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 (8) العدد (1) الجزء (1) يناير 2023م / جمادي الثاني 1444 هـ

www.nbu.edu.sa

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

© 2023 (1444هـ) 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 الثامن – العدد الأول – الجزء الأول

يناير 2023م- جمادي الثاني 1444هـ

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 هيئة 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 / مرضي بن مشوح 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

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

- أسئلة الحديث في فتاوى اللجنة الدائمة للبحوث العلمية والإفتاء: دراسة وصفية تحليلية
  فرحان بن خلف العنزي 3
- البِشارات العَشْر من الصَّحيحَين لـمُصلِّي الفجر في جماعة
  فاطمة بنت فائز حسن الشهري 37
- ضوابط منهجية لدراسة علم الاستغراب: رؤية إسلامية
  تركي بن خالد الظفيري 69
- الشيلات الشعبية وتأثيرها على قيم الوطنية: دراسة وصفية تحليلية
  صالح بن رميح الرميح، سارة بنت سلطان الثبيتي 89
- الملكية الفكرية لتصميم العلامة التجارية في المملكة العربية السعودية
  وسمية بنت محمد العشيوي 121
- مدى فاعلية الدور الرقابي على عقد التمويل الإقراضي في الصناديق والبنوك التنموية في تحقيق رؤية المملكة 2030
  علاء بن عمر الصبة 153
- تصور مقترح لشراكة مجتمعية فاعلة في الإصلاح المدرسي بدُوَلِ مَجْلِسِ التَّعَاوُنِ الخليجي في ضوء نموذج أبستاين (Epstein's Model) للشراكة المجتمعية
  عصام جابر رمضان محجوب، عبد الله بن فالح السكران 183
- مدى فهم وتطبيق المعلمين للاختبارات الإلكترونية في المرحلة الثانوية
  عبدالله بن محمد العقاب 237
- بناء معايير التحول الرقمي لتطوير المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس
  أحمد بن معجون العنزي 275
- الصعوبات التي تواجه الإشراف العيادي كما يدركها المشرفون الأكاديميون بأقسام علم النفس في بعض الجامعات السعودية
  فهد بن عبد الله الدلـــيم 311

الأبحاث باللغة الإنجليزية

- فَهم مُعتقدات المعلمين حول التعليم الفعّال للمفردات في سياق اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في التعليم العالي السعودي
  شذى فهد الرويلي، محمد حمد خلف الخرشة 345

الأبحاث باللغة العربية

أسئلة الحديث في فتاوى اللجنة الدائمة للبحوث العلمية والإفتاء
دراسة وصفية تحليلية

فرحان بن خلف العنزي (*)

جامعة الحدودالشمالية

(قدم للنشر في 1441/10/11هـ، وقبل للنشر في 1442/1/8هـ)

ملخص البحث : يهدف البحث إلى التعرف على أنواع أسئلة الحديث ودوافع المستفتين لأسئلة الحديث في فتاوى اللجنة الدائمة، وكذا التعرف على منهج المفتين من أعضاء اللجنة الدائمة في أجوبتهم على أسئلة الحديث .

والمنهج المتبع في البحث المنهج الوصفي التحليلي. ويتناول البحث بالدراسة : المراد بأسئلة الحديث ، والتعريف باللجنة الدائمة للبحوث العلمية والإفتاء وبفتاوى اللجنة الدائمة للبحوث العلمية والإفتاء ، وطريقة ترتيب أسئلة الحديث في فتاوى اللجنة الدائمة للبحوث العلمية والإفتاء، ثم دراسة أنواع أسئلة الحديث في فتاوى اللجنة الدائمة وهي : أسئلة معاني الأحاديث ، وأسئلة علوم الحديث، وأسئلة حول السنة النبوية ، وأسئلة الحكم على الحديث، ثم ذكر الملامح العامة لمنهج المفتين من أعضاء اللجنة الدائمة في أجوبتهم على أسئلة الحديث وهي : الإجابة المباشرة دون الإحالة على كتب الحديث ، والنقل عن كتب الحديث والإحالة عليها. وقد بلغ عدد أسئلة الحديث في فتاوى اللجنة الدائمة(184) سؤالاً ، وتعد أسئلة الحكم على الحديث هي الأكثر؛ حيث بلغت(112) سؤالاً ، ثم أسئلة معاني الأحاديث حيث بلغت(38) سؤالاً ، ثم أسئلة علوم الحديث حيث بلغت(19) سؤالاً ، ثم أسئلة حول السنة النبوية حيث بلغت(15) سؤالاً.

كلمات مفتاحية: أسئلة الحديث، اللجنة الدائمة ، فتاوى.

*****

Hadith Questions of the Fatwas of the Permanent Committee for Academic Research and Issuing Fatwas: A Descriptive-analytical Study

Farhan Khalaf Al-enzi

Northern Border University

(Received 3/6/2020, accepted 16/9/2020)

Abstract: The study aimed to identify the types of Hadith questions and the respondents' motives to the hadith questions in the fatwas of the permanent committee. It also sought to identify the muftis' method from the members of the Permanent Committee in their answers to the hadith questions. To achieve these objectives, the descriptive-analytical approach was followed. The study dealt with the definitions of Hadith questions and the permanent committee for scientific research and Ifta. It also coped with the committee's fatwas and the method of arranging the hadith questions in the fatwas of the permanent committee for academic research and Ifta. The study also allocated the types of Hadith questions in the fataws of the permanent committee, which are questions of Hadith meanings, sciences, Prophetic Sunnah, and questions of the judgement of the Hadith. The study then mentioned the general features of the muftis approach from the permanent committee members in their answers to the Hadith questions, which are the direct answer without refereeing the Hadith books and transferring from the Hadith books and referring to them. The number of hadith questions in the Fatwas of the permanent committee reached (184). The questions of judging hadith were the most, (112) questions, followed by questions about the meanings of hadiths, which amounted to (38) questions, then questions of Hadith sciences, which amounted to (19) questions, and finally questions about the Prophet's Sunnah, which amounted to (15) questions.

Keywords: fatwas, Hadith questions, permanent committee.

(*) للمراسلة:

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

(*) Corresponding Author:

Assistant Professor of Hadith and its Studies, Department of Islamic Studies, Faculty of Education and Arts, Northern Border University, P.O. Box: 1321 Code: 91431, City: Arar, Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail: ff5458@hotmail.com

DOI:10.12816/0061414

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله رب العالمين ، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين وبعد :

فإن مما خدم علم الحديث وغيره في العصر الحديث ؛ كتب الفتاوى التي تصدر عن الهيئات العلمية المعتبرة ، ومنها فتاوى اللجنة الدائمة للبحوث العلمية والإفتاء في المملكة العربية السعودية ؛ حيث خدمت كثيراً من المستفتين في أمور دينهم ، ومن هذه الأسئلة أسئلة الحديث التي أجاب عليها المفتون من أعضاء اللجنة الدائمة للإفتاء. فاستعنت بالله وعزمت الكتابة في هذا الموضوع من خلال هذا البحث المختصر الذي جعلت عنوانه : «أسئلة الحديث في فتاوى اللجنة الدائمة للبحوث العلمية والإفتاء-دراسة وصفية تحليلية-».

فما كان فيه من صواب فمن الله وحده وما كان فيه من خطأ فمن نفسي والشيطان والله ورسوله بريئان.

أهداف البحث :

1. التعرف على أنواع أسئلة الحديث ودوافع المستفتين لأسئلة الحديث في فتاوى اللجنة الدائمة.
2. التعرف على منهج المفتين من أعضاء اللجنة الدائمة في أجوبتهم على أسئلة الحديث .

أسئلة البحث :

1. ما أنواع أسئلة الحديث ودوافع المستفتين لأسئلة الحديث في فتاوى اللجنة الدائمة؟
2. ما منهج المفتين من أعضاء اللجنة الدائمة في أجوبتهم على أسئلة الحديث؟

أهمية البحث وأسباب اختياره :

دفعني لاختيار البحث الأسباب الآتية :

1. أن في هذا البحث إبرازاً لجهود علماء اللجنة الدائمة في هذا اللون من ألوان علم الحديث.
2. اشتمال فتاوى اللجنة الدائمة على عدد من أسئلة الحديث يمكن إبراز هذا الموضوع من خلالها.
3. أن هذا الموضوع لم يجمع في دراسة علمية مستقلة -فيما أعلم-.

الدراسات السابقة :

لم أقف على دراسة متخصصة تناولت موضوع أسئلة الحديث في فتاوى اللجنة الدائمة للبحوث العلمية والإفتاء ، وقد كتب عن فتاوى الجنة الدائمة عدة دراسات في موضوعات متنوعة ومن هذه الدراسات :

1. السياسة الشرعية في فتاوى اللجنة الدائمة للبحوث العلمية والإفتاء فيما يتعلق بمسائل الحسبة دراسة مقارنة بالنظام

السعودي ، للباحث عبدالله بن محمد بن عبدالله المقحم ، بحث تكميلي لدرجة الماجستير في قسم السياسة الشرعية في المعهد العالي للقضاء بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية عام 1430هـ.

2. المنهج الدعوي لدى المفتين دراسة تحليلية لعينة من فتاوى اللجنة الدائمة للبحوث العلمية والإفتاء في المملكة العربية السعودية، للباحثة زينب بنت عبدالله الراجحي، رسالة دكتوراه في قسم الدعوة والاحتساب في كلية الدعوة والإعلام بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لعام 1431هـ.

3. منهج اللجنة الدائمة للبحوث العلمية والإفتاء في المملكة العربية السعودية في تقرير العقيدة ، للباحث ماجد بن رفاع بن سهيل الغبيوي ، رسالة ماجستير في قسم الدراسات الإسلامية بكلية التربية في جامعة الملك سعود بالرياض عام 1433هـ.

4. مبدأ ربط الفتوى بالنظام في فتاوى اللجنة الدائمة للبحوث العلمية والإفتاء دراسة مقارنة، للباحث حيان بن مسفوه بن حسن المالكي ، بحث تكميلي لدرجة الماجستير في قسم السياسة الشرعية في المعهد العالي للقضاء بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية عام 1435هـ.

5. منهج الفتوى للجنة الدائمة للبحوث العلمية والإفتاء في المملكة العربية السعودية دراسة أصولية تطبيقية موجزة ، د.عبدالرحمن بن عبدالله الجبرين ، مجلة الجمعية الفقهية السعودية ، العدد(29) ، عام 1437هـ.

6. منهج التعامل مع أهل الكتاب في فتاوى اللجنة الدائمة للبحوث العلمية والإفتاء ، د. عبداللطيف بن إبراهيم الحسين ، مجلة الدراسات العقدية ، العدد (8) ، عام 1433هـ.

وكل هذه الدراسات لم تتناول موضوع أسئلة الحديث في فتاوى اللجنة الدائمة.

منهج البحث :

المنهج المتبع في البحث المنهج الوصفي التحليلي.

خطة البحث :

وقد قسمت البحث إلى : مقدمة ، وتمهيد ، ومبحثين ، وخاتمة ، وفهارس علمية على النحو الآتي :

- **المقدمة** : وتشتمل على : أهداف البحث ، وأسئلة البحث ، وأهمية البحث وأسباب اختياره، والدراسات السابقة، ومنهج البحث، وخطة البحث ، وإجراءات البحث.
- **التمهيد : ويشتمل على الآتي :**
- أولاً : تعريف أسئلة الحديث.

- ثانياً : تعريف موجز باللجنة الدائمة للبحوث العلمية والإفتاء.
- ثالثاً : تعريف موجز بفتاوى اللجنة الدائمة للبحوث العلمية والإفتاء.
- رابعاً : طريقة ترتيب أسئلة الحديث في فتاوى اللجنة الدائمة للبحوث العلمية والإفتاء.
- **المبحث الأول : أنواع أسئلة الحديث في فتاوى اللجنة الدائمة للبحوث العلمية والإفتاء، وفيه المطالب الآتية :**
- المطلب الأول : أسئلة معاني الأحاديث.
- المطلب الثاني : أسئلة علوم الحديث.
- المطلب الثالث : أسئلة حول السنة النبوية.
- المطلب الرابع : أسئلة الحكم على الحديث.
- **المبحث الثاني : الملامح العامة لمنهج المفتين من أعضاء اللجنة الدائمة في أجوبتهم على أسئلة الحديث وفيه مطلبان :**
- المطلب الأول : الإجابة المباشرة دون الإحالة على كتب الحديث.
- المطلب الثاني : النقل عن كتب الحديث والإحالة عليها.
- **الخاتمة.**
- فهرس المصادر والمراجع

إجراءات البحث :

1. استقراء أسئلة الحديث الواردة في المجلد الرابع من المجموعة الأولى من فتاوى اللجنة الدائمة ، وكذا أسئلة الحديث الواردة في المجلد الثالث من المجموعة الثانية من فتاوى اللجنة الدائمة ، واستخراج المادة العلمية لهذا البحث.
2. التعريف بإيجاز باللجنة الدائمة للبحوث العلمية والإفتاء،والفتاوى الصادرة عنها.
3. دراسة أسئلة الحديث في فتاوى اللجنة الدائمة للبحوث العلمية والإفتاء دراسة وصفية من حيث بيان أنواعها ، وما يندرج تحت كل نوع ، ومنهج المفتين فيها ،مع دراسة بعض الأجوبة دراسة تحليلية.
4. تخريج الأحاديث الواردة في البحث ، ونقل أقوال العلماء في الحكم عليها تصحيحاً أو تضعيفاً ؛ إذا كان الحديث في غير الصحيحين .
5. عزو الآيات وترقيمها ؛ بذكر اسم السورة مع رقم الآية ووضعها بين قوسين وذلك بعد نهاية الآية المنقولة .
6. ختم البحث بخاتمة ذكرت فيها أبرز النتائج والتوصيات التي توصلت إليها.
7. تزويد بفهرس المصادر والمراجع.

التمهيد :

أولاً : تعريف أسئلة الحديث.

لم أقف على تعريف لأسئلة الحديث سوى ما ذكره الدكتور أشرف عبدالمجيد في بحثه المعنون بـ :»السؤالات الحديثية ، دراسة في النشأة والتطور ومناهج المصنفين بقوله :» هي كل ما يُسأل عنه العالم من طلب الإجابة مما يخص حديث النبي ﷺ ، أو ما عُرف بعد ذلك بعلوم الحديث «[1].

وهو المراد في هذا البحث .

ثانياً : تعريف موجز باللجنة الدائمة للبحوث العلمية والإفتاء.

تكونت هيئة كبار العلماء في المملكة العربية السعودية بأمر ملكي كريم صدر في 8/ 7/ 1391هـ وتضمن الأمر بأن يتفرع عن هيئة كبار العلماء في المملكة العربية السعودية لجنة دائمة متفرغة يختار أعضائها من بين أعضاء هيئة كبار العلماء بأمر ملكي وتسمى اللجنة الدائمة للفتوى ، تكون مهمتها إعداد البحوث وتهيئتها للمناقشة من قبل الهيئة، وإصدار الفتوى في الشؤون الخاصة للجهات الحكومية أو الشخصية أو الأفراد، وتتلقى اللجنة أسئلة المستفتين المكتوبة عن طريق البريد والفاكس وعن طريق مجلة البحوث وتقوم بإجابتهم على عناوينهم، أما بالنسبة للأسئلة الشفهية فيتم الاتصال بأعضاء اللجنة مباشرة.

ويتولى رئاستها سماحة مفتي عام المملكة العربية السعودية رئيس هيئة كبار العلماء الرئيس العام للبحوث العلمية والإفتاء وترتبط به .

وقد تولى رئاستها منذ تأسيسها ثلاثة من كبار العلماء هم .

1. معالي الشيخ : إبراهيم بن محمد بن إبراهيم آل الشيخ – رحمه الله– منذ عام 1391ه– 1395هـ.
2. سماحة الشيخ : عبدالعزيز بن عبدالله بن باز – رحمه الله– منذ عام 1395هـ – 1420هـ.
3. سماحة الشيخ : عبدالعزيز بن عبدالله آل الشيخ منذ عام 1420هـ وحتى الآن[2].

ثالثاً : تعريف موجز بفتاوى اللجنة الدائمة للبحوث العلمية والإفتاء.

قام الشيخ أحمد بن عبدالرزاق الدويش بجمع الفتاوى الصادرة عن اللجنة فخرجت المجموعة الأولى منها في (26) ستة وعشرين مجلداً ، الثلاثة المجلدات الأول منها في العقيدة ، وأما المجلد الرابع منها ففي التفسير والحديث، ومن المجلد الخامس إلى المجلد الثالث والعشرين في الفقه من أبواب الطهارة إلى أبواب الأيمان والنذور وترتيب أبوابه على نهج مختصر المقنع ، وآخر ثلاثة مجلدات في الكتاب الجامع.

وخرجت المجموعة الثانية منها في (11) أحد

1. السؤالات الحديثية ، دراسة في النشأة والتطور ومناهج لمصنفين (ص: 499).

2. ينظر : منهج الفتوى للجنة الدائمة ، د.عبدالرحمن بن عبدالله الجبرين ، (ص52) ، ومنهج التعامل مع أهل الكتاب في فتاوى اللجنة الدائمة د. عبداللطيف بن إبراهيم الحسين (ص472).

عشر مجلداً ؛ وترتيبها على النهج الأول في الطريقة والأسلوب ، مع مراعاة استبعاد ما نشر مما يغني عنه تلافياً للتكرار ، ويضم المجلدان الأولان من المجموعة الثانية المسائل العقيدة ، أما المجلد الثالث ففي التفسير والحديث، والمجلد الرابع إلى المجلد العاشر ففي العبادات في الفقه ، المجلد الرابع في الطهارة ، والمجلدات من الخامس إلى السابع الصلاة ، والمجلد الثامن الزكاة ، والمجلد التاسع الصيام ، والمجلد العاشر الحج والعمرة ، وأما المجلد الحادي عشر ففي الجهاد والكتاب الجامع [3].

رابعاً : طريقة ترتيب أسئلة الحديث في فتاوى اللجنة الدائمة للبحوث العلمية والإفتاء.

لم تكن طريقة ترتيب أسئلة الحديث في فتاوى اللجنة الدائمة في المجموعتين الأولى والثانية واحدة، وإنما تم ترتيب أسئلة الحديث في المجموعة الأولى بتقسيمها إلى ثلاثة أقسام :

القسم الأول : السنة ، وتم ترتيبه على ثمانية أنواع وهي : 1- أصول علم الحديث 2-الأحاديث القدسية 3-السنة 4-الحديث المتواتر والآحاد 5-الحديث الموقوف والمرسل 6- الاستدلال بالأحاديث الضعيفة 7-علم طبقات الرواة 7-اتصال السند إلى الوقت الحاضر.

القسم الثاني : أحاديث سُئل عن معناها.

القسم الثالث : أحاديث سُئل عن صحتها.

وأما المجموعة الثانية : اقتصرت على القسم الثاني والثالث.

المبحث الأول : أنواع أسئلة الحديث في فتاوى اللجنة الدائمة للبحوث العلمية والإفتاء.

تنوعت أسئلة الحديث في فتاوى اللجنة الدائمة للبحوث العلمية والإفتاء ، وسأعرض لهذه الأنواع من خلال المطالب الآتية :

المطلب الأول : أسئلة معاني الأحاديث.

وقد بلغ عدد الأسئلة فيه (38) سؤالاً ، (17) سؤالاً في المجموعة الأولى ، و (21) سؤالاً في المجموعة الثانية.

ويمكن تقسيم أنواع أسئلة معاني الأحاديث إلى الأقسام الآتية :

القسم الأول : السؤال عن معنى الحديث كاملاً[4].

ومن الأمثلة على ذلك : سؤال : « الرجاء شرح الحديث الشريف: «الأرواح جنود مجندة» إلخ الحديث.

الجواب : ثبت من حديث أبي هريرة -رضي الله عنه- أن رسول الله ﷺ قال: «الأرواح جنود مجندة، فما تعارف منها ائتلف، وما تناكر منها اختلف » رواه البخاري ومسلم.

هذا الحديث بين فيه المصطفى ﷺ أن الأرواح مخلوقة على الائتلاف، والاختلاف كالجنود المجندة إذا تقابلت وتواجهت، وذلك على ما جعلها عليه

3. ينظر : فتاوى اللجنة الدائمة (1/ 3) المجموعة الثانية.

4. ينظر : فتاوى اللجنة الدائمة – 1(2/ 249، 251) ، (4/ 400، 401، 403، 405 ، 412، 416). وفتاوى اللجنة الدائمة – 2 (3/ 200، 202، 205، 212، 223، 230، 236، 239، 254، 268، 279، 280، 282).

من السعادة والشقاوة، والأجساد التي فيها الأرواح تلتقي في الدنيا فتأتلف وتختلف على حسب ما جعلت عليه من التشاكل والتناكر، فترى البر الخير يحب مثله ويميل إليه، والفاجر يألف شكله ويميل إليه وينفر كل عن ضده.

ونقل في (الفتح) عن الخطابي[5] أنه قال: يحتمل أن يكون إشارة على معنى التشاكل في الخير والشر والصلاح والفساد، وأن الخير من الناس يحن إلى شكله والشرير نظير ذلك يميل إلى نظيره، فتعارف الأرواح يقع بحسب الطباع التي جبلت عليها من خير وشر، فإذا اتفقت تعارفت، وإذا اختلفت تناكرت[6]»[7].

القسم الثاني : السؤال عن معنى جملة في الحديث[8].

ومن الأمثلة على ذلك : سؤال : « قيل: « المؤمن القوي خير من المؤمن الضعيف » هل المقصود من ذلك قوة الجسم وعكسه، أو الغني وعكسه الفقير؟.

الجواب :» المراد في الحديث قوة الإيمان، فالمؤمن القوي في إيمانه خير من المؤمن الضعيف في إيمانه، وأما قوة الجسم التي لا تكون معينة للإنسان على الخير، فلا عبرة بها[9]» [10].

القسم الثالث : السؤال عن معنى لفظة في الحديث[11].

ومن الأمثلة على ذلك : سؤال :» في نفس كتاب [اقتضاء الصراط المستقيم] ص200 حديث

5. ينظر : معالم السنن (4/ 115).

6. قال الحافظ ابن حجر-رحمه الله : « وقال غيره : المراد أن الأرواح أول ما خلقت خلقت على قسمين ومعنى تقابلها أن الأجساد التي فيها الأرواح إذا التقت في الدنيا ائتلفت أو اختلفت على حسب ما خلقت عليه الأرواح في الدنيا إلى غير ذلك بالتعارف .
قلت : ولا يعكر عليه أن بعض المتنافرين ربما ائتلفا؛ لأنه محمول على مبدإ التلاقي فإنه يتعلق بأصل الخلقة بغير سبب وأما في ثاني الحال فيكون مكتسبا لتجدد وصف يقتضي الألفة بعد النفرة كإيمان الكافر وإحسان المسيء» فتح الباري (6/ 369، 370).
وقال القرطبي -رحمه الله- :» الأرواح وإن اتفقت في كونها أرواحا لكنها تتمايز بأمور مختلفة تتنوع بها فتتشاكل أشخاص النوع الواحد وتتناسب بسبب ما اجتمعت فيه من المعنى الخاص لذلك النوع للمناسبة ولذلك نشاهد أشخاص كل نوع تألف نوعها وتنفر من مخالفها ثم إنا نجد بعض أشخاص النوع الواحد يتآلف وبعضها يتنافر وذلك بحسب الأمور التي يحصل الاتفاق والانفراد بسببها « فتح الباري (6/ 370).

7. فتاوى اللجنة الدائمة 1-(2/ 221، 230) ، (4/ 407، 422). وفتاوى اللجنة الدائمة – 2 (3/ 202، 203، 236).

8. ينظر : فتاوى اللجنة الدائمة 1- (4/ 350، 185، 212، 341 ، 346). وفتاوى اللجنة الدائمة – 2 (3/ 167).

9. قال القاضي عياض-رحمه الله- : « القوة هنا المحمودة يحتمل أنها فى الطاعة، من شدة البدن وصلابة الأسر، فيكون أكثر عملاً، وأطول قيامًا، وأكثر صياماً وجهاداً وحجاً. وقد تكون القوة هنا في المُنَّةُ وعزيمة النفس، فيكون أقدم على العدو فى الجهاد وأشد عزيمة فى تغيير المناكر والصبر على إيذاء العدو واحتمال المكروه والمشاق فى ذات الله، أو تكون القوة بالمال والغنى فيكون أكثر نفقة فى سبيل الخير، وأقل ميلاً إلى طلب الدنيا، والحرص على جمع شيء فيها. وكل هذه الوجوه ظاهرة فى القوة»إكمال المعلم (8/ 157).
وقال القرطبي -رحمه الله- : « أي: القوي البدن والنفس، الماضي العزيمة، الذي يصلح للقيام بوظائف العبادات من الصوم، والحج ، والجهاد، والأمر بالمعروف، والنهي عن المنكر، والصبر على ما يصيبه في ذلك، وغير ذلك مما يقوم به الدين، وتنهض به كلمة المسلمين، فهذا هو الأفضل والأكمل» المفهم (6/ 682).

10. فتاوى اللجنة الدائمة 2- (3/ 204).

11. ينظر : فتاوى اللجنة الدائمة 2- (3/ 233 ، 285).

مسلم: «سيكون في ثقيف كذاب ومبير» ، فكان الكذاب المختار الثقفي، وكان تشيع للحسين، وكان فيها الحجاج وكان فيه انحراف عن علي وشيعته وكان مبيرا، فما المقصود بأنه كان مبيرا؟.

الجواب : المبير: هو الذي يسفك الدماء ويعتدي على الناس ويظلمهم، ومنهم الحجاج بن يوسف الثقفي»[12][13].

القسم الرابع : السؤال عن معنى الحديث وكيفية تطبيقه[14].

ومن الأمثلة على ذلك : سؤال :» قال رسول الله ﷺ : من مات ولم يعرف إمام زمانه مات ميتة جاهلية ومن مات وليس في عنقه بيعة مات ميتة جاهلية أو كما قال، فما المقصود بالحديث في العصر الراهن وكيف نفهمه ونطبقه؟

الجواب: الحديث الأول: لا نعلم صحته بهذا اللفظ، وأما الحديث الثاني: فأخرج الإمام مسلم في صحيحه عن نافع رحمه الله قال: لما خلعوا يزيد واجتمعوا على ابن مطيع أتاه ابن عمر – رضي الله عنه- ، فقال عبد الله بن مطيع: اطرحوا لأبي عبد الرحمن وسادة، فقال له عبد الله بن عمر: إني لم آتك لأجلس، أتيتك لأحدثك سمعت رسول الله ﷺ يقول: «من خلع يدا من طاعة لقي الله يوم القيامة ولا حجة له، ومن مات وليس في عنقه بيعة مات ميتة الجاهلية »[15] .

ومعنى الحديث: أنه لا يجوز الخروج على الحاكم (ولي الأمر) إلا أن يرى منه كفراً بواحاً، كما جاء ذلك في الحديث الصحيح، كما أنه يجب على الأمة أن يؤمروا عليهم أميراً يرعى مصالحهم ويحفظ حقوقهم[16]»[17].

القسم الخامس : السؤال عن معنى حديثين في آن واحد.

ومن الأمثلة على ذلك : سؤال : « ما معنى بدأ الإسلام غريبا وسيعود غريبا كما بدأ» ومعنى «خير القرون قرني»؟

الجواب : معنى «بدأ الإسلام غريباً »[18] : غربته

12. قال ابن الأثير : « أي مُهْلِك يسرف في إهلاك الناس، يقال بار الرجل يبور بوراً فهو بائر، وأبار غيره فهو مبير» النهاية في غريب الحديث (1/ 161).

13. فتاوى اللجنة الدائمة 1-(4/ 431).

14. ينظر : فتاوى اللجنة الدائمة 1- (4/ 402)

15. ينظر: صحيح مسلم ، كتاب الإمارة ،باب الأمر بلزوم الجماعة عند ظهور الفتن وتحذير الدعاة إلى الكفر(3/ 1478ح: 1851).

16. قال شيخ الإسلام-رحمه الله- « أن هذا الحديث دّل على ما دّل عليه سائر الأحاديث الآتية من أنه لا يخرج على ولاة أمور المسلمين بالسيف، وأن من لم يكن مطيعا لولاة الأمور مات ميتة جاهلية» منهاج السنة(1/ 111).
وقال الشيخ عبدالله بن عبد اللطيف-رحمه الله- : «فذُكر في هذا الحديث: البيعة والطاعة، فالخروج عليهم نقض للعهد والبيعة، وترك طاعتهم ترك للطاعة، وبهذه الأحاديث وأمثالها، عمل أصحاب رسول الله -r- بها، وعرفوا أنها من الأصول التي لا يقوم الإسلام إلا بها، وشاهدوا من يزيد بن معاوية، والحجاج، ومن بعدهم خلا الخليفة الراشد، عمر بن عبد العزيز، أموراً ظاهرة ليست خفية، ونهوا عن الخروج عليهم، والطعن فيهم، ورأوا أن الخارج عليهم خارج عن دعوة المسلمين، إلى طريقة الخوارج» الدرر السنية (9/ 9).

17. ينظر : فتاوى اللجنة الدائمة – 1 (4/ 419).

18. وقد سبق الإجابة عنه بفتوى منفردة ينظر : فتاوى اللجنة الدائمة – 1 (2/ 249).

بغربة أهله، حيث دعا النبي ﷺ إلى الإسلام سراً، فآمن به أبو بكر الصديق -رضي الله عنه- وزوجته خديجة ومولاه زيد، ثم أخذ يعرض الإسلام على من يثق به فآمن به من آمن حتى زالت الغربة وانتشر الإسلام ودخل الناس في دين الله أفواجا، وفي آخر الدنيا تعود الغربة ثانية إلى دين الإسلام، فلا يكون في القبيلة إلا الرجل الواحد على دين الإسلام[19].

ومعنى «خير القرون قرني» : أن الأفضلية للقرن الذي بعث فيه ﷺ والقرن: هو الجيل الذي يكون فيه الإنسان[20]، سمي قرنا من الاقتران؛ لأن أهله يقترنون في أعمارهم وأحوالهم في زمن واحد «[21].

المطلب الثاني : أسئلة علوم الحديث.

وقد بلغ عدد الأسئلة فيه (19) سؤالاً ، (15) سؤالاً في المجموعة الأولى ، و (4) أسئلة في المجموعة الثانية.

ويمكن تقسيم أنواع أسئلة علوم الحديث إلى الأقسام الآتية :

القسم الأول : السؤال عن معنى مصطلحات حديثية[22] .

ومن الأمثلة على ذلك : سؤال : « ما معنى المصطلحين اللذين أجدهما في كتب الحديث: (موقوف، مرسل) ؟

الجواب : الحديث الموقوف: هو ما كان من كلام الصحابي ولم يرفعه إلى النبي ﷺ [23]، والحديث المرسل عند أهل العلم: هو الذي سقط من سنده الصحابي الراوي له عن النبي ﷺ «[24][25].

19. قال القرطبي-رحمه الله- « ويحتمل أن يراد بالحديث المهاجرون؛ إذ هم الذين تغرَّبوا عن أوطانهم فرارًا بأديانهم، فيكون معناه أنّ آخر الزمان تشتدّ فيه المحن على المسلمين، فيفرّون بأديانهم ويغتربون عن أوطانهم كما فعل المهاجرون. وقد ورد في الحديث: قيل: يا رسول الله! من الغرباء؟ قال: هم النزاع من القبائل ، إشارة إلى هذا المعنى، والله أعلم» المفهم(1/ 363). والذي يظهر عدم قصر المعنى على المهاجرين بل المعنى أعم وهو اختيار القاضي عياض وقول الطحاوي وابن تيمية وابن القيم وغيرهم.
ينظر : إكمال المعلم (1/ 456) ، شرح مشكل الآثار (2/ 172)، مجموع الفتاوى(10/ 356) ، مدارج السالكين (3/ 186)

20. اختلف العلماء في المدة الزمنية للقرن فنمهم من حدّدها بزمن معين ، ومنهم من لم يحدّدها بل جعل مدة القرن تختلف باختلاف أعمار أهل كل زمان وهذا اختيار الحافظ ابن حجر رحمه الله ينظر: فتح الباري(7/ 5،6).

21. ينظر : فتاوى اللجنة الدائمة – 1 (4/ 414).

22. ينظر : فتاوى اللجنة الدائمة – 1 (4/ 354، 357، 355، 370،372) وفتاوى اللجنة الدائمة 2– (3/ 190 ، 192).

23. الموقوف لا يقتصر على قول الصحابي بل هو: ما أُسنِدَ إلى الصحابي من قول أو فعل أو تقرير ينظر : مقدمة ابن الصلاح (ص: 46) والموقظة (ص : 41) ونزهة النظر(ص: 139).

24. بهذا عرّفه الذهبي ينظر: الموقظة (ص : 38)، والذي مشى عليه ابن الصلاح والعراقي وابن حجر وغيرهم في تعريف المرسل : هو مارفعه التابعي إلى النبي -ﷺ- وهو الأولى؛ لأنه لو كان الساقط من الإسناد الصحابي فقط لكان الحديث من قبيل المقبول فسقوطه لايضُر ينظر: مقدمة ابن الصلاح (ص:52) ،شرح التبصرة والتذكرة ألفية العراقي (1/ 203)،نزهة النظر (ص: 100)
وقال الحافظ ابن حجر- رحمه الله- عند كلامه على المرسل» وإنما ذُكر في قسم المردود للجهل بحال المحذوف؛ لأنه يحتمل أن يكون صحابياً، ويحتمل أن يكون تابعياً، وعلى الثاني يحتمل أن يكون ضعيفاً، ويحتمل أن يكون ثقة، وعلى الثاني يحتمل أن يكون حمل عن صحابي، ويحتمل أن يكون حمل عن تابعي آخر..»
ينظر: نزهة النظر (ص: 101)

25. ينظر : فتاوى اللجنة الدائمة – 1 (4/ 367).

القسم الثاني : السؤال عن مختلف الحديث[26].

ومن الأمثلة على ذلك : سؤال : « في [مختصر صحيح مسلم] للحافظ المنذري رحمه الله ص281 حديث رقم 1059، عن زيد بن خالد الجهني أن النبي ﷺ قال: «ألا أخبركم بخير الشهداء؟ الذي يأتي بشهادته قبل أن يسألها[27]» ، فكيف التوفيق بين هذا الحديث والحديث الآخر: «إن بعدكم قوما يشهدون ولا يستشهدون »[28] البخاري ؟، ومذكور أيضاً في مسلم والترمذي وابن ماجه و [مسند أحمد] و [موطأ مالك] ، كما يشير إلى ذلك كتاب [مفتاح كنوز السنة] ؟.

الجواب : تحمل أحاديث ذم السبق إلى الشهادة والمسارعة إلى أدائها قبل الاستشهاد على المستخفين بأمر الشهادة الذين لا يتحرون الصدق فيها ولا يبالون لضعف دينهم وقلة خوفهم من الله[29] ويحمل حديث الثناء على من يؤدي الشهادة قبل أن يسألها على من تعينت عليه الشهادة فأداها قبل أن يسألها إثباتا للحق وخوفا من ضياعه، لعدم من يشهد سواه[30]. وراجع في ذلك [فتح الباري] و [فتح المجيد] لمزيد الفائدة»[31].

القسم الثالث : السؤال عن رجال الحديث.

ومن الأمثلة على ذلك : سؤال :»ما هي مرتبة ابن إسحاق بن يسار بين المحدثين؟ هل هو ثقة أم لا؟

الجواب : قال الحافظ ابن حجر العسقلاني في [تقريب التهذيب] ما نصه: محمد بن إسحاق بن يسار أبو بكر المطلبي ، مولاهم المدني،

26. نظر : فتاوى اللجنة الدائمة – 1 (4/ 407، 408 ، 410، 422) وفتاوى اللجنة الدائمة 2– (3/ 236 ، 237).

27. ينظر: صحيح مسلم ، كتاب الأقضية ، باب بيان خير الشهود (3/ 1344ح:1719).

28. ينظر: صحيح البخاري ، كتاب أصحاب النبي صلى الله عليه وسلم ، باب فضائل أصحاب النبي صلى الله عليه وسلم(5/ 2ح:3650) وصحيح مسلم ، كتاب فضائل الصحابة ، باب فضل الصحابة ثم الذين يلونهم ثم الذين يلونهم(4/ 1964ح:2535) من حديث عمران بن حصين رضي الله عنه.

29. ينظر: فتح المجيد (ص: 491).

30. وهذا مارجّحه النووي وابن حجر ينظر : شرح النووي على مسلم (16/ 87) فتح الباري (5/ 260).

31. ينظر : فتاوى اللجنة الدائمة – 1 (4/ 431).
وقد ذكر العلماء أجوبة في غير ما ذُكر للجمع بين الحديثين وهي على النحو التالي :
أولاً : ما يتعلق بحديث الثناء لمن يؤدي الشهادة قبل أن يسألها وقد أجابوا بمايلي :
1– أنه محمول على شهادة الحسبة وذلك في غير حقوق الآدميين المختصة بهم فما تقبل فيه شهادة الحسبة الطلاق والعتق والوقف والوصايا العامة والحدود ونحو ذلك فمن علم شيئا من هذا النوع وجب عليه رفعه إلى القاضي وإعلامه به.
2– أنه محمول على المبالغة في الإجابة إلى الأداء فيكون لشدة استعداده لها كالذي أداها قبل أن يسألها كما يقال في وصف الجواد إنه ليعطي قبل الطلب أي يعطي سريعا عقب السؤال من غير توقف.
ثانياً : ما يتعلق بحديث ذم السبق إلى الشهادة والمسارعة إلى أدائها قبل الاستشهاد وقد أجابوا بما يلي أنه :
1– محمول على من معه شهادة لآدمي عالم بها فيأتي فيشهد بها قبل أن تطلب منه.
2– محمول على شاهد الزور فيشهد بما لا أصل له ولم يستشهد.
3– المراد بها الشهادة في الحلف أي قول الرجل أشهد بالله ما كان إلا كذا على معنى الحلف فكره ذلك كما كره الإكثار من الحلف واليمين قد تسمى شهادة كما قال تعالى» فشهادة أحدهم «.
ينظر : معالم السنن (4/ 167)، شرح النووي على مسلم (12/ 17) ، فتح الباري (5/ 260).

نزيل العراق، إمام المغازي صدوق يدلس، ورمي بالتشيع والقدر، من صغار الخامسة، مات سنة خمسين ومائة ويقال بعدها[32]، وقد بسط ترجمته في [تهذيب التهذيب] فراجع ذلك إن شئت؛ لتمام الفائدة»[33].

القسم الرابع : السؤال عن حكم الاحتجاج بالحديث الضعيف[34].

ومن الأمثلة على ذلك : سؤال : « هل صحيح أن الحديث الضعيف لا يؤخذ به إلا في فضائل الأعمال، أما الأحكام فلا يؤخذ به فيها؟

الجواب : أولا: يؤخذ بالحديث الضعيف في فضائل الأعمال إذا لم يشتد ضعفه وثبت أنها من فضائل الأعمال في الجملة ، وجاء الحديث الضعيف في تفاصيلها.

ثانيا: يعمل بالحديث الضعيف في إثبات الأحكام إذا قوي بحديث آخر بمعناه أو تعددت طرقه فاشتهر؛ لأنه يكون من قبيل الحسن لغيره، وهو القسم الرابع من أقسام الأحاديث التي يحتج بها[35] .

32. ينظر : التقريب (ص: 467).

33. ينظر : فتاوى اللجنة الدائمة – 1 (4/ 371).
اختلفت أقوال العلماء في محمد ابن إسحاق فمنهم من وثقه ومنهم من ضعفه .
أولاً: أقوال من وثقه :
قال الزهري: لا يزال بالمدينة علم ما عاش هذا الغلام، يعني ابن إسحاق.
قال شعبة بن الحجاج : أمير المؤمنين في الحديث .
قال أبو معاوية الضرير : كان ابن إسحاق من أحفظ الناس ، فكان إذا كان عند الرجل خمسة أحاديث أو أكثر ، فاستودعها عند ابن إسحاق ، قال : احفظها علي ، فإن نسيتها ، كنت قد حفظتها علي .
قال سفيان الثوري : جالست ابن إسحاق منذ بضع وسبعين سنة ، وما يتهمه أحد من أهل المدينة ، ولا يقول فيه شيئا .
قال أحمد بن حنيل : حسن الحديث.
قال علي بن عبد الله : نظرت في كتب ابن إسحاق ، فما وجدت عليه إلا في حديثين ، ويمكن أن يكونا صحيحين .
ثانيا: أقوال من ضعفه :
قال أحمدبن حنبل : قدم ابن إسحاق بغداد ، فكان لا يبالي عمن يحكي ، عن الكلبي ، وعن غيره ، وقال : ليس هو بحجة.
قال أيضا: كان ابن إسحاق يدلس إلا أن كتاب إبراهيم بن سعد إذا كان سماع قال: حدثني، وإذا لم يكن قال: قال.
وقال النسائي : ليس بالقوي .
قال أبو حاتم : يكتب حديثه .
قال الدراقطني : لا يحتج به .
قال الذهبي : كان صدوقاً ، وقال مرة : صالح الحديث
ينظر : تاريخ بغداد (2/ 7) الجرح والتعديل (7/ 192) سؤالات البرقاني للدارقطني (ص:58) تهذيب الكمال(24/ 405) ميزان الاعتدال (3/ 469) الكاشف (2/ 156).
والخلاصة : اتفق الإمامان الذهبي وابن حجر على القول بأنه صدوق ، وأما كلام من جرحه لا يسقط حديثه ، وإنما ينزل به حديثه إلى درجة الحسن ، وإلى الحكم على حديثه بالضعف في حال المخالفة أو التفرد بالغريب فقط.

34. ينظر : فتاوى اللجنة الدائمة – 1 (4/ 368، 369).

35. ينظر : فتاوى اللجنة الدائمة – 1 (4/ 369).
اختلف العلماء في العمل بالحديث الضعيف في فضائل الأعمال فذهب بعضهم إلى جواز العمل به ولكن بشروط ، وذهب آخرون إلى منع العمل به .
ولخص الحافظ ابن حجر رحمه الله شروط جواز العمل بالحديث الضعيف ، وهي :
1. أن يكون الضعف غير شديد ، فلا يعمل بحديث انفرد به أحدٌ من الكذابين أو المتهمين بالكذب أو من فحش غلطه .
2. أن يندرج تحت أصل معمول به .
3. ألا يعتقد عند العمل به ثبوته ، بل يعتقد الاحتياط .
ينظر : تدريب الراوي(1/ 351) فتح المغيث(1/ 351)
وقال شيخ الإسلام ابن تيمية –رحمه الله – «ولا يجوز أن يعتمد في الشريعة على الأحاديث الضعيفة التي ليست صحيحة ولا حسنة ، لكن أحمد بن حنبل وغيره من العلماء جوزوا أن يروى في فضائل الأعمال ما لم يعلم أنه ثابت إذا لم يعلم أنه كذب ، وذلك أن العمل إذا علم

القسم الخامس : السؤال عن الإجازة[36].

ومن الأمثلة على ذلك : سؤال: هل بقي أحد من العلماء الذين يصلون بإسنادهم إلى رسول الله ﷺ وإلى كتب أئمة الإسلام؟ دلونا على أسمائهم وعناوينهم حتى نستطيع في طلب الحديث والعلم إليهم.

الجواب : يوجد عند بعض العلماء أسانيد تصلهم بدواوين السنة، لكن ليست لها قيمة؛ لطول السند، وجهالة الكثير من الرواة عدالة وضبطا[37].

المطلب الثالث : أسئلة حول السنة النبوية.

وقد بلغ عدد الأسئلة فيه (15) سؤالاً ، (10) أسئلة في المجموعة الأولى ، و (5) أسئلة في المجموعة الثانية.

ويمكن تقسيم أنواع أسئلة السنة النبوية إلى الأقسام الآتية :

القسم الأول : السؤال عن معنى السنة و أقسامها[38].

ومن الأمثلة على ذلك : سؤال :» السنة المطهرة ومدى وجوبها على الفرد المسلم؛ لأني وبصفتي مصري الجنسية وعلى ما سمعت من آراء من الكثير من علماء الدين في مصر بأن السنة بصفة عامة هي أقوال وأفعال للرسول عليه الصلاة والسلام إن فعلتها فسوف يكون لي بها ثواب من الله سبحانه وتعالى، وإن تخليت عنها فلن أحرم من ثوابها ولا يكون علي ذنب أو إثم، مما دفعني للكتابة إليك التضارب الكبير الذي أجده بين ما تعلمته في مصر وبين ما أسمعه هنا في مكة المكرمة وما أقرأه من كتب دينية ومقالات الكثير من العلماء في المملكة؟

ثانيا: إرشادي إلى بعض أسماء الكتب التي تبحث في هذا الموضوع حتى أتمكن من الحصول عليها.

الجواب : أولا: تطلق السنة ويراد بها: ما ثبت عن النبي ﷺ من أقواله وأفعاله وتقريراته وصفاته الخلقية والخلقية، وذلك عند علماء الحديث، وأما علماء أصول الفقه فيبينون الفرق بينها وبين الأدلة الأخرى: القرآن والإجماع والقياس والآثار التي من أقوال الصحابة والتابعين -رضي الله عنهم- وتطلق السنة عند الفقهاء ويراد بها: ما دل الشرع على العمل به دون إلزام فيثاب من فعله ولا يأثم من تركه مثل: صلاة الضحى وصلاة ركعتين أو أربع قبل الظهر وصوم يوم عاشوراء وثلاثة أيام من كل شهر ونحو ذلك، وهي بهذا المعنى درجة بين الفرض والمباح، وتطلق ويراد

أنه مشروع بدليل شرعي وروى حديث لا يعلم أنه كذب جاز أن يكون الثواب حقاً ، ولم يقل أحد من الأئمة أنه يجوز أن يجعل الشيء واجباً أو مستحباً بحديث ضعيف ، ومن قال هذا فقد خالف الإجماع .. فيجوز أن يروى في الترغيب والترهيب ما لم يعلم أنه كذب ، ولكن فيما علم أن الله رغب فيه أو رهب منه بدليل آخر غير هذا المجهول حاله» ينظر: مجموع الفتاوى(14/ 122، 123).

36. الإجازة : إذن في الرواية لفظاً أو كتباً. ينظر : فتح المغيث (2/ 65).

37. ينظر : فتاوى اللجنة الدائمة – 1 (4/ 371).

38. ينظر : فتاوى اللجنة الدائمة – 1 (4/ 357، 358).

بها المعنى اللغوي وهو: الطريقة، وهذا المعنى عام ولا تعارض بين معانيها، بل الاختلاف بينها اختلاف تنوع أساسه اختلاف مواقعها من العلوم واصطلاح العلماء في تلك العلوم.

ثانيا: ارجع في ذلك إلى تعريف القرآن والسنة والحديث والأثر في كتب علوم الحديث[39] وكتب أصول الفقه[40] وإلى باب صلاة التطوع وصيام التطوع ونحو ذلك من كتب الفقه»[41].

القسم الثاني : السؤال عن حجية السنة[42].

ومن الأمثلة على ذلك : سؤال :»يرى بعض الناس أن الأحاديث المروية عن طريق الآحاد غير حجة في العقيدة؛ لأنها تفيد الظن، والعقيدة لا تبنى على الظن، وينسبون هذا القول إلى إمامين من الأئمة الأربعة، ما هو تعليقكم على هذا الموضوع؟

الجواب : أحاديث الآحاد الصحيحة قد تفيد اليقين إذا احتفت بالقرائن وإلا أفادت غلبة الظن، وعلى كلتا الحالتين يجب الاحتجاج بها في إثبات العقيدة وسائر الأحكام الشرعية[43]، ولذلك أدلة كثيرة ذكرها أبو محمد علي بن حزم في مباحث السنة من كتاب [الإحكام في أصول الأحكام] ، وذكرها أبو عبد الله ابن قيم الجوزية في كتابه [الصواعق المرسلة على الجهمية والمعطلة]، منها: أن النبي ﷺ كان يرسل آحاد الناس بكتبه إلى ملوك الدول ووجهائها ككسرى وقيصر يدعوهم فيها إلى الإسلام عقيدته وشرائعه، ولو كانت الحجة لا تقوم عليهم بذلك لكونها آحاداً ما اكتفى بإرسال كتابه مع واحد؛ لكونه عبثاً ولأرسل به عدداً يبلغ حد التواتر لتقوم الحجة على أولئك في زعم من لا يحتج بخبر الآحاد في العقيدة، ومنها: إرساله ﷺ معاذا إلى اليمن والياً وداعياً إلى الإسلام عقيدة وشريعة، وبيان وجه الاستدلال به تقدم في إرساله الكتب مع آحاد الناس، إلى أمثال ذلك من أفعاله ﷺ ، وإذا أردت

39. مثل: كتاب معرفة علوم الحديث للحاكم ، والكفاية في علم الرواية للخطيب البغدادي ، وعلوم الحديث لابن الصلاح ، وتدريب الراوي للسيوطي ، وفتح المغيث للسخاوي ، ونزهة النظر لابن حجر وغيرها.

40. مثل : كتاب الإحكام في أصول الأحكام لابن حزم ، والإحكام في أصول الأحكام للآمدي ، واللمع في أصول الفقة للشيرازي ، والمستصفى من علم الأصول للغزالي ، وروضة الناظر وجنة المناظر لابن قدامة وغيرها.

41. ينظر : فتاوى اللجنة الدائمة – 1 (4/ 358).

42. ينظر : فتاوى اللجنة الدائمة – 1 (4/ 360، 366).

43. وهذا محل إجماع عند العلماء
قال ابن القيم –رحمه الله– « ومشهور معلوم استدلال أهل السنة بالأحاديث ورجوعهم إليها، فهذا إجماع منهم على القول بأخبار الآحاد، وكذلك أجمع أهل الإسلام متقدموهم ومتأخروهم على رواية الأحاديث في صفات الله تعالى وفي مسائل القدر والرؤية وأصول الإيمان والشفاعة والحوض وإخراج الموحدين من المذنبين من النار، وفي صفة الجنة والنار وفي الترغيب والترهيب والوعد والوعيد، وفي فضائل النبي-ﷺ- ومناقب أصحابه وأخبار الأنبياء المتقدمين وأخبار الرقاق وغيرها ما يكثر ذكره.» ينظر: مختصر الصواعق المرسلة (ص: 586).
ومن نقل الإجماع أيضاً ابن حزم ، وابن بطال ، وابن قدامة ، وابن دقيق العيد ، والشوكاني.
ينظر : الإحكام في أصول الأحكام (1/ 113) شرح صحيح البخاري لابن بطال (10/ 385) روضة الناظر (1/ 313) ارشاد الفحول (1/ 136).

استقصاء الأدلة ودراستها فارجع إليها في الكتابين السابقين[44].

وأما نسبة القول بما ادعوه إلى إمامين من الأئمة الأربعة فلا صحة لذلك وكلام الأئمة الأربعة في الاحتجاج بأخبار الآحاد وعملهم بذلك أمر مشهود معلوم»[45].

القسم الثالث : السؤال عن شبهات حول السنة[46] .

ومن الأمثلة على ذلك : سؤال :» في كتاب [جواهر البخاري] حديث هو: قال ﷺ : «إذا وقع الذباب في شراب أحدكم فليغمسه ثم لينزعه، فإن في أحد جناحيه داء وفي الآخر شفاء» رواه أبو هريرة رضي الله عنه يقول: بأن الذباب لا يحمل إلا الأمراض، فكيف يكون في أحد جناحيه دواء؟ يقولون: هذا لا يوافق العقل، فهل هذا الحديث صحيح؟ وبماذا نرد على هؤلاء؟

الجواب : هذا الحديث صحيح سنداً رواه البخاري[47]، وله شواهد من طريق أبي سعيد عند النسائي[48] وابن ماجه[49]، ومن طريق أنس بن مالك عند البزار[50]، ومتنه لا يتعارض مع العقل، فإن العقل لا يدرك أن في جناحي الذباب داء أو دواء، أو أن في أحدهما داء وفي الآخر شفاء، وإنما يعرف ذلك إما عن طريق تجربة أو تحليل لمادة الجناحين وإجراء تجارب، وإما عن طريق وحي إلى المعصوم، ولم يثبت عن طريق التحليل والتجارب شيء من ذلك حتى يقال:

44. ينظر : فتاوى اللجنة الدائمة – 1 (4/ 364).
ومن الأدلة التي ذكرها أهل العلم على حجية أخبار الآحاد في العقائد غير ما ذُكر :
1. قوله تعالى: (لَوْلَا نَفَرَ مِن كُلِّ فِرْقَةٍ مِّنْهُمْ طَائِفَةٌ لِّيَتَفَقَّهُوا فِي الدِّينِ) [التوبة: 122]، والطائفة تقع على الواحد فما فوقه، والإنذار إعلام بما يُفيد العلم، والتبليغ لأمور الشرع من عقيدة وغيرها بلا فرق.
2. قوله تعالى : (وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ) [الإسراء: 36] أي لا تتبعه ولا تعمل به، ولم يزل المسلمون من عهد الصحابة يقفون أخبار الآحاد ويعملون بها ويثبتون لله تعالى بها الصفات، فلو كانت لا تفيد علماً لكان الصحابة والتابعون وتابعوهم وأئمة الإسلام كلهم قد قفوا ما ليس لهم به علم.
3. حديث ابن عباس –t– ، قال سعيد بن جبير : قلت لابن عباس: إن نوفاً البَكالي يزعم أن موسى صاحبَ الخضر ليس موسى بني إسرائيل؟ فقال ابن عباس: كذب عدو الله! أخبرني أبيّ بن كعب قال: خطبنا رسول الله، ثم ذكر حديث موسى والخضر بشيء يدل على أن موسى صاحبُ الخضر ، الحديث أخرجه البخاري في صحيحه (1/ 35ح:122) .
قال الشافعي :» فابن عباس مع فقهه وورعه يُثبت خبر أبي بن كعب عن رسول الله حتى يُكَذِّبَ به امرأ من المسلمين، إذ حدثه أبي بن كعب عن رسول الله بما فيه دلالة على أن موسى بني إسرائيل صاحبُ الخضر» ، وجه الدلالة : أن مسألة أثبات أن موسى بني إسرائيل هو صاحبُ الخضر من المسائل العلمية لا العملية.

45. ينظر : الرسالة (1/ 442) الإحكام في أصول الأحكام (1/ 109) مختصر الصواعق المرسلة (ص: 578).

46. ينظر : فتاوى اللجنة الدائمة – 1 (4/ 360، 373) ، وفتاوى اللجنة الدائمة 2– (3/ 189، 191، 194، 195، 196).

47. أخرجه البخاري في صحيحه : كتاب بدء الخلق ، باب إذا وقع الذباب في شراب أحدكم فليغمسه، فإن في إحدى جناحيه داء وفي الأخرى شفاء (4/ 130ح:3320) من حديث أبي هريرة –t–.

48. أخرجه النسائي في سننه : كتاب الفرع والعتيرة ،باب الذباب يقع في الإناء (7/ 178ح:4262).

49. أخرجه ابن ماجة في سننه : كتاب الطب ، باب يقع الذباب في الإناء (2/ 1159ح:3504).

50. أخرجه البزار في مسنده (13/ 500ح:7323).

إنه معارض للحديث أو موافق[51]، إنما هو مجرد استبشاع منشؤه نفرة الطبع البشري واشمئزاز النفس الإنسانية، أما -ﷺ- فلم يعرف ذلك عن دراسة وتحليل أيضا، فإنه أمي عاش حياته في أمة أمية لا عهد لها بهذا الحكم، وإنما أخبر به -ﷺ-عن وحي من الله تعالى الذي خلق كل شيء وعلم خواصه (أَلَا يَعْلَمُ مَنْ خَلَقَ وَهُوَ اللَّطِيفُ الْخَبِيرُ) [المُلك: 14]، فإذا ثبت الحديث سنداً وجاء الخبر وحياً ممن أحاط بكل شيء علما على لسان الصادق الأمين -r- وجب الحكم بصحة الحديث، وكانت دعوى معارضة العقل له قولاً لحمته الخرص، وسداه الرجم بالغيب، فوجب اطراحها، وبذلك حصحص الحق وزهق الباطل إن الباطل كان زهوقا»[52].

القسم الرابع : السؤال عن كتب السنة[53] .

ومن الأمثلة على ذلك : سؤال : « ما هي أفضل الكتب لشرح صحيح الإمام البخاري؟

الجواب : من أفضل الشروح لصحيح الإمام البخاري كتاب (فتح الباري) للإمام ابن حجر رحمه الله»[54].

المطلب الرابع: أسئلة الحكم على الحديث.

وهذا النوع هو الأكثر سؤالاً فقد بلغ عدد الأسئلة فيه (112) سؤالاً ، (45) سؤالاً في

51. بل أثبتت الدراسات الحديثة العلمية موافقة الحديث ومن أقوى الأبحاث التي أقيمت في هذا الموضوع بحث الأستاذ الدكتور مصطفى إبراهيم حسن ، أستاذ الحشرات الطبية ، ومدير مركز أبحاث ودراسات الحشرات الناقلة للأمراض ، وكان بحثه بعنوان : « الداء والدواء في جناحي الذباب «ينظر الكتاب على الرابط الآتي : .http: / /www eajaz.org /pdf /12.pdf

وقال أبو شهبة -رحمه الله- « وقد شاء ربك العالم بما كان وما يكون أن يظهر سِرُّ هذا الحديث، وأن يتوصل بعض الأطباء إلى أن في الذباب مادة قاتلة للميكروب فبغمسه في الإناء تكون هذه المادة سَبَبًا في إبادة ما يحمله الذباب من الجراثيم التي ربما تكون عالقة به، وبذلك أصبح ما قال العلماء الأقدمون - تجويزًا - حقيقة مقررة، وإليك ما ذكره أحد الأطباء العصريين في محاضرة بجمعية الهداية الإسلامية بمصر قال:يقع الذباب على المواد القذرة المملوءة بالجراثيم التي تنشأ منها الأمراض المختلفة فينقل بعضها بأطرافه، ويأكل بعضًا آخر فتتكون في جسمه مادة سامة يسميها علماء الطب «مبعد البكتيريا» وهي تقتل كثيرًاامن جراثيم الأمراض، ولا يمكن لتلك الجراثيم أن تبقى حية أو يكون لها تأثير في جسم الإنسان في حال وجود مبعد البكتيريا هذا، وإن هناك خاصة في أحد الجناحين هي أنه يحول مبعد البكتيريا إلى ناحيته، وعلى هذا إذا سقط الذباب في شراب أو طعام وألقى الجراثيم العالقة بأطرافه، فإن أقرب مبعد لتلك الجراثيم وأول وَاقٍ منها هو مبعد البكتيريا الذي يحمله الذباب في جوفه قريبًا من أحد جناحيه، فإذا كان هناك داء فدواؤه قريب منه» ينظر : دفاع عن السنة ورد شبه المستشرقين (ص: 170) .

52. ينظر : فتاوى اللجنة الدائمة - 1 (4/ 424) ، وقد أجاب عن هذا الحديث بمعنى ما أجاب به أعضاء اللجنة : ابن قتيبة ، والطحاوي ، والخطابي ، وابن القيم ، والمعلمي. ينظر : تأويل مختلف الحديث (ص: 334،335) ، شرح مشكل الآثار (8/ 242) معالم السنن (4/ 259) زاد المعاد (4/ 103) الأنوار الكاشفة (ص:233).

53. ينظر : فتاوى اللجنة الدائمة - 1 (4/ 354، 373).

54. ينظر : فتاوى اللجنة الدائمة 2- (3/ 279) ومما يدل على أفضلية شرح الحافظ ابن حجر قول الشوكاني- رحمه الله-لما طُلب منه أن يشرح البخاري: «لا هجرة بعد الفتح»، يريد بذلك (فتح الباري) ينظر : الحطة في ذكر الصحاح (ص: 71) ، ولصحيح البخاري شروحات كثيرة من أهمها : فتح الباري للحافظ ابن رجب رحمه الله لكنه لم يكمل ، وقد وصل فيه مؤلفه إلى كتاب الجنائز ، والكواكب الدراري في شرح صحيح البخاري) للكرماني -رحمه الله- ، وعمدة القاري شرح صحيح البخاري للعيني -رحمه الله- ، وإرشاد الساري لشرح صحيح البخاري للقسطلاني

المجموعة الأولى ، و (67) سؤالاً في المجموعة الثانية.

ويمكن تقسيم أنواع أسئلة الحكم على الحديث إلى الأقسام الآتية :

القسم الأول : السؤال عن درجة حديث واحد[55].

ومن الأمثلة على ذلك : سؤال :» ما درجة حديث «صلاة النهار مثنى مثنى» ؟

الجواب : الحديث رواه أحمد في مسنده[56] وأبو داود[57] والنسائي[58] والترمذي[59] وابن ماجه[60] في سننهم عن ابن عمر -رضي الله عنهما- بلفظ: «صلاة الليل والنهار مثنى مثنى » قال الهيثمي: حديث صحيح رواته كلهم ثقات[61]، وقول الدارقطني: ذكر النهار مزيد على الروايات فهو وهم من البارقي- ممنوع؛ لأنه ثقة احتج به مسلم وزيادة الثقة مقبولة)[62] . اهـ.»[63].

55. ينظر : فتاوى اللجنة الدائمة - 1 (4/ 420، 421، 424، 429، 433، 438، 443، 449، 450، 461، 465، 467، 468، 470، 472، 477، 482، 483) وفتاوى اللجنة الدائمة 2-(3/ 207، 209، 211،213، 214، 215، 216، 217، 219، 220، 223، 224، 227، 233، 235، 236، 237، 244، 245، 248، 249، 253، 256، 267، 269، 273).

56. ينظر: المسند (8/ 410ح: 4791).

57. ينظر : سنن أبي داود ، أبواب التطوع وركعات السنة ، باب صلاة النهار (2/ 465،466ح: 1295).

58. ينظر : المجتبى ، كتاب قيام الليل وتطوع النهار، باب كيف صلاة الليل (3/ 227ح: 1666).

59. ينظر : جامع الترمذي ، أبواب السفر ، باب : أن صلاة الليل والنهار مثنى مثنى (1/ 734ح:597).

60. ينظر :سنن ابن ماجة ، كتاب إقامة الصلاة والسنة فيها ، باب ما جاء في صلاة الليل والنهار مثنى مثنى(1/ 419ح1322) ، وأخرجه أيضا : ابن ابي شيبة في مصنفه (2/ 74ح: 6634) ، والبخاري في التاريخ الكبير(1/ 285) ، وابن خزيمة في صحيحة (2/ 214ح:1210) وابن حبان في صحيحه (6/ 231ح: 2482).

61. لم أقف عليه في مجمع الزوائد ، ذكره المناوي في فيض القدير (4/ 221).

62. ينظر : فيض القدير (4/ 221) ، العلل (13/ 36).

63. ينظر : فتاوى اللجنة الدائمة - 1 (4/ 429)
اختلف العلماء في زيادة قوله: «والنهار» ، التي زادها علي بن عبد الله البارقي عن ابن عمر -t- على قولين :
الأول : أنها صحيحة ، فقد صححها البخاري ،وابن خزيمة وابن حبان والخطابي والبيهقي والمناوي وهي عندهم من قبيل زيادة الثقة ، وزياد الثقة مقبولة ، وعلي بن عبد الله البارقي احتج به مسلم في صحيحه ينظر : السنن الكبرى للبيهقي (2/ 487ح:4351) صحيح ابن خزيمة (2/ 214ح:1210) صحيح ابن حبان (6/ 231ح:2482)، معالم السنن (1/ 278) ، فيض القدير (4/ 221)
الثاني : أنها ضعيفة ، فقد ضعفها أحمد وابن معين والنسائي والدارقطني ينظر : مسائل الإمام أحمد (ص: 390) ، التمهيد (13/ 185) ، المجتبى للنسائي (3/ 227ح: 1666) ، العلل (13/ 36).
قال الحافظ في ابن حجر-رحمه الله- : « أكثر أئمة الحديث أعلوا هذه الزيادة، وهي قوله: «والنهار» بأن الحفاظ من أصحاب ابن عمر لم يذكروها عنه»ينظر: فتح الباري (2/ 479).
وقال شيخ الإسلام ابن تيمية -رحمه الله- « فهذا يرويه الأزدي عن علي بن عبد الله البارقي عن ابن عمر، وهو خلاف ما رواه الثقات المعروفون عن ابن عمر، فإنهم رووا ما في الصحيحين أنه سئل عن صلاة الليل فقال : « صلاة الليل مثنى مثنى فإذا خِفتَ الفجر فأوتر بواحدة « ولهذا ضعف الإمام أحمد وغيره من العلماء حديث البارقي . ولا يقال هذه زيادة من الثقة، فتكون مقبولة لوجوه :
أحدها : أن هذا متكلم فيه ، الثاني : أن ذلك إذا لم يخالف الجمهور، وإلا فإذا انفرد عن الجمهور ففيه قولان في مذهب أحمد وغيره ، الثالث : أن هذا إذا لم يخالف المزيد عليه، وهذا الحديث قد ذكر ابن عمر : أن رجلا سأل النبي -r-عن صلاة الليل فقال : « صلاة الليل مثنى مثنى، فإذا خفت الصبح» ، ينظر : ، مجموع الفتاوى (21/ 289) ، فتح الباري لابن رجب (9/ 98).

القسم الثاني : السؤال عن درجة أكثر من حديث[64].

ومن الأمثلة على ذلك : سؤال « ما هي درجات الأحاديث التالية:

(أ) «إن الله تعالى يحب الفقير المتعفف أبا العيال» .

(ب) «إن الله تعالى يحب الحيي المتعفف، ويبغض البذيء السائل الملحف» .

(ج) «ليس الغنى عن كثرة العرض، ولكن الغنى غنى النفس» .

(د) «من تزوج فقد أحرز شطر دينه، فليتق الله في الشطر الثاني» .

(هـ) «النظرة سهم مسموم من سهام إبليس، فمن تركها خوفا من الله تعالى أعطاه الله تعالى إيمانا يجد حلاوته في قلبه» .

الجواب : الحديث رقم (أ) : رواه ابن ماجه، عن عمران بن حصين، عن النبي -ﷺ- بلفظ: «إن الله يحب عبده المؤمن الفقير المتعفف أبا العيال»[65] ، وفي سنده حماد بن عيسى الجهني، قال الذهبي: ضعفوه[66]، وموسى بن عبيدة الربذي، قال في [الكشاف] : ضعفوه[67]، وفي [الضعفاء] عن أحمد: لا تحل الرواية عنه[68]، وفي سنده أيضا القاسم بن مهران لم يسمع من عمران بن حصين[69]، وقال الحافظ العراقي: سنده ضعيف[70]، وقال السخاوي: لكن له شواهد[71]، ورمز له السيوطي في كتابه [الجامع الصغير] برامز الحسن[72]

والحديث رقم (ب) : رواه البزار عن أبي هريرة عن النبي -ﷺ- أنه قال: «لا يؤمن عبد حتى يأمن جاره بوائقه، ومن كان يؤمن بالله واليوم الآخر فليقل خيرا أو ليصمت، إن الله يحب الحيي الحليم المتعفف ويبغض البذيء الفاجر السائل

والحديث مخرّج في الصحيحين من حديث ابن عمر دون زياد «والنهار» أخرجه البخاري في صحيحه : أبواب الوتر ، باب ما جاء في الوتر(2/ 24ح:990) ، ومسلم في صحيحه : كتاب صلاة المسافرين وقصرها، باب صلاة الليل مثنى مثنى، والوتر ركعة من آخر الليل (1/ 516ح:749) .

64. ينظر : فتاوى اللجنة الدائمة – 1 (4/ 420، 428، 434، 454، 466، 484) وفتاوى اللجنة الدائمة 2-(3/ 207، 221، 225، 254، 260، 273).

65. ينظر : سنن ابن ماجة (2/ 1380ح: 4121) وأخرجه أيضا : العقيلي في الضعفاء (3/ 474) والطبراني في معجمه الكبير (18/ 242ح: 607) والبيهقي في شعب الإيمان (13/ 107ح: 10028) جميعهم من طريق موسى بن عبيدة بهذا الإسناد.
وله طريق آخر أخرجه :ابن عدي في الكامل (7/ 360) والطبراني في معجمه الكبير(18/ 186ح:441) وأبونعيم في الحلية (2/ 282) من طريق محمَّد بن الفضل، عن زيد العمي، عن محمَّد بن سيرين، عن عمران حصين به ، وإسناده واهٍ فيه محمد بن الفضل كذاب ينظر : الجرح والتعديل (8/ 57) الكامل(7/ 255) ميزان الاعتدال (4/ 6)، الكاشف(2/ 210).

66. ينظر: الكاشف (1/ 350) وقال عنه الحافظ ابن حجر :»ضعيف»ينظر: التقريب (ص: 552).

67. ينظر : الكاشف (2/ 306).

68. ينظر: الضعفاء (4/ 160).

69. ينظر : الضعفاء (3/ 474).

70. ينظر: فيض القدير(2/ 294) ، وضعفه أيضاً العقيلي والبوصيري والألباني ينظر : الضعفاء (3/ 474) مصباح الزجاجة (4/ 216) السلسة الضعيفة (1/ 129)

71. ينظر المقاصد الحسنة (ص:210).

72. ينظر: الجامع الصغير (1/ 157ح:1887).

الملـح»[73]، وقـال الهيثمـي في [مجمـع الزوائـد] بعـد ذكـره: فيـه محمـد بـن كثـير وهـو ضعيـف جـدا[74]، وذكـر روايـة الطـبراني لـه عـن ابـن مسـعود -رضي الله عنـه- [75]، ثـم قـال: فيـه سـوار بـن مصعـب وهـو مـتروك. اهـ[76]، لكـن الجملـة الأولى[77] والجملـة الثانيـة[78] ثابتتـان في الصحيحـين.

الحديـث رقـم (ج) : رواه البخـاري[79] ومسـلم[80] وأبـو داود[81] والنسـائي[82] والترمـذي[83]، عـن أبي هريـرة -رضي الله عنـه- مرفوعـا بلفـظ: «ليـس الغنى عـن كثـرة العـرض إنـما الغنـى غنـى النفـس » .

الحديـث رقـم (د) : أخرجـه ابـن الجـوزي في [العلـل] عـن أنـس -رضي الله عنـه- مرفوعـا، وقـال: لا يصـح[84]، ورواه الطـبراني في معاجمـه عـن أنـس مرفوعـا بلفـظ: «مـن تـزوج فقـد اسـتكمل نصـف الإيـمان فليتـق الله في النصـف الباقـي[85]» قـال الحافـظ العراقـي: سـنده ضعيـف[86]، ورواه الحاكـم في [المسـتدرك] عـن أنـس-رضي الله عنـه- مرفوعـا بلفـظ: «مـن رزقـه الله امـرأة صالحـة فقـد أعانـه الله على شـطر دينـه فليتـق الله في الشـطر الباقـي[87]» ورمز لـه السـيوطي في [الجامـع الصغـير] بالصحـة[88].

الحديـث رقـم (هـ) : رواه الطـبراني بسـنده عـن عبـد الله بـن مسـعود -رضي الله عنـه-: أن النبـي -ﷺ-

73. ينظر:مسند البزار (16/ 215ح:9362).

74. ينظـر : مجمـع الزوائـد (8/ 76) ميـزان الاعتـدال(4/ 17) لسـان الميـزان(5/ 351).

75. ينظر: المعجم الكبير للطبراني (10/ 196ح:10442).

76. ينظـر: مجمـع الزوائـد (8/ 169) ميـزان الاعتـدال(2/ 246) لسـان الميـزان(3/ 128).

77. ينظـر: صحيـح مسـلم ، كتـاب الإيمان،بـاب بيـان تحريـم إيـذاء الجـار(1/ 68ح:46) مـن حديـث أبـي هريـرة -t-.

78. ينظـر: صحيـح البخـاري ،كتـاب الأدب، بـاب: مـن كان يؤمـن باللـه واليـوم الآخـر فـلا يـؤذ جـاره (8/ 11/ 6018) ، وصحيـح مسـلم،كتاب الإيمـان، بـاب الحـث علـى إكـرام الجـار والضيـف، ولـزوم الصمـت إلا عـن الخيـر وكـون ذلـك كلـه مـن الإيمان(1/ 68ح:47)مـن حديـث أبـي هريـرة -t-

79. ينظـر: صحيـح البخـاري ،كتـاب الرقـاق ، بـاب الغنـى غنـى النفـس(8/ 95ح:6446).

80. ينظر: صحيح مسلم ، كتاب الزكاة ، باب ليس الغنى عن كثرة العـرض(2/ 726ح:1051).

81. لـم أقـف عليـه فـي السـنن ولافـي مصـادر التخريـج المعتمدة ولعلـه وهـم ينظـر : تحفـة الأشـراف (9/ 437)، (10/ 170)، (10/ 199).

82. ينظر : السنن الكبرى ، كتاب الرقائق(10/ 283ح:11786).

83. ينظـر: جامـع الترمـذي ، أبـواب الزهـد ، بـاب مـا جـاء أن الغنـى غنـى النفـس (4/ 164ح:2373).

84. ينظـر : العلـل(2/ 122(1005) وإسـناده ضعيـف فيـه يزيـد الرقاشـي ينظـر: التقريـب (ص:599) الكاشـف(2/ 380).

85. ينظـر: المعجـم الأوسـط (1/ 294ح:972)، ولـم أقـف عليـه فـي المعجـم الكبيـر والصغيـر المطبـوع ، وقـد ذكـر المنـاوي أن الطيرانـي رواه فـي معاجمـه الثـلاث ينظـر: فيـض القديـر (6/ 103) وإسـناده ضعيـف ، فيـه يزيـد الرقاشـي وجابـر بـن يزيـد الجعفـي وكلاهمـا ضعيف.ينظـر: النقريـب (ص:877) الكاشـف(1/ 288).

86. ينظر: فيض القدير (6/ 103).

87. ينظـر : المسـتدرك (2/ 175ح:2681) وضعـف إسـناده الحافـظ ابـن حجـر. ينظـر: فيـض القديـر (6/ 103).

88. ينظـر: الجامـع الصغيـر(2/ 328ح:8704) والحديـث ضعفـه ابـن الجـوزي ، والهيثمـي والعراقـي وابـن حجـر ينظـر: العلـل(2/ 122(1005) مجمـع الزوائـد (4/ 272) فيـض القديـر (6/ 103) فتـح البـاري(9/ 111).
وقـال لألبانـي : عـن الحديثيـن فـي صحيـح الترغيـب والترهيـب :»حسـن لغيـره» وأطـال الـكلام عنهمـا فـي السلسـة الصحيحـة .ينظـر: صحيـح الترغيـب والترهيـب (2/ 404ح:1916) السلسـلة الصحيحـة (2/ 124).

قال: «إن النظرة سهم من سهام إبليس مسموم، من تركها بعد مخافتي أبدلته إيمانا يجد حلاوته في قلبه[89]»[90]

القسم الثالث : السؤال عن درجة حديث في كتاب[91].

ومن الأمثلة على ذلك : سؤال: «في صفحة 296 من كتاب [اقتضاء الصراط المستقيم لمخالفة أصحاب الجحيم] حديث يقول: «ما ساء عمل أمة قط إلا زخرفوا مساجدهم» ، فما مدى صحة هذا الحديث؟

الجواب : هذا الحديث رواه ابن ماجه، عن ابن عمر عن النبي -ﷺ-[92] وهو حديث ضعيف؛ لأن في سنده جبارة بن المغلس، وهو ضعيف[93]»[94]

القسم الرابع : السؤال عن درجة حديث في مجلة أو جريدة أو مقال أو تلفاز أو تقويم[95] .

ومن الأمثلة على ذلك : سؤال :» وجدت حديثا بهذا النص في جزء من مجلة فهل ورد حديث بهذا النص، وهو حديث قدسي عن الله تبارك وتعالى: «إنني والجن والإنس في نبأ عظيم، أخلق ويعبد غيري، وأرزق ويشكر سواي» .

الجواب : ذكر في كتاب [الإتحافات السنية] ، عن معاذ -رضي الله عنه-عن النبي -ﷺ-قال: «قال الله تبارك وتعالى: إني والجن والإنس في نبأ عظيم، أخلق ويعبد غيري، وأرزق ويشكر غيري[96]»[97].

القسم الخامس : السؤال عن عبارة أو مقولة هل

89. ينظر: المعجم الكبير(10/ 173ح:10362) وإسناده ضعيف جداً ، فيه عبدالرحمن بن إسحاق الواسطي ضعيف.ينظر: التقريب(ص:336) الكاشف (1/ 620) ، والحديث ضعفه المنذري والألباني ينظر: الترغيب والترهيب (3/ 34) والسلسلة الضعيفة (3/ 34). وأخرجه أيضاً الحاكم في المستدرك (4/ 349ح:7875) والقضاعي في مسند الشهاب (1/ 195ح:292) من طريق عبدالرحمن بن إسحاق الواسطي لكن من حديث أبي حذيفه -t- .

90. ينظر : فتاوى اللجنة الدائمة – 1 (4/ 441)

91. ينظر : فتاوى اللجنة الدائمة – 1 (4/ 416، 440، 445، 448، 471، 473، 486) وفتاوى اللجنة الدائمة 2-(3/ 208، 218، 228، 233، 238، 244، 252، 270، 271، 285).

92. ينظر: سنن ابن ماجة ، كتاب المساجد والجماعات ، باب تشييد المساجد(1/ 244/ ح:741) من حديث عمر بن الخطاب -t- عنه كما في المطبوع لا من حديث ابن عمر -رضي الله عنه- ، وقد أخرجه أيضاً أبويعلى كمافي مصباح الزجاجة (1/ 94) وأبونعيم في الحلية (4/ 125) والرافعي في تاريخ قزوين (3/ 29، 30) جميعهم من طريق جبارة بن المغلس عن عبد الكريم بن عبد الرحمن، عن أبي إسحاق، عن عمرو بن ميمون، عن عمر بن الخطاب -رضي الله عنه- به.

93. ينظر: التقريب (ص:137) الكاشف (1/ 289).

94. ينظر : فتاوى اللجنة الدائمة – 1 (4/ 431)

95. ينظر : فتاوى اللجنة الدائمة – 1 (4/ 451، 456، 460، 463، 475) وفتاوى اللجنة الدائمة 2-(3/ 215، 216، 222، 226، 250، 256، 277، 282).

96. ينظر: الإتحافات السنية (ص: 68) وأخرجه الطبراني في مسند الشاميين (2/ 93ح:974) ومن طريقه ابن عساكر في تاريخ دمشق (17/ 77) والبيهقي في شعب الإيمان (6/ 310ح:4243) والديلمي في الفردوس (3/ 166ح: 4439) جميعهم من طريق بقية بن الوليد،عن صفوان بن عمرو، عن عبد الرحمن بن جبير بن نفير، وشريح بن عبيد الحضرميان، عن أبي الدرداء -t- ، وإسناده منقطع؛ لأن عبد الرحمن بن جبير وشريح من عبيد لم يدركا أبا الدرداء ، والحديث ضعفه المناوي والسيوطي والألباني ينظر: فيض القدير(4/ 469)الجامع الصغير(2/ 135ح:6008) والسلسة الضعيفة (5/ 393).

97. ينظر : فتاوى اللجنة الدائمة – 1 (4/ 465)

هي حديث أم لا[98]؟.

ومن الأمثلة على ذلك : سؤال :» يرجى بيان من قائل هذه العبارة، فمدرسون يقولون: حديث شريف وآخرون يقولون: قول أحد الصحابة، «علموا أولادكم الرماية والسباحة وركوب الخيل» فآمل أن ترسل لنا الجواب الصحيح وبسند صحيح، وجزاكم الله خيرا.

الجواب : الحديث رواه البيهقي عن ابن عمر -رضي الله عنهما- عن النبي -ﷺ-بلفظ: «علموا أبناءكم السباحة والرمي والمرأة المغزل[99]» .

ورواه الديلمي في [مسند الفردوس] ، عن جابر عن النبي -ﷺ- بلفظ: «علموا بنيكم الرمي، فإنه نكاية العدو[100]» ، وفي سنده عبد الله بن عبيدة أورده الذهبي في [الضعفاء] ، وقال: ضعيف، ووثقه غير واحد[101]، وفيه أيضا منذر بن زياد، قال فيه الدارقطني: متروك[102]، ورواه ابن منده في [المعرفة] ، وأبو موسى في [الذيل] ، والديلمي في [مسند الفردوس] عن بكر بن عبد الله بن الربيع الأنصاري عن النبي -r- بلفظ: «علموا أبناءكم السباحة والرماية، ونعم لهو المرأة في بيتها المغزل، وإذا دعاك أبواك فأجب أمك[103]» .

وفي سنده سليم بن عمرو الأنصاري، قال الذهبي في [الميزان] : روى عنه علي بن عياش خبرا باطلا وساق هذا الحديث[104] ؛ لكن تعلم الرماية جاء فيه أحاديث صحيحة تدل على شرعيته، وهو داخل في عموم قوله تعالى: (وَأَعِدُّوا لَهُم مَّا اسْتَطَعْتُم مِّن قُوَّةٍ) [الأنفال:60] [105].

القسم السادس : السؤال عن درجة الحديث ومن رواه[106].

ومن الأمثلة على ذلك : سؤال :» ما صحة هذا الحديث: «أطب مطعمك تكن مجاب الدعوة» ومن رواه؟

الجواب : هذا الحديث جزء من حديث عن عبد الله بن عباس -رضي الله عنهما-، ولفظه: «تليت هذه الآية عند رسول الله -ﷺ-: فقام سعد بن أبي وقاص -رضي الله عنه- فقال: يا رسول الله، ادع الله أن يجعلني مستجاب الدعوة. فقال: يا سعد، أطب مطعمك، تكن مستجاب الدعوة، والذي

98. ينظر : فتاوى اللجنة الدائمة – 1 (4/ 426، 427، 467) وفتاوى اللجنة الدائمة 2-(3/ 235، 246، 254، 268، 271، 276).

99. ينظر: شعب الإيمان (11/ 135ح:8297) وإسناده ضعيف ، فيه عبيد الله العطار، قال البيهقي عنه عقب إخراجه الحديث : « عبيدالعطار منكر الحديث « ينظر: ميزان الاعتدال(3/ 18) لسان الميزان (4/ 117).

100. ينظر : الفردوس(3/ 11ح:4007) وقد حكم عليه الألباني بالوضع ينظر: السلسة الضعيفة(8/ 336).

101. ينظر : فيض القدير (4/ 328) ميزان الاعتدال(2/ 459).

102. ينظر: ميزان الاعتدال(2/ 93).

103. لم أقف عليه في معرفة الصحابة لابن منده والفردوس للديلمي المطبوعين ، ذكره عنهم المناوي ينظر : فيض القدير (4/ 327).

104. ينظر: ميزان الاعتدال (2/ 231).

105. ينظر : فتاوى اللجنة الدائمة – 1 (4/ 436)

106. ينظر :فتاوى اللجنة الدائمة – 1 (4/ 422، 432) وفتاوى اللجنة الدائمة 2-(3/ 265، 281).

نفس محمد بيده إن العبد ليقذف بلقمة الحرام في جوفه فلا يقبل منه عمل أربعين يوما، وأيما عبد نبت لحمه من السحت والربا، فالنار أولى به » رواه الطبراني في (الأوسط)[107] وهو حديث ضعيف. لكن معنى هذا الحديث ثابت في أحاديث أخر، كالحديث الذي في (صحيح مسلم) رحمه الله عن أبي هريرة -رضي الله عنه- قال: قال رسول الله -ﷺ- : «ثم ذكر الرجل يطيل السفر أشعث أغبر يمد يديه إلى السماء: يا رب يا رب، ومطعمه حرام ومشربه حرام وملبسه حرام وغذي بالحرام فأنى يستجاب لذلك»[108][109].

القسم السابع : السؤال عن لفظين لحديث أيهما أصح .

ومثال ذلك : سؤال :» ما هو الصحيح أن الحديث النبوي الشريف هو «الطهور ماؤه الحل طعامه» أو «الطهور ماؤه الحل ميتته» .

الجواب : الصحيح هو « الطهور ماؤه الحل ميتته »[110]

المبحث الثاني : الملامح العامة لمنهج المفتين من أعضاء اللجنة الدائمة في أجوبتهم على أسئلة الحديث

من خلال النظر إلى أجوبة المفتين من أعضاء اللجنة الدائمة على أسئلة الحديث يمكن أن تستخلص الملامح العامة لمنهجهم في أجوبتهم على أسئلة الحديث من خلال المطالب الآتية :

المطلب الأول : الإجابة المباشرة دون الإحالة على كتب الحديث[111].

ومن الأمثلة على ذلك : سؤال :»ما تفسير حديث -ﷺ-: «إن المرأة خلقت من ضلع أعوج»، وما المقصود بالاعوجاج؟

الجواب : معناه: أن المرأة لا تخلو من اعوجاج في أخلاقها كالضلع، فمن أراد كمالها لم يستطع ذلك إلا بطلاقها، فالمشروع له: الصبر والتغاضي عن بعض الاعوجاج، مع الاستمرار في النصيحة والتوجيه»[112].

المطلب الثاني : النقل عن كتب الحديث والإحالة

107. ينظر: المعجم الأوسط(6/ 310ح:6495)وإسناده ضعيف، فيه الحسن بن عبد الرحمن الاحتياطي ويقال :الحسين ، مجمع على ضعفه وقد تقردبه .ينظر: ميزان الاعتدال(1/ 502) لسان الميزان (2/ 218).

108. ينظر: صحيح مسلم ، كتاب الزكاة ، باب قبول الصدقة من الكسب الطيب وتربيتها(2/ 703ح:1015).

109. ينظر :فتاوى اللجنة الدائمة – 2 (3/ 259).

110. ينظر : فتاوى اللجنة الدائمة 2-(3/ 225) ، والحديث أخرجه أبوداود في سننه : كتاب الطهارة ، باب الوضوء بماء البحر(1/ 21ح:83) ، والنسائي في سننه: كتاب الطهارة ، باب ماء البحر(1/ 50ح:59) ، والترمذي في جامعه: أبواب الطهارة ، باب ما جاء في ماء البحر أنه طهور(1/ 125ح:69) ، وابن ماجة في سننه: كتاب الطهارة وسننها ، باب الوضوء بماء البحر(1/ 136ح: 386).

111. ينظر : فتاوى اللجنة الدائمة – 1 (4/ 354 ، 355، 357، 360، 367، 368، 369، 370، 372، 406، 414، 419، 420، 424، 425، 428، 429، 431، 440، 462، 463، 464، 466، 471، 472، 481، 482) وفتاوى اللجنة الدائمة 2-(3/ 189، 190، 191، 193، 195، 196، 199، 200 ، 201، 202، 203، 204، 205، 210، 211، 213، 214، 216، 218، 219، 220، 221، 222، 223، 224، 226، 230، 235، 239، 240، 244، 251، 252، 254، 259، 266، 269، 271، 273، 278، 279، 280، 286).

112. ينظر : فتاوى اللجنة الدائمة – 1 (4/ 405) .

عليها .

ويمكن تقسيم هذه الطريقة إلى الأقسام الآتية :

القسم الأول : الاقتصار في الإجابة في النقل عن كتب الحديث[113].

ومن الأمثلة على ذلك : سؤال :» ما مدى صحة الحديث الذي ورد: «إذا رأيتم الرجل يعتاد المسجد فاشهدوا له بالإيمان» أو كما ورد؟

الجواب: هذا الحديث رواه الإمام أحمد[114] والترمذي[115] وابن ماجه[116] وابن خزيمة[117] وابن حبان[118] والحاكم[119] والبيهقي[120]، عن أبي سعيد الخدري عن النبي -ﷺ-، وقال الترمذي فيه: حسن غريب[121]، وقال الحاكم: ترجمة صحيحة مصرية[122]، وتعقبه الذهبي بأن فيه دراج بن سمعان[123]، وهو كثير المناكير[124]، وقال مغلطاي في [شرح سنن ابن ماجه] : حديث ضعيف[125]، ورمز له السيوطي في كتابه [الجامع الصغير] براموز الصحة[126] وقال الإمام أحمد: حديث دراج منكر[127]، وقال الدارقطني في موضع: دراج ضعيف[128]، وفي آخر: دراج متروك[129]. وهو في روايته عن أبي الهيثم[130] أشد ضعفاً من روايته عن غيره»[131][132].

القسم الثاني : الإجابة المباشرة ثم النقل من كتب

113. ينظر : فتاوى اللجنة الدائمة – 1 (4/ 371، 404، 406، 411، 420، 426، 427، 429، 434، 435، 444، 450، 465، 482) وفتاوى اللجنة الدائمة 2-(3/ 219، 225، 233، 253، 254، 268، 269، 274، 276، 281، 283).

114. ينظر : المسند (18/ 251ح: 11725).

115. ينظر : جامع الترمذي ، أبواب الإيمان، باب ما جاء في حرمة الصلاة (4/ 308ح:2617).

116. ينظر : سنن ابن ماجة ، كتاب المساجد والجماعات، باب لزوم المساجد وانتظار الصلاة(1/ 263ح:802).

117. ينظر : صحيح ابن خزيمة(1/ 263ح:802).

118. ينظر : صحيح ابن حبان(5/ 6ح:1721).

119. ينظر: فيض القدير(1/ 357) ولفظ الحاكم في المستدرك (1/ 332) «هذه ترجمة للمصريين لم يختلفوا في صحتها وصدق رواتها غير أن شيخي الصحيح لم يخرجاه».

120. ينظر: السنن الكبرى(5/ 531ح:5053).

121. ينظر: جامع الترمذي(4/ 308).

122. ينظر: المستدرك (1/ 332) ولفظه :» هذه ترجمة للمصريين لم يختلفوا في صحتها وصدق رواتها غير أن شيخي الصحيح لم يخرجاه».

123. هو دراج بن سمعان ، يقال: اسمه عبد الرحمن ودراج لقب، أبو السمح القرشي السهمي المصري القاص، مولى عبد الله بن عمرو بن العاص ينظر: تهذيب الكمال (8/ 477) ، وقد ضعفه النسائي وأبو حاتم الرازي و العقيلي ينظر: الضعفاء والمتركون للنسائي(ص:39) والجرح والتعديل(3/ 443) والضعفاء للعقيلي (2/ 43)

124. ينظر: المستدرك (1/ 332).

125. ينظر: شرح مغلطاي المسمى الإعلام بسنته عليه السلام (1/ 1345).

126. ينظر : الجامع الصغير(1/ 1345)

127. ينظر: العلل ومعرفة الرجال رواية ابنه عبدالله (3/ 116) وسؤالات أبي داود(ص:247) والجرح والتعديل(3/ 443).

128. ينظر: سؤالات الحاكم للدارقطني (ص: 170).

129. ينظر: سؤالات البرقاني للدارقطني (ص: 29).

130. هو سليمان بن عمرو بن عبد أو عبيد الليثي [العتواري] أبو الهيثم المصري ثقة ينظر: التقريب (ص: 253).

131. ينظر : الكامل (4/ 10) وتهذيب الكمال (8/ 479) والكاشف(1/ 383) والتقريب(ص: 201)

132. ينظر : فتاوى اللجنة الدائمة – 1 (4/ 443) والحديث إسناده ضعيف ،فيه دارج بن سمعان ضعيف لاسيما في روايته عن أبي الهيثم .

الحديث لما يعضد الإجابة[133].

ومن الأمثلة على ذلك : سؤال :» ما درجة صحة هذا الحديث: قال رسول الله -ﷺ-: «أنا خير الناس لشرار أمتي) . قال الصحابة -رضي الله عنهم- : أنت لشرارهم فكيف لخيارهم؟ قال -ﷺ-: «خيارهم يدخلون الجنة بأعمالهم، وشرارهم يدخلون الجنة بشفاعتي»[134]؟

الجواب : الحديث المذكور لا يصح عن النبي -ﷺ-؛ لأنه قد تفرد به يحيى بن بسطام وهو ضعيف.

قال ابن حبان: لا تحل الرواية عنه؛ لأنه داعية إلى القدر، ذكر ذلك في كتاب (الجرح والتعديل) [135] ، وفي سنده جميع بن ثوب، قال في (لسان الميزان) عنه: متروك[136]. وقال البخاري[137] والدارقطني[138] وغيرهما[139]: منكر الحديث»[140].

القسم الثالث : الإحالة على كتب الحديث.

أحال أعضاء اللجنة الدائمة في أجوبتهم على أسئلة الحديث على عدد من كتب الحديث ، وهذه الكتب هي: جامع العلوم والحكم للحافظ ابن رجب، فتح الباري شرح صحيح البخاري للحافظ ابن حجر، مقدمة ابن الصلاح ، نخبة الفكر ونزهة النظر وكلاهما للحافظ ابن حجر، كشف الخفاء ومزيل الإلباس عما اشتهر من الأحاديث على ألسنة الناس للعجلوني.

ويمكن تقسيم طريقة الإحالة إلى تلك الكتب إلى طريقين :

الطريق الأول : الإحالة على كتب الحديث بعد الإجابة على السؤال.

وقد استخدم أعضاء اللجنة الدائمة بعض العبارات في الإحالة ، ومن هذه العبارات ما يلي :

- « ونوصيك بمراجعة كتاب جامع العلوم والحكم للحافظ ابن رجب في شرح هذا الحديث»[141].
- « وراجع في ذلك فتح الباري وفتح المجيد لمزيد الفائدة»[142].

133. ينظر : فتاوى اللجنة الدائمة – 1 (4/ 402، 403، 418، 440، 454، 458، 461، 470، 474، 476، 483، 484، 487)و فتاوى اللجنة الدائمة 2-(3/ 194، 198، 207، 213، 221، 233، 235، 236، 237، 238، 244، 246، 248، 264، 267، 270، 272).

134. أخرجه الطبراني في المعجم الأوسط (6/ 179ح: 6125) عن محمد بن زكريا الغلابي قال: نا يحيى بن بسطام الأصفر قال: نا محمد بن عثمان القرشي، عن جميع بن ثوب، عن خالد بن معدان، عن أبي أمامة قال: خرج علينا رسول الله -r- فقال: «أنا خير الناس لشرار أمتي» قلنا: يا رسول الله، فكيف أنت لخيارها؟ قال: «أما خيار أمتي فيدخلون الجنة بأعمالهم، وأما شرارهم فيدخلون الجنة بشفاعتي»
وقال الطبراني : «لا يروى هذا الحديث عن أبي أمامة إلا بهذا الإسناد، تفرد به يحيى بن بسطام «.

135. ينظر: المجروحين (18/ 471).

136. لم أقف عليه من قول الحافظ ابن حجر بل نقله عن النسائي ينظر: لسان الميزان(2/ 134)

137. ينظر : التاريخ الكبير(2/ 243).

138. ينظر: الضعفاء والمتروكون (1/ 261).

139. قال عنه أبوحاتم الرزاي :» منكر الحديث يكتب حديثه ولا يحتج به» ينظر: الجرح والتعديل(2/ 551).

140. ينظر: فتاوى اللجنة الدائمة 2-(3/ 217).

141. ينظر : فتاوى اللجنة الدائمة – 1 (4/ 400).

142. ينظر : فتاوى اللجنة الدائمة – 1 (4/ 432).

- « وننصحك بالرجوع إلى قراءة مصطلح الحديث، ونخص من ذلك مقدمة ابن الصلاح ، ونخبة الفكر لابن حجر وشرحها نزهة النظر له أيضاً »[143].
- « وننصحك بالرجوع إلى الجزء الثاني من كشف الخفاء ومزيل الإلباس عما اشتهر من الأحاديث على ألسنة الناس للعجلوني لتعرف مزيداً من العلم في الموضوع»[144].
- « ويمكنك الرجوع إلى كشف الخفاء لمزيد الإيضاح»[145].

الطريق الثاني : النقل عن كتاب في الحديث ، والإحالة بعده على كتاب آخر في االحديث.

ومثال ذلك : سؤال : « ما هي مرتبة ابن إسحاق بن يسار بين المحدثين؟ هل هو ثقة أم لا؟.

الجواب : قال الحافظ ابن حجر العسقلاني في [تقريب التهذيب] ما نصه: محمد بن إسحاق بن يسار أبو بكر المطلبي، مولاهم المدني، نزيل العراق، إمام المغازي صدوق يدلس، ورمي بالتشيع والقدر، من صغار الخامسة، مات سنة خمسين ومائة ويقال بعدها؛ وقد بسط ترجمته في [تهذيب التهذيب] فراجع ذلك إن شئت؛ لتمام الفائدة»[146].

143. ينظر : فتاوى اللجنة الدائمة – 1 (4/ 447).

144. ينظر : فتاوى اللجنة الدائمة – 1 (1/ 741).

145. ينظر : فتاوى اللجنة الدائمة – 1 (4/ 467).

146. ينظر : فتاوى اللجنة الدائمة – 1 (4/ 371).

الخاتمة :

أحمد الله الذي مَنَّ علي بإتمام هذا البحث ، وفيما يلي أوجز ما توصلت إليه من نتائج :

1. المراد بأسئلة الحديث : كل ما يُسأل عنه العالم من طلب الإجابة مما يخص حديث النبي -ﷺ-.
2. تنوعت أسئلة الحديث في فتاوى اللجنة الدائمة ؛ وهذا الأنواع هي : أسئلة معاني الأحاديث ، وأسئلة علوم الحديث ، وأسئلة حول السنة النبوية ، وأسئلة الحكم على الحديث.
3. بلغ عدد أسئلة الحديث في فتاوى اللجنة الدائمة(184) سؤالاً ، وتفصيلها من حيث أنواع أسئلة الحدبث موضح من خلال الجدول الآتي :

م	نوع الأسئلة	العدد
1	أسئلة الحكم على الحديث	112
2	أسئلة معاني الأحاديث	38
3	أسئلة علوم الحديث	19
4	أسئلة حول السنة النبوية	15
المجموع		184

4. أنواع أسئلة معاني الأحاديث في فتاوى اللجنة الدائمة هي : السؤال عن معنى الحديث كاملاً ، والسؤال عن معنى جملة في الحديث ، والسؤال عن معنى لفظة في الحديث ، والسؤال عن معنى الحديث وكيفية تطبيقه ، والسؤال عن معنى حديثين في آن واحد.

5. أنواع أسئلة علوم الحديث في فتاوى اللجنة الدائمة هي : السؤال عن معنى مصطلحات حديثية ، والسؤال عن مختلف الحديث ، والسؤال عن رجال الحديث ، والسؤال عن حكم الاحتجاج بالحديث الضعيف ، والسؤال عن الإجازة.
6. أنواع أسئلة السنة النبوية في فتاوى اللجنة الدائمة هي : السؤال عن معنى السنة وأقسامها ، والسؤال عن حجية السنة ، والسؤال عن شبهات حول السنة ، والسؤال عن كتب السنة.
7. أنواع أسئلة الحكم على الحديث في فتاوى اللجنة الدائمة هي : السؤال عن درجة حديث واحد ، والسؤال عن درجة أكثر من حديث ، والسؤال عن درجة حديث في كتاب ، والسؤال عن درجة حديث في مجلة أو جريدة أو مقال أو تلفاز أو تقويم ، والسؤال عن عبارة أو مقولة هل هي حديث أم لا؟ ، والسؤال عن درجة الحديث ومن رواه ، والسؤال عن لفظين لحديث أيهما أصح .
8. الملامح العامة لمنهج المفتين من أعضاء اللجنة الدائمة في أجوبتهم على أسئلة الحديث هي : الإجابة المباشرة دون الإحالة على كتب الحديث ، والنقل عن كتب الحديث والإحالة عليها ، وطرق المفتين من أعضاء اللجنة الدائمة في النقل من كتب الحديث والإحالة عليها هي : الاقتصار في الإجابة في النقل عن كتب الحديث ، والإجابة المباشرة ثم النقل من كتب الحديث لما يعضد الإجابة ، والإحالة على كتب الحديث.

التوصيات :

يوصي الباحث بما يلي :

1. دراسة أسئلة التفسير وعلوم القرآن في فتاوى اللجنة الدائمة.
2. دراسة أسئلة الفقه في فتاوى اللجنة الدائمة.
3. دراسة الفوائد التربوية التي تضمنتها أجوبة فتاوى اللجنة الدائمة.

والله تعالى أعلم

وصلى الله وسلم على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

ابن أبي شيبه، عبدالله بن محمد الكوفي. (د.ت). المصنف في الأحاديث والآثار، تحقيق : محمد عوامة.
ابن الأعرابي، أحمد بن محمشد بن زياد بن بشر. (د.ت). المعجم، تحقيق: عبدالمحسن بن إبراهيم بن أحمد الحسيني، الدمام: دار ابن الجوزي.
ابن الجوزي، عبدالرحمن بن علي بن محمد. (د.ت). العلل المتناهية في الأحاديث الواهية، تحقيق: خليل الميس.

ط1. بيروت: دار الكتب العلمية.
ابن الصلاح، عثمان بن عبد الرحمن. (1406هـ). معرفة أنواع علوم الحديث، ويُعرف بمقدمة ابن الصلاح، تحقيق: نورالدين عتر. سوريا: دار الفكر، بيروت: دار الفكر المعاصر.
ابن بطال، علي بن خلف بن عبد الملك البكري القرطبي. (1423ه). شرح صحيح البخاري، تحقيق: أبو تميم ياسر بن إبراهيم. ط2. الرياض: مكتبة الرشد.
6ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم الحراني. (1406هـ). منهاج السنة النبوية في نقض كلام الشيعة القدرية، تحقيق: محمد رشاد سالم. ط1. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم الحراني. (1416ه). مجموع الفتاوى، تحقيق: عبد الرحمن بن محمد بن قاسم. المدينة النبوية، المملكة العربية السعودية: مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف.
ابن حبان، محمد بن حبان بن أحمد أبو حاتم التميمي البستي. (1414هـ). صحيح ابن حبان بترتيب ابن بلبان، تحقيق: شعيب الأرنؤوط. ط2. بيروت: مؤسسة الرسالة.
9ابن حجر، أحمد بن علي العسقلاني. (1379ه). فتح الباري بشرح صحيح الإمام البخاري، تحقيق: محب الدين الخطيب. بيروت: دار المعرفة.
ابن حجر، أحمد بن علي العسقلاني. (1406هـ). تقريب التهذيب، تحقيق: محمد عوامة. ط1. سوريا: دار الرشيد.
ابن حجر، أحمد بن علي العسقلاني. (1419هـ). المطالب العالية بزوائد المسانيد الثمانية. تنسيق: سعد الشثري. ط1. الرياض: دار العاصمة.
ابن حجر، أحمد بن علي العسقلاني. (1423ه). لسان الميزان، تحقيق: عبدالفتاح أبو غدة. ط1. بيروت: مكتب المطبوعات الإسلامية - دار البشائر الإسلامية.
ابن حجر، أحمد بن علي بن محمد بن أحمد العسقلاني. (1422هـ). نزهة النظر في توضيح نخبة الفكر في مصطلح أهل الأثر، تحقيق: عبد الله بن ضيف الله الرحيلي. ط1. الرياض: مطبعة سفير.
ابن حزم، علي بن أحمد بن سعيد الأندلسي القرطبي. (د.ت). الإحكام في أصول الأحكام، تحقيق: أحمد محمد شاكر. بيروت: دار الآفاق الجديدة.
ابن خزيمة، محمد بن إسحاق. (1390ه). صحيح ابن خزيمة، تحقيق : د. محمد مصطفى الأعظمي، بيروت: المكتب الإسلامي. ط1.
ابن رجب، عبد الرحمن بن أحمد ابن الحسن، السَلامي، البغدادي. (1417ه). فتح الباري شرح صحيح البخاري. تحقيق: محمود بن شعبان بن عبد المقصود وآخرون. ط1. المدينة النبوية: مكتبة الغرباء الأثرية.
ابن رجب، عبد الرحمن بن أحمد الحنبلي. (1422هـ). جامع العلوم والحكم في شرح خمسين حديثا من جوامع الكلم، تحقيق: شعيب الأرناؤوط وآخرون. ط7. بيروت: مؤسسة الرسالة.
ابن عبدالبر، يوسف بن عبدالله بن محمد النمري. (1387ه). التمهيد لما في الموطأ من المعاني والأسانيد، تحقيق: مصطفى بن أحمد العلوي ومحمد عبدالكبير البكري. المغرب: وزارة عموم الأوقاف والشؤون الإسلامية.
ابن عساكر، علي بن الحسن بن هبة الله. (1415ه). تاريخ مدينة دمشق وذكر فضلها وتسمية من حلها من الأماثل أو اجتاز بنواحيها من وارديها وأهلها، تحقيق: عمر بن غرامة العمروي. بيروت: دار الفكر.
20- ابن فارس، أحمد بن فارس بن زكرياء القزويني الرازي. (1399ه). معجم مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام محمد هارون. دار الفكر.
ابن قتيبة، عبد الله بن مسلم الدينوري. (1419هـ). تأويل مختلف الحديث. ط2. المكتب الاسلامي، مؤسسة الإشراق.
ابن قدامة، عبد الله بن أحمد بن محمد الجماعيلي المقدسي. (1423هـ). روضة الناظر وجنة المناظر في أصول الفقه على مذهب الإمام أحمد بن حنبل. ط2. مؤسسة الريّان للطباعة والنشر والتوزيع.

ابن قيم الجوزية، محمد بن أبي بكر بن أيوب بن سعد شمس الدين. (1415هـ). زاد المعاد في هدي خير العباد. ط27. بيروت: مؤسسة الرسالة.

ابن قيم الجوزية، محمد بن أبي بكر بن أيوب بن سعد شمس الدين. (1416هـ). مدارج السالكين بين منازل إياك نعبد وإياك نستعين. تحقيق: محمد المعتصم بالله البغدادي. ط3. بيروت: دار الكتاب العربي.

ابن قيم الجوزية، محمد بن أبي بكر بن أيوب بن سعد شمس الدين. (1422هـ). مختصر الصواعق المرسلة على الجهمية والمعطلة، تحقيق: سيد إبراهيم. ط1. القاهرة – مصر: دار الحديث.

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

ابن معين، أبو زكريا يحيى بن معين بن عون المري بالولاء، البغدادي. (1399ه). تاريخ ابن معين – رواية الدوري –، تحقيق: د. أحمد محمد نور سيف. ط1. مكة المكرمة: مركز البحث العلمي وإحياء التراث الإسلامي.

أبو داود، سليمان بن الأشعث السجستاني. (1430هـ). سنن أبي داود، تحقيق: شعَيب الأرنؤوط وآخرون. ط1. دار الرسالة العالمية.

أبو شُهبة، محمد بن محمد بن سويلم. (1406هـ) دفاع عن السُنَّة ورد شبه المُسْتَشْرِقِينَ والكتاب المعاصرين. ط2. القاهرة: مجمع البحوث الإسلامية.

أبو يعلى، أحمد بن علي بن المثنى الموصلي التميمي. (1404ه). مسند أبي يعلى، تحقيق: حسين سليم أسد. ط1، دمشق: دار المأمون للتراث.

الأصبهاني، أحمد بن عبد الله أبو نعيم. (1405ه). حلية الأولياء وطبقات الأصفياء. ط4، بيروت: دار الكتاب العربي.

الألباني، محمد بن ناصر الدين. (1412ه). سلسلة الأحاديث الضعيفة والموضوعة وأثرها السيء في الأمة. ط1. الرياض: مكتبة المعارف.

الألباني، محمد ناصر الدين. (1408ه). صحيح الجامع الصغير وزياته. ط3. بيروت: المكتب الإسلامي.

الألباني، محمد ناصر الدين. (1416هـ). سلسلة الأحاديث الصحيحة وشيء من فقهها وفوائدها. ط1. الرياض: مكتبة المعارف.

الأمير الصنعاني، محمد إسماعيل. (1418ه). سبل السلام الموصلة إلى بلوغ المرام، تحقيق: محمد صبحي حلاق. ط1. المملكة العربية السعودية: دار ابن الجوزي.

البخاري، محمد بن إسماعيل. (1422ه). صحيح البخاري، تحقيق: محمد زهير بن ناصر الناصر. ط1. دار طوق النجاة.

37- البخاري، محمد بن إسماعيل. (د.ت). التاريخ الكبير، تحقيق: السيد هاشم الندوي. بيروت: دار الفكر.

البرقاني، أحمد بن محمد بن أحمد بن غالب. (1404هـ). سؤالات البرقاني للدارقطني رواية الكرجي عنه، تحقيق: عبد الرحيم محمد أحمد القشقري. ط1. لاهور – باكستان: كتب خانه جميلي.

البرقاني، أحمد بن محمد بن أحمد بن غالب. (د.ت). سؤالات أبي بكر البرقاني للدارقطني في الجرح والتعديل، تحقيق: مجدي السيد إبراهيم. مكتبة القرآن للطبع والنشر والتوزيع.

البزار، أحمد بن عمرو بن عبدالخالق. (1988م). البحر الزخار المعروف بمسند البزار، تحقيق: محفوظ الرحمن زين الله وآخرون. ط1. المدينة المنورة: مكتبة العلوم والحكم.

البغدادي، أحمد بن علي بن ثابت الخطيب. (د.ت). الكفاية في علم الرواية، تحقيق: أبي عبدالله السورقي وإبراهيم حمدي المدني. المدينة المنورة: المكتبة العلمية.

البيهقي، أحمد بن الحُسَين بن عليٍّ. (1424هـ). السنن الكبرى، تحقيق: محمد عبدالقادر عطا. ط3. بيروت–لبنان: دار الكتب العلمية.

البيهقي، أحمد بن الحُسَين بن عليٍّ. (1432هـ) السنن الكبرى، تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي. ط1. مركز هجر للبحوث والدراسات العربية والإسلامية.

البيهقي، أحمد بن الحسين. (1423هـ). الجامع لشعب الإيمان، تحقيق: الدكتور عبد العلي عبد الحميد حامد، وأشرف على تحقيقه وتخريج أحاديثه: مختار أحمد الندوي . ط1. الرياض: مكتبة الرشد.

الترمذي، محمد بن عيسى بن سورة. (1998م). الجامع الكبير، تحقيق: بشار عواد معروف. بيروت: دار الغرب الإسلامي.

التميمي، عبد الرحمن بن حسن بن محمد بن عبد الوهاب بن سليمان. (1377هـ). فتح المجيد شرح كتاب التوحيد. تحقيق: محمد حامد الفقي. ط7. القاهرة، مصر: مطبعة السنة المحمدية.

