواقع الافتراضي؛ قادر على خلق شعور من الواقعية في بيئة آمنه تحت اشراف معالج قادر على توجيه المريض من خلال سلسة تمارين التعرض المتدرج، إذ يتم محاكاة المثير المخيف في بيئة افتراضية آمنه، ولا يزال التعرض للواقع الافتراضي تقنية جديدة لم تعتمد في الرعاية الاكلينيكية الروتينية بسبب تكلفة المعدات المستخدمة في هذا النوع من العلاج.

وذكر (الدريج م2013 , Aldridge) أن التعرض للواقع الافتراضي هو نموذج للتفاعل بين الانسان والحاسب الآلي وفيه لا يكون المستخدمون مجرد ملاحظين خارجين للصور او الفيديو على شاشة الحاسب الآلي، بل يعدون مشاركين فعالين في عالم افتراضي ثلاثي الأبعاد، والواقع الافتراضي يسمح بعرض الموضوعات الافتراضية الخاصة بجميع المشاعر الإنسانية بصورة مطابقة لنظيرها

في البيئة الطبيعية، كما يتيح الواقع الافتراضي العديد من الأدوات والنماذج التي من الممكن ان تستخدم في فهم الاستجابات النفسية والانفعالية. وأشار (بوش، Bush 2018م) إلى أن الواقع الافتراضي هو امتداد منطقي للتقدم التكنولوجي للحاسوب، إذ تمكن المستخدم من التفاعل معها، سواء كان ذلك بتفحص ما تحتويه هذه البيئة عن طريق حاستي السمع والبصر، او بالمشاركة والتأثير فيها بالقيام بعمليات التعديل والتطوير، وهي عملية محاكاة لبيئة واقعية او خيالية يتم تصورها وبناؤها عن طريق الإمكانات التي توفرها التكنولوجيا الحديثة باستخدام الصوت والصورة والرسومات ثلاثية الأبعاد لإنتاج مواقف حياتية تشد من يتفاعل معها.

ويوضح أندرسون وجيجبرز Andersson and Guijpers, (2009) مزايا العلاج الإلكتروني وهي كالتالي:

1 – يمكن للمرضى الوصول إليه عندما يناسبهم.

2 – يمكن استخدامه في المنزل، ومناسب للذين يشعرون بالقلق والوصمة من العلاج التقليدي.

3 – يوفر علاج المرضى في الأماكن التي لا يوجد بها مصحات نفسية مناسبة.

4 – متنوع؛ فمن الممكن أن يستخدم المعالج النفسي بيئات افتراضية مختلفة، ومن الممكن أن يتكيف العلاج ليناسب حالة المريض.

5 – الإطالة؛ فالمريض من الممكن أن يظل في الموقف المخيف حتى ينتهي القلق.

– **مراحل الواقع الافتراضي:**

يُوضِّح سمرة (2011) مراحل الواقع الافتراضي كالآتي:

الواقع (Reality): وهو بيئة لا تتضمن إلا أجساما حقيقية، ويشمل النظرة المباشرة لأحد مشاهد العالم الواقعي أو لعرض فيديو تقليدي لنفس المشهد الواقعي.

الواقع الحقيقي الحاكم(Augmented Reality) : وهو بيئة واقعية تزود بأجسام أو مشاهد افتراضية منتجة بواسطة الحاسب الآلي، ويتم تركيب هذه المشاهد بصرياً، أو عن طريق مشاهد فيديو افتراضية داخل البيئة الحقيقية.

الواقع الافتراضي الحاكم (Augmented Virtuality): ويشتمل على بيئات افتراضية، يتم إضافة بعض المشاهد الحقيقية لها، سواء كانت هذه المشاهد أجساما حقيقية أو لقطات فيديو لبيئة حقيقية.

1. **الواقع الافتراضي (Virtual Reality)**:

وهو بيئة لا تتضمن إلا أجساما افتراضية، والتي ينغمس فيها المُستخدمُ بالكامل، ويكون قادراً على التفاعل مع العالم الاصطناعي تماما.

الدراسات السابقة:

قام كل من عمرو وأحمد(2019) بدراسة هدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الأفكار

اللاعقلانية والرهاب الاجتماعي لدى مستخدمي شبكات التواصل الاجتماعي من طلاب كلية الطب، استخدم الباحثان المنهج الوصفي، وطبقت الدراسة على عينة قوامها (180) طالباً، وأعد الباحثان مقياسين للدراسة أحدهما لقياس الرهاب الاجتماعي والآخر خاص بقياس الأفكار اللاعقلانية والعقلانية، وأشارت النتائج إلى انتشار الرهاب الاجتماعي بين طلاب كلية الطب بنسبة (19٪)، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن الأفكار السادسة (القلق الناتج عن الاهتمام الزائد)، والخامسة (اللامبالاة الانفعالية)، والرابعة (توقع المصائب)، حصلت على أعلى الرتب بين الطلبة مستخدمي شبكات التواصل الاجتماعي، كما أشارت إلى أن هناك علاقة بين الرهاب الاجتماعي وبين كل من الأفكار اللاعقلانية وعدد ساعات الاستخدام اليومي لدى الطلاب مستخدمي شبكات التواصل الاجتماعي أيضا.

كما أجرى كل من الصمادي وقازان Simadi & Gazan, (2019) دراسة هدفت إلى تحليل ظاهرة الرهاب الاجتماعي لدى طلاب الجامعات في الأردن، والتعرف على تأثير المحيط الاجتماعي المتعلق بالبيئة الجامعية، تكونت عينة الدراسة من (704) طالباً وطالبة من جامعات مختلفة في الأردن، أعد الباحثان مقياسا لاختبار دور المؤثرات الاجتماعية الديموغرافية في حدوث أعراض الرهاب الاجتماعي ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الخوف من الإدارة من أكثر العوامل تأثيراً، يليه التحدث أمام جمهور من الناس، كما توصلت الدراسة إلى أن الطلاب أقل عرضة للرهاب الاجتماعي من الطالبات، وأخيراً توصلت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة الذين معدلاتهم مرتفعة؛ أكثر عرضة للإصابة بالرهاب الاجتماعي من الطلبة الذين معدلاتهم منخفضة.

وقام السمان) 2019م) بدراسة هدفت إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي قائم على التنظيم الانفعالي لتحسين استراتيجيات تقديم الذات لخفض الرهاب الاجتماعي، طبقت الدراسة على (20) طالباً وطالبة من المراهقين الموهوبين ممن تراوحت أعمارهم ما بين (14-16) سنة، واستخدم الباحث مقاييس التنظيم الانفعالي، و استراتيجيات تقديم الذات، ومقياس الرهاب الاجتماعي للمراهقين وجميعها من إعداد الباحث، كما استخدم دليلا للكشف عن الموهوبين المراهقين من إعداد آمال أباظة(2014م)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج المستخدم لتحسين إستراتيجيات تقديم الذات وخفض الرهاب الاجتماعي لدى المراهقين الموهوبين.

وقدم كل من إبراهيم والزيتاوي (2019م) دراسة هدفت إلى معرفة تأثير برنامج معرفي سلوكي جمعي لخفض مستوى اضطراب الرهاب الاجتماعي لدى عينة من طلاب كلية العلوم التربوية في جامعة جدارا، طبقت الدراسة على عينة قوامها

(22) طالباً وطالبة من الحاصلين على درجة مرتفعة بالنسبة لمقياس الرهاب الاجتماعي، قاما الباحثان بإعداد برنامج إرشادي معرفي سلوكي جمعي لخفض مستوى الرهاب الاجتماعي، وطبَّقا مقياس ماتيك وكلارك (Mattick & Clark, 1998) للرهاب الاجتماعي، وأشارت نتيجة الدراسة إلى فاعلية البرنامج الارشادي المعرفي الجمعي لخفض مستوى الرهاب الاجتماعي في القياس البعدي والمتابعة.

كما أجرى كل من إبراهيم و فاروق و سمير(2018) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج ارشادي مقترح قائم على استخدام المجتمعات الافتراضية لخفض الرهاب الاجتماعي لدى عينة من المراهقين، وتكونت عينة الدراسة من قسمين، القسم الأول: لحساب الخصائص السيكومترية لمقياس القلق الاجتماعي، وتكونت عينة الدراسة من (191) طالباً وطالبة، والقسم الثاني: عينة الدراسة الأساسية وتكونت من (20) طالباً وطالبة، تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، واعتمدت الدراسة على الأدوات التالية: مقياس القلق الاجتماعي من إعداد إبراهيم،(2000)، والبرنامج الارشادي الالكتروني باستخدام المجتمعات الافتراضية من إعداد سمير، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج الارشادي باستخدام المجتمعات الافتراضية لخفض الرهاب الاجتماعي لدى عينة المراهقين.

كما قام كيلِر (Keller, 2017) بدراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج الواقع الافتراضي (VRT) مقابل علاج معرفي سلوكي (CBT) من إعداد الباحث، وتكونت العينة من (21) فرداً تم توزيعها على مجموعتين تجريبيتين كالتالي:

أ- المجموعة التجريبية الأولى: وحجمها (13) فرداً وخضعت للعلاج (VRT).

ب-المجموعة التجريبية الثانية: وحجمها (8) وخضعت للعلاج (CBT). وقد طبَّقا مقياس (ماتيك وكلارك) للرهاب الاجتماعي (Mattick & Clark, 1998) لقياس مستوى الرهاب الاجتماعي لدى عينة الدراسة.

وقد أشارت النتائج إلى فاعلية البرنامجين لخفض الرهاب الاجتماعي؛ وخاصة رهاب التحدث أمام العامة؛ لكن العلاج بالواقع الافتراضي بدا أكثر فاعلية لخفض القلق الناتج عن الرهاب الاجتماعي، كما أشارت نتائج الدراسة إلى استمرار التحسن بعد (شهر) من التوقف عن البرنامج العلاجي باستخدام التعرض للواقع الافتراضي.

و أجرت ماريا و لولايانا (Maria & Luliana, 2017) دراسة هدفت إلى البحث عن حلول الطرق العلاجية لعلاج أنواع الرهاب: الاجتماعي، والرهاب من الأماكن المرتفعة، والأماكن المغلقة باستخدام العلاج بالتعرض للواقع الافتراضي

كطريقة علاجية مبتكرة، وقد قامت الباحثتان بإعداد مقياس لتحديد مستوى الرهاب، كما قامت الباحثتان بتصميم برنامج علاجي يتكون من 12 جلسة علاجية، طبقت الدراسة على عينة قوامها (78) فرداً، وتم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية وعددهم (39) فرداً، والمجموعة الضابطة (39) فرداً، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن استخدام العلاج بالتعرض للواقع الافتراضي للأفراد الذين يعانون من أنواع من الرهاب، يساعدهم في التغلب على مخاوفهم، والتعود على المثيرات المنفرة، والاستمرار على التعود عليها من أساس النجاح في هذا النوع من العلاج، كما أثبت البرنامج فاعليته حتى بعد التوقف عن تطبيق البرنامج لمدة (4) أسابيع.

وقام جيبارا وآخرون (Gebara, et.al, 2016) بدراسة هدفت إلى التحقق من فاعلية العلاج بالتعرض للواقع الافتراضي باستخدام صور ثلاثية الأبعاد لعلاج الرهاب الاجتماعي، وتكونت عينة الدراسة من (21) فرداً (11) من الذكور و(10) من الإناث؛ ممن شخصوا وفق DSM-IV، وقام الباحثون بإعداد البرنامج العلاجي المكون من (12) جلسة للتعرض لمواقف اجتماعية عبر صور ثلاثية الأبعاد، حيث استغرقت كل جلسة (50) دقيقة، وأظهرت النتائج ما يلي:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة () لمتوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي بالنسبة لمقياس الرهاب الاجتماعي، ولصالح القياس البعدي.

تحسن في خفض القلق الاجتماعي لجميع المقاييس والأدوات المستخدمة، واستمرت التحسينات بعد متابعة (6) أشهر من نهاية العلاج، كما أشارت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية () لمتوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على القياسين البعدي والتتبعي بالنسبة لمقياس الرهاب الاجتماعي، وأخيراً أشارت نتائج الدراسة إلى أن الواقع الافتراضي يقدم بيئة آمنة ومشابهة للبيئة الواقعية.

كما أجرى علي وكريم (Ali & Kareem, 2016) دراسة هدفت إلى تقييم مستوى الرهاب الاجتماعي لدى طلبة كلية التفرد في جامعة هولير الطبية في مدينة أربيل، حيث أجريت دراسة وصفية في كلية التفرد على عينة غير احتمالية (هادفة – غرضية) مكونة من (296) طالباً، حيث تم استخدام مقياس للرهاب الاجتماعي تكون من (17) فقرة من إعداد الباحثين، وتم استعمال الإحصاء الوصفي من خلال تقييم التكرارات والنسب المئوية للرهاب الاجتماعي، وكذلك الإحصاء الاستدلالي. وقد بينت نتائج الدراسة أن عمر غالبية الطلاب تراوح ما بين (17-22) سنة، وهم من متوسطي الدخل، وكلهم من المناطق الريفية، وبينت النتائج أن

أكثر من (25٪) من طلاب كلية التفرد لديهم رهاب اجتماعي، كما أظهرت الدراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عالية بين المرحلة الأكاديمية وبين مستوى الرهاب الاجتماعي، كما بينت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتوسطات درجات أفراد العينة والتي تعزى للجنس ولصالح الإناث، و أوصت الدراسة بضرورة إعداد برنامج تعليمي تدريبي للتخفيف من أعراض الرهاب الاجتماعي لدى طلبة كلية التفرد في جامعة هولير الطبية في مدينة أربيل. وأخيراً دراسة كالافيل ومالدونادو& Calafell) (Maldonado, 2014والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج الواقع الافتراضي لتطوير المهارات الاجتماعية، وكانت على عينة مكونة من (24) فرداً من مرضى الفصام، قسمت العينة إلى مجموعتين: إحداهما ضابطة ومكونة من (12) فرداً، و الأخرى تجريبية و مكونة من (12) فرداً، طبق عليها برنامج يستخدم العلاج بالتعرض للواقع الافتراضي للتدريب على المهارات الاجتماعية، حيث تضمن البرنامج (8) جلسات، واوضحت النتائج فاعلية البرنامج لتطوير المهارات الاجتماعية، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي بالنسبة لمقياس الرهاب الاجتماعي ولصالح القياس البعدي، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في القياس البعدي بالنسبة لمقياس الرهاب الاجتماعي، ولصالح المجموعة التجريبية، كما توصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية برنامج التعرض للواقع الافتراضي بعد التوقف من البرنامج لمدة (6) أسابيع.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة؛ نجد أن البعض منها تناول الرهاب الاجتماعي، وبعضها الآخر تناول العلاج الالكتروني باستخدام التعرض للواقع الافتراضي، كما يتضح أن بحث العلاقة بين متغيرات الدراسة بعضها ببعض لدى طلاب الجامعة في البيئة السعودية؛ لم يتطرق إليه أحد حتى وقت إعداد هذه الدراسة؛ وبالتالي يعتبر البحث إضافة للدراسات السابقة في تناوله فاعلية العلاج الالكتروني باستخدام التعرض للواقع الافتراضي في علاج الرهاب الاجتماعي لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة شقراء.

أما فيما يخص العينة بالنسبة للدراسات السابقة؛ يتضح أن غالبيتها كانت قريبة من أفراد عينة الدراسة الحالية، والتي اختارت (500) طالب للتعرف على مستوى الرهاب الاجتماعي ، بينما طُبق البرنامج العلاجي على (24) طالبا، وفي الدراسات التي استخدمت المنهج التجريبي

وشبه التجريبي كانت تتراوح عينة الدراسة بين (20-78) فرداً، مثل دراسة كالافيل ومالدونادو (Calafell & Maldonado, 2014) ودراسة جيبارا واخرون (Gebara et al, 2016) ودراسة ماريا و لولايانا (Maria & Luliana,2017)ودراسة كيلِر (Keller, 2017) ودراسة إبراهيم و فاروق و سمير عام (2018) ودراسة السمان (2019) ودراسة إبراهيم و الزيتاوي (2019)، أما الدراسات التي استخدمت المنهج الوصفي؛ فتراوحت عينة الدراسة ما بين (180- 704) فرداً، مثل دراسات علي وكريم (Ali & Kareem, 2016) ودراسة الصمادي وقازان (2019) ودراسة عمرو واحمد (2019)، أما على مستوى المرحلة العمرية؛ فالدراسة الحالية طُبقت على الطلاب في المرحلة لجامعية كما هو مطبق في دراسات علي وكريم (Ali & Kareem, 2016) ودراسة الصمادي وقازان (2019) ودراسة عمرو و أحمد (2019) ودراسة موفق إبراهيم و الزيتاوي (2019).

أما من حيث الأدوات؛ فالدراسة الحالية استخدمت أدوات من إعداد الباحث، وتتفق في ذلك مع جميع الدراسات السابقة ما عدا دراسة كيلِر (Keller 2017) ودراسة إبراهيم والزيتاوي (2019)؛ حيث طبَّقا على عينة الدراسة مقياس ماتيك وكلارك للرهاب الاجتماعي (Mattick & Clark, 1998).

أما فيما يتعلق بنتائج الدراسات السابقة التي استخدمت التعرض للواقع الافتراضي في علاج أو التخفيف من مستوى الرهاب الاجتماعي كدراسة كالافيل ومالدونادو (Calafell & Mal-donado, 2014) ودراسة جيبارا (Gebara, 2016) ودراسة (Keller, 2017) ودراسة إبراهيم و فاروق و سمير عام (2018) والدراسة الحالية (2020) ، فجميعها أثبتت فاعلية هذا الأسلوب العلاجي في علاج اضطراب الرهاب الاجتماعي، واستفاد الباحث من الدراسات السابقة في التعرف أكثر على اضطراب الرهاب الاجتماعي، وعلى طريقة العلاج باستخدام التعرض للواقع الافتراضي، ومن أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة: التعرف على أدوات الدراسة وكيفية بنائها، بالإضافة إلى إسهامها في مناقشة نتائج الدراسة.

فروض الدراسة:

- ينتشر الرهاب الاجتماعي بين طلاب السنة التحضيرية بجامعة شقراء؟
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس الرهاب الاجتماعي بين المجموعة التجريبية وبين المجموعة الضابطة في القياس البعدي بعد تطبيق العلاج الالكتروني مباشرة لصالح المجموعة التجريبية؟
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات المجموعة التجريبية في مقياس الرهاب الاجتماعي بين القياس البعدي وبين

التتبعي بالنسبة لمقياس الرهاب الاجتماعي (بعد مرور شهر) من تطبيق البرنامج؟

منهج وإجراءات الدراسة:

- منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، ولقد استعان الباحث بالتصميم لمجموعتين، الاولى تجريبية، والأخرى ضابطة بإتباع القياس القبلي والبعدي لهما، والقياس التتبعي بعد انتهاء البرنامج العلاجي للمجموعة التجريبية، وذلك لمناسبته لطبيعة هذا البحث.
- مجتمع الدراسة: يتمثل مجتمع الدراسة في طلاب السنة التحضيرية بجامعة شقراء للعام الجامعي (2019- 2020)، والبالغ عددهم (3000) طالب وطالبة.
- **عينة الدراسة:** تم إجراء الدراسة على عينة قوامها (500) طالب من طلاب السنة التحضيرية بجامعة شقراء، تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة، وبنسبة قدرها (16.67٪ من مجتمع الدراسة) حيث تم ترقيم أفراد مجتمع الدراسة (من 1 إلى 3000) وتم وضع الأرقام في صندوق صغير، ومن ثم قام الباحث بسحب عدد (500) رقم لأفراد العينة من أرقام المجتمع، وهي من رقم (1إلى 3000) سحبا عشوائيا وبدون إعادة، ثم طبق على طلاب العينة مقياس الرهاب الاجتماعي (إعداد الباحث) وذلك للتعرف على مستوى انتشار الرهاب الاجتماعي، وبعد ذلك تم اختيار (30) طالباً من الذين وقعوا ضمن المستوى المرتفع لمقياس الرهاب الاجتماعي، وافق منهم (24) طالباً على المشاركة في الدراسة الحالية، وقد تراوحت أعمارهم ما بين (18- 24) سنة، وبمتوسط حسابي قدره (20.4 سنة) وانحراف معياري(1.9 سنة) ومدى عمري قدره(6 سنوات)، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية و عددهم (12) طالباً، حيث طبق عليهم البرنامج العلاجي، و المجموعة الضابطة وعددهم (12) طالباً، و لم يطبق عليهم البرنامج العلاجي.
- **التحقق من تجانس عينة الدراسة:**
- تم التحقق من تجانس مجموعتي الدراسة (الضابطة والتجريبية) لمستوى الرهاب الاجتماعي قبل تطبيق البرنامج العلاجي المستخدم؛ وذلك لأن المنهج شبه التجريبي يتطلب تحقيق التكافؤ بين مجموعات الدراسة، ولذلك تم استخدام اختبار (مان ويتني Mann-Whitney) (U) وقيمة (Z)، كاختبارات إحصائية لا معلمية، وهي مناسبة لطبيعة بيانات البحث، وذلك للتحقق من دلالة الفروق بين رتب درجات مجموعتي الدراسة في مستوى الرهاب الاجتماعي، ويوضح الجدول التالي النتائج المتحصل عليها.

جدول رقم (3)

دلالة الفروق بين درجات المجموعتين: الضابطة والتجريبية في مستوى الرهاب الاجتماعي

المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	الدلالة
الضابطة	14.04	131.5	53.5	1.07-	0.291 غير دال
التجريبية	10.96	168.5			

وتوضح نتائج هذا الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات مجموعة عينة البحث التجريبية وبين المجموعة الضابطة لمستوى الرهاب الاجتماعي، ويعني ذلك أن المجموعتين متجانستان في مستوى الرهاب الاجتماعي قبل تطبيق البرنامج العلاجي المستخدم على المجموعة التجريبية.

أدوات الدراسة:

1 - مقياس الرهاب الاجتماعي لدى طلبة الجامعة (من إعداد الباحث).

2 - برنامج العلاج الالكتروني باستخدام التعرض للواقع الافتراضي (من إعداد الباحث).

أولاً: مقياس الرهاب الاجتماعي (من إعداد الباحث).

خطوات إعداد مقياس الرهاب الاجتماعي:

اعتمد الباحث في إعداده لهذا المقياس- بهدف تحقيق موضوعية المقياس في تشخيص الرهاب الاجتماعي- على المقاييس السابقة ذات العلاقة بتشخيص الرهاب الاجتماعي، مثل:

- مقياس الخجل الاجتماعي لجونز وراسيل (Jones & Russell,1982).
- مقياس الرُّهاب الاجتماعي لمجدي محمد الدسوقي (2004).
- مقياس الخجل الاجتماعي لإبراهيم السمادوني(1998).

الخصائص السيكومترية للمقياس:

يتطلب ضمان سلامة المقياس؛ توفر شروط أساسية تتمثل في تميزه بالصدق والثبات.

صدق وثبات المقياس: يحتوي المقياس المستخدم على (35) فقرة، ويختار الطالب الإجابة التي تتناسب مع درجة تحقق العبارة من بين عدة خيارات وهي (دائما– غالبا – محايد – أحيانا – أبدا)، وفيما يلي الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولاً: قياس الصدق (Validity): قام الباحث بقياس صدق المقياس من خلال:

أ/ صدق المُحكّمين (الصدق الظَّاهري):

و للتحقق من صدق المقياس ومعرفة مدى صلاحية استخدامه في قياس مدى انتشار الرهاب الاجتماعي لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة

شقراء؛ تم الاعتماد على الصدق الظاهري، وعُرض المقياس في صورته الأولية على عدد (9) محكمين من أعضاء هيئة التدريس ببعض الجامعات السعودية من المتخصصين في علم النفس، إذ طُلب منهم قراءة فقرات المقياس، ثُمَّ الحُكم عليها من حيث مدى وضوحها ومناسبتها، باستبعاد الفقرات غير المناسبة أو إدخال تعديلات تصحيحيَّة للصِّياغة، أو إضافة فقرات جديدة بما يخدم المقياس ويزيدُ من قيمته ، وفي ضوء آراء المُحكمين؛ اعتمد الباحث على نسبة اتِّفاق (95٪) فأكثر لإبقاء الفقرة في المقياس، و بناء على ذلك؛ صيغت عبارات المقياس في شكلها النهائي بعد التأكد من صدقه الظاهري (ملحق1) .

ب- صدق الاتساق الداخلي:

قام الباحث بتقدير صدق المقياس بحساب الاتساق الداخلي لمقياس القلق الاجتماعي موضوع الدراسة من خلال تقدير معامل ارتباط كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس بعد تطبيقه على عينة مكونة من 70 طالباً من طلاب السنة التحضيرية بجامعة شقراء، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (1):

معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس الرهاب الاجتماعي:

م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
1	** 0.53	10	** 0.64	19	** 0.67	28	0.63**
2	** 0.65	11	** 0.50	20	** 0.70	29	** 0.51
3	** 0.58	12	** 0.67	21	* 0.46	30	* 0.47
4	** 0.61	13	0.68**	22	** 0.69	31	** 0.9
5	0.45*	14	0.70**	23	0.46*	32	0.46*
6	** 0.67	15	** 0.59	24	*0.48	33	* 0.45
7	0.76**	16	0.60**	25	0.52**	34	0.54**
8	* 0.55	17	** 0.47	26	**0.49	35	** 0.52
9	0.45*	18	0.51**	27	0.56**		

**دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة 0.01.، * دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة 0.05

توضح نتائج الجدول أعلاه أن جميع قيم معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس و بين القيمة الكلية للمقياس؛ قد تراوحت ما بين (0.45 إلى 0.76)، وجاءت غالبية فقرات المقياس ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01)، وجاء البعض الآخر ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)، ويفسر ذلك وجود علاقة ارتباط موجبة ودالة إحصائيا لإجابات عينة التقنين من طلاب السنة التحضيرية بجامعة شقراء على كل فقرة من فقرات المقياس وبين الدرجة الكلية للمقياس؛ وهذا يدل على صدق المحتوى و المضمون لفقرات مقياس الرهاب الاجتماعي للطالب الجامعي.

ثانياً: قياس الثبات (Reliability):

وللتأكد من ثبات مقياس الرهاب الاجتماعي؛ قام الباحث بحساب الثبات بطريقتين:

أ- طريقة معامل ألفا كرونباخ:

قام الباحث بحساب ثبات مقياس الرهاب الاجتماعي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، وبلغت قيمة معامل الثبات بهذه الطريقة (0.88)، وتوضح هذه النتيجة تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات، الأمر الذي يطمئن الباحث لصلاحية المقياس للتطبيق على الطلاب، وكذلك صحة البيانات التي يتم الحصول عليها بواسطة هذا المقياس.

ب-طريقة التجزئة النصفية:

تعتمد هذه الطريقة علي تجزئة فقرات المقياس إلي نصفين متساويين، بحيث يشمل النصف الأول الفقرات ذات الرقم الفردي، ويشمل النصف الثاني الفقرات ذات الرقم الزوجي ، ويتم حساب معامل الارتباط باستخدام معادلة كارل بيرسون بين استجابات العينة علي عبارات النصف الأول وبين نتائجهم على عبارات النصف الثاني ، وقد قام الباحث بحساب مُعامل الارْتباط بين درجات الفقرات الفرديَّة (17) فقرة، وبين درجات الفقرات الزوجيَّة (17) فقرة، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بين النصفين (0.87) ، وهي قيمة مقبولة إحصائيًّا ، وتدل على ثبات المقياس واستقراره.

طريقة تصحيح المقياس:

يتكون مقياس الرهاب الاجتماعي في صورته النهائية من (35) فقرة ، ولقد تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي(دائما – غالبا – محايد- أحيانا – أبدا)؛ لتحديد مستوى انتشار الرهاب الاجتماعي لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة شقراء، كما تم تحديد درجة استجابة الطلاب؛ إذ يعطى الدرجة دائماً (5 درجات)، غالباً (4 درجات)، مُحايد (3 درجات)، أحياناً (درجتان)، أَبداً (درجة واحدة)، وذلك بالنسبة إلى جميع فقرات القياس، وبذلك تكون أّدنى درجة نظرية يمكن أن يحصل عليها للإجابة على فقرات

المقياس هي (35) درجة، وأعلى درجة يحصل عليها الطالب هي (175) درجة، وقام الباحث بتحديد مدى مقياس الرهاب الاجتماعي الذي تراوحت درجاته ما بين (35-175)، فكانت قيمة المدى هي (140). تم تقسيمه إلى ثلاث مستويات متساوية، و مدى كل مستوى يساوي (46) درجة، وبناء على ذلك؛ تكون درجات المُستوى الأول (رهاب اجتماعي منخفض) ما بين (35-81) درجة، أما المُستوى الثاني (رهاب اجتماعي متوسط)؛ فقد تراوحت ما بين (82-128) درجة، بينما انحصرت درجات المُستوى الثالث (رهاب اجتماعي مرتفع) ما بين (129-175) درجة.

ثانياً: البرنامج العلاجي الإلكتروني

قام الباحث بتصميم البرنامج انطلاقاً من الأسس النظرية والتطبيقية للعلاج؛ بالتعرض للواقع الافتراضي، والتي أشارت لها العديد من الدراسات مثل دراسة أندرسون (Anderson 2003)، ودراسة هيربلين (Herbelin 2005)، ودراسة كيلِر (Keller 2017)، ودراسة جيبارا وآخرين (Gebara et al 2016)، وقام الباحث ببناء جلسات البرنامج العلاجي باستخدام التعرض للواقع الافتراضي لعلاج الرهاب الاجتماعي لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة شقراء، وبلغت عدد جلسات البرنامج (10) جلسات بواقع جلستين كل أسبوع ولمدة (5) أسابيع، وتراوحت مدة الجلسة الواحدة ما بين (60- 90) دقيقة، ثم تلا ذلك قيام الباحث بعرض البرنامج العلاجي في صورته الأولية على مجموعة من الأساتذة المختصين في علم النفس وعددهم (8) محكمين، وقد أجريت التعديلات المطلوبة على البرنامج ومن ثم؛ تم إعداد الصورة النهائية للبرنامج باستخدام التعرض للواقع افتراضي لعلاج الرهاب الاجتماعي لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة شقراء.

إجراءات تطبيق الدراسة:

تضمنت إجراءات التطبيق وتقييم البرنامج الخطوات التالية:

1 - إجراء القياس القبلي: وذلك من خلال تطبيق مقياس الرهاب الاجتماعي قبل البدء في البرنامج العلاجي على المجموعتين التجريبية والضابطة.

2 - تطبيق البرنامج العلاجي المكون من (10) جلسات بواقع (5) أسابيع على أفراد المجموعة التجريبية، ومدة كل جلسة ما بين (60-90) دقيقة.

3 - تطبيق مقياس الرهاب الاجتماعي في نهاية الجلسة العاشرة والأخيرة على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة (قياس بعدي)، كما سجل أفراد العينة استجاباتهم على استمارة تقييم البرنامج لتسجيل

ملاحظات المشاركين، والتعرف على مؤشرات التحسن في الجلسات، وتقييم البرنامج بعد نهاية البرنامج العلاجي.

4 - تطبيق مقياس الرهاب الاجتماعي في جلسة للقياس التتبعي بعد التوقف عن البرنامج لمدة شهر على أفراد المجموعة التجريبية، ثم تم تفريغ النتائج وتحليلها إحصائيا ببرنامج (SPSS,20).

- **المشاركون في البرنامج:**

1 - الباحث ويقوم بتحديد عنوان الجلسة العلاجية، وكتابة محتوى الجلسة العلاجية، وتطبيق البرنامج والإشراف عليه.

2 - مختص في (الجرافيكس) و(مونتاج الفيديو) ثلاثي الأبعاد؛ وذلك للقيام بإعداد المشاهد في الواقع الافتراضي.

3 - المجموعة التجريبية وعددهم (12) طالباً.

جدول (2)

محتوى العلاج الالكتروني باستخدام التعرض للواقع الافتراضي.

رقم الجلسة	العنوان	محتوى الجلسة	الفنيات المستخدمة	مدة الجلسة
1	تمهيد وتعارف	بناء علاقة علاجيه فعالة بين الباحث وعينة الدراسة، بدأت بالتعارف وشرح للبرنامج العلاجي الالكتروني باستخدام تقنية التعرض للواقع الافتراضي	المناقشة والحوار	90 دقيقة
2	مفهوم الرهاب الاجتماعي	توضيح مفهوم الرهاب الاجتماعي، أسبابه، اعراضه، انتشاره، طرق علاجه	المناقشة والحوار	60 دقيقة
3	مشهد (1)	قيام المجموعة بتقديم عرض(Presentation) في قاعة افتراضية، وتبليغهم بأنهم محط انظار زملائهم والمحاضر.	لعب الأدوار، المناقشة	90 دقيقة
4	مشهد (2)	تناول الإفطار في قاعة الطعام بالكلية؛ إذ يكون ممتلئا بعدد من الطلاب	لعب الأدوار	90 دقيقة
5	المواجهة والاسترخاء	عمل لقاء للمجموعة التجريبية عبر تقنية (Conference Video) لمناقشة البرنامج بشكل جماعي، والقيام بفنية الاسترخاء.	المواجهة، المناقشة، الاسترخاء، الواجب المنزلي	90 دقيقة
6	مشهد (3)	توجيه رسالة توعوية من أفراد العينة عن مخاطر فيروس كورونا المستجد المنتشر في الصين لمجموعة من الغرباء.	لعب الأدوار	90 دقيقة
7	مشهد (4)	استقبال الضيوف في المنزل وتقديم الضيافة لهم.	لعب الأدوار	60 دقيقة
8	مشهد (5)	حضور مباراة لكرة القدم والجلوس بين الجماهير وترديد الأهازيج معهم.	لعب الأدوار	60 دقيقة
9	مشهد (6)	مقابلة وظيفية؛ فيقوم أفراد العينة بالرد على أسئلة أعضاء اللجنة.	لعب الأدوار	90 دقيقة
10	مراجعة وتلخيص	مراجعة وتلخيص للبرنامج العلاجي المستخدم في الدراسة، وتطبيق مقياس الرهاب الاجتماعي لدى طلاب الجامعة على أفراد العينة (قياس بعدي)، اتفق الباحث مع الجميع على جلسة بعد شهر لتطبيق المقياس (قياس متابعة).	المناقشة والحوار	90 دقيقة

أساليب المعالجة الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

استخدم الباحث ومن خلال البرنامج الإحصائي (SPSS) إصدار 20، الأساليب الإحصائية التالية:

- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient)، وكذلك معامل ألفا كرونباخ (Alpha Cronpak) ومعامل الثبات باستخدام التجزئة النصفية؛ وذلك للتحقق من صدق وثبات محاور مقياس الدراسة.
- النسب المئوية (Frequencies and Percents) و المتوسطات الحسابية (Numeric Means)؛ للتعرف على مستويات الرهاب الاجتماعي .
- اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) (U) وقيمة (Z) للتحقق من فرضيات البحث ودراسة دلالة الفروق بين رتب درجات مجموعتي الدراسة بعضهما ببعض في مستوى الرهاب الاجتماعي.

مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها:

وفيما يلي مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، وذلك في ضوء تعارضها او اتساقها مع فروض الدراسة ونتائج الدراسات السابقة، هذا بالإضافة إلى ربطها بالأطر النظرية لمفاهيم الدراسة.

عرض وتحليل نتائج الفرض الاول:

ونصه « **ينتشر الرهاب الاجتماعي بين طلاب السنة التحضيرية بجامعة شقراء؟**»

وللإجابة على هذا الفرض؛ قام الباحث بتوزيع أفراد العينة الكلية (500) طالب تبعا لدرجاتهم بالنسبة لمقياس الرهاب الاجتماعي بمستوياته الثلاثة (المنخفض والمتوسط والمرتفع) والسابق ذكرها كطريقة لتصحيح المقياس كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (4)

مستويات الرهاب الاجتماعي لدى الطلاب عينة الدراسة (500)

مستويات الرهاب الاجتماعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
منخفض (35- 81 درجة)	126	69.2	2.79	25.2%
متوسط (82- 128 درجة)	264	116.4	2.18	52.8%
مرتفع (129-175درجة)	110	149.5	1.14	22%
المجموع (35-175 درجة)	500	111.7	2.04	100%

وتوضح نتائج الجدول أعلاه ما يلي:

- بلغ عدد طلاب المستوى المنخفض للرهاب الاجتماعي (126) طالبا، وبنسبة (25.2٪)، وبمتوسط حسابي لدرجات استجاباتهم للمقياس قيمته (69.2 من 175) درجة، وانحراف معياري (2.79).
- بلغ عدد طلاب المستوى المتوسط للرهاب الاجتماعي (264) طالبا، ويشكلون ما نسبته (52.8٪)، وبمتوسط حسابي لدرجات استجاباتهم للمقياس قيمته (116.4 من 175) درجة، وانحراف معياري (2.18).
- بلغ عدد طلاب المستوى المرتفع للرهاب الاجتماعي (110) طالبا، وبنسبة قدرها (22٪) ، وبمتوسط حسابي لدرجات استجاباتهم للمقياس قيمته (149.5 من 175) درجة ، وانحراف معياري (1.14) ، وبذلك فإن مستوى انتشار الرهاب الاجتماعي لدى عينة الدراسة من طلاب السنة التحضيرية بجامعة شقراء؛ كان عند مستوى (22٪)، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى التنشئة الاجتماعية والأسرية التي يعيش فيها الطلاب بجامعة شقراء، حيث إن غالبية طلاب الجامعة ينتمون إلى بيئة قروية او بدوية تفرض عليهم قيود اجتماعية صارمة أثناء المناسبات الاجتماعية، فمن خلال معايشة الباحث لهم وحضور الكثير من مناسباتهم؛ وجد أن الأسر يفرضون على الشباب ممارسة طقوس وسلوكيات محددة لا يتقبل مجتمعهم سواها، وهذا يجعل الشاب تحت ضغط التقييم وقلق من النقد السلبي الذي قد يتعرض له من الأقارب، ومن العوامل التي لا يمكن أن نغفلها وتعد سببا لانتشار الرهاب الاجتماعي لدى طلاب الجامعة؛ هو الاختلاف بين بيئتي التعليم وبين طريقة التعلم في التعليمين العام و الجامعي، فمتطلبات الجامعة تختلف عن متطلبات المدرسة، فالطالب في الجامعة مطالب بتقديم عروض أثناء المحاضرات، ومشاركة زملائه في المحاضرات العملية، والأنشطة اللاصفية، وهذا ما صرح به مجموعة من أفراد عينة الدراسة، وفي هذا الصدد يعزو الباحث ارتفاع مستوى الرهاب الاجتماعي لدى طلاب السنة التحضيرية إلى طبيعة الفئة العمرية التي يمرون بها (المرحلة الجامعية)، ونظرتهم إلى ذاتهم في ظل مرحلة المراهقة المتأخرة، وما يرافقها من تغيرات جسمية ونفسية قد تلقي بظلالها على مستوى تقدير الذات لدى الطلاب، ، كذلك ذكر هيدمان وباول(Heideman and Paul, 2008)أن الطلاب الذين لديهم رهاب اجتماعي أسرهم؛ لم تكن تقدم لهم فرصة للتعبير عن ذواتهم ومشاعرهم، وأشارت دراسة سيمادي وجازان (Simadi & Gazan,

(2019 إلى أن مفهوم الذات المتدني له دور في الإصابة بالرهاب الاجتماعي، كما أن المصابين بالرهاب الاجتماعي لديهم حساسية مفرطة تتسبب في تكوين نظرة سلبية عن نفسهم وعن المجتمع، كما أكدوا على العلاقة السببية بين مستوى الرهاب الاجتماعي وبين مستوى تقدير الذات لدى الطالب. كذلك يمكن تفسير ظهور الرهاب الاجتماعي بشكل واضح في مرحلة المراهقة لدى الطلاب إلى العوامل والخبرات الأسرية وما يتعلمه الطلاب من آبائهم بشأن العلاقات الاجتماعية والمخاوف المكتسبة من البيئة المحيطة ومن الأفراد الذين يعيشون معهم ولا سيما الوالدين، وأشارت دراسة علي وكريم (Ali & Kareem, 2016) إلى أن الطلاب الذين يعيشون مع الوالدين والعلاقة بين الطرفين يسودها البعد العاطفي والبرود؛ يتعرضون للإصابة بالرهاب الاجتماعي، وتكون سبباً في تكوين مشاعر النقص، وزيادة مشاعر الإحباط والتوتر، وكل ذلك يؤدي للرهاب الاجتماعي ، ومن ناحية أخرى ذكرت دراسة (Calafell & Maldonado, 2014) أن مرضى الرهاب الاجتماعي لا يتجنبون المواقف الاجتماعية ليحافظوا على قلقهم، بل يتجنبونها لأن لديهم معارف تفيد بعدم فعاليتهم الذاتية، كذلك أشارت بعض الدراسات إلى ارتفاع نسبة انتشار الرهاب الاجتماعي لدى طلبة الجامعة كما في دراسة كانجر (Klinger, 2005)؛ حيث أشارت إلى أن نسبة شيوع اضطراب الرهاب الاجتماعي بين طلاب الجامعة بلغت (13٪)، ودراسة (Tillforas & Furmark, 2017) أشارت إلى أن نسبة شيوع اضطراب الرهاب الاجتماعي بين طلبة الجامعة؛ بلغت (15٪)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Ali & Kareem, 2016) التي توصلت إلى أن (25٪) من طلبة الجامعة يعانون من اضطراب الرهاب الاجتماعي، ودراسة كل من عمرو وخالد (2019م) التي توصلت إلى أن (19٪) من طلاب كلية الطب يعانون من الرهاب الاجتماعي، بينما أشارت الدراسة الحالية إلى انتشار الرهاب الاجتماعي بنسبة (22٪) بين طلاب السنة التحضيرية بجامعة شقراء، وتدل هذه النتيجة على قبول فرض الدراسة الأول.

عرض وتحليل نتائج الفرض الثاني:

ونصه «توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس الرهاب الاجتماعي بين المجموعة التجريبية وبين المجموعة الضابطة في القياس البعدي بعد تطبيق العلاج الالكتروني مباشرة» لصالح المجموعة التجريبية؟

- وللإجابة على هذا الفرض، تم استخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) (U) وقيمة (Z)، ويوضح الجدول التالي النتائج المتحصل عليها.

جدول رقم (5)

دلالة الفروق بين درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية لمقياس الرهاب الاجتماعي بعد تطبيق البرنامج العلاجي مباشرة.

المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	الدلالة
الضابطة	14.04	131.5	صفر	4.159-	0.000 دال
التجريبية	6.50	78			

- وتوضح نتائج الجدول أعلاه؛ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية وبين رتب درجات المجموعة الضابطة لمقياس الرهاب الاجتماعي لطلاب السنة التحضيرية بعد تطبيق العلاج الالكتروني مباشرة ، وذلك لصالح طلاب المجموعة التجريبية ، ويؤكد ذلك على فعالية العلاج الالكتروني المستخدم في تخفيف مستوى الرهاب الاجتماعي لدى طلاب السنة التحضيرية ، وما يتضمنه العلاج الالكتروني من التعرض الآمن لمواقف اجتماعية عبر نظارات ثلاثية الأبعاد للواقع الافتراضي، فتعرض المجموعة التجريبية لمشاهد مشابهه لما في الواقع والتدريب عليها دور كبير في التحسن، كما أن لأسلوب التعرض للواقع الافتراضي المستخدم في الدراسة؛ دور في اندماج الطلاب مع الآخرين، فالطلاب في هذه المرحلة يميلون إلى التفاعل مع التكنولوجيا، هذا بالإضافة إلى جاذبية العلاج الالكتروني وقدرته على توفير جو من التفاعل الإيجابي الآمن مع المواقف الاجتماعية، فيشعر الطالب بالتواجد الفعلي في العالم الافتراضي ومسؤوليته عنه عن طريق تحقيق الانغماس الكلي في بيئته الافتراضية، كما ساعد هذا النوع من العلاج الطلاب على خوض مواقف اجتماعية مختلفة ساعدتهم على تأكيد ذواتهم، كما ذكر بوش Bush, (م2018) أن العلاج بالتعرض للواقع الافتراضي يعتبر طريقة علاجية مبتكرة تشعر مرضى الرهاب الاجتماعي بالواقع الحي، فهم يشعرون بالوجود في البيئة المنفرة مع الإحساس بالأمان عند محاكاته لمواقف اجتماعية حقيقية تعطي الفرد مزيداً من الثقة وتقديراً أفضل للذات، وذلك

يساعده على خفض القلق الاجتماعي وضبط انفعالاته، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كالافيل ومالدونادو (Calafell & Maldonado, 2014)ودراسة جيبارا وآخرون(Gebara et al, 2016) من حيث قدرة العلاج الالكتروني المتمثل في التعرض للواقع الافتراضي في علاج وخفض الرهاب الاجتماعي إلى التفاعل المتمثل في قدرة الفرد على التأثير في العالم الافتراضي وإمكانية التعامل معه ، وأشار الدريج ((Aldridge, 2013 أن المستخدمين لهذا النوع من العلاج ليسوا مجرد ملاحظين خارجيين؛ بل يعدون مشاركين فعالين في عالم افتراضي ثلاثي الأبعاد، كما أن العلاج بالتعرض للواقع الافتراضي يعيد إنتاج أربعة مواقف يشعر فيها الذين يعانون الرهاب الاجتماعي بالتهديد الشديد، وهذه المواقف هي الأداء والمودة والألفة والتدقيق والتوكيدية، وبمساعدة المعالِج يتعلم المريض أن يتبنى المعارف والسلوكيات في المواقف الاجتماعية؛ وذلك لخفض القلق لديه عندما يواجه مواقف الحياة الواقعية، كما تعطى للفرد المستخدم الفرصة للتعرض المتكرر للمواقف الاجتماعية التي تثير الرهاب دون التورط فيه بأي إحراجات أو نقد أو سخرية من المحيطين به.

عرض وتحليل نتائج الفرض الثالث:

ونصه « لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات المجموعة التجريبية في مقياس الرهاب الاجتماعي بين القياس البعدي وبين التتبعي بالنسبة لمقياس الرهاب الاجتماعي (بعد مرور شهر) من تطبيق البرنامج «؟ وللإجابة على هذا الفرض، تم استخدام اختبار (مان ويتني Mann-Whitney) (U) وقيمة (Z)، ويوضح الجدول التالي النتائج المتحصل عليها.

جدول رقم (6)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية ورتب درجاتهم بعد مرور فترة المتابعة في مقياس الرهاب الاجتماعي.

القياس	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	الدلالة
البعدي	6	76	71.5	0.029-	0.977 غير دال
التتبعي	6.50	78			

وتوضح نتائج الجدول أعلاه؛ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية بعد تطبيق العلاج الالكتروني وبين رتب درجات نفس المجموعة بعد مرور فترة المتابعة (شهر) لمقياس الرهاب الاجتماعي، مما يدل على محافظة طلاب المجموعة التجريبية على المكاسب العلاجية التي أضافها البرنامج العلاجي إليهم خلال فترة توقف البرنامج لمدة شهر. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى اعتماد البرنامج العلاجي المستخدم في الدراسة الحالية على استراتيجية لعب الأدوار؛ والذي يُعد مهماً لأداء السلوك، إذ ساعد عينة الدراسة على التغلب على مخاوفهم الاجتماعية، وخصوصاً فيما يتعلق بإقامة علاقات اجتماعية فعالة مع الآخرين، وكذلك يعزو الباحث هذه النتيجة إلى استشعار الطلاب بمشكلة الرهاب الاجتماعي ورغبتهم في العلاج و الحفاظ على ما تعلموه أثناء البرنامج العلاجي، وقد لاحظ الباحث ذلك من خلال مواظبة أفراد العينة التجريبية على حضور الجلسات وتأدية الأدوار المطلوبة منهم والواجبات على أكمل وجه، وكل ذلك يدل على فاعلية العلاج الالكتروني ونجاحه في تحقيق هدف الدراسة، فالبرامج العلاجية الناجحة تتميز بعدم حدوث انتكاسة بعد توقف البرنامج العلاجي، والحفاظ على نتائج علاجية إيجابية لمدة أطول. ويعزو الباحث هذه النتيجة أيضا إلى اعتماد البرنامج العلاجي المستخدم للتعرض للواقع الافتراضي الذي يكسب الطالب آليات التعامل مع المواقف الاجتماعية التي تولد لديه المخاوف، وأشار مكلاي (Mclay, 2001) إلى أن التعرض للواقع الافتراضي يزيد من كفاءة الشخص في التعامل مع مشكلاته المختلفة وحلها، كما يساعد أسلوب التعرض للواقع الطلاب على ممارسة ما يخشون فعله في بيئة آمنه مشابهه للواقع الذي يعيشون فيه، كذلك فإنه يعدل ويطور من نظرته للحياة مما يجعله قادرا على مواجهة التحديات التي تفرضها عليه الظروف الاجتماعية المختلفة، ويعزو الباحث هذه النتيجة أيضا إلى أن الطلاب في المرحلة الجامعية حريصون على إقامة علاقات اجتماعية فعالة مع زملائهم في المقررات الدراسية، ومشاركتهم في الأنشطة اللاصفية، الأمر الذي يجعل الطالب يسعى جاهداً لتنفيذ ما تعلمه أثناء فترة العلاج و تطبيقه و تعميمه على جميع المواقف الاجتماعية، ليكون قادرا على تكوين علاقات يسودها الألفة والاحترام مع زملاءه في الجامعة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات(Keller, 2017 ؛Gebara & et. al, 2016 ؛ Maria & Luliana, 2016 ؛ Calafell & Mal-donado, 2014), والتي أثبتت استمرار فاعلية

أسلوب التعرض للواقع الافتراضي حتى بعد التوقف عن البرنامج العلاجي لمدة شهر وأكثر.

ملخص نتائج الدراسة:

- يستطيع العلاج الالكتروني باستخدام أسلوب التعرض للواقع الافتراضي أن يحدث نتائج إيجابية مع الراشدين وطلبة الجامعة، في علاج مخاوفهم الاجتماعية، فالعلاج الالكتروني يحتاج إلى أشخاص واعين بمشكلاتهم ومخاوفهم لتحقيق نتائج فعالة.
- أن أسلوب التعرض للواقع الافتراضي يساعد الفرد على شعور الفرد بالطمأنينة، الأمر الذي يجعل هذا الأسلوب فعالاً في مواجهة أنواع الرهاب وعلاجه وخصوصاً الرهاب الاجتماعي.
- يساعد العلاج الإلكتروني على إتاحة بيئات قد يتعذر الحصول عليها أو التواجد فيها، أو التي تسبب ضغطاً شديداً نتيجة التواجد في الواقع الحياتي للفرد.
- يساعد العلاج الإلكتروني الأفراد الذين لديهم مخاوف اجتماعية على رؤية الموقف من جميع جوانبه، والتعرف على مستوى الخطر الذي يمثله هذا الموقف، كما تغير فكرتهم تجاه مثيرات اجتماعية معينة عن طريق معايشة هذا المثير والتفاعل معه.

توصيات الدراسة:

- عمل شراكة بين المعالجين النفسيين والمختصين بالبرمجيات والذكاء الاصطناعي لتطوير أدوات تساعد في التقييم والعلاج النفسي.
- إنشاء معامل في أقسام علم النفس المختلفة لتطوير استخدام العلاج الالكتروني ودراسته لعلاج الاضطرابات النفسية.
- إنشاء عيادات نفسية متخصصة في علاج الأمراض والاضطرابات النفسية باستخدام التقنية والتكنولوجيا الحديثة.

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

إبراهيم، موفق و الزيتاوي، عبدالله.(2019م). أثر برنامج معرفي سلوكي جمعي لخفض مستوى اضطراب الرهاب الاجتماعي لدى طلبة كلية العلوم التربوية. مجلة العلوم التربوية، 46 (1)، 492-507.

الحموري، فراس. (2009م). العلاقة بين أساليب التَّفْكير والأَفْكار اللَّاعقْلانيَّة لدى طلبة جامعة اليرموك. مجلَّة العلوم التربويَّة، جامعة دمشق، 10(3)، 35-59.

الدسوقي، مجدي .2004م. مقياس الرهاب الاجتماعي (ط.1). مكتبة الانجلو المصرية، مصر.

السمادوني، إبراهيم. (1998). مقياس الخجل الاجتماعي (ط.1). مكتبة الانجلو المصرية، مصر.

السمان، أحمد فرج. (2019م). فعالية برنامج تدريبي قائم على التنظيم الانفعالي لتحسين استراتيجيات تقديم الذات لخفض الرهاب الاجتماعي لدى المراهقين

الموهوبين] رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، مصر.

سمرة، مدحت. (2011م). تأثير تقنيَّات المُسْتقبل على تصميم البيئة التَّعْليميَّة] رسالة ماجستير غير منشورة[. جامعة المنصورة، مصر.

عبدالله، أحمد عمرو و حسين، خالد أحمد. (2019م). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالرهاب الاجتماعي لدى مستخدمي شبكات التواصل الاجتماعي. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، 20(1)، 533-568.

عيد، محمد إبراهيم، و سعيد، سهى سمير، و محمد، صابر فاروق. (2018م). فاعلية برنامج ارشادي مقترح قائم على استخدام التجمعات الافتراضية لخفض الرهاب الاجتماعي. مجلة الارشاد النفسي، جامعة عين شمس، 55(1)، 79-118.

نوفل، خالد (2010). الواقع الافتراضي واستخداماتها التَّعْليميَّة. عمَّان: دار المناهج للنَّشْر والتَّوزيع.

ثانياً/ المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Abdullah, A. A., & Hussein, K. A. (2019). Irrational thoughts and their relationship to social terrorism among users of social networks. Journal of Educational and Psychological Sciences, 20 (1), 533-568.

Agha, M. (2016). The Prevalence of Social Phobia among Students of Rafsanjani University of medical Sciences, Iran and its Relation with Personality Traits In 2013م.

Ahghar, G. (2014). Effects of teaching problem solving skills on students' social anxiety. International Journal of Education and Applied Sciences, 1 (2), 108-112.

Aldridge, S. (2003).Virtual reality can help with spider phobia. International J. of Human- Computer Interaction, 1, 1-10. 8.

Ali, S., Kareem, M. (2016). Assessment of social phobia among students of nursing college in hawler medical university at City-Irag. Kufa Journal for Nursing Science, 6(2), 130-136.

American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders. (5th Ed.), Washington. American Psychiatric Pub.

Andersson, G., & Cuijpers P. (2009). Internet-based and other computerized psychological treatments for adult depression: a meta-analysis. Cognitive Behaviour Therapy, 38, 196-205.

Antony, M., & Rowa, K. (2008). Social anxiety disorder (1st Ed). From https://us.hogrefe.com/shop/social-anxiety-disorder-pdf-epub.html.

Blanco, C.; Bragdon, L.; Schneier, F., & Liebowitz, M., . (2012). The evidence-based pharmacotherapy of social anxiety disorder". The International Journal of Neuropsychopharmacology, 16 (1), 235–249.

Bush, J., . (2018), Viability of virtual reality exposure therapy as a treatment alternative. Computers in Human Behavior, 24, 1032- 1040. 18.

Calafell, M., Maldonado, J., . (2014). A virtual reality-integrated program for improving social skills in patients with schizophrenia. Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 45(1), 81-89.

Chandler, J., .(2006).Social Anxiety Disorder In Children and Adolescents. National center for Health and wellness.71- handler. National center for Health and wellness.

Christopher, A., . (2005). Social Anxiety and Social Phobia in Youth: Characteristics, Assessment, and Psychological Treatment.

Davison, G. C., Neale, J. M., & Kring, A.M. (2004). Abnormal Psychology. (9th Ed). NY: Wiley.

Eid, M. I., Saeed, S. S., & Mohamed, S. F. (2018). The effectiveness of a counseling program based on the use of virtual gatherings to reduce social phobia. Journal of Psychological Counseling, 55 (1), 79-118.

El Desouky, M. (2004). The Social Phobia Scale, (1st Ed). Cairo : The Anglo-Egyptian Library

Enderson's, A. (2006). Shyness social anxiety, How does treatment for shyness - social anxiety work. Gronoweski clinic. Psychotherapy Assessments Research.

Gebara, C., Tito, N,. Leticia, G,. & Francisco, L. (2016). Virtual reality exposure using three-dimensional images for the treatment of social phobia. Revisit Brasilia de Psiquiatria, 38(1), 24-29.

Hales, R., & Yudofsky, S. (2003). Social phobia. In Textbook of Clinical Psychiatry,(4th Ed). Washington, American Psychiatric Publishing. pp. 572–580.

Hammouri, F. (2009). The relationship between the methods of thinking and irrational thoughts among Yarmouk University students. Journal of Educational Sciences, University of Damascus, 10 (3), 35-59.

Heideman, W. (2008). Combining cognitive behavioral ther-

apy with an alcohol intervention to reduce alcohol problems among socially anxious college students. Unpublished Ph. D. Thesis,.. *University of Wisconsin*-Milwaukee.

Hoffaart, A. (2013). Psychotherapy for social phobia: How do alliance and cognitive process interact to produce outcome? Psychotherapy Research Journal, 22(1), 82-94.

Ibrahim, M., & Al-Zaitawi, A. (2019). The effect of a *group behavioral cognitiv*e program in reducing the level of social phobia disorder among students of the Faculty of Educational Sciences. Journal of Educational Sciences, 46 (1). 492-507.

Johnson, J. *(2007). A comparison of cognitiv*e behavioral group therapy with and without an alcohol intervention to reduce socially anxious indi*viduals' alcohol* consumption. Ph.D. Thesis. University of Wisconsin-Mlwaukee. U.S.A.

Jones, W. H., & Russell, D.C. (1998). The socia*l relicence scale. An objective instrument* to measure shyness. Journal of Personality Assessment, 46,629-631.

Keller, J. (2017). The Use of virtual reality technology in the treatment of anxiety and other psychiatric disorders. Journal of Harvard College, 25(3), 103-113.

Klinger, E., Bo*uchard,* S*., Légeron, M. D., Roy*, S., Chemin, M. A., Lauer, F., Psy.D., & Nugues, P. (2005). Virtual reality therapy versus cognitive behavior therapy for social phobia: A preliminary controlled study. Cyberpsychology & Behavior, 8 (1), PP 76- 87. 35.

Law, EF. (2011). Videogame distraction using virtual reality technology for children experiencing cold pressor pain: the role of cognitive processing. Journal of Pediatric Psychology, 36, 84-94.

Lipsitz, J., & Schneier, F. (2003). Social phobia, Epidemiology and cost of illness. Pharmacoeconomics,18(58), 123 - .

Maria, D., *& Luli*ana, *C. (2017). An Innovative Solution Bas*ed *on Virtua*l Reality to Treat Phobia. International Journal of Interactive World, 23(9),65-73.

McLay, R. N. (2001). A randomized, controlled trial of virtual reality-graded exposure therapy for post- traumatic stress disorder in active duty service members with combat-related posttraumatic stress disorder. Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 14, 223-229.

Naoufel, K. (2010). Virtual reality and its educational uses. Amman: Dar Al-Manhaj for Publishing and Distribution.

Pilling, S. (2014). Guideline Development, Group, Recognition, assessment and treatment of social anxiety disorder: summary of NICE guidance.Cite uses deprecated parameters.

Rosenthal, J. (2009). The effect of internet use and treatment sought in individuals diagnosed with social ph*obia. Dissertation of* P*h.D. Walden Universit*y *Vea*le, D. (2003م). Treatment of social phobia. Advances in Psychiatric Treatment. 9(4), 258-264.

Samadi, F,. & Gazan, A. (2014). Analysis of the phenomenon of social phobia among *university students. Journal of Hum*anities and Social Sciences Studies, Uni*versity Jordan, 46 (1),* 301-[31]0.

Sammadoni, I. (1998). The measure of social shyness, (1st Ed). Cairo,: The Anglo Egyptian Library.

Samman, A. F. (2019). The effectiveness of an emotional organizing tr*aining* p*rogram to improve self*-presentation strategies in reducing social phobia in gifted adolescents. Master Thesis, College of Education, Kafr El-Sheikh University.

Samra, M. (2011). The effect of future technologies on designing the educational environment. Ma*ster Thesis, Mansoura* U*niversit*y, Egypt.

Stein, M., & Stein, D. (2008). *Social anxiety disorder. Witch*ing [H]U, Stein MB, Kessler RC.(1999)."Social fears and social phobia in *a community sample of adolescents and young adults: prevalence*, *risk factors and co-morbidity Psychological Medicine*, *29(2)*, *pp 309-323*.

Tillfors, M., & Furmark, T. (2007). Social phobia in Swedish university students: Prevalence*, subgroups and avoidant behavior*, *Soc. Psychiatry*.

*World Health Organizat*ion. (2012). The international classification of mental and behav*ioral disorders. clinical descriptions a*nd diagnostic guidelines (ICD-10). Geneva, Switzerland.

.

سلوكياتُ التحدي وعلاقتها بالمهاراتِ الاجتماعيةِ لدى الأطفالِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحد

رضا إبراهيم محمد الأشرم(*)
جامعةُ الإمام محمد بن سعود الإسلامية

(قدم للنشر في 1441/9/14هـ، وقبل للنشر في 1442/6/6هـ)

ملخص البحث: تنتشرُ سلوكياتُ التحدي لدى الأطفال ذوي اضطرابِ طيف التوحد، كما أنهم يتسمونَ بالقصورِ في المهاراتِ الاجتماعيةِ. يهدف البحثُ الحالي إلى استكشافِ العلاقة بين سلوكياتِ التحدي وبينَ المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي اضطرابِ طيف التوحد، وتحديدُ الفروق بين الجنسين لسلوكياتِ التحدي والمهارات الاجتماعية، كما يهدف إلى تحديدُ إمكانية التنبؤ بالمهاراتِ الاجتماعيةِ من خلالِ سلوكيات التحدي لدى هذه الفئة. ولهذا الغرض؛ تم تطبيقُ مقياسي سلوكيات التحدي للأطفال ذوي اضطرابِ طيفِ التوحد (من إعدادُ الباحث)، والمهارات الاجتماعية للأطفال ذوي اضطرابِ طيفِ التوحد (من إعدادُ الباحث). وتم استخدامُ المنهج الوصفي الارتباطي، وبلغ عددُ المشاركين (82) طفلاً وطفلة من ذوي اضطرابِ طيفِ التوحد، وقد تراوحت أعمارهم ما بين (5-12) سنة، تم اختيارهم من ستةِ برامج للتوحدِ في الرياض بالسعودية. وأظهرت النتائجُ وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين سلوكياتِ التحدي وبين المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي اضطرابِ طيفِ التوحد، مع عدم وجود فروق دالة إحصائيًا لسلوكياتِ التحدي والمهارات الاجتماعيةِ للأطفال ذوي اضطرابِ طيف التوحد وفقًا للنوعِ (ذكور/ إناث)، بينما يمكن التنبؤ بالمهاراتِ الاجتماعية من خلالِ سلوكياتِ التحدي (نمط السلوكيات الغريبة).

كلماتُ مفتاحية: سلوكياتُ التحدي، المهاراتُ الاجتماعية، اضطرابُ طيف التوحد.

*****

Challenging Behaviors Concerning Social Skills in Children with Autism Spectrum Disorder

Reda Ebrahim Mohamed El-Ashram
Imam Muhammad bin Saud Islamic University/ KSA

(Received 07/05/2020, accepted 19/01/2021)

Abstract: Challenging behaviors are common in children with autism spectrum disorder, and they are also a deficit in social skills. The current paper aimed to examine the association between challenging behaviors and social skills in children with Autism spectrum Disorder. It also examined differences among males and females in challenging behaviors and social skills. It also aimed to identify the extent to which social skills could predict challenging behaviors in participants. For this purpose, challenging behaviors for the children with autism spectrum disorder scale (by the researcher) and social skills for children with autism spectrum disorder scale (by the researcher) were applied. The descriptive correlational approach was used. 82 male and female children with Autism Spectrum Disorder aged between 5-12 years have participated in this study. They were chosen from six autism programs in Riyadh (Saudi Arabia). The findings revealed a statistically negative significant correlation between challenging behaviors and social skills among children with autism spectrum disorder. The study also found no statistically significant differences in challenging behaviors and social skills according to gender (male/ female). In contrast, social skills could be predicted by challenging behaviors (strange behaviors).

Keywords: Autism Spectrum Disorder, challenging behaviors, social skills.

(*) للمراسلة:

أستاذ مشارك، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ص ب: 3169، رمز بريدي: 11471، المدينة الرياض، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Associate Professor, Dept. of Special Education, Faculty of Education, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, P.O. Box: 3169, Code:11471, Riyadh City, Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail: Relashram@imamu.edu.sa

www.nbu.edu.sa
DOI: 10.12816/0060900

1- مُقدمة:

يُعدُ اضطرابُ طيف التوحد أحد اضطرابات النمو العصبي الذي يؤدي إلى العجزِ في السلوكياتِ الاجتماعيةِ التواصلية، مع وجود سلوكيات نمطية ومجموعة محدودة من الاهتماماتِ(American Psychiatric Association, 2013)، ويؤثرُ على ما يقربُ من 1.47٪ من سكانِ العالم (Centers for Disease Control and Prevention, 2014)، كما أن معدلات انتشاره مرتفعة بنسبةِ 110 لكلِ 10،000 فرد (Kogan et al., 2009).

وتنتشرُ أنماطُ سلوكيات التحدي (إيذاءُ الذات، والعدوانُ، وعدمُ الطاعة، والسلوكياتُ النمطية) لدى أكثر من نصفِ الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، مقارنةً بالأطفالِ العاديين أو الأطفالِ ذوي الإعاقات النمائية الأخرى، كما أنهم يتسمون بالقصورِ في مهاراتِ التواصل الاجتماعي (Chung et al., 2012; Matson et al., 2009a; Matson et al., 2010a). وتؤثرُ سلوكيات التحدي على حياةِ الشخص بشدةٍ؛ لأنها قد تؤدي إلى فرضِ قيودٍ على وصولهِ إلى الأنشطةِ والخدماتِ المتاحةِ له في المجتمعِ، كما تقللُ من فرصِ التنشئة الاجتماعية مما يؤثرُ على قدرتهِ على التعلمِ، فضلاً عن أنها ينجم عنها الوصم اجتماعيًا (Healy et al., 2013). ويعتبرُ المعلمون سلوكيات التحدي عائقًا رئيسيًا أمام تقديم الخدمات التعليمية للأطفالِ ذوي اضطرابِ طيف التوحد؛ لأنها قد تؤدي إلى صعوبةِ التدريسِ لهم، وتمنعهم من الاندماجِ في بعضِ البيئات التعليمية، وتُسببُ ضغوطًا وأذىً للمعلمين والطلاب (Rispoli et al., 2013).

من ثم، تُعدُ سلوكيات التحدي سمة بارزة لدى الأفرادِ ذوي اضطرابِ طيف التوحد، وينتجُ عنها عددًا من النتائجِ السلبيةِ بسببِ قدرتها على إحداثِ إيذاء للذاتِ والآخرين، وعدم الاستمرار في اكتسابِ المهارات والحفاظ عليها، وزيادةُ تأثيرات الوصمة الاجتماعية.

ويتصفُ ذوو اضطراب طيف التوحد بالقصورِ في التواصلِ الاجتماعي، والسلوكياتِ المتكررة، مع ارتفاعِ معدلات انتشار المشكلات الانفعالية والسلوكية لديهم(American Psychiatric Association (Apa), 2013). كما يُعتبرُ القصورُ في مهاراتِ التفاعل الاجتماعي سمةً مميزةً لدى الأفرادِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحد، والتي تشملُ القصور في المبادأةِ في التفاعلاتِ، وفهمُ وجهات نظر الآخرين، واستنتاجُ المعاني من خلالِ المواقف والسياقات الاجتماعية، ومن الجديرِ بالذكرِ أن قصورَ التواصل والتفاعل الاجتماعي تُعدُ من المعاييرِ الأساسية في أنظمةِ التشخيص الحالية لاضطرابِ طيف التوحد (Fortea et al., 2018; Wilkins, 2010). وقد حددَ الدليلُ التشخيصي الإحصائي -الطبعة الخامسة- معاييرَ تشخيص اضطراب طيف التوحد فيما يلي: (أ) العجزُ المستمرُ في التواصلِ والتفاعلِ الاجتماعي، (ب)

وجودُ أنماط متكررة من السلوكِ، والاهتماماتِ، أو الأنشطةِ، (ج) وجودُ هذه الأعراض في الطفولةِ المبكرة، كما أن هذه (د) الأعراضُ تحدُ وتعوقُ الأداءَ اليومي (American Psychiatric Association, 2013).

ويرتبطُ اضطرابُ طيف التوحد بالعجزِ في ثلاثةِ مجالاتٍ شاملة: التفاعلُ الاجتماعي، والتواصلُ، والسلوكياتُ والاهتماماتُ المحدودة والمتكررة، وترتبطُ الصعوباتُ الخاصة بالتنشئةِ الاجتماعية بالجوانبِ الأساسية للتفاعلِ الاجتماعي، مثل الاهتمامُ المشترك وإدراكُ المشاعر، والقصورُ في المهامِ الاجتماعية، مثل: صعوبةُ تكوين الصداقات، والحفاظُ عليها، وصعوبةُ الارتباط مع الأقرانِ، والشعورُ بالتعاطفِ مع الآخرين (Cervantes et al., 2013a).

ورغم كثرة الدراسات الأجنبية التي تناولت سلوكياتِ التحدي، والمهارات الاجتماعية، لكن هناك ندرة في الدراساتِ العربية التي تناولت العلاقةَ بين سلوكياتِ التحدي والمهارات الاجتماعية لدى الأطفالِ ذوي اضطراب طيف التوحد، ومن ثم يقومُ البحثُ الحالي باستكشافِ العلاقة بين سلوكياتِ التحدي والمهارات الاجتماعية لدى الأطفالِ ذوي اضطرابِ طيف التوحد.

2- مشكلةُ البحث:

نبعت مشكلةُ البحثِ من خلالِ ملاحظة الباحث للعديدِ من السلوكياتِ التي تصدرُ عن الأطفالِ ذوي اضطرابِ طيف التوحد في أحدِ برامج التربيةِ الخاصة وشكوى مقدمي الرعاية من هذهِ السلوكيات والتي تؤثرُ على أدائهم وعلاقتهم مع الآخرين. وفي هذا الصدد تشيرُ التقديراتُ إلى انتشارِ سلوكيات التحدي لدى الأطفالِ ذوي اضطراب طيف التوحد، فقد وجدت مورفي وآخرون(Murphy et al., 2009) أنه من بينِ عينةٍ مكونة من 157 طفلاً ذوي اضطراب طيف التوحد، أظهر حوالي 96٪ من هؤلاءِ الأطفال العديدَ من سلوكياتِ التحدي، ومارسَ أكثر من 82٪ من الأطفالِ نمطًا واحدًا على الأقلِ من سلوكياتِ التحدي، بينما مارس 32.5٪ من الأطفالِ سلوك إيذاء الذات، أو السلوكُ النمطي، أو العدوان. وبالمثلِ وجد جانغ وآخرون (Jang et al., 2011) أنه من بينِ 84 طفلاً من ذوي اضطرابِ طيف التوحد، مارس 94٪ منهم شكلاً واحدًا على الأقلِ من سلوكياتِ التحدي مثل السلوكيات النمطية، وسلوكُ إيذاء الذات، والعدوانُ، وتدميرُ الممتلكات. وفي دراسةٍ ثالثةٍ كوزلوفسكي وماتسون (Kozlowski & Matson, 2012) تراوحت تقديرات انتشار سلوكيات التحدي بين الأطفالِ والبالغين ذوي اضطرابِ طيفِ التوحد بين 35.8٪ و94.3٪، ومع ذلك تشيرُ غالبية الدراسات إلى أن ما لا يقلُ عن نصفِ الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد

يُظهرونَ سلوكيات تحدي. ومع استمرارِ ارتفاع معدلات الانتشار، تزدادُ الحاجةُ إلى التعرفِ إلى أسبابهِ والآثارِ المترتبة عليه لتقديمِ خدمةٍ أفضل للأطفالِ ذوي اضطراب طيف التوحد.

ويمكنُ لسلوكياتِ التحدي أن تزيدَ من عرقلةِ الأداءِ اليومي للأفرادِ ذوي اضطراب طيف التوحد، حيث وُجدت علاقة بين سلوكيات التحدي والسلوكيات الاجتماعية وخاصةً العدوان/ التدمير، مع جميع السلوكيات الاجتماعية، وخاصةً السلوكيات الاجتماعية السلبية غير اللفظية والسلبية العامة (Matson et al., 2009b). وهكذا فإن سلوكيات التحدي تُؤثرُ على عددِ الأصدقاءِ، والتفاعلاتِ الاجتماعيةِ مع الآخرين؛ وبالتالي فإن عدمَ القدرةُ على ممارسةِ وتطوير مهاراتٍ جديدةٍ قد يؤدي إلى مزيدٍ من الضعفِ في المهاراتِ الاجتماعية (Matson et al., 2013a). وغالبًا ما يواجهُ الأطفالُ ذوو اضطراب التوحد مشكلةً في اللعب بشكلٍ تعاوني مع الآخرين، ويفشلون في تكوينِ صداقات ذات معنى (Matson et al., 2013b).

ويُعتبرُ القصورُ في المهاراتِ الاجتماعية سمةً مميزةً لاضطرابِ التوحد، وقد يحدثُ هذا القصورُ إما لأنهم لم يتعلموا القيام بهذهِ المهارات وأن السلوكيات المطلوبة ليست في ذخيرةِ الطفل، أو لأن هناك قصورُ في الدافعِ يؤدي إلى عدمِ استخدام الطفل لهذهِ المهارات المكتسبة (Sivaraman & Fahmie, 2018).

وعلى ضوءِ ما سبق يمكنُ صياغةُ مشكلةُ البحث الحالي في السؤالِ الرئيسِ التالي:

هل توجدُ علاقةُ بين سلوكياتِ التحدي والمهارات الاجتماعيةِ لدى الأطفالِ ذوي اضطراب طيف التوحد؟ وينبثقُ عن هذا السؤال الأسئلةُ الفرعية التالية:

1.2 ما العلاقةُ بين سلوكياتِ التحدي والمهارات الاجتماعيةِ لدى الأطفالِ ذوي اضطراب طيف التوحد؟

2.2 ما الفروقُ في سلوكياتِ التحدي لدى الأطفالِ ذوي اضطراب طيف التوحد وفقاً لمتغيرِ النوع (ذكور/ إناث)؟

3.2 ما الفروقُ في المهاراتِ الاجتماعية لدى الأطفالِ ذوي اضطراب طيف التوحد وفقاً لمتغيرِ النوع (ذكور/ إناث)؟

4.2 ما إمكانيةُ التنبؤُ بالمهاراتِ الاجتماعيةِ من خلالِ سلوكيات التحدي لدى الأطفالِ ذوي اضطرابِ طيف التوحد؟

3- أهدافُ البحث:

هدفَ البحثُ الحالي إلى الكشفِ عن العلاقةِ بين أنماطِ سلوكيات التحدي والمهارات الاجتماعيةِ لدى الأطفالِ ذوي اضطراب طيف التوحد، إلى جانبِ التعرفِ إلى الفروقِ في هذين المتغيرين في ضوءِ متغير النوع (ذكور/ إناث).

4- أهميةُ البحث:

تعتبرُ دراسة سلوكيات التحدي التي يُظهرها الأطفالُ ذوو اضطراب طيف التوحد مجالاً ذو أهمية بحثيةٍ كبيرة، بسببِ العديد من التأثيراتِ السلبية الناتجة عنها، والتي يتمثلُ أهمها في عدمِ قدرتهم على التواصلِ اجتماعيًا، كما أن القيامَ بسلوكياتِ التحدي مرتبط سلبًا بالقدرةِ على أداءِ المهامِ التكيفية، مثل القصور في مهاراتِ المساعدة الذاتية والمهارات الاجتماعية (Cruz, 2015). من ثمّ تُعدُ دراسة أنماط سلوكيات التحدي (سلوكُ إيذاء الذات، والعدوانُ، والسلوكياتُ النمطية) مهمة نظرًا لتأثيرها السلبي على جودةِ حياة الأفراد ذوي اضطرابِ طيف التوحد، مثل الحدِ من الاندماجِ في المجتمعِ أو البيئات التعليمية، وتقليلُ فرص التفاعلات الاجتماعية، وزيادةُ مشكلاتُ التعلم (Lydon et al., 2015).

من ثم تكمنُ أهميةُ البحث الحالي فيما يلي:

1.4 الأهميةُ النظرية:

- معرفةُ سلوكيات التحدي الأكثر تأثيرًا في المهاراتِ الاجتماعية؛ مما يساعدُ المُعلمين ومُعدوا البرامج على اتخاذِ التدابير اللازمة، لضبطِ وتعديلِ سلوكيات التحدي لدى الأطفالِ ذوي اضطرابِ طيف التوحد.
- الاهتمامُ بفئةِ الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وما تواجهه من مشكلاتٍ تتعلقُ بسلوكياتِ التحدي وقصور المهارات الاجتماعية.
- عدم وجودُ – في حدود اطلاع الباحث- دراساتٍ عربية اهتمت بدراسةِ العلاقة بين متغيري البحث لدى الأطفالِ ذوي اضطراب طيف التوحد.
- تزويدُ معلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بمعلوماتٍ ومعارف متنوعة حول سلوكيات التحدي والمهارات الاجتماعية لتعميمها على برامجِ ومراكز التربية الخاصة.

2.4 الأهميةُ التطبيقيةُ:

- تكمنُ الأهميةُ التطبيقية للبحثِ الحالي، في الجانبِ الوقائي، متمثلاً في معرفةِ العوامل الكامنة والمؤثرة على سلوكياتِ التحدي والمهارات الاجتماعية لدى الأطفالِ ذوي اضطراب طيف التوحد؛ حتى يمكنُ توجيهُ الانتباه إلى تخطيط وإعدادِ برامجَ وقائية أكثر فعاليةً لعلاجِ سلوكيات التحدي لديهم.
- كما يقدمُ البحث مقياساً لتقييمِ سلوكيات التحدي، ومقياسًا لتقييمِ المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي اضطرابِ طيف التوحد، يمكنُ أن يستفيد منهما العاملون في مجالِ التربية الخاصة.
- يمكنُ الاعتماد على مقياسِ سلوكيات التحدي، ومقياس المهارات الاجتماعية في التخطيطِ لإعدادِ برامج إرشادية وتدريبية مستقبلية بهدفِ تنمية المهارات الاجتماعية

المرغوبة والحد من سلوكياتِ التحدي لدى الأطفالِ ذوي اضطراب طيف التوحد.

5- مصطلحاتُ البحث:

1.5 اضطرابُ طيف التوحد Autism ASD spectrum Disorder

اضطرابُ طيف التوحد هو حالةٌ نمائية عصبية تستمرُ مدى الحياة، وتتميزُ بضعفٍ نوعي في التواصلِ والتفاعلِ الاجتماعي، والمشاركةٌ في الطقوسِ والروتين، ونقصُ الحساسية أو الحساسية الشديدة، ويتضمنُ اضطرابُ طيف التوحد ثلاثةَ مجالات محددة من القصورِ: التبادلُ الاجتماعي والعاطفي، وسلوكياتُ التواصل غير اللفظية، والقصورُ في فهمِ وإقامة العلاقات والحفاظ عليها، ويحدثُ التشخيصُ عادةً بين سنِ الثالثة والرابعة، مع التعرفِ إلى المؤشراتِ الأولى على أنها ضعفٌ في التواصلِ الاجتماعيAmerican) Psychiatric Association, Edition, F., 2013).

ويُقصدُ بالأطفالِ ذوي اضطراب طيف التوحد في البحثِ الحالي: الأطفالُ المسجلون في برامجِ التربية الخاصة بمدينةِ الرياض ومن كلا الجنسين (الذكور - الإناث)، والذين تتراوحُ أعمارهم الزمنية بين (12-5) سنة، ويجري تشخيصهم كتوحديين بعد عرضهم على فريقِ تشخيص اضطراب طيف التوحد.

2.5 سلوكياتُ التحدي Challenging behaviors

تم تعريفُ سلوكيات التحدي على أنها سلوكٌ غير طبيعي ثقافيًا ويتميزُ بالشدةِ أو التكرارِ أو المدة التي من المحتملِ أن تتعرضَ فيها السلامةُ الجسدية للشخصِ أو الآخرين لخطرٍ جسيم، أو سلوك قد يكونُ خطيرًا، يؤدي إلى حرمانِ الشخصِ من الوصولِ إلى المرافقِ المجتمعيةِ العادية، ومن أنماطِ سلوكيات التحدي العدوانُ، وإيذاءُ الذات، والحركاتُ النمطية، ونوباتُ الغضب الشديد (Emerson et al., 2001, p. 3).

التعريفُ الإجرائي لسلوكياتِ التحدي بما يتناسبُ مع أهداف البحث الحالي: هي الأفعالُ غير المقبولة اجتماعيًا التي تصدرُ عن الطفلِ ذي اضطراب طيف التوحد وتؤثرُ في تفاعلهِ مع الآخرين، وتتضمنُ (السلوكُ العدواني، والسلوكياتُ الغريبة، والسلوكُ النمطي، وسلوكُ إيذاء الذات)، ويمكنُ قياسه من خلالِ الدرجة التي يحصلُ عليها الطفل على مقياسِ سلوكيات التحدي المستخدم في البحثِ الحالي.

3.5 المهاراتُ الاجتماعية Social Skills

توصفُ المهاراتُ الاجتماعية بأنها مجموعةٌ من الكفاءاتِ والسلوكياتِ والاستجاباتِ التي تسهل بدء العلاقاتِ الاجتماعيةِ والحفاظُ عليها، وتؤدي إلى تكيّفِ مُرضي للمدرسةِ، وتسمحُ للطلابِ بالتكيفِ مع متطلباتِ البيئة الاجتماعيةِ والتكيفِ

معهـا (Gresham et al., 2006).

التعريـفُ الإجرائـي للمهـاراتِ الاجتماعيـة بـما يتناسـبُ مـع أهـدافِ البحـث الحـالي: هـي قـدرةُ الطفـل ذو اضطـرابِ طيـف التوحـد عـلى إقامـةِ وتكويـنِ العلاقـات والتفاعـل والتواصـل مـع الآخريـن بصـورةٍ لفظيـةٍ وغـير لفظيـةٍ، وتشـملُ (التواصـلُ، وضبـطُ الـذات، والتعـاونُ، والطاعـةُ)، ويمكـنُ قياسـها مـن خـلالِ الدرجـة التـي يحصـلُ عليهـا الطفـل عـلى مقيـاسِ المهـارات الاجتماعيـة المسـتخدم في البحـثِ الحـالي.

6- الإطارُ النظري في ضوءِ الدراسات السابقة:

1.6 سـلوكياتُ التحـدي لـدى الأطفـالِ ذوي اضطـرابِ طيـف التوحـد

يُعـد اضطـرابُ طيـف التوحـد إعاقـة نمائيـة عصبيـة معقـدة تؤثـرُ عـلى عمـلِ الدمـاغ وتحـدثُ في مرحلـةٍ مبكـرة مـن النمـوِ، ويتصـفُ هـذا الاضطـرابُ بالعجـزِ المسـتمر في التواصـلِ الاجتماعـي، والتفاعـلُ الاجتماعـي عـبر السـياقات المتعـددة. ويتضمـنُ اضطـرابُ طيـف التوحـد ثلاثـةَ مجـالات محـددة مـن العجـزِ: التبـادلُ الاجتماعـي والعاطفـي، وسـلوكياتُ التواصـل غـير اللفظـي، والقصـورُ في فهـمِ وإقامـةِ والحفـاظِ عـلى العلاقـاتِ. ويتضمـنُ التبـادلُ الاجتماعـي المحادثـةَ المتبادلـة، ومشـاركة الاهتـمام والعواطـف، والقـدرةُ عـلى بـدءِ التفاعـل الاجتماعـي والاسـتجابة لـه. وتشـملُ سـلوكياتِ التواصـل غـير اللفظـي اسـتخدامُ التواصـل البـصري، ولغـةُ الجسـد، والإيـماءاتُ لتحسـينِ الفهـم والتعبـير أثنـاء التفاعـلات الاجتماعيـة. ويشـملُ القصـورُ في العلاقـاتِ ضعـف القـدرة عـلى ضبـطِ السـلوك أثنـاء المواقـف الاجتماعيـة المتنوعـة أو ضعـف المشـاركة في اللعـبِ أو تكويـن صداقـات (American Psychiatric Association, 2013).

بالإضافـةِ إلى ضعـفِ التواصـل الاجتماعـي، يُظهـر الأطفـالُ ذوو اضطـراب طيـف التوحـد أنماطًـا محـددة و/ أو متكـررة مـن السـلوكِ والأنشـطة و/ أو الاهتـمام. وتتجـلى الأنـماطُ المتكـررة في اثنـينِ عـلى الأقـلِ مـن أربـعِ سـماتٍ ملحوظـة: 1) الحـركاتُ النمطيـة أو المتكـررة، واسـتخدامُ الأشـياء، أو تكـرارُ الـكلام، 2) فـرطُ النشـاط و/ أو فـرط النشـاط للمدخـلاتِ الحسـية و/ أو الاهتمامـاتُ غـير العاديـة في البيئـةِ، 3) عـدمُ المرونـة والالتـزامُ بالإجـراءاتِ الروتينيـة أو الإصرارُ عـلى التشـابهِ أو الطقـوس النمطيـة في السـلوكِ اللفظـي أو غـير اللفظـي، و/ أو 4) الاهتمامـاتُ المحـددة والمثبتـة والتـي تكـونُ غـير طبيعيـة في التركيـزِ أو الشـدة، وتبـدأُ الأعـراضُ خـلال فـترة النمـو المبكـرة (Boggs, 2016).

وفقًـا للتغيـراتِ التـي طـرأت عـلى معايـيرِ تشـخيص اضطـراب طيـف التوحـد يجـبُ أن تتوفـرَ أربعـة معايـير أساسـية في ضـوءِ الدليـل التشـخيصي الإحصائـي –الطبعـة الخامسـة (DSM-V1; American Psychiatric Association, 2013) كـما يـلي: القصـورُ

في التواصلِ الاجتماعي الذي لا يمكنُ تفسيره بالتأخراتِ النمائية العامة الأخرى؛ "الأنماطُ المحددة أو المتكررةُ للسلوكِ أو الاهتماماتُ أو الأنشطةُ"، يجبُ أن تحدث هذه الأعراضُ في مرحلةِ الطفولة المبكرة، وأن تؤثرَ على الأداءِ اليومي. وفيما يتعلقُ بالقصورِ في التواصلِ الاجتماعي، يجبُ أن تكونَ جميعُ أوجه القصورِ في: المعاملةُ الاجتماعية المتبادلة، والتواصلُ غير اللفظي، والقدرةُ على الحفاظِ على العلاقات. ويجبُ أن تشملَ السلوكيات أو الاهتماماتُ المحددة والمتكررة: الحركاتُ أو الكلام النمطي، والالتزامُ الصارم بالروتينِ أو السلوك النمطي، والاهتماماتُ المستمرة. ويمكنُ تصنيفُ شدة الأعراض إما بسيطة أو متوسطة أو شديدة. كما تم تصنيفُ فئات اضطراب طيف التوحد في الدليلِ التشخيصي الإحصائي – الطبعة الخامسة، في فئةٍ واحدةٍ لاضطراب طيف التوحد، وتم دمجُ مجالات التواصل والتفاعل الاجتماعي في مجالٍ واحدٍ، القصور الاجتماعي/ التواصل، وتبقى الأسباب الدقيقة غير معروفة (American Psychiatric Association,, 2013).

وتجدرُ الإشارةُ إلى أن شدةَ أعراض اضطراب طيف التوحد مرتبطةٌ بشكلٍ إيجابي وكبيرٍ مع تكرارِ وشدةِ سلوكيات التحدي (Matson et al., 2008). وأن الأطفالَ الذين تأثروا بشدةٍ بأعراضِ اضطراب طيف التوحد، أو الذين لديهم تأخرًا معرفيًا أو نمائيًا كبيرًا هم أكثرُ عرضةً لخطرِ ممارسة سلوكياتِ التحدي (Korbut et al., 2020). وترتبطُ سلوكياتُ التحدي بشكلٍ كبيرٍ بالقصورِ في التواصلِ (Cervantes et al., 2013a). وعلى الرغم من أن سلوكياتِ التحدي يمكنُ أن تكونَ مزعجةً ويصعبُ التعاملِ معها، إلا أنها في الغالبِ تكونُ نتيجةُ لمحاولاتِ التواصل المحبطة، ويجبُ أن ينظرَ إليها أولاً من هذا المنظور كشكلٍ من أشكالِ التواصلِ، بعضُ منها قد يشملُ: الانشغالُ بأشكالِ الاهتمام النمطية والمحددةُ والتي تُعتبرُ غير طبيعيةٍ سواء في شدتها أو تركيزها، والالتزامُ غير المرنِ بالروتينِ/ الطقوس غير الوظيفية بشكلٍ أساسيٍ، والسلوكياتُ الحركية المتكررةُ والقوالب النمطية مثل الرفرفة باليدِ أو التعامل مع الأشياءِ (Parmenter et al., 2016).

وتشملُ سلوكياتُ التحدي السلوكياتُ غير المقبولةِ اجتماعيًا، مثل: العدوانُ، وتدميرُ الممتلكات، وسلوكياتُ إيذاء الذات، كما ترتبطُ سلوكياتُ التحدي بانخفاضِ التفاعل مع الأقران، وقلةُ النزهات المجتمعية، وقلةُ فرص التعليم، علاوةً على ذلك يرتبطُ وجود هذه السلوكيات ارتباطًا مباشرًا بانخفاضِ السلوكيات التكيفية مثل مهارات المساعدة الذاتية والمهارات الاجتماعية (Matson et al., 2010b). كما تتنبأُ سلوكياتُ التحدي للطفلِ بشكلٍ إيجابي بأعراضِ اضطرابِ ما بعد الصدمة، وارتفاعُ

مستوى الضغوط بين بعض والدي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وانخفاضُ الثقة بالنفسِ في قدرتهم على إدارةِ سلوكيات أطفالهم (Stewart et al., 2020).

وعلى الرغمِ من أن ممارسةَ سلوكياتِ التحدي ليست من معاييرِ تشخيص اضطراب طيف التوحد، إلا أن الأطفالَ ذوو اضطراب طيف التوحد كثيرًا ما يظهرون مثل هذه السلوكيات (Matson et al., 2009b). وتتراوحُ معدلاتُ انتشار سلوكيات التحدي بين الأطفالِ ذوي اضطراب طيف التوحد من 4.63٪ إلى 94٪ (Jang et al., 2011; McTiernan et al., 2011; Murphy et al., 2009). وتشملُ سلوكيات التحدي السلوكيات الموجهة داخليًا مثل: سلوكُ إيذاء الذات، واللعبُ غير المعتاد مع الأشياءِ، والطقوسُ النمطية، والسلوكياتُ الموجهة خارجيًا، مثل: العدوانُ، ونوباتُ الغضب، وعدمُ ضبط الذات، وتدميرُ الممتلكات، والبيكا (أي تناولُ الأشياء غير الصالحة للأكلِ) (Adams et al., 2014). وقد ذكرت بوجز (Boggs, 2016) أن سلوكيات التحدي تحدثُ نتيجة انقطاع التواصل، وتخدمُ واحدةً أو أكثر من الوظائفِ التالية: (أ) التواصلُ عند الحاجة، و(ب) تلبيةُ حاجة حسية، و(ج) تجنبُ الطلب المفرط أو الموقف، و(د) طلبُ الاهتمام الاجتماعي، و(هـ) محاولةُ التواصل، ومحاولةُ السيطرة على الآخرين أو تجنبهم أو الهروب منهم أو الحفاظ عليهم.

يتضحُ مما سبق أن اضطرابَ طيف التوحد اضطرابًا عصبيًا يتميزُ بضعفٍ في القدرةِ على التواصلِ وتكوينِ علاقاتٍ مع الآخرين، وأن الأطفالَ ذوو اضطراب طيف التوحد يظهرون سلوكيات التحدي مثل عدم الطاعةِ، وتدميرُ الممتلكات، وإيذاءُ الذات، والعدوانُ اللفظي والجسدي، وتشملُ مجالات الضعف الأخرى ضعفُ التواصل البصري، وصعوباتُ في إقامةِ العلاقات والحفاظ عليها، والحركاتُ النمطية المتكررةُ مثل الرفرفة بالذراعِ أو باليدينِ أو الدوران.

وقد تم دراسةُ العديدِ من العواملِ التي تؤثرُ على معدلاتِ سلوكياتِ التحدي لدى الأفرادِ ذوي اضطراب طيف التوحد بما في ذلك العمر ودرجة الذكاء، وقد توصلت دراسة ماكتييرنان وآخرون (McTiernan et al., 2011) إلى أن من العواملَ المحددة المرتبطةُ بوجودِ سلوكيات التحدي لدى الأفرادِ ذوي اضطراب طيف التوحد القصور الاجتماعي والتواصلي الذي يعدُ جوهرًا للاضطرابِ، وربما يرجعُ ذلك جزئيًا إلى عجزٍ كبيرٍ في مجموعةٍ متنوعةٍ من مهاراتِ التكيف.

كما تم أيضًا دراسةُ الفروق بين النوعين في مجتمعِ اضطراب طيف التوحد فيما يتعلقُ بسلوكياتِ التحدي، ولكن النتائج غير متناسقة بين الدراسات حيث نشأ جدل فيما

يتعلقُ بتأثيرِ النوعِ على معدلاتِ سلوكيات التحدي لدى الأفرادِ ذوي اضطراب طيف التوحد حيث وجدت مورفي وآخرون (Murphy et al., 2009) أن الذكورَ أكثر عرضة للمشاركةِ في بعضِ سلوكيات التحدي، في حينِ لم يجد البعض الآخر اختلافات (Kozlowski et al., 2012).

كما توصلت الدراساتُ السابقة إلى أن شدةَ أعراض اضطراب طيف التوحد يرتبطُ بوجودِ وشدة سلوكيات التحدي (Kozlowski & Matson, 2012; Matson et al., 2009b). بالإضافةِ إلى عدم وجود اختلاف في ظهورِ سلوكيات التحدي بين الفئات العمرية المختلفة (أي الأطفالُ الصغار وظالمراهقين) بشكلٍ كبير (Matson et al., 2010a). واعتبارُ مستوى النمو (الإدراكُ، واللغةُ، والتواصلُ) وشدةُ أعراض اضطراب طيف التوحد، والحالةُ المزاجية السيئة منبئات لتكرارِ وشدةِ سلوكياتِ التحدي لدى الأطفالِ ذوي اضطراب طيف التوحد (Korbut et al., 2020).

وبالتالي، فمن الواضح أن سلوكيات التحدي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مشكلة شائعة، وأن السلوكيات الأكثر شيوعًا وانتشارًا والتي تحدثُ لدى الأطفالِ ذوي اضطراب طيف التوحد هي: العدوانُ، وحركاتُ الجسم النمطية والمتكررة، والأصواتُ غير التقليدية، واللعبُ غير العادي مع الأشياء، وإيذاءُ الذات.

2.6 بعضُ النظريات المفسرةُ لسلوكياتِ التحدي:

تختلفُ النظرياتُ المفسرةُ لسلوكياتِ التحدي باختلافِ وجهاتِ نظرِ أصحابها، وسيتمُ استعراضُ أهم هذه النظريات على النحوِ التالي:

نظريةُ التحليلُ النفسي: يُفسرُ فرويد شخصية الفرد من خلالِ توصيف العلاقة بين الطفلِ والأمِ، ووفقًا لفرويد، فإن هذا النموذجُ لا يُشكل –فقط– المصفوفةُ التي يُبنى عليها سماتُ الشخصية اللاحقة، ولكنها تُوفر –أيضًا– الدافعَ الأساسي لتحفيزِ ظهور مجموعةٍ كبيرةٍ من السلوكياتِ عبر مراحل النمو المختلفةِ، وعلاوة على ذلك، فإن هذه الصراعات والدفاعات التي تتكونُ في علاقاتِ التعلق في الصغرِ تستمرُ لتؤكدُ نفسها طوال حياةِ الفرد في شكلِ أنماطٍ سلوكية مختلفة، سواء كانت هذه السلوكيات إيجابية متوافقة مع المجتمع أم سلوكيات تحدٍ معادية للمجتمع (Uwajimogu, 2012). وفي ضوءِ ما سبق نجدُ أن نظريةَ التحليل النفسي فسّرت حدوث سلوكيات التحدي نتيجة وجود مشكلاتٍ في العلاقةِ بين الطفلِ والأمِ في المراحلِ المبكرةِ من حياته، والتي ينجمُ عنها سلوكيات تحدٍ، والتي تَظهرُ في المراحلِ التاليةِ من عمرِ الإنسان، وهذه السلوكياتُ يكونُ لها تأثيرُ سلبيُ سواء على الشخصِ نفسه أو المحيطين به.

النظريةُ السلوكية: يُشيرُ السلوكيون إلى أن أي سلوكٍ متعلم، ويرون أن وجودَ أسبابٍ داخليةٍ

للسلوكِ مجردُ خرافة؛ وذلك لأنه لا يمكنُ ملاحظةُ هذه الأسباب الداخلية بشكلٍ مباشر، ويرون أن السلوكَ غير الملائم ينتجُ عن مشاعرِ الإحباط (عبدالرحمن، 1998). فسلوكياتُ التحدي -كإيذاءِ الذات المتعمد والعدوان-غالبًا ما تكونُ مكتسبة، وتحدثُ نتيجة تفاعل الشخصِ مع بيئته المادية أو الاجتماعية عبر مراحله النمائية (Xeniditis et al., 2001). وفي ضوءِ ذلك نجدُ أن النظريةَ السلوكية على عكسِ نظرية التحليل النفسي تُشيرُ إلى أن سلوكياتِ التحدي مكتسبةٌ، اكتسبها الشخصُ من خلالِ تفاعلهِ مع البيئةِ المحيطةِ به، وأن هذه السلوكياتُ قد تساعدهُ في الحصولِ على ما يريد، أو الهروبُ من المهامِ التي قد لا يرغبُ الفردُ في أن يشاركَ فيها.

نظريةُ التعلمُ الاجتماعي: اهتم باندورا بدراسةِ سلوك الإنسانِ أثناء تفاعله مع الآخرين، وقد أشارَ إلى أن السلوكَ لا يُفهمُ إلا من خلالِ السياقِ الاجتماعي، وأن الإنسانَ يتعلمُ السلوكَ -بصفةٍ عامة-من خلالِ التفاعل المتبادل والمستمرِ بين مجموعةٍ من العواملِ المعرفيةِ، والسلوكيةِ، والبيئيةِ، وأن السلوكَ يتشكلُ من ملاحظةِ سلوكِ الآخرين حيثُ يقلدُ الإنسانُ سلوك من حوله (Picardal, 2012). ووفقًا لنظريةِ التعلم الاجتماعي فإن سلوكياتِ التحدي سلوكياتُ متعلَمةٌ، تعلمها الفردُ من خلالِ النمذجةِ والتعزيزِ والتكيفِ مع البيئةِ؛ وذلك من أجلِ الوصول إلى تحقيقِ أهدافه، وتؤكدُ نظريةُ التعلم الاجتماعي على أن الإنسانَ يتعلمُ في المقامِ الأولِ سلوكيات التحدي – مثل العدوان-عن طريق مشاهدتها من غيره، مثل: أفراد الأسرة والمعلمين والزملاء والجيران والتلفزيون ...إلخ. وفي الوقتِ نفسه، فإن تأكيدَ هذه السلوكيات يحدثُ من خلالِ التعزيزِ والمكافآت، فإذا عوقب الشخصُ عن السلوكِ المقلَد فإنه لا يميلُ إلى تكرارهِ، أما إذا كوفئ عليه فإنه يميلُ إلى تكراره. ويختلفُ باندورا في تفسيرهِ لسلوكياتِ التحدي -كالعدوان وإيذاء الذات... إلخ-مع المدرسةِ السلوكية، حيثُ يرى أنه من الصعوبةِ بمكانٍ أن نُرجع جميع مظاهر سلوكيات التحدي إلى التعرض لمواقفِ الإحباط (Alvarado, 2011). ويتضحُ من الاستعراضِ السابقِ لنظريةِ التعلم الاجتماعي أنها ترى أن سلوكيات التحدي مُتعلمةٌ من خلالِ المحاكاةِ والتقليدِ من نماذجَ شاهدها الفردُ في البيئةِ المحيطةِ به، وأن هذه السلوكيات تم تأكيدها من خلالِ التعزيزِ والمكافآتِ.

- **النظريةُ البيولوجية**: تُرجِعُ النظريةُ البيولوجية بعض سلوكيات التحدي -على الأرجح- إلى عواملَ وراثية، بينما تُرجِعُ بعض سلوكيات التحدي الأخرى إلى عواملَ وراثية وجينية في نفسِ الوقت، مثل: السلوكُ العنيف لدى الأشخاصِ مدمني الكحوليات أو الذهانيين، وكذلك تم تحديدُ عددٍ من المتلازماتِ الوراثية

التي ترتبطُ بدرجاتٍ متفاوتةٍ مع السلوكياتِ اللاتكيفية بشكلٍ محدد، مثل: متلازمةُ برادر ويلي Prader–Willi syndrome (الإفراطُ في الأكلِ بصورةٍ قهرية)، ومتلازمة ليش-نيهان Lesh–Nyhan syndrome، وسلوكُ إيذاء الذات. ودراسةُ العواملِ الوراثية البيولوجية لهذه السلوكيات قد تسمحُ بالمزيدِ من الفهمِ والتفسيرِ في معرفةِ دورُ العواملِ الوراثية المؤثرة في حدوثِ سلوكياتِ التحدي، وربما تسمحُ –أيضًا– بمزيدٍ من فهمِ الأساس البيولوجي للاضطراباتِ النفسيةِ بصفةٍ عامة، ولهذا الغرضُ تم إدخالُ مفهوم الظواهر السلوكية؛ لوصفِ مظاهر سلوكيةٍ معينةٍ ومدى ارتباطها بالعواملِ الجينيةِ الوراثية (Uwajimogu, 2012).

- كما قامَ بوش (Bush, 2012) باستعراضِ دورُ الناقلات العصبية داخل جسم الإنسان، والتي تُسهمُ في نشأةِ واستمرارِ سلوكيات التحدي، حيث توصلَ إلى أن الببتيدات الأفيونية، مثل: الناقل العصبي β-إندورفين (β-endorphins)لها تأثيرُ في حدوثِ سلوك إيذاء الذات والعدوان، وأن هناك شذوذًا في مستقبلاتِ الدوبامين والسيروتونين، مثل تلك التي تحدثُ في متلازمةِ ليش- نيهان، والتي ثبتَ تأثيرها في حدوثِ بعض سلوكيات إيذاء الذات. كما وجد ارتباطًا بين نظام هرمون السيروتونين والعدوان، وكذلك مع بعض أشكال السلوك النمطي، وسلوك إيذاء الذات، وكذلك توسط هرمون التستوستيرون في حدوثِ السلوك العدواني. كما ثبتَ مسئوليةُ عددٍ من مناطق معينةٍ من الدماغِ، مثل: القشرة، والفص الجبهي، واللوزة في حدوثِ بعض أشكال سلوكيات التحدي كالسلوكِ العدواني Xeniditis et al., 2001)).

من خلالِ الاستعراض السابق للنظرياتِ المفسرةِ لسلوكياتِ التحدي، يمكنُ القولُ بأنَ العديدَ من النظريات حاولت تفسير سلوكيات التحدي المختلفة؛ من أجلِ الوصول إلى فهمٍ أفضل لطبيعةِ وأسبابِ حدوث سلوكيات التحدي، فبعضُ هذه النظريات يُرجِع أسباب هذه السلوكيات إلى النواحي الجينية، كما تُرجِع بعضها الآخر إلى وجودِ تشوهاتٍ معينةٍ داخلَ بنية الدماغ، كما يُركزُ بعض أصحاب هذه النظريات على دورِ الناقلات العصبية (الهرمونات) داخلَ جسم الإنسان في تطويرِ واستمرار سلوكيات التحدي، وقد حاولت بعض النظريات النفسية والاجتماعية معرفة العوامل الكامنة وراء حدوث سلوكيات التحدي، مثل: النظريةُ السلوكية، ونظريةُ التحليل النفسي، ونظريةُ التعلم الاجتماعي. ويمكنُ القول بأن هذه النظريات قد أسهمت في تفسيرِ وتشخيصِ سلوكيات التحدي.

3.6 قياسُ وتقييمُ سلوكيات التحدي لدى الأطفالِ ذوي اضطراب طيف التوحد

يمكنُ تقسيمُ طرق تقييم سلوكيات التحدي إلى

ثلاثـةِ مجـالاتٍ رئيسـة؛ (أ) الاختبـاراتُ المعياريـةُ التـي تتضمـنُ اسـتخدامُ المقابـلات ومقاييـس التقييـم وقوائـم المراجعـة والاسـتبيانات (يشـارُ إليهـا غالبًـا باسـمِ الطـرق غـير المبـاشرة لتقييـمِ السـلوك)، و(ب) الملاحظـةُ المبـاشرةُ أو التحليـل الوصفـي، وتعنـي ملاحظـةُ الفـرد في بيئتـهِ الطبيعيـة، وتسـجيلُ الأحـداث البيئيـة التـي تسـبقُ مبـاشرةً القيـام بالسـلوكِ المسـتهدفِ وتتبعـه بشـكلٍ وصفـيٍ، و(ج) الأسـاليبُ التجريبيـة المعروفـة أكثـر باسـمِ التحليـلات الوظيفيـة التجريبيـة (Healy et al., 2013). مـن ثـم يتضـحُ تنـوعُ الأدوات والوسـائل المسـتخدمة في تقييـمِ وتشـخيصِ سـلوكيات التحـدي لـدى الأطفـالِ ذوي اضطـراب طيـف التوحـد، إمـا عـن طريـق المقابـلات، أو مقاييـس التقاريـر الذاتيـة، أو الملاحظـةُ المبـاشرة للسـلوكِ في البيئـةِ الطبيعيـة، أو مـن خـلالِ مقاييـس التقييـم التـي يتـمُ إكمالهـا مـن قِبـل مقدمـي الرعايـة.

6. 4 المهـاراتُ الاجتماعيـة واضطـرابُ طيـف التوحـد Social Skills and AD

يُعـدُ القصـورُ الاجتماعـي هـو السـمةُ الأكثـر بـروزًا وضعفًـا للأشـخاصِ ذوي اضطـراب طيـف التوحـد، حيـثُ يواجهـون تحديـاتٍ هائلـةٍ في مجـالِ الأداءِ الاجتماعـيِ (American Psychiatric Association APA, 2013). وتتفـاوتُ درجـاتُ الأفـرادِ ذوي اضطـراب طيـف التوحـد في اكتسـابِ المهـاراتِ التكيفيـةِ والاجتماعيـة اللازمـة بسـببِ عـدم القـدرة عـلى فهـمِ واسـتخدامِ معـاني الكلـمات والعبـارات المختلفـة خاصـة مـن حيـثُ اسـترجاع الكلـمات، ومعالجـةُ المعلومـات الدلاليـة، وإنتـاجُ وترتيـبُ الكلـمات تلقائيًـا في عبـاراتٍ وجمـلٍ جيـدة التكويـن (Levinson et al. 2020). ويتألـفُ القصـورُ الاجتماعـي للأشـخاصِ ذوي اضطـراب طيـف التوحـد مـن عيـوبٍ في السـلوكياتِ الاجتماعيـةِ الأساسـية (مثـل النهـجُ الاجتماعـي وسـلوكيات الاسـتجابة) ومهـارات معرفيـة اجتماعيـة أكثـر تعقيـدًا (مثـل، إدراكُ تعبـيرات الوجـه والتعبـيراتُ الصوتيـة ووجهـةُ نظـر الآخريـن)، ممـا يؤثـرُ عـلى الطريقـةِ التـي يتعامـلُ بهـا هـؤلاء الأشـخاصُ مـع الآخريـن وفهمهـم والـردُ عليهـم (Cervantes et al., 2013b). ومـن أوجـهِ القصـور في المهـاراتِ الاجتماعيـة للأشـخاصِ ذوي اضطـراب طيـف التوحـد القصـورُ في (أ) اللعـبُ والاسـتمتاعُ مـع أقرانهـم، (ب) الاندمـاجُ وتشـجيعُ الأصدقـاء، (ج) التحـدثُ وإعطـاءُ الأفـكار عـما يقومـون بـه، و(د) اسـتخدامُ الأسـماء والانتبـاه (McFadden et al., 2014).

وفي هـذا الصدد يصفُ جريشـام وآخـرون (Gresham et al., 2006) القصـورَ في المهـاراتِ الاجتماعية، أولاً، تشـملُ حـالات القصـور نقـصَ المهـارات الاجتماعيـة الخاصـة، وعـدمُ معرفـة الطفـل كيفيـةُ أداء المهـارة الاجتماعيـة المسـتهدفة، بغـض النظـر عـن الموقـفِ الاجتماعـي، ثانيًـا، تشـملُ حـالات القصـور في الأداءِ

معرفةُ كيفيةِ أداء مهارةٍ اجتماعية دون ممارستها بشكلٍ مناسب. وقد أظهرت دراسةُ ليفنسون وآخرون(Levinson et al., 2020) وجودُ علاقة إيجابية بين اللغةِ الاستقبالية والتعبيرية والمهارات الاجتماعية، وكذلك بين الذكاءِ اللفظي والمهارات الاجتماعية، ووجودُ ارتباط بين المهاراتِ اللغوية والتفاعلات والعلاقات والمهارات الاجتماعية لدى الأطفالِ ذوي اضطرابِ طيف التوحد.

6. 5 النظرياتُ المفسرةُ للمهاراتِ الاجتماعية:

تعددت النظرياتُ المفسرة للمهاراتِ الاجتماعية، وفيما يلي عرضُ لأهم هذه النظريات:

- **النظريةُ السلوكيةُ**: يرى أصحابُ هذه النظريةُ أن السلوكَ الإنساني عبارةُ عن مجموعةٍ من العاداتِ التي يتعلمها الفردُ، ويكتسبها أثناء مراحل نموه المختلفة، ويتحكمُ في تكوينها قوانينُ العقل، وهي قوى الكف، وقوى الاستثارة اللتان تُسَيرانِ مجموعة الاستجابات الشرطية، ويعزون ذلك إلى العواملِ البيئية التي يتعرضُ لها الفرد، وتدورُ هذه النظريةُ حول محور عملية التعلمِ في اكتسابِ التعلم الجديد أو في إطفائهِ أو إعادته، ولذا فإن أكثرَ السلوك الإنساني مكتسبٌ عن طريقِ التعلمِ، وأن سلوكَ الفرد قابلٌ للتعديلِ أو التغييرِ؛ بإيجادِ ظروف وأجواء تعليمية معينة (وهبة، 2010). ووفقًا للنظريةِ السلوكية، فإن المهارات الاجتماعية هي عبارةُ عن مجموعةٍ من السلوكياتِ والعاداتِ يقومُ الفردُ باكتسابها وتعلمها خلال مراحل نموه، عبر أساليبِ التنشئةِ الاجتماعية، ومن خلالِ تحكم قوى الكف، وقوى الاستثارة اللتين تتحكمانِ في زيادةِ تحفيزِ وظهور هذه المهارة عن طريقِ تعزيزها وتكرارها إذا كانت المهارةُ مرغوبةٌ، أو كف هذه المهارةُ إذا كانت غير مرغوبة، فمن الممكنِ إزالةُ أو حذف بعض الاستجابات من أداءِ الفرد، وذلك عن طريقِ إيقاف التعزيز الذي كان يَتبعُ أو يُصاحب هذه الاستجابات (الحجار، 2015). بناءً على ما سبق، تُشيرُ النظريةُ السلوكيةُ إلى أن اكتسابَ المهارات الاجتماعية يتمُ بطريقةٍ آليةٍ، وأنه يمكنُ أن يكتسبَ الأفرادُ المهارات الاجتماعية من خلالِ عملياتِ التعزيزِ والتكرار.

نظريةُ التعلمُ الاجتماعي: تشيرُ نظريةُ التعلم الاجتماعي إلى أن اكتسابَ المهاراتِ الاجتماعية لا يقومُ على مجردِ فكرة ارتباط المنبهات بالاستجابةِ، وإنما نتيجة لنشاطِ العمليات المعرفية، كالإدراكِ، والتوقعِ، والتمثيل والرمز وغيرها، وطبقًا لنظريةِ التعلم الاجتماعي، فإن هناكَ قدرُ كبيرُ من اكتسابِ المهاراتِ الاجتماعيةِ يتمُ عن طريق الملاحظة، أي من خلالِ مجرد رؤية آخر يَفعلُ ويُثابُ أو يُعاقبُ (مُرسي، 2013). ويرى باندورا أن التعلمَ يَحدثُ كنتيجةٍ للتفاعلاتِ المتبادلةِ بين كلٍ من البيئتينِ الداخلية والخارجية للفردِ من جهةٍ، والعمليات المعرفية من جهةٍ أخرى وهو ما أطلق عليه عمليةُ التحديدُ المتبادل، والأفرادُ

لا يندفعون بفعلِ القوى الداخلية (الدوافعُ أو الحاجات)، ولا بفعلِ البيئة (مثيراتُ البيئة)، وإنما يُمكنُ تفسيرُ الأداء النفسي في صورةِ تفاعلٍ متبادل بين المحددات الشخصيةِ والبيئة، وهنا تجدُ أن عمليات الترميز، والاعتبار والتنظيم الذاتي يكونُ لها دورٌ كبيرٌ، وافترضَ باندورا أن التعلمَ بالخبرةِ أو النمذجةِ هو أساسُ عملية اكتسابِ المهاراتِ الاجتماعية (وهبة، 2010). كما تستندُ نظريةُ التعلم الاجتماعي في تفسيرِ المهارات الاجتماعية على فكرةِ: أننا نتعلمُ المهارات الاجتماعية من خلالِ تفاعلاتنا مع الآخرين في سياقٍ اجتماعيٍ؛ حيثُ تتشكلُ المهارات الاجتماعية من خلالِ ملاحظة سلوكيات الآخرين والقيام بسلوكياتٍ مماثلةٍ لها (Smith & Berge, 2009). ويتضحُ مما سبق أن نظريةَ التعلم الاجتماعي تُبنى على الملاحظةِ، ونمذجة السلوكِ، وردود فعل الآخرين؛ ولذلك فإن هذه النظرية ترى أن المهارات الاجتماعية سلوكيات مكتسبة، يتمُ تعليمها للأفرادِ من خلالِ فنيات: النمذجةِ، والمحاكاةِ، والتقليدِ.

- **نظريةُ النضجُ**: تُشيرُ نظريةُ النضجِ إلى أن العواملَ البيولوجية هي المسئولةُ عن نضجِ الطفلِ في كافةِ جوانبِ النمو، وكذلك في وصولهِ لمستوى معين في اكتسابِ مهاراتٍ معينةٍ في وقتٍ معين، مع التأكيدِ على ضرورةِ توفير بيئةٍ مناسبةٍ، تُسهِمُ في نموِ الطفل، وتدريبه على المهاراتِ المختلفة -بما فيها المهارات الاجتماعية-عند وصولهِ إلى مرحلةِ النضجِ المناسبة (مُرسي، 2013).

يُمكنُ أن يتضحَ من استعراضِ التفسيرات النظريةِ للمهاراتِ الاجتماعيةِ أن النظريةَ السلوكيةَ تعتمدُ في تفسيرِ اكتسابِ المهاراتِ الاجتماعية على التعزيزِ سواء الإيجابي أو السلبي، بينما ركزت نظريةُ التعلم الاجتماعي على أننا نتعلمُ المهاراتِ الاجتماعية من خلالِ تفاعلاتنا مع الآخرين في سياقٍ اجتماعيٍ من خلالِ الخبرةِ أو النمذجةِ والتقليد أو المشاهدة، فيما أرجعت نظريةُ النضج إلى أن هذه المهارات فطرية، وأن الشرطَ لاكتسابِ المهارات الاجتماعية هو وصولُ الفرد إلى مستوى معين من النضجِ يتيحُ له اكتساب وتعلمُ المهارات الاجتماعية. ومما لا شك فيه أن كل نظرية ركزت على جانبٍ في تفسيرِ المهارات الاجتماعية، وأن جميعَ هذه النظريات تُسهمُ بشكلٍ أو بآخرٍ في تفسيرِ اكتسابِ المهارات الاجتماعية.

6.6 نظرياتُ القصورُ الاجتماعي لدى اضطرابِ طيف التوحد

بالنسبةِ لاضطرابِ طيف التوحد، يبدو أن الصعوبات الاجتماعية غالباً ما تنجمُ عن عدمِ معرفةِ قواعد المهارات الاجتماعية. ويذكرُ بعضُ الباحثينَ أنه لدى الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد، توجدُ حالاتُ عجزٍ في مناطقِ الدماغِ المسؤولة عن ربطِ المعرفة الاجتماعية والإدراك الاجتماعي، وهي جميعها ضرورية لتنميةِ المهارات الاجتماعية (Cervantes et al., 2013b). وذكرَ الباحثون

السلوكيون الأوائلُ أن البيئةَ الاجتماعية ليست معززةً للأفرادِ ذوي اضطراب طيف التوحد، مما يؤدي إلى القصورِ الاجتماعي. بينما تركزُ النظرياتُ المعاصرةُ للقصورِ الاجتماعي لدى ذوي اضطراب طيف التوحد على الخططِ البيولوجيةِ العصبية والنفسية، وأن ما يُسمى "العمى العقلي"، أو العجز الأساسي في نظريةِ العقل، يُسببُ القصورَ الاجتماعي، على وجهِ التحديد، يكونُ لدى الأفرادِ ذوي اضطراب طيف التوحد فهمُ واضحُ للمواقفِ الفكرية، مما يتداخلُ مع قدرتهم على التفاعلِ مع الآخرين (Chevallier et al., 2012)، مما أدى إلى تطويرِ نظرياتٍ أخرى أكثرُ حداثةً، مثل فرضية الدافع الاجتماعي.

ويرى مؤيدو فرضية الدافع الاجتماعي أن الأفرادَ ذوي اضطراب طيف التوحد لديهم "قصورُ في تمثيلِ قيمةِ المكافآت للمحفزاتِ الاجتماعية" (Abrams et al., 2013). ويؤدي القصورُ في معالجةِ المكافآتِ الاجتماعيةِ إلى تضاؤلِ التوجيهِ الاجتماعي، والسعي إلى الأعمالِ الاجتماعيةِ المتباينةِ وتفضيلها، وسلوكياتِ الحفاظ الاجتماعي (Chevallier et al., 2012)، مما يَظهرُ في نهايةِ المطاف على أنه قُصورُ عامُ في الأداءِ الاجتماعي. وعلى الرغمِ من أن فرضيةَ الدافع الاجتماعي تتفقُ مع النظرياتِ السلوكية المبكرة (أي أن البيئةَ الاجتماعية ليست معززًا)، إلا أنها تختلفُ عن طريقِ التركيزِ على العلاماتِ العصبيةِ أو العصبية النفسية لمعالجةِ المكافآت بدلاً من السلوكِ الظاهر.

نستطيعُ القولُ إن القصورَ في المهاراتِ الاجتماعيةِ الذي يُعاني منه الأطفالُ ذوي اضطراب طيف التوحد ذو أهمية وقد تم وصفه كواحدٍ من أكثرِ السمات البارزةِ لاضطرابِ طيف التوحد، وقد يُساهمُ قصورُ المهارات الاجتماعية في حدوثِ العلاقاتِ الاجتماعيةِ غير الصحية، وعدمُ القدرةِ على مواجهةِ النزاعات بين الأشخاصِ، وتعزيزُ العزلة عن الآخرين.

6. 7 قياسُ وتقييمُ المهارات الاجتماعية لدى الأطفالِ ذوي اضطرابِ طيف التوحد

ظهرَ عددُ من الأساليبِ لتقييمِ المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، إحدى هذه الطرق ملاحظةُ السلوكيات المستهدفة سواء باستخدامِ لعبِ الأدوارِ أو المواقفِ الاجتماعيةِ الطبيعية، والطريقةُ الثانية هي استخدامُ مقاييس التقدير(Matson & Wilkins, 2007) ، حيثُ تم إعداد عددٍ من المقاييسِ التي تتناولُ المهارات الاجتماعية لدى الأطفالِ بوجهٍ عامٍ والأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بوجهٍ خاص؛ أشهرها تقييمُ ماتسون للمهاراتِ الاجتماعيةِ لدى الصغارِ (MESSY) للأطفالِ من عُمرِ 2 إلى 18 عامًا (Matson et al., 2013b). واستخدامُ تقييمات الآخرين (مثل: التقديراتُ والتقاريرِ الواردةُ من الزملاءِ والمعلمين والوالدينِ). وتُعتبرُ جداولُ التقييمِ إحدى الطرق التي تُستخدمُ في جمعِ

المعلوماتِ من الآخرين في بيئةِ الطفل، وتتطلبُ هذه المقاييسُ أن يقومَ المعلمون و/ أو الوالدين بتقييمِ الأطفالِ على عددٍ من المعاييرِ المحددةِ (Hupp et al., 2010).

مما سبق، يُلاحظُ أن هناكَ العديدُ من الطرقِ المستخدمة في تقييمِ المهاراتِ الاجتماعيةِ لذوي اضطراب طيف التوحد، مثل التقييمات المباشرة (مثل: الملاحظاتُ السريرية)، والتقييماتِ غيرِ المباشرةِ من خلالِ الحصولِ على المعلوماتِ من المقدرين مثل الوالدين والمعلمين عن طريقِ استخدامِ مقاييس تقدير السلوك، ويلاحظُ أن لكلٍ من هذه الطرق مميزاتها وعيوبها، ويركزُ تقييمُ المهارات الاجتماعية على تحديدِ أوجه القصور الاجتماعية لدى الطفلِ وتقييم نتائج العلاج.

6. 8 سلوكياتُ التحدي والمهارات الاجتماعية لدى الأطفالِ ذوي اضطراب طيف التوحد (الارتباطُ والتداخل):

يُمكنُ القولُ إن ممارسةَ سلوكياتِ التحدي تعوق النمو الاجتماعي، فغالباً ما يتمُ استبعادُ الأفراد الذين يُظهرون سلوكيات تحدي من الفصولِ الدراسيةِ ومن المشاركةِ في الأنشطةِ المجتمعية (Sturmey et al., 2008). كما ترتبطُ سلوكيات التحدي بشكلٍ كبيرٍ بالقصورِ في التواصلِ، فالأطفالُ ذوو اضطراب طيف التوحد لديهم قابلية فريدة للتوترِ والقلقِ بسببِ قصور الأداء الاجتماعي والتواصلي والمعرفي والحسي، وهذه المشاعرُ والخبراتُ من المحتملِ أن تساهمَ في ظهورِ سلوكياتِ التحدي التي يمكنُ تفسيرها على أنها مظاهر علنية للتوترِ الداخلي أو كرد فعلٍ مواكب للتكيفِ (Lydon et al., 2015). ويرتبطُ ارتفاعُ معدلات سلوكيات التحدي بالقصورِ في التواصلِ والمهاراتِ الاجتماعية، ويشيرُ هذا إلى تداخلِ سلوكياتِ التحدي مثل العدوان أو السلوكياتِ الغريبة التي يُظهرها الأطفالُ ذوو اضطراب طيف التوحد مع قدرتهم على التواصلِ اجتماعيًا على مستوى مناسب من الناحيةِ النمائية، وأن ممارسةَ سلوكياتِ التحدي مرتبط سلبًا مع الأداءِ التكيفي، وتراجعُ المساعدة الذاتية والمهارات الاجتماعية (Cruz, 2015; Kozlowski & Matson, 2012; Medeiros et al., 2017).

ذكرت ويلكينز (Wilkins, 2010) أن العلاقةَ بين المهاراتِ الاجتماعيةِ وسلوكيات التحدي أقوى لدى الأطفالِ ذوي اضطراب طيف التوحد أكثر من أقرانهم ذوي النمو الطبيعي، وأن مستوى المهارات الاجتماعية يمكن أن يُنبئ عن التباينِ في مستوى سلوكيات التحدي. كما أن قصورَ المهارات الاجتماعية التي أظهرها الأطفالُ ذوو اضطراب طيف التوحد تنبأت بالتفاوتِ في سلوكياتِ التحدي أكثر من شدةِ أعراضِ التوحدِ، وعلى الأخصِ فيما يرتبطُ بالتكرارِ، ومستويات الشدة، والمستوى الإجمالي لسلوكياتِ التحدي. كما

أكدت دراسة ماتسون وآخرون (Matson et al., 2013a) أن سلوكيات التحدي تتوسطُ العلاقة بين مهاراتِ التواصل اللفظي والمهارات الاجتماعية لدى الأطفالِ ذوي اضطراب طيف التوحد، وأن معدلَ سلوكيات التحدي هو الأكثرُ أهمية للتنبؤِ بالمهاراتِ الاجتماعيةِ للأطفالِ.

كما يمكنُ القولُ إن العدوانَ اللفظي والجسدي أكثرُ وضوحًا من القصورِ في المهاراتِ الاجتماعية لدى الأطفالِ ذوي اضطراب طيف التوحد (Hutchins et al., 2017)، ويرجعُ ذلك على الأرجحِ إلى حقيقةِ أن الأطفالَ ذوو اضطراب طيف التوحد غالباً ما يتمُ فصلهم عن بيئةِ التعلم العامة ويتمُ تجميعهم مع أطفالٍ آخرين يُظهرون سلوكًا مشابهًا. وفي هذا الصدد تُشيرُ ووترز وهيلي (Waters & Healy, 2012) إلى أن سلوكياتِ التحدي شائعةُ لدى الأطفالِ ذوي اضطراب طيف التوحد وترتبطُ بالقصورِ الاجتماعي لديهم. كما درست ماتسون وآخرون (Matson et al., 2010a) العلاقةَ بين سلوكياتِ التحدي والسلوكيات الاجتماعية لدى 153 طفلاً من ذوي اضطراب طيف التوحد. وكانت متغيرات السلوك الاجتماعي (التفاعلُ مع الكبار، والتفاعلُ مع الأقرانِ، ومفهومُ الذات، والدورُ الاجتماعي) وأنماط سلوكيات التحدي (السلوكُ العدواني، والسلوكُ النمطي، وسلوكُ إيذاء الذات)، وأظهرت النتائجُ وجود ارتباط بين المستوياتِ المنخفضةِ للتفاعلِ مع الكبارِ والأقران والمستويات المرتفعة من ممارسةِ السلوك النمطي والسلوك العدواني، وإلى حدٍ أقل لإيذاءِ الذات. وهذه السلوكياتُ لها تأثيرُ كبيرُ على النموِ العام، مثل السلوك النمطي الذي يتداخلُ مع الحياةِ الاجتماعية واكتساب المهارات، وقد يكونُ مقدمة لإيذاءِ الذات (Baeza-Velasco et al., 2014). وتزيدُ سلوكياتُ التحدي من احتمالِ القصور في المهاراتِ الاجتماعية، والتي تؤدي إلى تأثيراتٍ سلبيةٍ سواء على المدى القصيرِ أو المدى الطويل، وفيما يرتبطُ بالتأثيراتِ السلبيةِ على المدى القصير فإنها تتمثلُ في: مواجهةِ رفض الأقران، والقصورُ في مهاراتِ التواصل والتفاعلُ الاجتماعي مع الآخرين، ومواجهةُ مخاطرِ إيذاء الذات، أو إيذاءِ الآخرين. أما بالنسبةِ للتأثيراتِ السلبيةِ على المدى الطويل فقد تتطور هذه المخاطرُ بحيثُ تتضمنُ المشكلات النفسيةِ والأكاديمية، كما تشملُ قصورًا في السلوكِ التكيفي (Mandal-Blasio et al., 2010). كما وُجد أن سلوكيات التحدي تؤثرُ تأثيرًا سلبيًا على المهاراتِ الاجتماعيةِ أكثر من تأثيرها على مهاراتِ التواصلِ اللفظي، وأن سلوكيات التحدي تؤثرُ على التفاعلِ مع الآخرين؛ وبالتالي تُقللُ من فرصِ الأطفالِ في تنميةِ مهاراتهم الاجتماعية. ومن ثم فإن الأطفالَ والمراهقين ذوو المستوياتِ المنخفضة من سلوكياتِ التحدي يُظهرون مهاراتٍ اجتماعيةٍ أفضل من الأطفالِ والمراهقين الذين يُظهرون مستوياتٍ مرتفعةٍ من سلوكياتِ التحدي. علاوة على ذلك،

فإنه يمكنُ التنبؤ بمستوى المهارات الاجتماعية من خلالِ ظهور سلوكيات التحدي (Matson et al., 2013a). على هذا النحو، فمن الواضحِ أن التواصلَ والمهارات الاجتماعية يؤثرُ بعضها على بعضٍ بطريقةٍ ما، وأن ممارسةَ سلوكيات التحدي تعوقُ النمو الاجتماعي، وتؤثرُ على المهاراتِ الاجتماعيةِ.

7- فروضُ البحث:

تم صياغةُ الفروض التالية كإجابةٍ محتملة عن الأسئلةِ المثارة في مشكلةِ البحث:

7. 1 توجدُ علاقةُ ارتباطيةُ ذاتُ دلالة إحصائيةٍ بين سلوكياتِ التحدي والمهاراتِ الاجتماعية لدى الأطفالِ ذوي اضطرابِ طيف التوحد.

7. 2 لا توجدُ فروق ذاتُ دلالة إحصائيةٍ في سلوكياتِ التحدي لدى الأطفالِ ذوي اضطرابِ طيف التوحدِ وفقاً لمتغيرِ النوع (ذكور/ إناث).

7. 3 لا توجدُ فروق ذاتُ دلالةٍ إحصائيةٍ في المهاراتِ الاجتماعيةِ لدى الأطفالِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحد وفقاً لمتغيرِ النوع (ذكور/ إناث).

7. 4 يُمكنُ التنبؤ بالمهاراتِ الاجتماعيةِ من خلالِ سلوكيات التحدي لدى الأطفالِ ذوي اضطراب طيفِ التوحد.

8- محدداتُ البحث:

8. 1 المحدداتُ الموضوعيةُ:

اقتصرَ موضوعُ البحثِ على تناولِ العلاقات بين المتغيراتِ على النحوِ الواردِ بفروضه العلمية، وتحليلُ دلالات الفروق في أنماطِ سلوكيات التحدي (السلوكُ العدواني، والسلوكياتُ الغريبة، والسلوكُ النمطي، وسلوكُ إيذاء الذات)، وأبعادُ المهارات الاجتماعية (التواصلُ، وضبطُ الذات، والتعاونُ، والطاعةُ) باختلافِ النوع (ذكور/ إناث).

8. 2 **المحدداتُ المكانيةُ:**

تمّ تطبيقُ البحثُ الحالي على (82) طفلاً وطفلةً من ذوي اضطرابِ طيف التوحدِ الملتحقين بستةِ برامج للتربيةِ الخاصةِ بمدينةِ الرياض (المملكةُ العربيةُ السعودية).

8. 3 **المحدداتُ البشريةُ:**

اقتصرَ البحثُ الحالي على (82) طفلاً وطفلة من ذوي اضطرابِ طيف التوحد البسيط في ستةِ برامج للتربيةِ الخاصةِ بمدينةِ الرياض تراوحت أعمارهم الزمنية بين (12-5) ودرجة ذكائهم بين (109-90)، ومن منظورِ الصدق الخارجي فلا يمكنُ تعميمُ نتائج هذا البحث على جميعِ الأطفالِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحد في برامج أو مراكز التربية الخاصة الأخرى في المُدنِ الأخرى داخل المملكة العربية السعودية.

8. 4 **المحدداتُ الزمنيةُ:** تحدد البحثُ الحالي بحدودٍ زمنيةٍ وهي الفصلُ الدراسيُ الأول من العامِ الدراسي 2020 م.

9- إجراءاتُ البحث:

9. 1 منهجُ البحث:

اعتمد البحثُ الحالي على المنهجِ الوصفيِ الارتباطيِ، حيثُ تم وصفُ واقع سلوكيات التحدي، وواقع المهارات الاجتماعية، وعلاقتهما ببعضهما البعض لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

9. 2 عينةُ البحث:

اشتمل مجتمعُ البحث على جميعِ التلاميذ ذوي اضطرابِ طيف التوحد البسيط بمدارسِ/ برامج الدمج بالمرحلةِ الابتدائية بمدينةِ الرياض بالمملكةِ العربية السعودية ممن تراوحت أعمارهمُ الزمنيةُ بين 12-5 سنة ودرجة ذكائهم بين (109-90)، وتم تطبيقُ أدوات البحث على حجمِ عينة يبلغ (82) طفلاً وطفلة من ذوي اضطرابِ طيف التوحد بواقعِ (57) ذكورًا، و(25) إناثًا تراوحت أعمارهم بين (12-5) سنة، بمتوسطِ (7,37) عامًا، وانحرافٍ معياري (2,60).

9. 3 أدواتُ البحث:

تمثلت أدواتُ البحث في:

9. 3. 1 مقياسُ سلوكيات التحدي لدى الأطفالِ ذوي اضطرابِ طيف التوحد (إعدادُ: الباحث).

9. 3. 2 مقياسُ المهارات الاجتماعية لدى الأطفالِ ذوي اضطرابِ طيف التوحد (إعدادُ: الباحث).

وفيما يلي عرضُ لهذينِ المقياسين:

9. 3. 1 مقياسُ سلوكياتُ التحدي لدى الأطفالِ ذوي اضطرابِ طيف التوحد (إعدادُ: الباحث).

هدف مقياسُ سلوكياتُ التحدي إلى تقديرِ مستوى سلوكيات التحدي لدى الأطفالِ ذوي اضطراب طيفِ التوحد من خلالِ الوالدين/ معلم/ـة التربية الخاصة/ المدرب/ـة، وقد اعتمد الباحثُ في إعدادِ المقياسِ على العديدِ من المصادرِ الواردة في الإطارِ النظري للبحثِ (Harris et al., 1994; Healy et al., 2013; Matson & Rivet,2007; Mahan & Matson, 2011; McGuire et al., 2016; Tyrer et al., 2016)، وما تضمنه من توضيحٍ لسلوكياتِ التحدي من حيثُ الآثار المترتبة عليها وأعراضها وأدوات تقييمها. وقد تكونَ المقياسُ في صورتهِ النهائيةُ من (36) عبارة، وتتراوحُ درجات المقياس ما بين 36- 108 درجة موزعة على أربعةِ أنماطٍ هي: السلوكُ العدواني، والسلوكياتُ الغريبة، والسلوكُ النمطي، وسلوكُ إيذاءِ الذات، يتمُ الإجابةُ عليها باختيارِ إجابة واحدة من ثلاثِ إجابات، وهي: (تنطبقُ/ تنطبقُ إلى حدٍما/ لا تنطبقُ)، ويتمُ تطبيقُ المقياس بطريقةٍ فرديةٍ على الأطفالِ ذوي اضطراب طيف التوحد من (12-5) سنة، وليس هناك زمنُ محددُ للإجابةِ. وتعتمدُ طريقةُ التصحيحِ على وضعِ درجة لكلِ استجابة على النحوِ التالي: تنطبقُ= (3)، وتنطبقُ إلى حد ما= (2)، ولا تنطبقُ= (1). ويمكنُ معرفة مدى ارتفاعِ درجة أنماط سلوكيات التحدي لدى الطفلِ ذي اضطراب طيف التوحد من عدمهِ بجمعِ درجات كل نمطٍ على حدةٍ، ثم جمع أنماطِ المقياس لتعطي الدرجة الكلية لسلوكياتِ التحدي، فالدرجةُ العليا

تعني سلوكيات التحدي مرتفعة، والدرجةُ الدنيا تعني سلوكيات التحدي منخفضة. وهذه الأنماطُ هي: السلوكُ العدواني (9 فقرات) ويعني أفعال أو نوبات غضب الطفل ذي اضطراب طيف التوحد والتي تحدثُ بشكلٍ متكرر ضد الأشخاص أو الممتلكات، والتي تسببُ إيذاءً أو ضررًا لفظيًا، أو جسديًا، أو تدميرًا للممتلكاتِ. وتعني السلوكيات الغريبة (8 فقرات) التصرفاتُ الشاذة للطفلِ ذي اضطراب طيف التوحد التي تخرجُ عن المألوفِ أو المعاييرِ الثقافيةِ والآداب العامة داخل المجتمع. بينما يُشير السلوكُ النمطي (9 فقرات) إلى حركاتٍ أو أفعالٍ أو أصواتٍ تحدثُ بشكلٍ ثابتٍ ومتكرر، وليس لها هدفٌ محدد، وتبدو عادية بالنسبةِ للطفلِ ذي اضطراب طيف التوحد، وغريبةُ بالنسبةِ للآخرين، وتعطلُ أنشطة الفرد العادية وتحدُ من قيامهِ بمهامٍ أخرى. ويقصدُ بسلوكِ إيذاء الذات (10 فقرات) إلحاق الطفل ذو اضطراب طيف التوحد الضرر بنفسه بصورةٍ متعمدةٍ، وهذا السلوكُ يتضمنُ الأضرار التي حدثت بالفعلِ أو التي يُتوقعُ حدوثها ما لم يعالج هذا السلوك.

وقام الباحثُ بتطبيقِ المقياس على عينةٍ قوامها (40) من الأطفالِ ذوي اضطراب طيف التوحد للتحققِ من الخصائصِ السيكومترية للمقياسِ على النحوِ التالي:

الخصائصُ السيكومترية لمقياسِ سلوكيات التحدي:

صدقُ المقياس: تم التحققُ من صدقِ المقياس بالطرقِ الآتية:

- **صدقُ المحكمين:**

تم عرضُ المقياسِ في صورتهِ الأولية على عددٍ من الأساتذةِ المتخصصين فى مجالي الصحة النفسية والتربية الخاصة[1(*)]، ويوضحُ الجدولُ (1) أعداد وأرقام عبارات المقياس بعد حذف وتعديل صياغة بعض العبارات كما أشار المحكمون.

1. (*) يتقدم الباحث بالشكر للأساتذة المحكمين من قسمي التربية الخاصة وعلم النفس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

جدولُ (1)

أبعادُ مقياس سلوكيات التحدي وأعداد وأرقام عبارات كل بُعد منها

أبعادُ مقياس سلوكيات التحدي	أرقامُ العبارات	عددُ العبارات
السلوكُ العدواني	من 1: 10	10
السلوكياتُ الغريبة	من 11: 20	10
السلوكُ النمطي	من 21: 30	10
سلوكُ إيذاء الذات	من 31: 40	10
الإجمالي		40

المصدرُ: الخصائصُ السيكومترية لأدواتِ البحث.

الصدقُ التلازميُ:

تـم اسـتخدامُ مقيـاس سـلوكيات التحـدي لـدى الأطفـال ذوي اضطـراب طيـف التوحـد إعـداد(Al Sawi, 2014)، في حسـابِ صـدق مقيـاس سـلوكيات التحـدي المسـتخدم في البحـثِ الحـالي، حيـثُ تـم تطبيـقُ المقيـاس المسـتخدم في البحـثِ الحـالي عـلى (40) مـن الأطفـالِ ذوي اضطـراب طيـف التوحـد، ثـم قـام الباحـثُ بتطبيـقِ مقيـاس سـلوكيات التحـدي لـدى الأطفـالِ ذوي اضطـراب طيـف التوحـد إعـداد (Al Sawi, 2014) عـلى نفـس العينـة، وتـم حسـابُ معامـل ارتبـاط بيرسـون بـين درجاتهـم عـلى المقيـاسِ الـذي أعـده الباحـث الحـالي والمقيـاس المحـك، وقـد بلـغ قيمـةُ معامـل الارتبـاط بينهـما (0,773) وهـي قيمـةُ دالـةُ إحصائيًـا عنـد(0,01) ، وهـى قيمـة مقبولـةُ ومرتفعـةُ إحصائيًـا، ممـا يشـيرُ إلى صـدقِ مقيـاسِ سـلوكيات التحـدي لـدى الأطفـال ذوي اضطـراب طيـف التوحـد الـذي أعـده الباحـث الحـالي.

- الصـدقُ الـذاتي: تـم حسـابُ الصـدق الـذاتي للمقيـاسِ بالاعتـمادِ عـلى معامـلاتِ الثبـاتِ للمقيـاسِ وأنماطـه التـي اسـتخرجت بطريقـة ألفـا كرونبـاخ، حيـثُ يحسـبُ الصـدق الـذاتي بحسـابِ الجـذر التربيعـي لمعامـلِ ثبـات المقيـاس، وذلـك كـما في الجـدولِ (2) التـالي:

جدولُ (2)

الصدقُ الذاتي لمقياسِ سلوكيات التحدي (ن = 40)

م	المكونُ	مُعاملُ الثبات	الصدقُ الذاتي
1	السلوكُ العدواني	,763	0,873
2	السلوكياتُ الغريبة	,765	0,874
3	السلوكُ النمطي	,851	0,922
4	سلوكُ إيذاء الذات	,881	0,938
	الدرجةُ الكلية	,923	0,960

المصدرُ: الخصائصُ السيكومترية لأدواتِ البحث.

يتضـحُ مـن جـدولِ (2) أن قيـمَ الصـدق الـذاتي تراوحـت مـا بـين (873ٌ0- 0,960) وهـي قيمـةُ مقبولـةُ إحصائيًـا، ممـا يشـيرُ إلى صـدقِ مقيـاسِ سـلوكياتِ التحـدي لـدى الأطفـالِ ذوي اضطـراب طيـف التوحـد الـذي أعـده الباحـث الحـالي.

- **الاتسـاقُ الداخـلي:** تـم حسـابُ الاتسـاق الداخـلي لعبـاراتِ مقيـاس سـلوكيات التحـدي لـدى الأطفـالِ ذوي اضطـراب طيـف التوحـد وذلـك بحسـابِ معامـل الارتبـاط بـين كلِ عبـارةٍ والدرجـةِ الكليـةِ للمقيـاسِ عـلى النحـوِ الآتي:

جدولُ (3)

مُعاملُ الارتباط بين درجةِ كل عبارة والدرجة الكلية لمقياسِ سلوكيات التحدي (ن = 40)

العبارةُ	مُعاملُ الارتباط	العبارةُ	مُعاملُ الارتباط	العبارةُ	مُعاملُ الارتباط
1	,**418	15	,**673	29	,**500
2	,**324	16	*,340	30	,**523
3	,**523	17	,**584	31	,**606
4	,**608	18	**,494	32	,**630
5	,**605	19	,297	33	,**451
6	*,337	20	,**574	34	,**655
7	,236	21	,**583	35	,**499
8	*,*619	22	,**410	36	,**554
9	,*336	23	,194	37	**,462
10	,**538	24	,**521	38	**,626
11	,*389	25	,*377	39	**,607
12	,019	26	,**457	40	,**654
13	,**541	27	,**406		
14	,**720	28	,**635		

المصدرُ: الخصائصُ السيكومترية لأدواتِ البحث.

يتضحُ من الجدولِ (3) أن جميعَ قيم معاملات الارتباط بين درجةِ كل عبارة والدرجة الكلية للمقياسِ قيم دالة عند مستوى (0,01)، ماعدا العبارات (25-16-11-9-6) فهي دالةٌ عند مستوى (0,05)، بينما العبارات (23-19-12-7) فهي غير دالة، ولذلك تم حذفها. كما تم حسابُ معامل الارتباط بين درجةِ كل عبارةٍ والدرجة الكلية للبُعدِ الذي تنتمي إليه وكانت النتائجُ كما بالجدولِ (4) التالي:

جدولُ (4)

معامل الارتباط بين درجة كل عبارة لمقياس سلوكيات التحدي والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه (ن = 04)

السلوكُ العدواني		السلوكياتُ الغريبة		السلوكُ النمطي		سلوكُ إيذاء الذات	
رقمُ	معاملُ الارتباط	رقمُ	معاملُ الارتباط	رقمُ	معاملُ الارتباط	رقمُ	معاملُ الارتباط
1	**,**536**	11	**,**411**	21	**,**718**	31	**,**844**
2	**,**531**	12	--------	22	**,**678**	32	**,**782**
3	**,**530**	13	**,**690**	23	------	33	**,**507**
4	**,**699**	14	**,**833**	24	**,**698**	34	**,**787**
5	**,**713**	15	**,**695**	25	**,**736**	35	**,**700**
6	**,**581**	16	**,*387**	26	**,**741**	36	**,**754**
7	------	17	**,**715**	27	**,**611**	37	**,**682**
8	**,**689**	18	**,**580**	28	**,**675**	38	**,**760**
9	**,**535**	19	-----	29	**,**499**	39	**,**703**
10	**,**533**	20	**,**628**	30	**,**707**	40	***,*686**

المصدرُ: الخصائصُ السيكومتريةُ لأدواتِ البحث.

يتضحُ من جدولِ (4) أن جميعَ قيم معاملات الارتباط بين درجةِ كل عبارةٍ والدرجة الكلية للبُعدِ الذي تنتمي إليه دالةٌ عند مستوى (0,01). كما تم حسابُ معامل الارتباط بين درجةِ كل بُعد والدرجة الكليةِ للمقياسِ وكانت النتائجُ كما بالجدولِ (5):

جدول (5)

معامل الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية لمقياسِ سلوكيات التحدي (ن = 40)

م	البُعد	مُعاملُ الارتباط
1	السلوكُ العدواني	**,**791**
2	السلوكياتُ الغريبة	**,**880**
3	السلوكُ النمطي	**,**788**
4	سلوكُ إيذاء الذات	**,**799**

المصدرُ: الخصائصُ السيكومتريةُ لأدواتِ البحث.

يتضحُ من جدولِ (5) أن جميعَ قيم معاملات الارتباط بين درجةِ كل بُعد والدرجة الكلية للمقياسِ دالة عند مستوى (0,01)، ويوضحُ الجدولُ (6) الصورةُ النهائية لتوزيع عبارات مقياس سلوكيات التحدي على كلِ بُعد من أبعاده:

جدولُ (6)

الصورةُ النهائيةُ لتوزيعِ عبارات مقياس سلوكيات التحدي على كلِ بُعد من أبعاده

وذلك بعد حذف العبارات (7-21-91-32) لأنها غير دالة (ن = 04)

م	أبعادُ المقياس	أرقامُ العبارات في المقياسِ	المجموعُ
1	السلوكُ العدواني	1-2-3-4-5-6-7-8-9	9
2	السلوكياتُ الغريبة	10-11-12-13-14-15-16-17	8
3	السلوكُ النمطي	18-19-20-21-22-23-24-25-26	9
4	سلوكُ إيذاء الذات	36- 27-28-29-30-31-32-33-34-35	10
	إجمالي عبارات المقياس		36

المصدرُ: الخصائصُ السيكومتريةُ لأدواتِ البحث.

- ثباتُ المقياس باستخدامِ مُعامل ألفا كرونباخ: تم حسابُ مُعامل ثبات مقياس سلوكيات التحدي باستخدامِ معامل ألفا كرونباخ، ويوضحُ الجدولُ (7) مُعامل الثبات لكلِ بُعد من أبعادِ المقياسِ والدرجة الكلية.

جدولُ (7)

مُعاملات الثبات للأبعادِ والدرجة الكلية لمقياسِ سلوكيات التحدي (ن = 40)

م	البُعد	مُعاملُ الثبات
1	السلوكُ العدواني	,763
2	السلوكياتُ الغريبة	**,765**
3	السلوكُ النمطي	**,851**
4	سلوكُ إيذاء الذات	**,881**
	الدرجةُ الكلية	**,923**

المصدرُ: الخصائصُ السيكومتريةُ لأدواتِ البحث.

يتضحُ من جدولِ (7) أن مُعاملات الثبات للأبعادِ والدرجة الكلية تراوحت ما بين (,763 - ,923 0) وجميعها مُعاملات ثبات مقبولة، مما يشيرُ إلى الثقةِ في النتائجِ التي أمكن التوصلُ إليها من خلالِ المقياس.

- **ثباتُ المقياسُ باستخدامِ طريقة التجزئة النصفية:** تم حسابُ مُعامل الثبات باستخدامِ طريقة التجزئة النصفية وبلغ (0.736)، وبعد التصحيح باستخدامِ معادلة سبيرمان براون بلغ مُعامل الثبات (0.848) وهو مُعامل ثبات يمكن الوثوق به.

3. 9. 2 مقياسُ المهارات الاجتماعية لدى الأطفالِ ذوي اضطراب طيف التوحد (إعدادُ الباحث)

قام الباحثُ بإعدادِ مقياسِ المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد اعتمادًا على الأدبِ النظريِ المتعلقُ بالموضوعِ (Avcil et al., 2015; Bellini, 2008; Gresham et al., 2010; Laugeson et al., 2009; Matson et al., 2013b; Murray et al., 2009; Rotheram-Fuller et al., 2013). واشتمل المقياسُ في صورته النهائية على (28) عبارة، وتراوح درجات المقياس ما بين 28- 84 درجة، حيثُ أُعطي لكلِ فقرة منها وزنًا مدرجًا وفق سلم (ليكرت) الثلاثي لتقديرِ المهارات الاجتماعية (تنطبقُ/ تنطبقُ إلى حدٍما/ لا تنطبقُ)، وتمثلُ رقميًا على الترتيبِ (3، 2، 1)، وغطت هذه الفقراتُ أربعة مجالات تقيسُ المهارات الاجتماعية على النحوِ الآتي: (مهاراتُ التواصل، ومهاراتُ ضبط الذات، ومهاراتُ التعاون، ومهاراتُ الطاعة). مهاراتُ التواصل (9 فقرات) ويُقصدُ بها قدرةُ الطفل ذو اضطراب طيف التوحد على التحدثِ والانتباهِ والاستماعِ والتفاعل وتبادل المشاعر مع الآخرين بصورةٍ لفظيةٍ أو غير لفظية، والتي تساعده على التكيفِ والاندماجِ في المجتمعِ بشكلٍ مناسب. ومهاراتُ ضبط الذات (5 فقرات) وتعني قدرةُ الطفل ذو اضطراب طيف التوحد على التحكمِ في انفعالاته وأقوالهِ وسلوكياته بطريقةٍ ملائمةٍ تتناسبُ مع المواقفِ البيئية، مثل: تحملُ عواقب سلوكه، والتعبيرُ عن الغضبِ بصورةٍ مناسبة، والاستجابةُ للمضايقةِ بشكلٍ مناسب. ومهارةُ التعاون (7 فقرات) ويُقصد بها تفاعل إيجابي بين الطفل ذي اضطراب طيف التوحد مع شخصٍ أو أكثر من أجلِ إنجاز أمرٍ أو مهمةٍ ما مثل التفاعل والتبادل والتنسيق والمشاركة مع الزملاء، والعيشُ معهم بروح الفريق في أعمالهم وأنشطتهم اليومية، والميلُ للحياةِ الجماعية. ومهارةُ الطاعة (7 فقرات) تعني قدرةُ الطفل ذي اضطراب طيف التوحد على الامتثالِ لأوامرِ الكبار، واتباعُ اللوائحَ والقوانينَ والإرشادات الموجهة له.

الخصائصُ السيكومتريةُ لمقياسِ المهارات الاجتماعية:

صدقُ المقياس: تم التحققُ من صدقِ المقياس بالطرقِ الآتية:

- صدقُ المحكمين: تم عرضُ المقياس في صورتهِ الأولية على عددٍ من الأساتذةِ المتخصصينَ في مجالي الصحة النفسية والتربية الخاصة[(2)*]. ويوضحُ الجدولُ (8) أعداد وأرقام عبارات المقياس بعد حذفِ وتعديل صياغة بعض العبارات كما أشار المحكمون.