الجبرين، د.عبدالرحمن بن عبدالله. (1437هـ). منهج الفتوى للجنة الدائمة للبحوث العلمية والإفتاء في المملكة العربية السعودية دراسة أصولية تطبيقية موجزة. مجلة الجمعية الفقهية السعودية ، العدد(29).

الجرجاني، عبد الله بن عدي بن عبدالله. (1409هـ). الكامل في ضعفاء الرجال، تحقيق: يحيى مختار غزواي. ط3. بيروت: دار الفكر.

49- الجزري، المبارك بن محمد. (1399هـ). النهاية في غريب الحديث والأثر، تحقيق: طاهر أحمد الزاوي ومحمود محمد الطناحي. بيروت: المكتبة العلمية.

الحاكم، محمد بن عبدالله النيسابوري. (1397هـ). معرفة علوم الحديث، تحقيق: السيد معظم حسين. ط2. بيروت: دار الكتب العلمية.

الحاكم، محمد بن عبدالله النيسابوري. (1411هـ). المستدرك على الصحيحين، تحقيق: مصطفى عبدالقادر عطا. ط1. بيروت: دار الكتب العلمية.

الحسين، د. عبداللطيف بن إبراهيم. (1433هـ). منهج التعامل مع أهل الكتاب في فتاوى اللجنة الدائمة للبحوث العلمية والإفتاء. مجلة الدراسات العقدية ، العدد (8).

الخطابي، حمد بن محمد بن إبراهيم بن الخطاب البستي. (1351هـ). معالم السنن. ط1. حلب: المطبعة العلمية.

الخطيب البغدادي، أحمد بن علي. (د.ت). تاريخ بغداد. بيروت: دار الكتب العلمية.

الدارقطني، علي بن عُمَر ابن أحمد بن مهدي. (1405هـ). العلل الواردة في الأحاديث النبوية، تحقيق وتخريج: د. محفوظ الرحمن زين الله السلفي. ط1. الرياض: دار طيبة.

الدارقطني، علي بن عمر أبو الحسن. (1404هـ). الضعفاء والمتروكون، تحقيق: د. موفق بن عبدالله بن عبدالقادر. ط1. الرياض: مكتبة المعارف.

الدارقطني، علي بن عمر بن أحمد البغدادي. (1404هـ). سؤالات الحاكم النيسابوري للدارقطني، تحقيق: موفق بن عبد الله بن عبد القادر. ط1. الرياض: مكتبة المعارف.

الدارمي، عبدالله بن عبدالرحمن أبو محمد. (1434هـ). سنن الدارمي، تحقيق: نبيل هاشم الغمري. ط1. بيروت: دار البشائر.

الديلميّ، شيرويه بن شهردار بن شيرويه بن فناخسر. (1406هـ). الفردوس بمأثور الخطاب، تحقيق: السعيد بن بسيوني زغلول. ط1. بيروت: دار الكتب العلمية.

الذهبي، محمد بن أحمد بن عثمان بن قَايْماز. (1412هـ). الموقظة في علم مصطلح الحديث، اعتنى به: عبد الفتاح أبو غُدّة. ط2. حلب: مكتبة المطبوعات الإسلامية..

الذهبي، محمد بن أحمد بن عثمان بن قايماز. (1413هـ). سير أعلام النبلاء، تحقيق: شعيب الأرناؤوط ومحمد نعيم العرقسوسي. ط9. بيروت: مؤسسة الرسالة.

الذهبي، محمد بن أحمد. (1382ه). ميزان الاعتدال في نقد الرجال، تحقيق: علي بن محمد البجاوي. بيروت: دار المعرفة.

63- الذهبي، محمد بن أحمد. (1413هـ). الكاشف في معرفة من له رواية في الكتب الستة، تحقيق: محمد عوامة. ط1. جدة: دار القبلة للثقافة الإسلامية.

الرازي، عبد الرحمن بن أبي حاتم بن إدريس. (1271هـ). الجرح والتعديل. ط1. بيروت: دار إحياء التراث العربي.

الرافعي، عبد الكريم بن محمد بن عبد الكريم. (1408هـ). التدوين في أخبار قزوين، تحقيق: عزيز الله العطاردي. دار الكتب العلمية.

66- السخاوي، محمد بن عبدالرحمن. (1403هـ). فتح المغيث شرح ألفية الحديث، ط1. بيروت: دار الكتب العلمية.

السخاوي، محمد بن عبدالرحمن. (1405هـ). المقاصد الحسنة في بيان كثير من الأحاديث المشتهرة على الألسنة. تحقيق: محمد عثمان الخشت. بيروت: دار الكتاب العربي.

السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر. (د.ت). تدريب الراوي في شرح تقريب النواوي، تحقيق: عبدالوهاب عبداللطيف. الرياض: مكتبة الرياض الحديثة.

الشافعي، محمد بن إدريس بن العباس. (1358هـ). الرسالة، تحقيق: أحمد شاكر. ط1. مصر: مكتبه الحلبي.

الشوكاني، محمد بن علي بن محمد بن عبد الله. (1419هـ). إرشاد الفحول إلي تحقيق الحق من علم الأصول، تحقيق: الشيخ أحمد عزو عناية. ط1. دمشق: دار الكتاب العربي.

الشيباني، أحمد بن محمد بن حنبل بن هلال بن أسد. (1414هـ). سؤالات أبي داود للإمام أحمد بن حنبل في جرح الرواة وتعديلهم، تحقيق: زياد محمد منصور. ط1. المدينة المنورة: مكتبة العلوم والحكم.

الشيباني، أحمد بن محمد بن حنبل بن هلال بن أسد. (1422هـ). العلل ومعرفة الرجال، تحقيق: وصي الله بن محمد عباس. ط2. الرياض: دار الخاني.

الشيباني، أحمد بن محمد بن حنبل. (1401هـ). مسائل الإمام أحمد بن حنبل رواية ابنه عبدالله. تحقيق: زهير الشاويش، ط1، بيروت: المكتب الإسلامي.

الشيباني، أحمد بن محمد بن حنبل. (1420هـ). مسند الإمام أحمد بن حنبل، تحقيق: شعيب الأرنؤوط. ط2. بيروت: مؤسسة الرسالة.

75- الطبراني، سليمان بن أحمد بن أيوب أبو القاسم. (1404هـ). المعجم الكبير. تحقيق: حمدي ابن عبدالمجيد السلفي. ط2. الموصل: مكتبة الزهراء.

الطبراني، سليمان بن أحمد بن أيوب. (1405ه). مسند الشاميين، تحقيق: حمدي بن عبد المجيد السلفي. ط1. بيروت: مؤسسة الرسالة.

77- الطبراني، سليمان بن أحمد. (1415هـ). المعجم الأوسط، تحقيق: طارق بن عوض الله بن محمد، وعبدالمحسن بن إبراهيم الحسيني. القاهرة: دار الحرمين.

الطحاوي، أحمد بن محمد بن سلامة. (1408هـ). شرح مشكل الآثار، تحقيق: شعيب الأرنؤوط. ط1. بيروت: مؤسسة الرسالة.

الطحاوي، أحمد بن محمد. (1414هـ). شرح معاني الآثار، تحقيق: محمد زهري النجار ومحمد سيد جاد الحق، راجعه ورقم كتبه وأبوابه وأحاديثه: د يوسف عبد الرحمن المرعشلي. ط1. بيروت: عالم الكتب.

العراقي، عبد الرحيم بن الحسين بن عبد الرحمن بن أبي بكر بن إبراهيم. (1423هـ). شرح التبصرة والتذكرة، تحقيق : عبد اللطيف الهميم، ماهر ياسين فحل. ط1. بيروت ، لبنان: دار الكتب العلمية.

العقيلي، محمد بن عمرو بن موسى. (1404هـ). الضعفاء الكبير، تحقيق: د. عبدالمعطي أمين قلعجي. ط1. بيروت: دار الكتب العلمية.

القرطبي، أحمد بن عمر بن إبراهيم. (1417هـ). المفهم لما أشكل من تلخيص كتاب مسلم، تحقيق: محيي الدين ديب ميستو وآخرون. ط1. دمشق – بيروت: دار ابن كثير.

القشيري، مسلم بن الحجاج بن مسلم بن ورد. (د.ت). صحيح مسلم، تحقيق: محمد فؤاد عبدالباقي، بيروت: دار إحياء التراث العربي.

84- القضاعي، محمد بن سلامة بن جعفر. (1407ه). مسند الشهاب، تحقيق: حمدي بن عبد المجيد السلفي. ط2. بيروت: مؤسسة الرسالة.

القِنَّوجي، محمد صديق خان بن حسن بن علي ابن لطف الله. (1405هـ). الحطة في ذكر الصحاح الستة. ط1. بيروت: دار الكتب التعليمية.

الكناني، أحمد بن أبي بكر بن إسماعيل. (1403هـ). مصباح الزجاجة في زوائد ابن ماجه، تحقيق: محمد

المنتقى الكشناوي. دار العربية.
المزي، يوسف بن عبد الرحمن. (1403هـ). تحفة الأشراف بمعرفة الأطراف، عبد الصمد شرف الدين الكتبي. ط2. المكتب الإسلامي، والدار القيّمة.
المزي، يوسف بن عبد الرحمن. (1403هـ). تهذيب الكمال في أسماء الرجال، تحقيق: بشار عواد معروف. ط2. بيروت: مؤسسة الرسالة.
المعلمي، عبد الرحمن بن يحيى بن علي اليماني. (1406هـ). الأنوار الكاشفة لما في كتاب «أضواء على السنة» من الزلل والتضليل والمجازفة. ط2. بيروت: عالم الكتب.
مغلطاي، ابن قليج بن عبد الله البكجري المصري الحكري الحنفي. (1419هـ). الإعلام بسنته عليه السلام، تحقيق: كامل عويضة. ط1. المملكة العربية السعودية: مكتبة نزار مصطفى الباز.
المناوي، محمد عبد الرؤوف. (1415 هـ). فيض القدير شرح الجامع الصغير. ط1. بيروت: دار الكتب العلمية.
المناوي، محمد عبد الرؤوف. (د.ت). الإتحافات السنية بالأحاديث القدسية، تحقيق: عبد القادر الأرناؤوط وآخرون. دمشق، بيروت: دار ابن كثير.
المنذري، عبد العظيم بن عبد القوي. (1417هـ) الترغيب والترهيب من الحديث الشريف، تحقيق: إبراهيم شمس الدين. ط1. بيروت: دار الكتب العلمية.
94- النسائي، أحمد بن شعيب أبو عبدالرحمن. (1405ه). الضعفاء والمتروكين، تحقيق: بوران الضناوي و وكمال يوسف الحوت. ط1. مؤسسة الكتب الثقافية.
النسائي، أحمد بن شعيب أبو عبدالرحمن. (1406ه). المجتبى، تحقيق: عبدالفتاح أبو غدة. ط2. حلب: مكتب المطبوعات الإسلامية.
96- النووي، يحيى بن شرف أبو زكريا. (1392ه). المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج. ط2. بيروت: دار إحياء التراث العربي.
الهيثمي، علي بن أبي بكر. (1414ه). مجمع الزوائد ومنبع الفوائد، تحقيق: حسام الدين القدسي. القاهرة: مكتبة القدسي.
اليحصبي، عياض بن موسى بن عياض بن عمرون السبتي. (هـ). إكمال المعلم بفوائد مسلم، تحقيق: يحيى إسماعيل. ط1. مصر: دار الوفاء.

ثانياً/ المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Ibn Abi Shaybah, Abdullah bin Muhammad al-Kufi. (n. d.). *The compiler in hadiths and antiquities*, achieved by: Muhammad Awamah.

Ibn Al-Arabi, Ahmed bin Muhamshid bin Ziyad bin Bishr. (n. d.). The Dictionary, Investigation: *Abdul Mohsen bin Ibrahim bin Ahmed Al-Hussaini*, *Dammam*: *Dar Ibn Al-Jawzi*.

Ibn al-Jawzi, Abd al-Rahman bin Ali bin Muhammad. (n. d.). Infinite ills in weak hadiths, *achieved by*: *Khalil Al-Mays*. *i* 1. *Beirut*: *House of Scientific Books*.

Ibn Salaah, U. A. (1406 AH). *Ma'rifat Anwaa "Uluum Al-Hadeeth*, *known as Muqaddimat Ibn Salaah*, *Investigation*: *Nurudeen 'Itr*. Syria: Daar Al-Fikr, Beirut: Daar Al-Fikr Al-Mu'aasir.

Ibn Battaal, A. K. A. A. A. (1423 AH). *Sharh Saheeh Al-Bukhaari*, *Investigation*: *Abu Tameem Yaasir bin Ibrahim*. 2nd ed. Riyadh: Maktabah Ar-Rushd.

Ibn Taimiyyah, A. A. A. (1406 AH). *Minhaaj As-Sunnah An-Nabawiyyah fee Naqd Kalaam As-Shee'ah wa Al-Qadariyyah*, *Investigation*: *Muhammad Rashaad Saalim*. 1st ed. Riyadh: Imam Muhammad bin Saud Islamic University.

Ibn Taimiyyah, A. A. A. (1416 AH). *Majmuu' Al-Fataawa*, *Investigation*: *'Abdur Rahmaan bin Muhammad bin Qaasim*. Al-Madeenah An-Nabawiyyah, Kingdom of Saudi Arabia: King Fahd Complex for the Printing of the Glorious Qur'an.

Ibn Hibbaan, M. H. A. H. A. A. (1414 AH). *Saheeh Ibn Hibaan bi Tarteeb Ibn Bilbaan*, *Investigation*: *Shu'aib Al-Arnaout*. 2nd ed. Beirut: Ar-Risaalah Foundation.

Ibn Hajar, A. A. A. (1379 AH). *Fath Al-Baari bi Sharh Saheeh Al-Imam Al-Bukhaari*, *Investigation*: *Muhibbdeen Al-Khateeb*. Beirut: Daar Al-Ma'rifah.

Ibn Hajar, A. A. A. (1406 AH). *Taqreeb At-Tahdeeb*, *Investigation*: *Muhammad 'Awaamah*. 1st ed. Syria: Daar

Ar-Rushd.

Ibn Hajar, A. A. A. (1419 AH). *Al-Mataalib Al-'Aaliyah bi Zawaaid Al-Masaaneed Ath-Thamaaniyah*. *Arrangement*: *Sa'ad Ash-Shathri*. 1st ed. Riyadh: Daar Al-'Aasimah.

Ibn Hajar, A. A. A. (1423 AH). *Lisaan Al-Meezaan*, *Investigation*: *'Abdul Fataah Abu Guddah*. 1st ed. Beirut: Maktab Al-Matbou'aatAl-Islaamiyyah – Daar Al-Bashaair Al-Islaamiyyah.

Ibn Hajar, A. A. A. (1422 AH). *Nuzhat An-Nazar fee Tawdeeh Nukbat Al-Fikar fee Mustalah Ahl Al-Athar*, *Investigation*: *'Abdullaah bin Dayfullaah Ar-Ruhayli*. 1st ed. Riyadh: Matba'at Safeer.

Ibn Hazm, Ali bin Ahmad bin Sa'eed Al-Andalusi Al-Qurtubi. (n. d.). *Al-Ihkaam fee Usuul Al-Ahkaam*, *Investigation*: *Ahmad Muhammad Shaakir*. Beirut: Daar Al-Aafaaq Al-Jadeedah.

Ibn Khuzaimah, M. I. (1390 AH). *Saheeh Ibn Khuzaimah*, *Investigation*: *Dr. Muhammad Mustafa Al-A'zamy*.1st ed. Beirut: Al-Maktab Al-Islaami.

Ibn Rajab, A. A. A. A. A. (1417 AH). *Fath Al-Baari Sharh Saheeh Al-Bukhaari*. *Investigation*: *Mahmud bin Sha'baan bin 'Abdil Maqsoud et al*. 1st ed. Al-Madeenah Al-Munawwarah: Maktabah Al-Gurabaa Al-Athariyyah.

Ibn Rajab, A. R. A. A. A. A. (1422 AH). *Jaami' Al-'Uluum wa Al-Hikam fee Sharh Khamseen Hadeethan min Jawaami' Al-Kalim*, *Investigation*: *Shu'aib Al-Arnaout et al*. 7th ed. Beirut: Ar-Risaalah Foundation.

Ibn Abdil Barr, Y. A. M. A. (1397 AH). *At-Tamheed limaa Fee Al-Muwatta min Al-Ma'aanee wa Al-Asaaneed*, *Investigation*: *Mustafa bin Ahmad Al-'Alawi and Muhammad 'Abdul Kabeer Al-Bakri*. Morocco: General Ministry of Endowments and Islamic Affairs.

Ibn 'Asaakir, A. A. H. (1415 AH). *Taareekh Madeenat Dimashq wa Dhikr Fadliha wa Tasmiyat Man Hallaha min Al-Amaathil aw Ijtaaza Bi Nawaaheeha min Waaredeeha wa Ahliha*, *Investigation*: *Umar bin Garaamah Al-'Amraawi*. Beirut: Daar Al-Fikr.

Ibn Faaris, A. F. Z. A. A. (1399 AH). *Mu'jam Maqaayees Al-Lugha*, *Investigation*: *'Abdus Salaam Muhammad Haaroun*. Daar Al-Fikr.

Ibn Qutaibah, A. M. A. (1419 AH). *Tahweel Mukhtalaf Al-Hadeeth*. 2nd ed. Al-Maktab Al-Islaami, Muassasah Al-Ishraaq.

Ibn Qudaamah, A. A. M. A. A. (1423 AH). *Rawdat An-Naazir wa Junnat Al-Munaazir fee Usuul Al-Fiqh 'ala Madhab Al-Imam Ahmad bin Hambal*. 2nd ed. Ar-Rayaan Foundation for Printing and Publication and Distribution.

Ibn Qayyim Al-Jawziyyah, M. B. A. S. S.. (1415 AH). *Zaad Al-Ma'aad fee Hady Khayr Al-'Ibaad*. 27th ed. Beirut: Ar-Risaalah Foundation.

Ibn Qayyim Al-Jawziyyah, M. B. A. S. S. (1416 AH). *Madaarij As-Saalikeen Bayna Manaazil Iyyaaka Na'bud wa Iyyaaka Nasta'een*. *Investigation*: *Muhammad Al-Mu'tasim bil Laah Al-Bagdaadi*. 3rd ed. Beirut: Daar Al-Kitab Al-'Arabi.

Ibn Qayyim Al-Jawziyyah, M. B. A. S. S. (1422 AH). *Mukhtasar As-Sawaa'iq Al-Mursala 'ala Al-Jahmiyyah wa Al-Mu'attilah*, *Investigation*: *Seyyid Ibrahim*. 1st ed. Cairo – Egypt: Daar Al-Hadeeth.

Ibn Maajah, Muhammad bin Yazeed Al-Qazweeni. (n. d.). *Sunan Ibn Maajah*, *Investigation*: *Muhammad Fuad 'Abdul Baaki*. Daar Ihyaa Al-Kutub Al-'Arabiyyah.

Ibn Ma'een, Z. Y. M. A. A. (1399 AH). *Taareekh Ibn Ma'een –Ad-Duuri's Report-*, *Investigation*: *Dr. Ahmad Muhammad Nuur Sayf*. Makkah Al-Mukarramah: Center for Scientific Research and Revival of Islamic Heritage.

Abu Dawud, S. A. A. (1430 AH). *Sunan Abi Dawud*, *Investigation*: *Shu'aib Al-Arnaout et al*. Daar Ar-Risaalah Al-'Aalamiyyah.

Abu Shubha, M. M. S. (1406 AH). *A Defence of Sunnah and the Refutation of the Misconceptions of the Orientalists and the Contemporary Writers* (*Arabic*). 2nd ed. Cairo: Council of Islamic Research.

Abu Ya'la, A. A. A. A. (1404 AH). *Musnad Abi Ya'la*, *Investigation*: *Husain Saleem Asad*. 1st ed. Damascus: Daar Al-Mahmuun for Heritage.

Al-Asbihaani, A. A. N. (1405 AH). *Hilyah Al-Awliyaa wa Tabaqaat Al-Asfiyaa*. 4th ed. Beirut: Daar Al-Kitaab Al-'Arabi.

Al-Albaani, M. N. (1412 AH). *Silsilah Al-Ahaadeeth Ad-Da'eefa wa Al-Mawdou'a wa Athariha As-Sayyi fee Al-Ummah*. 1st ed. Riyadh: Maktabah Al-Ma'aarif.

Al-Albaani, M. N. (1408 AH). *Silsilah Al-Jaami' As-Sageer wa Ziyaadaatihi*. 3rd ed. Beirut: Al-Maktab Al-Islaami.

Al-Albaani, M. N. (1416 AH). *Sislsilah Al-Ahaadeeth As-Saheeha wa Shay min Fiqhiha wa Fawaaidiha*. 1st ed. Riyadh: Maktabh Al-Ma'aarif.

Ameer As-San'aani, M. I. (1418 AH). *Subul As-Salaam Al-Muusilah Ilaa Buluug Al-Maraam*, *Investigation*: *Muhamamd Subhi Hallaq*. 1st ed. Kingdom of Saudi Arabia: Daar Ibn Al-Jawzi.

Al-Bukhari, M. I. (1422 AH). *Saheeh Al-Bukhari*, *Muham-*

mad Zuhayr bin Naasir An-Naasir. 1st ed. Daar Tawq An-Najaah.

Al-Bukhari, Muhammad bin Isma'eel. (n. d.). *At-Taareekh Al-Kabeer*, *Investigation*: *Seyyid Haashim An-Nadawi*. Beirut: Daar Al-Fikr.

Al-Burqaani, Ahmad bin Muhammad bin Ahmad bin Gaalib. (1404 AH). *Suaalaat Al-Burqaani the Report of Al-Karji from Him* (*Arabic*). *Investigation*: *'Abdur Raheem Muhammad Ahmad Al-Qashqari*. 1st ed., Lahore – Pakistan: Kutub Khaanah Jameeli.

Al-Burqaani, A. M. A. G. . (n. d.). *Al-Bahr Az-Zakhaar Al-Ma'ruuf bi Musnad Al-Bazzar*, *Investigation*: *Mahfuz-ur-Rahmaan Zaynullaah et al*. 1st ed. Al-Madeenah Al-Munawwarah: Maktabah Al-'Uluum wa Al-Hikam.

Al-Bazaar, A. A. A. (1988). *Al-Bahr Az-Zakhaar popular as Musnad Al-Bazaar*, *Investigation*: *Mahfouz Ar-Rahmaan Zaynuddeen et al*., 1st ed. Al-Madeenah Al-Munawwarah: Maktabah Al-'Uluum wa Al-Hikam.

Al-Bagdaadi, Ahmad bin 'Ali bin Thaabit Al-Khateeb . *Al-Kifaayah fee 'Ilm Ar-Riwaayah*, *Investigation*: *Abi 'Abdullaah As-Suuraqi and Ibrahim Hamdi Al-Madani*. Al-Madeenah Al-Munawwarah: Al-Maktabah Al-'Ilmiyyah.

Al-Baihaqi, A. A. A. (1424 AH). *As-Sunan Al-Kubra*, *Investigation*: *Muhammad 'Abdul Qaadir 'Ataa*. 3rd ed. Beirut – Lebanon: Daar Al-Kutub Al-'Ilmiyyah.

Al-Baihaqi, A. A. A. (1423 AH). *As-Sunan Al-Kubra*, *Investigation*: *'Abdullaah bin 'Abdul Muhsin At-Turki*. 1st ed. Hajar Center for Research and Arabic and Islamic Studies.

Al-Baihaqi, A. A. A. (1423 AH). *Al-Jaami' li Shu'ab Al-Eemaan*, *Investigation*: *Dr. 'Abdul 'Aliy 'Abdul Hameed Haamid*, *with the supervision of*: *Mukhtar Ahmad An-Nadawi*. 1st ed. Riyadh: Maktabah Ar-Rushd.

At-Tirmidhi, M. I. S. (1998). *Al-Jaami' Al-Kabeer*. *Investigation*: *Bashaar 'Awaad Ma'ruuf*. Beirut: Daar Al-Garb Al-Islaami.

At-Tameemi, A. H. M. A. S. (1377 AH). *Fath Al-Majeed Sharh Kitaab At-Tawheed*. *Investigation*: *Muhammad Haamid Al-Faqi*. 7th ed., Cairo – Egypt: As-Sunnah Al-Muhammadiyyah Press.

Al-Jibreen, A. A. (1437 AH). The Fatwah Approach of The Permanent Committee on Scietific Research and Fatwa in Kingdom of Saudi Arabia An Abridged Applied Usuul Study. *The Journal of the Saudi Fiqh Society*, (29).

Al-Jurjaani, A. A. A. (1409 AH). *Al-Kaamil fee Du'afaa Ar-Rijaal*, *Investogation*: *Yahya Mukhtaar Gazawai*. 3rd ed. Beirut: Daar Al-Fikr.

Al-Jazari, A. M. (1399 AH). *An-Nihaayah fee Gareeb Al-Hadeeth wa Al-Athar*, *Investigation*: *Taahir Ahmad Az-Zaawi and Mahmud Muhammad At-Tanaahi*. Beirut: Al-Maktabah Al-'Ilmiyyah.

Al-Haakim, M. A. A. (1397 AH). *Ma'rifat 'Uluum Al-Hadeeth*, *Investigation*: *Seyyid Mu'addim Husain*. 2nd ed. Beirut: Daar Al-Kutub Al-'Ilmiyyah.

Al-Haakim, M. A. A. (1411 AH). *Al-Mustadrak 'ala As-Saheehayn*, *Investigation*: *Mustafa 'Abdul Qaadir 'Ata*. 1st ed. Beirut: Daar Al-Kutub Al-'Ilmiyyah.

Al-Husain, A. I. (1433 AH). The Methodology of Relating with the People of Book in the Fatwas of the Permanent Committee on Scientific Research and Fatwa. *Journal of Aqeedah Studies*, (8).

Al-Khattaabi, H. M. I. A. (1351 AH). *Ma'aalim As-Sunan*. 1st ed. Aleppo: Al-Matba'a Al-'Ilmiyyah.

Al-Khateeb Al-Bagdaadi, Ahmad bin 'Ali. (n. d.). *Taareekh Bagdaad*. *Beirut*: Daar Al-Kutub Al-'Ilmiyyah.

Ad-Daaraqutni, A. U. A. M. (1405 AH). *Al-'Ilal Al-Waaridah fee Al-Ahaadeeth An-Nabawiyyahs*, *Investigation and Confirmation*: *Dr. Mahfouz-ur-Rahmaan Zaynullaah As-Salafi*. 1st ed. Riyadh: Daar Taibah.

Ad-Daaraqutni, A. U. A. M. (1404 AH). *Ad-Du'afaa wa Al-Matroukeen*, *Investigation*: *Dr. Muwaffaq bin 'Abdillaah bin 'Abdil Qaadir*. 1st ed. Riyadh: Maktabah Al-Ma'aarif.

Ad-Daaraqutni, A. U. A. M. (1404 AH). *Suaalaat Al-Haakim An-Naisaabuuri li Ad-Daaraqutni*, *Investigation*: *Muwaffaq bin 'Abdillaah bin 'Abdil Qaadir*. 1st ed. Riyadh: Maktabah Al-Ma'aarif.

Ad-Daarimi, A. A. M. (1434 AH). *Sunan Ad-Daarimi*, *Investigation*: *Nabeel Haashim Al-Gamuri*. 1st ed. Beirut: daar Al-Bashaair.

Ad-Dailami, S. S. S. F. (1406 AH). *Al-Firdaws bi Mahthuur Al-Khitaab*, *Investigation*: *As-Sa'eed bin Basweeni Zuglul*. 1st ed. Beirut: Daar Al-Kutub Al-'Ilmiyyah.

Ad-Dahabi, M. A. U. Q. (1412 AH). *Al-Muuqizah fee 'Ilm Mustalah Al-Hadeeth*, *Investigation*: *'Abdul Fattaah Abu Guddah*. 2nd ed. Aleppo: Maktabah Al-Matbuu'aat Al-Islaamiyyah.

Ad-Dahabi, M. A. U. Q. (1413 AH). *Siyar A'laam An-Nubalaa*, *Investigation*: *Shu'aib Al-Arnaout and Muhammad Al-'Arqasuusi*. 9th ed. Beirut: Ar-Risaalah Foundation.

Ad-Dahabi, M. A. U. Q.(1382 AH). *Meezaan Al-I'tidaal fee Naqd Ar-Rijaal*, *Investigation*: *'Ali bin Muhammad Al-Bujaawi*. Beirut: Daar Al-Ma'rifah.

Ad-Dahabi, M. A. U. Q. (1413 AH). *Al-Kaashif fee Ma'rifat*

Man Lahuu Riwaayah fee Al-Kutub As-Sitta, *Investigation*: *Muhammad 'Awaamah*. 1st ed. Jeddah: Daar Al-Qiblah for Islamic Civilization.

Ar-Raazi, A. H. I. (1271 AH). *Al-Jarh wa At-Ta'deel*. 1st ed. Beirut: Daar Ihyaa At-Turaath Al-'Arabi.

Ar-Raafi'I, A. M. b. A. (1408 AH). *At-Tadween fee Akhbaar Qazween*, *Investigation*: *'Azeez-ul-Laah Al-'Ataaridi*. Daar Al-Kutub Al-'Ilmiyyah.

As-Sakhaawi, M. A. (1403 AH). *Fath Al-Mugeeth Sharh Alfiyyah Alhadeeth*. 1st ed. Beirut: Daar Al-Kutub Al-'Ilmiyyah.

As-Sakhaawi, M. A. (1405 AH). *Al-Maqaasid Al-Hasanah fee Bayaan Katheer min Al-Ahaadeeth Al-Mushtaharah 'ala Al-Alsinah*. *Investigation*: *Muhammad Uthmaan Al-Khasht*. Beirut: Daar Al-Kitaab Al-'Arabi.

As-Suyuuti, 'Abdur Rahmaan bin Abi Bakr. (n. d.). *Tadreeb Ar-Raawi fee Sharh Taqreeb An-Nawaawi*, *Investigation*: *'Abdul Wahaab 'Abdul Lateef*. Riyadh: Maktabah Riyadh Al-Hadeetha.

Ash-Shaafi'I, M. I. A. (1358 AH). *Ar-Risaalah*, *Investigation*: *Ahmad Shaakir*. 1st ed. Egypt: Maktabah Al-Halabi.

Ash-Shawkaani, M. A. M. A. (1419 AH). *Irshaad Al-Fuhuul Ila Tahqeeq Alhaq Min 'Ilm Al-Usuul*, *Investigation*: *Sheikh Ahmad 'Azw 'Inaayah*. 1st ed. Damascus: Daar Al-Kitaab Al-'Arabi.

Ash-Shaybaani, A. M. H. H. A. (1414 AH). *Suaalaat Abi Dawud lil Imam Ahmad bin Hambal fee Jarh Ar-Ruwaat wa Ta'deelihim*, *Investigation*: *Ziyaad Muhammad Mansour*. 1st ed. Al-Madeenah Al-Munawwarah: Maktabah Al-'Uluum wa Al-Hikam.

Ash-Shaybaani, A. M. H. H. A. (1422 AH). *Al-'Ilal wa Ma'rifat Ar-Rijaal*, *Investigation*: *Wasiyyullaah bin Muhammad 'Abaas*. 2nd ed. Riyadh: Daar Al-Khaani.

Ash-Shaybaani, A. M. H. H. A. (1401 AH). *Masaail Al-Imam Ahmad bin Hambal the Report of His Son Abdullaah*. *Investigation*: *Zuhayr Ash-Shaaweish*. 1st ed. Beirut: Al-Maktab Al-Islaami.

Ash-Shaybaani, A. M. H. H. A. (1420 AH). *Musnad Al-Imam Ahmad bin Hambal*, *Investigation*: *Shu'aib Al-Arnaout*. 2nd ed. Beirut: Ar-Risaalah Foundation.

At-Tabaraani, S. A. A. A. (1404 AH). *Al-Mu'jam Al-Kabeer*. *Investigation*: *Hamdi Ibn 'Abdil Majeed As-Salafi*. 2nd ed. Mosul: Maktabah Az-Zahraa.

At-Tabaraani, S. A. A. A. (1405 AH). *Musnad Ash-Shaamiyyeen*. *Investigation*: *Hamdi bin 'Abdil Majeed As-Salafi*. 1st ed. Ar-Risaalah Foundation.

At-Tabaraani, S. A. A. A. (1415 AH). *Al-Mu'jam Al-Awsat*, *Investigation*: *Taariq bin 'Awadullaah bin Muhammad and 'Abdul Muhsin bin Ibrahim Al-Husaini*. Cairo: Daar Al-Haramain.

At-Tahaawi, A. M. (1408 AH). *Sharh Mushkil Al-Aathaar*, *Investigation*: *Shu'aib Al-Arnaout*. 1st ed. Beirut-tAl-Risala Foundation.

At-Tahaawi, A. M. (1414 AH). *Sharh Ma'aanee Al-Aathaar*, *Investigation*: *Muhammad Zuhri An-Najaar and Muhammad Seyyid Jaad Al-Haqq*, *Reviewed by*: *Dr. Yusuf 'Abdur Rahmaan Al-Mir'ashli*. 1st ed. Beirut: 'Aalam Al-Kutub.

Al-'Iraaqi, A. A. A. B. I. (1423 AH). *Sharh At-Tabsirah wa At-Tazkirah*, *Invetsigation*: *'Abdul Lateef Al-Hameem*, *Maahir Yaaseen Fahl*. 1st ed. Beirut: Dr. 'Abdul Mu'ti Ameen Qal'aji. 1st ed., Beirut – Lebanon: Daar Al-Kutub Al-'Ilmiyyah.

Al-Qurtubi, A. U. I. (1417 AH). *Al-Mufhim limaa Ashkal min Takkhees Kitaab Muslim*, *Investigation*: *Dr. 'Abdul Mu'ti Ameen Qal'aji*. 1st ed., Beirut: Daar Al-Kutub Al-'Ilmiyyah.

Al-Qurtubi, A. U. I. (1417 AH). *Al-Mufhim Limaa Ashkala Min Talkhees Kitaab Muslim*, *Investigation*: *Muhyiddeen Deeb Meestu et al*., 1st ed. Damascus – Beirut: Daar Ibn Katheer.

Al-Qushayri, Muslim bin Al-Hajjaaj bin Muslim bin Wird. Saheeh Muslim. (n. d.). *Muhammad Fuad Abdul Baaki*, Beirut: Daar Ihyaa At-Turaath Al-'Arabi.

Al-Qudaa'I, M. S. J. (1407 AH). *Musnad Shihaab*, *Investigation*: *Hamdi bin 'Abdil Majeed As-Salafi*. 2nd ed. Beirut: Ar-Risaalah Foundation.

Al-Qinnawji, M. S. K. H. A. L. (1405 AH). *Al-Hitta fee Dhikr As-Sihaah As-Sitta*. 1st ed. Beirut: Daar Al-Kutub At-Ta'leemiyyah.

Al-Kinaani, A. B. I. (1403 AH). *Misbaah Az-Zujaajah fee Zawaaid ibn Maajah*, *Investigation*: *Muhammad Al-Muntaqa Al-Kashnaawi*. Daar Al-Ma'rifah.

Al-Mizzi, Y. A. (1403 AH). *Tuhfah Al-Ashraaf bi Ma'rifat Al-Atraaf*, *'Abdus Samad Sharafuddeen Al-Kutubi*. 2nd ed. Al-Maktab Al-Islaami and Ad-Daar Al-Qayyimah.

Al-Mizzi, Y. A. (1403 AH). *Tahdeeb Al-Kamaal fee Asmaa Ar-Rijaal*, *Investigation*: *Bashaar 'Awaad Ma'ruuf*. 2nd ed. Beirut: Ar-Risaalah Foundation.

Al-Mu'allimi, A. Y. A. A. (1406 AH). *Al-Anwar Al-Kaashifa Limaa Fee Kitaab "Adwaa 'ala As-Sunnah" Min Al-Lalal wa At-Tadleel wa Al-Mujaazafa*. 2nd ed., Beirut: 'Aalam Al-Kutub.

Muglutaai, Q. A. A. A. A. (1419 AH). *Al-I'laam bi Sunnatihi 'alaehi salaam*, *Investigation*: *Kaamil 'Aweesah*.

1st ed., Kingdom of Saudi Arabia: Maktabah Nizaar Al-Baaz.

Al-Munaawi, M. A. (1415 AH). *Fayd Al-Qadeer Sharh Al-Jaami‘ As-Sageer*. 1st ed. Beirut: Daar Al-Kutub Al-‘Ilmiyyah.

Al-Munaawi, Muhamamad ‘Abdur Rauf. (n. d.). *Al-Ithaafaat As-Saniyyah bi Al-Ahaadeeth Al-Qudsiyyah*, *Investigation*: *‘Abdul Qaadir Al-Arnaout et al*., *Damascus*, Beirut: Daar Ibn Katheer.

Al-Mundiri, A. A. (1417 AH). *At-Targeeb wa At-Tarheeb min Al-Hadeeth Ash-Shareef*, *Investigation*: *Ibrahim Shamsudeen*. 1st ed. Beirut: Daar Al-Kutub Al-‘Ilmiyyah.

An-Nasaai, A. S. A. (1405 AH). *Ad-Du‘afaa wa Al-Matroukeen*, *Investigation*: *Buraan Ad-Danaawi and Kamaal Yusuf Al-Hout*. 1st ed., Foundation for Cultural Books.

An-Nasaai, A. S. A. (1406 AH). *Al-Mujtaba*, *Investigation*: *Abdul Fattaah Abu Guddah*. 2nd ed. Aleppo: Maktab Al-Matbou‘aat Al-Islaamiyyah.

An-Nawawi, Y. S. Z.. (1392 AH). *Al-Minhaaj Sharh Saheeh Muslim bin Al-Hajaaj*. 2nd ed.. Beirut: Daar ihyaa At-Turaath Al-‘Arabi.

Al-Haithami, A. A. (1414 AH). *Majma‘ Az-Zawaaid wa Mamba‘ Al-Fawaaid*, *Investigation*: *Husaamuddeen Al-Qudsi*. Cairo: Maktabaj Al-Qudsi.

Al-Yahsubi, I. M. I. A. A. (1419 AH). *Ikmaal Al-Mu‘lim bi Fawaaid Muslim*, *Investigation*: *Yahya Isma‘il*. 1st ed., Egypt: Daar Al-Wafaa.

البِشارات العَشْر من الصَّحيحَين لمُصلِّي الفجر في جماعة

فاطمة بنت فائز حسن الشهري (*)
جامعة جدة

(قدم للنشر في 1442/4/7هـ، وقبل للنشر في 1442/6/5هـ)

ملخص البحث: هذا البحث دراسة موضوعية لأحاديث رسول الله ﷺ في (البشارات العشر من الصحيحين لمن صلى الفجر في جماعة) .قسم الباحث الموضوع إلى مبحثين وخاتمة ، وفهارس عامة ، تناول في المبحث الأول البشارة وفيه أربعة مطالب : تعريف البشارة لغة ، وتعريف البشارة اصطلاحا ، و البشارة في القرآن الكريم والسنة النبوية ، و بيان مشروعية البشارة والحث عليها ، وفي المبحث الثاني :البشارات العشر وذكر منها الفوز برؤية الله – تعالى – يوم القيامة (وهي أعظم البشارات) ،وشهود الصلاة من الملاء ، واجتماع ملائكة الليل والنهار ،وسؤال الله عنهم ، ثم مديح الملائكة وثناؤهم علي مصليها ،حماية الله وحفظه لمن صلى الفجر في جماعة والوعيد لمن ظلمه ، وكأنما قام ليلة كاملة ، وبشرى الفكاك من عقد الشيطان ،وعد الله لمن صلى البردين بدخول الجنة ، ويضمن الله للمحافظ عليها أنه لن يلج النار ، ما ينال من رفع الدرجات وحط الخطايا وصلاة الملائكة ، والحمد لله ، والصلاة والسلام على رسول الله ﷺ .

كلمات مفتاحية: البشارة، الفجر، البردين، رؤية الله، جماعة .

*****

The ten good tidings of the Sahih for the Fajr prayer in congregation

Fatima Bint Faez Hassan Al Shehri (*)
Jeddah University

(Received 22/11/2020, accepted 19/1/2021)

Abstract: This research is an objective study of the hadiths of the Messenger of God in (the ten good tidings of the two Sahihs for those who prayed Fajr in congregation). The researcher divided the topic into two sections, a conclusion, and general indexes that dealt with the first topic of the good tidings and it has four demands: defining the good tidings in language, And the definition of good tidings idiomatically, and the good tidings in the Noble Qur'an and the Sunnah of the Prophet, and a statement of the legitimacy of the good tidings and encouragement for it. Night and day, asking God about them, then praising the angels for their worshipers, God's protection and preservation for those who prayed Fajr in the congregation, and the warning to those who wronged him is not as if he stood up for a whole night, and good tidings of releasing him from Satan's knot, and God promised to those who prayed Al-Bardayn to enter Paradise, and God guarantees to the governor that he will not enter the hell, what is affected by the raising of degrees, the belittling of sins, and the prayer of the angels; Praise be to Allah and may the blessings and peace be upon the Messenger of Allah.

Keywords: Tidings, Fajr, Al-Bardayn, God's vision, congregation.

(*) للمراسلة:

أستاذ مشارك. قسم الدراسات الإسلامية، جامعة جدة
ص ب: 9518 رمز بريدي:21423 .

(*) Corresponding Author:

Associate Professor, Department of Islamic Studies, University of Jeddah, P.O. Box: 9518, Postal Code: 21423.

DOI: 10.12816/0061412

e-mail: dr.falshehri@gmail.com

مقدمة:

الحمدُ لله ربِّ العالمين، والصلاةُ والسَّلام على نبيِّنا محمد ﷺ وعلى آله وصحْبه أجمعين.

قال تعالى: ﴿إِنَّ هَذَا الْقُرْآنَ يَهْدِي لِلَّتِي هِيَ أَقْوَمُ وَيُبَشِّرُ الْمُؤْمِنِينَ الَّذِينَ يَعْمَلُونَ الصَّالِحَاتِ أَنَّ لَهُمْ أَجْرًا كَبِيرًا﴾[الإسراء :9]

وقال النَّبيُّ ﷺ : «يَسِّرُوا وَلاَ تُعَسِّرُوا، وَبَشِّرُوا وَلاَ تُنَفِّرُوا».[1]

أمَّا بعدُ..

فلقد أكرم اللهُ هذه الأمَّةَ ببَعْثة محمَّدٍ ﷺ المبشِّرِ بالحقِّ، ولمَّا كانت بِشارةُ الرسول ﷺ هدفَ كلِّ مؤمن يسعى لجنَّات عدن، ومن باب السَّعي للاستجابة لأمر الله – تعالى – في قوله: ﴿فَبَشِّرْ عِبَادِ﴾ [الزمر: 17]، وقوله تعالى ﴿ وَبَشِّرِ الْمُؤْمِنِينَ ﴾ [الصف: 13] ليكون مُنطلَقَ بحثي في البِشارات الخاصَّة بصلاة الفجر.

فقد اختصَّتْ صلاةُ الفجر ببِشاراتٍ وفوائدَ وأسرارٍ انفردتْ بها عن سائر الصَّلوات، ومن يطَّلع على واحدةٍ من هذه الفوائد يجد الواحدةَ منها كافيةً أن تستنهض همَّة المؤمن، وتُحرِّك عزيمتَه، وتَبعثَ نشاطَه، وتَحمِلَه على هجر النَّوم والكسل، وتَركِ الفِراشِ والبيتِ الدافئ؛ لِيَنطلق في لَهْفةٍ وحماسةٍ لتحصيل هذه المكاسب بأداء صلاة الفجر في المسجد مع الجماعة.[2]

ولتقصِّي البِشارات النبوية في هذا الموضوع، ولجِدَّة الموضوع – إذ لم يُفرِده أحدٌ بالدراسة – ورغبةً منِّي في خدمة دِين الله وسنَّة نبيِّه محمد ﷺ، ولما في سماع البِشارات من دعمٍ للنُّفوس وشَحْذٍ للهِمَم نحو الاجتهاد والحرص على الطاعات، ولتثبيتِ العبد في حياته كلها، كان هذا البحثُ في مجال الحديث الموضوعي[3] ، فعزمتُ على جمع أحاديث الصَّحيحَين التي ذكرت تلك الفضائل والبِشارات، وإن لم تَنُصَّ على لفظ البِشارة ، وعلى بيان ما دلَّتْ عليه، مع الاستشهاد بأقوال أهل العلم وشُرَّاح الأحاديث.

وقد جعلتُ عُمدتي في البحث أحاديثَ الصَّحيحَين خاصَّةً؛ لِغزارة ما فيها من نصوصٍ تحتاج إلى بيانٍ وتفصيلٍ، ولِضِيق المَقام عن تقصِّي الأحاديث الواردة بهذا الشأن في دواوين كتب السنَّة لكثرتها.

واللهَ أسأل العونَ والتوفيق والسَّدَاد.

1. أخرجه البخاري في صحيحه (1/ 52)، ومسلم في صحيحه (3/ 9531).

2. الميسر في شرح مصابيح السنة للتوربشتي (1/ 091) .

3. الحديث الموضوعي : لم يكن هذا الجانب من علم الحديث معروفاً بهذا الاسم إلا في هذا الزمن، ولذا لم يكن له تعريف سابق.

فالحديث الموضوعي : علمٌ يبحث في الموضوعات التي تناوَلتها السُّنة النبوية الشريفة، والمتحدة معنىً، أو غاية، من خلال جمْع أحاديث الموضوع من مصدر حديثي أصلي، أو عدة مصادر، أو في ضوء السُّنة النبوية، بحيث يقوم الباحث بتحليل النصوص الحديثية المقبولة ومقارنتها ونقدها ثم محاولة ربْطها للوصول إلى روح النصِّ النبوي من أجل تطبيقه في الواقع المعاصر» . «الحديث الموضوعي دراسة نظرية»؛ رمضان إسحاق الزّيّان، مجلة الجامعة الإسلامية، المجلد العاشر، العدد الثاني، ص 412. وعرف كذلك بأنه : جمع الأحاديث الواردة في موضوع واحد من موضوعات العلم وتخريجها ودراستها إ سنادا وموضوعا، أو هو : علم يبحث في موضوع من موضوعات السنة النبوية جمعا لمتونه ودراسة لها. الحديث الموضوعي (دراسة نظرية تطبيقية) لفالح بن محمد الصغير (ص/ 51) .

أهمية البحث:

1. كـون الأحاديـث هـي أحاديـث الصحيحـين أصـح الكتـب بعـد كتـاب الله.
2. كـون البشـارات تبـث في النفـوس الرغبـة والمثابـرة في عمـل الطاعـات.
3. حاجـة العبـاد خاصـة في زماننـا الـذي كثـرت فيـه الملهيـات إلى معرفـة تلـك البشـارات لتسـهم في دعمهـم، وتوجيـه سـلوكهم للتقـرب مـن مرضـاة الله.

أهم أسباب اختيار الموضوع :

1. اتباعًـا لهـدي الرسـول ﷺ في الحـث عـلى التبشـير.
2. تسـاهل بعـض المسـلمين ، وإعـراض بعضهـم عـن اغتنـام هـذه الشـعيرة.
3. انتشـار الغفلـة والانهـماك في الملـذات واتبـاع الهـوى.
4. تجليـة أحاديـث فضائـل صـلاة الفجـر في بحـث مسـتقل.
5. أهميـة نـشر هـذه الفضائـل والبشـارات، ومـا فيهـا مـن نفـع للعبـاد في الدنيـا والآخـرة.

أهداف البحث :

1. إبـراز البشـارات النبويـة لهـذا الموضـوع مـن نـص أحاديـث الصحيحـين.
2. معرفـة منزلـة صـلاة الفجـر في جماعـة، والوقـوف عـلى تلـك البشـارات العظيمـة.
3. تقريـب معـاني هـذه البشـارات للمسـلمين نصحـا لهـم، ومحبـة لنشرهـا، والرغبـة في قربهـم لطاعـة الله بامتثالهـا.
4. إثـراء المكتبـات الإسـلامية ببحـث مسـتقل عـن هـذه البشـارات.

الكلمات المفتاحية:

البشـارة، صـلاة، الفجـر ، البردين ، رؤيـة الله ، جماعـة .

خطة البحث:

قسـمت البحـث إلى مبحثـين وخاتمـة، وفهـارس عامـة.

المبحث الأول :البشارة وفيه عدة مطالب :

- المطلب الأول: تعريف البشارة لغة.
- المطلب الثاني: تعريف البشارة اصطلاحا.
- المطلـب الثالـث: البشـارة في القـرآن الكريـم والسـنة النبويـة.
- المطلـب الرابـع: بيـان مشروعيـة البشـارة والحـث عليهـا.

المبحـث الثـاني : بشـارات الصحيحـين لمـن صـلى الفجـر في جماعـة .وفيـه عـشر بشـارات .

ثم الخاتمة والفهارس .

منهج البحث :

هـذه الدراسـة تعتمـد عـلى المنهـج الاسـتقرائي والاسـتنباطي ثـم التحليـلي، وذلـك باسـتقراء أحاديـث الصحيحـين ، واسـتنباط مـا فيهـا مـن بشـارات نبويـة ، واسـتقراء أقـوال شراح الحديـث عـن تلـك البشـارات وتحليلهـا .

وكان مما التزمته في البحث أنني:

1. اعتمدت على أحاديث الصحيحين فقط مكتفية بذكر الصحابي راوي الحديث .
2. لم أشترط نص لفظ البشارة في الحديث، بل كل حديث بُشِّرَ المصلي به ولو بالمعنى.
3. لم أترجم للأعلام لشهرتهم خشية إثقال الحواشي.
4. ذكرت أقوال شراح الحديث حسب الحاجة.

الدراسات السابقة:

من خلال البحث والتتبع لم أر أحدا خص تلك البشارات ببحث علمي مستقل، إلا ما كان ممن تطرق لفضل صلاة الفجر في جماعة في معرض ذكر فضل الصلوات أو ما بث في بعض كتب الشروح .

الخاتمة: النتائج من خلال دراسة الموضوع .

الفهارس: فهرس المصادر والمراجع.

المبحث الأول: البشارة لغة واصطلاحا وفيه عدة مطالب :

المطلب الأول: تعريف البشارة لغة .

البشارة لغة:من (بَشَرَ) الباء والشين والراء أصل واحد: يدل على ظهور الشيء مع حسن وجمال. قال الخليل: والبشارة: ما بشرت به. والبشير: المبشر بخير أو شر. والبشارة: حق ما يعطى على ذلك، والبشرى: الاسم. والبشارة: الجمال، والبشارة: تباشر القوم بأمر. وبشرته فأبشر وتبشر واستبشر، ولغة: بشرته أبشره.[4]

قال ابن فارس: ويقال: بشرت فلانا أبشره تبشيرا، وذلك يكون بالخير، وربما حمل عليه غيره من الشر، وأظن ذلك جنسا من التَّبْكِيتِ، فأما إذا أطلق الكلام إطلاقا فالبشارة بالخير والنذارة بغيره.[5]

واشتقاقه قيل من البشر، وهو السرور، فيختص بالخبر الذي يسر، وأما قوله تعالى: {فَبَشِّرْهُمْ بِعَذَابٍ أَلِيمٍ} [آل عمران: 21]، فهو من باب التهكم والاستهزاء.

وقيل: اشتقاقه من البشرة وهو ظاهر الجلد؛ لتأثيره في تغيير بشرة الوجه، فيكون فيما يسر ويغم؛ لأن السرور كما يوجب تغيير البشرة، فكذلك الحزن يوجبه، فوجب أن يكون لفظ التبشير حقيقة في القسمين، لكنه عند الاطلاق يختص في العرف بما يسر، وإن أريد خلافه قيد.[6] قال تعالى: {لَهُمُ الْبُشْرَى فَبَشِّرْ عِبَادِ} [الزمر: 17]، وفي الثاني: كَقَوْلِهِ تَعَالَى: {فَبَشِّرْهُمْ بِعَذَابٍ أَلِيمٍ} [آل عمران: 21]

المطلب الثاني : البشارة في الاصطلاح .

قال الجرجاني :البشارة كل خبر صدق تتغير به بشرة الوجه، ويستعمل في الخير والشر، وفي الخير أغلب[7] الفرق بين البشر والبشاشة: أن البشر أول ما يظهر

4. العين للخليل الفراهيدي (6/ 952) .
5. معجم مقاييس اللغة لابن فارس (1/ 152) .
6. معجم الفروق اللغوية للعسكري (ص: 001) .
7. التعريفات للجرجاني (ص : 54) .

من السرور بلقي من يلقاك، ومنه البشارة وهي أول ما يصل إليك من الخبر السار، فإذا وصل إليك ثانيا لم يسم بشارة، ولهذا قالت الفقهاء: إنّ مَنْ قال من بشرني بمولود من عبيدي فهو حر أنه يعتق أول من يخبره . وبنى العلماء عليه مسألة فقهية بأن الإنسان إذا قال لعبيده: أيكم بشرني بقدوم زيد فهو حر، فبشروه فرادى، عتق أولهم، لأنه هو الذي سره بخبره سابقا، ولو قال: مكان بشرني: (أخبرني) عتقوا جميعا ، والبشاشة إظهار السرور بمن تلقاه، سواء كان أولا أو أخيرا.[8]

المطلب الثالث: البشارة في القرآن الكريم والسنة النبوية .

ورد لفظ (بشر) ومشتقاته : مئة وثلاثا وعشرين مرة (123) في مواضع متعددة من القرآن الكريم [9]، منها : أربع وثمانون مرة في آيات مكية [10] ، وتسع وثلاثون مرة في آيات مدنية ، ولم يرد لفظ (البشارة) وصيغه واشتقاقاته المستعملة في القرآن (في الشر) إلا في سبعة مواضع مقيدة بالعذاب الأليم [11] كقوله تعالى : {فَبَشِّرهُمْ بِعَذَابٍ أَلِيمٍ} [سورة آل عمران: 21]، وفي ثلاثة مواضع مقرونة بوصف حال المشركين حينما يتلقون خبر رزقهم بالبنات، كقوله تعالى :{ وَإِذَا بُشِّرَ أَحَدُهُمْ بِمَا ضَرَبَ لِلرَّحْمَنِ مَثَلًا ظَلَّ وَجْهُهُ مُسْوَدًّا وَهُوَ كَظِيمٌ }. [سورة الزخرف :17] أما الاستعمال الغالب والأكثر، فهو في مواضع الخير والثواب، مما يؤكد أصالة استعمال اللفظ في الخير، مما حمل الزمخشري على أن يعُد استعماله في الشر لإفادة التهكم بالمنافقين المشركين ، فاستعار التبشير للإنذار ... لأنه أشد لذعًا وإيلامًا من لفظ (أنذرهم) الحقيقي.

والقرآن الكريم فيه آلاف الآيات تبشر بالخير والجنة، وبما يسر المسلمين، وإن لم يرد فيها تنصيص بلفظ البشارة ولكن بمعنى التبشير؛ فالقرآن هداية للعالمين وبشرى للمسلمين، قال تعالى : {إِنَّ هَذَا الْقُرْآنَ يَهْدِي لِلَّتِي هِيَ أَقْوَمُ وَيُبَشِّرُ الْمُؤْمِنِينَ الَّذِينَ يَعْمَلُونَ الصَّالِحَاتِ أَنَّ لَهُمْ أَجْرًا كَبِيرًا } [سورة الاسراء :9]

وورود البشارة في سنة النبي ﷺ بلفظ (بشر) ومشتقاته في أحاديث كثيرة في الصحيحين وغيرهما لا يمكن حصرها ، منها : حديث أَبِي مُوسَى رضي الله عنه، قَالَ: كُنْتُ مَعَ النَّبِيِّ ﷺ فِي حَائِطٍ مِنْ حِيطَانِ المَدِينَةِ فَجَاءَ رَجُلٌ فَاسْتَفْتَحَ، فَقَالَ النَّبِيُّ ﷺ : «افْتَحْ لَهُ وَبَشِّرْهُ بِالْجَنَّةِ» فَفَتَحْتُ لَهُ، فَإِذَا أَبُو بَكْرٍ، فَبَشَّرْتُهُ بِمَا قَالَ النَّبِيُّ ﷺ ، فَحَمِدَ اللهَ » [12]، ولكن أغلب المبشرات في السنة بالمعنى وليست

8. معجم الفروق اللغوية للعسكري (ص: 001-101) .

9. المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم (911-121)

10. كان التبشير أكثر في السور المكية أول الرسالة من باب الدعوة إلى الإسلام وما يبشر الله به المتبعون له .

11. وكذا سورة النساء :831 وسورة التوبة :3 :43 وسورة لقمان :7 وسورة الجاثية:54وسورة الانشقاق : 48

12. أخرجه البخاري في صحيحه (5/ 31) ومسلم في صحيحه (4/ 7681) .

بلفظ البشارة تنصيصا، كحديث عثمان بن عفان رضي الله عنه قال رَسُولَ ﷺ: «مَنْ بَنَى مَسْجِدًا للهَّ، بَنَى اللهُ لَهُ فِي الْجَنَّةِ مِثْلَهُ»[13]، وهي كالأحاديث التي اعتمدت عليها في هذا البحث (التي تحمل معنى البشارة) .

المطلب الرابع : بيان مشروعية البشارة والحث عليها.

البشارة مشروعة من الكتاب والسنة وهي ما سار عليه الصحابة والسلف الصالح من بعدهم. قال تعالى: {وَنَزَّلْنَا عَلَيْكَ الْكِتَابَ تِبْيَانًا لِكُلِّ شَيْءٍ وَهُدًى وَرَحْمَةً وَبُشْرَى لِلْمُسْلِمِينَ} [سورة النحل :89]

فالبشارة أمر سماوي من الكريم شرعها الله في كتابه العزيز في مواطن عدة منها: ما هو بلفظ الأمر مع التأكيد كقوله تعالى:{ فَبَشِّرْ عِبَادِ} [الزمر : 17] ومنها : ما هو بصيغة الخبر كقوله تعالى: { لَهُمُ الْبُشْرَى } [الزمر: 17] ،وغيرها كثير . وبعث الله عز وجل رسوله ﷺ بشيراً لأتباعه، نذيراً لأعدائه، بل كانت مهمة الرسل لا تعدو هذين الوصفين كما أخبر الله تعالى: {وما نُرْسِلُ الْمُرْسَلِينَ إِلَّا مُبَشِّرِينَ وَمُنْذِرِينَ} [الأنعام: 48] ، [الكهف : 56] وقد أمر الله في كتابه بتبشير المؤمنين والصابرين والمحسنين والمخبتين في آيات كثيرة. وكذا أمر رسول الله ﷺ للصحابة رضوان الله عليهم ولمن بعدهم من أمته قَالَ ﷺ: «يَسِّرُوا وَلاَ تُعَسِّرُوا، وَبَشِّرُوا، وَلاَ تُنَفِّرُوا»[14]، ففيه الأمر بالتبشير بفضل الله وعظيم ثوابه وجزيل عطائه وسعة رحمته، والنهي عن التنفير بذكر التخويف، وأنواع الوعيد محضة من غير ضمها إلى التبشير، فيتألف التائب ويتلطف به، ويدرج في أنواع الطاعة قليلًا قليلًا، وقد كانت أمور الإسلام في التلطف عَلَى التدريج، ومتى يُسرت الطاعة للعبد سهُلت عليه وتزايد فيها.[15] وعلق العيني في شرحه على ترجمة الإمام البخاري لباب البشارة في الفتوح[16]، بقوله : هذا باب في بيان مشروعية البشارة[17]، بل بلغ الأمر في البشارة من فخامته وعظمة شأنه بحيث لا يختص سامع دون سامع أن يكون مأمورا بتبليغ البشارة، سواء كانت في أمر دينه أو دنياه. قال القاضي عياض : جواز البشارة والتهنئة بين الناس فيما يسر من أمر الدنيا والآخرة[18]. قال الكوراني: استحباب بشارة المسلم فيما فيه سرور.[19] قال السبكي: دل الحديث على مشروعية البشارة لمن يفعل الخير.

13. أخرجه البخاري في صحيحه (1/ 79) أومسلم في صحيحه (4/ 7822) واللفظ له.

14. أخرجه البخاري في صحيحه (1/ 52)أوأخرجه مسلم في صحيحه (3/ 9531) .

15. التوضيح لشرح الجامع الصحيح (3/ 633) .

16 . صحيح البخاري (4/ 57) .

17. عمدة القاري شرح صحيح البخاري (51/ 01) .

18. إكمال المعلم بفوائد مسلم (8/ 182) .

19. الكوثر الجاري إلى رياض أحاديث البخاري للكوراني (6/ 87) .

[20] فالتبشير بالفلاح والنجاة و الخير والصلاح وبكل ما يشرح الصدر ويبعث على الاطمئنان منهج رباني ونهج نبوي في شريعة خالدة ليوم القيامة.

المبحث الثاني : بشارات الصحيحين لمن صلى الفجر في جماعة، وفيه عشر بشارات.

البشارة الأولى : رؤية الله – تعالى – يوم القيامة (وهي أعظم البشارات).

عَنْ جَرِيرِ بْنِ عَبْدِ اللهَّ، قَالَ: كُنَّا عِنْدَ النَّبِيِّ ﷺ ، فَنَظَرَ إِلَى القَمَرِ لَيْلَةً – يَعْنِي البَدْرَ – فَقَالَ: «إِنَّكُمْ سَتَرَوْنَ رَبَّكُمْ، كَمَا تَرَوْنَ هَذَا القَمَرَ، لاَ تُضَامُّونَ فِي رُؤْيَتِهِ، فَإِنِ اسْتَطَعْتُمْ أَنْ لاَ تُغْلَبُوا عَلَى صَلاَةٍ قَبْلَ طُلُوعِ الشَّمْسِ وَقَبْلَ غُرُوبِهَا فَافْعَلُوا» ثُمَّ قَرَأَ: {وَسَبِّحْ بِحَمْدِ رَبِّكَ قَبْلَ طُلُوعِ الشَّمْسِ وَقَبْلَ الغُرُوبِ} [ق: 39]، قَالَ إِسْمَاعِيلُ: «افْعَلُوا لاَ تَفُوتَنَّكُمْ» .[21]

هذا الحديث من البشارات العظيمة الجليلة لأمة محمد ﷺ، وهو نص في ثبوت رؤية المؤمنين لربهم في الآخرة، كما دل على ذلك قوله تعالى: {وُجُوهٌ يَوْمَئِذٍ نَاضِرَةٌ*إلى رَبِّهَا نَاظِرَةٌ} [القيامة: 22، 23]، ومفهوم قوله في حق الكفار: {كَلا إِنَّهُمْ عَنْ رَبِّهِمْ يَوْمَئِذٍ لَمَحْجُوبُونَ} [المطففين: 15] .

قال الشافعي وغيره: لما حجب أعداءه في السخط دلّ على أن أولياءه يرونه في الرضا.[22]

وقد قيل في مناسبة الأمر بالمحافظة على هاتين الصلاتين عقيب ذكر الرؤية: أن أعلى ما في الجنة رؤية الله عز وجل، وأشرف ما في الدنيا من الأعمال هاتان الصلاتان، فالمحافظة عليهما يرجى بها دخول الجنة ورؤية الله عز وجل فيها.

ويظهر وجه آخر في ذلك، وهو: أن أعلى أهل الجنة منزلة من ينظر في وجه الله عز وجل مرتين بكرة وعشياً، وعموم أهل الجنة يرونه في كل جمعة في يوم المزيد، والمحافظة على هاتين الصلاتين على ميقاتهما ووضوئهما وخشوعهما وآدابهما يرجى به أن يوجب النظر إلى الله عز وجل.[23]

قال المهلب: وقوله ﷺ: « فَإِنِ اسْتَطَعْتُمْ أَنْ لاَ تُغْلَبُوا عَلَى صَلاَةٍ» ، يعنى: على شهودها في الجماعة، فخص هذين الوقتين لاجتماع الملائكة فيهما ولرفعهم أعمالهم فيها، لئلا يفوتهم هذا الفضل العظيم.[24]

قال ابن عثيمين: فإن استطعتم ألا تغلبوا على صلاة قبل طلوع الشمس وصلاة قبل غروبها فافعلوا

والمراد من قوله ﷺ: « فَإِنِ اسْتَطَعْتُمْ أَنْ لاَ تُغْلَبُوا عَلَى صَلاَةٍ» أي على أن تأتوا بهما كاملتين

ومنها : أن تصلّي في جماعة إن استطعتم ألا تغلبوا

20. المنهل العذب المورود شرح سنن أبي داود (4/ 852) .

21. أخرجه البخاري في صحيحه (1/ 511) أو مسلم في صحيحه (1/ 934) .

22. فتح الباري لابن رجب (4/ 913)

23. فتح الباري لابن رجب (4/ 323) .

24. شرح صحيح البخاري لابن بطال (1/ 871) .

عـلى هـذا فافعلـوا .[25]

قـال ابـن رجـب: وقولـه ﷺ: «كَـمَا تَـرَوْنَ هَـذَا القَمَـرَ» . شـبه الرؤيـة بالرؤيـة، لا المرئـي بالمرئـي سـبحانه وتعـالى. وإنـما شـبه الرؤيـة برؤيـة البـدر؛ لمعنيـين: أحدهمـا: أن رؤيـة القمـر ليلـة البـدر لا يشـك فيـه ولا يمـترى.

والثـاني: يسـتوي فيهـا جميـع النـاس مـن غـير مشـقة. [26]

قـال ابـن قتيبـة: أمـا المحدثـون أَو أَكْثَرهـم فيقولـون تضَـارونَ وتضامـون كَأَنَّـهُ مـن الضـير والضيـم أَي لَا يضـير وَلَا يضيـم بعضكُـم بعضًـا بِـأَن يدفَعـهُ عَـن ذَلِـك أَو يسـتأثر دونـه .[27]

والمسـلم إذا حافـظ عليهـما مـع مـا فيهـا مـن التثاقـل والشـاغل، كان الظاهـر مـن حالـه أن يحافـظ عـلى غيرهمـا أشـد محافظـة، ومـا عسـى أن يقـع منـه تفريـط، ولأن الوقتـين مشـهودان يشـهدهما ملائكـة الليـل والنهـار، ويرفعـون فيهـما أعـمال العبـاد إلى الله تعـالى، فبالحـري أن مـن داوم عليهـما لا يدخـل النـار أصـلا، ويدخـل الجنـة لصـيرورة ذلـك مكفـرًا الذنـوب، وإن كان هـذا ينـافي مـا عليـه الجمهـور مـن اختصـاص كفـارة الصـلاة بالصغائـر، ولكـن فضـل الله واسـع.[28]

ومـن المفهـوم الواضـح أن النبـي ﷺ لم يخصـص هاتـين الصلاتـين تسـهيلاً للأمـر في إضاعـة غيرهمـا مـن الصلـوات، أو ترخيصـاً لتأخيرهـا عـن أوقاتهـا، وإنـما أمـر بأدائهـما في الوقـت المختـار والمحافظـة عليهـما في جماعـة لمـا فيهـما مـن الفضـل والزيـادة في الأجـر[29] .

البشارة الثانية :شهود الصلاة من الملأ الأعلى.

قولـه تعـالى: {وَقُـرْآنَ الْفَجْـرِ إِنَّ قُـرْآنَ الْفَجْـرِ كَانَ مَشْـهُودًا} [الإسراء:78]؟

عَـنْ أَبِي هُرَيْـرَةَ رضي الله عنـه ، عَـنِ النَّبِـيِّ ﷺ قَـالَ: «فَضْـلُ صَـلاَةِ الجَمِيـعِ عَـلَى صَـلاَةِ الوَاحِـدِ خَمْـسٌ وَعِـشْرُونَ دَرَجَـةً، وَتَجْتَمِـعُ مَلاَئِكَـةُ اللَّيْـلِ وَمَلاَئِكَـةُ النَّهَـارِ فِي صَـلاَةِ الصُّبْـحِ» يَقُـولُ أَبُـو هُرَيْـرَةَ: « اقْـرَءُوا إِنْ شِـئْتُمْ: {وَقُـرْآنَ الفَجْـرِ إِنَّ قُـرْآنَ الفَجْـرِ كَانَ مَشْـهُودًا} [30][الإسراء: 78] «

25. شرح رياض الصالحين لابن عثيمين (5/ 85) .

26. فتح الباري لابن رجب (4/ 023) .

27. غريـب الحديـث لابـن قتيبـة (1/ 482)أ وقـال بعـض أهـل اللغـة: إنـما هـو تضامـون، بإدغـام الميـم، عـلى تقديـر تفاعلـون، وهـو مـن الانضـمام يريـد أنكـم لا تختلفـون فيـه حتـى تجتمعـوا للنظـر وينضـم بعضكـم إلى بعـض، فيقـول واحـد: هـو ذاك، ويقـول آخـر: ليـس، كذلـك فِعـلُ النـاس عنـد النظـر إلى الهلال أول ليلـة مـن الشـهر، قالـه ابـن قتيبـة. قـال: وكذلـك في روايـة مـن روى: (تضـارون) ، وهـو مـن الضـير أي لا يضـير بعضكـم بعضًـا بـأن يدفعـه عنـه ويسـتأثر بـه دونـه، وقـال بعـض أهـل اللغـة: إنـما هـو تضـارون مـن الـضرار وهـو أن يتـضرر الرجـلان عنـد الاختـلاف، يقـال: ضـار الرجـلُ الرجـلَ مضـارة وضرارًا، وقـد وقـع الـضرار بينهـما والاختـلاف .انظـر : تهذيـب اللغـة لابـن قتيبـة (11/ 513) النهايـة في غريـب الحديـث والأثـر لابـن الأثـير (3/ 101) .

28. المفاتيح شرح مشكاة المصابيح (2/ 033) .

29. المرجـع السـابق (2/ 133) ثـم قـال وهـذا الـذي ذكرنـاه مـن طريـق المفهـوم في تفسـير هـذا الحديـث.

30. أخرجـه البخـاري في صحيحـه (6/ 68)أ ومسـلم في صحيحـه (1/ 054) .

وعَــنْ أَبِي هُرَيْــرَةَ، عَــنِ النَّبِــيِّ ﷺ فِي قَوْلِــهِ تَعَــالَى: {وَقُــرْآنَ الْفَجْــرِ إِنَّ قُــرْآنَ الْفَجْــرِ كَانَ مَشْــهُودًا} [الإسراء: 78] قَــالَ: «تَشْــهَدُهُ مَلَائِكَــةُ اللَّيْــلِ وَمَلَائِكَــةُ النَّهَــارِ». [31]

وإنــما خصتــا بالذكــر والتأكيــد لفضلهــما باجتــماع ملائكــة الليــل وملائكــة النهــار فيهــا، وهــو معنــى قولــه تعــالى: {إِنَّ قُــرْآنَ الْفَجْــرِ كَانَ مَشْــهُودًا}[32] [الإسراء: 78]

قــال ابــن عبــد البــر: والأظهــر أن ذلــك في الجماعــات. قــال: وقــد يحتمــل الجماعــات وغيرها.[33] وقــال عبــد الله بــن مسـعود t : يجتمــع الحرســان في صــلاة الفجــر ، فيصعــد هــؤلاء ويقيــم هــؤلاء . وكــذا قــال إبراهيــم النخعــي ، ومجاهــد ، وقتــادة ، وغــير واحــد في تفسـير هــذه الآيــة .[34]

قــال ابــن جريــر: عــن أبي عبيــدة، في قولــه تعــالى : {وَقُــرْآنَ الْفَجْــرِ إِنَّ قُــرْآنَ الْفَجْــرِ كَانَ مَشْــهُودًا} قــال: يشــهده حــرس الليــل وحــرس النهــار مــن الملائكــة في صــلاة الفجــر.[35]

وقــد قــال تعــالى: {وَقُــرْآنَ الْفَجْــرِ إِنَّ قُــرْآنَ الْفَجْــرِ كَانَ مَشْــهُودًا} [الإسراء: 78] تشــهده ملائكــة الليــل والنهــار، وقــد قيــل: ~~يشــهده الله~~ وملائكتــه.[36] وَفِي تَفْسِـير ابْـن أبي حَاتِـم: تشـهده الْمَلَائِكَـة وَالْجِـنّ.[37]

البشــارةِ الثالثــة : الفضــل العظيــم الــذي أخفــاه الله و اختــص علمــه لنفســه ســبحانه لمصــلي الفجر(وفضــل العظيــم عظيــم).

عَــنْ أَبِي هُرَيْــرَةَ رضي الله عنــه : أَنَّ رَسُــولَ اللهِ ﷺ قَالَ: «لَــوْ يَعْلَــمُ النَّــاسُ مَــا فِي النِّــدَاءِ وَالصَّــفِّ الأَوَّلِ، ثُــمَّ لَمْ يَجِــدُوا إِلَّا أَنْ يَسْــتَهِمُوا عَلَيْــهِ لاَسْــتَهَمُوا، وَلَــوْ يَعْلَمُــونَ مَــا فِي التَّهْجِيرِ لاَسْـتَبَقُوا إِلَيْـهِ، وَلَــوْ يَعْلَمُونَ مَــا فِي العَتَمَــةِ وَالصُّبْــحِ، لَأَتَوْهُمَــا وَلَــوْ حَبْــوًا» [38] قولــه ﷺ: « لَــوْ يَعْلَــمُ النَّــاسُ مَــا في النِّــدَاءِ». أمــا فضــل النــداء فمعلــوم وأصولــه أربعــة:

أحدهــا: مــا فيــه مــن توحيــد الله تعــالى وتعظيمــه والشــهادة لرســوله ﷺ والدعــاء لعبادتــه.

ثانيهــما: في حديــث أبي ســعيد الخــدري مــن فضيلتــه قولــه ﷺ: ((إِنِّي أَرَاكَ تُحِــبُّ الغَنَــمَ وَالبَادِيَــةَ، فَــإِذَا كُنْــتَ فِي غَنَمِــكَ، أَوْ بَادِيَتِــكَ، فَأَذَّنْــتَ بِالصَّــلاَةِ فَارْفَــعْ صَوْتَــكَ بِالنِّــدَاءِ، فَإِنَّــهُ: ((لاَ يَسْــمَعُ مَــدَى صَــوْتِ الْمُــؤَذِّنِ، جِــنٌّ وَلاَ إِنْــسٌ وَلاَ شَيْءٌ، إِلَّا شَــهِدَ لَــهُ يَــوْمَ القِيَامَــةِ))، قَــالَ أَبُــو سَــعِيدٍ: سَــمِعْتُهُ مِــنْ رَسُــولِ اللهِ

31 . أخرجــه البخــاري في القــرأة خلــف الإمــام (1/ 06) و الترمــذي في ســننه (5/ 203) وقــال : هــذا حديــث حســن صحيــح .والنســائي في الســنن الكــبرى (01/ 251)وابــن ماجــه في ســننه (1/ 022)والحاكــم في المســتدرك (1/ 033) والحديــث أصلــه أخرجــه البخــاري في صحيحــه (6/ 86) .

32. شرح صحيح البخاري لابن بطال (2/ 991)

33. فتح الباري لابن رجب (4/ 823) .

34. تفسير ابن كثير (5/ 39) .

35. تفسير ابن جرير الطبري (71/ 125) .

36. شرح حديث النزول (ص: 011) .

37. تفســير ابــن أبي حاتــم (7/ 2432) عمــدة القــاري شرح صحيــح البخــاري (5/ 54) .

38. أخرجــه البخــاري في صحيحــه (1/ 62) ومســلم في صحيحــه (1/ 523) .

» [39].

ثالثها: أن الخلق كلهم في صحيفته يذكر غافلهم ويحرّض متكاسلهم؛ فكلهم يشركه في أجره؛ ولهذا كان عمر بن الخطاب، رضي الله عنه يقول: « لَوْلَا الْخِلِّيفَى [40] لَأَذَّنْتُ « [41].

رابعها: تجديد الشهادة في كل حين[42].

وأما الصف الأول فقوله ﷺ:((خَيْرُ صُفُوفِ الرِّجَالِ أَوَّلُهَا))[43] وقوله ﷺ:((لِيَلِينِي مِنْكُمْ أُولُو الأَحْلَامِ وَالنُّهَى))[44] ، والمعنى في فضل الصف الأول التبكير وانتظار الصلاة ، وليس من تأخر وصار في الصف الأول كمن بكر وانتظر الصلاة [45].

وأما قوله ﷺ: «لَاسْتَهَمُّوا عَلَيْهِ» فيتصور الاستهام في الصف الأول عند ضيقه وإقبال الرجال إليه في حالة واحدة، فإن كان أحدهما أفضل فالموضع له، وإن تساوت حالهما أو تشاحا أقرع بينهما. وأما تصور الاستهام في الأذان فمشكل، وقد اختصم قوم بالقادسية في الأذان فأقرع بينهم سعد، وهذا إنما يكون بشرطين أحدهما: أن يتساويا في الأمانة. قال النبي ﷺ :» الْإِمَامُ ضَامِنٌ وَالْمُؤَذِّنُ مؤْتَمَنٌ» [46].

الشرط الثاني: أن يكون صاحب الوقت فهكذا يكون الاستهام إذا وقع التشاح فإذا أذَّن أمينُ الوقت أَذَّن بعده من شاء من غير حجر .[47]

قوله ﷺ: «العَتَمَةِ وَالصُّبْحِ» أي صلاة العشاء والفجر.

قوله ﷺ: « لَأَتَوْهُمَا وَلَوْ حَبْوًا» أي: ولو كانوا حابين، من حبي الصبي إذا مشى على أربع، ويقال: يديه وركبتيه، ويقال: إذا مشى على يديه واسته،[48] يعنى لأتاهما من لا يقدر على المشي كالمقعد وشبهه.[49]

قال الطبري: وإنما خص العتمة والصبح دون سائر الصلوات للزومها في أثقل الأوقات، العشاء وقت الدعة والسكون من كل تعب،

39. أخرجه البخاري في صحيحه (1/ 521) .

40. الخِلّيفى، بتشديد اللام مع كسر الخاء المعجمة. أي لولا الخلافة لأذّنت. التلخيص 1/ 212 .

41. رواه عبد الرزاق في مصنفه (1/ 684)وابن أبي شيبة في مصنفه (1/ 522). 1845، وأورده ابن حجر في المطالب العالية 1/ 56 وعزاه لمسدد، وقال حبيب عبد الرحمن الأعظمي: رجاله ثقات، فعليه يكون حسناً.

42. القبس في شرح موطأ مالك بن أنس (ص: 891 -002) .

43. أخرجه مسلم في صحيحه (1/ 623) .

44. أخرجه مسلم في صحيحه (1 / 323).

45. التمهيد لما في الموطأ من المعاني والأسانيد (41/ 931) .

46. أخرجه أبو داود في سننه (1/ 653)والترمذي في سننه (1/ 204) .

47. القبس في شرح موطأ مالك بن أنس (ص: 002) .

48. منحة الباري بشرح صحيح البخاري (2/ 433)

49. شرح صحيح البخاري لابن بطال (2/ 442) .
قال أبو بكر ابن العربي : أبواب السماء مغلّقة وكذلك أبواب الجنة، لا تفتح إلا لسبب من عروج أمر، أو نزول قضاء، أو ما شاء الله تعالى والباري سبحانه هو الذي يسمع الأقوال، وهو الذي يرفع الأعمال، وهو الذي يقبل الدعاء وقد جعل لذلك علامات وقرنه بأسباب وخصّ به أوقاتاً منها حضرة الصلاة ومنها الاصطفاف عند القتال، فينبغي أن تغتنم تلك الساعة وأمثالها فإنها متهيئة للقبول ...إلى قوله تعالى {وَلَلْآخِرَةُ أَكْبَرُ دَرَجَاتٍ وَأَكْبَرُ تَفْضِيلًا} [الاسراء:12] القبس في شرح موطأ مالك بن أنس لأبي بكر بن العربي الإشبيلي (ص: 791)

وقــد جعــل الله الليــل ســكنًا، وفيهــا تكلــف الحركــة في ظلمــة الليــل مــع خــوف الهــوام الضــارة في الطريــق، وأمــا الفجــر فوقــت اشــتداد النــوم لمحبــة النــاس اســتدامة الراحــة، فــكان خروجًــا مــن الدعــة إلى تعــب الوضــوء والمــشي إلى المســاجد وليــس كســائر الصلــوات،[50] وقــال عمــر: «لأن أشــهد الفجــر في جماعــة أحــب إلى مــن أن أقــوم ليلــة «[51]، وقــال عثــمان: «مــن شــهد العشــاء فكأنــما قــام نصــف ليلــة، ومــن شــهد الصبــح كأنــما قــام ليلــة «[52] .

قــال ابــن بطــال : وقولــه ﷺ : « وَلَــوْ يَعْلَمُــونَ مَــا فِي العَتَمَــةِ وَالصُّبْــحِ،» يريــد فضــل اجتــماع ملائكــة الليــل وملائكــة النهــار في الصبــح .[53] فمــن علــم هــذه الفضائــل يقــين علمهــا، وقدَّرهــا حــق قدرهــا، ســعى إليهــا يحبــو وجاءهــا يســتقل تــارة ويكبــو، ومــا توفيقنــا إلا بــالله.

البشــارة الرابعــة : اجتــماع ملائكــة الليــل وملائكــة النهــار.

عــن أبي هُرَيْــرَةَ، قَــالَ: سَــمِعْتُ رَسُــولَ اللهِّ ﷺ يَقُــولُ: «تَفْضُــلُ صَــلاَةُ الجَمِيــعِ صَــلاَةَ أَحَدِكُــمْ وَحْــدَهُ، بِخَمْــسٍ وَعِشْرِيــنَ جُــزْءًا، وَتَجْتَمِــعُ مَلاَئِكَــةُ اللَّيْــلِ وَمَلاَئِكَــةُ النَّهَــارِ فِي صَــلاَةِ الفَجْــرِ» ثُــمَّ يَقُــولُ أَبُــو هُرَيْــرَةَ: فَاقْــرَءُوا إِنْ شِــئْتُمْ: {إِنَّ قُــرْآنَ الفَجْــرِ كَانَ مَشْــهُودًا} [54][الإسراء: 78]

قَــالَ إبراهيــم النخعــي: كانــوا يــرون أن المــشي إلى الصــلاة في الليلــة الظلــماء موجبــة [55] – يعنــي: توجــب لصاحبهــا الجنــة.

قولــه ﷺ: « تَفْضُــلُ صَــلاَةُ الجَمِيــعِ صَــلاَةَ أَحَدِكُــمْ وَحْــدَهُ » في هــذا الحديــث مــن الفقــه :معرفــة فضــل الجماعــة والترغيــب في حضورهــا ، وفيــه دليــل عــلى :أن الجماعــة كثــرت أو قلــت ســواء ،لأنــه ﷺ لم يخــص جماعــة مــن جماعــة ، والقــول عــلى عمومــه

50. شرح صحيح البخاري لابن بطال (2/ 442) .

51. أخرجــه مالــك في الموطــأ ت الأعظمــي (2/ 081)قــال مَالِــكٌ، عَــنِ ابْــنِ شِــهَابٍ، عَــنْ أَبِي بَكْــرِ بْــنِ سُــلَيْمَانَ بْــنِ أَبِي حَثْمَــةَ ؛ أَنَّ عُمَــرَ بْــنَ الْخَطَّــابِ فَقَــدَ سُــلَيْمَانَ بْــنَ أَبِي حَثْمَــةَ فِي صَــلاَةِ الصُّبْحِ. وَأَنَّ عُمَــرَ بْــنَ الْخَطَّــابِ غَــدَا إِلَى السُّــوقِ. وَمَسْــكَنُ سُــلَيْمَانَ بَــيْنَ الْمَسْــجِدِ وَالسُّــوقِ. فَمَــرَّ عَــلَى الشِّــفَاءِ ، أُمِّ سُــلَيْمَانَ. فَقَــالَ لَهَــا: لَمْ أَرَ سُــلَيْمَانَ فِي الصُّبْــحِ. فَقَالَــتْ: إِنَّــهُ بَــاتَ يُصَــلِّي، فَغَلَبَتْــهُ عَيْنَــاهُ. قَــالَ عُمَــرُ: لأَنْ أَشْــهَدَ صَــلاَةَ الصُّبْــحِ فِي الْجَمَاعَــةِ ، أَحَــبُّ إِلَيَّ مِــنْ أَنْ أَقُــومَ لَيْلَــةً. وانظــر : المشــكاة: 0801 صَحِيــحِ التَّرْغِيــبِ وَالتَّرْهِيــبِ:324 . ويشــهد لَــهُ: مَــا رواه أبــو نعيــم فِي (كِتَــاب الصــلاة) لَــهُ: حَدَّثَنَــا هِشَــام بْــن سعد: ثنــا صالــح بْــن جبــير الأزدي، عَــن رَجُــل مــن أهــل الشــام، قَــالَ: صليــت وراء معــاذ بــن جبــل الصبــح، فلــما انــصرف قَــالَ: إن هــذه الصــلاة مقبولــة مشــهودةٌ، يحضرهــا ملائكــة الليــل وملائكــة النهــار، ويطلــع الله فيهــا عَــلَى عبــاده فيغفــر لهــم، فارغبــوا فيهــا، واشــهدوها، واحضروهــا. فتــح البــاري لابــن رجــب (6/ 32) . لم أجــده الا عنــد ابــن رجــب في الفتــح .

52. أخرجــه مالــك في الموطــأ ت الأعظمــي (2/ 181) . قــال الزرقانــي : هــذا الحديــث وإن كان موقوفــا فلــه حكــم الرفــع، لأنــه لا يقــال بالــرأي وقــد صــح مرفوعــا والحديــث أخرجــه مســلم (مــن طريــق: عثــمان بــن حكيــم، عــن عبــد الرحمــن بــن أبي عمــرة، بــه،) مرفوعًــا. صحيــح مســلم (1/ 054) شرح الزرقــاني عــلى الموطــأ (1/ 274) . انظــر حديــث البشــارة الســابعة .

53. شرح صحيح البخاري لابن بطال (2/ 372) .

54. أخرجــه البخــاري في صحيحــه (1/ 131) . أخرجــه مســلم في صحيحــه (1/ 054) .

55. حَدَّثَنَــا جَرِيــرُ بْــنُ عَبْــدِ الْحَمِيــدِ، عَــنْ مَنْصُــورٍ، عَــنْ أَبِي مَعْــشَرٍ، عَــنْ إِبْرَاهِيــمَ، قَــالَ: «كَانُــوا يَــرَوْنَ الْمَــشْيَ فِي اللَّيْلَــةِ الْمُظْلِمَــةِ مُوجِبَــةً» مصنــف ابــن أبي شــيبة (2/ 95) .

[56]، وقد احتج بهذا جماعة من العلماء، وعلى هذا أكثر الفقهاء بالحجاز والعراق والشام كلهم يقولون : إن حضور الصلاة في جماعة فضيلة وسنة مؤكدة ، لا ينبغي تركها وليست بفرض ، ومنهم من قال : إنها فرض على الكفاية ، ومنهم من قال: شهودها سنة مؤكدة لا يرخص في تركها للقادر عليها، ومن تخلف عنها وأتى بها في بيته جزت عنه، إلا أن من صلاها في المسجد جماعة أفضل منه، ولهم في ذلك دلائل يطول ذكرها، قال ابن القصار: وهذه الأحاديث تدل على أن الصلاة في جماعة سنة، كما قال الفقهاء والدلالة عليهم منها: في وجهين اثنين: أحدهما: أنه أثبت صلاة الفذ وسماها صلاة، وهم يقولون: ليست بصلاة، والثاني: أنه عليه السلام فاضَلَ بينهما، فأثبت للجماعة فضلاً، فدل أن المنفردة فاضلة إلا أن مرتبتها أنقص.[57] وقال داود وسائر أهل الظاهر: حضور صلاة الجماعة فرض متعين على كل مكلف من الرجال إذا كان قادرًا عليها كالجمعة ، وقالوا: لا تجزئ الفذ صلاته إلا بعد صلاة الناس وبعد ألا يجد قبل خروج الوقت من يصلي معه، واحتجوا في إيجاب شهود الجماعة فرضا بأشياء منها: حديث أبي هريرة رضي الله عنه عن النبي ﷺ في إحراق بيوت المتخلفين عن الصلاة[58] وقالوا : لا يحرق عليهم بيوتهم إلا لتركهم ما قد وجب عليهم .[59]

. قوله ﷺ:« بِخَمْسٍ وَعِشْرِينَ جُزْءًا[60]» يدل على تضعيف ثواب المصلي في جماعة على ثواب المصلي وحده بهذه الأجزاء[61] . قيل: إن الدرجة أصغر من الجزء، فكأن الخمسة والعشرين إذا جزئت

56. التمهيد لما في الموطأ من المعاني والأسانيد (6/ 713) .

57. شرح صحيح البخاري لابن بطال (2/ 272) .

58. عَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ، قَالَ: قَالَ رَسُولُ الله صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: «إِنَّ أَثْقَلَ صَلَاةٍ عَلَى الْمُنَافِقِينَ صَلَاةُ الْعِشَاءِ، وَصَلَاةُ الْفَجْرِ، وَلَوْ يَعْلَمُونَ مَا فِيهِمَا لَأَتَوْهُمَا وَلَوْ حَبْوًا، وَلَقَدْ هَمَمْتُ أَنْ آمُرَ بِالصَّلَاةِ، فَتُقَامَ، ثُمَّ آمُرَ رَجُلًا فَيُصَلِّيَ بِالنَّاسِ، ثُمَّ أَنْطَلِقَ مَعِي بِرِجَالٍ مَعَهُمْ حُزَمٌ مِنْ حَطَبٍ إِلَى قَوْمٍ لَا يَشْهَدُونَ الصَّلَاةَ، فَأُحَرِّقَ عَلَيْهِمْ بُيُوتَهُمْ بِالنَّارِ» صحيح مسلم (1/ 154) .

59. الاستذكار لابن عبد البر (2/ 731) . وانظر التمهيد لما في الموطأ من المعاني والأسانيد (6/ 813) .

60. حَدَّثَنَا مُوسَى بْنُ إِسْمَاعِيلَ، قَالَ: حَدَّثَنَا عَبْدُ الوَاحِدِ، قَالَ: حَدَّثَنَا الأَعْمَشُ، قَالَ: سَمِعْتُ أَبَا صَالِحٍ، يَقُولُ: سَمِعْتُ أَبَا هُرَيْرَةَ، يَقُولُ: قَالَ رَسُولُ اللهِ ﷺ : « صَلاَةُ الرَّجُلِ فِي الجَمَاعَةِ تُضَعَّفُ عَلَى صَلاَتِهِ فِي بَيْتِهِ، وَفِي سُوقِهِ، خَمْسًا وَعِشْرِينَ ضِعْفًا، وَذَلِكَ أَنَّهُ: إِذَا تَوَضَّأَ، فَأَحْسَنَ الوُضُوءَ، ثُمَّ خَرَجَ إِلَى المَسْجِدِ، لاَ يُخْرِجُهُ إِلَّا الصَّلاَةُ، لَمْ يَخْطُ خَطْوَةً، إِلَّا رُفِعَتْ لَهُ بِهَا دَرَجَةٌ، وَحُطَّ عَنْهُ بِهَا خَطِيئَةٌ، فَإِذَا صَلَّى، لَمْ تَزَلِ المَلاَئِكَةُ تُصَلِّي عَلَيْهِ، مَا دَامَ فِي مُصَلَّاهُ: اللَّهُمَّ صَلِّ عَلَيْهِ، اللَّهُمَّ ارْحَمْهُ، وَلاَ يَزَالُ أَحَدُكُمْ فِي صَلاَةٍ مَا انْتَظَرَ الصَّلاَةَ « وقد اختلف النَّاس في الجمع بَيْن حَدِيْث ابن عُمَر في ذكر السبع وعشرين وبين حَدِيْث أَبِي سَعِيد وأبي هُرَيْرَةَ في ذكر خمس وعشرين. فتح الباري لابن رجب (6/ 41-71) وانظر تفصيل ذلك : فتح الباري لابن حجر (2/ 231 -431) .وفي شرح الزرقاني على الموطأ (1/ 854) وفي الإعلام بفوائد عمدة الأحكام (2/ 053 – 453).

61. وهذه الدرجات والأجزاء التي تفضل بها صلاة الجماعة على صلاة الفرد استطرد ابن بطال في استعراضها والأدلة عليه انظر شرح صحيح البخاري لابن بطال (2/ 272- 472) ا فتح الباري لابن رجب (6/ 41- 71)وقد اختلف النَّاس في الجمع بَيْن حَدِيْث ابن عُمَر في ذكر السبع وعشرين وبين حَدِيْث أَبِي سَعِيد وأبي هُرَيْرَةَ في ذكر خمس وعشرين.

درجـات كانـت سـبعًا وعشريـن درجـة، قـال العيني: هـذا ليـس بصحيـح لأنـه جـاء في الصحيحـين: سـبعًا وعشريـن درجـة وخمسًـا وعشريـن درجـة فاختلـف القـدر مـع اتحـاد لفـظ الدرجـة. وقـد قيـل: يحتمـل أن تكـون الدرجـة في الآخـرة والجـزء في الدنيـا [62]. وجمـع بينـه وبـين روايـة «سـبع وعشريـن» بـأنَّ ذكـرَ القليـل لا ينفـي الكثـير، بنـاء عـلى أن مفهـوم العـدد غـير معتـبر، وبأنـه ﷺ أخـبر بالخمـس، ثـم أعلمـه الله بالزيـادة، فأخـبر بالسـبع، وبـأن ذلـك بالنظـر لقـرب المسـجد وبعـده، أو بحـال المصـلِّي كأن يكـون أعلـم أو أخشـع، أو الخمـس بالسرِّيَّـة، والسـبع بالجهريـة. [63] قـال ابـن حبيـب: تفضـل صـلاة الجماعـة بالكثـرة وفضيلـة الإمـام اهـ.[64] قـال الطيبـي: مـا يقنـع بدرجـة واحـدة ويـترك درجـات كثـيرة إلا غـير مصـدق لـه بذلـك، أو سـفيه لا يهتـدي لطريـق التجـارة الرابحـة.[65]

قولـه ﷺ: «وَتَجْتَمِـعُ مَلاَئِكَـةُ اللَّيْـلِ وَمَلاَئِكَـةُ النَّهَـارِ فِي صَـلاَةِ الفَجْـرِ» . قـال ابـن بطـال : فذكـر اجتـماع الملائكـة في الفجـر بـواو فاصلـة، واسـتأنف الـكلام، وقطعـه مـن الجملـة المتقدمـة، فـدل ذلـك عـلى أن اجتـماع الملائكـة يوجـب فضـلاً ودرجـة زائـدة عـلى الخمسـة وعشريـن، فصارتـا درجتـين للفجـر والعـصر، ليسـتا لغيرهمـا مـن الصلـوات.[66] وفي هـذا الحديـث مـا يـدل عـلى أن ملائكـة الليـل لا ينصرفـون حتـى تحضر ملائكـة النهـار ، فيسـلمون الآدمـي إليهـم ويرتحلـون ليعلـم الآدمـي أنـه ليـس بمخـلّى ولا لحظـة.[67]

البشـارة الخامسـة: سـؤال الله عنهـم؟ رفعـة لشـأنهم (وهـو أعلـم بهـم) ثـم مديـح الملائكـة وثناؤهـم عـلى مصليهـا.

عَـنْ أَبِي هُرَيْـرَةَ: أَنَّ رَسُـولَ اللهِ ﷺ ، قَـالَ: « يَتَعَاقَبُـونَ فِيكُـمْ مَلاَئِكَـةٌ بِاللَّيْـلِ وَمَلاَئِكَـةٌ بِالنَّهَـارِ، وَيَجْتَمِعُـونَ فِي صَـلاَةِ العَـصْرِ وَصَـلاَةِ الفَجْـرِ، ثُـمَّ يَعْـرُجُ الَّذِيـنَ بَاتُـوا فِيكُـمْ، فَيَسْـأَلُهُمْ وَهُـوَ أَعْلَـمُ بِهِـمْ: كَيْـفَ تَرَكْتُـمْ عِبَـادِي؟ فَيَقُولُـونَ: تَرَكْنَاهُـمْ وَهُـمْ يُصَلُّـونَ، وَأَتَيْنَاهُـمْ وَهُـمْ يُصَلُّـونَ » [68]

زاد ابـن خزيمـة في صحيحـه : « فَحَسِـبْتُ أَنَّهُـمْ يَقُولُـونَ: فَاغْفِـرْ لَهُـمْ يَـوْمَ الدِّيـنِ».[69]

قولـه ﷺ:« يَتَعَاقَبُـونَ فيكـم ملائكـة »أَي يعقـب بعضهـم بعضًـا ويكـون بعضهـم فِي عقـب بعـض

66. شرح صحيح البخاري لابن بطال (2/ 972) .

67. الإفصـاح عـن معـاني الصحـاح ألأبي المظفـر بـن هبـيرة (6/ 031) .

68. أخرجـه البخـاري في صحيحـه (9/ 241) . و مسـلم في صحيحـه (1/ 934) .

69. أخرجـه ابـن خزيمـة في صحيحـه3 (1/ 791) . وأخرجـه أحمـد في مسـنده (51/ 67) أوأخرجـه ابـن حبـان في صحيحـه (5/ 904)أوعلـق عليـه شـعيب الأرنـاؤوط فقـال :إسـناده صحيـح عـلى شرط الشـيخين.

62. انـصر تفصيـل ذلـك في عمـدة القـاري شرح صحيـح البخـاري (4/ 952) .

63. منحـة البـاري بـشرح صحيـح البخـاري (2/ 363)أ. انظـر تفصيـل ذلـك : فتـح البـاري لابـن حجـر (2/ 231-431) .

64. إرشـاد السـاري لـشرح صحيـح البخـاري للقسـطلاني (2/ 72) أو العـدة في شرح العمـدة لابـن العطـار (1/ 143)

65. مرقاة المفاتيح شرح مشكاة المصابيح (3/ 138) .

إذا انصرفت ملَائكَة عاقبتهم ملائكَة أخر باللَّيل وَالنَّهَار وإِنَّمَا يَجْتَمعُونَ عنْد انصراف هَؤُلَاءِ ومجيء أُولَئِكَ[70]، تأتي طائفة بإثر طائفة .

ومعنى الحديث أن ملائكة النهار تنزل في صلاة الصبح فتحصي على بني آدم، ويعرج الذين باتوا فيكم ذلك الوقت أي يصعدون، فإذا كانت صلاة العصر نزلت ملائكة الليل، فأحصوا على بني آدم وعرجت ملائكة النهار ويتعاقبون هكذا أبدا.[71] فخصتا بالمحافظة لاشتراكهما في تعاقب الملائكة، ولاشتباههما في أن الصبح يغلب الناس النومُ عليها، وأن العصر يُغلبون عليها بالكسل والسآمة لما كانوا عليه من اشتغالهم ونظرهم في معاشهم، فتزاحم الشغل والكسل في وقتها.

قال المهلب: في حديث أبى هريرة رضي الله عنه أن أهم ما يسأل عنه العبد عند ملاقاة ربه: الصلاة، وأن أهم الصلوات صلاة الصبح وصلاة العصر؛ لاجتماع الملائكة فيهما، وأن الله تعالى، يسأل عما أكد المحافظة عليه منهما، فلذلك عرفهم أنهم ملاقوه وأنهم يرونه، ويسألهم عن ذلك.[72] قال ابن عبد البر : شهود الملائكة للصلاة والأظهر أن ذلك في الجماعات ويحتمل الجماعات وغيرها والله أعلم.[73]

وفي الحديث أنهم يجتمعون في صلاة العصر وصلاة الصبح الفجر، وهو أكمل معنى من الحديث الذي روي أنهم يجتمعون في صلاة الفجر خاصة[74] ، وأظن مَن مال إلى هذه الرواية احتج بقول الله عز وجل {وَقُرْآنَ الْفَجْرِ إِنَّ قُرْآنَ الْفَجْرِ كَانَ مَشْهُودًا} [الإسراء :78] لأن أهل العلم قالوا في تأويل هذه الآية تشهده ملائكة الليل وملائكة النهار، وليس في هذا دفع لاجتماعهم في صلاة العصر لأن المسكوت عنه قد يكون في معنى المذكور سواء ويكون بخلافه .[75]

وفي قوله ﷺ: « ثُمَّ يَعْرُجُ الَّذِينَ بَاتُوا فِيكُمْ» اختلف في أَنَّهم الحفظة أو السَّياحون، والطوافون في الأرض، والذين يَطْلُبون مجلس الذكر[76] نقل القاضي عياض عن الجمهور : أن هؤلاء الملائكة هم الحفظة ، وقال القرطبي : الأظهر عندي أنهم غيرهم[77] قال ابن حجر : ويقويه أنه لم ينقل أن الحفظة يفارقون الإنسان ولا أن حفظة الليل غير حفظة النهار .[78] واختلف في سبب الاقتصار على

70. تفسير غريب ما في الصحيحين البخاري ومسلم لابن أبي نصر (ص: 424) .

71. الاستذكار لابن عبد البر (2/ 153) .

72. شرح صحيح البخاري لابن بطال (2/ 081) .

73. الاستذكار لابن عبد البر (2/ 153) وكذا قال ابن حجر والعيني : ولكن الظاهر أن ذلك في الجماعة .عمدة القاري (5/ 54)

74. الحديث سابق الذكر حديث (ص/ 21) في البشارة الثالثة .

75. الاستذكار لابن عبد البر (2/ 153) أو التمهيد لما في الموطأ من المعاني والأسانيد (91/ 15) .

76. فيض الباري على صحيح البخاري (2/ 551) .

77. انظر البسط في المسألة عند السيوطي في تنوير الحوالك شرح موطأ مالك (1/ 241) .

78. فتح الباري لابن حجر (2/ 53) و تنوير الحوالك شرح موطأ مالك (1/ 241) .

سؤال الذين باتوا دون الذين ظلوا، فقيل :هو من باب الاكتفاء بذكر أحد المثلين عن الآخر، كقوله تعالى : {فَذَكِّرْ إِن نَّفَعَتِ الذِّكْرَىٰ}[الأعلى: 9] أي وإن لم تنفع ،وقوله تعالى : {وَجَعَلَ لَكُمْ سَرَابِيلَ تَقِيكُمُ الْحَرَّ}[النحل: 81] أي والبرد وإلى هذا أشار ابن التين وغيره .[79] ثم قيل : الحكمة في الاقتصار على ذلك أن حكم طرفي النهار يعلم من حكم طرفي الليل ، فلو ذكره لكان تكرارا ، ثم قيل :الحكمة في الاقتصار على هذا الشق دون الآخر : أن الليل مظنة المعصية ، فلما لم يقع منهم عصيان مع إمكان دواعي الفعل من إمكان الإخفاء ونحوه، واشتغلوا بالطاعة كان النهار أولى بذلك ، فكان السؤال عن الليل أبلغ من السؤال عن النهار لكون النهار محل الاشتهار .[80]

وفي قوله : ﷺ « فَيَسْأَلُهُمْ» وسؤاله تعالى لهم وهو أعلم يحتمل أن يكون تعبدًا للملائكة كما أمرهم الله أن يكتبوا ويحصوا أعمال العباد وهو عالم بسرهم وجهرهم.[81]

وقيل الحكمة فيه: استدعاء شهادتهم لبني آدم بالخير واستنطاقهم بما يقتضي التعطف عليهم وذلك لإظهار الحكمة في خلق نوع الإنسان في مقابلة من قال من الملائكة في قوله تعالى : {وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَائِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً (28) قَالُوا أَتَجْعَلُ فِيهَا مَن يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ الدِّمَاءَ وَنَحْنُ نُسَبِّحُ بِحَمْدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ (29) قَالَ إِنِّي أَعْلَمُ مَا لَا تَعْلَمُونَ(30) } [البقرة 28-30]. أي وقد وجد فيهم من يسبح ويقدس مثلكم بنص شهادتكم، وقال عياض : هذا السؤال على سبيل التعبد للملائكة كما أمروا أن يكتبوا أعمال بني آدم وهو سبحانه وتعالى أعلم من الجميع بالجميع .

وفي قوله ﷺ: « كَيْفَ تَرَكْتُمْ عِبَادِي » قال ابن أبي جمرة : وقع السؤال عن آخر الأعمال؛ لأن الأعمال بخواتيمها، قال: والعباد المسئول عنهم هم المذكورون في قوله تعالى {إِن عِبَادِي لَيْسَ لَكَ عَلَيْهِمْ سُلْطَانٌ} [الإسراء 65] .[82]

وفي قوله ﷺ: « تَرَكْنَاهُمْ وَهُمْ يُصَلُّونَ، وَأَتَيْنَاهُمْ وَهُمْ يُصَلُّونَ » ولم يذكروا سائر الأعمال دليل على فضل المصلين من هذه الأمة وأن الصلاة أفضل الأعمال.[83] و لم يراعوا الترتيب الوجودي لأنهم بدأوا بالترك قبل الإتيان والحكمة فيه أنهم طابقوا السؤال لأنه قال : كيف تركتم ؟ ولأن المخبر به صلاة العباد والأعمال بخواتيمها، فناسب ذلك إخبارهم عن آخر عملهم قبل أوله .[84]

قال أبو الوليد الباجي: وهو مِن تفضل الله على

79. فتح الباري لابن حجر (2/ 53) .
80. انظر تفصيل ذلك في فتح الباري لابن حجر (2/ 53) .
81. المنتقى شرح الموطأ للباجي (1/ 503) .
82. فتح الباري لابن حجر (2/ 63) .
83. الاستذكار لابن عبد البر (2/ 153) .
84. فتح الباري لابن حجر (2/ 63) .

عباده أن جعل اجتماعهم في أوقات الصلوات فتكون الصلاة في أول أعمال العباد وآخرها، ويحتمل أن يكون هذا التعاقب من الملائكة في جملة الناس فتكون الصلاة التي يتعاقبون فيها وقت صلاة الناس ووقت إقامتها في المساجد ، ويحتمل أن تكون الملائكة هم الحفظة الكرام وأن يكون التعاقب فيما يخص كل إنسان مما في وقت صلاته.[85]

وقال القاضي عياض : والحكمة في اجتماعهم في هاتين الصلاتين من لطف الله تعالى بعباده وإكرامه لهم بأن جعل اجتماع ملائكته في حال طاعة عباده لتكون شهادتهم لهم بأحسن الشهادة[86] .قال ابن حجر: وفيه شيء لأنه رجح أنهم الحفظة ولا شك أن الذين يصعدون كانوا مقيمين عندهم مشاهدين لأعمالهم في جميع الأوقات فالأولى أن يقال الحكمة في كونه تعالى لا يسألهم إلا عن الحالة التي تركوهم عليها ما ذكر ، ويحتمل : أن يقال إن الله تعالى يستر عنهم ما يعملونه فيما بين الوقتين لكنه بناء على أنهم غير الحفظة وفيه إشارة إلى الحديث الآخر ، عَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ رضي الله عنه ، أَنَّ رَسُولَ الله ﷺ قَالَ ((الصَّلَاةُ الْخَمْسُ، وَالْجُمْعَةُ إِلَى الْجُمْعَةِ، كَفَّارَةٌ لِمَا بَيْنَهُنَّ))[87] فمِن ثَمَّ وقع السؤال من كل طائفة عن آخر شيء فارقوهم عليه .[88]

البشارة السادسة : حماية الله وحفظه لمن صلى الفجر في جماعة والوعيد لمن ظلمه:

عن جُنْدَب الْقَسْرِيَّ، قال: قَالَ رَسُولُ الله ﷺ: «مَنْ صَلَّى صَلَاةَ الصُّبْحِ فَهُوَ فِي ذِمَّةِ الله، فَلَا يَطْلُبَنَّكُمُ اللهُ مِنْ ذِمَّتِهِ بِشَيْءٍ، فَإِنَّهُ مَنْ يَطْلُبْهُ مِنْ ذِمَّتِهِ بِشَيْءٍ يُدْرِكْهُ، ثُمَّ يَكُبَّهُ عَلَى وَجْهِهِ فِي نَارِ جَهَنَّمَ»[89]

قوله ﷺ: « من صَلَّى صَلَاةَ الصُّبْحِ» بإخلاص مع الجماعة[90] ، وإنَّما خص الصبح لما فيها من المشقة [91]،والكلفة التي لَا يواظب عَلَيْهَا الا خَالص الايمان ، فيستحق أن يدخل تحت الأمان .[92]

وكأنها إنما خصت بذلك لأنها أول النهار الذي هو وقت انتشار الناس في حوائجهم.[93]

قوله ﷺ : « فَهُوَ فِي ذِمَّةِ الله» وأمانه وجواره؛ أي قد استجار بالله تعالى، والله تعالى قد أجاره، فلا ينبغي لأحد أن يتعرض له بشر أو أذىً، فمن فعل ذلك فالله يطلب بحقه ومن طلبه الله لم

85. المنتقى شرح الموطأ للباجي (1/ 503) .

86. فتح الباري لابن حجر (2/ 53) .

87. أخرجه مسلم في صحيحه (1/ 902) .

88. انظر تفصيل ذلك في فتح الباري لابن حجر (2/ 53) .

89 () أخرجه مسلم في صحيحه (1/ 454)

90. الكوكب الوهاج شرح صحيح مسلم (9/ 701) .

91. السراج المنير شرح الجامع الصغير في حديث البشير النذير (4/ 503) .

92. الكوكب الوهاج شرح صحيح مسلم (9/ 701) .

93. تطريز رياض الصالحين لفيصل الحريملي (ص: 462) .