2. (*) يتقدم الباحث بالشكر للأساتذة المحكمين من قسمي التربية الخاصة وعلم النفس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

جدولُ (8)

أبعادُ مقياس المهارات الاجتماعية وأعداد وأرقام عبارات كل بُعد منها (ن=04)

أبعادُ المهارات الاجتماعية	أرقامُ العبارات	عددُ العبارات
مهاراتُ التواصل	من 1: 9	9
مهاراتُ ضبط الذات	من 10: 16	7
مهاراتُ التعاون	من 17: 25	9
مهاراتُ الطاعة	من 26: 32	7
المجموعُ		32

المصدرُ: الخصائصُ السيكومتريةُ لأدواتِ البحث.

- **الصدقُ التلازمي:**

استخدمَ الباحثُ مقياس المهارات الاجتماعية لدى الأطفالِ ذوي اضطراب طيف التوحد إعداد (السيد، 2010)، في حسابِ صدق مقياس المهارات الاجتماعية المُعد للبحثِ الحالي، حيثُ تم تطبيقُ المقياسِ على (40) من الأطفالِ ذوي اضطراب طيف التوحد، ثم قامَ الباحثُ بتطبيقِ مقياس المهارات الاجتماعية لدى الأطفالِ ذوي اضطراب طيف التوحد إعداد (السيد، 2010) على نفسِ العينة، وقام بحسابِ معامل ارتباط بيرسون بين درجاتهم على المقياسِ المُعد للبحثِ الحالي والمقياس المحك، وقد بلغ قيمة معامل الإرتباط بينهما(0,998) وهي قيمةٌ دالة إحصائيًا عند (0,01)، وهى قيمةٌ مقبولةٌ ومرتفعة إحصائيًا، مما يشيرُ إلى صدقِ مقياس المهارات الاجتماعية لدى الأطفالِ ذوي اضطراب طيف التوحد الذي أعده الباحثُ للبحثِ الحالي.

- الصدقُ الذاتيُ: تم حسابُ الصدق الذاتي للمقياسِ بالاعتمادِ على معاملاتِ الثبات للمقياسِ وأبعاده التي استخرجت بطريقةِ ألفاكرونباخ، حيثُ يحسبُ الصدق الذاتي بحسابِ الجذر التربيعي لمعاملِ ثبات المقياس، وذلك كما في الجدولِ (9) التالي:

جدولُ (9)

الصدقُ الذاتي لمقياسِ المهارات الاجتماعية (ن=40)

م	البُعد	مُعاملُ الثباتُ	الصدقُ الذاتيُ
1	**مهاراتُ التواصل**	**844,**	**0,918**
2	**مهاراتُ ضبط الذات**	**697,**	**0,834**
3	**مهاراتُ التعاون**	**757,**	**0,870**
4	**مهاراتُ الطاعة**	**829,**	**0,910**
	الدرجةُ الكلية	**909,**	**0,953**

المصدرُ: الخصائصُ السيكومتريةُ لأدواتِ البحث.

يتضحُ من جدولِ (9) أن قيمَ الصدق الذاتي تراوحت مابين (0,834 - 0,953) وهي قيمةٌ مقبولةٌ إحصائيًا، مما يشيرُ إلى صدقِ مقياسِ المهارات الاجتماعية لدى الأطفالِ ذوي اضطراب طيف التوحد الذي أعدهُ الباحث.

- **الاتساقُ الداخليُ:** تمَ حسابُ الاتساق الداخلي لعباراتِ مقياس المهارات الاجتماعية لدى الأطفالِ ذوي اضطرابِ طيف التوحد على النحوِ الآتي:

– حسابُ مُعاملُ الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياسِ.

جدول (10)

مُعاملُ الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمقياسِ المهارات الاجتماعية (ن=40)

العبارةُ	مُعاملُ الارتباط	العبارةُ	مُعاملُ الارتباطُ	العبارةُ	مُعاملُ الارتباطُ
1	,*391	12	,**519	23	,*384
2	,**656	13	**,683	24	,**416
3	,**631	14	,090	25	,222
4	,**597	15	,055	26	,**629
5	,**483	16	,*404	27	,**552
6	**,647	17	**,643	28	,**546
7	,**672	18	*,*562	29	,**614
8	*,*525	19	,**592	30	,**603
9	*,*646	20	**,506	31	**,609
10	,*406	21	,*404	32	**,668
11	,*522	22	,280		

المصدرُ: الخصائصُ السيكومتريةُ لأدواتِ البحث.

يتضحُ من الجدولِ (10) أن جميعَ قيم معاملات الارتباط بين درجةِ كلِ عبارة والدرجة الكلية للمقياسِ قيم دالة عند مستوى (0,01)، ماعدا العبارات (1-10-16-21-23-11) فهي دالةٌ عند مستوى (0,05)، بينما العبارات (14-15-22-25) فهي غيرُ دالة ولذلك تم حذفها. كما تم حساب مُعامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبُعدِ الذي تنتمي إليه وجاءت النتائجُ كما في جدولِ (11).

جدولُ (11)

مُعامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه لمقياسِ المهارات الاجتماعية (ن=40)

مهارات التواصل		مهارات ضبط الذات		مهارات التعاون		مهارات الطاعة	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط
1	**560**,**	10	**579**,**	17	**783**,**	26	**771**,**
2	**702**,**	11	**629**,**	18	**679**,**	27	**666**,**
3	**642**,**	12	**766**,**	19	**686**,**	28	**684**,**
4	**768**,**	13	**774**,**	20	**622**,**	29	**620**,**
5	**490**,**	14	--------	21	**704**,**	30	**730**,**
6	**719**,**	15	--------	22	-------	31	**743**,**
7	**721**,**	16	**632**,**	23	**680**,**	32	**737**,**
8	**725**,**			24	**449**,**		
9	**688**,**			25	-------		

المصدرُ: الخصائصُ السيكومتريةُ لأدواتِ البحث.

يتضحُ من جدولِ (11) أن جميعَ قيم مُعاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه دالة عند مستوى (0,01). كما تم حساب مُعاملُ الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للمقياسِ كما يتضحُ في جدولِ (12).

جدولُ (12)

مُعامل الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية لمقياسِ المهارات الاجتماعية (ن=40)

م	البُعد	مُعاملُ الارتباط
1	**مهاراتُ التواصل**	871**,
2	**مهاراتُ ضبط الذات**	**747**,
3	**مهاراتُ التعاون**	**787**,
4	**مهاراتُ الطاعة**	**859**,

المصدرُ: الخصائصُ السيكومتريةُ لأدواتِ البحث.

يتضحُ من جدولِ (12) أن جميعَ قيم مُعاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للمقياسِ دالةٌ عند مستوى (0,01)، ويوضحُ الجدولُ (13) الصورةُ النهائيةُ لتوزيعِ عبارات مقياس المهارات الاجتماعية على كلِ بُعد من أبعاده.

جدولُ (13)

الصورةُ النهائية لتوزيعِ عبارات مقياس المهارات الاجتماعية على كل بُعد من أبعادهِ وذلك بعد حذف العبارة (25-22-15-14) لأنها غيرُ دالة

م	أبعادُ المقياس	أرقامُ العباراتِ في المقياسِ	المجموعُ
1	مهاراتُ التواصل	1-2-3-4-5-6-7-8-9	9
2	مهاراتُ ضبط الذات	10-11-12-13-14	5
3	مهاراتُ التعاون	15-16-17-18-19-20-21	7
4	مهاراتُ الطاعة	22-23-24-25-26-27-28	7
	إجمالي عبارات المقياس		28

المصدرُ: الخصائصُ السيكومتريةُ لأدواتِ البحث.

- **ثباتُ المقياس باستخدام مُعامل ألفا كرونباخ:** تم حسابُ مُعاملُ ثبات مقياس المهارات الاجتماعية باستخدامِ مُعامل ألفا كرونباخ، ويوضحُ الجدولُ (14) مُعامل الثبات لكلِ بُعد من أبعادِ المقياس والدرجة الكلية.

جدولُ (14)

مُعاملاتُ الثبات للأبعادِ والدرجةُ الكلية لمقياسِ المهارات الاجتماعية (ن=40)

م	المكونُ	مُعاملُ الثبات
1	**مهاراتُ التواصل**	**,844**
2	**مهاراتُ ضبط الذات**	**,697**
3	**مهاراتُ التعاون**	**,757**
4	**مهاراتُ الطاعة**	**,829**
	الدرجةُ الكلية	**,909**

المصدرُ: الخصائصُ السيكومتريةُ لأدواتِ البحث.

يتضحُ من جدولِ (14) أن مُعاملات الثبات للأبعادِ والدرجة الكلية تراوحت ما بين (,697 - 909,0) وجميعها مُعاملات ثبات مقبولة، مما يشيرُ إلى الثقةِ فى النتائجِ التى أمكن التوصل إليها من خلالِ المقياس.

- **ثباتُ المقياس باستخدامِ طريقة التجزئة النصفية:** تم حسابُ مُعامل الثبات باستخدامِ طريقة التجزئة النصفية وبلغ (0.698) وبعد التصحيح باستخدامِ معادلة سبيرمان براون بلغَ مُعامل الثبات (0.822) وهو مُعاملُ ثبات يمكنُ الوثوق به.

10- نتائجُ فروض البحث ومناقشتها:

10. 1 عرضُ نتائج الفرض الأول:

ينصُ الفرضُ الأولُ على أنه "توجدُ علاقة ارتباطية ذاتُ دلالةٍ إحصائية بين سلوكياتِ التحدي والمهارات الاجتماعية لدى الأطفالِ ذوي اضطرابِ طيف التوحد". وللتحققِ من هذا الفرض تم حسابُ مُعامل الارتباط بين متوسطات درجات الأطفال المشاركين على مقياسِ سلوكيات التحدي بأبعادهِ والدرجة الكلية والمهارات الاجتماعية بأبعادها والدرجة الكلية لدى المشاركين في البحثِ والتي يحددها الجدولُ (15) التالي:

جدولُ (15)

مُعاملُ الارتباطُ بين درجات المشاركين في مقياسِ سلوكيات التحدي بأبعادهِ، ومقياسُ المهارات الاجتماعية بأبعادهِ والدرجةُ الكلية (ن = 82)

م	المهاراتُ الاجتماعية / سلوكياتُ التحدي	مهاراتُ التواصل	مهاراتُ ضبط الذات	مهاراتُ التعاون	مهاراتُ الطاعة	الدرجةُ الكلية
1	السلوكُ العدواني	-0.313**	-0.468**	-0.330**	-0.328**	-0.410**
2	السلوكياتُ الغريبة	-0.505**	-0.505**	-0.510**	-0.502 **	-0.593**
3	السلوكُ النمطي	-0.463**	-0.275*	-0.406**	-0.402 **	-0.470**
4	سلوكُ إيذاء الذات	-0.348**	-0.222*	-0.241*	-0.316**	-0.345**
5	الدرجةُ الكلية	-0.388**	-0.364**	-0.351**	-0.429**	-0.453**

المصدرُ: التحليلُ الإحصائي للبياناتِ باستخدامِ SPSS ن = (82) طفلاً

يتضحُ من الجدولِ (15) أن مُعاملات الارتباط دالةٌ عند مستوى (0.01)، بينما مُعاملات الارتباط (-0.275، -0.222، -0.241) دالةٌ عند مستوى (0.05) مما يدلُ على وجودِ علاقة ارتباطية سالبة بين أنماطِ سلوكيات التحدي والمهارات الاجتماعية بأبعادها لدى الأطفالِ ذوي اضطراب طيف التوحد المشاركين في البحثِ.

مناقشةُ نتائجُ الفرض الأول: تم التحققُ من الفرضِ الأول وهو "أنه توجد علاقة ارتباطية سالبة بين سلوكيات التحدي (السلوكُ العدواني، والسلوكياتُ الغريبة، والسلوكُ النمطي، وإيذاءُ الذات) وبين المهارات الاجتماعية (التواصلُ، وضبطُ الذات، والتعاونُ، والطاعةُ) لدى الأطفالِ ذوي اضطراب طيف التوحد. ومن ثمّ، فإن ارتفاعَ درجة سلوكيات التحدي تؤدي إلى انخفاضِ مستوى المهارات الاجتماعية لدى الأطفالِ ذوي اضطراب طيف التوحد. وجاءت هذه النتيجةُ منطقية حيثُ يتسمُ الأطفالُ ذوو اضطراب طيف التوحد بقصورٍ في المهاراتِ الاجتماعية والتواصل، وكذلك ارتفاع السلوك العدواني والسلوكيات النمطية والمتكررة، ويمكنُ تفسيرُ هذه النتيجةُ بعدةِ طرق: أولاً من المرجحِ أن يكونَ لدى الأطفالِ ذوي اضطراب طيف التوحد الذين يُظهرون سلوكيات التحدي فرصًا قليلة للاشتراكِ في الأنشطةِ والتعلمِ والتنشئة الاجتماعية، كما أنه عند العمل مع الأطفالِ ذوي سلوكيات التحدي يعاني مقدمو الرعاية الكثيرَ من الإرهاقِ الانفعالي، ونقص المشاركة في التفاعلاتِ الإيجابية وكثرة تجنبهم، وقد تكونُ هناك علاقة محتملة أخرى هي أن الأطفالَ الذين لديهم تفاعلات قليلة من جانبِ الكبار والأقران هم أكثر عرضةً لإظهارِ سلوكيات التحدي من أجلِ فرض التفاعل مع من حولهم، ويزدادُ الأمرُ تعقيدًا بسببِ القصورِ في اللغةِ التي غالبًا ما تؤدي إلى التعبيرِ عن الرغباتِ والاهتماماتِ عبر التواصل غير اللفظي. كما أن التكرارَ الكثير نسبيًا وشدةُ سلوكيات التحدي المرصودةُ بين المشاركين يُعدُ أحد أسباب هذه العلاقة. وهناك تفسيرٌ محتملٌ لهذهِ النتيجةُ أيضًا بأنه غالبًا ما يَنظر أقران الطفل ذي اضطراب طيف التوحد إلى سلوكياتِ التحدي بشكلٍ سلبي، ومن ثمّ فإن وجودَ سلوكيات التحدي يمكنُ أن يؤثرَ على عددِ الصداقات والتفاعلات مع الآخرين، وبالتالي إعطاءُ فرصٍ أقل للأطفالِ لتطويرِ وتنميةِ مهاراتهم الاجتماعية، على سبيلِ المثال غالبًا ما يؤدي وجود سلوكيات التحدي إلى الاستبعادِ من الفصلِ الدراسي. كما أنه من المحتملِ أن تصبحَ سلوكيات التحدي حاجزًا ومعوقًا في التفاعلِ الاجتماعي المقبول، مما يشيرُ إلى الحاجةِ إلى معالجةِ مثل هذه السلوكيات من أجلِ اكتساب المهارات الاجتماعية المناسبة في المجتمعِ.

وتتفقُ هذه النتيجةُ مع ما ذكرته ماتسون وويلكينز (Matson & Wilkinsy, 2007) عن وجودِ علاقة ذات دلالة إحصائية بين (سلوكُ إيذاء الذات، والعدوانُ الجسدي، وتدميرُ الممتلكات، والسلوكُ النمطي، والسلوكُ غير المناسب جنسياً) وشدةُ القصور الاجتماعي مما قد يؤثرُ بشكلٍ سلبي على التفاعلِ الاجتماعي. كما تتفقُ هذه النتيجةُ مع نتائج دراسة ماتسون وآخرون

(Matson et al., 2009a) التي أشارت إلى أن المهارات الاجتماعية السلبية (اللفظيةُ السلبية، والسلبيةُ غير اللفظية، والسلبيةُ العامة) ترتبطُ بشكلٍ إيجابي مع (العدوان/ التدمير، والسلوكُ النمطي، والاضطراباتُ، ومشكلاتُ السلوك العامة)، وأن هناك علاقة إيجابيةُ مهمة بين المهاراتِ الاجتماعية الإيجابية و(العدوانُ/ التدمير، وسلوكُ إيذاء الذات، والاضطراباتُ، ومشكلاتُ السلوك العامة). وتتفقُ هذه النتيجةُ مع نتائج دراسة ماتسون وآخرون (Matson et al., 2010b) حيثُ وجدت ارتباطًا بين المستوياتِ المنخفضة للتفاعلِ مع الكبارِ والأقران بتكرارٍ مرتفعٍ لسلوكياتِ التحدي بما في ذلك السلوكُ النمطي والسلوكُ العدواني وسلوكُ إيذاء الذات.

وتختلفُ هذه النتيجةُ مع نتائج دراسة ماتسون وآخرون (Matson et al., 2013a)حيث أظهرت أن الأطفالَ ذوو اضطراب طيف التوحد الذين لديهم معدلاتٍ مرتفعةٍ من سلوكياتِ التحدي المصحوب بقصورٍ في مهاراتِ التواصلِ كان لديهم مهاراتُ اجتماعية أفضل من أولئك الذين لديهم معدلاتٍ مرتفعة من سلوكياتِ التحدي ومهارات تواصل، وأن الأطفالَ الذين أظهروا معدلاتٍ منخفضةٍ من سلوكيات التحدي، كان تأثيرُ مهارات التواصل اللفظي عليهم ضئيلاً للغاية. وقد يُعزى عدمُ الاتساق في النتائجِ التي توصل إليها البحثُ الحالي إلى الاختلافِ في العيناتِ المستخدمة.

ووفقًا لهذه النتائج فإن سلوكياتِ التحدي تؤثرُ بصورةٍ سلبيةٍ على المهاراتِ الاجتماعية؛ لذلك يجبُ أن تُركز البرامجُ العلاجية على الاستراتيجياتِ السلوكية لتطويرِ السلوكيات الوظيفية البديلة وتقليل سلوكيات التحدي، وتحسينُ المهارات الاجتماعية (التواصلُ، وضبط الذات، والتعاونُ، والطاعةُ).

نستنتجُ من نتائجِ الفرض الأول الخاص بدراسةِ العلاقة بين أنماطِ سلوكيات التحدي ومسارات المهارات الاجتماعية قبولُ الفرض الذي أثبت التحليل الإحصائي أنه توجد علاقةُ مباشرةُ سلبية بين أنماطِ سلوكياتِ التحدي ومسارات المهارات الاجتماعيةِ لدى الأطفالِ ذوي اضطراب طيف التوحد.

10. 2 عرضُ نتائج الفرض الثاني:

ينصُ الفرضُ الثاني على أنه "لا توجدُ فروق ذات دلالة إحصائية في سلوكياتِ التحدي لدى الأطفالِ ذوي اضطراب طيف التوحد وفقاً لمتغيرِ النوع (ذكور/ إناث)." ولاختبارِ هذا الفرض تم استخدامُ اختبار (ت) لحسابِ الفروق بين متوسط درجات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في سلوكياتِ التحدي بأبعادها المختلفة والدرجة الكلية، وكانت النتائجُ كما هي موضحة بالجدولِ (16) التالي:

جـدولُ (16)

نتائجُ اختبار النسبة التائية بين متوسطي درجات الأطفال ذوي اضطرابِ طيف التوحد تبعًا لمتغيرِ النوع (ذكور – إناث) في مقياسِ سلوكيات التحدي بأبعادهِ والدرجة الكلية (ن=82)

سلوكياتُ التحدي	المجموعةُ	العددُ	المتوسطُ	الانحرافُ المعياري	قيمةُ "ت"	مستوى الدلالة
السلوكُ العدواني	ذكور	57	15.63	4.74	1.35	غير دالة
	إناث	25	14.16	3.97		
السلوكياتُ الغريبة	ذكور	57	15.91	3.60	0.41	غير دالة
	إناث	25	15.56	3.41		
السلوكُ النمطي	ذكور	57	27.75	4.21	1.32	غير دالة
	إناث	25	16.40	4.43		
سلوكُ إيذاء الذات	ذكور	57	13.85	4.27	0.564	غير دالة
	إناث	25	13.32	3.22		
الدرجةُ الكلية لسلوكياتِ التحدي	ذكور	57	63.15	14.39	1.84	غير دالة
	إناث	25	56.84	14.08		

المصدرُ: التحليلُ الإحصائي للبياناتِ باستخدامِ SPSS ن = (82) طفلاً

يتضحُ من الجدولِ (16) أن قيمةَ (ت) غير دالة إحصائيًا بالنسبةِ للدرجةِ الكلية لسلوكياتِ التحدي والأبعاد كلٍ على حده؛ وهذا يعني قبولُ الفرض الصفري أي أنه لا توجدُ فروق ذات دلالة إحصائية في سلوكياتِ التحدي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وفقاً لمتغيرِ النوع (ذكور/ إناث).

مُناقشةُ نتائج الفرض الثاني: تبينَ عدم وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائية في سلوكياتِ التحدي لدى الأطفالِ ذوي اضطراب طيف التوحد وفقًا للنوعِ. ويمكنُ تفسيرُ هذه النتيجةُ في ضوءِ ما يأتي: أن سلوكياتِ التحدي لدى الذكورِ والإناثِ ذوي اضطراب طيف التوحد على حدٍ سواء؛ حيثُ لا توجدُ فروق بينهم في سلوكياتِ التحدي

نظرًا لطبيعةِ أعراض التوحد، وقد يرتبطُ وجود وشدة أنماط سلوكيات التحدي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بسببِ تأثير العوامل الثقافية بدونِ تفرقة بين الذكور والإناث. وأيضًا بأن الأطفالَ ذوو اضطراب طيف التوحد، غيرُ مدركين للوسائلِ المقبولة للتفاعلِ مع بيئتهم، فيستخدمون سلوكيات التحدي كوسيلةٍ للتحكمِ في بيئتهم، سواء كان ذلك لجذبِ الانتباه أو لأغراضِ التحفيز الذاتي، ولتلبيةِ احتياجاتهم عندما يكونُ السلوك البديل المناسب غير معروف لهم (Fodstad et al., 2009). ومن المحتملِ أن يكونَ مستوى ومقدار الدعم الذي يُقدم للأطفالِ الإناث ذوي اضطراب طيف التوحد لا يختلفُ عن مستوى ومقدار الدعمِ المقدم للذكورِ ذوي اضطراب طيف التوحد، وبالتالي فإن تقديمَ الدعم الكافي للأطفالِ ذوي اضطراب طيف التوحد في بيئاتِ التعليم المختلفة، مع تقديم مستوىً عالٍ من دعمِ الأقران والمعلمين؛ قد يعملُ على تقليلِ سلوكيات التحدي لدى الأطفالِ ذوي اضطراب طيف التوحد.

وتتفقُ هذه النتيجةُ مع ما ذكرته كوزلوفسكي وآخرون (Kozlowski et al., 2012) من أن سلوكيات التحدي لدى الأطفالِ ذوي اضطراب طيف التوحد لا تختلفُ باختلافِ النوع، وأنه لا يوجدُ اختلاف بين الذكورِ والإناث بشكلٍ كبيرٍ في إظهارِ سلوكيات التحدي باستثناءِ سلوكين محددين من سلوكياتِ التحدي، فالذكورُ ذوو اضطراب طيف التوحد يميلون إلى الصراخِ أو إلقاء الأشياء على الآخرين، والسلوكُ النوعي غير اللائق أكثر من الإناثِ ذوي اضطراب طيف التوحد. وهكذا على الرغمِ من أن بعضَ الاختلافات قد لوحظت بين الذكور والإناث في أنواعِ سلوكيات التحدي، فإن النوعَ لا يبدو مرتبطًا بقوةٍ بوجودِ سلوكيات التحدي لدى الأطفالِ ذوي اضطراب طيف التوحد. كما لم تجد دراسات (Holden & Gitlesen, 2006; Kozlowski & Matson, 2012; McTiernan et al., 2011; Murphy et al., 2009) أي فروق ذات دلالة إحصائية بين النوعين في درجاتِ سلوكيات التحدي. وتمشيًا مع النتائج السابقة وجدت بغدادلي وآخرون (Baghdadli et al., 2003) أن متغيرَ النوع لم يكن عامل خطر لسلوكِ إيذاء الذات. وتتفقُ هذه النتيجةُ مع نتائج دراسة ماكتيرنان وآخرون (McTiernan et al., 2011) حيث لم يتنبأ العمر والنوع وساعات التدخل المقدمة بوجودِ سلوكيات التحدي وتكرارها وخطورتها لدى الأطفالِ ذوي اضطراب طيف التوحد.

وأظهرت دراسةُ أخرى نتائج متباينة ولكن مع تكرار أو شدة مرتفعة قليلاً في سلوكياتِ التحدي لدى الإناثِ ذوي اضطراب طيف التوحد من عمر 6-18 عامًا (Holtmann et al., 2007). كما تختلفُ النتيجة الحالية مع ذكرته مكلينتوك وآخرون (McClintock et al., 2003) من أن الذكورَ ذوو

اضطـراب طيف التوحد أكثرُ بشـكلٍ ملحـوظٍ من الإناثِ ذوي اضطـراب طيـف التوحـد في سـلوكياتِ التحـدي خاصـة السـلوك العـدواني. وقد يرجـعُ سـبب الاختلاف بـين نتيجـةِ الفـرض الثـاني ونتائـج بعـض الدراسـات السـابقة إلى اختـلافِ المرحلة العمريـة، أو اختلاف أدوات القيـاس المسـتخدمة في هـذه الدراسـات.

وبنـاءً عـلى نتائـج الفـرض الثـاني يتـم قبـولُ الفـرض الصفـري أي أنـه لا توجـدُ فـروق ذات دلالـة إحصائيـة في سـلوكياتِ التحـدي لـدى الأطفـالِ ذوي اضطـراب طيـف التوحـد وفقـاً لمتغـيرِ النـوع (ذكـور/ إنـاث)، وأن هنـاك قـدرًا ضئيلًا مـن الاختلافـاتِ والتباين بـين الذكور والإنـاث في أنـماطِ سـلوكيات التحدي؛ لذلـك لا يبدو أن النـوعَ يرتبـطُ بقـوةٍ بوجـودِ سـلوكيات التحـدي، وحتـى عندمـا يمكـنُ ملاحظـة بعـض الاختلافـات، فـإن حجمَ هـذه الاختلافـات ضئيـل.

10. 3 عرضُ نتائج الفرض الثالث:

ينـصُ الفـرضُ الثالـث عـلى أنـه "لا توجـدُ فـروق ذات دلالـة إحصائيـة في المهـاراتِ الاجتماعيـة لـدى الأطفـال ذوي اضطـراب طيـف التوحد وفقـاً لمتغيرِ النـوع (ذكور/ إنـاث). ويوضـحُ الجـدولُ (17) التـالي نتائـج اختبـار (ت)-لحسـابِ الفـروق بـين متوسـطي درجـات الأطفال ذوي اضطـراب طيـف التوحـد في المهـاراتِ الاجتماعيـة بأبعادهـا المختلفـة والدرجـة الكليـة؛ وفقًـا لمتغـيرِ النـوع (ذكـور/ إنـاث).

جـدولُ (17)

نتائجُ اختبار النسبة التائية بين متوسطي درجات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد تبعًا لمتغيرِ النوع (ذكور – إناث) في مقياسِ المهارات الاجتماعية بأبعاده والدرجة الكلية (ن=82)

المهاراتُ الاجتماعية	المجموعةُ	العددُ	المتوسطُ	الانحرافُ المعياري	قيمةُ "ت"	مستوى الدلالة
مهاراتُ التواصل	ذكور	57	17.50	4.92	0.316	غيرُ دالة
	إناث	25	17.16	3.77		
مهاراتُ ضبط الذات	ذكور	57	7.26	2.60	0.791	غيرُ دالة
	إناث	25	6.80	2.02		
مهاراتُ التعاون	ذكور	57	10.22	3.12	0.041	غيرُ دالة
	إناث	25	10.20	2.04		
مهاراتُ الطاعة	ذكور	57	13.01	3.51	0.268	غير دالة
	إناث	25	13.24	3.33		
الدرجةُ الكليةُ للمهاراتِ الاجتماعية	ذكور	57	48.01	12.37	0.226	غير دالة
	إناث	25	47.40	8.65		

المصدرُ: التحليلُ الإحصائي للبياناتِ باستخدامِ SPSS ن = (82) طفلاً

يتضحُ من الجدولِ (17) أن قيمةَ (ت) غير دالة إحصائيًا بالنسبةِ للدرجةِ الكليةِ للمهاراتِ الاجتماعيةِ والأبعاد كلٍ على حده؛ وهذا يعني قبولُ الفرضُ الصفري أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المهاراتِ الاجتماعية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وفقاً لمتغيرِ النوع (ذكور/ إناث).

مناقشةُ نتائج الفرض الثالث: أظهرت النتائجُ عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الأطفالِ الذكور والإناث ذوي اضطراب طيف التوحد في المهاراتِ الاجتماعية، ويعزو الباحثُ عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الأطفال في المهاراتِ الاجتماعية بالرغمِ من اختلافِ الجنس إلى التأخرِ في المهاراتِ اللغوية وأساليبِ التواصل وممارسة سلوكيات التحدي لدى الأطفالِ ذوي اضطراب طيف التوحد.

وقد تُفسَرُ هذه النتيجةُ بأن القصورَ في المشاركةِ الاجتماعيةِ قد يحدثُ إما لأن المهارةَ لم تُتعلم وأن السلوكيات المطلوبة ليست في ذخيرةِ الطفل، أو لأن عجز الدافع يؤدي إلى عدمِ استخدام الطفل للمهاراتِ المكتسبة (Sivaraman & Fahmie, 2018). بالإضافةِ إلى ذلك، فإن السلوكياتِ النمطية المرتبطة باضطرابِ طيفِ التوحد مثل الهز والرفرفة باليدِ غالبًا ما توصمُ الطفل وتخلقُ عزلة اجتماعية عن أقرانهِ، مما يزيدُ من إعاقةِ التواصل مع الآخرين (Boggs, 2016).

وتتفقُ هذه النتيجةُ مع نتائجِ دراسة ماتسون وآخرون (Matson et al., 2009b) التي أشارت إلى عدمِ وجود فروق في المهاراتِ الاجتماعية بين الأطفالِ ذوي اضطراب طيف التوحد على أساسِ النوع (ذكور/ إناث).

ويتبينُ مما سبق قبولُ الفرض الصفري للفرضِ الثالث وهو عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في المهاراتِ الاجتماعية، بين الذكور والإناث من الأطفالِ ذوي اضطراب طيف التوحد، وقد تم إثباتُ صحة هذا الفرض كلياً.

10. 4 عرضُ نتائج الفرض الرابع:

ينصُ الفرضُ الرابع على أنه "يمكنُ التنبؤ بالمهاراتِ الاجتماعية من خلالِ سلوكياتِ التحدي لدى الأطفالِ ذوي اضطراب طيف التوحد". وتم التحققُ من هذا الفرض باستخدامِ تحليل الانحدار المتعدد المتدرج Multiple Linear Regression Analysis لمعرفةِ التنبؤ بالمهاراتِ الاجتماعية بمعلوميةِ سلوكيات التحدي والجدولُ (18) التالي يوضحُ ذلك:

جدولُ (18)

نتائجُ تحليل الانحدار المتعدد المتدرج للتنبؤِ بالمهاراتِ الاجتماعية بمعلوميةِ سلوكيات التحدي (ن = 82)

المهارات الاجتماعية	المتغيراتُ المنبئة	"ر" المتعدد	"ر2" المتعدد	"ر2" المعدل	"ف" ودلالتها	قيمةُ الثابت	B	Beta	"ت" ودلالتها
	البعدُ الثاني (السلوكياتُ الغريبةُ)	0,593	0,351	0,343	**43,31	77,84	-1,899	-0,0593	**6,58

المصدرُ: التحليلُ الإحصائي للبياناتِ باستخدامِ SPSS ن = (82) طفلاً

يتضحُ من الجدولِ (18) أن قيمةَ "ف" لمعرفةِ دلالة إسهام السلوكيات الغريبة في المهاراتِ الاجتماعية بلغت (1 3أ3 4) وهي قيمةٌ دالة إحصائيًا عند مستوى (1 0أ0)، وأن قيمةَ "ت" لمتغيرِ السلوكيات الغريبة بلغت (8 5أ6) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (1 0أ0)، وبالتالي فإن الإسهامَ النسبي للسلوكياتِ الغريبةِ في التنبؤ بالمهاراتِ الاجتماعيةِ دال إحصائيًا، أي أن المهارات الاجتماعية يمكنُ التنبؤُ بها من خلالِ بُعد واحد فقط من أبعادِ سلوكيات التحدي وهو السلوكياتُ الغريبة.

ويمكنُ صياغةُ معادلة التنبؤ بالمهاراتِ الاجتماعية من خلالِ سلوكيات التحدي كالتالي:

درجةُ المهارات الاجتماعية = (قيمة B) X البعد الثاني+ قيمة الثابت

وبالتالي فإن درجةَ المهارات الاجتماعية من خلالِ السلوكيات الغريبة= -1,899× السلوكيات الغريبة+ 77,84.

مناقشةُ نتائج الفرضُ الرابع: يتبينُ من الجدولِ (18) أن المهارات الاجتماعية يمكنُ التنبؤ بها من نمطٍ واحد فقط من سلوكياتِ التحدي وهو السلوكياتِ الغريبة؛ بمعنى إنه يمكنُ التنبؤُ بمستوى المهاراتِ الاجتماعيةِ لدى الأطفالِ ذوي اضطراب طيف التوحد من خلالِ بعض سلوكيات التحدي حيثُ إن ظهورَ أحدُ أنماطِ سلوكياتِ التحدي بمفردهِ أو اجتماعه مع سلوكياتِ التحدي الأخرى يؤثرُ بشكلٍ سلبي على المهاراتِ الاجتماعية. ويُمكنُ تفسيرُ هذه النتيجةُ في أن وجودَ سلوكيات التحدي لدى الأطفالِ ذوي اضطراب طيف التوحد مؤشرًا للمهاراتِ الاجتماعية، وقد يكونُ من الممكنِ أن انخفاضَ أنماط سلوكيات التحدي يؤدي إلى تفاعلٍ أكثر بين الأطفالِ ذوي اضطراب طيف التوحد، وإذا حدث الاثنان في وقتٍ واحد، أو إذا أدت الزيادةُ في تفاعلاتِ الأقران إلى انخفاضٍ في

سلوكيات التحدي قد تحدثُ زيادةٌ في اكتسابِ المهارات الاجتماعية. ويمكنُ تفسيرُ ذلك أيضًا بأنه كلما زادت سلوكيات التحدي (السلوكياتُ الغريبة) كلما قللت من فرصِ التفاعل الاجتماعي المناسب مع الأقرانِ ومقدمي الرعاية والمجتمعِ بشكلٍ عام. وبالتالي يُعتبر ظهورُ سلوكيات التحدي أحدُ العواملِ المنبئة بمستوى المهارات الاجتماعية لدى الأطفالِ ذوي اضطراب طيف التوحد. كما أن سلوكيات التحدي قد تعيقُ نمو المهارات الضروريةِ اللازمة لحدوثِ الاندماج والتفاعلات الاجتماعيةِ الملائمة داخل المجتمع، كما تؤدي إلى الرفضِ والإقصاءِ من قِبل الزملاء ومقدمي الرعاية للأطفالِ ذوي اضطراب طيف التوحد.

وتتفقُ هذه النتيجةُ مع نتائجِ دراسة ماتسون وآخرون (Matson et al., 2013a) بأنه يمكنُ التنبؤ بمستوى المهارات الاجتماعية من خلالِ ظهور سلوكيات التحدي، وأن سلوكيات التحدي تؤثرُ تأثيرًا سلبيًا على المهاراتِ الاجتماعية، وتؤثرُ على التفاعلِ مع الآخرين؛ وبالتالي تُقلل من فرصِ الأطفال في تنميةِ مهاراتهم الاجتماعية. ونتائج دراسة ووترز وهيلي (Waters & Healy, 2012)التي أشارت إلى إمكانيةِ التنبؤِ بالمهاراتِ الاجتماعية من خلالِ تكرار المتغيرات الخارجية لسلوكِ إيذاء الذات، والسلوكيات الغريبة، وأن تكرارَ سلوك إيذاء الذات له تأثيرُ سلبي على المهاراتِ الاجتماعية، وعندما تتحسنُ المهاراتُ الاجتماعيةُ تنخفضُ السلوكيات العدائية. ويوضحُ اتجاهُ هذه العلاقات أهمية القدرات الاجتماعية في تنظيمِ السلوكيات الاجتماعيةِ المناسبةِ وغيرُ المناسبة. كما تتفقُ هذه النتيجةُ أيضًا مع نتائجِ دراسة ويلكينز (Wilkins, 2010) التي أشارت إلى أن درجات المهارات الاجتماعية يُمكنُ أن تتنبأ بالتباينِ في درجاتِ سلوكيات التحدي لدى الأطفالِ ذوي اضطرابِ طيف التوحد بدرجةٍ أعلى من شدةِ أعراضِ اضطرابِ طيف التوحد، وعلى الأخصِ فيما يتعلقُ بالتكرارِ، ومستوياتُ سلوك إيذاء الذات، والدرجةُ الكلية لسلوكياتِ التحدي. وتتفقُ هذه النتيجةُ مع نتائجِ دراسة ماتسون وآخرون (Matson et al., 2009a)حيثُ ساهمت السلوكياتُ الاجتماعيةُ السلبيةُ غير اللفظية والسلوكية العامة بشكلٍ كبيرٍ في التنبؤِ بالسلوكِ العدواني والمشكلات السلوكية العامة، بالإضافةِ إلى أن السلوكيات غيرُ اللفظية السلبية ساهمت بشكلٍ كبيرٍ في التنبؤِ بالسلوكِ النمطي. بِناءً على ما سبق، يتضحُ من نتائجِ الفرضِ الرابع أنه تحققَ بشكلٍ جزئيٍ، حيثُ أشارت النتائجُ إلى قدرةِ «السلوكيات الغريبة» على التنبؤِ بالمهاراتِ الاجتماعية لدى الأطفالِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحد، وعدم إمكانية الأنماط الأخرى لسلوكياتِ التحدي (السلوكُ العدواني، والسلوكُ النمطي، وسلوكُ إيذاء الذات) على التنبؤِ

بالمهاراتِ الاجتماعية (التواصلُ، ضبطُ الذات، التعاونُ، الطاعةُ) لدى الأطفالِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحد.

11- استنتاجاتُ البحث:

سعى البحثُ الحالي إلى الكشفِ عن طبيعةِ العلاقة بين سلوكياتِ التحدي والمهارات الاجتماعية لدى الأطفالِ ذوي اضطراب طيف التوحد، وبعد صياغة فروض البحث واختبارها بالاعتمادِ على الأساليبِ الإحصائيةِ المناسبة، وانطلاقًا من النتائجِ المتحصل عليها وعرضها وتفسيرها استنادًا إلى التراثِ النظري والدراسات السالفة الذكر، وهذا بعد تطبيق مقياس سلوكيات التحدي ومقياس المهارات الاجتماعية على عينة من الأطفالِ ذوي اضطرابِ طيف التوحد، والذي قُدر عددهم بـ (82) طفلاً من كلا النوعين، تم التوصلُ إلى ما يلي:

11. 1 توجدُ علاقة ارتباطيةٌ دالة إحصائيًا بين أنماطِ سلوكيات التحدي (السلوكُ العدواني، والسلوكياتُ الغريبة، والسلوكُ النمطي، وإيذاءُ الذات) ومساراتُ المهارات الاجتماعية (التواصلُ، وضبطُ الذات، والتعاونُ، والطاعةُ) لدى الأطفالِ ذوي اضطراب طيف التوحد المشاركين في البحثِ وهذا ما تم افتراضه، وقد جاءت هذه العلاقةُ في الاتجاهِ السالب، فكلما ارتفعت سلوكياتُ التحدي انخفضت المهاراتُ الاجتماعية لديهم والعكسُ صحيح.

11. 2 لا توجدُ فروق ذات دلالة إحصائية في سلوكياتِ التحدي بين الأطفالِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحد تبعًا لمتغيرِ النوع، أي أن الذكورَ والإناث متساويان فيما يخصُ مستويات أنماط سلوكيات التحدي، وهذا ما افترضه البحث من عدمِ وجود فروق دالة في سلوكياتِ التحدي تبعًا لمتغيرِ النوع، وبالتالي فهذا الفرضُ تحقق كليًا.

11. 3 لا توجدُ فروق ذات دلالة إحصائية في المهاراتِ الاجتماعية بين الأطفالِ ذوي اضطراب طيف التوحد تبعًا لمتغير النوع، هذا ما يدلُ على تكافؤِ الذكور والإناث في مساراتِ المهارات الاجتماعية، وبالتالي ليس لمتغيرِ النوع أثر في ذلك، وهذا ما افترضه البحث من عدمِ وجود فروق دالة في المهاراتِ الاجتماعية تبعًا لمتغيرِ النوع.

11. 4 يمكنُ التنبؤُ بدرجاتِ المهارات الاجتماعية لدى الأطفالِ ذوي اضطراب طيف التوحد من خلالِ نمط واحد فقط لسلوكياتِ التحدي وهو (السلوكياتُ الغريبة)، حيثُ أظهرت النتائجُ إمكانيةُ التنبؤ بالمهاراتِ الاجتماعية من خلالِ سلوكيات التحدي، وبالتالي فهذا الفرضُ تحققَ جزئيًا.

11. 5 وفي الأخيرِ فالنتائجُ التي أسفر عنها البحثُ الحالي حول الأطفال ذوي اضطراب

طيف التوحد قد اتفقت مع نتائجِ بعض الدراسات واختلفت مع ما خلصت إليه دراسات أخرى، وهذا يعودُ بالطبعِ إلى تباين خصائص العينات وأدوات القياس المستخدمة في البحثِ الحالي عن الدراساتِ الأخرى، وكذلك الزمان والأطر الثقافية والاجتماعية التي تُميز هذه الدراساتُ دون الأخرى.

12- توصياتُ البحث:

صاغَ الباحثُ التوصيات التالية في ضوءِ ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي:

12. 1 ضرورةُ إعداد برامج علاجية وتدريبية مخططة ومنظمة تراعي حاجات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وأن تكون تلك البرامج موجهة بشكلٍ أساسي لمعالجةِ سلوكيات التحدي.

12. 2 الاهتمامُ بالبرامجِ التي تجمعُ بين التدخلات المعرفية والسلوكية مع العلاج بالأدويةِ في الحدِ من سلوكيات التحدي وتنميةُ المهارات الاجتماعية لدى الأطفالِ ذوي اضطراب طيف التوحد.

12. 3 ضرورةُ تدريب وإرشاد وتوجيه مقدمي الرعاية والوالدين بطرقِ رعاية الأطفال ذوي اضطرابِ طيف التوحد وتنميةُ مهاراتهم الاجتماعية.

12. 4 تشجيعُ الأطفال ذوي اضطراب طيفِ التوحد على المشاركةِ الإيجابية في الأنشطةِ التربوية والاجتماعية والثقافيةِ والرياضية فهي تساعدُ في خفضِ سلوكيات التحدي لديهم، حيثُ يعتبرُ البعض أن هذه السلوكيات محاولة من الأطفالِ ذوي اضطراب طيف التوحدللتواصلِ معالمجتمعِ والمحيطينبه.

12. 5 ضرورةُ تدريب الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد منذُ الصغر على تنظيمِ انفعالاتهم والتحكمُ فيها، وإدراكُ مشاعرهم، وتنميةُ مهاراتهم الاجتماعية.

13- آفاقُ البحث المستقبليةُ:

1.13 سيكونُ من المفيدِ للغايةِ مُقارنةُ الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد غير المصحوبِ بالإعاقةِ الفكرية بالأطفالِ ذوي الإعاقة الفكرية من أجلِ فهم طبيعة العلاقة بين سلوكيات التحدي والمهارات الاجتماعية بشكلٍ أفضل.

2.13 ينبغي أن تبحثَ الدراساتُ المستقبلية أيضًا دورُ الأداء اللغوي (الاستقباليُ والتعبيري) في العلاقةِ بين سلوكياتِ التحدي والمهارات الاجتماعية لدى الأطفالِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحد.

3.13 إجراءُ بحوث إضافية، خاصةً فيما يرتبطُ بالصدقِ الخارجي لأدواتِ البحث الحالي وفي قابليتها للتطبيقِ على فئاتٍ أخرى.

4.13 دراسةُ العلاقة بين مستوى ودرجة اضطرابِ طيفِ التوحد وزيادة حدوث سلوكيات التحدي لدى الأطفالِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحد.

5.13 دراسةُ مُقارنة بين الأطفالِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحد والمراهقين ذوي اضطرابِ طيفِ التوحد في المهاراتِ الاجتماعية وسلوكيات التحدي.

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

الحجار، وفاء خليل حسن (2015). المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالضغوط النفسية لدى المرأة القيادية بمحافظات غزة. رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

السيد، أشرف أحمد عبدالقادر (2010). المهارات الاجتماعية لدى أطفال الأوتيزم ذوي الأداء المرتفع والمنخفض: دراسة مقارنة. المؤتمر العلمي اكتشاف ورعاية الموهوبين بين الواقع والمأمول، كلية التربية، جامعة بنها- في الفترة من 15-14 يوليو 2010، ص-291 352.

مرسي، منى مصطفى فرغلي (2013). مقياس المهارات الاجتماعية للمراهقات. مجلة الارشاد النفسي -مركز الارشاد النفسي، 30، 308-291.

عبد الرحمن، محمد السيد (1998). نظريات الشخصية. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

وهبة، هدى إبراهيم عبد الحميد (2010). المهارات الاجتماعية وعلاقتها بأعراض الوحدة النفسية لدى المراهقين. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة حلوان.

ثانياً/ المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Abdel- Rahman, M. E. (1998). *Personality theories* (in Arabic). Cairo: Dar Quba for Printing, Publishing and Distribution.

Abrams, D. A., Lynch, C. J., Cheng, K. M., & Phillips, J. (2013). Underconnectivity between voice-selective cortex and reward circuitry in children with autism. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 110(29), 12060–12065.

Adams, H. L., Matson, J. L., & Jang, J. (2014). The relationship between sleep problems and challenging behavior among children and adolescents with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(9), 1024-1030.

Al Sawi, R. A. (2014). Using Social Stories to Improve Challenging Behaviors in Young Children with Emotional and Behavioral Disabilities. *International Journal of Psycho-Educational Sciences*, 6 (3), 91-99.

Al-Hajjar, W. K. H. (2015). *Social skills and their relationship to psychological pressures among women leaders in Gaza governorates* (in Arabic).[Master Thesis, College of Education, Islamic University, Gaza].

Al-Sayed, A. A. A. (2010). Social skills in high- and low-performing Autism children: a comparative study (in Arabic). *Scientific Conference Discovering and Nurturing Talented People between Reality and Aspirations*, *College of Education*, *Benha University - from* 14-15 *July* 2010, pp. 291-352.

Alvarado, L. (2011). *The Behavioral Challenged Child & Its Teacher*. Unpublished Master thesis, University of Oslo, Norway.

American Psychiatric Association (APA) (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*: *DSM*-5(5th Ed.). American Psychiatric Association: Washington, D.C.

Avcil, S., Baykara, B., Baydur, H., Münir, K. M., & Emiroğlu, N. I. (2015). The validity and reliability of the Social Communication Questionnaire-Turkish form in autistics aged 4-18 years. *Turk psikiyatri dergisi= Turkish journal of psychiatry*, 26(1), 56-64.

Baeza-Velasco, C., Michelon, C., Rattaz, C., & Baghdadli, A. (2014). Are Aberrant Behavioral patterns associated with the adaptive behavior trajectories of teenagers with Autism Spectrum Disorders?. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(3), 304-311.

Baghdadli, A., Pascal, S., Grisi, S., & Aussilloux, C. (2003). Risk factors for self-injurious behaviors among 222 young children with autistic disorders. *Journal of Intellectual Disability Research*, 47, 622–627.

Bellini, S. (2008). *Building social relationships*: *A systematic approach to teaching social interaction skills to children and adolescents with autism spectrum disorders and other social difficulties*. AApC publishing.

Boggs, T. L. (2016). *The Effects of Environmental Modifications and Visual Supports in the Home on Engagement and Challenging Behaviors in Children with Autism*. Doctoral dissertation, East Tennessee, State University.

Bush, A. (2012). Working with people whose Behaviour challenges Services. In E. Emerson et al., (Eds.), *Clinical Psychology and People with Intellectual Disabilities* (pp. 205-233). UK: John Wiley & Sons.

Cervantes, P., Matson, J. L., Tureck, K., & Adams, H. L. (2013a). The relationship of comorbid anxiety symptom severity and challenging behaviors in infants and toddlers with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(12), 1528-1534.

Cervantes, P. E., Matson, J. L., Adams, H. L., Williams, L. W., Goldin, R. L., & Jang, J. (2013b). Comparing social skill profiles of children with autism spectrum disorders versus children with attention deficit hyperactivity disorder: Where the deficits lie. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(9), 1104-1110.

Centers for Disease Control and Prevention (2014). *Prevalence of autism spectrum disorders among children aged* 8 *years*: *Autism and developmental disabilities monitoring network*, 11 *sites*, *United States*, 2010 *morbidity and mortality weekly report*. *Surveillance summaries*, *Vol*. 63, Atlanta, GA: U.S. Department of Health and Human Services1–21.

Chevallier, C., Kohls, G., Troiani, V., Brodkin, E. S., & Schultz, R. T. (2012). The social motivation theory of autism. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(4), 231–239.

Chung, K. M., Jung, W., Yang, J. W., Ben-Itzchak, E., Zachor, D. A., Furniss, F., & Barker, A. A. (2012). Cross cultural differences in challenging behaviors of children with autism spectrum disorders: An international examination between Israel, South Korea, the United Kingdom, and the United States of America. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(2), 881-889.

Cruz, L. (2015). *Exploring parents' perception of stress related to challenging behaviors in school-age boys with ASDs*. (Doctoral dissertation, The Florida State University).

Emerson, E., Kiernan, C., Alborz, A., Reeves, D., Mason, H., Swarbrick, R., et al. (2001). The prevalence of challenging behaviors: A total population study. *Research in Developmental Disabilities*, 22, 77–93.

Fodstad, J. C., Matson, J. L., Hess, J., & Neal, D. (2009). Social and communication behaviours in infants and toddlers with autism and pervasive developmental disorder-not otherwise specified. *Developmental Neurorehabilitation*, 12(3), 152-157.

Fortea, I. B., Forner, C. B., Colomer, C., Casas, A. M., & Miranda, B. R. (2018). Communicative skills in Spanish children with Autism Spectrum Disorder and children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. Analysis through parents' perceptions and narrative production. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 50, 22-31.

Gresham, F., Van, M., & Cook, C. (2006). Social skills training for teaching replacement behaviors: Remediating acquisition deficits in at-risk students. *Behavioral Disorders*, 31(4), 363-377.

Gresham, F. M., Elliott, S. N., Cook, C. R., Vance, M. J., & Kettler, R. (2010). Cross-informant agreement for ratings for social skill and problem behavior ratings: An investigation of the Social Skills Improvement System—Rating Scales. *Psychological assessment*, 22(1), 157-166.

Harris, P., Humphreys, J., & Thomson, G. (1994). A checklist of challenging behaviour: the development of a survey instrument. *Mental Handicap Research*, 7(2), 118-133.

Healy, O., Brett, D., & Leader, G. (2013). A comparison of experimental functional analysis and the Questions About Behavioral Function (QABF) in the assessment of challenging behavior of individuals with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(1), 66-81.

Holden, B., & Gitlesen, J. P. (2006). A total population study of challenging behavior in the county of Hedmark, Norway: Prevalence and risk markers. *Research in Developmental Disabilities*, 27, 456–465.

Holtmann, M., Bo¨ lte, S., & Poustka, F. (2007). Attention deficit hyperactivity disorder symptoms in pervasive developmental disorders: association with autistic behavior domains and coexisting psychopathology. *Psychopathology*, 40, 172–177.

Hupp, S. D., LeBlanc, M., Jewell, J. D., &Warnes, E. (2010). History and overview. In J.L. Matson (ed.), *Social behavior and skills in children* (pp. 1-21). Springer, New York, NY.

Hutchins, N. S., Burke, M. D., Hatton, H., & Bowman-Perrott, L. (2017). Social skills interventions for students with

challenging behavior: Evaluating the quality of the evidence base. *Remedial and Special Education*, 38(1), 13-27.

Jang, J., Dixon, D. R., Tarbox, J., & Granpeesheh, D. (2011). Symptom severity and challenging behavior in children with ASD. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(3), 1028- 1032. doi: 10.1016/j.rasd.2010.11.008

Kogan, M. D., Blumberg, S. J., Schieve, L. A., Boyle, C. A., Perrin, J. M., & Ghandour, R. M., …. Van Dyck, P. C. (2009). Prevalence of parent-reported diagnosis of autism spectrum disorder among children in the US. *Pediatrics*, 124, 1395–1403.

Korbut, S., Hedley, D., Chetcuti, L., Sahin, E., & Nuske, H. J. (2020). Temperament predicts challenging behavior in children with autism spectrum disorder at age 5. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 71, 101492.

Kozlowski, A. M., & Matson, J. L. (2012). An examination of challenging behaviors in autistic disorder versus pervasive developmental disorder not otherwise specified: Significant differences and gender effects. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(1), 319-325.

Kozlowski, A. M., Matson, J. L., & Rieske, R. D. (2012). Gender effects on challenging behaviors in children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(2), 958-964.

Laugeson, E. A., Frankel, F., Mogil, C., & Dillon, A. R. (2009). Parent-assisted social skills training to improve friendships in teens with autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 39(4), 596-606.

Levinson, S., Eisenhower, A., Bush, H. H., Carter, A. S., & Blacher, J. (2020). Brief Report: Predicting Social Skills from Semantic, Syntactic, and Pragmatic Language among Young Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1-11.

Lydon, S., Healy, O., Roche, M., Henry, R., Mulhern, T., & Hughes, B. M. (2015). Salivary cortisol levels and challenging behavior in children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 10, 78-92.

Mahan, S., & Matson, J. L. (2011). Convergent and discriminant validity of the autism spectrum disorder-problem behavior for children (ASD-PBC) against the behavioral assessment system for children, (BASC-2). *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(1), 222-229.

Mandal-Blasio, R., Sheridan, K., Schreiner, G., & Ladner, T. (2010). Challenging behaviors. In J. Matson (Ed.), *Social Behavior and Skills in Children* (pp. 97-116). Springer, New York, NY.

Matson, J. L., & Wilkins, J. (2007). A critical review of assessment targets and methods for social skills excesses and deficits for children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 1(1), 28-37.

Matson, J. L., Gonzalez, M. L., & Rivet, T. T. (2008). Reliability of the autism spectrum disorder-behavior problems for children (ASD-BPC). *Research in Autism Spectrum Disorders*, 2(4), 696-706.

Matson, J. L., Dempsey, T., & LoVullo, S. V. (2009a). Characteristics of social skills for adults with intellectual disability, autism and PDD-NOS. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3(1), 207-213.

Matson, J. L., Fodstad, J. C., & Rivet, T. T. (2009b). The relationship of social skills and problem behaviors in adults with intellectual disability and autism or PDD-NOS. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3(1), 258-268.

Matson, J. L., Neal, D., Fodstad, J. C., & Hess, J. A. (2010a). The relation of social behaviours and challenging behaviours in infants and toddlers with autism spectrum disorders. *Developmental Neurorehabilitation*, 13(3), 164-169.

Matson, J. L., Mahan, S., Hess, J. A., Fodstad, J. C., & Neal, D. (2010b). Progression of challenging behaviors in children and adolescents with autism spectrum disorders as measured by the Autism Spectrum Disorders-Problem Behaviors for Children (ASD-PBC). *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4(3), 400-404.

Matson, j. L., Hess, J. A., & Mahan, S. (2013a). Moderating effects of challenging behaviors and communication deficits on social skills in children diagnosed with an autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7, 23–28.

Matson, J. L., Horovitz, M., Mahan, S., &Fodstad, J. (2013b). Reliability of the Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY) for children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(2), 405-410.

McClintock, K., Hall, S., & Oliver, C. (2003). Risk markers associated with challenging behaviours in people with intellectual disabilities: a meta analytic study. *Journal of Intellectual Disability Research*, 47, 405–416.

McGuire, K., Fung, L. K., Hagopian, L., Vasa, R. A., Mahajan, R., Bernal, P., & Veenstra-VanderWeele, J. (2016). Irritability and problem behavior in autism spectrum

disorder: A practice pathway for pediatric primary care. *Pediatrics*, 137(Supplement 2), S136-S148.

McFadden, B., Kamps, D., &Heitzman-Powell, L. (2014). Social communication effects of peer-mediated recess intervention for children with autism. *Research in autism spectrum disorders*, 8(12), 1699-1712.

McTiernan, A., Leader, G., Healy, O., & Mannion, A. (2011). Analysis of risk factors and early predictors of challenging behavior for children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(3), 1215-1222.

Medeiros, K., Mazurek, M. O., & Kanne, S. (2017). Investigating the factor structure of the Child Behavior Checklist in a large sample of children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 40, 24-40.

Morsi, Mona Mostafa Farghali (2013). Social Skills Scale for Adolescent Girls (in Arabic). *Journal of Psychological Counseling - Center for Psychological Counseling*, 30, 291-308.

Murray, D. S., Ruble, L. A., Willis, H., & Molloy, C. A. (2009). Parent and teacher report of social skills in children with autism spectrum disorders. *Language*, *Speech*, *and Hearing Services in Schools*, 40, 109-115.

Murphy, O., Healy, O., & Leader, G. (2009). Risk factors for challenging behaviors among 157 children with autism spectrum disorder in Ireland. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3(2), 474-482.

Parmenter, T. R., Harman, A. D., Yazbeck, M. L& ,.Riches, V. C. (2016). Life Skills Training For Adolescents with an Intellectual Disability. In Carr, A., Linehan, C., O'Reilly, G., Walsh, P. N., & McEvoy, J. (Eds.). *The Handbook of Intellectual Disability and Clinical Psychology Practice* (*pp*. 625-656). New York: Routledge/Taylor & Francis Group.

Picardal, D. (2012). *Practitioners' perceptions about their management skills of challenging behaviour among kindergarten children* (*a Maltese Sample*). Thesis of Master, Dublin Institute of Technology, University of Malta.

Rispoli, M., Lang, R., Neely, L., Camargo, S., Hutchins, N., Davenport, K., &Goodwyn, F. (2013). A comparison of within-and across-activity choices for reducing challenging behavior in children with autism spectrum disorders. *Journal of Behavioral Education*, 22(1), 66-83.

Rotheram-Fuller, E., Kim, M., Seiple, D., Locke, J., Greenwell, R., & Levin, D. (2013). Social skills assessments for children with autism spectrum disorders. *Autism*, 3(3), 1-8. 1000122. doi:10.4172/2165-7890.1000122

Sivaraman, M., & Fahmie, T. A. (2018). Using common interests to increase socialization between children with autism and their peers. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 51, 1-8.

Smith, M., & Berge, Z. (2009). Social Learning Theory in Second Life, *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 5(2), 439-445.

Stewart, M., Schnabel, A., Hallford, D. J., McGillivray, J. A., Forbes, D., Foster, M., ... & Austin, D. W. (2020). Challenging child behaviours positively predict symptoms of posttraumatic stress disorder in parents of children with Autism Spectrum Disorder and Rare Diseases. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 69, 101467.

Sturmey, P., Seiverling, L., & Ward-Horner, J. (2008). Assessment of challenging behaviors in people with autism spectrum disorders. In J. L. Matson (Ed.), *Clinical assessment and intervention for autism spectrum disorders* (*pp*. 131–156). Burlington, MA: Elsevier Inc.

Tyrer, P., Nagar, J., Evans, R., Oliver, P., Bassett, P., Liedtka, N., & Tarabi, A. (2016). The Problem Behaviour Checklist: short scale to assess challenging behaviours. *BJPsych open*, 2(1), 45-49.

Uwajimogu, O. (2012). *Coping with the needs of Clients with Challenging Behaviours in nursing homes Caregiver's Perspective*. Ph. D Thesis of Philosophy, Arcada University of Applied Sciences: Finland.

Wahba, Hoda Ibrahim Abdel Hamid (2010). *Social skills and their relationship to symptoms of loneliness in adolescents* (in Arabic). [Unpublished MA Thesis, Faculty of Arts, Helwan University].

Waters, P., & Healy, O. (2012). Investigating the relationship between self-injurious behavior, social deficits, and cooccurring behaviors in children and adolescents with autism spectrum disorder. *Autism Research and Treatment*, 2012, 1-7. doi:http://dx.doi.org/10.1155/2012/156481

Wilkins, J. (2010). *The relationship between social skills and challenging behaviors in children with autism spectrum disorders*. Doctoral Dissertation, Graduate Faculty of Louisiana, State University.

Xeniditis, K., Russell, A., & Murphy, D. (2001). Management of people with challenging behavior. *Advances in Psychiatric Treatment*, 7, 109-116.

تحليل محتوى كتب التربية الإسلامية للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية في ضوء مهارات التفكير الإبداعي

صالح بن إبراهيم المقاطي (*)
جامعة شقراء

(قدم للنشر في 1441/10/28هـ، وقبل للنشر في 1442/4/17هـ)

ملخص البحث: هدفت الدراسة إلى معرفة مهارات التفكير الإبداعي المتضمنة في كتاب الفقه للصف الثاني المتوسط في المملكة العربية السعودية، في ضوء مهارات التفكير الإبداعي: الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والحساسية للمشكلات، والتوسع أو التفاصيل. وتكوّن المجتمع الأصلي لهذه الدراسة من محتوى جميع كتب التربية الإسلامية للمرحلة المتوسطة، وتم اختيار كتاب الفقه في الجزأين: كتاب الطالب وكتاب النشاط، للصف الثاني المتوسط، للفصل الدراسي الأول، المطبوع عام الدراسي (1434/ 1435هـ)؛ عينةً عشوائية للدراسة. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لتحليل المحتوى، وقد تم تحليل المحتوى بناءً على قائمة لمهارات التفكير الإبداعي المحكّمة. وتوصلت الدراسة إلى أن مهارات التفكير الإبداعي الرئيسة الواردة في محتوى كتاب الطالب بالترتيب هي: الطلاقة، ثم الأصالة، ثم المرونة، ثم الحساسية للمشكلات، وبنسبة مئوية قدرها (٪89.65) للمهارات الواردة فقط، ولم ترد مهارة التوسع أو التفاصيل مطلقاً. بينما وردت في محتوى كتاب النشاط المهارات التالية بالترتيب: الطلاقة، ثم الأصالة، ثم المرونة، وبنسبة مئوية قدرها (٪65.50) للمهارات الواردة فقط، ولم ترد مهارتا الحساسية للمشكلات والتوسع أو التفاصيل مطلقاً. وكان من أهم توصيات الدراسة؛ بناء مصفوفة المدى والتتابع؛ لتضمين مهارات التفكير الإبداعي: الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والحساسية للمشكلات، والتوسع أو التفاصيل في محتوى كتاب الفقه في الجزأين: كتاب الطالب وكتاب النشاط، للصف الثاني المتوسط وفقَ مصفوفة المدى والتتابع.

كلمات مفتاحية: كتب التربية الإسلامية، مهارات التفكير الإبداعي.

*****

Analyzing the Content of Islamic Education Books for Intermediate School in the Kingdom of Saudi Arabia in the Light of Creative Thinking Skills

Saleh Ibrahim Almuqati (*)
Shaqra University

(Received 20/06/2020, accepted 02/12/2020)

Abstract: The study aimed to identify the creative thinking skills included in the Fiqh book for the second intermediate grade in Saudi Arabia in the light of creative thinking skills: fluency, flexibility, originality, sensitivity to problems, and elaboration. The original community of this study consisted of all the content of Islamic education textbooks for the intermediate stage of the first term of the academic year (1434/1435 H). The Figh book was selected as a random sample for the study. The descriptive-analytical approach was followed to analyze the content according to the refereed creative thinking skills list. The analysis showed that the primary creative thinking skills in the content of the student's book were in order: fluency, originality, flexibility, then sensitivity to problems, with a percentage of (89.65%) of these skills only, excluding the elaboration skill. While in the activity content book, the following skills were presented: fluency, originality, and flexibility, with a percentage of (65.50%), excluding the skills of sensitivity to problems and elaboration. One of the most important recommendations of the study was to build the range and sequence matrix to include creative thinking skills: fluency, flexibility, originality, sensitivity to problems, and elaboration in the content of the two-part Fiqh book: student book and activity book for the second intermediate grade according to the range and sequence matrix.

Keywords: Islamic education books, creative thinking skills.

(*) للمراسلة:

أستاذ مشارك ، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة شقراء، ص ب:122342، رمز بريدي: 4236-، المدينة شقراء، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Associate Prof., Dept. of Curriculum and Teaching Methods, Faculty of Education, Shaqra University, P.O. Box:122342, Code:4236, Shaqra City, Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail: salmuqati@su.edu.sa

www.nbu.edu.sa
DOI: 10.12816/0060905

مقدمة:

بناءُ الإنسانِ وتنميةُ مهاراتِ التفكير لديه يُعد هدفاً رئيساً من أهداف العملية التعليمية في أي دولة من دول العالم؛ ليتكيف الفرد مع المجتمع المحلي، والعالمي، ويستطيع العيش بسلام مع مَن حوله وبمهارات عالية في التفكير.

والتحدي الحقيقي الذي يقف أمام التعليم ومسؤولي صانعي المناهج التعليمية هو تنمية مهارات التفكير لدى المتعلم بكل أنواعه، سواء كان تفكيراً ناقداً، أو تفكيراً منطقياً، أو تفكيراً إبداعياً.

والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الإيسكو) التابعة لجامعة الدول العربية في اجتماع دمشق، عام 2008م، تُشير إلى أنه على الرغم من المحاولات التي تسعى إلى تحقيق تطوير ملحوظ في المناهج؛ فإن التركيز ما زال يعتمد على كثرة المعلومات، مما جعل المناهج بأوضاعها الحالية قاصرة عن تحقيق أهدافها، وتتصف بالعجز عن إشباع التفكير العلمي للطلاب، وخفض روح الابتكار والإبداع لديهم؛ ولذلك كان لا بد من استخدام مهارات التفكير، وتضمينها في المناهج حتى لا تتصف بالفقر والعجز عن تنمية التفكير لدى الطلاب، وخاصة أن التفكير العلمي في المناهج يُعد ضرورة تربوية مستقبلية (في سلامة، 2013).

إن التعليم اليوم يشهد تحدياً كبيراً أمام المتغيرات الحديثة كتدفق المعلومات بشكل لم يكن مسبوقاً من قبل، وهذا يُحتم على النظم التعليمية في الدول أن تُعيد النظر في طرق وأساليب و استراتيجيات التدريس لديها، فعليها أن تُعد الطلاب لمواجهة تلك المتغيرات المستمرة بتدريبهم على ممارسة التفكير بمهاراته الإبداعية، وتزويدهم بأكبر قدر ممكن من هذه المهارات، وهذا يتطلب إعادة النظر في محتوى المناهج، وأهدافها الدراسية، وأنشطتها التعليمية، وأدوات تقويمها (البكر، 2008).

والكتاب المدرسي وما يتضمنه من محتوى يظل الوعاء الأول الذي يتم من خلاله تزويد الطلاب بالمعارف، والعلوم، والمفاهيم، والحقائق، والنظريات. كما يُعد أهم عنصرٍ في العملية التعليمية؛ إذ يتم من خلاله بناء محتوىً علميٍّ قائم على مهارات الإبداع التي هي مادة هذا البحث العلمي.

ويؤكد ذياب (2007) أن الكتاب المدرسي يُعد أداة مهمة من أدوات التعليم والتعلم، ونظراً لما نشهده من تطور سريع في حياتنا المعاصرة كان لا بد من مراجعة دائمة لمحتويات الكتب الدراسية من أجل تحليلها، وتقويمها، وتطويرها؛ حيث تحتاج الكتب إلى تقويم وتطوير مستمر.

وبناء على ذلك فإن تصميم وإنتاج أي كتاب مدرسي لا بد أن يخضع لمعايير دقيقة عند صياغة محتواه أو حتى عند تضمينه مفاهيم ومهارات لمجالات التفكير العليا، ومن ضمنها مهارات

التفكير الإبداعي، وذلك من خلال بناء مصفوفة المدى والتتابع لتنمية مهارات التفكير الإبداعي على سبيل المثال.

ونتيجة لاهتمام النظم التعليمية ومناهجها بمهارات التفكير؛ فقد اهتمت وزارات التعليم في كافة الدول التي تهتم بتنمية الإبداع لدى مجتمعاتها بتضمين مهارات التفكير الإبداعي في الكتب الدراسية (الحميضي،2019).

ومواد التربية الإسلامية، وكتبها المتعددة في مراحل التعليم العام المختلفة، تُعدّ أحد الميادين المهمة التي تسهم في تنمية القدرة على التفكير وتنمية الإبداع لدى المتعلمين، ومن ضمنها مهارات التفكير الإبداعي. فالقرآن الكريم والسنة النبوية التي هي المحتوى العلمي لهذه المواد فقد اهتمت بالتفكير وإعمال العقل والحث عليه فالله سبحانه وتعالى خص الإنسان عن سائر مخلوقاته بعقله الذي هو مركز التفكير وأمره بإعمال العقل والتفكير في ملكوته سبحانه، كما قال تعالى (إن في ذلك لآيات لقوم يتفكرون) الجاثية:13، ولأهمية التفكير في القرآن الكريم فقد وردت (642) آية تدعو الإنسان إلى التفكير في ملكوت السماوات والأرض؛ ومن هنا نالت مواد التربية الإسلامية هذه الخصوصية من بين بقية المواد الأخرى. والمتأمل في كتب هذا التخصص يجد أن هناك تلازماً وثيقاً بين التفكير في ملكوت الله وتنمية مهارات التفكير بكل أنواعه من مهارات التأمل، ومهارات التحليل، ومهارات التفكير الناقد، والتفكير المنطقي، والتفكير الإبداعي؛ حيث إن القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف كثيراً ما يدعوان إلى التأمل والتفكير.

والتفكير الإبداعي عملية عقلية عليا تجعل الفرد يتأمل المراد التفكير فيه من أجل إنتاج أشياء إبداعية على غير المألوف، كما أشار إلى ذلك الحميضي (2009) بأن التفكير الإبداعي عملية عقلية هادفة، تؤدي إلى إنتاج وابتكار أشياء جديدة وغير مألوفة، وهذا يُسهم في بناء المجتمعات، ويزيد من إنتاجيتها؛ ولذلك فإن تنمية مهارات التفكير الإبداعي يُعد ضرورة ملحة ينبغي تضمينها في الكتب الدراسية.

ويرى فتح الله (1429) بأن المتتبع للأدب التربوي في العقود الثلاثة الأخيرة من القرن العشرين يجد أن هناك اهتماماً متزايداً بتنمية التفكير أثناء التعلم الرسمي لأنه يجعل التعليم أفضل ويؤدي إلى زيادة ذكاء المتعلم مما يجعلهم قادرين على أن يتحدثوا بطلاقة ويشاركون في اتخاذ القرار المناسب.

وقد أكدت كثير من الدراسات على ضرورة إجراء دراسات تجريبية لمعرفة تأثير مهارات التفكير الإبداعي في تنمية التحصيل الدراسي لدى المتعلمين في جميع التخصصات النظرية، والتطبيقية؛ كدراسة مرزوق (2005) التي أوصت بضرورة تنمية مهارات التفكير الإبداعي من

خلال المناهج، وهذا يعني - بالضرورة - تحليل محتوى مناهج التعليم عامةً، ومحتوى منهج التربية الإسلامية خاصة؛ لمعرفة مهارات التفكير الإبداعي المتضمنة فيها.

وكذلك دراسة ياسين (2013) التي أوصت بضرورة تنمية مهارات التفكير، ودراسة الحدابي وآخرين (2010) التي أوصت بقياس أثر المناهج في تنمية مهارات التفكير الإبداعي.

والباحث لم يجد سوى دراسات قليلة في مجال تحليل محتوى هذه الكتب وفي تخصصات نظرية أخرى؛ كاللغة العربية، والدراسات الاجتماعية، واللغة الإنجليزية، بينما لم يجد أي دراسة تناولت تحليل محتوى كتب تخصص التربية الإسلامية لمعرفة مدى تضمين مهارات التفكير الإبداعي فيها، وهي مجال هذه الدراسة.

ويتوقع الباحث بأن طبيعة محتوى كتب التربية الإسلامية لها علاقة بمهارات التفكير بعامة، ومهارات التفكير الإبداعي بخاصة؛ لأنها الوعاء الحقيقي الذي يضم في محتواه المفاهيم والقيم والمبادئ والحقائق القائمة على أصول الشريعة الإسلامية: الكتاب والسنة؛ والتي تحتاج إلى مهارات إبداعية في توصيلها للطلاب. ولذلك رأى الباحث إجراء دراسة لتحليل محتوى كتب التربية الإسلامية لمعرفة مدى ما تتضمنه، وما لا تتضمنه، من مهارات التفكير الإبداعي في المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية.

مشكلة الدراسة: تتمثل مشكلة الدراسة في السؤال الآتي: **ما مهارات التفكير الإبداعي المتضمنة وغير المتضمنة في كتاب الفقه للصف الثاني المتوسط في المملكة العربية السعودية، في ضوء مهارات التفكير الإبداعي؟**

أسئلة الدراسة: يتمثل السؤال العام للدراسة في الآتي: **ما مهارات التفكير الإبداعي المتضمنة وغير المتضمنة في كتاب الفقه للصف الثاني المتوسط في المملكة العربية السعودية في ضوء مهارات التفكير الإبداعي؟ ويتفرع عن هذا السؤال العام الأسئلة الفرعية الآتية:**

1. ما مهارات التفكير الإبداعي اللازم تضمينها في كتاب الفقه للصف الثاني المتوسط في المملكة العربية السعودية؟
2. ما مهارات التفكير الإبداعي المتضمنة في كتاب الفقه للصف الثاني المتوسط في المملكة العربية السعودية؟
3. ما مهارات التفكير الإبداعي غير المتضمنة في كتاب الفقه للصف الثاني المتوسط في المملكة العربية السعودية؟

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى معرفة مهارات التفكير الإبداعي المتضمنة وغير المتضمنة في كتاب الفقه للصف الثاني المتوسط في المملكة العربية السعودية، في ضوء مهارات التفكير الإبداعي. ويمكن تفصيل هذا الهدف العام إلى عدة أهداف على النحو الآتي:

1. تحديد مهارات التفكير الإبداعي اللازم تضمينها في كتاب الفقه للصف الثاني المتوسط في المملكة العربية السعودية.
2. تحديد مهارات التفكير الإبداعي المتضمنة في كتاب الفقه للصف الثاني المتوسط في المملكة العربية السعودية.
3. تحديد مهارات التفكير الإبداعي غير المتضمنة في كتاب الفقه للصف الثاني المتوسط في المملكة العربية السعودية.

أهمية الدراسة:

أولاً: الأهمية العلمية:

1. قلة الدراسات العلمية التي تناولت مجال مهارات التفكير الإبداعي في مقررات التربية الإسلامية في المرحلة المتوسطة بالتفصيل من حيث تحليل المحتوى، والأنشطة التعليمية، والتمارين، والتقويم في هذه المقررات؛ لمعرفة مدى توافر هذه المهارات.
2. أهمية تضمين مهارات التفكير الإبداعي في كتب التربية الإسلامية في مراحل التعليم المختلفة بعامة والمرحلة المتوسطة بخاصة.
3. تقديم دراسة علمية في تحليل محتوى كتاب الفقه للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية للأخذ بالتوصيات والمقترحات الملائمة لكتب التربية الإسلامية.
4. تحديد مهارات التفكير الإبداعي المتضمنة وغير المتضمنة في كتاب الفقه للصف الثاني المتوسط في المملكة العربية السعودية، في ضوء مهارات التفكير الإبداعي.

ثانياً: الأهمية العلمية:

1. ستسهم هذه الدراسة في بناء مصفوفة المدى والتتابع لمهارات التفكير الإبداعي في كتاب الفقه للصف الثاني المتوسط .
2. نتائج هذه الدراسة وتوصياتها ستزود وزارة التعليم – إن شاء الله تعالى – بقائمة من مهارات التفكير الإبداعي اللازم تضمينها في كتاب الفقه للصف الثاني المتوسط في المملكة العربية السعودية، في ضوء مهارات التفكير الإبداعي.
3. إن هذه الدراسة - بناءً على الاستقصاء ومصادر المعلومات المتاحة للباحث - جديدة في مجالها.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية:

مهارات التفكير الإبداعي هي: الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والحساسية للمشكلات، والتوسع أو التفاصيل المتضمنة في المحتوى.

الحدود المكانية:

محتوى كتاب الفقه للفصل الدراسي الأول في الجزأين: كتاب الطالب وكتاب النشاط للصف الثاني المتوسط، في المملكة العربية السعودية، والمطبوع عام (1434هـ/ 1435هـ).

الحدود الزمانية:

أجريت هذه الدراسة في الفترة الزمنية اللازمة لتحليل الكتاب المقرر، وهو وقت التطبيق الفعلي لتحليل المحتوى من3/ 1/ 1438هـ إلى 3/ 2/ 1438هـ.

مصطلحات الدراسة:

المهارة (skill):

يُعرّف شحادة، وآخرون (2003) المهارة بأنها: «القيام بعملية معينة بدرجة من السرعة والإتقان مع الاقتصاد في الجهد المبذول»(ص302). ويقصد بالمهارة في هذه الدراسة قدرة الفرد على أداء مهمةٍ ما بدرجة عالية من الكفاءة في السرعة والإتقان، وبأقل جهد ممكن، وفي وقت أقل.

التفكير (Thinking):

يذكر الصافي (2010) نقلاً عن سولو (Solo,1998) بأن التفكير سلسلة من العمليات الذهنية التي تحدث استجابة لمعلومات جديدة، فهو مجموعة من المعالجات الذهنية المعرفية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمنبه يتم استقباله عن طريق واحدة، أو أكثر من الحواس.

يُعرّف شحادة، وآخرون(2003) التفكير بأنه: « سلسلة من النشاطات العقلية غير المرئية التي يقوم بها الدماغ، عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمسة، بحثاً عن معنى في الموقف أو الخبرة»(ص123). فالتفكير عملية عقلية يستثيرها الموقف؛ ليتأمله العقل بحثاً عن إجابة له.

الإبداع (Creativity):

يُعرّف شحادة، وآخرون (2003) الإبداع بأنه: « قدرة العقل على تكوين علاقات جديدة تُحدث تغييراً في الواقع، ...وهو نوع من التفكير الإنتاجي، وفيه ينتج الطالب حلولاً متنوعة متعددة للمشكلة الواحدة» (ص15). فالإبداع: إنتاج بدائل وحلول جديدة وغير مألوفة للمشكلات.

التفكير الإبداعي (Creative Thinking) :

يرى تورانس (Torrance,1979, p.13) أن التفكير الإبداعي: عملية عقلية لإدراك الثغرات المفقودة، وفرض الفروض لحلها، واختبار صحتها، والتعبير عن النتائج، وإعادة اختبارها، أو تعديلها من أجل الوصول إلى نتائج جديدة. ويرى بأنه لا يمكن حدوثه دون إدراك، أو وعي بمشكلة ما. ويثبت شحادة، وآخرون (2003) أن التفكير الإبداعي عملية فكرية، تُنتج سلوكاً معيناً، يساعد المتعلم على إدراك عدد كبير من العلاقات (الطلاقة)، والتنوع (المرونة)، والجِدة (الأصالة). ويُعرفه جروان(2007) بأنه:» نشاط عقلي مركب وهادف، توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول أو التوصل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة سابقاً»(ص76). فالتفكير الإبداعي نشاط عقلي، مركب يبحث عن حلول، ومقترحات بديلة، لحل مشكلةٍ ما بطرق إبداعية. ويشير

جروان(2007) إلى أن اختبارات التفكير الإبداعي الأكثر شيوعاً أوضحت أن أهم مهارات التفكير الإبداعي، التي يمكن قياسها، هي: الطلاقة بأنواعها (اللفظية، والمعاني، والأشكال)، والمرونة، والأصالة، والإفاضة، والحساسية للمشكلات.

مهارات التفكير الإبداعي(Creative Thinking Skills):

وبناء على ما سبق من تعريفات؛ فإن مهارات التفكير الإبداعي يُقصد بها - في هذه الدراسة - قدرة المتعلم على توليد أكبر قدر ممكن من الحلول والبدائل لموقفٍ ما، أو مشكلة، أو عدد من المشكلات. والمواقف التي تتحدى تفكير المتعلم، بدرجة عالية من الكفاءة والإتقان؛ نتيجة لاستثارة عقله بمثيرات معينة في محتوىً دراسيٍ معين هي: الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والحساسية للمشكلات، والتوسع أو التفاصيل.

المرحلة المتوسطة:

هي الحلقة الوسطى من حلقات التعليم العام في المملكة العربية السعودية، وتشرف عليها وزارة التعليم، ويلتحق بها الطالب بعد اجتياز المرحلة الابتدائية، ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات دراسية، وكل سنة دراسية مكونة من فصلين دراسيين، ويلتحق الطالب بعدها بالمرحلة الثانوية (عبد الحكيم حميد،2012، ص: 76).

كتاب الفقه:

هو الكتاب الذي يتم تدريسه في الصف الثاني المتوسط، ويتكون من جزء ين: كتاب الطالب، وكتاب النشاط، وتم تدريسه في العام 1434-1435هـ. (وزارة التربية والتعليم، 1429).

الإطار النظري:

التفكير الإبداعي:

يتفق التربويون على أن التعليم من أجل التفكير، أو تعليم مهارات التفكير، من أهداف التربية والتعليم، كما ذكره جروان (2007) على مستوى المجتمعات؛ ولذا ينبغي على جميع السياسات التعليمية توجيه المتعلمين إلى ممارسة أنواع مهارات التفكير، مثل: التفكير المنطقي، والتفكير الناقد، والتفكير الإبداعي وغيرها من مهارات التفكير. فالمدارس والجامعات ما وُجدت إلا من أجل تنمية التفكير لدى المتعلم؛ ليتكيف مع مجتمعه المحلي، أو الإقليمي، أو العالمي. ومن أهم مصادر تعلم التفكير هو تضمين مهارات التفكير في محتوى الكتب الدراسية.

والتفكير الإبداعي نوع من أنواع التفكير الذي لابد من تضمين مهاراته الإبداعية في محتوى الكتب الدراسية بعامة، وفي كتب التربية الإسلامية بوجه خاص. ويُعرفه هونج (Honig, 2001) بأنه: «التفكير المتشعب الذي يتضمن تحطيم وتقسيم الأفكار القديمة، وعمل روابط جديدة، وتوسيع حدود المعرفة، وإدخال الأفكار العجيبة والمدهشة؛ أي توليد أفكار ونواتج جديدة من

خلال التفاعل الذهني، وزيادة المسافة المفاهيمية بين الفرد وما يكتسبه من خبرات»(ص34).

ويُشير فانديروبس (Vanderbos, 2006) بأن التفكير الإبداعي ما هو إلا العملية العقلية التي تقود إلى ابتكارات جديدة، أو حلول جديدة للمشكلات المطروحة. فالتفكير الإبداعي نشاط عقلي، مركب يبحث عن حلول، ومقترحات بديلة، لحل مشكلةٍ ما بطرق إبداعية.

ويُوضح كلٌّ من البكر(2008)، والموسى والمحلاوي(2016) أن التفكير الإبداعي ما هو إلا إنتاج الجديد من الأفكار والتفاصيل التي هي جوهر عملية الإبداع، وأنه حالة ذهنية معقدة تتصف بالشمولية والتعقيد. ولذا فإن هذه الحالة الإبداعية يستجمع فيها الفرد جوانبه المعرفية والوجدانية وانفعالاته وأخلاقياته للوصول إلى مستوى عالٍ من التفكير المعقد لتوليد الأفكار. وقد يستخدم الباحثون تعبيرات متنوعة للتعبير عن مفهوم التفكير الإبداعي، مثل: التفكير المتَدج، والتفكير المتباعد، والتفكيرالتجانبي، كما قد يسمى بالتفكير الابتكاري.

وتتفق الدراسات والأدبيات التربوية – على الرغم من اختلافاتها حول تحديد طبيعة الإبداع، والتفكير الإبداعي – على أن أهم مهارات التفكير الإبداعي هي الطلاقة والمرونة والأصالة، كما ورد في دراسة عبادة(1993)، ودراسة أبوحطب(1993)، ودراسة حنورة(1997). وبعضهم أضاف مهارة الحساسية للمشكلات للمهارات الثلاث الآنفة الذكر، كما في دراسة البرقعاوي(2012) ودراسة صالح(2011) ودراسة هارولد وراي وإيفا (Harold, Ray & Eva, 2014) ودراسة هونج وميليجرام (Hong & Milgram, 2010) ، بينما يذكر جروان(2007) أن اختبارات التفكير الإبداعي الأكثر شيوعاً أوضحت بأن أهم مهارات التفكير الإبداعي، والتي يمكن قياسها، خمس مهارات هي: مهارة الطلاقة بأنواعها (الطلاقة اللفظية، وطلاقة المعاني، وطلاقة الأشكال)، ومهارة المرونة، ومهارة الأصالة، ومهارة الإفاضة، ومهارة الحساسية للمشكلات. وهي بالتفصيل:

الطلاقة (Fluency) : ذكر جروان(2007) و الصافي(2005) أن الطلاقة تعني القدرة على توليد أكبر عدد ممكن من البدائل أو المترادفات أو الأفكار أو المشكلات أو الاستعمالات أو الرسوم أو الصور أو الأشكال عند الاستجابة لمثيرٍ معين، وبسرعة وسهولة في التوليد، وفي وقت قياسي. وهي عملية استدعاء وتذكر لمعلومات وخبرات ومفاهيم سابقة لدى المتعلم. وتتكون من ثلاثة أنواع، هي:

1. الطلاقة اللفظية أو الكلمات: إنتاج أكبر قدر ممكن من الألفاظ والكلمات والحروف بخصائص وشروط معينة.
2. الطلاقة الفكرية أو المعاني: إنتاج أكبر قدر

ممكن من الأفكار تجاه مثير ما، وقد تكون الفكرة كلمة أو مفردة، وقد تكون مركبة ومعقدة كعنوان لآية أو حديث أو صورة أو جملة تعطي أفكاراً موحدة.

3. طلاقة الأشكال والصور والرسوم: رسم أكبر قدر ممكن من الصور والأشكال والرسوم والخطوط التوضيحية لمثير وضعي أو بصري.

المرونة (Flexibility): القدرة على توليد أفكار متنوعة ليست من الأفكار المتوقعة، وهي تحول مسار التفكير مع تغير المثير أو الموقف؛ بمعنى ألا يتصف بالجمود الذهني في التفكير، فالاهتمام هنا ينصب على تنوع الأفكار أو الاستجابات، فالتركيز هنا على الكيف دون الكم، بخلاف مهارة الطلاقة. ومن أشكال المرونة: المرونة التلقائية، والمرونة التكيفية، ومرونة إعادة التعريف، أو التخلي عن مفهوم قديم ونحوه.

الأصالة (Originality): يُقصد بها الجِدّة والتفرد؛ بمعنى أن تكون الفكرة جديدة لم يسبق لها أحد، وتفرد بها صاحبها، فالفكرة لا تعدّ أصيلة إلا إذا كانت تطرح لأول مرة.

الحساسية للمشكلات (Sensitivity to Problems): أوضح جمل (2002) بأن حساسية المشكلات هي الوعي بوجود مشكلةٍ ما، واكتشافها، وتحري المعلومات عنها، نتيجة للمرور بموقف أو مثيرٍ ما، جعله يشعر ويتحسس بوجود مشكلة. فاكتشاف المشكلة والتحقق من وجودها هو أول خطوات الحل لها، فبعض الأفراد أسرع من غيرهم في ملاحظة المشكلة، والتحقق منها، والعمل على حلها.

التوسع أو التفاصيل (Elaboration): بيّن الصافي (2005) التوسع بأنه القدرة على إضافة تفاصيل جديدة ومتنوعة لفكرة ما، أو حل مشكلة، وتقديم إضافات وتفاصيل جديدة ومتنوعة من شأنها أن تساعد على تطويرها، وإشباعها، وتنفيذها.

الدراسات السابقة:

مقرر التربية الإسلامية بكتبه المتعددة في مراحل التعليم العام أحد الميادين المهمة التي تسهم في تنمية مهارات التفكير والإبداع. ولمعرفة مدى تضمين مهارات التفكير الإبداعي في هذه الكتب التي هي مجال هذه الدراسة؛ فقد تمت مراجعة الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت مجال الدراسة الحالية، وتوصل الباحث إلى عدد كبير من الدراسات في مجال مهارات التفكير الإبداعي، وارتأى الباحث أن يلتزم بالدراسات الحديثة التي بدأت من عام (2008م)، التي لها علاقة مباشرة بتحليل مهارات التفكير الإبداعي في محتوى كتب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية فقط، أو لها علاقة بالتخصصات النظرية المشابهة لمواد التربية الإسلامية؛ كاللغة العربية، أو الاجتماعيات،

أو اللغة الإنجليزية، أو دراسات أجنبية حديثة لها علاقة بالمهارات ذاتها؛ ولذا فإن الدراسة الحالية تتشابه مع هذه الدراسات في المرحلة الدراسية ومنهجية البحث، وتختلف في المحتوى والنتائج.

أولاً: الدراسات التي تناولت تحليل مهارات التفكير الإبداعي:

من أهم الدراسات التي باللغة العربية دراسة البكر (2008) التي تهدف إلى معرفة مدى إسهام التدريبات المتضمنة في كتب النصوص المقررة بالمرحلة المتوسطة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي: الطلاقة والمرونة والأصالة لدى الطلاب. وتكونت عينة الدراسة من تحليل التدريبات المتضمنة في محتوى كتب النصوص المقررة على طلاب المرحلة المتوسطة في عام 2006/ 2007م، ما عدا التدريبات الخاصة بالقراءة في النشاطات المصاحبة. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على أسلوب تحليل المضمون، وتم تطبيق أداة محكمة لتحليل المحتوى.

وتوصلت الدراسة إلى ضَعف مستوى إسهام التدريبات المتضمنة في كتب النصوص الأدبية المقررة بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب.

وتتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في منهجية البحث إلا أن هذه الدراسة تناولت التدريبات المتضمنة في المحتوى بخلاف الدراسة الحالية التي تناولت المحتوى بجميع أنشطته وتدريباته وصوره وأشكاله التخطيطية، وتميزت الدراسة الحالية بتناولها جميع مهارات التفكير لإبداعي، بينما تناولت دراسة البكر ثلاث مهارات فقط.

وجاءت دراسة الزهراني (2016) بهدف تحديد مهارات القراءة الإبداعية بمهاراتها الأربع: الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفاصيل اللازمة لطلاب الصف الثاني المتوسط، وتقويم نشاطات التعلم في ضوئها. وقد تكونت عينة الدراسة من (358) نشاطاً تعليماً متعلقاً بمهارة القراءة في مقرر لغتي الخالدة، للصف الثاني المتوسط لكتاب الطالب وكتاب النشاط المطبوع لعام 1435/ 1436هـ، واستخدم الباحث المنهج الوصفي لتحليل المحتوى القائم على وحدة المضمون.

وتوصلت الدراسة إلى أن نشاطات التعلم الواردة في المقرر هي: ست مهارات تتعلق بالطلاقة بنسبة 20.7٪، وخمس مهارات تتعلق بالمرونة بنسبة 13.2٪، وأربع مهارات تتعلق بالأصالة بنسبة 5.6٪، وأربع مهارات تتعلق بالتفاصيل بنسبة 42.7٪، وهذه المهارة هي الأعلى نسبةً من بين تلك المهارات، ولاحظت الدراسة غياب التوازن والشمول في بناء النشاطات، وعدم تدرجها حسب المهارات اللازمة لطلاب الصف الثاني المتوسط. وتتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية

في تناولها للصف الثاني المتوسط، بينما اختلفت في موضوعها؛ إذ بحثت مهارة القراءة الإبداعية في نشاطات التعلم في محتوى كتاب اللغة العربية، بخلاف الدراسة الحالية التي تناولت المحتوى بجميع أنشطته وتدريباته وصوره وأشكاله التخطيطية. وتميزت الدراسة الحالية بتناولها جميع مهارات التفكير الإبداعي، بينما تناولت هذه الدراسة أربع مهارات فقط.

أما دراسة الموسى والمحلاوي (2016) فهدفت إلى تحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط في ضوء مهارات التفكير الإبداعي: الطلاقة، والمرونة، والأصالة، وحساسية المشكلات. وتكونت عينة الدراسة من كتاب الصف الأول المتوسط للفصلين الدراسيين الأول والثاني لكتاب الطالبة وكتاب النشاط، للعام 1434/ 1435هـ. واستخدم الباحثان المنهج الوصفي القائم على تحليل المحتوى بحيث تم اعتماد الفقرة وحدةً للتحليل، ومهارات التفكير الإبداعي فئةً للتحليل.

وقد توصلت الدراسة إلى أن مهارة الطلاقة جاءت في الترتيب الأول من بين بقية المهارات وبنسبة (56.33٪)، وهي نسبة متوسطة، أما مهارة المرونة فجاءت في الترتيب الثاني بنسبة (19.88٪)، وجاءت مهارة الحساسية للمشكلات في الترتيب الثالث بنسبة (12.67٪)، ثم مهارة الأصالة في الترتيب الرابع بنسبة (11.10٪) من بين تلك المهارات.

وتتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في الصف الدراسي وتطبيق المنهج الوصفي التحليلي، وتختلف في كونها تناولت محتوى كتب الدراسات الاجتماعية، بينما الدراسة الحالية تناولت محتوى كتاب الفقه فقط. وتميزت الدراسة الحالية بتناولها جميع مهارات التفكير الإبداعي، بينما تناولت هذه الدراسة أربع مهارات فقط.

بينما دراسة الصلال وبنت الدابس (2018) تهدف إلى معرفة مدى توافر مهارات التفكير الإبداعي: الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتوسع في مقرر اللغة الإنجليزية للصف الثاني المتوسط في المملكة العربية السعودية. وتكونت عينة الدراسة من تحليل محتوى كتاب اللغة الإنجليزية للفصل الدراسي الأول في الجزأين: كتاب الطالبة والتمارين، المطبوعان عام 2015/ 2016م، في المملكة العربية السعودية، واستخدمت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيق أداة محكمة لتحليل المحتوى، وتم بناؤها في ضوء مهارات التفكير الإبداعي.

وقد توصلت الدراسة إلى توافر مهارات التفكير الإبداعي في المحتوى بنسبة (32٪)، موزعة بنسب متفاوتة على أربع مهارات، هي: مهارة الطلاقة بنسبة (47.2٪)، وتلتها مهارة المرونة بنسبة (38٪)، ثم مهارة الأصالة بنسبة (24.8٪)، وأخيراً مهارة التفاصيل بنسبة (17٪). وبلغ متوسط توافر مهارات التفكير

في محتوى كتاب الطالبة بنسبة (30.6٪)، بينما بلغت نسبة توافر هذه المهارات بمحتوى كتاب التمارين (35٪).

وهذه الدراسة مسحية وصفية تحليلية في محتوى كتب اللغة الإنجليزية بالتطبيق على كتابي الطالبة والتمارين، فهي تتفق مع الدراسة الحالية في المنهجية والمرحلة الدراسية التي تدرسها، وتختلف في الجنس ومجال التطبيق؛ إذ تناولت الدراسة الحالية محتوى كتاب الفقه فقط. وتميزت الدراسة الحالية بتناولها جميع مهارات التفكير الإبداعي، بينما هذه الدراسة تناولت أربع مهارات فقط.

وقدم العزام (2019) دراسة هدفها تقويم كتاب الاجتماعيات في ضوء مهارات التفكير الإبداعي: الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والحساسية من المشكلات. وتكونت عينة الدراسة من تحليل محتوى كتاب الاجتماعيات للصف الأول المتوسط المطبوع في عام 2017/ 2018م، بمدينة الحلة في جمهورية العراق، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيق أداة محكمة لتحليل المحتوى.

وقد بينت نتائج الدراسة أن مهارتي الطلاقة والمرونة قد توافرتا في الكتاب، أما مهارتا الأصالة والحساسية من المشكلات فقد كانتا غير متوافرتين في الكتاب مطلقاً.

وتتفق الدراسة الحالية مع هذه الدراسة في المرحلة الدراسية وموضوع الدراسة، وتختلف المادة الدراسية وفي المنطقة؛ إذ إنها دراسة أُجريت في العراق. وتميزت الدراسة الحالية بتناولها جميع مهارات التفكير الإبداعي، بينما هذه الدراسة تناولت أربع مهارات فقط.

وقدم الحميضي (2019) دراسة هدفت إلى الكشف عن مدى توافر مهارات التفكير الإبداعي في كتاب اللغة الإنجليزية للصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية، وتكونت عينة الدراسة من تحليل محتوى كتاب اللغة الإنجليزية المقرر عام 1438/ 1439هـ، والمشتمل على كتاب الطالب وكتاب التمارين وكتاب القواعد، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيق أداة لتحليل المحتوى مكونة من (17) مهارة موزعة على ثلاث مهارات رئيسية، هي: الطلاقة، والمرونة، والأصالة، واختيرت الفقرة وحدةً للتحليل.

وقد توصلت الدراسة إلى أن مهارات التفكير الإبداعي قد تكررت (123) مرة في كتاب اللغة الإنجليزية للصف الأول المتوسط؛ حيث جاءت مهارة الطلاقة في المرتبة الأولى بتكرار بلغ (114) مرة، وتلتها مهارة المرونة بتكرار بلغ (5) مرات، وجاءت في المرتبة الأخيرة مهارة الأصالة بتكرار بلغ (4) مرات.

وكشفت النتائج عن أن كتاب التمارين لديه أعلى تكرارات؛ حيث بلغت (49) مرة، بينما جاء كتاب القواعد في المرتبة الأخيرة؛ إذ بلغ التكرار فيه (30) مرة. وتتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في المرحلة الدراسية. وتميزت الدراسة الحالية بتناولها جميع مهارات التفكير الإبداعي، بينما هذه الدراسة تناولت ثلاث مهارات فقط.

ثانياً: الدراسات الأجنبية في مجال مهارات التفكير الإبداعي:

لم يجد الباحث أي دراسة أجنبية لها علاقة بتحليل محتوى الكتب في مجال مهارات التفكير الإبداعي سوى بعض الدراسات التجريبية في مجال مهارات التفكير الإبداعي، وليست في تحليل المحتوى، وسأذكر أحدث دراستين منها فقط، وهي:

دراسة دواي ودامرس وأسريل (Dwi,Damris & Asril, 2019) التي تهدف إلى تطوير مهارات التفكير الإبداعي لدى معلمي الكيمياء في اندونيسيا لقياس مهارات الطلاقة والتواصل والحساسية والخيال لدى طلابهم، واستخدمت الدراسة المنهج المسحي الاستقصائي لتصميم أداة لقياس مهارات التفكير الإبداعي وفقاً لنموذج (Borg and Gall).

وقد توصلت الدراسة إلى نموذج محكم يتناول مهارات الطلاقة والتواصل والحساسية والخيال ويقيس هذه المهارات بفاعلية عالية. تميزت هذه الدراسة بتحديد مهارات التفكير الإبداعي اللازم قياسها لدى الطلاب وبنت لها مقياساً خاصاً، وهي تلك المهارات الإبداعية التي تناولتها الدراسة الحالية بالتحليل.

أما دراسة ريتر وكرايجنس وبيكنس (Rit-ter,Crijns & Biekens, 2020) فهدفها تعزيز مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين، وطبقت الدراسة على عينة تجريبية من الطلاب عددهم (133) طالباً؛ حيث خضعوا لدورة تدريبية (140) ساعة، لمدة عام دراسي لتنمية مهارات التفكير الإبداعي، و(65) طالباً كانوا بالبرنامج وانسحبوا لم يستكملوا البرنامج واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي. وتم قياس درجة إبداع الطلاب للمجموعتين قبل وبعد التدريب وفي منتصف البرنامج.

وقد توصلت الدراسة إلى أن التدريب على الإبداع أدى إلى زيادة مهارات الطلاب في تكوين الأفكار الإبداعية ومرونتها مع الاحتفاظ بالأصالة.

تتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في مهارات الإبداع التي تم تناولها، بينما هذه

الدراسة تختلف في المنهجية؛ حيث أنها دراسة شبه تجريبية، والدراسة الحالية دراسة تحليل محتوى.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

تم تطبيق المنهج الوصفي التحليلي (تحليل المحتوى)، باعتباره أكثر مناهج البحث العلمي ملاءمة لأهداف الدراسة؛ إذ تمكن الباحث بواسطته وصف الظاهرة المدروسة وصفاً موضوعياً منظماً، وكمياً، وتفسيرها كما تقع (طعيمة،2004، ص :95). وذلك عن طريق الرصد التكراري المنظم لوحدة التحليل المختارة، سواءً كانت موضوعاً، أو كلمةً، أو مفردةً (العساف، 1408هـ، ص:235)، أو جملة، أو شبه جملة، أو نصاً شرعياً من القرآن الكريم، أو السنة النبوية.

مجتمع الدراسة وعينته:

يتكون المجتمع الأصلي لهذه الدراسة من (113) نشاطاً تعليمياً متضمناً في كتاب الفقه في الجزأين: كتاب الطالب وكتاب النشاط للصف الثاني المتوسط في المملكة العربية السعودية، للفصل الدراسي الأول، المطبوع للعام الدراسي (1434/ 1435هـ)، ويتم تدريسه في مدارس التعليم العام، التابعة لوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية. وقد وقع الاختيار العشوائي بالطريقة العنقودية على هذا الكتاب؛ ليكون عينة الدراسة في المرحلة المتوسطة من بين بقية كتب الفقه المقررة في جميع المراحل. ويمكن توضيح خصائص عينة الدراسة من خلال الجدول رقم (1) الآتي:

جدول رقم (1)

خصائص عينة الدراسة: كتاب الفقه للصف الثاني المتوسط (كتاب الطالب، وكتاب النشاط)

الكتاب	عدد الصفحات	عدد الوحدات	عدد الأنشطة التعليمية في الكتاب حسب تصنيف الوحدة					المجموع الكلي
			المحتوى	فكّر	تمارين	تقويم	**مجموع الأنشطة التعليمية**	
كتاب الطالب	83	7	27	7	22	7	63	63
كتاب النشاط	31	7	**لا يوجد تصنيف مثل تصنيف كتاب الطالب**				50	50
المجموع الكلي	114	14						113

أدوات الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحث باستخدام الأدوات التالية:

أولاً: قائمة رصد مهارات التفكير اللازم تضمينها في محتوى كتاب الفقه في الجزأين: كتاب الطالب وكتاب النشاط، والمؤلفة من (5) مهارات رئيسة، هي مهارات التفكير الإبداعي المتفق عليها: الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والحساسية للمشكلات، والتوسع أو التفاصيل؛ لتكون معياراً لتقويم كتاب الفقه في ضوئه، وتم تحديد مهارات فرعية، وهي بحد ذاتها مؤشرات تدل على توافر مهارات التفكير الإبداعي المتفق عليها من عدمه؛ حيث تضمنت مهارة الطلاقة (8) مؤشرات، ومهارة المرونة (7) مؤشرات، ومهارة الأصالة (8) مؤشرات، ومهارة الحساسية للمشكلات (3) مؤشرات، ومهارة التوسع أو التفاصيل (3) مؤشرات.

ثانياً: تصميم أداة تحليل المحتوى، وتسمى بطاقة تحليل المحتوى، وهي نفس قائمة رصد مهارات التفكير الإبداعي اللازم توافرها في كتاب الفقه في المرحلة المتوسطة، وتم استخدامها لأغراض تحليل محتوى كتاب الفقه في الجزأين: كتاب الطالب، وكتاب النشاط.

إجراءات تطبيق الدراسة:

أولاً- بناء أداة الدراسة:

قام الباحث في هذه المرحلة بتحديد مهارات التفكير الإبداعي اللازم تضمينها في كتاب الفقه في المرحلة المتوسطة، وفقاً للخطوات الآتية:

1. الاطلاع على الأدب التربوي، والبحوث العلمية، والدراسات السابقة التي تناولت مهارات التفكير الإبداعي بصفة عامة في كتب دراسية مختلفة.
2. استقراء نظام التعليم العام للمرحلة المتوسطة، وأهدافه، وسياساته، وكتبه المطبقة في التعليم المتوسط في المملكة العربية السعودية، ومراجعة السياسة العليا للتعليم في المملكة العربية السعودية؛ لمعرفة ما له علاقة بمهارات التفكير الإبداعي التي تم تناولها في مختلف الكتب الدراسية، أو في السياسة العليا للتعليم، ولم يجد الباحث أي كتاب دراسي في نظام التعليم تناول مهارات التفكير الإبداعي بوصفها مادةً مستقلة، وكذلك لم يجد أي برنامج تعليمي للتدريب على مهارات التفكير الإبداعي.
3. اعتمد الباحث على قائمة مهارات التفكير الإبداعي التي تم تصميمها وتحكيمها بوصفها معياراً لقياس مدى توافر هذه المهارات في عينة الدراسة، وتتكون هذه القائمة من (29) مؤشراً يدل عليها.
4. تم تحكيم أداة الدراسة؛ لتكون مقياساً يمكن استخدامها في التطبيق على العينة، وقد تم تحكيم هذه الأداة (الاستبانة، أو المقياس) للتأكد من صدق محتوى قائمة

مهارات التفكير الإبداعي اللازم تضمينها في كتب التربية الإسلامية للمرحلة المتوسطة، وضبط العبارات من حيث: مدى وضوح المؤشرات، ومدى انتماء هذه المؤشرات للمهارات الرئيسة للتفكير الإبداعي، ومدى مناسبة المؤشر للمرحلة العمرية للطلاب، وتعديل ما يراه المحكمون من تعديل أو اقتراح البديل.

5. قام الباحث باعتماد مهارات التفكير الإبداعي الرئيسة بمؤشراتها الـ(29) مؤشراً التي تم تحكيمها، وذلك بتحويلها إلى فئات التحليل، وهو ما تم تسميته ببطاقة تحليل المحتوى.
6. وأخيراً تم تحليل كتاب الفقه في ضوء هذه البطاقة.

ثانياً- تحليل المحتوى:

تم تطبيق المنهج الوصفي التحليلي (تحليل المحتوى) من أجل تحليل محتوى كتاب الفقه (عينة الدراسة) في ضوء أداة التحليل المحكمة؛ للكشف عن مهارات التفكير الإبداعي المتضمنة في محتوى كتب التربية الإسلامية للمرحلة المتوسطة، بناءً على الخطوات الآتية:

1. تحويل قائمة مهارات التفكير الإبداعي اللازم تضمينها في مقررات التربية الإسلامية للمرحلة المتوسطة إلى أداةٍ لتحليل محتوى كتاب الفقه (عينة الدراسة) بعد التأكد من ثبات أداة التحليل.
2. تصميم بطاقة لتحليل محتوى كتاب الفقه؛ من أجل جمع المعلومات.
3. تحديد محتوى كتاب الفقه المراد تحليله، كما هو موضح في حدود وعينة الدراسة.
4. الالتزام بالتعريف الإجرائي لمفاهيم مهارات التفكير الإبداعي أثناء إجراء عملية تحليل المحتوى، كما هو موضح في مصطلحات الدراسة.
5. اعتماد وحدة التحليل: وهي دلالة المضمون للفكرة، التي قد ترد في كلمة، أو مصطلح، أو فقرة، أو عبارة، أو جملة، أو شبه جملة، أو نص شرعي، أو نشاط تعليمي، أو صورة أو أشكال توضيحية أو تخطيطية، أو تدريبات وتمارين وأسئلة تقويمية.
6. اعتماد فئات التحليل، وهي مهارات ومؤشرات التفكير الإبداعي.
7. قراءة الباحث للمحتوى قراءة فاحصة، ومتأنية، ودقيقة؛ من أجل استنباط مهارات التفكير الإبداعي.
8. رصد مهارات التفكير الإبداعي التي يتضمنها المحتوى في كتاب الفقه (عينة الدراسة)، وذلك بإعطاء تكرار واحد لكل مهارةأومؤشريظهرأثناءعمليةالتحليل.
9. توزيع هذه المهارات أو المؤشرات التي تظهر أثناء عملية التحليل على فئات التحليل

المعتمدة، بناءً على تصميم بطاقة تحليل المحتوى لمهارات التفكير الإبداعي.

10. تفريغ المهارات المتضمنة في محتوى كتاب الفقه في بطاقة تحليل المحتوى للمهارات(انظر الملحق).

11. قيام الباحث بمراجعة التحليل الأول للتأكد من سلامة التحليل وصحته.

12. حساب التكرارات والنسب المئوية والرتب لمهارات التفكير الإبداعي المتضمنة في محتوى كتاب الفقه.

13. وأخيراً قياس ثبات عملية تحليل المحتوى لكتاب الفقه، وذلك بتطبيق معادلة هولستي لحساب الاتفاق بين التحليل الأول والتحليل الثاني، وفق الخطوة الآتية:

ثالثاً- ثبات عملية التحليل:

ولقياس ثبات عملية التحليل قام الباحث بإجراء التحليل بنفسه مرتين، وبفاصل زمني مقداره أسبوع، وتم تطبيق ذلك على عينة الدراسة. كما أن الباحث قام بمراجعة التحليل الأول للتأكد من سلامة التحليل، ومن ثم قام بإجراء التحليل الثاني كما تم بيانه آنفاً، ولتحديد معامل الثبات تم تطبيق معادلة هولستي:

وهي تساوي = معامل الاتفاق بين التحليل الأول والتحليل الثاني.

$$\text{معادلة هولستي} = \frac{2 \times \text{ن}}{\text{ح1}+\text{ح2}} \times 100$$

حيث إن:

ن: عدد المهارات المتفق عليها.

ح1: عدد المهارات في التحليل الأول.

ح2: عدد المهارات في التحليل الثاني.

وبعد مرور أسبوع من إجراء التحليل الأول، قام الباحث بإعادة تحليل محتوى كتاب الفقه مرة أخرى، وبلغ عدد المهارات في التحليل الأول (261) مهارةً، وبلغ عدد المهارات في التحليل الثاني (245) مهارةً، بفارق (16) مهارةً، واتفق التحليلان على (245) مهارةً.

ولحساب معامل الثبات في التحليل قام الباحث بتطبيق معادلة هولستي السابقة، فتبين أن نسبة ثبات تحليل المحتوى بلغت (96,84%)، وهي نسبة عالية تدل على درجة ثبات مرتفعة، مما يؤكد اتساق النتائج بين التحليلين.

$$\text{معامل الثبات (هولستي)} = \frac{2 \times 245}{542+261} \times 100 = 96.84\%$$

أسلوب تحليل البيانات:

استخدم الباحث في دراسته الحالية الأساليب الإحصائية الآتية:

1. التكرارات: حيث تم حساب مجموع تكرارات كل مهارة من مهارات التفكير الإبداعي الواردة في محتوى كتاب الفقه.
2. النسب المئوية: حيث تم حساب النسبة المئوية لتكرارات كل مهارة من مهارات التفكير الإبداعي الواردة في محتوى كتاب الفقه.

3. معادلة هولستي (Holsti): لحساب معامل الثبات لتحليل المحتوى من قبل الباحث نفسه في مرتي التحليل.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: ما مهارات التفكير الإبداعي اللازم تضمينها في كتاب الفقه للصف الثاني المتوسط في المملكة العربية السعودية؟

وللإجابة عن هذا السؤال، فقد توصل الباحث إلى مهارات التفكير الإبداعي اللازم تضمينها في محتوى كتب التربية الإسلامية للمرحلة المتوسطة، وعددها (29) مهارةً أو مؤشراً، ويمكن تضمينها في محتوى جميع كتب التربية الإسلامية، وهي كما في الجدول رقم (2):

جدول رقم (2)

مهارات التفكير الإبداعي اللازم تضمينها في محتوى كتاب الفقه للصف الثاني المتوسط

المهارة	المؤشرات	
1. الطلاقة	1.	إثارة تفكير المتعلم بإعطائه تصوراً ذهنياً للوحدة الدراسية أو الموضوع المراد دراسته.
	2.	استنتاج أكبر قدر ممكن من المفاهيم الفقهية والشواهد والأحكام والفوائد والأدلة المشابهة للنص.
	3.	إثارة تفكير المتعلم من خلال الأشكال والرسوم التخطيطية.
	4.	إثارة تفكير المتعلم من خلال الصور التوضيحية.
	5.	إنتاج أكبر قدر ممكن من المواقف أو الحلول أو البدائل المتعددة لحل مشكلة ما.
	6.	إثارة مهارة الطلاقة لدى المتعلم بأكبر قدر ممكن من التطبيقات والتدريبات العملية للنص.
	7.	تدريب المتعلم على تلخيص الأفكار وكتابة التقارير والمقالات القصيرة حول موضوع معين.
	8.	تنوع صيغ تقويم مهارة الطلاقة (اذكر، قارن، بين، وضح العلاقة، اكتب، دلل، صحح الخطأ)
2. المرونة	9.	يتضمن المحتوى أمثلة متعددة للمفاهيم الفقهية المتنوعة.
	10.	يحث المحتوى المتعلم على أن يستدل على موضوع الدرس بنصوص شرعية غير المذكورة بأكثر من طريقة في الموضوع ذاته.
	11.	يعطي المحتوى المتعلم الحرية في التعبير عن ذاته.
	12.	يعطي المحتوى المتعلم الفرصة في نقد الأفكار والآراء حول الموضوع.
	13.	يتضمن المحتوى مواقف تعليمية تجعل المتعلم يربط بين الأحكام الشرعية والواقع الذي يعيشه.
	14.	يتضمن المحتوى أسئلة ذات إجابات متعددة أو اختيارية أو مفتوحة لتنمية مهارات التفكير بأنماط مختلفة.
	15.	يتضمن المحتوى صيغاً متنوعة لتقويم مهارة المرونة (علل، كيف تعالج، دلل على، صنف)

3. الأصالة	16.	يُتيح المحتوى للمتعلم إنتاج شيء جديد من خلال المواقف التعليمية.
	17.	يمنح المحتوى المتعلم الفرصة لتقديم استجابات أصيلة غير مكررة داخل مجموعات النقاش.
	18.	يتحدى المحتوى فكر المتعلم للبحث أو إنتاج حلول جديدة غير مألوفة.
	19.	يستثير المحتوى عقل المتعلم من خلال الصور والأشكال التوضيحية لإيجاد تفسيرات غير مألوفة.
	20.	يوجه المحتوى المتعلم إلى كتابة مقال او تلخيص فكرة بأسلوب جديد.
	21.	يحث المحتوى المتعلم على اكتشاف أوجه الشبه والاختلاف في الأحكام الفقهية المختلفة.
	22.	يُتيح المحتوى للمتعلم فرصة التعبير عن الخيال تجاه المواقف المختلفة.
	23.	يتضمن المحتوى صيغاً معينة لتقويم مهارة الأصالة، مثل: (اقترح، برهن، استخرج، استنبط ...إلخ)
الحساسية للمشكلات	24.	يساعد المحتوى المتعلم على اكتشاف المشكلات الاقتصادية.
	25.	يساعد المحتوى المتعلم على إيجاد حلول جديدة للمشكلات بعد اكتشافها.
	26.	يتضمن المحتوى صيغاً معينة لتقويم مهارة الحساسية
التوسع أو التفاصيل	27.	يقدم المحتوى مشكلات اقتصادية جديدة يتوسع المتعلم في فهمها، ويقدم حلول متعددة ودقيقة لها.
	28.	إعادة كتابة الفكرة أو نص معين بإضافة المزيد من الصور والتفصيلات الجديدة.
	29.	يتضمن المحتوى صيغاً معينة لتقويم مهارة الأصالة.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:

ما مهارات التفكير الإبداعي المتضمنة في كتاب الفقه للصف الثاني المتوسط في المملكة العربية السعودية؟

ويمكن معرفة الإجابة من خلال ما يلي:

أولاً: مدى توافر مهارات التفكير الإبداعي الرئيسة (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والحساسية للمشكلات، والتوسع أو التفاصيل) المتضمنة في كتابي: الطالب، والنشاط:

ويمكن معرفة ذلك من خلال دراسة الجدول رقم (3) الآتي:

جدول رقم (3)

التكرارات والنسب المئوية وترتيبها لمهارات التفكير الإبداعي الرئيسة (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والحساسية للمشكلات، والتوسع أو التفاصيل) المتضمنة في كتابي: الطالب والنشاط

المهارة	كتاب الطالب			كتاب النشاط			المجموع الكلي	النسبة المئوية للمجموع الكلي	الترتيب على مستوى الكتابين
	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب			
الطلاقة	115	59.28%	1	32	41.025%	1	147	54.04%	1
المرونة	41	21.134%	2	15	19.23%	3	56	20.59%	3
الأصالة	35	18.04%	3	31	39.74%	2	66	24.26%	2
الحساسية للمشكلات	3	1.55%	4	0	0	0	3	1.10%	4
التوسع أو التفاصيل	0	0	0	0	0	0	0	0	0
المجموع الكلي	**194**	**100%**		**78**	**100%**		**272**	**100%**	

بناءً على دراسة الجدول السابق رقم (3) يتضح أن مجموع مهارات التفكير الإبداعي الرئيسة (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والحساسية للمشكلات، والتفاصيل أو التوسع) المتضمنة في محتوى كتاب الفقه في الجزأين: (كتاب الطالب، وكتاب النشاط) بلغ (272) مهارةً؛ حيث تضمن كتاب الطالب (194) مهارة، وكتاب النشاط (78) مهارةً، وهذا يدل على قلة المهارات المتضمنة في كتاب النشاط إذا ما تمت مقارنته بكتاب الطالب. كما يلاحظ عدم توافر مهارة التفاصيل أو التوسع في كتابي: الطالب والنشاط، وعدم توافر مهارة الحساسية من المشكلات في كتاب النشاط، وضعف توافرها في كتاب الطالب؛ حيث بلغت (3) مهارات فقط، وبنسبة مئوية قدرها (1.55٪)، وجاءت في المرتبة الثالثة من بين بقية المهارات. وهذا يدل على وجود ضعف في توافر مهارات التفكير الإبداعي، وخلل في التوزيع النسبي لها في كتابي: الطالب والنشاط بصفة عامة.

وإذا تأملنا هذه المهارات في كتاب الطالب نجد أن مهارة الطلاقة جاءت في المرتبة الأولى؛ حيث بلغ تكرار هذه المهارة (115) مرة، وبنسبة قدرها (59,28%). وتلاها في الرتبة مهارة المرونة؛ وبتكرار قدره (41) مرة، وتمثل ما نسبته (21.134٪). وفي المرتبة الثالثة جاءت

مهارة الأصالة؛ حيث بلغ عدد تكرار هذه المهارة (35) مرة، وبنسبة مئوية قدرها (18,04%). وفي الرتبة الأخيرة جاءت مهارة الحساسية للمشكلات؛ فقد بلغ تكرار هذه المهارة (3) مرات، وبنسبة مئوية قدرها (1,55%)، بينما لم ترد مهارة التوسع أو التفاصيل مطلقاً في كتاب الطالب.

وإذا ما تمت مقارنة تلك المهارات بما ورد في كتاب النشاط؛ نجد أن مهارة الطلاقة جاءت في المرتبة الأولى؛ حيث بلغ تكرار هذه المهارة (32) مرة، وبنسبة قدرها (41,025%). وتلاها في الرتبة مهارة الأصالة؛ وبتكرار قدره (31) مرة، وتمثل ما نسبته (39.74٪)، وبفارق بسيط جداً بين توافر نسبة هاتين المهارتين. بينما جاءت في المرتبة الثالثة والأخيرة مهارة المرونة؛ حيث بلغ عدد تكرار هذه المهارة (15) مرة، وبنسبة مئوية قدرها (19,23%). ولم ترد مهارتا: الحساسية للمشكلات والتوسع أو التفاصيل مطلقاً في كتاب النشاط؛ مع أن هاتين المهارتين ينبغي تواجدهما في كتاب النشاط، وبنسبة أكبر من بقية المهارات؛ لأنهما لب الإبداع.

وجاء ترتيب مهارات التفكير الإبداعي الرئيسة في المجموع الكلي للمهارات على مستوى كتاب الفقه للصف الثاني المتوسط في الجزأين: كتاب الطالب وكتاب النشاط كالتالي:

في المرتبة الأولى جاءت مهارة الطلاقة؛ حيث بلغ عدد تكرار هذه المهارة (147) مرة، وبنسبة مئوية قدرها (54.04٪)، وهي نسبة متوسطة. وفي المرتبة الثانية مهارة الأصالة بتكرار قدره (66) مرة، وبنسبة مئوية قدرها (24.26٪)، وهي نسبة قليلة. بينما جاءت مهارة المرونة في المرتبة الثالثة بتكرار قدره (56) مرة، وبنسبة مئوية قدرها (20.59٪)، وهي نسبة قليلة أيضاً. وفي المرتبة الأخيرة جاءت مهارة الحساسية للمشكلات، وبنسبة قليلة جداً لا تكاد تُذكر؛ حيث بلغ تكرارها (3) مرات، وبنسبة مئوية قدرها (1.10٪). بينما لم ترد مهارة التوسع أو التفاصيل في كتاب الفقه في الجزأين مطلقاً. وبهذا يكون ترتيب ورود مهارات التفكير الإبداعي الرئيسة كالآتي: مهارة الطلاقة في المرتبة الأولى، ثم الأصالة، ثم المرونة، ثم الحساسية للمشكلات. بينما لم ترد مهارة التوسع أو التفاصيل في كتاب الفقه في الجزأين مطلقاً.

ثانياً: مدى توافر المهارات الفرعية المتعلقة بمهارة الطلاقة المتضمنة في كتابي: الطالب، والنشاط: ويمكن معرفة الإجابة عن ذلك من خلال دراسة الجدول رقم (4) الآتي:

جدول رقم (4)

التكرارات والنسب المئوية وترتيبها لمهارات التفكير الإبداعي المتضمنة في كتاب الفقه في الجزأين: كتاب الطالب وكتاب النشاط؛ للمقارنة في مجال المهارات الفرعية المتعلقة بمهارة الطلاقة

المهارة الرئيسية	المهارات الفرعية	كتاب الطالب			كتاب النشاط			المجموع الكلي	النسبة المئوية للمجموع الكلي	الترتيب على مستوى الكتابين
		التكرار	النسبة المئوية	الترتيب	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب			
1. الطلاقة	1. إثارة تفكير المتعلم بإعطائه تصوراً ذهنياً للوحدة الدراسية أو الموضوع المراد دراسته.	33	28.69%	2	0	0	0	33	22.44%	2
	2. استنتاج أكبر قدر ممكن من المفاهيم الفقهية والشواهد والأحكام والفوائد والأدلة المشابهة للنص.	6	5.22%	5	0	0	0	6	4.08%	6
	3. إثارة تفكير المتعلم من خلال الأشكال والرسوم ا لتخطيطية .	8	6.95%	4	2	6.25%	4	10	6.80%	5
	4. إثارة تفكير المتعلم من خلال الصور التوضيحية.	18	15.65%	3	3	9.37%	3	21	14.28%	3
	5. إنتاج أكبر قدر ممكن من المواقف أو الحلول أو البدائل المتعددة لحل مشكلة ما.	2	1.74%	8	1	3.12%	6	3	2.04%	8
	6. إثارة مهارة الطلاقة لدى المتعلم بأكبر قدر ممكن من التطبيقات والتدريبات العملية للنص.	6	5.22%	5	5	15.62%	2	11	7.48%	4
	7. تدريب المتعلم على تلخيص الأفكار وكتابة التقارير والمقالات القصيرة حول موضوع معين.	4	3.48%	7	2	6.25%	4	6	4.08%	6
	8. تنوع صيغ تقويم مهارة الطلاقة (اذكر، قارن، بين، وضح العلاقة، اكتب، دلل، صحح الخطأ)	38	33.04%	1	19	59.37%	1	57	38.77%	1
المجموع الكلي		**115**	**100%**		**32**	**100%**		**147**	**100%**	

بناءً على دراسة الجدول السابق رقم (4) يتضح أن مجموع تكرار المهارات الفرعية المتعلقة بمهارة الطلاقة المتضمنة في محتوى كتاب الفقه في الجزأين: كتاب الطالب وكتاب النشاط، بلغ (147) تكراراً للمهارات الفرعية؛ حيث تضمن كتاب الطالب (115) تكراراً، وكتاب النشاط (32) تكراراً للمهارة الفرعية، وهذا يدل على قلة تكرار المهارات الفرعية المتضمنة في كتاب النشاط إذا ما تمت مقارنتها بكتاب الطالب.

كما يلاحظ عدم توافر المهارتين رقم (1) ورقم (2) في كتاب النشاط.

وإذا تأملنا عدد تكرار المهارات الفرعية في كتاب الطالب نجد أن المهارة رقم (8) جاءت في المرتبة الأولى؛ حيث بلغ تكرار هذه المهارة (38) مرة، وبنسبة مئوية قدرها (33,04%). وتلاها في الرتبة المهارة رقم (1)، وبتكرار قدره (33) مرة، وتمثل ما نسبته (28.69٪). وفي المرتبة الثالثة جاءت المهارة رقم (4)؛ حيث بلغ عدد تكرار هذه المهارة (18) مرة، وبنسبة مئوية قدرها (15,65%). وتلتها في الرتبة المهارة رقم (3)؛ فقد بلغ تكرار هذه المهارة (8) مرات، وبنسبة مئوية قدرها (6.95٪). وجاءت في المرتبة الخامسة مكرر المهارتان رقم (2) ورقم (6)؛ فقد بلغ تكرار كلٍ منهما (6) مرات، وبنسبة مئوية قدرها (5.22٪) لكل مهارة منهما. وجاءت في المرتبة السابعة المهارة رقم (7)؛ فقد بلغ تكرار هذه المهارة (4) مرات، وبنسبة مئوية قدرها (3.48٪). وفي المرتبة الثامنة، وهي الأخيرة، المهارة رقم (5)؛ فقد بلغ تكرار هذه المهارة مرتين، وبنسبة مئوية قدرها (1,74%).

وإذا ما تمت مقارنة تلك المهارات الفرعية بما ورد في كتاب النشاط نجد أن المهارة رقم (8) جاءت في المرتبة الأولى؛ حيث بلغ تكرار هذه المهارة (19) مرة، وبنسبة مئوية قدرها (59,37%). وتلاها في الرتبة المهارة رقم (6)؛ وبتكرار قدره (5) مرات، وتمثل ما نسبته (15.62٪). بينما جاءت في المرتبة الثالثة المهارة رقم (4)؛ حيث بلغ عدد تكرار هذه المهارة (3) مرات، وبنسبة مئوية قدرها (9,37%). وفي المرتبة الرابعة مكرر جاءت المهارتان رقم (3) ورقم (7)؛ فقد بلغ تكرار كلٍ منهما مرتين، وبنسبة مئوية قدرها (6,25%) لكل مهارة منهما. وفي المرتبة السادسة، وهي الأخيرة، المهارة رقم (5)؛ حيث بلغ عدد تكرار هذه المهارة مرة واحدة، وبنسبة مئوية قدرها (3,12%). بينما لم ترد المهارتان رقم (1) ورقم (2) مطلقاً في كتاب النشاط؛ وقد تكون هاتان المهارتان مهمتين في كتاب الطالب دون كتاب النشاط.

وجاء ترتيب مهارات التفكير الإبداعي الفرعية المتعلقة بمهارة الطلاقة في المجموع الكلي للمهارات على مستوى كتاب الفقه للصف الثاني المتوسط في الجزأين: كتاب الطالب وكتاب النشاط كالتالي:

في المرتبة الأولى جاءت المهارة رقم (8)؛ حيث بلغ عدد تكرار هذه المهارة (57) مرة، وبنسبة مئوية قدرها (38.77٪)، وهي نسبة أقل من المتوسط. وفي المرتبة الثانية المهارة رقم (1)، بتكرار قدره (33) مرة، وبنسبة مئوية قدرها (22.44٪)، مع ملاحظة أن هذه المهارة لم ترد إلا في كتاب الطالب فقط. بينما جاءت المهارة رقم (4) في المرتبة الثالثة، بتكرار قدره (21) مرة، وبنسبة مئوية قدرها (14.28٪). وفي المرتبة الرابعة جاءت المهارة رقم (6)؛ حيث بلغ تكرارها (11) مرة، وبنسبة مئوية قدرها (7.48٪). وجاءت في المرتبة الخامسة المهارة رقم (3)؛ حيث بلغ تكرارها (10) مرات، وبنسبة مئوية قدرها (6.80٪). وجاءت في المرتبة السادسة مكرر المهارتان رقم (2) ورقم (7)؛

حيث بلغ تكرار كلٍّ منهما (6) مرات، وبنسبة مئوية قدرها (4.08٪)، مع ملاحظة أن المهارة رقم (2) لم ترد في كتاب النشاط. وجاءت في المرتبة الثامنة، وهي الأخيرة، المهارة رقم (5)؛ حيث بلغ تكرارها (3) مرات، وبنسبة مئوية قدرها (2.04٪).

ويلاحظ بصفة عامة ضعف ورود المهارات الفرعية لمهارة الطلاقة في محتوى كتاب الفقه في الجزأين: كتاب الطالب وكتاب النشاط؛ إذ بلغ أعلى متوسط على مستوى المهارات الفرعية المهارة رقم (8)، وبلغت نسبتها المئوية (38.77٪)، وهي نسبة أقل من المتوسط.

ثالثاً: مدى توافر المهارات الفرعية المتعلقة بمهارة الأصالة في كتابي: الطالب والنشاط:

يمكن معرفة الإجابة عن ذلك من خلال دراسة الجدول رقم (5) الآتي:

جدول رقم (5)

التكرارات والنسب المئوية وترتيبها لمهارات التفكير الإبداعي المتضمنة في كتاب الفقه في الجزأين: كتاب الطالب وكتاب النشاط؛ للمقارنة في مجال المهارات المتعلقة بمهارة الأصالة

المهارة الرئيسة	المهارات الفرعية	كتاب الطالب			كتاب النشاط			المجموع الكلي	النسبة المئوية للمجموع الكلي	الترتيب على مستوى الكتابين
		التكرار	النسبة المئوية	الترتيب	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب			
1. الأصالة	1. يُتيح المحتوى للمتعلم إنتاج شيء جديد من خلال المواقف التعليمية.	2	5.7%	8	6		2	8	12.12%	4
	2. يمنح المحتوى المتعلم فرصة تقديم استجابات أصيلة غير مكررة داخل مجموعات النقاش.	7	20%	1	5	16.1%	3	12	18.2%	1
	3. يتحدى المحتوى فكر المتعلم للبحث أو إنتاج حلول جديدة غير مألوفة.	5	14.3%	3	3	9.7%	5	8	12.12%	4
	4. يستثير المحتوى عقل المتعلم من خلال الصور والأشكال التوضيحية لإيجاد تفسيرات غير مألوفة.	5	14.3%	3	3	9.7%	5	8	12.12	4
	5. يوجه المحتوى المتعلم إلى كتابة مقال أو تلخيص فكرة بأسلوب جديد.	4	11.4%	5	8	25.8%	1	12	18.2%	1
	6. يحث المحتوى المتعلم على اكتشاف أوجه الشبه والاختلاف في الأحكام الفقهية المختلفة.	3	8.6%	6	0	0	0	3	4.5%	8
	7. يُتيح المحتوى للمتعلم فرصة التعبير عن الخيال تجاه المواقف المختلفة.	3	8.6%	6	2	6.45%	7	5	7.6%	7
	8. يتضمن المحتوى صيغاً معينة لتقويم مهارة الأصالة مثل (اقترح، برهن، استخرج، استنبط)	6	17.1%	2	4	12.9%	4	10	15.15%	3
المجموع الكلي		35	100%		31	100%		66	100%	

بناءً على دراسة الجدول السابق رقم (5) يتضح أن مجموع تكرار المهارات الفرعية المتعلقة بمهارة الأصالة المتضمنة في محتوى كتاب الفقه في الجزأين: كتاب الطالب وكتاب النشاط، بلغ (66) تكراراً للمهارات الفرعية؛ حيث تضمن كتاب الطالب (35) تكراراً للمهارات الفرعيةً، وتضمن كتاب النشاط (31) تكراراً، ومجموع عدد هذه التكرارات قريب جداً من مجموع عدد تكرار المهارات الفرعية لمهارة الطلاقة في كتاب النشاط؛ وعدد تكرار المهارات الفرعية في كتاب الطالب لمهارة الأصالة. وفي الجملة فإن مجموع تكرار المهارات الفرعية الواردة في مهارة الأصالة تنقص عن المهارات الفرعية الواردة في مهارة الطلاقة بأقل من النصف تقريباً.

وإذا تأملنا هذه المهارات الفرعية في كتاب الطالب نجد أن المهارة رقم (2) جاءت في المرتبة الأولى؛ حيث بلغ تكرار هذه المهارة (7) مرات، وبنسبة قدرها (٪20). وتلاها في الرتبة المهارة رقم (8)؛ وبتكرار قدره (6) مرات، وتمثل ما نسبته (17.1%). وفي المرتبة الثالثة مكرر جاءت المهارتان رقم (3) ورقم (4)؛ حيث بلغ عدد تكرار كلٍ منهما (5) مرات، وبنسبة مئوية قدرها (14,3%) لكل مهارة منهما. وفي المرتبة الخامسة جاءت المهارة رقم (5)؛ فقد بلغ تكرار هذه المهارة (4) مرات، وبنسبة مئوية قدرها (11,4%). وجاءت في المرتبة السادسة مكرر المهارتان رقم (6) ورقم (7)؛ فقد بلغ تكرار كلٍّ منهما (3) مرات، وبنسبة مئوية قدرها (٪8أ6) لكل مهارة منهما. وجاءت في المرتبة الثامنة، وهي الأخيرة، المهارة رقم (1)؛ فقد بلغ تكرار هذه المهارة مرتين، وبنسبة مئوية قدرها (5,7%).

وإذا ما تمت مقارنة تلك المهارات الفرعية بما ورد في كتاب النشاط نجد أن المهارة رقم (5) جاءت في المرتبة الأولى؛ حيث بلغ تكرار هذه المهارة (8) مرات، وبنسبة مئوية قدرها (25,8%). وتلاها في المرتبة المهارة رقم (1)؛ وبتكرار قدره (6) مرات، وتمثل ما نسبته (٪19.35)، بينما جاءت في المرتبة الثالثة المهارة رقم (2)؛ حيث بلغ عدد تكرار هذه المهارة (5) مرات، وبنسبة مئوية قدرها (٪1أ16). وفي المرتبة الرابعة جاءت المهارة رقم (8)؛ فقد بلغ تكرارها (4) مرات، وبنسبة مئوية قدرها (12,9%). وفي المرتبة الخامسة مكرر جاءت المهارتان رقم (3) ورقم (4)؛ حيث بلغ عدد تكرار كلٍ منهما (3) مرات، وبنسبة مئوية قدرها (٪7أ9). وفي المرتبة السابعة جاءت المهارة رقم (7)؛ فقد بلغ تكرارها مرتين، وبنسبة مئوية قدرها (6,45%). بينما لم ترد المهارة رقم (6) مطلقاً في كتاب النشاط، مع ضرورة توافرها؛ إذ تتعلق بالمهارات في اكتشاف أوجه الشبه والاختلاف بين المفاهيم الفقهية.

وجاء ترتيب مهارات التفكير الإبداعي الفرعية المتعلقة بمهارة الأصالة في المجموع الكلي للمهارات على مستوى كتاب الفقه للصف الثاني المتوسط في الجزأين: كتاب الطالب وكتاب النشاط كالتالي:

في المرتبة الأولى جاءت المهارتان رقم (2) ورقم (5)؛ حيث بلغ عدد تكرار كلٍ منهما (12) مرة، وبنسبة مئوية قدرها (٪18.2)، وهي نسبة قليلة جداً. وفي

المرتبة الثالثة المهارة رقم (8)، بتكرار قدره (10) مرات، وبنسبة مئوية قدرها (15.15٪). بينما جاءت المهارات رقم (1) ورقم (3) ورقم (4) في المرتبة الرابعة مكرر، بتكرار قدره (8) مرات لكل مهارة، وبنسبة مئوية قدرها (12.12٪) لكل واحدة منها. وفي المرتبة السابعة جاءت المهارة رقم (7)؛ حيث بلغ تكرارها (5) مرات، وبنسبة مئوية قدرها (7.60٪). وجاءت في المرتبة الثامنة، وهي الأخيرة، المهارة رقم (6)؛ حيث بلغ تكرارها (3) مرات، وبنسبة مئوية قدرها (4.50٪)، وقد وردت هذه المهارة في كتاب الطالب، بينما لم ترد في كتاب النشاط. ويلاحظ بصفة عامة ضعف ورود المهارات الفرعية لمهارة الأصالة في محتوى كتاب الفقه في الجزأين: كتاب الطالب وكتاب النشاط؛ إذ بلغ أعلى متوسط على مستوى المهارات الفرعية المهارتان رقم (2) ورقم (5)، وبلغت النسبة المئوية لكل منهما (18.2٪)، وهي نسبة أقل من ربع المتوسط العام.

رابعاً: مدى توافر المهارات الفرعية المتعلقة بمهارة المرونة في كتابي: الطالب، والنشاط:

ويمكن معرفة الإجابة عن ذلك من خلال دراسة الجدول رقم (6) الآتي:

جدول رقم (6)

التكرارات والنسب المئوية وترتيبها لمهارات التفكير الإبداعي المتضمنة في كتاب الفقه في الجزأين: كتاب الطالب وكتاب النشاط؛ للمقارنة في مجال المهارات المتعلقة بمهارة المرونة

المهارة الرئيسة	المهارات الفرعية	كتاب الطالب			كتاب النشاط			المجموع الكلي	النسبة المئوية للمجموع الكلي	الترتيب على مستوى الكتابين
		التكرار	النسبة المئوية	الترتيب	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب			
1. المرونة	1.تعدد المفاهيم الفقهية المتنوعة لإثارة مهارة المرونة لدى المتعلم.	2	4.9%	5	0	0	0	2	3.6%	6
	2.استدلال المتعلم على موضوع الدرس بنصوص شرعية غير المذكورة بأكثر من طريقة.	1	2.4%	7	1	6.7%	5	2	3.6%	6
	3.استثارة حرية المتعلم في التعبير عن ذاته.	6	14.6%	3	2	13.3%	3	8	14.3%	3
	4.إثارة المتعلم لنقد الأفكار والآراء حول موضوع معين.	2	4.9%	5	3	20%	2	5	8.9%	5
	5.استثارة قدرة المتعلم في الربط بين الأحكام الشرعية والواقع الذي يعيشه.	6	14.6%	3	2	13.3%	3	8	14.3%	3
	6.تنمية مهارة المرونة من خلال الإجابة على أسئلة ذات إجابات متعددة أو اختيارية أو مفتوحة.	12	29.3%	1	1	6.7%	5	13	23%	2
	7.تنوع صيغ تقويم مهارة المرونة (علل، كيف تعالج، دلل على، صنف)	12	29.3%	1	6	40%	1	18	32%	1
	المجموع الكلي	41	100%		15	100%		56	100%	

بناءً على دراسة الجدول السابق رقم (6) يتضح أن مجموع تكرار المهارات الفرعية المتعلقة بمهارة المرونة المتضمنة في محتوى كتاب الفقه في الجزأين: كتاب الطالب وكتاب النشاط، بلغ (56) تكراراً للمهارات الفرعية؛ حيث تضمن كتاب الطالب (41) تكراراً للمهارات الفرعيةً، وكتاب النشاط (15) تكراراً، والمجموع الكلي لهذه التكرارات قريب جداً من المجموع الكلي لتكرار المهارات الفرعية المتضمنة في مهارة الأصالة في كتابي: الطالب والنشاط بفارق (10) تكرارات.

وإذا تأملنا هذه المهارات الفرعية في كتاب الطالب نجد أن المهارتين رقم (6) ورقم (7) جاءتا في المرتبة الأولى مكرر؛ حيث بلغ تكرار كلٍّ منهما (12) مرة، وبنسبة قدرها (29.3٪) لكلٍ منهما. وتلاها في الرتبة مكرر المهارتان رقم (3) ورقم (5)؛ وبتكرار قدره (6) مرات، وتمثل ما نسبته (14.60٪). وفي المرتبة الخامسة مكرر جاءت المهارتان رقم (1) ورقم (4)؛ حيث بلغ عدد تكرار كلٍّ منهما مرتين، وبنسبة مئوية قدرها (4,9%) لكل مهارة منهما. وفي المرتبة السابعة، وهي الأخيرة، جاءت المهارة رقم (2)؛ فقد بلغ تكرار هذه المهارة مرة واحدة، وبنسبة مئوية قدرها (2,4%).

وإذا ما تمت مقارنة تلك المهارات الفرعية بما ورد في كتاب النشاط نجد أن المهارة رقم (7) جاءت في المرتبة الأولى؛ حيث بلغ تكرار هذه المهارة (6) مرات، وبنسبة قدرها (40٪). وتلاها في المرتبة المهارة رقم (4)؛ وبتكرار قدره (3) مرات، وتمثل ما نسبته (20٪). بينما جاءت في المرتبة الثالثة مكرر المهارتان رقم (3) ورقم (5)؛ حيث بلغ عدد تكرار كلٍّ منهما مرتين، وبنسبة مئوية قدرها (13,3%) لكل منهما. وفي المرتبة الخامسة مكرر جاءت المهارتان رقم (2) ورقم (6)؛ فقد بلغ تكرار كلٍّ منهما مرة واحدة، وبنسبة مئوية قدرها (6,7%) لكلٍّ منهما. بينما لم ترد المهارة رقم (1) مطلقاً في كتاب النشاط، ولها علاقة بتعدد المفاهيم الفقهية؛ إذ لم يرد أي نشاط تعليمي لها في كتاب النشاط، مع أهميتها.

وجاء ترتيب مهارات التفكير الإبداعي الفرعية المتعلقة بمهارة المرونة في المجموع الكلي للمهارات على مستوى كتاب الفقه للصف الثاني المتوسط في الجزأين: كتاب الطالب وكتاب النشاط كالتالي:

في المرتبة الأولى جاءت المهارة رقم (7)؛ حيث بلغ عدد تكرارها (18) مرة، وبنسبة مئوية قدرها (32٪)، وهي نسبة لا بأس بها. وفي المرتبة الثانية مهارة رقم (6)، بتكرار قدره (13) مرة، وبنسبة مئوية قدرها (23٪). بينما جاءت المهارتان رقم (3) ورقم (5)، في المرتبة الثالثة مكرر، وبتكرار قدره (8) مرات لكل

منهما، وبنسبة مئوية قدرها (14.30٪) لكل واحدة منها. وفي المرتبة الخامسة جاءت المهارة رقم (4)؛ حيث بلغ تكرارها (5) مرات، وبنسبة مئوية قدرها (8.90٪). وجاءت في المرتبة السادسة مكرر، وهي الأخيرة، المهارتان رقم (1) ورقم (2)؛ حيث بلغ تكرار كلٍ منهما مرتين، وبنسبة مئوية قدرها (3.6٪) لكلٍّ منهما. ويلاحظ بصفة عامة ضعف ورود المهارات الفرعية لمهارة المرونة في محتوى كتاب الفقه في الجزأين: كتاب الطالب وكتاب النشاط؛ إذ بلغ أعلى متوسط على مستوى المهارات الفرعية المهارة رقم (7)؛ إذ بلغ نسبتها المئوية (32٪)، وهي نسبة أفضل من نسبة المهارات الفرعية الواردة ضمن مهارة الأصالة.

خامساً: مدى توافر المهارات الفرعية المتعلقة بمهارة الحساسية للمشكلات في كتاب الفقه، في الجزأين: كتاب الطالب وكتاب النشاط:

ويمكن معرفة الإجابة عن ذلك من خلال دراسة الجدول رقم (7) الآتي:

جدول رقم (7)

التكرارات والنسب المئوية وترتيبها لمهارات التفكير الإبداعي المتضمنة في كتاب الفقه في الجزأين: كتاب الطالب وكتاب النشاط؛ للمقارنة في مجال المهارات المتعلقة بمهارة الحساسية للمشكلات

المهارة الرئيسة	المهارات الفرعية	كتاب الطالب			كتاب النشاط			المجموع الكلي	النسبة المئوية للمجموع الكلي	الترتيب على مستوى الكتابين
		التكرار	النسبة المئوية	الترتيب	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب			
1. الحساسية للمشكلات	1. يساعد المحتوى المتعلم على اكتشاف المشكلات لا قتصا د يـة .	1	33.33%	بمرتبة واحدة	0	0	0	1	33.33%	بمرتبة واحدة
	2. يساعد المحتوى المتعلم على إيجاد حلول جديدة للمشكلات بعد اكتشافها.	1	33.33%		0	0	0	1	33.33%	
	3. يتضمن المحتوى صيغاً معينة لتقويم مهارة الحساسية .	1	33.33%		0	0	0	1	33.33%	
المجموع الكلي		3	100%		0	0		3	100%	

بناءً على دراسة الجدول السابق رقم (7) يتضح أن مجموع تكرار المهارات الفرعية المتعلقة بمهارة الحساسية للمشكلات المتضمنة في محتوى كتاب الفقه في الجزأين: كتاب الطالب وكتاب النشاط، بلغ (3) تكرارات للمهارات الفرعية في كتاب الطالب، بينما لم يرد أي تكرار لتلك المهارات في كتاب النشاط مطلقاً.

وإذا تأملنا هذه المهارات الفرعية في كتاب الطالب نجد أن تكرار جميع المهارات الثلاث جاءت متساوية وفي مرتبة واحدة؛ حيث بلغ تكرار كلٍّ منها مرة واحدة، وبنسبة قدرها (33.33٪) لكلٍّ منها.

ويلاحظ بصفة عامة ضَعف ورود المهارات الفرعية لمهارة الحساسية للمشكلات في محتوى كتاب الفقه، إذا ما تمت مقارنتها ببقية المهارات الفرعية.

سادساً: مدى توافر المهارات الفرعية المتعلقة بمهارة التوسع أو التفاصيل في كتاب الفقه في الجزأين: كتاب الطالب، وكتاب النشاط:

يمكن معرفة الإجابة عن ذلك من خلال دراسة الجدول رقم (8) الآتي:

جدول رقم (8)

التكرارات والنسب المئوية وترتيبها لمهارات التفكير الإبداعي المتضمنة في كتاب الفقه في الجزأين: كتاب الطالب وكتاب النشاط؛ للمقارنة في مجال المهارات المتعلقة بمهارة التوسع أو التفاصيل

المهارة الرئيسة	المهارات الفرعية	كتاب الطالب		الترتيب	كتاب النشاط		الترتيب
		التكرار	النسبة المئوية		التكرار	النسبة المئوية	
1. التوسع أو التفاصيل	1. يقدم المحتوى مشكلات اقتصادية جديدة يتوسع المتعلم في فهمها، ويقدم حلولاً متعددة ودقيقة لها.	**لم ترد هذه المهارة بمهاراتها الفرعية في كتاب الفقه في الجزأين: كتاب الطالب وكتاب النشاط مطلقاً**					
	2. إعادة كتابة الفكرة أو نص معين بإضافة المزيد من الصور والتفصيلات الجديدة.						
	3. يتضمن المحتوى صيغاً معينة لتقويم مهارة التوسع.						
المجموع الكلي							

بناءً على دراسة الجدول السابق رقم (8) يتضح أن جميع المهارات الفرعية المتضمنة في مهارة التوسع أو التفصيل لم ترد مطلقاً في كتاب الفقه في الجزأين: كتاب الطالب وكتاب النشاط، وهذا يدل على عدم التوازن والشمولية في توزيع تلك المهارات وفق الوزن النسبي لها.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث:

ما مهارات التفكير الإبداعي غير المتضمنة في كتاب الفقه للصف الثاني المتوسط في المملكة العربية السعودية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحليل محتوى عينة الدراسة، واتضح الآتي:

1. أن مهارات التفكير الإبداعي الرئيسة متوافرة كلها ما عدا مهارة الحساسية للمشكلات، فلم تتوافر بمهاراتها الفرعية في كتاب النشاط مطلقاً، كما أن مهارة التوسع أو التفاصيل لم ترد أيضاً في كتاب الفقه في الجزأين: كتاب الطالب وكتاب النشاط مطلقاً.
2. أن بعض مهارات التفكير الإبداعي الفرعية لم ترد في كتاب النشاط مطلقاً، وهي: المهارات ذات الأرقام التالية: في مهارة الطلاقة لم ترد المهارات ذات الأرقام (1 ،2)، وفي مهارة الأصالة لم ترد المهارة ذات الرقم (6)، وفي مهارة المرونة لم ترد المهارة ذات الرقم (1)، وفي مهارة الحساسية للمشكلات لم ترد المهارات ذات الأرقام (3،2،1)، وفي مهارة التوسع أو التفاصيل لم ترد المهارات ذات الأرقام (3،2،1) في كتاب الفقه في الجزأين: كتاب الطالب وكتاب النشاط.

نتائج الدراسة:

- **النتيجة الأولى:** تحديد مهارات التفكير الإبداعي اللازم تضمينها في محتوى كتب التربية الإسلامية للمرحلة المتوسطة؛ حيث بلغ عددها (5) مهارات رئيسة، وهي: مهارة الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والحساسية للمشكلات، والتوسع أو التفاصيل، وبلغ عدد المهارات الفرعية اللازم تضمينها (29) مهارة للتفكير الإبداعي، ويمكن تضمينها في جميع محتوى كتب التربية الإسلامية. وهذه النتيجة تدل على شمول هذه الدراسة لجميع مهارات التفكير الإبداعي الخمسة بينما جميع الدراسات التي تناولت مهارات التفكير الإبداعي لم تشتمل سوى على ثلاث مهارات فقط هي الطلاقة والمرونة والأصالة كدراسة البكر (2008) ودراسة العزام (2019) ودراسة الحميضي (2019). بينما دراسة الزهراني (2016) ودراسة الموسى والمحلاوي (2016) ودراسة الصلال، وبنت الدابس(2018) لم تتناول سوى أربع مهارات فقط.
- **النتيجة الثانية:** أن مجموع مهارات التفكير

الإبداعي الرئيسة المتضمنة في محتوى كتاب الطالب بلغ (4) مهارات، هي: الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والحساسية للمشكلات، وفي كتاب النشاط بلغ (3) مهارات، هي: الطلاقة، والمرونة، والأصالة، من المجموع الكلي لمهارات التفكير الإبداعي الرئيسة، والبالغ عددها (5) مهارات رئيسة.