يجد مفرًا ولا ملجأ، وقيل : أي في أمانه في الدُّنيا والآخرة، وهذا الأمان غير الأمان الذي ثبت بكلمة التَّوحيد،[94] وقيل :في حفظه من المصائب أو من الذنوب والمعاصي أو في أنه يطالب من أذاه بما لا يحل مطالبه خاصة وإلا فكل من نال من المؤمن ما لا يحل من الأذية فإنه يطالبه الله به . [95]

قال الترمذي: هو في ذمة الله لِأَنَّهُ شهد الله عز وَجل وَمَلَائِكَته قَالَ تَعَالَى {إِن قُرْآن الْفجْر كَانَ مشهودا} مَعْنَاهُ ليشهد الله وَمَلَائِكَته .[96]

قوله ﷺ : « فَلَا يَطْلُبَنَّكُمُ اللهُ مِنْ ذِمَّتِهِ بِشَيْءٍ» مِن إمَّا (تعليلية)، والكلام على حذف مضاف؛ والمعنى فلا يطلبنكم الله لأجل ترك ذمته بشيء، أو (بيانية)، والجار والمجرور حال مقدمة عن شيء؛ والمعنى ولا يطلبنكم الله بشيء حال كونه من ذمته.[97]

قال البيضاوي: وإن دل ظاهره على النهي عن مطالبة الله إياهم بشيء من عهده ، لكن المعنى: نهاهم عما يوجب مطالبته تعالى إياهم من نقض عهده وإخفار ذمته ، بالتعرض لمن له ذمته ، ويحتمل أن يكون المراد بالذمة: الصلاة المقتضية للأمان ، فيكون المعنى: لا تتركوا صلاة الصبح ، فينتقض به العهد الذي بينكم وبين ربكم ، فيطلبكم به ، ومن طلبه الله للمؤاخذة بما فرط في حقه والقيام بعهده أدركه ، ومن أدركه كبه على وجهه في نار جهنم.[98]

وقوله ﷺ: «يُدْرِكْهُ» الضمير البارز في يدركه عائد على واحد مفهوم من الجمع السابق، والتقدير فلا يطلبن الله واحدًا منكم بشيء من ذمته، فيأخذه فيكبه في نار جهنم؛ أي فيدركه الله ويأخذه ولا يفوته.

وقوله ﷺ: «ثُمَّ يَكُبَّهُ عَلَى وَجْهِهِ فِي نَارِ جَهَنَّمَ» أي يسقطه على وجهه، والمعنى فإن الشأن والحال من يطلب الله سبحانه إياه للمؤاخذة بشيء من ذمته وأمانته يدركه الله ولا يفوته، فيكبه في نار جهنم. وهذا وعيد شديد لمن يتعرض للمصلين، وترغيب في حضور صلاة الصبح جماعة اهـ .[99]

قال ابن الجوزي : أَن من صلى الْفجْر فقد أَخذ من الله ذماما فَلَا يَنْبَغِي لأحد أَن يُؤْذيه بظُلْم، فَمن ظلمه فَإِن الله يُطالبهُ بذمَّته .[100]

البشارة السابعة : كأنما صلى الليل كله .

عن عَبْدُ الرَّحْمَنِ بْنُ أَبِي عَمْرَةَ، قَالَ: دَخَلَ عُثْمَانُ بْنُ عَفَّانَ الْمَسْجِدَ بَعْدَ صَلَاةِ الْمَغْرِبِ، فَقَعَدَ وَحْدَهُ، فَقَعَدْتُ إِلَيْهِ فَقَالَ، يَا ابْنَ أَخِي سَمِعْتُ رَسُولَ الله ﷺ ، يَقُولُ: «مَنْ صَلَّى الْعِشَاءَ فِي جَمَاعَةٍ

94. الكوكب الوهاج شرح صحيح مسلم (9/ 701) .
95. التنوير شرح الجامع الصغير (01/ 482) .
96. نوادر الأصول في أحاديث الرسول ﷺ (2/ 84) .
97. الكوكب الوهاج شرح صحيح مسلم (9/ 701) .
98. تحفة الأبرار شرح مصابيح السنة للبيضاوي (1/ 342) .
99. الكوكب الوهاج شرح صحيح مسلم (9/ 701) .
100. كشف المشكل من حديث الصحيحين لابن الجوزي (2/ 94).

فَكَأَنَّمَا قَامَ نِصْفَ اللَّيْلِ، وَمَنْ صَلَّى الصُّبْحَ فِي جَمَاعَةٍ فَكَأَنَّمَا صَلَّى اللَّيْلَ كُلَّهُ»[101]

قوله ﷺ: « من صلى الْعشَاء فِي جمَاعَة» أَي مَعَهم « فَكَأَنَّمَا قَامَ نصف اللَّيْلِ » أَي اشْتغل بِالْعبَادَة إِلى نصف اللَّيْل .

وقوله ﷺ: «وَمن صلى الصُّبْح فِي جمَاعَة» أَي مُنضمًّا لصلاة جماعة« فَكَأَنَّمَا صلى اللَّيْل كُله» نزّل صَلَاة كل من طرفِي اللَّيْل منزلَة نوافل نصفه وَلَا يلْزم مِنْهُ أَن يبلغ ثَوَابه ثَوَاب من قَامَ اللَّيْل كُله ، لأن هذا تشبيه في مطلق مقدار الثواب، ولا يلزم من تشبيه الشيء بالشيء أخذه بجميع أحكامه، ولو كان قدر الثواب سواء لم يكن لمصلي العشاء والفجر جماعة منفعة في قيام الليل غير التعب ذكره البيضاوي.[102]

وبمثله قال ابن القيم: أي مع العشاء، كما جاء في لفظ آخر[103] ، ومعلوم أنّ ثواب فاعل هذه الأشياء لم يبلغ ثواب المشبَّه به، فيكونَ قدرهما سواءً.[104]

قال السبكي: أي من صلى العشاء والصبح في جماعة، كان له ثواب مثل ثواب من قام نصف ليلة أو ليلة لم يصلّ فيها العشاء والصبح في جماعة، فهو نظير قوله تعالى {لَيْلَةُ القَدْرِ خَيْرٌ مِنْ أَلْفِ شَهْرٍ} [القدر: 2] يعنى من ألف شهر لا يكون فيها ليلة القدر، فإذا صلاهما في جماعة وقام الليل كله حصل له من الثواب مثلان على حدّ من فعل كذا له درهم، ومن فعل كذا فله درهم فمن فعل الاثنين فله درهمان (وبهذا تعلم) ردّ قول البيضاوي، وحديث الباب صريح في أن صلاة العشاء والفجر في جماعة فيهما ثواب كثواب قيام الليل .[105]

قال الطيبي: ويجوز أن يجعل كلاً من العشاء والصبح مستقلاً بما رتب عليه. وإنما قيل أولاً: «قام» لأن صلاة الليل يعبر عنها بقام، كما يقال: نهاره صائم، وليله قائم. وقيل ثانيا: « صلى الليل كله » ولم يقل: «قام» ليشاكل قوله ﷺ: « صلى الصبح »[106]

وخصّهما بالذكر لثقلهما على النفوس؛ لأن صلاة الفجر في وقت طِيب النوم ولذته، لِأَن مصليها فِي جمَاعَة يحْتَاج إِلَى الانتباه بِوَقْت يُمكنهُ فِيهِ التهيؤ للصَّلَاة وَإِدْرَاك الْجَمَاعَة، وَالنَّوْم حِينَئِذٍ مستلذ.[107] فالاستعداد لها بالهبوب من النوم أشق لأن الله عز وجل قال : {إِنَّ نَاشِئَةَ اللَّيْلِ هِيَ أَشَدُّ وَطْئًا وَأَقْوَمُ قِيلًا}[المزمل : 6]، وصلاة العشاء في غلبة

101. أخرجه مسلم في صحيحه (1/ 454) .

102. شرح الزرقاني على الموطأ (1/ 274) التيسير بشرح الجامع الصغير (2/ 624)

103. بلفظ «من صلى صلاة العشاء والصبح في جماعة فهو كقيام ليلة». ذكره أحمد في مسنده (1/ 75)

104. الداء والدواء الجواب الكافي لابن القيم الجوزية (1/ 833)

105. المنهل العذب المورود شرح سنن أبي داود للسبكي (4/ 642)

106. شرح المشكاة للطيبي الكاشف عن حقائق السنن (3/ 898) .

107. كشف المشكل من حديث الصحيحين لابن الجوزي (1/ 571) .

الظلمة والحديث مع الأهل والأصدقاء،[108] فلا يؤثرهما إلا كل مخلص تقي قال تعالى : {تَتَجَافَى جُنُوبُهُمْ عَنِ الْمَضَاجِعِ يَدْعُونَ رَبَّهُمْ خَوْفًا وَطَمَعًا }[السجدة: 16] فلما آثروا السهر والتهجد فيهما علي النوم سرى ثوابهما إلى سائر أوقات الهجود.[109]

واختلف العلماء في المراد من الحديث: فحمل بعضهم حديث مسلم[110] على ظاهره وَأخذ به الظَّاهِرِيَّة فقالوا: يحصل لمن صلاهما قيام لَيْلَة وَنصف[111]. أي أن جماعة العشاء توازي في فضيلتها قيام نصف ليلة، وجماعة الصبح توازي في فضيلتها قيام ليلة.[112] ويحتمل أَنْ يكون للصبح مزِيَّة عَلَى العشاء لِأَنَّ القيام فيه أَصْعَبُ وَأَشَقُّ عَلَى النَّفْسِ ، وَاللهُ أَعْلَمُ .[113]

وقيل يحتمل: أن مجموع صلاتي العشاء والصبح جماعة، كقيام الليل كلِّه، فَتكون صلاة كل وَاحِدَة جماعة كقيام نصْف اللَّيْل.[114] أخذا باللفظ الذي خرجه به أبو داود[115].

ومعنى هذا: فكأنما قامَ نصفَ ليلة أو ليلةٍ لم يصل فيها العتمة أو الصبح في جماعة، إذ لو صلى ذلك في جماعة لحصل له فضلها وفضل القيام ذلك عليه.[116]

قوله ﷺ: « فكأنما صلي الليل كله » لعله ﷺ لم يرد أن صلاة الصبح قامت مقام صلاة الليل كله، بل أراد بقيتها التي استبقتها صلاة العشاء في جماعة ، ونحوه قوله تعالي: { خَلَقَ الْأَرْضَ فِي يَوْمَيْنِ } [فصلت :9] إلي قوله تعالى : {فِي أَرْبَعَةِ أَيَّامٍ } [فصلت :10] قال الزجاج: في {فِي أَرْبَعَةِ أَيَّامٍ } في تتمة أربعة أيام، يريد بالتتمة اليومين[117].

مسألة واستنباط :

وهنا مسألة لطيفة واستنباط جميل في إدراك قيام ليلة القدر عند الشافعية من حديث رسول الله ﷺ « من صلى الْعشَاء فِي جمَاعَة» قالوا : أَي مَعَهم أَي ثمَّ صلى الصُّبْح فِي جمَاعَة ، فقد أَخذ بحظه من لَيْلَة الْقدر، أَخذ بِهِ الشَّافِعِي فِي الْقَدِيم فَقَالَ من شهد الْعشَاء وَالصُّبْح فِي جمَاعَة لَيْلَة الْقدر

108. تطريز رياض الصالحين (ص: 326) أوانظر : كشف المشكل من حديث الصحيحين لابن الجوزي (1/ 571).

109. شرح المشكاة للطيبي الكاشف عن حقائق السنن (3/ 898) .

110. صحيح مسلم (1 / 454) .

111. التيسير بشرح الجامع الصغير (2/ 624) .

112. شرح أبي داود للعيني (3/ 23) وانظر : كشف المشكل من حديث الصحيحين لابن الجوزي (1/ 571) .

113. مرقاة المفاتيح شرح مشكاة المصابيح لعلي الهروي (4/ 1441) .

114. كشف المشكل من حديث الصحيحين لابن الجوزي (1/ 571) .

115. قال أبو داود حَدَّثَنَا أَحْمَدُ بْنُ حَنْبَلٍ، حَدَّثَنَا إِسْحَاقُ بْنُ يُوسُفَ، حَدَّثَنَا سُفْيَانُ، عَنْ أَبِي سَهْلٍ يَعْنِي عُثْمَانَ بْنَ حَكِيمٍ، حَدَّثَنَا عَبْدُ الرَّحْمَنِ بْنُ أَبِي عَمْرَةَ، عَنْ عُثْمَانَ بْنِ عَفَّانَ، قَالَ: قَالَ رَسُولُ اللهِ ﷺ : «مَنْ صَلَّى الْعِشَاءَ فِي جَمَاعَةٍ كَانَ كَقِيَامِ نِصْفِ لَيْلَةٍ، وَمَنْ صَلَّى الْعِشَاءَ وَالْفَجْرَ فِي جَمَاعَةٍ كَانَ كَقِيَامِ لَيْلَةٍ» سنن أبي داود (1/ 251) وخرجه الترمذي في سننه (1/ 334) قال الترمذي : « حَدِيثُ عُثْمَانَ حَدِيثٌ حَسَنٌ صَحِيحٌ » و صححه الالباني .

116. إكمال المعلم بفوائد مسلم (2/ 926) .

117. شرح المشكاة للطيبي الكاشف عن حقائق السنن (3/ 898) .

أَخذ بحظه مِنْهَا وَلم ينص فِي الْجَدِيد على خِلَافه [118].

البشارة الثامنة: الفكاك من عقد الشيطان ، فيصبح نشيطا طيب النفس .

عَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ رضي الله عنه أَنَّ رَسُولَ اللهِ ﷺ قَالَ: «يَعْقِدُ الشَّيْطَانُ عَلَى قَافِيَةِ[119] رَأْسِ أَحَدِكُمْ إِذَا هُوَ نَامَ ثَلاَثَ عُقَدٍ يَضْرِبُ كُلَّ عُقْدَةٍ عَلَيْكَ لَيْلٌ طَوِيلٌ، فَارْقُدْ فَإِنِ اسْتَيْقَظَ فَذَكَرَ اللهَ، انْحَلَّتْ عُقْدَةٌ، فَإِنْ تَوَضَّأَ انْحَلَّتْ عُقْدَةٌ، فَإِنْ صَلَّى انْحَلَّتْ عُقْدَةٌ، فَأَصْبَحَ نَشِيطًا طَيِّبَ النَّفْسِ وَإِلَّا أَصْبَحَ خَبِيثَ النَّفْسِ كَسْلاَنَ» [120]

قوله ﷺ: « يَعْقِدُ الشَّيْطَانُ» إبليس، أو أحد أعوانه [121].

قوله ﷺ: «عَلَى قَافِيَةِ[122] رَأْسِ أَحَدِكُمْ» ظاهره التعميم في المخاطبين، ومن في معناهم، ويمكن أن يخص منه من صلّى العشاء في جماعة ، ومن ورد في حقه أنه يحفظ من الشيطان: كالأنبياء، ومن يتناوله قوله: {إِنَّ عِبَادِي لَيْسَ لَكَ عَلَيْهِمْ سُلْطَانٌ} [الإسراء: 65] وكمن قرأ آية الكرسي عند نومه، وقد ثبت أنه يحفظ من الشيطان حتى يصبح. [123] وقيل : لا يعارضه ذلك لإمكان حمل حديث الباب على العقد المعنوي ، وحمل القرب في هذا الحديث على الحسي أو العكس ، أو حمل الحديثين على المعنوي أو الحسي، فيمكن تخصيص حديث الباب بحديث أبي هريرة رضي الله عنه [124] أي فيعقد الشيطان على قافية رأس كل واحد إلا من قرأ آية الكرسي عند نومه.[125] قوله ﷺ « ثَلَاثَ

118. التيسير بشرح الجامع الصغير (2/ 624)

119. والقافية: هي مؤخرة الرأس، وفيه العقل والفهم، فعقده فيه إثباته في فهمه أنه بقى عليه ليل طويل. شرح صحيح البخاري لابن بطال (3/ 431) . ولعل تخصيص القفا لأنه محل الواهمة ومحل تصرفها وهي أطوع القوى للشيطان وأسرع إجابة لدعوته . المنهل العذب المورود شرح سنن أبي داود للسبكي (7/ 822) .

120. أخرجه البخاري في صحيحه (2/ 25) أو مسلم في صحيحه (1/ 835) .

121. قال ابن القيم : ومن شره كذلك أنه قعد لابن آدم بطرق الخير كلها فما من طريق من طرق الخير إلا والشيطان مرصد عليه يمنعه بجهده أن يسلكه فإن خالفه وسلكه ثبطه فيه وعوقه وشوش عليه بالمعارضات والقواطع فإن عمله وفرغ منه قيض له ما يبطل أثره ويرده على حافرته ويكفي من شره أنه أقسم بالله ليقعدن لبني آدم صراطه المستقيم وأقسم ليأتينهم من بين أيديهم ومن خلفهم وعن أيمانهم وعن شمائلهم ولقد بلغ شره أن أعمل المكيدة وبالغ في الحيلة حتى أخرج آدم من الجنة ثم لم يكفه ذلك حتى استقطع من أولاده شرطة النار من كل ألف وتسعة وتسعين ثم لم يكفه ذلك حتى أعمل الحيلة في إبطال دعوة الله من الأرض وقصد أن تكون الدعوة له وأن يعبد من دون الله فهو ساع بأقصى جهده على إطفاء نور الله وإبطال دعوته وإقامة دعوة الكفر والشرك ومحو التوحيد وأعلامه من الأرض ويكفي من شره أنه تصدى لإبراهيم خليل الرحمن حتى رماه قومه بالمنجنيق في النار فرد الله تعالى كيده عليه وجعل النار على خليله بردا وسلاما . بدائع الفوائد (2/ 951).

122. والقافية: هي مؤخرة الرأس، وفيه العقل والفهم، فعقده فيه إثباته في فهمه أنه بقى عليه ليل طويل. شرح ابن بطال (3/ 431) .

123. شرح القسطلاني ،إرشاد الساري لشرح صحيح البخاري (2/ 123).

124. عن أبي هريرة رضى الله عنه مرفوعًا «إذا أويت إلى فراشك فاقرأ آية الكرسي (اللهُ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ الْحَيُّ الْقَيُّومُ) حتى تختم الآية فإنك لن يزال عليك من الله حافظ ولا يقربك شيطان حتى تصبح» صحيح البخاري

125. المنهل العذب المورود شرح سنن أبي داود للسبكي (7/

عُقَدٍ» قال الطيبي : التقييد بالثلاث إما للتأكيد، أو لأن الذي ينحل به عقدته ثلاثة أشياء: الذكر، والوضوء، والصلاة. فكأن الشيطان منعه عن كل واحد منهما بعد عقدها على قافيته. ولعل تخصيص القفا لأنه محل الواهمة ومجال تصرفها. وهي أطوع القوى للشيطان وأسرعها إجابة إلى دعوته.[126]

قال ابن بطال : ورأيت لبعض من فَسَّرَ هذا الحديث، قال: العقد الثلاث هي: الأكل والشرب والنوم، وقال: ألا ترى أن من أكثر الأكل والشرب أنه يكثر نومه لذلك، والله أعلم بصحة هذا التأويل وبما أراد ﷺ من ذلك.[127]

قوله ﷺ «يَضْرِبُ» أي يحجب الحس عن النائم حتى لا يستيقظ، ومنه قوله تعالى: {فَضَرَبْنَا عَلَى آذَانِهِمْ} [الكهف: 11] أي: حجبنا الحس أن يلج في آذانهم فينتبهوا. فالمراد تثقيله في النوم وإطالته، فكأنه قد شد عليه شداد، أو عقد عليه ثلاث عقد.[128]

قال ابن عبد البر : وأما عقد الشيطان على قافية رأس بن آدم إذا رقد فلا يوصل إلى كيفية ذلك، وأظنه كناية عن جنس الشيطان وتثبيطه للإنسان على قيام الليل وعمل البر، وقيل : إنها كعقد السحر من قول الله تعالى {النَّفَّاثَاتِ فِي الْعُقَدِ} [الفلق :4] [129] وقال في التمهيد : والمعنى عندي والله أعلم في هذا الحديث أن الشيطان ينوم المرء ويزيده ثقلا وكسلا ، بسعيه وما أعطي من الوسوسة والقدرة على الإغواء والتضليل ، وتزيين الباطل والعون عليه إلا عباد الله المخلصين .[130]

قال المهلب: قد فسر ﷺ معنى العقد وهو قوله : «عَلَيْكَ لَيْلٌ طَوِيلٌ» كأنه يقولها إذا أراد النائم الاستيقاظ إلى حزبه، فيعتقد في نفسه أنه بقيت من الليل بقية طويلة حتى يروم بذلك إتلاف ساعات ليله وتفويت حزبه [131]، وأنه يأتي بها الآدمي على جهة التنصح ؛ فإنه لو جاء مجاهرًا بالمكر وآمرًا بترك التهجد لم يكن يقبل منه؛ لأنه كان يبدو له في صورة لا تخفى عليه أنه شيطان لدفعه عن الخير بالكلية، ولكنه لما جاءه يذكره بطول الليل عليه ونصحه من جهة الرفق ببدنه بقوله ﷺ: «عَلَيْكَ لَيْلٌ طَوِيلٌ» ليحظى منه إما بتفويته الأصل التهجد، أو قريبًا من الفجر؛ ليدخله فيه في وقت ضيق، فيفوته التدبير بقراءته وأذكار صلواته الذي يتمكن منه في سعة الوقت عليه، فكان عقده على القافية.[132]

822) .

126. شرح المشكاة للطيبي الكاشف عن حقائق السنن (4/ 1021) .

127. شرح صحيح البخاري لابن بطال (3/ 431) .

128. شرح القسطلاني، إرشاد الساري لشرح صحيح البخاري (2/ 123) .

129. الاستذكار لابن عبد البر (2/ 753) أ وانظر شرح أبي داود للعيني (5/ 312) ..

130. التمهيد لما في الموطأ من المعاني والأسانيد (91/ 54) .

131. شرح صحيح البخاري لابن بطال (3/ 431) .

132. الإفصاح عن معاني الصحاح (7/ 172) .

وظاهره: أن العقد كلها تنحل بالصلاة، وهو خاصة، كذلك، في حق من لم يحتج إلى الطهارة، كمن نام متمكنًا مثلاً ثم انتبه فصلّى من قبل أن يذكر أو يتطهر، لأن الصلاة تستلزم الطهارة، وتتضمن الذكر. قوله ﷺ: « فَإِنِ اسْتَيْقَظَ فَذَكَرَ اللهَّ، انْحَلَّتْ عُقْدَةٌ» الحث على ذكر الله تعالى عند الاستيقاظ بكل ما صدق عليه الذكر ، وجاءت فيه أذكار مخصوصة مشهورة في الصحيح ،[133] ولا يتعين لهذه الفضيلة ذكر لكن الأذكار المأثورة فيه أفضل.[134] فإذا ذكر الله انحلت عقدة، أي علم أنه قد مر من الليل طويل وأنه لم يبق منه طويل .

قوله ﷺ: «فَإِنْ تَوَضَّأَ انْحَلَّتْ عُقْدَةٌ، فَإِنْ صَلَّى انْحَلَّتْ عُقْدَةٌ» فيه التحريض على الوضوء حينئذ وعلى الصلاة ، فإذا قام وتوضأ استبان له ذلك أيضًا وانحل ما كان عقد في نفسه من الغرور والاستدراج، فإذا صلى واستقبل القبلة انحلت العقدة الثالثة، لأنه لم يصغ إلى قوله، ويئس الشيطان منه.[135]

المراد بالصلاة هنا: الفريضة، قاله ابن التين، قَالَ: وقيل: النافلة، واحتج له بالحديث هذا[136]:

((بال الشيطان في أذنه))[137]

قال ابن عبد البر: إلا أنه تنحل عقده بالوضوء للفريضة وصلاتها والله أعلم .[138]

وفيه دليل على أن ذكر الله يطرد به الشيطان، وكذلك الوضوء والصلاة، ويحتمل أن يكون الذكر للوضوء والصلاة لما فيهما من معنى الذكر، فخص بهذا الفضل في طرد الشيطان، ويحتمل أن يكون كذلك سائر أعمال البر والله أعلم، فمن قام من الليل يصلي انحلت عقده، فإن لم يفعل أصبح على ما قال ﷺ إلا أنه تنحل عقده بالوضوء للفريضة وصلاتها والله أعلم وأما طرد الشيطان بالتلاوة والذكر والأذان فمجتمع عليه مشهور في الآثار.[139]

قوله ﷺ: «فَأَصْبَحَ نَشِيطًا طَيِّبَ النَّفْسِ» لأنه مسرور بما قدم، مستبشر بما وعده الله من الثواب.

قوله: « وَإِلَّا أَصْبَحَ خَبِيثَ النَّفْسِ » وإذا لم يصل أصبح خبيث النفس ، أي مهمومًا بجواز كيد الشيطان عليه، وبتأثير سحر الشيطان وبلوغه غرضه فيه ، وهمه بما فاته من حزبه، وجاز عليه من كيد عدوه.[140] و«كَسْلَانَ» بتثبيط الشيطان

133. شرح القسطلاني إرشاد الساري لشرح صحيح البخاري (2/ 223) .

134. شرح النووي على مسلم (6/ 66). قال النووي : وقد جمعتها وما يتعلق بها في باب من كتاب الأذكار .

135. شرح صحيح البخاري لابن بطال (3/ 431) .

136. التوضيح لشرح الجامع الصحيح لابن الملقن (9/ 09) .

137. أخرجه البخاري في صحيحه (2/ 25) .

138. التمهيد لما في الموطأ من المعاني والأسانيد (91/ 54) .

139. المرجع السابق (91/ 64) .

140. إكمال المعلم بفوائد مسلم (3/ 241) ، شرح صحيح البخاري لابن بطال (3/ 531) .

لـه عـما كان اعتـاده مـن فعـل الخـير.[141]

فـإن قلـت: نهـى أن يقـول الإنسـان: خبثـت نفـسي، فكيـف أطلقـه؟ قلـت: هـذا إخبـار عـن سـوء حـال ذلـك في مقـام التنفـير، فـلا تـرى أشـد ملاءمـة منـه.[142] وهـذا فإنـما يفعلـه - قاتلـه الله - مـع أهـل قيـام الليل وذوي التهجد، فكيف بالغافلين![143]

البشـارة التاسـعة : وعـد الله لمـن صـلى البردين بدخـول الجنـة.

عَـنْ أَبِي بَكْـرِ بْـنِ أَبِي مُوسَـى، عَـنْ أَبِيـهِ، أَنَّ رَسُـولَ اللهِ ﷺ قَـالَ: «مَـنْ صَـلَّى البَرْدَيْـنِ دَخَـلَ الجَنَّـةَ».[144] قولـه ﷺ: «مَـنْ صَـلَّى البَرْدَيْـنِ» بفتـح الموحـدة وسـكون الـراء. والْإِبْـرَاد: انكسـار وهـج الحـر وتوقـده، وذلـك أَن فتـور الْحـر بِالْإِضَافَـة إِلَى شـدته بـرد.[145]

والعـرب تقـول للغـداة والعـشي: بـردا النهـار وأبـرداه، قـال الخطـابي: وإنـما قيـل لهـما: بـردان، وأبـردان لطيـب الهـواء، وبـرده في هذيـن الوقتـين، قـال: وأمـا قولـه: ((إِذَا اشْـتَدَّ الحَـرُّ فَأَبْـرِدُوا عَـنِ الصَّـلاَةِ، فَـإِنَّ شِـدَّةَ الحَـرِّ مِـنْ فَيْـحِ جَهَنَّـمَ))[146]، فليـس هـذا مـن بـردي النهـار؛ لأنـه لا يجـوز تأخـير الظهـر إلى ذلـك الوقـت، وإنـما الإبـراد: انكسـار وهـج الشـمس بعـد الـزوال، وسـمى ذلـك إبـرادًا ؛ لأنـه بالإضافـة إلى حَـرِّ الهاجـرة بـرد، وقـد روى مثـل هـذا التفسـير عـن محمـد بـن كعـب القرظـي.[147]

قـال ابـن الجـوزي : الـبردان: الْغَـدَاة وَالْعـصر، سـميا بالبردين لِأَنَّهُـمَا يصليـان فِي بـردي النَّهَـار: وهمـا طرفـاه حِـين تذْهـب سُـورَة الْحـر.[148]

قـال القـزاز: فرضـت الصـلاة أولًا ركعتـين بالغـداة، وركعتـين بالعـشي، وهمـا معنـى قولـه ﷺ «مَـنْ صَـلَّى البَرْدَيْـنِ دَخَـلَ الجَنَّـةَ»، إلى ليلـة الإسراء فرضـت الخمـس بغـير أوقـات فـكان الرجـل يصليهـا في وقـت واحـد إن شـاء، وإن شـاء فرقهـا، ثـم لمـا هاجـر صلاهـا ركعتـين ركعتـين بأوقـات، ثـم زيـد في صـلاة الحـضر، وفـرض الوضـوء والغسـل .[149]

ذكـر الحـربي أن الصـلاة قبـل الإسراء كانـت صـلاة قبـل غـروب الشـمس، وصـلاة قبـل طلوعهـا. ويشـهد لذلـك قولـه تعـالى: {وَسَـبِّحْ بِحَمْـدِ رَبِّـكَ بِالْعَـشِيِّ وَالْإِبْـكَارِ}[150] [غافـر: 55].

وأجيـب: لعلـه أراد قبـل فرضهـا ليلـة الإسراء. وعـن مقاتـل بـن سـليمان: فـرض الله الصـلاة في

141. شرح صحيح البخاري لابن بطال (3/ 531) .

142. الكوثـر الجـاري إلى ريـاض أحاديـث البخـاري لأحمـد بـن إسـماعيل (3/ 402).

143. الإفصاح عن معاني الصحاح (7/ 172).

144. أخرجـه البخـاري في صحيحـه (1/ 911)أ ومسـلم في صحيحـه (1/ 044)

145. كشف المشكل من حديث الصحيحين (1/ 953).

146. أخرجـه البخـاري في صحيحـه (1/ 311)أ ومسـلم في صحيحه (1/ 134) .

147. شرح صحيح البخاري لابن بطال (2/ 991) .

148. كشف المشكل من حديث الصحيحين (1/ 104) .

149. نخـب الأفـكار في تنقيـح مبـاني الأخبـار في شرح معـاني الآثـار للعينـي (3/ 6) .

150. التوضيح لشرح الجامع الصحيح (5/ 522) .

أول الإسلام ركعتين بالغداة، وركعتين بالعشي، ثم فرض الخمس ليلة المعراج. قلت: وإلى ذَلِكَ الإشارة بقوله ﷺ : « من صلى البردين دخل الجنة» [151]

وقال البزار: إن «مَنْ» موصولة لا شرطية، والمراد الذين صلوهما أول ما فرضت الصلاة، ثم ماتوا قبل فرض الصلوات الخمس، لأنها فرضت أولًا ركعتين بالغداة، وركعتين بالعشي، ثم فرضت الصلوات الخمس، فهو خبر عن أناس مخصوصين لا عموم فيه، ولا يخفى ما في قوله من التكلف والبعد، والأوْجه أن «مَنْ» في الحديث شرطية.[152]

قال العيني: وزعم القزاز أنه اجتهد في تمييز هذين الوقتين لعظم فائدتهما، فقال: إن الله تعالى أدخل الجنة كل من صلى تلك الصلاة ممن آمن به في أول دعوته، وبشر بهذا الخبر أن من صلاهما معه في أول فرضه إلى أن نسخ ليلة الإسراء، أدخلهم الله الجنة كما بادروا إليه من الإيمان تفضلا منه تعالى. انتهى.[153]ثم عقب العيني فقال :كلامه يؤدي إلى أن هذا مخصوص لأناس معينين، ولا عموم فيه؛ وأنه منسوخ، وليس كذلك من وجوه: الأول: أن راويه أبا موسى سمعه في أواخر الإسلام، وأنه فهم العموم، وكذا غيره فهم ذلك لأنه خبر فضل لمحمد ﷺ ولأمته، الثاني: أن الفضائل لا تنسخ. الثالث: أن كلمة: من، شرطية. وقوله ﷺ: «دَخَلَ الجَنَّةَ» جواب الشرط، فكل من أتى بالشرط فقد استحق المشروط لعموم كلمة الشرط، ولا يقال: إن مفهومه يقتضي أن من لم يصلها لم يدخل الجنة، لأنا نقول: المفهوم ليس بحجة .[154]

قوله ﷺ: «دَخَلَ الجَنَّةَ». عبر بالماضي عن المضارع ليعلم أن الموعود به بمنزلة الآتي المحقق الوقوع.[155] قال ابن الملقن : إما أن يكون خرج مخرج الغالب؛ لأن الغالب أن من صلاهما ورعى حقوقهما انتهى عما ينافيهما من فحشاء ومنكر؛ لأن الصلاة تنهى عنهما، أو يكون آخر أمره دخولها[156] ،وأما وجه التخصيص بهما فهو لزيادة شرفهما وترغيبا في حفظهما لشهود الملائكة فيهما .[157]

قال الكرماني: فان قلت مفهومه يقتضي أن لم يصلهما لم يدخلها لكن من قال لا إله إلا الله دخل الجنة ومذهب أهل السنة أن الفاسق لا يخلد في النار. قلت: من لم يصلهما متهاونا بهما فهو كافر لا يدخلها أو المراد دخل الجنة ابتداء من غير أن يدخل النار؛ لأن من صلاهما دائما من

151. المرجع السابق (5/ 622) .

152. كوثر المعاني الدراري في كشف خبايا صحيح البخاري (8/ 221) .

153. عمدة القاري شرح صحيح البخاري (5/ 17) .

154. المرجع السابق .

155. شرح القسطلاني إرشاد الساري لشرح صحيح البخاري (1/ 605) .

156. التوضيح لشرح الجامع الصحيح (6/ 942) .

157. عمدة القاري شرح صحيح البخاري (5/ 17) .

غير فتور فيهما بشرائطه من الإخلاص ونحوه فهو لا يكون فاسقا أصلا قال اللهَّ تَعَالَى: {إِنَّ الصَّلَاةَ تَنْهَى عَنِ الْفَحْشَاءِ وَالْمُنْكَرِ} [العنكبوت: 45] فإن قلت: فكل الصلوات كذلك فما وجه التخصيص بهما ؟ قلت : لزيادة شرفهما وترغيبا في حفظهما ، فإن قلت : ما وجه العدول عن الأصل وهو فعل المضارع ؟ قلت :إرادة التأكيد في وقوعه يجعل ما هو للوقوع كالواقع كقوله تعالى {وَنَادَى أَصْحَابُ الْجَنَّةِ } [الأعراف: 44] أو النظر إلى تضمين من معنى الشرطية، وإعطائها حكم إن في جعل الماضي مستقبلا.[158] يحتمل أن يراد مع الناجين: أي إذا لم يقترف الكبائر أو اقترفها وتاب منها، أو لم يتب وتجاوزها الله له، ويحتمل أن يراد دخلها بعد المجازاة، ففيه إيماء إلى حسن خاتمة مصليهما بوفاته على الإسلام، إذ لا يدخلها إلا من مات مسلماً .[159]

البشارة العاشرة : الأمان من النفاق[160].

عَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ، قَالَ: قَالَ النَّبِيُّ ﷺ: «لَيْسَ صَلَاةٌ أَثْقَلَ عَلَى الْمُنَافِقِينَ مِنَ الفَجْرِ وَالعِشَاءِ، وَلَوْ يَعْلَمُونَ مَا فِيهِمَا لَأَتَوْهُمَا وَلَوْ حَبْوًا، لَقَدْ هَمَمْتُ أَنْ آمُرَ الْمُؤَذِّنَ، فَيُقِيمَ، ثُمَّ آمُرَ رَجُلًا يَؤُمُّ النَّاسَ، ثُمَّ آخُذَ شُعَلًا مِنْ نَارٍ، فَأُحَرِّقَ عَلَى مَنْ لاَ يَخْرُجُ إِلَى الصَّلاَةِ بَعْدُ»[161].

قوله ﷺ: «لَيْسَ صَلَاةٌ أَثْقَلَ عَلَى الْمُنَافِقِينَ مِنَ الفَجْرِ وَالعِشَاءِ».

قال ابن رجب: والمراد بثقل هاتين الصلاتين عَلَى المنافقين: ثقل شهودهما فِي المساجد، وباقي الحَدِيْث يدل عَلَى ذَلِكَ.[162]

قال ابن عبد البر: والمعنى عندي في ذلك أنه من شهد هاتين الصلاتين في الجماعة فأحرى أن يواظب على غيرهما ، وفي ذلك تأكيد في شهود الجماعة، وأعلام من علامات أهل الفسق والنفاق المواظبة على التخلف عنهما في الجماعة من غير عذر والله أعلم .[163]

قال ابن حجر : ودل هذا على أن الصلاة كلها ثقيلة على المنافقين[164] ، ومنه قوله تعالى {وَلَا يَأْتُونَ الصَّلَاةَ إِلاَّ وَهُمْ كُسَالَى } [التَّوبة: 54] وإنما كانت العشاء والفجر أثقل عليهم من غيرهما لقوة الداعي إلى تركهما لأن العشاء وقت السكون والراحة والصبح وقت لذة النوم ، وقيل وجهه كون المؤمنين يفوزون بما ترتب عليهما من الفضل لقيامهم بحقهما دون المنافقين.[165]

158. الكواكب الدراري في شرح صحيح البخاري (4/ 612) .

159. دليل الفالحين لطرق رياض الصالحين للصديقي (6/ 435) . انظر الميسر في شرح مصابيح السنة للتوربشتي (1/ 781) .

160. لمن يشهد الفجر بإقبال ورغبة أعلى الدوام .

161. أخرجه البخاري في صحيحه (1/ 231) ومسلم في صحيحه (1/ 154).

162. فتح الباري لابن رجب (6/ 33) .

163. الاستذكار 2/ 441 .

164. فتح الباري لابن حجر (2/ 141) وعمدة القاري للعيني (5/ 471) .

165. فتح الباري لابن حجر (2/ 141) .

وصلاة الفجر والعشاء تصليان في الليل حيث ينتشر الظلام، ويحجب الأنظار فلا يرى الناس من حضر فيهما ومن غاب عنهما، وهم إنما يصلون مع الجماعة رياءً ونفاقًا، فيواظبون على الصلوات النهارية كي يراهم الناس ويتغيبون عن الصلوات الليلية حيث لا يرونهم، ويستثقلون الحضور إليها لسوء نيتهم . عن ابن عمر قال: «كُنَّا إِذَا فَقَدْنَا الرَّجُلَ فِي صَلَاةِ الْعِشَاءِ وَصَلَاةِ الْفَجْرِ أَسَأْنَا بِهِ الظَّنَّ»[166]

قال ابن عبد البر: وهذه الآثار تدل على مشروعية تفقد الناس في حضور صلوات الجماعة؛ بخلاف من قال : إنه بدعة .[167]

قوله ﷺ : « وَلَوْ يَعْلَمُونَ مَا فِيهِمَا لَأَتَوْهُمَا وَلَوْ حَبْوًا » .

أي لو يعلمون ما فيهما من الأجر والثواب، ومن مزيد الفضل لأتوهما أي الصلاتين، والمراد لأتوا إلى المحل الذي يصليان فيه جماعة وهو المسجد « وَلَوْ حَبْوًا »أي يزحفون إذا منعهم مانع من المشي كما يزحف الصغير[168] ، ولابن أبي شيبة من حديث أبي الدرداء ، أنه قال في مرضه الذي مات فيه: «ألا احملوني» قال: فحملوه، فأخرجوه، فقال: «اسمعوا وبلغوا من خلفكم، حافظوا على هاتين الصلاتين العشاء والصبح، ولو تعلمون ما فيهما لأتيتموهما ولو حبوا على مرافقكم وركبكم».[169]

قوله ﷺ : « لَقَدْ هَمَمْتُ أَنْ آمُرَ الْمُؤَذِّنَ، فَيُقِيمَ، ثُمَّ آمُرَ رَجُلًا يَؤُمُّ النَّاسَ »

قال ابن الملقن : وبه احتج من قال: إن الوعيد بالإحراق لمن تخلف عن صلاة الجماعة، أريد به المنافقون، لذكرهم في أول الحديث، ويحتمل أنه ﷺ أخبر المؤمنين أن من شأن المنافقين ثقل هاتين الصلاتين عليهم في الجماعة، فحذر المؤمنين من التشبه بهم في ذلك وامتثال طريقتهم، ووجه ثقل هاتين الصلاتين عليهم فعلهما في وقت الراحة.[170]

وقال شداد بن أوس: من أحب أن يجعله الله من الذين يرفع الله بهم العذاب من أهل الأرض فليحافظ على هاتين الصلاتين في الجماعة صلاة العشاء وصلاة الصبح .[171]

قوله ﷺ : « ثُمَّ آخُذَ شُعَلًا مِنْ نَارٍ، » « شُعَلًا «بضم الشين المعجمة وضم العين المهملة جمع

166. رواه ابن أبي شيبة في مصنفه (1/ 292) من طريق أبي خالد الأحمر، عن يحيى بن سعيد، عن نافع، والبزار في مسنده (21/ 881) من طريق خالد بن يوسف، عن أبيه، عن محمد بن عجلان، عن نافع، به، وابن خزيمة في صحيحه (2/ 073) وان حبان في صحيحه (4/ 654)، والحاكم في مستدركه (1/ 033) قال الحاكم : هذا حديث صحيح على شرط الشيخين، ولم يخرجاه. قال شعيب الأرناؤوط : إسناده صحيح على شرط مسلم، رجاله ثقات رجال الشيخين غير عبد الجبار بن العلاء، فإنه من رجال مسلم وحده. وصححه الحاكم على شرط الشيخين، ووافقه الذهبي، وقال الهيثمي في مجمع الزوائد 2/ 04: رواه البزار ورجاله ثقات.

167. الاستذكار لابن عبد البر (1/ 973) .

168. فتح الباري لابن حجر (2/ 141) وعمدة القاري للعيني (5/ 571) .

169. مصنف ابن أبي شيبة (1/ 292) والبيهقي في شعب الإيمان (4/ 843).

170. التوضيح لشرح الجامع الصحيح لابن الملقن (6/ 934) .

171. الاستذكار 2/ 441 .

شـعيلة وهـو الفتيلـة فيهـا نـار وبفتـح العـين جمـع الشـعلة مـن النـار. [172]

قولـه ﷺ : « فَأُحَـرِّقَ عَـلَى مَـنْ لاَ يَخْـرُجُ إِلَى الصَّلاَةِ بَعْدُ» .

« فَأُحَـرِّقَ « بالتشـديد مـن التحريـق والمـراد بـه التكثير، يقـال: حرقـه بالتشـديد إذا بالـغ في تحريقـه [173].

والمعنـى أخالـف المشـتغلين بالصـلاة قاصـدا إلى بيـوت الذيـن لم يخرجـوا عنهـا إلى الصـلاة فأحرقهـا عليهـم.

قـال العينـي : وهـذا الحديـث يـدل عـلى أنـه ﷺ أطلـق عـلى المؤمنـين الذيـن لا يحـضرون الجماعـة ، ويصلـون في بيوتهـم مـن غـير عـذر ولا علـة تمنـع عـن الإتيـان ، اسـم المنافقـين عـلى سـبيل المبالغـة في التهديـد فافهـم .[174]

وفيـه مـن الفوائـد والـدرر الـشيء الكثـير[175] منهـا : أن النفـاق بعيـد مـن الذيـن يواظبـون عـلى شـهود العشـاء والصبـح في جماعـة ومـن واظـب عـلى هاتـين الصلاتـين في جماعـة فأحـرى أن يواظـب عـلى غيرهمـا .[176]

وفيـه أن جماعـة اسـتدلوا بـه عـلى أن الجماعـة فـرض عـين ، وقـال صاحـب التلويـح اختلـف في صـلاة الجماعـة هـل هـي شرط في صحـة الصـلاة كـما قـال داود بـن عـلي وأحمـد بـن حنبـل، أو فـرض عـلى الأعيـان كـما قالـه جماعـة مـن العلـماء ابـن خزيمـة وابـن المنـذر، وهـو قـول عطـاء والأوزاعـي وأبي ثـور، وهـو الصحيـح عنـد أحمـد، وقـال في شرح المهـذب وقيـل أنـه قـول للشـافعي وعـن أحمـد واجبـة ليسـت بـشرط وقيـل سـنة مؤكـدة، ولـو كانـت سـنة فتـارك السـنة لا يحـرق عليـه بيتـه إذ سـيدنا رسـول الله ﷺ لا يهـم إلا بحـق ويـدل عـلى وجوبهـا صـلاة الخـوف إذ فيهـا أعـمال منافيـة للصـلاة ولا يعمـل ذلـك لأجـل فـرض كفايـة ولا سـنة [177] وبـما في صحيـح مسـلم عَـنْ أَبِي هُرَيْـرَةَ، قَـالَ: أَتَـى النَّبِـيَّ ﷺ رَجُـلٌ أَعْمَـى، فَقَـالَ: يَـا رَسُـولَ الله، إِنَّـهُ لَيْـسَ لِي قَائِـدٌ يَقُـودُنِي إِلَى الْمَسْـجِدِ، فَسَـأَلَ رَسُـولَ الله ﷺ أَنْ يُرَخِّـصَ لَـهُ، فَيُصَـلِّيَ فِي بَيْتِـهِ، فَرَخَّـصَ لَـهُ، فَلَـمَّا وَلَّى، دَعَـاهُ، فَقَـالَ: «هَـلْ تَسْـمَعُ النِّـدَاءَ بِالصَّـلَاةِ؟» قَـالَ: نَعَـمْ، قَـالَ: «فَأَجِـبْ» .[178]

172. عمدة القاري شرح صحيح البخاري للعيني (5/ 571) .

173. المرجع السابق (5/ 161) .

174. عمدة القاري شرح صحيح البخاري للعيني (5/ 571) .

175. هكـذا حديـث رسـول الله صـلى الله عليـه وسـلم الحديـث اكتفيـت هنـا في شرحـه وفي ذكـر مـا يسـتفاد منـه عـلى البشـارة التـي يحتويهـا .

176. التمهيد لما في الموطأ من المعاني والأسانيد (02/ 11) .

177. عمـدة القـاري شرح صحيـح البخـاري للعينـي (5/ 261) وانظـر تفصيـل المسـالة في حكـم صـلاة الجماعـة : التمهيـد لابـن عبـد البـر (81/ 133) إكـمال المعلـم بفوائـد مسـلم للقـاضي عيـاض (2/ 226) فتـح البـاري لابـن حجـر (2/ 141) وعمـدة القـاري للعينـي (5/ 471) .والمغنـي لابـن قدامـة (2/ 031) المجمـوع شرح المهـذب للنـووي (4/ 291) .

178. أخرجه مسلم في صحيحه (1/ 254) .

الخاتمة

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين محمد بن عبد الله ﷺ وعلى آله وصحبه أجمعين. وبعد:

في ختام بحثي أورد البشارات التي ذكرت في الصحيحين والموفق من وفق لها فحظي بقربه من ربه، وتتلخص في الآتي:

البشارة برؤية الله يوم القيامة (وهي أعظم البشارات) ، البشارة الثانية :شهود الصلاة من الملأ الأعلى ، أما الثالثة :الفضل العظيم الذي أخفاه الله و اختص علمه لنفسه سبحانه، والرابعة اجتماع ملائكة الليل وملائكة النهار، والخامسة سؤال الله عنهم، والسادسة حماية الله وحفظه له ، والسابعة كأنه صلى الليل كله ،و والثامنة الفكاك من عقد الشيطان ، و التاسعة الوعد بدخول الجنة ،و العاشرة الأمان من النفاق . هذ هي البشائر الحسان والكرائم الجزال والوعود العظام التي يعطيها الله سبحانه وتعالى لمرتاد المساجد ساعيا لرضى الله، متخليا عن لذة النوم والفراش، قاصدا الخطوات النيرات ليحصل على الجزاء العظيم الذي أعده الله الكريم لكل من سار على نهج الحبيب محمد ﷺ واجتهد في مرضاة الله قال تعال: {وَالَّذِينَ جَاهَدُوا فِينَا لَنَهْدِيَنَّهُمْ سُبُلَنَا وَإِنَّ اللَّهَ لَمَعَ الْمُحْسِنِينَ}. [سورة العنكبوت:69].

استنبط العلماء مسائل لطيفة منها : أن أعلى ما في الجنة رؤية الله عز وجل، مرتين بكرة وعشياً ، وأشرف ما في الدنيا من الأعمال صلاة الفجر والعشاء فالمحافظة عليهما يرجى بها دخول الجنة ورؤية الله عز وجل فيها إذا حافظ المصلي عليهما مع ما فيها من التثاقل والشاغل كان الظاهر من حاله أن يحافظ على غيرهما أشد محافظة يقع السؤال من الله للملائكة عن آخر الأعمال التي قام بها العبد؛ لأن الأعمال بخواتيمها، أن من صلى الفجر في جماعة ليلة القدر فقد أخذ بحظه من ليلة القدر .

أما التوصيات :

توجيه بعض الأبحاث لجمع كل أحاديث بشارات الرسول ﷺ في موطن واحد لتكون محط اجتهاد للمتسابقين لاتباع هديه ﷺ .

الاستفادة من وسائل الإعلام و التواصل الاجتماعي في بث تلك البشارات النبوية .

إجراء بعض الدراسات النفسية المتعلقة بأثر تلك البشارات في تقديم الدعم المعنوي واستثارة مزيد من الدافعية والاجتهاد للعمل بها .

ولا أقول في ختام بحثي هذا إلا كما قال ابن بطال: (فعلى كل مؤمن عاقل سمع هذه الفضائل الشريفة أن يحرص على الأخذ بأوفر الحظ منها ولا تمر عنه صفحًا).

والحمد لله رب العالمين أولا وآخرا والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء وعلى آله وصحبه.

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

القسطلاني ، أحمد بن محمد . (1323هـ) .إرشاد الساري لشرح صحيح البخاري ، ط .1، مصر: المطبعة الكبرى الأميرية..

البستي ، قاضي عياض . (1419) . إكمال المعلم بفوائد مسلم ، ت: يحْيَى إِسْمَاعِيل. ط 1، مصر . دار الوفاء للنشر والتوزيع .

القرطبي ، يوسف بن عبد البر . (1421هـ). الاستذكار، تحقيق :سالم عطا، محمد معوض .ط :1 . بيروت : دار الكتب العلمية.

الشيبانيّ ، ليحيى بن هبيرَة . (1417هـ) .الإفصاح عن معاني الصحاح ،تحقيق : فؤاد أحمد . دار الوطن.

النجدي ، فيصل نجدي .(1376هـ) . تطريز رياض الصالحين ،تحقيق : عبد العزيز آل حمد .ط.1 ،الرياض : دار العاصمة للنشر والتوزيع.

الحَمِيدي ، محمد حميدي (488هـ) تفسير غريب ما في الصحيحين البخاري ومسلم ،تحقيق : زبيدة عبد العزيز . القاهرة: مكتبة السنة.

الرازي ،. عبد الرحمن بن أبي حاتم .(1419هـ) .تفسير القرآن العظيم ، تحقيق : أسعد الطيب .ط.3، مكة : مكتبة نزار الباز.

القرشي ، إسماعيل بن كثير. (1419هـ).تفسير القرآن العظيم ، تحقيق : محمد شمس الدين . ط.1،بيروت : دار الكتب العلمية.

الحدادي ، محمد القاهري . (1408) . تيسير بشرح الجامع الصغير، ط.3، . الرياض : مكتبة الإمام الشافعي.

القرطبي ، يوسف بن عبد البر .(1387 هـ) .التمهيد لما في الموطأ من المعاني والأسانيد ، تحقيق : مصطفى العلوي. محمد البكري . المغرب: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية .

ابن الملقن ، عمر بن علي .(1429هـ). التوضيح لشرح الجامع الصحيح، تحقيق : دار الفلاح للبحث العلمي وتحقيق التراث. ط.1 سوريا : دار النوادر.

الترمذي ، محمد بن عيسى (1998 م) .الجامع الكبير أسنن الترمذي . تحقيق : بشار معروف .ط.1 ، بيروت: دار الغرب الإسلامي .

البخاري ، محمد بن إسماعيل .(1422هـ) . الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله ﷺ وسننه وأيامه ، تحقيق :محمد الناصر .ط.1، دار طوق النجاة.

الزيان، رمضان زيان . الحديث الموضوعي دراسة نظرية ، المدينة المنورة : مجلة الجامعة الإسلامية . ج.10 . العدد الثاني.

الصغير، فالح صغير . الحديث الموضوعي .(دراسة نظرية أتطبيقية)..موقع السنة النبوية وعلومها.

البكري، محمد علي .(1057هـ) . دليل الفالحين لطرق رياض الصالحين ، بيروت : دار المعرفة للطباعة والتوزيع.

ابن قيم الجوزية، محمد بن أبي بكر .(1429 هـ). الداء والدواء ، تحقيق : محمد الإصلاحي ،زائد النشيري.ط.1 ،أمكة المكرمة : دار عالم الفوائد .

القزويني، محمد بن يزيد. (1430هـ) .سنن ابن ماجه تحقيق: شعيب الأرناؤوط ،وآخرون. ط.1، بيروت : دار الرسالة العالمية .

السِّجِسْتاني ، سليمان بن الأشعث (1430هـ) سنن أبي داود ، تحقيق : شعَيب الأرناؤوط – محَمَّد كامِل. ط.1 ، دار الرسالة العالمية.

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

الحنبلي ، أحمد ابن تيمية .(728هـ). شرح حديث النزول، المكتب الإسلامي.

العيني ، محمود بدر الدين . (855هـ) .شرح سنن أبي داود . تحقيق: أبو المنذر المصري. الناشر: الرشد.

الطيبي ، الحسين بن عبد الله (743هـ) شرح الطيبي على مشكاة المصابيح ، تحقيق : عبد الحميد هنداوي .مكة المكرمة : مكتبة نزار الباز.

النيسابوري، محمد بن خزيمة .(1424هـ) .صحيحُ ابن خزيمة ، ط.3 ، بيروت : المكتب الإسلامي .

العيني ، محمود بن أحمد .(855هـ) .عمدة القاري شرح صحيح البخاري،بيروت: دار إحياء التراث العربي.
العسقلاني ، أحمد بن حجر.(1379هـ). فتح الباري شرح صحيح البخاري، بيروت : دار المعرفة.
الحنبلي ، لزين الدين السَلامي .(795هـ).فتح الباري شرح صحيح البخاري ، تحقيق : مجموعة من العلماء. المدينة النبوية.: مكتبة الغرباء الأثرية.
الهندي ، محمد أنور شاه .(1426هـ). فيض الباري على صحيح البخاري، تحقيق : محمد الميرتهي بيروت: دار الكتب العلمية .
الجرجاني، علي .(1403هـ). كتاب التعريفات ، تحقيق : جماعة من العلماء. ط.1 ، بيروت : دار الكتب العلمية.
الفراهيدي ، الخليل بن أحمد (170هـ) كتاب ، تحقيق : مهدي المخزومي، إبراهيم السامرائي .الناشر: دار مكتبة الهلال .
العبسي ، أبو بكر بن أبي شيبة.(1409هـ).الكتاب المصنف في الأحاديث والآثار، ط.1، تحقيق: كمال الحوت. الرياض: مكتبة الرشد .
الجوزي ، أبو الفرج عبد الرحمن .(597هـ).كشف المشكل من حديث الصحيحين، تحقيق : علي البواب . الرياض : دار الوطن.
الكرماني ، محمد بن يوسف (1356هـ) الكواكب الدراري في شرح صحيح البخاري، ط.1 ، بيروت : دار إحياء التراث العربي.
الهَرَري، محمد الشافعي .الكوكب الوهاج شرح صحيح مسلم ، الناشر: دار المنهاج ،دار طوق النجاة .
الكوراني ، أحمد بن إسماعيل .(1429هـ). الكوثر الجاري إلى رياض أحاديث البخاري، تحقيق : أحمد عناية . ط.1 ، بيروت : دار إحياء التراث العربي .
الجكني ، محمَّد الخَضِر الشنقيطي. (1415هـ). كوثر المعاني الدَّرَارِي في كَشْفِ خَبَايا صَحِيحْ البُخَاري . . ط.1، بيروت: مؤسسة الرسالة .
المباركفوري ، عبيد الله بن محمد .(1404هـ). مراعاة المفاتيح شرح مشكاة المصابيح ، ط. 3 ، بنارس الهند : إدارة البحوث العلمية والدعوة والإفتاء.
الهروي ، أبو الحسن الملا القاري (1422هـ).مرقاة المفاتيح شرح مشكاة المصابيح. ، الناشر: دار الفكر، بيروت. ط:1، 1422هـ.
الحاكم ، محمد النيسابوري ، (1411هـ) المستدرك على الصحيحين . .تحقيق : مصطفى عطا . ط.1، بيروت: دار الكتب العلمية .
الشيباني ، أحمد بن حنبل . (1421هـ) . مسند الإمام بن حنبل، تحقيق : شعيب الأرناؤوط – عادل مرشد، وآخرون .بيروت : مؤسسة الرسالة.
العسكري ، أبو هلال .(1412ه) . معجم الفروق اللغوية ،تحقيق : الشيخ بيت الله بيات، ط.1 ، بيروت : مؤسسة النشر الإسلامي .
النيسابوري ، مسلم بن الحجاج .(261هـ).المسند الصحيح المختصر بنقل العدل عن العدل إلى رسول ﷺ ، تحقيق : محمد عبد الباقي .بيروت : دار إحياء التراث العربي.
الصنعاني ، عبد الرزاق بن همام .(1403ه) .المصنف..ت: حبيب الرحمن . ط.2 ، الهند : المجلس العلمي .
الرازي ، أحمد بن فارس القزويني . معجم مقاييس اللغة . (395هـ) .
عبد الباقي ، محمد. المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم . دار إحياء التراث الإسلامي .
الأنصاري، زكريا .(1426 ه) . منحة الباري بشرح صحيح البخاري ، تحقيق : سليمان العازمي . ط.1 ، .الرياض : مكتبة الرشد.
السبكي ، محمود . (1351ه) المنهل العذب المورود شرح سنن الإمام أبي داود ، تحقيق: أمين خطاب ط.1 ، القاهرة: مطبعة الاستقامة .
الأصبحي ، مالك بن أنس .(1406 هـ) . موطأ الإمام مالك، تحقيق : محمد عبد الباقي . بيروت : دار إحياء التراث العربي.
التُّورِبِشْتِي ، فضل الله .(1429 هـ). الميسر في شرح مصابيح السنة ، ط.1 ، تحقيق : عبد الحميد هنداوي .مكة المكرمة: مكتبة نزار الباز.
العيني ، محمود أحمد.(1429 هـ).نخب الأفكار في تنقيح مباني الأخبار في شرح معاني الآثار، ط.1 ، ت: ياسر

بـن إبراهيـم . قطـر : وزارة الأوقـاف .
الترمـذي ، محمـد بـن عـلي. نـوادر الأصـول في أحاديـث الرسـول ﷺ ، تحقيـق : عبـد الرحمـن عميرة . بـيروت: دار الجيـل.

ثانيـاً/ المصـادر والمراجـع الأجنبيـة والعربيـة المترجمـة للإنجليزيـة:

Al-Qastalani, Ahmed bin Muhammad (1323). Irshad al-Sari to explain Sahih al-Bukhari, 1st Edition, Egypt: Grand Amiri Press.

Al-Basti, Judge Ayyadh. (1419). Completing of the teacher with the benefits of a Muslim, Yekhi Ismail, 1st Edition, Egypt, Dar Al-Wafa for Publishing and Distribution.

Al-Qurtubi, Yusuf bin Abdul-Barr (1421). The Remembrance, Investigated by Salem Atta, Muhammad Moawad, 1st Edition, Beirut: House of Scientific Books.

Al-Shaibani, Yahya bin Hubaira (1417). Disclosure of the meanings of Al-Sihah, investigated by: Fouad Ahmed, Dar Al Watan.

Najdi, Faisal Najdi (1376). Riyad Al-Salihin Embroidery, Edited by: Abdul Aziz Al Hamad, 1st Edition, Riyadh: Dar Al Asimah for Publishing and Distribution.

Al-Humaidi, Muhammad Hamidi (488). a strange interpretation of what is in the two Sahihs of Al-Bukhari and Muslim, investigated by: Zubaydah Abdul-Aziz, Cairo: Sunnah Library.

Al-Razi, Abdul Rahman bin Abi Hatim (1419). Interpretation of the Great Qur'an, investigated by: Asaad Al-Tayyib, 3rd Edition, Mecca: Nizar Al-Baz Library.

Al-Qurashi, Ismail bin Kathir (1419). Interpretation of the Great Qur'an, investigated by: Muhammad Shams al-Din. 1st Edition, Beirut: Scientific Books House.

Al-Hadadi, Muhammad Al-Qahiri (1408). Facilitating the explanation of the small mosquer, 3rd Edition, Riyadh: Imam Al-Shafi'i Library.

Al-Qurtubi, Youssef bin Abdul-Barr (1387). Introduction to the meanings and chains of transmission in Al-Muwatta, investigated by: Mustafa Al-Alawi, Mohammed Al-Bakri, Morocco: Ministry of Endowments and Islamic Affairs.

Ibn al-Mulqin, Omar bin Ali (1429). Clarification to explain the right mosque, investigated by: Dar Al-Falah for scientific research and heritage investigated, 1st Edition, Syria: Dar Al-Nawader.

Al-Tirmidhi, Muhammad bin Issa (1998). The Great Mosque, Sunan al-Tirmidhi. Investigated by: Bashar Maarouf, 1st Edition, Beirut: Dar al-Gharb al-Islami.

Al-Bukhari, Muhammad bin Ismail (1422), Al-Jaami' al-Musnad al-Sahih, a summary of the affairs of the Messenger of Allah, his Sunnah and his days, investigated by: Ahmed Al-Nasser, 1st Edition, Dar Touq Al-Najat.

Zayan, Ramadan Zayan, (n.d.). Objective Hadith, a theoretical study,Medina: Journal of the Islamic University, 2nd Edition.

Al-Saghir, Objective Hadith (theoretical and applied study), Sunnah and its sciences site.

Al-Bakri, Muhammad Ali (1057). The farmers' guide to the roads of Riyad Al-Salihin, Beirut: Dar Al-Marefa for printing and distribution.

Ibn Qayyim al-Jawziyya, Muhammad ibn Abi Bakr (1429). The Disease and the Medicine, Investigated by: Muhammad Al-Islah, Zaid Al-Nashiri, 1st Edition, Meccah: Dar Alam Al-Fawa`id.

Al-Qazwini, Muhammad bin Yazid (1430). Sunan Ibn Majah, investigated by: Shuaib Al-Arna'out, and others, 1st Edition, Beirut: Dar Al-Resalah Al-Alameya.

Al-Tangistani, Suleiman bin Al-Ash'ath (1430). Sunan Abi Dawood, investigated by: Shuaib Al-Arna'out - Muhammad Kamel, 1st Edition, Dar Al-Resalah Al-Alameya.

An-Nasa'i, Ahmed bin Shuaib (1421). Al-Sunan Al-Kubra, investigated by: Hassan Shalabi, 1st Edition, Beirut: Al-Resalah Foundation.

Al-Hanbali, Ahmed Ibn Taymiyyah (728). Explanation of the hadith, the Islamic Office.

Al-Aini, Mahmoud Badr Al-Din (855). Explanation of Sunan Abi Dawood, Investigated by: Abu Al-Mundhir Al-Masry, Publisher: Al-Rushd.

Al-Taybi, Al-Hussein bin Abdullah (743). Al-Tibi's explanation of Mishkat Al-Masabih, Investigated by: Abdul Hamid Hindawi, Meccah: Nizar Al-Baz Library.

Al-Nisaburi, Muhammad bin Khuzaimah (1424). Sahih Ibn Khuzaymah, 3rd Edition, Beirut: Islamic Office.

Al-Aini, Mahmoud bin Ahmed (855). Umdat al-Qari, Explanation of Sahih al-Bukhari, Beirut: House of Revival of Arab Heritage.

Al-Asqalani, Ahmed bin Hajar (1379). Fath Al-Bari, Explanation of Sahih Al-Bukhari, Beirut: Dar Al Maarifa.

Al-Hanbali, Zain Al-Din Al-Salami. (795). Fath Al-Bari,

Explanation of Sahih Al-Bukhari, Investigated by: A group of scholars. The Prophet's City: Al-Guraba Archaeological Library.

Al-Hindi, Muhammad Anwar Shah. (1426). Fayd al-Bari on Sahih al-Bukhari, Investigated by: Muhammad al-Mirthi, Beirut: Dar al-Kutub al-Ilmiyya.

Al-Jurjani, Ali (1403). The book of definitions, investigation: a group of scholars. 1st Edition, Beirut: Scientific Books House.

Al-Farahidi, Al-Khalil bin Ahmed (170 AH). a book, Investigated by: Mahdi Al-Makhzoumi, Ibrahim Al-Samarrai. Publisher: Al-Hilal Library House.

Al-Absi, Abu Bakr bin Abi Shaybah (1409). The book classified in hadiths and antiquities, 1st Edition, investigated by: Kamal Al-Hout. Riyadh: Al-Rushd Library.

Al-Jawzi, Abu Al-Faraj Abdul Rahman (597). Uncovering the problem from the hadith of the two Sahihs, investigated by: Ali Al-Bawab, Riyadh: Dar Al-Watan.

Al-Karmani, Muhammad bin Yusuf (1356). Al-Kawakib Al-Darari in Sharh Sahih Al-Bukhari, 1st Edition, Beirut: House of Revival of Arab Heritage.

Al-Harari, Muhammad Al-Shafi'I, Al-Kawkab Al-Wahaj, Explanation of Sahih Muslim, Publisher: Dar Al-Minhaj, Dar Touq Al-Najat.

Al-Kourani, Ahmed bin Ismail (1429). Al-Kawthar Al-Jari to Riyadh Al-Bukhari Hadiths, Investigated by: Ahmad Enayah. 1st Edition, Beirut: House of Revival of Arab Heritage.

Al-Jikni, Muhammad Al-Khidr Al-Shanqeeti (1415). Kawthar Al-Ma'ani Al-Darari in Uncovering the Secrets of Sahih Al-Bukhari, 1st Edition, Beirut: Al-Resalah Foundation.

Al-Mubarakfuri, Obaidullah bin Muhammad. (1404). Taf king into account the keys Explanation of the lamps niche, 3rd Edition, Banaris al-Hind: Department of Scholarly Research, Call and Ifta.

Al-Harawi, Abu Al-Hasan Al-Mulla Al-Qari (1422). The key fob explain the lamps niche. Publisher: Dar Al-Fikr, Beirut, 1st Edition, 1422.

Al-Hakim, Muhammad Al-Nisaburi, (1411). Al-Mustadrak on the two Sahihs, Investigated by: Mustafa Atta, 1st Edition, Beirut: House of Scientific Books.

Al-Shaibani, Ahmed bin Hanbal (1421). Musnad of Imam ibn Hanbal, investigated by: Shuaib Arnaout - Adel Murshid, and others, Beirut: Al-Resalah Foundation.

Al-Askari, Abu Hilal (1412). A Dictionary of Linguistic Differences, Investigated by: Sheikh Baitullah Bayat, 1st Edition, Beirut: Islamic Publishing Corporation.

Al-Naysaburi, Muslim bin Al-Hajjaj (261). Al-Musnad Al-Sahih, Transfer of Justice from Justice to a Messenger, investigated by: Muhammad Abdul Baqi, Beirut: House of Revival of Arab Heritage.

Al-San'ani, Abdul Razzaq bin Hammam (1403). investigated by: Habib Al-Rahman, 2nd Edition, India: The Scientific Council.

Al-Razi, Ahmed bin Faris Al-Qazwini, A Dictionary of Language Measures (395). Abdul-Baqi, Muhammad, The Indexed Dictionary of the Words of the Great Qur'an, Islamic Heritage Revival House.

Al-Ansari, Zakaria (1426). Al-Bari Grant, explained by Sahih Al-Bukhari, investigated by: Suleiman Al-Azmi, 1st Edition, Riyadh: Al-Rushd Library.

El-Sobky, Mahmoud (1351). Al-Manhal Al-Azb Al-Mawroud, Explanation of Sunan Imam Abi Dawood, investigated by: Amin Khattab, 1st Edition, Cairo: Al-Istiqama Press.

Al-Asbahi, Malik bin Anas (1406). Al-Muwatta of Imam Malik, investigated by: Muhammad Abdul Baqi, Beirut: Arab Heritage Revival House.

Al-Thorishti, Fadlallah (1429). Al-Maysir fi Sharh Al-Masbah Al-Sunnah, 1st Edition, investigated by: Abdul Hamid Hindawi, Meccah: Nizar Al-Baz Library.

Al-Aini, Mahmoud Ahmed (1429). Ideas in revising the premises of the news in the explanation of the meanings of antiquities, 1st Edition, investigated by: Yasser bin Ibrahim, Qatar: Ministry of Awqaf.

Al-Tirmidhi, Muhammad bin Ali, Anecdotes of origins in the hadiths of the Prophet, peace be upon him, investigated by: Abdulrahman Umairah, Beirut: Dar Al Geel.

ضوابط منهجية لدراسة علم الاستغراب: رؤية إسلامية

تركي بن خالد الظفيري (*)
جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز

(قدم للنشر في 1442/3/3هـ، وقبل للنشر في 1442/6/5هـ)

مستخلص البحث: يُعنى هذا البحث بالاستغراب، مفهومه وضوابطه ودوافعه، رؤية إسلامية. ويهدف إلى: التعرف على مفهوم الاستغراب ودوافعه، مقارنة بمفهوم ودوافع الاستشراق، وبيان الضوابط المنهجية لدراسة الغرب وفق المنهج الإسلامي. منهج البحث: المنهج الاستقرائي والاستنباطي. ومن أهم نتائج البحث: أن المنهج الإسلامي يوجب علينا التعامل مع الاستغراب بطريقة تختلف عن تعامل المستشرقين، وأن الدافع الديني للاستغراب ينحصر في الدعوة إلى الإسلام، وتصحيح المفاهيم، وتقوية المجتمعات الإسلامية في الغرب- الأقليات المسلمة – واستثمارها في نشر الخطاب الإسلامي الصحيح، أما الدافع العلمي للاستغراب فينطلق من حاجة المسلمين للتقدم العلمي عند الغرب، وأوضح البحث الضوابط المنهجية للتعامل مع الاستغراب وفق الرؤية الإسلامية. من هذه الضوابط: الإسلام حفظ حق الكرامة الإنسانية ونهى عن العنصرية، التعامل بالعدل، والدعوة إلى الإسلام، الثقة بالهوية الإسلامية وتجنب عقدة الدونية.

كلمات مفتاحية: الاستغراب، الاستشراق، الغرب

***

Systematic Controls for Studying Westernization -Islamic Vision

Turki Khalid Aldhafiry (*)
Prince Sattam Bin Abdulaziz University

(Received 20/10/2020, accepted 19/1/2021)

Abstract: This research discusses westernization, its concept, principles and motives in light of an Islamic perspective.
The Goals of the Research: To identify the concept of westernization and its motives in comparison to the concept and motives of Orientalism, and to explain the methodological principles for studying the westernization according to the Islamic approach.
Some Important Results of the Research: The Islamic approach requires that we should deal with westernization in a way that differs from orientalists' deal, and that the religious motive for westernization is limited to calling to Islam, correcting concepts, and strengthening Islamic societies (Muslim minorities) in the West, and using it for spreading the correct Islamic discourse. However, the scientific motive for westernization stems from the Muslims' need to scientific progress that has been prevailed in the West. This research has also explained the methodological principles for dealing with westernization according to the Islamic perspective which is following as that the Islam preserved the right to human dignity and forbade racism, encouraged to deal with justice, to call for Islam, to be confident with Islamic identity and avoid inferiority complexity.

Keywords: Westernization, Orientalism, The West

(*) للمراسلة:

أستاذ مشارك، قسم الدراسات الإسلامية، كلية التربية، جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز، ص ب: 10026، رمز بريدي: 11635 المدينة الرياض، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Associate Professor, Islamic Studies, Faculty of Education, Prince Sattam Bin Abdulaziz University, P.O. Box: 10026, Code:11635, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail: turkialdafiri@gmail.com

DOI: 10.12816/0061402

مقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على خير الخلق أجمعين نبينا محمد وعلى آله وصحبه ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين، أما بعد:

مكث الاستشراق قروناً يدرس العالم الإسلامي بكل تفاصيله الدينية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية، مما جعل كثيرًا من الباحثين يناقشون وينتقدون نواتج الاستشراق العلمية والفكرية، ولم تتبلور فكرة مشروع للمبادرة في دراسة الغرب لإيصال الصورة الصحيحة عن العرب والمسلمين، ولمعرفة الآخر بكل مكوناته حتى يتعامل معه بطريقة مجدية ويعود نفعها للعالم الإسلامي.

حاول بعض الباحثين طرح فكرة الاستغراب كرد فعل للاستشراق، وتنوعت الكتابات بين مقالات ودراسات وكتب، إلا أن المشروع لم يتبلور بعد، خاصة البعد الشرعي منه، فالتواصل مع الآخر -غير المسلم- تضبطه ضوابط شرعية يجب التقيد بها، حتى لا نحيد عن منهجنا الإسلامي.

وهذا البحث عنونته بـ» ضوابط منهجية لدراسة علم الاستغراب -رؤية إسلامية» وسأسلط الضوء على فكرة الاستغراب من وجهة نظر إسلامية، والله أسأل العون والتوفيق والسداد.

مشكلة البحث:

هناك عدد من الكتابات حول الاستغراب إلا أنها لم تضع ضوابط منهجية شرعية لدراسة الغرب، لذا كان هذا البحث يناقش مفهوم الاستغراب ودوافعه، ويضع الضوابط المنهجية لدراسة الغرب وفق المنظور الإسلامي.

حدود البحث:

هذا البحث يناقش مفهوم ودوافع الاستغراب، مقارنة بمفهوم ودوافع الاستشراق، ويبين الضوابط المنهجية لدراسة الغرب وفق الرؤية الإسلامية.

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى هدفين رئيسين:

1. التعرف على مفهوم الاستغراب ودوافعه، مقارنة بمفهوم ودوافع الاستشراق.
2. بيان الضوابط المنهجية لدراسة الغرب وفق المنهج الإسلامي.

منهج البحث:

يعتمد البحث على المنهج الاستقرائي والاستنباطي، من خلال استقراء النصوص الشرعية واستنباط الضوابط المنهجية منها، واستقراء لآراء الباحثين في علم الاستغراب ومعرفة آرائهم حول ثنائية الغرب والشرق للوصول إلى ضوابط منهجية لدراسة الغرب.

الدراسات السابقة:

جميع الدراسات السابقة لم تناقش دوافع الاستغراب مقارنة بدوافع الاستشراق، ولم تضع ضوابط منهجية لدراسة الغرب، ومن أهم الدراسات السابقة التي ناقشت الاستغراب كتاب: مقدمة في علم الاستغراب، للمفكر حسن حنفي، من إصدارات الدار الجامعية للنشر في بيروت، عام 1992م.

هذه الدراسة وغيرها ناقشت الاستغراب كرد فعل لمواجهة الاستشراق، ولم توضح الدوافع وفق منهجية شرعية، ولم تبين ضوابط التعامل في دراسة الغرب في ضوء المنهج الإسلامي.

خطة البحث:

تكونت من مقدمة، ومبحثين:

- المقدمة: اشتملت على موضوع البحث، ومشكلته وحدوده، وأهدافه، والدراسات السابقة، ومنهجه، وخطته.
- المبحث الأول: مفهوم ودوافع الاستغراب.
- المبحث الثاني: ضوابط منهجية في دراسة الاستغراب.

المبحث الأول: مفهوم ودوافع الاستغراب :

أولاً: مفهوم الاستغراب:

مصطلح الاستغراب يأتي مقابلاً للاستشراق، وفهم دلالة هذا المصطلح يبدأ بفهم الاستشراق ورؤيته للآخر، فالاستغراب أتى نتيجة للدراسات الاستشراقية، لذلك يقول حسن حنفي: «فإذا كان الاستشراق هو رؤية الأنا الشرق من خلال الآخر الغرب، ويظهر الاستغراب كدفاع عن النفس، وخير وسيلة للدفاع الهجوم، والتحرر من عقدة الخوف تجاه الآخر، وقلب الموازين رأساً على عقب» (حنفي،1992م، ص:30).

من تعريفات الاستشراق أنه: «علم الشرق أو علم العالم الشرقي» (زقزوق، 1409هـ، ص:24)، و(السين والتاء) للطلب، أي طلب الشرق، ويعرّف الاستشراق -أيضاً- بأنه» دراسات «أكاديمية « يقوم بها غربيون كافرون - من أهل الكتاب بوجه خاص- للإسلام والمسلمين، من شتى الجوانب : عقيدة ، وشريعة ، وثقافة ، وحضارة ، وتاريخاً، ونظماً، وثروات وإمكانات .. بهدف تشويه الإسلام ومحاولة تشكيك المسلمين فيه، وتضليلهم عنه، وفرض التبعية للغرب عليهم، ومحاولة تبرير هذه التبعية بدراسات ونظريات تدعي العلمية والموضوعية، وتزعم التفوق العنصري والثقافي للغرب المسيحي على الشرق الإسلامي» (غراب،1411هـ، ص:7)، ويرى إدوارد سعيد أن من أيسر تعريفات للاستشراق «أنه مبحث جامعي أكاديمي، فالمستشرق كل من يعمل بالتدريس أو الكتابة أو إجراء البحوث في موضوعات خاصة بالشرق، سواء كان ذلك في مجال علم الإنسان، أم علم الاجتماع، أم التاريخ،

أم فقه اللغة» (سعيد، 2005م، ص:44).

أما الاستغراب فيمكن تعريفه باختصار أنه العلم الذي يهتم بدراسة الغرب -أوروبا وأمريكا- من جميع النواحي: العلمية، والأدبية، والعقدية، والتشريعية، والتاريخية، والجغرافية، والاقتصادية، والسياسية، والثقافية، والفنية ...إلخ (مطبقاني، 1999م، ص:3) وكلمة المستغرب تعني الذي يتبحر من أهل الشرق في إحدى لغات الغرب وآدابها وحضارتها (سمايلوفتش، 1998م، ص: 35-38) و»في عالم المفاهيم يمسي الكلام على مصطلح الاستغراب أكثر تعقيداً، مرجع الأمر إلى فراديته، وخصوصيته، وإلى حداثة دخوله مجال المداولة في الفكر المعاصر، ربّما لهذه الدواعي لم يتحوّل هذا المصطلح بعد إلى مفهوم، وبالتالي إلى منظومة علميّة، لكي يتّخذ المصطلح مكانته، كواحد من مفاتيح المعرفة في الفكر العربي الإسلامي وجب أن تتوفر له بيئات راعية، نخب مدركة، ومؤسسات ذات آفاق إحيائية، وكلّ ذلك في إطار مشروع حضاري متكامل»(حيدر، 2015م، ص: 9-10).

ولا يعني الاستغراب «التعامل مع الآخر بالمنطلق نفسه الذي تعامل به معظم المستشرقين والغربيين عمومًا مع المسلمين وعلوم المسلمين وثقافتهم وعاداتهم وآدابهم؛ ذلك أن عقيدة المسلمين نفسها ومنهجهم في النظر إلى الأمور تمنع من ذلك ولا تبيحه، يقال هذا ردًّا على من قال ذلك؛ إذ إننا مطالبون بالعدل مع الآخرين، حتى أولئك الذين بيننا وبينهم عداوة، أو شنآن (النملة، 1436هـ، ص:31).

قال تعالى: ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُونُوا قَوَّامِينَ لِلَّهِ شُهَدَاءَ بِالْقِسْطِ وَلَا يَجْرِمَنَّكُمْ شَنَآنُ قَوْمٍ عَلَى أَلَّا تَعْدِلُوا اعْدِلُوا هُوَ أَقْرَبُ لِلتَّقْوَى وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ خَبِيرٌ بِمَا تَعْمَلُونَ﴾ (المائدة: 8).

ويرجع حسن حنفي جذور علم الاستغراب إلى «نموذجه القديم في علاقة الحضارة الإسلامية بالحضارة اليونانية عندما كانت الحضارة الإسلامية ذاتاً دارساً، استطاعت أن تحوّل الحضارة اليونانية إلى موضوع دراسة، فظهر الجدل بين الأنا والآخر، جدلاً صحيحاً، الأنا ذات دارس، والآخر موضوع مدروسة بالبعثات العلمية، وإرسال الوطنيين للتعلّم من الغرب، وعودة هذه البعثات لتخلق نمطا جديدا في الفكر والثقافة بجوار النمط القديم» (حنفي،1992م، ص:58)، الاستغراب حاله كحال الاستشراق في تأثر مفهومه بثنائية الأنا والآخر، وهذه الفكرة هي نواة فكرة الاستغراب عند حسن حنفي إذ يقول:»إذا كان القدماء قد استطاعوا قراءة الآخر من منظور الأنا، فإنّنا حاليا نقرأ الأنا من منظور الآخر، لم نستطع بعد أن نردّ على الاستشراق، وهو قراءة الغرب اللاغرب، من منظور الغرب، باستشراق مضاد أو استغراب، وهو قراءة الغرب من منظور اللاغرب» (حنفي،1992م، ص:49)،

ومن خلال هذا الرأي فإن حنفي يجعل دراسة المسلمين للحضارة اليونانية هي بداية الاستغراب، الدارس هم المسلمون، والحضارة اليونانية هي موضوع الدراسة، هذا الأمر جعل من المسلمين يقرأون الآخر من موطن عزة وقوة، أما عندما تبدلت موازين القوى وأصبح الغرب في موطن القوة الحضارية انقلب الحال وأصبح كثير من المسلمين يتعرفون على ثقافتهم وحضارتهم من وجهة نظر الغرب.

ومما ينبغي التأكيد عليه أن المنهج الأسلم للتعامل مع الاستغراب أن تكون معرفة الذات سابقة لمعرفة الآخر؛ لتثبيت الهوية الإسلامية والاعتزاز بها (مطبقاني، 2005م، ص: 12-13) «إنّ القصور في معرفة الأنا يفضي إلى نتائج سلبية يؤدي إلى الانغلاق، والجمود، في حين أنّ التطلع إلى التعرّف على الآخرين يفترض سلفا قدرا من الثقة بالنفس والانفتاح. لدينا من الرصيد الحضاريّ والثقافيّ ما يمكننا من أن نتحاور على قدم المساواة مع الآخرين» (الشيخ، 2000م، ص:267)

ثانياً: دوافع الاستغراب:

الحديث عن دوافع الاستغراب لا ينفك عن تأمل دوافع الاستشراق، فالاستغراب أتى كرد فعل طبعي على ظاهرة الاستشراق، ولا يشترط أن يكون نسخة طبق الأصل منه كما أسلفنا سابقاً، وبعد التأمل يمكننا أن نحصر دوافع الاستغراب في دافعين هما: الدافع الديني، والدافع العلمي.

1. الدافع الديني:

مما ينبغي التأكيد عليه أننا أمة دعوة، وعلينا مسؤولية إيصالها إلى العالم، وبذل الوسع في تصحيح المفاهيم حول الإسلام، ولا يتأتى ذلك إلا بمعرفة المجتمعات التي يراد إيصال الدعوة لهم، والاستغراب وسيلة من هذه الوسائل، وهذه المهمة باستطاعة كل مسلم يعرف الغرب ووسائل التأثير عليه أن يقوم لها، ولا يشترط أن تكون البداية من المختصين بالشريعة والدعاة، كما لا يشترط أن تكون لغة الخطاب تحمل في طياتها الهجوم على مجتمعاتهم وثقافتهم، بخلاف ما بدأ به الاستشراق، الذي انطلقت شرارته الأولى من الرهبان والقساوسة النصارى، ثم استمر بعد ذلك ومعظم المستشرقين من رجال الكهنوت النصراني، وكان هؤلاء مدفوعين بدافع الانتصار للنصرانية، والرغبة بتنصير المسلمين الذين اكتسحوا إمبراطوريتهم واستطاع دينهم الحق أن يغلب النصرانية المحرفة في نفوس أتباعها، واتجه هؤلاء للطعن في الإسلام وتشويه محاسنه وتحريف حقائقه بغية إقناع جماهيرهم التي تخضع لزعاماتهم الدينية بأن الإسلام دين لا يستحق الانتشار، وبأن المسلمين قوم همج لصوص سفاكو دماء يحثهم دينهم على الملذات الجسدية ويبعدهم عن كل سمو روحي وخلقي (حبنكة، 1420هـ، ص:127-128).

والمتأمل في الهدف الديني للاستشراق يرى أنه

كان يسير منذ البداية في اتجاهات ثلاثة متوازية تعمل معاً جنباً إلى جنب، وتتمثل هذه الاتجاهات فيما يأتي :

1. محاربة الإسلام والبحث عن المشتبهات، وإبرازها والزعم بأنه دين مأخوذ من النصرانية واليهودية، والانتقاص من قيمه والحط من قدر نبيّه .. إلخ.
2. حماية النصارى من خطره بحجب حقائقه عنهم، واطلاعهم على ما فيه من نقائص مزعومة، وتحذيرهم من خطر الاستسلام لهذا الدين.
3. تنصير المسلمين (زقزوق، 1409هـ، ص: 68- 69).

هذه الهجمة غير المتكافئة من الاستشراق في زمن ضعف الأمة الإسلامية، يقابله -في الوقت الحالي- خطاب استغرابي في زمن العلم والتقدم، وسهولة الوصول إلى المعلومة، وعصر قوة الغرب المادية، هذا الخطاب الاستغرابي يوصل الرسالة، وللآخر أن يتحقق ويتأمل ويقرر، ولهذا أرى أن الهدف الديني للاستغراب يسير في ثلاث اتجاهات متوازية:

1. دعوة غير المسلمين إلى الإسلام، وسأذكرها بشيء من التفصيل في الضوابط المنهجية.
2. تصحيح المفاهيم حول الإسلام، فقد تعرض الإسلام والمسلمون إلى حملة شرسة في الإعلام الغربي مما جعلهم موطن خطر واتهام، وهذا ما حدا بإدوارد سعيد مناقشة هذه الفكرة في كتابه: تغطية الإسلام، الذي أكد فيه أن كل الأطياف السياسية الغربية ترى في الإسلام كل مكروه في الأنساق السياسية والاجتماعية والاقتصادية، «فاليمين يرى أن الإسلام يمثل الهمجية، واليسار يرى أنه يمثل حكم الدين في القرون الوسطى، والوسط يرى أنه مثل الغرابة الممجوجة» (سعيد، 2005م، ص: 37)، ومن المعلوم أن إدوارد سعيد لم يكن مسلماً ولم يؤلف كتابه دفاعاً عن الإسلام إنما استثارته التهم الموجهة للإسلام فقال:» ما أبعد هذا الكتاب إذن عن أن يكون دفاعاً عن الإسلام فذلك أمر بعيد الاحتمال وجهد لا طائل من ورائه في حدود ما يرمي إليه الكتاب الذي يقتصر على وصف صور استعمال المصطلح (الإسلام) في الغرب» (سعيد، 1996م، ص:38) ، فهذا الجهد من فرد واحد، فكيف إذا كان وفق مشروع علمي مؤثر.
3. تقوية المجتمعات الإسلامية في الغرب- الأقليات المسلمة – واستثمارها في نشر الخطاب الإسلامي الصحيح، والأقليات المسلمة في الغرب عليها مسؤوليات عظيمة في إيصال رسالة الإسلام، كما أنها تواجه

تحديات جسيمة على مستوى الهوية، ولا أريد أن أقحم الاهتمام بالأقليات المسلمة في الموضوعات التي يعتني بها الاستغراب، إنما أردت التأكيد أن دراسة الغرب الواعية ستكون أكثر تأثيراً إن كانت ممن عاش بينهم وعرفهم عن قرب، ولا يمكن أن يتحقق ذلك إلا بتقوية هذه الأقليات ومساعدتهم في الحفاظ والثبات على هويتهم.

2. الدافع العلمي:

تقدم الغرب العلمي جعله محط أنظار الأمم الأخرى في الاستفادة من هذا التقدم، فكما هو استفاد من حضارة المسلمين في زمن سابق، وبنى عليها حضارته، فنحن -أيضاً- يجب علينا الاستفادة من قوة الغرب العلمية في جميع المجالات التي تقدَّم فيها كالتقنية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية وغيرها، وهذا من الأخذ بالقوة التي أمرنا الله -تعالى- أن نأخذ بها. وعند النظر في الدافع العلمي للاستشراق نجد أن الباحثين المسلمين لهم مواقف متباينة تجاه ذلك، بين مقر بوجود هذا الدافع عن المستشرقين، وبين مقلل من أهمية هذا الدافع، فنجد محمد الغزالي -مثلاً- يرى أن «المستشرقين جميعاً فيهم قدر مشترك من هذا الخصام المتجنَّى، والتفاوت – إن وجد بينهم- إنما هو في الدرجة فقط، فبعضهم أكثر تعصباً ضد الإسلام، وعداوة له من البعض الآخر، ولكن يصدق عليهم جميعاً أنهم أعداؤه .. وهؤلاء يريدون الاستمتاع بحق الباحث المحايد، أو بحق العالم المجتهد في أن يصيب ويخطئ، ولو أنهم عشاق معرفة مجردة، يبحثون عنها بحرارة وإخلاص لعذرنا المخطئ منهم، وأقلنا عثرته .. أما وهم محاربون خبثاء يصطنعون الطيبة للتوغل والاستمكان فهيهات أن نعاملهم إلا بذات أسلحتهم» (الغزالي، 2005م، ص:8-9). فهو لا يرى أحداً منهم منصفاً وموضوعياً في بحثه عن الإسلام، وبالمقابل يرى أحمد سمايلوفتش أن الاستشراق في بدايته كانت تسوده نزعة الاستعمار والصراع الديني بين الشرق والغرب، ثم تحول المستشرقون بعد ذلك إلى «أغراض علمية هدفها كشف ما تكنه العلوم والفنون الشرقية من كنوز ثمينة، وبتقدم هذه الدراسات اتصل حبل المودة بين الشرق والغرب وتوثقت العلاقة العلمية بين الدول الشرقية والغربية ...» (سمايلوفتش، 1998م، ص:51).

إن هذا التذبذب في الحكم على الاستشراق بأن له دافعًا علميًّا، ينبغي أن يزول تماماً في دراسة الاستغراب، وأن تكون حقيقة الاستغراب الاستفادة من التقدم العلمي عند الغرب خاصة فيما يحسنه الغرب كالمجالات التقنية، مع التأكيد على أن المسلمين تقدموا في مجالات أخرى على الغرب مثل عدد من فروع العلوم الإنسانية،

والاجتهاد في نقل العلوم والمعارف والتقنيات التي تميز فيها الغرب إلى البلاد الإسلامية لتقويتها وتمكينها من عوامل القوة، إن رفعنا لراية العلم يجب ألا يكون محل تردد أو تشكيك، وأن يكون دافعاً حقيقياً تدعمه الدول وتنفذه المؤسسات والأفراد.

ولتحقيق هذه الدوافع اقترح د.مازن مطبقاني بعض القواعد العملية لتأسيس علم الاستغراب، وهذه القواعد هي (مطبقاني، (د.ت)، ص7):

1. القرار السياسي والدعم الحكومي لدراسة الغرب.
2. البحث عن ذوي العقليات المبدعة والمبتكرة وأصحاب الرسالة.
3. توفر مكتبة تضم الكثير مما كُتب عن الغرب
4. الدراسة الميدانية للغرب في المجالات من سياسة واقتصاد واجتماع وأدب ولغة وإعلام وغيره.
5. الاستعانة بالكفاءات الإسلامية التي تعيش في الغرب.
6. الاستعانة بالمفكرين الغربيين الذين كانت لهم رؤى متميزة في نقد الحضارة الغربية.
7. معرفة الإسلام معرفةً تأصيلية واعية.
8. التعرف على برامج ومناهج الدراسات الأوروبية والأمريكية.
9. الاهتمام بالترجمة؛ لما تمثله من قنطرة مهمة في نقل تراث الآخر.

المبحث الثاني: ضوابط منهجية في دراسة الاستغراب:

الاستغراب حقل علمي وبحثي يدرس غير المسلمين – الغرب- وحتى لا يخرج الاستغراب عن مساره الشرعي فسأذكر عدداً من الضوابط المنهجية التي تساهم في تحديد البوصلة الصحيحة للاستغراب وتجعل منه مشروعاً علمياً وعملياً وفق منهجية إسلامية، وهذه الضوابط هي:

الضابط الأول: الاعتقاد بأن الإسلام حفظ حق الكرامة الإنسانية ونهى عن العنصرية:

قام الاستشراق على النظرة العنصرية لكل ما هو شرقي، وعمل المستشرقون على تشكيل صورٍ نمطية واستعارات ألصقوها في الشرق، لا تخلو من التجريح والدونية، والمبالغة في احتقار الشرقي. رغبة في إعادة بناء الشرق بعيداً عن واقعه، وفق مسلَّمات ذهنية غريبة عن ذلك الواقع، يُراد لها أن تحتل موقع الحقيقة الواقعية، مستبعدة الواقع التاريخي والنفسي للأمم الشرقية، ومستبدلة إياه بصورة خيالية، ابتكرتها مخيَّلة الإنسان الغربي، ورسمتها ريشة قلمه، معيداً -بذلك- ترتيب الوقائع والأحداث بالطريقة التي تُرضي غروره وإحساسه بالفوقية (الجابري، 2009م، ص:82)، ويرى أنور الجندي أن الكتاب الغربيين على وجه العموم تحكمهم عقدة التفوق حين ينظرون إلى البشرية فيرون أن الجنس الأبيض أكثر تقدما بحكم طبيعته(الجندي، (د.ت)، ص:22)، أما

الإسلام فقد أوجب على المسلمين النظر للإنسان سواء كان مسلماً أو غير مسلم بأن له حق الكرامة الإنسانية، وألا يعامل بعنصرية تنقص من حق كرامته التي كفلها له الإسلام، والقاعدة العامة في تكريم الإنسان مستمدة من قول الحق عز وجل: ﴿ وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُم مِّنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلاً﴾ (الإسراء:70)،

ومن أهم مظاهر التكريم الإلهي للإنسان مايلي (الطعيماني، (د.ت)، ص:18-20):

1. استواء الخلق : فقد كرم الله سبحانه وتعالى الإنسان بحسن الصورة ، واستواء الخلقة ، فهو يمتاز عن الحيوان بقامة مستقيمة ، وخلق سوي، وفي ذلك يقول تعالى : ﴿ لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ﴾ (سورة التين: 4)، ويقول عز وجل : ﴿ وَصَوَّرَكُمْ فَأَحْسَنَ صُوَرَكُمْ﴾ (التغابن :3) ويقول : ﴿ يَا أَيُّهَا الْإِنسَانُ مَا غَرَّكَ بِرَبِّكَ الْكَرِيمِ * الَّذِي خَلَقَكَ فَسَوَّاكَ فَعَدَلَكَ * فِي أَيِّ صُورَةٍ مَّا شَاءَ رَكَّبَكَ ﴾ (الانفطار:6-8)
2. السمو الروحي : فالإنسان وإن شابه الحيوانات في تكوينها المادي، غير أنه خالفها في التكوين المعنوي، فقد كرمه الله تعالى بأن نفخ فيه من روحه، تلك النفخة التي استحق بها سجود الملائكة له بأمر الله تعالى: ﴿ إِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَائِكَةِ إِنِّي خَالِقٌ بَشَرًا مِّن طِينٍ * فَإِذَا سَوَّيْتُهُ وَنَفَخْتُ فِيهِ مِن رُّوحِي فَقَعُوا لَهُ سَاجِدِينَ﴾ (ص:71-72) . وهذا التكريم الإلهي إنما هو تكريم للنوع الإنساني في شخص آدم عليه السلام .
3. استخلافه في الأرض : فقد جعل الله تعالى الإنسان خليفة في الأرض ليعمرها ويستثمر ما فيها من خيرات . والخلافة في الأرض منزلة تشوفت إليها الملائكة فلم يعطها لهم الله تعالى ومنحها للإنسان، وفي ذلك يقول عز وجل ﴿ وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَائِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً . قَالُوا أَتَجْعَلُ فِيهَا مَن يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ الدِّمَاءَ وَنَحْنُ نُسَبِّحُ بِحَمْدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ. قَالَ إِنِّي أَعْلَمُ مَا لَا تَعْلَمُونَ ﴾ (البقرة:30)

فمنهج الإسلام في التعامل مع غير المسلم لا يكون وفقاً للأهواء والرغبات الشخصية، بل مضبوط بنصوص شرعية محكمة يجب على الباحث المسلم الوقوف عندها، وهذا المنهج يجعلنا نضع ثنائية الأنا والآخر في ميزان الإسلام، فالأنا عند المسلم هي عزته بدينه وإسلامه وهويته، والآخر هو غير المسلم الذي لا ينقص عنا شيئاً في إنسانيته، إلا أنه ضل الحق ولم يهتد إلى منهاج النبوة، هذا الميزان العدل كفيل بأن يسهم في دراسة الغرب بما فيه من جوانب حسنة وسيئة، ويرى حسن حنفي أنه قد "ينتج عن علم الاستغراب أن تشهد الإنسانية عصراً جديداً، يختفي منه داء العنصرية

الدفين، الذي نشأ إبّان تكوّن الوعي الأوربي، حتى أصبح جزءاً من بنيته، وبالتالي تختفي عدوانية الشعوب على بعضها البعض فيرى الوعي الأوربي حدوده، كما يرى الوعي اللاأوربي إمكاناته، فلعلّ كلًّا منهما يصل إلى منتصف الطريق، لخلق وعي إنساني جديد» (حنفي،1992م، ص:56).

الضابط الثاني: التعامل بالعدل:

العدل في الإسلام قيمة عالية، وهو من أسمى قواعد الشريعة، والله سبحانه وتعالى موصوف بالعدل في قوله وفعله، وكفى بذلك دليلاً على المكان الأسمى للعدل في الإسلام، والعدل ضد الجور والظلم فإذا كان العدل وهو الحق، فإن مجاوزة الحق هي الظلم والجور (عمارة، 2004م، ص:63). والعدل في شرعة الإسلام فريضة واجبة، فرضها الله سبحانه وتعالى على الكافة دون استثناء ، وذلك في قوله عز وجل : ﴿ إِنَّ اللهَّ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالْإِحْسَانِ وَإِيتَاءِ ذِي الْقُرْبَىٰ وَيَنْهَىٰ عَنِ الْفَحْشَاءِ وَالْمُنكَرِ وَالْبَغْيِ يَعِظُكُمْ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ﴾ (النحل:10)

وفريضة العدل - في الإسلام - واجبة على العموم ، بصرف النظر عن العقائد والشرائع الدينية التي يتدين بها من لهم الحق فيها ، فهي فريضة واجبة سواء أكان الأمر تجاه المؤمنين أو الكفار ، تجاه الأصدقاء أو الأعداء ، يقول تعالى: ﴿ يا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُونُوا قَوَّامِينَ للهَّ شُهَدَاءَ بِالْقِسْطِ. وَلَا يَجْرِمَنَّكُمْ شَنَآنُ قَوْمٍ عَلَىٰ أَلَّا تَعْدِلُوا اعْدِلُوا هُوَ أَقْرَبُ لِلتَّقْوَىٰ وَاتَّقُوا اللهَّ إِنَّ اللهَّ خَبِيرٌ بِمَا تَعْمَلُونَ﴾ (المائدة: 8) يقول ابن كثير في تفسير هذه الآية:» أي : لا يحملنكم بغض قوم على ترك العدل فيهم ، بل استعملوا العدل في كل أحد ، صديقا كان أو عدوا، ولهذا قال ﴿ اعْدِلُوا هُوَ أَقْرَبُ لِلتَّقْوَىٰ ﴾ أي : عدلكم أقرب إلى التقوى من تركه» (ابن كثير، 1997م، ج:1، ص:61).

وبالنظر إلى الاستشراق فإنه جعل المسلمين موضوعاً لدراسته في مجلات متعددة كالدين واللغة والجغرافيا والتاريخ والحضارة وغيرها، وتعرّض العالم الإسلامي للظلم من قبل عدد كبير من المستشرقين المتعصبين، فلم يُدرس الإسلام والمسلمون بعدل وإنصاف، إن جانباً كبيراً من تاريخ الاستشراق يحمل في داخله طابع الموقف الأوروبي المشْكِل إزاء الإسلام، وهذا الجانب البالغ الحساسية من الاستشراق هو الذي يدور حوله اهتمام عدد من الباحثين في الاستشراق وأبرزهم إدوارد سعيد (سعيد، 2006م، ص:143)، الذي اقتصر على الخبرة الأنجلوفرنسية والأمريكية بالعرب والإسلام ويذكر سبب اهتمامه بذلك بأنهما «الموضوعان اللذان ظلا يمثلان الشرق معاً على مدى ما يقرب من ألف عام .. فلقد كان عليَّ –والكلام لإدوارد سعيد– في المقام الأول أن أحصر تركيزي حصراً صارماً في المادة البريطانية – الفرنسية ومن بعدها الأمريكية، بعد أن بدت لي حتمية صدق القول بأن بريطانيا وفرنسا كانتا

الدولتين الرائدتين في الشرق والدراسات الشرقية، وإلى جانب ذلك نجد أن هذه المواقع الرائدة قد تحققت لهما بفضل أعظم شبكتين استعماريتين في تاريخ ما قبل القرن العشرين، وأما الموقع الأمريكي في الشرق منذ الحرب العالمية الثانية فقد نشأ – وأعتقد أنه اتسم بارتباك مؤكد- في المناطق التي اكتشفتها الدولتان الأوروبيتان اللتان سبقتا إليها. أضف إلى هذا –أيضاً- أن جودة الكتابات البريطانية والفرنسية والأمريكية عن الشرق، واتساقها وضخامة حجمها يجعلها في اعتقادي تتفوق على العمل الذي أنجزته ألمانيا وإيطاليا وروسيا وغيرها، رغم أنه عمل بالغ الأهمية، وإن كنت أظن –أيضاً- أنه من الصحيح القول بأن الخطوات الكبرى في الدراسات الشرقية قد اتُّخِذت أول ما اتُّخِذَتْ إما في بريطانيا أو في فرنسا، ثم زاد عليها وطورها الألمان» (سعيد، 2006م، ص: 63-65).

التعصب الذي كان سمة لعدد من المستشرقين ترك آثاراً سلبية في المجالات العقدية والاجتماعية والثقافية والسياسية والاقتصادية، فقادهم التعصب إلى أن يتخذوا طريقاً محفوفاً بالمخاطر حيث تراهم يفرضون فرضاً يتفق مع أهوائهم ثم يبحثون في القرآن أو الحديث أو الآثار المختلفة عن الأدلة التي تؤيد وجهة نظرهم (الجندي، (د.ت)، ص:153).

وعند نقاش موضوع الاستغراب ينبغي التأكيد أن العدل سمة إسلامية في البحث العلمي، ويجب أن يتحلى بها دارس الغرب، فنحن لا نريد أن يكون الاستغراب مثلما كان الاستشراق، بل نريد أن يكون أرقى في التفكير، وأنبل في الأهداف، وينبغي أن يكون هدف هذا الاستغراب هو إعطاء القارئ العربي معرفة أفضل وأدق بالبلدان الغربية، ودرجة تطورها، فالاستغراب لا بد أن يكون متميزًا ومختلفًا بصورة واضحة عن الاستشراق (الشيخ، 2000م، ص:319).

الضابط الثالث : أن يكون الدارس عارفاً بأصول الإسلام:

الاتصال بالحضارات والأمم الأخرى يتطلب حصانة ذاتية وعمقًا معرفيًّا في أصول الإسلام وعقيدته وشريعته، فلا يستقيم أن يذهب باحث لدراسة الغرب وهو جاهل في أصول دين، بل حتى معيارية الخطأ والصواب لا تنضبط لديه إذا لم يكن ضليعاً في مبادئ دينه وقيمه، ومن يرى من نفسه الاتجاه لدراسة الغرب فيجب أن يبدأ بنفسه ويتوسع في معرفة وجود خالقه وما له من ربوبية وألوهية وأسماء وصفات، والتأمل في آياته الدالة على عظمته يقول تعالى: ﴿وَمِنْ آيَاتِهِ اللَّيْلُ وَالنَّهَارُ وَالشَّمْسُ وَالْقَمَرُ لَا تَسْجُدُوا لِلشَّمْسِ وَلَا لِلْقَمَرِ وَاسْجُدُوا للهِ الَّذِي خَلَقَهُنَّ إِن كُنتُمْ إِيَّاهُ تَعْبُدُونَ﴾ (فصلت: 37)، وأن يتعرف الباحث على أركان الإيمان والإسلام وما فيها من تفريعات واختلاف الإسلام عن غيره في

تفاصيلها، فالإيمان بالرسل والكتب واليوم الآخر لها تفاصيل في العقيدة الإسلامية، تختلف عن إيمان الأمم الأخرى بالرسل والكتب والغيبيات. ومن يتصل بالغرب سيجد نفسه مضطراً للدخول في تفاصيل شرعية لعدد من الشبهات التي تتداول حول الإسلام، كمكانة المرأة في الإسلام والحجاب، والصيام والحج وتحريم أكل لحم الخنزير وشرب الخمور وغيرها كثير، فالباحث الذي يقف على أرض صلبة من خلال التعمق في أصول الدين سيجد نفسه محاطاً – بعون الله- بسياج علمي يحميه من طوفان الأفكار الغربية وتغلغل الشبهات إلى قلبه، وتعينه على الثبات والبعد عن تقديم تنازلات في ثوابت دينه.

الضابط الرابع: الدعوة إلى الإسلام:

الاستشراق في بداياته جمع بين التنصير والاستعمار، وهذا ما يؤرخ له أنور الجندي بقوله» منذ أوائل القرن التاسع عشر تقريباً بدأت عملية الغزو التبشيري في بطء وأناة متصلة بخطوط أخرى كالاستشراق والصحافة كأجهزة مترابطة لتحقق السيطرة الاستعمارية» (الجندي، (د.ت)، ص6)، فالأطماع الاستعمارية للغرب كانت من أهم أسباب دراسة الشرق في ذلك الوقت، ولا ينبغي لنا نحن المسلمين أن يكون منطلقنا في دراسة الغرب لأجل أطماع دنيوية فحسب، علاقة المسلم بغير المسلم منطلقها الدعوة إلى الله، فنحن أمة دعوة، ورسالة نبينا -صلى الله عليه وسلم- خاتمة الرسالات، ودعوته للبشر عامة على اختلاف أعراقهم ولغاتهم وأديانهم، يقول الله عز وجل: ﴿ قل يا أيها الناس إني رسول الله إليكم جميعاً ﴾ (الأعراف: 158)، فمحمد – صلى الله عليه وسلم – رسولٌ للناس جميعاً، وعلى ذلك جرت سنته، ففي الحديث عن أنس بن مالك – رضي الله عنه – أن نبي الله- صلى الله عليه وسلم – كتب إلى كسرى وإلى قيصر وإلى النجاشي، وإلى كل جبار يدعوهم إلى الله تعالى وليس النجاشي الذي صلى عليه النبي – صلى الله عليه وسلم – (مسلم، 1991، ص:852، رقم الحديث 1774).

هداية البشرية ودلالتها على الدين الحق، لا يمكن أن يقوم بها إلا من عرف الحق وعمل به، ولا دين حق إلا الإسلام ﴿ وَمَن يَبْتَغِ غَيْرَ الْإِسْلَامِ دِينًا فَلَن يُقْبَلَ مِنْهُ وَهُوَ فِي الْآخِرَةِ مِنَ الْخَاسِرِينَ ﴾ (آل عمران:85) هذا النور الذي هدانا الله -تعالى- إليه من الواجب علينا دلالة البشرية إليه، وعند دراستنا للغرب وفهم طبيعة أهله ينبغي استحضار هذا الواجب الشرعي، ومعرفة أفضل الطرق لإيصال الرسالة الإسلامية لهم، ودعوتهم على بصيرة، ﴿ادْعُ إِلَىٰ سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ.وَجَادِلْهُم بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ .إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَن ضَلَّ عَن سَبِيلِهِ .وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ ﴾ (يوسف:108) يقول الله تعالى لعبده ورسوله إلى الثقلين: الإنس والجن، آمراً له أن يخبر الناس: أن هذه سبيله، أي

طريقه ومسلكه وسنته، وهي الدعوة إلى شهادة أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له، يدعو إلى الله بها على بصيرة من ذلك، ويقين وبرهان، هو وكل من اتبعه، يدعو إلى ما دعا إليه رسول الله – صلى الله عليه وسلم – على بصيرة ويقين وبرهان شرعي وعقلي» (ابن كثير، 1997م، ج:4، ص:422). من العلم والبصيرة في دراسة الغرب أن نعرف معتقداتهم والأفكار المؤثرة في حياتهم الدينية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية، وبشكل عام الغرب هم أهل كتاب ودعوتهم تختلف عن دعوة أتباع الأديان الوثنية، وهذا مسلك شرعي فعله النبي –صلى الله عليه وسلم– في دعوته، فعندما بعث معاذ – رضي الله عنه – إلى اليمن؛ أخبره عن حال المدعوين الذين سيوجه لهم الدعوة، وأنهم أهل كتاب فعَنِ ابْنِ عَبَّاسٍ – رضي الله عنهما – أَنَّ رَسُولَ اللهَّ –صلى الله عليه وسلم– لَّما بَعَثَ معاذ بن جبل إِلَى الْيَمَن قَالَ له: «إِنَّكَ تأتي قَوماً من أَهْل الكِتَاب، فَلْيَكُنْ أَوَّلَ مَا تَدْعُوهُمْ إِلَيْهِ شهادة أن لا إله إلا الله» – وفي رواية: «إلى أن يوحدوا الله –، فإن هم أطاعوك لذلك فأعلمهم أَنَّ اللهَّ افترَضَ عَلَيْهِمْ خَمْسَ صَلَوَاتٍ فِي كل يَوْم وَلَيْلَة، فإن هم أطاعوك لذلك فأعلمهم أَنَّ اللهَّ افترَضَ عَلَيْهِمْ صدقة تُؤْخَذُ مِنْ أَغْنِيَائِهِمْ، فَتُرَدُّ عَلَى فُقَرَائِهِمْ، فإن هم أَطَاعُوك لذلك فإياك وكرائم أَمْوَالِهِمْ، واتق دعوة المظلوم فإنه ليس بينها وبين الله حجاب» (البخاري، 200م، ص:354، رقم الحديث 1458) و (مسلم، 1991، ج:1، ص:50 ، رقم الحديث 19) يقول الحافظ ابن حجر – رحمه الله – مبيناً حكمة ذلك: «هي كالتوطئة للوصية لتستجمع همته عليها لكون أهل الكتاب أهل علم في الجملة، فلا تكون العناية في مخاطبتهم كمخاطبة الجهال من عبدة الأوثان» (ابن حجر، 1986م، ج:3،ص:73).