- **النتيجة الثالثة**: أن مجموع مهارات التفكير الإبداعي المتضمنة في محتوى كتاب الطالب بلغ (26) مهارة فرعية، وفي كتاب النشاط بلغ (19) مهارةً فرعية من المجموع الكلي لمهارات التفكير الإبداعي الفرعية البالغ عددها (29) مهارةً فرعية. وهذه النتيجة تختلف عن جميع الدراسات السابقة حيث أنها تناولت محتوى كتابي الطالب والنشاط بينما الدراسات السابقة تناولت غالباً التدريبات والأنشطة فقط ولهذا جاءت النتائج مختلفة لاختلاف المحتوى.
- **النتيجة الرابعة**: أن النسبة المئوية لتوافر مهارات التفكير الإبداعي المتضمنة في محتوى كتاب الطالب بلغت (89.65٪)، وبتكرار بلغ (194) تكراراً لجميع المهارات المتضمنة. وهذه النسبة تُعد نسبة مرتفعة إذا ما تمت مقارنتها بالنسب التي توصلت لها بعض الدراسات السابقة كدراسة الصلال، وبنت الدابس (2018)؛ حيث توافرت مهارات التفكير الإبداعي الأربعة بنسبة 32٪ فقط.
- **النتيجة الخامسة**: أن النسبة المئوية لتوافر مهارات التفكير الإبداعي المتضمنة في محتوى كتاب النشاط بلغت (50٪ـ65٪)، وبتكرار بلغ (78) تكراراً لجميع المهارات المتضمنة. وهذه النسبة فوق المتوسط، وهي نسبة جيدة.
- النتيجة السادسة: أن توزيع مهارات التفكير الإبداعي في محتوى كتاب الفقه في الجزأين: كتاب الطالب وكتاب النشاط، جاء بصورة غير متوازنة، وبنسب متفاوتة، ولا تتصف بالشمولية لكامل المهارات الرئيسة والمهارات الفرعية؛ حيث ورد في كتاب الطالب جميع المهارات الرئيسة ما عدا مهارة التوسع أو التفاصيل. بينما لم يرد في كتاب النشاط سوى ثلاث مهارات رئيسة، هي: الطلاقة، والمرونة، والأصالة؛ فضلاً عن التوزيع العشوائي للمهارات الفرعية الواردة في محتوى الكتابين.
- **النتيجة السابعة**: أن مهارات التفكير الإبداعي غير المتضمنة في محتوى كتاب الفقه للصف الثاني المتوسط في المملكة العربية السعودية هي: مهارة في كتاب الطالب، ومهارتان في كتاب النشاط، فيما يتعلق بمهارات التفكير الإبداعي الرئيسة (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والحساسية للمشكلات، والتوسع أو التفاصيل). بينما فيما يتعلق بمهارات

التفكير الإبداعي الفرعية التي لم ترد فقد بلغت في كتاب الطالب (3) مهارات فرعية، وفي كتاب النشاط بلغت (10) مهارات فرعية.

- **النتيجة الثامنة:** أن مهارات التفكير الإبداعي الرئيسة الواردة في محتوى كتاب الفقه للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، فيما يتعلق بالجزء الأول (كتاب الطالب) هي المهارات التالية بالترتيب: الطلاقة، ثم الأصالة، ثم المرونة، ثم الحساسية للمشكلات، ولم ترد مهارة التوسع أو التفاصيل مطلقاً. بينما فيما يتعلق بالجزء الثاني (كتاب النشاط) فقد وردت المهارات التالية بالترتيب: الطلاقة، ثم الأصالة، ثم المرونة، ولم ترد مهارتا الحساسية للمشكلات، والتوسع أو التفاصيل مطلقاً. وتتفق هذه النتيجة مع الدراسات السابقة التي تناولت مهارات التفكير الإبداعي الثلاثة في الترتيب: الطلاقة والأصالة والمرونة فقط.

توصيات الدراسة: في ضوء النتائج التي توصلت لها الدراسة؛ فإن الباحث يوصي بالآتي:

1. تضمين محتوى كتاب الفقه للصف الثاني المتوسط مهارات التفكير الإبداعي: الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والحساسية للمشكلات، والتوسع أو التفاصيل، وفق مصفوفة المدى والتتابع لهذا الكتاب.
2. ضرورة تضمين مهارتي الحساسية للمشكلات والتوسع أو التفاصيل في محتوى عينة الدراسة، كتاب الفقه في الجزأين: كتاب الطالب، وكتاب النشاط.
3. بناء مصفوفة المدى والتتابع لمهارات التفكير الإبداعي: الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والحساسية للمشكلات، والتوسع أو التفاصيل، وتضمينها في كتاب الفقه في الجزأين: كتاب الطالب، وكتاب النشاط.
4. بناء مصفوفة المدى والتتابع لمهارات التفكير الإبداعي: الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والحساسية للمشكلات، والتوسع أوالتفاصيل، وتضمينها في كتاب الفقه في الجزأين: كتاب الطالب، وكتاب النشاط.
5. بناء برنامج لتنمية مهارات التفكير الإبداعي من خلال تدريس مواد التربية الإسلامية في المرحلة المتوسطة.

مقترحات الدراسة: في ضوء النتائج التي توصلت لها الدراسة؛ فإن الباحث يقترح الآتي:

1. إجراء دراسات علمية في مجال مهارات التفكير عامة، وفي مهارات التفكير الإبداعي خاصةً، ومعرفة مدى توافر هذه المهارات في محتوى كتب التربية الإسلامية في مراحل التعليم المختلفة.

2. تضمين مهارات التفكير الإبداعي في محتوى كتب التربية الإسلامية على اختلاف المراحل الدراسية، واختلاف نوع التعليم ومستواه في ضوء مهارات التفكير الإبداعي التي توصلت لها هذه الدراسة.
3. بناء مصفوفة المدى والتتابع لمهارات التفكير عامة، ومهارات التفكير الإبداعي خاصة، لجميع مراحل التعليم العام المختلفة، وفي مواد دراسية مختلفة؛ ليتم توزيع تلك المهارات وفق التوزيع النسبي لأهداف المواد الدراسية المختلفة في كتب المراحل الدراسية المختلفة.

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

البرقعاوي، جلال. (2012). التفكير الناقد والإبداعي: دراسات نظرية ميدانية. عمان: دار صفا للنشر والتوزيع.

البكر، رشيد. (2009). تنمية التفكير من خلال المنهج المدرسي. ط4. الرياض: مكتبة الرشد.

البكر، فهد عبد الكريم. (2008). مهارات التفكير الإبداعي في كتب النصوص الأدبية المقررة بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية تقويمية. المجلة الأردنية للعلوم التطبيقية، الأردن، 11 (1)، 79- 102.

جروان، فتحي عبد الرحمن. (2007). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات. ط3. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

أبو جلالة، صبحي حمدان. (2012). تنمية مهارات التفكير العليا والتفكير الإبداعي. مجلة التربية، قطر، 41 (181)، 149-165.

جمل، محمد جهاد. (2005). تنمية مهارات التفكير الإبداعي من خلال المناهج الدراسية. العين: دار الكتاب الجامعي.

الحدابي، داود؛ الحمادي، عبد الله؛ مظفر، ندى. (2010). تحليل محتوى كتب اللغة العربية في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية في ضوء مبادئ حقوق الإنسان ومدى تمثل طلبة نهاية المرحلة لها. المجلة العربية لتطوير التفوق، اليمن، 1 (1)، 84-113.

أبو حطب، فؤاد. (1993). القدرات العقلية، مكتبة الأنجلو المصرية. القاهرة.

الحميضي، خالد محمد. (2019). مهارات التفكير الإبداعي في كتابة اللغة الإنجليزية للصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية؛ دراسة تحليلية. مجلة كلية التربية. جامعة أسيوط. مصر، 35 (6)، 229-351.

حنورة، مصري عبد الحميد. (1997). الإبداع من منظور تكاملي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

ذياب، سهيل. (2007). تطوير أداة لقياس جودة الكتاب المدرسي وتوظيفها في قياس جودة كتب المنهاج الفلسطيني. المؤتمر العلمي الأول. كلية التربية. جامعة الأقصى. فلسطين.9-11، يناير.

الزهراني، إسماعيل صالح أحمد. (2016). تقويم نشاطات التعلم في مقرر لغتي الخالدة في ضوء مهارات القراءة الإبداعية اللازمة لتلاميذ الصف الثاني المتوسط. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

سلامة، عادل. (2013). مناهج العلوم الواقع والمستقبل لتنمية الخيال العلمي للموهوبين والمتفوقين، المؤتمر العلمي العاشر لرعاية الموهوبين والمتفوقين،6-13، نوفمبر.

شحادة، حسن؛ النجار، زينب؛ عمار، حامد (2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية،ط1. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

الصافي، عبد الحكيم. (2005). أثر برنامج تدريبي مبني على التخيل في مواقف حياتية في تنمية مهارات

التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية. رسالة دكتوراه غير منشورة، عمان: جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

الصافي، عبد الحكيم. (2002). تصورات معلمي الحلقة الأساسية لسمات الطالب المبدع في ضوء بعض المتغيرات. رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن: الجامعة الأردنية.

الصافي، عبد الحكيم. (2010). تضمين برنامج الكورت لتعليم التفكير في المناهج الدراسية. ط1. الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

الصلال، منيرة؛ بنت الدابس، انتصار. (2018). دراسة تحليلية لمقرر اللغة الإنجليزية للصف الثاني المتوسط في ضوء مهارات التفكير الإبداعي. الثقافة والتنمية، جمعية الثقافة من أجل التنمية، 19(135)، 85-142.

طعيمة، رشدي أحمد. (2004). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية: مفهومه أسسه استخداماته. القاهرة: دار الفكر.

عبادة، أحمد. (1992). الحلول الابتكارية: النظرية والتطبيق. البحرين: دار الحكمة.

عبد الحميد حكيم، عبد الحميد عبد المجيد. (2012). نظام التعليم وسياسته. ط1.القاهرة: إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

العزام، حسام مسلم كاظم. (2019). تقويم كتاب الاجتماعيات للصف الأول المتوسط في ضوء مهارات التفكير الإبداعي. مجلة العلوم والآداب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، كلية الإمارات للعلوم التربوية، الإمارات، (46)، 170-178.

العساف، صالح حمد. (1408). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. ط1. الرياض: مكتبة العبيكان.

فتح الله، منذور عبد السلام (1429). تنمية مهارات التفكير الإطار النظري والجانب التطبيقي. الرياض: دار النشر الدولي.

قطامي، يوسف. (2010). مدرب تعليم تفكير القبعات الست. ط1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

مرزوق، مرزوق عبد المجيد أحمد، (2005). مناهج التعليم الأساسي وتنمية التفكير الإبداعي. رسالة التربية، سلطنة عمان، (9)، 33.

الموسى، جعفر محمود؛ المحلاوي، رشا صالح. (2016). تحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية في ضوء مهارات التفكير الإبداعي. مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، جامعة طيبة، كلية التربية، 11 (3)، 267-384.

وزارة التربية والتعليم. (1429). الفقه للصف الثاني المتوسط: الفصل الدراسي الأول: كتاب الطالب، والنشاط. الرياض، ط1434/ 1435.

ياسين، ثناء محمد أحمد. (2013). فاعلية طريقة حل المشكلات في العلوم التطبيقية على التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بمدينة مكة المكرمة. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 5 (1)، 63-142.

ثانياً/ المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Alhadabi, D,. Alhamadi, A, & Mthfar, N., (2010), Analysis of Arabic Curriculums at High Schools in Saudi Arabia in view Principles of Human Right and how will students follow them. Arabic Magazine. Yaman.

Abu Hatab, F., (1993). *Mental Capacities*. Alanjulu Egyptian Library, Cairo.

Alhomadhe, K. M. (2019). *Creative Thinking Skills in English curriculums at High Schools in Saudi Arabia*: *Analysis Study*. Education Faculty, Asuit University, Egypt.

Fateh Allah, M. A. (1429).*Tanmiat maharat altafkeer*. Riyadh: Dar alnasher aldawly.

Harold, F., Ray, S., & Eva, L. (2014). *Teaching and Measuring Cognitive Readiness*.Springer,USA.

Hanora, M. A. (1997). *Creative from an Integrated perceptive*. Alanjulu Egyptian Library, Cairo.

Hong, E., & Milgram, R. (2010). Creative Thinking Ability, Demoing Generality and Specificity. *Creativity Re-*

search Journal,22(3),272-287.

Deaab, S. (2007). *Developing a Tool for Measuring the Quality of curriculums and applying it to Measure the Quality of Curriculums in Palestine*. The First Scientific Conference. Education Faculty, Alaqsa University.

Alzahrani, I. S. A. (2016). *Evaluation of learning activities in My Timeless Language course in the light of the creative reading skills necessary for the second intermediate grade pupils*. Unpublished PhD thesis, College of Education, Makkah Al-Mukarramah: Umm Al-Qura University.

Salama, A. (2013), Science curriculums in Present and Future to develop Sci-fi for Talented Students. The Tenth Scientific Conference for Talented scholar Students.

Shohatah, H,. Alnajar, Z,. & Ammar, H., (2003), A dictionary of Educational and psychological Terms. Egyptian and Lebanon Dar, Cairo.

Alsafi, A. (2005). *The effect of a training program based on imagination in life situations in developing creative thinking skills for basic stage students*. Unpublished PhD thesis, Amman: Amman Arab University for Graduate Studies.

Alsafi, A. (2002). *Perceptions of the primary circle teachers of the characteristics of the creative student in the light of some variables*. Unpublished Master's Thesis, Jordan: University of Jordan.

Alsalal, M., & Aldabis, I. (2018). Analysis Study in English Curriculums in high Schools for creative skills. Cultural and Development, Cultural Association.

Taemah, R. A. (2004). Analysis the content of social science: Concept, establishments and uses. Cultural and Development, Cultural Association.

Torrance, E.P. (1979). *The Search for Satire and Creativity*. Creative Education, Buffalo, New York,p.13.

Ritter SM,. Gu X., Crijns, M., & Biekens, P. (2020). Fostering students' creative thinking skills by means of a one-year creativity training program.*PLoS ONE* 15,(3): e0229773. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0229773

Obadh, A. (1992). *Innovative Solutions*: *Theory and Practice*. Dar Alhikmah, Bahrain.

Abdulhameed, A. A. (2012). *Education System and Policies*. Itrak for publishing, Cairo.

Alazam, H. M. K. (2019). *Evaluations of social curriculums in high schools for creative thinking skills*. Faculty of Emirates for Educational, Emirates.

Alassaf, S. H. (1408). *Introductions for social behavioral studies*. Alebikan Library. Riyadh.

Marsoq, A. A. (2005). Education curriculums and creative thinking skills, Education theory, Oman.

Almosa, J. A., & Rash, S. (2016). *Analysis of social studies and national education content for high school students for creative thinking perspective view in Saudi Arabia*. Faculty of Education, Taibh University, Madinah.

Ministry of Education (1429) Fiqh Curriculums for grade eight Student book. Riyadh

Vanderbos, G. R. (2006). *APA Dictionary of Psychology*. Washington, DC, American Psychology Association.

Yassin, T. M. A. (2013). Problem-solving in applied science to develop creative thinking for grade eight in Makkah. Um AlQara University Magazine, Makkah

دور المؤسسات الأهلية في تمكين المرأة السعودية وفق رؤية المملكة العربية السعودية (2030)
دراسة ميدانية على المؤسسات الأهلية بمدينة الرياض

سعد بن راشد الزير(*)
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

(قدم للنشر في 1441/9/20هـ، وقبل للنشر في 1442/1/28هـ)

ملخص البحث: استهدفت هذه الدراسة تحديد دور المؤسسات الأهلية لتمكين المرأة السعودية وفق رؤية المملكة (2030) من خلال ما تقدمه هذه المؤسسات الأهلية لتمكين المرأة السعودية في مجالات التمكين الذاتي والاقتصادي والتعليمي؛ ونظرا لكون هذه الدراسة تنتمي إلى نمط الدراسات الوصفية، استخدم الباحث منهج المسح الاجتماعي الشامل لجميع الموظفات في المؤسسات الأهلية في مدينة الرياض لعام 2020م، وقد طبقت الدراسة على عينة بلغت (100) موظفة باستخدام الاستبانة كأداة لجمع بيانات الدراسة.

وقد توصلت هذه الدراسة إلى مجموعة من النتائج أبرزها: أثبتت الدراسة تقديم الدعم البارز من خلال ما تقدمه المؤسسات الأهلية للمرأة السعودية في مجال التمكين الذاتي بما يعينها على تطوير الذات مهارياً وعلمياً وتكنولوجياً، كما توصلت الدراسة إلى أن المؤسسات الأهلية تساهم بشكل ملحوظ في دعم تمكين المرأة وفق متطلبات رؤية المملكة (2030)؛ وذلك بتأهيلها اقتصادياً وتعليمياً من خلال العديد من البرامج المتنوعة لمنحها فرصة المساهمة لتحقيقأهداف التنمية السعودية المستدامة.

كلمات مفتاحية: المؤسسات الأهلية – تمكين المرأة

*****

The Role of Civil Institutions in Saudi Women Empowerment according to the Saudi Vision 2030
A field study on the civil institutions in Riyadh

Saad Rashed Alzeer(*)
Al Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

(Received 13/05/2020, accepted 16/09/2020)

Abstract: This study aims to define the role of civil institutions in Saudi women's empowerment according to the Saudi Vision 2030 through what these institutions are offering to empower Saudi women in self-economic and educational empowerment. Since this study follows the pattern of descriptive studies, a comprehensive social survey method was used for all female employees at civil institutions in Riyadh for the year 2020, which resulted in a study sample consisting of 100 female employees. A questionnaire was used as a tool to collect the study data.

Among the most noticeable results of this study is that civil institutions provide outstanding support to Saudi women in self-empowerment, which helps them develop themselves professionally, scientifically, and technologically. Also, this study concluded that civil institutions in Riyadh contribute significantly to supporting women's empowerment. Such contributions align with the requirements of the Saudi Vision 2030, and the institutions are doing so by developing them economically and educationally through many different programs. Thus, this enables Saudi women to achieve the Saudi sustainable development goals.

Keywords: Civil Institutions, women's empowerment.

(*) للمراسلة:

أستاذ مشارك, قسم الاجتماع والخدمة الاجتماعية، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ص ب: 5701 الرمز البريدي: 11432، الرياض، المملكة العربية السعودية.

e-mail: Sralzeer@imamu.edu.sa

(*) Corresponding Author:

Associate Professor, Dept. of Sociology and Social Work, Collage of Social Siences, Al-Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University, P.O. Box: 5701, Postal Code: 11432, Riyadh, Saudi Arabia.

www.nbu.edu.sa
DOI: 10.12816/0060902

المبحث الأول

مدخل إلى مشكلة الدراسة وأهميتها:

1 - مشكلة الدراسة:

التنمية هي عنصر رئيس لحدوث الاستقرار والتطور الإنساني والاجتماعي في المجتمعات، وهي كذلك عملية تطور شامل أو جزئي، وتتخذ أشكالاً وأبعاداً متعددة تهدف إلى الارتقاء بالوضع البشري وصولاً إلى عملية الرفاهية والاستقرار بما يتوافق مع احتياجاته الاقتصادية والاجتماعية والفكرية، وكذلك بما يتوافق مع إمكانياته. وتعريف التنمية دائماً ما يكون مرتبطاً بالخلفية العلمية والنظرية والسياسية والاقتصادية التي يتصنع بها صاحب هذا التعريف، فعلي سبيل المثال؛ فإن الاقتصاديين يعرفون التنمية بأنها عبارة عن الزيادة السريعة في مستوى الإنتاجية الاقتصادية والدخل القومي سواء على مستوى الأفراد أو حتى على مستوى الأسر، في حين أن علماء الاجتماع يعرفون التنمية بأنها عبارة عن أي تغير اجتماعي يحدث بطريقة مقصودة ومخطط لها بهدف تغيير السلوكيات والثقافات حتى تكون إيجابية ومنتجة ومرنة (أبو النصر ومحمد،2017م، ص: 66).

ومن متطلبات عملية التنمية؛ مشاركة المرأة في حركات التنمية؛ حيث إنها تشكل نصف تعداد السكان تقريباً، ولقد أصبح للمرأة العربية نشاطات ملموسة في مجالات التنمية من خلال المؤسسات الأهلية في معظم البلدان العربية. وقد ظهرت منظمات خاصة بها مثل جمعيات سيدات الأعمال ومجالس سيدات الأعمال تحت رعاية جامعة الدول العربية، وعلى الصعيد العالمي زاد الاهتمام بدور المرأة في عملية التنمية وإعطاء الفرصة الكاملة لها لتقوم بهذا الدور، وكذلك أطلقت المنظمات الدولية وفي مقدمتها الأمم المتحدة، منظمة العمل الدولية عدة شعارات أهمها شعار المرأة شريك في عملية التنمية، (مطبوعات جامعة الملك عبد العزيز، 1427ه، ص: 32).

ويعد إغفال دور المرأة في التنمية الاقتصادية والاجتماعية والسياسية بمثابة إهدار للجهود التي تبذل بشكل أو بآخر. ولتصبح هذه الجهود ذات قيمة؛ لا بد من تأكيد أهمية دور المرأة وهو ما نادت به المؤتمرات الدولية التي تؤمن بدور المرأة في التنمية؛ لذا ارتفع مستوى الوعي بالعلاقة الطردية بين نجاح التنمية ومساهمة المرأة فيها بوصفها نصف المجتمع؛ لأنه لا يمكن تحقيق تنمية حقيقية دون إسهام كل عناصرها؛ ومن ثم يصبح النهوض بأوضاع المرأة وتمكينها من المشاركة في عملية التنمية مطلباً أساسياً ورئيساً في توجهات كل المجتمعات التنموية (أبو طيرة، 2006م، ص: 6).

وبناءً على ما سبق؛ يمكن القول بأن أحد أهم معوقات التنمية في البلدان العربية- كما أشار

إليه تقرير التنمية الانسانية العربية لعام 2002م - يكمن بشكل عام في تهميش المرأة ودورها في العملية التنموية ؛ بالإضافة +-لنقص الحرية والمعرفة ، وكذلك فإن عملية إدماج المرأة في قضية التنمية؛ يتطلب أن تصبح النساء جزءاً من مجهودات التنمية الأساسية ، وكذلك وضع إستراتيجية قائمة على اعتبار النساء مشاركات ومستفيدات من خطط التنمية ، وتحسين كل أوضاع النساء المعيشية والعملية بإتاحة الفرص لهن للمشاركة في التنمية الاقتصادية الاجتماعية والثقافية والسياسية (ابن جليلي، 2008م، ص: 4- 5).

وتؤمن المملكة العربية السعودية بأن التنمية البشرية عنصر رئيس في مسيرة التقدم والتطور لكل الأمم، ومن بين أهداف خطط التنمية السعودية؛ إتاحة دور مهم ومؤثر أمام المرأة في صناعة التنمية والمشاركة فيها من خلال التعليم العالي والوظائف المتاحة والمهمة؛ حتى يكون لها الدور الفاعل والناشط في المجتمع. ولذلك سعت السعودية إلى إزالة التحديات والعمل على تقديم مشروعات تطويرية للمرأة السعودية للاستفادة من الخبرات المتراكمة من تعليمها وتوظيفها في مجال التنمية (الربيع، 2017م، ص: 21).

وقد شاركت وأسهمت المرأة السعودية في نهضة مجتمعها، وحققت الكثير من الإنجازات والنجاحات في الميادين المتعددة والمختلفة، وفي وقت قصيراً أصبحت شريكاً قوياً وفاعلاً في مجال التنمية بمفهومها الشامل ، ولقد أتاح لها المجتمع فرصة المشاركة في العديد من الميادين في القطاعين الأهلي والحكومي؛ وذلك بفضل ما حققته المرأة السعودية من نجاحات كثيرة ومتعددة وإصرارها على أن تكون عنصراً مهماً وفعالاً في دفع مسيرة التنمية في مجتمعها وعجلتها، ويعود نجاح المرأة أيضاً إلى إدراك السعودية لأهمية مشاركتها باعتبارها تمثل نصف المجتمع، ولا يمكن تحقيق التنمية إذا تم تهميشها ،وتشير الدراسات إلى أن مشاركة المرأة السعودية في مجال التنمية بدأ منذ عهد الملك عبد العزيز -رحمه الله - حيث بدأت بدورها في مجال التعليم من خلال الكتاتيب النسائية (الميزر، 2015م، ص ص: 127- 129). وظهر مصطلح تمكين المرأة على نطاق واسع في التسعينيات كجزء أساسي من إستراتيجيات وسياسات التنمية الاقتصادية في تلك الحقبة، وقد ظهر ذلك صريحاً في وثيقة العمل للمؤتمر الدولي للتعليم للجميع عام 1990م ومؤتمر الأمم المتحدة والتنمية 1992م، ومؤتمر حقوق الإنسان عام 1993م، والمؤتمر الدولي للسكان والتنمية 1994م، وقمة العالم للتنمية الاجتماعية عن عام 1995م، فهذا الوعي والإدراك الواسعان لأهمية دور المرأة في عمليات التنمية؛ قد انعكس في صياغة الأمم المتحدة لأهداف الألفية للتنمية؛ ومن ثَمَّ اعتبر ذلك الجزء الأساسي من أهداف التنمية المستدامة

في العالم، ويعد مفهوم التمكين من أكثر المفاهيم اعترافاً بالمرأة كعنصر مهم وفاعل في التنمية؛ وبذلك فإن التمكين يعنى إدماج المرأة في أنشطة التنمية الرئيسة ؛وذلك بهدف زيادة النشاط الاقتصادي والسياسي والاجتماعي لها (المركز الديمقراطي العربي، 2019م، ص: 121).

والتمكين الذي يساعد المرأة على اكتساب السيطرة على حياتها وتنمية قدراتها على المشاركة في المجتمع؛ إنما هي حالة فريدة بتباين الإدراك لمعانيها؛ حيث يستدعي المشاركة والتزويد بالمعرفة والدعم والتوعية، والتمكين أصبح الأكثر استخداماً في سياسات وبرامج معظم المنظمات غير الحكومية، وهو يعد أكثر المفاهيم اعترافاً بالمرأة كعنصر مهم وفاعل في مجال التنمية وبناءً على ذلك فالتمكين يسعي للقضاء على كل مظاهر التمييز ضدها من خلال الإليات التي تعنيها على الاعتماد على الذات، ولهذا فإن مفهوم التمكين يجعل التنمية أكثر تفاهمية ومشاركة بين الرجل والمرأة؛ ومن ثم لا تكون التنمية مجرد رعاية اجتماعية للنساء وإنما تكون التنمية الاجتماعية وسيلة فاعلة لتمكين النساء من امتلاك عناصر القوة الاقتصادية والاجتماعية، والتي تمكنها من الاعتماد على الذات والمشاركة في اتخاذ القرارات التي ترتبط بجميع جوانب حياتها (آل عوض، 2014م، ص ص: 19, 40).

وبالنظر إلى رؤية المملكة 2030م فيما يخص تمكين المرأة، نجد أنها تعكس التقدير الحقيقي للمرأة السعودية؛ حيث جاءت هذه الرؤية لتؤكد على النظرة الإيجابية للمرأة السعودية التي تميزت في عدة مجالات، ومن أهداف الرؤية بالنسبة لتمكين المرأة؛ نذكر ما يلي:

1 – رفع نسبة مشاركة المرأة في سوق العمل من (22٪ – 30٪).

2 – زيادة مساهمة المنشآت الصغيرة والمتوسطة في إجمإلى الناتج المحلى من (20– 30٪).

3 – تخفيض معدل البطالة من (11.6٪ – 7٪).

4 –رفع نسبة مدخرات الأسر السعودية من إجمإلى دخلها من (6٪ – 10٪).

5 – تدريب أكثر من 500 ألف موظف حكومي عن بعد وتأهيلهم لتطبيق مبادئ تنمية الموارد البشرية في أجهزة المملكة.

وبناءً على ذلك؛ فإن الرؤية ستمنح المرأة الفرصة خلال العشرة أعوام المقبلة لتشكل عنصراً مهماً لتحقيق التنمية، وتفسح لها المجال بأن تتبوأ مواقع قيادية مهمة في الدولة خلال السنوات المقبلة (الحربي، 2017م، ص ص: 364،365).

ومما لا شك فيه أن المنظمات غير الحكومية تقدم خدمات اجتماعية كثيرة ومتنوعة في مجالات عديدة مثل الصحة والتعليم والبحث العلمي والتنمية المحلية وغيرها، ويتم ذلك من خلال شريحة واسعة من المؤسسات والهيئات والمنظمات غير الحكومية والتى تشكل في مجموعها البناء

المؤسسي للقطاع الخيري والتطوعي، وفق ما جاء في ميثاق الأمم المتحدة الصادر في عام 1994م؛ والذي اعتبر المنظمة غير الحكومية هي كيان غير هادف للربح، وأعضاؤه مواطنون أو جماعات من المواطنين ينتمون إلى دولة واحدة أو أكثر. كما تلعب المنظمات غير الحكومية (الأهلية) الدور الأكبر في تنمية المجتمع بكل فئاته ومجالاته؛ نظرا لكونها تمس كل المجالات الخدمية والخيرية والتطوعية والصناعية والحكومية، فلا يتوقف دورها عند تقديم خدمات تطوعية كمتعاونين، وإنما يمتد دورها لأكبر من ذلك في مجال الدور التنموي الإصلاحي للمجتمع، (بن جمعان، 2015م، ص: 174).

وبالنظر إلى تمكين المرأة من خلال المؤسسات الأهلية؛ فإن هذه القضية دائماً ما تكون من أولويات أعمال تلك المؤسسات، وقد كان تمكين المرأة أحد أهم أهداف كل المشروعات التنموية لتلك المؤسسات منذ عام (1995م). ولقد عملت تلك المؤسسات على تمكين المرأة باستخدام العديد من الوسائل والطرق لتحقيق التمكين ذاتياً واقتصادياً وتعليمياً وسياسياً وزيادة كفاءتها الذاتية لاستثمار طاقاتها وإمكاناتها,Panda) .2000, pp: 2-3)

وبناءً على ماسبق؛ وبعد ما تم عرضه من إطار نظري ودراسات سابقة؛ فإن مشكلة الدراسة الحالية تتحدد في قضية رئيسة، وهي التعرف على دور المؤسسات الأهلية في تمكين المرأة السعودية وفق رؤية المملكة 2030م.

2 – أهمية الدراسة العلمية والعلمية:

تكمن الأهمية العلمية في التعرف على الواقع النظري ذاتياً واقتصادياً وتعليمياً في عمليات التنمية الاجتماعية الشاملة والمستدامة وفق رؤية المملكة (2030). وكذلك التعرف على الأسس النظرية لتمكين المرأة من خلال المؤسسات الأهلية في السعودية. إضافة إلى محاولة المساهمة في تأثيراء الجانب النظري في مجالات تمكين المرأة بشكل خاص وفي مجال الدراسات الاجتماعية بشكل عام. أما من ناحية الأهمية العملية؛ فقد تسهم الدراسة في تقييم الوضع الراهن لدور المؤسسات الأهلية في مجال تمكين المرأة. وكذلك تتناول هذه الدراسة فئة مهمة في المجتمع وهي فئة الإناث، وهي شريحة كبيرة تمثل حوإلى نصف المجتمع السعودي، مما يعني زيادة فرص استثمارها بشكل فعال. وستصل الدراسة إلى نتائج وتوصيات يمكن الاستفادة منها أو تعميمها لدى صانعي القرار بالمملكة العربية السعودية لتمكين المرأة السعودية لتحقيق أهداف رؤية المملكة (2030م).

1- أهداف الدراسة:

تسعي الدراسة الحإلية لتحقيق الهدف الرئيس التإلى: « تحديد دور المؤسسات الأهلية في تمكين المرأة وفق رؤية المملكة (2030)» وينبثق من

هـذا الهـدف ثلاثـة أهـداف فرعيـة هـي:

1 – تحديـد دور المؤسسـات في تمكـين المـرأة ذاتيـاً في ضـوء رؤيـة المملكـة (2030م).

2 – تحديـد دور المؤسسـات الأهليـة في تمكـين المـرأة اقتصاديـاً في ضـوء رؤيـة المملكـة (2030م).

3 – تحديـد دور المؤسسـات الأهليـة في تمكـين المـرأة تعليميـاً في ضـوء رؤيـة المملكـة (2030م).

2- تساؤلات الدراسة:

يتحدد التساؤل الرئيس للدراسة الحالية في:

مـا دور المؤسسـات الأهليـة في تمكـين المـرأة وفـق رؤيـة المملكـة العربيـة السـعوديه (2030م)؟

وينبثق منه (3) تساؤلات فرعية تتمثل فيما يلي:

1 – مـا دور المؤسسـات الأهليـة في تمكـين المـرأة ذاتيـاً في ضـوء رؤيـة المملكـة (2030م)؟

2 – مـا دور المؤسسـات الأهليـة في تمكـين المـرأة اقتصاديـاً في ضـوء رؤيـة المملكـة (2030م)؟

3 – مـا دور المؤسسـات الأهليـة في تمكـين المـرأة تعليميـاً في ضـوء رؤيـة المملكـة (2030م)؟

3- مفاهيم الدراسة:

تقوم الدراسة الحالية على مفهومين رئيسيين:

- **مفهوم التمكين:**

يشـير مفهـوم التمكـين إلى الاسـتراتيجيات التـي يقـوم بهـا المـمارس مـن أجـل مسـاعدة أفـراد المجتمـع عـلى تحقيـق مطالبهـم المشروعـة لمسـاعدتهم عـلى أن يصبحـوا قادريـن عـلى مواكبـة كل الضغـوط والمواقـف التـي يمـر بهـا المجتمـع، وكذلـك التحـولات مـن خـلال زرع الأمـل وتقليـل المقارنـة وإحـداث التكافـؤ وتحديـد نقـاط القـوة وتدعيمهـا داخـل الشـخص وقدراتـه الاجتماعيـة وتجزئـة المشـكلات للقـدرة عـلى حلهـا (السـكري، 2000م، ص: 362).

ويعـرف التمكـين أيضـاً بأنـه عمليـة تتـم ممارسـتها مـع النـاس أو المنظـمات أو الجماعـات التـي لا تمتلـك القـوة ليصبحـوا عـلى وعـي بتفاعـلات وديناميـكات القـوى التـي تؤثـر في حياتهـم، وتعليمهـم كيـف يتعاملـون معهـا وتنميـة مهاراتهـم للحصـول عـلى بعـض التأثـيرات في الحياة. (فـرج، 2007م، ص: 2152).

ويعـرف التمكـين إجرائيـاً في هـذه الدراسـة بأنـه: تلـك الاسـتراتيجيات العمليـة التـي تمارسـها المؤسسـات الأهليـة لدعـم المـرأة السـعودية ذاتيـاً واقتصاديـاً وتعليميـاً بـما يمكنهـا مـن المشـاركة في مجـالات التنميـة وفـق رؤيـة المملكـة العربيـة السـعودية 2030م.

- **مفهوم المؤسسات الأهلية:**

عرفـت وزارة المـوارد البشريـة والتنميـة الاجتماعيـة بالمملكـة العربيـة السـعودية المؤسسـات الأهليـة بأنهـا: أي هيئـة مؤلفـة مـن خمسـة أشـخاص فأكثـر ومسـجلة رسـمياً لـدي الـوزارة وغرضهـا الأسـاسي نفـع مـادي أو منفعـة شـخصية أو تحقيـق أي أهـداف أخـري لا تتعـارض مـع نظـام وأحـكام قانـون

المؤسسات الأهلية بالمملكة (حافظ، 2003م، ص: 45).

وتعرف بأنها مجموعة ذات تنظيم مستمر مؤلفة بين أشخاص ذوى صفة طبيعية أو اعتبارية غير هادفة للربح في الأساس؛ وذلك من أجل تحقيق غرض من أغراض البر والتكافل أو من أجل نشاط ديني تحدده الوزارة (وزارة الشؤون الاسلامية والاوقاف والدعوة والارشاد) كنشاط اجتماعي أو ثقافي أو صحى أو بيئي أو تربوي أو تعليمي أو نشاط يتعلق بحماية المستهلك (وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية، 1437ه، ص: 8).

وتعرف المؤسسات الأهلية إجرائياً في الدراسة الحالية بأنها: كل المؤسسات غير الحكومية التي تم تأسيسها وفق قانون المؤسسات الأهلية بالمملكة العربية السعودية وتعمل بأحكامه ولا تهدف للربح، وتعمل في كافة مجالات العمل الأهلي ومنها تمكين المرأة السعودية.

المبحث الثانى

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: التمكين (Empowerment)

1- في مفهوم التمكين:

يعد التمكين مفهوماً حديثاً ظهر في تسعينيات القرن العشرين، ولقد ارتبط بالحركات الاجتماعية التي نادت بالحقوق المدنية والاجتماعية، ومنذ ذلك الوقت استخدم مفهوم التمكين بعدة معانٍ وفي مجالات متعددة كالمجال الاقتصادي والاجتماعي والسياسي، وكذلك مجالات التنمية. ويعتبر هذا المفهوم من أكثر المفاهيم اعترافاً بالمرأة وارتباطاً بقضاياها كعنصر وشريك فعال في مجال التنمية بجانب الرجل؛ حيث لا تصبح التنمية مجرد خدمات رعاية للمرأة، وإنما تصبح أداة فعالة لتمكين المرأة مجتمعياً؛ وذلك من خلال مساعدتها على امتلاك عناصر القوة بكل جوانبها الاجتماعية والاقتصادية والتعليمية.

وتولى المجتمعات العربية في الوقت الحاضر اهتماماً كبيراً لبناء تقدمها في كافة المجالات وتحقيق رفاهية أبنائها وسعادتهم وتحسين مستوى معيشتهم؛ وذلك من خلال وضع الإستراتيجيات والخطط التنموية والبرامج واستثمار طاقات أبنائها؛ لذا أصبح الاهتمام بتمكين المرأة في الجوانب السياسية والاقتصادية والاجتماعية من أهم القضايا التي اهتم بها قادة المملكة العربية السعودية. فقد أصبح للمرأة دور كبير في خدمة الوطن ورفع مسيرة التنمية، ولقد أكدت قيادات المملكة على الاستمرار في دعم وتعزيز قضايا المرأة وحقوقها وفقاً للشريعة الاسلامية مع ضرورة تكافؤ الفرص في مجال التعليم والتدريب في كافة المستويات؛ لذا فقد جاءت رؤية المملكة (2030م) لترفع من مكانة المرأة وتعزز نسبة مشاركتها في سوق العمل لتشكل نسبة 8٪ زيادة عن السابق (ياسين، 2018م، ص ص: 898-897).

2- أسس ومبادئ تمكين المرأة:

تقوم عملية تمكين المرأة على الأسس والمبادئ التالية: تقوم عملية تمكين المرأة على الأسس والمبادئ التالية: أن يكون لديها القدرة على التفكير بموضوعية في المواقف التي تحتاج لتغيير. وأن يكون لديها القدرة على تعلم المهارات التي تساعدها على تحسين مهاراتها وسلطتها الشخصية أو الجماعية. أن يتوفر لديها المصادر والمعلومات التي تمكنها من صناعة قرارتها بنفسها. وكذلك أن يكون لديها القدرة على الصمود والإصرار على قراراتها وخاصة القرارات الجماعية. وأن يكون لديها القدرة على إدماج نفسها في عمليات التغيير المستمرة. وأن تكون قادرة على تعزيز تصورها الذاتي. ومبدأ المشاركة، فعملية التمكين تبنى أساساً على المشاركة من جهة، والإحساس بمشكلاتها والمشاركة في حلها من جهة أخرى. وكذلك مبدأ الاعتماد على الذات ومدى الاحساس بالمسؤولية. وأخيرا مبدأ العدالة الاجتماعية، فمدخل التمكين يسعى لإحداث العدالة وتحقيق المساواة بين أفراد المجتمع بعضهم ببعض، والدفاع عن الفئات المحرومة. (أحمد ،2017م، ص: 823).

3- أنواع التمكين:

ينقسم التمكين إلى العديد من الأنواع منها:

- التمكين الذاتي:

يعتبر كونجر وكانوجو (conger and kanun- go ,1988) أول من وصف مفهوم التمكين الذاتي؛ وخاصة فيما يتعلق بالجوانب الاجتماعية للفرد؛ وما يتعلق أيضاً بالسلطة وامتلاك الموارد والإمكانات، وبيَّنا أن التمكين الذاتي له عدة معان متشابهة مثل القدرة والكفاءة وتقدير الذات، وإدراك الفرد للعلاقة بين ما يحتاج إليه الفرد وبين الدور الذي يجب أن يقوم به، وفي عام(1997م) عرف رولاندز(Rowlands) التمكين الذاتي بأنه الثقة في النفس وتطويرها وعدم الاعتماد على الآخرين وبمعنى آخر الاعتماد على الذات ، وأشار زيمرمان (2000م) إلى أن التمكين الذاتي يشمل (الذات الداخلية، والتفاعلية، والسلوكية) والذات الداخلية تعنى معتقدات الفرد حول قدراته على التحكم في البيئة الخارجية والتفاعلية تعنى قدرة الفرد على التفاعل مع الآخرين والجانب السلوكي يعنى جهود الفرد لتعزيز ذاته وكفاءته .(Mary & Yoseph, 2013, pp. 166- 167)

وتمكين المرأة ذاتياً يعنى بكل بساطة حصولها على فرص وفيرة من التعليم حتى تستطيع اتخاذ قراراتها بجدية لنفسها ولعائلتها، وتمكنها اقتصادياً من الاعتماد على نفسها من خلال المشروعات، كما يعني التمكين الذاتي العملية التي تزيد فيها المرأة من دوافعها وقوتها ومعنوياتها لتصبح أكثر كفاءة وفاعلية وتأثيراً في البرامج التنموية الوطنية مثل التعليم والصحة والسياسة وغيرها من البرامج التنموية(Neriaphiri & Manuere, 2018, p. 58).

- التمكين الاقتصادي:

يعد التمكين الاقتصادي أحد أهم مجالات نشاط المؤسسات الأهلية؛ حيث يتصدر جوانب التمكين الأخرى، وهو ما يمكن فهمه في إطار عمل تلك المنظمات بقصد مكافحة الفقر لدي المرأة، ولقد كشفت تقارير عديدة عن دور المنظمات الأهلية في مكافحة الفقر في الدول العربية؛ من خلال عمل مشروعات على أرض الواقع، فقد استطاعت المنظمات والمؤسسات الأهلية العربية أن تسهم في تقديم العديد من القروض الصغيرة للنساء الفقيرات، وقد حظيت المرأة المعيلة باهتمام كبير في كل الأقطار العربية، وكذلك عملت تلك المنظمات على تدريب النساء وتأهيلهن، ومساعدتهن لإيجاد فرص عمل ملائمة (الكوح، 2016م، ص: 267).

- التمكين الاجتماعي:

يشير مفهوم التمكين الاجتماعي كما عرفته المنظمة الكندية للتنمية الدولية بأنه يدل على مدى تحكم الأفراد في حياتهم ووضع جدول رقم أعمالهم الخاص واكتساب المهارات والخبرات لحل مشكلاتهم مما يزيد من ثقتهم في أنفسهم وقدراتهم على الاعتماد على ذواتهم. وعرفته وكالات المساعدات الإنمائية الرسمية بأنه تعبير اصطلاحي يستخدم عموماً لوصف العملية التي تصبح بها الفئات المهمشة ملمين بأوضاعهم الخاصة؛ بحيث يتمكنون من تنظيم أنفسهم جماعياً لتزداد قدراتهم على الاستفادة من الخدمات العامة، ولقد سجلت المؤسسات الأهلية نشاطاً ملموساً في مجال التمكين الاجتماعي من خلال العديد من الأنشطة مثل التعليم ومكافحة الأمية، والصحة (الكوح، 2016 ص ص: 267-268).

- التمكين السياسي:

ويعنى اتخاذ التدابير الكفيلة بوصول المرأة إلى مناصب في السلطة وعمليات اتخاذ القرار وصنعه، والمشاركة الكاملة فيه، وهو عملية تتبنى سياسات وإجراءات وهياكل قانونية بهدف التغلب على أشكال عدم المساواة، وضمان الفرص المتكافئة للأفراد في استخدام موارد المجتمع وفي المشاركة السياسية (الكوح، 2016، ص: 267).

- تمكين المرأة في التعليم:

عند الحديث عن التمكين؛ لابد من التأكيد على وجود علاقة قوية وإيجابية بين التمكين وبين تعليم المرأة، فالتعليم يعد عنصراً أساسياً وفاعلاً في عملية التمكين. والتمكين يهدف إلى مساعدة المرأة لرفع مستوى مهاراتها وتعزيز قدراتها أو إكسابها معارف جديدة ومهارات تعينها على المنافسة في سوق العمل والحصول على فرص وظيفية بدخل مناسب. لذلك عمدت كثير من الدول العربية على تطوير استراتيجيات خاصة لتحسين مستوى الخدمات التعليمية للنساء ومساعدتهن للوصول إلى تلك الخدمات (ناجي، 2014م، ص ص: 342-343).

وانطلاقاً من نصوص الشريعة الإسلامية وتحقيقاً لأهداف خطط التنمية السعودية وانتهاءاً برؤية المملك (2030)؛ فقد اهتمت المملكة العربية السعودية بالمساواة بين الرجل والمرأة، ومنح الفتيات فرص للتعليم في جميع مراحله بما فيها التعليم العالي ليساهم في عملية تمكين المرأة أسوة بالرجال لدعم مسيرة التنمية في السعودية. وقد امتد الاهتمام بالمرأة بإنشاء جامعة تضم جميع التخصصات الأدبية والعلمية والصحية للمرأة السعودية تحت مسمى (جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن)، ولم يقتصر الأمر على ذلك؛ بل امتد إلى دعمها وتعزيز فرصها في برامج الابتعاث للدراسة خارج المملكة لتأهيلها بأفضل الطرق والوسائل العلمية والعالمية لاستثمار طاقاتها في مجال التنمية والبناء (الميزر،2015، ص: 128).

4- أهداف التمكين:

يسعي التمكين كاستراتيجية إلى تحقيق مجموعة من الأهداف منها: إنتاج المعرفة والعمل المباشر مع سكان المجتمع. وتعزيز التعاون في الأعمال التشاركية. وجعل سكان المجتمع يستخدمون إمكاناتهم وقدراتهم من أجل العمل مع الآخرين. وتشجيع أفراد المجتمع على استخدام المعارف والمهارات والمعلومات لتمكينهم ذاتياً. إضافة إلى إكساب قطاعات وسكان المجتمع القدرة على التأثير في صنع السياسات. (الهزانى وآخرون، 2017م، ص ص: 143، 144).

كما يسعى التمكين إلى تحسين وضع المرأة وتمكينها سياسياً واقتصادياً واجتماعياً وقانونياً. والقضاء على جميع أشكال التمييز في المجتمع. كما يهتم بتحقيق مبدأ المساواة في المشاركة في عمليات صناعة القرار في المجتمع. وإزالة كافة أشكال العنف ضد المرأة ومحاربة بطالة النساء وفقرهن. وكذلك تفعيل الحماية القانونية للمرأة أثناء المنازعات. (خوري، 2006م، ص: 228).

5- معوقات تمكين المرأة:

تواجه عملية تمكين المرأة العديد من التحديات والمعوقات منها ما يلي:

- المعوقات الشخصية:

حدد كاظم (2016م) العديد من معوقات تمكين المرأة المرتبطة بالجانب الشخصي الذاتي ومنها: عدم قدرة المرأة على التوفيق بين مسؤولياتها الأسرية وبين مسئولياتها الاجتماعية. وضعف المرأة جسدياً. وكذلك محدودية المؤهلات والخبرات لدي المرأة وتصلب المرأة لرأيها وعدم تقبل المرأة للرأي الآخر. وضعف ثقة المرأة في نفسها؛ بالإضافة إلى ضعف مهارات القيادة والإدارة لديها وقلة تحكم المرأة قس انفعالاتها. وضعف قدرتها على التخطيط والتنفيذ وعدم قدرتها على الإلمام بقضايا المجتمع.

كما أشار بياري (1992م) إلى المعوقات التي تواجه المرأة السعودية في التنمية منها: ما يتعلق بمعوقات تتصل بالعمل ومنها: عدم تقدير

الرؤساء في العمل لدور المرأة. وعدم الاهتمام بالنواحي الابتكارية للمرأة. وكذلك النظام اليومي الذي يسود العمل والنظرة الروتينية لدور المرأة في برامج التنمية. ومنها ما يتعلق بمعوقات تتصل بالأسرة ومنها: رفض بعض الأزواج لعمل المرأة، وإرهاقها وعدم اهتمامها بأمور منزلها؛ بالإضافة إلى الأبناء وضرورة العناية بهم. ومنها معوقات تتعلق بالمجتمع السعودي أيضاً، وكذلك نظرة المجتمع السعودي المحدودة لدور المرأة في المجتمع، وعدم الاهتمام بالإعلام عن دور المرأة في التنمية، واعتبار مكان المرأة هو المنزل، وسيادة بعض القيم بالمجتمع السعودي التي تعوق مشاركة المرأة في مجال التنمية.

وذكرت الزامل (2017م) أن من صعوبات تمكين المرأة في عملية التنمية ما يلي:

- قلة الاهتمام بتقديم الدورات التدريبية للنساء العاملات لرفع كفاءتهن.
- قلة القدرات والمهارات السياسية للمرأة.
- ضعف إدراك سكان المجتمع للدور المجتمعي المهم الذي تقوم به المرأة.
- قصور بعض المهن على الرجال وحرمان النساء من العمل فيها.
- تفتقر المرأة العربية عموماً إلى التأهيل اللازم لكثير من المهن والأعمال.
- سيادة الشعور عند بعض الفتيات بعدم الحاجة للعمل.

ثانياً: دور المؤسسات الأهلية في تمكين المرأة

مما لا شك فيه أن للمرأة دور مهم في التغيرات التي تطرأ على المجتمع؛ حيث إنها تمثل نصف ثروته البشرية، والمؤسسات الأهلية تلعب دورًا كبيرًا في تقديم الخدمات الخيرية والاجتماعية وفق السياسات التي تحددها الدولة. ودور المؤسسات الأهلية ليس محدوداً بل يشمل أعمالاً كثيرة متنوعة صحية وتعليمية وغيرها لجميع فئات المجتمع ومنها المرأة، وتسعى المؤسسات الأهلية إلى دعم وتأهيل للمرأة للمشاركة في العمل التطوعي والرسمي في المجالات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية (سعدون وآخرون، 2014م، ص: 9).

- استراتيجيات المؤسسات الأهلية لتقديم خدماتها:

- إستراتيجية التدريب وتنمية المهارات: حيث إن تلك المؤسسات تقدم برامج تقوم بنقل المهارات وتنميتها بما يتوافق مع متطلبات سوق العمل.
- تنمية الوعي بالحقوق والواجبات: ومن ضمن استراتيجيات التمكين أيضاً؛ التي تقوم بها تلك المؤسسات؛ تنمية وعي المرأة بحقوقها وواجباتها وتنمية المعرفة لديها مما يساعدها على تمكينها من الفرص المتاحة.
- تجارة عادلة: وهو ما يعنى إتاحة الفرصة أمام المرأة الفقيرة للمشاركة في أنشطة تجارية

عادلة تمكنها من دعم دخلها الاقتصادي.

- جماعة المساعدة الذاتية: وهي جماعات يتم تشكيلها من مجموعة من النساء وهي مجموعة صغيرة تقوم بنشاط يشاركن فيه جميعاً لتحقيق أهداف اقتصادية.

ب**ناء القدرات**: وهي عبارة عن برامج تقوم بها المؤسسات الأهلية لدعم تمكين المرأة وتقوم على أساس تنمية القدرات الذاتية والشخصية للمرأة، وقد تكون هذه البرامج قائمة على الشراكة بين المؤسسات الأهلية وبين القطاع الخاص أو الحكومي (Narumugai & Kumar,2017, p. 760).

وتعمل تلك المؤسسات على تقديم خدمات صحية وتعليمية وثقافية، كما يوجد تزايد في عدد المؤسسات الأهلية التي تعمل في مجال التنمية الشاملة، وهى جمعيات تعمل على تبني رؤي تنموية شاملة تجمع بين التأهيل والتعليم والتدريب للفئات المستفيدة، وبين تقديم الخدمات ورفع المستوى الاقتصادي للمواطنين، وهناك جمعيات أيضاً تعمل على تحسين مجال البيئة ومواجهه الفقر وتشغيل الشباب العاطل عن العمل وتطوير المناطق العشوائية والأحياء وتحسين أحوال سكانها وهناك جمعيات تعمل في مجال الدفاع عن حقوق الإنسان (شكر، 2005م، ص: 12).

وتحرص المؤسسات الأهلية على توعية المجتمع بقضايا المرأة ودورها في عملية التنمية الاجتماعية؛ وذلك من خلال المطبوعات والندوات والمؤتمرات. كما تقدم البرامج الإعلامية عن المرأة والتي تُعنى بتوعية المجتمع بحقوق المرأة وقضاياها؛ حيث تقوم المؤسسات بلفت انتباه المجتمع نحو حق المرأة في التعليم مثل أقرانها، كما تقوم المؤسسات بالدفاع عن حقوق المرأة في قضايا التمييز والاستبعاد الاجتماعي. وكذلك توعية المجتمع المرأة بحقها في الوظائف الحكومية الخاصة، وكذلك تولى الناصب القيادية، والتركيز على توعية الأزواج بحقوق الزوجة (Awan, 2012, pp. 454 ,455).

وفي المملكة العربية السعودية:

وفق المركز الدولي للجمعيات والمؤسسات غير الربحية؛ فإنه قد تم تأسيس العديد من المؤسسات غير الربحية لتقديم المساعدات للفقراء والمحتاجين وتحسين ظروف الحياة والتدريب والتعليم والخدمات الاجتماعية الأخرى، وهذه المؤسسات تعمل تحت إشراف وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية السعودية. فقد نص نظام الجمعيات والمؤسسات الأهلية السعودي الجديد الصادر بالمرسوم الملكي رقم (8) بتاريخ 19 / 2 / 1437هـ في المملكة العربية السعودية على أن هذا النظام يهدف إلى تنظيم العمل الأهلي وتطويره وحمايته؛ بالإضافة إلى الاسمهم في التنمية الوطنية وتعزيز مساهمة المواطن في إدارة المجتمع وتطويره وتفعيل ثقافة العمل التطوعي بين أفراد

المجتمع وتحقيق التكافل الاجتماعي (الماريه، 2017م، ص ص: 174-170).

وتعمل هذه المؤسسات بالمملكة العربية السعودية على مشاركة المرأة في الأعمال التطوعية في مجالات ستة: العطف والإحسان والجانب الثقافي والعلمي والمدافعة والأنشطة التعاونية والمهنية، كما أن خدمات التطوع التي تقوم بها المرأة داخل تلك المؤسسات تقوم على قضايا الشباب والقضايا الاجتماعية والدين والخدمات الصحية. وفي المملكة العربية السعودية أيضاً بدأت المرأة تنخرط في الشأن العام والعمل المجتمعي المرتبطة بقضايا المرأة والأسرة. وتقوم المؤسسات بالمملكة بالعمل على تمكين المرأة من خلال العديد من الأبعاد: (البعد الديمغرافي والبعد الاقتصادي والأبعاد السياسية والدولية مثل منظمات حقوق الانسان الدولية وخاصة فيما يخص حقوق المرأة). وبدأت المؤسسات بتمكين المرأة السعودية من خلال منظمات العمل الأهلي التي تعمل في حقوق المرأة والفتاة التي تقوم على إرساء مبدأ العدالة وعدم التمييز ومشاركة المرأة في العمل المجتمعي، كما تقوم تلك المؤسسات بربط المرأة بالموارد المجتمعية والفرص المتاحة لتمكين المرأة لأجل المشاركة في مجتمعها مثل جمعية النهضة السعودية (Nasseef, 2015, pp. 51-54).

وبهذا نجد أن المؤسسات الأهلية والتي بلغ عددها (108) مؤسسة في مدينة الرياض تعمل في كل مجالات تمكين المرأة الذاتي الشخصي والاقتصادي والتعليمي، حيث لم تعد جهود تلك المؤسسات قاصرة على تقديم الإحسان والمساعدات المالية للمرأة الفقيرة فقط، بل امتد عملها لمجالات عديدة لتطوير قدرات المرأة ودعمها للمساهمة في برامج التنمية المجتمعية؛ وبهذا تساهم هذه المؤسسات الأهلية بقية الجهات الحكومية والأهلية لتحقيقأهداف وأبعاد رؤية المملكة (2030م)؛ والتي أكدت على أهمية تمكين المرأة السعودية كأحد العناصر الأساسية التي اعتمدتها الرؤية في أهدافها ومبادراتها.

ثالثاً: جهود المملكة العربية السعودية لتمكين المرأة وفق رؤية المملكة (2030م):

- تتضح جهود المملكة من خلال ما جاء في الهدف الاستراتيجي للرؤية(رقم 6،3،1) لدعم نمو القطاع غير الربحي: ويعنى بتنمية القطاع غير الربحي وزيادة تنوعه وتأثيره ليصبح هذا القطاع من ركائز البنية الاقتصادية والاجتماعية في المملكة ومسانداً لمنظومة الدعم الحكومي ومصدراً مهماً للوظائف، وجاء في الهدف الاستراتيجي (رقم 6،3،2) تمكين المنظمات غير الربحية لتحقيق أثر أعمق، وهذا يعنى تحقيق الاستدامة والأثر الاجتماعي العميق للمنظمات غير الربحية وتعزيز دورها في الابتكار وقيام هذه المنظمات بتقديم الخدمات بجودة عالية ؛وذلك من خلال بناء منظومة متقدمة ومتطورة

لدعم تطورها، وجاء في هذا الهدف أيضاً تمكين المنظمات غير الربحية من حيث الانفاق ليزيد من(٪21) في عام 2015م ليصل إلى(٪51) حتى عام2020م (برنامج التحول الوطني ،2018م – 2020م، ص ص: 56،57،58).

وفي اللقاء الوطني الثالث بالمدينة المنورة بتاريخ 24-26 يونيو 2004م؛ جاء في بعض توصياته- فيما يخص تمكين المرأة- ما يلي:

- نشر مراكز الخدمة الاجتماعية حتى تسهل عمليات التدخل المهني في العقبات التي تواجه المرأة في كل حي وكل مكان.
- التصريح للمبادرات الأهلية بإقامة جمعيات مساندة للقضايا والحقوق الأسرية.
- قيام الجهات التعليمية والتربوية والإعلامية بواجبها نحو رفع مستوى المفهوم الحقيقي لعمل المرأة وإبراز الجوانب الإيجابية فيه.
- ضرورة قيام جمعيات متخصصة للمرأة تعنى بحقوقها والمحافظة عليها والعناية بها، وعلى رأسها المجلس الأعلى للمرأة والأسرة.
- مشاركة المرأة في وضع الخطط وتغيير المناهج مشاركة فاعلة وفق دراسات وبرامج تعتمد على ما يستجد من تطورات (مركز الملك عبد العزيز،2004م، ص ص: 15-23).

ثالثاً: النظريات المفسرة للدراسة

البنائية الوظيفية:

تعتقد البنائية الوظيفية أن المجتمع أو المؤسسة أو غيرها -بغض النظر عن حجمها أو أجزائها واختلافاتها- أنها مترابطة ومتساندة وظيفياً، وهذه الأجزاء هي في الأصل متكاملة، وأي تغير يطرأ على أحد أجزائها؛ ينعكس بالضرورة على الأجزاء الأخرى. كما أن كل جزء أو نسق له وظائف بنيوية تعود لطبيعته بغرض إشباع حاجات الأفراد المنتمين له أو غيره من المؤسسات الأخرى؛ بهدف تحقيق التوازن والاستقرار. ويتضح من ذلك أن الهدف الرئيس لجميع النظم أو الأجزاء؛ يتمثل في المحافظة على استمرار البناء واستقراره وتوازنه (الخطيب، 2007، ص: 45). ويمكن توظيف النظرية هنا باعتبار أن تمكين المرأة السعودية في مجالات التنمية الاجتماعية المختلفة (ذاتياً، اقتصادياً، تعليمياً)؛ يعبر عن الوظيفة التي يمكن أن تسهم بها وتؤديها في البناء الاجتماعي، إذا ما أخذنا في الاعتبار أن نسبة الإناث في المجتمع السعودي تشكل حوإلى٪ 49. كما أن تمكين المرأة يعزز من حجم تواجدها في المجتمع؛ من خلال المشاركة في العمل والوظائف على المستوى الحكومي والأهلي والخيري لتحقيق التوازن والاستقرار للمجتمع.

رابعاً: الدراسات السابقة:

الدراسات العربية:

نجد في دراسة فراج (2003م) أنها كانت تهدفت إلى تقويم برامج التنمية البشرية في المؤسسات الأهلية بمحافظة الفيوم بجمهورية مصر العربية

في مجالات عديدة كالتعليم والرعاية الصحية وزيادة الدخل. وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود تعاون بين المؤسسات الحكومية وبين المؤسسات الأهلية لتيسير أعمال مجالات التنمية البشرية، كما توصلت الدراسة إلى أن الأنشطة التعليمية والصحية تزيد في الحضر عن الريف، كما أن زيادة أعداد المؤسسات الأهلية تزيد من وعي المواطنين نحو قضايا التعليم والصحة والقضايا الاقتصادية. بينما أظهرت-دراسة العتيبي) 2011م، ص: 22) التعرف على التعاونيات النسائية لتحقيق التمكين الاقتصادي للمرأة، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج منها: أن التعاونيات النسوية عبر استغلالها لخدمات التمويل المصغر وسيلة للتمكين الاقتصادي للمرأة من خلال توفير إليات المشروع في بداياته، والأخذ بيد المرأة لخلق مشروعات اقتصادية واجتماعية أكثر صلابة وانتاجاً، والتعاونيات هي وسيلة للعمل إليدوي والخدمة الذاتية والاعتماد على الذات. وبالاطلاع على دراسة نجم (2013م) وعنوانها دور المؤسسات التنموية في تمكين المرأة الفلسطينية؛ نجد أن الدراسة توصلت للعديد من النتائج؛ أهمها: أن المؤسسات التنموية تؤهل المرأة سياسياً لتتولى مناصب قيادية وتدافع عن حقوق المرأة والعمل على المساواة بينها وبين الرجل، كما تعمل تلك المؤسسات على تحسين مستوي معيشة المرأة من خلال المشروعات الصغيرة وتعلم المرأة أساليب التسويق لمنتجاتها وتدرب المرأة على بعض المهارات مثل: الإسعافات الأولية، وتقديم الاستشارات التثقيفية لها والدورات التوعوية. وكذلك نجد أن في دراسة سليم وباحشوان(2014م)؛ والتي توصلت إلى أن المؤسسات الأهلية تقوم بتمكين المرأة من خلال عمل فصول تقوية وتعليم خاص للفتيات في مراحل التعليم المختلفة، وتنفيذ برامج تدريبية في مجال الحاسب الآلى، والمشاركة في برامج محو الأمية للسيدات الريفيات، وتوفير إعانات شهرية للفتيات غير القادرات.، وتدريب السيدات الريفيات على المشروعات الصغيرة، وتوفير الدعم المالي للأسر وخاصة تلك التي تعولها امرأة، وتوفير قروض ميسرة للسيدات، ومساعدة المرأة على الاندماج في المجتمع. بينما هدفت دراسة أبو الفتوح (2016م)؛ والتي هدفت إلى التعرف على دور المؤسسات الأهلية في تمكين المرأة سياسياً، فقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: أن المؤسسات الأهلية تقوم بتمكين المرأة سياسياً من خلال تنمية المعارف السياسية لديها، وهذه المعارف تمثلت في التوعية بالعملية الانتخابية والاستماع لآراء الآخرين ، وتدعيم الحريات وتدعيم وترسيخ القيم السياسية الخاصة ، وكذلك تعمل المؤسسات الأهلية على تكوين الاتجاه السياسي للمرأة ويتمثل ذلك في تمكين المرأة من الحديث في القضايا السياسية،

والتعبير عن آرائها في مشاركة المرأة سياسياً وتعمل على تشكيل قناعتها السياسية واتخاذ القرارات السياسية، وتساعد الجمعية على تمكين المرأة سياسيا من خلال عقد محاضرات سياسية لتوعيتها والمشاركة في الأعمال التطوعية.

وفي هذا الخصوص وبالاطلاع على بعض الدراسات الأجنبية نجد دراسة باكشي (Bakshi,2003) هدفت إلى تقييم البرامج المعدة لتحسين الوضع الاجتماعي والاقتصادي للمرأة في (كمبالا)، والتي تنفذها الحكومة مثل: برنامج التدريب المهني للنساء الفقيرات وبرنامج المرأة المعيلة بالمنزل وبرنامج المساعدات للنساء وضحايا العنف وبرامج المعاشات التقاعدية للأرامل وبرامج الصحة والتعليم للمرأة، ولقد أوضحت الدراسة مدى استفادة النساء من تلك البرامج وخاصة برامج التوعية الصحية وخدمات الأمومة والطفولة والخدمات التعليمية. وكانت دراسة مولساكا (Mulcasa , 2003)؛ والتي هدفت إلى تحليل الدور الذي تقدم به منظمات المجتمع المدني في مواجهة المعوقات الاجتماعية والثقافية التي تمنع المرأة من المشاركة الكاملة في برامج تنمية المرأة في أوغندا؛ حيث توصلت الدراسة إلى أن المرأة تعاني من تهميش واستبعاد اجتماعي من الحصول على الموارد والخدمات الوطنية وعدم القدرة على المشاركة في عمليات صنع القرار واتخاذه وتهميش المرأة في القطاع السياسي. بينما نجد دراسة الزوبي وعبد الرحمن (Alzoubi & Abdelrahman , 2014) حول التعرف علي دور المؤسسات الحكومية وغير الحكومية في تمكين المرأة المطلقة في المملكة العربية السعودية في (نجران)؛ فقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج منها: أن المنظمات غير الحكومية والمؤسسات الأهلية تقوم بتمكين المرأة المطلقة من خلال تمكينها من أجل المشاركة في عملية صنع القرار وتملك حريتها، وكذلك توصلت الدراسة إلى أن المؤسسات الأهلية تقوم بتمكين المرأة المطلقة ممن خلال التمكين العلمي من خلال البرامج القائمة على التعليم والتدريب، وكذلك التمكين الاقتصادي، والتمكين السياسي والتمكين الاجتماعي. وفي دراسة دوسوزا وريد (Dsouza & Reddy, 2017 ؛والتي هدفت للتعرف على دور المنظمات غير الحكومية لتمكين المرأة وتنمية الطفل من خلال برامج (كارفاكاتا) الحكومية، فقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها : أن المنظمات غير الحكومية والمؤسسات الأهلية تقوم بأدوار عجزت عنها المؤسسات الحكومية والخاصة في مجالات تمكين المرأة والطفل، كما أن المؤسسات الأهلية تساعد على تدعيم عملية التنمية الاقتصادية للمرأة الريفية من خلال تشكيل جماعات المساعدة الذاتية

للنساء وإدخالهم في مشروعات لزيادة الدخل الاقتصادي لهن كما تعمل على تقليل حدة الفقر ، كما أنها تقوم بالتنسيق بين القطاعات والهيئات المسؤولة عن تنمية الطفل؛ في حين أن دراسة حسين وخاتون (Hossain and Khatun, 2017؛ هدفت للتعرف على دور المؤسسات الأهلية في التمكين الاقتصادي للمرأة الريفية في (زنجبار)، وقد توصلت الدراسة للعديد من النتائج لعل أهمها: أن المؤسسات الأهلية في (زنجبار) تقوم بمبادرات تنمية وعي المرأة الريفية وتوجيهها نحو الفرص المتاحة والإمكانات التي قد تكون سبباً في تمكينها وتنمية قدراتها وتعزيز مكانتها الاجتماعية والاقتصادية. كما أن تلك المؤسسات تعمل على تمكين المرأة الريفية سياسياً أيضاً من خلال تنمية وعيها بأهمية دورها السياسي وقدرتها على صنع واتخاذ القرار؛ وذلك من خلال مشاركتها السياسية ومشاركتها في تدعيم دخل الأسرة الاقتصادي. بينما دراسة نارومواجاي وكومار(Narumugai & Kumar,2017) وهي بعنوان «دور المؤسسات الأهلية تجاه قضية تمكين المرأة»؛ هدفت إلى التعرف على دور المؤسسات الأهلية في تمكين المرأة في الهند. وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج؛ من أهمها: أن المؤسسات الأهلية تساعد المرأة على التمكين الذاتي والاجتماعي والاقتصادي؛ وذلك من خلال:

- تعليم المرأة الريفية. وتدعيم جهود الحكومة. وتنظيم جهود المرأة الريفية. وبناء نماذج قابلة للتدخل والتجريب مع المرأة. وتدعيم عملية مشاركة المرأة وتمكينها. وتدعيم مهارات القيادة لدى المرأة الريفية. وتدعيم عملية التمكين التكنولوجي لها. وتقديم برامج تدريبية ذات كفاءة عالية.
- إجراء نظم التقييم والتقدير.

وبناءعلي ما سبق؛ يتضح للباجث من الدراسات السابقة والأدبيات العلمية؛ أن موضوع تمكين المرأة وبحثه يعد قضية عالمية ليست وليدة إليوم، ولكنها موجودة منذ فترات طويلة. ونستطيع القول أيضاً بأنها تتفق تقريباً مع أهم المجالات التي يمكن من خلالها تمكين المرأة ودعمها في المجتمع، حيث أكدت الدراسات أهمية الجوانب الذاتية والاقتصادية والتعليمية لتمكين المرأة بمنحها فرصاً أكبر للمشاركة في برامج التنمية المستدامة في المجتمع. وقد يكون لهذه الدراسة إضافة جديدة للتراث العلمي في مجال تمكين المرأة السعودية لحداثتها ومواكبتها لمنطلقات رؤية المملكة (2030)، والتي ركزت بشكل كبير على زيادة فرص تمكين المرأة السعودية في المجتمع. كما أن هذه الدراسة قد اهتمت بدور المؤسسات الأهلية بشكل خاص في تمكين المرأة في المجتمع السعودي مما قد يجعلها تتميز في تناول مجالات تمكين المرأة التي تتيحها المؤسسات الأهلية في السعودية.

المبحث الثالث

الدراسة الميدانية للبحث:

- **الإجراءات المنهجية للدراسة:**

فيما يخص نوع الدراسة؛ فإن هذه الدراسة تنتمي الدراسة الحالية إلى نمط الدراسات الوصفية التحليلية التي تهدف إلى جمع البيانات من الواقع الميداني وتحليلها والوصول إلى نتائج يتم الوصول من خلالها إلى تعميمات. وفقاً لنوع الدراسة فإن المنهج المستخدم هو منهج المسح الاجتماعي عن طريق العينة. اما حدود الدراسة فإن حدودها البشرية تشمل كافة النساء العاملات في المؤسسات الأهلية في مدينة الرياض وعددها (108) مؤسسة، وتم تطبيق الدراسة الحالية على عينة تعمدية قوامها (100) مفردة من النساء العاملات في المؤسسات الأهلية بمدينة الرياض لخدمة أغرض الدراسة. ومن حيث المكان فقد تم تطبيق هذه الدراسة بمدينة الرياض. في النصف الأول من عام (2020 م.)

- **أداة الدراسة:**

اعتمد الباحث لغرض جمع المعلومات على أداة واحدة وهي استمارة استبيان حيث تضمنت بعض الأسئلة ذات العلاقة بموضوع البحث وأهدافه وتساؤلاته؛ والتي صاغها الباحث بدقة. وتكونت الاستبانة من البيانات الأولية وثلاثة أبعاد: (التمكين الذاتي – والتمكين التعليمي – التمكين الاقتصادي).

- صدق وثبات الأداة:

الصدق الظاهرى» صدق المحكمين»:

تم عرض الاستبانة فى صورته الأولية بما يحتويه من أبعاد وعبارات مرتبطة بكل متغير من المتغيرات على عدد (5) من أعضاء هيئة التدريس من (كلية العلوم الاجتماعية – قسم الاجتماع والخدمة الاجتماعية - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية)؛ حيث طُلب منهم الحكم على صلاحية كل عبارة من حيث:

أ. ارتباط العبارة بالبعد المراد قياسه.

ب. سلامة الصياغة اللغوية للعبارة.

ج. ارتباط العبارة بمضمون الاستبانة والهدف منها.

د. إضافة عبارات تناسب أى بعد من أبعاد الاستبانة أو حذف بعض العبارات غير المرتبطة بالاستبانة.

وبناء على ذلك؛ تم حساب نسبة الاتفاق بين السادة المحكمين للعبارات التى يشملها كل بعد من أبعاد الاستمارة الخاصة بالاستبانة، وقد بلغت نسبة الاتفاق (٪80)، ثم تم تعديل العبارات أو استبعاد تلك التى لم تصل نسبة الاتفاق بين المحكمين عليها على أقل من (٪80)، لتصل الاستبانة إلى صورتها النهائية، وكانت على النحو التإلى:

البيانات الأولية: وتضمنت (6) أسئلة.

البعد الأول: اشتمل على (13) عبارة حول « دور

المؤسسات الأهلية فى تمكين المرأة السعودية ذاتياً وفق رؤية (2030م).

البعد الثانى: اشتمل على (13) عبارة حول « دور المؤسسات الأهلية فى تمكين المرأة السعودية اقتصادياً وفق رؤية (2030م).

البعد الثالث: اشتمل على (15) عبارة حول « دور المؤسسات الأهلية فى تمكين المرأة السعودية تعليمياً وفق رؤية (2030م).

ثبات الأداة:

للتحقق من ثبات أداة الدراسة، تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha والتجزئة النصفية(Split-Half) ؛ للتأكد من الاتساق الداخلي لفقرات الأداة، حيث تم استخراج معامل الثبات على مستوى الأداة بالكامل وعلى مستوى الابعاد، والجدول رقم التإلى يبين معامل الثبات لأداة الدراسة وأبعادها:

جدول رقم (1)

معامل ثبات الاستبانة باستخدام معامل (ألفا كرونباخ) والتجزئة النصفية

م	الابعاد	معامل الفا كرونباخ	معامل التجزئة النصفية لجتمان
1	البعد الاول	0.769	0.761
2	البعد الثانى	0.854	0.703
3	البعد الثالث	0,894	0.852
4	الاستبانة ككل	0.816	0.806

من خلال نتائج المعاملات الاحصائية بالجدول السابق؛ يتضح أن معامل ثبات أبعاد الاستبانة والمجموع الكلي مرتفعة. وبناء على هذه النتيجة فإن مستوى الثبات لمحتوى الأداة يعد ملاءماً من وجهة نظر البحث العلمي.

- الأسإليب الاحصائية المستخدمة فى البحث:

تم تحليل بيانات أداة البحث باستخدام برنامج الحزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية -Statistical Pack age for Social Sciences والتي يرمز لها بـ (SPSS) وتم استخدام الاسإليب الاحصائية لوصف الخصائص الديمغرافية لعينة البحث ووصف استجابتهم على فقرات الأداة من خلال التكرارت والنسب المئوية، ولتحديد قوة الأبعاد وفقرات الأداة من خلال معاملات الوسط المرجح والوزن المرجح والقوة النسبية والمتوسطات الحسابية المرجحة. كما تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادى (One Way ANOVA) لاختبار الدلالة الاحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتباين من خلال اختبار (F) لتحديد الفروق بين الأبعاد الأساسية للدراسة والمتغيرات الديموغرافية (العمر – الحالة الاجتماعية – الدرجة العلمية – عدد أفراد الأسرة – عدد سنوات الخبرة).

- نتائج الدراسة:

-النتائج المتعلقة بوصف البيانات الأولية لأفراد عينة البحث:

1 - العمر

جدول رقم (2)

يوضح توزيع أفراد عينة البحث وفقاً لمتغير السن (ن = 100)

م	المعاملات الاحصائية / العمـــر	التكرار	النسبة %	الترتيب
1	من 20 لاقل من 35 سنة	36	36%	1
2	من 35 لأقل من 45 سنة	28	28%	2
3	45 سنة فأكثر	36	36%	1مكرر
المجموع		100	% 100	

– يتضح من الجدول السابق أن توزيع أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير العمر متقارب بين الفئات الثلاث، حيث بلغ عدد أفراد عينة البحث الواقعة في فئة (من سنة 20 لأقل من 35 سنة) = (36) فرداً بنسبة مئوية مقدارها (36 ٪) من إجمالي أفراد عينة الدراسة. كما بلغ عدد أفراد عينة البحث الواقعة في فئة (من سنة 35 لأقل من 45) = (28) فرداً بنسبة مئوية مقدارها (28 ٪) من إجمالي أفراد عينة الدراسة. وأيضاً بلغ عدد أفراد عينة البحث الواقعة في فئة (من 45 سنة فأكثر) = (36) فرداً بنسبة مئوية مقدارها (36 ٪) من إجمالي أفراد عينة الدراسة.

2 –الدرجة العلمية:

جدول رقم (3)

يوضح توزيع أفراد عينة البحث وفقاً لمتغير الدرجة العلمية (ن = 100)

م	المعاملات الاحصائية / الدرجة العلمية	التكرار	النسبة %	الترتيب
1	ثانوي فأقل	6	%6	3
2	دبلوم	35	%35	2
3	بكالوريوس	55	%55	1
4	دراسات عليا	4	4%	4

– يتضح من الجدول السابق أن (٪55) من أفراد العينة حاصلات على درجة البكالوريوس مما يعني ارتفاع مستوى تأهيلهن وانعكاس ذلك على جودة الاستجابة المتوقعة. تليها فئة الحاصلات على الدبلوم (٪35) مما يعطي مؤشراً إيجابياً على زيادة فرص الحاصلات على الدبلومات العلمية والمهنية في الحصول على وظائف. في حين كانت أقل النسب في فئة الحاصلات على الدراسات العليا والأقل من الثانوي بواقع (٪4) و (٪6) من أفراد العينة، ويعتبر هذا منطقياً، وفي الوقت ذاته قد يساعد ذلك في الحصول على واقعية أكثر في الاستجابات.

3 – الحالة الاجتماعية:

جدول رقم (4)

يوضح توزيع أفراد عينة البحث وفقاً لمتغير الحالة الاجتماعية (ن = 100)

م	المعاملات الاحصائية / الحالة الاجتماعية	التكرار	النسبة %	الترتيب
1	متزوجة	60	60%	1
2	أرملة أو مطلقة	10	10%	3
3	غير متزوجة	30	30%	2
المجموع		100	% 100	

- يتضح من الجدول السابق أن معظم أفراد عينة البحث متزوجات بعدد (60) فرداً وبنسبة مئوية مقدارها (60 ٪) من إجمإلى أفراد عينة الدراسة.
- بينما بلغ عدد أفراد عينة البحث من الأرامل والمطلقات (10) أفراد بنسبة مئوية مقدارها (10 ٪) من إجمإلى أفراد عينة الدراسة.
- في حين بلغ عدد أفراد عينة البحث من غير المتزوجات (30) فرداً وبنسبة مئوية بلغت (30 ٪) من إجمإلى أفراد عينة الدراسة.

4- عدد أفراد الأسرة:

جدول رقم (5)

يوضح توزيع أفراد عينة البحث وفقاً لمتغير عدد أفراد الأسرة (ن = 100)

م	المعاملات الاحصائية / عدد افراد الاسرة	التكرار	النسبة %	الترتيب
1	أقل من 6 أفراد	36	% 36	2
2	من 6 لأقل من 9 أفراد	52	52%	1
3	من 9 افراد فأكثر	12	12%	3
المجموع		25	% 100	

يتضح من الجدول السابق أن توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير عدد أفراد الأسرة جاء على النحو التإلى: بلغ عدد أفراد العينة في الفئة التي عدد أفرادها (أقل من 6 أفراد) (36) فرداً بنسبة مئوية مقدارها (36 ٪) من إجمإلى أفراد عينة الدراسة. في حين بلغ عدد أفراد عينة الدراسة الذين حجم أسرهم ما بين (6 لأقل من 9 أفراد) (52) فرداً بنسبة مئوية مقدارها (52 ٪) من إجمإلى أفراد عينة الدراسة. كما بلغ عدد أفراد عينة الدراسة الواقعة في فئة (من 9 أفراد فأكثر) (12) فرداً وبنسبة مئوية مقدارها (12 ٪) من إجمإلى أفراد عينة الدراسة.

5. عدد سنوات الخبرة:

جدول رقم (6)

يوضح توزيع أفراد عينة البحث تبعا لمتغير عدد سنوات الخبرة ن = 100

م	المعاملات الاحصائية / عدد سنوات الخبرة	التكرار	النسبة %	الترتيب
1	أقل من 4 سنوات	62	% 62	1
2	من 4 لأقل من 6 سنوات	25	25%	2
3	من 6 سنوات فأكثر	13	%13	3
المجموع		100	% 100	

يتضح من الجدول السابق أن أغلب أفراد عينة البحث لديهن خبرة (أقل من 4) سنوات، حيث بلغ عددهن (62) فرداً، وبنسبة مئوية مقدارها (62 ٪) من إجمالي أفراد عينة الدراسة.

- كما بلغ عدد أفراد عينة الدراسة في فئة خبرة « من(4 لأقل من 6)سنوات « (25) فرداً بنسبة مئوية مقدارها (25 ٪) من إجمالي أفراد عينة الدراسة.

- بينما بلغ عدد أفراد عينة الدراسة في فئة من لديهن خبرة من 6 فأكثر « (13) فرداً بنسبة مئوية مقدارها (13 ٪) من إجمالي أفراد عينة الدراسة. وبذلك يكون تنوع مدة الخبرة مجالاً جيداً للوصول إلى تقييم يضم خبرات متنوعة في مجال العمل في المؤسسات الأهلية مما قد يزيد من مصداقية البيانات.

- **نتائج الدراسة وفقاً لأبعاد المقياس:**

البعد الأول: دور المؤسسات الأهلية فى تمكين المرأة ذاتياً وفق رؤية (2030م)

جدول رقم (7)

دور المؤسسات الأهلية فى تمكين المرأة السعودية ذاتياً وفق رؤية (2030م) « (ن=100)

م	العبارة	نعم	إلى حد ما	لا	التكرار المرجح	الوسط المرجح	الوزن المرجح	القوة النسبية (%)	الترتيب
		ك	ك	ك					
1	تساعد المؤسسات الأهلية على الاكتفاء الذاتي	85	15	0	285	2.85	95	95%	4
2	تساعد المؤسسات الأهلية على حرية الاختيار	87	10	3	284	2.84	94.7	94.7%	5
3	تساعدني المؤسسات الأهلية على تطوير الذات	87	10	3	284	2.84	94.7	94.7%	مكرر5
4	تقدم المؤسسات الأهلية دورات تدريبية للمرأة لتنمية مهارتها	78	22	0	278	2.78	92.7	92.7%	7
5	تساعد المؤسسات الأهلية المرأة على الاعتماد على الذات	79	21	0	279	2.79	93	93%	6

م	العبارة	نعم	إلى حد ما	لا	التكرار المرجح	الوسط المرجح	الوزن المرجح	القوة النسبية (%)	الترتيب
		ك	ك	ك					
6	تساعد المؤسسات الأهلية المرأة على تغيير البيئة الخارجية	70	30	0	270	2.70	90	90%	8
7	تهتم المؤسسات الأهلية ببرامج التنمية البشرية للمرأة	87	10	3	284	2.84	94.7	94.7%	مكرر5
8	تقدم المؤسسات الاهلية برامج تعليمية مفيدة للمرأة	70	30	0	270	2.70	90	90%	مكرر8
9	تساعد المؤسسات الأهلية المرأة على اتخاذ القرارات الحياتية	90	5	5	285	2.85	95	95%	مكرر4
10	تقدم المؤسسات الأهلية دورات للتعامل مع المستجدات التكنولوجية	95	4	1	294	2.94	98	98%	2
11	تقدم المؤسسات الأهلية برامج تأهيلية مناسبة للمرأة	80	19	1	279	2.79	93	93%	6
12	تقدم المؤسسات الأهلية للمرأة برامج للتوعية بحقوقها وواجباتها	86	14	0	286	2.86	95.3	95.3%	3
13	تقدم المؤسسات الأهلية دورات للمرأة تتعلق بمتطلبات سوق العمل	100	0	0	300	3	100	100%	1
المؤشر ككل	المتوسط المرجح	282.9	الوسط الحسابي	2.83	مجموع الأوزان المرجحة	1226.1	مجموع التكرارات المرجحة	3678	القوة النسبية (%)
									94.3%
									قوية جداً

يتضح من الجدول السابق أن القوة النسبية لهذا البعد بنسبة (94.3٪) ومتوسط مرجح (282.9) وتعدهذه النسبة قوية جداً طبقا للقوة النسبية التي حصلت عليها عبارات المؤشر مما يعني:

- نجاح المؤسسات الأهلية في دعم المرأة فيما تحتاجه من مقومات ذاتية وشخصية تمنحها القدرة على الدخول في المجال المهني والعملي بمهارة وثقة شخصية عإلية.
- أن المؤسسات الأهلية عنيت في برامجها بما يخدم الثقة في النفس والاكتفاء الذاتي للمرآة السعودية عناية مؤثرة وإيجابية.
- أن المؤسسات الأهلية من خلال خدماتها؛ حرصت على رفع مستوى المهارات الشخصية في المجال العلمي والمهني والتكنولوجي، وهذا يتوافق مع منطلقات رؤية المملكة (2030) لتأهيل واستثمار الكوادر الوطنية للمساهمةفيمشاريعالرؤيةالتنموية.

البعد الثانى : دور المؤسسات الأهلية فى تمكين المرأة اقتصادياً وفق رؤية (2030م)

جدول رقم (8)

دور المؤسسات الأهلية فى تمكين المرأة السعودية اقتصادياً وفق رؤية (2030م)ن=100

م	العبارة	نعم	إلى حد ما	لا	التكرار المرجح	الوسط المرجح	الوزن المرجح	القوة النسبية (%)	الترتيب
		ك	ك	ك					
1	تقوم المؤسسات الأهلية بتدريب المرأة على الأعمال الحرفية	89	10	1	288	2.88	96	96%	4
2	تقوم المؤسسات الأهلية بتدريب المرأة على مهارات سوق العمل	91	7	2	289	2.89	96.3	96.3%	3
3	تقدم المؤسسات الأهلية قروضاً ميسرة للمرأة المعيلة لسد حاجاتها	77	21	2	275	2.75	91.7	91.7%	8
4	تقدم المؤسسات الأهلية مساعدات اقتصادية للمرأة الفقيرة	95	5	0	285	2.85	95	95%	6
5	تقدم المؤسسات الأهلية مساعدات مادية للمرأة المعيلة	90	9	1	289	2.89	96.3	96.3%	مكرر3
6	تقدم المؤسسات الأهلية قروضاً ميسرة للمرأة المعيلة لإقامة مشروعات اقتصادية	98	2	0	298	2.98	99.3	99.3%	1
7	تساعد المؤسسات الأهلية المرأة على إيجاد فرصة عمل	98	2	0	298	2.98	99.3	99.3%	مكرر1
8	تقوم المؤسسات الأهلية بتخطيط وتنفيذ برامج وورش لتمكين المرأة اقتصادياً	71	29	0	271	2.71	90.3	90.3%	9
9	تقوم المؤسسات الأهلية بإلحاق الفتيات بالشركات والمصانع للعمل بها	75	25	0	275	2.75	91.7	91.7%	مكرر8
10	تساعد المؤسسات الأهلية المرأة المعيلة على نفقات أبنائها في التعليم	90	6	4	286	2.86	95.3	95.3%	5

م	العبارة	نعم	إلى حد ما	لا	التكرار المرجح	الوسط المرجح	الوزن المرجح	القوة النسبية (%)	الترتيب
		ك	ك	ك					
11	تقدم المؤسسات الأهلية سلعاً رخيصة الثمن للمرأة	92	8	0	292	2.92	97.3	97.3%	2
12	توفر المؤسسات الأهلية للمرأة معامل تدريبية للحرف البسيطة	89	11	0	289	2.89	96.3	96.3%	مكرر3
13	تدفع المؤسسات الأهلية تكاليف التعليم لأبناء الأمهات المعيلة	82	18	0	282	2.82	94	94%	7
المؤشر ككل		المتوسط المرجح		الوسط الحسابي	مجموع الاوزان المرجحة		مجموع التكرارات المرجحة		القوة النسبية (%)
		209		2.09	1238.8		3717		95.3%. قوية جدا

يتضح من الجدول السابق أن القوة النسبية لهذا البعد جاءت بنسبة (95.3٪) ومتوسط مرجح (209)، وتعدهذه النسبة عالية جداً طبقا للقوة النسبية التي حصلت عليها عبارات المؤشر الخاصة باستمارة الاستبانة، مما يعني ثراء الدور وفعاليته الذي تقوم به المؤسسات الأهلية لتمكين المرأة السعودية في أهم المجالات الحيوية في المجتمع ألا وهو الاقتصاد. وبذلك فقد دلت النتائج على أن المؤسسات الأهلية تعنى بشكل كبير بالمرأة السعودية من خلال:

- دعم المرأة السعودية لاكتساب مهارات الأعمال الحرفية والتكنولوجية.
- تأهيل المرأة السعودية لسوق العمل بالطرق التي تتناسب مع إمكاناتهن.
- تقديم الدعم المالي للاكتفاء الذاتي أو للقيام بمشروعات صغيرة تكفل لها الدخل المناسب أو لحل مشكلاتهن المالية الناتجة عن القروض أو زيادة أعباء الحياة.
- مساعدتهن بعد التأهيل للحصول على الفرص الوظيفية المناسبة لتأهيلهن.

وكل هذه البرامج والأنشطة التي تقدمها المؤسسات الأهلية في مجالها تعد رافداً مهماً لجهود الدولة لتحقيق أهداف الرؤية لتخفيف نسبة البطالة واستثمار الطاقات البشرية جيداً.

البعد الثالث: دور المؤسسات الأهلية فى تمكين المرأة تعليمياً وفق رؤية (2030م).

جدول رقم (9)

دور المؤسسات الأهلية فى تمكين المرأة السعودية تعليمياً وفق رؤية (2030م) (ن=100)

م	العبارة	نعم	إلى حد ما	لا	التكرار المرجح	الوسط المرجح	الوزن المرجح	القوة النسبية (%)	الترتيب
		ك	ك	ك					
1	تساعد المؤسسات الأهلية المرأة على القراءة والكتابة	88	11	1	287	2.87	95.7	95.7%	8
2	تساعد المؤسسات الأهلية على توعية المرأة بأهمية التعليم	88	10	2	286	2.86	95.3	95.3%	9
3	تحارب المؤسسات الأهلية ظاهرة تسرب الفتيات من التعليم	81	19	0	281	2.81	93.7	93.7%	11
4	تقدم المؤسسات الأهلية دروس تقوية للفتيات	90	9	1	289	2.89	96.3	96.3%	7
5	تنظم المؤسسات الأهلية دورات لتعلم الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات	91	8	1	290	2.90	96.7	96.7%	6
6	تقوم المؤسسات الأهلية بفتح فصول محو الأمية للأمهات	85	8	7	278	2.78	92.7	92.7%	13
7	تقوم المؤسسات الأهلية بتوعية المجتمع بأهمية تعليم المرأة	80	19	1	279	2.79	93	93%	12
8	تقوم المؤسسات الأهلية بتوفير معلمات لدورات التقوية للفتيات	75	24	1	274	2.74	91.3	91	14
9	توفر المؤسسات الأهلية مستلزمات العملية التعليمية للمرأة	98	2	0	298	2.98	99.3	99.3%	1
10	تقوم المؤسسات الأهلية بعمل ندوات ودورات توعية وإرشاد للمرأة حول أهمية التعليم	96	3	1	295	2.95	98.3	98.3%	3
11	تقوم المؤسسات الأهلية بتنفيذ دورات لتحفيظ القران الكريم للأمهات والفتيات	98	1	1	297	2.97	99	99%	2
12	تقوم المؤسسات الأهلية بعمل دورات تدريبية للأمهات حول تربية الأبناء	95	4	1	294	2.94	98	98%	4
13	تقوم المؤسسات الأهلية بتكريم الفتيات المتفوقات في التعليم	92	8	0	292	2.92	97.3	97.3%	5
14	تقوم المؤسسات الأهلية بتوعية المجتمع بعدم التمييز بين الرجل والمرأة في مجال التعليم	85	13	2	283	2.83	94.3	94.3%	10

م	العبارة	نعم	إلى حد ما	لا	التكرار المرجح	الوسط المرجح	الوزن المرجح	القوة النسبية (%)	الترتيب
		ك	ك	ك					
15	تقدم المؤسسات الأهلية دورات إرشادية للمرأة حول التعليم الجامعي	80	18	2	278	2.78	94.3	94.3%	مكرر10
المؤشر ككل	المتوسط المرجح		الوسط الحسابي		مجموع الاوزان المرجحة		مجموع التكرارات المرجحة		القوة النسبية (%)
	286.7		2.87		1435.2		4301		95.6% جداً قوية

يتضح من الجدول السابق أن القوة النسبية لهذا البعد جاءت بنسبة عإلية بلغت (95.6٪)، وتعدهذه النسبة متميزة جداً وفقاً للقوة النسبية التي حصلت عليها عبارات المؤشر الخاصة باستمارة الاستبانة. ويمكننا القول بأن نتائج هذه الدراسة أبرزت الدور الجيد والفعال للمؤسسات الأهلية تجاه تمكين المرأة السعودية؛ وذلك عن طريق أحد أهم المؤهلات للتنمية والرقي والتطور وهنا نعني التعليم. فقد بينت الدراسة أن هذه المؤسسات حرصت على:

- مشاركة الدولة في القضاء على الأمية حسب ما أوردته خطط التنمية السعودية.
- رفع مستوى الوعي بأهمية التعليم لدى المرأة السعودية ودوره في منحها فرصة التمكين الوظيفي والقيادي.
- مساعدة المرأة على فرص الدراسة في التعليم العالي ومحاولة تجاوز العقبات التي قد تحول دون ذلك.
- تقديم الدعم المالي والمعنوي لتهيئة الظروف المناسبة لحصولهن على مؤهلات تعليمية مناسبة.

مناقشة البحث:

يمكن القول بأن نتائج الدراسة جاءت لتؤكد أهمية تمكين المرأة في مجالات الدراسة الثلاثة: الذاتي والاقتصادي والتعليمي بشكل عام، وهذا يظهر على النحو التإلى:

في مجال التمكين الذاتي؛ أوضحت نتائج الدراسة الدور الكبير الذي تمارسه المؤسسات الأهلية في تمكين المرأة السعودية ذاتياً من خلال العديد من البرامج المتنوعة التي تقدمها تلك المؤسسات في مدينة الرياض للنساء السعوديات العاملات لديهن، وهي بذلك تتفق مع ما توصلت إليه دراسة نارومو جاي وكومار(Narumugai & Kumar,2017) وسليم وباحشوان) 2014م) ودراسة حسين وخاتون(Hossain and Khatun, 2017) وكذلك دراسة مولكاسا(Mulcasa , 2003)) من أهمية التمكين الذاتي للنساء. وبذلك فإن هذا النوع من التمكين يحقق ما دعت إليه لجنة الأمن والغذاء؛ والتي نادت بتعزيز ثقة وقدرات

المرأة لتيسير عملية تمكينها في المجتمع (لجنة الأمن والغذاء العالمي،2017م، ص ص 3،4). كما أن تمكين المرأة ذاتياً كما هو في نتائج البحث الحإلى يتماشى مع ما حددته الأمم المتحدة من أبعاد لتمكين المرأة أبرزها البعد الذاتي لاستثمار القدرات البشرية في المجتمعات .(Rafiqul , 2011,pp 97-98).

أما فيما يتعلق بالتمكين الاقتصادي؛ فقد بينت الدراسة الحإلية تفاعل المؤسسات الأهلية مع ذلك من خلال دعم وتهيئة الظروف للنساء السعوديات العاملات لديهن ؛وذلك بمنحهن فرصاً متنوعة للتمكين الاقتصادي، وبذلك تتفق مع ما تؤكده دراسة العتيبي (2011م) ودراسة سليم و باحشوان (2014م) و باكاشي (Bakshi,2003)، وكذلك دراسة كل من حسين وخاتون (Hossain & Khatun, 2017) و ناروموجاي وكومار (Narumugai & Kumar,2017)؛ حيث اتفقت جميعها على أهمية التمكين الاقتصادي لتوفير البيئة المناسبة للمرأة للمشاركة في المجتمع بفعإلية واستثمار طاقاتها في عمليات التنمية. وبهذا تتحقق بعض أهداف التمكين كما بينها (خوري، 2013م)، وكذلك الهزانى وآخرون (2017م، ص ص: 144ا143). كما أن هذا النوع من التمكين يساعد على تجنب العديد من معوقات تمكين المرأة المتعددة ولعل أبرزها ما يتعلق بالتمكين الاقتصادي كما أشار إليها (أبا الخيل 1993م، ص ص2ا1ا5ا0).

وللحديث عن أبرز نتائج الدراسة فيما يتعلق بتمكين المرأة السعودية في مجال التعليم؛ نجد أنها جاءت إيجابية؛ حيث أكدت النتائج الدور الإيجابي والفعال للمؤسسات الأهلية لدعم المرأة وتمكينها تعليمياً من خلال تنوع الخدمات التأهيلية والمادية والتدريبية لرفع مستوى كفاءاتهن وإعدادهن للمشاركة المتميزة والمنتجة في مجالات التنمية المختلفة. وما توصلت إليه الدراسة توافق مع ما توصلت إليه العديد من الدراسات التي تناولت جوانب تمكين المرأة تعليمياً مثل دراسة فراج (2003م) وسليم وباحشوان (2004م)، وكذلك دراسة الزوبي وعبد الرحمن-Alzou) (bi & Abdelrahman , 2014. فقد توصلت هذه الدراسات إلى ضرورة التركيز على التعليم كأحد دعائم تمكين المرأة في المجتمع لأهميته باعتباره يمثل أهم أدوار المؤسسات الأهلية لتمكين المرأة في المجتمع، كما أوضح ذلك سيد (2005م، ص ص 298-300)، وكذلك أحمد (2017، ص ص: 834-840).

ولعلنا نستنتج هنا أن عمليات تمكين المرأة -كما أشارت إليها نتائج هذه الدراسة- تؤكد على خصائص المؤسسات الأهلية التي تتصف بها. وما تقوم به من أدوار تطوعية مباشرة أو غير مباشرة بعيداً عن التنافسية الاقتصادية الربحية لسد احتياجات المجتمع (الكفارنة، 2015م، ص:

149). فالمؤسسات الأهلية تعتبر أسرع حركة وأكثر مرونة للتعامل مع الأنشطة التطوعية للمساهمة في دعم المرأة وتحقيق مصالحها من خلال برامج التمكين المتنوعة (سلطان،2003م، ص: 5). ولعل نتائج هذه الدراسة تتفق مع جميع الدراسات المذكورة أعلاه فيما توصلت إليه من إيجابية الدعم والمساعدة للمرأة في جميع مجالات التمكين المباشرة كما هو واضح في نتائج هذه الدراسة ومثيلاتها، أو غير مباشرة كما ورد في نتائج دراسة فراج (2003م) ونجم (2013م) وغيرها؛ والتي أبرزت الجانب التدريبي من خلال الدورات والندوات.

بالإضافة إلى ذلك؛ تبرز لنا نتائج الدراسة الدور الذي تقوم به المؤسسات الأهلية في المملكة العربية السعودية تحقيقاً لمبادئ رؤية المملكة (2030)؛ والتي خصت المرأة بكثير من الاهتمام في خططها ومبادراتها من خلال تمكينها وتفعيل مشاركاتها للاستفادة من قدراتها وإمكاناتها لخدمة خطط التنمية الشاملة (الجربوع، 2018، ص: 22). وكذلك يعد تمكين المرأة ذاتياً واقتصادياً وتعليمياً لدى المؤسسات والجمعيات الأهلية كما تبرزه نتائج هذه الدراسة تطبيقاً عملياً للأهداف الإستراتيجية للرؤية من خلال تهيئتها لتولي مناصب قيادية، وشغل الوظائف التي توفرها الرؤية لها للقيام بعملها في مجالات النمو والتنمية بكل كفاءة واقتدار (الهيئة العامة للإحصاء، ديسمبر، 2018م).

وأخيراً نستطيع القول بأن ما تقدمه المؤسسات الأهلية من خدمات وبرامج بغرض تمكين المرأة في شتى المجالات الاجتماعية والتعليمية والسياسية والاقتصادية والذاتية والثقافية؛ يعد عملاً وظيفياً مهماً لمنظمات المجتمع المدني تتساند من خلاله مع المؤسسات الحكومية لتكمل دورها مع الأجزاء الأخرى. وهي بذلك تؤكد ما تراه البنائية الوظيفية باعتبار المؤسسات الأهلية لها وظيفة ودور منوط بها تنعكس تأثيراته ونتائجه على الاستفادة من شريحة كبرى في المجتمع تمثل حوالي نصف المجتمع وهي النساء، وبذلك تساعد على التوازن والاستقرار الناشئ عن استثمار هذه الطاقات في مجالات التنمية وسد احتياجاتها، وكذلك العمل على تخفيف مشكلات عدم تهيئتها للانخراط في سوق العمل والتي قد ينشأ عنها مشكلات أخرى مثل البطالة والانحراف وغيرها نتيجة الفقر والحاجة.

توصيات الدراسة:

1 - دعم هذا النوع من المؤسسات وزيادة المساعدات لها لدى مؤسسيها أو المتبرعين لمنحها الفرصة لتقديم خدمات وبرامج أفضل ولأكبر عدد من المستفيدات.

2 - زيادة التركيز على تأهيل المرأة من خلال الدورات التدريبية لتنمية الجوانب والمهارات

الشخصية.

3 - دعم المرأة وتشجيعها للعمل في المؤسسات والجمعيات الخيرية لاكتساب المهارات والخبرات في مجال خدمة المجتمع بشكل عام والنساء بشكل خاص.

4 - حث وتوجيه المؤسسات الأهلية على توسيع دائرة الخدمات والرعاية للمرأة في مجال الابتعاث الخارجي والتأهيل العإلى.

5 - إجراء العديد من الدراسات والبحوث التي تتناول العوائق والحوافز التي تواجه المرأة في مجالات التمكين في المجتمع بما يخدم أهداف ورؤية المملكة (2030) م.

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

أبا الخيل، نورة عبد الله صالح (1993م). مجالات الاستثمار المتاحة أمام المرأة السعودية في المشروعات الصغيرة بمدينة الرياض، دراسة ميدانية، دراسة غير منشورة، مركز البحث، كلية العلوم الإدارية، جامعة الملك سعود، 18-26.

ابن جليلي، رياض(2008م): تمكين المرأة، المؤشرات والأبعاد التنموية، مجلة جسر التنمية: المعهد العربي للتخطيط، 72(7)، 2-15.

أبو الفتوح، وسام عبد الصادق محمد. (2016م). دور المؤسسات الأهلية في تمكين المرأة سياسياً دراسة مطبقة على المؤسسات الحقوقية بمحافظة الشرقية بمصر، مجلة الخدمة الاجتماعية: الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين، (55)، 289-340.

أبو النصر محمد، ياسين مدحت(2017م). التنمية المستدامة (مفهومها، أبعادها، ومؤشراتها)، القاهرة، المجموعة العربية للتدريب والنشر.

أبو طيرة، منى حسين (نوفمبر- 2006م). دور المرأة العربية في عملية التنشئة الاجتماعية التحديات والمواجهة، مؤتمر المرأة في مجتمعاتنا على ساحة أطر حضارية متباينة، مركز الدراسات المعرفية، كلية الآداب، جامعة عين شمس، مصر، الجزء الثاني، من 14-16 نوفمبر 2006م.

أحمد، نجاح رحومة (2017م). ملامح إستراتيجية مقترحة للدور التربوي للجمعيات الأهلية لتمكين المرأة الأمية في مصر، مجلة التربيةأ كلية التربية، 172(2)، 804-873.

آل عوض، نجلاء بنت صالح (2014م). معوقات تمكين المرأة من حقوقها القانونية في المملكة العربية السعودية، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، مركز البحوث الواعدة في البحوث الاجتماعية ودراسات المرأة، 9-289. مسترجع من: https: / / www.fac.gov.sa /web /upload_dir /content /1609634045.pdf

الباجوري، سمر(2019م). تمكين المرأة لتحقيق التنمية المستدامة في أفريقيا، المركز الديمقراطي العربي، مجلة الدراسات الإفريقية وحوض النيل: 2 (5)، 119-130.

بن جمعان، محمد سالم (2015م). دور منظمات المجتمع المدني في تنمية المجتمعات المحلية، مجلة الأندلس للعلوم الانسانية والاجتماعية، 9 (5)، 173-212.

بياري، عواطف فيصل(1992م). المعوقات التي تواجه دور المرأة السعودية في التنمية (دراسة مطبقة بمدينة مكة المكرمة)، حولية كلية الإنسانيات والعلوم الاجتماعية، جامعة فيصل، قطر، 15، 192-211.

الجربوع، عبير(2018م). مستقبل المرأة السعودية في ضوء رؤية (2030م)، مركز سمت للدراسات. مسترجع من: https: / /smtcenter.net /archives / slider

حافظ، نجوى عبد الوهاب (2003م). رعاية المؤسسات الأهلية لنزلاء المؤسسات الإصلاحية، الطبعة الاولى، الرياض، أكاديمية نايف للعلوم الأمنية.

الحربي، أمل عبد الرحمن سليم (2017م - إبريل). تصور مقترح لإنشاء مجلس لتمكين المرأة السعودية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية. مؤتمر تعزيز المرأة السعودية في تنمية المجتمع في ضوء رؤية المملكة (2030م)، الجوف، جامعة الجوف، 24-25 إبريل، 2017م.

الخطيب، سلوى (2007). نظرة في علم الاجتماع الأسري، الرياض، مكتبة الشقري.

خوري، عصام (2006م). تمكين المرأة في الجمهورية العربية السورية، مجلة جامعة تشرين، 28 (2)، 223-233.

الربيع، حنان بنت ونيس(2017م). دور المعلمة السعودية في نشر اللغة العربية وترسيخ مفهوم الحقوقية لدي طالباتها في ضوء الرؤية الاقتصادية للمملكة العربية السعودية(2030م). مؤتمر تعزيز دور المرأة السعودية في تنيمه المجتمع في ضوء رؤية المملكة (2030م)، الجوف، جامعة الجوف، 24-25 إبريل، 2017م.

الزامل، الجوهرة بنت فهد(2017م). دور الجامعات في رفع وعي المرأة تجاه المجتمع وتجاه نفسها، مؤتمر تعزيز دور المرأة السعودية في تنمية المجتمع في ضوء رؤية (2030م)، الجوف، جامعة الجوف، 24-25 إبريل، 2017م.

سعدون، عزيزة (2014م). مقترح ورقة سياسات حول المؤسسات الأهلية ومشكلة التمويل، مصر، مركز هي للسياسات العامة.

السكري، أحمد شفيق (2000م). قاموس الخدمة الاجتماعية، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

سلطان، طارق حسن (2003م). دور المؤسسات الأهلية في تربية الطفل المعون، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بسوهاج، جامعة جنوب الوادى، مصر.

سليم، أحمد عبد الحليم، باحشوان، فتحية(2014م). دور منظمات المجتمع المدنى في تمكين المرأة إليمنية، دراسة مطبقة على العاملين بالمؤسسات الأهلية النسوية بمحافظة حضرموت، مجلة الاندلس للعلوم الانسانية والاجتماعية، 1 (1)، 407-497.

سيد، سناء بدوي(2005م). دور المؤسسات الأهلية في الحد من مشكلة بطالة المرأة، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، 11 (3)، 251-308.

شكر، عبد الغفار(2005م). الدور التنموي والتربوي للجمعيات الأهلية والتعاونية في مصر، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

العتيبي، محمد الفاتح عبد الوهاب(2011م). دور التعاونيات النسوية في التمكين الاقتصادي للمرأة من خلال الاستخدام الأمثل للتمويل الأصغر. ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الاقتصادي بجامعة الأحفاد، 2-3 أكتوبر، 2011.

فراج، لمياء جلال الدين محمد(2003م). تقويم برامج التنمية البشرية في المؤسسات الأهلية بمحافظة الفيوم، رسالة دكتوراه، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة القاهرة، الفيوم.

فرج، سامية بارح (مارس-2007م). استخدام التمكين لتنمية قدرات المرأة المهمشة في المناطق العشوائية، المؤتمر العلمي الدولي العشرون للخدمة الاجتماعية، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، جلوان، 11- 12 مارس، 2007.

كاظم، ثائر رحيم(2016م). معوقات تمكين المرأة في المجتمع العراقي - دراسة ميدانية في جامعة القادسية، مجلة جامعة بابل للعلوم الانسانية، 24 (2)، 956-972 .

الكفارنة، ميسرة محمود (2015). دور الجمعيات الأهلية في بناء رأس المال الاجتماعي في فلسطين: دراسة تطبيقية: اتحاد لجان العمل الزراعي في قطاع غزة (2001 - 2014). رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

الكوح، عبد الله عثمان (2016م). معوقات تمكين المرأة العربية، تحليل سيوسولوجي، مجلة كلية آداب عين شمس، 44 (8)، 263-277.

لجنة الأمن والغذاء العالمي (2017م - أكتوبر). إحداث فارق في الأمن الغذائي والتغذية، منتدى لجنة الأمن الغذائي العالمي بشأن تمكين المرأة في سياق الأمن الغذائي والتغذية، إيطاليا، أكتوبر 9-13، 2017.

الماريه، عمرو محمد (2017م). الضوابط النظامية لعمل المؤسسات الأهلية في النظام السعودي (دراسة

مقارنة)، مجلة كلية الدراسات الاسلامية والعربية، 2 (4)، 155-236.

مركز الانتاج الإعلامي - جامعة الملك عبد العزيز- (1427ه). التنمية المستدامة في الوطن العربي بين الواقع والمأمول، المملكة العربية السعودية، مسترجع من: https: / /khair.ws /library /7086 .

مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني (2004م -يونيو). المرأة حقوقها وواجباتها في المجتمع السعودي، اللقاء الوطني الثالث، المدينة المنورة، 12-14 يونيو،2004 .

المملكة العربية السعودية، برنامج التحول الوطني (2018م). الخطة التنفيذية لبرنامج التحول الوطني 2018م- 2020م، وفق رؤية (2030م). مسترجع من: https://www.my.gov.sa/wps/wcm/connect/e434efa9-4620-414b-afb3-3ba34940b88a/NTP+Arabic+Public+Document+2810_0.pdf?MOD=A--JPERES&CVID=mOL91e

الميزر، هند عقيل(2015م). المرأة السعودية من التهميش إلى التمكين في التعليم والعمل، المجلة العربية للدراسات الأمنية،الرياض،32(68)،127-154.

ناجي، أحمد عبد الفتاح (2014م). تمكين الفئات المهمشة من منظور الخدمة الاجتماعية، أسس ومبادئ واتجاهات، الإسكندرية، المكتب الجامعي.

نجم، منور عدنان(2013م). دور المؤسسات التنموية في تمكين المرأة الفلسطينية -دراسة تحليلية للخطط الإستراتيجية والتقارير السنوية في ضوء معايير التمكين ومؤشراتها-، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 21(3)، 239-276.

الهيئة العامة للإحصاء (2018م). أهداف التنمية المستدامة في المملكة العربية السعودية. التقرير الاحصائي للوضع الراهن، الرياض.

وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية (1437ه). نظام الجمعيات والمؤسسات الأهلية. مسترجع من: https: / /hrsd.gov.sa / ar /policies

ياسين، سمر محمد الطاهر(2018م). تأثير قرارات تمكين المرأة في المملكة العربية السعودية على أسواق المال والأعمال وفق رؤية (2030م)، مجلة كلية الدراسات الإسلامية والعربية للبنات بدمنهور، 3 (4)، 893-910.

ثانياً/ المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Aba Al-Khail, N. A. (1993). Available Investment Fields for Small Projects to Saudi Women in Riyadh, Field Study. Unbuplished Study, Research Center, College of Admi*nistrative Sciences,* K*ing Saud Un*i*versity*, 18-26.

Abu Al-Fotouh, W. A. (2016). The Role of Civil Institutions in Empowering Women i*n Politics*. *An A*pplied Study *o*n Human Rights Institutions in Eastern Governorate, Egypt, the Egyptian Association of Social Workers, Journal of Social Work. (55), 289-340.

Abu Al-Nasr, M. (2017). S*ustainable Developmen*t *(Its Concept, Dimension*s, and Indicators). Cairo, the Arab Group for Training and Publishing.

Abu Tirah, M. H. (2006- November). The Role of Arab Women in the Process of Socialization - Challenges a*nd Con*fr*ontation, Women i*n *Our S*ocieties, Cognitive Studies Center Conference, Ain Shams University, Egypt, November 14-16 2006.

Ahmed, N. R. (2017). Proposed Strategic Features on the *Educationa*l *Role of NGOs to Empower Illit*erate Women in Egypt, Journal of Education, College of Education, 182 (2), 804-873.

Al-Harbi, A. A. (2017). A *Propose*d *Vision to Establish a Coun*cil to Empower Saudi Women in Light of the Kingdom of Saudi Arabia's Vision. Conference of Empowe*ring Saudi Women's Role in De*veloping the Society according to the Kingdom's Vision (2030), Al-Jouf, Al-Jouf University, April 24-2*5, 2017*.

Al-Jarbou, A. (2018). The Future of Saudi Women in Light of Vision 2030. SMT Studies Center. Retrieved from: https://smtcenter.net/archives/slider

Al-Kafarneh, M. M. (2015). The Role of NGOs in B*uilding Social Capital in Palesti*ne. *Union of* A*gricultural Work Committees i*n *Gaza (2001-2014). Unpublishe*d *Study, Islamic University*, *Gaza.*

Al-Khatib, S.2007)). A Look at Sociology of Family, Riyadh, Al-Shegrey Bookstore.

Al-Kouh, A. O. (2016). Obstacles of Empowering Arab Women, A Sociological *Analysis. Journal of College* of Arts - Ain Shams, 44 (8), 263-277.

Al-Maria, A. M. (2017). Systematic Controls for the Work of Civil Institutions in the Saudi System (A comparative Study) *(2nd Ed.). Journal of College of Islamic and Arab*ic Studies, 2 (4), 155-236.

Al-Mizar, H. A. (2015). Saudi Women from Marginalization to Empowerment in Education and Employment. *The Arab Journal* of Security Studies, 32(68), 127-154.

Al-Otaibi, M. A. A.b (2011). The Role of Co-Operative Women in Women's Economic Empowerment through the Optimal Use of Microfinance, Economic Conference, Ahfad University, October 2-3, 2011.

Al- Rbia, H. W. (2*017). The Role of Saudi Teachers in Spreading Arab*ic Language and Enhancing the Concept of Human Rights among their *Students in the Light of Economic* Saudi *Vision* (*2030). Confere*nce of Empowering Saudi Women's Role in Developing the Society According to the Kingdom's Vision (2030), Al-Jouf, Al-Jouf University, April 24-25, 2017.

Al-Sokkary, A. S. (2000*). A Dictionary of Social Work. Alexandria, Dar* Al-*Maarefa* Al-Jameia.

Al-Zamil, A. F. (2017 April). The Role of Universities in Raising Women's Awareness towards the Society and themselves. Conference of Empowering Saudi Women's R*ole in Developing the Society According to* the Kingdom's Vision (2030), Al-Jouf, Al-Jouf University, April 24-25, 2017.

Al Awad, N. S. (2014). Obstacles of Empowering Women's Legal R*ights in the Kingdom of* Saudi Arab*ia, Princess Nor*a B*int, Abdul* R*ahman Uni*versity, Promising Research Center in Social and Women's Studies, (1). 9-289. Retrieved from: https://www.fac.gov.sa/web/upload_dir/content/1609634045.pdf

Albajouri, S. (2019). Arab Democratic Center: Empowering Women to Achieve Sustainable Development in Africa. African Studies Journal, II (5), 119-130.

Alzoubi, S. M., & Abdel Rahman, M. S. (2014). The Role of Governmental and Non-Governmental Institutions and Associations on Women's Empowerment in Najran, K.S.A. Journal of Humanities and Social Sciences, 14(3), 93-100.

Awan, S. Z. (2012). Role o*f Civil Society in Empower*ing Pakistani Women. Journal of South Asian Studies, 27(2), 439-458.

Bakashi, A. (2003). Impact Education of Women and Girl Beneficiary Oriented Programmers and Schemes on Their Socioecanmic Status in Himachal Prades. Journal of Toxicology and Environmental Health, B,(6), 211 - 225.

Bayyari, A. F. (1992). Obstacles Facing the Role of S*audi Women in Development*: *A*n *Applied Study* in the City of Makkah Al-Mukarramah, Journal of College of Humanities and Social Sciences, Faisal University, Qatar,15, 192 -211.

Bin Jamaan, M. S. (2015). The Role of Civil Society Organizations in the Development of Local Communities. Al-Andalus Journal for Humanities and Social Sciences, *9 (5), 173-212.*

Dsouza, *M. P.*, & Reddy, K. (2017. Role of Non-governmental Organizations to empower women and develop children through Karnataka *Government's programmes.* Indi*a, Journ*al of frmpact factor, 4 (7), 56-70.

Faraj, *S. B. (2007). Using Empowerment for Developing the Capabilities of Marginalized Women in Rando*m Neighborhood*s. Twentieth International Scientific Conferenc*e on Social Work, College of Social Work, Helwan University, March 11-12, 2007.

Farraj, L. J. (2003). Evaluation of Huma*n Develop*ment *Programs in NGOs in Fa*youm Governorate. PhD Dissertation, College of Social Work, Cairo University, Fayoum.

General Authority for Statistics (2018). Sustainable Development G*oals in the Kingdom* of Saudi Arabia - Statistical Report on the Current Situation, R*iyadh.*

Hafez, *N. A. (2003)*. Sponsorship of Civil Institutions for Inmates of Reforming Institutions (1st Ed.). Naif University for Security Sciences, Riyadh.

Hussain, M., & Redzuan, E. (2*017). Women's Empowerment through NGOs intervention: A socio-economic assessment of Rural area in Rangpa*r. Journal of humanities and social sciences, 22(3), 13-28.

Ibn Jalili, R. (2008). Empowering Women: Indicators and Development Dimensions. Journalof the Bridge of Development, 72 (7), 2-15.

Kazem, T. R. (2016). Obstacles of Women Empowerment in Iraqi Society - A *Fiel*d Study at Al-Qadisiyah University. Babylon University Journal for Humanities,24(2), 956-972.

Khoury, A. (2006). Women Emp*owerment in Syria. Tish*reen *University Journal for Re*search and Scientific Studies, 28 (2), 223-233.

King Abdulaziz Center for National Dialogue (2004). Wom-

en - Their Rights and Responsibilities in Saudi Society. The Third National Meeting, Medina, 12-14 June, 2004.

Manuer, F., & Neriphiri. (2018). A literature Review of Public Admin*istration* a*nd Gover*n*ance, Journ*a*l of Public sector* M*anagement, 8, (4),* 56-78.

Mary, F. J., & Mary, V. (2013). Women Empowerment: the Psychological Dimension. Journal of Social Development, 5(2), 143-153.

Media Production Center. (1427). Sustainable Development in the Arab World, Between Reality and Expectations (11*th Ed.). Ki*ng A*bdulaziz Universit*y*, S*audi Ara*bi*a.Retrieve*d *from: https*://[kh]air.ws/library/7086/

Ministry of Human Resources and Social Development. (2017). System of Organizations and Societies, Saudi Arabia. *Retrieved fro*m*: https://hrsd.gov.sa*/ar/policies

Mulkasa, A. (2003). Civil Society, Women Empowerment and Decentralization in Ugand. kampala. Journal of public admin*istration, 43(2),* 1*07-123.*

*Nagy, A. A. (2*014). Empowering Marginalized Groups from the Perspective of Soc*ial Work*, *Foundation*s*, Principles, and Attitudes (1st Ed.). Ale*xandria, the Modern University Office.

Najm, M. A. (2013). The Role of Developmental Institutions in Empowering Palestinian Women - An Analytical Study of Strategic Plans and Annual Reports in the Light of Empowerment *Standards and its Indicators.* I*slamic Uni*v*ersity Journal for Educational an*d Ps[y-c]hological Studies, 21(3), 239-276.

Narumugai, P & kumar, j. (2017): Role of NGOs towards Women Empowerment, Journal of Research in Commerce, 3,(4), 215-230.

Nasseef, K. A. (2015). Women's Empowerment Strategies in (NGO) in the city of Jeddah – Saudi Arabia- Exploring the Comp*lexity and Challenges o*f *the Cultural Context, Unpublished Ph.D. dissertation,* Un*iversity of leeds, UK.*

*Pa*nda S. M. (2000). Women's Empowerment through (NGO) interventions, A Framework for assessment. Institute of Rural Management, 30(3-4), 44-63.

Rafiqul, I. M. D. (2011). Rural Women's Empowerment through Self- Income Generating Activities, A study on NGOs Develop*ments in Bangladesh*. *Journa*l *of Global Citizens*h*ip and Equity Educati*on, 1(1), 96-123.

Saadoun, A. (2014): *Proposed Policies Paper on the Civil Institutions and the Problem of Funding*. Heya Center for Public Policy, Egypt.

Salim, A, A., & Bahashwan, F. (2014). The Role of Civil Society Organizations in Yemeni Women Empowerment. *AlAndalus Journal for Humanities and Social Sciences*, 1 (1), 407-497.

Shukr, A. G. (2005). *The Developmental and Educational Role of Civil and Cooperative Associations in Egypt*. Cairo, the Egyptian Public Authority for Book.

Sultan, T. H. (2003). *The Role of NGOs in Educating the Handicapped Child*. Master Thesis, College of Education, Sohag, Unpublished Study, South Valley University, Egypt.

Syed, S. Ba. (2005). The role of NGOs in Reducing the Problem of Women Unemployment. *Journal of the College of Education*, 11(3). 251-308

The National Transformation Program. (2018). The Implementation Plan of the National Transformation Program 2018-2020, According to the Saudi Vision 2030. Rrtieved from: https://www.my.gov.sa/wps/wcm/connect/e434efa9-4620-414b-afb3-3ba34940b88a/NTP+Arabic+Public+Document+2810_0.pdf?-MOD=AJPERES&CVID=mOL91e-

World Food and Security Committee. (2017 - October). Making a Difference in Food Security and Nutrition. Forum of Women Empowerment in the Context of Food Security and Nutrition, Forty-fourth Session, Italy, October 9-13, 2017.

Yassin, S. M. (2018). The Impact of Women Empowerment Decisions in Saudi Arabia on Financial and Business Markets according to Saudi Vision (2030). *Journal of the College of Islamic and Arab Studies for Girls in Damanhur*, 3 (4), 893-910.

الموجات الحارة وتأثيرها في الإنتاج الزراعي في الإقليم الأوسط للمملكة العربية السعودية: دراسة في المناخ التطبيقي للفترة(2001–2019م)

سهام بنت صالح العلولا

جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

(قدم للنشر في 1/26/ 1442هـ، وقبل للنشر في 1442/4/17هـ)

ملخص البحث: هدف البحث إلى الكشف عن واقع تكرار الموجات الحارة في الإقليم الأوسط للمملكة العربية السعودية خلال الفترة ما بين (2001–2019م) وعناصر الطقس المصاحبة لها، وتأثيرها على إنتاج المحاصيل الزراعية. ولتحقيق الهدف من البحث؛ تم اتباع المنهج الإقليمي ممثلاً في تحديد منطقة الدراسة بالإقليم الأوسط للمملكة، هذا بالإضافة إلى المنهج التطبيقي ممثلاً في التعرف على تأثير الموجات الحارة في الإنتاج الزراعي، بينما طبق البحث على مناطق الرياض والقصيم وحائل. وأهم ما أسفرت عنه النتائج أن هناك ارتفاعاً طفيفاً في درجات الحرارة العظمى خلال السنوات العشر الأخيرة. كما تأتي القصيم في المرتبة الأولى من حيث الموجات الحارة، حيث شهدت (902) موجة خلال فترة الدراسة، بينما جاءت الرياض في المرتبة الثانية بواقع (843) موجة، وفي المرتبة الأخيرة جاءت حائل التي سجلت (748) موجة. وجاءت الموجات الحارة فائقة الشدة في المرتبة الأولى في كل من الرياض والقصيم، تلتها الموجات معدلة الشدة، ثم ضعيفة الشدة، على عكس الوضع في حائل، حيث جاءت الموجات الحارة ضعيفة الشدة في المرتبة الأولى، تلتها الموجات معدلة الشدة، أما الموجات الحارة فائقة الشدة؛ فكانت منخفضة للغاية حيث لم تتعد (18) موجة خلال فترة الدراسة كاملة. كما أوضحت النتائج إمكانية التنبؤ بالموجات الحارة بشكل عام في منطقة الدراسة من خلال الرطوبة النسبية وسرعة الرياح في منطقة الرياض، ومن خلال درجة الحرارة العظمى والضغط الجوي في كل من القصيم وحائل. كما أوضحت النتائج وجود تأثير سلبي للموجات الحارة على إنتاج الخضروات والأعلاف والفاكهة في منطقة الرياض، بينما كانت لها تأثيرات سلبية على إنتاج الحبوب في القصيم، وتأثيرات إيجابية على الفاكهة في القصيم أيضاً. أما في حائل فلم تثبت نتائج الدراسة وجود تأثير للموجات الحارة على الإنتاج الزراعي في المنطقة.

كلمات مفتاحية: الموجات الحارة، إقليم وسط المملكة العربية السعودية، حالات الطقس، الإنتاج الزراعي.

*****

The Impact of Heatwaves on Agricultural Production in the Central Region for the Kingdom of Saudi Arabia: A Study in the Applied Climate for the Period (2001-2019 AD)

Seham Saleh Al-Alola

Princess Nourah bint Abdulrahman University

(Received 14/09/2020, accepted 02/12/2020)

Abstract: The research aimed to reveal the reality of heatwaves frequency in the central region of the Kingdom of Saudi Arabia during the period (2001-2019) and the accompanying weather elements and their impact on the production of agricultural crops. To achieve this objective, the research followed the regional method represented in defining the study area in the central region of the Kingdom and the applied method illustrated in identifying the effect of heatwaves on agricultural production. The research was applied to the regions of Riyadh, Qassim and Hail. The most important findings were that there had been a slight increase in high temperatures during the past ten years. Qassim ranked first in heatwaves with 902 waves during the study period whereas Riyadh ranked second with 843 waves and Hail ranked last with 748 waves. The high-intensity heatwaves ranked first in Riyadh and Qassim, followed by medium and low-intensity waves. In contrast, the low-intensity heatwaves ranked first in Hail, followed by medium-intensity waves, while the high-intensity heatwaves were extremely low as they did not exceed 18 waves during the entire study period. The findings also showed the possibility of predicting heatwaves in general in the study area using relative humidity and wind speed in Riyadh region, and using the maximum temperature and air pressure in both Qassim and Hail. The findings also showed a negative effect of heatwaves on the production of vegetables, forage and fruit in Riyadh region. At the same time, they had an adverse impact on grain production in Qassim and positive effects on fruits in Qassim. In Hail, the findings did not prove any impact of heatwaves on crops.

Keywords: agricultural production, central region of Saudi Arabia, heatwaves, weather conditions.

(*) للمراسلة:

أستاذ مشارك، قسم الجغرافيا، كلية -الآداب، جامعة -الأميرة نورة بنت عبدالرحمن، ص ب: 102767- رمز بريدي:11685،الرياض، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Associate Prof., Dept. of Geography, college of Arts, Princess Nourah bint Abdulrahman University, P.O. Box 102767, Code:11685, Riyadh City, Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail: sa.seham@hotmail.com

www.nbu.edu.sa

DOI: 10.12816/0060908

مقدمة:

تحظى الدراسات المناخية باهتمام بالغ نظراً لأهمية المناخ كعنصر طبيعي يؤثر على أنشطة الإنسان بشكل عام، وفي النشاط الزراعي على وجه الخصوص. وتعد الزراعة من أهم الأنشطة الاقتصادية في المملكة العربية السعودية نظراً لأن المملكة من أهم الدول المنتجة للتمور بأنواعها المختلفة، هذا بالإضافة إلى تأثير المحاصيل الزراعية المباشر وغير المباشر في الأمن الغذائي، وكذلك تنمية الثروة الحيوانية من خلال توفير الإنتاج الزراعي المطلوب من الأعلاف. ويشهد الإقليم الأوسط من المملكة العربية السعودية درجات حرارة مرتفعة مقارنة بالمناطق الأخرى من المملكة إلى جانب ندرة الرطوبة النسبية (النافع، 2019م)، الأمر الذي يؤثر بشكل كبير على انتشار الجفاف في هذه المنطقة والموجات الحارة (Heat Waves)لمعظم أشهر السنة.

ويشير ميهل وتيبالدي (Meehl & Tebaldi, 2004) إلى أن موجة الحر في علم الأرصاد الجوية تتسم بأنها فترة زمنية لا تقل عن ثلاثة أيام متتالية، وغالباً ما تكون في فصل الصيف، يرافقها حدوث ارتفاع كبير في درجات الحرارة مع ازدياد الرطوبة النسبية ، وتتفاوت تعريفات موجة الحر، ولكنها تقاس في العموم بالنسبة إلى معدلات درجات الحرارة العظمى في المنطقة التي تتعرض لتلك الموجة، ويؤدي تفاوت مفهوم الطقس الحار بين البلدان الباردة وبين البلدان الحارة إلى اختلاف التعريف؛ حيث إن درجات الحرارة التي يمكن أن تعد عادية عند أشخاص من دول المناطق الحارة قد تعد في الوقت ذاته كموجة حر في دول المناطق الباردة (Robinson, 2001).

وأشارت التقارير المتعاقبة التي أصدرتها الهيئة الدولية المعنية بتغير المناخ (IPCC) إلى أن المناخ شهد المزيد من حالات التطرف في الطقس؛ مما ترتب عليه تغيراً ملحوظاً في المناخ العالمي، ومن أبرز مظاهر التطرف المناخي: موجات الحر، التي لم تعد تقتصر على البلدان الحارة فقط؛ بل طال البلدان المعدلة والباردة في السنوات الأخيرة (ناصر، (2017م).

ويؤثر التغير المناخي العالمي الناتج عن ظاهرة الاحتباس الحراري على درجة الحرارة، والتي بدأت في الارتفاع في بداية القرن العشرين، وواصلت الارتفاع بشكل متسارع منذ بداية التسعينيات من القرن الماضي، حيث بلغت هذه الزيادة (1.8مْ) بنهاية القرن الماضي. ويؤدي التغير المناخي إلى زيادة تعرض المملكة العربية السعودية إلى الموجات الحارة مختلفة الطول والشدة بسبب ظاهرة الاحتباس الحراري، هذا بالإضافة إلى زيادة شدة المنخفض الموسمي والمنخفض الحراري السعودي خلال فصل الصيف، الأمر الذي يسهّل من عملية حدوث موجات الحر في الإقليم الأوسط من المملكة (الطراونة، 2011م).

تأسيساً على ما سبق؛ ونظراً لأهمية الإنتاج الزراعي في المملكة العربية السعودية، والتأثيرات المحتملة للموجات الحارة عليه خصوصاً في مناطق وسط المملكة، فإنه من الأهمية الوقوف على اتجاه درجات الحرارة العظمى في الإقليم الأوسط للمملكة، والوقوف على تكرار موجات الحر وما يصاحبها من حالات طقس يمكن من خلالها التنبؤ بتكرار هذه الموجات، هذا بالإضافة إلى التعرف على مدى وجود تأثير للموجات الحارة على إنتاج المحاصيل الزراعية.

مشكلة البحث:

تتعرض المملكة العربية السعودية بشكل عام إلى سلسلة من الموجات الحارة على مدار العام، وخصوصاً على مناطق وسط المملكة؛ مما يتسبب في تأثيرات سلبية على الإنسان والبيئة عموماً، وعلى الأنشطة الزراعية وإنتاج المحاصيل خصوصاً. وعلى سبيل المثال لا الحصر؛ تعرضت منطقتي الرياض والقصيم في الثاني والعشرين من شهر يوليو (2017م) إلى موجة حارة شديدة ناهزت فيها درجة الحرارة العظمى (50مْ)، وفي الأول من يوليو (2018م) تأثرت منطقة الرياض بموجة حارة تجاوزت فيها درجات الحرارة العظمى 48مْ، وكانت مصحوبة بنشاط في الرياح السطحية المثيرة للأتربة؛ مما أدى إلى انعدام الرؤية الأفقية خلال النهار، واستمرت لمدة خمسة أيام، وفي السادس من يونيو(2019م)؛ تأثرت المملكة العربية السعودية بكتلة حارة وصلت فيها درجة الحرارة العظمى إلى (49مْ)، وتأثر بها القطاع الأوسط والقطاع الشرقي والقطاع الغربي للمملكة. وفي الخامس والعشرين من شهر يونيو (2019م) تعرضت المملكة إلى موجة حارة شديدة اقتربت فيها درجة الحرارة من 50مْ رافقتها رياح البوارح، واستمرت لمدة أسبوع كامل (الهيئة العامة للأرصاد وحماية البيئة، (2017-2019م). وتؤثر الموجات الحارة سلباً على إنتاج المحاصيل الزراعية؛ فوفقاً لدراسة أعدها شونغ وآخرون في الولايات المتحدة الأمريكية (Chung, et al, 2014)، وانخفض إنتاج محصول الذرة بنسبة (38٪) خلال العام (2012م) عن مثيله في عام (2011م)؛ وذلك نتيجة تعرض البلاد لموجات حارة شديدة. كما أشارت دراسة هاتفيلد وبروجر التي أجريت في الولايات المتحدة (Hatfield and Prueger, 2015) إلى وجود تأثيرات سلبية لموجات الحر الشديد على الإنتاج الزراعي بشكل عام وخصوصاً على الخضروات والحبوب. وفي دراسة أعدتها ريفورد وإدجر في المملكة المتحدة (Wreford and Adger, 2014) عن التأثيرات التاريخية لموجات الحر والجفاف على الزراعة في المملكة المتحدة، أثبتت الدراسة التأثر السلبي الكبير الذي تعرضت له المحاصيل الزراعية في أوروبا عموماً، والمملكة المتحدة على وجه الخصوص عام (2003)؛ مما

كان لـه التأثـير الكبـير عـلى الاقتصـاد في أوروبـا. كـما أشـارت دراسـة جوسـو وآخـرون والتـي أجريـت في البرازيـل (Gusso, et al, 2014) حـول رصـد موجـات الحـر وتأثيراتهـا عـلى تنميـة المحاصيـل الصيفيـة في جنـوب البرازيـل إلى انخفـاض إنتـاج فـول الصويـا بنسـبة (28.7٪) نتيجـة تعـرض البـلاد إلى موجـات حـارة فائقـة الشـدة.

كـما يـرى الموسـوي (2016) أن الخصائـص المناخيـة المرافقـة لموجـات الحـر تكـون قاسـية ومتطرفـة؛ ممـا ينتـج عنـه أضراراً عـلى جوانـب البيئـة المختلفـة، حيـث إن تحديـد المـزارع للحصـة المائيـة لمحصـول معـين في شـهر مـا قـد تكـون غـير كافيـة لعـدد مـن أيـام ذلـك الشـهر، الأمـر الـذي يـضر بالنبـات والتربـة ويعرضهـا للملوحـة وتصبـح المشـكلة أكـبر مـن تصورهـا.

يتضـح ممـا سـبق؛ أن موجـات الحـر تؤثـر سـلباً عـلى إنتـاج المحاصيـل الزراعيـة؛ ومـن هنـا جـاء البحـث الحـالي لتتبـع تغـير درجـات الحـرارة العظمـى في الإقليـم الأوسـط مـن المملكـة العربيـة السـعودية خـلال الفـترة مـا بـين (2019-2001م)، وتحديـد مـدى تكـرار الموجـات الحـارة التـي تتعـرض لهـا مناطـق الريـاض والقصيـم وحائـل، هـذا بالإضافـة إلى التعـرف عـلى عنـاصر الطقـس التـي تصاحـب الموجـات الحـارة، وإمكانيـة التنبـؤ بهـا في حـدوث هـذه الموجـات في منطقـة الدراسـة، وكذلـك التعـرف عـلى تأثـير الموجـات الحـارة عـلى إنتاجيـة محاصيـل الحبـوب والخـضروات والأعـلاف والفاكهـة.

أسئلة البحث:

سعى البحث إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

1) مـا اتجـاه تغـير درجـات الحـرارة العظمـى في الإقليـم الأوسـط مـن للمملكـة العربيـة السـعودية خـلال الفترتـين مـا بـين (2001-2010م) و(2011-2019م)؟
2) مـا واقـع تكـرار الموجـات الحـارة في الإقليـم الأوسـط للمملكـة العربيـة السـعودية خـلال الفـترة مـا بـين (2001-2019م)؟
3) مـا عنـاصر الطقـس المصاحبـة للموجـات الحـارة في الإقليـم الأوسـط مـن المملكـة العربيـة السـعودية؟
4) مـا تأثـير الموجـات الحـارة عـلى الإنتـاج الزراعـي في الإقليـم الأوسـط مـن المملكـة العربيـة السـعودية؟

أهداف البحث:

هدف البحث إلى تحقيق ما يلي:

1) تحديـد اتجـاه تغـير درجـات الحـرارة العظمـى في الإقليـم الأوسـط مـن للمملكـة العربيـة السـعودية خـلال الفترتـين(2001-2010م) و(2011-2019م).
2) الكشـف عـن واقـع تكـرار الموجـات الحـارة في الإقليـم الأوسـط للمملكـة العربيـة السـعودية

خلال الفترة (2001-2019م)؟

3) تحديد عناصر الطقس المصاحبة للموجات الحارة في الإقليم الأوسط من المملكة العربية السعودية؟

4) الكشف عن تأثير الموجات الحارة على الإنتاج الزراعي في الإقليم الأوسط من المملكة العربية السعودية.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث في الآتي:

1) يسهم البحث في الكشف عن التأثيرات السلبية لظاهرة الاحتباس الحراري والتغير المناخي والمتمثل في الموجات الحارة التي تتعرض لها المملكة العربية السعودية على إنتاج المحاصيل الزراعية، حيث تعد ظاهرة الاحتباس الحراري من أهم القضايا التي تشغل العالم في العصر الحديث.

2) يعد البحث من البحوث الحديثة التي تتناول العلاقة بين الموجات الحارة والإنتاج الزراعي في المملكة العربية السعودية؛ نظراً لقلة الدراسات- على حد علم الباحثة- التي تناولت الموجات الحارة في المملكة.

3) يؤثر التطرف المناخي بشكل كبير على المنظومة الاقتصادية، ومن ثم يؤثر على التنمية المستدامة بالمملكة، الأمر الذي يلامس أهداف رؤية المملكة (2030)، ويجعل من الأهمية دراسة كافة العوامل المؤثرة في اقتصاديات المملكة وتنميتها المستدامة.

مصطلحات البحث:

الموجات الحارة (Heat Waves):

تُعد موجة الحر من الظواهر المناخية المتطرفة التي لم تحظ بتعريف موحد يمكن تطبيقه في جميع مناطق العالم؛ وذلك بسبب اختلاف المتغيرات المناخية لهذه المناطق واختلاف ظروفها الطبيعية؛ لذا فإن تعريف هذه الظاهرة تعريف نسبي يختلف من منطقة إلى أخرى حسب ظروفها الطبيعية والمناخية.

وتعرفها المنظمة العالمية للأرصاد الجوية (World Meteorological Organization WMO) بأنها: فترة من الطقس الحار غير المعتاد (الحد الأقصى والحد الأدنى ومعدل درجة الحرارة اليومي) على منطقة ما، تستمر لمدة ثلاثة أيام متتالية على الأقل، خلال الفترة الدافئة من السنة على أساس الظروف المناخية المحلية (القائمة بمحطة الرصد المناخي)، مع تسجيل الظروف الحرارية أعلاه الحدود القصوى لها (WMO, 2018, p.6). كما يعرفها صبري (2001م، ص7) بأنها: "سيادة أو اجتياح هواء ساخن لمنطقة ما، بحيث ترتفع خلالها درجة الحرارة العظمى إلى خمس درجات مئوية فوق معدلها العام، وتستمر لفترة لا تقل عن ثلاثة أيام متواصلة، وإن العنصرين المحددين

لموجة الحر هما الفترة الزمنية التي تستغرقها الموجة الحارة وشدة الحرارة التي يمكن أن تصل إليها درجة الحرارة العظمى".

وتعرف إجرائياً بأنها: ارتفاع درجة حرارة الهواء الجوي وتأثره بالرطوبة النسبية بالقدر الذي يسبب تخطي قيمة قرينة الانزعاج الحراري، واستمرارها كذلك لفترة لا تقل عن ثلاثة أيام متتالية في كل من الرياض والقصيم وحائل. ووفقاً لعتبات قرينة الانزعاج الحراري؛ تُقسم الدراسة الموجات الحارة إلى ثلاث فئات (ضعيفة الشدة، ومعدلة الشدة، وفائقة الشدة).

الإنتاج الزراعي:

ويعرف إجرائياً في الدراسة الحالية بأنه إجمالي إنتاج الحبوب والخضروات والأعلاف والفواكه في كل من منطقة الرياض والقصيم وحائل.

الإقليمي الأوسط للمملكة العربية السعودية:

وتم تمثيل الإقليم الأوسط للمملكة العربية السعودية في كل من منطقة الرياض والقصيم وحائل.

الخلفية النظرية للبحث:

تناول عدد من الدراسات موجات الحر وتأثيراتها السلبية على الإنسان والبيئة، حيث قام روبنسون (Robinson, 2001)، بتناول تعريف الموجات الحارة والكشف عن تأثير الموجات الحارة على حياة الإنسان، حيث قام الباحث بتحليل البيانات الساعية خلال الفترة (1951-1990م) في(178) محطة مناخية بالولايات المتحدة الأمريكية، لتحديد معايير العتبات الحرارية المناسبة اعتماداً على معايير المركز الوطني لخدمات الطقس(NWS) ، حيث أوضحت النتائج أن كل ولاية تشهد على الأقل ثلاث موجات حارة كل عشر سنوات، وأن هذه الموجات تحدث عندما ترتفع معدلات الحرارة نهاراً وليلاً في آن واحد، وأن هذه الموجات استمرت لفترة (48) ساعة على الأقل لا تهبط خلالها عتبات درجات الحرارة بنسبة (1٪) ليلاً أو نهاراً، وحددت الدراسة عدداً من الولايات التي تشهد أكبر قدر من الموجات الحارة، وما تسببه من تأثيرات وبائية ومرضية، خصوصاً في الأجزاء الجنوبية من الولايات المتحدة الأمريكية.

وتناولت دراسة الطراونة (2011م) تأثير التغير المناخي على موجات الحر التي يتعرض لها الأردن خلال فصل الصيف في الفترة الممتدة ما بين عامي (1980-2010م)؛ وذلك لتحديد الاتجاه العام لدرجة الحرارة العظمى، وتحليل الخصائص الإحصائية العامة لموجات الحر من حيث العدد والطول والشدة؛ حيث أسفرت النتائج عن وجود ارتفاع في المعدل الشهري لدرجة الحرارة العظمى وكذلك درجة الحرارة اليومية؛ مما انعكس على ارتفاع عدد الموجات الحارة التي تعرضت لها منطقة الدراسة خلال الفترة ما بين (1980-2010م) بشكل مطرد.

وتناولت دراسة سالم(2013م) تأثير المناخ على

الإنتاج الزراعي في الإقليم شبه الجاف باستخدام نظم المعلومات الجغرافية في نيجيريا، فقد توصلت الدراسة إلى أن المعدلات الشهرية والفصلية لعناصر المناخ تختلف في درجة ملاءمتها لنمو البادرات والنمو الخضري وإثمار المحاصيل التي تم تطبيق البحث عليها؛ وبالتالي تختلف درجة ملاءمة المناخ لزراعة كل محصول في المنطقة. كما أن الإنتاج الزراعي يتعرض لبعض الأخطار المناخية الناجمة عن الارتفاع الشديد في درجات الحرارة والتي تؤدي إلى الجفاف؛ مما يكون له تأثيرات سلبية على الإنتاج الزراعي.

وقامت دراسة جوسو وآخرون (Gusso, et al, 2014) بالتعرف على تأثير الموجات الحارة في جنوب البرازيل على نمو المحاصيل الصيفية وإنتاجها، حيث تمت دراسة الدورة الصيفية لفول الصويا التي تكون حساسة لحدوث درجات الحرارة المرتفعة خلال الفترة ما بين (2012-2003م). وأشارت النتائج إلى وجود تأثيرات سلبية للموجات الحارة على إنتاج فول الصويا.

وتناولت دراسة سيبرت و إيورت (Siebert and Ewert, 2014) تأثير الموجات الحارة على الإنتاج الزراعي في المستقبل، فقد أشارت الدراسة إلى أن الموجات الحارة تعمل على تركيز ثاني أكسيد الكربون في الهواء الجوي؛ الأمر الذي يمكن أن يكون مفيداً لبعض المحاصيل، بينما قد يكون مضراً لغيرها، فعلى سبيل المثال؛ استفاد القمح الربيعي في معظم المناطق من تغير المناخ، في حين انخفض محصول الذرة الشامية في مناطق زراعية أخرى. أما فيما يخص فول الصويا؛ فهناك حالة من عدم اليقين للتأثيرات الناجمة عن الموجات الحارة على هذا المحصول، وذلك على النطاق العالمي.

وقام شونغ وآخرون (Chung, et al, 2014)، بالكشف عن تأثير الموجات الحارة على إنتاج محصول الذرة، والتعرف على تأثيرها على الأمن الغذائي في المجتمعات النامية، فقد قامت الدراسة بعقد مقارنة بين إنتاج محصول الذرة الشامية خلال العام 2012م بنظيره في العام 2013م، حيث تأثرت الولايات المتحدة الأمريكية بموجات شديدة الحرارة خلال العام 2012م ؛ مما أدى إلى حدوث نسبة كبيرة من الجفاف، الأمر الذي أثر على إنتاج المحاصيل الزراعية، لاسيما محصول الذرة الشامية كأحد أهم محاصيل الحبوب في البلاد، والذي تعتمد عليه نسبة كبيرة من المنتجات الغذائية. وتوصلت الدراسة إلى وجود تأثير سلبي حاد على إنتاج الذرة في العام 2012م؛ بسبب الموجات الحارة الشديدة، وأوصت الدراسة بضرورة استخدام وسائل الإنذار المبكر حتى لا تتكرر هذه الأزمة في الأعوام المقبلة.

وأشارت دراسة سليمان (2015م) إلى وجود

تأثيرات سلبية للتغير المناخي على إنتاجية الصمغ الغربي في محلية النهود بالسودان؛ حيث توصلت الدراسة إلى أن قلة الأمطار، والارتفاع الشديد في درجات الحرارة وسرعة الرياح هي العناصر الأكثر تأثيراً على إنتاج الصمغ العربي؛ حيث أثرت الموجات الحارة على شجرة الشهاب من حيث العمر والإنتاجية وطول الشجرة.

وتناولت دراسة هات فيلد وبروجر،(Hatfield and Prueger, 2015) تأثير درجات الحرارة القصوى على نمو النبات وتطوره، حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على وسائل التعايش وتأقلم النبات مع الموجات الحارة المتطرفة من خلال عدة مراحل يمر بها نمو النبات، وأهم هذه المراحل هي مرحلة التلقيح، وخصوصاً مع المحاصيل التي تحتاج إلى إلقاء حبوب اللقاح في أوقات باردة من النهار، ونتيجة لحدوث الموجات الحارة؛ فإن هذه النباتات تتأخر كثيراً في مرحلة الإزهار، حيث توصلت الدراسة إلى أن تأثير النبات لا يكون على الجزء الخاص بالأوراق أو على الجزء الخضري، وإنما التأثير الأكبر للموجات الحارة على النبات يكون في مرحلة التكاثر، ولذلك فإن محصول الذرة الشامية على سبيل المثال يتقلص بنسبة ٪90-80 نتيجة لتأثره بالموجات الحارة، هذا بالإضافة إلى التأثيرات التي تخلفها الموجات الحارة على الجفاف مما يؤثر بالتبعية على التربة.

أما دراسة ريفورد و إدجر (Wreford and Adger, 2014)؛ فتناولت التكيف في الزراعة من حيث التأثيرات المناخية السابقة لموجات الحر والجفاف على الزراعة في المملكة المتحدة. وأشارت الدراسة إلى موجة الحر التي شهدتها أوروبا عام 2003م، وتسببت في أضرار كبيرة للمحاصيل الزراعية؛ هذا بالإضافة إلى أضرار اقتصادية كبيرة. ومخاطر حدوث مثل هذه الحالات مستقبلاً. كما أشارت الدراسة أن للزراعة تاريخ في التكيف مع الصدمات، لذلك قامت الدراسة بتقصي مدى انخفاض الأضرار الناجمة عن موجات الحر المتطرفة تاريخياً بمرور الوقت في القطاع الزراعي في المملكة المتحدة. وقد تم مقارنة تأثير حالات الجفاف المماثلة أو موجات الحر على مدى العقود الأربعة الماضية، ويبدو أنه بالنسبة للعديد من المنتجات الزراعية؛ حدث انخفاض في الضرر بمرور الوقت، مما يشير إلى أن القطاع الزراعي يتكيف بشكل جيد نسبياً مع التغير المناخي.

أما دراسة عبد الرحمن ووهاب(2015م)؛ فقد تناولت خصائص الموجات الحرارية المؤثرة في مناخ العراق. بهدف التعرف على معدل أطوال الموجات الحرارية المؤثرة في العراق لدورة مناخية صغرى ولمدة أحد عشر عاماً؛ حيث اختيرت ثلاث محطات تمثل مناطق العراق؛ وهي: الموصل وبغداد والبصرة. كما تم ربط أيام حدوث الموجات الحارة مع العناصر المناخية ذات العلاقة، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن العراق

يتأثر بالعديد من الموجات الحارة نتيجة ظاهرة الاحترار العالمي.

وتناولت دراسة الموسوي(2016م)، خصائص موجات الحر وتأثيراتها البيئية في العراق، حيث قام الباحث بتحليل البيانات المناخية كالرطوبة النسبية والضغط الجوي، هذا بالإضافة إلى سرعة الرياح، كحالات طقس مصاحبة لموجات الحر؛ حيث توصلت الدراسة إلى أن الموجات الحارة يصاحبها ارتفاع في معدلات الرطوبة النسبية، وانخفاضاً في الضغط الجوي، كما أن الرياح الحارة عالية السرعة التي ترافق موجات الحر في العراق؛ تؤثر بشكل كبير على صحة الإنسان والبيئة وخصوصاً المنتجات الزراعية.

وناقشت دراسة ناصر (2017م) موجات الحر في مدينة أوباري الليبية خلال العشر سنوات الأولى من القرن الحالي؛ وذلك للتعرف على هذه الموجات، سواءً من حيث المدة أو الشدة؛ هذا بالإضافة إلى عددها وتكرارها، وتوصلت الدراسة إلى أن موجات الحر تتكرر بكثرة في مدينة أوباري في مختلف الفصول، لكن أكثرها وضوحاً؛ تلك التي تحدث في فصول الربيع والصيف والخريف، على الرغم من وجودها أيضاً في فصل الشتاء والذي تكون فيه مرحباً بها بعكس الفصول الثلاثة الأخرى، كما تبين أن أشد موجات الحر وأكثرها تكراراً؛ تحدث في أشهر الصيف ثم في شهر سبتمبر، ويبدأ موسمها في أبريل وينتهي في أكتوبر، لكن لم يتضح اتجاه عام للتغير المناخي مع الزمن؛ ربما بسبب قصر المدة؛ وفقدان البيانات لبعض الأشهر.