وبيّن الله تعالى طرق الدعوة إليه في قوله تعالى: ﴿ ادْعُ إِلَىٰ سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ. وَجَادِلْهُم بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ . إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَن ضَلَّ عَن سَبِيلِهِ. وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ ﴾ (يوسف:108) ويوضح الشوكاني هذه الطرق في تفسيره بقوله: «وسبيل الله هو الإسلام (بالحكمة) أي بالمقالة المحكمة الصحيحة، قيل وهي الحجج القطعية المفيدة لليقين (والموعظة الحسنة) وهي المقالة المشتملة على الموعظة الحسنة التي يستحسنها السامع وتكون في نفسها حسنة باعتبار انتفاع السامع بها. قيل وهي الحجج الظنية الإقناعية الموجبة للتصديق بمقدمات مقبولة، قيل: وليس للدعوة إلا هاتان الطريقتان، ولكن الداعي قد يحتاج مع الخصم الألد إلى استعمال المعارضة والمناقضة ونحو ذلك من الجدل، ولهذا قال سبحانه: (وجادلهم بالتي هي أحسن)، أي: بالطريق التي هي أحسن طرق المجادلة» (الشوكاني، 1995، ج:3،ص:73)، وللعلماء مصنفات عدة في آداب وضوابط الحوار

والمجادلة والمناظرة مع غير المسلمين وليس هذا موطن استعراضها، والذي أردت أن أخلص إليه أن دراسة الغرب مرتبطة ارتباطاً وثيقًا برسالة الإسلام والدعوة إلى الله تعالى.

الضابط الخامس: الثقة بالهوية الإسلامية وتجنب عقدة الدونية:

هناك فكرتان معيقتان لدراسة للغرب: عنصرية الغرب من جهة، والشعور بالدونية عند الشرقي من جهة أخرى، فالتعامل مع الأولى كما في قاعدة تكريم الله الإنسان، وعدم التعامل بالمثل مع الغرب في مسألة العنصرية المقيتة، والفكرة الأخرى هي التي أشير لها في هذه القاعدة بأن ندرس الغرب متحررين من عقدة النقص، والاعتزاز بهويتنا، فكما أن الغرب يملك عوامل التفوق العلمي والتقني والمادي ، فإن ديننا ومجتمعاتنا تملك عوامل التفوق الأخلاقي والمعنوي، وهذا ما يؤكد عليه محمد الغزالي بقوله: «الحياة في أوربا تمتاز بأنّها ماديّة مغرقة، وأنّ صلتها بالله واهيّة، أو صورية أو مبثوثة، والإنسان في الغرب يعبد الحياة، وينحصر في مطالبها، وقد يقال أنّ حضارة الغرب التفتت بالفعل إلى الكون الكبير كان لانتفاعها به، لا لتزوّد منه باليقين الواجب والإيمان المبرور» (الغزالي، 2005م ، ص: 36).

إن تفوق الغرب يجب أن يكون محفزاً للبحث عن أسباب هذا التفوق والاستفادة منه، لا أن يكون محبطاً للباحث المسلم، وبعبارة أخرى: يجب أن ندرس الغرب ونحن على يقين وثقة بديننا، إن دراسة الغرب بهذه النفسية الواثقة لها أثر كبير في النظرة الموضوعية والمتوازنة لهذه الدراسة، أما النفسية المنهزمة والتي تشعر بدونية ستكون أسيرة لعقدة النقص هذه مما سيؤثر على نتائج الدراسات المتعلقة بالغرب.

ونصوص الكتاب والسنة مليئة بالأدلة التي تؤكد اعتزاز المسلم بدينه، قال تعالى: ﴿ وَلِلَّهِ الْعِزَّةُ وَلِرَسُولِهِ وَلِلْمُؤْمِنِينَ وَلَكِنَّ الْمُنَافِقِينَ لَا يَعْلَمُونَ ﴾ (المنافقون:8)، وقال تعالى: ﴿ فَاسْتَمْسِكْ بِالَّذِي أُوحِيَ إِلَيْكَ إِنَّكَ عَلَى صِرَاطٍ مُسْتَقِيمٍ* وَإِنَّهُ لَذِكْرٌ لَكَ وَلِقَوْمِكَ وَسَوْفَ تُسْأَلُونَ ﴾ (الزخرف: 43-44) يقول الطبري عند قوله تعالى: (وَإِنَّهُ لَذِكْرٌ لَكَ وَلِقَوْمِكَ" (يقول تعالى ذكره: وإن هذا القرآن الذي أوحي إليك يا محمد الذي أمرناك أن تستمسك به لشرف لك ولقومك من قريش،) وَسَوْفَ تُسْأَلُون (يقول: وسوف يسألك ربك وإياهم عما عملتم فيه، وهل عملتم بما أمركم ربكم فيه، وانتهيتم عما نهاكم عنه فيه» (الطبري، 2001م، ج:2، ص:602)، ومن المقولات المليئة عزة قول عمر بن الخطاب -رضي الله عنه-: « إنا كنا أذلّ قوم فأعزنا الله بالإسلام فمهما نطلب العِزَّ بغير ما أعزنا الله به أذلنا الله». (الحاكم، 2002م، ج:1، ص:130، رقم الحديث 207) و(الألباني، 2000م، ج:3، ص:100-101، رقم

الحديث 2893).

وقد سعى الاستشراق إلى إضعاف المقاومة الروحية والمعنوية في نفوس المسلمين، وبث الوهن والارتباك في تفكيرهم من خلال:

1. التشكيك بفائدة ما في أيدي المسلمين من تراث، وبما عندهم من عقيدة وشريعة وقيم إنسانية، والغرض من ذلك أن يفقد المسلمون ثقتهم بأنفسهم، ويرتموا في أحضان الغرب، يستجدون منه المقاييس الأخلاقية والمبادئ والعقائد والحلول لمشاكلهم الحياتية والعادات والتقاليد وأنواع السلوك؛ ليتم للغرب بذلك إخضاع المسلمين لحضارته وثقافته إخضاعاً كاملاً.
2. إحلال مفاهيم جديدة، أو إحياء مفاهيم ماتت منذ تمكن الإسلام من قلوب المسلمين، كالقوميات الفرعونية، والفينيقية، والآشورية، والعربية، الكردية، والتركية، والفارسية ونحو ذلك؛ ليتسنى لهم تشتيت شمل الأمة الإسلامية الواحدة، التي تجمعها رابطة واحدة، هي وحدة الدين الذي يهيمن على جميع مشاعر الإنسان الداخلية وسلوكه الظاهر .

السيطرة على بلدان العالم الإسلامي، وعلى الشعوب الإسلامية، طمعاً باستغلال الأرض واستعباد الناس والسيطرة على كل شيء وسيلة لتحقيق أهوائهم ورغباتهم، حتى يصلوا إلى هدفهم الأسمى بأن يكون لهم العلو في الأرض (حبنكة، 1420هـ، ص:129-130)، ويلخص حسن حنفي مهمة علم الاستغراب بأنها « القضاء على المركزية الأوربية، وردّ ثقافة الغرب إلى حدوده الطبيعية، بعد أن انتشر خارج حدوده إبان عنفوانه الاستعماري، وإعادة التوازن للثقافة الإنسانية، وتصحيح المفاهيم، بإعادة كتابة تاريخ العالم من منظور أكثر موضوعية وحياداً وعدلاً لمدى مساهمة الحضارات البشرية في تاريخ العالم، وإنهاء أسطورة كون الغرب ممثلا للإنسانية جمعاء»(حنفي،1992م، ص:40)، ونلمس من كلام حسن حنفي التحدي الكبير الذي فرضه الاستعمار، الذي أوجد خللاً في التوزان الثقافي، وعدم حياديته في كتابة تاريخ العالم، ذلك لأن المسيطر كتبها وفقاً لهواه وتضخيماً لذاته، ولهذا يرى أن الاستغراب لديه مهمة كبيرة في إعادة هذا التوازن، وبالتأمل لإنتاج إدوارد سعيد في دراسة الاستشراق نرى بوضوح اعتزازه بهويته العربية، وثقته بقدراته العلمية، ومبادرته وشجاعته في طرح أفكاره، وهذه العوامل كلها جعلت منه اسماً فارقاً في دراسات الاستشراق، وإن كانت منطلقاته الفكرية ليست إسلامية، لكنّ ثقته كرجل شرقي بهويته تستحق التأمل، ومن يريد أن يدرس الغرب من المسلمين فعليه أن يتحلى بثقته بدينه ولغته وقيمه، فهذه هي الروح الباعثة للإبداع.

ويربط فؤاد سزكين بين شعور الغرب بالتفوق وبين مشاعر الدونية عند المسلمين بقوله إن:» السر خلف فكرة اختلاف العالم الثقافي، التي يُعوّل عليها الأوروبيون يكمُنُ في شعورهم بالتفوّق على العالم الإسلامي، والذي بدأ يتكوّنَ لديهم في مطلع القرن السابع عشر، ومسألة التفوّق التي تطورت بشكل مطرد في القرون الأربعة الماضية حقيقة واقعيّة، وهناك حقيقة واقعيّة أخرى، ألا وهي استيقاظ مشاعر الدونية لدى المسلمين الذين رأوا هذا التفوّق الغربي .. وإن حقيقة التفوّق هذه وتحققها تواجهنا بصفتها واحدة من أكثر المشكلات المهمّة في تاريخ الثقافة والحضارة، كما أنها تُعتبر واحدة من أكثر المشكلات التي قدّمت وشاعَت بشكل خاطئ للغاية» (يلمار، 2015م، ص:132)، ويرى سزكين أن تجاوز هذه العقبة يكون بالتصرف بشكل حضاري وبإيمان كبير، دون السماح لليأس بأن يتسلل إلى النفوس، ويؤكد أن هذه الثقة يجب أن تكون من الأفراد قبل الدول(يلمار، 2015م، ص:133-134)،

ومن خلال هذا الاستعراض لهذا الضابط يتبين أهمية الاعتزاز والثقة بالهوية الإسلامية، ودراسة الآخر بتوازن وعدل، من خلال التأكيد على جوانب تفوقه والاستفادة منها، ومعرفة جوانب نقصه وتجاوزها، وضرورة إيصال رسالة الإسلام بنقائها وصفائها هداية للبشرية.

خاتمة

توصلت الدراسة إلى عددٍ من النتائج أهمها ما يلي:

1. مفهوم الاستغراب مرتبط ارتباطًا وثيقًا بمفهوم الاستشراق والموقف منه، ونعني بالاستغراب الحقل الذي يهتم بدراسة الغرب -أوروبا وأمريكا- من جميع النواحي: العلمية، والأدبية، والعقدية، والتشريعية، والتاريخية، والجغرافية، والاقتصادية، والسياسية، والثقافية، والفنية.
2. المنهج الإسلامي يوجب علينا التعامل مع الاستغراب بطريقة تختلف عن تعامل المستشرقين، ففي الإسلام قيم وشريعة تؤطر التعامل وتضع المنهجية لدراسة الغرب.
3. الدافع الديني للاستغراب ينحصر في دعوة غير المسلمين إلى الإسلام، تصحيح المفاهيم الخاطئة حول الإسلام، تقوية المجتمعات الإسلامية في الغرب- الأقليات المسلمة – واستثمارها في نشر الخطاب الإسلامي الصحيح.
4. حقيقة الدافع العلمي للاستغراب تنطلق من حاجة المسلمين للتقدم العلمي عند الغرب، ونقل هذه العلوم والمعارف والتقنيات إلى البلاد الإسلامية لتقويتها وتمكينها من عوامل القوة، وإن اختلف الباحثون في حقيقة الدافع العلمي للاستشراق فيجب ألا يكون هذا

الاختلاف في الاستغراب -أيضاً-، فالدافع العلمي في الاستغراب حقيقي ويعبّر عن احتياج.

5. يمكننا حصر الضوابط المنهجية للتعامل مع الاستغراب وفق الرؤية الإسلامية في هذه الضوابط:
   - الضابط الأول: الاعتقاد بأن الإسلام حفظ حق الكرامة الإنسانية ونهى عن العنصرية.
   - الضابط الثاني: التعامل بالعدل.
   - الضابط الثالث : أن يكون الدارس عارفاً بأصول الإسلام.
   - الضابط الرابع: الدعوة إلى الإسلام.
   - الضابط الخامس: الثقة والاعتزاز بالهوية الإسلامية وتجنب عقدة الدونية.
6. يوصي الباحث بإنشاء مراكز دراسات أكاديمية لدراسة الغرب، حتى يتحول الاستغراب من جهود فردية إلى عمل أكاديمي مؤسسي، فذلك أدعى للاستمرار وأعمق أثراً في النتائج.

وفي ختام هذا البحث أسأل الله -تعالى- أن أكون قد وفّقتُ وفقت إلى وضع إطار شرعي لدراسة الغرب، وأسأله أن يجعل هذا العمل مباركاً وخالصاً لوجهه الكريم.

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

ابن حجر، أحمد بن علي. (1986م). فتح الباري بشرح صحيح الإمام البخاري. ط.1، القاهرة: دار الريان.

ابن كثير، إسماعيل بن عمر. (1997م) . تفسير القرآن العظيم. تحقيق: سامي السلامة. ط.1، الرياض: دار طيبة.

الألباني، محمد ناصر الدين . (2000م). صحيح الترغيب والترهيب. ط.1، الرياض: مكتبة المعارف.

البخاري، محمد بن إسماعيل. (2002م). صحيح البخاري. ط.1، دمشق: دار ابن كثير.

الجابري، صلاح. (2009م). الاستشراق قراءة نقدية. ط.1، دمشق: دار الأوائل.

الجندي، أنور. (د . ت). أخطاء المنهج الغربي الوافد في العقائد والتاريخ والحضارة واللغة والأدب والاجتماع. (د . ط)، بيروت: دار الكتاب اللبناني.

الجندي، أنور. (د . ت). تاريخ الغزو الفكري والتغريب خلال مرحلة ما بين الحربين العالميتين 1920-1940.(د . ط)، القاهرة: دار الاعتصام.

الجندي، أنور. (د . ت). التبشير والاستشراق والدعوات الهدامة. (د . ط)، القاهرة: دار الأنصار.

حبنكة، عبدالرحمن حسن. (1420هـ). أجنحة المكر الثلاثة. ط. 8، دمشق: دار القلم

حنفي، حسن. (1992م). مقدمة في علم الاستغراب. (د. ط)، بيروت: الدار الجامعية للنشر.

الحاكم، محمد عبدالله .(2002م). المستدرك على الصحيحين، ت:مصطفى عطا، منشورات محمد علي بيضون. ط. 2، بيروت: دار الكتب العلمية.

حيدر، محمود. (2015م). لماذا الاستغراب. دورية الاستغراب. المركز الإسلامي للدراسات الاستراتيجية. مكتب بيروت، العدد الأول، السنة الأولى.

زقزوق، محمود حمدي. (1409هـ) . الاستشراق والخلفية الفكرية للصراع الحضاري. ط. 2، القاهرة: دار المنار.

سعيد، إدوارد. (2006م). الاستشراق- المفاهيم الغربية للشرق. ترجمة: د.محمد عناني. ط. 1، القاهرة: دار رؤية.

سعيد، إدوارد. (1996م). تعقيبات على الاستشراق. ترجمة: صبحي حديدي. ط. 1، بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر .

سعيد، إدوارد. (2005م). تغطية الإسلام. ترجمة: د.محمد عناني. ط. 1، القاهرة: دار رؤية.

سمايلوفتش ، أحمد. (1998م). فلسفة الاستشراق وأثرها في الأدب العربي المعاصر. ط. 2، القاهرة: دار الفكر العربي.

الشوكاني، محمد بن علي. (1995م). فتح القدير. ط.1، صيدا: المكتبة العصري.

الشيخ، أحمد. (2000م) . من نقد الاستشراق إلى نقد الاستغراب: المثقفون العرب والغرب. ط. 1، القاهرة: المركز العربي للدراسات الغربية .

الطبري، محمد بن جرير. (2001م). جامع البيان عن تأويل القرآن. ت:عبدالله التركي. ط. 1، القاهرة: دار هجر.

الطعيمان، هاني. (د.ت). حقوق الإنسان وحرياته الأساسية. (د.ط)، الأردن: دار الشروق.

عمارة، محمد. (2004م). الإسلام وحقوق الإنسان: ضرورات لا حقوق. ط.1، القاهرة: دار السلام للطباعة والنشر.

غراب، أحمد عبدالحميد. (1411هـ). رؤية إسلامية للاستشراق. ط. 2، بيرمنجهام: المنتدى الإسلامي.

الغزالي، محمد. (2005م). دفاع عن العقيدة والشريعة ضد مطاعن المستشرقين. ط. 7، القاهرة: دار نهضة مصر.

الغزالي، محمد. (2005م). ظلام من الغرب. ط. 4، القاهرة: دار نهضة مصر.

مطبقاني، مازن صلاح، خطوات عملية لدراسة الغرب. كتاب مخطوط حصلت عليه من المؤلف، تحت الطبع.

مطبقاني، مازن صلاح. (2005م). الغرب من الداخل دراسة للظواهر الاجتماعية. ط.2، الرياض.

مطبقاني، مازن صلاح . (1999م). متى ينشأ علم الاستغراب. (د.ط)، الرياض: وحدة دراسات العالم الغربي بمركز الملك فيصل.

النملة، علي. (1436هـ). كنه الاستغراب. ط.2، الرياض.

النيسابوي، مسلم بن الحجاج. (1991م). صحيح مسلم. ت:محمد فؤاد عبدالباقي. ط.1، القاهرة: دار الحديث.

يلماز، عرفان. (2015م). مكتشف الكنز المفقود فؤاد سزكين.ترجمة:أحمدكمال.ط.1،القاهرة:دارالنيل.

ثانياً/ المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Abn Hajar, A. (1986). Fath al-Bari bi Sharh Sahih al-Bukhari (in Arabic). 1st ed., Cairo: Dar Al-Rayyan.

Ibn Kathir, I. (1997). Tafsir al-Qur›an al-›Adhim (in Arabic). Authenticated and verified by: Sami Al-Salama. 1st ed., Riyadh: Dar Taiba.

Albani, M. (2000). Sahih al-targhib wa-al-tarhib (in Arabic). 1st ed., Riyadh: Almaaref.

Al-Bukhari, M. (2002). Sahih Bukhari (in Arabic). 1st ed., Damascus: Dar Ibn Kathir.

Al-Jabri, Salah. (2009). Orientalism reading reviews (in Arabic). 1st ed., Damascus: Dar Al-Awael.

Aljundi, A. (n.d). The errors of the western curriculum in the beliefs, history, civilization, language, literature and sociology (in Arabic). Beirut: Lebanese Book House.

Aljundi, A. (n.d). A history of intellectual conquest and alienation during the period between the two world wars, 1920-1940 (in Arabic). 1st ed., Cairo, Dar Aleatisam.

Aljundi, A. (n.d). Christianization, Orientalism, and destructive vocations (in Arabic). 1st ed., Cairo, Dar Alansar.

Habanaka, A. (1420 AH) The three cunning wings (in Arabic). 8th ED, Damascus: Dar Al-Qalam.

Hanafi, H. (1992). An introduction to the Occidentalism (in Arabic, 1st ed.), Beirut: University Publishing House.

Alhakem,M. (2002). Al-Mustadrak Ala Al-Sahihin (in Arabic). Authenticated and verified by Mustafa Atta. 2nd ed., Beirut: Dar Al-Kutub Al-Ilmiyya.

Haider, M. (2015). Why the Occidentalism (in Arabic). The

Occidentalism Magazine. The Islamic Center for Strategic Studies. Beirut office, first year.

Zaqzouq, M. (1409 AH). Orientalism and the intellectual background of civilizational conflict. 2nd ed., Cairo: Dar Al-Manar.

Said, E. (2006). Orientalism (in Arabic). Translated by: Dr. Mohamed Anani, 1st ed., Cairo: Dar Ro'ya.

Said, Edward. (1996 AD). Commentaries on Orientalism (in Arabic). Translated by: Sobhi Hadidi. 1st ed., Beirut: The Arab Foundation for Studies and Publishing.

Said, E. (2005). Covering Islam (in Arabic). Translated by: Dr. Mohamed Anani. 1st ed., Cairo: Dar Ruya.

Smaylovitch, A. (1998). The philosophy of Orientalism and its impact on contemporary Arab literature (in Arabic). 2nd ed., Cairo: Dar Alfekr Alarabi.

Al-Shawkani, M. (1995). Fatih Alqader (in Arabic). 1st ed., Sidon: Almaktabah Alasreah.

ASheikh, A. (2000). From a Critique of Orientalism to a Critique of Occidentalism : Arab Intellectuals and the West (in Arabic). 1st ed., Cairo: Arab Center for Western Studies.

Al-Tabari, M. (2001). Jami al-Bayan an Tawil al-Quran (in Arabic). Authenticated and verified by: Abdullah Al-Turki. 1st ed., Cairo: Dar Hajar.

Al-Taiman, H. Human rights and fundamental freedoms (in Arabic). Jordan: Dar Alshorooq.

Amara, M. (2004-2005). Islam and human rights - necessities, not rights (in Arabic). 1st ed., Cairo: Dar Al Salam for Printing and Publishing.

Ghorab, A. (1411 AH). An Islamic view of Orientalism. 2nd ed., Birmingham: Almontada Alisalmi.

Al-Ghazali, M. (2005) Defense of the Faith and Sharia against the The Orientalists lied (in Arabic). 7th ED, Cairo: Dar Nahdet Misr.

Al-Ghazali, M. (2005. Darkness from the west (in Arabic). 4th ed., Cairo: Dar Nahdet Misr.

Mutabagani, M, Practical Steps to Study the West (in Arabic). Under print.

Mutabagani, M. (2005). The West from the Inside is a study of social phenomena. 2nd ed., Riyadh.

Mutabagani, M. When will The Occidentalism Arise (in Arabic). Riyadh: Western World Studies Unit at the King Faisal Center.

Alnamlah, A. (1436 AH). Konh Alestghrab (in Arabic). 2nd ed., Riyadh.

Al-Nisaburi, M. (1991). Sahih Muslim (in Arabic). Authenticated and verified by: Mohamed Fouad Abdel-Baqi. 1st ed., Cairo: Dar Al Hadith.

Yilmaz, I. (2015). Finder of the lost treasure Fouad Sezkin (in Arabic). Translated by: Ahmed Kamal. 1st ed., Cairo: Dar El Nile.

الشيلات الشعبية وتأثيرها على قيم الوطنية
دراسة وصفية تحليلية

صالح بن رميح الرميح(*)
جامعة الملك سعود

سارة بنت سلطان الثبيتي
جامعة الملك سعود

(قدم للنشر في 1442/5/20هـ، وقبل للنشر في 1443/1/18هـ)

مخلص البحث: تعد الشيلات لونًا شعبيًا مستحدثًا، وهي جزء من الأدب الشعبي ولقد عرفت الأمم المتحضرة ما للأدب الشعبي من قيمة معنوية وتأثيرات اجتماعية في حياة الشعوب فبذلت كل عناية في تسجيله ودراسته واتخذت منه منهجًا للتوجيه وسبيلًا للتوعية، لذا كان الهدف من هذا البحث التعرف على تأثيرها على قيم الوطنية، وهي دراسة وصفية واستخدمت منهج تحليل المضمون و العينة عمدية وتم تحليل الأبيات التي تناولت القيم المحددة في الدراسة تحليلًا أدبيًا، لإيضاح معنى الأبيات، ومن ثم تناولها بالتحليل الاجتماعي باستخدام الأسلوب التفكيكي، وذلك بتفكيك محتوى الأبيات إلى عناصر وتبويبها تحت محاور لإدراك العلاقات بين أجزائها حتى يسهل الوصول إلى مضمونها، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها :أن الشيلات الوطنية الأكثر تداولاً حيث تجاوزت بعض مشاهداتها 100 مليون مشاهدة. تتكرر في الشيلات الوطنية مضامين الاعتزاز بجميع صوره مما يعزز شرف الانتماء للوطن. أكدت الشيلات الوطنية على مضامين التدين لما للدين من أهمية ودور في حماية النظام الاجتماعي واعتباره قوة مؤثرة في تثبيت الالتزام الأخلاقي وتحقيق الضبط الاجتماعي. وتعتبر قيمة حب الوطن من أسمى القيم التي يحملها الشعب السعودي ووجودها ضرورة لديمومة الاستقرار وتحقيق التوازن في المجتمع. لذلك تتكرر في كلمات الشيلات مفاهيم النبذ والاستهجان حيث يمارس ضد من يخرج على القيم الاجتماعية، وإثارة الفتن ما يسمى في علم الاجتماع «بالضبط المقنع».

كلمات مفتاحية: الشيلات- الوطنية- القيم- الشعبية

*****

Folklore Songs and their Impact on the Value of Patriotism: A Descriptive Analytical Study

Saleh Remaih Alremaih (*)
King Saud university

Sarah Sultan Althubaiti
King Saud university

(Received 4/1/2021, accepted 26/8/2021)

Abstract: Sheelat is considered as new traditional genre, it is a part of the traditional literature and in the civilized countries traditional literature is being recorded, studied and used as an educational tool for its social impact and moral valuable in the life of nations.
so the propose of this study is to get to know its impact on the patriotism values it is a descriptive study that used content analysis method and the intentional sample and the lyrics were analyzed literally to explain meanings then to analyze it socially using the deconstructive way to deconstruct the components to elements and categories it in aspects to understand the connections between its parts to make it easier to reach it meaning and the study have found: the most popular sheela has 100 million view. Patriotism sheela has pride meanings which encourage the feeling of belonging to the country. Patriotism sheela proves the religious values for its importance and the head role in protecting social system and considering it a force to hold the moral discipline and to achieve social discipline as well. The patriotism is considered as the highest moral carried by the Saudis and it is a necessity to maintain the balance in the community. Words of rejecting and disapproval are often repeated against those whom dissent the social norms and who try to abetment the society and that is called "Persuasive Control" in sociology.

Keywords: Patriotism- sheelat- morals – Popular.

(*) للمراسلة:

أستاذ، قسم الدراسات الاجتماعية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الملك سعود ص ب: 2456 رمز بريدي: 11451، المدينة الرياض، المملكة العربية السعودية.

e-mail:salremaih@ksu.edu.sa

(*) Corresponding Author:

Professor, Department of Social Studies, College of Humanities and Social Sciences, King Saud University, PO Box: 2456, Postal Code: 11451, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia.

DOI: 10.12816/0061417

أولًا: موضوع الدراسة:

لكل أمة منتجها الثقافي الذي تتميز بها ويحدد هويتها، كما يشكل هذا المنتج الثقافي سلوكياتهم ومعتقداتهم وأفكارهم واتجاهاتهم المادية والمعنوية. والمنتج الثقافي الإنساني يحمل كل معرفة وخبرة مارسها المجتمع سواء كانت ناتجة عن تجاربه وتصوراته، أو انتقلت إليه. وعن طريق ممارسة المجتمع اليومية للمنتج الثقافي استطاع أن يعدل فيه ليظهر آثارها في أنماط سلوكية وعادات وعلاقات وتذوق جمالي وقيم أخلاقية، وما يؤمن به من معتقدات وما يلتزم به من تقاليد وما يتبعه من نظم اجتماعية وما يستخدمه من لغة كوسيلة للاتصال بالآخرين (مصطفى، 2008، ص: 165).

وقد احتلت دراسة القيم في ثقافة المجتمع مكانًا هامًا في علم الاجتماع، حيث ترتبط القيم ارتباطًا وثيقًا بدوافع السلوك وتوجهاته وأهدافه وتصدر أحكامًا على الأشخاص في مواقف التفاعل، فتحفز الأشخاص لاتخاذ نمط سلوك معين، وتختلف القيم باختلاف المجتمعات، وبذلك فهي تعتبر عاملا من عوامل التحول الاجتماعي، وتعد الثقافة من أهم عوامل التحول التي تؤثر في سلوك الأفراد بشكل عام، وهذا التحول في العنصر الثقافي تحكمه عوامل كثيرة في المجتمع أهمها القيم، ولاشك أن المجتمعات تتعرض إلى عوامل التغير الاجتماعي والتي قد تؤدي إلى تباين وتبدل نسق القيم، وبالتالي إلى تغير في درجة التزام الأفراد ناحيتها وإلى تغير في أنماط التفاعلات والعلاقات اليومية للأفراد وعلى السلوك المرغوب وغير المرغوب(الرياني، ٢٠١٦، ص: ٩٢).

والقيم هي نتاج تأثير ثقافة تفرزها مؤثرات تنعكس عليها بشكل واضح، ويتميز كل مجتمع بفن من الفنون الذي يعبر عنه ويؤثر في قيمه ويكون بعض سلوكياته واتجاهاته، والأدب الشعبي أحد أهم الفنون التي تميز المجتمع العربي السعودي وهو الأدب المعبر عن نفسية الشعب. الهادف إلى خيره وتقدمه سواء اتخذ اللهجة العامية أو الفصحى وسيلة للتعبير، عرف قائله، أو لم يعرف، دوِّن أو لم يدوّن.

ويمثل الشعر الشعبي أحد ركائز الأدب الشعبي ومن أهم صور التعبير عن قيم المجتمع العربي السعودي. حيث إن الشعر الشعبي هو شعر الأكثرية في كل بيئة محلية تتذوقه بفطرتها فهو لديها شعر يهز الأعطاف، ويبهر القلوب، يخاطبها بلهجتها المحلية ولغتها البسيطة، يفصح عن مشاعرها في أفراحها وأحزانها وغارتها وحروبها، في ألعابها ومسامراتها (العقيلي، 1972، ص: 16). وحسب رأي بومنجل (2011، ص: 144) أنه ليس هناك فن أثر في حياة العرب كما أثر الشعر، وليس هناك من أمة ملأ عليها حياتها الشعر كالأمة العربية. والشعر ينتشر عن طريق

الشيلات التي أدخلت مؤخرًا كمتغير ثقافي، ومتداول بشكل واسع بين جميع فئات المجتمع وساعدت وسائل التواصل وقنوات الشعر الشعبي على سرعة انتشارها وسهولة تلقيها من قبل جميع فئات المجتمع، وبالتالي أصبح من السهل أن تؤثر على اتجاهات وسلوك الأفراد. وتعكس الشيلات الشعبية طبيعة الحياة الاجتماعية، وتحمل بطبيعتها رسالة لها أهداف وغايات، ويتناقلها الأفراد لإعجابهم بها، ولها تأثير في إيصال الأفكار وتوجيه أفراد المجتمع كما تصور الشيلات والأغاني الشعبية تفاعل المجتمع مع البيئة، فهي تقوم على نقل التجربة وتعكس الحياة الاجتماعية بثقافتها وواقعها المعاش في مجتمع ما. وتعد الشيلات الشعبية وثائق اجتماعية تصور عادات الناس وتقاليدهم، فهي تقوم بدور ترويحي، إذ يستمتع الأفراد بهذا النوع من الأغاني وفرصة للمتعة والراحة. كما تتسم الشيلات بالشعبية بتأثرها بالبيئة، واستقطابها لفئات شرائح المجتمع (البدوي والقروي والمدني، وتتنوع الشيلات بمضامينها وأغراضها ومناسبتها وأشكالها الفنية المتنوعة. وتمثل الشيلات نوع من الأدب الشعبي الذي يعتبر عنصرًا من عناصر ثقافة المجتمع لها تأثير على اتجاهات وسلوكيات أفراد المجتمع، كما تحمل مضامين متنوعة ويتناولها جميع فئات المجتمع بشكل واسع وتتمثل المضامين الاجتماعية التي تتناولها الشيلات فيما تحمله من قيم. كما ويتحدد اتجاه الإنسان في الحياة والفكر وفقاً لهذه القيم التي تحكم سلوكه وأفعاله وطرق إبداعه (المنظمة العربية، 1990، ص: 54).

وانطلاقاً مما سبق يتبين أن دراسة موضوع الشيلات من الموضوعات المهمة في ميدان علم الاجتماع، وتم تناوله في هذه الدراسة، ومعرفة تأثيرها على قيم الوطنية.

ثانيًا: أهمية الدراسة:

ترجع أهمية الدراسة لاعتبار أن الشيلات كان لها انتشار ملحوظ بين فئات المجتمع فنسمعها في التلفاز وفي المناسبات وفي الشوارع حتى أنها وصلت للمناسبات الرسمية، وقد وصل نسبة المشاهدات لبعض الشيلات في اليوتيوب إلى 100 مليون مشاهدة، وذلك حسب تصنيف عدد المشاهدة في اليوتيوب.

الأهمية العلمية:

تعد هذه الدراسة (حسب علم الباحثين) من أول الدراسات التي تدرس الشيلات الشعبية، وتفيد في إثراء المكتبة حول مواضيع علم الاجتماع الثقافي، خاصةً مع ندرة الدراسات التي تتناول مجال الشيلات الشعبية، كما يمكن أن تكون نتائج الدراسة مرجعية لمن أراد التعمق في دراسة الموضوع أو دراسته من جوانب أخرى، وقد تسهم الدراسة في إثراء الجانب النظري

في علم الاجتماع الثقافي الذي يدرس الظواهر الاجتماعية التي تصب في عمق ثقافة المجتمع ومحدداتها القيمية، كما تثري علم اجتماع الأدب الذي يدرس النصوص الأدبية في سياق اجتماعي بهدف الكشف عن تأثير الشيلات الشعبية على قيم الوطنية، وتعتبر دراسة وصفية تعطي صورة وصفية وتحليلية فهي تقوم على تحليل النصوص الأدبية بهدف معرفة مدلولاتها الاجتماعية.

الأهمية التطبيقية: -

يتوقع أن تسهم هذه الدراسة في توفير معلومات حول أثر الشيلات على قيمة الوطنية، وبالتالي الاستفادة من توجيهها نحو قيم إيجابية، وتعد الدراسة ضمن المحاولات العلمية التي تدرس المضامين الاجتماعية التي تحملها الشيلات، وذلك لمعرفة تأثيرها على قيمة الوطنية، كما يمكن أن تكون نواة لمزيد من الدراسات حول المجال نفسه.

ثالثًا: مشكلة الدراسة:

كانت الوسائط الموجهة لسلوك الفرد وتنشئته ويحمل قيمها تنحصر في الأسرة والمدرسة ومحيط الأصدقاء والبيئة المحيطة، لكن مع سرعة التغير الاجتماعي والتحول الحضري وتسارع التقنية ومشتقاتها تزايدت وسائل التواصل الاجتماعي والإعلامي وتنوعت في مضامينها ورسائلها، وأصبحت تلك الوسائط من أبرز الوسائل الناقلة للقيم الاجتماعية في تحقيقها سرعة الانتشار الثقافي والمعرفي، الأمر الذي انعكس على سلوكيات وقيم أفراد المجتمع، وقد أثبتت العديد من الدراسات ومنها دراسة الغرابي (2009) بعنوان وسائل التواصل الحديثة ودورها في إحداث التغير الاجتماعي، وكشفت نتائج تلك الدراسة أن وسائل التواصل الحديثة لها جانب سلبي قد يسهم في تفشي ظواهر اجتماعية متنوعة منها الاستهلاك وتفشي الفساد الأخلاقي، وبروز ظواهر لا تتوافق مع ثقافة المجتمع، وفي المقابل لها جانب إيجابي حيث تؤدي إلى ترسيخ بعض القيم المحمودة في المجتمع كقيمة الصدق والالتزام واحترام الوقت، ومن هذه الظواهر الأدبية في المجتمع بروز ظاهرة الشيلات والتي تعتبر إحدى الأساليب التي انتشرت عبر وسائل التواصل الاجتماعي في دول الخليج العربي خاصة، وفي المملكة العربية السعودية حيث أعلنت «شركة جوجل» في تقريرها حول أكثر الموضوعات بحثاً في المملكة العربية السعودية في العام 2017م أن الشيلات احتلت المرتبة الثالثة في محرك البحث قوقل بعد «حساب المواطن « و»نظام فارس»، وهذا يدل على قوتها وسعة انتشارها وقبول الناس لها كمصدر أدبي فني، ومن الملاحظ أنها أصبحت ظاهرة ثقافية تحمل مضامين اجتماعية تؤثر في قيم المجتمع (التقرير السنوي لقوقل ، 2017م).

ويعد الشعر الشعبي المكون الأساسي للشيلات وأحد المقومات الأساسية للثقافة العربية، وكأنها أداة التعبير المثلى عن مشاعر الإنسان العربي في نزوغه وتطلعه وتفاعله مع الحياة الطبيعية والحياتية وفي سلوكه وقيمه الجمالية والفنية. والشعر الشعبي وجه من الوجوه التي تشكل الشخصية الأدبية العربية، ويعد قطعة أدبية من نسيجها الفكري والمعرفي وليس مجرد نوع غير مهم من المنتجات الأدبية. كما يتمثل المكان عند الشاعر السعودي في وطنه المقدس، الذي يمثله مكانان يأتيهما البشر من كل حدب وصوب: مكة المكرمة والمدينة المنورة، الذين ظلاّ في وجدانه يحمل كل منهما صورة مثالية، فربط بين مكة المكرمة والمدينة المنورة ربطًا مكانيًا وروحيًا. والشعر الشعبي يعد من المقومات الأساسية للثقافة العربية فرعايته حفظاً وتداولاً وإبداعاً جزء من التكوين الثقافي، ويقوم الشعر الشعبي بمهمته الوطنية من ناحيتين هما: ترسيخ القيم العربية الأصلية، وتأكيد وحدة المشاعر القومية والتعبير عنها(المنظمة العربية، 1990 ص: 45). والشعر الشعبي يشكل مظهراً ثقافياً ينعكس على حياة الأفراد والمجتمع، فهو يؤرخ القضايا الاجتماعية ويعالجها ويصور الأحداث الاجتماعية ومعاش الناس ومعاناتهم في السابق وحتى الآن، والشاعر من خلال شعره الجزل والمعبر يصل إلى قلوب المجتمع من خلال لغة مشتركة تحمل رموزًا معينة تعبر عن ظواهر ومضامين وحياة المجتمع. والشعر الشعبي يتجلى عبر صور متنوعة ومنها «الشيلات» التي تصور الحياة الاجتماعية عبر تنوع موضوعاتها المتمثلة ما بين المدح والوطنية والتفاخر ومكارم الأخلاق مما جعلها تلامس حياة المجتمع وتعبر عن حياتهم. والشيلات لها تأثير على العلاقات والحياة الاجتماعية وقيم الوطنية بشكل خاص سواء كان بالسالب أو الموجب فقد أكدت دراسة العمري (2018) على أهمية دور الشعر الشعبي في تعزيز القيم الاجتماعية وإسهامه الكبير في تعزيز الهوية الخليجية، كما أكدت دراسة نفوسي (2013) أن الشعر الملحون مهم في ترسيخ الهوية، إذ يحمل منظومة القيم التي يتقاسمونها، تجعلهم متماسكين في نسيج العلاقات الاجتماعية. ومن هنا تنطلق مسألة الدراسة حيث أن كلمات الشيلات تحمل مضامين قد تكون سلبية تدعو إلى التنافر والعصبية والصراع أو إيجابية تدعو إلى تعزيز الانتماء ومكارم الأخلاق كالشجاعة والكرم وغيرها. ولذا تتلخص مسألة الدراسة في السؤال الرئيس: **ما تأثير الشيلات الشعبية على قيم الوطنية؟**

رابعًا: أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى التعرف على تأثير الشيلات على قيم الوطنية، وينطلق من الهدف العام

الأهـداف الفرعيـة التاليـة:

أ. التعرف على الشيلات الشعبية الأكثر تداولًا.

ب. التعرف على المضامين الاجتماعية لقيم الوطنية في الشيلات.

ت. التعرف على دور الشيلات الشعبية في تعزيز قيم الوطنية.

خامسًا: التساؤل الرئيس للدراسة:

ما تأثير الشيلات الشعبية على قيم الوطنية؟

وينطلق من التساؤل الرئيس التساؤلات الفرعية التالية:

أ. ما أكثر الشيلات الشعبية تداولًا؟

ب. ما المضامين الاجتماعية لقيم الوطنية في الشيلات؟

ت. ما دور الشيلات الشعبية في تعزيز قيمة الوطنية؟

سادسًا: مفاهيم الدراسة:

الشيلات: « هي فن شعبي خليجي وتعتبر الشيلة أحد أنواع الحداء، وهو التغني بالشعر، وتختلف الشيلة عن الموال والغناء، بأن الموال تكثر فيه أحرف المد وهو أقرب للكلام العادي مع كثرة المد، أما الغناء فيكون بالآلات الموسيقية، والشيلة أقرب للغناء، ويستخدم فيها ألحان غنائية بدون المعازف. ويكيبيديا.

الصويانويؤكد الصويان(2000م) أن أقرب الحواس إلى الشعر هي حاسة السمع التي ترتبط بالإلقاء والإنشاد والغناء. ولذلك لا يستغرب أن يلجأ شعراء النبط في حديثهم عن الأوزان الشعرية إلى مصطلحات موسيقية تتعلق بغناء الشعر وألحانه وإيقاعاته. حينما يريد الشاعر أن يتأكد من سلامة وزن البيت فإنه يرفع به عقيرته، يغنيه، لا يقطّعه. وهو لا يسأل عن بحر القصيدة وإنما عن ''شيلة'' القصيدة أو «طَرْق» القصيدة. وكلمة «شيلة» مشتقة من «شال» بمعنى «رفع» وتعبر عن رفع الصوت بالغناء، وكلمة «طرق» تفيد معنى القرع المتكرر بانتظام، أي الموقع. ويقول الحازمي (2015) إن الشيلات هي قصائد شعرية صوتية تقدم على شكل إلقاء غنائي ذو لحن موحد مسموع وعلى الأرجح متوازنة شعريا وتتشابه الشيلات في طريقة الأداء الغنائي وتتطلب وجود الإنشاد الغنائي لكنها تختلف في اللحن. ويعرفه الشقير (2019) بأنه فن شعري غنائي، له أصول من الفلكلور الشعبي، يعتمد على أداء سريع يثير العاطفة لدى مستمعيه، ويؤديه شخص أو أكثر مع ترديد جماعي «كورال». وكلمة شيلة، وجمعها شيلات، يقصد بها أن يشيلها، أي يغنيها المنشد بلحن، ويحملها معه الحضور أسلوب جماعي ولحن غنائي. وتتسم الشيلات بسمات أساسية تفصلها عن الأغنية، مثل: أن لغتها عامية، ولم تدخلها الفصحى حتى الآن، وأنها ذكورية ولم تدخلها المرأة إلا في حالات

نادرة لا تعد مقياسا، وأنها موجهة لإثارة العواطف مع نبرات تحدٍ وعبارات تصادمية تمثل الدفاع عن القبيلة والوطن أو تؤكد عناصر القوة والنفوذ في مدائح الشخصيات، ولم تدخلها المشاعر والعقلانية إلا بحدود ضيقة. وهذا يدعم فكرة أنها صنعة اقتصادية ممولة، كما سيأتي.

وتتكون من أربعة عناصر، هي: أولا القصيدة، ويلحظ أن القصيدة والشاعر فيها ليس العنصر المهم، لذا فقد لا يعرف كثير من شعراء الشيلات، كما أن بعضهم لا يذكر اسمه ويوجد شعراء مغمورون ومشهورون يبيعون القصائد بمبالغ زهيدة. والعنصر الثاني: المنشد الذي يشيل القصيدة بلحن، وتستخدم تقنيات فنية لتحسين الصوت وتفخيمه، ما يسهم في تأثير الشيلة. والعنصر الثالث: اللحن والإيقاع، وهذه غالبا تكون معدة مسبقا من مؤسسات الإنتاج، ولا تحتاج إلى ألحان خاصة، لأنها ألحان فلكلور قديم. والعنصر الرابع: النشر، ويكفي رفعها على «يوتيوب»، لأنها لا تحتاج إلى موزع وحقوق نشر وملكية فكرية، ما أسهم في انتشارها.

الشعبية: إن كلمة الشعبية عندما نطلقها على أي شيء لابد وأن يتسم بالانتشار أولا، ثم الخلود ثانيا أي الانتشار والتوزع والتباعد المكاني والزماني أو بمصطلح آخر التداول والتراثية (الصباغ ،٢٠٠٠، ص: ٢٤).

أما إبراهيم في(فزاري ، ٢٠١١، ص: ٢٨)، فقد سارعت إلى تفسير سر إضافة صفة الشعبية إلى كل من الأدب والتراث والدراسة، بأنها تدل على نتاج جماعة بعينها وليس الشعب بأسرة، وتلك الجماعة هي منبع الإبداع، فبينت الاختلاف الذي عرفه مفهوم الجماعة الشعبية لدى الباحثين بقولها بأن منهم من وسع رقعة الجماعة الشعبية بحيث شملت الشعب كله في مستوياته الثقافية والاجتماعية المختلفة، ومنهم من حددها فجعلها تلك الجماعة التي يربط بينها اهتمامات نفسية مشتركة يعبر عنها بشكل أو آخر من التعبير، وإن كانت هذه الجماعة متفرقة ولا تجمعها رقعة محددة من الأرض، ومنهم من قصرها على الجماعة المرتبطة برقعة جغرافية محددة من الأرض الأم ويربط بينها تقاليد وعادات وأنماط واحدة من السلوك، أي تلك الجماعة التي تعيش في إطار شعبي موحد ومعترف به من الجميع .

التعريف الإجرائي للشيلات الشعبية: «وهو عبارة عن قصائد نبطية يتم غنائها بإيقاعات صوتية بلحن جاذب وحماسي، وكلمات قوية تثير الحماس وموجهه نحو موضوع (الوطنية)»، وتتمتع بالشعبية أي منتشرة وشائعة بشكل كبير بين فئات مختلفة من المجتمع، وعليه فالشيلات الشعبية هي وليدة البيئة وصوت المجتمع الذي يعبرون من خلالها عن مشاعرهم تجاه الوطن وترافقهم في مناسباتهم الوطنية.

القيم:

القيم لغةً .الْقِيمَة: «وَاحِدَة الْقِيَم، لُغةً من قَوَّمَ السِّلْعَةَ تَقْوِيمًا وَقَوَّمَ الشَّيْءَ تَقْوِيمًا فَهوَ قَوِيمٌ أي مستقيم، ومنه وَقَوْلُه سبحانه تَعَالَى:﴿فَاسْتَقِيمُوا إِلَيْهِ وَاسْتَغْفِرُوهُ وَوَيْلٌ لِلْمُشْرِكِينَ﴾ (فصّلت:6)[1] وَالِاسْتِقَامَةُ الِاعْتِدَالُ يُقَالُ:(اسْتَقَامَ) لَهُ الْأَمْرُ»(الرازي، تحقيق: يوسف محمد، ص262.)[2] «وَالْقِيمَةُ الثَّمَنُ الَّذِي يُقَاوَمُ بِهِ الْمَتَاعُ أَيْ يَقُومُ مَقَامَهُ وَالْجَمْعُ الْقِيَمُ مِثْلُ سِدْرَةٍ وَسِدَرٍ، وَقَوَّمْتُ الْمَتَاعَ جَعَلْتُ لَهُ قِيمَةً مَعْلُومَةً»(الفيومي، ج2/ 520.)[3] والْقيمَة: «الْأمة الْقيمَة المستقيمة المعتدلة، وَفِي التَّنْزِيل الْعَزِيز ﴿وَذَلِكَ دين الْقيمَة﴾ (البينة: 5).»(إبراهيم مصطفى وآخرون، ج2/ 768). والقيم اصطلاحًا: «مجموعة من المبادئ والقواعد والمثل العليا، التي يؤمن بها الناس، ويتفقون عليها فيما بينهم، ويتخذون منها ميزانًا يزنون به أعمالهم، ويحكمون بها على تصرفاتهم المادية والمعنوية» الطهطاوي،1986، ص:43).

الوطنية:

إن علاقة الإنسان بالأرض علاقة أزلية، فلم نسمع شاعرًا يظهر أو يضمر الكره للأرض التي نشأ عليها، وقضى فيها أيام الصبا والشباب، فالوطن جميل بحلوه ومره، والبعد عنه معاناة ترجمها الشعراء إلى قصائد مؤثرة تسجل في ذاكرة التاريخ، وفي هذا السياق قال ابن الرومي (ت: 282هـ): (ابن الرومي، 2000م، ص: 746). الوطن حيث المكان الذي ينتمي له الأفراد ويرتبطون به ارتباط تاريخي، وحب الوطن من الايمان. وعَنْ عبداللَّهِ بْنِ عَدِيِّ ابْنِ الْحَمْرَاءِ أَنَّهُ سَمِعَ النَّبِيَّ صلى الله عليه وسلم يَقُولُ وَهُوَ وَاقِفٌ بِالْحَزْوَرَةِ فِي سُوقِ مَكَّةَ: وَاللَّهِ إِنَّكِ لَخَيْرُ أَرْضِ اللَّهِ، وَأَحَبُّ أَرْضِ اللَّهِ إِلَى اللَّهِ، وَلَوْلَا أَنِّي أُخْرِجْتُ مِنْكِ مَا خَرَجْتُ. رَوَاهُ أَحْمَدُ وَابْنُ مَاجَهْ وَالتِّرْمِذِيُّ وَصَحَّحَهُ الالباني. وَعَنْ ابْنِ عَبَّاسٍ رضي الله عنه قَالَ: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ صلى الله عليه وسلم لِمَكَّةَ: مَا أَطْيَبَكِ مِنْ بَلَدٍ وَأَحَبَّكِ إِلَيَّ، ولَوْلَا أَنَّ قَوْمِي أَخْرَجُونِي مِنْكِ مَا سَكَنْتُ غَيْرَكِ. رَوَاهُ التِّرْمِذِيُّ وَصَحَّحَهُ الالباني. وحب الوطن هو الحب الصادق والذي تجمع عليه المجتمعات على مر العصور، وقد تغنى في حب الوطن الكثير من الشعراء، ولازالت تنظم أروع وأصدق القصائد التي تتغزل بالوطن وتصفه بأروع الصفات ، ويمكن القول إن ثوران العواطف الوطنية، وشدة لهيبها يكون في وقت النهضة والتقدم، وفي الغربة والبعد عن الوطن، أو عند الأزمات والحروب، أو عند الاعتداء على الوطن ، وفي هذه الحالات يفرز الشعراء شعراً قوياً صادقاً مؤثراً، وذلك لارتباط الوطن بعز الإنسان وحميته وكرامته.

قيم الوطنية والتعريف الإجرائي: وهي القيم التي تحملها الشيلات الشعبية الموجهة للوطن وتعزز جانب الوطنية وهي : قيمة حب الوطن (المواطنة): وتعتبر هذه القيمة من أسمى القيم التي يحملها الشعب السعودي ووجودها ضرورة

لديمومة الاستقرار وتحقيق التوازن في المجتمع.

الشجاعة: تعتبر الشجاعة من أكثر القيم التي يعتز بها العرب على مر التاريخ، ولازالت تشكل تأثيرًا اجتماعيًّا لدى الأفراد فهي مؤشر لتميز الفرد الذي يحملها في المجتمع وتحدد مكانته بين أفراد المجتمع.

الفخر: يعد الفخر فن من فنون الشعر ويقترن غالبًا بقيم الشجاعة والحماسة وفيه يتغنى الشاعر بأمجاد قومه، ويشيد بمنعتهم وعزتهم، ويسجل مفاخرهم مباهيًا بهم.

التعاون: يعتبر التعاون قيمة أخلاقية ذات أثر إيجابي على المجتمع فهو يقوي المجتمع ويجعله ذا هيبة أمام أعدائه وبالتالي يخافون من قوة أفراده ويمتنعون عن مجابهته، ومن خلاله يمكن تحقيق أهداف المجتمع المشتركة.

التدين: يعد التدين ذا قيمة وأثر اجتماعي كبير في حياة الفرد والجماعة، حيث إنه من فطرة الإنسان أن يحتاج لوجود قوانين يشرعها الدين تنظم حياته، وتضبط سلوكه. كما أن لهذه القيم مضامين اجتماعية تم استخلاصها من الشيلات، انظر في(عينة الدراسة).

سابعاً: النظريات المفسرة للدراسة

تقدم النظرية الإطار التصوري الذي يسترشد به الباحث العلمي عند جمعه للحقائق من الميدان، فالإطار النظري التصوري يشير إلى طبيعة العلاقات المحتملة والممكنة بين الوقائع، ويساعد الباحث على إدراك ما بين الوقائع من علاقات ويرشده إلى نوعية البيانات التي يتعين عليه جمعها لاختبار تلك العلاقات (هندي وعبدالله، 1424، ص: 272-273).

الهابيتوس (التطبع أو السجية) ورأس المال عند بورديو :تهدف نظرية «بورديو» إلى تفسير دور الثقافة السائدة أو المسيطرة في مجتمع ما، في إعادة إنتاج أو ترسيخ بنية التفاوت الطبقي السائد في هذا المجتمع، ويستند «بورديو» في إثبات هذه المقولة وتحليلها إلى منهجه في البنيوية التوليدية، والذي يعتمد على عدة أدوات مفاهيمية في إدراكه وتحليليه للواقع الاجتماعي وأهم هذه المفاهيم هي: رأس المال، و الهابيتوس (الغريب ،2016، ص: 536).

يعبر مفهوم رأس المال الثقافي عن مجموعة من الرموز والمهارات والقدرات الثقافية واللغوية والمعاني التي تمثل الثقافة السائدة، والتي اختيرت لكونها جديرة بإعادة إنتاجها واستمرارها ونقلها خلال العملية التربوية، ويركز هذا المفهوم على أشكال المعرفة الثقافية والاستعدادات التي تعبر عن رموز داخلية مستدمجة تعمل على إعداد الفرد للتفاعل بإيجابية مع مواقف التنافس وتفسير العلاقات والأحداث الثقافية، ويدخل ضمن رأس المال الثقافي ما يساهم في بلورة الفكر وإنضاجه من خلال فتح مداركه وجعله مساهما

فعالاً في إعداد المجتمع إعداداً ناجحاً، والذي يقرر «بورديو» أن رأس المال الثقافي يتشكل من خلال الإلمام و الاعتياد على الثقافة السائدة في المجتمع وخاصة القدرة على فهم واستخدام لغة راقية، ويؤكد أن امتلاك رأس مال ثقافي يختلف باختلاف الطبقات، ولهذا فإن النظام التعليمي يدعم امتلاك هذا النمط من رأس المال(محمد وحميد ،2014 ، ص: 429).

كما يوجد رأس المال الثقافي في أشكال متنوعة حيث يشمل الميول، والنزعات الراسخة ، والعادات المكتسبة من عمليات التنشئة الاجتماعية ، كما يتمثل إمبريقيًا في أشكال موضوعية مثل الكتب والأعمال الفنية والأدبية ، والشهادات العلمية، وفي مجموعة الممارسات الثقافية مثل زيارة المتاحف ، وارتياد المسارح ، وحضور الندوات وغير ذلك من ممارسات مختلفة في مجال الثقافة، ومن ثم ينتج رأس المال الثقافي ويوزع ويستهلك في مجال خاص به هو مجال الثقافة، وهو مجال فكري متخصص له منطقه الخاص، وعملياته المميزة ، وله مؤسساته ، وهذا المجال الخاص بالثقافة يدخل في علاقة تناظر مع مجال الصراع الطبقي الدائر في المجتمع ، ولذلك ينتظم هذا المجال حول تناقض بين ثقافة وأيديولوجية القوى المسيطرة في المجتمع الذي يسعى إلى تحقيق الثبات والتوازن فيه ، وبين ثقافة وإيديولوجية القوى الأخرى في المجتمع والتي تسعى إلى تحقيق التغير(الغريب ، 2016 ، ص: 540).

وفي توسيع نطاق تحليله لرأس المال الثقافي طور «بورديو» المفهوم الأساسي الهابيتوس ويمكن تعريفه بأنه (نسق الخطط المتينة المكتسبة من التصور، والفكر، والفعل يتولد عن أوضاع اجتماعية موضوعية، لكنه يميل إلى الاستمرار حتى بعد تغير تلك الأوضاع)، ويرى «بورديو» أن الهابيتوس يمثل مفتاح إعادة الإنتاج لأنه بحق هو ما يولد الممارسات المنتظمة المكررة التي تصنع الحياة الاجتماعية (والاس وولف، 2012، ص: 199).

ويعرف الهابيتوس أيضاً بأنه بناء ذهني ومعرفي يمكن الأفراد من التعامل مع العالم الاجتماعي، وهو منتج تاريخي خلال التنشئة الاجتماعية وبواسطة التعلم فعبر التنشئة والتعليم يتكون لدى الفرد رأس مال نوعي مخزون يستخدمه بشكل لا إرادي أثناء الممارسة المختلفة (محمد وحميد، 2014: 423).

ولذلك يستخدم «بورديو» رأس المال الثقافي كإطار منهجي لدراسة مختلف الظواهر الاجتماعية حيث يلعب هذا النوع من رأس المال دوراً هاماً في تحديد الخريطة الاجتماعية في أي مجتمع ، لأنه يقسم المجتمع إلى فقراء وأغنياء ، ومسيطرين وتابعين وحائزين ووارثين، ومن تقاطع محوري رأس المال الاقتصادي ورأس المال الثقافي في المجتمع، تتشكل المجالات الاجتماعية، ويتحدد موقع الفرد في هذا

المجال، وهذا الموقع هو الذي يزود الفرد بمبادئ معرفية ينظر بها للواقع الاجتماعي، ويسميها «بورديو» مبادئ النظر والتقسيم إذ تساعد الفرد في رؤية الظواهر الاجتماعية ورسم الحدود فيما بينها(الغريب ، 2016 ، ص: 540).

ويمكن تفسير موضوع الدراسة في ضوء هذه النظرية بحكم أن الشيلات أحد الرموز الثقافية في المجتمع والتي تحمل معاني ومضامين تؤثر في ثقافة المجتمع، أو كما أسماه «بورديو» برأس المال الثقافي وتعبر عنه الرموز اللغوية الموجودة في هذه الشيلات والتي تساهم في بلورة فكره، كما أن تشربه لهذه المضامين تكسبه عادات ونزعات وميول تصنع الحياة اليومية للأفراد، ويأتي اكتساب الفرد لهذه العادات نتيجة لتراكم بناء ذهني أو كما أسماه «بورديو». بالهابيتوس حيث يكتسبها الفرد من خلال ثقافة سائدة حيث الانتشار الواسع للشيلات بين جميع فئات المجتمع، وكثرة استماعها في السيارة والمنزل والمناسبات يكون لدى الفرد مخزون ثقافي ينطبع على سلوكياته وتوجه أفعاله، وبحسب نظرية بورديو أنه من خلال فهمنا ومعرفتنا للمضامين التي تحملها الشيلات يمكننا النظر للواقع الاجتماعي وفهمه، ويوضح «بورديو» أن هذا النوع من رأس المال يلعب دوراً هاماً في تحديد الخريطة الاجتماعية في أي مجتمع .

الغرس الثقافي: تعد نظرية الغرس الثقافي من المواضيع الجديدة نسبياً في حقل نظريات الاتصال الجماهيري، والتي تعالج أو تدرس تأثير وسائل الإعلام على المجتمع وأفراده، وتؤكد النظرية على أن تأثير وسائل الإعلام هو تأثير دقيق وله قابلية الانتشار مع مرور الزمن، حيث تتغير مواقف الناس بناءً على المضامين المهيمنة والمواد التي تحتويها وسائل الإعلام، كما أنه من منظور هذه النظرية بإمكاننا التنبؤ بمسؤولية الإعلام عن التحولات الدقيقة في الموقف عبر الزمن(الغريب، 2016، ص: 174).

ويؤكد «جربنر» أنه كلما زاد الوقت الذي يقضيه الفرد في مشاهدة التلفزيون أدرك الواقع الاجتماعي بصورة أقرب إلى النماذج والصور الذهنية والأفكار التي يقدمها التلفزيون من الواقع التلفزيوني أي أنه كلما زاد الفرد لوسائل الإعلام خاصة التلفزيون زاد الاعتقاد بأن العالم الحقيقي يعكس مضمون وسائل الإعلام. ونظرية الغرس الثقافي ترى أن ما يقدم في التلفزيون مضمون واحد على فترات طويلة مع وجود صور متكررة، حيث يعتقد المشاهدون أن العالم الحقيقي يماثل العالم الذي يعكسه التلفزيون، وتنظر نظرية الغرس الثقافي إلى وسائل الإعلام وخاصة التلفزيون كوسيلة للتنشئة الاجتماعية فمن خلال التفاعل الشديد مع التلفزيون يدرك الأطفال الواقع الاجتماعي بصورة قريبة مما تعكسه الشاشة السحرية، وتذهب هذه النظرية إلى القول بأن استمرار التعرض للتلفزيون ولفترات طويلة تغرس

وتنمي لدى المشاهد اعتقاداً بأن العالم التلفزيوني ما هو إلا صورة مطابقة للعالم الواقعي (الدليمي ، ٢٠١٦، ص: ١٢٤). ونظرية الغرس الثقافي تركز على تأثير التلفزيون على اتجاهات الأفراد، وإذا أردنا أن نطبقها على موضوع الدراسة فالتلفزيون من وسائل الإعلام التي تنتشر عبرها الشيلات، وكذلك تنتشر عبر وسائل التواصل وهو الأوسع انتشاراً، حيث تحمل مضامين يتشربها الفرد نتيجة لكثرة استماعه لها فيعتقد أن القيم التي تحملها كلماتها هي القيم الصحيحة التي يجب أن يمتثل لها، فالأفراد الذين يستمعون للشيلات طوال يومهم تنعكس على حياتهم ويتأثرون بمضامينها مع استمرار تعرضهم لها.

ثامنًا: الدراسات السابقة:

يلجأ كل باحث قبل أن يبدأ في أول خطوات البحث إلى مراجعة الدراسات والأبحاث التي جرت في الميدان الذي يفكر فيه، فالدراسات السابقة تفيد في تزويد الباحث بالكثير من الأفكار والأدوات والإجراءات والاختبارات التي يمكن أن يفيد منها في إجراءاته لحل مشكلته، بالإضافة إلى تزويد الباحث بالكثير من المراجع والمصادر الهامة، والإفادة أيضًا من نتائجها في بناء مسلمات البحث، واستكمال الجوانب التي وقفت عندها الدراسات السابقة(عبيدات وآخرون ، 2016 ، ص: 92)، و بما أن الموضوع حديث فقد تم الاطلاع على الدراسات الأقرب لموضوع الدراسة وقد وجد ندرة فيها لضعف الاتجاه نحو هذا النوع من الدراسات. وتم عرض أهم الدراسات التي تتفق مع موضوع المضامين الاجتماعية للشيلات الشعبية.

جاءت دراسة ناصر (2018) بعنوان « الأغنية الشعبية بين الانفعال والتعبير الذاتي « وتهدف الدراسة إلى الكشف عن أساليب ومفهوم الانفعال والتعبير الذاتي الموسيقي من خلال إلقاء الضوء على التراث الغنائي والأشكال الغنائية الشعبية في المجتمع الأردني، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدم المنهج الوصفي، وخلصت الدراسة إلى نتائج عديدة من أهمها:

* يتجسد مفهوم الانفعال والتعبير الذاتي الفني للموسيقى بأنها المشاعر التي تعكس نشاطات الأفراد وعلاقاتهم التي تصنف إلى عدد من الاتجاهات والمشاعر وهي: الوطنية، القومية، الواجبات، الحقوق، المسؤولية.
* تساهم عملية الانفعال والتعبير الذاتي الممتزجة بالمشاعر والانفعالات في معرفة مميزات وعناصر الغناء التراثي في الأردن وهو الذي يشمل ألوان غنائية مرتبطة بحياة الإنسان، والمكون الأساسي فيها هو الأصالة، وتستمد تكوينها الفني من الحياة الإنسانية والبيئة والأحداث المجتمعية.

كما هدفت دراسة حميد(2017) بعنوان الدلالة

الاجتماعية للنكتة في المجتمع الجزائري، إلى التعرف على دور النكتة في الحفاظ على العادات والتقاليد وعلاقتها بذهنية الجماعة، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي ومنهج تحليل المحتوى واستخدمت أدوات الملاحظة والمقابلة والاستبيان لجمع المعلومات حول دلالة النكتة في المجتمع الجزائري، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية : أن النكتة كانت ولاتزال إحدى الثوابت الأساسية للمجتمع الجزائري وتوظيفها في الأدب الشعبي أمر لا مفر منه، فهي تعبر عن الوجدان الثقافي للمجتمع الجزائري في قالب فكاهي وكوميدي ، كما يمكن اعتبارها أداة للتواصل الاجتماعي، لما تمتلك من قوة تلبي بعض الحاجات التعبيرية التي لا يمكن أن يعبروا من خلالها على أكثر من موقف ، كما تأخذ النكتة في كل فترة زمنية معينة ومضامينها مما هو مكبوت في المجتمع الجزائري، والسبب الحقيقي وراء انتشار النكتة داخل المجتمع الجزائري في اللغة التي جاءت بها النكتة اللغة العامية ، والنكتة مثلها مثل الشعر يستعملها الناس للترويح عن النفس، كما توصلت الدراسة إلى أن النكتة لها وظيفة اجتماعية للتواصل مع الناس ولتحقيق التفاعل بين الأفراد والجماعات الاجتماعية، وللتحكم في سلوك الآخرين بالسخرية وإزالة الخوف، ولمهاجمة السلطة السياسية والدينية والاجتماعية، وفي نقل المعلومات باتجاه تحذير الناس وتعزيز التماسك الاجتماعي، وتحديد أنماط السلوك المقبول عبر النقد والسخرية والكشف عن العيوب الاجتماعية، وكثيرًا ما تجسد بعض نكت الاتجاه الصفات الخاصة بمناطق معينة أو جماعة معينة أو نوع معين أو عمر معين وقد يتحيز ضد فئة من الفئات ، وتوصلت النتائج إلى أن الوظائف الأساسية للنكتة في المجتمع الجزائري يمكن تلخيصها في تقوية التعاون الاجتماعي وتنشيط العقل والإبداع والخيال، فهم مطالب الآخرين والتفاعل والتواصل مع الناس، والتقرب إليهم وكسبهم في العمل العام ومقاومة الاكتئاب والغضب، ويمكن للنكت الشعبية المنتشرة في المجتمع أن تكشف لنا عن نوعية التفاعل والعلاقات التي تربط المواطن بذاته وبالآخرين .

بينما كانت دراسة تربش (2016) تتحدث عن « الدلالات الثقافية للموسيقى الفلكلورية: فرقة العرفة بمنطقة «مسيردة» بالجزائر أنموذجا «. وهدفت الدراسة إلى تسليط الضوء على جانب من جوانب الحضارة وتتجسد في الوقوف على الدلالات الثقافية للموسيقى الفلكلورية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الاجتماعي والمنهج الوصفي التحليلي وخلصت الدراسة إلى نتائج عديدة منها:

* تساهم الموسيقى الفولكلورية بقدر كافٍ في المحافظة على استمرار الثقافة الشعبية الجزائرية.

* تبرز القيم الفنية للموسيقى الفولكلورية في إيقاظ المشاعر العميقة في نفوس مرديها وسامعيها، وتبعث فيهم الإحساس بأصول وجودهم الاجتماعي والثقافي.
* تساهم الموسيقى الفولكلورية مساهمة فعالة في المقاربة بين جميع فئات وطبقات المجتمع سواء الغني أو الفقير المثقف أو الأمي.

كما جاءت دراسة حامد (2011) بعنوان «المضامين الأخلاقية للحكاية الشعبية الموصلية بالعراق دراسة اجتماعية– تحليلية». وقد ارتأت الباحثة إجراء هذه الدراسة للوقوف على الكيفية التي عالجت بها الحكاية الشعبية الموصلية الناحية الأخلاقية في الحياة اليومية لمجتمع الموصل، فكان لها الدور المروض للسلوك الفردي والجماعي، بطريقة نقدية لمظاهر سلبية حيناً، وأخرى تعزيزية لمظاهر إيجابية حيناً آخر. لقد توصل البحث إلى نتائج عدة، لعل أبرزها يتجلى فيما يأتي:

1. للحكاية مغزاها الكبير لتنشئة النفوس على حب الخير والفضيلة وغرس الشجاعة والكرم والشهامة، وتجنب الصفات الرذيلة من أمثال الكذب، والاعتداء على الغير، والطمع...الخ.
2. إن الحكاية الشعبية جزء مهم من الثقافة تهدف إلى زرع العطاء والتضحية وبناء شخصية الإنسان وفقاً لتلاحم قوى الخير والإخلاص في خدمة الآخرين وفق أفضل السبل.

وتختلف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في كونها تتناول المضامين الاجتماعية للشيلات فقد تفردت بدراسة متغير الشيلات الشعبية الذي لم يتم تناوله مسبقاً في دراسة علمية، وذلك لمعرفة ما تحمله الشيلات من قيم ورموز تؤثر في سلوكيات الأفراد ومعرفة اتجاهات الأفراد نحوها، ويتمثل أيضاً الاختلاف في كونها دراسة مزجية تجمع بين المنهج الكمي والكيفي، بالإضافة إلى أن متغير الشيلات لم يتم تناوله في الدراسات السابقة، وتكمن أوجه التشابه في أنها تسبر أغوار المحتوى حتى تكشف عن مضامينه حتى يمكن التعرف على اتجاهات الأفراد نحو ما تحمله الشيلات من مضمون، ويمكن الإفادة من الدراسات السابقة في تحديد المشكلة ومنهج البحث وإعداد الاستمارة ، كما يمكن الاستفادة من نتائج الدراسات السابقة في تحليل البيانات . فبالنسبة لدراسة (ناصر،2018) فقد تناولت موضوع الشعر الشعبي وربطه بالقيم الاجتماعية في المجتمعات وطبق في دول عربية بينما الدراسة الحالية اختلفت في أنها تناولت المضامين الاجتماعية للشيلات الشعبية وتعتبر من أحد فنون الشعر الشعبي فهذه الدراسات تم الاستفادة منها بشكل جيد في الإطار النظري للدراسة الحالية ، وبينما دراسة (حميد، 2017، ودراسة تريش 2016) فتناولوا موضوع الموسيقى والنكتة وطبقوا بالجزائر وكانتا من الدراسات

التي تناولت موضوع هذه الفنون وتأثيرها على العادات والتقاليد مما يجعلها تتفق مع موضوع الدراسة الحالية، وتختلف عنها في أن الدراسة الحالية تناقش موضوع المضامين الاجتماعية للشيلات الشعبية وهي أيضاً تتفق مع دراسة كل من حميد وتريش ، بينما نجد أن دراسة حامد (2011) حول المضامين الأخلاقية للحكاية الشعبية الموصلية بالعراق من أقرب الدراسات التي تتناول وتتفق مع الدراسة الحالية في أنها تتناول المضامين الأخلاقية للحكاية الشعبية وهي نفس ما تقوم بها الدراسة الحالية حيث أنها تتناول المضامين الاجتماعية وتختلف عنها في أن الدراسة الحالية تقوم بتطبيق الشيلات الشعبية، وبينما دراسة نجلاء حامد تدرس الحكاية الشعبية وهي أقرب من الشيلات أيضاً وتختلف أيضاً من ناحية التطبيق، فقد تم تطبيق الدراسة الحالية في المملكة العربية السعودية بمدينة الرياض، بينما دراسة نجلاء طبقت في العراق بمدينة الموصل.

تاسعًا:الإطار المنهجي للدراسة

نوع الدراسة: تعتبر هذه الدراسة من الدراسات الوصفية التي تعتمد على الوصف والتحليل، وتم اختيار هذا النوع لأنه الأنسب لطبيعة الموضوع حيث تم تحليل مضامين الشيلات الوطنية لمعرفة قيم المواطنة التي تحملها، ويتميز المنهج التحليلي بصورة عاملة بالتغلغل في عمق الموضوع وتحليل جميع الجوانب نحو وصوله لهدفه الأهم وتقديم أفضل النتائج التي يمكن الوصول إليها، ويهم الباحثين في مختلف المجالات بقيام أبحاثهم وفق المنهج التحليلي لسهولة الحصول على النتائج من خلال تطبيق هذا المنهج ووضوح آرائه وحصرها بشكل يسهل الوصول إلى النتيجة المطلوبة من دراسة المشكلة.

منهج الدراسة:

تم استخدام منهج تحليل المحتوى (المضمون)، وهو أسلوب بحثي علمي يستخدم لقياس وتحديد كمية الإجابات حول مجموعة من الأسئلة عن طريق استخدام عدد من القيم من أجل الحصول على إجابات متنوعة، وأيضًا يعرف بأنه تحليل يستخدم من أجل معرفة المعنى والهدف من تأثير شيء ما، مثل الصحافة، والبث التلفزيوني، والاتصالات، عن طريق وضع دراسات لتقييم النتائج المترتبة على المحتوى. ويعرف أيضاً بأنه الأسلوب البحثي العلمي الذي يستخدم من أجل صناعة دلالات مكررة وصحيحة، من خلال ترميزها وتفسيرها على شكل مواد نصية. يعتمد تحليل المحتوى على وجود منهجية نصية كالمستندات والرسومات التي من الممكن تحويلها من بيانات نوعية إلى بيانات كمية، وغالباً يستخدم هذا الأسلوب في مجال الدراسات الاجتماعية(نوري، 2011، ص: 36).

والدراسة استخدمت تحليل المحتوى اللفظي للشيلات الشعبية لإيضاح المضمون الاجتماعي للقيم التي تم تحديدها مسبقاً، وقد تم اختيار هذا المنهج لأنه الأنسب لموضوع الدراسة. حيث إن تحليل المحتوى يهدف إلى وصف المحتوى الظاهر والمضمون الصريح للمادة الإعلامية المراد تحليلها تلبيةً للاحتياجات البحثية المصاغة في تساؤلات البحث طبقاً للمقتضيات الموضوعية التي يحددها الباحث، وذلك بهدف استخدام هذه البيانات، بعد ذلك إما في وصف هذه المواد الإعلامية التي تعكس الخلفية الفكرية أو الثقافية أو السياسية أو العقائدية التي تنبع منها الرسالة الإعلامية أو التعرف على مقاصد القائمين بالاتصال من خلال الكلمات و الجمل والرموز والصور وكافة الأساليب التعبيرية شكلاً ومضموناً والتي يعبر بها القائمون بالاتصال عن أفكارهم ومفاهيمهم، وذلك بشرط أن تتم عملية التحليل بصفة منظمة، ووفق منهجية ومعايير موضوعية (حسين،1983م ، ص: 22).

مجتمع الدراسة: يقصد بمجتمع الدراسة جميع الأحداث أو (الأفراد) أو المؤسسات التي يمكن أن يكونوا أعضاء في عينة الدراسة، ومجتمع الدراسة جمع طبيعي أو جغرافي أو سياسي من الأفراد أو الحيوانات أو النباتات أو المواضيع. وباختصار فالمجتمع من الناحية البحثية ما هو إلا جمع فيزيقي، ولأسباب اقتصادية وعملية لا يستطيع الفرد دراسة مجتمع الدراسة في جميع الدراسات، وإنما يستعاض عن ذلك بدراسة العينة. ومجتمع البحث يتمثل في جميع الشيلات التي صدرت من العام (2016م الي العام 2019م)، وتجاوز عدد مشاهداتها (10 مليون مشاهدة).

عينة الدراسة: تكونت من عينة عمدية، حيث تم حصر عدد الشيلات التي أصدرت خلال السنوات المحددة وتجاوز عدد مشاهداتها «10 مليون مشاهدة « وتم سحب العينة منها بالطريقة العمدية عن طريق اختيار الشيلات التي موضوعها الرئيس عن الوطن وكانت (3 شيلات فقط)، وانطبقت عليها المواصفات المطلوبة، وتم اختيارهم لأنهم الأنسب لموضوع البحث، وهذا النوع من العينات يتم اللجوء إليه فقط في حالة توفر شرطين أساسيين: (وهما أن تكون كافة أفراد مجتمع البحث معروفين، وحينما يكون هنالك تجانس بين هؤلاء الأفراد (قنديلجي ،2009، ص: 63).

أدوات الدراسة:

تم إعداد دليل لتحليل المضمون يشمل وحدات وفئات التحليل، وذلك لتحليل مضمون بعض الشيلات المعروضة على اليوتيوب، وعدد مشاهداتها وتحليل آرائها ومضمونها، والقيم الاجتماعية التي تثمرها هذه الشيلات.

ونتيجة للعدد الضخم للشيلات الشعبية

ولعدم توفر الوقت الكافي لإجراء تحليل شامل لها، ولغرض الحصول على الشيلات الشعبية تم اللجوء إلى مصدر رئيس، وهو اليوتيوب باعتباره أكبر منصة لتحميل الشيلات الشعبية، وقد كانت طريقة الحصول على البيانات بالبحث عن كلمة (شيلة) في محرك بحث يوتيوب ، واختيار فلتر الأكثر مشاهدة حيث تم ترتيب الشيلات من الأكثر إلى الأقل مشاهدة، وباعتبار أنه تم تحديد الشيلات التي تتجاوز عدد مشاهداتها 10 مليون مشاهدة ، وتم حصرها في الفترة ما بين عامي(2016 إلى 2019 م)، فقد تم رصد 42 شيلة تنطبق عليها هذه المواصفات، بعد ذلك تم تحديد الشيلات الموجهة للوطن وبلغ عددها (3 شيلات) ، وقد كان توزيعها حسب السنوات كالتالي:

جدول (1)

يوضح توزيع مجتمع البحث حسب السنوات

السنة	عدد الشيلات
2016	7شيلات
2017	18 شيلة
2018	10 شيلات
2019	7 شيلات

يتضح من خلال بيانات الجدول رقم (1) أن العام 2017م يعد ذروة مشاهدات الشيلات إذ بلغ عدد الشيلات التي تجاوزت مشاهدتها 20 مليون مشاهدة بلغت(18 شيلة) ، يليها سنة 2018 بعدد 10 شيلات، وتتساوى سنة 2016 حيث بداية ظهور الشيلات مع سنة 2019 حيث بلغت عددها 7 شيلات في العامين بالتساوي.

جدول (2)

توزيع مجتمع البحث حسب عدد المشاهدات

التسلسل	عنوان الشيلة	عدد التعليقات	عدد المشاهدات	سنة النشر
1	السعودي فوق فوق	171 ألف	137 مليون	2018
2	يا كونترول (عاش السعودي)	16 ألف	24 مليون	2017
3	شيلة مطنوخ (يا جيشنا)	ألفين	23 مليون	2017

عاشراً: تحليل بيانات الدراسة:

تحليل مضامين القيم الوطنية للشيلات الشعبية: من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة والمقالات العلمية حول القيم الاجتماعية والشيلات الشعبية للمجتمع العربي السعودي، وتحليل مضامينها الاجتماعية، تم ملاحظة اشتراكها في قيم محددة، وهذا يعود إلى أن نمط المجتمع العربي السعودي لايزال يمر بمرحلة التحول الاجتماعي من النمط التقليدي(البسيط)، والذي لايزال يشكل نسقه الثقافي وبنائه الاجتماعي برموزه المحددة وهي المعتقدات والقيم واللغة، حيث يسود في المجتمع التضامن الميكانيكي، والذي يكون فيه الضمير الجمعي قويًّا، حيث يشترك أفراد المجتمع في عريضة مشتركة من المبادئ والقيم التي تحقق للمجتمع التوازن كما يؤكد ذلك «بارسونز» في(ولاس وولف ،2011).

أن المجتمع في الغالب يكون في حالة توازن لأن كل فاعل ملتزم أخلاقيًا في أداء الأدوار والمكانات والوظائف المتوقعة ثقافيًا واجتماعيًا، كما يركز «بارسونز» على القيم الاجتماعية المشتركة والتي يتم استدماجها من قبل أعضاء المجتمع من خلال عملية التنشئة الاجتماعية، أي يجعلون من قيم المجتمع ملكية خاصة بهم. وبطبيعة الحال فقد خضع المجتمع العربي السعودي كغيره من المجتمعات للتحول الحضاري والتغير الاجتماعي نتيجة لخطط عملية التنمية الشاملة المقصودة (1970-2020م)، والتي شكلت لديه قيمًا مستحدثة وأبقت على القيم التي تشكل هوية المجتمع، ولازال تأثير القيم قويًّا كونها موجهة للسلوك.

واعتمدت الدراسة على تحليل الشيلات الشعبية من أجل استخراج القيم الاجتماعية التي تناولتها تلك الشيلات لمعرفة مضامينها الاجتماعية، والتي تتضمنها هذه القيم من أجل تحليلها، وقد تم الاستعانة بتحليل الشيلات الشعبية على المنهج البنيوي التفكيكي « للعالم لوسيان غولدمان» الذي في منهجه التحليلي لا ينظر للشاعر بل ينظر إلى شعره، فالمقاربة السوسيولوجية في التحليل تحرص دائما على إضفاء البعد الاجتماعي على القراءة الأدبية، أي فهم وتحليل النص في إطار الواقع الاجتماعي والإيديولوجي للمجتمع. والعمل الأدبي عمل اجتماعي يترجم واقع المجتمع وحياته، وينطلق من عمق ثقافته، وكما يقال إن الشعر ديوان العرب.

لذا نجد أن مواضيع الشيلات (عينة الدراسة) في هذا الشأن، تركز على حب الوطن والذود عنه، وحمايته في ظل الحرب ضد الحوثيين، والتي تهدد في عدوانها حدود الوطن، لذا نجد ثوران القصائد واعتزازها بالوطن والاستعداد لحمايته والتضحية بالغالي والنفيس من أجله.

جدول (3)

يوضح الشيلات التي تتناول الوطنية

شيلة يا كونترول (عاش السعودي)	شيلة هذا السعودي فوق فوق	شيلة مطنوخ (يا جيشنا)
يا كونترول يا كونترول سجل لنا اقوى دخول حسب الدلايل والفعول فعل السعودي ما يزال حنا ليا ثارت نشوش ونقلب على البيدا وحوش وابن الوطن دونه جيوش بالثياب وبالبدال نقدح طناخه من سطر وماهمنا درب الخطر ونشرب من الدم الحمر كنه فناجيل الدلال ومعاهدين ال سعود ولا نفرط فالعهود حنا عمى عين الحسود من دون شك ولا جدال حنا فدا يبو فهد وابشر بعزك والسعد على العهد على العهد مانميل لو مال العقال بأرواحنا نفدا البلد بأكبر ولد واصغر ولد ولانحسب حساب احد ناقف على خط القتال واللي يريد الزعزعة والله ماحنا معه بالسيف الاملح نردعه لو كان ابن عم وخال الجيش عنوان الصمود هيباتهم هيبات اسود وحنا جميعا له جنود من الجنوب الى الشمال ايران هي راس البلا شر على كل الملا من قم حتى كربلاء هي شر لا بده يزال لكن جيناها سوى ما للمرض غير الدواء وندوس ملعون الثوا في السلم ولا الاحتلال النار تقدح بالزناد وتحول الاعداء رماد صباح ولا فالهجاد ما للهبال الا الهبال نمشي على كل الدروب شمال ولا فالجنوب حنا مطانيخ الحروب رجال لا قالوا رجال واللي عبث بديننا والله ما يدخل بيننا ينهان قبل يهيننا ويداس من تحت النعال ابشر بعزك يالمليك اسلامنا ما به شريك وحنا صقورك ما عليك صقور من فوق جبال واسم العروبة نحتميه ولو تطمع الانذال فيه فوجيهنا قبل الوجيه نفداه في حال ومال والحربي بندر قالها المملكة برجالها باقوالها وافعالها ما تختلف في كل حال كذا كذا كذا كذا كذا المراجل او بلاش عاش السعودي عاش عاش ماعاد في الدعوة نقاش ويالله تعادينا تعال	الله أكبر وابتداء قاف مماشيه القداء ياسم على كبود العداء هذا السعودي فوق فوق يا أطهر بلد وأغلى بلد من دون حدك نتحد ولسيدي صنا العهد هذا السعودي فوق فوق يا بيرق التوحيد فوق فوق العلالي والبروق المجد بك دايم يلوق هذا السعودي فوق فوق في ظل كنق المملكة سلمان والعز أدركه والمجد دربه يسلكه هذا السعودي فوق فوق أبو العزم وأبو الحزم سلمان سلمان العزم يقدم وللخصم يخزم هذا السعودي فوق فوق يا سيدي وأرقى سنود الشعب كله لك جنود اشر وندعس للحشود هذا السعودي فوق فوق وصيه من أجدادنا وموروثه لأحفادنا الموت لأجل بلادنا هذا السعودي فوق فوق عمار يا داري عمار طفره ونهضه وأزدهار للعز يا أغلى الديار هذا السعودي فوق فوق سلام يا أمير الشباب يا سيدي دمث الجناب ياللي طموحك للسحاب هذا السعودي فوق فوق الشعب يدعم رؤيتك يامحنك بعقليتك ويالصارم بشخصيتك هذا السعودي فوق فوق أمن العرب من أمننا واللي يخالف سلمنا يخاطب برمح وقنا هذا السعودي فوق فوق جنودنا وقت الخطر تعطش على الموت الحمر جويه وبر وبحر هذا السعودي فوق فوق	مطنوخ يا مطنوخ يا جيشنا يا جيشنا هيا الى ميداننا ناطى جميع اخصامنا حب الوطن مابه جدال سطر سطر يردف سطر سجل دخولك وافتخر مطنوخ ياجعلك ذخر حزبك وصل حد الكمال حنا كذا حنا كذا ماهمنا ذاك وهذا افعالنا يعني كذا نبذل جيش الوطن وقت المحن يدعس على كل الفتن لا دن طبل الحرب دن تحسب مواقيف الرجال حنا ليا دق الجرس حنا الطواري والحرس السيف الاجرب والفرس ووجودنا ماهو خيال خلك سما خلك سما عين الحسودي في عما طيارنا يفدى الدما بالأرض ولا فالمجال قولوا لصعده والحفاه حنا مأدبة الطغاة بالمدفعية والمشاة ارض الحرم صعب المنال قولوا لمن شب الفتيل عميل للحوثي عميل يعد كم فيهم قتيل يوم المعارك والقـتـال يا سيدي يا سيدي يا سـيدي يا سيدي يا سيدي حنا جنودك يابعدي والله ما فينا ردي عند المواجه والنزال للمجد والطنخه نفوذ عاش السعودي في نفوذ يوم الفشق يضرب نفوذ عاشوا منكسه العقال هيا تعالوا سوقها من تحت الارض وفوقها للمملكة معشوقها يحمي ثراها والجبال يا جيشنا يا جيشنا هيا الى ميداننا ناطى جميع اخصامنا حب الوطن مابه جدال

تم تحليل الأبيات التي تناولت القيم المحددة في الدراسة تحليلًا أدبيًا، لإيضاح معنى الأبيات، ومن ثم تناولها بالتحليل الاجتماعي بشكل مفصل باستخدام الأسلوب التفكيكي، وذلك بتفكيك محتوى الأبيات إلى عناصر وتبويبها تحت محاور محددة لإدراك العلاقات بين أجزائها حتى يسهل الوصول إلى مضمونها.

جدول (4)
يوضح معنى الأبيات ومضامينها الاجتماعية

الشطر	المعنى	القيمة	المضمون الاجتماعي
● هذا السعودي فوق فوق ● ياراية التوحيد فوق ● المجد بك دايم يلوق ● المجد دربه يسلكه ● حسب الدلايل والفعول فعل السعودي مايزال ● حنا كذا حنا كذا ماهمنا ذاك وهذا	● يبين الشاعر هنا علو مكانة المواطن السعودي ويؤكد على علو مكانة العلم ورفرقته عالياً لأنه يحمل كلمة التوحيد. ● يبين أن الأمجاد والشرف هو طريقهم ومسلكهم دائماً ● يؤكد على ثبات مواقف المواطن السعودي	المواطنة	الاعتزاز بالذات وبالوطن والحكومة والاعتزاز بالانتماء إلى الوطن
● يا أطهر بلد وأغلى بلد من دون حدك نتحد ● أمن العرب من أمننا ● وحنا صقورك ما عليك صقور من فوق الجبال ● واسم العروبة نحتميه ولو تطمع الانذال فيه	تشير الأبيات إلى الاستعداد للتلاحم لحماية حدود البلاد ، كما تشير إلى الاستعداد للاتحاد مع العرب لحماية بلاد العرب من الأعداء.	التعاون	الوحدة والتلاحم
● ومعاهدين ال سعود ولا نفرط فالعهود ● حنا فدا يا أبو فهد وابشر بعزك والسعد على العهد على العهد ما نميل لو مال العقال ● الشعب كله لك جنود أشر وندعس للحشود ● يا سيدي يا سيدي حنا جنودك يا بعدي.	● يؤكد على حفاظهم على الولاء والعهد لحكومة المملكة. ● ابشر بعزك مفهوم رمزي له معنى عميق في المجتمع السعودي يعني أنه مستعد لمنفعة الشخص الآخر بكل ما أوتي من طاقة، كما يؤكد البيت على تمسكه بالولاء والبيعة للحكومة. ● يؤكد على أنه وقت الجد وفي حال استدعاء الملك لحماية الوطن فالشعب سيكونون جنود يحمون الوطن والملك.	المواطنة	تجديد الولاء والبيعة للحكومة
● وابن الوطن دونه جيوش بالثياب وبالبدال ● بارواحنا نفدا البلد بأكبر ولد واصغر ولد ● فوجيهنا قبل الوجيه نفداه في حال ومال ● وصيه من أجدادنا ومورثه لأحفادنا الموت لأجل بلادنا ● ما همنا درب الخطر	● تشير إلى استعداد الجيش السعودي لحماية الشعب وتضحيتهم من أجل الوطن، واستعداد الشعب صغيرهم وكبيرهم لتقديم أرواحهم فداء للوطن. ● يتشرب الفرد السعودي حب الوطن والتضحية من أجله منذ نشأته الأولى كما يوصي عليه الآباء.	الشجاعة	التضحية من أجل الوطن

● واللي يريد الزعزعة والله ماحنا معه ● بالسيف الاملح نردعه لو كان ابن عم وخال ● واللـي يخالـف سـلمنا يخاطب برمح وقنا ● قولوا لمن شب الفتيل ● عميل للحوثي عميل ● يعد كم فيهم قتيل ● يوم المعارك والقـتـال	● هـذه الأبيـات جميعهـا بمفهومهـا العـام تنكـر انتمـاء أي فـرد يثيـر الفتنـة لجماعتهـم وأنهـم يحاربونـه وينبذونـه، حتـى لـوكان مـن قرابتهـم ولكنـه خالـف الجماعـة، كان ذلـك سـبب لمواجهتـه وقتلـه، كونـه تحالـف مـع العـدو ضـد جماعتـه.	المواطنة	محاربة مثيري الفتن
● واللـي عبـث بديننـا والله مـا يدخـل بيننـا ينهان قبل بهيبتنا ويداس من تحت النعال ● ابشر بعزك يالمليك اسلامنا مابه شريك	● يعبـر البيـت عـن تبـذ واسـتهجان كل مـن يحـاول المسـاس بالديـن، وأنـه سـيجازى بالـذل والـدوس بالأحذيـة كتعبيـر مجـازي عـن شـدة الإهانـة. ● يعبـر عـن الاسـتعداد للخـوض فـي الحـرب مـن أجـل الإسـلام وعـدم المزايـدة علـى الديـن.	التدين	الذود عن الدين
حب الوطن ما به جدال للمملكة معشوقها يحمي ثراها والجبال للعز يا أغلى الديار	● يعيـش الفـرد حالـة حـب مـع وطنه فيشـبه الوطـن بالمحبوبـة التـي لا يزايـد علـى حبهـا ويحميهـا بـكل مـا يملـك ونجـد هـذا النـوع مـن التشـبيه يتكـرر فـي الشـعر العربـي علـى مـر العصـور	المواطنة	عدم المزايدة على حب الوطن
● يا جيشنا يا جيشنا هيا الى ميداننا ● جيش الوطن وقت المحن ● يدعس على كل الفتن ● لا دن طبل الحرب دن ● تحسب مواقيف الرجال ● جنودنـــــــا وقـــــــت الخـــطر تعطش على الموت الحمر	● دعوة للجيش لبدء الحرب ● امتداح الجيش والثقة في قدراتـه علـى مجابهـة العـدو وبـروزه فـي المواقـف التـي يحتـاح إليـه فيهـا الوطـن. ● تجسيد الجنود في هيئة رجل عطشان لكـن هنـا الجنـد يعطشـون للمـوت لشـدة إقدامهـم وتضحيتهـم مـن أجـل الوطـن.	المواطنة	استدعاء الجيش وتحفيزهم
● حنا ليا ثارت نشوش ونقلب على البيداء وحوش ● نشرب من الدم الحمر كنه فناجيل الدلال ● حنا مطانيخ الحروب رجال لا قالوا رجال.	● يشـبه إقدامهـم وثورتهـم فـي الحـرب بثـورة الوحـوش لشـدتها وبسـالتها ● يسـتخدم لفـظ (شـرب الـدم) فـي المـوروث الشـعبي لـدى البادية للتعبيـر عـن شـجاعتهم وقدرتهـم علـى مجابهـة العـدو وتفاخرهـم بذلـك. ● مفهـوم الطناخـة فـي معناهـا الشـعبي تعبـر عـن شـدة الغنـى أو شـدة الشـجاعة أو شـدة الشـهامة إذن، فهـي تعبـر عـن محاسـن الأخـلاق وتعبـر فـي البيـت عـن فخـر الكاتـب بقدرتهـم وشـجاعتهم فـي الحـرب. ● تعبـر جميـع الأبيـات السـابقة عـن شـدة افتخـار كتـاب الكلمـات بالشـعب السـعودي الـذي هـم جـزء منهـم، ونجدهـم يبالغـون فـي الامتـداح لشـدة افتخارهـم.	التفاخر	المغالاة في الامتداح
● عمـــــــــار يـا داري عمـــــــــار طفره ونهضه وازدهار ● الشعب يدعم رؤيتك	● يعبـر عـن اعتـزاز الشـاعر بالتقـدم والتطـور الـذي وصلـت لـه المملكـة ودعـم الشـعب لرؤيـة ولـي العهـد التـي تحقـق التنميـة للمجتمـع.	المواطنة	دعم التقدم والتنمية

عدد المشاهدات: إن الشعب العربي السعودي من الشعوب التي تعلي قيمة الوطن وتعتز بوطنها، وقد ورثت حب الوطن من جيل إلى جيل عبر عملية التنشئة الاجتماعية وموروثها الاجتماعي، ووفق ما تقتضيه طبيعة ثقافة المجتمع العربي السعودي، وذلك نتيجة لاشتراكها في القيم، كما أن الوطنية تعتبر رمز من رموز النسق الثقافي للشعب السعودي، ويثبت ذلك ارتفاع عدد المشاهدات للشيلات الموجهة للوطن، وقد تجاوز عدد مشاهدات شيلة (هذا السعودي) بالذات حاجز 100 مليون مشاهدة، وهذا عدد كبير مقارنة بعدد المشاهدات في موقع يوتيوب، ولذلك تعتبر هذه الشيلة هي الأكثر تداولاً بين جميع الشيلات، ولذلك تم تحليلها نظرًا لتأثيرها المتوقع، واستناداً على نظرية» الغرس الثقافي» أن كثرة التعرض لأي محتوى إعلامي فإن التأثير التراكمي له يشكل اتجاهات الأفراد لدى الرموز التي يحملها هذا المحتوى، وبالتالي يساهم في عملية غرس القيم الموجهة كما يساهم في عملية التنشئة الاجتماعية. وبالنسبة لشيلة «يا جيشنا» فقد بلغت عدد (23 مليون مشاهدة). وكذلك شيلة «عاش السعودي» فقد بلغت عدد (24 مليون) مشاهدة.

ويعبر ارتفاع مشاهدات الشيلات السابقة عن وجود توجه كبير لهذا النوع من الشيلات حيث إنّ كلمات الشيلتين موجهة للجيش ولتحفيزهم للحرب ضد الحوثيين في اليمن والاعتزاز بالجيش السعودي ، حيث إنّ الشعر يستخدم كسلاح للانتصار منذ عصر الجاهلية مرورًا بالعصر النبوي حتى البادية وحتى وقتنا الحاضر، كما أنه يعد كأداة لتحفيز الجنود لتحقيق الانتصار على العدو، فالشعر له دور تاريخي في نقل أحداث المعارك، كما يطبع أثر في نفوس مستمعيه لأنه يأتي بأسلوب قريب للنفوس ويحاكي مشاعرهم ، كما أنه يثري قضاياهم ، ولذا نجد التوجه لهذا النوع من الشيلات خاصة الذي يؤدى بأسلوب حماسي ويعبر عن مشاعر الشعب.

مواضيع الشيلات:

تنحصر الشيلات في موضوع رئيس وهو «حب الوطن» ، كما تشير أبيات الشيلات إلى امتداح الوطن والحكومة وبث الحماسة في النفوس والاعتزاز بالوطن والحكام والدعوة إلى الاتفاق والتلاحم، كما تشير إلى الإقدام والشجاعة لحماية الوطن، وتشير أيضاً إلى وجوب حماية الدين ونبذ المخالفين لمعايير الجماعة، كما تدعو إلى بث حماسة جنود الوطن لحماية الحدود وامتداحهم والاعتزاز بهم.

القيم التي تحملها الشيلات الوطنية:

قيمة حب الوطن (المواطنة): وتعتبر هذه القيمة من أسمى القيم التي يحملها الشعب السعودي ووجودها ضرورة لديمومة الاستقرار وتحقيق

التوازن في المجتمع.

الشجاعة: تعتبر الشجاعة من أكثر القيم التي يعتز بها العرب على مر التاريخ، ولازالت تشكل تأثيرًا اجتماعيًّا لدى الأفراد فهي مؤشر لتميز الفرد الذي يحملها في المجتمع وتحدد مكانته بين أفراد المجتمع.

الفخر: يعد الفخر فن من فنون الشعر ويقترن غالباً بقيم الشجاعة والحماسة وفيه يتغنى الشاعر بأمجاد قومه، ويشيد بمنعتهم وعزتهم، ويسجل مفاخرهم مباهيًا بهم.

التعاون: يعتبر التعاون قيمة أخلاقية ذات أثر إيجابي على المجتمع فهو يقوي المجتمع ويجعله ذا هيبة أمام أعدائه وبالتالي يخافون من قوة أفراده ويمتنعون عن مجابهته، ومن خلاله يمكن تحقيق أهداف المجتمع المشتركة.

التدين: يعد التدين ذو قيمة وأثر اجتماعي كبير في حياة الفرد والجماعة، حيث إنّه من فطرة الإنسان أن يحتاج لوجود قوانين يشرعها الدين تنظم حياته، وتضبط سلوكه.

مضامين القيم في الشيلات الوطنية:

1. **الاعتزاز والانتماء**: تظهر كلمات الشيلات عدة أشكال من الاعتزاز، كالاعتزاز بالوطن والاعتزاز بعلو قيمة المواطن السعودي (هذا السعودي فوق فوق)، واعتزازه برفعه لراية الإسلام(يارايـة التوحيد فوق)، كما يعتز بوجوده تحت قيادة حكيمة(في ظل كنف المملكة)، والاعتزاز بالوطن أحد صور الوطنية ، فتحرص الحكومات دائماً من خلال جميع وسائط الاعلام (المسموع والمكتوب والمرئي، و تشريب كتب المناهج الدراسية (التعليم الرسمي)، واستغلال المناسبات الوطنية) لتعزيز شرف الانتماء للوطن من خلال تأصيل الاعتزاز والانتماء في نفوس المواطنين مما يجعل المواطن يحافظ على ممتلكاتها ويذود عنها بكل ما يملك، كما ينشأ لديهم حب التقيد بالنظام وتعويدهم على العمل من أجل خدمة الوطن، كما نلاحظ تكرار مفهوم (المجد) في الشيلات في قوله (المجد بك دايم يلوق) و (المجد دربه يسلكه) فمفهوم المجد من المفاهيم القوية التي تتكرر في منابر الشرف والاعتزاز لدى العرب.
2. **الوحدة والتلاحم**: اتفاق المجتمع العربي السعودي على الوحدة فيما بينهم مما يؤدي إلى ضمان استقرار المجتمع واستمراره، وارتفاع مستوى الالتزام وأيضاً تلاحمهم مع إخوانهم العرب يشكل قوة لمجابهة العدو وهذا المعنى الذي تحمله كلمات الشيلات، وذلك ما عبر عنه العالم» بوردو» في كتابه رأس المال الثقافي إذ تعبر عن رموز داخلية مستدمجة تعمل على إعداد الفرد للتفاعل بإيجابية مع مواقف التنافس وتفسير العلاقات

الثقافية والأحداث الثقافية ويدخل ضمن رأس المال الثقافي ما يساهم في بلورة الفكر وإنضاجه من خلال فتح مداركه وجعله مساهما فعالاً في إعداد المجتمع إعداداً ناجحاً ، فرموز كالوحدة والتلاحم تتكرر على الاسماع خاصة أن مشاهدات الشيلات، مثل شيلة (هذا السعودي فوق فوق)، تجاوزت100 مليون مشاهدة مما يهدف إلى إدماج الثقافة في نسق الشخصية كالرموز في ثقافة المجتمع فبقدر وحدة المجتمع ومتانة الروابط والعلاقات بين أفراده بقدر قوة الدولة وقدرتها على مقاومة أي محاولة خارجية للنيل منها، فالعامل الخارجي لا يمكن أن تتحقق أهدافه ويؤتي أثره إلا في مجتمع تسوده الفرقة والعداء بين أفراد المجتمع، لذا نجد أنه في الميادين السياسية ترتفع شعارات الوحدة والتلاحم حتى يستطيع تعبئة أفراد المجتمع في نفس الاتجاه التي تسير فيه الدولة ، كما أن ذلك يحقق لها الاستقرار والأمان الداخلي وبالتالي تلاحمهم مع أخوانهم العرب، مما يؤدي إلى نفس النتائج. وبعض الشيلات خاصةً موجهة لليمن لاسيما بسبب حرب الحوثيين وزعزعتهم لأمن اليمن وتشكيلهم الخطر على أمن المملكة، لذا جاءت الحاجة للوحدة والتلاحم لصد خطرهم، وتركيز القصائد على وحدة العرب والتلاحم جاء نتيجة للتآلف والتآزر الذي يدعو له الدين الإسلامي الحنيف. وهذا يتفق مع دراسة نجلاء حامد (2011) بعنوان المضامين الأخلاقية للحكاية الشعبية الموصلية بالعراق التي ترى أن الحكاية الشعبية جزء مهم من الثقافة تهدف إلى زرع العطاء والتضحية وبناء شخصية الإنسان وفقاً لتلاحم قوى الخير والإخلاص في خدمة الآخرين على وفق أفضل السبل.

3. **الولاء للحكومة**: منذ بداية تأسيس الدولة السعودية الحديثة على يد المؤسس الملك عبد العزيز – رحمه الله- والمجتمع أدرك التحول الإيجابي الذي أسهم بحدوث النقلة النوعية في التقدم وتحقيق الرفاهية للمجتمع، لذا يدين الشعب بهذا الفضل والتقدم للدولة وما عملت وتعمل، لذا نجد أن غالبية الشعب السعودي يتحلى بالولاء المطلق للدولة وقد توارث المجتمع الولاء جيل بعد جيل وتناقلوا جملة شهيرة لازال يرددها الشعب حتى وقتنا الحاضر (الله يعز الدولة) تعبيراً عن تقديرهم للجهود المبذولة من الحكومة في سبيل توفير سبل العيش للمواطن السعودي، و بالرغم من وجود معارضات لعله بسبب ذهنية التغير لدى بعض الأفراد التي يصعب عليها تقبل التغير، إلا أنها تصل بعدها لمرحلة الاعتياد. ولذا نجد الغالبية

العظمى من المجتمع تدعم خطط الحكومة التنموية، فالولاء عملية تبادلية بين الفرد والجماعة التي ينتمي إليها فبقدر ما تقدم الحكومات لشعوبها من مقومات الحياة يقدم لهم الشعب الولاء والانتماء والحب مما يحقق لهم الأمان والقبول داخل الجماعة نتيجة للتأييد الذي بدوره يساهم في تسيير عملية التقدم والنمو وتحقيق الاستقرار واستمرار الحياة الطبيعية، وتطور المجتمع.

4. **التضحية من أجل الوطن**: يعي أفراد المجتمع أن ما وصلوا إليه من تغير حضاري لم يتم إلا نتيجة لشجاعة الأجداد في تضحيتهم بأرواحهم لتأسيس الوطن وتحقيق النمو والتقدم، لذا نجد أن مفهوم التضحية من أجل الوطن والذود عن حدوده مفهوم أخلاقي، حيث إنّه واجب إلزامي على كل مواطن صالح أن يقدم مصالح الوطن والجماعة على مصالحه الفردية وأن يقدم أغلى ما يملك للحفاظ على أمن الوطن واستقراره، وفي هذا الشأن قال الشاعر الكبير مصطفى الرافعي:

وليسَ من الأوطانِ من لم يكن لها فداء وإن أمسى إليهنَّ ينتمي

لذا التضحية من أجل الوطن قيمة عظيمة تقتضي أن يقدم الفرد كل ما يملك في سبيل الحفاظ على وطنه.

5. 5. محاربة المخالفين و مثيري الفتن: المجتمع العربي السعودي كغيره من المجتمعات العربية التي لازالت القيم الجمعية توجه سلوك أفرادها وأفعالهم، لذا نجد أن أفرادها يمارسون ما يسمى في علم الاجتماع «بالضبط المقنع» حيث تقنع الفرد بالالتزام بقيم الجماعة بناءً على انتمائه لجماعته، ويمارس التطبيع خلال عملية التنشئة منذ الصغر، ويكون الجزاء الاجتماعي على مخالفة هذا النوع من الضبط الاجتماعي جزاء معنوي، حيث يمارس ضد من يخرج على القيم الاجتماعية النبذ والاستهجان، واثارة الفتن تعد مخالفة لقيم الجماعة لذا نجد تكرار هذا المعنى في كلمات الشيلات مثل (واللي يريد الزعزعة والله ماحنا معه) (اللي يخالف سلمنا يخاطب برمح وقنا) (قولوا لمن شب الفتيل ...يعد كم فيهم قتيل) والمجتمع العربي السعودي في الغالب يرفض الخروج عن قيم المجتمع كيف وأن هذا الخروج سبب لزعزعة الأمن واستقرار البلاد، لذا نجد أن من يقف لإثارة الفتنة يواجه بالجزاء في الضبط الرسمي، كما يمارس ضده الضبط المقنع من قبل أفراد المجتمع والجزاء فيه يكون معنوي من نبذ واستهجان، وهذا النوع يساعد المجتمع على الحفاظ على وحدتهم وأمنهم حيث أن النبذ يترك أثر في النفوس ويكون ذا فاعلية لردع

المخالفين عن اقتراف السلوك الذي ينافي معايير وقيم المجتمع ، وفي المقابل فإن الانتماء للوطن هو السبيل للقضاء على الظواهر السلبية لا سيما «الإرهاب» و«التطرف» والذي يعاني منهما المجتمع العالمي.

6. **الذود عن الدين**: احتل الدين مكانة هامة في المجتمعات منذ القدم، ويعد من أقوى النظم الاجتماعية الذي بتعاليمه وأوامره ونواهيه يحقق التوافق في السلوك الاجتماعي، لاسيما الدين الإسلامي الذي جاء متمم لجميع الشرائع ويتوافق مع كل زمان ومكان، فقد كانت تعاليمه متوافقة مع احتياجات البشرية بفضل القواعد والقوانين التي تنظم علاقات الأفراد وتعمل على التماسك الاجتماعي والسمو بالمشاعر الذاتية، لذا فإن خضوع الفرد لتعاليم الدين الإسلامي يفرض عليه تنفيذ أوامره واجتناب نواهيه، حباً للنظام وإيماناً به واعتقاداً بمبادئه التي تحقق له ذاته، وبالتالي يحرص على حماية هذا الدين والذود عنه، الذي يكفل له حقوقه كما يحارب من يعاديه، ويتضح هذا المضمون في كلمات الشيلات (إسلامنا ما به شريك)، (والي عبث بديننا والله ما يدخل بيننا) حيث إنّ الشعب السعودي من أكثر الشعوب التزاماً بالدين الإسلامي وتمسكاً به ، وقد أكد بعض علماء الاجتماع منهم عالم الاجتماع «دور كايم» على أهمية الدين ودوره في حماية النظام الاجتماعي، واعتبره قوه مؤثره في تثبيت الالتزام الأخلاقي وتحقيق الضبط الاجتماعي.

7. **عدم المزايدة في حب الوطن**: يتكرر كثيراً في الشعر العربي سواء كان الفصيح أو النبطي تشبيه الوطن بالمحبوبة وأن الفرد يعيش حالة حب مع وطنه ويتغزل به كما يتغزل بمحبوبته ونجد هذا التغني في الأبيات، حيث يقول الشاعر (للمملكة معشوقها)، حتى إنّ الشاعر إبراهيم العواجي يقارن حب محبوبته بحب الوطن حيث يقول:

احتار أيها حُبِّي ومُلْهمتي
وأصْلُ وَجُدي وإن كانت هي السَّبَبا
ذاتُ العيون التي أسكنتُها بَدَني
وفي قصيدي وفي قلبي وما وَجَبا
أم أنها الأرضُ أعطَتْني هويتَها
فصِرتُ معشوقَها والأصلَ والنَّسَبا
لا فَرْقَ عِنْديَ فالأشباه واحدة
كلاهما السرُّ ما غاب، ولا اغْتَربا
هما البراءات في شعري وفي سفري
وما بلغت ولم أبلـــــــــغ بها الأربا

وقد قال الشاعر الفلسطيني «محمود درويش»: إنني عاشق.. والأرض حبيبة ومن هذا المنطلق فإن حب الوطن يدعي الفرد للاعتزاز به ويعزز الانتماء في

النفوس وقد قال عمر بن الخطاب رضي الله عنه (لولا حب الأوطان لخرب البلد السوء) ، لا عجب أن يحب المرء وطنه فهو مصدر لإشباع الحاجات الأساسية للإنسان والحفاظ على كرامته، وحب الوطن فضيلة وهي غريزة متأصلة في النفوس، فالإنسان يكتسب حب الوطن من بيته ومدرسته ومجتمعه المحيط به.

8. **استدعاء الجيش وتحفيزهم**: الشعر الحربي أو شعر الحروب غرض من أغراض الشعر يستخدم منذ القدم لبث حماسة الجيش وتحفيزهم، وقصائد الحرب لون من ألوان الشعر متعارف عليها في الموروث الثقافي، ويكون فيه نداء للجيش ونعتهم بالشجاعة والإقدام، والأدب منذ القدم حتى الآن وهو قرين الحرب يستخدم لاستثارة النفوس، وكان دور الشاعر كالفارس يحرض على القتال ويثير التنافس ويذكر الأمجاد لتشجيع الجنود، وقد عرف الشاعر حسان بن ثابت الانصاري بشاعر الرسول صلي الله عليه وسلم وبدفاعه عنه وعن الاسلام، وقد كان أقوى الشعر في الحروب ويبدو أن النغمة المسيطرة على هذا النوع من الشعر، وهي نغمة تقترب من الإنشاد الجماعي، مما يجعل تلك النصوص تكون صالحة للغناء؛ وذلك لمساعدة هذه النغمة السريعة على سهولة الحفظ والترديد، ومن ثم بث الحماس في النفوس، وقد قام كثير من الشعراء السعوديين بنظم الشيلات للتصدي لحرب الحوثيين ضد اليمن والسعودية وذلك للتعبير عن الصلابة والصمود والاستعداد للتضحية وذلك ما وضحه لنا مضمون الشيلات ذات العلاقة، وهذا ما تؤكد عليه النظرية «التفاعلية الرمزية» وفق رؤية العالم «جورج هربرت ميد» من أن التفاعل يحدث استناداً على الرموز التي يتعلم الفرد دلالاتها، وتتطور خبرة الفرد نتيجة لفهمه المعاني والرموز والدلالات الثقافية، ويحدث تفاعل الأفراد مع الشيلات نتيجة لقيمتها لديهم فإذا كانت إيجابية فإن تفاعلهم معها واتجاههم نحوها يكون أقوى، كما أنها تنعكس على سلوكهم وتضفي معنى لهذا السلوك.

9. **المغالاة في الامتداح**: (حنا ليا ثارت نشوش) (حنا مطانيخ الحروب) (نشرب من الدم الحمر) نلاحظ من خلال الكلمات المبالغة في الامتداح كما أنها تحمل رموزًا قوية للتعبير عن الاعتزاز بالشجاعة والبسالة في أرض الحرب وقدرتهم على القضاء على أعدائهم وذلك نتاج العاطفة الجياشة والانفعال القوي، ومن خلال هذه المعاني التي تحمل رموز ترددها الأبيات نجد أنها جاءت بلغة الجماعة (حنا) حيث أن للغة الشاعر وأسلوبه

دور لإثارة الفرد واندماجه في المجتمع، وأنه جزء من هذه الجماعة التي يعتز بها الشاعر ويمتدحها، وبالتالي يؤدي إلى استجابة انفعالية نتيجة لطبيعة الموقف، مما يحدد سلوك الفرد بناءً على استجابته، وهذا يتفق مع دراسة حميد (2017) بعنوان الدلالة الاجتماعية للنكتة في المجتمع الجزائري حيث أثبتت نتائجها أن للنكتة وظيفة اجتماعية للتحكم في سلوك الآخرين بالسخرية وإزالة الخوف، وتحديد أنماط السلوك المقبول عبر النقد والسخريةوالكشفعنالعيوبالاجتماعية.

10. **دعم التقدم والتنمية:** عندما يدرك الشعب أثر النهضة والتقدم في رفع مستوى المعيشة لديهم يعزز ذلك الشعور بالانتماء الوطني مما يحقق التنمية الشاملة ويدعم استقرار الوطن وتطوره، ويسهم في محافظة المواطنين على الممتلكات العامة والدفاع عن مصلحة الوطن، كما يضمن دعمهم وولائهم للحكومة، ومن الواضح في الشيلات أنها تبرز مآثر التقدم وأنها سبيل للرفعة والعلو (عمار يا داري عمار طفرة ونهضة وازدهار) (هذا السعودي فوق) ولذا تؤيد خطط التنمية (الشعب يدعم رؤيتك).

الحادي عشر: أهم النتائج

- الشيلات الوطنية الأكثر تداولاً حيث تجاوزت بعض مشاهداتها 100 مليون مشاهدة.
- تتكرر في الشيلات الوطنية مضامين الاعتزاز بجميع صوره الاعتزاز بالوطن / الاعتزاز بالمواطن / الاعتزاز بالحكومة / الاعتزاز بالدين) مما يعزز شرف الانتماء للوطن.
- أكدت الشيلات الوطنية على مضامين التدين لما للدين من أهمية ودور في حماية النظام الاجتماعي واعتباره قوة مؤثرة في تثبيت الالتزامالأخلاقيوتحقيقالضبطالاجتماعي.
- تعتبر قيمة حب الوطن من أسمى القيم التي يحملها الشعب السعودي ووجودها ضرورة لديمومة الاستقرار وتحقيق التوازن في المجتمع.
- أكدت الشيلات على مضمون التضحية من أجل الوطن ذلك بأنه قيمة عظيمة تقتضي أن يقدم الفرد كل ما يملك في سبيل الحفاظ على وطنه.
- تتكرر في كلمات الشيلات مفاهيم النبذ والاستهجان حيث يمارس ضد من يخرج على القيم الاجتماعية ، وإثارة الفتن تعد مخالفة لقيم ما يسمى في علم الاجتماع «بالضبط المقنع» حيث تقنع الفرد بالالتزام بقيم الجماعة بناءً على انتمائه لجماعته، ويمارس التطبيع خلال عملية التنشئة منذ الصغر، ويكون الجزاء الاجتماعي على مخالفة هذا

النوع من الضبط الاجتماعي جزاء معنويًّا بالنبذ والاستهجان.

- معاني الشيلات الوطنية تنبثق من عادات وتقاليد المجتمع المحلي.

الثاني عشر: التوصيات العملية:

- ضرورة الاهتمام بالشيلات الوطنية فهي تعزز الروابط بين أفراد المجتمع وذلك عبر وسائل الإعلام المختلفة وشبكات التواصل الاجتماعي.
- تسجيل الشيلات تحت مظلة رسمية.
- وجوب مرور الشيلات على رقابة حكومية لتدقيق المحتوى.
- دعم الشيلات الموجهة للوطن وتوجيه محتواها لما يخدم مصلحة الوطن.
- التوصيات العلمية (أهم المقترحات):
- إجراء المزيد من الدراسات والبحوث العلمية حول أهمية الشيلات في المجتمع مثل:
- دراسة عن دور الشيلات في تعزيز الأمن الفكري.
- دراسة عن تأثير الشيلات على سلوك أفراد المجتمع.

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

ابن الرومي، علي بن العباس بن جريح. (1420 هـ). المجموعة الكاملة ، تحقيق: عمر فاروق الطباع، مج2. ط1. بيروت(لبنان): دار الأرقم بن أبي الأرقم.

بومنجل، عبدالملك.(2010 م). في الشعر ونقده. عمان(الأردن): عالم الكتب الحديث.

تربش، عز الدين.(2016 م) . الدلالات الثقافية للموسيقى الفلكلورية: فرقة العرفة بمنطقة مسيردة أنموذجا. الجزائر: جامعة الجلفة.

حامد، نجلاء عادل .(2011 م) . المضامين الأخلاقية للحكاية الشعبية الموصلية: دراسة اجتماعية تحليلية. العراق: جامعة بغداد

حميد، قرليفة (2017 م). الدلالة الاجتماعية للنكتة في المجتمع الجزائري. الجزائر. رسالة دكتوراه غير منشورة،كليةالعلومالاجتماعية:جامعةالجزائر.

الخطيب، سلوى عبد الحميد. (2016). مناهج البحث الاجتماعي ودليل الطالب في كتابة الرسائل العلمية. الرياض: الشفري للنشر.

الدليمي، عبد الرزاق محمد .(2016 م) . نظريات الاتصال في القرن الحادي والعشرين. عمان: دار اليازوري.

الرياني، علي محمد. (2016). التخلخل القيمي وعلاقته بانتشار بعض المظاهر والسلوكيات لدى الشباب الليبي. مجلة كلية الآداب، جامعة مصراته (ليبيا)، 7، 91-113.

الشقير، عبد الرحمن. (2019 م). الشيلات لون فني شعبيمستحدث.صحيفةالاقتصادية(29مارس).

الصباغ، مرسي .(2000 م) . دراسات في الثقافة الشعبية. الإسكندرية: دار الوفاء الدنيا الطباعة والنشر.

الصويان، سعد عبدالله . (2000 م). الشعر النبطي وجذوره الفصيحة: دراسة تاريخية لغوية مقارنة. الرياض: مكتبة الملك فهد.

الطهطاوي، س. أ. (1986). القيم التربوية في القصص القرآني. اسيوط(مصر):. جامعة أسيوط.

عبيدات ، ذوقان وعبد الحق ،كايد و عدس ،عبدالرحمن. (2016م). البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه. عمان: دار الفكر.

عرب، حسين .(1338 هـ). المجموعة الكاملة. مج1. مكة المكرمة: شركة مكة للطباعة والنشر.

العقيلي، محمد بن أحمد .(1972 م). الأدب الشعبي في الجنوب. الرياض: دار اليمامة للنشر.
العمري، عبدالله بن محمد .(2018 م) . تعزيز الشعر الشعبي للقيم الاجتماعية في المجتمعات الخليجية. رسالة ماجستير غير منشورة. الرياض: جامعة الملك سعود.
الغرابي، فلاح جابر. (2009 م). وسائل الاتصال الحديثة ودورها في إحداث التغير الاجتماعي. مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية. 8(2) ، 180-220.
الغريب، عبد العزيز .(2014 م). نظريات علم الاجتماع. ط2.الرياض: دار الزهراء.
الغريب، عبد العزيز. (2016 م). التغير الاجتماعي والثقافي. الرياض: دار الزهراء.
فزاري، أمينة .(2011 م) . مناهج دراسات الأدب الشعبي. القاهرة : دار الكتاب الحديث.
قنديلجي، عامر والسامرائي، ايمان .(2009 م) .البحث العلمي الكمي والنوعي. عمان: دار اليازوري.
محمد، أفراح و حميد، سعد .(2014 م) .الهابيتوس وأشكال رأس المال في فكر بيير بورديو. مجلة الأستاذ، 2 (210)، 419-438.
مصطفى، فاروق احمد .(2008 م). الأنثروبولوجيا ودراسة التراث الشعبي الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم .(1990 م). الخطة الشاملة للثقافة العربية. تونس: إدارة الثقافة.
ناصر، علاء معين .(2018 م). الأغنية الشعبية بين الانفعال والتعبير الذاتي. المجلة الأردنية للفنون، 11(2).
نفوسي، لمياء مرتاض .(2013 م). دور الشعر الملحون في التنمية الثقافية المحلية، رسالة دكتوراة غير منشورة. الجزائر: جامعة وهران.
نوري، محمد عثمان .(2011 م). تصميم البحوث في العلوم الاجتماعية والسلوكية، الجزء الأول، ط 2 . جدة: خوارزم العلمية للنشر.
هندي، عثمان وعبد الله، نادية. (1424 هـ). المدخل إلى علم الاجتماع. الرياض: مكتبة الرشد.
والاس، رث، ألسون، وولف. (2012 م). النظرية المعاصرة في علم الاجتماع تمدد آفاق النظرية الكلاسيكية ، ترجمة: محمد الحوراني. عمان: دار مجدلاوي للنشر.
الحازمي، فوزي خلف.(2015م). الشيلات وفنونها. موقع http://www.arartimes.com/articles-action-show-id-144.htm . تم الاسترجاع بتاريخ 30/ 1/ 2015 م.
الشهراني، سلطان سعيد.(1438هـ) . الشيلات. موقع https://ar.wikipedia.org/

ثانياً/ المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Al Rayani, Ali Mohammed. (2016). Disruption of values and its relationship to the prevalence of some aspects and behaviors among Libyan youth. Journal of the Faculty of Arts, University of Misurata (Libya), 7, 91-113.
Al-Aqili, Muhammad bin Ahmed. (1972). Popular Literature in the South. Riyadh: Dar Al-Yamamah for Publishing.
Al-Dulaimi, Abdul Razzaq Muhammad. (2016). Communication theories in the twenty-first century. Amman: Dar Al Yazouri.
Al-Gharib, Abdel Aziz. (2014). Sociological theories. 2nd Edition, Riyadh: Dar Al Zahraa
Al-Gharib, Abdul Aziz. (2016). Social and cultural change. Riyadh: Dar Al-Zahraa
Al-ghorabi, Falah Jaber. (2009). Modern mass communications and its role if social change (in Arabic). Alqadesia Journal of Arts and educational sciences. 8(2), 180-220
Al-Khatib, Salwa Abdel-Hamid. (2016). Social Research Methods and Student's Guide to Writing Theses. Riyadh: Al Shifri Publishing
Al-Omari, Abdullah bin Mohammed (2018). Promoting popular poetry for social values in Gulf societies. A magister message that is not published. Riyadh: King Saud University
Al-Sabbagh, Morsi. (2000). Studies in popular culture. Alexandria: Dar Al-Wafaa Al-Dunya, printing and publishing
Al-Shukair, Abdel-Rahman. (2019). Sheela is a new popular art color. Al-Eqtisadiah newspaper (March 29).

Al-Suwaiyan, Saad Abdullah. (2000). Nabati Poetry and its Eloquent Roots: A Historical Comparative Linguistic Study. Riyadh: King Fahd Library

Al-Tahtawi, S. a. (1986). Educational values in the Quranic stories. Assiut (Egypt): Assiut University.

Arab Organization for Education, Culture and Science. (1990). The comprehensive plan for Arab culture. Tunisia: Department of Culture

Arabs, Hussein. (1338 AH). The full set. G 1. Makkah: Makkah Printing and Publishing Company.

Bo Mengal, Abdulmalik. (2020). In criticism of poetry (in Arabic). Jordan: Alam Al-Kotob.

Fazari, Amina (2011). Popular Literature Studies Curricula. Cairo: Modern Book House.

Hamed, Najlaa Adel. (2011). The moral implications of the Mosuli folk tales: socio-analytical study (in Arabic). Iraq: Baghdad university.

Hamid, Qurlifa (2017). The social significance of the joke in Algerian society. Algeria. Unpublished PhD thesis, Faculty of Social Sciences: University of Algiers

Hindi, Othman and Abdullah, Nadia (1424 AH). Introduction to Sociology. Riyadh: Al-Rushd Library.

Ibn Al-Romi, Ali bin Al-Arbas Bin Jarih. (1420H). the complete collection(in Arabic).edited by Omar Farouq Al-Tabaa. 1st ed. Beirut(lebanon): Dar Ibn Aby Al-Arqam.

Kandilji, Amer and Al-Samarrai, Iman (2009). Quantitative and qualitative scientific research. Amman: Dar Al-Yazuri

Muhammad, Afrah and Hamid, Saad. (2014). Habitus and the Forms of Capital in the Thought of Pierre Bourdieu. Al-Ustad Journal, 2 (210), 419-438.

Mustafa, Farouk Ahmed (2008). Anthropology and the Study of Folklore Alexandria: Dar Almaerifat University.

Nafousi, Lamia Mortada (2013). The Role of Malhoun Poetry in Local Cultural Development, an unpublished PhD thesis. Algeria: Oran University

Nasser, Alaa Moein. (2018). The popular song between emotion and self-expression. The Jordanian Journal of Arts, 11(2).

Nouri, Muhammad Othman (2011). Research Design in the Social and Behavioral Sciences, Part I, 2nd Edition. Jeddah: Khwarizm Scientific Publishing

Obeidat, Thouqan, Abdel-Haq, Kayed, and Adass, Abdel-Rahman. (2016). Scientific research: concept, tools and methods. Amman: Dar Al-Fikr

Terbesh, Ezzeden. (2016). The cultural semantics or connotations of folklore music (in Arabic). Algeria: Al-jalafa university.

Wallace, Worth, Alson, Wolf. (2012). Contemporary theory in sociology extends the horizons of the classical theory, translated by: Muhammad Al-Hourani. Amman: Majdalawi Publishing House.

Al-Hazemi, Fawzi khalef. (2015). Al-shelat and its Arts (in Arabic). Available on rartimes.com/articles-action-show-id-144.html
Retrieved on:30/1/2015

Al-Shahrani, Sultan Saeed. (1438 AH). sheela.https://ar.wikipedia.org/wiki/%D8%B4%D9%8A%D9%843%D8%A9 Retrieved on 3/28/1438 AH.

الملكية الفكرية لتصميم العلامة التجارية في المملكة العربية السعودية

وسمية بنت محمد العشيوي (*)
جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

(قدم للنشر في 1441/12/25هـ، وقبل للنشر في 1443/2/18هـ)

ملخص البحث: هدف البحث إلى عرض دور الجهات والمنظمات الدولية والوطنية في المملكة العربية السعودية لحماية التصميم الجرافيكي المبتكر والحد من الغش التجاري، بعرض الأساليب الجرافيكية المتبعة في تقليد العلامات التجارية بغرض توضيح أهمية تعزيز وعي المصمم الجرافيكي بحقوق الملكية الفكرية الخاصة بالابتكارات تصميم العلامة التجارية. اتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي من خلال طرح الوثيقة السعودية لسياسات الملكية الفكرية؛ لعينة مادية تمثلها مختارات من علامات تجارية، وعينة بشرية قصدية من المصممين السعوديين، وغير السعوديين من المقمين في المملكة وفق خصائص العينة حسب الجنسية وعدد سنوات الخبرة، حيث مثل العينة (51) من السعوديون ما نسبته ٪81، في حين بلغ عدد المصممين غير السعوديين (12) ما نسبته ٪19، استعانت الباحثة بأداة المقابلة، وأداة الملاحظة، وأداة الاستبانة. وعرض البحث أدبيات ابتكار المصمم الجرافيكي للعلامة التجارية ودورها في دعم الإقتصاد وفق دور منظمات حماية العلامة التجارية المبتكرة والحد من الغش التجاري عبر دراسة تحليلية لأساليب التقليد في العلامات التجارية من خلال عرض نماذج لبعض القضايا المتعلقة بتقليد العلامة التجارية. اثبتت نتائج البحث أن درجة وعي المصممين متفاوتة بحسب دراية وإطلاع المصمم على قوانين حماية الملكية الفكرية، وأوصت بإعداد مقرر مستقل في الدراسة الجامعية لتخصص التصاميم والفنون يتناول تطبيقات القوانين المحلية والعالمية المتصلة بحقوق الملكية الفكرية.

الكلمات المفتاحية: الملكية الفكرية، العلامة التجارية، التصميم الجرافيكي، المصمم في السعودية، الهيئة السعودية للملكية الفكرية.

*****

Intellectual Property for Brand Design in Saudi Arabia

Wassmih Mohammed Al-Eshaiwi (*)
Princess Noura Bint Abdul Rahman University

(Received 15/8/2020, accepted 26/9/2021)

Abstract: This research aims to present the role of international and national entities and organizations in Saudi Arabia to protect innovative graphic design and reduce commercial fraud, by showcasing graphic methods used in the imitation of trademarks in order to clarify the importance of enhancing the graphic designer's awareness of the intellectual property rights of innovations and brand design.The research followed the descriptive analytical approach by putting forward the Saudi document for intellectual property policies; The researcher used the corresponding tool, the observation tool, and the resolution tool. The research presented the literature of the brand's graphic designer's innovation and its role in supporting the economy in accordance with the role of innovative brand protection organizations and reducing commercial fraud by examining the methods of imitation in brands by presenting examples of some issues related to brand tradition. The results of the research proved that the degree of awareness of designers varies according to the knowledge and knowledge of the designer on the laws of intellectual property protection, and recommended the preparation of an independent course in the university study specializing in design and the arts dealing with the applications of local and international laws related to intellectual property rights.

Keywords: Intellectual Property, Graphic Design, Brand, Designer in Saudi Arabia Saudi, Intellectual Property Authority.

(*) للمراسلة:

أستاذ التصميم الجرافيكي المشارك، قسم التصميم الجرافيكي والوسائط الرقمية، كلية التصاميم والفنون، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن صندوق البريد: 50158، الرمز البريدي: الرياض 11524 بالمملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Associate Professor of Graphic Design, Department of Graphic Design and Digital Media, College of Arts and Design, Princess Noura Bint Abdul Rahman University P.O. Box: 50158, Postal Code: Riyadh 11524, Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail: dr-wasm@windowslive.com

DOI: 10.12816/0061419

مقدمة:

تُسهم فنون الجرافيك في تعزيز العمليات الحيوية للتكنولوجيا الحديثة ممثلة في تطوير الإبداعات والاختراعات، في التعبير عن العلاقة بين المفاهيم والأشكال، عن طريق إنتاج رسومات تُسهم في تفسير المحتوى البصري واختصاره، ولا يأتي هذا الناتج إلا عندما يُكَوِّنُ المصمم عالمًا بالمتطلبات المعرفية والمهارية والفنية، وهو ما ترتكز عليه المفاهيم الإبتكارية لإنتاج العلامات التجارية.

ومع تلاحق الإبداعات الذهنية لتطبيقات مجال التصميم الجرافيكي. عرضت المنظمة العالمية للملكية الفكرية عن رؤيتها حول كل ما ينتجه ويبدعه العقل والذهن الإنساني، من الأفكار التي تتجسد في أشكال ملموسة؛ يمكن حمايتها وتتمثل في الإبداعات الفكرية والعقلية، والابتكارات مثل الاختراعات ووتصميم العلامات والرسوم والنماذج والتصميمات النوعية وحقوق المؤلفين (Gray, 2020).

هذا وتعمل الدول على سن القوانين والتشريعات لحماية وحفظ حقوق المصمم المبتكر من التقليد، فالتشريع هو المصدر المباشر والفعال لحماية هذا الحقوق، فحقوق الملكية الفكرية هي الحقوق المعنوية التي يتمتع بها المصمم الجرافيكي على نتاجه الفكري المبتكر. وقد يتدنى مستوى القيم لبعض ممارسي التصميم فيتم الاعتداء على هذا الابتكار الفكري بالتقليد لدوافع متنوعة؛ ففي عام (2008) تم توقيع أول اتفاقية تعاون ما بين جامعة الدول العربية وشركة (quote) للحماية العالمية للملكية الفكرية بالغرفة التجارية الصناعية بجدة لتنظيم المنتدى العربي لحماية المستهلك ومكافحة الغش التجاري والتقليد. فقد أوردت الدراسات الاقتصادية بأن عمليات التقليد وانتهاك العلامة التجارية على الصعيد الدولي والمحلي أدت إلى خسائر تتعدى مليارات الدولارات سنويا تمثل ما بين 7 إلى 10٪ من حجم التداول التجاري العالمي أي تقريبا 7.5مليار دولار؛ ويقدر في الدول العربية بـ 50 مليار دولار، وهو ما أكدته دراسة العيسى (2015) حيث تنشط عمليات التقليد في البلدان التي لا تطبق قوانين الملكية الفكرية، فلم تعد حالات فردية بل أصبحت عمليات منظمة تكبد الدول خسائر مادية قدرت بـ 30 مليار ريال نتيجة دخول سلع مغشوشة ومقلدة للسوق السعودية.

لذا ازدادت أهمية تأكيد وعي المصمم بعملية التصميم للعلامة التجارية بمعرفة قوانين حقوق الملكية الفكرية بما يكفل أداء يدفع إلى السمو في الممارسات المهنية؛ والتقليد راجع إلى افتقاده لقيَم تقوى الله والإخلاصِ والشعور بالمسؤوليّة، أو للجهل بقوانين حقوق الملكية الفكرية. «فالملكية الفكرية هي الملكية التي ترد على أشياء غير مادية من ناتج العقل والتفكير والابتكار فيما تسمى أخلاقيات المهنة» (الشدياق، 2017،

ص: 82)؛ وهي بذلك تحقق هدفين؛ يتمثل الهدف الأول في تقنين وتنظيم الحقوق المعنوية والاقتصادية للابتكارات والتصميمات بصفة عامة والمصمم الجرافيكي بصفة خاصة، كما تقرر حقوق الجمهور في التمتع والحصول على تلك الإبداعات. أما الهدف الثاني وراء ذلك فيتمثل في العمل على تنمية الإبداع وتطبيق نتائجه والتشجيع في التعامل العادل في ثمراته والتي تساهم بدورها في التنمية المستدامة للدولة على الصعيد الدولي.

هذا وقد ازداد الاهتمام محلياً ودولياً بالملكية الفكرية في العقود الأخيرة وخاصة بعد إنشاء منظمة التجارة العالمية (WTO) ووجود اتفاقية دولية تنظم المسائل التجارية من الملكية الفكرية «والتي تسمى اتفاقية (تريبس-TRIPS) وهي تحت مظلتها، وحقوق الملكية الفكرية تعمل على تحقيق التوازن بين مصلحتين متنافستين هما: من جانب تحافظ على حافز الإبداع وهنا اقتصاد المعرفة؛ ومن الجانب الآخر تضمن أن المعرفة طالما تبتكر تصبح متاحة على نطاق واسع فتضمن التنمية المستدامة» (علمي وكنعان، 2003، ص: 24).

هذا وقد أدى التطور التكنولوجي السريع وعالمية التجارة الدولية وبعد مفاوضات طالت انظمت المملكة العربية السعودية إلى منظمة التجارة العالمية عام 2005 في جنيف لتصبح المملكة العضو رقم (149)؛ مما أدى الى بناء آلية توفير الحماية للابتكارات والاختراعات الجديدة؛ «حيث ووجدت كل دولة حاجتها لنظام متطور وجيد لحماية الملكية الفكرية لها من أجل الرقابة الاقتصادية والاجتماعية وحماية ابتكار المبتكر المصمم وهذه حافز مشجع يدفع إلى الإبداع والابتكار في مختلف العلوم والفنون» (خلف، وقيطان، 2016، ص: 72). وتتمتع المملكة العربية السعودية بحركة نمو اقتصادي عالية جدا نتيجة لحركة التجارية النامية؛ ما جعل للمصمم الجرافيكي مساحة واسعة لابتكاره حيث توفر العملاء وبشكل فيه استمرارية ومع التوسع في التبادل التجاري. فمن ركائز قوة المملكة العربية السعودية في رؤية 2030 قدرات استثمارية ضخمة تسعى المملكة إلى أن تكون محركا للاقتصاد ومورداً إضافيا لبلادنا لها وهذا هو أحد عوامل النجاح. وللوقوف على طبيعة الملكية الفكرية لتصميم العلامة التجارية في المملكة العربية السعودية، وضعت الهيئة السعودية للملكية الفكرية وثيقة سياسات الملكية الفكرية الاسترشادية؛ التي تتناول «كل ما يأخذ شكلا مميزا من أسماء أو كلمات، أو إمضاءات أو رموز أو أرقام أو أختام أو رسوم أو صور أو عناصر تصويرية أو أشكال أو لون أو مجموعات ألوان أو مزيج من ذلك أو أية إشارة إذا كانت تستخدم أو يراد استخدامها في تمييز سلع أو خدمات منشأة ما عن سلع، أو

للدلالة على تأدية خدمة من الخدمات، أو على إجراء المراقبة أو الفحص للسلع أو الخدمات» (الوثيقة السعودية لسياسات الملكية الفكرية، 2019).

مشكلة البحث:

ويمتلك المصمم القدرة على الاستثمار بمواهبه وقدراته ومهاراته الفكرية حيث يتيح له ذلك بسهولة القدرات الاستثمارية الضخمة في المملكة العربية السعودية، من يعلن عنها أو يسوق لها غير المصمم، وهو الذي يبني هويتها من مخرجات إبداع العقل البشري والتي تشمل على سبيل المثال اختراعات، حق المؤلف، العلامات التجارية، حقوق النشر، الرسومات، التصاميم، النماذج، المواصفات، المفاهيم، العمليات، التقنيات، قواعد البيانات، الأسماء التجارية؛ عليه يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي من خلال السؤال الرئيس التالي:

ما مدى وعي المصمم الجرافيكي في السعودية بحماية حقوق الملكية الفكرية لتصميم العلامات التجارية كأحد مجالات الابتكار للمصمم الجرافيكي؟

تساؤلات البحث:

1. ما دور المنظمات والجهات الوطنية في حماية التصميم الجرافيكي المبتكر والحد من الغش التجاري؟
2. ما الأساليب الجرافيكية التي يتخذها المقلد في تقليد العلامات التجارية؟
3. ما مدى وعي المصمم الجرافيكي في السعودية بحقوق الملكية الفكرية لتصميم العلامة التجارية؟

فرض البحث:

يفترض البحث أن وعي المصمم الجرافيكي بقوانين الملكية الفكرية يدعم جهود دور المنظمات والجهات الوطنية في حماية التصميم الجرافيكي المُبتكر والحد من الغش التجاري في المملكة العربية السعودية.

أهدف البحث:

1. عرض دور المنظمات والجهات الوطنية في حماية التصميم الجرافيكي المبتكر والحد من الغش التجاري
2. توضيح الأساليب الجرافيكية التي يتخذها المقلد في تقليد العلامات التجارية.
3. قياس وعي المصمم الجرافيكي بحقوق الملكية الفكرية لتصميم العلامة التجارية.

أهمية البحث:

1. يسهم البحث في دعم مفهوم الاقتصاد المعرفي الخاص بدعم المصمم الجرافيكي وتحفيزه على الابتكار في تصميم العلامات التجارية،

وليقدم أفكار مبتكرة تتفق مع التطور التكنولوجي وفق حقوق الملكية الفكرية.

2. يؤكد البحث على أهمية الاستفادة من الموارد الاقتصادية الضخمة للإبداعات الفكرية والعقلية وهذه أحد ركائز رؤية المملكة 2030 بوعي للحقوق الملكية وتكون موجه للابتكار في التصميم.
3. يعرض البحث الأساليب الجرافيكية لتقليد علامات تجارية، مما يكشف عن طرق فيها تدليس للمستهلك. فيسهم بذلك من الرفع بوعيه.
4. يوضح البحث من خلال عرض قضايا أرشيفية لديوان المظالم، أن المملكة العربية السعودية من أكثر الدول حرصا على تطبيق القوانين الشرعية الدولية في مجال حقوق الملكية الفكرية للعلامة التجارية.
5. يبين البحث أهمية وعي المصمم بقوانين حماية الملكية الفكرية للحد من التقليد لتصميم العلامة التجارية.

منهجية البحث:

يتبع البحث الأسلوب الوصفي التحليلي في طرح الوثيقة السعودية لسياسات الملكية الفكرية التي تساعد على تعزيز وعي المصمم الجرافيكي بحقوق الملكية الفكرية لتصميم العلامة التجارية والحد من الغش التجاري.

كما يعرض التحليل النتائج كميا ونوعيا.

عينة البحث:

1. عينة مادية: تمثلها مختارات من علامات تجارية معروفة.
2. عينة بشرية: قصدية من المصممين السعوديين، وغير السعوديين من المقيمين في المملكة وفق الخصائص:

(أ) توزيع أفراد العينة حسب جنسيته، حيث مثل عدد المصممين 51 من السعوديون أي تشكل نسبتهم 81٪، من جملة المبحوثين، في حين بلغ عدد المصممين الغير سعوديين12 أي نسبة 19٪ من العينة. وتشكل نسبة العينة توزيع متوافق مع ما تسعى له الدراسة البحثية وذلك لأن البحث يريد معرفة وعي المصمم بالقوانين، من الممكن أن يكون مصمم العلامة غير سعودي ولكن لأنه في الغالب يبتكر لعملاء في السعودية فمن المهم ان يكون على دراية بقوانين حماية الملكية الفكرية للعلامة التجارية بالسعودية.

(ب) عدد السنوات الاحترافية لممارسة التصميم الجرافيكي من قبل عينة البحث حيث من الجيد أن أكثر من نصف العينة وعددهم 32 بنسبة 50.8٪ لهم أكثر من 7 سنوات؛ فعدد السنوات الأكثر يعطي ممارسة تصميمة أكثر، وتعطي فرصة أكثر للخبرة المعرفية والاطلاع في المجال القانوني. وعدد 21 من عينة البحث مارسوا التصميم ما بين 3-6 سنوات أي

بنسبة 44.3٪، والنسبة الأقل من في عدد العينة حيث يمثلوا 15.9٪ بعدد 10 فقط من المصممين لهم سنه الى سنتين يمارسوا التصميم الاحترافي.

أدوات البحث:

استعانت الباحثة بالأدوات البحثية التالية: أداة المقابلة، وأداة الاستبانة.

الإطار النظري للبحث:

ابتكار المصمم الجرافيكي للعلامة التجارية الأصيلة ودورها في دعم الإقتصاد:

يعتمد التصميم بصفة أساسية على ابتكار المصمم حيث يكون النجاح من خلال تحقيق الهدف في التصميم بتفرد. ولان البحث قائم على تصميم العلامة التجارية؛ سيتم تناول المادة العلمية بالناحية الإبداعية في التصميم الجرافيكي وخاصة تصميم العلامة التجارية؛ والإبداع لدى المصمم الجرافيكي يعني قدرته على إيجاد معنى جديد أو حلول جديدة لشكل العلامة التجارية وتميزها، أو إيجاد شكل فني مبتكر للعلامة.

وعند تصميم العلامة التجارية على المصمم تأكيد الابتكار في مخرجاته حتى يقدم الهوية المؤسسية بشكل مختلف يتم الرجوع لمحاور الهوية المؤسسية ليستقي المصمم منها الأفكار الأساسية للتصميم بحيث يعكس تلك الصورة الذهنية بشكل متوافق ومتسق مراعي أحد محددات ابتكاره التزامه قوانين الملكية الفكرية.

ويعد الولاء للعلامة التجارية بمثابة عقد تصديق دائم للجودة وتفضيل مستدام لدى بعض المستهليكين، وهذا مما يدفع بعض أصحاب الاعمال بتقليد العلامات التجارية ذات الشهرة للتأثير على المستهلكين وتضليلهم. لذلك من المهم ابتكار إشارة قوية للمنتجات بالاستثمار في ابتكار تصميم العلامة التجارية.

تقدم العلامة التجارية دوراً مهماً في استدامة ثقة جمهور المستهلكين للمنتج وضمان حقوقهم ضد أي تضليل أو تدليس حول مواصفات المنتج أو نوع الخدمة، وتعرف العلامة التجارية بأنها « العلامة التي يستخدمها التجار في تمييز المنتجات التي يقومون ببيعها بعد شرائها سواء من تاجر الجملة أو من المنتِج مباشرة بصرف النظر عن مصدر الإنتاج « (زايد، 2009، ص: 58). فقد حددت اتفاقية باريس تعريف العلامة التجارية بأنها « إشارة يمكن أن تشكل علامة تجارية بشرط أن تكون قادرة على تمييز السلع والخدمات مثل الأسماء المتخذة شكلاً مميزاً، أو الإمضاءات والكلمات والحروف والأرقام والرسوم والرموز والتصاوير والنقوش البارزة ومجموعة الألوان التي تتخذ شكلاً مميزاً» (تلاوي، 2003 ، ص: 55).

هذا ويلجأ بعض من يريدون الربح على حساب الآخرين إلى تقليد العلامات التجارية الشهيرة

كنوع من التضليل على المستهلكين، ويتم هذا التقليد من مصممين لرضا العميل، أو ربما لجهل منه بعدم مشروعية هذا الفعل أو لاعتباره ان هذا العمل اقتباس مشرع دون المطابقة تماما، وإتيان الفعل بالتزوير أي بالتطابق أو بالتقليد وهو التشابه مع تغير طفيف؛ فوجدت القوانين الدولية لتحريم هذا الفعل وفرض العقوبات على صاحب العلامة المقلدة. وأوضح موقع المنظمة العالمية للملكية الفكرية (WIPO)، وأكدته دراسة طالح (2016) لتعريف العلامة التجارية: بأنها إشارة تميز سلع أو خدمات شركة عن سلع أو خدمات سائر الشركات. وتُحمى العلامات التجارية بقوانين الملكية الفكرية» (ص:517).

ففي قاعدة البيانات العالمية لأدوات التوسيم تتيح الفرصة للاطلاع على أكثر 34٬430٬000 بيان مسجل مستقى من 35 مجموعة وطنية ودولية للكشف من قبل صاحب السلعة أو الخدمة عن علامة مماثلة لعلامته أو مطابقة لها. وتتميز المملكة العربية السعودية بقوة اقتصادية عالية حيث بلغت الصادرات وهي صادرات جميع السلع التي تم إنتاجها أو تصنيعها محليا بالكامل أو التي أجرى عليها عمليات صناعية غيرت من شكلها وقيمتها. وأحد المؤشرات في موقع الهيئة العامة للإحصاء يبين هذا المؤشر التجارة السلعية حيث بلغ حجمها (53٬880) ثمانية وثمانوَن مليارا وثالثة وخمسوَن مليوَن ريال(في شهر مايو 2019) ، كما ارتفعت قيمة الصادرات السلعية بالمقارنة مع الشهر السابق أبريل 2019 بمقدار (10,86) مليون ريال)مليار وستة وثمانوَن مليوَن ريال وبنسبة (1,2٪).

ولأن تقليد العلامة يعد غشاً تجارياً يكبد الدول الخسائر الكبرى، لذلك فقد وضح الموقع الإلكتروني للجمارك السعودية: أن 275 مليار ريال قيمة الواردات خلال النصف الأول من عام 2016م، و73 مليار قيمة الصادرات. فيما بلغت قيمة المواد المغشوشة والمقلدة التي تم ضبطها (568.312.610) مليون ريال، وبلغت عدد الوحدات المضبوطة من الغش التجاري والتقليد (33.2) مليون وحدة. من خلال الحماية القانونية التي توفرها أدوات نظام الملكية الفكرية؛ فنظام الملكية الاقتصادية ينص على حماية الاقتصاد واقتصاد العالم. ووفقاً لمنظمة التجارة العالمية، تمثل الخدمات أسرع القطاعات نمواً في الاقتصاد العالمي وتمثل ثلثي الناتج العالمي وثلث العمالة العالمية وما يقرب من 20٪ من التجارة العالمية.

ففي تقرير الكتاب السنوي للتنافسية العالمية، الصادر عن مركز التنافسية العالمي، وذلك رغم الظروف الاقتصادية الناتجة عن آثار جائحة كورونا. فحسب ما ورد في موقع وزارة التجارة والاستثمار؛ تقدمت السعودية من المرتبة 26 إلى المرتبة الـ24؛ فالمملكة الدولة الوحيدة التي

أحرزت تقدما استثنائيا على مستوى الشرق الأوسط والخليج. كما صنفت السعودية، بحسب مؤشرات التقرير، في المرتبة الثامنة من بين دول مجموعة العشرين G20، متفوقة على دول ذوات اقتصادات متقدمة في العالم مثل فرنسا، واليابان، وإيطاليا، والهند.

دور المنظمات الوطنية في حماية العلامة التجارية المبتكرة والحد من الغش التجاري:

ترجع أهمية العلامة التجارية إلى أنها قيمة من القيم التي تجتذب العملاء والمستهلكين وتعبر عن نشاط وفكر المصمم الجرافيكي على مر السنين حيث اكتسب المنتج خلالها ثقة المستهلكين في مميزات المنتج وتكونت لديه صورة محددة عن المنتج أو الخدمة، خاصة في ظل التطور السريع والتكنولوجيا الحديثة والنظرة الجديدة لعالمية التصميم والعمل بمبدأ الكل يصمم للكل. وجدت التشريعات والقوانين التنظيمية التي تحمي الحقوق، ووجدت مجهودات منظمة من بعض المنظمات يعرض البحث أدوارها وجهودها في حماية العلامة التجارية والعائد من ذلك في الحد من الغش التجاري، وازدهار الاقتصاد العالمي.

وفيما يلي سوف تتناول الباحثة الإجابة على سؤال البحث الاول؛ الذي ينص على دور المنظمات في حماية العلامة التجارية المبتكرة والحد من الغش التجاري. وذلك تحقيقا لمفهوم أن وعي المصمم الجرافيكي بقوانين الملكية الفكرية يدعم جهود دور المنظمات والجهات الوطنية في حماية التصميم الجرافيكي المُبتكر والحد من الغش التجاري في المملكة العربية السعودية. على الرغم من أن الاهتمام بحقوق الملكية الفكرية بدأ مع قيام الثورة الصناعية الأولى بأوروبا وانتشار التكنولوجيا، إلا أن قانون حقوق الملكية الفكرية للعلامة التجارية يعتبر من القوانين التي أُبرمت مؤخراً، حيث ترجع بداياته إلى القرن التاسع عشر وفي منتصفه صدر أول اعتراف قانوني فعلي في فرنسا بصدد العلامة التجارية عام 1857، ثم تلتها ألمانيا عام1874م، ثم بريطانيا عام 1875م، ثم أعقب ذلك تشريعات لمعظم دول العالم المهتمة بحقوق الملكية الفكرية للعلامة التجارية. إلا أنه يمكن القول إن معاهدة باريس لحماية الملكية الصناعية عام 1883م تعتبر الوثيقة العظمى التي يرتكز عليها قانون العلامة التجارية على المستوى الدولي والتي مازالت سارية المفعول، «كما أكدت المعاهدة على أسس اكتساب الحقوق في العلامة التجارية لعدد كبير من الدول المطالبين بتلك الحقوق في جميع أنحاء العالم، كما أنها مهدت الطريق أمام إبرام الاتفاقيات والمعاهدات الدولية في مجال العلامة التجارية» (الكواني، 1988، ص: 57) وفيما يلي توضيح لتلك الجهود:

جهـود المنظـمات والجهـات في مجـال حقـوق الملكيـة الفكريـة:

(1) المنظمــة العالميــة للملكيــة الفكريــة –WIPO World Intellectual Property Organization:

شكل رقم (1) شعار المنظمة العالمية للملكية الفكرية
عن: https: / /www.google.com.sa

- مقرهـا سـويسرا جنيـف ولهـا دور في الوقـوف على قاعــدة البيانات الدوليــة لمعلومــات العلامــات التجاريـة التـي تتعلـق بالطلبـات الدوليـة او التي لا تـزال قيـد الفحـص في المكتـب الـدولي.
- تشــمل حقــوق الملكيــة الفكريــة طبقــا للاتفــاق حقـوق الطبـع، والعلامـات التجاريـة، وبـراءات الإخـتراع، والعلامـات الجغرافيـة للسـلع، التـي تشـير إلى مـكان الصنـع والجـودة العاليـة للمنتج، والتصميــمات الصناعيــة. وتتعهــد الــدول الأعضــاء في منظمــة التجــارة العالميــة بتنفيــذ إجـراءات حمايـة الملكيـة الفكريـة مـن خـلال التشريعـات المحليـة وتطبيـق إجـراءات رادعـة ضــد مــن ينتهــك هــذه الحقــوق (العيتانــى، 2012).

ولحمايـة حقـوق الملكيـة الفكريـة للعلامـة التجاريـة؛ وضــع الكــواني (1988) إســلوبين جــاءت عــلى النحــو التــالي:

- حمايـة مدنيـة: وتسـتند الحمايـة المدنيـة للعلامـة التجاريـة إلى القواعـد العامـة في القانـون المـدني وتخـول لصاحبهـا الحـق في المطالبـة بالتعويـض إذا مـا وقـع اعتـداء عـلى علامتـه بـأي صـورة مـن الصـور.
- حمايـة جنائيـة: نظمـت المـادة (61) مـن اتفاقيـة تربـس (TRIPS) بمقتـضى أحـكام هـذه المـادة ألزمــت الاتفاقيــة الــدول الأعضــاء بتطبيــق الإجـراءات والعقوبـات الجنائيـة في مجـالات حقـوق الملكيـة الفكريـة بصفـة عامـة وفي مجـال العلامــة التجاريــة المســجلة بصفــة خاصــة إذا قلــدت تقليــداً عمديــاً.(ص 64).

هـذا وتحتفـظ «الويبـو» بقاعـدة البيانـات القانونيـة «ويبــو لكــس» (WIPO Lex) لتيســير حصــول الجمهــور إلى المعلومــات المتعلقــة بقوانــين الملكيــة الفكريــة وأنظمتهــا. وتبــذل الويبــو الجهــود لتوفــير نصـوص قانونيـة محدّثـة وملزمـة. وقاعـدة البيانـات عامــة في طبيعتهــا لا تهــدف إلى معالجــة قضايــا أو مشـاكل محـددة لفـرد أو كيـان بعينـه. ولا تتضمـن القاعـدة أيـة مشـورة قانونيـة أو توصيـة، ولا ينبغـي أن تُضمّـن أيّـاً منهـا ذلـك.

في قطـاع حقـوق الملكيـة الفكريـة: حيـث وضـح ممثـل المملكـة سـابقا في منظمـة التجـارة العالميـة

مساعد العشيوي (2010) أن أنظمة ولوائح حقوق الملكية الفكرية التي تم إعدادها لمتطلبات الانضمام تضمنت نصوصاً بعدم التزام المملكة بحماية ما يتعارض في تلك الحقوق مع أحكام الشريعة الإسلامية، ومن ذلك:

أ - عدم حماية المؤشرات الجغرافية للخمور والمشروبات الكحولية لأنها سلع محرمة.

ب - تم حذف الخمور والمشروبات الكحولية من قائمة تصنيف السلع والخدمات الملحقة بنظام رصد وتسجيل العلامات التجارية داخل المملكة العربية السعودية.

ج - نصت المادة الرابعة في نظام براءات الاختراع على عدم منح الحماية إذا كان الاستغلال التجاري مخالفاً للشريعة الإسلامية، وكذلك ورد في المادة الثانية من نظام العلامات التجارية.

(2) منظمة التجارة العالمية World Trade Organization (WTO):

شكل رقم (2) شعار منظمة التجارة العالمية

عن: https: / /www.google.com.sa

- منظمة التجارة العالمية(WTO): وشرح ممثل المملكة في منظمة التجارة العالمية عن ماهية المنظمة فذكر هي المنظم والمنفذ والمراقب الوحيد لأحكام والتزامات واتفاقيات التجارة الدولية.
- منظمة مستقلة وليست إحدى منظمات الأمم المتحدة، يحكمها أعضاؤها ومقرها الرئيسي في جنيف وليس لها فروع، وميزانيتها السنوية تتجاوز / 160/ مليون فرنك سويسري (حوالي 130 مليون دولار)، ويتم تمويلها من خلال اشتراكات الدول الأعضاء (العشيوي، 2010).
- تهدف المنظمة إلى تحرير التجارة الدولية بواسطة إيجاد نظام تجاري دولي متعدد الأطراف معتمد على قوى السوق (العرض والطلب)، ومعتمدة على مبادئ رئيسية.
- تغطي المنظمة بأحكامها واتفاقياتها ذات ثلاث محاور لها مجالات وأنشطة كثيرة ومتنوعة وهي:

1. تجارة السلع وعددها / 7177 / سلعة وتحكمها اتفاقية الـ (GATT94)؛
2. تجارة الخدمات وتشمل 12 قطاعاً رئيسيا و155 قطاعاً فرعيا وتحكمها اتفاقية الـ(GATS)؛
3. حقوق الملكية الفكرية المتصلة بالتجارة من خلال اتفاقية الـ (TRIPS)؛ ومتعلق بهذه

الحقوق أربع اتفاقيات رئيسية والاتفاق المتعلق بالجوانب التجارية لحقوق الملكية الفكرية. Agreement on Trade Related Aspects of Intellectual Property Rights, ((1944

تحتوي قوانين الملكية الفكرية على القوانين ذات الصلة، الأسماء التجارية، براءات الاختراع، البيانات الجغرافية بما فيها تسمية المنشأ، التصاميم الصناعية، العلامات التجارية، المعلومات غير المكشوف عنها (الأسرار التجارية)، الملكية الصناعية، المنافسة، تصاميم الدوائر المتكاملة، حق المؤلف وحقوق فناني الأداء ومنتجي التسجيلات الصوتية وهيئات الإذاعة؛ والحقوق المجاورة، حماية الأصناف النباتية، مواضيع أخرى، نقل التكنولوجيا، نماذج المنفعة؛ كما يحدد اتفاق تريبس كذلك إجراءات التنفيذ وإجراءات تسوية المنازعات، وطرق التحكيم؛ وتحمي المادة 6 في (ثالثا) من اتفاقية باريس أعلام وشعارات الدول الأطراف في اتفاقية باريس، وأسماء شعارات المنظمات الحكومية الدولية (IGOs) ضد التسجيل غير المصرح به واستخدام العلامات التجارية.

(3) مكتب الولايات المتحدة للبراءات والعلامات التجارية (USPTO) The United States Patent and Trademark Office:

هي الوكالة الاتحادية لمنح الولايات المتحدة براءات الاختراع وتسجيل العلامات التجارية، تقدم استشارات لرئيس الولايات المتحدة، ووزير التجارة، والوكالات الحكومية الأميركية عن الملكية الفكرية (IP) السياسة والحماية، تؤمن أحكام حماية الملكية الفكرية الفعالة للمبدعين ورواد الأعمال، كما توفر التدريب والتعليم، وبرامج بناء القدرات تهدف إلى تشجيع تطوير أنظمة قوية في إنفاذ حقوق الملكية الفكرية.

(4) منظمة التعاون الإسلامي: Organization of Islamic Cooperation

من أهم القواعد الاساسية في الرؤية الاسلامية إلى حقوق الإنسان سواء كانت حقوق مادية أم فكرية، أن تقرير الحقوق مصدره الخالق سبحانه «(لقد أرسلنا رسلنا بالبينات وأنزلنا معهم الكتاب والميزان ليقوم الناس بالقسط)» سورة الحديد آية 25 (1) وجعل ميزان الحق والواجب منصوبا من قبل العدالة الإلهية حيث يعطي تقرير الحق والواجب عمقا عقيديا، فيطالب الفرد بحقه في إصرار وثبات، لأنه من امر الله الذي لا يفرط فيه إلا كان من ظالمي نفسه. (مراد، 2002)، وتمثل العلامة التجارية حقا مالياً محترما شرعا ونظاما يعطي صاحبه الحق في حمايته والرعاية من الاعتداء عليها بكل سبل الاعتداء وفقاً لقرار المجمع الفقهي الاسلامي رقم (43 (5/ 5))، ولحديث المصطفى عليه الصلاة والسلام «من سبق إلى ما لم يسبق إليه مسلم فهو أحق به»

فنصوص وقواعد الشريعة قررت الاسبقية وأنها معتبرة شرعاً ومنها القاعدة الفقهية:

كما أن مجلس مجمع الفقه الإسلامي الدولي المنعقد في مؤتمره الخامس بالكويت من ١-٦ جماد الأولى 1409 الموافق 10-15 (ديسمبر) 1988، بعد اطلاعه على البحوث في موضوع الحقوق المعنوية، قرر:

أولا: الاسم التجاري، والعنوان التجاري، والعلامة التجارية، والتأليف والاختراع، هي حقوق خاصة لأصحابها، أصبح لها في العرف قيمة مالية. وهذه الحقوق يعتد بها شرعا، فلا يجوز الاعتداء عليها.

ثانيا: يجوز التصرف في الاسم التجاري او العنوان التجاري، او العلامة التجارية ونقل أي منها بعوض مالي، إذا انتفى الغرر والتدليس والغش، باعتبار أن ذلك أصبح حقا ماليا.

ثالثا: حقوق التأليف والاختراع أو الابتكار مصونه شرعا، ولأصحابها حق التصرف فيها، ولا يجوز الاعتداء عليها.

حقوق الملكية الفكرية في المملكة العربية السعودية:

هناك لجنة دائمة لحقوق الملكية الفكرية في المملكة من الجهات ذوات العلاقة برئاسة وزارة التجارة والصناعة وتسمى الهيئة السعودية للملكية الفكرية حيث انها أحد مبادرات منظومة التجارة والاستثمار ضمن برنامج التحول الوطني 2020، حيث وضعت الترتيبات التنظيمية لتحقيق أهدافها بما يضمن توحيد حقوق الملكية الفكرية في المملكة. وتوجد مساعي لتمكين المؤسسات البحثية العامة والمؤسسات الأكاديمية والمنشآت الصغيرة والمتوسطة للتعامل مع قضايا رئيسية في الملكية الفكرية كحقوق الاستخدام والإفصاح والإدارة والتسويق وتجنب حدوث التعديات على حقوق الآخرين؛ وذلك بإصدار دليل سياسات الملكية الفكرية كوثيقة استرشادية.

ووضح العشيوي (2005، ص: 34) ممثل المملكة سابقا في منظمة التجارة العالمية بأن هدف السياسة في مجال الملكية الفكرية يتلخص في تقديم حماية فعالة وكافية لفئات الملكية الفكرية بالتوافق مع احكام اتفاقية الجوانب المتعلقة بالتجارة (تريبس)؛ والمملكة عضو في عدد من اتفاقيات الملكية الفكرية بما في ذلك:

- اتفاقية إنشاء المنظمة العالمية للملكية الفكرية.
- اتفاقية بيرن حماية المصنفات الأدبية والفنية.
- اتفاقية باريس بشأن حماية الملكية الصناعية.
- الاتفاقية العربية الإقليمية بشأن حقوق المؤلف والحقوق ذات العلاقة.
- نظام تسجيل براءات اختراع دول مجلس التعاون لدول التعاون لدول الخليج العربية.
- الهيئة السعودية للملكية الفكرية.
- وتوجد عدة قوانين في السعودية (عدد نصوصها 34) ونصوص اللوائح التنفيذية (عددها 15)؛ منها:

- نظام العلامات التجارية (الصادر بموجب المرسوم الملكي رقم م/ 51 في (2016)
- نظام براءات الاختراع والتصميمات التخطيطية (الصادر بموجب المرسوم الملكي رقم م/ 27 في (2004)
- نظام حماية حقوق المؤلف (الصادر بموجب المرسوم الملكي رقم م/ 41 في (2003)
- نظام العلامات التجارية (الصادر بموجب المرسوم الملكي رقم م/ 21 في (2002)
- نظام الأسماء التجارية (الصادر بالمرسوم الملكي رقم 15/ م في (2000)

حقوق الملكية الفكرية بوزارة التجارة والاستثمار:

ولأن الدراسة الحالية تركز على العلامة التجارية ستوضح القانون الخاص بها، والمخول بتطبيقه وزارة التجارة والاستثمار؛ حيث يشتمل قانون العلامات التجارية «القانون» على 10 أبواب و58 مادة؛ ينص الباب الأول (المواد 1-2) على الأحكام العامة، والباب الثاني (المواد 3-19) على إجراءات تسجيل العلامات التجارية وشهرها، والباب الثالث (المواد 20-22) على أثر تسجيل العلامات التجارية، والباب الرابع (المواد 23-28) على تجديد العلامة التجارية وشطبها، والباب الخامس (المواد 29-32) على نقل ملكية العلامة التجارية ورهنها والحجز عليها، الباب السادس (المواد 33-37) على تراخيص استخدام العلامة التجارية، والباب السابع (المواد 38 - 40) على العلامات التجارية الجماعية ، والباب الثامن (المواد 41-42) على الرسوم، والباب التاسع (المواد 43-54) على الجرائم والعقوبات والباب العاشر (المواد 55-58) على الأحكام.

كما أن القانون السعودية تحمي نظام العلامات التجارية أي علامة شهيرة حتى ولو لم تكن مسجلة في المملكة العربية السعودية، حيث لو كانت العلامة المعتدى عليها قد سبق تسجيلا في أي بلد عضو باتفاقية باريس والتي وقعت عليه السعودية فأنه وفقاً للمادة السادسة فيها (يقبل ايداع كل علامة تجارية أو صناعية مسجله طبقا للقانون في دولة المنشأ كما يتم حمايتها بالحالة التي عليها في الدول الاخرى « الاتحاد») الأمر الذي يلزم معه الامتناع عن تسجيل علامة سبق تسجيلها للغير في أي من الدول الاعضاء.

وهكذا يوضح النظام السعودي المنطلق من التشريع الإسلامي محققا لغايات الشريعة التي تنهي التغرير والنهي عما يوقع اللبس بين الناس ودفع الضرر وسد كل ذريعة إلى الفساد؛ وان لا يزيد أحد على حساب أحد.

فأي غش أو بيانات كاذبة، يختص ديوان المظالم بالفصل في طلبات شطب التسجيل، كما إن للشركة أن تستند إلى نص الفقرة (2) من المادة (7) من نظام العلامات التجارية الموحد الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/ 51) وتاريخ: 26/ 7/ 1435هـ و الساري

العمل به؛ وتحمى العلامة التجارية أصحابها الذين سجلت باسمهم لدى الجهة الرسمية في الدولة، وينص النظام على «حصر تسجيل علامات تجارية ذات أسماء من شأنها أن تحدث لبسا يتعلق بمصدر المنتجات أو الخدمات وتضلل الجمهور، كما يجوز للأفراد أو الشركات معارضة تسجيل علامة تجارية إذا كانت العلامة متشابهة للعلامة التجارية التي لدى الفرد أو الشركة المعارضة، ووسائل التظلم متاحة في النظام» (الحسين، 2006 ، ص: 253)

حقوق الملكية الفكرية بديوان المظالم في المملكة العربية السعودية:

فيما يلي يتم تبيان ما يتميز به القانون السعودي من خصوصية من خلال عرض لبعض القضايا التي تم الحصول على الأذن بعرضها بعد التواصل مع رئيس محكمة الاستئناف الإدارية بالرياض في ديوان المظالم، وذلك لأن المحكمة جهة اختصاص للأسباب التالية:

1. مكانيا: بنظرها طبقا للمادة: (الثانية) من نظام المرافعات أمام ديوان المظالم الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/ 3) بتاريخ 22/ 1/ 1435.
2. **نوعيا:** وفقا لقرار معالي رئيس مجلس القضاء الإداري رقم: (44) لعام 1426 المنظم للدوائر واختصاصاتها.
3. **من الناحية الشكلية:** أن نظام العلامات التجارية الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/ 21) وتاريخ 28/ 5/ 1423هـ نص في المادة الثالثة عشرة على أنه «... إذا صدر قرار الوزير برفض التظلم كان لصاحب الشأن حق الطعن فيه أمام ديوان المظالم خلال ثلاثين يوما من تاريخ إبلاغه به».

القضية (1): في يوم الاثنين 9/ 3/ 1439 تم الحكم على القضية 6/ ق المقامة من أحد شركة الشوكولاتة بالسعودية ضد/ وزارة التجارة والاستثمار للطعن في القرار الصادر من المدعى عليها برفض تسجيل العلامة التجارية « KISSES « ومعناها « القبلة» لكونها مخلة بالآداب العامة، وحكمت المحكمة بتأييد الحكم في القضية ورفض الدعوى المقامة من الشركة ضد وزارة التجارة والاستثمار.

القضية (2): في يوم الخميس ٢٢ / ١/ ١٤٣٩ هـ تم الحكم في القضية رقم ٥٢٦٨ / ق المقامة من أحد الشركات في السعودية ضد وزارة التجارة والاستثمار للطعن في قرار قبول طلب تسجيل العلامة التجارية «YOURS LONDON» لورود اسم مدينة لندن ضمن العلامة المطلوب تسجيلها وهو الاسم الجغرافي لمدينة معروفة مما يوقع المستهلك في لبس فيما يتعلق بمصدر تلك المنتجات التي تحملها العلامة حيث يتوهم المستهلك أن ذلك المنتج اصلي؛ الأمر الذي يخالف ما نصت عليه فقرات نظام العلامات التجارية، وحكمت المحكمة بإلغاء قرار وزارة التجارة والاستثمار قبول طلب تسجيل العلامة التجارية محل الدعوى.

الأساليب التي يتخذها المقلد في تقليد العلامات التجارية:

وللإجابة على التساؤل الثاني في البحث (ما الأساليب الجرافيكية التي يتخذها المقلد في تقليد العلامات التجارية؟)، قامت الباحثة بعدد من الإجراءات:

زيارة ميدانية لعدد من المواقع التجارية لمحلات بيع السلع للوقف على بعض البضائع المقلدة إلا أنه أصبح الأمر صعبًا حيث إن الجهود الرائعة لوزارة التجارة حدت بشكل كبير من وجود بضائع مقلدة؛ ونظرا لتعدد السلع رأت الباحثة ان تقتصر على أحد أنواعها والذي تظهر فيه أساليب عديدة للتقليد وهي العطور؛ قامت الباحثة بالتصوير لتلك العلامات وهي موجودة على تغليف العبوات والتي يظهر فيها التقليد الى حد التطابق في بعضها، ولأن الدراسة تقتصر على العلامة تم تناولها فقط بالعرض والتحليل دون التغليف. وهي ذات شهرة عالمية وتم تقليدها بعدد من الأساليب. فيما يلي عرض النتائج من خلال محورين:

المحور الأول: دراسة تحليلية لأساليب التقليد في العلامات التجارية:

للوقوف على مفهوم تقليد العلامات التجارية وفق رؤية البحث الحالي؛ يجب الإشارة إلى أنه فرضت الحماية القانونية اللازمة للعلامة التجارية لمكافحة أنواع التعدي عليها، حيث إن العديد منها ذو شهرة عالمية وأصبحت راسخة في أذهان المستهلكين نظرا لتمتعها بمواصفات معينة، وهو ما جعلها عرضة للتزوير والتقليد، خاصة في مجال المنتجات الاستهلاكية.

وتعبر العلامة التجارية من أهم عناصر الملكية الصناعية والتجارية وامتدت إلى الخدمات المقدمة في كافة المجالات ثم انتقل نطاقها ليشمل التجارة الإلكترونية التي أصبحت من ركائز التجارة المعاصرة. ونظرا لما تؤديه العلامة التجارية من دور في تحقيق النمو الاقتصادي فقد أدى ذلك إلى تعدد أشكال التعدي عليها، ومن ذلك تقليد العلامة التجارية. (طالح، 2016).

فأسلوب التقليد هو تطابق تام في الشكل بين العلامتين والمسافات والفراغات متطابقة بين العلامتين اختلاف طفيف في بناء الشكل الهندسي الذي يعلو الكلمة ودخول اللون الرمادي. كما مبين في شكل رقم (3).

شكل رقم (3)

يمثل الإختلاف في تقليد الشكل الظاهري للمنتج

1. في شكل رقم 1 B علامة تجارية الأصل للعطر « بيربري» باريس، استخدم المقلد الاساليب الجرافيكية التالية:

- كلمه فيها بعض الحروف المشتركة لها نفس الإيقاع الصوتي» بلوشيري» حيث تطابق أربع الاحرف الأخيرة وأول حرفين بين الكلمتين. شكل رقم 1 A.
- من الناحية البصرية استخدم نفس نوع الخط وبالتالي الإيقاع البنائي واحد.
- المسافات والفراغات متطابقة بين العلامتين من حيث مكان الكتابة مساحة الخلفية لهما محصورات في مستطيل له ذات الابعاد.
- من ناحية الألوان تم تقليدها بتطابق عالي.
- للعلامة المقلدة رموز تختلف عن المسافات والفراغات المتطابقة بين العلامتين من حيث مكان الكتابة وعلاقتها بمساحة الخلفية للتصميم.

-يوجه الشكل المقلد

2. في شكل رقم 2A علامة تجارية لعطر (212 VIP) واتخذ المقلد أسلوب يعتمد على:

- التطابق شبه التام ففي شكل 2B تتضح العلامة المقلدة (2.2 VIP) بحذف الرقم الذي في المنتصف ووضع في مكان الرقم المحذوف نقطة وتعد فاصلة بين الرقمين.
- من الناحية الشكلية استخدم نفس البناء التركيبي وله ذات الابعاد.
- من المؤكد أن في ذلك خداع على المستهلك وأكده شكل العبوة والتغليف المطابق للأصل.
- استخدم نفس اللون للعلامة الاصلية.

3. ويظهر أكثر من أسلوب لتقليد العلامة الاصلية لعطر (VIVA LA JUCY) في شكل 3B والذي حاول المقلد ان يطابقها في شكل 3A معتمدا على:

- لون التايبوغرافي وخلفيته مطابقه للعلامة الأصلية.
- استبدال كلمة من بين كلمات الاسم كامل بكلمة أخرى؛ (viva بـ fancy)

المحور الثاني: دراسة القضايا المتعلقة بتقليد العلامة التجارية:

نصت الفقرة (ل) من المادة الثانية منه على أنه:» لا تعد ولا تسجل علامة تجارية الإشارات والشعارات والإعلام وغيرها الواردة بياناتها ... الإشارات المطابقة أو المشابهة علامات تجارية سبق إيداعها أو تسجيلها من قبل الآخرين على منتجات أو خدمات مطابقة أو مشابهة، وكذلك الإشارات التي ينشأ عن تسجيلها بالنسبة لبعض المنتجات أو الخدمات الحط من قيمة منتجات الآخرين أو خدماتهم» والمادة 21 من نظام العلامات قد نصت على انه « لمالك العلامة التجارية المسجلة الحق في رفع دعوى قضائية لطلب منع غيره من استعمالها او استعمال أي

إشارة أخرى مشابهة لها يكون من شأنها تظليل الجمهور بالنسبة للمنتجات أو الخدمات التي سجلت عنها العلامة، وكذلك بالنسبة للمنتجات أو الخدامات المماثلة». وفيما يلي امثلة تطبيقية لبعض قضايا تقليد العلامة التجارية:

1. **القضية رقم 4976 / ق لعام 1438هـ**

- المقامة من شركة تجارية (كمال عثمان جمجوم) ضد وزارة التجارة والاستثمار
- في يوم الخميس 22 / 1/ 1439 هـ الموافق 12/ 10/ 2017م عقدت محكمة الاستئناف بمنطقة الرياض - يتبع لديوان المظالم - جلسة للنظر في القضية المحدد رقمها أعلاه؛
- وأن وكيل الشركة المدعية تقدم بلائحة دعوة في مضمونها طلب إلغاء قرار المدعي عليها قبول تسجيل العلامة التجارية المكونة من رسم (حصان واثب يمتطي فارس وأسفلها كلمتان فارس نجد) بحروف عربية فئة (25) لصالح أحد الشركات.
- سبب الطعن على القرار محل الدعوة أن موكلته تمتلك العديد من التسجيلات نظامية سارية المفعول لعلامتها التجارية رسم (حصان يمتطي فارس) في حالتها المفردة وملحقاتها في المملكة العربية السعودية على منتجاتها الواقعة بالفئة (25)؛
- القرار جاء مخالفا لنظام العلامات التجارية، الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/ 12) (تم ذكر نص المادة أعلاه) وحيث أن العلامة المطلوب تسجيلها تشبه علامة المدعي المسجلة إلى حد التضليل فالعلامة المطلوب تسجيلها احتوت على رسم حصان واحتوت على كلمة فارس وهي ذات الكلمة المسجل علامة المدعي من ملحقات علامتها الرئيسية ولا يقلل من هذا التشابه استبدال كلمة «القمر» بكلمة «نجد» حيث أن هذا التعبير البسيط لا يكفي للتفرقة والتمييز بين العلامتين.
- وقد تبين أنه ديوان المظالم استقر على أن العلامة التجارية ينظر لها بمجموعها وليس لجزء من أجزائها، حيث إن رسم الحصان وعبارة فارس جزء من علامة طالب التسجيل فادعاء التشابه محل نظر، ولا يمكن للمستهلك العادي التفرقة بين العلامتين.
- بالمقارنة بين العلامة محل الدعوة فقد ثبت للدائرة أن العلامة محل الاعتراض تتشابه مع علامة المدعي ومسجل على نفس الفئة من المكون الرئيس وبالتالي يقع اللبس والخلط عند رؤية العلامة من أول وهلة وأما بقية العناصر اللي احتوت العلامة المطلوب تسجيلها فهي غير مؤثرة تأثيرا يغير من سمتها؛ وبالاستناد على بيان (المادة الحادية والعشرون) – تم ذكر نص المادة أعلاه- من نظام العلامة التجارية فإن الدائرة تنتهي إلى أن القرار محل الدعوة لا يتوافق مع النظام مما يجب بإلغائه.

- بعد دراستها والمداولة فيها أصدرت الحكم الآتي: إلغاء قرار وزارة التجارة والاستثمار قبول تسجيل العلامة التجارية المكونة من رسم (حصان يمتطي فارس وأسفلها كلمة فارس نجد) بحروف عربية المودعة برقم(1437026086) على الفئة (25) والله الموفق وصلى الله على محمد.
- أسلوب التقليد: مطابقة التفاصيل في الرمز وتغيير في اتجاه رأس الحصان وتبديل أحد الكلمات بدل القمر وضع نجد فأصبحت فارس نجد بدل فارس القمر.

2. القضية رقم 240 / ق لعام 1438

- المقامة من أحد شركات المجمعات السكنية ضد وزارة التجارة والاستثمار:
- في يوم الاثنين تقسيم 23/ 5/ 1438هـ، الموافق 20/ 2/ 2017 عقدت محكمة الاستئناف جلستها ودراستها والمداولة فيها أصدرت حكم بتأييد الحكم في القضية رقم 209 لعام 36 الصادرة عن الدائرة الإدارية الأولى في المحكمة برفض الدعوة المقامة من شركة ضد وزارة التجارة للأسباب التالي: استنادا لقرار على تشابه العلامة التجارية
- سبب الطعن على القرار محل الدعوة يقول المدعي: أن بالنظر الى علامة الشركتين يتبين مدى الاختلاف بين العلامتين وينف حدوث اللبس وأن العبرة عند تقدير التشابه بين العلامتين بالنظر إلى العلامة كوحدة متكاملة، دون التفاصيل!!، ونظام العلامة أشترط لعدم تسجيل العلامة المتشابه أن يتسبب في ذلك في ضرر لصاحب العلامة المسجلة وعلامة موكلته تختلف من العلامة سبب الرفض في نوع المنتج المسجل عليها العلامة فينتفي بذلك الضرر لصالح العلامة المسجلة.
- تقدم ممثل المدعى عليها مذكرة خلصت إلى أن العلامة سبب الرفض هي (انتارا) بحروف لاتينية (ANTARA) والعلامة محل طلب التسجيل تتشابه مع (انتارا) بحروف لاتينية (ANTARA). وصف العلامة المسجلة كلمة «انتارا « أسفلها «فاكيشن كلوب» بحروف لاتينية يعلوها رسم لأشكال هندسية لما يشبه الهرمين يتوسطها قبة وهرم صغير والعلامة باللونين البرتقالي والبني. وصف العلامة المراد تسجيلها كلمة «انتارا» بحروف لاتينية يعلوها رسم هندسي على شكل معين باللون البرتقالي رسم بداخله معين باللون الرمادي وداخله معينات صغيرة. شكل رقم (4)

ANTARA

شكل رقم (4)

يمثل التصميم الجرافيكي للعلامة التجارية انتارا

- ولما كانت المدعى عليها رفضت تسجيل العلامة التجارية – محل الدعوى-وذلك لتشابهها مع العلامة التجارية (انتارا) بحروف لاتينية مميزة وهي الكلمة الرئيسة المكونة للعلامة، والتشابه هو في النطق والحروف والفئة وأن زيادة بعض الاشكال الهندسية غير مؤثر في الفارق بين العلامتين وهذا التشابه يؤدي إلى تضليل المستهلكين والتمايز أمر منشود من وجود العلامات التجارية.
- بعد الدراسة والمداولة فيها أصدرت المحكمة الحكم الآتي: إن المدعى عليها وهي وزارة التجارة والاستثمار انتهت برفض تسجيل العلامة وذلك يوافق المادة الثانية من نظام العلامات التجارية فقرة (ل) مما تنتهي إلية المحكمة برفض الدعوى المقامة من الشركة ضد الوزارة للأسباب الموضحة أعلاه.

النتائج المستخلصة من دراسة القضايا ونماذج من العلامات المقلدة:

يستخدم مقلد العلامة التجارية عدة أساليب جرافيكية تم تصنيفها في ثلاثة جوانب كالتالي:

(1) من جانب الاسم: المقلد يأخذ اسم العلامة التجارية بتغيير طفيف بأساليب:

. إضافة حرف بحيث لا يغير نطق الكلمة.
. إنقاص حرف أو أكثر.
. حذف رقم أو استبداله بآخر.
. تغيير ترتيب بعض الحروف.
. كلمة فيها بعض الحروف المشتركة لها نفس الإيقاع الصوتي.

(2) من جانب الرموز والاشكال: ويظهر الأسلوب الجرافيكي لتقليد العلامة التجارية من خلال:

. يعتمد على نفس التركيب والبناء من ناحية الشكل.
. يطابق الألوان بذات الترتيب أو مع التغيير في ترتيبها.

(3) من جانب المدرك الكلي:

. استخدام المرادفات للكلمات.
. يضيف كلمة على الاسم الكلي.
. استبدال كلمة من بين كلمات الاسم كامل بكلمة أخرى.

أولاً: أسباب تدفع المصمم إلى الاقتباس من العلامات التجارية:

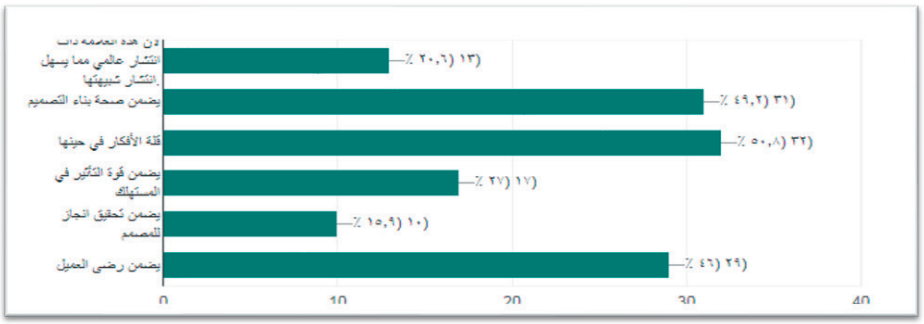
وبعد أن تم توضيح لأساليب التقليد للعلامات التجارية ترى الباحثة أهمية الوقوف على الأسباب الدافعة لذلك هي السعي لتضليل المستهلك والرفع من نسبة مبيعاته؛ فتم سؤال عينة البحث لتحديد أسباب تدفع المصمم للاقتباس من وجهة نظرهم؛ وحدد البحث 6 أسباب للمصمم أن يؤيد ما يراها وهي ما يلي: الأسباب التي تجعل المصمم (يقتبس) من أحد العلامات: وفق الجدول رقم (1) والشكل رقم (2).

(1) يضمن صحة بناء التصميم.
(2) لأن هذه العلامة المراد تقليدها ذات انتشار عالمي مما يسهل انتشار شبيهتها.
(3) قلة الأفكار في حينها.
(4) يضمن قوة التأثير في المستهلك.
(5) يضمن تحقيق انجاز للمصمم.
(6) يضمن رضى العميل.

جدول رقم (1)

أسباب تدفع المصمم إلى الاقتباس من العلامات التجارية.

أسباب تدفع المصمم إلى الاقتباس من العلامات التجارية.	التكرار	النسبة
لأن هذه العلامة ذات انتشار عالمي مما يسهل انتشار شبيهتها	13	%20.6
يضمن صحة بناء التصميم	31	%49.2
قلة الأفكار في حينها	32	%50.8
يضمن قوة التأثير في المستهلك	17	27%
يضمن تحقيق انجاز للمصمم	10	%15.9
يضمن رضى العميل	29	%46



شكال رقم (3)

سم بياني لعدد التكرارات لكل بُعد من أبعاد الأسباب التي تجعل المصمم يقتبس من الغير

يوضح الجدول رقم (1) والشكل البياني رقم (3) عدد التكرارات لكل بعد من أبعاد الأسباب التي تجعل المصمم يقتبس من غيره حيث إن:

- أعلى نسبة 50.1٪ أي بعدد 32 مصمم بينوا ان اقوى سبب للاقتباس قلة الأفكار في حين تنفيذ أحد المشاريع لذا يلجئ للاقتباس؛ ومهما كان سببه لا يدفعه ذلك للتقليد فقد يكون الاقتباس جزئي لتحقيق ابتكار، أو ربما يكون المصمم ذو مهارة في التنفيذ وغير قادر على تقديم أفكار مبتكرة، وفي هذه الحالة لن يسمى مصمم محترف كما يلزمه التدريب على طرق تنمية التفكير الإبداعي.
- رأى عينة البحث بعدد 31 بنسبة 49٪ أن المصمم يلجأ للاقتباس حتى يضمن بناء سليم لتصميمه، وذلك لأن العلامة التي نالت شهره ونجاح تستحق أن تقتبس لضمان بناء سليم للتصميم؛
- رضى العميل شيء جدا مهم فقد يكون طلبه

بأن يشابهه أحد العلامات التجارية وهذا السبب جاء في المرتبة الثالثة حيث اختاره 29 من عينة البحث بنسبة 46٪؛ لكن من الجيد أن يكون المصمم ذو الفكر المبتكر هو من يؤثر في قناعات العميل وتبيان العائد بحصوله على علامة مميزة توضح سياسته الفريدة.

- يرى 17 مصمم من عينة البحث أن سبب التقليد يرجع إلى العلامة التي تم تقليدها ذات تأثير قوي بما تحويه من رموز معينة على مستهلكين في منطقة معينة مما يجعل العلامة المقلدة لها تأخذ نفس قوة التأثير على مستهلكين آخرين في منطقة مختلفة. وأتاح ذلك سهولة الاطلاع والتواصل عالميا «السوشل ميديا» حيث أخذ هذا السبب المرتبة الرابعة بنسبة 27٪ من عينة البحث.
- جاء في المرتبة الخامسة باختيار 13 فقط من العينة أي بنسبة 20.6٪ أنه متى ما كانت العلامة المراد الاقتباس منها ذات انتشار عالمي وهذا سيجعل شبيهتها تأخذ انتشارا مثلها، لذا يعد هذا أحد أسباب الاقتباس؛
- السبب الأخير وهو بتقليده لعلامة أخرى يعد له منجز ناجح لنجاح ما قلده حيث يعتبر ذلك النجاح أحد إنجازاته طبعا هذا مفهوم خاطئ لأن الإنجاز الحقيقي يتم بالإضافة. اخذا هذا السبب اختيار من 10 فقط أي بنسبة 15.9٪ من المصممين عينة البحث.

رغم أنه من الجيد الاطلاع المستمر لتجارب الآخرين ليثري فكر المصمم ويتعرف على الثقافات والأساليب، ولتكوين تصور لما هو الأسلوب الاحدث ولممارسة تفكير ناقد، ولمعرفة الاتجاهات الفنية في البناء والتركيب، ولتحقيق تغذية بصرية مما يساعد على تقديم أفكار مبتكرة، مع التأكيد على تحقيق ابتكار في التصميم دون تقليد إطلاقا.

وبعد أن بينت نتائج الدراسة بالنسب الإحصائية أسباب تدفع المصمم ليقتبس لدرجة التقليد وتم تحديدها بتدرج بمعرفة أعلى دافع إلى أقلها من وجهة نظر المصممين، يجعل من نتائج هذا البحث سبب للتوعية أو للتوصية بأن يتم معالجة هذه الأسباب للحد من التقليد.

ثانياً: العلاقة بين تقليد العلامة التجارية والوعي بقيم ممارسة المهنة:

وترى الباحثة أنه عندما يتكامل النهج الإسلامي بقيمه في بناء وإعداد المصمم المحترف، الذي لابد أن يؤمن بقدسية الإنسان، وحقه في معرفة الحقيقة وجرم وحرمة خداعه وتضليله والتلاعب بعقله ومشاعره وتوجهاته بغض النظر عن دينه وعرقه ووطنه، واحترام خصوصيته؛ ويعرف خطورة وأمانة الرمز والكلمة في ميزان رب العالمين من القيم

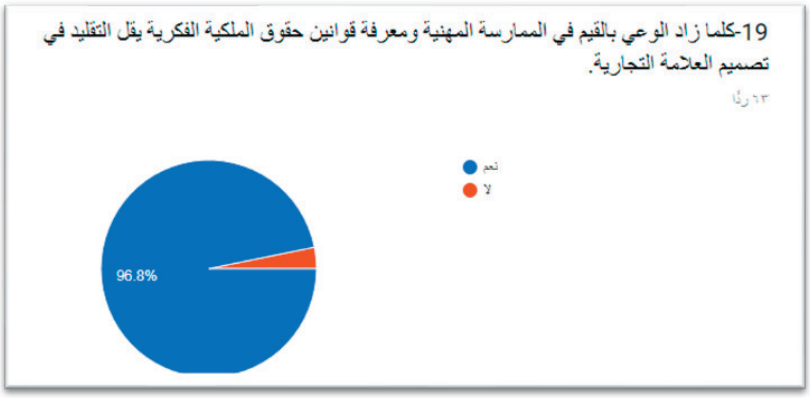
الدينية السامية مع قواعد ومهارات الحرفية المهنية في التصميم الجرافيكي؛ لا شك أن ذلك سيساهم بشكل كبير في نضوج وصدق ورقى العمل في مجال التصميم.

ترى الباحثة أنه كلما تم الاطلاع ومعرفة حقوق حماية الملكية الفردية جعل المصممين واعين عادلين فاعلين في خدمة المؤسسة والدولة خاصة في الجانب الاقتصادي والإنساني؛ واعتمادهم على قيم تقوى الله والصدق والابتكار فلا يمارسوا التقليد لتصميم العلامة التجارية بأي انواعه مهما كانت دوافعه؛ لذا من المهم سؤال عينة البحث لما لديهم من الاحترافية؛ هل كلما زاد الوعي بالقيم في الممارسة المهنية كأحد أخلاقيات المهنة وقوانين حماية الملكية الفكرية يقل التقليد لتصميم العلامة التجارية؟ لمعرفة نسبة المؤيدين حيث إذا كانت عالية يثبت أن المعرفة بالقوانين تجعل المصمم مطبق للقيم في ممارسته المهنية لتحقيق الابتكار في التصميم القائم على بعدي الممارسة القيمية والوعي بالقوانين في ذات المجال. وهو ما يوضحه الجدول رقم (2) والشكل رقم (4).

جدول رقم (2)

يوضح العلاقة بين تقليد العلامة التجارية والوعي بقيم ممارسة المهنة

يقل التقليد لتصميم العلامة التجارية إذا زاد الوعي بقوانين حماية العلامة التجارية وبالقيم في الممارسة المهنية	التكرار	النسبة
نعم	61	%96.8
لا	2	%3.2
المجموع	63	%100



شكل رقم (4)

رسم بياني يوضح المعرفة بالقوانين ودورها في ممارسة القيم المهنية لتحقيق الابتكار في التصميم

يوضح الجدول رقم (2) والشكل البياني رقم (4) أن المصممين الجرافيكيين بنسبة 96.8٪ أي بعدد 61 منهم يؤيدون أنه كلما زاد الوعي بالقيم في الممارسة المهنية وقوانين حماية الملكية الفكرية يقل التقليد لتصميم العلامة التجارية؛ وجاءت الإجابة عليه مؤكدة بنسبة جدا مرتفعة طبيعة هذه العلاقة، من أجل تحقيق الابتكار في التصميم يعتمد المصمم على بعدي الممارسة القيمية والوعي بالقوانين في ذات المجال؛ وذلك لأن بعض القوانين في السعودية لحفظ العلامة التجارية ذات خصوصية فمثلا ما قد يكون مقبولا لدى بعض الدول لا يكون مقبولا لدى السعودية لمنافاته لمخالفة إشارة أو رسم للنظام العام أو الآداب العامة.

ثالثاً: وعي المصممين في السعودية بقوانين حقوق الملكية الفكرية وتقليد العلامة التجارية:

إن قوانين الملكية الفكرية عالمية وتستوجب تطبيقها لضمان تنمية مستدامة، وتحديدا قوانين حماية حقوق الملكية الفكرية للعلامة التجارية موضوع البحث لما لها من أثر في تشجيع المصمم الجرافيكي على استمرار نشاطه الإبداعي والابتكاري نظراً لوجود مظلة حماية وحافز يضمن له الحفاظ على ما يصممه من علامات تجارية بالإضافة إلى حقه في احتكار ملكيته الفكرية ملكاً خالصاً. لذا يقف البحث على وعي المصمم في السعودية بتلك القوانين حتى يعمل بموجبها ويعمل بوعي لأثر ما يبتكره، وتم الإجابة على سؤال البحث الرئيس (كيف يمكن التحقق من مدى وعي المصمم بحقوق الملكية الفكرية للعلامة التجارية؟) وذلك من خلال أسئلة عينة البحث عدد من الأسئلة التي تعكس إجابتهم عليها عن مدى اطلاعهم ودرايتهم بحقوق الملكية الفكرية للعلامة التجارية، وبالتالي يتم الإجابة على سؤال البحث الثالث وهو: ما مدى وعي المصممين في السعودية بقوانين حقوق الملكية الفكرية؟ وقد جاءت النتائج بعرضها احصائيا ومناقشتها فهي توضح قياس وعي المصممين في السعودية بقوانين حقوق الملكية الفكرية وتقليد العلامة التجارية كما يلي في جدول رقم (3)، والجدول رقم (4)، والجدول رقم (5)، والشكل رقم (5)، والشكل رقم (6)، والشكل رقم (7):

جدول رقم (3)

توضح قياس وعي المصممين في السعودية بقوانين حقوق الملكية الفكرية وتقليد العلامة التجارية

تقليد العلامة التجارية يعاقب عليها قانونيا.	التكرار	النسبة
نعم	**55**	**%87.3**
لا	**2**	**%3.5**
لا أعرف	**6**	**%9.5**
المجموع	**63**	**%100**

شكل رقم (5)

رسم بياني يوضح وعي المصممين في المملكة بقوانين حقوق الملكية الفكرية وتقليد

يوضح الجدول رقم (3) والشكل البياني رقم (5) إجابة عينة البحث على أن من قوانين الملكية الفكرية فرض العقوبة على تقليد العلامة التجارية التي فيها تضليل للمستهلك حيث يعد ذلك غش تجاريا وحيث أن نسبة 87.3٪ أي إن عدد 55 من عينة البحث يعد لديهم وعي بتلك القوانين حيث جاوبوا بتأييد ذلك، بينما الذي يعد لديه معلومات خاطئة يمثل نسبة جدا قليلة فهم اثنان من العينة أي 4.5٪ فهم يجهلون أن فعل التقليد للعلامة التجارية غشا تجاريا يعاقب عليه قانونيا. ومن ليس لديه دراية بذلك هم 6 من المصممين أي إن نسبتهم 9.5٪ غير مدركين بأن فعل التقليد هو انتهاك لحقوق الملكية الفكرية؛ وهذه النسبة تتطلب مزيد من بذل الجهود للرفع من نسبة وعي المصمم في السعودية للتقليل من هذه النسبة.

رابعاً: طلب العملاء لتقليد العلامات التجارية:

جدول رقم (4)

يوضح نسبة طلب العملاء لتقليد العلامات التجارية

هل طلب منك أحد العملاء أن تقلد في تصميمك علامة تجارية أخرى؟	التكرار	النسبة
نعم	29	%46
لا	34	%54
المجموع	63	%100

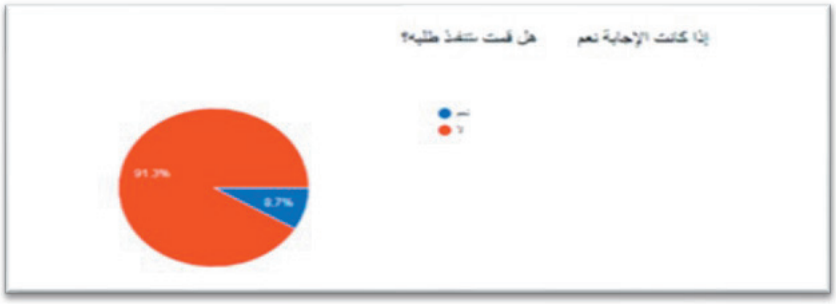
شكل رقم (6)

رسم بياني يوضح الرسم البياني لطلب العملاء تقليد العلامة التجارية

جدول رقم (5)

يوضح نسبة الاستجابة لطلب العميل بتقليد أحد العلامات التجارية

تمت الاستجابة لطلب العميل بتقليد أحد العلامات التجارية	التكرار	النسبة
نعم	4	13.8%
لا	25	86.2
المجموع	29	100%



شكل رقم (7)

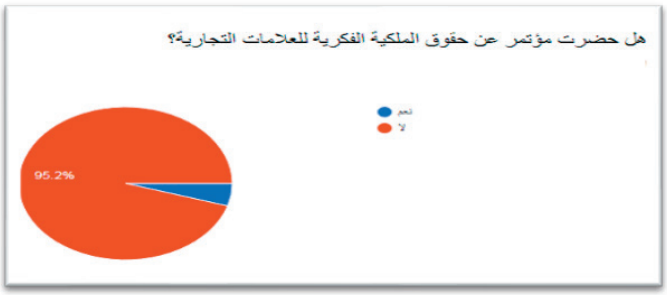
رسم بياني يوضح الرسم البياني لنسبة الاستجابة لطلب العميل بتقليد أحد العلامات التجارية

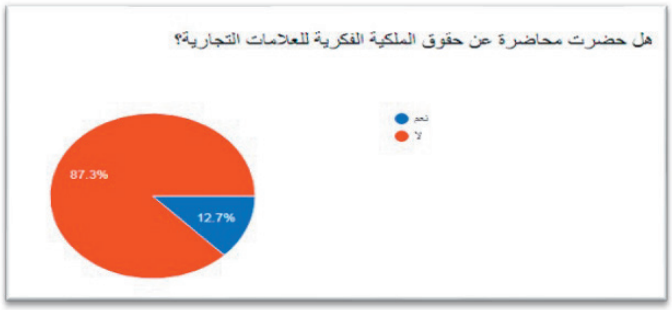
يوضح الجدول رقم (4) والشكل البياني رقم (7) أن العملاء قد يطلبون من المصممين أن يقلدوا تصميم لعلامة تجارية وقد يكون دافعهم قرب نشاط العميل من نشاط العلامة الشهيرة، أو قد تتبعها بذات التصنيف للفئات، فقط 46٪ أي 29 من المصممين عينة البحث طلب منهم أحد العملاء أن يقلد أحد العلامات، بينما لم يستجب لهذا الطلب إلا 4 من بين 29 مصمم أي بنسبة 8.7٪ حيث لم يستجب لهذا الطلب 91.3 ٪ أي 25 من عينة البحث وهذا يدل على وعيهم بالقيم وأهمها الابتكار ووعيهم بالقوانين التي تحفظ حق المبتكر. وهذا ما وضحه الجدول رقم (6) والشكل البياني رقم (8/ أ. ب. ت).

جدول رقم (6)

يمثل حضرت فاعليات ثقافية حول حقوق الملكية الفكرية للعلامة التجارية

هل حضرت فاعليات ثقافية حول حقوق الملكية الفكرية للعلامة التجارية	نعم		لا		المجموع	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة		
مؤتمر	**3**	4.8%	60	95.2%	63	100%
محاضرة	**8**	12.7%	55	87.3%	63	100%
ورشة عمل	**25**	40%	38	60%	63	100%





شكل رقم (8/ ب)

يوضح الرسم البياني لنسبة حضور «محاضرة» حول حقوق الملكية الفكرية للعلامة التجارية

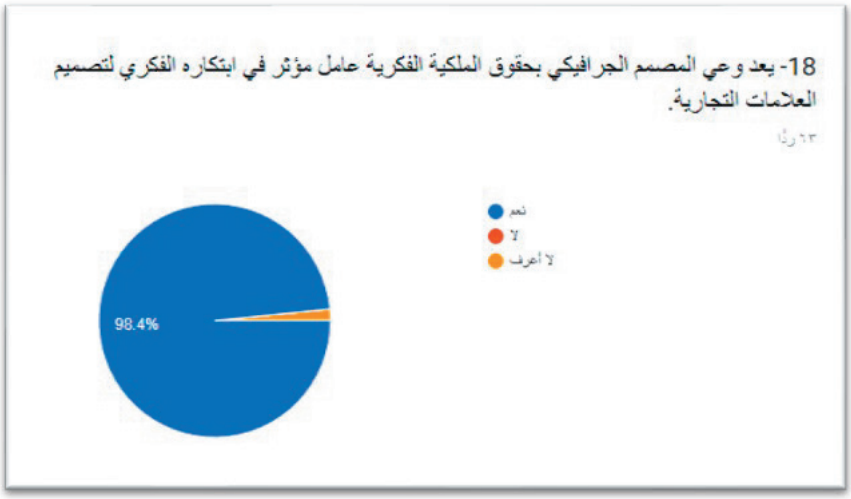
شكل رقم (8/ ت)
يوضح الرسم البياني لنسبة حضور «ورشة عمل» حول حقوق الملكية الفكرية للعلامة التجارية

من المؤشرات على رفع وعي المصمم في مجال حقوق الملكية الفكرية أن يحضر مؤتمرا أو محاضرة أو ورشة عمل في هذا المجال، والجدول رقم (6) والشكل البياني رقم (8/ أ،ب،ت) يبين إجابة عينة البحث حيث تبين أن نسبة المصممين الذين حضروا مؤتمر فقط 4.8٪ والذين حضروا لمحاضرة نسبتهم 12.7٪ بينما نسبة الذين حضروا ورشة عمل 40٪؛ وهذا العدد القليل مؤشر قطعي بقلة وعيهم لأنه يمكن أن تكون لديهم دراية ووعي بقوانين حقوق الملكية الفكرية من خلال القراءات من مصادر متنوعة؛ كما أن هذه النسبة متوافقة مع قلة المؤتمرات والمحاضرات إلا أن وورش العمل في هذا المجال المتاحة من قبل الهيئة السعودية للملكية الفكرية سنحت الفرصة للمصممين بالحضور، كما أن نسبة عدم الحضور المرتفعة تتطلب وجود توصية باستراتيجية ترفع بعدد ممن يشارك بالحضور أو التفاعل من مؤتمر أو محاضرة أو ورشة عمل في هذا المجال.

رابعاً: وعي المصمم بقوانين الملكية الفكرية ودوره في ابتكارية تصميم العلامة التجارية:

جدول رقم (7)
وعي المصمم بقوانين الملكية الفكرية ودوره في ابتكارية تصميم العلامة التجارية

من العوامل المؤثرة في ابتكار المصمم وعيه بقوانين الملكية الفكرية	التكرار	النسبة
نعم	**62**	**98.4%**
لا	**0**	**0**
لا أعرف	**1**	**1.6%**
المجموع	**63**	**100%**



شكل رقم (9)
يوضح الرسم البياني لوعي المصمم بقوانين الملكية الفكرية ودوره في ابتكارية تصميم العلامة التجارية

يوضح جدول رقم (7) والشكل البياني رقم (9) أن عينة البحث وبنسبة قريبة من الاجماع بعدد 62 وبنسبة 98.4٪ تؤيد أن المصمم يبتكر وأحد دوافعه للابتكار إذا عرف أن حقوقه محفوظة، كما أن عملية التقليد لن تجعل من عمله محفوظ ولن ينال ثقة العملاء، كما أن معرفته للقوانين تجعل من العقود صحيحة ويضمن فيها حق الطرفين، والأهم أن للمملكة العربية السعودية قوانينها ذات الخصوصية التي تجعل منها محددات في انطلاقة ابتكاره الفكري والمنطلقة من ثوابت دينية ومسلمات اجتماعية؛ وتحديد في مجال تصميم العلامة التجارية؛

ومن خلال ما تم توضيحه في تحليل النتائج الإحصائية يتضح أن لدى المصمم وعي عالي بأهمية أن يكون للمصممين وعي بقوانين الملكية الفكرية وأن درجة الوعي متفاوتة بحسب اطلاع المصمم على القوانين، ولديه وعي بالأثر المترتب على الوعي بالقوانين.

حيث من الأهمية أن يتمتع المصمم الجرافيكي بوعي عالي بقوانين حماية حقوق الملكية الفكرية والتي تجعل منه إنساناً متحرراً من قيود الزمان والمكان للبحث لما في فكر المستهلك ورغباته والعمل على اكتساب ثقته، مما يؤثر على ابتكاره الفكري فيما يصممه من علامات تجارية ويدفعه إلى المزيد من الإبداع والابتكار حيث يعد ذلك نتيجة لما انطبع على حواسه من البيئة المحيطة واطلاعه على الثقافات الأخرى، ومشاهداته وأفكاره وتأملاته وما انعكس على وجدانه من انفعالات وتحليلات تقوده في النهاية للإبداع والتطوير في تصميم العلامات التجارية تحت

مظلة حماية حقوق الملكية الفكرية للعلامة التجارية. والتي تضمن التقليل من الغش التجاري القائم على تقليد لعلامات مسجلة وذات شهرة بهدف تضليل المستهلك، والربح الغير مشروع، بما يكبد الخسائر في الجانب الاقتصادي على الدول.

خاتمة:

يوضح البحث دور المنظمات والجهات الوطنية في حماية التصميم الجرافيكي المبتكر، وتحديدا العلامة التجارية للحد من الغش التجاري وجاءت هذه الحماية من خلال سن قوانين وتشريعات خاصة بالملكية الفكرية فهي الحقوق المعنوية التي يتمتع بها المصمم الجرافيكي على نتاجه الفكري المبتكر. وقد تم توضيح هذه القوانين وتبيان التشريع السعودي في بعض تفاصيله المميزة له وهي وفق الاتفاقيات الدولية، فبعد ان تم تبيان الدور عالميا ومحليا تم توضيح امثلة لقضايا طالب المدعين فيها تسجيل العلامة التجارية إلا أن الحكم بالرفض لأسباب متنوعة منطلقة من تلك القوانين، وقد وضحها البحث حتى يكون البحث من المصادر التي تبين للمصمم الجرافيكي أهمية الوعي بتلك القوانين ومنها في اختيار رموز بناء العلامة التجارية. ويعد ذلك محفزا ليقدم أفكارًا مبتكرة وتكون موجهًا لتصميمه.

وقد قام البحث بعرض بعض القضايا التي رفض تسجيلها لتشابهها مع علامات أخرى فقامت الباحثة بتوضيح التشابه في تصميم العلامة كما قامت بدراسة لمنتجات علاماتها مقلدة لعلامات ذات شهره عالمية لتخلص بتوضيح الأساليب الجرافيكية لتقليد علامات تجارية، مما يكشف عن طرق فيها تدليس للمستهلك. فيسهم بذلك البحث أن يفيد مجتمعيا والانتباه لتلك الطرق، كما قامت الباحثة بتحديد أسباب تؤدي لتقليد أم الاقتباس من تصميم العلامات وأخذ رأيي المصممين عينة البحث في تأييدها؛ وأخيرا تم قياس وعي المصمم في السعودية بتلك القوانين حيث يكسبه هذه الوعي بمحاكات ينطلق منها أو في حدودها مراعيا ما قد يعاقب عليه لو تم تجاوزه لتلك القوانين مثل استخدام كلمات أو رمز مخالفة لما نصت عليه قوانين الملكية الفكرية للعلامة التجارية في المملكة العربية السعودية.

أهم نتائج البحث:

انتهى البحث إلى النتائج التالية:

1. أن لدى المصمم الجرافيكي وعي بأهمية الالمام بقوانين الملكية الفكرية، ويعرف الأثر المترتب على ذلك.
2. درجة وعي المصممين متفاوتة بحسب دراية وإطلاع المصمم على القوانين.
3. يحمي نظام العلامات التجارية في القانون السعودي أي علامة شهيرة حتى ولو لم تكن مسجلة في المملكة
4. يتم تقليد العلامات التجارية ذات الشهرة للتأثير

على المستهلكين وتضليلهم.

5. يستخدم مقلد العلامة التجارية عدة أساليب لتقليد التصميم وتم تصنيفها في ثلاثة جوانب.
6. تم حصر ست أسباب تدفع بالمصمم الجرافيكي بان يقتبس من علامة أخرى من وجهة نظر عينة البحث.
7. الالتزام بالقيم واخلاقيات المهنة تعد حصنا ورادعا عن فعل تقليد تصميم علامات أخرى.
8. حفظ الحقوق الفكرية للمصمم يعد أحد دوافعه للابتكار.
9. من العوامل المؤثرة في ابتكار المصمم وعيه بقوانين الملكية الفكرية.
10. عرض دور المنظمات والجهات الوطنية في حماية التصميم الجرافيكي المبتكر والحد من الغش التجاري
11. عرض وتوضيح الأساليب الجرافيكية التي يتخذها المقلد في تقليد العلامات التجارية.
12. رصد وقياس وعي المصمم الجرافيكي بحقوق الملكية الفكرية لتصميم العلامة التجارية

التوصيات

:

بعد أن تم توضيح نتائج البحث يوصي البحث بالتالي:

1. إعداد مزيد من الأبحاث عن حقوق الملكية الفكرية للعلامة التجارية بدراسة مقارنة بين قوانين المملكة ودول أخرى ذات تأثير اقتصاد عالٍ عالمي.
2. إعداد مقرر مستقل في الدراسة الجامعية لتخصص التصميم الجرافيكي وباقي التخصصات في التصاميم والفنون يدرس القوانين المحلية والعالمية المتصلة بحقوق الملكية الفكرية.
3. طرح إستراتيجية ترفع من عدد المشاركين من المصممين بالحضور أو التفاعل في مؤتمر أو محاضرة أو ورشة عمل لمجال الملكية الفكرية.
4. اتخاذ عدة وسائل ومن بينها الاعلام الجديد لنشر جهود المملكة العربية السعودية في حماية حقوق الملكية الفكرية للعلامات التجارية.
5. تفعيل دور المنظمات والجهات الوطنية في حماية التصميم الجرافيكي المبتكر والحد من الغش التجاري
6. زيادة وعي جمهور العامة حول الأساليب الجرافيكية التي يتخذها المقلد في تقليد العلامات التجارية.
7. عمل المزيد من الدراسات لتعزيز وعي المصمم الجرافيكي بحقوق الملكية الفكرية لتصميم العلامة التجارية
8. تعزيز وعي المصمم الجرافيكي بقوانين الغرفة التجارية التابعة للمنظمات والجهات الوطنية بهدف حماية قيم التصميم الجرافيكي المُبتكر والحد من الغش التجاري.

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

الكـواني، عامـر (1988). الملكيـة الفكريـة. عـمان: دار الجيـب للنشر .

الحسـين، فـواز عبـد السـتار (2006). مفهـوم العولمـة بلغـة مفهومـة تجربـة المملكـة في منظمـة التجـارة العالميـة. الريـاض: دار المؤيـد.

العيتانـي، فهـد (2012). التجـارة العالميـة وانعكاسـاتها عـلى الأنشـطة التجاريـة. الريـاض: مطبعـة جامعـة الملـك سـعود.

العشـيوي، مسـاعد (2010). المملكـة العربيـة السـعودية في منظمـة التجـارة العالميـة. مذكـرات غـير منشـورة، الريـاض: الهيئـة العامـة للملكيـة الفكريـة.

العشـيوي، مسـاعد (2005). انضمام المملكة العربية السـعودية إلى منظمـة التجـارة العالميـة. تقريـر غـير منشـور محـدود التـداول، الريـاض: وزارة التجارة والاسـتثمار.

خلـف نمـير، وقيطـان ربـاب (2016). الاتصـال البـصري في الفـن والإعـلام. العـراق: دار صفحـات للدراسـات والنـشر والتوزيـع.

علمـي طـارق، وكنعـان مايـا (2003). إصلاح أنظمـة حقوق الملكيـة الفكريـة في الـدول النامية. دراسـات عالمية، مركز الدراسـات والبحوث الاسـتراتيجية.

زايـد، محمد طلعـت (2009). المعاهدات والاتفاقيـات الدولية الخاصـة بالملكيـة الفكريـة. الاتحـاد العـربي لحمايـة حقوق الملكيـة الفكريـة، القاهرة.

مـراد، بـركات محمـد (2002). حقـوق الملكيـة الفكريـة في المنظـور الإسـلامي. الريـاض: مؤسسـة اليمامـة.

عبـد الخالـق، أحمـد محمـد (2008). خصائـص ولاء العمـلاء للعلامـة التجاريـة كأداة لتحسـين ربحيـة منظـمات الاعـمال. رسـالة دكتـوراه، غـير منشـورة، الجامعـة الامريكيـة، لنـدن.

الشـدياق، رنـدا (2017). خطـة الأمـم المتحـدة للتنميـة المسـتدامة 2030 ودور أمنـاء المكتبات. المؤتمـر الإقليمي للاتحـاد الدولي لجمعيـات المكتبات ومؤسسـاته في المنطقة العربيـة، 20 (تمـوز)، الحمامـات، تونـس، 153-161.

طالـح، سـاره (2016). تقليد العلامة التجارية. دفاتر السياسـة والقانون، 15، 561-570.

تـلاوي، ميرفـت (2003). حقـوق الملكيـة الفكريـة، اللجنـة الاقتصاديـة لغـربي اسـيا. الاتفاقيـات الدوليـة وقضايـا التجـارة في المنطقـة: الأمـم المتحـدة، نيويـورك.

Gray, Francis (2020). Let's innovate for a green future. World Intellectual Property Day. World Property Organization, WIPO.

ثانيـاً/ المصـادر والمراجـع الأجنبيـة والعربيـة المترجمـة للإنجليزيـة:

Al-Kawani, A (1988). Intellectual Property. Al-Jib Publishing House. Amman.

Al-Hussein, F. Abdul Sattar (2006). The concept of globalization in a language that understands the Kingdom's experience in the World Trade Organization. Dar al-Mu'ayyad, Riyadh.

Al-Itani, F (2012). Global trade and its implications for business activities. King Saud University Press.

Al-Ashiwi, M (2010). Saudi Arabia at the World Trade Organization. Unpublished Memoirs, Intellectual Property Authority, Riyadh.

Al-Ashiwi, M (2005). Saudi Arabia's accession to the World Trade Organization. unpublished limited-circulation report, Ministry of Trade and Investment, Riyadh.

Khalaf, N, &Qitan, R (2016). Visual communication in art and media. Iraq: Dar Page for Studies, Publishing and Distribution.

Elmi, T& .Canaan, M (2003). Reform of intellectual property rights systems in developing countries. global studies, Center for Strategic Studies and Research.

Zayed M (2009). International Treaties and Conventions on Intellectual Property. Arab Federation for the Protection of Intellectual Property Rights, Cairo.

Murad, B. M (2002). Intellectual property rights in the Islamic perspective. Yamamah Foundation. Riyadh.

Abdul Khaleq, A. M (2008). Customer loyalty characteristics to the brand as a tool to improve the profitability of business organizations. PhD, Unpublished, American University, London.

Shadiak R (2017). United Nations Sustainable Development Plan 2030 and the role of librarians. Regional Conference of the International Federation of Library Associations and Institutions in the Arab Region, July 20, Hammamet, Tunisia. 153-161.

Taleh, S (2016). Tradition of the brand, research published in The Books of Politics and Law. Issue XV, John, Algeria. 561-570.

Telawy, M (2003). Intellectual Property Rights. Western Asian Economic Commission, International Conventions and Trade Issues in the Region: United Nations, New York.

Journal of the International Islamic Jurisprudence Complex (1988) (Fifth Issue), C3, Kuwait.

مدى فاعلية الدور الرقابي على عقد التمويل الإقراضي في الصناديق والبنوك التنموية في تحقيق رؤية المملكة 2030

علاء بن عمر الصبة (*)
جامعة الملك فيصل

(قدم للنشر في 1441/12/25هـ، وقبل للنشر في 1443/3/22هـ)

ملخص البحث: هدفت هذه الدراسة إلى بيان مدى فاعلية الدور الرقابي على عقد التمويل الإقراضي في الصناديق والبنوك التنموية في تحقيق رؤية المملكة 2030. قام الباحث خلالها بتحليل واقع الرقابة النظامية على عقد التمويل الإقراضي المبرم بين الصناديق والبنوك التنموية وعملائها؛ لبيان واقع الرقابة الممارسة من الصناديق والبنوك التنموية على العقد وأثره في تحقيق رؤية المملكة 2030، بهدف الوصول إلى مدى حقيقة الرقابة وفاعليتها على القرض التمويلي. وأظهرت نتائج الدراسة بأن الاختصاص الرقابي العام على العقد ينعقد لصندوق التنمية الوطني، كما ينعقد الاختصاص الرقابي عليه من الصناديق والبنوك التنموية بشكل خاص -بحسب عقد الصندوق أو البنك ذاته-. كما يُمكن أن يخضع العقد لرقابة البنك المركزي السعودي من خلال رقابته على الصندوق أو البنك، في بعض الأحوال. كما أسفرت النتائج بأن أحد أهم ضمانات تحقيق رؤية المملكة 2030 يتثمل في وجود حوكمة للعقد المبرم بين الصناديق والبنوك التنموية وعملائها بحيث تضمن وفاء العميل -باعتباره الأداة المحركة لتحقيق تلك الرؤية- بجوهر التزامه العقدي المتمثل في الوفاء بمديونته. وفي ضوء نتائج الدراسة، أوصى الباحث بتعديل أنظمة الصناديق والبنوك التنموية بحيث تسهم في تحديد المسؤولية الرقابية على عقد التمويل الإقراضي في الصناديق والبنوك التنموية بشكل أدق، وتكون جاذبةً بنفس الوقت للعملاء.

كلمات مفتاحية: العقد، التمويل، القرض، الصناديق والبنوك التنموية.

*****

The Effectiveness of the Supervisory Role over the Loan Financing Contract in Developmental Funds and Banks to Achieve Saudi Vision 2030

Alaa Omer Alsabbah (*)
King Faisal University

(Received 15/8/2020, accepted 28/10/2021)

Abstract: This study aims to illustrate the effectiveness of supervision on the Loan Financing Contract (referred as Contract) provided by Developmental Funds and Banks (Institutions), to achieve Saudi Vision 2030 (Vision). The Researcher analyzed the current legal supervision administered on the Contract. The goal is to elucidate the practical supervision practiced by the Institutions on the Contract and the impact of that on achieving the Vision, so it can reveal the reality of supervision and its effectiveness on the loan provided. The study results showed that the National Development Fund has the general jurisdictional supervision on the Contract, while each Fund and Bank has a special jurisdictional supervision, according to its Contract. Moreover, the Saudi Central Bank could has a jurisdictional supervision on the Contract through the Bank or the Fund, in some cases. The results also reveal that a Contract governance is one of the most guarantees in achieving the Vision, because it'll assure a foreseeable fulfillment of debt by the client who is consider the moving tool achieving the Vision. Based on these aforementioned results, the researcher recommends modifying Institutions' laws so to contribute in setting the supervisory responsibility on the Contract more precisely and attracting other customers at the same time.

Keywords: Contract, Financing, Loan, Developmental Funds and Banks.

(*) للمراسلة:

أستاذ مساعد، قسم القانون الخاص، كلية الحقوق، جامعة الملك فيصل، ص ب: 400، رمز بريدي: 31982، الأحساء، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Assistant Professor, Dept. of Private Law, Faculty of Law, King Faisal University, P.O. Box: 400, Code: 31982, Al-Ahsa, Kingdom of Saudi Arabia.