كما سعت دراسة عزوز وصالح (2018م)، إلى الكشف عن تكرارات الموجات الحارة ومقدار تباينها بين أشهر الصيف وبين سنوات الدراسة، ولتحقيق ذلك؛ تم اعتماد البيانات اليومية للرطوبة النسبية ودرجات الحرارة، حيث اشترط لحدوث الموجات ارتفاع الرطوبة النسبية عن معدلها الشهري بمقدار (7) درجات فأكثر إلى جانب درجة حرارة أكبر أو تساوي معدلها الشهري، بشرط استمرار هذه الحالة ليومين متتاليين كحد أدنى. وأشارت النتائج إلى تعرض البصرة خلال فترة الدراسة (2013-1992م) إلى (21) موجة تركزت في فصل الصيف، أما تكرارها السنوي؛ فجاء متذبذباً من سنة إلى أخرى، إلا أنها تزداد سنة بعد أخرى.

وسعت دراسة نوري سارما وآخرون (Nori-Sarma, et al, 2019)، إلى تعزيز فهم معايير الموجات الحارة والتأثيرات الصحية المترتبة عليها لتحسين الإنذار المبكر لهذه الموجات في البلدان النامية؛ حيث قام الباحثون بجمع بيانات الموجات الحارة التي تعرضت إليها أربعة مناطق في شمال غربي الهند، وحساب الخطر النسبي للوفيات التي حدثت أثناء الموجات الحارة على هذه المناطق. واتخذت الدراسة عينة من (13) موجة مختلفة

المدة والشدة. وأوضحت النتائج أن نسبة الوفيات المحتملة بسبب الموجات الحارة تتوقف على طول الموجة، إذ يبدأ الخطر من اليوم الرابع للموجة الحارة، أما في حالة الموجات شديدة الحرارة فتبدأ مرحلة الخطر من اليوم الثاني للموجة. وتوصلت الدراسة إلى تصنيف الموجات الحارة إلى عدد من الفئات وفقاً لخطورتها على حياة الإنسان، حيث يمكن الاستفادة من هذا التصنيف في تحديد أوقات الإنذار المبكر من الموجات الحارة، وما تسببه من مشكلات جمة على حياة الإنسان، هذا بالإضافة إلى تأثيراتها الصحية والاقتصادية.

ومن الدراسات التي تناولت تأثير المناخ على الزراعة في المنطق الوسطى بالمملكة العربية السعودية دراسة عطا (2017م)؛ والتي هدفت إلى تحليل عناصر المناخ المؤثرة على النشاط الزراعي في المنطقة الوسطى من المملكة العربية السعودية مع إيضاح درجات هذا التأثر من خلال التطبيق على عدد من المحاصيل، منها محصول القمح، والطماطم، والبرتقال. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقات ارتباطية مباشرة بين عناصر المناخ المتمثلة في درجات الحرارة والرطوبة النسبية وإنتاجية المحاصيل الزراعية المذكورة.

منهجية البحث:

لتحقيق الهدف من البحث؛ تم اتباع المنهج الإقليمي متمثلاً في تحديد منطقة الدراسة بالإقليم الأوسط للمملكة، هذا بالإضافة إلى المنهج التطبيقي ممثلاً في التعرف على تأثير الموجات الحارة على الإنتاج الزراعي.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

لتحقيق أهداف الدراسة؛ تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

1) السلاسل الزمنية(Time Series) : لتحديد الاتجاه العام لدرجات الحرارة العظمى في منطقة الدراسة المتمثلة في محطات الرصد المناخي (الرياض، القصيم، حائل) خلال الفترة ما بين (2019-2001م)؛ وذلك لمعرفة التغيرات في اتجاه درجات الحرارة عبر الزمن.

2) التنبؤ باستخدام السلاسل الزمنية (Time Series Forecasting): وذلك لإيجاد العلاقة بين تكرار الموجات الحارة، وبين عناصر الطقس المصاحبة لحدوثها، وذلك للحصول على نموذج يمكن من خلاله التنبؤ باحتمالية حدوث هذه الموجات، وتحديد العناصر التي يمكن استخدامها في التنبؤ لكل حالة.

3) معامل ارتباط سبيرمان (Spearman Correlation): وذلك لإيجاد العلاقة بين تكرار الموجات الحارة، وبين الإنتاج الزراعي في الإقليم الأوسط للمملكة العربية السعودية.

4) قرينة توم للانزعاج الحراري: اعتمد البحث على حدود قرينة توم(Thom) للانزعاج

الحـراري، كمرجـع لتحديـد تكـرار الموجـات الحـارة في الإقليـم الأوسـط للمملكـة العربيـة السـعودية. حيـث تـم تطبيـق قرينـة تـوم باسـتخدام عنـصري الحـرارة والرطوبـة النسـبية في كل مـن الريـاض والقصيـم وحائـل؛ وذلـك للتعـرف عـلى مـدى تكـرار الموجـات الحـارة في كل منهـا.

واهتـم عـدد مـن الباحثـين بإيضـاح درجـة الانزعـاج الحـراري الـذي يشـعر بـه الإنسـان عنـد درجـات حـرارة معينـة متأثـرة بالرطوبـة النسـبية المصاحبـة لهـا. ومـن أوائـل هـؤلاء تـوم Thom الـذي طـور مقيـاس الجهـد الحـراري، وأطلـق عليـه مصطلـح قرينـة الانزعـاج الحـراري.. حيـث وضـع تـوم عـام 1959م علاقـة لتحديـد درجـة الانزعـاج الحـراري في ظـل ظـروف مناخيـة معينـة، معتمـداً في ذلـك عـلى درجـة الحـرارة والرطوبـة النسـبية، أو درجـة حـرارة الترمومـتر الجـاف، والرطوبـة النسـبية (Thom, 1959, pp. 57-66). ويتـم التعبـير عـن قرينـة تـوم للانزعـاج الحـراري بالنمـوذج التـالي (Yousif & Tahir, 2013, p. 36):

$$DI = (T_d) - [(0.55) * (1-RH)] (T_d - 14.5)$$

حيث إن:

DI: قرينة الانزعاج الحراري.

RH: الرطوبـة النسـبية ككـسر مـن الواحـد الصحيـح .

T_d: درجة حرارة الترمومتر الجاف.

ووضـع تـوم تصنيفـات للعتبـات الحراريـة المؤثـرة كـما هـو موضـح في جـدول (1).

جدول (1)

حدود قرينة الانزعاج الحراري لتوم

قرينة الانزعاج	مستوى الراحة
DI < 10	انزعاج شديد (بارد)
10 < DI < 15	انزعاج معدل (بارد)
15 < DI < 18	راحة نسبية (بارد)
18 < DI < 21	راحة تامة
21 < DI < 24	راحة نسبية (دافئ) (10-50% من الناس يشعرون بعدم الراحة)
24 < DI < 27	انزعاج معدل (حار) (100% من الناس يشعرون بعدم الراحة)
27 < DI < 29	انزعاج شديد (حار)
DI > 29	إجهاد كبير وخطير على الصحة (حار)

المصدر: Thom, E. C. (1959). The Discomfort Index. WeatherWise, (12), 57

واستناداً إلى حدود قرينة توم Thom في البحث الحالي؛ تم توزع الموجات الحارة من حيث الشدة إلى ثلاث فئات، وهي كالتالي:

1) ضعيفة الشدة: وهي التي تزيد فيها قيمة القرينة عن 24 وتصل إلى 27 (انزعاج معدل).

2) معدلة الشدة: وتزيد فيها قيمة القرينة عن 27 وتصل إلى 29 (انزعاج شديد).

3) فائقة الشدة: وتزيد فيها قيمة القرينة عن 29 (إجهاد كبير وخطير على الصحة).

وتعد الموجة الحارة هي كل ثلاثة أيام متتالية تبلغ فيها قيمة القرينة الفئات المذكورة.

مصادر البيانات والمعلومات:

1) البيانات اليومية (وفقاً للقياس السنوبي (Synoptic measurement) لعناصر المناخ خلال فترة الدراسة الممتدة ما بين عامي (2001 – 2019م)؛ وذلك لمحطات (الرياض، القصيم، حائل) في الإقليم الأوسط من المملكة العربية السعودية، ومصدرها هيئة الأرصاد وحماية البيئة.

2) بيانات إجمالي الإنتاج الزراعي لمحاصيل (الحبوب، الخضروات، الأعلاف، الفواكه)، ما بين عامي (2012-2001م)، ومصدرها الكتاب الإحصائي السنوي، الذي تصدره الهيئة العامة للإحصاء.

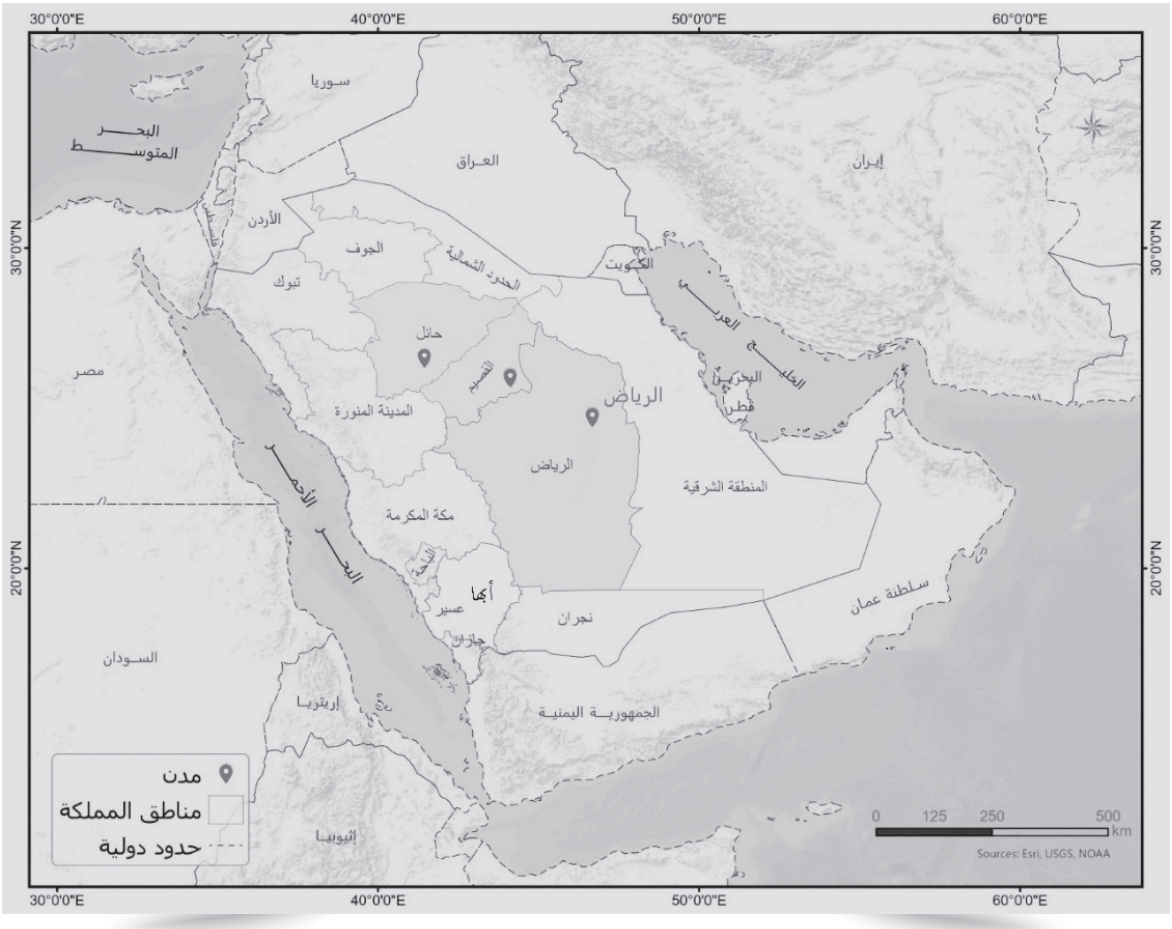
منطقة الدراسة:

تشغل المنطقة الوسطى مساحة كبيرة من وسط المملكة العربية السعودية، تنحصر فلكياً بين دائرتي عرض 28-20 شمالاً تقريباً، وخطي طول 48-40 شرقاً تقريباً. وتضم ثلاث مناطق إدارية هي منطقة الرياض، ومنطقة القصيم، ومنطقة حائل.

وتعد منطقة الرياض هي الأكبر بين المناطق الثلاث، حيث تقع على مساحة380.000 كيلومتر مربع (النشوان، 2017م)، وهي تتوسط شبه الجزيرة العربية، وتقع على أكبر هضابها هضبة نجد بارتفاعات تقدر بحوالي 600 مترا فوق سطح البحر. وتتنوع أراضيها ما بين التلال والأودية الجافة، والتي من أهمها وادي السلي ووادي حنيفة، وهما أهم أودية المنطقة والذي يقطعها من الشمال الغربي إلى الجنوب الشرقي. كما تضم بعض التكوينات الجيرية والحافات مثل تكوين الجبيلة وتكوين العرب وحافة العرمة وحافة هيت وحافة طويق؛ والتي تمتد على شكل قوس من جنوبها الغربي إلى شمالها الغربي. كما لا تخلو من بعض الجبال مثل جبال النير وجبال الأبانات. وتنتشر في المنطقة الأحواض الرملية والكثبان، والتي من أهمها: نفود الثويرات ونفود السر ونفود الدحي. كما تحدها من الشرق رمال صحراء الدهناء. وتختزن المنطقة تحت أراضيها المياه في تكوينات جوفية تغذي المنطقة منها تكوين الوسيع والبياض. أما مناخ الرياض فهو صحراوي قاري حار جاف صيفاً بارد شتاءً،

وأمطارها قليلة ومتذبذبة، وتسود فيها الرياح الشمالية والشمالية الشرقية التي غالباً ما تكون محملة بالأتربة والغبار (سقا، 1995م).

أما منطقة القصيم؛ فتقع على مساحة73.000 كيلومتر مربع فوق أرض قليلة الارتفاع، ولا تخلو من بعض النتوءات الصخرية والجبال في أطرافها الغربية، والتي تعود في تكوينها للدرع العربي القديم، ومنها جبال الجلة وحافة خف وصفراء السر وحافة ساق، وكذلك بعض الهضاب؛ كهضبة العرمة والتيسية، والأحواض الرملية مثل نفود المظهور. ويقطع المنطقة وادي الرمة أطول أودية الجزيرة العربية والذي يمتد حتى يصب في نفود الثويرات، وتتصل به عدد من الأودية والشعاب، منها وادي الرشاء وشعيب جرار. كما أن مناخها حار جاف صيفاً بارد ممطر شتاءً.



شكل (1) موقع وحدود منطقة الدراسة

المصدر: من عمل الباحثة استناداً إلى الخارطة الإدارية للمملكة العربية السعودية.

أما منطقة حائل فتقع على مساحة 116.000 كيلومتر شمال غرب المملكة العربية السعودية بين خطي طول 44-39، ودائرتي عرض 28-25 تقريباً. ومن أبرز معالمها التضاريسية جبل شمر، والذي يتميز بامتداده على شكل قوس يضم مجموعة من الجبال أهمها جبال أجا الممتدة من الجنوب الغربي إلى الشمال الشرقي وجبال سلمى الممتدة من الشمال الشرقي إلى الجنوب الغربي، ويتخللها بعض الشعاب والأودية مثل وادي عقدة ووادي مشار وتحيط بها من صحراء النفود أحد أكبر المنخفضات الرملية في الجزيرة العربية، كما تنتشر فيها بعض السلاسل الجبلية مثل: جبل الطوال وجبل نهادة وجبل ساق الواقع تحته تكوين ساق للمياه الجوفية، ويقطع المنطقة عدد من الأودية منها: وادي حائل ووادي هدباء ووادي الأديرع، ويتسم مناخها بالقارية أيضاً؛ فهو حار صيفاً بارد شتاءً (سقا، 1995م). ويبين جدول (2) إحداثيات محطات الرصد المناخي المستخدمة في البحث.

جدول (2)

ارتفاع وإحداثيات محطات منطقة الدراسة

المحطة	رقم المحطة	دائرة العرض (شمالاً)	خط الطول (شرقاً)	الارتفاع (متر)
الرياض	40437	24° 47´ 24″	46° 39´ 00″	648
القصيم	40405	26° 18´ 00″	43° 46´ 12″	648
حائل	40394	27° 26´ 24″	41° 41´ 24″	1015

المصدر: الهيئة العامة للأرصاد وحماية البيئة، المركز الوطني للأرصاد والبيئة.

مناقشة النتائج:

يتناول هذا الجزء تكرار الموجات الحارة في كل من الرياض والقصيم وحائل والتنبؤ بها، حيث نتناول اتجاه التغير في درجات الحرارة العظمى خلال فترة الدراسة ما بين (2001-2019م) في الإقليم الأوسط للمملكة العربية السعودية. كما سيتم حصر تكرار الموجات الحارة في المنطقة والتنبؤ بها من خلال حالات الطقس المصاحبة لها، ثم إيجاد العلاقة بين تكرار الموجات الحارة وبين إنتاج المحاصيل الزراعية.

أولاً: اتجاه تغير درجات الحرارة العظمى في منطقة الدراسة:

للتعرف على التغيرات التي طرأت على درجة الحرارة العظمى خلال الفترة ما بين (2001-2019م) في الإقليم الأوسط للمملكة العربية السعودية؛ تم حساب معدل درجة الحرارة العظمى للعقدين الأخيرين في مناطق الرياض والقصيم وحائل، وذلك على المستويين الشهري والسنوي.

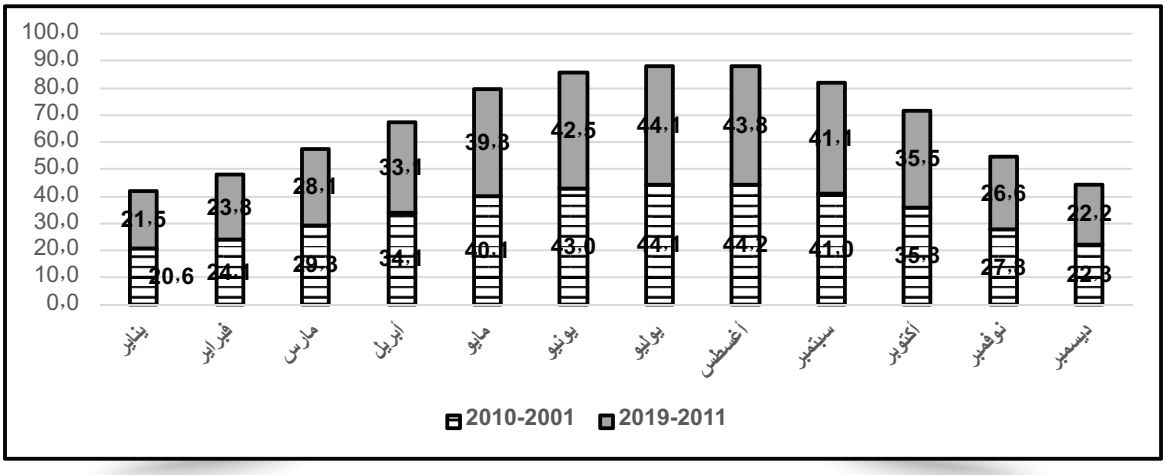
1- اتجاه درجات الحرارة العظمى في منطقة الرياض:

جدول (3)

تغير درجات الحرارة العظمى بالرياض خلال العقدين الأخيرين للفترة (2019-2001م) (مْ)

الفترة	يناير	فبراير	مارس	أبريل	مايو	يونيو	يوليو	أغسطس	سبتمبر	أكتوبر	نوفمبر	ديسمبر	المعدل السنوي
2010-2001	20.6	24.1	29.3	34.1	40.1	43.0	44.1	44.2	41.0	35.8	27.8	22.3	**33.9**
2019-2011	21.5	23.8	28.1	33.1	39.3	42.5	44.1	43.8	41.1	35.5	26.6	22.2	**33.5**

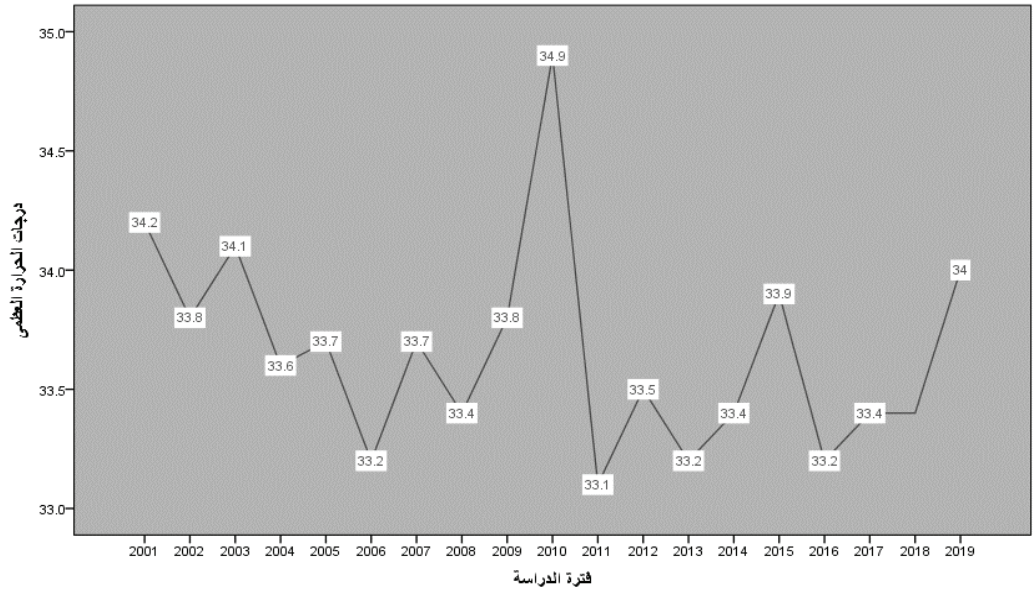
المصدر: الهيئة العامة للأرصاد وحماية البيئة، المركز الوطني للأرصاد والبيئة.



شكل (2) تغير درجات الحرارة العظمى في الرياض خلال العقدين الأخيرين للفترة ما بين (2001-2019م)

ويوضح جدول (3) أن معدل درجة الحرارة العظمى في الرياض خلال العقد الأول بلغ 33.9مْ، كما بلغ 33.5مْ خلال العقد الأخير أيضاً مع اختلاف طفيف بين العقدين، فقد سجل انخفاضاً بواقع 0.4مْ.

ويلاحظ من شكل (2) أن معدل درجة الحرارة العظمى في الرياض يكاد يكون مستقراً خلال فترة الدراسة على مستوى أشهر السنة خلال العقدين. وتبلغ درجة الحرارة العظمى ذروتها خلال أشهر الصيف، وعلى الأخص شهري يوليو وأغسطس، بينما تنخفض إلى أدنى مستوى لها خلال أشهر الشتاء وتحديداً في شهر يناير. وللتعرف على ذلك بدقة على اتجاه درجات الحرارة العظمى في الرياض خلال فترة الدراسة ما بين (2001-2019م)؛ تم تمثيلها من خلال السلسة الزمنية كما هو مبين في الشكل التالي:



شكل (3) السلسلة الزمنية لدرجات الحرارة العظمى في الرياض خلال الفترة ما بين (2001-2019م)

ويتضح من الشكل رقم (3) استقرار درجات الحرارة العظمى في الرياض على مدى سنوات الدراسة، عدا حدوث ارتفاع مفاجئ وواضح خلال العام2010م، فقد بلغ المعدل السنوي خلال هذا العام 34.9مْ، بينما كان أدنى معدل سنوي لدرجات الحرارة العظمى في الرياض 33.1مْ، والذي تم تسجيله عام 2011م. كما يلاحظ الاستقرار النسبي في المعدل السنوي لدرجات الحرارة العظمى خلال فترة الدراسة والذي يتراوح ما بين34-33مْ.

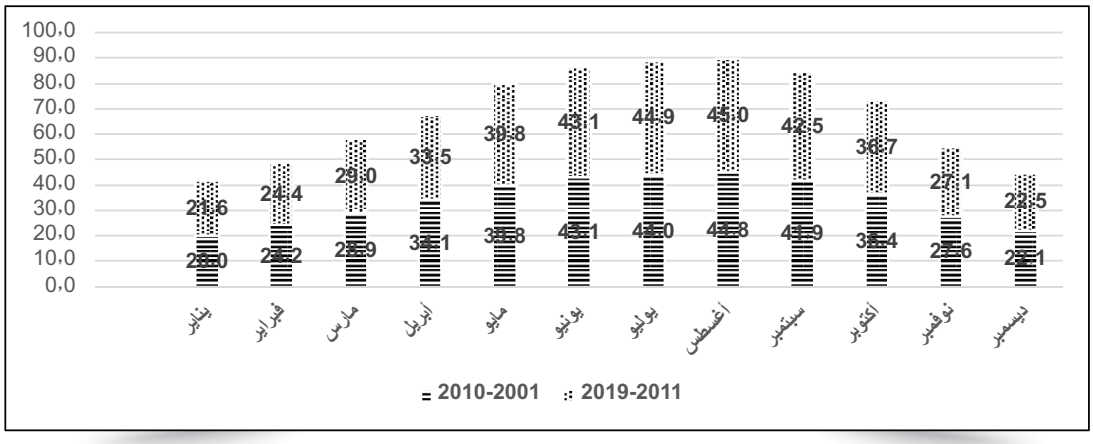
2 - اتجاه درجات الحرارة العظمى في القصيم:

جدول (4)

تغير درجات الحرارة العظمى بالقصيم خلال العقدين الأخيرين للفترة ما بين(2001-2019م) (مْ)

الفترة	يناير	فبراير	مارس	أبريل	مايو	يونيو	يوليو	أغسطس	سبتمبر	أكتوبر	نوفمبر	ديسمبر	المعدل السنوي
2010-2001	20.0	24.2	28.9	34.1	39.8	43.1	44.0	44.8	41.9	36.4	27.6	22.1	**33.9**
2019-2011	21.6	24.4	29.0	33.5	39.8	43.1	44.9	45.0	42.5	36.7	27.1	22.5	**34.2**

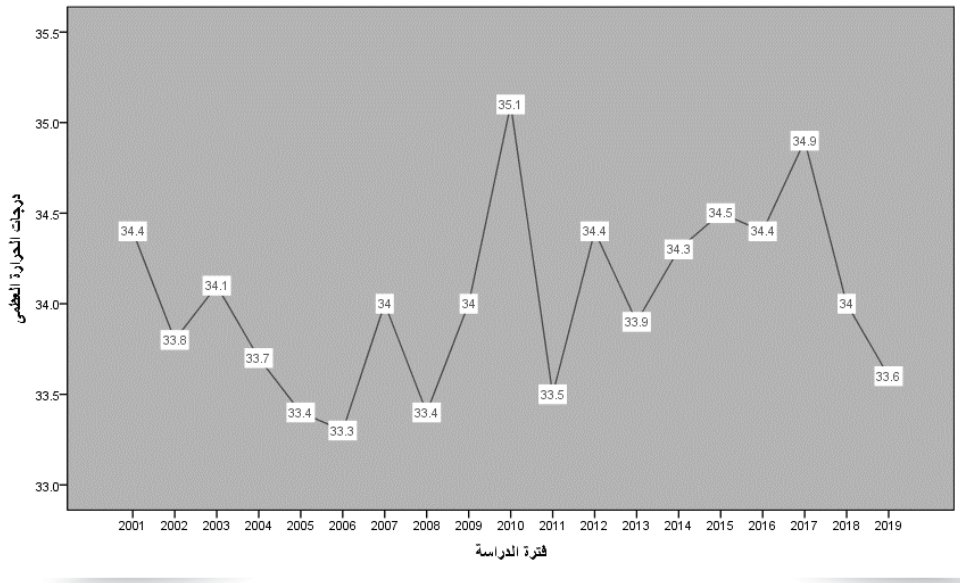
المصدر: الهيئة العامة للأرصاد وحماية البيئة، المركز الوطني للأرصاد والبيئة.



شكل (4) تغير درجات الحرارة العظمى في القصيم خلال العقدين الأخيرين للفترة ما بين (2019-2001م)

يشير جدول (4) إلى أن معدل درجة الحرارة العظمى في القصيم بلغ خلال العقد الأول33.9مْ، بينما ارتفع خلال العقد الأخير مسجلاً 34.2مْ. ويلاحظ من شكل (4) أن معدل درجة الحرارة العظمى في القصيم يكاد يكون مستقراً كما هو الحال في محطة الرياض إذا ما قارنّا المعدلات على مستوى أشهر السنة وفصولها، حيث لا توجد اختلافات بارزة بين العقدين.

وللتعرف بدقة على اتجاه درجات الحرارة العظمى في منطقة القصيم خلال فترة الدراسة ما بين (2001-2019م)؛ تم تمثيلها من خلال السلسة الزمنية كما هو مبين بينما يلي:



شكل (5) السلسلة الزمنية لدرجات الحرارة العظمى في القصيم خلال الفترة ما بين (2001-2019م)

ويتضح من شكل (5) الاتجاه التصاعدي لدرجات الحرارة العظمى في القصيم، حيث بلغت ذروة المعدل السنوي لدرجات الحرارة العظمى 35.1مْ خلال العام 2010م، تلاه العام 2017م بواقع 34.9مْ، أما على مستوى فترة الدراسة؛ فنجد أن درجات الحرارة تعد مستقرة إلى حدٍ ما، حيث تتراوح بين 34.5-33.3مْ.

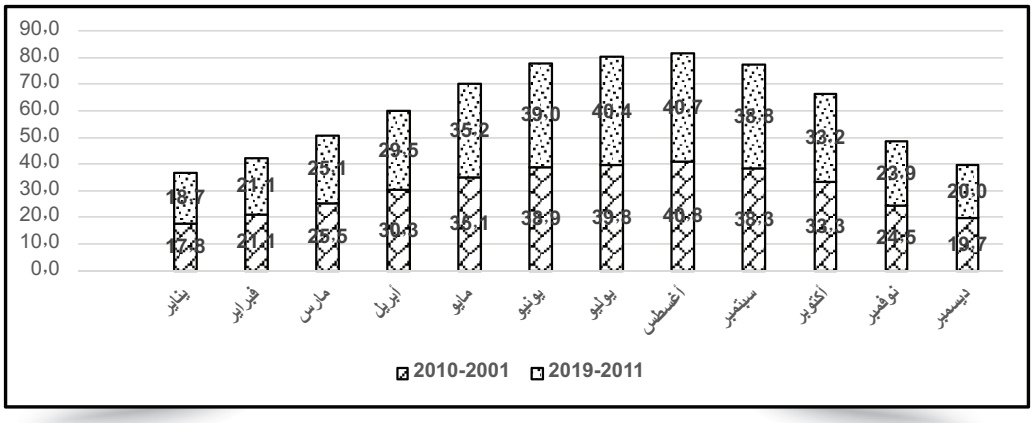
3 - اتجاه درجات الحرارة العظمى في حائل:

جدول (5)

تغير درجات الحرارة العظمى في حائل خلال العقدين الأخيرين للفترة ما بين (2001-2019م) (مْ)

الفترة	يناير	فبراير	مارس	أبريل	مايو	يونيو	يوليو	أغسطس	سبتمبر	أكتوبر	نوفمبر	ديسمبر	المعدل السنوي
2010-2001	17.8	21.1	25.5	30.3	35.1	38.9	39.8	40.8	38.3	33.3	24.5	19.7	**30.4**
2019-2011	18.7	21.1	25.1	29.5	35.2	39.0	40.4	40.7	38.8	33.2	23.9	20.0	**30.5**

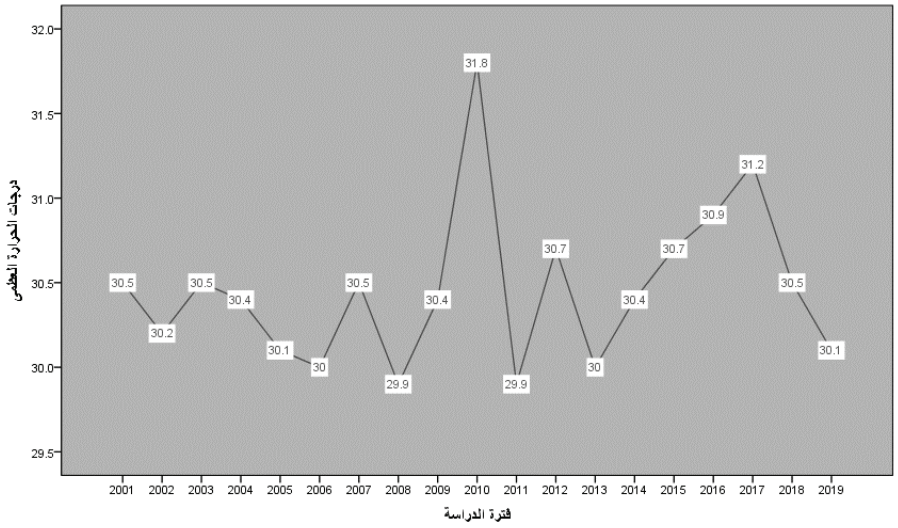
المصدر: الهيئة العامة للأرصاد وحماية البيئة، المركز الوطني للأرصاد والبيئة.



شكل (6) تغير درجات الحرارة العظمى في حائل خلال العقدين الأخيرين للفترة ما بين (2001-2019م)

يشير جدول (5) إلى أن معدل درجة الحرارة العظمى في حائل بلغ خلال العقد الأول 30.4مْ، بينما بلغ خلال العقد الأخير مسجلاً30.5مْ، أي أنه مستقر إلى حدٍ ما. ويلاحظ من شكل (6) أن معدل درجة الحرارة العظمى في حائل يتسم بالاستقرار كما هو الحال في محطتي الرياض والقصيم إذا ما قارنّا المعدلات على مستوى أشهر وفصول السنة، حيث لا توجد اختلافات بارزة بين العقدين.

وللتعرف بدقة على اتجاه درجات الحرارة العظمى في منطقة حائل خلال فترة الدراسة ما بين (2001-2019م)، تم تمثيلها من خلال السلسة الزمنية كما هو مبين بينما يلي:



شكل (7) السلسلة الزمنية لدرجات الحرارة العظمى في حائل خلال الفترة ما بين (2001-2019م)

ويتضح من شكل (7) الاتجاه التصاعدي لدرجات الحرارة العظمى في حائل، حيث بلغت ذروة المعدل السنوي لدرجات الحرارة العظمى 31.8مْ خلال العام 2010م، بينما نلاحظ ارتفاعاً نسبياً في المعدل السنوي لدرجات الحرارة خلال العقد الثاني، الأمر الذي يتضح خلال الأعوام 2012م، و2015م، حيث بلغ معدل درجة الحرارة العظمى 30.7م، وعام 2016م، حيث سجل 30.9مْ، وكذلك عام 2017م، الذي سجل 31.2مْ. إلا أنه من الملاحظ بشكل عام انخفاض معدلات درجات الحرارة العظمى في حائل عنها في كل من الرياض والقصيم، الأمر الذي يعود لفارق الارتفاع عن سطح البحر.

الاتجاه العام لتغير درجة الحرارة العظمى في الإقليم الأوسط بالمملكة:

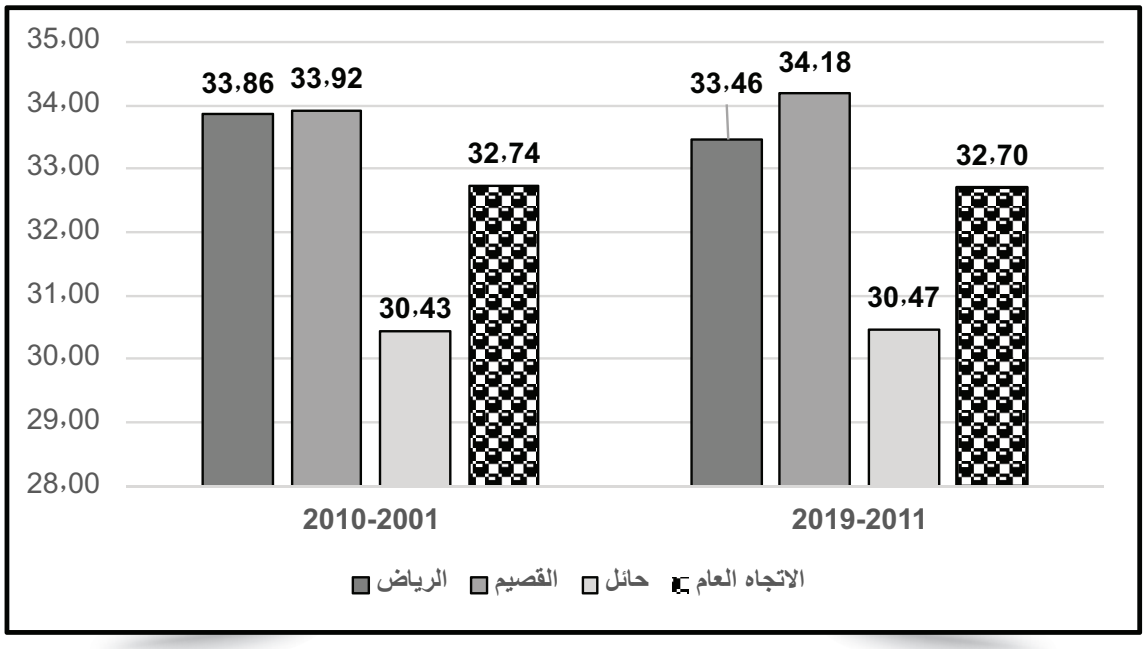
ويمكن إيجاز الاتجاه العام لتغير درجات الحرارة العظمى في الإقليم الأوسط للمملكة العربية السعودية كما هو موضح بينما يلي:

جدول (6)

تغير درجة الحرارة العظمى وسط المملكة العربية السعودية خلال الفترة ما بين (2001-2019م)

الفترة الزمنية	الرياض	القصيم	حائل	الاتجاه العام
2010-2001	33.86	33.92	30.43	**32.74**
2019-2011	33.46	34.18	30.47	**32.70**

المصدر: الهيئة العامة للأرصاد وحماية البيئة، المركز الوطني للأرصاد والبيئة.



شكل (8) تغير درجة الحرارة العظمى وسط المملكة العربية السعودية خلال الفترة ما بين (2001-2019م)

يشير كل من الجدول رقم (6) والشكل رقم (8) إلى استقرار درجة الحرارة العظمى في الإقليم الأوسط من المملكة العربية السعودية خلال فترة الدراسة (2001-2019م)، فقد سجلت خلال العقد الأول 32.74مْ، بينما سجلت خلال العقد الأخير 32.70مْ، أي لا توجد فروق تذكر بين السنوات العشرة الأولى والسنوات التسعة التي تليها في معدل درجات الحرارة العظمى بشكل عام.

ويلاحظ ارتفاع درجة الحرارة العظمى في القصيم أيضاً مقارنة بما هي عليه في الرياض، وهو ما يتضح جلياً خلال السنوات التسع الأخيرة، أما حائل فتقل كثيراً عن كل من الرياض والقصيم من حيث معدل درجة الحرارة العظمى، وقد يعود ذلك إلى فارق ارتفاعها عن سطح البحر والذي يبلغ 1015 متراً، بينما تقع كل من الرياض والقصيم على الارتفاع ذاته والبالغ 648 متراً، إلا أن القصيم تقع شمال غرب منطقة الرياض؛ الأمر الذي ينعكس على الارتفاع الطفيف في درجات الحرارة العظمى بها عنها في الرياض.

ثانياً: الموجات الحارة وسط المملكة العربية السعودية وحالات الطقس المصاحبة لها:

يتناول هذا الجزء تكرار الموجات الحارة في كل من الرياض والقصيم وحائل، هذا بالإضافة إلى حالات الطقس المصاحبة لكل منها خلال الفترة ما بين(2001-2019م).

أ- تكرار الموجات الحارة في منطقة الرياض وحالات الطقس المصاحبة لها:

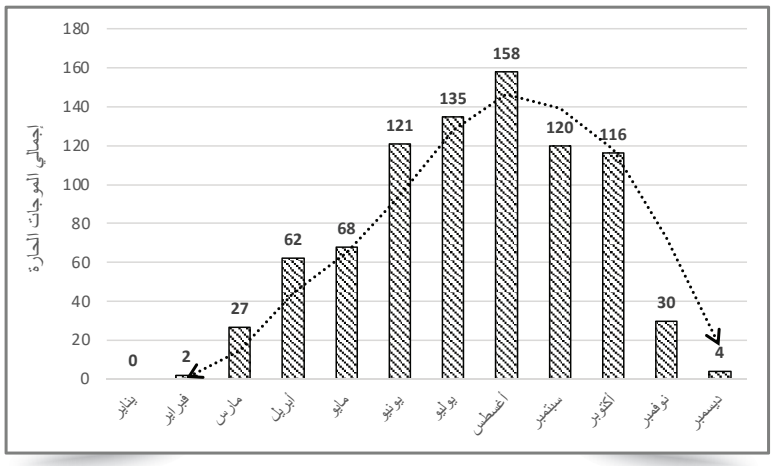
1- تكرار الموجات الحارة في الرياض:

للتعرف على تكرار الموجات الحارة في الرياض خلال الفترة ما بين (2001-2019م)؛ تم حصر الموجات الحارة، باعتبار أن الموجة هي التي تستمر لثلاثة أيام متصلة، وذلك من خلال حساب قرينة توم (Thom) للانزعاج الحراري في الرياض، مع توزيعها إلى ثلاث فئات استناداً إلى حدود القرينة كما يلي:

جدول (7)

إجمالي تكرار الموجات الحارة في الرياض خلال الفترة ما بين (2001-2019م)

الشهر / السنة		فبراير	مارس	أبريل	مايو	يونيو	يوليو	أغسطس	سبتمبر	أكتوبر	نوفمبر	ديسمبر	التكرار السنوي
2001	0	0	2	2	4	7	9	8	9	5	2	2	**50**
2002	0	0	1	5	3	8	10	9	7	8	2	0	**53**
2003	0	0	3	4	3	8	8	8	7	6	1	0	**48**
2004	0	0	2	1	2	5	6	7	5	8	5	0	**41**
2005	0	0	2	5	3	5	7	9	4	6	4	1	**46**
2006	0	0	0	2	2	7	6	10	5	5	2	0	**39**
2007	0	0	1	3	3	6	7	10	7	7	3	0	**47**
2008	0	0	2	6	3	8	7	9	7	6	0	0	**48**
2009	0	0	1	3	4	6	7	10	7	6	2	0	**46**
2010	0	2	4	4	3	7	9	11	4	1	0	0	**45**
2011	0	0	0	3	5	5	8	8	3	5	0	0	**37**
2012	0	0	1	2	3	5	9	7	9	5	2	0	**43**
2013	0	0	1	2	2	7	6	7	8	8	3	1	**45**
2014	0	0	1	3	6	6	5	8	4	4	0	0	**37**
2015	0	0	1	1	0	5	5	9	7	6	2	0	**36**
2016	0	0	1	4	5	5	6	7	6	11	0	0	**45**
2017	0	0	0	3	4	8	9	6	7	7	0	0	**44**
2018	0	0	4	6	7	5	7	5	4	3	1	0	**42**
2019	0	0	0	3	6	8	4	10	10	9	1	0	**51**
التكرار الشهري	**0**	**2**	**27**	**62**	**68**	**121**	**135**	**158**	**120**	**116**	**30**	**4**	**843**



شكل (9) إجمالي تكرار الموجات الحارة في الرياض خلال الفترة ما بين (2001-2019م)

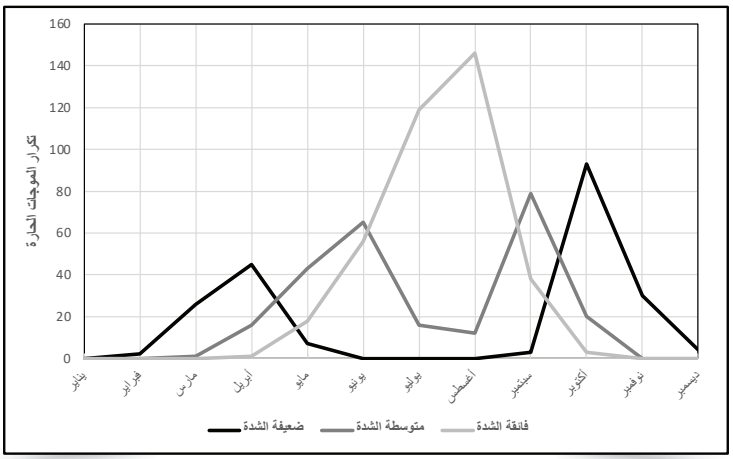
يشير الجدول (7) والشكل (9) إلى أن الرياض شهدت خلال فترة الدراسة (2001-2019م) 843 حالة من حالات الموجات الحارة، وكان عام 2002م هو أكثرها على الإطلاق، حيث بلغ عدد الموجات الحارة خلال هذا العام 53 موجة، تلاه عام 2019م بواقع 51 موجة. فيما كان عام 2015م، هو أقل السنوات التي شهدت موجات حارة، حيث سجل خلال هذا العام 36 موجة. كما يلاحظ انتشار الموجات الحارة على مدار أشهر السنة في الرياض بشكل عام، إلا أنها تتركز بشكل كبير في شهر أغسطس، إلا أن الموجات الحارة تسجل قيماً مرتفعة ابتداءً من شهر يونيو وحتى شهر أكتوبر. كما تم تصنيف الموجات الحارة في منطقة الرياض إلى ثلاث فئات كما هو موضح في جدول (8):

جدول (8)

تصنيف الموجات الحارة في منطقة الرياض من حيث الشدة خلال الفترة ما بين (2001-2019م)

الشهر / الشدة	يناير	فبراير	مارس	أبريل	مايو	يونيو	يوليو	أغسطس	سبتمبر	أكتوبر	نوفمبر	ديسمبر	سنوياً
ضعيفة الشدة	0	2	26	45	7	0	0	0	3	93	30	4	**210**
معدلة الشدة	0	0	1	16	43	65	16	12	79	20	0	0	**252**
فائقة الشدة	0	0	0	1	18	56	119	146	38	3	0	0	**381**
المجموع	**0**	**2**	**27**	**62**	**68**	**121**	**135**	**158**	**120**	**116**	**30**	**4**	**843**

ويشير جدول (8) إلى أن النسبة الأكبر هي للموجات فائقة الشدة في منطقة الرياض، حيث بلغت 381 موجة خلال فترة الدراسة، تلتها فئة الموجات معدلة الشدة بواقع 252 موجة، وأخيراً الموجات ضعيفة الشدة والتي بلغ تكرارها 210 موجة.



شكل (10) تصنيف الموجات الحارة في منطقة الرياض من حيث الشدة خلال الفترة ما بين (2001-2019م)

ويشير شكل (10) إلى أن الموجات الحارة فائقة الشدة تبلغ ذروتها خلال فصل الصيف، وتحديداً في شهر أغسطس، أما الموجات معدلة الشدة فتبلغ أقصاها في شهري يونيو وسبتمبر، بينما تتركز الموجات الحارة ضعيفة الشدة خلال الفترة من فبراير وحتى مايو، وكذلك خلال الفترة من سبتمبر وحتى ديسمبر.

2- التنبؤ بالموجات الحارة في الرياض من خلال حالات الطقس المصاحبة لها:

للتعرف على حالات الطقس المصاحبة للموجات الحارة في منطقة الرياض، والتي يمكن التنبؤ من خلالها بحدوث الموجات؛ تم استخدام أسلوب التنبؤ بالسلاسل الزمنية كما هو موضح في جدول (10).

جدول (10)

الإحصاء الوصفي لنموذج التنبؤ بالموجات الحارة بواسطة السلاسل الزمنية في منطقة الرياض

النموذج	العناصر المستخدمة في التنبؤ	معامل التحديد (R^2)	اختبار عشوائية البواقي Ljung-Box Q (18)		
			الإحصاءات	درجات الحرية (df)	الدلالة
الموجات الحارة	2	0.462	9.539	16	0.890

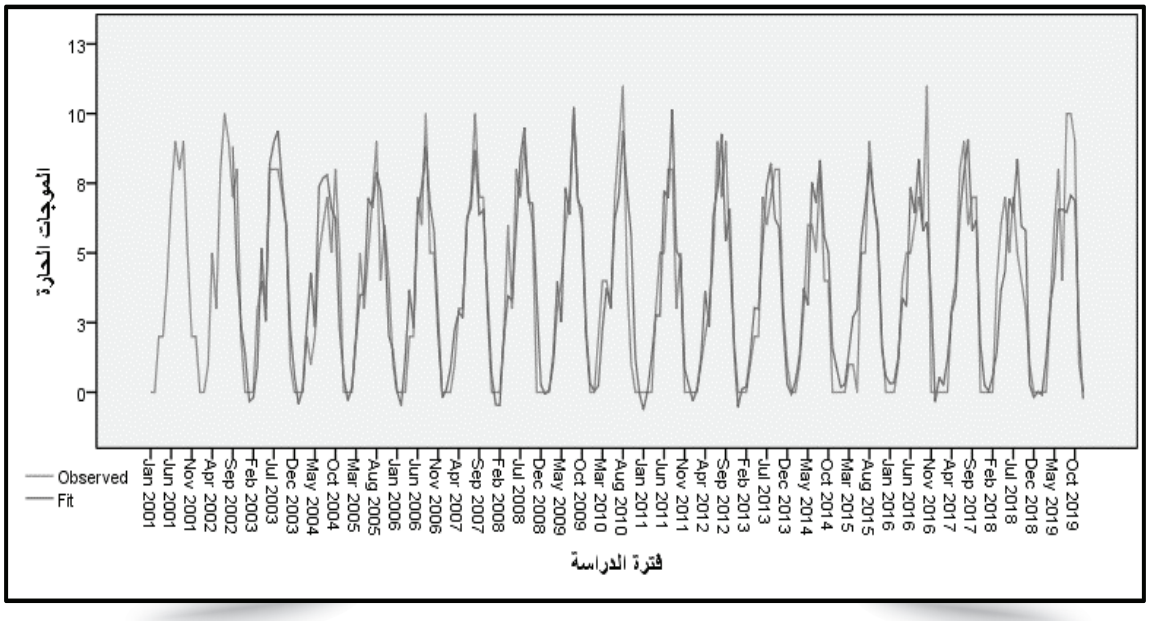
ويلاحظ من جدول (10) أن معامل التحديد للعلاقة الارتباطية بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع بلغ 0.462، وهي قيمة مرتفعة. كما أن اختبار عشوائية البواقي أسفر عن أنها غير دالة إحصائياً، حيث بلغ مستوى الدلالة 0.890، عند درجات حرية 16، وهو أكبر من 0.05، ومن ثم فإن بواقي النموذج تتسم بالعشوائية؛ مما يدل على صلاحيته للتطبيق.

جدول (11)

نموذج الانحدار الذاتي والمعدلات المتحركة (ARIMA) للتنبؤ بالموجات الحارة في منطقة الرياض

النموذج	العناصر المستخدمة في التنبؤ بالموجات الحارة	المعاملات الافتراضية	الخطأ المعياري	(ت)	الدلالة
التنبؤ بالموجات الحارة	الانحدار الذاتي (AR)	0.272	0.068	4.018	0.000
	المعدل المتحرك (MA)	0.879	0.067	13.132	0.000
	الرطوبة النسبية	0.038-	0.015	2.476-	0.014
	سرعة الرياح	0.407	0.142	2.869-	0.005

ويشير جدول (11) إلى أن هناك عنصرين من أصل خمسة يمكن من خلالهما التنبؤ بحدوث الموجات الحارة في منطقة الرياض، وهما: الرطوبة النسبية، وسرعة الرياح، فقد كان مستوى دلالة (ت) لكل من هذين العنصرين أصغر من 0.05؛ هذا بالإضافة إلى أن الانحدار الذاتي والمعدل المتحرك بلغ مستوى دلالة (ت) لكل منهما 0.000؛ مما يعني أنه يمكن التنبؤ بحدوث الموجات الحارة في منطقة الرياض باستخدام المعاملات الافتراضية الناتجة عن النموذج للعنصرين معاً.



شكل (11) القيم المشاهدة والقيم المقدَّرة لنموذج السلاسل الزمنية للتنبؤ بالموجات الحارة في منطقة الرياض

ومن خلال شكل (11) يمكن ملاحظة التطابق التام بين كل من القيم المشاهدة (Observed val-ues)، وبين القيم المقدَّرة (Fit values)، والناتجة عن نموذج التنبؤ بالموجات الحارة في منطقة الرياض من خلال السلاسل الزمنية للفترة ما بين (2001-2019م)؛ مما يعني أن النموذج جيد جداً، ويمثل البيانات تمثيلاً مرتفعاً، وهو ما أكدته قيمة معامل التحديد (R^2) التي بلغت 0.462..

ب- تكرار الموجات الحارة في منطقة القصيم وحالات الطقس المصاحبة لها:

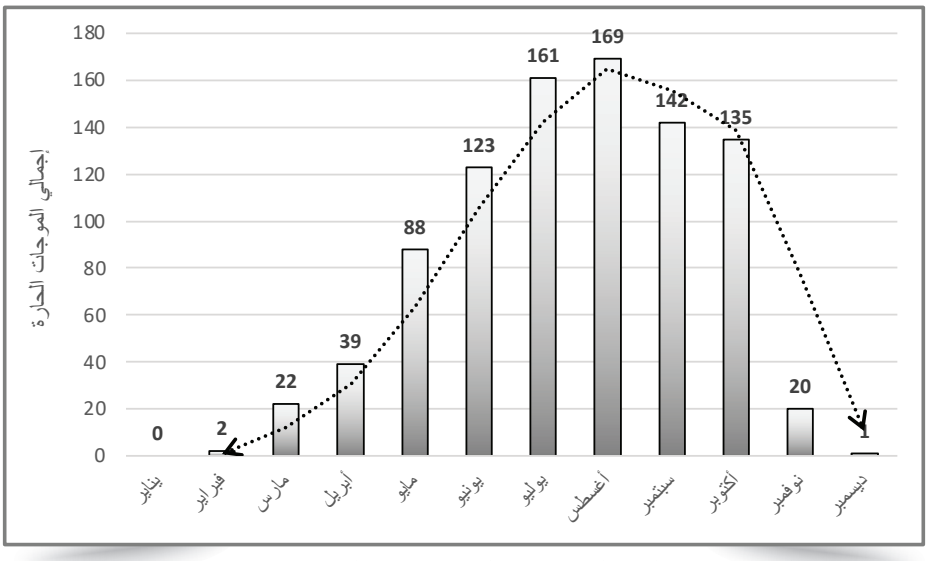
1- تكرار الموجات الحارة في القصيم:

للتعرف على تكرار الموجات الحارة في القصيم خلال الفترة ما بين(2001-2019م)؛ تم حصر الموجات الحارة، باعتبار أن الموجة هي التي تستمر لثلاثة أيام متصلة، وذلك من خلال حساب قرينة توم (Thom) للانزعاج الحراري في القصيم؛ مع توزيعها إلى ثلاث فئات استناداً إلى حدود القرينة كما يلي:

جدول (12)

إجمالي تكرار الموجات الحارة في القصيم خلال الفترة ما بين(2001-2019م)

الشهر / السنة	يناير	فبراير	مارس	أبريل	مايو	يونيو	يوليو	أغسطس	سبتمبر	أكتوبر	نوفمبر	ديسمبر	التكرار السنوي
2001	0	0	1	3	3	2	10	8	8	10	1	0	**46**
2002	0	0	0	2	6	7	5	6	6	9	0	0	**41**
2003	0	0	0	0	5	5	6	6	8	8	1	0	**39**
2004	0	0	2	2	4	8	6	5	4	10	0	0	**41**
2005	0	0	0	4	4	4	9	9	5	7	1	0	**43**
2006	0	0	0	1	6	6	6	9	8	7	2	0	**45**
2007	0	0	0	4	2	2	7	7	8	8	1	0	**39**
2008	0	0	3	2	3	5	8	10	10	7	1	0	**49**
2009	0	0	0	3	3	7	9	10	8	5	4	0	**49**
2010	0	1	5	5	1	8	8	11	7	8	0	0	**54**
2011	0	0	1	1	7	8	7	10	7	6	0	0	**47**
2012	0	0	0	4	2	8	10	10	5	9	2	0	**50**
2013	0	0	2	2	3	4	10	8	5	7	3	0	**44**
2014	0	0	2	2	6	3	9	9	8	6	0	0	**45**
2015	0	1	1	2	6	9	10	10	8	6	0	0	**53**
2016	0	0	2	2	5	8	10	10	9	6	1	1	**54**
2017	0	0	0	0	8	9	11	10	9	5	2	0	**54**
2018	0	0	3	0	5	10	10	11	9	5	0	0	**53**
2019	0	0	0	0	9	10	10	10	10	6	1	0	**56**
التكرار الشهري	**0**	**2**	**22**	**39**	**88**	**123**	**161**	**169**	**142**	**135**	**20**	**1**	**902**



شكل (12) إجمالي تكرار الموجات الحارة في القصيم خلال الفترة ما بين (2019-2001م)

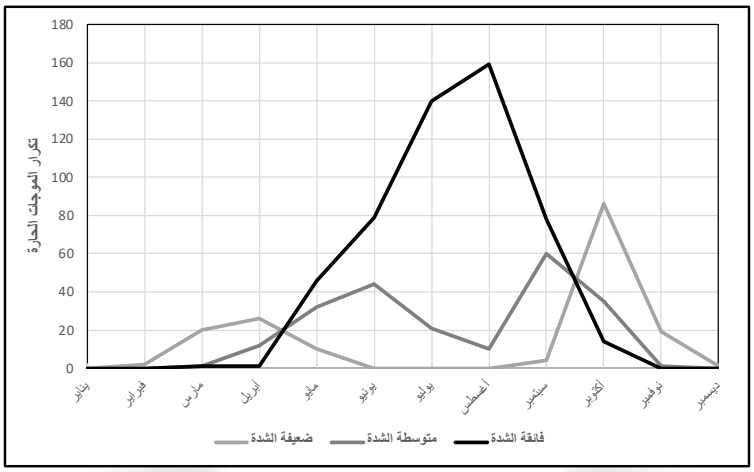
يشير جدول (12) وشكل (12) إلى أن القصيم شهدت خلال فترة الدراسة (2019-2001م) 902 حالة من حالات الموجات الحارة، وكان للعام 2019م النصيب الأكبر من هذه الموجات، حيث بلغ عدد الموجات الحارة خلال هذا العام 56 موجة. فيما كان عام 2003م، وكذلك عام 2007م هما أقل الأعوام التي شهدت موجات حارة، حيث سجل خلال كل منهما 39 موجة. كما يلاحظ انتشار الموجات الحارة على مدار أشهر السنة في القصيم بشكل عام بمعدلات متفاوتة، إلا أنها تصل ذروتها في شهر أغسطس، كما أن الموجات الحارة تسجل قيماً مرتفعة ابتداءً من شهر يونيو وانتهاءً بشهر أكتوبر. كما تم تصنيف الموجات الحارة في منطقة القصيم إلى ثلاث فئات كما هو موضح في جدول (13):

جدول (13)

تصنيف الموجات الحارة في منطقة القصيم من حيث الشدة خلال الفترة ما بين(2001-2019م)

الشهر / الشدة	يناير	فبراير	مارس	أبريل	مايو	يونيو	يوليو	أغسطس	سبتمبر	أكتوبر	نوفمبر	ديسمبر	سنوياً
ضعيفة الشدة	0	2	20	26	10	0	0	0	4	86	19	1	**168**
معدلة الشدة	0	0	1	12	32	44	21	10	60	35	1	0	**216**
فائقة الشدة	0	0	1	1	46	79	140	159	78	14	0	0	**518**
المجموع	**0**	**2**	**22**	**39**	**88**	**123**	**161**	**169**	**142**	**135**	**20**	**1**	**902**

ويشير جدول (13) إلى أن النسبة الأكبر هي للموجات فائقة الشدة في منطقة القصيم، حيث بلغت 548 موجة خلال فترة الدراسة بنسبة 57.4٪ من إجمالي الموجات في المنطقة، تلتها فئة الموجات معدلة الشدة بواقع 216 موجة، وأخيراً الموجات ضعيفة الشدة والتي بلغ تكرارها 168 موجة.



شكل (13) تصنيف الموجات الحارة في منطقة القصيم من حيث الشدة خلال الفترة ما بين (2019-2001م)

ويشير شكل (13) إلى أن الموجات الحارة فائقة الشدة تبلغ ذروتها خلال فصل الصيف، وتحديداً في شهر أغسطس، أما الموجات معدلة الشدة؛ فتبلغ أقصاها في شهري يونيو وسبتمبر؛ بينما تتركز الموجات الحارة ضعيفة الشدة فصل الربيع؛ هذا بالإضافة إلى شهر أكتوبر.

2- التنبؤ بالموجات الحارة في القصيم من خلال حالات الطقس المصاحبة لها:

للتعرف على حالات الطقس المصاحبة للموجات الحارة في منطقة القصيم؛ والتي يمكن التنبؤ من خلالها بحدوث الموجات؛ تم استخدام أسلوب التنبؤ بالسلاسل الزمنية كما هو موضح في جدول (14).

جدول (14)

الإحصاء الوصفي لنموذج التنبؤ بالموجات الحارة بواسطة السلاسل الزمنية في منطقة القصيم

النموذج	العناصر المستخدمة في التنبؤ	معامل التحديد (R^2)	اختبار عشوائية البواقي Ljung-Box Q (18)		
			الإحصاءات	درجات الحرية (df)	الدلالة
الموجات الحارة	2	0.406	27.864	17	0.147

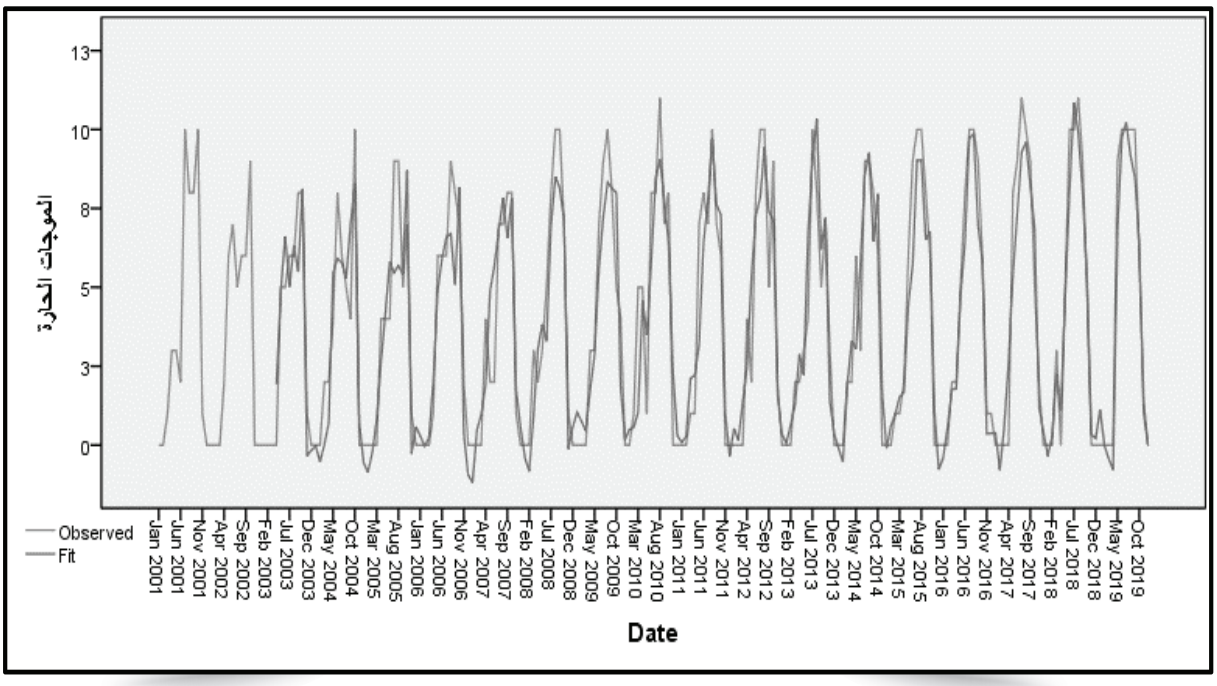
ويلاحظ من جدول (14) أن معامل التحديد للعلاقة الارتباطية بين المتغيرات المستقلة وبين المتغير التابع بلغ 0.406، وهي قيمة مرتفعة. كما أن اختبار عشوائية البواقي أسفر عن أنها غير دالة إحصائياً، فقد بلغ مستوى الدلالة 0.147، عند درجات حرية 17، وهو أكبر من 0.05، ومن ثم فإن بواقي النموذج تتسم بالعشوائية؛ مما يدل على صلاحيته للتطبيق.

جدول (15)

نموذج الانحدار الذاتي والمعدلات المتحركة (ARIMA) للتنبؤ بالموجات الحارة في منطقة القصيم

النموذج	العناصر المستخدمة في التنبؤ بالموجات الحارة	المعاملات الافتراضية	الخطأ المعياري	(ت)	الدلالة
التنبؤ بالموجات الحارة	المعدل المتحرك (MA)	0.601	0.064	9.401	0.000
	درجة الحرارة العظمى	0.200	0.055	3.636	0.000
	الضغط الجوي	0.230-	0.074	3.119-	0.002

ويشير جدول (15) إلى أن هناك عنصرين من أصل خمسة يمكن من خلالهما التنبؤ بحدوث الموجات الحارة في منطقة القصيم، وهما: درجة الحرارة العظمى، والضغط الجوي، حيث كان مستوى دلالة (ت) لكل من هذين العنصرين أصغر من 0.05. بالإضافة إلى أن المعدل المتحرك بلغ مستوى دلالة (ت) له 0.000؛ مما يعني أنه يمكن التنبؤ بحدوث الموجات الحارة في منطقة القصيم باستخدام المعاملات الافتراضية الناتجة عن النموذج للعنصرين معاً.



شكل (14) القيم المشاهدة والقيم المقدَّرة لنموذج السلاسل الزمنية للتنبؤ بالموجات الحارة في منطقة القصيم

ومن خلال شكل (14)؛ يمكن ملاحظة التطابق بين كل من القيم المشاهدة(Observed values)، وبين القيم المقدَّرة (Fit values)، الناتجة عن نموذج التنبؤ بالموجات الحارة في منطقة القصيم من خلال السلاسل الزمنية للفترة ما بين(2001-2019م)؛ مما يعني أن النموذج جيد جداً، ويمثل البيانات تمثيلاً مرتفعاً، وهو ما أكدته قيمة معامل التحديد (R^2) والتي بلغت 40.6.

ج- تكرار الموجات الحارة في منطقة حائل وحالات الطقس المصاحبة لها:

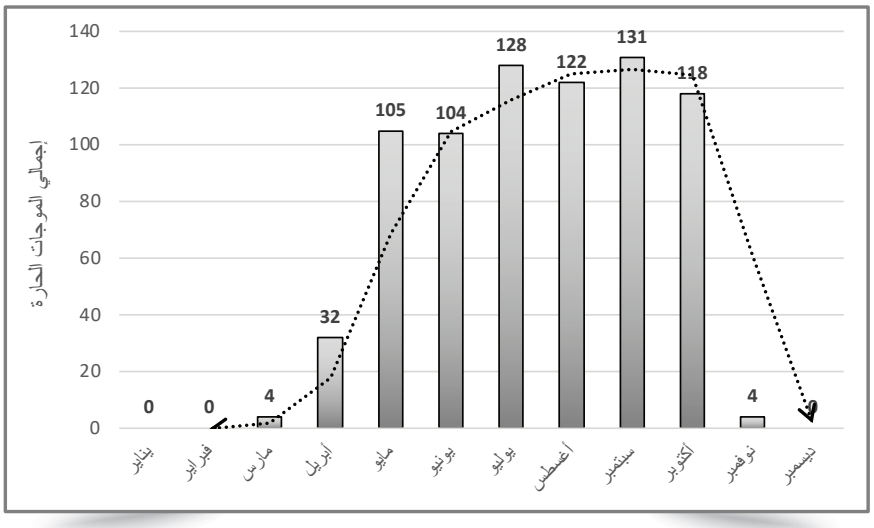
1- تكرار الموجات الحارة في حائل:

للتعرف على تكرار الموجات الحارة في حائل خلال الفترة ما بين(2001-2019م)؛ تم حصر الموجات الحارة، باعتبار أن الموجة هي التي تستمر لثلاثة أيام متصلة، وذلك من خلال حساب قرينة توم (Thom) للانزعاج الحراري في حائل، مع توزيعها إلى ثلاث فئات استناداً إلى حدود القرينة كما يلي:

جدول (16)

إجمالي تكرار الموجات الحارة في حائل خلال الفترة ما بين(2001-2019م)

الشهر / السنة	يناير	فبراير	مارس	أبريل	مايو	يونيو	يوليو	أغسطس	سبتمبر	أكتوبر	نوفمبر	ديسمبر	التكرار السنوي
2001	0	0	0	2	5	7	8	6	6	4	0	0	**38**
2002	0	0	0	1	6	9	8	7	6	5	0	0	**42**
2003	0	0	0	2	6	3	9	5	10	9	0	0	**44**
2004	0	0	0	0	4	6	6	6	6	8	0	0	**36**
2005	0	0	0	3	5	4	7	6	6	4	0	0	**35**
2006	0	0	0	1	6	5	6	9	8	8	0	0	**43**
2007	0	0	0	2	8	5	10	6	3	8	0	0	**42**
2008	0	0	1	2	6	6	4	5	8	5	0	0	**37**
2009	0	0	0	2	5	5	4	6	6	4	0	0	**32**
2010	0	0	1	3	4	6	5	10	6	5	0	0	**40**
2011	0	0	0	0	6	7	5	9	7	6	0	0	**40**
2012	0	0	0	2	9	7	7	8	8	8	0	0	**49**
2013	0	0	0	0	3	6	10	7	7	2	0	0	**35**
2014	0	0	0	5	5	4	4	8	8	6	0	0	**40**
2015	0	0	0	1	7	4	9	6	9	5	0	0	**41**
2016	0	0	0	3	6	5	8	5	6	9	0	0	**42**
2017	0	0	0	2	3	6	6	5	8	7	2	0	**39**
2018	0	0	2	1	5	5	7	6	6	7	0	0	**39**
2019	0	0	0	0	6	4	5	2	7	8	2	0	**34**
التكرار الشهري	**0**	**0**	**4**	**32**	**105**	**104**	**128**	**122**	**131**	**118**	**4**	**0**	**748**



شكل (15) إجمالي تكرار الموجات الحارة في حائل خلال الفترة ما بين(2001-2019م)

يشير جدول (16) وشكل (15) إلى أن حائل شهدت خلال فترة الدراسة (2001-2019م) 748 حالة من حالات الموجات الحارة، وكان للعام 2012م النصيب الأكبر من هذه الموجات، فقد بلغ عدد الموجات الحارة خلال هذا العام 49 موجة. بينما كان عام 2009م، هو أقل الأعوام التي شهدت موجات حارة، حيث سُجلت خلاله 32 موجة. ويلاحظ من الشكل أن الموجات الحارة في حائل تبدأ شدتها ابتداءً من فصل الربيع وانتهاءً بفصل الخريف؛ فيما تنعدم تماماً في فصل الشتاء.

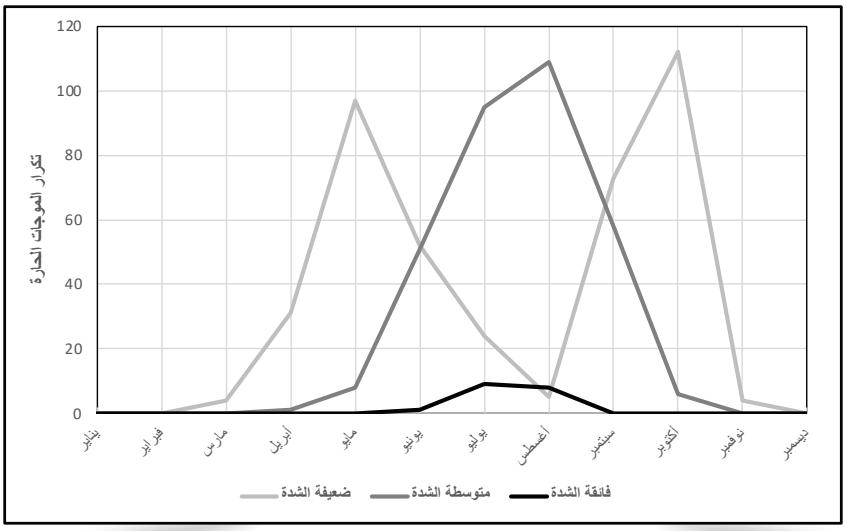
وتم تصنيف الموجات الحارة في منطقة حائل إلى ثلاث فئات كما هو موضح في جدول (17):

جدول (17)

تصنيف الموجات الحارة في منطقة حائل من حيث الشدة خلال الفترة ما بين(2001-2019م)

الشهر / الشدة	يناير	فبراير	مارس	أبريل	مايو	يونيو	يوليو	أغسطس	سبتمبر	أكتوبر	نوفمبر	ديسمبر	سنوياً
ضعيفة الشدة	0	0	4	31	97	52	24	5	73	112	4	0	**402**
معدلة الشدة	0	0	0	1	8	51	95	109	58	6	0	0	**328**
فائقة الشدة	0	0	0	0	0	1	9	8	0	0	0	0	**18**
المجموع	**0**	**0**	**4**	**32**	**105**	**104**	**128**	**122**	**131**	**118**	**4**	**0**	**748**

ويشير جدول (17) إلى أن النسبة الأكبر من الموجات الحارة في حائل هي للموجات ضعيفة الشدة، حيث بلغت 402 موجة خلال فترة الدراسة بنسبة 53.7٪ من إجمالي الموجات الحارة في حائل، تلتها فئة الموجات معدلة الشدة بواقع 328 موجة، بنسبة 43.8٪ وأخيراً الموجات فائقة الشدة والتي بلغ تكرارها 18 موجة فقط، أي أن الغالبية العظمى من الموجات الحارة في حائل تتراوح بين ضعيفة إلى معدلة الشدة، وذلك على العكس تماماً من نظيرتها في كل من الرياض والقصيم.



شكل (16) تصنيف الموجات الحارة في منطقة حائل من حيث الشدة خلال الفترة ما بين (2001-2019م)

ويؤكد شكل (16) على أن الموجات الحارة ضعيفة الشدة هي الأكثر انتشاراً في حائل، تتلوها الموجات معدلة الشدة؛ أما الموجات فائقة الشدة فتكاد لا تذكر مقارنة بالموجات الأخرى، الأمر الذي يعكس اعتدال حالات الطقس معظم أوقات السنة في منطقة حائل إذا ما قورنت بكل من الرياض والقصيم.

2- التنبؤ بالموجات الحارة في حائل من خلال حالات الطقس المصاحبة لها:

للتعرف على حالات الطقس المصاحبة للموجات الحارة في منطقة حائل، والتي يمكن التنبؤ من خلالها بحدوث الموجات، تم استخدام أسلوب التنبؤ بالسلاسل الزمنية كما هو موضح في جدول (18).