DOI: 10.12816/0061418

e-mail: alsabbah.a@gmail.com

مقدمة:

تعد المملكة العربية السعودية أحد أكبر الاقتصاديات العالمية ضمن دول مجموعة العشرين (انظر موقع مجموعة دول العشرين الرسمي، https://g20.org/en/Pages/home.aspx). وتعتبر رؤية المملكة 2030 امتداداً لتجسيد دور المملكة ضمن تلك المجموعة، وزيادة في نموها في كافة المجالات. وهذا ما ترجمته برامج رؤية المملكة التي تناولت خارطة طريق لتنمية المجالات الاقتصادية، والمالية، والتجارية، والاجتماعية، والصحية، والصناعية، والزراعية، والإنسانية، والمعيشة، وغير ذلك. ويعتبر صندوق التنمية الوطني، الذي صدر الامر الملكي، رقم: (أ/ 13)، وتاريخ: 13/ 1/ 1439هـ، أحد الأدوات التي تسهم في بلورة برامج الرؤية. حيث يرتبط الصندوق تنظيمياً برئيس مجلس الوزراء، وفي نفس الوقت يرتبط به عدة صناديق وبنوك تنموية تستهدف مجالات متعددة على النحو المذكور سلفاً (المادة (2/ 1) و(3) من تنظيم صندوق التنمية الوطني)؛ لضمان توحيد الجهود في اتخاذ القرار وفاعليته وسرعته. حيث تقوم تلك الصناديق والبنوك التنموية بتقديم عقود تمويلية لعملائها لتحقيق تلك الرؤية. وتنقسم تلك العقود التمويلية إلى إقراضية، وأُخرى تأخذ صوراً متعددة. تقوم عقود التمويل الإقراضية بدور جوهري للوصول إلى أهداف الرؤية من خلال العقود المبرمة بين الصناديق والبنوك التنموية من جهة، وعملائها من جهة أُخرى. لذا سيتم تناول عقد التمويل الإقراضي في الصناديق والبنوك التنموية بالدراسة من خلال بيان مدى فاعلية الدور الرقابي عليها وأثره في تحقيق رؤية المملكة 2030. حيث أن الرقابة الرشيدة على العقد تضمن وفاء العميل بجوهر التزامه العقدي المتمثل في الوفاء بدينه، والذي بدوره سيسهم في تحقيق رؤية المملكة التنموية.

مشكلة البحث

يهدف الصندوق إلى رفع مستوى أداء الصناديق والبنوك التنموية المرتبطة به؛ لتحقيق الغايات المنشودة من إنشائها، ومواكبة لما يخدم أولويات التنمية والاحتياجات الاقتصادية، في ضوء أهداف ومرتكزات رؤية المملكة (المادة (4) من تنظيم صندوق التنمية الوطني). وبما أن تلك الصناديق والبنوك التنموية تقوم بالمساهمة في التنمية – بحسب مجالات عمل كل صندوق وبنك- من خلال تمكين الراغبين من شركاؤها من العملاء والاتفاق معهم على إبرام عقود قروض – وفق شروط معينة- يستطيع هؤلاء العملاء في تحقيق غايات وأولويات التنمية والاحتياجات الاقتصادية للمجتمع من خلالها. عليه تثور الإشكالية –خاصة في ظل حرص الصناديق والبنوك التنموية على ضمان تحقيق أهداف

العقـود المبرمـة لغايـات وأولويـات التنميـة بحسـب مجالهـا- **في مـا مـدى فاعليـة الـدور الرقـابي عـلى عقـد التمويـل الإقـراضي في الصناديـق والبنـوك التنمويـة في تحقيـق رؤيـة المملكـة 2030؟ وماهـي الجهـات الرقابيـة عـلى هـذا القـرض؟**

هدف البحث

يهـدف هـذا البحـث إلى بيـان حقيقـة الـدور الرقـابي عـلى عقـد التمويـل الإقـراضي في الصناديـق والبنـوك التنمويـة وأثـره في تحقيـق رؤيـة المملكـة 2030.

أهمية البحث

تتلخـص أهميـة هـذا البحـث في بُعديـن رئيسـيين، همـا:

(أ) **الأهميـة العلميـة**: حيـث تكمـن في أربعـة أسـباب كالآتي: (1) تُعـد هـذه الدراسـة إضافـة علميـة، حيـث أن الدراسـات النظاميـة في بيـان مـدى فاعليـة الـدور الرقـابي عـلى عقـد التمويـل الإقـراضي في الصناديـق والبنـوك التنمويـة في تحقيـق رؤيـة المملكـة 2030 مغفلـة -بحسـب علـم الباحـث-، وسـيأتي بيانـه في «الدراسـات السـابقة». (2) يُكمـن أن تسـهم هـذه الدراسـة في معرفـة مـدى كفايـة النصـوص النظاميـة ذات العلاقـة بالصناديـق والبنـوك التنمويـة في إحـكام الرقابـة الفاعلـة عـلى العقـد. (3) يتوقـع مـن هـذه الدراسـة بيـان أثـر الحوكمـة الرقابيـة عـلى عقـد التمويـل الإقـراضي في تحقيـق أهـداف رؤيـة المملكـة التنمويـة. (4) يُمكـن أن تسـهم هـذه الدراسـة في إلهـام الباحثـين لتنـاول مجـالات نظاميـة أُخـرى خاصـة بهـذا العقـد.

(ب) الأهميـة العمليـة: حيـث ترجـع إلى سـببين، همـا: (1) يُمكـن أن تسـهم نتائـج هـذه الدراسـة في وضـع تصـور محكـماً مـن الجهـات ذات الاختصـاص الرقـابي عـلى عقـد التمويـل الإقـراضي تضمـن بـه حوكمـة فاعلـة للعقـد وتمكنـه مـن أن يكـون جاذبـاً للعمـلاء في نفـس الوقـت؛ كـي يكـون أكثـر إسـهاماً في تحقيـق رؤيـة المملكـة التنمويـة. (2) يُمكـن لنتائـج الدراسـة أن تسـاعد مُسِـنوا الأنظمـة في سـد الفجـوة التـي قـد يـأتي مـن خلالهـا ازدواجيـة لممارسـة الـدور الرقـابي عـلى العقـد مـن أكثـر مـن جهـة.

الدراسات السابقة:

الدراسـة الأولى، بعنـوان: «**أثـر رقابـة مؤسسـة النقـد في الأداء المـالي للبنـوك السـعودية مـن منظـور العاملـين في الرقابـة العامـة عـلى البنـوك**» (دراسـة وصفيـة تحليليـة)، إعـداد: أمـل محمـد الشريـف، مجلـة العلـوم الاقتصاديـة والإداريـة والقانونيـة، المجلـد: (4)، العـدد: (12)، 2020م.

الدراسـة الثانيـة، بعنـوان: «**التمويـل الإسـلامي ومسـاهمته في تمويـل مشروعـات البنيـة التحتيـة**» (**دراسـة حالـة: المملكـة العربيـة السـعودية**)، إعـداد: د. رفعـت فتحـي متـولي يوسـف، مجلـة الجامعـة الإسـلامية للدراسـات الاقتصاديـة والإداريـة،

المجلد: (28)، العدد: (3)، 2020م.

الدراسة الثالثة، بعنوان: «**عقود التمويل المستجدة في المصارف الإسلامية**» (دراسة تأصيلية تطبيقية)، إعداد: حامد بن حسن ميرة، رسالة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في الفقه المقارن، إشراف: أ.د. عبدالله بن محمد المطلق، أ.د. محمد بن سعود العصيمي، 1431هـ.

وهذه الدراسات أعلاه تختلف عما تناوله الباحث في هذه الدراسة، حيث تناولت الدراسة الأولى موضوع رقابة مؤسسة النقد العربي السعودي على الأداء المالي في البنوك السعودية من خلال ثلاثة عناصر، هي: (1) الأنظمة والتعليمات، (2) عمليات التفتيش، (3) البيانات والكشوفات الدورية، من منظور العاملين في الرقابة العامة على البنوك. في حين أن موضوع رقابة الدراسة الحالية يقع على عقد التمويل الإقراضي في الصناديق والبنوك التنموية لا على الأداء المالي في البنوك السعودية. كذلك نجد أن الدراسة الحالية اعتمدت في بيان مدى الفاعلية للرقابة من خلال أنظمة الصناديق والبنوك التنموية لا العناصر الثلاثة سابقة الذكر.

أما الدراسة الثانية فتناول موضوعها التمويل الإسلامي كأداة لتمويل مشروعات البنية التحتية. في حين أن الدراسة الحالية تناول موضوعها جانب الرقابة وأثره. كما أن المقصود بالتمويل الإسلامي في الدراسة السابقة هو الأداة التي يتم من خلالها توفير الموارد المالية للأنشطة الاقتصادية المختلفة عن طريق صيغ وأدوات مالية تتوافق مع الشريعة الإسلامية، تمثلت في عقود وصكوك: كـ الاستصناع، أو الاجارة الموصوفة في الذمة أو المنتهية بالتمليك، أو السلم، أو المشاركة، أو المضاربة (يوسف، 2020م، ص: 72-77). في حين أن المقصود بالتمويل الإقراضي محل الدراسة الحالية يتمثل في القرض فقط. بالإضافة على ذلك، تعتبر المصارف والبنوك الإسلامية هي الجهات المقدمة للتمويل، بخلاف التمويل الإقراضي الذي يُقدم من خلال الصناديق والبنوك التنموية. أيضاً، يغلب على الدراسة المذكورة البعد الاقتصادي كمدلول وأثر، حيث أظهرت نتائج دراستها بأن البنية التحتية تعتبر من أهم مقومات تعزيز الحياة الاقتصادية، بينما يغلب على الدراسة الحالية البعد النظامي، حيث أظهرت نتائج الدراسة الحالية مدى فاعلية دور الرقابة النظامية على عقد التمويل الإقراضي المقدم من الصناديق والبنوك التنموية في تحقيق الرؤية بكافة مجالاتها الاقتصادية وغيرها.

أما الدراسة الثالثة فتناول موضوعها عقود التمويل المستجدة في المصارف الإسلامية

توصيفاً وتأصيلاً لمعرفة الحكم الشرعي لها. وهي تلك العقود (كالمرابحة، والاجارة، وبطاقات الائتمان، والسلام، والاستصناع) التي أُحدثت ولم تكن في عصر التشريع، في حال قُدمت من المصارف الإسلامية وهي تلك المؤسسات المالية الربحية التي تقدم الخدمات المصرفية والتمويلية والاستثمارية لعملائها، مع التزامها بأحكام الشريعة الإسلامية في ضوء قرارات هيئتها الشرعية (ميرة، 1431ه، ص: 29-30). في حين أن الدراسة الحالية تناول موضوعها الرقابة على نوعاً محدداً من عقود التمويل يتمثل في القرض، بالإضافة إلى أنه لا يُقدم من المصارف الإسلامية وإنما من الصناديق والبنوك التنموية.

لذلك يُمكن القول بأن الدراسة الحالية تميزت عن الدراسات السابقة وتعتبر إضافة علمية.

حدود البحث

تعدد أنواع عقد التمويل الإقراضي المقدم من الصناديق والبنوك التنموية، ونظراً لانحصار نوع العقد -محل الدراسة- بذلك الذي يقع أبرامه وتنفيذه ضمن إقليم المملكة ويخضع لسيادة نظامه؛ لذا سيتم استبعاد تلك الغير مشمولة بنطاق دراسة هذا البحث، بالرغم من كونها عقود تمويل إقراضية.

منهج البحث

سيتم تناول موضوع الدراسة بالاعتماد على المنهج الوصفي والتحليلي من خلال وصف ماهية عقد التمويل الإقراضي في الصناديق والبنوك التنموية وتحليل مواد أنظمة الصناديق والبنوك التنموية، وكذلك بعض الأنظمة المالية -ذات العلاقة- في المملكة العربية السعودية لاستنتاج مدى فاعلية الدور الرقابي على عقد التمويل الإقراضي في تلك الصناديق والبنوك التنموية في تحقيق رؤية المملكة 2030.

خطة البحث

سيتم تناول موضوع البحث من خلال مبحثين، وتكون على الشكل التالي:

- **المبحث الأول: ماهية الصناديق والبنوك التنموية وعقد تمويلها الإقراضي**
  - المطلب الأول: مفهوم الصناديق والبنوك التنموية
  - المطلب الثاني: التعريف بعقد التمويل الإقراضي في الصناديق والبنوك التنموية
- **المبحث الثاني: الاختصاص الرقابي وأثره على عقد التمويل الإقراضي**
  - المطلب الأول: الجهات صاحبة الاختصاص الرقابي
  - المطلب الثاني: أثر الاختصاص الرقابي من الجهات صاحبة الاختصاص

المبحث الأول: ماهية الصناديق والبنوك التنموية وعقد تمويلها الإقراضي

المطلب الأول: مفهوم الصناديق والبنوك التنموية

صدر الأمر الملكي، رقم: (أ/ 13)، وتاريخ: 13/ 1/ 1439هـ بإنشاء صندوق التنمية الوطني. يرتبط هذا الصندوق تنظيمياً برئيس مجلس الوزراء، ويرتبط به الصناديق والبنوك التنموية. وهي كلاً من صندوق التنمية العقارية، والصندوق السعودي للتنمية، وصندوق التنمية الصناعية السعودي، وصندوق التنمية الزراعية، وبنك التنمية الاجتماعية، وصندوق تنمية الموارد البشرية، وأي صندوق أو بنك تنموي آخر يصدر بإلحاقه أمر من رئيس مجلس الوزراء بناء على اقتراح صندوق التنمية الوطني (المادة (3) من تنظيم صندوق التنمية الوطني)، كإلحاق صندوق التنمية السياحي بها بموجب الأمر الملكي، رقم: (أ/ 30)، وتاريخ: 26/ 1/ 1441هـ. ويختص صندوق التنمية الوطني –بالرغم من تمتع جميع الصناديق والبنوك التنموية بالشخصيات الاعتبارية المستقلة إدارياً ومالياً–، (المادة (1) من نظام صندوق التنمية الصناعية السعودي، و(2) من نظام بنك التنمية الاجتماعية، و(1) من نظام صندوق التنمية العقاري، و(2) من نظام صندوق التنمية الزراعية، و(1) من تنظيم صندوق تنمية الموارد البشرية، و(1) من نظام الصندوق السعودي للتنمية، و(2/ 1) من نظام صندوق التنمية السياحي)؛ بممارسة أوسع الصلاحيات على الصناديق والبنوك التنموية من خلال الإشراف العام عليها تنظيمياً ورقابياً وتنفيذياً، واتخاذ ما يلزم لتحقيق التكامل بينها بما يسهم في تحقيقها لأهدافها، واتخاذ ما يلزم لرفع كفاية التمويل والإقراض التنموي فيها واستدامته، ومراجعة آليات التمويل والإقراض المعمول بها في تلك الصناديق والبنوك التنموية وتحديثها بما يلبي متطلبات أولويات التنمية، دون إخلال باختصاصات الجهات الرقابية (المادة (4/ 1–4) من تنظيم صندوق التنمية الوطني). ويهدف صندوق التنمية الوطني إلى رفع مستوى أداء الصناديق والبنوك التنموية المرتبطة به؛ لتحقيق الغايات المنشودة من إنشائها، ومواكبة لما يخدم أولويات التنمية والاحتياجات الاقتصادية، في ضوء أهداف ومرتكزات رؤية المملكة (المادة (4) من تنظيم صندوق التنمية الوطني).

وفي ظل عدم تناول المنظم بتعريف الصناديق والبنوك التنموية، فإنه –وبعد استقراء ماهيتها– يُمكن تعريفها بأنها عبارة: عن جهات حكومية تقوم بتقديم خدمات في معظمها مالية للأشخاص الطبيعيين أو الاعتباريين من المؤسسات والهيئات والجمعيات والمنظمات والدول، لخدمة مشاريعِ اقتصادية وتجارية وصناعية واجتماعية وزراعية وسياحية وتنموية، بحسب طبيعة ونشاط عمل كل الصندوق أو بنك، لعملائها والمستفيدين منها،

وفق شروط محددة؛ لتحقيق غايات وأولويات التنمية والاحتياجات الاقتصادية، بناء على السياسات والاستراتيجيات العامة التي يضعها صندوق التنمية الوطني.

المطلب الثاني: التعريف بعقد التمويل الإقراضي في الصناديق والبنوك التنموية

تظهر أهمية العقد؛ كونه أهم مصدر لإنشاء الالتزام، وأكثره انتشاراً (السنهوري، (ب. ت)، ج:1، ص:32). يسهم من خلاله في إثبات الحقوق والالتزامات لأطراف العلاقة العقدية، مما يساعد على صيانة المجتمع وإشاعة الاستقرار فيه. لذا ربط المولى –جل في علاه– إيمان الأشخاص بالوفاء بالعقود، كما قال تعالى: (يأيها الذين ءامنوا أوفوا بالعقود) [سورة المائدة، الآية:1]. ويُعرف العقد بأنه ارتباط إرادتين متوافقة لإحداث أثر قانوني من خلال إنشاء التزام أو نقله أو تعديله أو انهائه (السنهوري، (ب. ت)، ج:1، ص:137؛ المظفر، 2011م، ص:35؛ القضاة، 2017م، ص:30).

ويتمثل جوهر مجال عمل الصناديق والبنوك التنموية في تقديم عقود تمويل إقراضية تبرم بعد الاتفاق مع عملائها؛ لتلبية متطلبات أولويات التنمية والاحتياجات الاقتصادية (المادة (4/ 3–4) من تنظيم صندوق التنمية الوطني)، بحسب اختصاص ومجال عمل كل صندوق أو بنك تنموي، وفق نظامه ولوائحه التنفيذية. وبالرغم من ذلك، نجد أن أنظمة الصناديق والبنوك التنموية ولوائحها،[1] لم تُعرف عقد التمويل الإقراضي. عليه يثور التساؤل، ما المقصود بعقد التمويل الإقراضي في مجملة؟

تجدر الإشارة إلى أن «التمويل» بُين مفهومه ضمن

1. يُقصد بأنظمة الصناديق والبنوك التنموية هي: (1) نظام صندوق التنمية الصناعية السعودي، الصادر بالمرسوم الملكي، رقم: (م/3)، وتاريخ: 62/2/4931هـ، والتعديلات الواردة عليه لاحقاً بموجب مختلف قرارات مجلس الوزراء و المراسيم الملكية؛ (2) نظام البنك السعودي للتسليف والادخار، الصادر بموجب المرسوم الملكي، رقم: (م/43)، وتاريخ: 1/6/7241هـ، والتعديلات الواردة عليه بموجب قرارات مجلس الوزراء والأمر الملكي الصادر فيه (علماً بأنه تم تعديل اسم البنك إلى بنك التنمية الاجتماعية، بموجب قرار مجلس الوزراء، رقم: (57)، وتاريخ: 03/1/8341هـ)؛ كذلك لوائح النظام التنفيذية (اللائحة التنفيذية للتمويل الاجتماعي، اللائحة التنظيمية لاعتماد المحافظ التمويلية لمشاريع التمويل الأصغر، الصادرة بقرار مجلس إدارة البنك، رقم: (5/2/71)، وتاريخ: 91/9/8341هـ، اللائحة التنفيذية لتمويل المشاريع الصغيرة ومتناهية الصغر، الصادرة بقرار مجلس إدارة بنك التنمية الاجتماعية، رقم: (4/2/71)، وتاريخ: 91/9/8341هـ، سياسات تمويل الجمعيات التعاونية، اللائحة التنفيذية لتمويل المشاريع الصغيرة والناشئة)؛ (3) نظام صندوق التنمية العقاري، الصادر بالمرسوم الملكي، رقم: (م/32)، وتاريخ: 11/6/4931هـ، وكذلك تنظيم الدعم السكني، الصادر بقرار مجلس الوزراء، رقم: (28)، وتاريخ: 5/3/5341هـ، والتعديلات الواردة عليه بموجب قرارات مجلس الوزراء، واللائحة التنفيذية لتنظيم الدعم السكني، نسخة رقم: (2)، وتاريخ: 82/4/0202م، (4) نظام صندوق التنمية الزراعية، الصادر بالمرسوم الملكي، رقم: (م/9)، وتاريخ: 1/2/0341هـ، والتعديلات الواردة عليه بموجب قرارات مجلس الوزراء وكذلك لائحة إقراض الجمعيات التعاونية التابعة للنظام، لائحة الائتمان للنظام؛ (5) تنظيم صندوق تنمية الموارد البشرية، الصادر بقرار مجلس الوزراء، رقم: (701)، وتاريخ: 92/4/1241هـ؛ (6) نظام الصندوق السعودي للتنمية، الصادر بالمرسوم الملكي، رقم: (م/84)، وتاريخ: 41/8/4931هـ، والتعديلات الواردة عليه بموجب المراسيم الملكية و قرارات مجلس الوزراء؛ (7) نظام صندوق التنمية السياحي، الصادر بموجب المرسوم الملكي، رقم: (م/741)، وتاريخ: 62/01/1441هـ.

اللائحة التنفيذية للتمويل الاجتماعي، وكذلك سياسات تمويل الجمعيات التعاونية، التابعتان لنظام بنك التنمية الاجتماعية، من مجموع أنظمة الصناديق والبنوك التنموية ولوائحها]المشار إليها[، بأنه «التمويل الممنوح من البنك (أي بنك التنمية الاجتماعية)...، أو المبالغ التي يقدمها البنك لتمويل مشروعات...». ومن خلال ذلك، يتبين بأن التمويل المقدم من الصناديق والبنوك التنموية –بناء على ما ورد من مفاهيم في أنظمته ولوائحه– أُختزل في صورة واحدة من صوره، ألا وهي الإقراض.[2]

2. تجدر الإشارة إلى أنه باعتبار نطاق أوسع من التعاريف الواردة، فإن في الصناديق والبنوك التنموية تقدم صور أخرى للتمويل غير الإقراض. (المثال الأول): كما هو الحال في أحد برامج الصندوق السعودي للتنمية حيث يقوم بإبرام عقود تمويلية (لا إقراضية) بتقديم التمويل والضمان للصادرات الوطنية غير النفطية (برنامج صادرات)، من خلال خدمة التمويل غير المباشر (خدمة خطوط التمويل): وذلك عن طريق فتح خطوط تمويل لصالح البنوك والمؤسسات المالية الخارجية والتي تمثل وكالات وطنية لبرنامج الصادرات في بلد المستورد، بحيث تدخل هذه الوكالات في ترتيبات تمويل مع برنامج الصادرات السعودية وتقوم بتقديم التمويل للمستوردين بشروط ائتمانية تنافسية، وعن طريقها يستطيع المستوردين الحصول على تمويل صادرات سعودية. انظر: المادة (1) من نظام الصندوق السعودي للتنمية، الصادر بالمرسوم الملكي، رقم: (م/ 84)، وتاريخ: 41/ 8/ 4931هـ، والمعدلة بموجب المرسوم الملكي، رقم: (م/ 95)، وتاريخ: 61/ 8/ 6341هـ، والمعدلة بموجب قرار مجلس الوزراء، رقم: (231)، وتاريخ: 3/ 3/ 9341هـ، والمعدلة بموجب قرار مجلس الوزراء، رقم: (281)، وتاريخ: 1/ 3/ 1441هـ؛ انظر ايضاً: موقع الإلكتروني للصندوق السعودي للتنمية على صفحة الويب. (المثال الثاني): نجد أن بنك التنمية الاجتماعية يقوم من خلال اللائحة التنظيمية لاعتماد المحافظ التمويلية لمشاريع التمويل الأصغر، بإبرام اتفاقيات بينه وبين الجهات التي يعتمد من خلالها محافظ تمويلية

وفي المقابل، نجد أن «القرض» بُين المقصود به لمشاريع التمويل الأصغر. وهذه المحافظ عبارة عن حساب بنكي مستقل لتلك الجهات يتم تمويله (إقراضه) من قبل البنك لإقراض المستفيدين من مشاريع التمويل الأصغر. لذا يمكن القول، بأن البنك يقوم بدور الوسيط في إقراض المستفيدين من خلال جهات تمويل المشاريع الصغرى. أي أن البنك يقوم بتقديم تمويل يتمثل في تسهيلات ائتمانية لعملائه. انظر: المواد 1، 7، 71/ 7 من اللائحة التنظيمية لاعتماد المحافظ التمويلية لمشاريع التمويل الأصغر، الصادرة بقرار مجلس إدارة البنك، رقم: (5/ 2/ 71)، وتاريخ: 91/ 9/ 8341هـ، التابعة لنظام البنك السعودي للتسليف والادخار، الصادر بالمرسوم الملكي، رقم: (م/ 43)، وتاريخ: 1/ 6/ 7241هـ. المعدل فيه اسم البنك إلى بنك التنمية الاجتماعية، بموجب بقرار مجلس الوزراء، رقم: (57)، وتاريخ: 03/ 1/ 8341هـ. (المثال الثالث): ما يقدم كدعم سكني من صندوق التنمية العقارية بعد صدور قرار مجلس الوزراء، رقم: (28) وتاريخ: 5/ 3/ 5341هـ، وما تم تعديله في المادة (1) من تنظيم الدعم السكني من ناحية أنواع الدعم السكني بموجب قرار مجلس الوزراء، رقم: (47)، تاريخ: 03/ 1/ 8341هـ حيث بموجبه صدرت الموافقة على تنظيم الدعم السكني، وتوقف الصندوق عن استقبال طلبات اقراض جديدة التي كان يقدمها منذ صدور نظامه بموجب المرسوم الملكي، رقم: (م/ 32)، وتاريخ: 11/ 6/ 4931هـ، وعدلت أنواع الدعم السكني لتصبح وحدة سكنية، أو أرض سكنية، أو تمويل، أو ائتمان، أو غير ذلك من أوجه الدعم. وذلك باستثناء الطلبات المقدمة على الصندوق التي لدى أصحابها أرقام قبل تاريخ 32/ 7/ 2341هـ، فإنها تعامل وفقاً للإجراءات المعمول بها قبل العمل بهذا التنظيم (أي تنظيم الدعم السكني)، وأن يصرف الصندوق المبالغ اللازمة لذلك من رأس ماله الحالي، ولأصحاب هذه الطلبات –الذين تنطبق عليهم الشروط الواردة في التنظيم– تعديل طلباتهم للاستفادة من الدعم السكني الذي سيقدم بموجب أحكام هذا التنظيم، واستمر الحال كذلك حتى صدر قرار مجلس الوزراء، رقم: (455)، وتاريخ: 32/ 9/ 0441 هـ، بتعديل البند (ثالثاً) من قرار مجلس الوزراء، رقم: (28)، وتاريخ: 5/ 3/ 5341هـ السابق وإلغاء استثناء أصحاب الطلبات المقدمة على الصندوق التي لدى أصحابها أرقام قبل تاريخ 32/ 7/ 2341 هـ، وإخضاعهم وفقاً للقواعد والإجراءات التي يضعها مجلس إدارة الصندوق بالتنسيق مع وزارة الإسكان، والاسترشاد في ذلك بأحكام التنظيم، آخذاً في الاعتبار مدة انتظار المتقدمين. وأصبح الصندوق (أي في عام 5341هـ) يقوم

في لائحة الائتمان التابعة لنظام صندوق التنمية الزراعية، من مجموع أنظمة الصناديق والبنوك التنموية ولوائحها]المشار إليها[، بأنه «المبلغ الذي يقدمه الصندوق (أي صندوق التنمية الزراعية) لعملائه...» (المادة (2) من لائحة الائتمان). من خلال استعراض ما سبق، يتضح بأن جوهر عقد التمويل: هو عقد الإقراض بحسب أنظمة الصناديق والبنوك التنموية، بالرغم من أن لعقد التمويل صوراً أخرى غير عقد القرض.

وعند تأمل المقصود بالقرض، يلاحظ بأن ما نصت عليه أنظمة الصناديق والبنوك التنموية يشوبه القصور؛ نظراً للنص على التزام الدائن بتأدية المال، بينما لم ينص على التزام المدين برده. وبذلك يُعد القرض هبةً؛ لأنه يظهر به الالتزام بتمليك المال محل الإقراض في ظل عدم وجود قرينة تلزم المدين على رد بدله (البهوتي، (ب. ت)، ص:362). لذا نجد أن الفقه بمذاهبه الأربعة عرف القرض بأنه «دفع مال لمن ينتفع به، ويرد بدله» (البغوي، 1997م، ج:3، ص:545؛ عليش، 1984م، ج:4، ص:528؛ ابن عابدين، 2003م، ج:7، ص:388؛ البهوتي، (ب. ت)، ص:361). وعليه فإنه بمقارنة تعريف القرض فقهاً ونظاماً يتضح بأن تعريف القرض –فقهاً– مطابقاً

بإبرام عقود تمويلية (لا إقراضية)، في صورة تسهيلات ائتمانية لعملائه ضمن برامج القرض العقاري. وهو برنامج تمويل سكني مدعوم الأرباح بالشراكة الجهات التمويلية (البنوك التجارية)، وبالتكامل مع وزارة الإسكان، ووفق شروطه. بحيث يتقدم المستفيد إلى أحد البنوك أو الشركات التمويلية المرخص لها بمزاولة نشاط التمويل العقاري، وضمن الجهات التمويلية المشاركة في برنامج القرض العقاري للحصول على التمويل العقاري. وبعد حصوله، يتمثل دور الصندوق (برنامج القرض العقاري) في تقديم مبلغ دعم شهري (قيمة الربح المقررة لجهة التمويل (كلفة الأجل) عن مبلغ التمويل المقدم للمستفيد) يغطي أرباح التمويل بنسبة تتراوح كحد أدنى بين (53٪) إلى (001٪) كحد أعلى، ويُحول المبلغ لحساب المستفيد مباشرةً بعد سداده للقسط الشهري المستحق عليه من جهة التمويل. بحيث يقدم الصندوق دعم شهري بنسبة (001٪) لأصحاب الدخل الشهري الذي يصل حتى (41) ألف ريال، وبنسبة متفاوتة لمن يزيد دخله عن الحد المذكور. انظر البند (ثانياً) من قرار مجلس الوزراء الصادر برقم: (47)، وتاريخ 03/ 1/ 8341هـ بشأن صدور تنظيم الدعم السكني؛ كذلك انظر: المادة (91) من اللائحة التنفيذية لتنظيم الدعم السكني بموجب قرار مجلس الوزراء رقم 6234 وتاريخ 3/ 8/ 5341هـ، والمعدلة بموجب قرار مجلس الوزراء، رقم: (9691)، وتاريخ: 2/ 3/ 8341هـ؛ كذلك المادة (25) من نفس اللائحة، والمعدلة بموجب قرار مجلس الوزراء، رقم: (9691)، وتاريخ: 2/ 3/ 8341هـ، انظر: الموقع الإلكتروني لصندوق التنمية العقارية على موقع الويب. ايضاً كمثال آخر، ما يقدمه صندوق التنمية الزراعية بجانب عقود التمويل الإقراضية، من قروضاً وتسهيلات ائتمانية، تكون بالشراكة بين الصندوق والبنوك التجارية في تقديم المنتجات التمويلية لعملاء الصندوق. وذلك بحسب ما نصت عليه المادة (4) من نظام صندوق التنمية الزراعية من إمكانية ضمان الصندوق للقروض التي يعقدها المقترضون مع الغير، وفق شروط محددة. فتكون الآلية من خلال تقديم طلب من المقترض عن طريق منصة الخدمات الإلكترونية للصندوق، وتقديم الضمانات اللازمة، ليتم دراستها، ومن ثم ارسال الطلب للبنك التجاري لمراجعته مع ارفاق موافقة الصندوق المبدئية. وفي حال تمت موافقة البنك، يتم مخاطبة الصندوق بخطاب يتضمن موافقة البنك النهائية، موضحا المبلغ والشروط. ومن ثم يتم توقيع عقد مخصص لموضوع محل عقد التمويل بين المقترض والصندوق. ومن ثم يتم اشعار البنك بموافقة الصندوق النهائية لمنح خط

الاعتماد وإعادة التمويل للمقترض. انظر: المواد (3)، (7) من نظام صندوق التنمية الزراعية، الصادر بالمرسوم الملكي، رقم: (م/ 9)، وتاريخ: 1/ 2/ 0341هـ؛ كذلك انظر المادة (1) من لائحة الائتمان التابعة لصندوق التنمية الزراعية، الصادرة من مجلس إدارة الصندوق في ربيع الأول لعام 9341هـ؛ كذلك انظر: الموقع الإلكتروني الرسمي لصندوق التنمية الزراعية على صفحة الويب.

لحقيقة واقعه ببيان التزامات أطرافه ومنتجاً لأثره القانوني، في مقابل تعريفه ضمن أنظمة الصناديق والبنوك التنموية.

وفي ختام هذا العرض المختصر، يمكن القول بأن عقد التمويل الإقراضي في الصناديق والبنوك التنموية يُعرف بأنه: ارتباط إرادة الصندوق أو البنك التنموي من جهة، وتوافقها مع إرادة العميل من جهة أخرى، على أن يقوم الأول بتمليك الثاني مبلغاً نقدياً محدداً وجعله تحت تصرفه؛ للانتفاع به واستخدامه في أي من مجالات ونشاطات عمل الصندوق أو البنك، ليرد الثاني إلى الأول بدله في تاريخ معين، بحسب الاتفاق، وضمن الشروط المتفق عليها، بما لا يخالف أنظمة ولوائح –ذات العلاقة– الصناديق والبنوك التنموية.

المبحث الثاني: الاختصاص الرقابي وأثره على عقد التمويل الإقراضي

يقسم هذا المبحث الى مطلبين، حيث يناقش المطلب الأول: الاختصاص الرقابي من قبل الجهات الرقابية على عقد التمويل الإقراضي، أما المطلب الثاني فيناقش أثر الاختصاص الرقابي من قبل الجهات الرقابية على العقد.

المطلب الأول: الجهات صاحبة الاختصاص الرقابي

يخضع عقد التمويل الإقراضي في الصناديق والبنوك التنموية (محل الدراسة)–نظاماً–لرقابة صندوق التنمية الوطني (المادة (3) من تنظيم صندوق التنمية الوطني)، ولرقابة الجهات الرقابية الأخرى ضمن أنظمتها ولوائحها؛ حيث أن تلك الصناديق والبنوك التنموية تتمتع بشخصيات اعتبارية مستقلة إدارياً ومالياً (المادة (1) من نظام صندوق التنمية الصناعية السعودي، و(2) من نظام بنك التنمية الاجتماعية، و(1) من نظام صندوق التنمية العقاري، و(2) من نظام صندوق التنمية الزراعية، و(1) من تنظيم صندوق تنمية الموارد البشرية، و(1) من نظام الصندوق السعودي للتنمية، و(2/ 1) من نظام صندوق التنمية السياحي).

ويثور التساؤل عن ماهية الاختصاص الرقابي من صندوق التنمية الوطني على العقد؟ وماهي تلك الجهات التي تتشارك مع الصندوق اختصاصها الرقابي عليه؟

الفرع الأول: الاختصاص الرقابي من صندوق التنمية الوطني

يمارس صندوق التنمية الوطني الإشراف العام رقابياً على الصناديق والبنوك التنموية (المادة (4/ 1) من تنظيم صندوق التنمية الوطني)، بحكم ارتباطها به تنظيمياً. ويُعد مجلس إدارته السلطة المسؤولة عن تنفيذ الصناديق والبنوك التنموية للمهمات المنوطة بها، ووضع الآليات والمعايير اللازمة لمتابعة ومراقبة أداء الصناديق والبنوك التنموية، وإشرافه على صندوق التنمية الوطني

والتأكد من تنفيذه المهمات المنوطة منه تجاه تلك الصناديق والبنوك التنموية (المادة (6/ 2، 5) من تنظيم صندوق التنمية الوطني). وذلك لرفع مستوى أداء الصناديق والبنوك التنموية لتكون محققة للغايات المنشودة من إنشائها ومواكبة لما يخدم أولويات التنمية والاحتياجات الاقتصادية في ضوء أهداف ومرتكزات رؤية المملكة (المادة (4) من تنظيم صندوق التنمية الوطني). ويمارس المجلس اختصاصه الرقابي من خلال تعيينه لمحافظ (المادة (5، 8) من تنظيم صندوق التنمية الوطني)، ليقوم بمتابعة أداء عمل الصناديق والبنوك التنموية في حدود التنظيم، وما يقرره المجلس من آليات ومعايير (المادة (8/ 5) من تنظيم صندوق التنمية الوطني).

وترتب نظامية الرقابة من صندوق التنمية الوطني على الصناديق والبنوك التنموية الأثر من خلال منح محافظ الصندوق السلطة والصلاحية من قبل مجلس الإدارة لضمان تحقيق أهداف الصندوق المشار إليها في المادة (4) من التنظيم، وله اتخاذ كافة التدابير والإجراءات لإعداد مشروعات التحديثات فيما يتعلق باستراتيجيات وتنظيمات وهياكل الصناديق والبنوك التنموية وخططها التنفيذية وآليات التمويل والإقراض المعمول بها فيها، وعرضها على المجلس (المادة (8/ 6) من تنظيم صندوق التنمية الوطني)، ليقوم المجلس بإقرارها، ومن ثم والرفع عما يستلزم استكمال إجراءات في شأنها (المادة (6/ 6) من تنظيم صندوق التنمية الوطني)، إلى مجلس الوزراء (المادة (2/ 1) من تنظيم صندوق التنمية الوطني)، تمهيداً لإجراء التعديل المناسب نظامياً على أنظمة الصناديق والبنوك التنموية. وبذلك ينعقد الاختصاص الرقابي نظامياً من صندوق التنمية الوطني –على النحو المذكور– على عقد التمويل الإقراضي المقدم من الصناديق والبنوك التنموية، وفق تنظيم صندوق التنمية الوطني، وما يقرره صندوق التنمية الوطني في أي وقت، شريطة عدم تعارضه مع أي من بنود التنظيم، أو تعارضه مع الاستقلال الإداري المالي لتلك الصناديق والبنوك التنموية [حسب أنظمتها على النحو الذي سيأتي عند مناقشتها].

الفرع الثاني: الاختصاص الرقابي من الصناديق والبنوك التنموية

وتنقسم حالات الاختصاص الرقابي على عقد التمويل الإقراضي إلى سبعة حالات، وهي على الشكل التالي:

الحالة الأولى/ الاختصاص الرقابي من صندوق التنمية الصناعية السعودي

يتمتع صندوق التنمية الصناعية السعودي بالشخصية الاعتبارية العامة والاستقلال المالي والإداري، كما أنه يرتبط تنظيمياً بصندوق التنمية الوطني (المادة (1/ 1) من نظام صندوق التنمية الصناعية السعودي). وبناء على استقلاليته، فإن

مجلس إدارة الصندوق يعتبر السلطة المسؤولة عن رسم السياسة العامة له، في حدود نظامه والأنظمة ذات العلاقة، ويتولى جميع المهمات والصلاحيات التي تكفل تحقيق أهداف الصندوق (المادة (10) من نظام صندوق التنمية الصناعية السعودي)، المتمثلة في إلى دعم التنمية الصناعية والاقتصادية في المملكة، وفقا للاستراتيجيات المعتمدة في هذا الشأن (المادة (2) من نظام صندوق التنمية الصناعية السعودي). ويمارس المجلس صلاحياته بالإشراف على تنفيذ الصندوق المهمات المنوطة به والاغراض التي أسس من أجلها (المادة (10/ 2) من نظام صندوق التنمية الصناعية السعودي)، وخصوصاً ما يتعلق بعقد التمويل الإقراضي ضمن المجالات والنشاطات المحددة للإقراض (المادة (3/ 1) من نظام صندوق التنمية الصناعية السعودي). لذا، فإن مجلس إدارة الصندوق (المادة (7) من نظام صندوق التنمية الصناعية السعودي) يختص بالدور الرقابي على عقد التمويل الإقراضي الذي يبرمها مع عملائه، والتأكد من أنه يهدف إلى دعم التنمية الصناعية والاقتصادية في المملكة.[3] بالإضافة لذلك، يقوم مجلس الإدارة بممارسة دور رقابي أبعد على عقد التمويل الإقراضي من خلال مراقبة تنفيذ المشروعات التي يقرضها؛ للتأكد من أنها تسير سيراً منتظماً بحسب الخطة المحددة لها، وتكون هذه الرقابة عن طريق الحصول على تقارير عن تلك المشروعات وقيام المختصين فيه بزيارات تفتيشية (المادة (4/ 4) من نظام صندوق التنمية الصناعية السعودي).

وعلى الطرف الآخر، نجد صندوق التنمية الوطني وبحكم ارتباط صندوق التنمية الصناعية السعودي به تنظيمياً، وباعتبار استقلالها الإداري والمالي وتمتع كلاً منهما بالشخصية الاعتبارية، واعتبار الاختصاص الرقابي من مجلس إدارة الصندوق على عقد التمويل الإقراضي عليه، فإن الرقابة النظامية من صندوق التنمية الوطني على عقد التمويل الإقراضي الذي يبرمه صندوق التنمية الصناعية السعودي تتمثل في الرقابة العامة من خلال إلزام مجلس إدارة صندوق التنمية الصناعية السعودي بالرفع إلى صندوق التنمية الوطني تقريراً عن أعمال الصندوق وحساباته مصدقاً عليه من المراجعين القانونين؛ للنظر فيه، تمهيداً لاستكمال الإجراءات النظامية المتبعة (المادة (14) من نظام صندوق التنمية الصناعية السعودي). وذلك حتى يقوم صندوق التنمية الوطني ممارسة سلطته الرقابية العامة على صندوق التنمية الصناعية السعودي بحسب صلاحياته المشار إليها سابقاً، لضمان التأكد من أن عقد التمويل الإقراضي الذي يبرمه صندوق التنمية الصناعية السعودي ضمن نشاطاته، التي

3. تجدر الإشارة أنه يمكن لمجلس إدارة الصندوق تفويض الرئيس التنفيذي -الذي له صلاحية تعيينه- بصلاحيات واختصاصات معينة (المادة (9-10) من نظام صندوق التنمية الصناعية السعودي).

تخدم الأهداف العامة لصندوق التنمية الوطني.

الحالة الثانية/ الاختصاص الرقابي من بنك التنمية الاجتماعية

يخضع بنك التنمية الاجتماعية لرقابة مؤسسة النقد العربي السعودي والأنظمة المصرفية، بما لا يتعارض مع نظامه، وبما ينسجم مع أحكام الشريعة (المادة (5) من نظام بنك التنمية الاجتماعية). وبما أن للبنك شخصية معنوية وذمة مالية مستقلة (المادة (2) من نظام بنك التنمية الاجتماعية)، ويرتبط –في نفس الوقت– تنظيمياً بصندوق التنمية الوطني، يثور التساؤل عن كيفية التمييز وحدود نظامية الرقابة من وعلى البنك، فيما يتعلق بعقد التمويل الإقراضي التي يبرمه مع عملائه؟ وسيتم مناقشة ذلك على الشكل التالي:

أولاً: ارتباط بنك التنمية الاجتماعي رقابياً بمؤسسة النقد العربي السعودي

نصت المادة (5) من نظام البنك على خضوعه لرقابة مؤسسة النقد العربي السعودي والأنظمة المصرفية، بما لا يتعارض مع نظامه، وبما ينسجم مع أحكام الشريعة. وفي المقابل، يتمتع البنك بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي (المادة (2) من نظام بنك التنمية الاجتماعية). كما أن مجلس إدارته يعتبر صاحب السلطة العليا المشرفة على أعمال البنك وتحقيق أهدافه (المادة (9) من نظام بنك التنمية الاجتماعية). عليه فإن نظامية الرقابة من المؤسسة على البنك، تعد رقابة عامة، تضمن تحقيق البنك لأهدافه من خلالها (المادة (4/ ب، د، ه، و، ز، ح)، خاصة فيما يتعلق بعقد التمويل الإقراضي الذي يبرمها البنك مع عملائه ضمن أحد مجالات نشاط البنك، وتلتزم فيها المؤسسة بممارسة الرقابة على البنك من خلال أنظمة البنك ولوائحه،[4] أو بما لا يتعارض مع أنظمته حال كانت تلك الأحكام تعتمد عليها المؤسسة في رقابتها على المؤسسات المالية من بنوك ومصارف تجارية. وفي المقابل، تخضع الرقابة الخاصة على عاتق مجلس إدارة البنك.

وتجدر الإشارة على أنه لا إشكال في إخضاع بنك التنمية الاجتماعية لرقابة مؤسسة النقد العربي السعودي، بالرغم من أن المادة (1) فقرة (3) من نظام مؤسسة النقد العربي السعودي نصت بأن من أغراض المؤسسة مراقبة المصارف التجارية (المادة (1/ 3) من نظام مؤسسة النقد العربي السعودي)، في حين أن بنك التنمية الاجتماعية لا يُعد من قبيل المصارف (البنوك) التجارية. حيث جاء في تعريف «البنك» في المادة (1) من نظام مراقبة البنوك بأنه أي شخص طبيعي أو اعتباري يزاول في المملكة أي عمل من الأعمال المصرفية بصفة أساسية. ويقصد بالأعمال المصرفية أعمال

4. يقصد بهم: اللائحة التنفيذية للتمويل الاجتماعي، اللائحة التنظيمية لاعتماد المحافظ التمويلية لمشاريع التمويل الأصغر، اللائحة التنفيذية لتمويل المشاريع الصغيرة ومتناهية الصغر، سياسات تمويل الجمعيات التعاونية، اللائحة التنفيذية لتمويل المشاريع الصغيرة والناشئة.

تسلم النقود كودائع جارية أو ثابتة، وفتح الحسابات الجارية وفتح الاعتمادات وإصدار خطابات الضمان، ودفع وتحصيل الشيكات أو الأوامر أو أذون الصرف وغيرها من الأوراق ذات القيمة، وخصم السندات والكمبيالات وغيرها من الأوراق التجارية، وأعمال الصرف الأجنبي. حيث أن تلك الأعمال هي جوهر عمل البنوك التجارية، وهذه كلها لا تطبق من قبل بنك التنمية الاجتماعية (حيث يعد بنكاً تنموياً). ويكمن عدم الإشكال المشار إليه لأن اخضاع بنك التنمية الاجتماعية لرقابة مؤسسة النقد العربي السعودي صدر بموجب المادة (5) من نظام بنك التنمية الاجتماعية، وليس عن طريق نظام المؤسسة.

وتجدر الإشارة ايضاً على أن خضوع بنك التنمية الاجتماعية لرقابة مؤسسة النقد العربي السعودي بما لا يتعارض مع نظامه، يُنشأ نقاط تتوافق فيها الرقابة من قبل البنك والمؤسسة، وهناك نقاط تتباين فيها تلك الرقابة:

النقطة الأولى: التوافق الرقابي بين بنك التنمية الاجتماعية ومؤسسة النقد العربي السعودي

للمؤسسة بناء على دورها الرقابي على البنك أن تخضع البنك لبعض أحكام أنظمتها الرقابية التي تطبق على البنوك التجارية، (بحكم رقابتها عليها) شريطة عدم وجود ما يخالف ذلك ضمن نظام بنك التنمية الاجتماعية ولوائحه. ومثال ذلك، نصت المادة (15) من نظام مراقبة البنوك على أنه يجب على كل بنك (أي تجاري) أن يرسل إلى المؤسسة بياناً موحداً شهرياً عن مركزه المالي، وذلك في نهاية الشهر التالي، بالشكل الذي تحدده المؤسسة، كما يجب أن يرسل إلى المؤسسة في خلال ستة أشهر من انقضاء سنته المالية صورة ميزانيته السنوية وحساب أرباحه وخسائره، مصدقاً عليها من مراقبي حساباته، وذلك بالشكل الذي تحدده المؤسسة. وفي المقابل، نجد أن المادة (12/ ه) من نظام بنك التنمية الاجتماعية نصت على أن من اختصاص مدير البنك إعداد تقارير ربع سنوية وسنوية تعرض على مجلس الإدارة، وتشمل الانجازات والمعوقات، واقتراحات بالحلول المناسبة. ومن ثم يقوم المدير برفعها إلى مجلس الإدارة الذي يجب أن يعين قبل ذلك فيه مراجع حسابات قانوني أو أكثر للبنك (المادة (9/ ك) من نظام بنك التنمية الاجتماعية)، لإقرار الحساب الختامي للبنك والتقرير السنوي عن نشاط البنك ورفعهما إلى صندوق التنمية الوطني؛ للنظر فيهما، تمهيداً لاستكمال الإجراءات النظامية المتبعة (المادة (9/ ل) من نظام بنك التنمية الاجتماعية). وعليه يمكن القول، بأن ممارسة المؤسسة لرقابتها على البنك بإلزامه بإعداد التقرير المشار إليه في المادة (15) من نظام مراقبة البنوك وفق رؤيتها، لا يتعارض مع طبيعة التقرير المشار إليه في المادة (12) من نظام بنك التنمية الاجتماعية وطلبه؛

لضرورة إعداد ذلك التقرير في الأصل بموجب نظام البنك، الذي أكدت فيه المادة (5) منه بأن شرط خضوعه لمراقبة المؤسسة ألا يتعارض ممارسة الرقابة عليه من قبل المؤسسة مع نظامه.

النقطة الثانية: عدم التوافق الرقابي بين بنك التنمية الاجتماعية ومؤسسة النقد العربي السعودي

كما أن للمؤسسة دور رقابي على البنك بإخضاعه لبعض أحكام أنظمتها الرقابية التي تطبق على البنوك التجارية بحكم رقابتها عليها، فليس للمؤسسة –من جه أخرى- اخضاع البنك للأنظمة التي تستند عليها في مراقبة البنوك التجارية والأنظمة المصرفية؛ لمخالفتها نظام البنك ولوائحه. حيث أن عدم المخالفة هو الأساس النظامي لرقابة المؤسسة على البنك. ومثال ذلك، ما ذهبت إليه المادة (9) فقرة (ح) من نظام بنك التنمية الاجتماعية من حق مجلس إدارته –في سبيل تحقيق أهدافه- في وضع قواعد لتملك العقارات وغيرها من المنقولات والأسهم والسندات بجميع أنواعها، وبيعها وتداولها والتعامل بها ورهنها والتصرف بها على أي نحو يحقق مصلحة البنك. وفي المقابل، نجد أن المادة (10) من نظام مراقبة البنوك حظرت على أي بنك (تجاري) امتلاك عقار أو استئجاره، إلا إذا كان ذلك ضرورياً لإدارة أعمال البنك أو لسكنى موظفيه أو للترفيه عنهم أو وفاء لدين للبنك قبل الغير. وعليه ففي هذه الحالة، لا يمكن للمؤسسة أن تلزم البنك بالتخلص أو الامتناع –نتيجة أعمال الرقابة عليها- عن تملك العقارات؛ نظراً لتطبيق ذلك منها على البنوك التجارية؛ لأن ذلك مما يخالف نظام البنك نفسه.

ثانياً: ارتباط بنك التنمية الاجتماعي رقابياً بصندوق التنمية الوطني

نجد أن صندوق التنمية الوطني وبحكم ارتباط بنك التنمية الاجتماعية به تنظيمياً، وباعتبار استقلالهما الإداري والمالي وتمتع كلاً منهما بالشخصية الاعتبارية (المادة (2/ 1) من تنظيم صندوق التنمية الوطني، و(2) من نظام بنك التنمية الاجتماعية)، واعتبار الاختصاص الرقابي من صلاحية مجلس إدارة البنك صاحب السلطة العليا المشرفة على أعمال البنك وتحقيق أهدافه (المادة (9) من نظام بنك التنمية الاجتماعية)، على عقد التمويل الإقراضي عليه، فإن الرقابة النظامية من صندوق التنمية الوطني على عقد التمويل الإقراضي الذي يبرمه بنك التنمية الاجتماعية تتمثل في الرقابة العامة من خلال إلزام مجلس إدارة البنك بإقرار الحساب الختامي للبنك والتقرير السنوي عن نشاط البنك ورفعهما إلى صندوق التنمية الوطني؛ للنظر فيهما، تمهيداً لاستكمال الإجراءات النظامية المتبعة (المادة (9) من نظام بنك التنمية الاجتماعية). وذلك حتى يقوم صندوق التنمية الوطني ممارسة سلطته الرقابية العامة على البنك بحسب صلاحياته

(المادة (4) من تنظيم صندوق التنمية الوطني)؛ لضمان التأكد من أن عقد التمويل الإقراضي الذي يبرمها البنك ضمن نشاطاته، تخدم الأهداف الخاصة للبنك وتتماشى مع صندوق التنمية الوطني.

ثالثاً: ارتباط بنك التنمية الاجتماعي رقابياً بطرف ثالث

بالإضافة إلى إمكانية ممارسة الرقابة على عقد التمويل الإقراضي الذي يبرمه البنك مع عملائه من قبل مؤسسة النقد العربي السعودي، ومن قبل مجلس إدارته، ومن قبل صندوق التنمية الوطني، فإنه يمكن لذلك العقد أن يشرف عليه ويراقبه طرف رابع. ففي حال قام بنك التنمية الاجتماعية بإسناد الدور الإقراضي لجهات أخرى، كما هو الحال إذا صادق البنك على اتفاقية اعتماد محافظ تمويلية بينه وبين الجهة التي يوافق عليها للقيام بمهمة تمويل مشاريع التمويل الأصغر، بحيث تقوم الجهة الموافق عليها بفتح حساب بنكي مستقل، يتم تمويله من قبل بنك التنمية الاجتماعية لإقراض وتحصيل مبالغ المستفيدين من مشاريع التمويل الأصغر، المحدد شروطها ومتطلباتها في اللائحة التنظيمية لاعتماد المحافظ التمويلية لمشاريع التمويل الأصغر (المادة (1) من اللائحة التنظيمية لاعتماد المحافظ التمويلية لمشاريع التمويل الأصغر). ويقوم البنك بذلك لمشاركة الجهات الغير ربحية لتقوم بتنفيذ الممارسات المثلى لتقديم خدمات التمويل الأصغر في مناطقها ضمن الخدمات المتوفرة لكل جهة في منطقتها (المادة (2) من اللائحة التنظيمية لاعتماد المحافظ التمويلية لمشاريع التمويل الأصغر). ففي هذه الحالة، وبحسب المادة (8) من نفس اللائحة فإنه يكون من ضمن التزامات تلك الجهات رفع تقارير شهرية شاملة ومحدثة لجميع العمليات التنفيذية. وذلك يبرز الدور الرقابي التي تمارسه الجهات على عقد الإقراض الذي يقدمه لعملائها، وفي نفس الوقت يبرز الدور الرقابي من البنك على تلك الجهات؛ نظرا لتمكين البنك لتلك الجهات بالقيام بالدور الإقراضي ضمن برامجها ونشاطاتها. ويجدر التنبيه على أن الرقابة تتحقق من قبل طرف رابع على الإقراض المقدم، ولكن تلك العقود غير مشمولة بالدراسة؛ نظراً لأنها من صور عقود التمويل غير الإقراضية.

الحالة الثالثة/ الاختصاص الرقابي من صندوق التنمية العقارية

يثور التساؤل عن كيفية نظامية الرقابة من الصندوق على عقد التمويل الإقراضي الذي يبرمه مع عملائه؟ مر صندوق التنمية العقارية بمراحل متعددة فيما يتعلق بدوره المناط به في تقديم عقد تمويل إقراضي لعملائه منذ صدور نظامه في عام 1394هـ. وبناء على ذلك، فإن الرقابة على تلك العقود يجب أن يبين طبيعة نظاميتها في كل مرة يطرأ الجديد على نظام

الصنـدوق.

عليـه نجـد أن صنـدوق التنميـة العقاريـة منـذ صـدور نظامـه في عام 1394هـ، لم ينـص –صراحة– عـلى الجهـة المخـول لهـا ممارسـة الـدور الرقـابي عـلى عقـد التمويـل الإقـراضي الـذي يبرمـه مـع عملائـه (المـادة (1) مـن نظـام صنـدوق التنميـة العقاريـة). وفي المقابـل، نصـت المـادة (5) مـن نظـام الصنـدوق عـلى جـواز تـولي الصنـدوق إدارة منـح القـروض التـي يقدمهـا ومتابعتهـا وحفـظ حسـاباتها، أو يـوكل ذلـك إلى إحـدى المؤسسـات البنكيـة طبقـاً لعقـد يبرم لهـذا الغـرض. وبربـط ذلـك مـع مـا ذهبـت إليـه المـادة (2) مـن ذات النظـام، مـن أن الصنـدوق يـدار بواسـطة لجنـة مشـكلة عـلى الكيفيـة الـواردة في ذات المـادة، فإنـه يمكـن القـول بـأن نظاميـة الرقابـة عـلى عقـد التمويـل الإقـراضي الـذي يبرمـه الصنـدوق مع عملائـه مـن اختصـاص تلـك اللجنـة التـي يـدار مـن قبلهـا، كـما يمكـن أن يقـع عـلى عاتـق أحـد البنـوك التجاريـة بموجـب عقـد يـبرم بينـه وبـين الصنـدوق يفوضـه هـذا الأخـير فيـه بذلـك.

وبصـدور قـرار مجلـس الـوزراء، رقـم: (82)، وتاريـخ: 5/ 3/ 1435هـ، القـاضي بالموافقـة عـلى تنظيـم الدعـم السـكني، نصـت المـادة (3) فقـرة (1) مـن التنظيـم، عـلى تـولي وزارة الإسـكان تنفيـذ هـذا التنظيـم، ولهـا التنسـيق مـع الصنـدوق لأداء أي مهمة تتعلـق بذلـك. كـما توقـف الصنـدوق عـن اسـتقبال طلبـات إقـراض جديـدة، وأصبـح دوره مقتـصراً عـلى البـت في الطلبـات المقدمـة إليـه والتـي لـدى أصحابهـا أرقـام قبـل تاريـخ: 23/ 7/ 1432هـ، من ناحيـة أن تُعامـل تلـك الطلبـات وفقـاً للإجـراءات المعمـول بهـا قبـل العمـل بتنظيـم الدعـم السـكني، وأن يـصرف الصنـدوق المبالـغ اللازمـة لذلـك مـن رأس مالـه الحـالي –حـال رغبـوا بذلـك–. واسـتمر اعتبـار رغبتهـم في الحصـول عـلى القـرض العقـاري حتـى تاريـخ: 23/ 9/ 1440هـ حـين صـدر قـرار مجلـس الـوزراء، رقـم: (554)، بتعديـل البنـد (ثالثـاً) مـن قـرار مجلـس الـوزراء السـابق، رقـم: (82)، وتاريـخ: 5/ 3/ 1435هـ والنـص عـلى أن تعالـج طلباتهـم وفقـاً للقواعـد والإجـراءات التـي يضعهـا مجلـس إدارة الصنـدوق بالتنسـيق مع وزارة الإسـكان، والاسترشـاد في ذلـك بأحـكام التنظيـم، آخـذاً في الاعتبـار مـدة انتظـار المتقدمـين. وبنـاء عليـه، تعـود مـرة أخـرى نظاميـة الرقابـة عـلى عقـد التمويـل الإقـراضي (ولكـن) الـذي سـيبرمها الصنـدوق مـع عملائـه مـن أصحـاب تلـك الطلبـات الراغبـين بالحصـول عـلى القـرض العقـاري حتـى تاريـخ: 23/ 9/ 1440هـ، يكـون مـن اختصـاص تلـك اللجنـة التـي يـدار مـن قبلهـا، كـما يمكـن أن يقع على عاتـق أحـد البنـوك التجاريـة بموجـب عقد يـبرم بينه وبـين الصنـدوق، حـال أيـدت وزارة الإسـكان ذلك، أو أبـدت بمقـترح تنظيمـي آخـر بديـل. وبعـد تاريخ: 23/ 9/ 1440هـ يكـون الاختصـاص الرقـابي عـلى مجلـس إدارة الصنـدوق بالتنسـيق مـع وزارة

الإسكان، ولكن على جميع منتجات الوزارة فيما عداً عقد التمويل الإقراضي؛ لتوقف الصندوق عن تقديمها. وبالنسبة لغير الراغبين بالحصول على القرض العقاري من أصحاب تلك الطلبات الذين لديهم أرقام، وكانت الشروط الواردة في تنظيم الدعم السكني تنطبق عليهم، بموجب قرار مجلس الوزراء، رقم: (82)، وتاريخ: 5/ 3/ 1435هـ، فلهم تعديل طلباتهم للاستفادة من منتجات الدعم السكني حين ذاك والمتمثلة في وحدة سكنية، أرض سكنية، قرض سكني، أرض وقرض سكنيين معاً، والتي ستقدم بموجب أحكام التنظيم،[5] عوضاً عن القرض العقاري. وفي تاريخ: 30/ 1/ 1438هـ؛ غيرت الوزارة منتجات الدعم السكني لتصبح وحدة سكنية، أو أرض سكنية، أو تمويل، أو ائتمان، أو غير ذلك من أوجه الدعم (المادة (1) من تنظيم الدعم السكني). وعليه بصدور قرار مجلس الوزراء، رقم: (554)، وتاريخ: 23/ 9/ 1440هـ سيصبح على المنطبقة عليهم شروط التنظيم (لم يعد يتاح لهم خيار الحصول على القرض العقاري) من أصحاب الأرقام قبل تاريخ: 23/ 7/ 1432هـ، تعديل طلباتهم للاستفادة من الدعم السكني المعدل في تاريخ: 30/ 1/ 1438هـ.

وبناء على ذلك، تتولى وزارة الإسكان الرقابة على عقود المنتجات (عقود تمويل غير إقراضية)[6] التي تقدمها الوزارة بموجب التنظيم والمتمثلة في وحدة سكنية، أرض سكنية، قرض سكني، أرض وقرض سكنيين معاً (المادة (1) من تنظيم الدعم السكني)، وذلك خلال الفترة منذ صدور التنظيم في تاريخ: 5/ 3/ 1435هـ، مروراً بتاريخ: 30/ 1/ 1438هـ؛ حيث أنه في تاريخ: 30/ 1/ 1438هـ غيرت الوزارة منتجات الدعم السكني لتصبح وحدة سكنية، أو أرض سكنية، أو تمويل، أو ائتمان، أو غير ذلك من أوجه الدعم (المادة (1) من تنظيم الدعم السكني). وبذلك يكون للوزارة توسيع التنسيق بينها وبين الصندوق ليضم جهات القطاع العام أو الخاص أو الأهلي، لأداء أي مهمة تتعلق بتنظيم الدعم السكني (المادة (3) من تنظيم الدعم السكني). واستمر حال الرقابة كذلك حتى تاريخ: 23/ 9/ 1440هـ وما بعده.

وعلى الجانب الآخر، نجد أنه في تاريخ: 3/ 3/ 1439هـ، عُدلت المادة (1) من نظام صندوق التنمية العقارية، الصادر بموجب المرسوم الملكي، رقم: (م/ 23)، وتاريخ:

5. تجدر الإشارة أنه في تاريخ: 03/ 1/ 8341هـ صدر قرار مجلس الوزراء، رقم: (47)، ينص في البند (ثالثاً) فيه على عدم اكتمال تخصيص الدعم السكني لأصحاب الطلبات المقدمة إلى صندوق التنمية العقارية التي لدى أصحابها أرقام قبل تاريخ 32/ 7/ 2341هـ، عدم الراغبين بالحصول على القرض العقاري، وفي المقابل يرغبون في الاستفادة من الدعم السكني الذي سيقدم بموجب أحكام تنظيم الدعم السكني، إلا بعد تنازل المتقدم عن قرضه لضمان اكتمال طلبه تمهيدا للحصول على الدعم السكني.

6. يجدر التنبيه على أنها غير مشمولة بالدراسة.

11/ 6/ 1394هـ، بقرار مجلس الوزراء، رقم: (132)، لتنص على ربط الصندوق تنظيمياً بصندوق التنمية الوطني. يقوم صندوق التنمية الوطني بناء على ذلك بالرقابة على صندوق التنمية العقارية للتأكد من تحقيق هذا الأخير لأهدافه؛ ولضمان تحقيق أهداف أولويات صندوق التنمية الوطني العامة (المادة (4) من تنظيم الدعم السكني). وبما أن كلا الصندوقين يتمتعان وتتمتع بالشخصية الاعتبارية والاستقلال الإداري والمالي (المادة (2/ 1) من تنظيم صندوق التنمية الوطني، و(1) من نظام صندوق التنمية العقارية)، يمكن القول، بأن تلك الرقابة الممارسة من صندوق التنمية الوطني، هي رقابة عامة، وتبقى الرقابة الخاصة للجهات لوزارة الإسكان، وجهات القطاع العام أو الخاص أو الأهلي، وصندوق التنمية العقارية في المهام الموكلة إليهم من قبل وزارة الإسكان. وبما أن صندوق التنمية العقارية، توقف عن إبرام عقد التمويل الإقراضي –كما سبق بيانه– فإن رقابة صندوق التنمية الوطني لا تشمل صندوق التنمية العقارية ضمن نطاق عقد التمويل الإقراضي.

الحالة الرابعة/ الاختصاص الرقابي من صندوق التنمية الزراعية

لصندوق التنمية الزراعية جميع الصلاحيات اللازمة لتحقيق أهدافه (المادة (4) من نظام صندوق التنمية الزراعية)، في دعم التنمية الزراعية واستدامتها من خلال تقديم القروض والتسهيلات الائتمانية (المادة (3) من نظام صندوق التنمية الزراعية)، إلى الأفراد والجمعيات والشركات والهيئات والمنظمات (المادة (7) من نظام صندوق التنمية الزراعية). ويعتبر مجلس إدارة الصندوق هو السلطة المشرفة على أعمال الصندوق وتحقيق أهدافه، وله على وجه الخصوص إقرار النظام الداخلي، واللوائح التنفيذية، والإدارية، والمالية، والرقابية، والإقراض، والإيرادات، وغيرها (المادة (10/ 1) من نظام صندوق التنمية الزراعية). وبناء على ذلك، يعتبر نظامية الرقابة على عقد التمويل الإقراضي الذي يبرمه مع عملائه منوطاً بمجلس إدارته.

ومن جهة أخرى، يتمتع كلاً من صندوق التنمية الوطني وصندوق التنمية الزراعية بالشخصية الاعتبارية والاستقلال الإداري والمالي (المادة (2/ 1) من تنظيم صندوق التنمية الوطني، و(2) من نظام صندوق التنمية الزراعية). وباعتبار أن مجلس إدارة الصندوق صاحب السلطة المشرفة على عقد التمويل الإقراضي الذي يبرمه مع عملائه منوطاً بمجلس إدارته، والتزامه على إقرار الحساب الختامي والتقرير السنوي عن نشاط الصندوق ورفعهما إلى صندوق التنمية الوطني؛ للنظر فيهما، تمهيداً لاستكمال الإجراءات النظامية المتبعة (المادة (10/ 10) من نظام صندوق التنمية الزراعية). وفي المقابل، يتولى صندوق التنمية

الوطني جميع المهمات والصلاحيات التي تكفل تحقيق أهداف صندوق التنمية الزراعية (المادة (3) من نظام صندوق التنمية الزراعية)، نظراً لشموليتها ضمن أهداف صندوق التنمية الوطني العامة، من خلال الإشراف العام عليه رقابياً (المادة (4) من تنظيم صندوق التنمية الوطني)، ويرتبط صندوق التنمية الزراعية به تنظيمياً (المادة (2) من نظام صندوق التنمية الزراعية). عليه فإن الرقابة النظامية من صندوق التنمية الوطني على عقد التمويل الإقراضي الذي يبرمه صندوق التنمية الزراعية تكون من خلال النظر فيما أقره مجلس إدارة الصندوق في الحساب الختامي والتقرير السنوي عن نشاط الصندوق المرفوع، وهي رقابة عامة للتأكد من أن عقد التمويل الإقراضي الذي يبرمه الصندوق مع عملائه ضمن نشاطاته، لخدمة الأهداف الخاصة للصندوق وتتماشى مع صندوق التنمية الوطني.

الحالة الخامسة/ الاختصاص الرقابي من صندوق تنمية الموارد البشرية

لم ينص –صراحة- تنظيم صندوق تنمية الموارد البشرية، على اختصاص الجهة المناط بها الرقابة على الصندوق. في حين أن المادة (4) من التنظيم –التي تختص بضوابط منح القروض المقدمة من الصندوق- نصت على ضرورة مراقبة تنفيذ البرامج والمشروعات التي يقرضها الصندوق للتأكد من أنها تسير سيراً منتظماً حسب الخطة المحددة لها، من خلال الحصول على تقارير دورية عن سير العمل في تلك البرامج والمشروعات، والقيام بزيارات تفتيشية، وتقديم مشورته لتلك المنشآت فيما يتعلق بالمشكلات والصعوبات التي تتعرض لها هذه البرامج والمشروعات (المادة (4/ 4) من تنظيم صندوق تنمية الموارد البشرية). بالإضافة إلى ذلك، نجد أن التزام الصندوق قبل إبرام عقد الإقراض لتلك المنشآت يكون بإجراء تقويم للجدوى الاقتصادية لبرامج ومشروعات التدريب المقدمة للمستفيدين منها بما يتناسب مع أهداف الصندوق الخاصة (المادة (4/ 1) من تنظيم صندوق تنمية الموارد البشرية)، والمتمثلة في دعم جهود تأهيل القوى العاملة الوطنية، وتوظيفها في القطاع الخاص (المادة (2) من تنظيم صندوق تنمية الموارد البشرية). بناء على ذلك، يمكن القول بأن صندوق تنمية الموارد البشرية، ومن خلال مجلس إدارته (المادة (7) من تنظيم صندوق تنمية الموارد البشرية)، يعد نظامياً مسؤولاً رقابياً عن عقد التمويل الإقراضي الذي يبرمه الصندوق مع عملائه من أصحاب المنشآت لتأهيل القوى العاملة الوطنية، وتوظيفها في القطاع الخاص.

ومن ناحية أخرى، فإن الرقابة النظامية من صندوق التنمية الوطني على عقد التمويل الإقراضي الذي يبرمه صندوق تنمية الموارد البشرية، بالرغم من تمتع كلا الصندوقين بالشخصية الاعتبارية والاستقلال الإداري

والمالي (المادة (2/ 1) من تنظيم صندوق التنمية الوطني)، فإن الرقابة تكون من خلال النظر فيما أقره مجلس إدارة صندوق تنمية الموارد البشرية في الحساب الختامي والتقرير السنوي عن نشاط الصندوق المرفوع إلى صندوق التنمية الوطني (المادة (7/ 7) من تنظيم صندوق تنمية الموارد البشرية)؛ لارتباطه به تنظيمياً (المادة (1) من تنظيم صندوق تنمية الموارد البشرية. وهي رقابة عامة للتأكد من أن عود التمويل الإقراضي الذي يبرمه الصندوق مع عملائه ضمن نشاطاته، لخدمة الأهداف الخاصة للصندوق وتتماشى مع صندوق التنمية الوطني.

الحالة السادسة/ الاختصاص الرقابي من الصندوق السعودي للتنمية

لم ينص –صراحة– نظام الصندوق السعودي للتنمية، على الجهة المختصة بنظاميتها في الرقابة على عقد التمويل الإقراضي الي يبرمه مع عملائها. في حين أن المادة (3) من النظام نصت على أن مجلس إدارة الصندوق هو المختص بإدارته. كما بينت المادة (4) من ذات النظام على أن مجلس إدارة الصندوق هو السلطة المهيمنة على شؤونه وتصريف أموره وله في سبيل ذلك، الإشراف على تنفيذ الصندوق المهمات المنوطة به، والنظر في التقارير الدورية عن سير العمل في الصندوق واتخاذ القرارات اللازمة في شانها. بناء على ذلك، يمكن القول باختصاص الصندوق ممثلاً في مجلس إدارته بالرقابة على عقد التمويل الإقراضي مع العملاء المحليين (غير الدول صاحبة السيادة) لغرض خدمة أي مسار من مسارات الصندوق.[7] كما يمكن لمجلس الإدارة تفويض رئيس الصندوق التنفيذي –الذي عينه– بمهام رقابية على ذلك العقد؛ لأنه المسؤول عن إدارة شؤون الصندوق فيما يقرره له مجلس الإدارة، وفي حدود النظام (المادة (5) من نظام الصندوق السعودي للتنمية). وتجدر الإشارة، على أن الاختصاص الرقابي من صندوق التنمية السعودي على عقد التمويل الإقراضي الذي يبرمه مع عملائه تظل محدودة مقارنة بتلك ذات الصبغة الدولية والتي تبرم مع الدول (المادة (1) من نظام الصندوق السعودي للتنمية).

وفي المقابل، فإن الرقابة النظامية من صندوق التنمية الوطني على عقد التمويل الإقراضي الذي يبرمه الصندوق السعودي للتنمية، بالرغم من تمتع كلا الصندوقين بالشخصية الاعتبارية والاستقلال الإداري والمالي (المادة (2/ 1) من تنظيم صندوق التنمية الوطني، و(1) من نظام الصندوق السعودي للتنمية)، فإن الرقابة تكون من خلال النظر فيما أقره مجلس إدارة الصندوق السعودي للتنمية في الحساب الختامي والتقرير السنوي عن نشاط الصندوق المرفوع إلى صندوق التنمية الوطني (المادة (5/ 3) من نظام الصندوق

7. انظر: المطلب الثالث، الحالة الثالثة، نطاق عقد التمويل الإقراضي في الصناديق والبنوك التنموية.

السعودي للتنمية، و(4/ 6) من نظام الصندوق السعودي للتنمية)؛ لارتباطه به تنظيمياً (المادة (1) من نظام الصندوق السعودي للتنمية). وهي رقابة عامة للتأكد من أن عقد التمويل الإقراضي الذي يبرمه الصندوق مع عملائه ضمن نشاطاته، لخدمة الأهداف الخاصة للصندوق وتتماشى مع صندوق التنمية الوطني.

الحالة السابعة/ الاختصاص الرقابي من صندوق التنمية السياحي

لم ينص –صراحة- نظام الصندوق التنمية السياحي، على الجهة المختصة بنظاميتها في الرقابة على عقد التمويل الإقراضي الذي يبرمه مع عملائه. في حين أن المادة (6) من النظام نصت على أن مجلس إدارة الصندوق هو السلطة المسؤولة عن رسم السياسة العامة للصندوق في حدود نظامه والأنظمة ذات العلاقة، دون اخلال باختصاصات صندوق التنمية الوطني. كما يتولى جميع المهمات والصلاحيات التي تكفل تحقيق أهداف الصندوق، المتمثلة في دعم التنمية السياحية في المملكة وفقاً للاستراتيجيات والسياسات المعتمدة، وله في سبيل ذلك الإشراف على تنفيذ الصندوق المهمات المنوطة به، والنظر في التقارير الدورية عن سير العمل في الصندوق واتخاذ القرارات اللازمة في شانها. وعليه يمكن القول بأن الاختصاص الرقابي على عقد التمويل الإقراضي (المادة (6/ 8-9) من نظام صندوق التنمية السياحي)، الذي يبرمه الصندوق مع عملائه من المنشآت العاملة في مجال السياحة، أو الخدمات المساندة، أو في تطوير التقنية والبنى التحتية التي تخدم الأنشطة السياحية المختلفة (المادة (4/ ب) من نظام صندوق التنمية السياحي)، يقع على عاتق مجلس الإدارة. كما يمكن لمجلس الإدارة تفويض رئيس الصندوق التنفيذي –الذي عينه- بمهام رقابية على ذلك العقد؛ لأنه المسؤول بالإشراف عن أعمال الصندوق في حدود النظام وما يقرره مجلس الإدارة (المادة (8) من نظام صندوق التنمية السياحي).

وفي المقابل، فإن الرقابة النظامية من صندوق التنمية الوطني على عقد التمويل الإقراضي الذي يبرمه الصندوق التنمية السياحي، بالرغم من تمتع كلا الصندوقين بالشخصية الاعتبارية والاستقلال الإداري والمالي (المادة (2/ 1) من تنظيم صندوق التنمية الوطني، و(2/ 1) من نظام صندوق التنمية السياحي)، فإن الرقابة تكون من خلال النظر فيما أقره مجلس إدارة الصندوق السعودي للتنمية في الحساب الختامي والتقرير السنوي عن نشاط الصندوق المرفوع إلى صندوق التنمية الوطني (المادة (6/ 13) من نظام صندوق التنمية السياحي)؛ لارتباطه به تنظيمياً (المادة (2/ 1) من نظام صندوق التنمية السياحي). وهي رقابة عامة للتأكد من أن عقد التمويل الإقراضي الذي يبرمه الصندوق مع عملائه ضمن نشاطاته،

لخدمة الأهداف الخاصة للصندوق وتتماشى مع صندوق التنمية الوطني.

المطلب الثاني: أثر الاختصاص الرقابي من الجهات صاحبة الاختصاص

بعد بيان الجهات صاحبة الاختصاص الرقابي على عقد التمويل الإقراضي المُبرم بين الصناديق والبنوك التنموية وعملائها، يثور التساؤل عن أثر الاختصاص الرقابي من تلك الجهات الرقابية على العقد؟

قبل الإجابة عن ذلك، يجدر التنويه على أن أحد غايات الرقابة على عقد التمويل الإقراضي هو ضمان حوكمة فاعلة عليه، تضمن بموجبها قيام العميل بالوفاء بأهم التزام على عاتقه والمتمثل في الوفاء بمديونته. فإذا ما تحققت الحوكمة الرقابية من قِبل الجهات صاحبة الاختصاص الرقابي على العقد، كان من أبرز آثارها ضمان وفاء المدين بدينه والذي بدوره سيكون عاملاً أساسياً في عدم التأثير سلباً على الصناديق والبنوك التنموية من خلال تعثره في السداد وبالتالي حصول التباطؤ في تحقيق رؤية المملكة التنموية الشاملة.

عادة ما تلجأ الصناديق والبنوك التنموية –بحكم أنظمتها– إلى حماية عقد التمويل الإقراضي الذي تبرمه مع عملائها عن طريق اشتراط ضمانات متنوعة يقدمها العملاء لإتمام إبرام العقد؛ كاحتراز –أولي– ضروري لضمان استرداد مبلغ الإقراض. فإذا ما أُبرم عقد التمويل الإقراضي نجد أنه يتمتع بالمزايا والضمانات المترتبة لحقوق الخزانة العامة وتكون قابلة للتحصيل، كأموال الدولة الأخرى وفقاً للقواعد المنظمة لجباية أموال الدولة (المادة (6) من نظام صندوق التنمية الصناعية السعودي، و(14) من نظام بنك التنمية الاجتماعية، و(8) من تنظيم صندوق تنمية الموارد البشرية، و(16) من تنظيم الدعم السكني، و(12) من نظام صندوق التنمية السياحي).[8] وتحدد المدد التي يعتبر فيها المقترض متعثراً وأستوجب التحصيل منه وفقاً لتلك القواعد، بناءً على نظام كل صندوق أو بنك، واللوائح

8. تجدر الإشارة إلى أنه وبالرغم من عدم تطرق عدة أنظمة لبعض الصناديق والبنوك التنموية فيما يخص تمتع عقد قرضها المقدم بالمزايا والضمانات المترتبة لحقوق الخزانة العامة وقابلة للتحصيل كأموال للدولة وفقا للقواعد المنظمة لجباية أموال الدولة أو لا؟ فلم ينص نظام صندوق التنمية الزراعية فيما إذا كانت القروض التي يقدمها الصندوق تتمتع بالمزايا والضمانات المترتبة لحقوق الخزانة العامة وقابلة للتحصيل كأموال للدولة وفقا للقواعد المنظمة لجباية أموال الدولة أو لا، إلا أنه يمكن القول من خلال طبيعة نظام الصندوق المتسقة مع جميع أنظمة الصناديق والبنوك التنموية التي ترتبط تنظيمياً بصندوق التنمية الوطني، والمشرف عليها تنظيماً ورقابياً وتنفيذياً أن القروض المقدمة من الصندوق تعتبر أموال للدولة وتخضع للقواعد المنظمة لجباية أموال الدولة. وتجدر الإشارة إلى أن القواعد المنظمة لجباية اموال الدولة، لا تعني بالضرورة حرفية القواعد التي يعتمد عليها الصندوق، بل يعني عدم خروجها عنها (أي القواعد المنظمة لجباية اموال الدولة. وذلك نجد أن المواد (21-31، 71) من لائحة الائتمان التابعة والمتممة لنظام صندوق التنمية الزراعية. وكذلك الحال ينطبق فيما يخص الصندوق السعودي للتنمية ضمن نطاق عقود محل الدراسة. وكذلك الحال ينطبق فيما يخص صندوق التنمية العقارية عن عقد التمويل الإقراضي الذي كان يبرمه مع عملائه بشكل مباشر قبل توقفه على النحو الذي نوقش.

التنفيذية، والداخلية التي تقرها مجلس الإدارات فيها، والعقد المبرم مع العملاء.

وبناء على إخضاع عقد التمويل الإقراضي المُبرم بين الصناديق والبنوك التنموية وعملائها لنظام إيرادات الدولة،[9] فإن الأثر النظامي المترتب عن ذلك يكمن في أن التعثر في سداد مبلغ الإقراض بحسب أحكام الأنظمة لتلك الصناديق والبنوك التنموية –ذات العلاقة- ولوائحها التنفيذية والداخلية، وكذلك العقد المبرم بين الأطراف المعنيين يدخل ضمن نطاق مصادر إيرادات الدولة (المادة (2/ 3) من نظام إيرادات الدولة). أي أن المدين[10] في عقد التمويل الإقراضي يُخضع للإجراءات التي تضعها وزارة المالية بالتنسيق مع الصندوق أو البنك المعني، والكفيلة بتحصيل الإيرادات المقررة للدولة (المادة (7) من نظام إيرادات الدولة)، ومنها: مبلغ التمويل.

بالإضافة لذلك، يعتبر سداد مبلغ الإقراض واجب التحصيل من قبل الصندوق أو البنك في موعده المقرر بحسب اللائحة (المادة (8) من نظام إيرادات الدولة). فإذا لم يسدد في موعده، يعتبر المدين متأخراً عن أداء الدين، وخول ذلك الصندوق أو البنك إشعاره كتابياً بوجوب تأديته خلال ثلاثين يوم عمل من تاريخ الإشعار (المادة (13) من نظام إيرادات الدولة)، و(46) من اللائحة التنفيذية لنظام إيرادات الدولة). فإذا لم يسدد مبلغ عقد التمويل المستحق خلال مدة الثلاثين يوماً –السابقة الذكر-، فينذر نهائياً بالتسديد خلال خمسة عشر يوم عمل (المادة (14) من نظام إيرادات الدولة)، فإذا انقضت ولم يسدد المدين مبلغ الإقراض، وجب على الصندوق أو البنك اتخاذ الإجراءات اللازمة أمام المحكمة المختصة للحجز على أمواله في حدود الدين الذي عليه (المادة (14) من نظام إيرادات الدولة). وبموجب الأمر القضائي الصادر في هذا الخصوص، يجوز للصندوق أو البنك مخاطبة الجهات الحكومية الأخرى ذات العلاقة بطلب حجز ما يوازي الدين المطلوب سداده من مبلغ الإقراض من مستحقات المدين لديها من غير قيمة الضمانات البنكية (المادة (15) من نظام إيرادات الدولة)، و(48-49) من اللائحة التنفيذية لنظام إيرادات الدولة). كما يجب على البنوك والمؤسسات المالية العامة والخاصة الامتثال لإشعار الحجز الصادر من المحكمة المختصة في هذا الصدد (المادة (16) من نظام إيرادات الدولة). وفي حال لم توفي أموال المدين المنقولة لسداد الدين، فيتم التنفيذ على عقاراته المحجوزة (المادة (17) من نظام إيرادات الدولة).

9. تجدر الإشارة على أن نظام جباية أموال الدولة (يُعرف بنظام إيرادات الدولة)، هو نظام صدر في عام 9531، وسُمي بذلك (نظام جباية أموال الدولة) في المادة (1) من ذات النظام. وهو نظام ملغي، وحل محله نظام إيرادات الدولة، الصادر بالمرسوم الملكي، رقم: (م/ 86)، وتاريخ: 81/ 11/ 1341هـ.

10. المدين هو كل شخص ذو صفة طبيعية أو اعتبارية في ذمته مال للدولة (المادة (1) من نظام إيرادات الدولة).

ويعتبر مبلغ الإقراض المستحق دين ممتاز ولا يسقط بالتقادم (المادة (19) من نظام إيرادات الدولة). ولا يحق للصندوق أو البنك إعفاء المدين منه أو تأجيل تحصيله (المادة (11) من نظام إيرادات الدولة)، إلا بموافقة رئيس مجلس الوزراء، أو بموافقة وزير المالية صلاحية في حال لم يتجاوز خمسمائة ألف ريال، ووفق ضوابط معينة (المادة (21) من نظام إيرادات الدولة)، أو تقسيطها في حالات معينة (المادة (22) من نظام إيرادات الدولة). وفي جميع الأحوال، لا ينظر في إعفاء المدينين من الديون المترتبة من ارتكاب جرائم اختلاس أو تزوير أو تحايل (المادة (25) من نظام إيرادات الدولة).

خاتمة

ناقشت هذه الدراسة مدى فاعلية الدور الرقابي على عقد التمويل الإقراضي في الصناديق والبنوك التنموية في تحقيق رؤية المملكة 2030، وذلك من خلال مبحثين. تناول المبحث الأول ماهية الصناديق والبنوك التنموية وعقد تمويلها الإقراضي، وتناول المبحث الثاني الاختصاص الرقابي وأثره على عقد التمويل الإقراضي. وتوصلت الدراسة إلى أهم النتائج والتوصيات، كالآتي:

أولاً: النتائج

1. تبين أن عقد الإقراض أحد أشكال وصيغ عقود التمويل الأكثر استخداماً كأداة للتمويل في الصناديق والبنوك التنموية، بالرغم من أن لعقد التمويل صوراً أخرى غير عقد القرض.
2. تبين بأن الاختصاص الرقابي ينعقد نظامياً من صندوق التنمية الوطني على عقد التمويل الإقراضي المقدم من الصناديق والبنوك التنموية، بشكل عام بحسب تنظيم صندوق التنمية الوطني، وعلى الصناديق والبنوك التنموية بشكل خاص –كلُ بحسب نظامه– بما يضمن الاستقلال الإداري والمالي لجميعهم، ويضمن تماشي أهداف الصناديق ق والبنوك التنموية مع أهداف صندوق التنمية الوطني.
3. تبين بأنه يُمكن أن يخضع الصندوق أو البنك لأكثر من جهة لتمارس عليه الدور الرقابي نظامياً على عقد تمويله الإقراضي المُبرم مع عملائه، كخضوع عقد التمويل الإقراضي لبنك التنمية الاجتماعية لرقابة مؤسسة النقد العربي السعودي –المعنية بالرقابة على المؤسسات المالية من البنوك التجارية وشركات التمويل وشركات التأمين وشركات الصرافة.
4. تبين بأن الصناديق والبنوك التنموية تقدم

أشكال أخرى من صور التمويل غير الإقراض، تسهم للوصول -وفق خارطة الطريق- لأهداف صندوق التنمية الوطني، ولأهداف كل صندوق وبنك تنموي بشكل خاص.

5. يعتبر مبلغ الإقراض في عقد التمويل الإقراضي دين ممتاز لا يسقط بالتقادم.

ثانياً: التوصيات

1. يوصي الباحث بمقارنة ما ورد نظاماً في تعريف القرض بما هو موجود في كتب الفقه في المذاهب الأربعة، بأن يراعي المنظم السعودي إعادة تعريف القرض في أنظمة الصناديق والبنوك التنموية -وفقاً للفقه- بما يعكس أركان القرض، والالتزامات التي تقع على أطراف عقد القرض، بحيث يكون العقد منتجاً لأثره النظامي وفق واقعه وتعريفه بأن يكون قرضاً لا هبةً.
2. يلاحظ من جملة الصناديق والبنوك التنموية محل الدراسة وجود بنك التنمية الاجتماعية، فقط كبنك، في مقابل مسمى «الصناديق». وباستعراض نظام مؤسسة النقد العربي السعودي، ونظام مراقبة البنوك، والاطلاع على مضمون البنك والمقصود به، والاطلاع على أنشطة ومجالات عمل بنك التنمية الاجتماعية، فإن البنك لا يعتبر بنكاً لأنه لا يقوم بممارسة اعمال البنوك بحسب النظامين المشار إليهما. لذلك يوصي الباحث بتعديل مسمى بنك التنمية الاجتماعية إلى صندوق التنمية الاجتماعية، ليتماثل مع بقية الصناديق التي تؤدي دور تنموي، ومن ثم تعديل مسمى الصناديق والبنوك التنموية إلى الصناديق التنموية، إلا إذا أوكل دور تجاري يتماشى مع وظائف البنوك إلى الصندوق، وهو ما ليس موجود فيما تم مناقشته في محل الدراسة.
3. يوصي الباحث بالنص في بعض الأنظمة للصناديق والبنوك التنموية التي تفتقر لذلك، على تحديد المسؤولية الرقابية على عقد التمويل الإقراضي المُبرم مع العملاء؛ لمساهمته في تحقيق الأهداف المأمولة لكل من تلك الصناديق والبنوك التنموية من جهة، ولصندوق التنمية الوطني ومن جهة أخرى، بما يضمن تحقيق رؤية المملكة التنموية من خلال تلك الصناديق والبنوك التنموية.
4. يوصي الباحث على إثراء المكتبات الوطنية بالمراجع «تأليفا ودراسة» التي تناقش مختلف الإشكاليات القانونية لعقد التمويل الإقراضي خاصة، وعقود التمويل عامة، التي تبرمها الصناديق والبنوك التنموية مع عملائها، مما يساعد في إيجاد الحلول لمختلف الإشكاليات النظامية، لضمان تحقيق أمثل لرؤية المملكة.

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

القرآن الكريم.

ابن عابدين، محمد أمين. (2003م). رد المحتار على الدر المختار شرح تنوير الأبصار. الرياض: دار عالم الكتب.

البغوي، الإمام أبي محمد الحسين بن مسعود. (1997م). التهذيب في فقه الإمام الشافعي. ط1. بيروت: دار الكتب العلمية.

البهوتي، منصور بن يونس. (ب. ت). الروض المربع شرح زاد المستقنع. الرياض: دار المؤيد.

السنهوري، عبدالرزاق أحمد. (ب. ت). مصادر الحق في الفقه الإسلامي. بيروت: دار إحياء التراث العربي.

السنهوري، عبدالرزاق أحمد. (ب. ت). الوسيط في شرح النظام المدني (مصادر الالتزام). بيروت: دار إحياء التراث العربي.

الشريف، أمل محمد (2020م)، أثر رقابة مؤسسة النقد في الأداء المالي للبنوك السعودية من منظور العاملين في الرقابة العامة على البنوك، مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية، 4 (12)، 133-155.

الصندوق السعودي للتنمية. (2020م)، أسترجعت من: http://www.sfd.gov.sa بتاريخ 14/ 5/ 2020 الساعة 9.15 مساءً.

القضاة، منذر عبدالكريم. (2017م). العقود المسمّاة. ط1. الشارقة: الآفاق المشرقة.

المظفر، محمود. (2011م). نظرية العقد. ط3. جدة: دار حافظ للنشر والتوزيع.

عليش، محمد. (1984م). شرح منح الجليل على مختصر خليل. ط1. بيروت: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

مجموعة دول العشرين. (2020م)، أسترجعت من: https:// g20.org/en/Pages/home.aspx بتاريخ 10/ 5/ 2020 الساعة 1.30 صباحاً.

ميرة، حامد حسن (1431ه). عقود التمويل المستجدة في المصارف الإسلامية (رسالة دكتوراه، المعهد العالي للقضاء، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية). تم الاسترجاع من موقع: http://www.riyadhalelm.com/researches/8/831.pdf

يوسف، رفعت فتحي متولي (2020م)، التمويل الإسلامي ومساهمته في تمويل مشروعات البنية التحتية» (دراسة حالة: المملكة العربية السعودية)، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الاقتصادية والإدارية، 28 (3)، 66-100.

التشريعات واللوائح:

(أ) التشريعات

تنظيم صندوق التنمية الوطني، الصادر بموجب قرار مجلس الوزراء، رقم: (132)، وتاريخ: 3/ 3/ 1439هـ.

نظام صندوق التنمية الصناعية السعودي، الصادر بموجب المرسوم الملكي، رقم: (م/ 3)، وتاريخ: 26/ 2/ 1394هـ.

نظام البنك السعودي للتسليف والادخار، الصادر بموجب المرسوم الملكي، رقم: (م/ 34)، وتاريخ: 1/ 6/ 1427هـ، المعدل فيه اسمه إلى بنك التنمية الاجتماعية، بموجب بقرار مجلس الوزراء، رقم: (75)، وتاريخ: 30/ 1/ 1438هـ).

نظام صندوق التنمية العقاري، الصادر بموجب المرسوم الملكي، رقم: (م/ 23)، وتاريخ: 11/ 6/ 1394هـ.

نظام صندوق التنمية الزراعية، الصادر بموجب المرسوم الملكي، رقم: (م/ 9)، وتاريخ: 1/ 2/ 1430هـ.

تنظيم صندوق تنمية الموارد البشرية، الصادر بموجب قرار مجلس الوزراء، رقم: (107)، وتاريخ: 29/ 4/ 1421هـ.

نظام الصندوق السعودي للتنمية، الصادر بموجب المرسوم الملكي، رقم: (م/ 48)، وتاريخ: 14/ 8/ 1394هـ.

نظام صندوق التنمية السياحي، الصادر بموجب

المرسوم الملكي، رقم: (م/ 147)، وتاريخ: 26/ 10/ 1441هـ.
تنظيم الدعم السكني، الصادر بقرار مجلس الوزراء، رقم: (82)، وتاريخ: 5/ 3/ 1435هـ.
نظام مؤسسة النقد العربي السعودي، الصادر بموجب المرسوم الملكي، رقم: (م/ 23)، وتاريخ: 23/ 5/ 1377هـ.
نظام مراقبة البنوك، الصادر بموجب المرسوم الملكي، رقم: (م/ 5)، وتاريخ: 22/ 2/ 1386هـ.
نظام إيرادات الدولة، الصادر بالمرسوم الملكي، رقم: (م/ 68)، وتاريخ: 18/ 11/ 1431هـ.

ب) اللوائح

اللائحة التنفيذية للتمويل الاجتماعي، الصادرة من بنك التنمية الاجتماعية.
اللائحة التنظيمية لاعتماد المحافظ التمويلية لمشاريع التمويل الأصغر، الصادرة بقرار مجلس إدارة بنك التنمية الاجتماعية، رقم: (5/ 2/ 17)، وتاريخ: 19/ 9/ 1438هـ.
اللائحة التنفيذية لتمويل المشاريع الصغيرة ومتناهية الصغر، الصادرة بقرار مجلس إدارة بنك التنمية الاجتماعية، رقم: (4/ 2/ 17)، وتاريخ: 19/ 9/ 1438هـ.
سياسات تمويل الجمعيات التعاونية، اللائحة التنفيذية لتمويل المشاريع الصغيرة والناشئة، الصادرة من بنك التنمية الاجتماعية.
اللائحة التنفيذية لتنظيم الدعم السكني، نسخة رقم: (2)، وتاريخ: 28/ 4/ 2020م.
لائحة إقراض الجمعيات التعاونية التابعة لنظام صندوق التنمية الزراعية، الصادر بموجب المرسوم الملكي، رقم: (م/ 9)، وتاريخ: 1/ 2/ 1430هـ.
لائحة الائتمان لنظام صندوق التنمية الزراعية، الصادر بموجب المرسوم الملكي، رقم: (م/ 9)، وتاريخ: 1/ 2/ 1430هـ.

ثانياً/ المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

The Holy Qur`an

Al-Baghawi, Imam Abu Muhammad Al-Hussein bin Masoud. (1997). *Discipline in the jurisprudence of Imam Shafi'i* (*in Arabic*). 1st ed. Beirut: House of Scientific Books.

Al-Bahouti, Mansour bin Younis. (N.D). *Rawd Almorbi explain Zad Al-Mustaqni* (*in Arabic*). Riyadh: Dar Al-Moayad.

Alish, Muhammad. (1984). *Explanation of the Granting of Galilee to Khalil's Summary* (*in Arabic*). 1st ed. Beirut: Dar Al-Fikr for Printing, Publishing and Distribution.

Al-Qudah, Munther Abdul-Kareem. (2017). *Named contracts* (*in Arabic*). 1st ed. Sharjah: The Bright Outlook.

Al-Muzaffar, Mahmoud. (2011). *Contract Theory* (*in Arabic*). 3rd. ed. Jeddah: Hafez House for Publishing and Distribution.

Al-Sanhouri, Abdul Razzaq Ahmed. (N.D). *Sources of Right in Islamic jurisprudence* (*in Arabic*). Beirut: House of Revival of Arab Heritage.

Al-Sanhouri, Abdul Razzaq Ahmed. (N.D). *Mediator in Explaining the Civil Law* (*Sources of Commitment*) (*in Arabic*). Beirut: House of Revival of Arab Heritage.

Alshareff, Amal Mohammed (2020). The Effect of SAMA Control on the Financial Performance of Saudi Banks from the Perspective of Workers in General Supervision of Banks (in Arabic), Journal of Economic, Administrative and Legal Sciences, 4 (12), 133-155.

Ibn Abdin, Muhammad Amin. (2003). *Response to Confused on the Chosen Al-Durr Al-Mukhtar explanation of enlightenment eyes* (*in Arabic*). Riyadh: House of the World of Books.

Meera, Hamid Hassan (1431). New Financing Contracts in Islamic Banks (Ph.D. dissertation, Higher Judicial Institute, Imam Muhammad Bin Saud Islamic University, KSA) (in Arabic). Retrieved from: http://www.riyadhalelm.com/researches/8/831.pdf

Saudi Fund for Development. (2020), Kingdom of Saudi Arabia.

The Group of Twenty Countries. (2020), Kingdom of Saudi Arabia.

Yousef, Rifat Fathy Moutwally (2020). Islamic Finance and its Contribution to Funding Infrastructure Projects: Kingdom of Saudi Arabia (KSA) as a Case Study (in

Arabic), Journal of Economics and Business, 28 (3), 66-100.

Legislation and Regulations:

(A) Legislation

Banking Control Law, issued by Royal Decree, No. (M / 5), and dated: 2/22/1386 AH.

Regulation of the Agricultural Development Fund, issued by Royal Decree, No. (M / 9), and dated: 2/1/1430AH

Regulation of the Human Resources Development Fund, issued pursuant to Cabinet Resolution No. (107), and dated: 4/29/1421 AH.

Regulating of the Housing Support, issued by the Council of Ministers Resolution No. (82), and dated: 3/5/1435 AH.

Regulating of the National Development Fund, issued pursuant to cabinet Resolution No. (132), and dated: 3/3/1439 AH.

Regulation of the Real Estate Development Fund, issued by Royal Decree, No. (M / 23), and dated: 6/11/1394 AH.

Regulation of the Saudi Fund for Development, issued by Royal Decree, No. (M / 48), and dated: 14/8 / 1394H.

Regulation of the Saudi Industrial Development Fund, issued by Royal Decree, No. (M / 3), and dated: 2/26/1394 AH.

State Revenue Law, issued by Royal Decree, No. (M / 68), and dated: 11/18/1431 AH.

The Saudi Arabian Monetary Agency Law, issued by Royal Decree, No. (M / 23), and dated: 05/23/1377 AH.

The Saudi Credit and Saving Bank Law, issued by Royal Decree, No. (M / 34), dated: 1/6/1427 AH, as amended by the name the Social Development Bank Law, in accordance with the Cabinet Resolution No. (75) and dated: 1/30/1438 AH).

Tourism Development Fund Law, issued by Royal Decree No. (M / 147), and dated: 10/26/1441 AH.

B) Regulations

Credit Regulation for the Agricultural Development Fund Law, issued by Royal Decree, No. (M / 9), and dated: 2/1/1430 AH.

Policies for Financing Cooperative Societies, the Executive Regulations for Financing Small and Emerging Projects, issued by the Social Development Bank.

Regulations for Lending Cooperative Societies affiliated to the Agricultural Development Fund Law, issued by Royal Decree, No. (M / 9), and dated: 2/1/1430 AH.

Regulation for the Approval of Financing Portfolios for Microfinance Projects, issued by the decision of the Board of Directors of the Social Development Bank, No. (2/5/17), and dated: 9/19/1438 AH.

The Executive Regulations for Financing Small and micro Enterprises, issued by the decision of the Board of Directors of the Social Development Bank, No. (2/4/17), and dated: 9/19/1438 AH.

The Executive Regulations to Regulate Housing Subsidy, Copy No. (2), and dated: 4/28/2020.

The Executive Regulations for Social Financing, issued by the Social Development Bank.

تصور مقترح لشراكة مجتمعية فاعلة في الإصلاح المدرسي بدُوَلِ مَجْلِسِ التَّعَاوُنِ الخليجي فِي ضوء نموذج أبستاين (Epstein's Model) للشراكة المجتمعية.

عصام جابر رمضان محجوب(*) **عبد الله بن فالح السكران**

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية **جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية**

(قدم للنشر في 1442/1/26هـ، وقبل للنشر في 1442/6/5هـ)

ملخص الدراسة: استهدفت الدراسة وضع تصور مقترح لشراكة مجتمعية فاعلة في الإصلاح المدرسي بدُوَلِ مَجْلِسِ التَّعَاوُنِ الخليجي فِي ضوء نموذج أبستاين (Epstein's Model) للشراكة المجتمعية، من خلال تحديد الأسس الفكرية للشراكة المجتمعية في الإصلاح المدرسي بدول مجلس التعاون الخليجي، والكشف عن الأطر التنظيرية لنموذج أبستاين (Epstein's Model) في الشراكة المجتمعية عبر تحليل العناصر الرئيسة لتلك الشراكة في النموذج والمتمثلة في: الرعاية الوالدية، والتواصل، والتطوع، والتعلم في المنزل، وصنع القرار المدرسي، والتعاون مع المجتمع. واتبع البحث المنهج الوصفي المسحي باعتماد أسلوب دلفي Delphi Method، في جمع البيانات من خلال تطبيق استبانة مفتوحة ومغلقة تم التأكد من صدقها وثباتها على عينة من خبراء التربية بلغ عددهم (27) خبيرًا تم اختيارهم بالطريقة القصدية، وأسفرت نتائج تطبيق جولات دلفي الثلاث عن حصول جميع صيغ الشراكة المجتمعية في الإصلاح المدرسي بدول مجلس التعاون الخليجي المقترحة على درجة أهمية عالية جدًا. كما حصلت على درجة عالية من الإجماع بين الخبراء التربويين؛ إذ كان الفرق بين متوسطي درجة الأهمية في المرحلتين: الثانية والثالثة أقل من (5أ0) وبنسبة أقل من (6أ16 ٪). وطرحت الدراسة التصور المقترح من خلال منطلقاته النظرية، وأهدافه، ومكوناته، وآليات ومتطلبات تطبيقه، معوقات تحققه وسبل التغلب عليها.

كلمات مفتاحية: الشراكة المجتمعية، الإصلاح المدرسي، نموذج أبستاين، دول مجلس تعاون الخليجي.

* * * * *

A proposal of Active Community Partnerships in School Reform in Gulf Cooperation Council countries, in the light of Epstein's Model

Essam Gaber Ramadan (*) **Abdullah Faleh ALsakran**

Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University **Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University**

(Received 14/9/2020, accepted 19/1/2021)

Abstract: The aims of the study is to provide a proposal of active community partnerships in school reform in Gulf Cooperation Council countries, in the light of Epstein's Model of community partnerships, through determining the conceptual bases for community partnerships in school reform, and explore the conceptional frameworks of the Epstein's Model of community partnerships, through analysis the main elements of the Epstein's Model which are: parenting, communicating, volunteering, learning at home, schools decision making, collaborating with community. The study employed a descriptive survey design based on Delphi methods for data collection. The open-ended questionnaire used. The validity and reliability were testing through providing the questionnaire to 27 educational experts which were chosen by purposive sample. The result of three rounds of Delphi methods applied in current study illustrated that all formulas proposed for community partnerships in school reform in Gulf Cooperation Council countries were obtaining a very high importing score. Also, all formulas proposed were obtaining a high consensus score between educational experts. The high score of the formulas proposed was seen in the difference between the second and three rounds which were less than (0.5), and less than in the percentage (16.6%). Finally, the study provides the proposal through its conceptional frameworks, purposes, its components, its requirement for applying it, its obstacles achieved and the way of overcomes them.

Keywords: Community Partnerships - School Reform - Epstein's Model- Gulf Cooperation Council countries

(*) للمراسلة:

أستاذ، قسم أصول التربية، كلية التربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ص ب: 5701، رمز بريدي: 11432، المدينة الرياض، المملكة العربية السعودية.

e-mail:Abdullah-alsakran0@hotmal.com

(*) Corresponding Author:

Professor, Department of Foundations of Education, Faculty of Education, Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University, P.O. Box: 5701, Postal Code: 11432, City :Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia

e-mail: egmohjoub@imamu.edu.sa

DOI: 10.12816/0061400

مقدمة:

تشير غالبية التوجهات العالمية المعاصرة إلى أنه قد انتهي الوقت الذي كانت فيه القضايا التعليمية والتربوية تخص مؤسسة تربوية أو مجتمعية بعينها. حيث ازدادت شراكة التنظيمات المجتمعية في تدعيم قضايا التعليم والتحرك بفاعلية نحو قضية الإصلاح المدرسي في كثير من دول العالم. ولذلك أصبح التوجه لتوسيع مجالات الشراكة المجتمعية من أهم وسائل مواجهة المعوقات التي تقف دون الإصلاح المدرسي، خاصة أن الموارد الحكومية مهما تضاعفت لا تستطيع بمفردها أن تواجه قضية الإصلاح المدرسي المأمول، ولذا يعد تضافر الجهود الذاتية للجماهير مع الجهود الرسمية ذات أهمية كبيرة في إقامة مشروعات التعليم وإصلاحه.

وتعتمد الشراكة على النظام الاتفاقي الرسمي وشبه الرسمي، كما تتماشى مع مبادئ المحاسبية Accountability، والشفافية Transparency بين جميع المشاركين في عمليات التنمية، فمن خلال الشراكة تتحدد مسؤوليات كل شريك، ويحاسب على هذه المسؤولية أمام الشريك الآخر.

وعلى الرغم من وجود تقارب بين مفهومي الشراكة المجتمعية Community Partnership والمشاركة المجتمعية Community Participation، إلا أن هناك بعض الفروق بين الشراكة والمشاركة المجتمعية؛ فالشراكة غالبًا تتم بصورة منظمة وتأخذ أحيانًا شكلاً إلزاميًا، على عكس المشاركة المجتمعية التي في الغالب تعتمد على الجهود التطوعية غير الملزمة أو المشروطة، كما أن الشراكة تنطوي على عدد من الأبعاد مثل: الالتزام، والثقة المتبادلة، والشفافية، والتعاون، وتحمل المسئولية، من خلال العمل المشترك وتوزيع المهام التي يقوم بها أطراف الشراكة وتكاملها، وعلى الرغم من هذه الفروقات بين كلا المفهومين إلا أنهما يتفقان في كونهما قائمين على الإسهامات والمبادرات التطوعية (صموئيل، 2016، ص: 135).

وتؤكد نتائج دراسة كبلنسكي (Kaplinsky,2014, p. 17) على أن النشاطات التربوية التطويرية المعاصرة ومواجهة المشكلات في مجال التعليم تقوم معظمها الآن على الشراكة المجتمعية، والتي تتطلب نوعًا من بناء الثقة والتواصل المستمر والقيادة المشتركة بين قطاع التعليم والقطاع المجتمعي.

كما بينت نتائج دراسة بيردسل (Birdsall, 2014, p.84) أن سبب نجاح منظومات التعليم في دول النمور الآسيوية (سنغافورة وتايوان وكوريا الجنوبية وهونج كونج) يرجع إلى تطبيق هذه الدول نظم الشراكة المجتمعية الواقعية في مجالات: التخطيط للتطوير والتمويل والاستثمار في التعليم، وفي صنع القرارات في مجال التعليم وتحقيق جودته.

وعلى صعيد آخر، تتعدد مداخل تحقيق الإصلاح المدرسي والتي من أهمها: (مدخل عدم المركزية،

ومدخل معايير الجودة، ومدخل الشراكة المجتمعية، والمدخل الإصلاحي المتمركز حول المدرسة). ويعد مدخل الشراكة المجتمعية من المداخل ذات الأهمية في تحقيق الإصلاح المدرسي؛ حيث يشجع هذا المدخل على اندماج المجتمع بشكل حقيقي في جهود إصلاح وتطوير المدرسة، من خلال أدوار ومسئوليات محددة تقع على عاتق مؤسّسات التعليم، والأسرة وباقي مؤسّسات المجتمع المحلي ذات العلاقة بالإصلاح المدرسي (العتيبي، 2019).

وبالتطرق إلى العديد من الأدبيات التربوية التي تناولت بعض الخبرات العالمية في الشراكة المجتمعية للإصلاح المدرسي في العديد من الدول، نجد أنها تؤكد على أهمية تلك الشراكة، ففي ماليزيا كان للقطاع المدني والمنظمات الأهلية السبق في تطوير المنظومة التعليمية بداية من عام 1957م، من خلال: المشاركة في المرحلة التكوينية وإعادة بناء المنظومة التعليمية عن طريق بناء منهجٍ مشترك للمدارس وإعادة بناء المناهج وتعديلها؛ إعادة تنظيم برامج تدريب المعلمين والمشاركة في صياغة قانون التعليم عام 1961م؛ التأكيد على أهمية ربط التعليم بالتكنولوجيا والصناعة من خلال إنشاء مدارس للعلوم والتكنولوجيا والمدارس الفنية والمهنية بما يسهم في إنتاج قوى عاملة ماهرة؛ بالإضافة إلى المشاركة في وضع رؤية التعليم في ماليزيا حتى عام 2020م، وإعادة النظر في السياسات التعليمية القائمة، وإعادة تنظيم المراحل التعليمية والمناهج(Sande, 2010) .

وفي أستراليا أكدت السياسة التعليمية على أهمية الأخذ بالشراكة المجتمعية في صنع القرار بالمؤسسات التعليمية المتعلقة بالإصلاح المدرسي؛ من التخطيط إلى التقويم، كما اهتمت بجودة التعليم والخدمات التعليمية التي يحصل عليها الطلاب (Department of Education in Australia, 2003, p. 1-2).

كما يوجد في فرنسا ما يقرب من (65) مؤسسة مجتمعية ممثلة في شركات وبنوك ومجموعات صناعية، تشارك في جهود التعليم في فرنسا، وهذه الشراكة المجتمعية غير هادفة للربح، وتسعى لحل المشكلات التعليمية في المجتمع الفرنسي (Richard, 2012, p. 152).

أما دور الشراكة المجتمعية في الإصلاح المدرسي في الأرجنتين، فيتضح من خلال جهود المجتمع المدني والقطاع الخاص في منظومة التعليم، حيث لم تقتصر الخدمات التعليمية والحصول على ربح مقابل ذلك، وإنما امتدت هذه المشاركة إلى جهود تطوير التعليم في المجتمع الأرجنتيني عبر عدة محاور من أهمها (Gustvo, 2001, p. 74):

1. المشاركة في تطوير وتقديم برامج تعليمية غير مركزية، والمشاركة والتخطيط التربوي والاهتمام بتحديث السياسة التعليمية.

2. المشاركة في الإدارة المدرسية في كثير من المناطق، بحيث أصبح في البلاد إدارة مدرسية أهلية وأخرى رسمية، بالإضافة إلى المشاركة في إدارة المدارس الثانوية مع الإدارات المحلية والإقليمية باعتبارها من أهم المراحل التعليمية.
3. المشاركة في تعديل قوانين التعليم وتطويرها باستمرار بما يخدم تطور المجتمع الأرجنتيني، وتقديم الدعم المالي وليس مجرد الإعانات في التعليم، مع الاهتمام بتدريس التربية الدينية كهدف أساسي من أهداف المدرسة.

وفي إنجلترا تم تطبيق نظام مستندات الصرف التعليمية كأساس للشراكة المجتمعية في الإصلاح المدرسي، والتي تقوم على أساس تلقي أولياء الأمور مستندات بقيمة مالية معينة لتعليم أبنائهم من مؤسسات المجتمع المدني، وبعد ذلك يقومون بدفعها للمدرسة التي يختارونها لأبنائهم، وبالتالي تمول المدارس كليًا أو جزئيًا عن طريق مستندات الصرف التعليمية، وأي مصاريف أو رسوم دراسية تزيد على قيمة مستندات الصرف يتحملها أولياء الأمور، كما شجعت الحكومة الإنجليزية المصادر الأخرى لتمويل التعليم والمدارس. من بين هذه المصادر المبالغ الناتجة من استثمارات الأوقاف التابعة للمدارس، والأرباح والفوائد عن أموال المدارس في البنوك، بجانب الهبات والتبرعات والمنح من السلطات المحلية ودافعي الضرائب (Michael, 2011, p.15) .

كما شاركت العديد من الجهات في خدمة التعليم والمدارس بإنجلترا، منها: وكالة تدريب المعلمين (Teacher Training Agency (TTA والتي تنفق ما يقرب من (200) مليون جنيه إسترليني سنويًا على تدريب المعلمين، ومجلس التعليم والمهارات (The Learning and Skills Council (LSC الذي يقدم ما يقرب من (700) مليون جنيه إسترليني سنويًا لتطوير المقررات الدراسية في المدارس (Rhodes, 2004, p.14).

وباستعراض الخبرة اليابانية في مجال الشراكة المجتمعية في الإصلاح المدرسي، نجد أن الحكومة اليابانية ممثلة في وزارة التربية اتخذت عدة سياسات وإجراءات للإصلاح المدرسي من خلال الشراكة مع مؤسسات المجتمع المدني، ومنظماته من تلك السياسات: توفير معدات وأجهزة للمدارس العامة والمهنية. وتطوير المناهج الدراسية والمساهمة في تنفيذها، وتوفير فرص التدريب الميداني للطلاب داخل المدارس وخارجها، وانتقاء الطلاب المتفوقين والمتميزين بإنجازاتهم في المدارس الثانوية وتشغيلهم مما يوفر حافزًا اقتصاديا للطلاب (Ministry of Education in Japan, 2015, p.17).

أما فيما يتعلق بالخبرة الأمريكية، فقد قامت بعض الولايات بالاشتراك مع البنوك بتطبيق نظام مشابه لنظام مستندات الصرف التعليمية وهو

نظام الصك المدرسي (School Voucher) وهو بمثابة شهادات أو وثائق مالية تتيح للآباء إرسال أبنائهم لأية مدرسة عامة أو خاصة يختارونها، كما تقوم حكومة الولاية بدفع الرسوم الدراسية بالكامل أو جزءٍ منها حسب الأحوال، مما حقق نجاحًا ملموسًا في تطوير العملية التعليمية حيث استفاد من هذا النظام ما يقرب من (70 ٪) من الأطفال المستحقين للتعليم في الولايات التي طبقت فيها (Hadderman, 2002, p. 2).

وبالتطرق إلى الخبرة الصينية في مجال الشراكة المجتمعية، نجد أنه تم إصدار وثيقة «الخطوط العريضة للتنمية والإصلاح في نظام التعليم الصيني (Guidelines for development and the Re-form of China's Education System) في فبراير 1993، حيث ركزت تلك الوثيقة على معالم التطوير لقطاع التعليم بالصين، والتأكيد على أن التعليم برمته مرتبط بوضع الصين التنافسي في العالم (Henry, 2012,81).

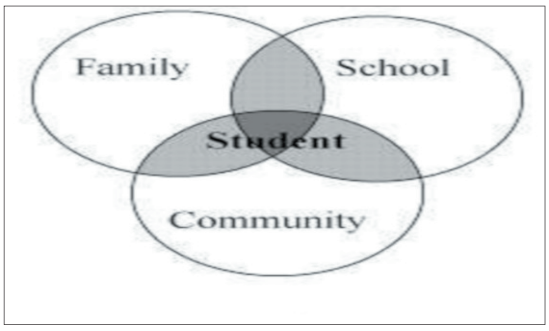
وعلى النطاق العربي، فقد أكد المؤتمر الإقليمي للدول العربية المنعقد بشرم الشيخ بجمهورية مصر العربية 2015م، على أهمية الشراكة التربوية مع الأطراف الحكومية وغير الحكومية في دعم وتوفير البرامج التعليمية النظامية وغير النظامية لتعليم الشباب والكبار ومحو الأمية (اليونسكو ووزارة التربية والتعليم-مصر،2015)

وعلى صعيد آخر، تعتمد الشراكة المجتمعية في التعليم على أطراف ثلاثة: (الأول) المدرسة بما تتضمنه من إدارة ومعلمين وأخصائيين اجتماعيين ونفسيين وصعوبات تعلم وصحة عامة والمرشد الطلابي، والهيئة المعاونة من إداريين وحراس ومسئول المقصف المدرسي. و(الثاني) فهو الأسرة بمن تتضمنه من آباء وأمهات وأولياء أمور، و(الثالث) هو المجتمع بما يتضمنه من مؤسسات وأفراد، كالمؤسسات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والصحية والأمنية ورجال الأعمال (Lines, et al., 2011).

وبناء على ما سبق، فقد تم طرح العديد من نظريات الشراكة بين المدرسة والأسرة والمجتمع المحلي من أبعاد وزاويا مختلفة، من أهمها: نظرية النظم الأيكولوجية لبرونفينبرنر-(Bronfenbren-ner,1979) ونظرية التعلم الاجتماعي لفيجوتسكي (Vygotsky, 1978)؛ ونظرية كولمان (Coleman, 1987, 1988) ونظرية جوردن (Gordon,1979 1997) ونظرية هيل (Hill,2001)ونظرية أبستاين (Epstein, 1995) ذي الجوانب الستة لشراكة الأسرة والمدرسة والمجتمع المحلي.

ويعد نموذج أبستاين (Epstein's Model) للشراكة المجتمعية من أشهر النماذج لكونه يحوي النموذج النظري الذي يبحث في العلاقة ما بين الأسرة والمدرسة والمجتمع المحلي في نموذج هيل (Hill,2001) من جهة. حيث يعتمد هذا النموذج على مفهوم (التأثير المتداخل للمجالات) الذي

ينظر إلى أن الطالب ينشأ ويتعلم في ثلاث مجالات رئيسة: وهي: المنزل، والمدرسة، والمجتمع؛ حيث تدعم الأبحاث القول: إن الطلاب هم أكثر عرضة للنجاح عندما يكون هناك تعاون مشترك بين المدرسة والأسرة والمجتمع؛ من أجل مساعدة الطلاب على التقدم في تعليمهم. لذلك فإن الشراكات بين المدرسة والأسرة والمجتمع تمثل فلسفة وثقافة، تؤكد التأثير المتداخل الذي يمتلكه أصحاب المصلحة في كل مجال من المجالات الثلاث على تعليم ورفاهية الأطفال (Dunn & Booth, 2013; Epstein,2001). ويوضح الشكل التالي التأثير المتداخل بين تلك المجالات:



شكل (1) يوضح التأثير المتداخل بين مجالات أصحاب المصلحة في العملية التعليمية.

***المصدر: بتصرف من الباحث**

ومن جهة أخرى، يعد نموذج (Epstein's Model) من النماذج الأكثر فهمًا وعمقًا لشراكة الأسرة مع المدرسة نظرًا لشموليته، حيث حوى هذا النموذج معظم ما جاء في النظريات والنماذج العالمية المتخصصة في ذات الموضوع، لذلك يتم الرجوع إليه في أمريكا في العديد من المشاريع التي تعمل على الإصلاح التربوي وتحسين المدارس (Kimu، 2012; Kimu & Steyn، 2012) نظرا لفاعلية وشمولية هذا النموذج في مجال الشراكة المجتمعية في الإصلاح المدرسي.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

بالتطرق إلى مستوى الشراكة المجتمعية في الإصلاح المدرسي بدول مجلس التعاون الخليجي، نجد أن العديد من الأدبيات التربوية تناولتها من زوايا مختلفة. حيث بينت نتائج دراسة العتيق (2016) أن هناك ضعفًا في الشراكة بين إدارة التعليم ومؤسسات المجتمع في مجال تدريب المعلمين، والمتمثل في: ضعف قنوات التواصل، ومعايير الشراكة بين إدارة التعليم ومؤسسات المجتمع في مجال تدريب المعلمين، وضعف المبادرات من مؤسسات المجتمع لتدريب المعلمين.

وفي سلطنة عمان بينت نتائج دراسة عاشور (2011) أن دور مدير المدرسة في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان يعاني ضعفًا في تفعيل الشراكة بين المدرسة وبين المجتمع المحلي. وهو ما أكدت عليه نتائج دراسة الجرايدة والبهلاني (2014) من أنّه لا يوجد أنموذج لتفعيل دور الشراكة المجتمعية في المؤسسات التعليمية بسلطنة

عمان حتى تاريخه، وأن هناك حاجة ماسة لتفعيل الشراكة المجتمعية في المدارس، وهو ما دفع مجلس التعليم بسلطنة عمان إلى إعداد قانوني التعليم المدرسي والتعليم العالي. حيث أكد القانون في محور التقويم التربوي بمسودته الحالية على أهمية الشراكة بين المدرسة والبيت في بناء وتنفيذ خطط رفع المستوى التحصيلي للطالب، والالتزام بتنفيذ الاختبارات الوطنية.

وفي الكويت بينت نتائج دراسة كل من الحمدان والأنصاري (2007) أن المشاركة المجتمعية في تمويل المشروعات بجميع أنواعها في المدارس الثانوية ومدى الاستفادة منها، جاءت بدرجة متوسطة، واقترحت الدراسة عددا من التسهيلات والضوابط التي يمكن أن تقوم بها وزارة التربية لتفعيل هذه المشاركات.

كما بينت نتائج دراسة تيسير الحربي (2018) أن واقع شراكات المدرسة والأسرة والمجتمع في المدارس الثانوية الحكومية للبنات بمدينة الرياض في ضوء نموذج أبستاين Epstein جاءت بدرجة متوسطة، ولعل هذا يتفق مع ما أشارت إليه دراسة ابتسام العتيبي (2019) أن قائدات مدارس التعليم العام بمدينة جدة يمارسن بدرجة متوسطة في جميع مجالات الشراكة الأسرية.

وفي إمارة (أبوظبي) لا زالت استراتيجيات الشراكة المجتمعية قاصرة على مستوى المبادرات البسيطة، حيث أطلق مجلس أبوظبي للتعليم في عام 2006م مشروعاً للشراكة بين القطاعين العام والخاص بمشاركة (30) مدرسة حكومية في مرحلة الحضانة والابتدائية، وبموجب الإطار العام لهذا المشروع، يُسند مسؤولية الإشراف التربوي والإداري على عينة مختارة من مدارس رياض الأطفال والمدارس الابتدائية في الإمارة إلى عدد من مقاولي التعليم بالقطاع الخاص في أبوظبي وخارجها وفق عقود يوقعها مجلس أبوظبي للتعليم لمدة 3 سنوات (بوابة حكومة أبوظبي الإلكترونية، 2017). كما اعتمدت وزارة التربية والتعليم في الإمارات العربية المتحدة، الالتزام بالشراكة المجتمعية في العملية التربوية والمساءلة ضمن قيم خطتها الاستراتيجية للوزارة (2017-2021) الأساسية الستة (وزارة التربية والتعليم، 2017).

وتأسيسًا على ما سبق، بينت نتائج دراسة كلارك (Clark, 2014, p. 6) إلى أن مشكلات التعليم واختلال تكافؤ الفرص التعليمية في دول العالم الثالث -ومن بينها دول مجلس التعاون الخليجي- إنما يجب أن تواجه من منظومة مجتمعية شاملة تقوم على الشراكة والتعاون المجتمعي. كما أشار كينس (Kenneth, 2012, p. 142) إلى أن دول الشرق الأوسط تعاني أنظمتها التعليمية من ضعف التنسيق مع المجتمع المدني، وعدم وجود هيكلة لتفعيل التعاون بين القطاعين في مجالات التشييد والبناء للمؤسسات التعليمية، وتقديم

المنح ودعم البرامج البحثية وغيرها.

وفي السياق ذاته، يرى حسين (2016، ص: 165) أن أكثر العوامل التي كانت سببًا في فشل جهود الإصلاح المدرسي في الدول العربية، الاختلافات الاجتماعية والثقافية بين المشاركين، والبيئة المدرسية غير المرنة لتقبل المبادرات المجتمعية، بجانب توقعات المعلمين بفشل أي مبادرة للإصلاح المدرسي.

ولعل ما جاء في نتائج الدراسة التي قام بها مجلس التعاون الخليجي (2004) حول التطوير الشامل للتعليم بدول مجلس التعاون. من عدم وجود تعاون يكاد يذكر بين مؤسسات المجتمع المحلي ومؤسسات التعليم في تلك الدول، وأن ما هو موجود يعد بدايات أولية لا تصبو إلى الهدف الأساسي المنشود من وراء المشاركة المجتمعية بين المجتمع المحلي ومؤسسات المجتمع، وقد تمثلت أبرز النتائج التي خرجت بها هذه الدراسة إلى وجود قصور واضح في العلاقة بين تلك المؤسسات وعناصر المجتمع المحلي المتمثلة في الأسرة والقطاع الخاص، وقلة إدراك أهمية وخطورة المسؤولية المجتمعية التي يضطلع بها التربية والتعليم.

ومن خلال ما سبق يمكن تحديد أهم مبررات إجراء الدراسة الحالية من خلال الآتي:

- تمثل الشراكة المجتمعية إحدى الآليات التي تعكس عملية إعادة صياغة العلاقات بين جميع المعنيين بالإصلاح المدرسي، بما يمثل رؤية جديدة لتوزيع الأدوار بين وزارات التعليم بدول مجلس التعاون الخليجي وبين أفراد المجتمع، وبينها وبين المنظمات غير الحكومية والقطاع الخاص.
- تساعد الشراكة المجتمعية في توحيد الجهود وتعدد الخيارات لحل مشكلة الإصلاح المدرسي نتيجة لزيادة الأطراف المشاركة والحصول على المزيد من الأفكار والحلول، والوصول إلى تقارب وجهات النظر وتوحد ثقافات العمل بين الشركاء نتيجة العمل والجهد المشترك.
- تعد الشراكة المجتمعية عملية اقتصادية في حد ذاتها، حيث تعمل على تقليل الفاقد من العملية التعليمية، كما أنها تعمل على زيادة الموارد ومساندة وزارات التعليم بدول مجلس التعاون الخليجي من خلال توفير أكبر عدد من الموارد البشرية والمادية بشكل يسهم في تحقيق الإصلاح المدرسي الشامل.
- تسهم الشراكة المجتمعية في زيادة الوعي العام نتيجة زيادة عدد المشاركين من أفراد المجتمع، وبالتالي تحقيق العدالة والمصارحة بين الأفراد مما يزيد من المساندة واكتساب اتجاهات إيجابية نحو الشراكة المجتمعية في الإصلاح المدرسي.
- تساعد الشراكة المجتمعية في تبادل الخبرات

والمعلومات بين الجهات المشاركة، مما يعطي انعكاسًا حقيقيًا للمشكلات المتعلقة بتحقيق الإصلاح المدرسي في دول مجلس التعاون الخليجي، الأمر الذي يحقق إثراء للآراء والقرارات ويدعم ويقوي كل جهة على حدة.

- يعتمد نموذج أبستاين على ما يسمى بنظرية تداخل مناطق النفوذ أو « تداخل مجالات التأثير «"spheres of influence والتي تركز على التفاعل والتواصل والشراكات بين الأسرة والمدرسة والمجتمع المحلي في التأثير على أداء الطلبة في المدرسة والحياة وعلى سلوكياتهم وتحصيلهم الدراسي، مما يجعله من أشمل وأعمق النماذج المتخصصة الذي شمل جميع ما جاء في النظريات والنماذج التي استهدفت الشراكة مع المدراس (Epstein, 2005).

وفي ضوء ما سبق، يتبين أن هناك حاجة بحثية في وضع تصور مقترح لتحقيق شراكة مجتمعية فاعلة للإصلاح المدرسي بدول مجلس التعاون الخليجي، وأن هذا التصور يمكن بنائه من خلال تبني نموذج أبستاين (Epstein's Model) للشراكة المجتمعية لدعم وتعزيز أسس العلاقات الإيجابية وتطوير التواصل بين المدرسة والأسرة.

وتأسيسًا على ما سبق يمكن بلورة أسئلة الدراسة بما يلي:

1. ما الأسس الفكرية للشراكة المجتمعية في الإصلاح المدرسي بدول مجلس التعاون الخليجي؟
2. ما الأطر التنظيرية لنموذج أبستاين (Epstein'sModel) في الشراكة المجتمعية؟
3. ما صيغ الشراكة المجتمعية في الإصلاح المدرسي المتعلقة بمجال رعاية الوالدين للأبناء في دول مجلس التعاون في ضوء نموذج أبستاين (Epstein's Model) من وجهة نظر خبراء التربية؟
4. ما صيغ الشراكة المجتمعية في الإصلاح المدرسي المتعلقة بمجال التواصل بين الأسرة والمدرسة في دول مجلس التعاون في ضوء نموذج أبستاين (Epstein's Model) من وجهة نظر خبراء التربية؟
5. ما صيغ الشراكة المجتمعية في الإصلاح المدرسي المتعلقة بمجال التطوع في دول مجلس التعاون في ضوء نموذج أبستاين (Epstein'sModel) من وجهة نظر خبراء التربية؟
6. ما صيغ الشراكة المجتمعية في الإصلاح المدرسي المتعلقة بمجال التعلم بالمنزل في دول مجلس التعاون في ضوء نموذج أبستاين (Epstein'sModel) من وجهة نظر خبراء التربية؟
7. ما صيغ الشراكة المجتمعية في الإصلاح المدرسي المتعلقة بمجال صنع القرار المدرسي في دول مجلس التعاون في ضوء نموذج أبستاين

(Epstein's Model) من وجهة نظر خبراء التربية؟

8. ما صيغ الشراكة المجتمعية في الإصلاح المدرسي المتعلقة بمجال التعاون مع المجتمع في دول مجلس التعاون في ضوء نموذج أبستاين (Epstein's Model) من وجهة نظر خبراء التربية؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. بيان الأسس الفكرية للشراكة المجتمعية في الإصلاح المدرسي بدول مجلس التعاون الخليجي.
2. الكشف عن الأطر التنظيرية لنموذج أبستاين (Epstein's Model) في الشراكة المجتمعية.
3. تحليل ستة عناصر رئيسة للشراكة المجتمعية الفاعلة في الإصلاح المدرسي في ضوء نموذج أبستاين من وجهة نظر خبراء التربية، هي: الرعاية الوالدية، التواصل، التطوع، التعلم في المنزل، صنع القرار المدرسي، التعاون مع المجتمع.
4. وضع تصور مقترح في ضوء العناصر الستة للشراكة المجتمعية الفاعلة للإصلاح المدرسي في ضوء نموذج أبستاين (Epstein's Model) من وجهة نظر خبراء التربية.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في النقاط التالية:

- طرحها لرؤىً ومفاهيمَ حديثةً ومعالجةً سوسيولوجية لقضية تعليمية وهي قضية الإصلاح المدرسي، من حيث تناول العلاقة بين البعد الاجتماعي المتمثل في الشراكة المجتمعية بمكوناتها المتعددة وأطرافها المختلفة وبين البعد التعليمي المتمثل في الإصلاح المدرسي في ضوء الاستفادة في ضوء نموذج أبستاين (Epstein's Model)للشراكة المجتمعية.
- تأتي هذه الدراسة متزامنة مع جهود وزارات التعليم بدول مجلس التعاون الخليجي، لتطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في المدارس والتي تشمل في مضمونها سبل الإصلاح المدرسي المنشود عبر الشراكة المجتمعية. - من المأمول أن يستفيد من نتائج الدراسة المسؤولون بوزارات التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي، فيما يتعلق بسياسات واستراتيجيات وبناء البرامج، وتوفير سياق مؤسسي مناسب يستهدف تعزيز الشراكة المجتمعية الفاعلة للإصلاح المدرسي.
- من المتوقع أن يستفيد من نتائج الدراسة قائدو المدارس والمعلمون فيما يتعلق بالأدوار المنوطة بهم أثناء دعم ممارستهم للإصلاح المدرسي من خلال تطبيق آليات الشراكة

المجتمعية.

- من المأمول أن يستفيد من نتائج الدراسة أولياء الأمور ورجال الأعمال والأفراد في المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والصحية والأمنية فيما يتعلق بتعريفهم بالمجالات التي يمكن من خلالها تفعيل مشاركتهم في الإصلاح المدرسي.

حدود الدراسة:

١. الحد الموضوعي: تحددت الدراسة الحالية بالمفاهيم والمصطلحات الواردة فيها، والمتصلة بوضع تصور مقترح لشراكة مجتمعية فاعلة في الإصلاح المدرسي بدُوَلِ مَجْلِسِ التَّعَاوُنِ الخليجي فِي ضوء نموذج أبستاين (Epstein's Model) للشراكة المجتمعية من خلال ستة عناصر رئيسة؛ هي: الرعاية الوالدية، التواصل، التطوع، التعلم في المنزل، صنع القرار، التعاون مع المجتمع.

2. الحد البشري: اقتصرت الدراسة الحالية على مجموعة من الخبراء الذين اعتمدتهم الدراسة من أعضاء هيئة التدريس المختصين في أصول التربية في بعض جامعات دول مجلس التعاون الخليجي.

3. الحد المكاني: اقتصرت الدراسة على كليات التربية في بعض جامعات دول مجلس التعاون الخليجي (جامعة الملك سعود، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، جامعة الكويت، جامعة قطر، جامعة صحاري بالبحرين) وذلك لحيازة هذه الجامعات على مراكز متقدمة ضمن التصنيفات العالمية للجامعات مثل: «تايمز هاير إديوكيشن»(Times High-er Education)، و«كيو إس»(QS) وتصنيف «الغارديان» (The guardian)في عام 2017 – 2018.

4. الحد الزماني: أجريت الدراسة في الفصلين الدراسيين من العام الجامعي 1439/ 1440هـ.

مصطلحات الدراسة:

هـ-المصطلحات والمفاهيم الإجرائية:

تصور المقترح A Suggested Perception: يعرف إجرائيًا على أنه مجموعة الخطوات والمراحل والعمليات العامة المترابطة والمنظمة لاستثمار الإمكانات والقوى المتاحة لدى مؤسسات المجتمع المدني لتحقيق الشراكة المجتمعية مع المدارس للتعامل مع قضية الإصلاح المدرسي بدول مجلس التعاون الخليجي.

الشراكة المجتمعية Community Partnership: يعرفها الونسو (Alonso, 2012, p. 8) على أنها «حالة مجتمعية فريدة من نوعها يشارك فيها أطراف عدة سواء أكانوا أفرادًا أو جماعات أو منظمات أو مصالح خدمية أو مؤسسات اقتصادية

بناء على علاقات تعاقدية مبنية على اتفاقات متبادلة استجابة للأولويات المتعلقة بالتنمية». كما يعرفها الغريب (2010، ص: 104) على أنها « عملية يتقاسم فيه الشركاء من أطراف المجتمع وتنظيماته الأدوار والمسؤوليات والمصالح المتبادلة؛ وصولًا لتحقيق الأهداف المرجوة، كما أنها تعمل على توثيق الروابط وتضافر الجهود والتنسيق بين التنظيمات الاجتماعية والمهنية في المجتمع، واندماج الأنشطة وتكاملها لتكوين علاقات تعاونية فعالة تحقق المشاركة الإيجابية». ويمكن تعريفها بصورة إجرائية على أنها تضافر جهود وزارات التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي مع مؤسسات المجتمع المدني والقطاع الخاص على المستوى القومي أو الإقليمي لدعم الإصلاح المدرسي من خلال اتصال فعال وتعاون وإسهامات تطوعية سواء أكانت مادية أم غير مادية، وفق اشتراطات تحدد كافة الأدوار والمسؤوليات لكل طرف ملزمًا بمجموعة من القيم المتعلقة بشراكة غير رسمية أو رسمية، بما يحقق شعور أفراد المجتمع والقائمين على مؤسساته بالمسئولية الاجتماعية تجاه الوطن.

الإصلاح المدرسي School Reform: يعرفه يوهو وجيا تشنغ (Yuhua & Ji-acheng 2013) على أنه» كل البرامج والاستراتيجيات التي تهدف إلى تحسين المناهج الدراسية وأداء المعلمين والطلاب في المدارس. كما يعرفه غوري (Gorey 2009) « كل الجهود التي تبذل بهدف تطوير عمل المدرسة من خلال تطوير كل مكونات العمل المدرسي أو بعض هذه المكونات»، كما يعرفه الصغير (2006) على أنه «عملية يتم من خلالها مراجعة وتقويم الأداء المدرسي بشكل عام، بحيث يؤخذ في الاعتبار العوامل المؤثرة داخلية كانت أو خارجية، وتشخيص جوانب القوة وجوانب الضعف، بطرق علمية سليمة، ثم إدخال تغييرات وتجديدات، تعالج جوانب الضعف وتعد جوانب القوة، وتحسن من الأداء المدرسي». ويمكن تعريفه إجرائيًا على أنه كافة الجهود والخطط والإجراءات التي توضع من أجل تطوير العملية التعليمية بمدارس مجلس التعاون الخليجي من خلال آليات الشراكة المجتمعية الفاعلة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

-الأسس الفكرية للشراكة المجتمعية في الإصلاح المدرسي بدول مجلس التعاون الخليجي:

تتضمن الأسس الفكرية للشراكة المجتمعية الفاعلة في مواجهة المشكلات والقضايا التعليمية الخاصة بالإصلاح المدرسي، مجموعة

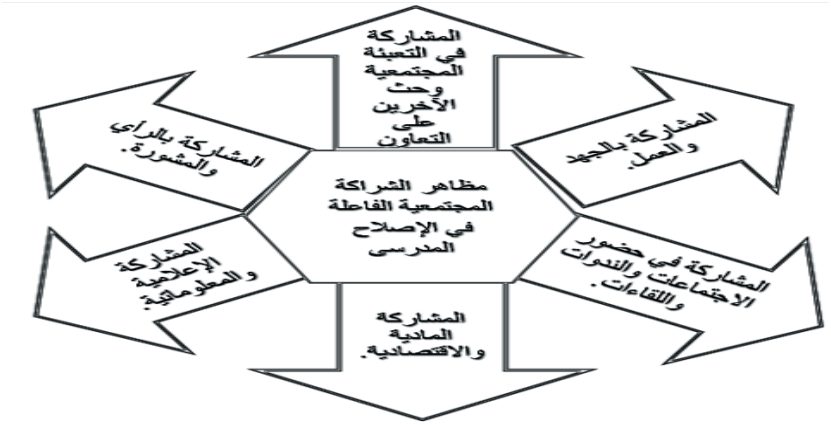
آليات وخطوات تتسم بالشمولية والمرونة لقبول مبدأ المسئولية والسلطة والموارد مع منظمات وهيئات المجتمع المحلي، كما تمثل الشراكة المجتمعية أحد الآليات التي تعكس عملية إعادة صياغة جميع المعنيين بالتعليم، وهي رؤية جديدة للأدوار بين مؤسسات التعليم وبين المنظمات غير الحكومية، أو بينها وبين المتخصصين الأكاديميين أو ذوي الخبرة وغيرهم. إلى جانب هذا تنطوي الشراكة المجتمعية الفاعلة أيضًا على عملية إعادة الهيكلة التنظيمية بين المستويات الإدارية في العملية التعليمية بالمدارس، وابتكار الأشكال التنظيمية التي تربط بين وزارة التربية والتعليم من جهة، وبين الجهات الحكومية الأخرى المعنية بشئون التعليم وقضاياه من جهة أخرى.

الجدير بالذكر أن مدخل الإصلاح المدرسي الشامل School Reform Comprehensiveness تختلف مسمياته من دولة لأخرى، فيطلق عليه في الولايات المتحدة الأمريكية اسم School Based Reform، بينما يتساوى هذا المفهوم بمعناه السابق مع مفهوم الإدارة المتمركزة على المدرسة School Based Management، وفي إنجلترا يطلق عليه أحيانًا Local Management of School، بينما يعرف في أستراليا باسم School Based Manage-ment and Devolution (خاطر، 2012، ص: 192).

وللإصلاح المدرسي العديد من المقومات التي يذكرها أدموينز (Adamowycz, 2008, p. 10) فيما يلي:

1. تكون فعاليات الإصلاح المدرسي ذات أهداف واضحة، وترتكز على أولويات التطوير.
2. تركز أهداف الإصلاح المدرسي على الأولويات التي تحتاجها المدارس.
3. تحدد الوظائف والمهام المطلوب القيام بها لإحداث الإصلاح بصورة دقيقة وواضحة لمن سيقوم بها.
4. تحدد أوقات البدء والانتهاء من تنفيذ الأهداف الموضوعة لبرامج وأنشطة الإصلاح المدرسي.
5. تكون خطط الإصلاح المدرسي قادرة على تبني واستيعاب كل التغيرات غير المرغوب بها والتي قد تظهر أثناء التنفيذ، مثل: التأخير في التنفيذ، والنقص في الطاقات البشرية والإمكانات المادية.

ولتحديد مظاهر الشراكة المجتمعية الفاعلة في الإصلاح المدرسي في دول مجلس التعاون الخليجي في ضوء استعراض العديد من الأدبيات التربوية ذات الصلة، تورد الدراسة الشكل التالي:



شكل(2) يوضح مظاهر الشراكة المجتمعية الفاعلة في الإصلاح المدرسي في دول مجلس التعاون الخليجي*.

***المصدر: بتصرف من الباحث**

فعلى الرغم من اختلاف مظاهر وأشكال الشراكة المجتمعية الفاعلة في الإصلاح المدرسي في القضايا والمشروعات التعليمية نتيجةً لتعدد الهيئات والمنظمات التي تقوم بهذه الشراكة في دول مجلس التعاون الخليجي، إلا أن الدراسة حصرت هذه المظاهر فيما يلي (شافر،2004، ص: 23؛ حسن،2011، ص: 26؛North Central Region-) (al Laboratory, 2013, p. 3:

- المشاركة في التعبئة وحث الآخرين على التعاون: ويعد هذا النوع من المشاركة من ضمن مراحل تكوين الفعل الاجتماعي المشارك سواء كان نسقًا أو سلوكًا جميعًا، فالبعض لديه القدرة على التأثير في الآخرين، ودفعهم إلى حضور الاجتماعات أو المشاركة في التنفيذ وهو ما يطلق عليهم قادة الرأي.
- المشاركة الإعلامية والمعلوماتية: يتم من خلال هذا النوع من الشراكة المجتمعية الفاعلة في الإصلاح المدرسي مشاركة تبادل الآراء لمناقشة بدائل الإصلاح وسبل تعزيز أولوياته ووضع تفاصيل التنفيذ الأدوار بين المشاركين، وبشكل يقوم على أساس المعرفة والمهارة دون اعتبار لأي اختلافات اجتماعية أو اقتصادية بين المشاركين.
- المشاركة المادية الاقتصادية: يعتمد هذا النوع من المشاركة المجتمعية الفاعلة على تحويل الفكر التنظيري للشراكة إلى ممارسة دائمة، حيث يتم استثمار الموارد والإمكانات للأفراد والمؤسسات المجتمعية في إمداد المدارس بالإمكانيات والتجهيزات المختلفة واللازمة للمساعدة في تحقيق متطلبات الإصلاح

المدرسي المنشود، سواء تمثلت تلك المشاركة في الأعمال الإنشائية أو تجديد المباني والتجهيزات المدرسية، أو المعاونة في إدارة المدرسة والمشاركة في أنشطة وبرامج التعليم فيها...إلخ.

- المشاركة بالرأي أو المشورة: يمكن أن يأخذ هذا النوع من الشراكة المجتمعية الفاعلة شكل التقويم وإبداء الرأي حول النتائج المتحققة من الجهود التعليمية والتي تبدأ من معرفة النتائج وتحليلها لمعرفة نقاط القوة والضعف في الأداء المدرسي بدول مجلس التعاون الخليجي، للوصول إلى الأسباب والظروف المحيطة والمؤدية لهما، ثم السعي إلى مشاركة ناقدة توجيهية لتوضيح كافة القضايا أو الوصول إلى حلول أو مواجهة مشكلات مدرسية مستقبلية أو محتملة الحدوث.
- المشاركة بالجهد والعمل: في هذا النوع من المشاركة يقوم المشاركون ببذل التعاون بشكل تعتمد فيه هذه المشاركة على ما يدور في الواقع من مشكلات وما يتطلبه من احتياجات. فعن طريق تلك المشاركة يتم تحديد الأولويات ووضع الأهداف التي تكتسب أهميتها من كونها الموجه لعملية المشاركة، والتعاون القائم على أساس تقدير الموارد المادية والبشرية والعينية لجميع الأطراف المشاركة، وتحديد المدى الزمني المتاح، ثم مراقبة ومتابعة التقدم في الخطة.
- المشاركة في حضور الاجتماعات والندوات واللقاءات: ويعد هذا النوع من المشاركة الأكثر شيوعًا في دول مجلس التعاون الخليجي من أنواع الشراكة المجتمعية الفاعلة في الإصلاح المدرسي، حيث يتم تلبية مؤسسات وهيئات وأفراد المجتمع للدعوة للاجتماعات والندوات واللقاءات، مما يعطي الفرصة للحوار والوصول إلى تحديد واقع المشكلات والاحتياجات للإصلاح المدرسي من جهة، ومن جهة أخرى يعمق العلاقات بين الأطراف المشاركة في المشروعات والجهود التعليمية، ويزيد من فرص المشاركة والتعاون في العمل فيما بينهم.

في ضوء ما سبق، يتضح من المظاهر التي تم تصنيفها لمظاهر الشراكة المجتمعية الفاعلة في الإصلاح المدرسي في دول مجلس التعاون الخليجي أنها تعتمد على ما يشبه النظام الاتفاقي الرسمي أو شبه الرسمي بين جميع المشاركين في عمليات الإصلاح المدرسي بشكل يتماشى مع مبادئ المحاسبية Accountability، والشفافية Transparency وبشكل تتحدد فيه مسئوليات كل شريك، ويحاسب على هذه المسئولية أمام الشريك الآخر.

-الأطر التنظيرية لنموذج أبستاين (**Epstein's Model**) في الشراكة المجتمعية: يُنسب هذا النموذج إلى جويس أبستاين

Joyce Epstein، والتي قدمت نموذجًا عن الشراكة المجتمعية في عام 1995م، والتي قامت بتطويره في عامي 2002م، 2011م، حيث يركز هذا النموذج على التفاعل والتواصل والشراكات بين الأسرة والمجتمع المحلي في التأثير على أداء الطلاب، من خلال تحديد التداخل بين ثلاث قوى متداخلة (الأسرة، المدرسة، المجتمع) وما تحمله من قيم وسلوكيات وخصائص ثقافية، ويهدف النموذج إلى تدعيم التعاون والروابط بين القوى الثلاث لتعزيز التنمية الاجتماعية والعاطفية والفكرية للطلاب، وتحقيق النجاح الأكاديمي لهم من خلال شراكة فعالة (Epstein, 1995).

ويتكون نموذج أبستاين من ست مجالات، وكل مجال يتضمن نماذج الممارسات والتحديات التي يمكن أن تواجهه، وإعادة التحديد وتوضيح المفاهيم المرتبطة بكل مجال، والنتائج المتوقعة للطلاب والآباء والمعلمين. كما يتضمن مراحل تطبيق الشراكة المجتمعية، ومتطلبات نجاحها، والعوامل التي تعزز وتحسن نجاح تلك الشراكة، وهي على النحو الآتي:

المجال الأول: الوالدية Parenting: يقصد بالوالدية في هذا النموذج رعاية الوالدين للأبناء والاهتمام بهم عبر عينة من الممارسات «Sam-ple practices" التي تقدمها المدرسة لهم والتي تخرج عن سياقها التقليدي كبرامج وفاعليات تقام في المبنى المدرسي في زمن معين؛ إلى تزويدهم بمعلومات تُعرض وتُسمع وتُقرأ بأشكال مختلفة في أي زمان ومكان، والتي تسعى من خلالها إلى مساعدة الأسرة في تنمية وتطوير مهاراتهم في رعاية أبنائهم من خلال تهيئة بيئة تدعم وتعمل على تنمية وتطوير الأطفال والمراهقين، ومن ثم تصبح المدرسة شريكا أساسيا وفعالا للأسرة في عملية تنشئة الأبناء وتربيتهم (Bridgemo-han, 2002)، وهو ما يحقق نتائج للطلاب "Re-sults for Students" كعائد لهذه الشراكة يتمثل في احترام الوالدين، وتنمية الصفات الشخصية الإيجابية والعادات والمعتقدات والقيم كما تُعلَّم لهم من قبل الأسرة، وبشكل لا يسبب تعارض بين الأهل والمدرسة في عملية التنشئة الاجتماعية (Demsey & Walker, 2002).

وتتمثل أهم التحديات التي تواجه المدرسة في تحقيق هذا الجانب من الشراكة كما يبينها كل من أبستاين وساندرز (Epstein & Sand-ers, 2002)، في المعلومات غير المتوفرة لدى المدرسة حول رعاية الوالدين للأبناء لجميع أسر الطلاب بمن فيهم أولئك الذين لا يستطيعون الحضور إلى المبنى المدرسي مما يتطلب جهدًا كبيرًا ومتابعة مستمرة.

المجال الثاني: التواصل Communication: يقصد بالتواصل هنا تصميم قنوات ووسائل اتصال فعالة بين المدرسة والأسرة وأعضاء المجتمع المحلي على مدار السنة حول البرامج المدرسية

ومستوى أداء الطلاب، مثل إرسال تقارير تقييم الطلبة إلى أسرهم للتعقيب عليها وإعادتها للمدرسة مع ملاحظتهم المفيدة للمعلمين، أو عن طريق المكالمات الهاتفية أو المذكرات أو الرسائل الإخبارية أو دعوة المعلمين إلى مقابلة أولياء أمور الطلبة مرة واحدة على الأقل خلال العام الدراسي، وهو ما يعود بالنفع على الطلبة عندما يدركون تحسنهم وتقدمهم الذاتي، والتوقعات والإجراءات والسياسات التي تنتهجها المدرسة والتي يجب أن يتبعها، وأصبح لديهم الفهم لدورهم في الشراكة مع المدرسة والمجتمع، وهو ما يتطلب تكيف المعلمين مع تلك الاتصالات لتلبية احتياجاتهم المهنية واحتياجات الطلبة المتنوعة ((Desroches, 1998; Epstein, 1987.

وتتمثل أهم التحديات التي تواجه المدرسة في تحقيق هذا الجانب من الشراكة كما بينها كل من أبستاين وشيلدون (Epstein & Sheldon, 2005) في إنشاء قنوات اتصال واضحة وذات اتجاهين من البيت للمدرسة والعكس، وثلاثية الاتجاه بين المدرسة والأسرة والمجتمع بشكل فعال، والمراجعة المستمرة لتلك القنوات.

المجال الثالث: التطوع Volunteering: ويقصد به أن المدرسة توفر أنظمة تمكن الأسرة والمجتمع من توظيف جزءٍ من وقتهم ومواهبهم وقدراتهم لمساعدة المعلمين وقائدي المدارس والطلبة وأهالي الطلبة الذين يحتاجون لدعم ومساعدة، ولتحقيق ذلك بنجاح وفاعلية لا بد للمدرسة من عمل دراسات مسحية لتحديد عدد الأهالي الذين يملكون القدرة والموهبة للعمل التطوعي، وملاءمة تلك القدرات والمواهب مع احتياجات المدرسة، بالإضافة إلى ضرورة توفير المكان والموارد التي تدعم العمل التطوعي بشكل لا يؤثر تأثيرًا سلبيًا على العمل الرسمي للمدرسة، فالمتطوع هو من يصبح أي شخص يدعم أهداف المدرسة والطلبة في التعلم أو التطوير في أي شكل من الأشكال، وفي أي مكان وفي أي وقت من الأوقات، وليس من خلال اليوم الدراسي وفي مبنى المدرسة فقط(Epstein & Patricia, 2007) . ويسهم هذا المجال من مجالات الشراكة في تنمية مهارات التواصل لدى الطلبة مع الكبار، وتطوير وعي الطلبة بالعديد من المواهب والمهن المهمة للنجاح في المدرسة والحياة، ويعزز لديهم قيم الاحترام والتقدير لأهالي المتطوعين لمساعدة ودعم تعليم وتعلم الطلبة دون مقابل مادي، بجانب تقديم كافة أوجه المساعدة للمعلم في المسؤوليات التربوية داخل الصف وخارجه (Dauber & Epstein, 1993; Epstein, 2011; Epstein & Patricia, 2007; Epstein & Van Voorhis, 2001)

وتتمثل أهم التحديات التي تواجه المدرسة في تحقيق هذا الجانب من الشراكة في الجهد الذي تبذله المدرسة في إقناع وضم المتطوعين من أهالي

الأسر بشكل فعال وعلى نطاق واسع، بجانب ضرورة بذل مزيد من الوقت والجهد في عمل جداول مرنة تتناسب مع أوقات تلك الأسر (Epstein & Patricia, 2007; Epstein, 2011).

المجال الرابع: التعلم في البيت Learning at Home: يعد هذا المجال من أهم جوانب الشراكة المجتمعية الفاعلة في الإصلاح المدرسي، فالمدرسة تزود الأسرة بالمعلومات والأفكار حول الكيفية التي من خلالها تساعد أبناءهم على التعلم في المنزل، سواءً في حل الوظائف البيتية أو في أمور أخرى تتعلق بالمنهاج الذي يتعلمه الطلبة في المدارس، أو من خلال الأنشطة المنهجية واللامنهجية والتي تتطلب تدخلاً من قبل الأهل لإنجازها، وتتمثل أهم الممارسات في هذا المجال توفير المعلومات اللازمة للأهل حول المهارات المطلوبة للطلبة، وتنظيم الوقت للدراسة والأعمال الأخرى، وتوفير المعلومات حول السياسات المدرسية في إنجاز الوظائف البيتية(*) وكيفية متابعتها، ومناقشة الأهل للعمل المدرسي مع أبنائهم الطلبة بطريقة تفاعلية ليتمكنوا من التعلم في البيت باستقلالية ونجاح (Rich، 1988). ويسهم هذا المجال في إتمام الطلبة وظائفهم البيتية وتكوين اتجاهات إيجابية نحوها وربط تحصيلهم الأكاديمي بالوظائف البيتية والأداء المدرسي، كما أنهم يرون بيوتهم بيئات تعليمية كالمدراس، ويستطيعون الربط تعلمهم في المواقف الحياتية والسياقات الاجتماعية المختلفة .(Epstein, 1995)

وتتمثل أهم التحديات التي تواجه المدرسة في تحقيق هذا الجانب من الشراكة في تصميم وتنظيم المدرسة جداول منتظمة من الوظائف البيتية التفاعلية الأسبوعية أو النصف شهرية بشكل يمكن الطلبة من تحمل المسؤولية لمناقشة الأمور الهامة التي يتعلمونها في المدرسة مع أهلهم، وهو ما يستدعي من المدرسة الكثير من التحضيرات وخطط العمل.

المجال الخامس: صنع القرار Decision mak-ing: وفق هذا النموذج، فإن المدرسة تعمل على إشراك الأسرة في صنع القرارات المدرسية كوضع الأهداف وتطوير وتنفيذ أنشطة البرامج وتقييمها، وتوفير مخصصات التمويل التي تدعم البرامج المدرسية والأنشطة والفعاليات المنهجية واللامنهجية، من خلال تطوير قادة وممثلين منهم والتي تتعلق بحياة الطلبة في المدرسة كالنظام والسلوك والنشاطات واللامنهجية وغيرها، من خلال عمل لجان من الأسر كاللجان الخاصة بالمناهج الدراسية، ولجان خاصة بالسلامة، واللجان الاستشارية المختلفة (Ziegler، 2001). ويسهم هذا المجال في وعي الطلبة بتمثيل الأهل في القرارات المدرسية، وأن حقوقهم محمية فتصبح سلوكياتهم إيجابية، وأكثر انضباطًا لالتزامهم بتنفيذ القرارات المشتركة بين الأهل والمدرسة

ويطورون من مهاراتهم للتعلم ويتحسن أداؤهم المدرسي.

وتتمثل أهم التحديات التي تواجه المدرسة في تحقيق هذا الجانب من الشراكة، في أن القيادات الممثلة عن أفراد الأسرة من أوساط اجتماعية وعرقية واجتماعية واقتصادية مختلفة مما يؤدي إلى تصنيفات الأشخاص والعائلات استنادًا إلى فرضيات محددة وأحكام مسبقة من قبل الآخرين، مما يستدعي من المدرسة تهيئة الظروف لإنجاح هذه الشراكة من أجل تحقيق أهداف مشتركة وليس مجرد صراع على السلطة بين الأفكار المتعارضة (Epstein & Sheldon, 2005).

المجال السادس: التعاون مع المجتمع -Col laborating with community: وفق هذا النموذج، فإن المدرسة تعمل على تحديد ودمج موارد وخدمات ومصادر المجتمع في تعزيز البرامج المدرسية، والممارسات الوالدية للأهل، وذلك من توفير معلومات للطلبة والأهل عن برامج وخدمات الصحة المجتمعية والثقافية والترفيهية والدعم الاجتماعي وغيرها من البرامج، والخدمات المرتبطة بمهارات التعلم والتي تسهم في تطوير العملية التربوية التعليمية للطلبة، وفي المقابل على المدرسة تقديم خدمات تطوعية للمجتمع من قبل الأهل والطلبة في مناسبات وطنية واجتماعية (Epstein, 1995). ويسهم هذا المجال في تطوير مهارات الطلبة ومواهبهم من خلال إثراء المناهج الدراسية والخبرات اللامنهجية التي يكتسبونها من الشراكة المجتمعية، فيصبح لديهم الوعي بالمهن وخيارات التعليم والعمل في المستقبل.

وتتمثل أهم التحديات التي تواجه المدرسة في تحقيق هذا الجانب من الشراكة من عمل المدرسة على حل المشكلات المتعلقة بالمسؤوليات والموارد المالية والطاقم، ومواقع الأنشطة التعاونية وإبلاغ جميع الأهل عن البرامج المجتمعية التي تخدم الطلبة من ناحية، ومن ناحية أخرى دور المدرسة كوسيط اجتماعي ومنسق ما بين الطلبة والأهل للشراكة المجتمعية في الحصول على الخدمات والمساهمات من المؤسسات المجتمعية وربطها مع الأهداف المدرسية ودمجها في البرامج التعليمية (Epstein,2009).

الدراسات السابقة:

تزخر الأدبيات التربوية بالعديد من الدراسات التي تناولت أبعاد الدراسة الحالية من حيث الشراكة المجتمعية؛ والإصلاح المدرسي؛ ونموذج أبستاين (Epstein's Model) للشراكة المجتمعية، لذا ولتحقيق أهداف الدراسة تم تناول بعض هذه الأدبيات والتي تتصل بشكل مباشر بما تسعى إليه الدراسة الحالية من تناول في المجالات البحثية المستهدف تحقيقها، وهي على النحو التالي:

دراسة بات (Patte,2011) بعنوان: «دراسة معارف وكفايات المعلمين قبل الخدمة في إقامة شراكات بين المدارس العائلية». حيث هدفت الدراسة إلى استكشاف معارف وكفايات المعلمين قبل الخدمة في إقامة شراكات فعالة بين المدرسة والمجتمع في بنسلفانيا في ضوء نموذج أبستاين (Epstein's Model) للشراكة المجتمعية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، كما استخدمت الاستبانات أداةً رئيسةً في جمع المعلومات والبيانات وتم تطبيقها على عينة قوامها (200) من الطلبة المعلمين في جامعة بنسلفانيا، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود معارف ومعلومات عن أهمية الشراكة لدى الطلبة المعلمين مثل: تحقيق سلوكيات واتجاهات إيجابية للطلاب، وتحسين العلاقات بين الطلبة والآباء، وتحقيق مستويات أعلى من التحصيل الأكاديمي للطلاب، ومستويات أعلى من رضا الوالدين مع المعلمين، وجاهزية الطلبة لأداء الواجبات المنزلية، والتصورات الإيجابية للطلاب والآباء عن المدرسة، كما كشفت الدراسة عن وجود معارف لديهم عن التحديات التي تواجه الشراكة مثل: ضغط الوقت لدى الآباء، ونقص التنمية المهنية للمعلمين على أساليب تفعيل الشراكة، والاختلافات الثقافية بين الآباء والمعلمين.

دراسة باور وغريفين (Bower & griffin, 2011) بعنوان: «هل يمكن لنموذج أبستاين للمشاركة المجتمعية أن يعمل في الأقليات الكثيرة ذات المستويات المرتفعة من الفقر؟ دراسة حالة على المدرسة الابتدائية». حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية نموذج أبستاين (Epstein's Model)للشراكة المجتمعية في المدارس التي يوجد بها أقليات كثيرة ومستويات مرتفعة من الفقر، واستخدمت الدراسة منهج دراسة الحالة في مدرسة هاوك Hawk وهي مدرسة صغيرة في منطقة حضرية شرق الولايات المتحدة الأمريكية، وطلابها أمريكيون من أصل أفريقي ولاتيني وإسباني وقوقازي، وينتشر ارتفاع معدلات الفقر بين السكان، وانخفاض التحصيل العلمي للطلاب، كما استخدمت المقابلات كأداة رئيسة في جمع المعلومات والبيانات، وتم تطبيقها على خمسة عشر معلمًا، واثنين من فريق الإدارة العليا، وكشفت نتائج الدراسة عن فعالية استخدام النموذج مثل زيادة التواصل بين المعلمين وأولياء الأمور من خلال التقارير الأسبوعية عن أداء الطلبة التي يرسلها المعلمون للآباء، وتنظيم معارض في المدرسة من قبل أولياء الأمور لزيادة تمويل المدرسة، والاهتمام بتعليم الطلبة في المنزل ومتابعة أداء واجباتهم المنزلية، وأن أهم التحديات التي تواجه الشراكة هي التعدد والتنوع الثقافي لأولياء الأمور.

دراسة غولدزسبنك وفوستر (Goldspink &

(**Foster, 2011**) بعنوان: «الإصلاح المدرسي – دراسة حالة استطلاعية لأثر التعلم المتمركز على الطالب في مدرستين ابتدائيتين". واستهدفت هذه الدراسة تناول أثر اعتماد طرق تدريس بنائية في مدرستين ابتدائيتين في ولاية جنوب أستراليا، وقد تم اختيار المدرستين مع مراعاة التماثل في الموقع الجغرافي، والأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والديمغرافية للطلبة. إحدى المدرستين كانت خاضعة لمبادرة جنوب أستراليا لإصلاح المدارس المعروفة باسم (تعلم كيفية التعلم)، والمدرسة الأخرى كانت على وشك الدخول في برنامج الإصلاح ولكن لم تتخذ منهجية التغيير وقت الدراسة.ولقد بينت النتائج أن المدرسة التي اضطلعت بهذا التحول الثقافي الكبير وأخذت بالتغيرات التربوية المتفقة مع المبادئ الأساسية في التعلم قد انعكس ذلك على فروق في خبرات التعلم لدى الطلاب، وكان المعلمون أكثر اهتماماً، كما لوحظ ارتفاع في مهارات التفكير لدى الطلبة والقدرة على حل المشكلات والتفوق في الأداء على مستوى الكتابة والحساب واختبارات محو الأمية.

دراسة هودجز(Hodges,2013) بعنوان:» دراسة استطلاعية لفاعلية استخدام نموذج أبستاين للشراكة الأسرية مع الآباء ذوي الاحتياجات الخاصة». حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى فاعلية استخدام نموذج أبستاين (Epstein's Model) مع الآباء ذوي الاحتياجات الخاصة. وقد تم جمع البيانات باستخدام المسح وتوزيع أداة الدراسة على عينة مكونة من (45) من آباء الأفراد المعاقين المسجلين في دورة الألعاب الأولمبية الخاصة بمدينة ديلاور بولاية أوهايو الأمريكية. وأشارت نتائج الدراسة إلى أنه يمكن تعزيز وتقوية مشاركة الأسرة في التربية الخاصة إذا استخدمت استراتيجيات معينة للتغلب على بعض الحواجز التي تم تحديدها مثل الضغوط العائلية الخارجية وتوقيت الأنشطة والفعاليات.

دراسة إبراهيم (2016) بعنوان: «تصور مقترح لتفعيل الشراكة الأسرية في المدارس الابتدائية المصرية في ضوء نموذج أبستاين (Epstein's Model) للشراكة المجتمعية»، حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على الأسس الفكرية للشراكة الأسرية في المدارس، والوقوف على الأطر التنظيرية لنموذج أبستاين في الشراكة المجتمعية من خلال الكشف عن واقع الشراكة الأسرية في المدارس الابتدائية المصرية في ضوء نموذج أبستاين للشراكة المجتمعية، ثم وضع تصور مقترح يمكن من خلاله تفعيل الشراكة الأسرية في المدارس الابتدائية المصرية في ضوء نموذج أبستاين للشراكة المجتمعية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن قلة مشاركة الآباء في عملية صنع واتخاذ القرار المدرسي ضعّف دور مدير المدرسة

في توسيع دور المشاركة المجتمعية في مواجهة مشكلات المدرسة، وضعف قدرته على استثمار إمكانات وموارد المجتمع المحلي في تحقيق أهداف المدرسة، بالإضافة إلى تقلص فرص التعاون بين المدرسة والجماعات المتنوعة خارجها وتجاهل الجامعات للتعاون خارج المدرسة كأولياء الأمور.

دراسة إبراهيم والعُريمي (2018) بعنوان: «درجة توافر أبعاد الشراكة بين المدرسة والأسرة والمجتمع بمدارس التعليم الأساسي في محافظة جنوب الشرقية بسلطنة عمان في ضوء نموذج أبيشتاينEpstein's Model»، واستهدفت الدراسة التعرف على درجة توافر أبعاد الشراكة بين المدرسة والأسرة والمجتمع بمدارس التعليم الأساسي في محافظة جنوب الشرقية بسلطنة عُمان في نموذج أبستاين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (114) من أولياء الأمور. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة توافر أبعاد الشراكة بين المدرسة والأسرة والمجتمع بمدارس التعليم الأساسي في محافظة جنوب الشرقية بسلطنة عُمان جاءت بدرجة متوسطة، كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة تعُزى إلى متغيري المؤهل العلمي وعدد الأطفال الملتحقين بالمدرسة، بينما وجدت فروق في متغير النوع الاجتماعي لصالح الإناث، وطبيعة الوظيفة لصالح الذين لا يعملون.

دراسة تيسير الحربي (2018) بعنوان: «واقع شراكات المدرسة والأسرة والمجتمع في المدارس الثانوية الحكومية للبنات في ضوء نموذج أبستاين Epstein»، حيث هدفت الدراسة إلى تشخيص واقع شراكات المدرسة، والأسرة، والمجتمع في المدارس الثانوية الحكومية للبنات بمدينة الرياض في ضوء نموذج أبستاين (Epstein) من وجهة نظر قائدات المدارس، والتعرف على أبرز الممارسات التي تقوم بها المدارس الثانوية الحكومية، وأكثر التحديات التي تواجهها تلك المدارس. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، وقد تم تطبيق أداة الاستبانة على عينة قوامها (146) قائدة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن أعلى الممارسات التي تقوم بها المدارس الثانوية الحكومية للبنات لإشراك المدرسة والأسرة والمجتمع في ضوء نموذج أبستاين هي إرسال المدرسة تقارير بدرجات البنات للأسر على مدار العام الدراسي، وأقل الممارسات تمثلت في توفير المدرسة المعلومات المتعلقة بالبرامج المجتمعية للأسر والطالبات، كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة باختلاف متغيرات الدرجة العلمية وعدد سنوات الخبرة.

دراسة ابتسام العتيبي (2019) بعنوان: « تفعيل

الشراكة الأسرية في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء نموذج أبستاين للشراكة المجتمعية». حيث استهدفت الدراسة التعرف على درجة تفعيل قائدات مدارس التعليم العام بجدة للشراكة الأسرية في ضوء نموذج أبستاين للشراكة المجتمعية ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي المسحي، حيث تم تطبيق استبانة مكونة من ست مجالات (الوالدية، التواصل، التطوع، التعلم في المنزل، صناعة القرار، والتعاون مع المجتمع) على أفراد عينة مكونة من (144) قائدة يمثلون عينة طبقية عشوائية. وقد أسفرت نتائج الدراسة أن قائدات مدارس التعليم العام بجدة يمارسن بدرجة متوسطة في جميع مجالات الشراكة الأسرية، كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة لصالح قائدات المدارس الابتدائية وقائدات المدارس الثانوية التي يعملن بها.

دراسة نسيم الصريصري ورائدة العوفي (2019) بعنوان:» أنماط الشراكة في برامج التربية الخاصة في ضوء نموذج أبستاين (Epstein's Model) دراسة حالة متعددة»، حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى توافر أنماط الشراكة في برامج التربية الخاصة في ضوء نموذج أبستاين للشراكة Epstein's Model of partnershipأثناء تفعيل مبادرة ارتقاء*[1]. واعتمدت الدراسة على المنهج النوعي باستخدام دراسة الحالة المتعددة، والتي شاركت فيها ثلاث من المدارس التي يطبق فيها برامج التربية الخاصة للبنات في المدينة المنورة، حيث تم اختيارها بطريقة قصدية. وقد تم جمع البيانات باستخدام أسلوب المقابلة شبه المقننة، وتحليل الوثائق. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنه على الرغم من وجود اتجاهات إيجابية لدى المدارس حول أهمية مشاركة أسر الطالبات ذوات الإعاقة إلا أن هناك فهما قليلا حول كيفية تنفيذ الشراكة مما أدى إلى تفعيل مبادرة ارتقاء بطريقة عشوائية لا تسهم في تحقيق الهدف المنشود منها أو المتمثل في تحسين التحصيل الأكاديمي للطلاب. كما أشارت نتائج الدراسة إلى بعض المعوقات التي تواجه تطبيق المبادرة، ويقابلها وجود فرص متاحة لنجاح المبادرة؛ إذا تم أخذها في الحسبان أثناء إجراء الخطة الاستراتيجية، والتشغيلية للمدارس التي لديها برامج التربية الخاصة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال عرض الدراسات السابقة العربية والأجنبية يتضح أن العديد من الدراسات أجمعت على أهمية الشراكة المجتمعية في الإصلاح المدرسي، وأن المدرسة لا تستطيع أن تعمل بمفردها وأن تستغني عن دور الأسرة والمجتمع في دعم وتحسين وتطوير العملية التعليمية بالمدارس. كما أكدت بعض الدراسات العربية والأجنبية على وجود

1. * ارتقاء إحدى مبادرات التحول الوطني 2020

بعض معوقات الشراكة المجتمعية في المدارس مثل دراسة نسيم الصريصري ورائدة العوفي (2019)، ودراسة تيسير الحربي (2018)، ودراسة إبراهيم (2016)، ودراسة بات (Patte,2011)، ودراسة باور وغريفين (Bower & griffin, 2011)

أجمعت العديد من الدراسات السابقة على أهمية استخدام نموذج أبستاين (Epstein's Model) للشراكة المجتمعية في تدعيم الشراكة المجتمعية بين المدرسة والأسرة بوجه خاص، مثل دراسة ابتسام العتيبي (٢٠١٩)، ودراسة نسيم الصريصري ورائدة العوفي (٢٠١٩)، ودراسة تيسير الحربي (2018)، ودراسة إبراهيم والعُريمي (2018)، ودراسة إبراهيم (2016)، ودراسة هودجز (Hodges,2013)، ودراسة بات(Patte,2011) ، ودراسة باور وغريفين (Bower & griffin,2011).

على الرغم من تناول العديد من الدراسات العربية والأجنبية جوانب الشراكة -أو المشاركة- المجتمعية في الإصلاح المدرسي، أو تناول أثر تطبيق نموذج أبستاين (Epstein's Model) للشراكة المجتمعية في المدارس، إلا أنها لم تُجرَ دراسة مثل الدراسة الحالية من حيث تناولها تفعيل الشراكة المجتمعية للإصلاح المدرسي في دول مجلس التعاون الخليجي عن طريق تطبيق نموذج أبستاين (Epstein's Model) للشراكة المجتمعية. وأخيرًا استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة والإطار النظري، في بناء منهجية الدراسة وأداتها، وكذلك في بناء أسئلة الدراسة، ووضع التفسيرات المناسبة للنتائج التي خرجت بها الدراسة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهجية الدراسة

اتبعت الدراسة في منهجيتها المنهج الوصفي المسحي، نظرًا لمناسبته لأهداف الدراسة، حيث تم الاستعانة بأسلوب دلفي Delphi Method، الذي يعرفه كل من أوكلي وباولسكي-(Oculi & Paw lowski,2004,23) على أنه «ما يتنبأ به مجموعة من خبراء التربية المهتمين بمجال البحث، من خلال توجيه مجموعة من الأسئلة المتكررة من خلال الاستبانة حتى يتم التوصل إلى التقاء في الآراء أو إجماع".

مجتمع وعينة الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من خبراء التربية في كليات التربية في بعض جامعات دول مجلس التعاون الخليجي: (جامعة الملك سعود، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، جامعة الكويت، جامعة قطر، جامعة صحاري بالبحرين). حيث تطبيق الجانب الميداني للبحث على عينة مكونة من (26) خبيرًا تربويًا من أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية وكليات التربية في بعض جامعات دول مجلس التعاون الخليجي، تم اختيارهم بالطريقة

القصدية، مع مراعاة بعض المعايير في ذلك منها: التخصص الأكاديمي في أصول التربية، والخبرة العلمية في مجال الشراكة المجتمعية، والإصلاح المدرسي، وممن لديه الاستعداد للتعاون مع الباحثين في وضع التصور المقترح.

إجراءات الدراسة

اتبعت الإجراءات والخطوات المنهجية وفق أسلوب دلفي، التي أشارت إليها الأدبيات المتصلة بالأسلوب المذكور، وهي على النحو التالي:

1. حددت أبعاد الموضوع ووضعت الأسئلة على شكل استبانة تضمنت مجموعة من الأسئلة.
2. طلب من كل خبير الإجابة عن الأسئلة، وإضافة المعلومات التي يرى أنها ذات صلة وثيقة بموضوع الدراسة.
3. بعد كل جولة تم تحليل النتائج في ضوء إجابات خبراء التربية وملاحظاتهم، وإجراء التعديلات اللازمة، وطرحت عليهم مرة أخرى.
4. تكررت هذه العملية ثلاث جولات، حتى تكوّن إجماع على النتائج.

أداة الدراسة

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسات السابقة والأدبيات المتصلة بموضوع الدراسة، تم وضع الصورة المبدئية لاستبانة دلفي، والتي انقسمت إلى نوعين: مفتوح، وآخر مغلق وفقًا لما تحويه الاستبانة في داخلها، حيث تم تقسيم الاستبانة لصيغ الشراكة المجتمعية في الإصلاح المدرسي إلى ست مجالات رئيسة: وهي مجالات: (رعاية الوالدين للأبناء، التواصل بين الأسرة والمدرسة، التطوع، التعلم بالمنزل، صنع القرار المدرسي، التعاون مع المجتمع).

صدق الأداة

لجأ الباحثان إلى صدق البناء (Construct Validity) الذي يعتمد على مدى تحقيق أداة الدراسة في بناء التصور المقترح لشراكة مجتمعية فاعلة في الإصلاح المدرسي بدُوَلِ مَجْلِسِ التَّعَاوُنِ الخليجي في ضوء نموذج أبستاين (Epstein's Model) للشراكة المجتمعية، من خلال الاستعانة بالأدب التربوي في مجال الدراسة، في البيئات العربية والأجنبية، وذلك للتأكد من أن أداة الدراسة» الاستبانة» تقيس ما وضعت لقياس. كما تم التحقق من صدق الأداة، من خلال اللجوء إلى صدق المحكمين (Trustees Validity)، حيث تكونت المجموعة البؤرية (Focus Group) من أحد عشر محكمًا من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال الدراسات المستقبلية، وطلب منهم الحكم على أداة الدراسة ومدى صلاحيتها للتطبيق، وبناءً على ملاحظاتهم ومقترحاتهم جرى تعديل بعض الفقرات وحذف بعضها الآخر، وتم التوصل إلى الصورة النهائية لاستبانة دلفي التي قدمت في الجولة الأولى.

ثبات الاستبانة

تم اختبار الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ Cronbach Alpha، والذي بلغ (0.89) وهي قيمة تدل على ثبات الاستبانة وصلاحيتها للتطبيق

المعالجات الإحصائية

استخرجت المعالجات الإحصائية لبيانات جولات دلفي الثلاث، حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لاستجابات خبراء التربية عن مجالات الاستبانة. حيث اعتمد في تطبيق الجولة الأولى أسئلة مفتوحة المصدر، بينما في تطبيق الجولتين الثانية والثالثة اعتمد مقياس متدرج من ثلاثة مستويات (مهم جدًا-مهم-غير مهم)، وحساب متوسط أهمية كل مقترح باعتبار القيمة العددية للحقول كالتالي: (مهم جدًا=3)، (مهم=2)، (غير مهم=1) من خلال معادلة الوزن النسبي التالية:

$$\text{ت م} = \frac{\text{ت}_1 \times 1 + \text{ت}_2 \times 2 + \text{ت}_3 \times 3}{\text{ت}_1 + \text{ت}_2 + \text{ت}_3}$$ ، حيث

ت ٣: هي تكرار إجابة مهم جدا
ت ٢: هي تكرار إجابة مهم
ت ١: هي تكرار إجابة غير مهم

واتفاقًا مع دراسة أبستاين (Epstein 2011) أخذت الدراسة بالقيمة التي تتراوح متوسطها الحسابي بين (2,5-3) لتمثل إجماعا عاليا على أهمية المقترح، وتمركُزا متوسطا إذا تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2-أقل من 2.5)، وتمركزا منخفضا إذا كان المتوسط الحسابي (أقل من 2).

تطبيق جولات دلفي ونتائجها ومناقشتها:

) أولًا) تطبيق جولات دلفي: طبقت ثلاث جولات على النحو الآتي:

الجولة الأولى: طبقت الجولة الأولى في الفترة الزمنية من (11/ 8/ 1439 إلى 2/ 9/ 1439هـ)، وقد تم توزيع استبانة الجولة الأولى على عينة مكونة من (26) خبيرًا تربويًا من أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية وكليات التربية في بعض جامعات دول مجلس التعاون الخليجي، وتمثلت أسئلة الاستبانة المفتوحة في الجولة الأولى في الأسئلة التالية:

- **المجال الأول**: ما صيغ الشراكة المجتمعية في الإصلاح المدرسي المتعلقة بمجال رعاية الوالدين في دول مجلس التعاون في ضوء نموذج أبستاين (Epstein's Model)؟
- **المجال الثاني**: ما صيغ الشراكة المجتمعية في الإصلاح المدرسي المتعلقة بمجال التواصل بين الأسرة والمدرسة في دول مجلس التعاون في ضوء نموذج أبستاين (Epstein's Mod-el)؟

- **المجال الثالث**: ما صيغ الشراكة المجتمعية في الإصلاح المدرسي المتعلقة بمجال التطوع في دول مجلس التعاون في ضوء نموذج أبستاين (Ep-stein's Model)؟
- **المجال الرابع**: ما صيغ الشراكة المجتمعية في الإصلاح المدرسي المتعلقة بمجال التعلم بالمنزل في دول مجلس التعاون في ضوء نموذج أبستاين (Epstein's Mod-el)؟
- **المجال الخامس**: ما صيغ الشراكة المجتمعية في الإصلاح المدرسي المتعلقة بمجال صنع القرار المدرسي في دول مجلس التعاون في ضوء نموذج أبستاين (Epstein's Model)؟
- **المجال السادس**: ما صيغ الشراكة المجتمعية في الإصلاح المدرسي المتعلقة بمجال التعاون مع المجتمع في دول مجلس التعاون في ضوء نموذج أبستاين (Epstein's Model)؟
- وتم رصد وتحليل نتائج الجولة الأولى لأسلوب دلفي للوقوف على آراء واتجاهات خبراء التربية نحو التصور المقترح لشراكة مجتمعية فاعلة في الإصلاح المدرسي بدُوَلِ مَجْلِسِ التَّعَاوُنِ الخليجي فِي ضوء نموذج أبستاين (Epstein's Model) للشراكة المجتمعية. إضافة إلى ما توصل إليه من خلال الأدبيات التربوية المتصلة بموضوع الدراسة، وفي ضوء ما سبق، توصلت الدراسة إلى (30) مقترحًا للتصور المقترح.

الجولة الثانية: بعد تحليل إجابات الجولة الأولى وتصنيفها- الأسئلة المفتوحة-، صممت استبانة الجولة الثانية بناءً على توجيهات خبراء التربية، وما أسفرت عنه نتائج الجولة الأولى ومضافًا إليها ما تم التوصل إليه من الدراسات والأدبيات المتصلة بموضوع الدراسة. ثم تم استفتاء خبراء التربية مرة أخرى حول ما طرحوه في الجولة الأولى من آراء حول التصور المقترح، وذلك بغية الوصول إلى اتفاق عام، وحتى تتاح لهم فرصة الاطلاع على الآراء التي اقترحت بخصوص المجالات الستة السابقة، وقد استبدلت صيغة الأسئلة المفتوحة في الجولة الثانية بأسئلة مغلقة مكونة من (34) مقترحًا، وقد بدأ تطبيق الجولة الثانية في الفترة الزمنية من (15/ 10/ 1439 إلى 1/ 11/ 1439هـ) على خبراء التربية أنفسهم.

وقد اتفقت معظم آراء خبراء التربية في الجولة الثانية على بعض الملحوظات. منها: إعادة صياغة بعض الفقرات، وكذلك إضافة وحذف بعض المقترحات» العبارات»، فأصبحت تتكون الاستبانة من (30) مقترحًا للتصور المقترح، وتم حساب المتوسطات الحسابية لدرجات أهمية كل مقترح.

الجولة الثالثة: جاءت الجولة الثالثة بهدف قياس مستوى إجماع خبراء التربية على متوسط درجات الأهمية التي حصل عليها كل مقترح من المقترحات، والبالغ عددها (30) مقترحًا للتصور المقترح، موزعة على المجالات الستة، ومن ثم إيجاد الفروق بين القيمة الجديدة (الجولة الثالثة) والقيمة القديمة (الجولة الثانية) باعتبار أن دلالة الفرق على الإجماع تكون على النحو التالي (المريعي،2008، 191):

القيمة الجديدة –القيمة القديمة =
- أكبر من 0.5-الواحد الصحيح؛ يعني الإجماع متوسط، بما يساوى 16,6< نسبة≤33.3
- 0.5 فأقل يعني أن الإجماع عال بما يساوي نسبة ≤16.6
- أكبر من واحد صحيح يعني الإجماع ضعيف، بما يساوي نسبة >33,3

وقد بدأ تطبيق الجولة الثالثة في الفترة الزمنية من (26/ 12/ 1439 إلى 12/ 1/ 1440هـ) على خبراء التربية أنفسهم، والجداول من (1) إلى (6) توضح ذلك .

(ثانيًا) نتائج الدراسة (جولات دلفي) ومناقشتها

فيما يأتي عرض للنتائج التي توصلت إليها الدراسة الميدانية (جولات دلفي)، تبعًا لأسئلة الدراسة على النحو الآتي:

نتائج السؤال الثالث ومناقشته: ينص السؤال الثالث على» ما صيغ الشراكة المجتمعية في الإصلاح المدرسي المتعلقة بمجال رعاية الوالدين للأبناء في دول مجلس التعاون في ضوء نموذج أبستاين (Ep-stein's Model) من وجهة نظر خبراء التربية؟». للإجابة عن هذا السؤال، استخرجت متوسطات درجات الأهمية في المرحلتين الثانية والثالثة، والفرق بينهما، ودرجة الأهمية لكل مقترح من المقترحات المرتبطة بالصيغ المرجو تحقيقها في مجال رعاية الوالدين كما هو مبين بالجدول التالي:

جدول (1):

متوسطات درجات الأهمية في المرحلتين الثانية والثالثة، والفرق بينهما، ودرجة الأهمية لكل مقترح من المقترحات المرتبطة بصيغ الشراكة المجتمعية في مجال رعاية الوالدين.

م	صيغ المشاركة المقترحة	متوسط درجة أهمية الصيغ المقترحة		الفرق بين متوسطي المرحلتين	الدرجة
		المرحلة الثانية	المرحلة الثالثة		
1	توفير جملة من الإرشادات اللازمة للأسرة بشأن الظروف والشروط المنزلية التي تدعم تعلم الطلبة في كل مستوى من مستويات الصفوف الدراسية.	2,62	2,87	0,25	إجماع
2	طرح العديد من برامج الدعم الأسري لمساعدة الأسرة فيما يتعلق برعاية الطلبة من حيث الجوانب الصحية والغذائية وغيرها من الخدمات.	2,8	2,87	0,07	إجماع
3	عقد دورات تثقيفية للوالدين للتنوير الأسري.	2,73	2,86	0,13	إجماع

م	صيغ المشاركة المقترحة	متوسط درجة أهمية الصيغ المقترحة		الفرق بين متوسطي المرحلتين	الدرجة
		المرحلة الثانية	المرحلة الثالثة		
4	توظيف وسائل التواصل الاجتماعي في زيادة الوعي بالوالدية (الأبوة والأمومة) وتربية الأطفال في كل مرحلة عمرية وفي كل صف دراسي.	2,78	2,81	0,03	إجماع
5	استقطاب قيادات من الأهل للمشاركة في إجراء اجتماعات لمساعدة الأسر على فهم المدارس، ومساعدة المدارس على فهم الأسر.	2,79	2,87	0,08	إجماع
6	تشكيل مجلس طلابي لإشراك الطلبة بالتعاون مع الأهل في صنع القرارات المدرسية المتعلقة بالطلبة.	2,73	2,75	0,02	إجماع
7	تكوين لجان استشارية من الأهل للمشاركة في صنع القرارات المدرسية المتعلقة بالطلبة.	2,79	2,85	0,06	إجماع
الدرجة الكلية		2,74	2,84	0,10	إجماع

يتضح من الجدول (1) حصول المقترحات المتعلقة بصيغ الشراكة المجتمعية في الإصلاح المدرسي المتعلقة بمجال رعاية الوالدين للأبناء في دول مجلس التعاون على درجة أهمية كبيرة، كما حصلت على درجة إجماع عالية من الإجماع بين الخبراء، حيث كان الفرق بين متوسطي درجة الأهمية في المرحلتين: الثانية والثالثة أقل من 10أ0، ما نسبته (3أ3 ٪)[2]*، وهذا يدل على مستوى إجماع عالٍ بين الخبراء.

وتعزو الدراسة هذه النتيجة إلى أهمية اعتماد الشراكة المجتمعية في إصلاحها المدرسي في مجال رعاية الوالدين بدول مجلس التعاون من جهة المدرسة على توفير المدرسة جملة من الإرشادات اللازمة للأسرة بشأن الظروف والشروط المنزلية التي تدعم تعلم الطلبة في كل مستوى من مستويات الصفوف الدراسية، بالإضافة إلى ضرورة طرح برامج الدعم الأسري للمساعدة فيما يتعلق برعاية الطلبة من الجوانب المتعددة، وعقد الدورات التثقيفية للتنوير الأسري مع تدعيم ذلك بتوظيف وسائل التواصل الاجتماعي في ذلك التثقيف، وتشكيل مجلس طلابي ولجنة استشارية من الأهل للمشاركة في صنع القرارات المدرسية المتعلقة بالطلبة.

وتتفق تلك الصيغ المقترحة مع نتائج دراسة نسيم الصريصري ورائدة العوفي (2019) التي أكدت على

2. * تم الحصول على النسبة المئوية من خلال قسمة الفرق بين متوسطي المرحلتين على أعلى استجابة (3).

أهمية توافر فهم عن أنماط المشاركة مع المدرسة لدى أسر الطالبات لتحقيق الهدف المنشود من هذه المشاركة، ودراسة باور وغريفين (Bower & griffin 2011) والتي أولت ضرورة الاهتمام بتعليم الطلبة في المنزل ومتابعة أداء واجباتهم المنزلية، ونتائج دراسة كريدر (Kreider 2000)، ودراسة ابستاين (Epstein 2011) والتي تبنت بعض صيغ المشاركة المجتمعية بشكل يتوافق في مجال رعاية الوالدين.

نتائج السؤال الرابع ومناقشته: ينص السؤال الرابع على «ما صيغ الشراكة المجتمعية في الإصلاح المدرسي المتعلقة بمجال التواصل بين الأسرة والمدرسة للأبناء في دول مجلس التعاون في ضوء نموذج أبستاين (Epstein's Model) من وجهة نظر خبراء التربية؟».

للإجابة عن هذا السؤال، استخرجت متوسطات درجات الأهمية في المرحلتين الثانية والثالثة، والفرق بينهما، ودرجة الأهمية لكل مقترح من المقترحات المرتبطة بالصيغ المرجو تحقيقها في مجال التواصل بين الأسرة والمدرسة كما هو مبين بالجدول التالي:

جدول (2):

متوسطات درجات الأهمية في المرحلتين الثانية والثالثة، والفرق بينهما، ودرجة الأهمية لكل مقترح من المقترحات المرتبطة بصيغ الشراكة المجتمعية في مجال التواصل بين الأسرة والمدرسة.

م	صيغ المشاركة المقترحة	متوسط درجة أهمية الصيغ المقترحة		الفرق بين متوسطي المرحلتين	الدرجة
		المرحلة الثانية	المرحلة الثالثة		
1	عقد مؤتمرات مع جميع الآباء - مرة واحدة في السنة على الأقل- لتقديم الإرشادات حول طبيعة العملية التعليمية.	2,75	2,87	0,12	إجماع
2	تفعيل التواصل ثنائي الاتجاه عبر إرسال المدرسة تقارير - أسبوعية أو شهرية - للأسرة تقيّم أوضاع الطلبة الأكاديمية والسلوكية من أجل الاطلاع والتعليق عليها.	2,75	2,78	0.03	إجماع
3	إرسال المدرسة كافة المعلومات للأسرة عن طبيعة البرامج والدورات والأنشطة لديها.	2,89	2,93	0.04	إجماع

م	صيغ المشاركة المقترحة	متوسط درجة أهمية الصيغ المقترحة		الفرق بين متوسطي المرحلتين	الدرجة
		المرحلة الثانية	المرحلة الثالثة		
4	إرسال المدرسة معلومات وافية للأسرة حول طبيعة السياسات والبرامج والإصلاحات والتحولات المدرسية.	2,75	2,81	0.06	إجماع
5	إرسال جداول منتظمة للواجبات المنزلية للطلبة مدعومة بالإرشادات عبر الرسائل الإلكترونية والمكالمات الهاتفية.	2,58	2,67	0.09	إجماع
6	إرسال بطاقات تقارير أداء الطالب/ الآباء المشاركين في اللجان الاستشارية في المؤتمرات.	2,56	2,58	0.02	إجماع
	الدرجة الكلية	2,71	2,78	0,07	إجماع

يتضح من الجدول (2) حصول المقترحات المتعلقة بصيغ الشراكة المجتمعية في الإصلاح المدرسي المتعلقة بمجال التواصل بين الأسرة والمدرسة في دول مجلس التعاون على درجة أهمية كبيرة، كما حصلت على درجة إجماع عالية من الإجماع بين الخبراء، حيث كان الفرق بين متوسطي درجة الأهمية في المرحلتين: الثانية والثالثة أقل من 0٫07، ما نسبته (2٫3 ٪)، وهذا يدل على مستوى إجماع عالي بين الخبراء. وتعزو الدراسة هذه النتيجة إلى أهمية اعتماد الشراكة المجتمعية في إصلاحها المدرسي في مجال التواصل بين الأسرة والمدرسة بدول مجلس التعاون على عقد مؤتمرات مع جميع الآباء مرة واحدة في السنة على الأقل لتقديم الإرشادات اللازمة والاطلاع على بطاقات تقارير الأداء لكل من الطلبة وأولياء الأمور المشاركين في اللجان الاستشارية تشمل تحسين المستويات والدرجات لكليهما، بجانب إرسال معلومات واضحة للأسرة عن جميع السياسات المدرسية وبرامج الإصلاحات والتحولات المدرسية والبرامج والدورات والأنشطة داخل المدرسة وجداول منتظمة للواجبات المنزلية للطلبة مدعومة بالإرشادات، كل هذا عبر الرسائل الإلكترونية والمكالمات الهاتفية، وتتفق تلك النتيجة مع نتائج دراسة أبستاين (Epstein، 2002) والتي تبنت بعض صيغ المشاركة المجتمعية تتفق مع الصيغ المقترحة السابقة في مجال التواصل بين الأسرة

والمدرسة.

نتائج السؤال الخامس ومناقشته: ينص السؤال الخامس على» ما صيغ الشراكة المجتمعية في الإصلاح المدرسي المتعلقة بمجال التطوع في دول مجلس التعاون في ضوء نموذج أبستاين (Epstein's Model) من وجهة نظر خبراء التربية؟».

للإجابة عن هذا السؤال، استخرجت متوسطات درجات الأهمية في المرحلتين الثانية والثالثة، والفرق بينهما، ودرجة الأهمية لكل مقترح من المقترحات المرتبطة بالصيغ المرجو تحقيقها في مجال التطوع كما هو مبين بالجدول التالي:

جدول (3):

متوسطات درجات الأهمية في المرحلتين الثانية والثالثة، والفرق بينهما، ودرجة الأهمية لكل مقترح من المقترحات المرتبطة بصيغ الشراكة المجتمعية في مجال التطوع.

م	صيغ المشاركة المقترحة	متوسط درجة أهمية الصيغ المقترحة		الفرق بين متوسطي المرحلتين	الدرجة
		المرحلة الثانية	المرحلة الثالثة		
1	إجراء دراسات مسحية بريدية لتحديد المهارات والمواقع والأوقات لعدد الأهالي الذين يستطيعون التطوع بالمدرسة.	2,51	2,57	0.06	إجماع
2	تشجيع الأهل على التطوع فيها لتقديم المساعدات في مجال السلامة وتشغيل البرامج المدرسية.	2,53	2,57	0.04	إجماع
3	توفير مكان خاص لتنظيم العمل التطوعي والاجتماعات مشتملة على موارد من قبل الأسر المتطوعة.	2,57	2,62	0.05	إجماع
4	توفير المعلومات للأهل والطلاب حول البرامج التطوعية المجتمعية.	2,55	2,56	0.01	إجماع
5	مساعدة الطلبة والأهل في عمل خدمات تطوعية للمجتمع من خلال نشاطات غير منهجية.	2,80	2,93	0.13	إجماع
	الدرجة الكلية	2,59	2,72	0,13	إجماع

يتضح من الجدول (3) حصول المقترحات المتعلقة بصيغ الشراكة المجتمعية في الإصلاح المدرسي المتعلقة بمجال التطوع في دول مجلس التعاون على درجة أهمية كبيرة، كما حصلت على درجة إجماع عالية من الإجماع بين الخبراء، حيث كان الفرق بين متوسطي درجة الأهمية في المرحلتين: الثانية والثالثة أقل من 1أ0، ما نسبته (4,3 ٪)، وهذا يدل على مستوى إجماع عالٍ بين الخبراء. وتعزو الدراسة هذه النتيجة إلى أهمية اعتماد الشراكة المجتمعية في إصلاحها المدرسي في مجال التطوع بدول مجلس التعاون على إجراء دراسات مسحية عن طريق البريد (الإلكتروني أو العادي) لتحديد المهارات المطلوبة للتطوع والمواقع والأوقات المناسبة للأهالي الذين يستطيعون التطوع بالمدرسة من خلال النشاطات اللامنهجية، مع التشجيع والترغيب من قبلهم في تقديم المساعدات في مجال السلامة وتشغيل البرامج المدرسية التي تعود بالنفع على المعلمين والطلبة وأولياء الأمور؛ عن طريق توفير كافة المعلومات حول البرامج المجتمعية، بالإضافة إلى توفير مكان مخصص لتنظيم العمل التطوعي والاجتماعات والموارد المادية المتوفرة في هذا المكان من قبل الأسر المتطوعة. وتتفق تلك النتيجة مع نتائج دراسة إبراهيم (2016) والتي تبنت بعض صيغ المشاركة المجتمعية تتفق مع الصيغ المقترحة السابقة في مجال التطوع.

نتائج السؤال السادس ومناقشته: ينص السؤال السادس على «ما صيغ الشراكة المجتمعية في الإصلاح المدرسي المتعلقة بمجال التعلم بالمنزل في دول مجلس التعاون في ضوء نموذج أبستاين (Epstein's Model) من وجهة نظر خبراء التربية؟».

للإجابة عن هذا السؤال، استخرجت متوسطات درجات الأهمية في المرحلتين الثانية والثالثة، والفرق بينهما، ودرجة الأهمية لكل مقترح من المقترحات المرتبطة بالصيغ المرجو تحقيقها في مجال التعلم بالمنزل كما هو مبين بالجدول التالي:

جدول (4):

متوسطات درجات الأهمية في المرحلتين الثانية والثالثة، والفرق بينهما، ودرجة الأهمية لكل مقترح من المقترحات المرتبطة بصيغ الشراكة المجتمعية في مجال التعلم بالمنزل.

م	صيغ المشاركة المقترحة	متوسط درجة أهمية الصيغ المقترحة		الفرق بين متوسطي المرحلتين	الدرجة
		المرحلة الثانية	المرحلة الثالثة		
1	تقديم معلومات للآباء عن المهارات المطلوبة للطلاب في جميع المواد الدراسية وفي كل صف.	2,67	2,74	0.07	إجماع

م	صيغ المشاركة المقترحة	متوسط درجة أهمية الصيغ المقترحة		الفرق بين متوسطي المرحلتين	الدرجة
		المرحلة الثانية	المرحلة الثالثة		
2	توفير معلومات للآباء عن القواعد المدرسية للواجبات المنزلية للطلاب، وكيفية متابعة ومراقبة ومناقشة أعمالهم المدرسية في المنزل.	2,53	2,56	0.03	إجماع
3	توفير معلومات للآباء عن كيفية مساعدة الطلبة على تحسين مهاراتهم في الفصول الدراسية المختلفة.	2,6	2,62	0.02	إجماع
4	تصميم جدول منظم للواجبات المنزلية المطلوبة من الطلبة لمناقشتها والتفاعل مع أسرهم حول ما يتعلمونه في الفصول الدراسية.	2,7	2,73	0.03	إجماع
الدرجة الكلية		2.62	2,66	0,04	إجماع

يتضح من الجدول (4) حصول المقترحات المتعلقة بصيغ الشراكة المجتمعية في الإصلاح المدرسي المتعلقة بمجال التعلم بالمنزل في دول مجلس التعاون على درجة أهمية كبيرة، كما حصلت على درجة إجماع عالية من الإجماع بين الخبراء، حيث كان الفرق بين متوسطي درجة الأهمية في المرحلتين: الثانية والثالثة أقل من 0,04، ما نسبته (1,3 ٪)، وهذا يدل على مستوى إجماع عالٍ بين الخبراء. وتعزو الدراسة هذه النتيجة إلى أهمية اعتماد الشراكة المجتمعية في إصلاحها المدرسي في مجال التعلم بالمنزل بدول مجلس التعاون على حرص المدرسة على تقديم معلومات للآباء عن المهارات المطلوبة للطلاب في جميع المواد الدراسية وقواعد المدرسة حول الواجبات المنزلية وآليات المتابعة والمناقشة وتقديم الدعم والمساعدة لتحسين مهارات الطلبة في الفصول الدراسية؛ بالإضافة إلى تصميم جداول لتنظيم الواجبات المنزلية المطلوبة من الطلبة مدعومة بقائمة من الأنشطة والرزم الصيفية. وتتفق تلك النتيجة مع نتائج دراسة باور وغريفين (Bower & griffin,2011) والتي تبنت بعض صيغ المشاركة المجتمعية تتفق مع الصيغ المقترحة السابقة في مجال التعلم بالمنزل.**نتائج السؤال السابع ومناقشته:** ينص السؤال السابع على" ما صيغ الشراكة المجتمعية في الإصلاح المدرسي المتعلقة بمجال صنع القرار المدرسي في دول مجلس التعاون في ضوء نموذج أبستاين (Epstein's Model) من وجهة نظر خبراء التربية؟".

للإجابة عن هذا السؤال، استخرجت متوسطات درجات الأهمية في المرحلتين الثانية والثالثة، والفرق بينهما، ودرجة الأهمية لكل مقترح من المقترحات المرتبطة بالصيغ المرجو تحقيقها في مجال صنع القرار المدرسي كما هو مبين بالجدول التالي:

جدول (5):

متوسطات درجات الأهمية في المرحلتين الثانية والثالثة، والفرق بينهما، ودرجة الأهمية لكل مقترح من المقترحات المرتبطة بصيغ الشراكة المجتمعية في مجال صنع القرار المدرسي.

م	صيغ المشاركة المقترحة	متوسط درجة أهمية الصيغ المقترحة		الفرق بين متوسطي المرحلتين	الدرجة
		المرحلة الثانية	المرحلة الثالثة		
1	المشاركة الفاعلة لمجالس الآباء أو المجالس الاستشارية لدعم قيادة الآباء ومشاركتهم.	2,51	2,56	0.05	إجماع
2	تكوين جماعات تأييد مستقلة للضغط والعمل من أجل إصلاح وتحسين المدرسة.	2,58	2,6	0.02	إجماع
3	تشكيل اللجان والمجالس على مستوى المناطق التعليمية لإشراك الأسرة والمجتمع المحلي في الإصلاح المدرسي.	2,68	2,75	0.07	إجماع
الدرجة الكلية		2,59	2,63	0,04	إجماع

يتضح من الجدول (5) حصول المقترحات المتعلقة بصيغ الشراكة المجتمعية في الإصلاح المدرسي المتعلقة بمجال صنع القرار المدرسي في دول مجلس التعاون على درجة أهمية كبيرة، كما حصلت على درجة إجماع عالية من الإجماع بين الخبراء، حيث كان الفرق بين متوسطي درجة الأهمية في المرحلتين: الثانية والثالثة أقل من 0٫04، ما نسبته (1٫3 ٪)، وهذا يدل على مستوى إجماع عالٍ بين الخبراء.

وتعزو الدراسة هذه النتيجة إلى أهمية اعتماد الشراكة المجتمعية في إصلاحها المدرسي في مجال صنع القرار المدرسي بدول مجلس التعاون على المشاركة الفاعلة لجمعيات مجالس الآباء وغيرها من التنظيمات المجتمعية أو المجالس الاستشارية أو اللجان مثل (المناهج-السلامة والأمن-الأفراد) لتدعيم قيادة الآباء ومشاركتهم من أجل إصلاح وتحسين المدرسة، بالإضافة إلى تشكيل العديد من اللجان والمجالس على مستوى المناطق التعليمية لإشراك الأسرة والمجتمع المحلي في الإصلاح المدرسي، وتتفق تلك النتائج مع نتائج دراسة ابتسام العتيبي (٢٠١٩) ودراسة نسيم الصريصري ورائدة العوفي (٢٠١٩) ودراسة تيسير الحربي (2018) ودراسة باور وغريفين (Bower & griffin 2011) والتي تبنت بعض صيغ المشاركة المجتمعية تتفق مع الصيغ المقترحة السابقة في مجال صنع القرار المدرسي.

نتائج السؤال الثامن ومناقشته: ينص السؤال الثامن على» ما صيغ الشراكة المجتمعية في الإصلاح المدرسي المتعلقة بمجال التعاون مع المجتمع في دول مجلس التعاون في ضوء نموذج أبستاين (Epstein's Model) من وجهة نظر خبراء التربية؟».

للإجابة عن هذا السؤال، استخرجت متوسطات درجات الأهمية في المرحلتين الثانية والثالثة، والفرق بينهما، ودرجة الأهمية لكل مقترح من المقترحات المرتبطة بالصيغ المرجو تحقيقها في مجال التعاون مع المجتمع كما هو مبين بالجدول التالي:

جدول (6):

متوسطات درجات الأهمية في المرحلتين الثانية والثالثة، والفرق بينهما، ودرجة الأهمية لكل مقترح من المقترحات المرتبطة بصيغ الشراكة المجتمعية في مجال التعاون مع المجتمع.

م	صيغ المشاركة المقترحة	متوسط درجة أهمية الصيغ المقترحة		الفرق بين متوسطي المرحلتين	الدرجة
		المرحلة الثانية	المرحلة الثالثة		
1	توفير معلومات للطلاب والأسر عن كافة الخدمات الصحية والثقافية والترفيهية والاجتماعية.	2,54	2,6	0.06	إجماع
2	توفير معلومات عن الأنشطة المجتمعية التي ترتبط بمهارات ومواهب تعلم الطلاب.	2,58	2,62	0.04	إجماع
3	تكامل الخدمات من خلال شراكة المدرسة ومؤسسات المجتمع المدني مثل (المنظمات الاستشارية والمؤسسات الصحية والترفيهية وغيرها من الوكالات الثقافية والتجارية).	2,55	2,56	0.01	إجماع
4	طرح خدمات للمجتمع من قبل الطلاب، والأسر، والمدارس مثل إعادة التدوير، والمناسبات الوطنية، وغيرها من الأنشطة الخاصة بالكبار ورعاية المسنين...إلخ.	2,68	2,75	0.07	إجماع
5	مشاركة خريجي الجامعات في البرامج المدرسية للطلاب في المرحلتين المتوسطة والثانوية.	2,52	2,56	0.04	إجماع
	الدرجة الكلية	2,57	2,61	0.04	إجماع

يتضح من الجدول (6) حصول المقترحات المتعلقة بصيغ الشراكة المجتمعية في الإصلاح المدرسي المتعلقة بمجال التعاون مع المجتمع في دول مجلس التعاون على درجة أهمية كبيرة، كما حصلت على درجة إجماع عالية من الإجماع بين الخبراء، حيث كان الفرق بين متوسطي درجة الأهمية في المرحلتين: الثانية والثالثة أقل من 0٫04، ما نسبته (1٫3 ٪)، وهذا يدل على مستوى إجماع عالٍ بين الخبراء. وتعزو الدراسة هذه النتيجة إلى أهمية اعتماد الشراكة المجتمعية في إصلاحها المدرسي في مجال التعاون مع المجتمع بدول مجلس التعاون على توفير معلومات للطلاب والأسر عن كافة الخدمات الصحية والثقافية والترفيهية والاجتماعية المتوفرة في المجتمع والتي تتناسب مع مهارات ومواهب تعلم الطلاب، بالإضافة إلى أهمية تكامل الخدمات من خلال شراكة المدرسة ومؤسسات المجتمع المدني مثل (المنظمات الاستشارية والمؤسسات الصحية والترفيهية وغيرها من الوكالات الثقافية والتجارية)، وتقديم خدمات للمجتمع من قبل الطلاب، والأسر، والمدارس مثل إعادة التدوير، والمناسبات الوطنية، وغيرها من الأنشطة الخاصة بالكبار ورعاية المسنين... إلخ، بالإضافة إلى مشاركة خريجي الجامعات في البرامج المدرسية للطلاب في المرحلتين المتوسطة والثانوية، وتتفق تلك النتائج مع نتائج دراسة إبراهيم (2016) والتي تبنت بعض صيغ المشاركة المجتمعية تتفق مع الصيغ المقترحة السابقة في مجال التعاون مع المجتمع.

التصور المقترح:

استنادًا إلى ما تم عرضه في الإطار النظري للدراسة عن الأسس الفكرية للشراكة المجتمعية في الإصلاح المدرسي بدول مجلس التعاون الخليجي، والأطر التنظيرية لنموذج أبستاين (Epstein's Model) في الشراكة المجتمعية، وما تم تناوله في الدراسة الميدانية من طرح صيغ لشراكة مجتمعية في الإصلاح المدرسي في ضوء نموذج أبستاين (Epstein's Model) من وجهة نظر خبراء التربية، يمكن وضع التصور المقترح لشراكة مجتمعية فاعلة في الإصلاح المدرسي بدُوَلِ مَجْلِسِ التَّعَاوُنِ الخليجي فِي ضوء نموذج أبستاين (Epstein's Model) للشراكة المجتمعية وفقًا للخطوات التالية:

المنطلقات النظرية للتصور المقترح:

ينطلق التصور المقترح لكيفية تحقيق الإصلاح المدرسي بدول مجلس التعاون الخليجي من خلال الشراكة المجتمعية الفاعلة في ضوء نموذج أبستاين (Epstein's Model) من عدة مسلمات كما يلي:

- لا يمكن الاعتماد على جهود جهة واحدة أو الاقتصار على الدولة والحكومة بمفردها في جهود الإصلاح المدرسي، بل يمكن أن تكون معظم الجهود ترتكز على مشاركة

الأسرة والمجتمع المحلي.

- إن الإصلاح المدرسي بدول مجلس التعاون الخليجي أصبح ضرورة مجتمعية، يتمثل في تحقيق الكفاءة المردودية التي ترمي إلى وضع مؤشرات أكثر وضوحًا وأكثر تحديدًا لقياس القدرات والاحتياجات في مراحل التعليم وصولاً إلى تحديد معنى جديد للمؤهلات العلمية يتلاءم وحجم المتغيرات ومتطلبات التنمية ومعايير الإنجاز التي تسعى إليه جميع خطط التنمية بكل دول مجلس التعاون الخليجي.
- باتت المواءمة المجتمعية هي الأساس في كافة عمليات الإصلاح المدرسي بدول مجلس التعاون الخليجي، والتي تهدف إلى أن يكون التعليم أكثر اتصالًا بطبيعة وثقافة ومشكلات المجتمع.

أهداف التصور المقترح:

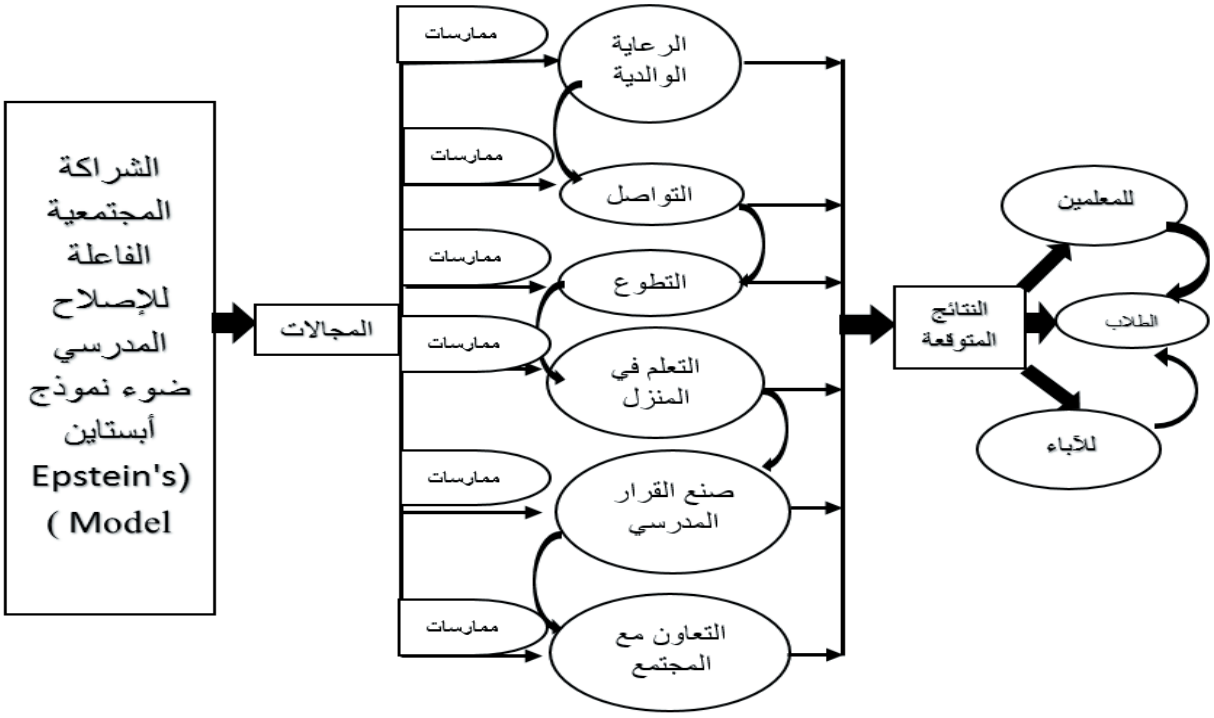
يهدف التصور المقترح إلى تحقيق ما يلي:

1. مساعدة الجهات التعليمية بدول مجلس التعاون الخليجي الممثلة في الإدارات والمديريات التعليمية في رفع الوعي والفهم العميق للدور الذي يمكن أن تقوم به الأسرة والمجتمع في دعم الإصلاح المدرسي من خلال تقديم الدعم المادي للمدارس، وتقديم برامج توجيهية وإرشادية في تربية الأبناء، وعقد برامج تدريبية قائمة على تنفيذ البرامج المدرسية، وما يرتبط بها من أنشطة تعليمية في المنزل لتفعيل الشراكة المجتمعية وإلغاء أي قيود تحد من تلك الشراكة الفاعلة.
2. مساعدة المدارس بدول مجلس التعاون الخليجي في فهم الدور الذي ينبغي أن تقوم به لتفعيل الشراكة المجتمعية للإصلاح المدرسي في كافة ميادين والمجالات العملية والتعليمية، من خلال دمج المجتمع المحلي والأسرة في كافة برامجها ومشروعاتها وأنشطتها.
3. مساعد المجتمع المحلي في دول مجلس التعاون الخليجي بما يتضمنه من مؤسسات ومنظمات خدمية وتجارية وصناعية؛ على إدراك واجباته في دعم الشراكة الفاعلة في الإصلاح المدرسي، سواء من خلال الدعم المادي للأسر فيما يتعلق بالمصروفات المدرسية وأدوات ووسائل التعليم، وتقديم برامج التربية الوالدية للآباء لزيادة وعيهم بالأساليب السليمة في تربية الأبناء والعناية بصحتهم وتغذيتهم، وذلك عبر إتاحة الفرص للآباء العاملين في مؤسسات المجتمع المحلي للذهاب والمشاركة في برامج وأنشطة الإصلاح المدرسي.
4. مساعدة الأسرة على إدراك الدور الذي ينبغي أن تقوم به من خلال الشراكة الفاعلة في كافة ميادين ومجالات العملية التعليمية كأحد المعايير التي يعتمد عليها عملية الإصلاح

المدرسي بصورة أساسية قائمة على الشفافية والمحاسبية في تلك الشراكة.

مكونات التصور المقترح:

إن بناء شراكة مجتمعية فاعلة للإصلاح المدرسي بدول مجلس التعاون الخليجي في ضوء نموذج أبستاين (Epstein's Model) يقوم على تنمية مجموعة من الممارسات والعلاقات والتفاعلات بين أطراف الشراكة، بما يؤدي إلى تحقيق أهداف هذه الأطراف، ويساعدهم في الالتزام ببنود هذه الشراكة، ويمكن تحديد أهم مكونات التصور المقترح كما يوضحه الشكل التالي:



شكل (3) يوضح مجالات التصور المقترح للشراكة المجتمعية الفاعلة للإصلاح المدرسي بدول مجلس التعاون الخليجي.

والجدول التالي يوضح أهم ممارسات الشراكة المجتمعية الفاعلة في الإصلاح المدرسي لمجالات نموذج أبستاين والنتائج المتوقعة:

جدول (7)

يوضح أهم ممارسات الشراكة المجتمعية الفاعلة في الإصلاح المدرسي لمجالات نموذج أبستاين والنتائج المتوقعة له.

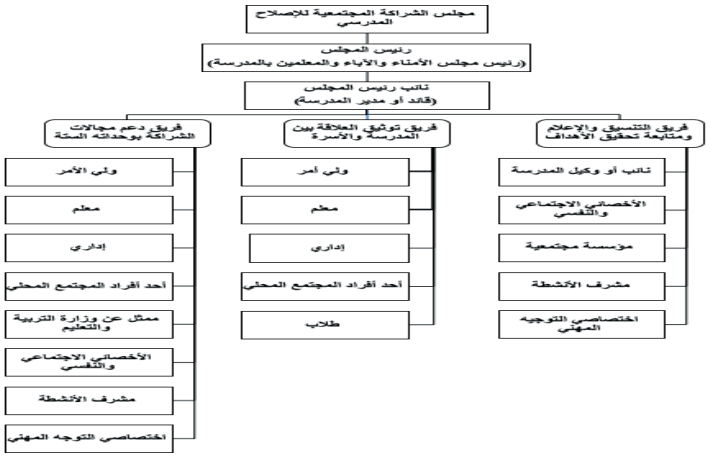
مجال	أهم الممارسات		النتائج المتوقعة لكل من:
الرعاية الوالديةParenting	• توفير جملة من الإرشادات اللازمة للأسرة بشأن الظروف والشروط المنزلية التي تدعم تعلم الطلبة في كل مستوى من مستويات الصفوف الدراسية. • طرح العديد من برامج الدعم الأسري لمساعدة الأسرة فيما يتعلق برعاية الطلبة من حيث الجوانب الصحية والغذائية وغيرها من الخدمات. • عقد دورات تثقيفية للوالدين للتنوير الأسري. • توظيف وسائل التواصل الاجتماعي في زيادة الوعي بالوالدية (الأبوة والأمومة) وتربية الأطفال في كل مرحلة عمرية وفي كل صف دراسي. • استقطاب قيادات من الأهل للمشاركة في إجراء اجتماعات لمساعدة الأسر على فهم المدارس، ومساعدة المدارس على فهم الأسر. • تشكيل مجلس طلابي لإشراك الطلبة بالتعاون مع الأهل في صنع القرارات المدرسية المتعلقة بالطلبة. • تكوين لجان استشارية من الأهل للمشاركة في صنع القرارات المدرسية المتعلقة بالطلبة.	الطلاب	• تفعيل الإشراف الأسري وتدعيم احترام الوالدين. • الوعي بالصفات والعادات والمعتقدات والقيم الإيجابية كما تدرس من قبل الأسرة. • تحقيق التوازن بين الوقت الذي يقضى في الواجبات التعليمية المنزلية وغيرها من الأنشطة الأخرى. • تحسين المواظبة على الحضور إلى المدرسة.
		المعلمين	• فهم الخلفية الثقافية للأسر واهتماماتهم والأهداف والاحتياجات اللازمة لهم، وآراء أبنائهم. • احترام إسهامات وجهود الآباء التعليمية لأبنائهم، ومعرفة جوانب القوة لديهم في الجوانب التعليمية. • الكشف عن طبيعة الفروق الفردية بين الطلبة، وزيادة الوعي بالمهارات الخاصة بتبادل المعلومات حول تنميتهم.
		أولياء الأمور	• الوعي بأهم التحديات التي تواجه الآباء في تعليم أبنائهم. • معرفة نوعية الدعم المدرسي المتوفر للآباء في تعليم أبنائهم. • مواكبة ظروف الحياة الأسرية لتتناسب مع بيئة تعلم الأبناء.
التواصل Communicating	• عقد مؤتمرات مع جميع الآباء -مرة واحدة في السنة على الأقل- لتقديم الإرشادات حول طبيعة العملية التعليمية. • تفعيل التواصل ثنائي الاتجاه عبر إرسال المدرسة تقارير -أسبوعية أو شهرية- للأسرة تقيّم أوضاع الطلبة الأكاديمية والسلوكية من أجل الاطلاع والتعليق عليها. • إرسال المدرسة كافة المعلومات للأسرة عن طبيعة البرامج والدورات والأنشطة لديها. • إرسال المدرسة معلومات وافية للأسرة حول طبيعة السياسات والبرامج والإصلاحات والتحولات المدرسية. • إرسال جداول منتظمة للواجبات المنزلية للطلبة مدعومة بالإرشادات عبر الرسائل الإلكترونية والمكالمات الهاتفية. إرسال بطاقات تقارير أداء الطالب/ الآباء المشاركين في اللجان الاستشارية في المؤتمرات. • •	الطلاب	• الوعي بدورهم في الشراكات الخاصة والمحافظة عليها. • الوعي بتقدمهم العلمي واحتياجاتهم العملية للحفاظ على مستوى تقدمهم أو تحسينه. • فهم سياسات المدرسة في السلوك والحضور وغيرها من المجالات التي تتعلق بالطلبة. اتخاذ قرارات مستنيرة بشأن البرامج والأنشطة المدرسية.
		المعلمين	• استخدام شبكة معلومات الاتصال بالآباء في التواصل معهم. • زيادة القدرة على استنباط وفهم وجهات نظر الأسرة في البرامج المدرسية المقدمة للطلبة. •
		أولياء الأمور	• فهم سياسات وبرامج وأنشطة المدرسة. • التفاعل مع المعلمين وسهولة التواصل معهم ومع الإدارة المدرسية. • الاستجابة الفعالة لعلاج مشكلات الطلبة. • الوعي بتقدم الطلبة ومتابعتهم.