جدول (18)

الإحصاء الوصفي لنموذج التنبؤ بالموجات الحارة بواسطة السلاسل الزمنية في منطقة حائل

النموذج	العناصر المستخدمة في التنبؤ	معامل التحديد (R^2)	اختبار عشوائية البواقي Ljung-Box Q (18)		
			الإحصاءات	درجات الحرية (df)	الدلالة
الموجات الحارة	2	0.107	74.678	18	0.000

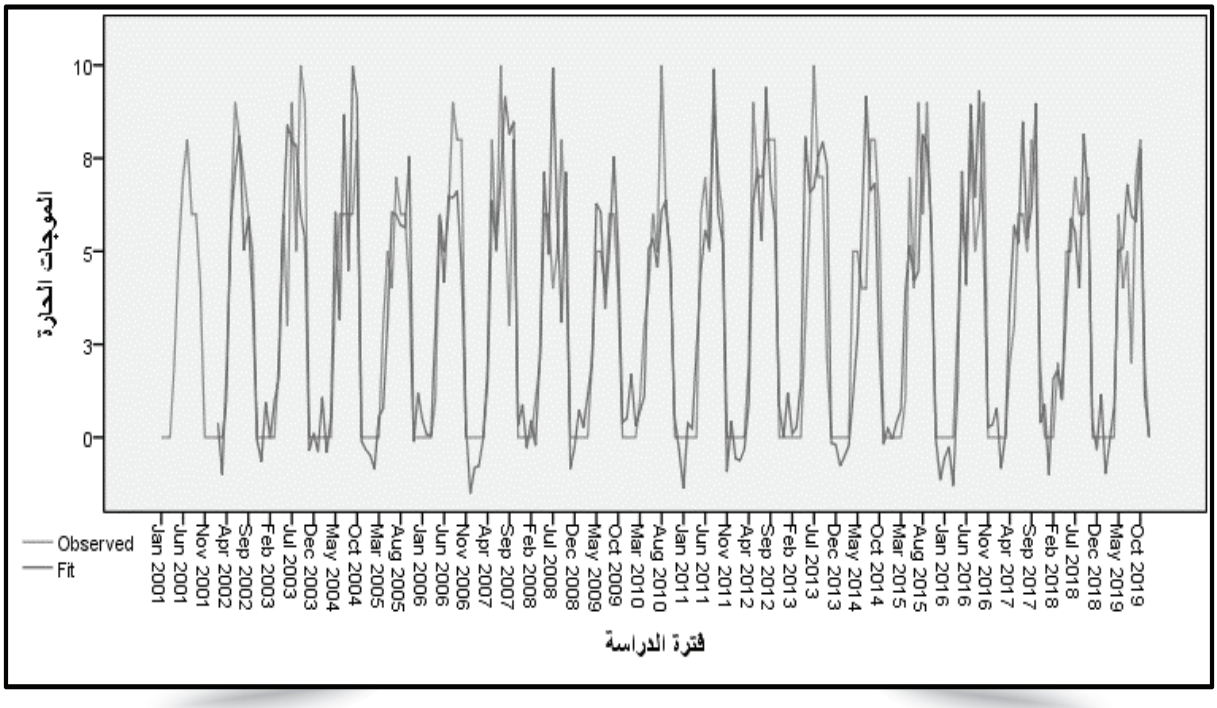
ويلاحظ من جدول (18) أن معامل التحديد للعلاقة الارتباطية بين المتغيرات المستقلة وبين المتغير التابع بلغ 0.107، وهي قيمة منخفضة. كما أن اختبار عشوائية البواقي أسفر عن أنها دالة إحصائياً، حيث بلغ مستوى الدلالة 0.000، عند درجات حرية 18، وهو أصغر من 0.05، ومن ثم فإن بواقي النموذج لا تتسم بالعشوائية؛ مما يدل على عدم صلاحيته للتطبيق.

جدول (19)

نموذج الانحدار الذاتي والمعدلات المتحركة (ARIMA) للتنبؤ بالموجات الحارة في منطقة حائل

النموذج	العناصر المستخدمة في التنبؤ بالموجات الحارة	المعاملات الافتراضية	الخطأ المعياري	(ت)	الدلالة
التنبؤ بالموجات الحارة	درجة الحرارة العظمى	0.269	0.064	4.229	0.000
	الضغط الجوي	0.330-	0.099	3.339-	0.001

ويشير جدول (19) إلى أنه على الرغم من عدم جودة النموذج إلا أن هناك عنصرين من أصل خمسة يمكن من خلالهما التنبؤ بحدوث الموجات الحارة في منطقة حائل، وهما: درجة الحرارة العظمى، والضغط الجوي، حيث كان مستوى دلالة (ت) لكل من هذين العنصرين أصغر من 0.05؛ مما يعني أنه يمكن التنبؤ بحدوث الموجات الحارة في منطقة حائل باستخدام المعاملات الافتراضية الناتجة عن النموذج للعنصرين معاً.



شكل (17) القيم المشاهدة والقيم المقدَّرة لنموذج السلاسل الزمنية للتنبؤ بالموجات الحارة في منطقة حائل

ومن خلال شكل (17) يمكن ملاحظة التطابق بين كل من القيم المشاهدة (Observed values)، والقيم المقدَّرة(Fit values) ، الناتجة عن نموذج التنبؤ بالموجات الحارة في منطقة حائل؛ وذلك من خلال السلاسل الزمنية للفترة ما بين(2001-2019م) ، ولكن بنسبة ضعيفة، وهو ما أكدته قيمة معامل التحديد (R^2) التي لم تتعد 10.7.

ثالثاً: الموجات الحارة وتأثيرها على إنتاج المحاصيل الزراعية وسط المملكة:

للتعرف على تأثير الموجات الحارة في الإقليم الأوسط للمملكة العربية السعودية؛ تم حصر إجمالي المحاصيل الزراعية المتمثلة في (الحبوب، والخضروات، والأعلاف، والفواكه)؛ وذلك بالرجوع إلى الكتاب الإحصائي السنوي، خلال الفترة ما بين (2001-(2012م)؛ وفقاً للبيانات المتوافرة لدى الهيئة العامة للأرصاد، وفيما يلي تفصيل ذلك:

أ-تأثير الموجات الحارة في منطقة الرياض على إنتاج المحاصيل الزراعية:

للكشف عن مدى تأثير للموجات الحارة في منطقة الرياض على إجمالي إنتاج المحاصيل الزراعية؛ تم جمع البيانات الخاصة بإنتاج الحبوب والخضروات والأعلاف والفواكه بأنواعها في منطقة الرياض، وذلك كما هو مبين في جدول (20):

جدول (20)

إجمالي إنتاج المحاصيل في منطقة الرياض خلال الفترة ما بين (2001-2012م)

السنة	حبوب	خضروات	أعلاف	فواكه
2001	575773	931057	976423	246992
2002	614763	1026052	968104	248917
2003	659959	1114536	1242281	254184
2004	624354	1235897	1312105	266110
2005	557613	1234160	1179299	284573
2006	544946	1124132	1120194	294507
2007	544590	1135233	1245261	303179
2008	338918	1174541	1424740	307528
2009	176974	1131459	1431825	297755
2010	205380	1263357	1938347	335432
2011	200593	1319619	1946817	335975
2012	147695	1306838	2096516	402255

المصدر: الكتاب الإحصائي السنوي (2001-2012م).

ولتحديد العلاقة الارتباطية بين تكرار الموجات الحارة على اختلاف شدتها وبين إنتاج المحاصيل الزراعية في منطقة الرياض؛ تم حساب معامل ارتباط سبيرمان(Spearman Correlation) بين إجمالي تكرار الموجات الحارة في منطقة الرياض كمتغير مستقل، وبين إنتاج المحاصيل الزراعية في المنطقة كمتغيرات تابعة.

جدول (21)

العلاقة بين الموجات الحارة وبين الإنتاج الزراعي في منطقة الرياض خلال الفترة ما بين (2001-2012م)

المحاصيل / الارتباط	الحبوب	الخضروات	الأعلاف	الفاكهة
معامل الارتباط	0.425	**0.726-	*0.578-	*0.582-
الدلالة	0.169	0.007	0.050	0.047

(*) دال عند مستوى 0.05 (**) دال عند مستوى 0.01

يشير جدول (21) إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائياً بين تكرار الموجات الحارة في منطقة الرياض وبين إنتاج الخضروات، حيث بلغ معامل الارتباط -0.729، عند مستوى دلالة 0.007، وهو أصغر من 0.01. كما توجد علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائياً بين تكرار الموجات الحارة في منطقة الرياض وبين إنتاج الفاكهة، حيث بلغ معامل الارتباط -0.582، عند مستوى دلالة 0.047، وهو أصغر من 0.05، كذلك أوضحت النتائج وجود علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائياً بين تكرار الموجات الحارة في منطقة الرياض وبين إنتاج الأعلاف، حيث بلغ معامل الارتباط -0.578، عند مستوى دلالة 0.050؛ مما يشير إلى تأثر إنتاج كل من الخضروات والفاكهة والأعلاف في منطقة الرياض سلباً كلما ازداد تكرار الموجات الحارة على اختلاف شدتها في المنطقة، والعكس صحيح. وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة (عطا، 2017م) التي قامت بدراسة المناخ وأثره على الزراعة في المنطقة الوسطى بالمملكة العربية السعودية.

من جهة أخرى، لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين تكرار الموجات الحارة في منطقة الرياض وبين إنتاج الحبوب، حيث بلغ معامل ارتباط الحبوب بتكرار الموجات الحارة 0.425، عند مستوى دلالة 0.169، وهو أكبر من 0.05.

ب-تأثير الموجات الحارة في منطقة القصيم على إنتاج المحاصيل الزراعية:

للكشف عن مدى تأثير للموجات الحارة في منطقة القصيم على إجمالي إنتاج المحاصيل الزراعية؛ تم جمع البيانات الخاصة بإنتاج الحبوب والخضروات والأعلاف والفواكه بأنواعها في منطقة القصيم، وذلك كما هو مبين في جدول (22):

جدول (22)

إجمالي إنتاج المحاصيل في منطقة القصيم خلال الفترة ما بين(2012-2001م)

السنة	حبوب	خضروات	أعلاف	فواكه
2001	459028	205514	1023490	142304
2002	664800	200139	493360	146977
2003	675342	223173	436334	156740
2004	606045	282979	385408	192746
2005	549999	290816	343378	219506
2006	513650	334585	322649	214251
2007	436223	328177	356533	220815
2008	259625	342495	335825	217649
2009	144738	328189	338571	222602
2010	146183	287872	493117	232101
2011	126872	304993	514029	236955
2012	91874	309386	541188	246749

المصدر: الكتاب الإحصائي السنوي (2001-2012م).

ولتحديد العلاقة الارتباطية بين تكرار الموجات الحارة على اختلاف شدتها وبين إنتاج المحاصيل الزراعية في منطقة القصيم؛ تم حساب معامل ارتباط سبيرمان (Spearman Correlation) بين إجمالي تكرار الموجات الحارة في منطقة القصيم كمتغير مستقل، وبين إنتاج المحاصيل الزراعية في المنطقة كمتغيرات تابعة.

جدول (23)

العلاقة بين الموجات الحارة والإنتاج الزراعي في منطقة القصيم خلال الفترة ما بين (2012-2001م)

المحاصيل / الارتباط	الحبوب	الخضروات	الأعلاف	الفاكهة
معامل الارتباط	-0.798**	0.362	0.127	0.598*
الدلالة	0.002	0.247	0.695	0.040

(*) دال عند مستوى 0.05 (**) دال عند مستوى 0.01

يشير جدول (23) إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائياً بين تكرار الموجات الحارة في منطقة القصيم وبين إنتاج الحبوب، فقد بلغ معامل الارتباط -0.798، عند مستوى دلالة 0.002، وهو أصغر من 0.01. كما توجد علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائياً بين تكرار الموجات الحارة في منطقة القصيم وبين إنتاج الفاكهة؛ حيث بلغ معامل الارتباط 0.589، عند مستوى دلالة 0.040، وهو أصغر من 0.05، مما يشير إلى تأثر إنتاج الحبوب في منطقة القصيم سلباً كلما ازداد تكرار الموجات الحارة على اختلاف شدتها في المنطقة، والعكس صحيح، في حين يتأثر إنتاج الفاكهة إيجاباً بزيادة الموجات الحارة في المنطقة؛ وربما يرجع ذلك إلى تخصص منطقة القصيم في إنتاج التمور والتي تزدهر في الأجواء الحارة.

من جهة أخرى، لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين تكرار الموجات الحارة في منطقة القصيم وبين إنتاج الخضروات أو الأعلاف؛ حيث بلغ معامل ارتباط إنتاج الخضروات بتكرار الموجات الحارة 0.362، عند مستوى دلالة 0.247، وهو أكبر من 0.05، كما بلغ معامل ارتباط إنتاج الأعلاف بتكرار الموجات الحارة 0.127، عند مستوى دلالة 0.695، وهو أكبر من 0.05.

ج-تأثير الموجات الحارة في منطقة حائل على إنتاج المحاصيل الزراعية:

للكشف عن مدى تأثير للموجات الحارة في منطقة حائل على إجمالي إنتاج المحاصيل الزراعية؛ تم جمع البيانات الخاصة بإنتاج الحبوب والخضروات والأعلاف والفواكه بأنواعها في منطقة حائل، وذلك كما هو مبين في جدول (24):

جدول (24)

إجمالي إنتاج المحاصيل في منطقة حائل خلال الفترة ما بين (2001-2012م)

السنة	حبوب	خضروات	أعلاف	فواكه
2001	335033	186948	72778	103705
2002	341486	190182	63204	100353
2003	359216	180188	77081	126049
2004	420954	246626	179371	147135
2005	436973	314065	174201	156824
2006	453336	328887	174053	155269
2007	471129	326525	196462	167685
2008	434133	332176	225890	161649
2009	273254	310155	221523	159074
2010	274630	264967	253958	149078
2011	277753	284583	260687	146867
2012	224357	289191	279581	135085

المصدر: الكتاب الإحصائي السنوي (2001-2012م).

ولتحديد العلاقة الارتباطية بين تكرار الموجات الحارة على اختلاف شدتها وبين إنتاج المحاصيل الزراعية في منطقة حائل؛ تم حساب معامل ارتباط سبيرمان (Spear-man Correlation) بين إجمالي تكرار الموجات الحارة في منطقة حائل كمتغير مستقل، وإنتاج المحاصيل الزراعية في المنطقة كمتغيرات تابعة.

جدول (25)

العلاقة بين الموجات الحارة والإنتاج الزراعي في منطقة حائل خلال الفترة ما بين (2012-2001م)

المحاصيل / الارتباط	الحبوب	الخضروات	الأعلاف	الفاكهة
معامل الارتباط	0.018-	0.168-	0.025-	0.404-
الدلالة	0.957	0.601	0.940	0.193

(*) دال عند مستوى 0.05 (**) دال عند مستوى 0.01

يشير جدول (25) إلى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين تكرار الموجات الحارة في منطقة حائل وبين إنتاج أي من المحاصيل الزراعية؛ حيث بلغ معامل ارتباط الحبوب -0.018، عند مستوى دلالة 0.957، وهو أكبر من 0.05، فيما بلغ معامل ارتباط إنتاج الخضروات بالموجات الحارة -0.168، عند مستوى دلالة 0.601، وهو كذلك أكبر من 0.05، أما معامل ارتباط الأعلاف بالموجات الحارة فبلغ -0.025، عند مستوى دلالة 0.940، وكذلك معامل ارتباط الفاكهة -0.404، عند مستوى دلالة 0.193، وجميعها أكبر من 0.05؛ الأمر الذي يدل على عدم وجود تأثير للموجات الحارة، سواءً بالسلب أو الإيجاب، على الإنتاج الزراعي في منطقة حائل. وربما يرجع ذلك إلى أن معظم الموجات الحارة في منطقة حائل تقع ضمن الموجات ضعيفة الشدة، على العكس مما هي عليه في كل من الرياض والقصيم.

التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج؛ توصي الباحثة بما يلي:

1. اتخاذ التدابير اللازمة لمعالجة الأضرار الناجمة عن الجفاف الناتج عن الموجات الحارة في الإقليم الأوسط للمملكة العربية السعودية؛ وذلك من خلال استخدام تقنيات تقلص من الاحتياجات المائية للمحاصيل؛ وفقاً لنوعية كل محصول مع العمل على زيادة الإمدادات بالمياه المناسبة للزراعة.

2. إجراء المزيد من البحوث النباتية التي تهتم بزراعة المحاصيل المقاومة للجفاف والمحاصيل قصيرة الموسم بدلاً من الاعتماد على المحاصيل التي تتطلب الكثير من الرطوبة، أو تتطلب موسماً طويلاً؛ مما يزيد من احتمالات تعرض المحاصيل للجفاف.
3. تطبيق بعض الممارسات الزراعية التي تسهم في الحفاظ على رطوبة التربة، مثال ذلك:/ زراعة البقوليات والأعشاب التي تعمل على تحسين قدرة التربة للاحتفاظ بالمياه؛ هذا بالإضافة إلى استخدام المواد العضوية والأسمدة والمبيدات للقضاء على الحشائش التي تعمل على سرعة فقدان المياه عن طريق النتح على حساب المحاصيل.
4. توفير المياه بشكل مصطنع، أو بواسطة الري، وهي من الطرق الأكثر فاعلية لمكافحة الجفاف؛ ويعد التحفيز الاصطناعي لمياه الأمطار في الوقت الحاضر وسيلة مهمة للغاية لمكافحة الجفاف من الطرق الأكثر فاعلية لمكافحة الجفاف؛ هذا من جهة، ومن جهة أخرى؛ فإن الري هو أسلوب شائع على نطاق واسع لتوفير جزء من حاجة المحصول للمياه.
5. استخدام الوسائل التقنية الحديثة والاستشعار عن بُعد للتنبؤ بموجات الحر، ومدى تأثيرها على كميات الهطول المطري لحماية الإنتاج الزراعي، والاستفادة من التجارب العالمية الناجحة في هذا المجال.
6. الاهتمام بزراعة المحاصيل التي تتحمل المناخ شبه الجاف كما هو الحال في منطقة الدراسة.

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

سالم، محمد زاكي السيد. (2013م). أثر المناخ على الإنتاج الزراعي في الإقليم شبه الجاف في نيجيريا باستخدام نظم المعلومات الجغرافية. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد البحوث والدراسات الإفريقية، جامعة القاهرة.

سقا، عبدالحفيظ محمد سعيد. (1995م). الجغرافيا الطبيعية للمملكة العربية السعودية. جدة: دار زهران.

سليمان، سرحان أحمد. (2015م). دراسة اقتصادية للتغيرات المناخية وآثارها على التنمية المستدامة في مصر. المجلة المصرية للاقتصاد الزراعي، يونيو، 1-19.

صبري، علي. (2001). موجات الحر في الأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

الطراونة، فاطمة عبده مفلح. (2011). أثر التغير المناخي على موجات الحر التي يتعرض لها الأردن خلال فصل الصيف. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

عبد الرحمن، ميسرة عدنان؛ وهاب، باسم إبراهيم. (2015). خصائص الموجات الحرارية المؤثرة في مناخ العراق. مجلة كلية التربية للبنات، 26(3)، 765-774.

عزوز، إياد شذر؛ صالح، بشرى أحمد جواد. (2018). الموجات الحارة الرطبة في محطة البصرة. مجلة الأدب، (1)، 354-335، العراق.

عطا، محمد فوزي. (2017م). المناخ وأثره على الزراعة في المنطقة الوسطى بالمملكة العربية السعودية دراسة حالة. مجلة كلية الآداب بجامعة بني سويف، (44)، 13-116.

محمد، سعد جاسم. (2016م). التغير المناخي وأثره على تغير درجات الحرارة في العراق. مجلة المستنصرية للدراسات العربية والدولية، (54)، 216-193، العراق.

الموسوي، علي صاحب. (2016). خصائص موجات الحر وتأثيراتها البيئية في العراق. مجلة مركز دراسات الكوفة، (41)، 232-199، العراق.

ناصر، شوقي شحدة أحمد. (2017). موجات الحر في أوباري خلال العشرية الأولى من القرن الحادي والعشرين. سبها، ليبيا: كلية التربية.

النافع، عبد اللطيف. (2019م). الجغرافيا الطبيعية للمملكة العربية السعودية. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

النشوان، عبدالرحمن عبدالعزيز. (2017م). جغرافية المملكة العربية السعودية. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

الهيئة العامة للأرصاد وحماية البيئة. (2019م). البيانات المناخية للفترة (2019-2001م). الرياض: الهيئة العامة للأرصاد وحماية البيئة.

الهيئة العامة للأرصاد وحماية البيئة. (2019-2017م). التقديرات الجوية. الرياض: الهيئة العامة للأرصاد وحماية البيئة.

ثانياً/ المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Abdul-Rahman, M., & Wahhab, B. (2015). Characteristics of heatwaves affecting the climate of Iraq. *Journal of the College of Education for Girls*, 26 (3), 765-774.

Al-Mousawi, A. (2016). Characteristics of heatwaves and their environmental impacts in Iraq. *Journal of the Center for the Study of Kufa*, (41), 199-232.

Al-Nafe, A. L. (2019). *The natural geography of the Kingdom of Saudi Arabia*. Riyadh: King Fahd National Library.

Al-Nashwan, A. (2017). *Geography of the Kingdom of Saudi Arabia*. Riyadh: King Fahd National Library.

Atta, M. F. (2017). Climate and its impact on agriculture in the central region of Saudi Arabia: a case study. *Journal of the Faculty of Arts at the University of Beni Suef*, (44), 13-116.

Azzouz, I., & Saleh, B. (2018). Sweltering heatwaves at Basra station. *Literature Magazine*, (1), 335-354.

Chung, U., Gbegbelegbe, S., Shiferawe, B., Robertson, R., Yun, J., Tesfaye, K., Hoogenboom, G., & Sonder, K. (*2014*). *Modelling the effect of* a heatwave on maize production in t*he USA and its implication*s o*n food security* i*n the developing world.* Weather and Climate Extremes Journal, 5(6), 67–77.

Gusso*, A., Ducati*, *J., V*eronez, M., & Silveria, J. (2014). Monitoring Heat Waves and Their Impacts on Summer Crop Devel*opment* i*n Southe*rn *Brazil. Agricultural Sciences Journal,* (*5), 353-364.*

Hatfield, J. L., & Prueger, J. H. (*2015).* Temperature extremes: Effect on plant growth and development. Weather and Climate Extremes Journal, (10), *4-10.*

*IPCC, Intergovernmental Panel on Climate C*hange. (2013). The Physical Science Basis.

Meehl, G. A., & Tebaldi, C. (2004). More Intense, More Frequent, and Longer Lasting Heat Wa*ves in the 21st Century. Science Magazine,* (305), 994-997. http://doi:1*0.1126/science.1098704*

Muhammad, *S. (2016). Climate change and its impact on temperature* change in Iraq. Al-Mustansiriya Journal for Arab and International Studies, (54), 193-216.

Nasser, S. (2017). Heatwaves in Ubari during the first decade of the twenty-first century. Sabha, Libya: College of Education.

Nori-Sarma, A., Benmarhnia, T., Rajiva, A., Azhar, G. S., Gupta, P., Pednekar, M. S., & Bell, M. L. (2019). Advancing our Understanding of Heat Wave Criteria and Associated Health Impacts to Improve Heat Wave Alerts in Developing Country Settings. International Journal of Environmental Research and Public Health, (16), 1-13, https://doi:10.3390/ijerph16122089.

Robinson, P. J. (2001). On the Definition of a Heat Wave. Journal of Applied Meteorology, (40), 762-77*5. American Meteorological Society.*

Sabri, A. (2001). Heatwaves in Jordan. Unpublished PhD thesis, College of Graduate Studies, University of Jordan.

Salem, M. (2013). Climate Impact on Agricultur*al Produc-*

*tio*n *in the* S*emi-Ari*d Region of Nigeria, Using Geographic Information Systems. Unpublished MA Thesis, Institute for African Research and Stu*dies, Cairo Universit*y.

*Saqq*a*, A. (1*995). Physical geography of the Kingdom of Saudi Arabia. Jeddah: Zahran House.

Siebert, S., & Ewert, F. (2014). Future crop production threatened by extreme heat. Environmental Research Letters, 2-4. https://doi:10.*1088/1748-9326/9*/4/041001.

Suleiman, S. (2015). An economic study of climate change and its effects on sustainable development in Egypt. Egyptian Journal of Agricultural Economics, 1-19.

Tarawneh, F. (2011). The impact of climate change on the heatwaves that Jordan is exposed to during the summer. Unpublished MA Thes*is, College o*f *Graduate* S*tudies, Univers*ity *of* J*ordan.*

*The Genera*l Authority of Meteorology and Environmental Protection. (2019). Climatic data for the period (2001-2019). R*iyadh: T*h*e General Authority o*f Meteorology and Environmental Protection.

The General Authority of Meteorology and Environmental Protection. (2019). Weather estimat*es. Riyadh: T*h*e Genera*l *Author*ity of Meteorology and Environmental Protection.

Thom, E.C. (1959). The Discomfort Index. *Weatherwise*, (12), 57-60.

WMO World Meteorological Organization. (2018). Guidelines on the definition and monitoring of extreme weather and climate events. WMO commission for climatology.

Wreford, A., & Adger, W. N. (2014). Adaptation in agriculture: Historic effects of heatwaves and droughts on UK agriculture. *International Journal of Agricultural Sustainability*, 8(4), 278-289.

Yousif, T., & Tahir, H. M. (2013). Journal of Forest Products & Industries, 2(5), 36-38.

Samuel, R. D., Englert, C., Zhang, Q., & Basevitch, I. (2018). Hi ref, are you in control? self-control, ego-depletion, and performance in soccer referees. *Psychology of Sport and Exercise*, *38*, 167-175.

Smith, J. B., Maehr, M. L., & Midgley, C. (1992). Relationship between personal and contextual characteristics and principals' administrative behaviors. *The Journal of Educational Research*, *86*(2), 111-118.

Spitz, J., Put, K., Wagemans, J., Williams, A. M., & Helsen, W. F. (2016). Visual search behaviors of association football referees during assessment of foul play situations. *Cognitive Research: Principles and Implications*, *1*(1).

Spitz, J., Put, K., Wagemans, J., Williams, A. M., & Helsen, W. F. (2018). The role of domain-generic and domain-specific perceptual-cognitive skills in association football referees. *Psychology of Sport and Exercise*, *34*, 47-56.

Weston, M., Bird, S., Helsen, W., Nevill, A., & Castagna, C. (2006). The effect of match standard and referee experience on the objective and subjective match workload of English Premier League referees. *Journal of Science and Medicine in Sport*, *9*(3), 256-262.

Zeinab, M., Ali, M., Hassan, M., & Seyyed, J. (2015) Proposing a Comprehensive Model for Evaluation of Performance Quality of Referees of Iran Soccer Premier League using DEMATHEL Technique. *International Journal of Biology, Pharmacy and Allied Sciences (IJBPAS)*. *4*(6): 3671-3680

Costa, V., Ferreira, R., Penna, E., Costa, I., Noce, F., & Simim, M. (2010). Analysis of psychological stress in soccer referees. Brazilian Journal of Sport Psychology, 3 (2), 02-18.

Dawson, P., & Dobson, S. (2010). The influence of social pressure and nationality on individual decisions: Evidence from the behaviour of referees. *Journal of Economic Psychology*, *31*(2), 181-191.

Downward, P., & Jones, M. (2007). Effects of crowd size on referee decisions: Analysis of the FA Cup. *Journal of Sports Sciences*, *25*(14), 1541-1545.

Fathi, A. A. (2006). *Personal Traits for Basketball Referees and the relation to the Match Management* (Unpublished doctoral dissertation). Assiut University, Assiut, Egypt.

Ebrahim, K. & Almohesein, E. (2107). Leadership Traits of Personality and Their Relation to The Level of Soccer Referee's Performance in The Syrian Arab Republic. *Tishreen University Journal-Health Sciences Series 39* (2).

Erikstad, M. K., & Johansen, B. T. (2020). Referee bias in professional football: Favoritism toward successful teams in potential penalty situations. *Frontiers in Sports and Active Living*, *2*.

Fothergill, M., & Wolfson, S. (2015). A comparison of illusory superiority in elite and county UK soccer referees. *International Journal of Sport Psychology*, *46*(5).

Friman, M., Nyberg, C., & Norlander, T. (2004). Threats and Aggression Directed at Soccer Referees: An Empirical Phenomenological Psychological Study. *The Qualitative Report, 9*(4), 652-672. Retrieved from https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol9/iss4/5

Gaoua, N., Oliveira, R. F., & Hunter, S. (2017). Perception, action, and cognition of football referees in extreme temperatures: Impact on decision performance. *Frontiers in Psychology*, *8*.

Ghasemi, A., Momeni, M., Jafarzadehpur, E., Rezaee, M., & Taheri, H. (2011). Visual skills involved in decision making by expert referees. *Perceptual and Motor Skills*, *112*(1), 161-171.

Giel, T., & Breuer, C. (2020). The determinants of the intention to continue voluntary football refereeing. *Sport Management Review*, *23*(2), 242-255.

Gomà-i-Freixanet, M., Pla-Cortés, J., & Avilés-Antón, O. (2014). Personality profile of Spanish basketball referees: Differences between elite and non-elite performers. *Personality and Individual Differences*, *60*, S64.

Hancock, D. J., & Ste-Marie, D. M. (2013). Gaze behaviors and decision making accuracy of higher- and lower-level ice hockey referees. *Psychology of Sport and Exercise*, *14*(1), 66-71.

Hossner, E., Schnyder, U., Schmid, J., & Kredel, R. (2019). The role of viewing distance and viewing angle on referees' decision-making performance during the FIFA World Cup 2014. *Journal of Sports Sciences*, *37*(13), 1481-1489.

Houssein, M., Lopes, P., Fagnoni, B., Ahmaidi, S., Yonis, S. M., & Leprêtre, P. (2016). Hydration: The new FIFA World Cup's challenge for referee decision making? *Journal of Athletic Training*, *51*(3), 264-266.

Hüttermann, S., Ford, P. R., Williams, A. M., Varga, M., & Smeeton, N. J. (2019). Attention, perception, and action in a simulated decision-making task. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *41*(4), 230-241.

Lane, A. M., Nevill, A. M., Ahmad, N. S., & Balmer, N. (2006). Soccer Referee Decision-Making: 'shall I Blow the Whistle?'. *Journal of sports science & medicine, 5*(2), 243–253.

Macra O., M., Lupu I., & Bud, V. (2012). Psychological characteristics of a good handball referee. *Quality - Access Success, 13,* 455

Mallo, J., Frutos, P. G., Juárez, D., & Navarro, E. (2012). Effect of positioning on the accuracy of decision making of association football top-class referees and assistant referees during competitive matches. *Journal of Sports Sciences*, *30*(13), 1437-1445.

McCarrick, D., Wolfson, S., & Neave, N. (2019). Personality traits of UK Association Football referees. *Journal of Sport Behavior, 42*(4), 493-508.

Oufi, M. A. (2016). *The Relationship between the Level of Anxiety and the Level of Attention Focused on the Palestinian Federation of Football Referees in the West Bank* (Master's thesis, An-Najah National University, West Bank, Palestine). Retrieved from https://hdl.handle.net/

Page, K., & Page, L. (2010). Alone against the crowd: Individual differences in referees' ability to cope under pressure. *Journal of Economic Psychology*, *31*(2), 192-199.

Pettersson-Lidbom, P., & Priks, M. (2010). Behavior under social pressure: Empty Italian stadiums and referee bias. *Economics Letters*, *108*(2), 212-214.

Reilly, B., & Witt, R. (2013). Red cards, referee home bias and social pressure: Evidence from English Premiership soccer. *Applied Economics Letters*, *20*(7), 710-714.

viewer because every improper behaviour may lead to rioting so that everyone may overlook a mistake is an expert in refereeing, but failure to act tactfully is unforgivable.

Research Question no. 3:

The T-test in Table (4) indicated that upper-level soccer referees have a significant difference in match management than lower-level soccer referees, where upper-level scores scored higher in all personality traits (self-confidence, focus attention, social, control emotional), responsibility, and decision-making) respectively. This is due to a thriving cumulative training program that includes physical, technical, and psychological skills. A group of researchers (Weston, Bird, Helsen, Nevill, & Castagna, 2011) recommended that sports competitions require that the referee use his psychological, physical and technical capabilities to perform well and contribute to the development of some personality traits.

Conclusion

The present study has assessed the personality traits of soccer referees and match management. Based on the result of all research hypotheses, questions, and objectives, the researcher concluded that personality traits assessment is a valid and reliable means to identify the personality traits of soccer referees in Saudi Arabia. The Referees' evaluation form provided by the Saudi Soccer Federation and modified by the researcher is capable of referee performance during matches. In conclusion, results indicate that many significant correlations exist between study variables that were previously presented. Soccer referees in Saudi Arabia vary in their officiating levels. This variation is not only based on experience but also on personality traits and has a tremendous impact on match management. They often tend to be influenced by media and spectator pressure, lack of adequate fitness level, and lack of appropriate reaction to psychological demands during the match. Therefore, the researcher recommends that future studies focus on a fair training program that addresses the critical role of personality traits in the development of soccer referees.

References

Al-Khakani, A. (2008). Physical Efficiency and some Psychological variables for Football Referees and its Relationship to Performance Level. *Dirasat: Educational Sciences*, *35*. 643–654.

Allen, M. S., Greenlees, I., & Jones, M. (2011). An investigation of the five-factor model of personality and coping behaviour in sport. *Journal of Sports Sciences*, *29*(8), 841-850.

Al-Qahiz, F. N. (2002). *Physical elements and Personality Characteristics Contribute to the Technical Performance of Saudi football Referees*. Master's thesis, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia).

Al-Saqabi, S. Z. (2012). *Barriers to the Development of Football Referees in the Kingdom of Saudi Arabia*. Master's thesis, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia.

Altıntaş, A., Kara, F. M., Kelecek, S., & Aşçı, F. H. (2014). *An Investigation of Individual and Team Sports Referees? Resilience*. Poster session presented at 13th International Sport Sciences Congress Abstract Book.

Anshel, M. H., & Weinberg, R. S. (1995). Sources of acute stress in American and Australian basketball referees. *Journal of Applied Sport Psychology*, *7*(1), 11-22.

Areni, C. S. (2014). Home advantage, rivalry, and referee bias in representative Rugby. Sport, Business and Management: An International Journal, 4(2), 142-157.

Baptista, A. M., Serra, P. M., McAlinden, C., & Barrett, B. T. (2017). Vision in high-level football officials. *PLOS ONE*, *12*(11).

Batayneh A., & Maqableh, M. (2017). The Extent of the Application of Referees in the Jordanian Union Football to Life Skills from the Standpoint of Professional Referees. An-Najah University Journal of Humanities Research, 31(6), 893–916.

Career Explorer. (2019, November 14). What personality traits do sports referees have? Retrieved August 24, 2020, from https://www.careerexplorer.com/careers/sports-referee/personality/

Caudill, S. B., Mixon, F. G., & Wallace, S. (2014). Life on the red carpet: Star players and referee bias in the National Basketball Association. *International Journal of the Economics of Business, 21*(2), 245-253.

Claudino, J., Costa, I., Simim, M., Teixeira, F., Silva, S., & Pussieldi, G. (2012). Experience can be a factor in altering the perception of stress among soccer referees. *EFDeportes.com - Digital Magazine, 16* (164).

The referee is always in a position of authority and responsibility without being overbearing. The finding of Table (2) and what is emphasized in many studies (Fathi, 2006, McCarrick, Wolfson, & Neave, 2019) that the responsibility trait is one of the most influential features of a soccer referee, which is considered the first and last motive for all their decisions during the match. Consequently, a successful referee bravely tends to hold accountable and in charge of the right decision. He takes it even when mistakes are made.

Research Question no. 2:

Personality trait has often been associated with referee behaviour and action, where findings in this study suggest that match management is related to the referee's self-confidence attribute. Data in Table (3) confirmed the significant relationships between the self-confidence of a referee and the decision-making during the match. The direct relationship was also indicated previously (Al-Khakani, 2008, Batayneh & Maqableh, 2016) that the referee's verbal and non-verbal reaction to players' mistakes and game incidents is crucial to stabilize the match. Moreover, self-confidence will help the referee implement the rules and in situations during the game when explicit rules do not exist, calling for the referee to take a quick and decisive decision, which is what distinguishes a real confident referee.

The controllability trait has shown in Table (3) a statistically significant correlation within the match management. For this reason, the researcher believes that the controllability trait is of prime importance for the soccer referee because the referee often manages important matches. This can be seen in semi-finals and finals, during which tension increases for players, coaches and administrators, increasing the pressure and psychological burden on referees' shoulders. Many studies in different sports (Macra, Lupu, & Bud, 2012, Zeinab, Ali, Hassan, & Seyyed, 2015, Samuel et al., 2018, McCarrick, Wolfson, & Neave, 2019, Fothergill & Wolfson, 2015) reached very similar conclusion where emotional control is considered among of the high levels of rational and emotional intelligence to referees, perhaps because professional referees possess critical personality traits the others lack.

Decision-making is a process where the referee makes his choices through quick responsive' steps, including taking a decision, gathering information, and assessing alternative solutions. Results in this study and other studies (Lane et al., 2006, Fathi, 2006, Batayneh & Maqableh, 2016) have shown that decision-making is significantly correlated to match management. The more the referee applies decision-making traits, the more successful he is in match management, perhaps because the soccer game is characterized by a lot of sudden and rapid situations that require a great ability to recognize and make the appropriate decision without hesitation, which requires a proper timing based on referee confidence, information, understanding of soccer rules, and understanding of the spirit of the rules as well.

With its defensive and offensive demands, the soccer game is characterized by great speed, where twenty-two players quickly move over a large area, which requires a great ability of the referee to focus attention to capture any violation or error that the player is trying to conceal. As shown in table (3) and other researchers (Fathi, 2006, Oufi, 2016), this research has emphasized the significant correlation between the focus-attention trait and match management. The referee takes the right decision appropriate time. Soccer referees commonly rely on their attention focus traits to make the right decision.

The link between the responsibility trait of a soccer referee and match management is a strong one and is demonstrated in a match environment where the referee will be able to confront mistakes and make an effort to correct these errors. On the other hand, Ebrahim and Almohesein (2107) reported that the irresponsible referee commits more errors and tends to blame others or external factors. Responsibility traits are also reflected in the referee's performance which determines the good management of matches, Zeinab et al. (2015) mentioned that referee fatigue will negatively affect the match.

Table (3) in this study showed that the sociability trait has a significant role in the life of a successful referee and match management. The researcher believes that the sociability referee tends to make appropriate, fair decisions without fear of the consequences of this decision, even with slight mistakes. Many researchers (Friman, Nyberg, & Norlander, 2004, Ebrahim & Almohesein, 2107, Giel & Breuer, 2020) indicated the significant relationship between sociability traits and referee's match management. They conclude that the referee gains the respect of the player, coach and

Table (4).
T-test for Upper-Level and Lower-Level of Referees and Match Management.

Trait	Upper-Level Referee (n =23)		Lower-Level Referee (n = 23)		t-Value
	M	SD	M	SD	
Self-confidence	56.09	2.91	47.36	3.62	8.82**
Controllability	58.83	3.02	50.24	4.39	7.54**
Decision-making	53.74	3.03	47.22	3.31	6.79**
Focus attention	61.13	3.09	53.19	3.78	7.63**
Responsibility	54.83	3.86	47.89	3.53	6.25**
Sociability	35.61	2.19	31.02	2.91	5.88**

Note: **N = 46, *t* (2.70), **p = 0.01**

Discussion

Overall, the results indicate a significant relationship between all variables in this study, confirming the quality of data that can be determined for future training for soccer referees. Evidence of outcomes from the statistical procedure is supported in all research questions.

Research Question no. 1:

Results in Table (2) indicated that the primary personality trait of Saudi soccer referees was self-confidence. The researcher believes that self-confidence is vital for referees in general and soccer referees in particular because the soccer rules are incredibly detailed. The referee must be very confident of himself and his knowledge of all the articles enabling them to make the right decisions. This was reported in Fathi (2006), who notes that self-confidence is an essential attribute for success in all aspects of life in general and in refereeing in particular. Moreover, it is a crucial characteristic; it can develop through practice by watching soccer matches, maintaining permanent knowledge of soccer rules, and discussing fellow referees.

The researcher also believes that focus attention has an influential role in the decision-making process, primarily as the assessment and evaluation process to issue a quick decision during the soccer match, will play an essential role in the results of the matches, the performance of players, and the external match-related variables. Oufi (2016) also concluded that soccer referees tend to show a high attention focus to minimize anxiety levels.

This study also reported that the sociability trait could significantly contribute to the decision-making process in matches, which will make the referee feel greater satisfaction. Although the referee has made the right decision during the match, the referee still needs to see the impact of acceptance of his decision by the players. Interestingly, several studies (Ebrahim & Almohesein, 2107, Giel & Breuer 2020) have also indicated that respect shown by others is one of the most critical sociability factors motivating refereeing football in Germany.

Controllability trait and match management are significantly connected where referees are usually vulnerable to big pressure, especially at semi-final and final or derby matches where players sometimes show many objections to the referee decisions, which causes some referees to react or make decisions under emotional influences. When this state is exacerbated may lead to the cancellation of the match, which perhaps is considered a failure for the referee in managing the game. Consequently, controllability traits in this study and other studies (Lane, Nevill, Ahmad, & Balmer, 2006, Allen, Greenlees, & Jones, 2011, Gomà-I-Freixanet, Pla-Cortés, & Avilés-Antón, 2014, Samuel, Englert, Zhang, & Basevitch, 2018) indicated the strong link that describes to the extent to which controllability trait contributes to the right decision in soccer matches.

Table (2).
Personality Traits Distribution for Referees in Saudi Arabia

Personality Trait	% Percental Value	Order
Self-confidence	76%	1
Controllability	71%	4
Decision-making	70%	6
Focus attention	73%	2
Responsibility	71%	5
Sociability	72%	3

Note: **N = 100**

Research Question no. 2:

What is the relationship between the personality traits and match management of soccer referees in Saudi Arabia?

Correlation coefficient at p < 0.01 for the research question (no.2) that was used to assess the relationship between personality traits and match management for Saudi Soccer referees, where the mean (M) and standard deviation (SD) were calculated. The correlation for each personality trait was individually performed using Pearson's correlation test (*R*). As presented in Table (3) showed, a statistically significant correlation between the referees' self-confidence and their management of the match at *R* = **0.759. There was a statistically significant correlation between the referees' controllability and their management of the game at *R* =**0.735. There was also a statistically significant correlation between the referees' decision-making and their management of the game at *R* = **0.687. A statistically significant correlation between the referees' focus attention and their management of the match at *R* = **0.796 was also obtained. Another statistically significant correlation between the referees' responsibility and their management of the game at *R* = **0.712 was also found. Moreover, there was a statistically significant correlation between the referees' sociability and their management of the match at *R* = **0.582,

Table (3).
Correlation Coefficient between Personality Traits and Match Management.

	Trait		Match Management		MD	R
	M	SD	M	SD		
Self-confidence	49.2	6.43	72.12	7.08	22.96	0.759**
Controllability	53.04	5.97	72.12	7.08	19.12	0.735**
Decision-making	50.5	4.97	72.12	7.08	23.31	0.687**
Focus attention	54.54	5.83	72.12	7.08	17.28	0.796**
Responsibility	49.82	5.25	72.12	7.08	22.36	0.712**
Sociability	32.58	3.59	72.12	7.08	39.6	0.582**

Note: **N= 100, $r = 0.267^{**}$, $p < 0.01$.**

Research Question no. 3:

Are there any individual differences in the personality traits between upper and lower levels referees based on match management?

The mean, standard deviation, and "T" values were calculated between the upper and lower quarters' means N (46) of the scale axes as shown in Table (4), which showed statistically significant differences between upper-level N (23) soccer referees and lower-level N (23) soccer referees in all dimensions of the personality traits scale (self-confidence, controllability, decision-making, focus-attention, responsibility, and sociability) in favour of upper-level Saudi soccer referees, T-test for all differences is: *t*(2.70) at *p* =0.01.

Evaluation Form provided by Saudi Soccer Federation (REA-SA) was also collected for the same referees. Descriptive statistics were used to describe the means (M) and standard deviations (SD) for independent referees (Level 1, Level 2, & level 3) and dependent variables (Self-confidence, Controllability, Decision-making, Focus Attention, Responsibility, and sociability) as shown in Table (1).

Table (1).
Descriptive statistics of ANOVA between IV. And V.

	Referee Level 1		**Referee Level 2**		**Referee Level 3**	
	M	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*
Self-confidence	76.7	3.95	72.2	4.02	65.8	5.41
Ref. 1			2.348*		4.496**	
Ref. 2					5.41**	
Controllability	74.3	3.71	68.7	4.22	63.8	4.49
Ref. 1			3.50*		4.99**	
Ref. 2					2.93**	
Decision-making	76.8	2.69	71.6	3.24	65.6	3.69
Ref. 1			3.602**		7.521**	
Ref. 2					4.617**	
Focus attention	77.4	4.09	70.7	3.13	65.1	3.87
Ref. 1			4.324**		7.531**	
Ref. 2					4.023**	
Responsibility	78.2	3.12	73.1	3.67	67.5	4.38
Ref. 1			3.092**		4.964**	
Ref. 2					3.50**	
Sociability	37	3.46	31.1	1.85	25.8	2.15
Ref. 1			5.090**		8.746**	
Ref. 2					6.005**	

Note: **N=100. * $p < .05$ - ** $p < .01$**

Results

The presentation of the results is divided into three main sections. The first research question: What are the personality traits of soccer referees in Saudi Arabia? was presented in Table 2. The second research question: What is the relationship between the personality traits and match management of soccer referees in Saudi Arabia? was shown in Table 3. The last third question: Are there any individual differences in the personality traits between high and low levels referees based on match management? was presented in Table 4.

Research Question no. 1:

What are the personality traits of soccer referees in Saudi Arabia?

The research question (no.1) showed in Table (2) that descriptive statistics list most of the personality traits among Saudi referees, where data percentage was ranked based on the distribution values of referees' personality traits. The Self-confidence trait was the highest percental value reported, while the decision-making trait was the lowest percental value reported among Saudi soccer referees.

3- Are there any individual differences in the personality traits between upper and lower levels referees based on match management?

Research Terms

Referee: The referee is the person of authority in a variety of sports who is responsible
for presiding over the game from a neutral point of view and taking quick and appropriate decisions that enforce the sport's rules.
***Refereeing*:** Refereeing is a mission or task empowering a referee to implement the rules of a sporting match between competitors at a specific time and place.
Personality: The distinct sets of behaviours, cognitions, and emotional patterns that evolve from biological and environmental factors.
Traits: It is a feature or quality that typically belongs to a person, place, or thing and serves to identify them.
Personality traits: reflect people's characteristic patterns of thoughts, feelings, and behaviours.
Match: a contest in which people or teams compete against each other in a particular sport.
Management: a set of activities directed at the efficient and effective utilization of resources in the pursuit of one or more goals
Match Management: Occasionally referred to as someone whose role is to facilitate the match between intended parties (players, teams, coaches, fans, and match assistants) to ensure a fair and smooth process for each party along the match time.

Methodology
Research Design

To achieve the research objectives, the researcher used a descriptive approach for both the survey and the comparative study suitable to the nature of this research. The researcher used the descriptive method to identify and describe the personality traits of soccer referees. To achieve this goal, the researcher implemented a survey to collect sufficient information on the personality traits of soccer referees and study them. He also used the comparative causal approach to clarify the relationship between the independent variables, which are the personality traits of soccer referees in Saudi Arabia, and the extent to which these variables impact match management.

Participants

The research population represents soccer referees licensed by the Saudi Soccer Federation during the 2018-2019 sports season, and the research sample includes 109 referees randomly selected. Nine referees were excluded due to their failure to complete the survey. The final number of participants in the study reached 100 referees. For a pilot study, an intentional sample of 50 soccer referees (level 1 = 30, level 2 = 10, and level 3 = 10) was conducted to calculate the scientific coefficients of measurement tools.

Instrumentation
***The Soccer Referee Personality Traits Scale (PRPTS)*:**

This scale was constructed to measure the extent to which the personality traits of soccer referees affect match management. The scale contained six dimensions of personality traits including self-confidence (13), decision-making (14), responsibility (14), controllability (15), focus attention (15), and sociability (9). Participants were required to rate each item for all six dimensions of personality traits based on the fifth Likert rating scale. The scale demonstrates good internal reliability, with internal items displaying an alpha coefficient of =.77 and external items =.91. For validation, the survey was reviewed by 15 experts and slight changes were made, achieving a survey validity of 91% to assess personality traits among Saudi soccer referees.
Referee Evaluation Assessment – Saudi Soccer Federation (REA-SA)*:* A form of listed items that describe three dimensions related match management, including the accuracy and reliability of decision, match controllability, handling errors and misconduct, referee position and fitness level. Each dimension contains six items to assess referee performance and related match difficulty. Referees require to rate items using a Likert scale rating from very good to very weak.

Data Collection

The data were obtained in sports season 2018/ 2019. One hundred referees received two forms of questionnaires by email from the Saudi Soccer Federation. First, the researcher constructed the Soccer Referee Personality Traits Scale (PRPTS). Second, the referee

Wolfson (2015), where they assessed the negative and positive traits of elite and non-elite soccer referees. They found that elite referees mostly rated themselves in control with harmful features and susceptibility to influence, but not on total positive qualities.

The Career Explorer Company (2019), which surveyed 701 sports referees, reported that referees tend to be mainly enterprising and realistic individuals, who are leaders by nature, are also problem solvers, enjoy outdoor activities and are task-oriented. Interestingly, almost the same result has been obtained in another research by Ebrahim and Almohesein (2107). They examined leadership traits of personality and their relation to the level of soccer referee's performance among 23 international and federal Syrian soccer referees. They found that the degree of leadership traits is highly related to the socialization trait. This positively indicates the correlation between leadership traits and the degree of performance.

Al-khakani (2008) investigated football referees' physical efficiency and psychological variables and their relationship to performance level. He assessed 50 football referees - division 1 - in Iraq, where physical tests (speed, endurance), personality traits, and anxiety state were administered. The result showed that despite the low physical efficiency score, especially in the speed and endurance components, referees were distinguished by personal traits based on high rated scores, including intelligence, controllability, trustworthiness, commitment, and low level of state anxiety, respectively.

A study by Batayneh and Maqableh (2016) aimed to identify how Jordanian football referees applied some personality features during the match. A sample of 35 referees responded to a questionnaire designed for this purpose. Results showed that football referees had higher significant scores in all personality features. The highest-ranking score included communication, leadership spirit, problem-solving and self-esteem, and decision-making. Researchers believe this is because communication skills were the most used during matches, where verbal and physical communication with assistant referees, players, and coaches was frequently called for. In contrast, decision-making requires much information gathered by the referee to ensure the assessment of a situation. (Batayneh & Maqableh, 2016)

Study Significance

This study purports to be a significant contribution to the soccer industry. Many sports federations and government organizations will benefit, especially in the future tasks of recruiting, training, developing, evaluating, and promoting soccer referees in Saudi Arabia. Our contribution hopes to impact the following positively:

- To identify major personality traits for Saudi soccer referees.
- To determine the weak points that are associated with Saudi soccer referees.
- To design a qualitative measure to assess the personality traits of soccer referees.
- To provide psychological assessment for promoting referees in Saudi Arabia.
- To eliminate or minimize soccer referees' mistakes that have been significant issues in Saudi Arabia's sports media.
- To develop soccer referees at personal and occupational levels.
- To improve the Saudi soccer industry in general.
- To open a new window for researchers on an issue that has not received sufficient attention.

Study Objectives

In addition to constructing an assessment of personality traits of soccer referees, this study seeks in particular to identify:

1- The personality traits of soccer referees in Saudi Arabia.
2- The relationship between the personality traits and match management of soccer referees in Saudi Arabia.
3- Individual differences in personality traits between upper and lower levels referees based on match management.

Research Questions

This study will test and answer these questions:

1- What are the personality traits of soccer referees in Saudi Arabia?
2- What is the relationship between the personality traits and match management of soccer referees in Saudi Arabia?

entious athletes who displayed high levels of extraversion, openness, and agreeableness also reported a high emotion-focused coping strategy. Whereas athletes with low levels of transparency, or high levels of neuroticism, reported greater use of avoidance coping strategies.

Referees' traits and decision-making received little attention in the sports arena. Fathi (2006) studied the personal traits of basketball referees and their relation to match management. He found that basketball referees are distinguished by self-confidence, emotional control, decision-making, focus attention, responsibility and sociability. Another study by Macra, Lupu, and Bud (2012) analyzed the personality traits and the level of intelligence of a group of handball referees. Handball referees found reality testing, stress resistance, and impulse control among high rational and emotional intelligence levels. Power versus stressful situations has always attracted researchers to explore such relations. The relationship between the level of anxiety and the level of attention focus was investigated by Oufi (2016) among Palestinian football referees. Data were collected among 35 referees and 40 assistant referees. The researcher found that both referees' data revealed low-intensity and high-intensity levels in attention focus, which explained a reverse relationship between anxiety levels and attention focus levels.

Personality traits tend to be related to the excellency level of referees' performance. Gomà-I-Freixanet, Pla-Cortés, and Avilés-Antón (2014) examined the differences in personality profiles of Spanish elite and non-elite basketball referees. They found that elite referees reported higher incompetence, assertiveness, and neuroticism and lower openness, agreeableness and conscientiousness from non-elite referees and other populations. A comparative study (Samuel, Englert, Zhang, & Basevitch, 2018) about personality traits between referees and professional soccer players revealed the relationship between self-control capacity and performance in real matches. The researchers found that the referees maintain more self-control than professional soccer players. On the other hand, daily hassles and travel time to the match were related to lower pre-match self-control, and ego depletion was negatively associated with self-rated match performance.

A recent research study (Giel & Breuer, 2020) investigated how personality traits were determined to continue refereeing football in Germany. Results showed that some factors that positively predict referees intention to continue refereeing football included self-orientation, others show respect, compatibility with private life, perceived organizational support, and referees' satisfaction. While exposed to offensive experiences during refereeing negatively influenced this intention. Seven referees from Sweden's Soccer League were interviewed to assess their personality traits when suspected threats and aggression. Friman, Nyberg, and Norlander (2004) asked referees to describe their subjective experiences based on four main themes were identified as: perceived sources of threats and aggression, reactions to threats, managing stressful situations, and referee motivation. Results showed that when critical decisions against home-team referees were experienced, some important sources of threat and aggression were identified. Accordingly, the referees´ reactions to the threat and violence theme were loss of concentration, performance, and motivation. Some of the referees would not pay any attention to threats when managing stressful situations, suggesting perhaps that successful communication could lower aggressive behaviour among players and coaches. Insofar as the last theme on referee motivation concerns, a strong interest in the game, positive attention, and respect seemed to be essential factors underscored by the study (Friman et al., 2004).

Altıntaş, Kara, Kelecek, and Aşçı (2014) investigated personality resilience among 122 referees from different branches of individual and team sports. Results revealed that individual sports referees had higher scores on structured style, perception of future, self, and social competence subscales of resilience than team sports referees (Altıntaş et al., 2014).

The links between personality type and soccer referees' performance are directly notable in scientific and non-scientific reports. McCarrick, Wolfson, and Neave (2019) examined the relationships between individual differences and the performance level of soccer referees. One hundred eighty-five referees responded to several assessments, including mental toughness, locus of control, assertiveness, and social comparison. Findings indicated that professional referees - for all scales - scored significantly higher than the Intermediates and amateurs' referees, perhaps because professional referees possess critical personality traits that others lack (McCarrick et al., 2019). This also was mentioned in a previous personality traits study by Fothergill and

amined the effect of positioning on the correctness of decision making of top-class referees and assistant referees during international games, where 380 foul play incidents and 165 offside situations were examined. The findings demonstrated that the error percentage for referees when reporting incidents averaged 14%. The lowest percentage error occurred in the central area of the field, where the collaboration of the assistant referee is limited.

In contrast, this percentage peaked (at 23%) in the last 15-min match period. A recent study by Hossner, Schnyder, Schmid and Kredel (2019) analyzed 64 FIFA 2014 World Cup matches. Potential foul-play situations were video-metrically analyzed regarding the referee's relative position to the viewing distances and angles. The results indicated that referees' error rates and falsely whistled events increased when referees' distance and angle were not appropriate (Hossner et al., 2019).

The performance and fitness levels of referees have been shown to determine match results. The FIFA referee's license requires successfully passing the fitness and performance test to become an official soccer referee. There is no doubt that referee performance is crucial in match management. To show fair judgment, the referee should be present at all time, have enough mobility, and adopt a good position during soccer matches. Zeinab, Ali, Hassan, and Seyyed (2015) evaluated referees' performance-related match management in the Iran premier League. A sample including 107 soccer referee's data was analyzed in a constructed performance model. Results revealed that duties performing, accurate interpretation and application of rules, fitness, personal characteristics and match control are positively related to referees' performance.

Cognitive skills are also crucial to referees' performance. Ghasemi, Momeni, Jafarzadehpur, Rezaee, and Taheri (2011) compared the visual skills of two soccer referees' groups, successful and unsuccessful in decision making, using video clips of soccer matches to assess the decision-making success of 41 national referees from Iran and international referees in Asia. Results revealed that the successful group had better visual skills than the unsuccessful group, including visual memory, peripheral vision, and visible reaction time (Ghasemi, Momeni, Jafarzadehpur, Rezaee, & Taheri, 2011). Some studies (Spitz, Put, Wagemans, Williams, & Helsen, 2016., Baptista, Serra, McAlinden, & Barrett, 2017) have examined the visual scan patterns of elite and sub-elite football referees based on foul play situations. The result indicated that when observable search behaviours are directed toward foul play situations, both elite and sub-elite referees score more accurate decisions. Another critical study of perceptual-cognitive skills of football referees related to their attention, memory, and recognition was examined. Spitz, Put, Wagemans, Williams, and Helsen (2018) assessed 43 elite and sub-elite football referees in the mentioned domains. They found that elite referees performed significantly better than their sub-elite counterparts: in overall decision-making performance, anticipation, and recall capacity. A previous study about the perception of stress for football referees was assessed by Claudino et al. (2011). The sample comprised thirty male soccer referees with more and less experienced in the role. Results revealed that "unsure of the whistle" and "delay to start" were the most stressful factors for professional referees; whereas, for less experienced referees " not having recognition or appreciation" was the most stressful situation that threatened the perception and caused stress (Claudino et al., 2011).

Soccer referees face many stressful situations that impact decision-making. Anshel and Weinberg (1995) examined the sources of acute stress in American and Australian basketball referees. They found that the pressure from media, abuse of coaches, abuse of players, abuse of spectators, and threats of physical harm was among the most significant sources of stressful situations faced.

Personality Traits Studies

Sport helps much more than in the physical aspects. It builds character, teaches thinking– analytical and strategic, leadership skills, goal setting and much more. Sport psychology researchers have delved into how referees' psychological traits influence performance. From this point, it is clear that psychological traits differ between more and less effective referees. Personality traits of athletes are mainly covered in sports literature. The five-factor model of personality and coping behaviour in sport was investigated among 253 athletes. Allen, Greenlees, and Jones (2011) indicated that athletes, who were emotionally stable and open to new experiences, scored highly in problem-focused coping strategies. In addition, they found that consci-

study by Erikstad and Johansen (2020) revealed that successful teams were more likely to receive an incorrect penalty than their opponents and less likely to be denied a penalty they should have been awarded. These findings indicated that a team's success may intentionally bias referees' decisions.

Another researcher examined a potential form of referee bias in the NBA, where they were comparing early- and late-game free throw shots in favour of the league's star players. Results revealed that star players are placed by referees at the free-throw line more frequently than ordinary players in late-game situations throughout the NBA Playoffs. This may indicate the referees' attempt to protect the league's prominent brands and thus increase consumer demand (Caudill, Mixon, & Wallace, 2014).

Social pressure has a significant inspiration on the behaviour of soccer referees. Several studies about soccer arbitration address home-team bias and susceptibility to social pressure showed that the number of fouls called against opponent players and the higher number of yellow cards were awarded against the away team (Downward & Jones, 2007, Reilly & Witt, 2013). Public pressure has widely been reported as a significant factor in the referees' biased decisions. Dawson and Dobson (2020) examined the effect of public pressure and team nationality on the referees' decisions over five seasons of European cup football matches. They found that referee bias was not only prompted by social pressure but also by how national identity shapes the decision-making process (Dawson & Dobson, 2020). This was confirmed by Pettersson-Lidbom and Priks (2010), who determined the effect of social pressure on referees' behaviour when home matches were played in empty stadiums due to tightened safety regulations in Italy. They found that referees bias existed. Specifically, referees displayed a harsher attitude toward away players and a lighter attitude towards the home players in front of spectators than when there were no spectators.

Factors not limited only to public pressure and match difficulty play an essential role in influencing decision-making. Weston, Bird, Helsen, Nevill, and Castagno (2006) examined the relationship between heart rate and match intensity in soccer referees in the English Football league, which is one of the highest competitions in Europe. Regardless of the referees' experience, the results revealed that the highest match intensity score was correlated to the highest heart rate and taking off more biased decisions, demonstrating the validity of using heart rate as a measure of global match intensity in soccer referees.

On the other hand, when referees' experience is considered intentionally or unintentionally for destabilizing soccer matches, it will result in biased referee decision making. A group of researchers (Lane, Nevill, Ahmad, & Balmer, 2006) explored experienced referees' factors when making decisions. Five professional referees volunteered to participate in semi-structured interviews of 30-40 minutes duration. Thirteen theme factors were presented and tested: (1) crowed factors, (2) Accuracy/error, (3) Experience, (4) Regulations, (5) Opinion, (6) Concentration/ Avoidance, (7) Player reaction, (8) Control, (9) Professionalism, (10) Personality, (11) Personal Life, (12) Environmental factor, and (13) Crowd Interaction. Results identified six themes being of significant influence in decision making by all referees: crowd factors, accuracy/error, experience, regulations, opinion, and concentration/avoidance respectively (Lane, Nevill, Ahmad, & Balmer, 2006)

The environmental climate could distract soccer referees' attention and fatigue, thus causing referee errors and misjudgments. This case was brought up by the Brazilian referees' comments concerning the next FIFA World Cup in Qatar, which will take place under extreme weather conditions. A study by Houssein et al. (2016) evaluated the effect of heat on referees' performance. They found that referees' physical activity-induced dehydration was responsible for physical, psychomotor, and cognitive performance reductions. Similar research on how extreme temperatures may affect referees' decisions was confirmed. Gaoua, Oliveira, and Hunter (2017) reviewed data related to the effect of intense physical activity and extreme temperatures on decision-making. They conclude that strenuous movement for soccer referees during matches under harsh hot or cold environments led to more decision-making errors.

The referees' location or position on the soccer field enhances the referees' sound decision-making process. A group of researchers assessed the main factors that create stress among soccer referees (Costa et al., 2010). Results indicated that the social dimension, such as location and a lack of security, caused the highest average stress levels. This is confirmed in a study by Mallo, Frutos, Juárez, and Navarro (2012), which ex-

erees. At the same time, the financial aspects involved fee-paying delays and the lack of transportation allowances for referees. Research on soccer referees has mainly focused on referees' performance and career development. However, less attention has been given to the role of personality traits in match management. Al-Qahiz (2002) aimed to identify how both physical and psychological skills contribute to the technical performance of soccer referees during match management, revealing a direct - intermediate - relationship between the level of technical performance and the number of years of experience in match management. There is also a natural - more petite medium - relationship between the level of technical performance and the distance that the referee travels during the match. The study concludes that stable personality traits and experience determine the ability of a high level of referee physical performance (Al-Qahiz, 2002).

The researcher has noticed a lack of soccer arbitration development, particularly in measuring the personal traits of soccer referees in Saudi Arabia, which may help in good match management and promote the referees' professional skills. Thus the researcher was motivated to conduct this study (assessing the personal traits of Saudi soccer referees and match management) to bridge this gap.

Research Aim

For this purpose, the current researcher has set up a theoretical assessment tool to precisely measure soccer referees' personality traits related to match management. Thus, the main objective of this study was to identify the most important personal characteristics of Saudi soccer referees, which should be rated based on the referees' match management capacities. The researcher will also purport to determine the extent to which can we differentiate between high ranking and low ranking soccer referees in match management.

Research Questions

The study sought to answer questions that will enrich literature in soccer arbitration studies and the role of personal traits in arbitration. Questions:

1. **What are the personal traits of Saudi soccer referees?**
2. **What is the relationship between personality traits and match management of Saudi soccer referees?**
3. **Are there any differences between the highest and lowest ranking soccer referees based on match management?**

Literature Review

Even though sports referees have sensitive and demanding requirements, including but not limited to assertiveness, detachment, impartiality, good physical condition, strong knowledge of rules, interpersonal communication skills, dealing with assistants referees, communicating with coaches, and taking the right decision at the right time, referees still perform irregularly in-game arbitration, like any other vocation; some of the referees serving poorly and others portraying convincingly in match management.

Many studies related to soccer arbitration have paid more attention to training outcomes than the training process itself. Constructing a training program that combines both function and results is a primary key to developing professional sports referees. A longitudinal case study (Weston, Bird, Helsen, Nevill, & Castagno, 2011) assessed elite soccer referees' training load, physical performance, and physiological fitness. The result showed a tendency to decrease the total running distance while increasing movement intensity, whereas running speed at lactate threshold and running economy were both significantly improved.

Referees Studies

Many empirical studies in soccer arbitration demonstrated the differences in referees' ability to manage matches. Page and Page (2010) investigated the ability of referees to adapt and cope with public pressure concerning home team spectators. The most important results indicate that the team's advantage playing on its ground and among its fans varies significantly from one referee to another. This variation was perhaps due to the size effect and excitement level of the audience in the stadium, which serves as strong evidence that indicates that referees may show bias to benefit home-team play. Areni's (2014) results were obtained after examining the number of penalties decided in favour of the home team, indicating a slight referee bias with fewer penalties called against the home team. A recent

Introduction

Overview

Sports activity is one of the essential areas that scientific research has dealt with lately. Sports activity is no longer limited to physical skill improvement but rather a means of raising individuals' mental, psychological, and social aspects and creating a good healthy lifestyle .for individuals and the community

Soccer is the most popular game played in most countries worldwide, given great attention by the media, sports federations, and governments. Perhaps this explains the massive investment in soccer industries on a large scale. Research in the soccer phenomena has also received much attention from researchers who have published thousands of scientific studies dealing with the soccer game environment.

Soccer arbitration is one of the significant dimensions that define the integrity and quality of the game of soccer, making it the number one global sport. For this reason, many soccer federations around the world have developed ways to raise the level of referees' performance by training them for match management to achieve the highest international standards.

However, soccer arbitration is still facing challenging tasks due to some issues in soccer matches, such as physical effort, speedy action, decision making,' conflict between competitors, pressure from coaches, and aggression from fans. The soccer referee must monitor multiple tasks simultaneously, including making fast decisions, enforcing rules, disputes settlement, monitoring time, evaluating injuries, and observing the activities of the lines' referees during the match. With such a large number of duties, it is expected that referees sometimes commit mistakes, and even though mistakes are considered part of the game, the rankings of the best referees are based on the fewer mistakes they commit during a match.

Background

During the match, the referee is required to manage a series of rapid, continuous actions. He must notice every violation of rules related to the game, which requires focusing attention extensively to make the right decision at the right time. A group of researchers who developed a method that can be used to determine the referees' visual and perceptual capabilities while taking a decision reported that attention to basic perceptual tasks would decrease as the distance/visible angle increases on the soccer field (Hüttermann, Ford, Williams, Varga, & Smeeton, 2019). A study by (Hancock & Ste-Marie, 2013) addresses the role that years of arbitration have on decision-making. Results across various team sports have shown that the more experienced referees have in arbitration, the fewer mistakes they make in decision making. Another study by (Spitz, Put, Wagemans, Williams, & Helsen, 2016) found that perceptual and cognitive skills for soccer referees are required for match management primarily to ensure that the decision-making process would result in accurate, consistent, and timing the right decisions.

Many soccer organizations and federations have realized the difficulty of the soccer arbitration profession due to the diversity of roles and responsibilities assigned to the referee. Therefore, the soccer arbitration profession requires special preparation and training for referees to adopt personal solid traits and qualities to improve decision-making.

Personal traits come in many shapes and forms in a soccer game arbitration. Although personal characteristics do not exist independently, nor do they affect behaviour individually, but are regulated dynamically to contribute to individual mental and physical activity, this unified, complex dynamic regulation makes measuring personality traits difficult. For this reason, most personality tests measure some aspects or features of an individual and cannot possibly measure all the components in a single standard form. For this reason, as confirmed by Smith, Maehr, and Midgley (1992) it is crucial for future studies in match management to address the impact of a particular group of personality traits on the referees' decisions.

Problem Statement

Soccer referees in Saudi Arabia face many challenges that need to be studied and addressed. A previous study by Al-Saqabi (2012) investigated the physical, technical, and administrative aspects of developing Saudi soccer referees. They revealed that the most important results of the physical elements that included referees' low physical fitness and technical aspects were the players' lack of awareness about soccer laws, fans' lack of understanding of technical aspects, and the weaknesses involved in applying regulations to protect ref-

Assessing Personality Traits of Saudi Soccer Referees & Matches Management Relationship

Ahmed M. Alsentali (*)

Northern Border University

(Received 13/06/2020, accepted 16/09/2020)

Abstract: The research assessed the relationship between personality traits and matches management of soccer referees in Saudi Arabia. To achieve this objective, the researcher has constructed a scale named 'The Soccer Referee Personality Traits Scale (PRPTS)'. The scale contained six dimensions, including 80 items. PRPTS was used to measure soccer referees' personality traits and match management in Saudi Arabia. The researcher also applied the Referee Evaluation Assessment form (REA-SA) provided by the Saudi Soccer Federation. The researcher used both descriptive approaches and causation comparison to collect data for the PRPTS scale. A sample of 100 referees was randomly selected among soccer referees registered at all levels of the Saudi Soccer Federation. Results showed that personality traits of soccer referees were ranked as follows: self-confidence trait was reported as the highest value (M = 76%), followed by the focus-attention trait, sociability trait, controllability trait, responsibility trait, and finally, the decision-making trait was the lowest value (M = 70%) reported among Saudi soccer referees respectively. All these traits were highly statically significant concerning the matches management. There were also statistically significant differences in all scale dimensions between upper-level soccer referees and lower-level soccer referees in favour of upper-level football.

Keywords: Management, match, personality, referee, soccer, trait.

*****

تقييم السمات الشخصية لحكام كرة القدم السعودي وعلاقته بإدارة المباريات

أحمد منصور السنتلي (*)

جامعة الحدود الشمالية

(قدم للنشر في 1441/10/21هـ، وقبل للنشر في 1442/1/28هـ)

ملخص البحث: يهدف البحث إلى تقييم العلاقة بين السمات الشخصية وإدارة المباريات لحكام كرة القدم في المملكة العربية السعودية. مقياس وضعه الباحث لقياس السمات الشخصية لحكام كرة القدم (PRPTS) ؛ الذي يحتوي على ستة أبعاد تتكون من 80 عنصرًا ، يستخدم PRPTS لقياس السمات الشخصية وإدارة المباريات لحكام كرة القدم في المملكة العربية السعودية. كما قام الباحث بتطبيق نموذج تقييم الحكام (REA-SA) المقدم من الاتحاد السعودي لكرة القدم. استخدم الباحث كلا المنهجين الوصفي ومقارنة السببية لجمع البيانات لمقياس PRPTS. تكونت العينة من 100 حكم تم اختيارهم عشوائياً من حكام كرة القدم المسجلين في الاتحاد السعودي لكرة القدم لجميع المستويات. أظهرت النتيجة أن السمات الشخصية لحكام كرة القدم مرتبة على النحو التالي – كانت سمة الثقة بالنفس هي أعلى قيمة تم الإبلاغ عنها (M=76٪) ، ثم سمة التركيز والانتباه ، وسمة الاجتماعية ، وسمة التحكم ، وسمة المسؤولية ، وجاءت سمة اتخاذ القرار هي أقل قيمة (M=70٪) تم الإبلاغ عنها بين حكام كرة القدم السعوديين على التوالي. كما أظهرت كل هذه السمات علاقة ذات دلالة إحصائية عالية بإدارة المباريات. توجد أيضًا فروق ذات دلالة إحصائية في جميع أبعاد المقياس بين حكام كرة القدم من المستوى الأعلى وحكام كرة القدم من المستوى الأدنى لصالح حكام كرة القدم ذات المستوى الأعلى.

كلمات مفتاحية: الحكم، الشخصية، السمة، كرة قدم، مباراة، إدارة.

(*) للمراسلة:

أستاذ مساعد، قسم المقررات العامة، كلية التربية والأداب، جامعة الحدود الشمالية، ص. ب.: 1321 الرمز البريدي: 91431 ، عرعر، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Assistant Professor, Dept.of General Courses , College of Education & Art, Northern Border University , P.O. Box: 1321, Code: 91431 , Arar, Kingdom of Saudi Arabia.

E-mail:aalsentali@nbu.edu.sa

DOI: 10.12816/0060916

Manuscripts in English Language

Contents

Manuscripts in Arabic Language

- **Appeals against the Narration of Hafs on the Authority of Asim in the Last Ten Chapters of the Holy Qur'an**
  Mansour bin hamad Aleidi 3
- **The Rule of Adversity Bringing Facilitation and its Branches in the Jurisprudence of Imam Ibn Baz, 'May God Have Mercy on Him'**
  Mardi bin Mashwah bin rady Al-Anzi. 35
- **Coordination to the Syntactic Position after the Particles ?inna and ?anna before and after the Predicate between Syntacticains' Theorization and Arabists Application: A view in Quranic Readings**
  Riyad RezqAllah Abu Hawla 79
- **The Value System Adopted by Universities in the Kingdom of Saudi Arabia: An Analytical Study**
  Abdullah Dakhelallah Almuntashiri 119
- **Impact of Proxemics on Determination of Communicative Value**
  Amal Abdullah Alrashed 151
- **The Impact of Using Flipped Learning for Developing Geographical Maps Reading among Intermediate School Pupils in Qassim**
  Ibrahim Bin Soqair Al-Soqair 173
- **Effectiveness of E-Therapy Using Virtual Reality Exposure Method in Treating Social Phobia in Shaqra University Students**
  Abdullah Bin Saleh Al-Qahtani 219
- **Challenging Behaviors Concerning Social Skills in Children with Autism Spectrum Disorder**
  Reda Ebrahim Mohamed El-Ashram 251
- **Analyzing the Content of Islamic Education Books for Intermediate School in the Kingdom of Saudi Arabia in the Light of Creative Thinking Skills**
  Saleh Ibrahim Almuqati 297
- **The Role of Civil Institutions in Saudi Women Empowerment according to the Saudi Vision 2030 A field study on the civil institutions in Riyadh**
  Saad Rashed Alzeer) 333
- **The Impact of Heatwaves on Agricultural Production in the Central Region for the Kingdom of Saudi Arabia: A Study in the Applied Climate for the Period (2001-2019 AD)**
  Seham Saleh Al-Alola 367

Manuscripts in English Language

- **Assessing Personality Traits of Saudi Soccer Referees & Matches Management Relationship**
  Ahmed M. Alsentali 407

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)

www.nbu.edu.sa

ISSN 1658-7006

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. Osama H. S. Hassanein
Northern Border University, KSA

Editorial Board

Prof.Saad Saif AL-Mudhayyani
Northern Border University, KSA

Prof. Saud Rqiyan A Alrwaili
Northern Border University, KSA

Dr. Saud Farhan M Alenizi
Northern Border University, KSA

Dr .Mohammad Radhi Alsharif
Northern Border University, KSA

Dr. Hamdan bin Lavi bin Jaber Al-enzi
Northern Border University, KSA

Dr .Saghir Gharep Alenezi
Northern Border University, KSA

Dr. Badr Hmoud Alrowili
Northern Border University, KSA

Dr .Awadh Ibrahim Khulaif Alanazi
Northern Border University, KSA

Dr. Farhan Yetaim Alenezi
Northern Border University, KSA

Dr .Maryumah Heji Alenezi
Northern Border University, KSA

Dr .Hani Mohamed Mounes Awad
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

Dr. Mona Mohamed Aly Beshr
(Arabic Lang.)

Dr. Mohammad H. Al-khresheh
(English Lang.)

Journal Secretary

Dr. Hussein Ahmed Abdel fattah

Mr. Mohamed Abdelhakam Mohamed

Journal of the North for Humanities

Peer-Reviewed Scientific Periodical

Published by
Scientific Publishing Center
Northern Border University

Volume 7, Issue No. 2, Part 1
July 2022 / Dhul-Hijjah1443 H

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

p-ISSN: 1658-7006 - e-ISSN: 1658-6999

© 2022 (1443H) 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 (7) Issue No (2) Part (1) July 2022 / Dhul-Hijjah 1443H

www.nbu.edu.sa

p-ISSN: 1658-7006
e-ISSN: 1658-6999