مجال	أهم الممارسات	النتائج المتوقعة لكل من:	
التطوع Volunteering	• إجراء دراسات مسحية بريدية لتحديد المهارات والمواقع والأوقات لعدد الأهالي الذين يستطيعون التطوع بالمدرسة. • تشجيع الأهل على التطوع فيها لتقديم المساعدات في مجال السلامة وتشغيل البرامج المدرسية. • توفير مكان خاص لتنظيم العمل التطوعي والاجتماعات مشتملة على موارد من قبل الأسر المتطوعة. • توفير المعلومات للأهل والطلاب حول البرامج التطوعية المجتمعية. • مساعدة الطلبة والأهل في عمل خدمات تطوعية للمجتمع من خلال نشاطات غير منهجية. • •	الطلاب	• زيادة التعلم من المهارات التي يتم اكتسابها من أنشطة التطوع أو الاهتمامات المستهدفة من المتطوعين. • اكتساب مهارات التواصل مع البالغين. • إدراك الكثير من المهارات والمهن والمواهب والمساهمات من الوالدين وغيرهم من المتطوعين.
		المعلمين	• إدراك مواهب الآباء واهتماماتهم في أبنائهم وفي المدرسة. • زيادة الاهتمام بالفروق الفردية بين الطلبة من خلال توفير المساعدة من المتطوعين. • القابلية لإشراك الأسر في طرح طرائق وأساليب جديدة تسهم في تعلم الطلبة بما في ذلك أولئك الذين لا يتطوعون في المدرسة.
		أولياء الأمور	• تحقيق مزيد من المكاسب في المهارات الخاصة من العمل التطوعي. • فهم وظيفة المعلمين وزيادة مستويات المسؤولية في تحمل مزيد من الأنشطة التعليمية في المنزل للأبناء. • الثقة في النفس حول القدرة على العمل في المدرسة ومع الطلبة أو اتخاذ خطوات لتحسين تعليمهم.
التعلم بالمنزل Leaning at Home	• تقديم معلومات للآباء عن المهارات المطلوبة للطلاب في جميع المواد الدراسية وفي كل صف. • توفير معلومات للآباء عن القواعد المدرسية للواجبات المنزلية للطلاب، وكيفية متابعة ومراقبة ومناقشة أعمالهم المدرسية في المنزل. • توفير معلومات للآباء عن كيفية مساعدة الطلبة على تحسين مهاراتهم في الفصول الدراسية المختلفة. • تصميم جدول منظم للواجبات المنزلية المطلوبة من الطلبة لمناقشتها والتفاعل مع أسرهم حول ما يتعلمونه في الفصول الدراسية. • •	الطلاب	• إنجاز الواجبات المنزلية بكفاءة عالية. • تكوين اتجاه إيجابي نحو التكليفات المدرسية. • القدرة على فهم الذات كمتعلمين. • اكتساب مهارات وبناء القدرات المرتبطة بالعمل الفصلي والواجبات المنزلية.
		المعلمين	• تصميم الواجبات المنزلية بشكل يتناسب مع الفروق الفردية للطلبة. • الاعتراف بجهود جميع الأسر في تحفيز وتعزيز تعلم الطلبة. • الرضا عن مشاركة الأسرة ودعمها في العملية التعليمية.
		أولياء الأمور	• فهم البرنامج التعليمي الخاص بأبنائهم. • مناقشة الأعمال المدرسية والفصلية والواجبات المنزلية للطلاب. • معرفة كيفية تدعيم الطلبة وتشجيعهم ومساعدتهم.
صنع القرار المدرسي Decision Making	• المشاركة الفاعلة لمجالس الآباء أو المجالس الاستشارية لدعم قيادة الآباء ومشاركتهم. • تكوين جماعات تأييد مستقلة للضغط والعمل من أجل إصلاح وتحسين المدرسة. • تكوين اللجان والمجالس على مستوى المناطق التعليمية لإشراك الأسرة والمجتمع المحلي في الإصلاح المدرسي.	الطلاب	• الوعي بحقوق الطلبة وكيفية حمايتها. • إدراك تمثيل الآباء في صنع واتخاذ القرارات المدرسية. • معرفة سياسات الآباء وخبراتهم تجاه تعلمهم.

مجال	أهم الممارسات		النتائج المتوقعة لكل من:
		المعلمين	• النظرة القائمة على المساواة لممثلي الأسر وقادتهم في اللجان والتنظيمات المدرسية الأخرى. • إدراك أهمية رؤى وتصورات الآباء كعامل مهم في وضع السياسات واتخاذ القرارات.
		أولياء الأمور	• تبادل الخبرات والتواصل مع الأسر والعائلات الأخرى. • إدراك السياسات التعليمية للسلطات المركزية والمحلية والمدرسية. • إدراك أهمية صوت الآباء في القرارات المدرسية.
التعاون مع المجتمع المحلي Collaborating With The Community	• توفير معلومات للطلاب والأسر عن كافة الخدمات الصحية والثقافية والترفيهية والاجتماعية. • توفير معلومات عن الأنشطة المجتمعية التي ترتبط بمهارات ومواهب تعلم الطلاب. • تكامل الخدمات من خلال شراكة المدرسة ومؤسسات المجتمع المدني مثل (المنظمات الاستشارية والمؤسسات الصحية والترفيهية وغيرها من الوكالات الثقافية والتجارية). • طرح خدمات للمجتمع من قبل الطلاب، والأسر، والمدارس مثل إعادة التدوير، والمناسبات الوطنية، وغيرها من الأنشطة الخاصة بالكبار ورعاية المسنين ...الخ. • مشاركة خريجي الجامعات في البرامج المدرسية للطلاب في المرحلتين المتوسطة والثانوية. • •	الطلاب	• الوعي بالمهن ومسارات التعليم والعمل في ا لمستقبل . • زيادة المهارات والمواهب من خلال إثراء الخبرات المنهجية واللامنهجية. • الوعي بنوعية البرامج والخدمات والموارد والفرص التي تربط الطلبة مع المجتمع.
		المعلمين	• إدراك موارد المجتمع لإثراء طرائق التدريس. • المهارة في توظيف الموجهين والشركاء التجاريين ومتطوعي المجتمع المحلي وغيرهم لمساعدة الطلبة وتحسين الممارسات والخبرات التعليمية. • معرفة أسر الطلبة التي تحتاج إلى مساعدات في تعليم أبنائهم.
		أولياء الأمور	• الوعي بدور المدرسة في المجتمع ومساهمات المجتمع في المدرسة. • التفاعل مع الأسر الأخرى في الأنشطة المجتمعية. • معرفة واستخدام الموارد المحلية.

آليات تطبيق التصور المقترح:

(أولاً) تكوين فريق للشراكة المجتمعية: من خلال إعادة النظر في الهيكل التنظيمي لمجالس الأمناء والآباء والمعلمين بالمدارس بحيث يكون هيكله التنظيمي على النحو التالي:



شكل (4) يوضح الهيكل التنظيمي لمجلس الشراكة المجتمعية للإصلاح المدرسي

حيث يعد بناء وتشكيل فريق العمل Cre-ate an Action Team هو الوسيلة المناسبة لشراكة حقيقية وفعالة بين المدرسة والأسرة والمجتمع، وتكمن مهام هذا المجلس في تقويم الممارسات المدرسية الحالية، وتنظيم الخيارات المتاحة لتطبيق الممارسات الداعمة للشراكة المجتمعية المستهدفة للإصلاح المدرسي، وتنفيذ الأنشطة المحددة، وتقويم الخطوات التالية، والاستمرار في تحسين وتنسيق الممارسات في المجالات الستة للشراكة، وتقترح الدراسة أن تكون مدة عمل هذا الفريق من سنتين إلى ثلاثة سنوات، ويتم تجديد الأعضاء سنويًا لدفع الحيوية في الفريق.

ويتحدد دور الرئيس ونائبه في: تصميم خطة لطريقة عمل الفريق لكل عامين دراسيين وفق رؤية الفريق وتطلعاته، وإضافة خطة الفريق ضمن خطة عمل المدرسة.

بينما يضطلع دور فريق توثيق العلاقة بين المدرسة والأسرة والمجتمع فيتحدد في: إتاحة الفرصة لمؤسسات المجتمع والأسرة لإبداء الرأي في الإعداد والتخطيط لسير عمل المدرسة، وتنويع أساليب التواصل بصورة دائمة بين الأطراف الثلاثة بشكل ديناميكي، والاستفادة من آراء وأفكار المجتمع ممثلا في مؤسساته والأسرة عند اتخاذ القرارات المدرسية من خلال فريق الشراكة المجتمعية، وتنظيم زيارات ميدانية للأسر في المجتمع المحلي بهدف تنسيق الجهود وتوحيدها، بالإضافة إلى دعوة ذوي الخبرات التربوية والمعرفية لإثراء برامج وفاعليات فريق الشراكة المجتمعية للإصلاح المدرسي.

وفيما يتعلق بدور فريق دعم مجالات الشراكة المجتمعية والتي تتكون من ست وحدات موزعة

على مجالات التصور المقترح فيتحدد فيما يلي:

(أ) دور وحدة الرعاية الوالدية: تزويد الآباء بمعلومات عن طبيعة وخصائص المرحلة العمرية وأساليب التغذية السليمة وطرق الوقاية من الأمراض لأبنائهم الطلبة، ومساعدة الآباء في حل المشكلات السلوكية التي يتعرض لها الأبناء، والحصول على معلومات عن جوانب القوة والضعف في شخصية الأبناء، وتدريب الآباء على كيفية إعداد بيئة منزلية داعمة ومحفزة للتعلم.

(ب) دور وحدة التواصل: تنظيم مؤتمر (لقاء) سنوي لجميع أسر الطلبة لبحث كافة جوانب عملية التعليم والتعلم، وإرسال وثائق أو إشعارات بصورة منتظمة عن التقدم العلمي لأبنائهم الطلبة، بالإضافة إلى تصميم موقع إليكتروني لمجلس الشراكة على شبكة الإنترنت واستخدامه للتواصل مع أولياء الأمور في أي أمر يتعلق بتربية وتعليم الطلبة، وتوفير خط جوال (واتس آب) مخصص للواجبات المنزلية يتمكن الآباء خلاله من تقديم مقترحات أو استفسارات بشأن واجبات الطلبة، وتزويد الآباء بأرقام تليفونات أو البريد الالكتروني للإدارة المدرسية والمعلمين والأخصائيين حتى يسهل الاتصال بهم في أي أمر من الأمور التي تتعلق بتربية وتعليم أبنائهم الطلبة.

(جـ) دور وحدة التطوع: دعوة الآباء للمساهمة في أعمال الصيانة المدرسية وتنظيم الرحلات والمعارض وتنظيم المسابقات الرياضية المدرسية والمشاركة في الاحتفالات القومية والمحلية المدرسية، وتوفير حجرة مستقلة يجتمع فيها الآباء وتكون مركزًا للأعمال التطوعية، بجانب تنظيم لقاءات أو تدريبات أو محاضرات عن الأعمال التطوعية المدرسية التي يمكن أن يشارك فيها الآباء.

(د) دور وحدة التعلم في المنزل: توجيه وإرشاد الآباء عن كيفية متابعة ومناقشة الأعمال المدرسية لأبنائهم الطلبة بالمنزل، وتوعية الآباء بالمهارات المطلوبة من أبنائهم في مختلف المواد الدراسية، بجانب مساعدة الآباء على فهم المناهج الدراسية وأساليب تدريسها لمساعدة أبنائهم في المنزل، وتوفير جدول منتظم من الواجبات المنزلية للطلاب، وتزويدهم بقائمة من الأنشطة تمكنهم من تحسين مستوى أبنائهم الطلبة العلمي، وإرسال قائمة بمواقع الإنترنت التعليمية التي تتضمن مصادر تعلم الطلبة، وإرسال مواعيد الاختبارات الفصلية والنهائية بصورة منتظمة حتى يساعدوا أبناءهم في أدائها.

(هـ) دور وحدة صنع القرار المدرسي: إشراك الآباء في وضع رؤية ورسالة المدرسة وتطويرها كل عام، ودعوة الآباء بصورة منتظمة لحضور الجمعية العمومية للآباء والمعلمين، وإرسال مواعيد وشروط انتخابات مجلس الأمناء والآباء والمعلمين، وإشراك الآباء في فريق التقويم الذاتي

للمدرسة أو فريق الإصلاح والتحسين والتطوير المدرسي.

(و) دور وحدة التعاون مع المجتمع المحلي: إرسال وثائق تتضمن كافة الخدمات الصحية والثقافية والترفيهية والاجتماعية في المجتمع المحيط بالمدرسة للآباء، وتوجيه الآباء نحو الأنشطة المجتمعية التي ترتبط بمهارات ومواهب تعلم أبنائهم الطلبة، وإتاحة الفرصة للآباء لتقديم خدمات إرشادية أو تعاونية للمسنين وبرامج محو الأمية وتعليم الكبار والتشجير، ومساعدة الآباء في الحصول على برامج التربية الوالدية وبرامج التنمية المهنية لوظائفهم في المؤسسات المجتمعية المحيطة بالمدرسة، ومساعدة الآباء في الحصول على تخفيضات بشأن الأدوات الكتابية أو الزي المدرسي لأبنائهم الطلبة من خلال التعاون مع مؤسسات المجتمع المحلي.

(ثانيًا) الحصول على الأموال وغيرها من مصادر الدعم Obtain Funds and other Support: يحتاج مجلس الشراكة المجتمعية للإصلاح المدرسي وفرقه ووحداته الفرعية إلى ميزانية للإنفاق على برامج وأنشطة الشراكة، وهناك عدد من مصادر الحصول على هذه الأموال للتمويل تتمثل في: الأسر ورجال الأعمال والشركات والمشروعات المدرسية، بالإضافة إلى التمويل الرسمي من الدولة على مستوى وزارات التربية والتعليم في دول مجلس التعاون الخليجي أو الإدارات المحلية أو شئون البلديات.

(ثالثًا) تحديد نقاط البداية Identify Starting Point: تبدأ فرق عمل مجلس الشراكة المجتمعية للإصلاح المدرسي ووحداته الفرعية في هذه المرحلة على جمع المعلومات حول الممارسات والخبرات التي تتطلب الإصلاح المدرسي جنبًا إلى جنب مع وجهات نظر وخبرات ورغبات المعلمين وأولياء الأمور وقائدي المدارس والطلاب، بالإضافة إلى التقييمات السابقة للمدرسة والتي تم إجراؤُها من فرق الجودة حول الشراكة المجتمعية، مع استخدام فرق عمل مجلس الشراكة المجتمعية للإصلاح المدرسي ووحداته الفرعية للعديد من الأدوات مثل الاستبيانات والمقابلات ... إلخ، وكذلك محاضر اجتماعات مجالس الآباء والمعلمين أو اجتماعات القيادات المدرسية للكشف عن آراء الشركاء والتعرف على اهتماماتهم وآمالهم وتطلعاتهم من مردود تلك الشراكة المجتمعية للإصلاح المدرسي المنشود، وتحديد نقاط القوة الحالية الإيجابية الراهنة والتغييرات اللازمة في الجوانب التي بها قصور وضعف لتلك الشراكة، والكشف عن التوقعات المنشودة للمعلمين من الأسرة والعكس.

(رابعًا) تطوير مخطط تفصيلي لمدة ثلاث سنوات وخطة عمل لمدة سنة Develop a Three-Year Outline and a One-Year Action Plan: من خلال المعلومات والبيانات

التي تم جمعها في المرحلة الثالثة، يمكن لفرق عمل مجلس الشراكة المجتمعية للإصلاح المدرسي ووحداته الفرعية وضع مخطط تفصيلي لمدة ثلاث سنوات يشمل أهم الخطوات التي تساعد على تقدم المدرسة نحو الإصلاح المدرسي من خلال تحديد نقاط الانطلاق في كل نوع من أنواع الشراكة المجتمعية، وكذلك تشمل طرق عمل كل وحدة فرعية من وحدات المجلس لآلية دمج المدرسة والأسرة والمجتمع في برنامج واحد متماسك من الشراكات المرتبطة بأهداف تحسين المدرسة من خلال تصميم مخطط تفصيلي لخطة سنوية يتم عرضها على أطراف الشراكة لإبداء آرائهم وتعليقاتهم عليها؛ وعلى الفريق أن يأخذ بالتعديلات والآراء والمقترحات التي يجمع عليها الشركاء.

ويلاحظ أن هذه المرحلة يتم التركيز فيها على جملة من القضايا من أهمها: توزيع مسئوليات كل مرحلة من مراحل الشراكة ومن يقوم بتنفيذها، وتحديد ما إذا كانت هناك ضرورة للتدريب عند التنفيذ، والكشف عن التكاليف اللازمة لتنفيذ الأنشطة المطلوبة، ومصادر التمويل التي يتم الاستعانة بها لتلك الأنشطة، وبناء المعايير ومؤشرات التقويم التي يتم الاستناد إليها لقياس الأداء في عملية الإصلاح المدرسي، ونوعية الآثار المترتبة على الطلبة والمعلمين والآباء لكل مرحلة من مراحل تلك الشراكة.

(خامسًا) مواصلة التخطيط والعمل Continue Planning and Working

تعتمد تلك المرحلة على إبراز ما تم عمله من إنجازات تقدم في جهود الشراكة المجتمعية الفاعلة للإصلاح المدرسي، وذلك من خلال عقد مؤتمر سنوي تحت رعاية وزارات التربية والتعليم بدول مجلس التعاون الخليجي لجميع المدارس، تبرز فيه كل مدرسة إنجازاتها في كل مرحلة من مراحل الشراكة المجتمعية، ويتم فيه تبادل الخبرات والمقترحات بين المدارس والأسر وأعضاء المجتمع المحلي، مما يؤدي إلى تطوير أداء فرق العمل بكل مدرسة وتحديد سبل التحسين في السنة التالية.

متطلبات تطبيق التصور المقترح:

تتحدد أهم متطلبات نجاح التصور المقترح فيما يلي:

(أ) التقدم التدريجي في نطاق الشراكة المجتمعية Progress in community partnership is incremental: حيث يجب توسيع نطاق مراحل الشراكة المجتمعية الفاعلة في مجال الإصلاح المدرسي بين أطراف الشراكة الثلاث (المدرسة والأسرة والمجتمع المحلي) كل عام، بما يعود بالنفع على مزيد من الطلبة في العملية التعليمية، حيث تعد مدة الثلاث سنوات للتخطيط لتنفيذ الشراكة المجتمعية

بجوانبها المتكاملة هي الحد الأدنى من الوقت اللازم لفرق مجلس الشراكة المجتمعية للإصلاح المدرسي في كل مجال من مجالات الشراكة، حيث إنه يجب أن يوضع في الحسبان أن جميع الأسر والمعلمين والطلبة لا يشاركون في جميع الأنشطة، كما أن جميع الأنشطة لا يشترط فيها النجاح الكامل، وأنه مع التخطيط الجيد والتنفيذ المدروس والأنشطة المصممة تصميمًا جيدًا والتحسينات المستمرة لاستكمال بناء هياكل تنظيمية خاصة بالشراكة، يتحقق الريادة في العمل بالمستقبل وتحقيق النجاحات المنشودة.

(ب) التركيز على إصلاح المناهج الدراسية والتعليمية Focus on Curricular and in-structional reform: حيث يجب أن يركز برنامج الشراكة المجتمعية في الإصلاح المدرسي على تعلم وتنمية الطالب بشكل متوازن، ويمكن تحقيق دعم جوانب الشراكات التي تستهدف مساعدة الطلبة على النجاح في المدرسة من خلال صناديق التمويل المركزي أو الإقليمي أو المحلي والتي تستهدف إصلاح المناهج الدراسية والتعليمية، كما أن متابعة وفهم الأسرة للواجبات المنزلية التعليمية مع الطلبة يكون له الأثر في دعم وتعميق مهارات الطلبة واهتماماتهم ومواهبهم، كما أنه يمكن من خلال المؤتمرات السنوية التي يشارك فيها الطلبة والمعلمون والأسر تحسين مستوى المناهج الدراسية والتعليمية، كأحد أهم خطوات الإصلاح المدرسي المنشود.

(ج) إعادة تعريف تنمية العاملين Rede-fining Staff Development: يعد عامل النجاح في هذا التصور المقترح فريق العمل المشارك في تحقيق الشراكة المجتمعية الفاعلة في الإصلاح المدرسي، مما يتطلب من المسؤولين إعادة هيكلة نظم العمل وبناء قدرات ومواهب كافة المشاركين من الأسر والطلبة والمعلمين وأفراد المجتمع المحلي، وذلك عن طريق تنفيذ العديد من برامج التنمية المهنية لأطراف الشراكة داخل المدرسة، كما أن هناك حاجة ملحة إلى توفير العديد من البرامج أو الدورات أو الفصول التدريبية للمعلمين وقائدي المدارس قبل وأثناء الخدمة لمساعدتهم على تحديد عملهم المهني من حيث الشراكات، مما يزيد من دافعية العمل المنجز مع الأسر والمجتمعات المحلية في تنفيذ بنود الشراكة.

معوقات تحقق تطبيق التصور المقترح وسبل التغلب عليها:

هناك العديد من المعوقات التي يمكن أن تحول دون تطبيق التصور المقترح بكفاءة وفاعلية، وتتمثل هذه المعوقات وسبل التغلب عليها في الجدول الآتي:

جدول (8)

يوضح أهم المعوقات التي يمكن أن تحول دون تطبيق التصور المقترح وسبل التغلب عليها.

المعوق	سبل التغلب على المعوق
قلة الوعي الكامل لدى قائدي المدارس والمعلمين بالدور الاجتماعي الذي تقوم به المدرسة تجاه الفرد والأسرة والمجتمع.	إقامة دورات تدريبية تستهدف زيادة الوعي والإدراك لطبيعة الشراكة المجتمعية بين الأسرة والمدرسة والمجتمع المحلي والفوائد التي يمكن تحقيقها من تلك الشراكة.
قلة دافعية عمل الأخصائي الاجتماعي والنفسي في تقديم الندوات والمحاضرات التي تستهدف توعية الآباء بأساليب التعامل مع أبنائهم الطلبة الموهوبين.	زيادة فاعلية عمل الأخصائي الاجتماعي والنفسي من خلال عقد دورات توعية بأهمية أدوارهم في تحقيق نجاح أهداف الشراكة المجتمعية المنشودة في الإصلاح المدرسي.
ضعف الموارد المالية وقلة الاعتمادات المالية المخصصة للشراكة المجتمعية.	إتاحة الصلاحية الإدارية الكاملة للمدرسة في تدبير مواردها المالية من المجتمع المحلي المحيط بها بصورة قانونية سليمة، بالإضافة إلى زيادة الاعتمادات المالية الحكومية المخصصة للمدارس.
قلة توافر المعلومات والبيانات المطلوبة بين أطراف الشراكة المجتمعية.	عقد شراكة مع بعض الشركات الخاصة للمساهمة في بناء قواعد معلومات وبيانات تربط المدرسة بالمجتمع المحلي وأولياء الأمور.
ارتباط عمليات الشراكة بالقيادات السياسية والتعليمية مما يجعلها غير مستقرة.	بناء مرتكزات الخطط الاستراتيجية للشراكة المجتمعية على أسس كونها رؤية قومية ترتبط بخطط التنمية المستقبلية في دول مجلس التعاون الخليجي مما يجعلها أكثر استقراراً فيما يتعلق بآليات التنفيذ.
نقص الوعي لدى أولياء الأمور بطبيعة الشراكة المجتمعية مما يؤدي إلى إحجام بعضهم عن المشاركة بفاعلية في الأمور الخاصة بمدارس أبنائهم.	إقامة العديد من برامج التوعية والتوجيه والإرشاد لأولياء الأمور لزيادة وعيهم بطبيعة الشراكة المجتمعية ومتطلبات نجاح أهدافها، على أن تقام تلك البرامج في المدرسة أو في وزارات التربية والتعليم أو أي مؤسسة من مؤسسات المجتمع المحلي.
محدودية توفير البناء التنظيمي والهيكل الإداري الذي تعمل من خلاله معظم المدارس لإطار عمل مشترك للربط بين المدارس والمؤسسات المجتمعية.	زيادة استقلالية الإدارات التعليمية والمدارس، وتطبيق أسلوب الإدارة الذاتية، وزيادة صلاحيات مديري المدارس بشكل يوفر إطار عمل مشترك للربط بين المدارس والمؤسسات المجتمعية.
قلة اقتناع بعض القيادات التعليمية بأهمية الشراكة المجتمعية مما يؤدي إلى فقدان الثقة بين المدرسة والمجتمع الخارجي.	نشر الوعي بأهمية الشراكة المجتمعية في عملية الإصلاح المدرسي من خلال وسائل الإعلام الرسمية وغير الرسمية.
انزعاج بعض المعلمين من كثرة استفسارات أولياء الأمور عن الأوضاع التعليمية لأبنائهم، وغياب المساهمة الفعالة بين المعلمين وأولياء الأمور في حل مشكلات الطلبة.	توعية المعلمين بأن أسس الإصلاح المدرسي قائمة على المكاشفة والشفافية وزيادة المساهمات من قبلهم بصورة فاعلة قائمة على التواصل مع أولياء الأمور.
تحد القوانين والقرارات التي تتبناها بعض الوزارات بدول مجلس التعاون الخليجي من طبيعة التفاعل الإيجابي بين مؤسسات المجتمع المحلي وأفراده من ناحية وبين المدرسة من ناحية أخرى.	إصدار وزارات التربية والتعليم في دول مجلس التعاون الخليجي التشريعات والقوانين التي تيسر التفاعل الإيجابي بين مؤسسات المجتمع المحلي وأفراده من ناحية وبين المدرسة من ناحية أخرى.
افتقار المدارس إلى نظام اتصال فعال يدعم العلاقات الإيجابية بين أفراد المجتمع المدرسي.	تصميم نظام اتصال تفاعلي يعتمد على توظيف وسائل التواصل الاجتماعي في تدعيم العلاقات الإيجابية بين أفراد المجتمع المدرسي.
ضعف مشاركة أولياء الأمور لضيق الوقت لديهم وانشغالهم بأعباء الحياة اليومية للمشاركة في فرق مجلس الشراكة المجتمعية.	تنويع المدرسة لبرامج وأنشطة وأوقات اجتماع فرق المشاركة المجتمعية ما بين الفترة الصباحية أو المسائية وأيام الأجازات بشكل يتوافق مع ارتباطات أولياء الأمور.
قلة وجود أماكن بالمدارس كمقر لفرق مجلس الشراكة المجتمعية.	محاولة توفير مقر لفرق مجلس الشراكة المجتمعية في المدرسة، أو أن تكون في أي مؤسسة من مؤسسات المجتمع المحلي (جمعية أهلية، مكتبة ... إلخ) بحيث تكون قريبة من المدرسة.

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

إبراهيم، حسام الدين السيد محمد (2016) « تصور مقترح لتفعيل الشراكة الأسرية في المدارس الابتدائية المصرية في ضوء نموذج أبستاين (Ep-stein's Model) للشراكة المجتمعية». مجلة رابطة التربية الحديثة، 8(27)، 31-144.

إبراهيم، حسام الدين والعُريمي، وليد فايل (2018). درجة توافر أبعاد الشراكة بين المدرسة والأسرة والمجتمع بمدارس التعليم الأساسي في محافظة جنوب الشرقية بسلطنة عمان في ضوء نموذج ابيشتاين Epstein's Model. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، كلية الإمارات للعلوم التربوية، ع19، 201- 228.

بوابة حكومة أبو ظبي الإلكترونية (2017). إصلاح التعليم في أبو ظبي. مسترجع من:https:// /www.abudhabi.ae/portal/public/homepage/education/schools/ar/reforms-education-in-abu-dhabi.

الجرايدة، محمد. سليمان والبهلاني، ناصر بن حارب (2014). أنموذج مقترح لتفعيل دور الشراكة المجتمعية في المدارس الخاصة بسلطنة عمان. مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية،40(152)، 327-257.

الحربي، تيسير خالد عوض (2018). واقع شراكات المدرسة والأسرة والمجتمع في المدارس الثانوية الحكومية للبنات في ضوء نموذج إبستين Epstein. مجلة كلية التربية جامعة أسيوط، 34(10)، 92-146.

حسن، رشاد محمد (2011). تفعيل دور المشاركة المجتمعية في حل بعض المشكلات المدرسية بمحافظة حلوان -دراسة ميدانية-. مجلة مستقبل التربية العربية، 18(68)، 28-38.

حسين، ناصف محمد أحمد (2016). ثقافة المدرسة الثانوية وانعكاساتها على عمليات التغيير والإصلاح المدرسي وتحسين أداء الطلاب: دراسة تحليلية مع التركيز على محافظة الشرقية. مجلة كلية التربية، 60، 118-203.

الحمدان، جاسم محمد وأمل إسماعيل الأنصاري (2007). المشاركات المجتمعية في تمويل المشروعات التعليمية للمدارس الثانوية بدولة الكويت: بين الواقع والمأمول. مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، 33(125)، 64-85.

حمود، محسن بن عليان (2011). المشاركة المجتمعية المطلوبة لتطوير أداء المدارس الثانوية الحكومية (دراسة ميدانية على المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة الطائف. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

خاطر، محمد إبراهيم عبد العزيز (2012). تطبيقات مدخل الإصلاح المدرسي الشامل بأستراليا وإمكانية الإفادة منها في مصر: دراسة مقارنة. مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، 189-224.

شافر، شيلدون (2004). الشراكات والمشاركات في التعليم الأساسي: مقاربة تشاركية للتغير التربوي (ترجمة: محمد بلال الجوسي). بيروت: مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية.

الصريصري، نسيم بنت عطا الله والعوفي، رائدة بنت عويض (2019). أنماط الشراكة في برامج التربية الخاصة في ضوء نموذج أبستاين (Ep-stein's Model): دراسة حالة متعددة. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، 8(28)، 51- 117.

الصغير، أحمد حسين (2006). الإصلاح المدرسي بين مقتضيات الواقع وتحديات المستقبل» دراسة ميدانية». بحث مقدم إلى مؤتمر الإصلاح المدرسي: تحديات وطموحات، 17-18 إبريل، دبي.

صموئيل، وهبة عماد (2016). تصور مقترح لمتطلبات تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية في مرحلة التعليم الأساسي من خلال الشراكة المجتمعية: دراسة ميدانية. مجلة الثقافة والتنمية، 16 (105)، 103-216.

عاشور، محمد علي (2011). دور مدير المدرسة في تفعيل الشراكة بين المدرسة وبين المجتمع المحلي في سلطنة عمان. مجلة دراسات العلوم التربوية، 38(4)، 1205- 1225.

العتيبي، ابتسام تركي سالم (2019). تفعيل الشراكة الأسرية في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء نموذج ابيشتاين للشراكة المجتمعية. مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية- جامعة عين شمس، 20(1)، 593- 635.

العتيق، أحمد بن مبارك بن حمد (2016). واقع الشراكة بين إدارة التعليم ومؤسسات المجتمع في مجال تدريب المعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين بمحافظة الأحساء. مجلة كلية التربية (جامعة بنها)، 27(107)، 265-289.

الغريب، شبل بدران (2010). الشراكة المجتمعية والإصلاح التعليمي: رؤية نقدية. مجلة التربية المعاصرة، 86(27)، 21-34.

مجلس التعاون الخليجي (2004). التطوير الشامل للتعليم بدول مجلس التعاون، الرياض: مجلس التعاون لدول الخليج.

وزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات العربية المتحدة (2017). الخطة الاستراتيجية للوزارة 2017- 2021. مسترجع من: https://www.moe.ae/Ar/AboutTheMinistry/Pages/MinistryStrategy.aspx.

اليونسكو، ووزارة التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية: بيان شرم الشيخ حول المؤتمر الإقليمي للدول العربية (التربية لما بعد 2015 تحقق جودة التعليم والتعليم المستدام للجميع)، 27-29 يناير، شرم الشيخ، مصر.

ثانياً/ المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Abu Dhabi e-Government Portal (2017). ***Education reform in Abu Dhabi***. Retrieved from: https://www.abudhabi.ae/portal/public/en/homepage/education/schools/education-reforms-in-abu-dhabi.

Adamowycz, R. (2008). Reforming Education: Is Inclusion in Standardization Possible? ***Canadian Journal of Educational Administration and Policy***, 68, 1-23.

Al-Ateeq, Ahmed bin Mubarak bin Hamad (2016). The reality of the partnership between the Education Department and the community institutions in the field of teacher training from the point of view of the educational supervisors in Al-Ahsa Governorate. ***Journal of the College of Education*** (***Benha University***), 27 (107), 265-289

Al-Gharib, Cub Badran (2010). Community Partnership and Educational Reform: A Critical View. ***Journal of Contemporary Education***, 86 (27), 21-34.

Al-Hamdan, Jassim Muhammad and Amal Ismail Al-Ansari (2007). Community participation in financing educational projects for secondary schools in the State of Kuwait: between reality and expectations. ***Journal of Gulf and Arabian Peninsula Studies***, 33 (125), 64-85.

Al-Harbi, Tayseer Khaled Awad (2018). The Reality of School, Family, and Community Partnerships in State Girls' High Schools in Light of the Epstein Model. ***Journal of the Faculty of Education***, Assiut University, 34 (10), 92-146.

Al-Jarida, Muhammad. Suleiman and Bahlani, Nasser bin Hareb (2014). A proposed model to activate the role of community partnership in private schools in the Sultanate of Oman. ***Journal of Gulf and Arabian Peninsula Studies***, 40 (152), 327-257.

Alonso, F. (2012) ***Community Partnership in Education***, Paris: UNESCO.

Al-Otaibi, Ibtisam Turki Salem (2019). Activating family partnership in public education schools in the Kingdom of Saudi Arabia in light of the Epstein model of community partnership. ***Journal of Scientific Research in Education***, Girls' College of Arts, Sciences and Education - Ain Shams University, 20 (1), 593-635.

Al-Saghir, Ahmed Hussein (2006). ***School Reform between Reality Requirements and Future Challenges***, ***a Field Study***." Research presented to the School Reform Conference: Challenges and Ambitions, 17-18 April, Dubai.

Al-Sereiri, Naseem Bint Atallah and Al-Awfi, Raidah Bint Awaid (2019). Patterns of Partnership in Special Education Programs in Light of the Epstein's Model: A Multiple Case Study. J***ournal of Special Education and Rehabilitation***, Institution of Special Education and Rehabilitation, 8 (28), 51-117.

Birdsall, N. (2014). A Study of the Impact of inequality on Productivity Growth, ***Journal of Economic literature***, 37(4), 1615-1660.

Booth, A., & Dunn, J. F. (2013). *Family-school links*: *How do they affect educational outcomes?* Routledge.

Bower, H., & Griffin, D. (2011). Can the Epstein model of parental involvement work in a high-minority, high-poverty elementary school? A case study, ***Professional School Counseling***, 15(2), 77-87.

Bridgemohan, R. (2002). ***Parent involvement in early childhood development in Kwa-Zulu Natal***. Unpublished doctoral dissertation. Johannesburg: University of South Africa.

Bronfenbrenner, U. (1979). ***The ecology of human development***: ***Experiments by nature and design***, Cambridge, MA: Harvard University Press

Clark, E. (2014). Public- Private Partnerships, Seton Hall University.

Coleman, S. (1987). Families and schools. ***Educational Researcher***,16, 32-38.

Coleman, S. (1988). Social capital in creation of human capital, ***American Journal of Sociology***, 44, 95-120.

Demsey, H., & Walker, J. (2002, March 8). ***Family***, ***school communication***, A paper prepared for the research committee of the metropolitan Nashville/ Dacidson county board of Education.

Department of Education in Australia. (2003). Employment and Workplace Relations: Educational Policy, http:// www.dest.gov.au.

Desroches, S. (1988). An analysis of the effects of parent, community participation in Tuanton public schools as perceived by the participant, ***Dissertation Abstract International***, 1(48), 2202.A.

Epstein J. L. (2011). ***School***, ***family***, ***and community partnerships***: ***Preparing educators and improving schools*** (2nded). Boulder, CO: Westview Press.

Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2000). Connecting home, school, and community: New directions for social research. In M. T. Hallinan (Ed.), ***Handbook of the sociology of education***, 285– 306 New York, NY: Kluwer Academic/ Plenum Publishers.

Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2005). Parent involvement in schools., ***Journal of Educational Research***, 98(4), 196-206. Retrieved from: www.Inrp.Fr/VST/English/ November2006en.

Epstein, J., & Patricia, M. (2007). Family and community involvement in schools: Results from the school health policies and programs study 2006, ***Journal of School Health***,77(8), 383–587.

Epstein, L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share, ***Phi Delta Kappan***, 76(9), (701-712). (ERIC document reproduction service No. EJ 502937).

--Epstein, L. (2005). School initiated family and community partnership. In T. Erb (Eds.), *This we believe in action*: ***Implementing successful middle schools***. Retrieved from: -

Gordon, J. (1977). Parent education and parent involvement: Retrospect and prospect, ***Childhood Education***, Nov / Dec:71.

Gordon, J. (1979). The effects of parent involvement on schooling. In R. S. Brandt (Ed.), ***Partners***: ***Parents and schools***. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Gorey, K. (2009). Comprehensive school reform: Meta-analytic evidence of Black-White achievement gap narrowing, ***education policy analysis archives***, 17(25), 1.

Greens, Khawla (2012). *After a difficult academic year / communication between the family and the school .. Does it raise the educational level?* Gulf News, Investigations, retrieved from: https://www.abegs.org/Aportal/Post/Show?id=10411

Gulf Cooperation Council (2004). ***Comprehensive development of education in the countries of the Cooperation Council***, Riyadh: The Cooperation Council for the Gulf States.

Gustvo, F. (2001). " Private School Advantage in Argentina, ***education policy analysis archives***, 9(13), 1-35.

Hadderman, M. (2002). Educational Vouchers, Eric, No. ED442194.

Hammoud, Mohsen Bin Alian (2011). ***Community participation required to develop the performance of government secondary schools (field study on government secondary schools in Taif governorate***. Unpublished Master Thesis, College of Education, Umm Al-Qura University.

Hassan, Rashad Mohamed (2011). Activating the role of community participation in solving some school problems in Helwan Governorate - field study -. ***Journal of the Future of Arab Education***, 18 (68), 28-38.

Henry, F. (2012). ***Education and Privatization in China***, London: Institute of Research and Development.

Hill, E. (2001). Parenting and academic socialization as they relate to school readiness: The role of ethnicity and family income. ***Journal of Educational Psychology***, 93, 686–697.

Hodges, T. L. (2013). ***Survey of the effectiveness of Epstein's Model of family engagement with special needs parents***, Wilmington University (Delaware). http://www.nmsa.org/researchsummaries/exemplaryschools/

Hussain, Nasif Muhammad Ahmad (2016). High school culture and its implications for school change and reform processes and improving student performance: An analytical study with a focus on Sharkia Governorate. ***Journal of the College of Education***, 60, 118-203.

Ibrahim, Hossam El-Din El-Sayed Mohamed (2016) "A proposed envision for activating family partnership in Egyptian elementary schools in light of Epstein's Model of Community Partnership". ***Journal of the Modern Education Association***, 8 (27), 31-144.

Ibrahim, Hussam El-Din and Al-Oraimi, Walid Fail (2018). The degree of availability of the dimensions of the partnership between the school, the family and the community in basic education schools in the South Sharqiyah Governorate, Sultanate of Oman, in light of Epstein's Model. ***Journal of Arts***, ***Literature***, ***Humanities and Sociology***, ***Emirates College of Educational Sciences***, Vol. 19, 201-228.

Kaplinsky, D. (2014). The Structure of Social Partnerships in Education, ***working Paper***, No 5, World Bank.

Kenneth, P. (2012). *Partnerships and Education Problems*, London Education and Development Publishers.

Khater, Muhammad Ibrahim Abdel Aziz (2012). Applications of the comprehensive school reform approach in Australia and its potential use in Egypt: a comparative study. ***Ismailia College of Education Journal***, 189-224.

Kimu, M. (2012). ***Parent Involvement in Public Primary Schools in Kenya***, Unpublished PhD thesis. University of South Africa: Kenya, South Africa.

Kimu, M., & Steyn, G. M. (2012). Applying the Epstein model to investigating parent involvement in public primary schools in Kenya, ***Journal of Asian and African Studies***, 1-16.

Kreider, H. (2000). The National Network of Partnerships Schools. A model for family-school-community partnerships .*Cambridge*, ***MA***: ***Harvard Family Research Project***. Retrieved from: http://www.gse.harvard.edu/~hfrp/projects/fine/resources/case_study/abstract.html

Lines, C., Miller, G. B., & Arthur-Stanley, A. (2011). ***The power of family-school partnering*** (***FSP***): ***A practical guide for school mental health professionals and educators***, Routledge, London,121-122.

Michael, D. (2011). ***Sources of Funding for Education in England***, Bristol: NTMSY.

Ministry of Education in Japan. (2015). Education in Japan: Science and Culture and Sports, Tokyo: Ministry of Education in Japan, http://www.mex.go.jp/englishl.

Ministry of Education in the United Arab Emirates (2017). The Ministry's Strategic Plan 2017-2021. Retrieved from: https://www.moe.gov.ae/Ar/AboutTheMinistry/Pages/MinistryStrategy.aspx.

North Central Regional Laboratory (2013), ***Constructing School Partnership With Families and Community Group***, **Retrieved from**: www.ncrel.org/sdrs/sdrs/Sreas/issues/enviroment/famncomm /pa400.

Oculi, C., & Pawlowski, S. (2004). The Delphi method as a research tool: an example, design considerations and applications, ***Information & management***, 42(1), 15-29.

Patte, M. (2011). Examining preservice teacher knowledge and competencies in establishing family-school partnerships, ***School Community Journal***, 21(2), 143-159.

Rhodes, R. (2004). ***Financial Management and Governance in England***, Bristol: HEFCE.

Rich, D, (1988). ***Mega skills***. Boston: Houghton Mifflin.

Richard, P. (2012). Inequality in Education: The Problem and Solving, ***A Development Policy Review***. Washington D.C.

- Foster, M. & Goldspink, C. (2011). ***School Reform – An exploratory case study of the impact of student-centered learning in two primary schools***, Department of Education & Children's Services South Australia.

Samuel, and Heba Emad (2016). A proposed conception of the requirements for achieving the principle of equal educational opportunities at the stage of basic education through community partnership: a field study. ***Journal of Culture and Development***, 16 (105), 103-216.

Sande, Lehrer. (2010). ***parent and teachers***, ***what are they thinking bulletin***, (65)443:65-275.

Schafer, Sheldon (2004). ***Partnerships and Participations in Basic Education***: ***A Participatory Approach to Educational Change*** (translation: Muhammad Bilal Al-Jousi). Beirut: UNESCO Regional Office for Education in the Arab Countries.

tabid/default.aspx.

UNESCO and the Ministry of Education of the Arab Republic of Egypt: Sharm El Sheikh Statement on the Regional Conference for Arab Countries (Post-2015 Ed-

ucation Achieves Quality Education and Sustainable Education for All), 27-29 January, Sharm El Sheikh, Egypt.

Vygotsky, L. (1978). ***Educational implications***. in Cole, M., JohnStener, V., Scriber, S., & Souberman, E. (Ed.). Mind in Society. Cambridge, MA: Harvard UnSiversity Press.

Yuhua, U., & Jiacheng, I. (2013). The New Basic Education and whole School Reform: A Chinese experience, ***Frontiers of Education in China***, 8(4), 576-595.

Ziegler, W. (2001). School Partnerships: Something for Everyone, ***Principal Leadership***, 68-70.

مدى فهم وتطبيق المعلمين للاختبارات الإلكترونية في المرحلة الثانوية

عبدالله بن محمد العقاب(*)
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

(قدم للنشر في 1441/12/3هـ، وقبل للنشر في 1442/4/17هـ)

ملخص الدِّراسة: هدفت الدِّراسة إلى الكشف عن مدى فهم وتطبيق المعلمين للاختبارات الإلكترونية في المرحلة الثانوية؛ ولتحقيق أهداف الدِّراسة تم استخدام كل من المنهج الكمي والمنهج النوعي. وتكونت عينة الدراسة من عينة عشوائية شملت (243) معلماً بالمرحلة الثانوية. وتمثّلت أدوات الدِّراسة في: الاستبانة، والمقابلة الشخصية. وقد توصلت الدِّراسة إلى أن هناك مستوى فهم عال لدى المعلمين في المرحلة الثانوية عن الاختبارات الإلكترونية، وأن مستوى الفهم العام للاختبارات الإلكترونية، وفهم الجوانب التربوية والجوانب التقنية، وكذلك فهم تصميم وبناء الاختبارات الإلكترونية؛ كان عالياً. كما أظهرت النتائج أن درجة تطبيق المعلمين للاختبارات الإلكترونية في المرحلة الثانوية جيدة، وأن هناك ممارسة متنوعة في استخدام الاختبارات الإلكترونية. وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحث بمجموعة من التوصيات.

كلمات مفتاحية: الاختبارات الإلكترونية، فهم، تطبيق، التعليم الإلكتروني، المهارات التقنية.

*****

Teachers' Understanding and Implementation o f Electronic Tests at High School

Abdullah Alaugab (*)
Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

(Received 24/7/2020, accepted 12/2/2021)

Abstract: The study aimed to explore the extent to which teachers understand and Implement Electronic Tests at High School. To achieve the objectives of the study, both the quantitative and qualitative methods were used. The study sample consisted of a random sample that included (243) teachers at High School. The study tools were the questionnaire and the personal interview. The study found that there is a high level of understanding among teachers at High School about electronic tests, and that the level of general understanding of electronic tests and an understanding of educational and technical aspects as well as understanding the design and construction of electronic tests was high. The results also showed that the degree of teachers' implementation of electronic tests at High School is good and that there is a varied practice in using electronic tests. Considering the study results, the researcher recommended a set of recommendations.

Key words: E-Tests, Understanding, Implementation, E-learning, Technical skills.

(*) للمراسلة:

أستاذ مشارك، قسم المناهج وطرق التدريس، 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 Curriculum and Instruction, Faculty of Education,Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University, P.O. Box: 3169, Code:11471, City: Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail: .abuanas@gmail.com

DOI: 10.12816/0061409

مقدمة:

يعتمد التعليم الإلكتروني على مجموعة من الدعائم والمقومات الأساسية، ويقوم على فلسفة بيداغوجية، تنظم عناصره في منظومة تكاملية، ويقدم مجموعة من الأدوات التفاعلية والحلول التربوية للمؤسسات التعليمية والهيئات الحكومية والأفراد. ويُسهم التعليم الإلكتروني – بفلسفته، وأدواته المتنوعة التي جمعت بين التكلفة المنخفضة، والمرونة العالية، وإمكانية الوصول، وكفاءة الأداء – في تطوير عملية التعلم، وسدّ الفجوة التعليمية، حتى أصبح التعليم الإلكتروني قوة تعليم عالمية سائدة في القرن الحادي والعشرين، تتنافس عليه المؤسسات التعليمية.

ويذكر كراندال (Crandall, 2017) أن تحول مؤسسات التعليم العام تجاه التعليم الإلكتروني في ازدياد، وأن نسبة النمو بين عام 2016 وعام 2017 بلغت 12.9٪؛ مقارنة بنسبة 7.9٪ للنمو في الدراسة وجهاً لوجه في العام نفسه. كما أظهرت الإحصاءات أن التسجيل في التعليم الإلكتروني من عام 2012 إلى عام 2016 استمر في الارتفاع بشكل مطرد(Lederman, 2018) .

وعدد الطلاب المسجلين في برامج التعليم الإلكتروني في تزايد مستمر(Diez, 2017; Allen & Seaman, 2016)؛ نظرا لأن بيئته توفر المرونة، وتدعم أنماط التعلم المختلفة (Cheng & Chau, 2016). ومع انخفاض التسجيل في مؤسسات التعليم العالي بالولايات المتحدة؛ يزداد التحاق الطلاب بالتعليم الإلكتروني، كما أن الطلاب الذين يدرسون داخل الحرم الجامعي يسجلون بعض المواد (أونلاين)، ففي الولايات المتحدة عام 2017 بلغ عدد الطلاب الذين سجلوا – على الأقل – مادة واحدة (أونلاين) 82.6 ٪ (Seaman, Allen, & Seaman, 2018).

ويعتمد نجاح التعليم الإلكتروني، والحكم على جودته؛ على مستوى التنفيذ والتطبيق، وآلية القياس والتقويم وفق معايير عملية؛ حيث تتعدد أنواع التقويم وقياس نواتج التعلم، ويرجع ذلك – إلى حد كبير – إلى الكفاءة في الأتمتة، وقابلية التوسع، والقدرة على الاستيعاب؛ إضافة إلى عمق واتساع نطاق مصداقية التقويم. فالتطور في التقنيات الرقمية، واعتمادها في المؤسسات التعليمية؛ كانت من العوامل الرئيسة التي أسهمت في اعتماد التقويم الإلكتروني، وتطبيق المعلمين للاختبارات الإلكترونية (JISC, 2018; O'Shea &Fawns 2014)، وأيضاً لزيادة توافقه مع الأهداف التعليمية الطويلة المدى(Boud & Soler 2016).

إن التقويم الإلكتروني يساعد المعلمين في تحسين وتطوير العملية التعليمية، وتحديد مستوى تقدم الطالب في التعلم، وتحقيق النجاح الأكاديمي الذي يمكن أن يقاس من خلال ستة مكونات: التحصيل الأكاديمي، والرضا، واكتساب

المهارات، والمثابرة، وتحقيق أهداف التعلم، والنجاح الوظيفي. إن هناك عدداً من العوامل يمكن أن تؤثر في تقدم الطالب العلمي ومستوى إنجازه الأكاديمي، منها - على سبيل المثال – الدرجات، ومتوسط المعدل التراكمي، ويتم استخدامها لقياس أداء الطالب وإمكانية نجاحه في البرامج الأكاديمية (York, Gibson, & Rankin, 2015). وتبقى الاختبارات بوصفها أدواتٍ شائعةً لتقويم تعلم الطلاب، وتعيين الدرجات، ولكن طرق إجرائها في تطور مستمر (Prisacari & Danielson, 2017).

ويرى ميلو (Mello, 2016) أن نجاح الطلاب الأكاديمي في بيئة التعليم الإلكتروني يعتمد على قدرة المدرسة في عملية التنظيم، وإشراك الطلاب في عملية التعلم بشكل نشط، كما يعتمد على مستوى استخدام الطلاب لمهارات التنظيم الذاتي. ويرى كل من أود ويلكنستون فليكر وكريستوفش وراثبون ووانق وزانق (Aud, Wilkinson-Flicker, Kristapovich, Rathbun, Wang, & Zhang, 2013) أن فعالية أي برنامج تعليمي يعتمد في قدرته على استيعاب المتعلمين، ومشاركتهم، وتحفيزهم، والتطوير المعرفي والأدائي لقدراتهم.

ويؤكد كل من كافانو وجاكيمين Cavanaugh & Jacquemin, 2015)) أن أداء الطلاب المتميزين والحاصلين على معدل درجات عالٍ كان الأفضلَ بالنسبة للتحصيل العلمي في برامج التعليم الإلكتروني. كما أنه قد تتأثر نتائج الطلاب في التعلم الإلكتروني بقدرتهم على التعلم بشكل مستقل، وفهم المطلوب والتعليمات المباشرة اللازمة لإنجاز الأعمال (Driscoll, Jicha, Hunt, Tichavsky, & Thompson, 2012) . كما توصل كل من ميرون وشانك وديفيدسون (Miron, Shank, & Davidson, 2018) إلى أن معدلات التخرج في الوقت المحدد في المدارس الافتراضية أقل من المتوسط الوطني.

وتعرف الاختبارات الإلكترونية بأنها استخدام التقنيات الرقمية والبرمجيات العالية الدقة في تقييم المتعلمين، وغالبا ما تحدث في مكان أو وقت محددين، مباشرة أو باستخدام الإنترنت، وفي ظل ظروف آمنة، مثل: المراقبة، والقيود المفروضة على الوصول إلى الأسئلة الإلكترونية، والملاحظة المرئية والمسموعة. (Allan, 2019) وتستخدم مجموعة من المصطلحات في الأدبيات لوصف الاختبارات الإلكترونية، بما في ذلك «الاختبارات الرقمية» و«التقييم الإلكتروني» و «الاختبارات القائمة على الكمبيوتر» (Allan, 2019).

وتبرز الأهمية من خلال تحديد المعايير التي يتم من خلالها الحكم على الممارسات والتصميم التقني (Gillespie, 2010). وأن فعالية الاختبارات الإلكترونية تعتمد على الإعداد والتخطيط المناسب، واستخدام التقنية المناسبة (Fletcher, 2011).

وتعد الاختبارات الإلكترونية من أدوات التقويم الحديثة ذات الكفاءة والدقة العالية في تحقيق الأهداف، فهي تتوافق بشكل كبير مع طريقة التدريس الحديثة التي تعتمد على التقنية، وتؤدي دوراً مهماً في تجاوز الصعوبات التي واجهت الاختبارات التقليدية (العمري وعيادات، 2016). كما أن تطبيق الاختبارات الإلكترونية من خلال أنظمة إدارة التعلم (LMS) طريقة واعدة لزيادة كفاءة عمليات التقييم (Russell 2010; & Maier, Wolf, & Randler. 2016). وقدرتها على القياس المقنن، وأن تحليل بيانات الاختبارات الإلكترونية ذو قيمة عالية، ويُعزز رؤية معيارية محددة للغاية من الناحية الإدارية (O'Keeffe, 2016)؛ لذا فإن توافر بنوك الاختبار، وموارد التعلم المفتوحة المصدر؛ سهلت على المعلمين التعامل مع بيئة التعليم الإلكتروني (Bristol, 2018).

وتحقق الاختبارات الإلكترونية فوائد متعددة، أهمها زيادة أمان الاختبار، وزيادة حجم الاستيعاب (Schaffhauser, 2011). كما أنها تقلل من قلق الاختبار، وتمكّن الطلاب من التعلم من أخطائهم في الاختبار، وهذا قد يعزز التعلم وإتقان موضوع التعلم (Stowell & Bennett, 2010). ومع خاصية تعدد المحاولات لنفس الاختبار تتحسن نتائج الطلاب (Wolkowitz, 2011). وأنه لما كان الطلاب على دراية بشكل وآلية الاختبار؛ فإنهم يشعرون بقلق أقل أثناء إجراء محاولة الاختبار مرة أخرى (Terry, 2015). إضافة إلى ذلك، فإن الاختبارات الإلكترونية تضمن المزيد من المرونة في تصميم عنصر الاختبار، وتضمين الأسئلة التفاعلية، والوصول إلى بنك الأسئلة، وسرعة استلام التغذية الراجعة والحصول على الدرجات (Pearson, 2018).

ويذكر كل من أريكسون وهوفمان وكوزبلت و ويليم-(Ericsson, Hoffman, Kozbelt, & Wil-liams, 2018) عدداً من المميزات للاختبارات الشخصية الإلكترونية، وهي: اختصار وقت تطبيق الاختبار، يزيد مستوى الأمن، يمكن تقييم نتائج الاختبار على الفور، يمكن إجراء الاختبار في أي وقت، يلغي الاختبار استخدام الورق، من السهل إزالة الأسئلة غير المرغوب فيها من مجموعة الأسئلة، يوسع من خاصية توحيد الاختبار، يقلل من وقت الاختبار، يزيد من المرونة في اختيار السؤال. وقد خلصت دراسة لوريلا واندرسن ونيمي-(Laurila, An-derson, & Niemi, 2017) إلى أن الطلاب يفضلون بشكل عام الاختبارات الإلكترونية عن بعد، وأنهم على استعداد لتجربة ذلك حسب جاهزية المعلم في تسهيل المهمة، وعلى حسب نوع الأسئلة المطروحة.

ويضيف كل من داوسون وجيمس-(Daw-son 2016; James, 2016) أنه في الاختبارات الإلكترونية يمكن تزويد الطلاب بمقطع فيديو

أو ملف صوتي لاختبارات اللغة، ويمكنهم الرد عليها. كما أنها تلبي احتياج الطلاب الجدد الذين اعتادوا الكتابة على (الكيبورد) أكثر من الكتابة اليدوية، ويفضلونها على الاختبارات الورقية (Dawson 2016, & Wibowo, Grandhi, Chugh, & Sawir, 2016). وبغض النظر عن نوع أسئلة الاختبار فإنه يمكن تمييزها تلقائيًّا بواسطة أجهزة الكمبيوتر بكفاءة، فهي توفر في الجهد وفي التكلفة (Boitshwarelo, Reedy & Billa-ny, 2017)، وإعطاء تغذية راجعة فورية للطالب (James, 2016). كما أنها تجعل رصد الدرجات أسهل، وأكثر دقة وموضوعية (Frankl & Bitter 2012).

ويعد بناء وتصميم الاختبارات الإلكترونية من الأهمية بمكان في تحديد المواصفات التربوية، والتقنية، والتصميم التفصيلي، وإخراجها وفق معايير محددة، وله دور في تحقق الكفاءة والفاعلية وقياس ما صُممت لقياسه، وغياب التصميم العلمي للاختبارات الإلكترونية قد يكون له تأثير سلبي على أداء الطلاب (Cramp, Medlin, Lake, & Sharp, 2019). وأن فهم المعلمين لمواصفات الاختبارات الإلكترونية من جوانب مختلفة له أهمية قصوى في تحقيق الأهداف العليا للتعليم، وفق منهجية علمية ترتكز على المقومات المعرفية في تحقيق الجودة في التطبيق الفعال لها في الميدان التربوي.

وتمثل المواصفات التربوية للاختبارات الإلكترونية خارطة طريق لبنائها؛ حيث يجب تصميم الاختبار وفق الأهداف التربوية للمرحلة التعليمية، ومراعاة خصائص المتعلمين، واختلاف سلوك الطلاب عند استخدام الأجهزة أثناء الاختبار (Fitzpatrick, Tiemann, & Perie, 2017). كما يجب أن يُراعى في تصميم الاختبارات الإلكترونية تقليل العبء المعرفي والإدراكي على الطالب (Ja-rodzka, Janssen, Kirschner, & Erkens., 2015 (Schmeck, Opfermann, van Gog, Paas, F & Leutner, 2015; &

وقد تؤثر المواصفات التقنية للاختبارات الإلكترونية في بناء واستخدام الاختبار، ومن ثم في نتائج الطلاب. إن تهيئة بيئة الاختبار، وضبط المتغيرات المحيطة، ومراعاة اختلاف البرامج والأجهزة؛ لها دور في نمذجة الاختبار، وتأثير في منهجيته (Lazendic, 2017). وقد وجد ستيدل ومكبريد وجونسون وكنق (Steedle, McBride, Johnson, & Keng, 2016)) أن تفاوت الأجهزة المستخدمة في الاختبارات الإلكترونية له أثر في اختلاف أداء الطلاب. كما توصل ديفيس وسترين سيمور وقي (Davis, Strain-Seymour, & Gay, 2013) إلى أن الطلاب يفضلون الأجهزة ذات الشاشات الكبيرة في أداء الاختبار؛ حيث وجدوا أنها أسرع في القراءة، خصوصا في الاختبارات الزمنية. وأن تنوع أجهزة الاختبار الإلكتروني

قد يحدث فرقاً في عملية التقويم (Way, Davis, Keng, & Strain-Seymour, 2016).

وقد توصلت دراسة كل من فرانكل وبيتر (Frankl & Bitter, 2012) إلى أهمية الدعم التقني لأعضاء هيئة التدريس أثناء التحضير للاختبار الإلكتروني، وأثناء إجرائه، ويجب أن يأتي الدعم من الموظفين ذوي الخبرة في استخدام برامج الحاسب الآلي. كما يحتاج الطلاب إلى تأهيل تقني مناسب للاختبارات الإلكترونية؛ لضمان تنفيذ الاختبار، وعدم حرمان الطلاب لأسباب ثانوية (Boitshwarelo, Reedy & Billany, 2017).

كما أنهم في حاجة إلى الدعم التقني أثناء تأدية الاختبار للتقليل من قلق الاختبار.

وقد توصلت دراسة لازندك(Lazendic, 2017) ، بعد مقارنة ظروف أداء الاختبار المحوسب بين الكمبيوتر الشخصي والأجهزة اللوحية، إلى أن النتائج الأولية للطلاب الذين يخضعون للتقويم على جهاز الكمبيوتر الشخصي هي نفس النتيجة الأولية للطلاب الذين يجرون الاختبار على الأجهزة اللوحية. وهذا يشير إلى أن الأداء لا يختلف عموماً عبر الأجهزة المعنية. وقد أجرى كل ديفيس وكونغ ومكبرايد وموريسون (Davis, Kong, McBride, & Morrison, 2017) دراسة لفحص أداء ما يقرب من 950 من طلاب المدارس الثانوية في تقويم إلكتروني متعدد الأقسام للقراءة والعلوم والرياضيات، وخضع هؤلاء الطلاب للتقويم إما على جهاز الحاسب الآلي أو جهاز لوحي (بدون لوحات مفاتيح). وتوصلوا إلى أنه لا توجد اختلافات كبيرة في درجات الطلاب.

ويعتمد تصميم الاختبارات الإلكترونية على البساطة والبعد عن المشتتات والألوان، وأن تحتوي صفحة البداية على التعليمات والإرشادات الكافية، وأن تكون واجهة المستخدم متوافقة مع كل الأجهزة المختلفة؛ أي أن تكون طريقة عرض الأسئلة، والحجم، والأسلوب، والشكل؛ متطابقةً، بالإضافة إلى موضع المكونات الوظيفية الرئيسة لواجهة المستخدم، وكيفية تفاعل الطلاب معها (Way et al., 2016).

وتواجه الاختبارات الإلكترونية تحديات عدة، أهمها النزاهة الأكاديمية، وقد أصبحت في بيئة التعليم الإلكتروني الآن مصدر قلق متزايد (Alt-bach, 2015). وأن هناك بعض المخاوف من دقة وأصالة عمل الطلاب، مما يجعل المعلمين مترددين في تطبيق الاختبار الإلكترونية (Hart & Morgan, 2016; Vivolo, 2016; Means, Raines, Ellis, Pazos, & Spencer, 2016). فالطلاب – سواء في الفصول الدراسية التقليدية أو في بيئة التعليم الإلكتروني – يمكن أن يقعوا في هذه الأنواع من سوء السلوك، ولكن المتعلمين في بيئة التعليم الإلكتروني لديهم إمكانات أكبر للغش خاصة عند غياب المراقبة (Bloemers, Oud, & Dam,

2016; Brallier & Palm, 2015; Stack, 2015a; Griffin, Bolkan, & Goodboy, 2015).. وبسبب إمكانات الغش العالية التي تتيحها بيئة التعليم الإلكتروني؛ فإنها لا تزال تعتبر غير متكافئة في ذلك مع بيئة التعليم التقليدية (Brown, 2016). ويرى كل من (Bain, 2015; Burke & Bristor, 2017; Fask, Englander, & Wang, 2014) أن مستوى الغش في الفصول الدراسية التقليدية هو نفسه تقريبًا في فصول التعليم الإلكتروني. ووفقًا لبورك وبريستور (Burke & Bristor, 2017)؛ فإن عدم الأمانة الأكاديمية يحدث في بيئات تعليمية مختلفة، ليس فقط في التعليم الإلكتروني. وهنا تأتي أهمية حماية مصداقية الاختبارات الإلكترونية، وتعزيز النزاهة الأكاديمية.

وقد تم استخدام العديد من الأساليب والأدوات لتأمين بيئة الاختبارات الإلكترونية، مثل: استخدام رموز التشفير، والتحقق من هوية المستخدم، وتطبيق القيود الزمنية، واستخدام اختبارات متعددة للمجموعة (Meloy, Mohandie, Knoll, & Hoffmann, 2015; Tatum & Schwartz, 2017). إلا أن هذه الآليات الأمنية أقل فعالية في منع الغش؛ حيث يمكن للطلاب ببساطة تجاهلها، وأن المراقبة التقنية المباشرة هي الطريقة الأكثر شيوعًا وفعالية للمراقبة (Atoum, Chen, Liu, Hsu, & Liu, 2017; Bain, 2015; & Pittman, 2015). إن استخدام المراقبة في بيئة التعليم الإلكتروني يعزز النزاهة الأكاديمية (Weiner & Hurtz, 2017; Atoum et al., 2017)، على الرغم من أن تقنية المراقبة الآلية عالية التكلفة (Atoum et al., 2017; Mitra & Gofman, 2016).

وتظهر الدراسات السابقة (D'Souza & Siegfeldt 2017; Milone et al. 2017; Ullah, Ziao, & Barker 2019) التركيز على كيفية إدارة الاختبارات الإلكترونية بكفاءة وأمان أكبر، ودراسة المخاوف التشغيلية أو التقنية، مثل: كيفية منع الغش، والحفاظ على النزاهة الأكاديمية. وكيفية عمل برنامج الامتحان بشكل أكثر فاعلية (Karim & Shukur 2016). ركذيو Berggren, Fili, & Nordberg, 2015)) أن هناك بعض القلق من كيفية إدراك المعلمين والطلاب للاختبارات الإلكترونية، وأن هناك حماساً واضحاً لأداء الاختبارات بالطريقة التقليدية، بينما يرى البعض الآخر (Cramp et al., 2019 ; James 2016) أن القلق بين الطلاب بشأن استخدام التقنيات الرقمية في الاختبار عالٍ.

مشكلة الدِّراسَة:

أشارت نتائج عدد من الدراسات (Elliott, Rhoades, Jackson, & Mandernach, 2015; Straumsheim, Jaschik, & Lederman, 2015; Harrison, Hutt, Thomas-Varcoe, Motteram, Else, Rawlings, & Gemmell, 2017) إلى أن التطور التقني السريع أسهم في توسيع

نطاق توطينها واستخدامها في التعليم، ومن ثَمّ أحدثت تغييرات جذرية في المنظومة التعلمية، وأن المؤسسات التعليمية تتعرض لضغوط كبيرة لتطوير منظومتها بمستوى عالٍ من الكفاءة للتعامل مع بيئة التعليم الإلكتروني الحالية وأدواتها المتنوعة.

كما تناول عدد من الدراسات(Seaman, Allen, & Seaman, 2018; Venkatesh, Rabah, Fusaro, Couture, Varela, , & Alexander, 2016; Asterhan & Rosenberg, 2015; Cakir, Yukselturk, & Top, 2015; Gloria & Oluwadara, 2015; Green, Chang, Tanford, & Moll, 2015; Nguyen, Barton & Nguyen, 2015) التعليم الإلكتروني من جوانب عدة، إلا أن هناك عدداً قليلاً جدًا من الدراسات تناول الاختبارات الإلكترونية (Daffin & Jones, 2018; Henderson & Phillips, 2015; Vincelette & Bostic, 2013)

ومع استمرار تنفيذ برامج التعليم الإلكتروني على مستوى المدارس الثانوية؛ فإن هذه المدارس لم تقم بخدمة الطلاب بالشكل المطلوب (Miron, Shank, & Davidson, 2018)، ويتفاوت مستوى الخدمات التعليمية الإلكترونية بين المدارس وفق عدد من المتغيرات؛ كمستوى الدعم المادي والمعنوي، وكفاءة المعلمين، وجاهزية البنية التحتية. ومن ثم فإن منظومة التعليم الإلكتروني في المدارس الثانوية لم تحقق كامل متطلبات الجودة المنشودة، وهي محل دراسة مستمرة في هذه الفترة خاصة؛ لتقويم النواحي المختلفة لمكونات التعليم الإلكتروني.

لقد واجهت المؤسسات التعليمية العديد من التحديات خلال جائحة كورونا (Covid-19) التي يمر بها العالم اليوم، وأثرت بشكل مباشر على قطاع التعليم، وهذا ألجأ النظام التعلمي إلى الاستعانة بأنظمة التعليم الإلكتروني لمواجهة هذا التحدي، وبالفعل تم استخدام العديد من أنظمة ومنصات التعلم الإلكتروني في التعليم، وبث الدروس على مستوى مدارس التعليم العام، إلا أن الاختبارات مثلت التحدي الأكبر أمام هذه المؤسسات، مما اضطرها لإلغاء الاختبارات، والاعتماد على نتائج الفصل السابق في تقويم التعليم.

إن تطبيق المعلمين للاختبارات الإلكترونية في العملية التعليمية يعتمد على مستوى فهمهم للجوانب المختلفة للاختبارات الإلكترونية، الذي لا يتضح فقط من خلال التحليل الكمي للبيانات، بل يتطلب المضي إلى أبعد من ذلك وسؤال المعلمين من خلال المقابلة عن تجاربهم وخبراتهم الميدانية. ويمثل فهم المعلمين للاختبارات الإلكترونية المبدأ الأساس والخطوة الأولى لتطبيقها والاستفادة من الخدمات المتوافرة في أنظمة إدارة التعلم الإلكترونية؛ لتفعيلها، وتدريب الطلاب عليها.

ويتضح مما سبق مدى الحاجة إلى إجراء مثل هذه الدراسة، التي تحاول معرفة مدى فهم وتطبيق المعلمين للاختبارات الإلكترونية في المرحلة الثانوية بمدينة بريدة، خاصة في ظل قلة الدراسات التي تناولت هذا الموضوع المهم؛ وستحاول الدراسة – تحديداً – أن تجيب عن الأسئلة التالية:

أسئلة الدراسة:

1. ما مستوى فهم المعلمين للاختبارات الإلكترونية في المرحلة الثانوية بمدينة بريدة؟ ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة التالية:
   1) ما مستوى فهم المعلمين العام للاختبارات الإلكترونية؟
   2) ما مستوى فهم المعلمين للجوانب التربوية للاختبارات الإلكترونية؟
   3) ما مستوى فهم المعلمين للجوانب التقنية للاختبارات الإلكترونية؟
   4) ما مستوى فهم المعلمين لتصميم وبناء الاختبارات الإلكترونية؟
2. ما درجة تطبيق المعلمين للاختبارات الإلكترونية في المرحلة الثانوية بمدينة بريدة؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. التعرف على مستوى فهم المعلمين للاختبارات الإلكترونية في المرحلة الثانوية بمدينة بريدة؟
2. التعرف على درجة تطبيق المعلمين للاختبارات الإلكترونية في المرحلة الثانوية بمدينة بريدة؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدِّراسة في كونها تتناول عنصراً حيويًّا من عناصر التعليم الإلكتروني، وأداة حديثة من أدوات التقييم القائمة على التطبيقات الإلكترونية، وهذا سيسهم في تطوير أساليب التقييم في العملية التعليمية، كما تظهر أهمية الدراسة في أنها ستساعد على الوقوف على مستوى فهم الجوانب المختلفة للاختبارات الإلكترونية وتعزيزها، والكشف عن الصعوبات التي تواجه تطبيقها في البيئة التعليمية وتطويرها، كما قد تفيد نتائج هذه الدراسة وتوصياتُها في توجيه اهتمام المسؤولين نحو دعم وتشجيع المعلمين على تفعيل استخدام الاختبارات الإلكترونية في المنظومة التعليمية، وتذليل العقبات التي تواجه المعلمين عند تطبيقها، وتطوير كفايات التقييم.

حدود الدِّراسة:

- الحد المكاني: مدارس الثانوية العامة بمدينة بريدة.
- الحد الزماني: الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 1441هـ.
- الحد البشري: المعلمين.

- الحد الموضوعي: فهم وتطبيق الاختبارات الإلكترونية.

منهج الدِّراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام ما يلي:

- المنهج الكمي :(Quantitative Research) الذي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما هي في الواقع، ويصفها وصفًا دقيقًا وشاملاً، والوصول إلى استنتاجات تسهم في فهم هذا الواقع وتطويره من خلال تحليل النتائج وتفسيرها (عبيدات وآخرون، 2020).
- المنهج النوعي(Qualitative Research) : الذي يتعدى وصف الظاهرة إلى دراسة التجربة الشخصية للأفراد، وهو أسلوب يصف الباحث فيه خبرات وتجارب معينة في حياة الناس كما يصفها الأفراد أنفسهم (كريسيول، 2018).

مجتمع الدِّراسة وعيّنته:

يمثل مجتمع الدِّراسة جميع المعلمين في المرحلة الثانوية في مدينة بريدة، في الفصل الدراسي الثاني من العام الدِّراسي 1441هـ، والبالغ عددهم (1300) معلم. تم اختيار عينة عشوائية من مجتمع الدِّراسة باستخدام معادلة ثامبسون؛ (Thompson, 2012) لتكون عينة الدراسة (231) معلماً، وقد تم توزيع الاستبانة إلكترونياً على عينة الدراسة، في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1441هـ. كما تم اختيار اثني عشر معلماً ممن أجابوا على السؤال الأول بطريقة عشوائية للمقابلة.

أدوات الدِّراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم بناء الأدوات التالية:

أولاً- الاستبانة: تم إعداد الاستبانة أداةً لقياس مستوى فهم المعلمين للاختبارات الإلكترونية في المرحلة الثانوية؛ لأنها أكثر ملاءمة لجمع البيانات اللازمة للإجابة على أسئلة الدراسة. وقد تضمنت الأداة بصورتها النهائية (47) فقرة، تقيس أربعة أجزاء رئيسة؛ الجزء الأول، مستوى فهم المعلمين العام للاختبارات الإلكترونية، ويتكون من (12) فقرة. ويتضمن الجزء الثاني من الأداة مستوى فهم الجوانب التربوية للاختبارات الإلكترونية، واحتوى هذا الجزء على (12) فقرة. ويتضمن الجزء الثالث مستوى فهم الجوانب التقنية للاختبارات الإلكتروني، ويتكون من (11) فقرة. ويتضمن الجزء الرابع مستوى فهم تصميم وبناء الاختبارات الإلكترونية، واشتمل على (12) فقرة. وقد تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي ذي التدريج النسبي (عالٍ جداً، عالٍ، متوسط، منخفض، منعدم) لقياس استجابات أفراد العينة، وإطلاق الأحكام على الأوساط الحسابية الخاصة بفقرات أداة الدراسة، وذلك من خلال تحديد المعيار التالي لتوزيع الفئات وفق التدرج المستخدم في أداة الدراسة، كما يوضحه جدول رقم (2):

جدول (2):

توزيع الفئات وفق التدرج المستخدم في أداة الدراسة

مستوى الفهم	عالٍ جداً	عالٍ	متوسط	منخفض	منعدم
مدى المتوسط الحسابي	5 – 4.21	4.20 - 3.41	3.40 - 2.61	2.60 - 1.81	1.80 - 1

ثانياً- المقابلة الشخصية: تم استخدام أداة المقابلة لمحاولة التعرف على درجة تطبيق المعلمين للاختبارات الإلكترونية، فقد ذكر كريسيول (2018) أن المقابلة هي إحدى سُبُل جمع البيانات، وقد تحدُث مباشرة، أو من خلال الهاتف، وقد تكون فردية أو مقابلة مجموعة من المشاركين في مقابلة جماعية؛ لاستخراج معلومات مختلفة عن المقاييس والأدوات الأخرى (العبدالكريم، 2020). وقد تم بناء دليل المقابلة الشخصية، الذي تكون من أسئلة مفتوحة النهاية، واحتوى على جزئين؛ الأول يحتوي على بيانات المشارك: اسم المعلم، ورمزه، وتخصصه، واليوم وتاريخ إجراء المقابلة، ومدتها، ومكان إجراء المقابلة. وتضمّن الجزء الثاني من الدليل أسئلة المقابلة، وعددها (30) سؤالًا مفتوحًا، تتعلّق بتطبيق المعلمين للاختبارات الإلكترونية.

صدق أدوات الدِّراسة:

أولاً- صدق الاستبانة:

1. **صدق المحكمين:** للتحقق من صدق الأداة الظاهري؛ تم عرض الأداة على (8) من المحكمين من ذوي الاختصاص في مجال تقنيات التعليم والتعليم الإلكتروني؛ لإبداء آرائهم في مدى مناسبة الفقرات لموضوع الدراسة، وكذلك للتأكد من وضوح الصياغة اللغوية، وكان عدد فقرات الاستبانة في صورتها الأولية (51) فقرة. وتم تعديل بعض فقرات الأداة في ضوء الملاحظات العلمية التي أبداها المحكمون؛ لتصبح في صورتها النهائية متضمنة (47) فقرة.

2. **صدق الاتساق الداخلي:** تم تطبيق الإستبانة ميدانياً على عينة عشوائية من المعلمين، وعددهم (35) معلماً من خارج عينة الدراسة، وعليه تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي بحساب معاملات ارتباط بيرسون (Pearson) بين عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، واتضح أن معاملات الارتباط دالةٌ إحصائيًّا عند مستوى (0.05). وهذا يشير إلى درجة اتساق عالية لعبارات الاستبانة، ومن ثم فالاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الصدق، كما هو موضّح بالجدول (3).

جدول رقم (3)

معاملات ارتباط بنود الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه

(العينة الاستطلاعية: ن=35)

الفهم العام للاختبارات		فهم الجوانب التربوية		فهم الجوانب التقنية		فهم جوانب التصميم	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	**0.8609	1	**0.8075	1	**0.8425	1	**0.5343
2	**0.4622	2	**0.7829	2	**0.7967	2	**0.8098
3	**0.9071	3	**0.6040	3	**0.9238	3	**0.7187
4	**0.8453	4	**0.8683	4	**0.8735	4	**0.8304
5	**0.7969	5	**0.6467	5	**0.4570	5	**0.6129
6	**0.8629	6	**0.6361	6	**0.8870	6	**0.8198
7	**0.8686	7	**0.8015	7	**0.6305	7	**0.6909
8	**0.8344	8	**0.7869	8	**0.8762	8	**0.6260
9	**0.7706	9	**0.7241	9	**0.5905	9	**0.8200
10	**0.7640	10	**0.8642	10	**0.8385	10	**0.8724
11	**0.8628	11	**0.8590	11	**0.8712	11	**0.6742
12	**0.5273	12	**0.8532			12	**0.8282
معاملات ارتباط محاور الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة							
**0.9364		**0.9739		**0.9647		**0.9600	

دالة عند مستوى 0.01 **

ثانياً- صدق المقابلة الشخصية: للتحقق من مصداقية المقابلة؛ تم مراجعة الدراسات النوعية السابقة في المجال، واتباع الخطوات التالية:

1. تم عرض دليل المقابلة بصورته الأولية على (11) عضواً من أعضاء هيئة التدريس المختصين في تقنيات التعليم والمناهج وطرق التدريس؛ لإبداء الرأي في صدق محتوى الأسئلة، وكذلك للتأكد من وضوح الصياغة اللغوية، والتأكد من مناسبتها لتحقيق أهداف الدراسة. وفي ضوء الملاحظات التي أبداها المحكمون على الأداة، ووفقًا لتوجيهاتهم ومقترحاتهم؛ تم تعديل الأداة لتصبح في

صورتها النهائية متضمنةً (30) سؤالاً مفتوحاً.

2. تم اختيار المشاركين من المعلمين بطريقة عشوائية بدون تدخّل من الباحث مباشرة، ثم تم التعرف على المشاركين وعلى مستواهم الثقافي، وأخذ موافقاتهم المكتوبة للمشاركة في الدراسة، وإعلامهم أن لديهم الحق في وقف المقابلة في أي لحظة إذا كانوا يشعرون بعدم الارتياح، ومحاولة طرح بعض الأسئلة التي تكشف ما قد يكون لدى المشارك من تناقض أو عدم دقة. كما تم تسجيل المقابلات صوتيًّا، وتفريغها لفظيا بنفس كلمات المشاركين، وتم تزويد كل مشارك بنسخة لمراجعتها قبل بداية عملية التحليل؛ للتأكد من مطابقة البيانات، ولإعطاء فرصة التعديل للمشارك بما يراه مناسبًا، وقد أجريت بعض التعديلات على الإجابات من قبل المشاركين.

3. تم تجربة الأداة على ثلاثة من المعلمين من خارج عينة الدراسة، وقام الباحث بملاحظة استجابة المجموعة والوقت اللازم للمقابلة، وبناء على ذلك تم إعادة صياغة بعض الأسئلة، وتوزيع الوقت النسبي لكل سؤال.

ثبات أدوات الدِّراسة:

أولاً- ثبات الاستبانة: تم استخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) لقياس معامل ثبات الاستبانة، وقد بلغتْ قيمة معامل الثبات للمحور الأول (0.94)، وللمحور الثاني (0.94)، وللمحور الثالث (0.93)، وللمحور الرابع (0.92)، ودرجة الثبات الكلي للاستبانة (0.98). وتعد درجة ثباتٍ عالية يعتمد عليها لتحقيق أهداف الدِّراسة، كما هو موضّح بالجدول رقم (4).

جدول رقم (4)

معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة (العينة الاستطلاعية: ن=35)

المحور	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
الفهم العام للاختبارات الإلكترونية	12	0.94
فهم الجوانب التربوية للاختبارات الإلكترونية	12	0.94
فهم الجوانب التقنية للاختبارات الإلكترونية	11	0.93
فهم تصميم وبناء الاختبارات الإلكترونية	12	0.92
الثبات الكلي للاستبانة	47	0.98

ثانياً- ثبات المقابلة الشخصية: تم استخدام مبدأ التطابق من خلال الاستعانة باثنين من الزملاء باحثَيْنِ مشاركَيْنِ لنقد إجراءات وخطوات البحث، ويشمل ذلك خطوات بناء وجمع وتحليل البيانات، والوصول إلى النتائج، وإبداء الملحوظات للتعديل وفق ما يريان، أو إضافة المقترحات وتأكيد النتائج التي توصلت إليها الدراسة.

تحليل البيانات: تم تحليل البيانات ومعالجتها باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) للوصول إلى النتائج؛ ولتقدير استجابات أفراد عينة الدراسة تمَّ استخدام معاملات بيرسون) Pearson Coefficient) لحساب صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة. واستُخدم معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha)لقياس ثبات الأداة، والتكرارات (Frequency)؛ لوصف عينة الدراسة وفق البيانات الأولية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية؛ لمعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية لمتغيرات الدراسة.

نتائج الدراسة:

أولا- نتائج السؤال الأول: ما مستوى فهم المعلمين للاختبارات الإلكترونية في المرحلة الثانوية بمدينة بريدة؟ وللإجابة عن هذا السؤال فقد تمت الإجابة على الأسئلة الفرعية لمستويات الفهم، وهي كالتالي:

1. مستوى الفهم العام للاختبارات الإلكترونية، وتم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، كما تم تحديد الترتيب ومستوى الفهم؛ لتقدير استجابات عينة الدراسة، كما هو موضح في الجدول رقم (5).

جدول رقم (5)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً

لإجابات عينة الدراسة عن مستوى فهمهم العام للاختبارات الإلكترونية

م	العبارة		مستوى الفهم					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			عالٍ جداً	عالٍ	متوسط	منخفض	منعدم			
5	قدرة الاختبارات الإلكترونية على إسراع تصحيح الأسئلة لأعداد كبيرة من المتعلمين.	ت	153	54	16	5	3	4.51	0.82	1
		%	66.2	23.4	6.9	2.2	1.3			
10	تقدم الاختبارات الإلكترونية تصحيحاً تلقائياً للمعلم.	ت	124	87	12	5	3	4.40	0.80	2
		%	53.7	37.7	5.2	2.2	1.3			

م	العبارة		مستوى الفهم					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			عالٍ جداً	عالٍ	متوسط	منخفض	منعدم			
11	توفر الاختبارات الإلكترونية الوقت والجهد على المعلم والمتعلم.	ت	120	88	20	0	3	4.39	0.76	3
		%	51.9	38.1	8.7	0.0	1.3			
6	الحصول على تقارير وإحصاءات متعددة عن مستوى تحصيل المتعلمين.	ت	92	105	28	4	2	4.22	0.79	4
		%	39.8	45.5	12.1	1.7	0.9			
3	تمكن الاختبارات الإلكترونية من تحديد الاختبار مسبقًا وإعلان موعد إجرائه.	ت	74	105	44	5	3	4.05	0.85	5
		%	32.0	45.5	19.0	2.2	1.3			
9	تقدم الاختبارات الإلكترونية تغذية راجعة للمتعلم.	ت	51	95	69	12	4	3.77	0.91	6
		%	22.1	41.1	29.9	5.2	1.7			
2	تقلل الاختبارات الإلكترونية من عامل الخوف والقلق لدى المتعلمين.	ت	63	67	89	9	3	3.77	0.94	6
		%	27.3	29.0	38.5	3.9	1.3			
8	المتعلمون يثقون بنتائج الاختبارات الإلكترونية أكثر من الاختبارات العادية.	ت	52	88	63	22	6	3.68	1.01	8
		%	22.5	38.1	27.3	9.5	2.6			
7	تزيد الاختبارات الإلكترونية من درجة استعداد المتعلمين.	ت	55	85	59	25	7	3.68	1.05	8
		%	23.8	36.8	25.5	10.8	3.0			
4	يمكن تنفيذ الاختبارات الإلكترونية في جميع المواد الدراسية.	ت	43	100	57	28	3	3.66	0.96	10
		%	18.6	43.3	24.7	12.1	1.3			
1	تقيس الاختبارات الإلكترونية جميع أنواع مخرجات التعلم.	ت	20	54	122	29	6	3.23	0.87	11
		%	8.7	23.4	52.8	12.6	2.6			
12	تلقيت تدريباً على الاختبارات الإلكترونية.	ت	29	1	58	39	104	2.19	1.35	12
		%	12.6	0.4	25.1	16.9	45.0			
	المتوسط* العام للمحور							**3.80**	**0.63**	

*** المتوسط الحسابي من 5 درجات.**

يوضح الجدول رقم (5) قيم المتوسطات الحسابية لإجابة عينة الدراسة عن مستوى الفهم العام للاختبارات الإلكترونية لدى المعلمين في المرحلة الثانوية، وتراوحت ما بين (2.19-4.51)؛ أي أنها تتراوح ما بين درجة «عالٍ جداً» ودرجة «منخفض»، وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي المعتمد عليه في هذه الدراسة؛ حيث جاءت العبارة رقم (5)، التي تنص على: «قدرة الاختبارات الإلكترونية على إسراع تصحيح الأسئلة لأعداد كبيرة من المتعلمين» في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.51)، ولعل ذلك يُعزى إلى الإمكانيات الهائلة التي توفرها الاختبارات

الإلكترونية في سرعة الإنجاز، ودقة تصحيح الأسئلة، والموضوعية في إخراج النتائج. وهذا يمثل خدمة جليلة لكل من المعلم الذي يقضى وقتاً أطول في عملية التصحيح والمراجعة والرصد، وكذلك للمؤسسة التعليمية التي ستتمكن من سرعة إظهار نتائج الطلبة، والحصول على التقارير الإلكترونية التي من خلالها تستطيع تقويم المعلم ومستوى تقدم الطلاب في العملية التعليمية.

في حين جاءت العبارة رقم (12)، ونصها: « تلقيت تدريباً على الاختبارات الإلكترونية» في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (2.19)، ولعل ذلك يُعزى إلى قلة الدورات التي يتلقاها المعلم وهو على رأس العمل في هذا المجال؛ نظراً لأنه إلى الآن لم يتم تطبيق التقويم الإلكتروني رسميّاً في المؤسسات التعليمية والاعتماد عليه في تقويم الطلبة. وذلك يرجع إلى عدة أسباب، من أهمها عدم اعتماد التنظيم المؤسسي على النتائج الإلكترونية، وعدم جاهزية المستفيدين من الطلاب والمعلمين، وعدم توافر الإمكانيات الكافية لتنفيذ الاختبارات الإلكترونية.

وبلغ المتوسط الحسابي العام للمحور (3.80)، والانحراف المعياري (0.63). وهذا يشير إلى مستوى فهم عام عالٍ للاختبارات الإلكترونية عامةً من وجهة نظر أفراد العينة، وهو يعني أن المعلمين يدركون أهمية الاختبارات الإلكترونية في خدمة وتجويد التعليم، وأن لديهم فهماً وتصوراً عاماً للدور الذي تقدمه الاختبارات الإلكترونية لكل من المعلم والمتعلم وفوائد تبنيها في مناهجهم التعليمية. وتعد هذه النتيجة مشجعة؛ وذلك لأن عملية استخدام الاختبارات الإلكترونية وتفعيلها في العملية التعليمية يعتمد اعتماداً كليّاً على مستوى فهم المعلمين وقناعتهم بأهميتها، ومن ثم تبنيها وتطبيقها ضمن أساليبهم التعلمية.

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة بريستول,Bristol) (2018 الذي أشار إلى أن توافر بنوك الاختبار، وموارد التعلم المفتوحة المصدر؛ سهلت على المعلمين التعامل مع بيئة التعليم الإلكتروني. وتتفق كذلك مع دراسة سكفشر,Schaffhauser) (2011 الذي توصل إلى أن الاختبارات الإلكترونية تحقق فوائد متعددة، أهمها زيادة أمان الاختبار وزيادة حجم الاستيعاب. بالإضافة إلى اتفاقها مع دراسة اوكيف 2016 O'Keeffe))، الذي أشار إلى أن تحليل بيانات الاختبارات الإلكترونية ذات قيمة عالية، وتعزز رؤية معيارية محددة للغاية من الناحية الإدارية.

2. مستوى فهم الجوانب التربوية للاختبارات الإلكترونية، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، كما تم تحديد الترتيب ومستوى الفهم؛ لتقدير استجابات عينة الدراسة، كما هو موضح في الجدول رقم (6).

جدول رقم (6)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة عن مستوى فهمهم للجوانب التربوية للاختبارات الإلكترونية

م	العبارة		مستوى الفهم					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			عالٍ جداً	عالٍ	متوسط	منخفض	منعدم			
6	تمكن الاختبارات الإلكترونية المتعلمين من معرفة نتيجة الاختبار.	ت	101	105	22	3	0	4.32	0.70	1
		%	43.7	45.5	9.5	1.3	0.0			
9	تجنب استخدام جمل طويلة أكثر من اللازم في الاختبار الإلكتروني.	ت	82	118	25	2	4	4.18	0.79	2
		%	35.5	51.1	10.8	0.9	1.7			
1	أن ترتبط الأسئلة بأهداف المقرر.	ت	70	111	47	0	3	4.06	0.79	3
		%	30.3	48.1	20.3	0.0	1.3			
7	مراعاة الدقة العلمية في أسئلة الاختبار الإلكتروني.	ت	68	78	66	16	3	3.83	0.97	4
		%	29.4	33.8	28.6	6.9	1.3			
2	أن تتسم أسئلة الاختبار بالوضوح.	ت	48	105	70	5	3	3.82	0.83	5
		%	20.8	45.5	30.3	2.2	1.3			
3	أن يقيس السؤال ما وضع من أجل قياسه.	ت	47	92	86	3	3	3.77	0.83	6
		%	20.3	39.8	37.2	1.3	1.3			
12	ألا يحتوي السؤال على تلميحات تؤدي إلى الإجابة الصحيحة.	ت	31	116	74	2	8	3.69	0.84	7
		%	13.4	50.2	32.0	0.9	3.5			
8	مراعاة السلامة اللغوية في أسئلة الاختبار الإلكتروني.	ت	52	79	79	18	3	3.69	0.95	7
		%	22.5	34.2	34.2	7.8	1.3			
4	أن يتم تحديد أوزان درجات السؤال في الاختبار الإلكتروني.	ت	48	74	89	10	10	3.61	1.00	9
		%	20.8	32.0	38.5	4.3	4.3			
11	أن يحدد الوزن النسبي لتوزيع الاختبار على المواضيع والمفاهيم والمهارات.	ت	33	79	110	3	6	3.56	0.85	10
		%	14.3	34.2	47.6	1.3	2.6			
5	أن يحدد عدد محاولات الإجابة على الاختبار الإلكتروني.	ت	58	41	99	30	3	3.52	1.05	11
		%	25.1	17.7	42.9	13.0	1.3			
10	أن يتم تحديد معامل الصعوبة والسهولة لكل سؤال.	ت	45	48	114	21	3	3.48	0.95	12
		%	19.5	20.8	49.4	9.1	1.3			
	المتوسط* العام للمحور							**3.79**	**0.60**	

*** المتوسط الحسابي من 5 درجات.**

يوضح الجدول رقم (6) قيم المتوسطات الحسابية لإجابة عينة الدراسة على مستوى فهم الجوانب التربوية للاختبارات الإلكترونية لدى المعلمين في المرحلة الثانوية، وتراوحت

ما بين (4.32-3.48)؛ أي أنها تتراوح ما بين درجة «عالٍ جداً» ودرجة «عالٍ «، وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي المعتمد عليه في هذه الدراسة؛ حيث جاءت العبارة رقم (6)، التي تنص على: «تمكن الاختبارات الإلكترونية المتعلمين من معرفة نتيجة الاختبار» في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.32)، ولعل ذلك يُعزى إلى أن الاختبار الإلكتروني لديه العديد من المميزات التي يقدمها للمتعلمين؛ حيث يحصل الطالب على تغذية راجعة مباشرة بعد إتمام الاختبار، تحتوى في أغلب الأحيان على الدرجات التفصيلية والكلية، علاوة على ذلك يحصل الطالب على معلومات عن الأسئلة التي لم يتم الإجابة عليها بشكل صحيح. وهذا يقوّم لدى الطالب مكامن الضعف، ويعزز لديه مكامن القوة. وهذا قد لا يكون متاحاً في الاختبارات التقليدية.

في حين جاءت العبارة رقم (10)، ونصها: «أن يتم تحديد معامل الصعوبة والسهولة لكل سؤال» في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.48)، وعلى الرغم من أنها جاءت في المرتبة الأخيرة؛ فإنها تمثل مستوى فهم عالٍ للمعلمين. ولعل ذلك يُعزى إلى أن الاختبارات الإلكترونية تتطلب من المعلمين بعض الخبرة والممارسة وفق منهجية علمية وفهم عميق لآلية بناء الأسئلة عموماً، وقد يكون من أسباب ذلك أن تجارب المعلمين في بيئة التعليم الإلكتروني قد تكون محدودة وخبراتهم قد تحتاج إلى مزيد من التطوير. كما بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور (3.79)، والانحراف المعياري (0.60). وهذا يشير إلى مستوى فهم عالٍ لجميع الجوانب التربوية للاختبارات الإلكترونية عامةً من وجهة نظر أفراد العينة، وهذ يدل على أن المعلمين يدركون مدى أهمية فهم الجوانب التربوية للاختبارات الإلكترونية، وأنهم على دراية عالية بهذه الجوانب، وأنه من الأهمية بمكان أخذها بعين الاعتبار عند بناء وتصميم الاختبارات الإلكترونية لتحقيق الأهداف التربوية.

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة كل من فيتزبيتريك وتيمان وبيري (Fitzpatrick, Tiemann, & Perie, 2017)، الذين أشاروا إلى أن تصميم الاختبار يجب أن يكون وفق الأهداف التربوية للمرحلة التعليمية، ومراعاة خصائص المتعلمين، واختلاف سلوك الطلاب عند استخدام الأجهزة أثناء الاختبار. وتتفق كذلك مع دراسة باوند وسولر (Boud and Soler 2016) اللذين توصلا إلى أهمية تطبيق الاختبار الإلكتروني لزيادة توافقه مع الأهداف التعليمية الطويلة المدى. ومع دراسة ستيول وبينت (Stowell & Bennett, 2010) اللذين أكدا أن الاختبارات الإلكترونية تمكن الطلاب من التعلم من أخطائهم في الاختبار، وهذا قد يعزز التعلم وإتقان موضوع التعلم. ومع دراسة بيرسون ،(Pearson, 2018) ودراسة جيم,James)

(2016 اللذين ذكرا أن الطالب يحصل على تغذية راجعة فورية، ويحصل على الدرجات. ومع دراسة فرانكل وبيتر(Frankl & Bitter 2012) اللذين يؤكدان أنها تجعل رصد الدرجات أسهل وأكثر دقة وموضوعية.

3. **مستوى فهم الجوانب التقنية للاختبارات الإلكترونية**، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، كما تم تحديد الترتيب ومستوى الفهم؛ لتقدير استجابات عينة الدراسة، كما هو موضح في الجدول رقم (7).

جدول رقم (7)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة عن مستوى فهمهم للجوانب التقنية للاختبارات الإلكترونية

م	العبارة		مستوى الفهم					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			عالٍ جداً	عالٍ	متوسط	منخفض	منعدم			
9	إمكانية تصدير درجات الاختبار إلى ملف خارجي.	ت	78	80	65	4	4	3.97	0.92	1
		%	33.8	34.6	28.1	1.7	1.7			
4	عدم ازدحام نافذة الاختبار بتفاصيل غير مرتبطة بالسؤال.	ت	75	87	59	4	6	3.96	0.94	2
		%	32.5	37.7	25.5	1.7	2.6			
3	التناسب بين حجم الخط وحجم نافذة الاختبار.	ت	54	105	66	2	4	3.88	0.84	3
		%	23.4	45.5	28.6	0.9	1.7			
1	يعمل الاختبار على أنظمة التشغيل المختلفة.	ت	62	95	61	7	6	3.87	0.93	4
		%	26.8	41.1	26.4	3.0	2.6			
5	مراعاة استخدام تعدد الألوان.	ت	68	80	65	9	9	3.82	1.03	5
		%	29.4	34.6	28.1	3.9	3.9			
10	تحديد المتطلبات التقنية اللازمة لتشغيل الاختبار الإلكتروني.	ت	61	91	54	19	6	3.79	1.01	6
		%	26.4	39.4	23.4	8.2	2.6			
8	إمكانية إرسال رسالة للمتعلمين عن موعد الاختبار بمجرد نشره.	ت	31	123	63	11	3	3.73	0.80	7
		%	13.4	53.2	27.3	4.8	1.3			
2	تستخدم الوسائط المتعددة حسب الحاجة.	ت	47	93	66	19	6	3.68	0.98	8
		%	20.3	40.3	28.6	8.2	2.6			
11	تجريب الاختبار الإلكتروني على أكثر من نظام لقياس قابلية استخدامه.	ت	48	64	106	10	3	3.62	0.90	9
		%	20.8	27.7	45.9	4.3	1.3			

م	العبارة		مستوى الفهم					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			عالٍ جداً	عالٍ	متوسط	منخفض	منعدم			
6	مراعاة حجم الصور والملفات كي لا تسبب بطئاً في تحميل الموقع.	ت	45	57	123	3	3	3.60	0.86	10
		%	19.5	24.7	53.2	1.3	1.3			
7	عدم جمع أكثر من سؤال في نافذة واحدة.	ت	36	83	70	36	6	3.46	1.02	11
		%	15.6	35.9	30.3	15.6	2.6			
المتوسط* العام للمحور								**3.76**	**0.67**	

*** المتوسط الحسابي من 5 درجات.**

يوضح الجدول رقم (7) قيم المتوسطات الحسابية لإجابة عينة الدراسة على مستوى فهم الجوانب التقنية للاختبارات الإلكترونية لدى المعلمين في المرحلة الثانوية، وتراوحت ما بين (3.97-3.46)؛ أي أنها تقع في درجة «عالٍ»، وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي المعتمد عليه في هذه الدراسة؛ حيث جاءت العبارة رقم (9)، التي تنص على: «إمكانية تصدير درجات الاختبار إلى ملف خارجي» في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.97)، ولعل ذلك يُعزى إلى قدرت الاختبارات الإلكترونية على تنظيم عمل المعلم، وتوفير الوقت والجهد المرتبط ببناء وتصحيح الاختبارات من خلال تصدير درجات الاختبار إلى ملف خارجي لقياس الأداء، والحصول على الإحصاءات والبيانات اللازمة عن مفردات الاختبار ونوعية الأسئلة والإجابات، وعمل التقارير عن أداء الطلاب في المقرر.

في حين جاءت العبارة رقم (7)، ونصها: «عدم جمع أكثر من سؤال في نافذة واحدة» في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.46)، وعلى الرغم من أنها جاءت في المرتبة الأخيرة؛ فإن درجة فهم المعلمين لها عالية، وهذا يعني أن المعلمين يدركون أنه من غير المناسب جمع أكثر من سؤال في نافذة واحدة. ولعل ذلك يُعزى إلى أنه قد يتسبب في تشتيت انتباه الطلاب وعدم التركيز، كما قد تكون إجابة أحد الأسئلة على حساب إجابة السؤال الآخر.

وبلغ المتوسط الحسابي العام للمحور (3.76)، والانحراف المعياري (0.67). وهذا يشير إلى مستوى فهم عالٍ لجميع الجوانب التقنية للاختبارات الإلكترونية عامةً من وجهة نظر أفراد العينة، ويعني أن لدى المعلمين القدر الكافي من المعلومات التقنية التي تؤهلهم للتعامل مع بيئة الاختبارات الإلكترونية. وتعد هذه النتيجة إيجابية في هذه المرحلة التي تتحول فيها مؤسسات التعليم العام تجاه توظيف تطبيقات

التعليم الإلكتروني في المنظومة التعليمية، والتي تقوم على عدة مكونات، أهمها كفاءة المعلمين، ومستوى تمكنهم من المهارات المعرفية والتقنية. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة كل من دراسة فلتشر (Fletcher, 2011) الذي ذكر أن فعالية الاختبارات الإلكترونية تعتمد على استخدام التقنية المناسبة. ومع دراسة لازندك (Lazendic, 2017) الذي توصل إلى أن مراعاة اختلاف البرامج والأجهزة له دور في نمذجة الاختبار، وتأثير في منهجيته. ومع دراسة كل من ستيدل وآخرين (Steedle et al., 2016) الذين وجدوا أن تفاوت الأجهزة المستخدمة في الاختبارات الإلكترونية له أثر في اختلاف أداء الطلاب.

ومع دراسة كل من ديفيس وآخرين (Davis et al., 2013) الذين توصلوا إلى أن الطلاب يفضلون الأجهزة ذات الشاشات الكبيرة في أداء الاختبار. ومع دراسة كل من وي وديفز وكنق وسترين سيمور (Way, Davis, Keng, & Strain-Seymour, 2016) الذين ذكروا أن تنوع أجهزة الاختبار الإلكتروني قد يحدث فرقاً في عملية التقويم.

4. **مستوى فهم تصميم وبناء الاختبارات الإلكترونية**، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، كما تم تحديد الترتيب ومستوى الفهم؛ لتقدير استجابات عينة الدراسة، كما هو موضح في الجدول رقم (8).

جدول رقم (8)

لتكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً

لإجابات عينة الدراسة عن مستوى فهمهم لتصميم وبناء الاختبارات الإلكترونية

م	العبارة		مستوى الفهم					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			عالٍ جداً	عالٍ	متوسط	منخفض	منعدم			
3	مراعاة السهولة في الاستخدام.	ت	65	99	62	5	0	3.97	0.80	1
		%	28.1	42.9	26.8	2.2	0.0			
2	البعد عن المشتتات عند تصميم الاختبار الإلكتروني.	ت	65	94	69	3	0	3.96	0.80	2
		%	28.1	40.7	29.9	1.3	0.0			
4	توحيد خلفيات صفحات الاختبار الإلكتروني.	ت	73	88	55	7	8	3.91	0.99	3
		%	31.6	38.1	23.8	3.0	3.5			

11	اتباع أسلوب موحد في كتابة العناوين الرئيسة والفرعية للا ختبا ر .	ت	76	81	58	7	9	3.90	1.02	4
		%	32.9	35.1	25.1	3.0	3.9			
6	مراعاة خصوصية المتعلمين في ا لا ختبا ر ا ت ا لإلكتر و نية .	ت	55	105	61	3	7	3.86	0.90	5
		%	23.8	45.5	26.4	1.3	3.0			
1	تصميم واجهة الاختبار بطريقة بسيطة .	ت	79	56	61	29	6	3.75	1.13	6
		%	34.2	24.2	26.4	12.6	2.6			
7	عدم ازدحام الاختبار بالصور و الر سو مات .	ت	61	70	72	25	3	3.70	1.02	7
		%	26.4	30.3	31.2	10.8	1.3			
9	عدم استخدام الألوان والخطوط المز خر فة .	ت	63	67	61	27	13	3.61	1.17	8
		%	27.3	29.0	26.4	11.7	5.6			
8	مراعاة عنصر الوقت عند بناء ا لا ختبا ر ا ت ا لإلكتر و نية .	ت	61	65	61	37	7	3.59	1.13	9
		%	26.4	28.1	26.4	16.0	3.0			
10	مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين عند تصميم الاختبار ا لإلكتر و ني .	ت	63	46	82	27	13	3.52	1.17	10
		%	27.3	19.9	35.5	11.7	5.6			
12	تقيس الاختبارات ا لإ لكتر و نية قدرات المتعلمين ا لحقيقية .	ت	35	38	96	54	8	3.16	1.06	11
		%	15.2	16.5	41.6	23.4	3.5			
5	لا تتطلب ا لا ختبا ر ا ت ا لإ لكتر و نية تدريب المتعلمين على استخدامها.	ت	29	17	80	71	34	2.72	1.18	12
		%	12.6	7.4	34.6	30.7	14.7			
	المتوسط* العام للمحور							**3.64**	**0.68**	

*** المتوسط الحسابي من 5 درجات.**

يوضح الجدول رقم (8) قيم المتوسطات الحسابية لإجابة عينة الدراسة على مستوى فهم تصميم وبناء الاختبارات الإلكترونية لدى المعلمين في المرحلة الثانوية، وتراوحت ما بين (3.97-

2.72)؛ أي أنها تتراوح ما بين درجة «عالٍ« ودرجة «متوسط»، وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي المعتمد عليه في هذه الدراسة؛ حيث جاءت العبارة رقم (3)، التي تنص على: «مراعاة السهولة في الاستخدام» في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.97)، ولعل ذلك يُعزى إلى أن نجاح بيئة التعليم الإلكتروني يعتمد على نوعية التصميم، وأن التصميم الجيد ينطلق من البساطة في بناء الاختبارات، وسهولة استخدامها من الجميع (المعلمين والمتعلمين)، وعدم الافتراض بأن المستخدمين لديهم مهارات عالية، وإنما يكون التصميم على حسب الأقل مستوىً؛ حتى يستطيع الجميع التعامل مع هذا النوع من الاختبارات، كما أن مراعاة السهولة في الاستخدام يخفف العبء على المعلمين، ويؤكد مشاركة الطلاب دون مواجهة أي عوائق.

في حين جاءت العبارة رقم (5)، ونصها: « لا تتطلب الاختبارات الإلكترونية تدريب المتعلمين على استخدامها» في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (2.72)، ورغم أنها في المرتبة الأخيرة؛ فإنها عبارة عكسية، وهو ما يعني أن هناك حاجة لتدريب الطلاب على استخدام الاختبارات الإلكترونية. ولعل ذلك يُعزى إلى أنه لا يزال هناك تخوف من قبل المعلمين من عدم قدرة الطلاب المهارية والمعرفية على استخدام التقويم الإلكتروني، وأن تقويم الطلبة يتطلب أنواعاً متعددة من المهارات لدى المتعلمين. وذلك يرجع إلى عدة أسباب، من أهمها أن الاختبارات الإلكترونية قد تكون جديدة نسبيّاً في الميدان التربوي، وأن برامج التأهيل التقنية في المدارس أقل من المستوى الذي يرفع جاهزية الطلاب للتعامل مع الاختبارات الإلكترونية.

وبلغ المتوسط الحسابي العام للمحور (3.64)، والانحراف المعياري (0.68). وهذا يشير إلى مستوى فهم عالٍ لجميع جوانب تصميم وبناء الاختبارات الإلكترونية عامةً من وجهة نظر أفراد العينة، وهذا يعني أن المعلمين محيطون بجوانب التصميم اللازمة لبناء الاختبارات الإلكترونية، ويرون أهميتها في نجاح الاختبار وتحقيق الأهداف التربوية المنشودة. وتعد هذه النتيجة مكملة للجوانب الأخرى السابقة التي يمثل كل منها لبنة أساسية في إخراج الاختبارات الإلكترونية بجودة عالية تحقق التقويم المنشود. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة كل من واي وآخرين (Way et al., 2016) الذين يؤكدون على أهمية التصميم في طريقة عرض الأسئلة، والحجم، والأسلوب، والشكل بالإضافة إلى موضع المكونات الوظيفية الرئيسة لواجهة المستخدم، وكيفية تفاعل الطلاب معها. ومع دراسة كل من داوسون وجيمس(Dawson 2016; James 2016)اللذين ذكرا أن تصميم الاختبارات الإلكترونية يمكن أن يحتوي

على مقاطع فيديو أو ملف صوتي. ومع دراسة كل من سكمك وآخرين وجاروزك وآخرين Schmeck) Jarodzka et al., 2015) et al., 2015; & الذين يؤكدون على أنه يجب أن يراعى في تصميم الاختبارات الإلكترونية تقليل العبء المعرفي والإدراكي على الطالب. ومع دراسة كرامب وآخرين (Cramp et al., 2019) الذين توصلوا إلى أن غياب التصميم العلمي للاختبارات الإلكترونية قد يكون له تأثير سلبي على أداء الطلاب.

وأخيراً، فإن ترتيب مستوى فهم المعلمين للاختبارات الإلكترونية في المرحلة الثانوية بمدينة بريدة جاء كالتالي: مستوى الفهم العام للاختبارات الإلكترونية، مستوى فهم الجوانب التربوية للاختبارات الإلكترونية، مستوى فهم الجوانب التقنية للاختبارات الإلكترونية، مستوى فهم تصميم وبناء الاختبارات الإلكترونية، كما هو موضح في الجدول رقم (9).

جدول رقم (9)
المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لمستوى
فهم المعلمين للاختبارات الإلكترونية في المرحلة الثانوية

المحاور	المتوسط* الحسابي	الانحراف المعياري		مستوى الفهم
مستوى الفهم العام للاختبارات الإلكترونية	3.80	0.63	1	عالٍ
مستوى فهم الجوانب التربوية للاختبارات الإلكترونية	3.79	0.60	2	عالٍ
مستوى فهم الجوانب التقنية للاختبارات الإلكترونية	3.76	0.67	3	عالٍ
مستوى فهم تصميم وبناء الاختبارات الإلكترونية	3.64	0.68	4	عالٍ
الدرجة الكلية لمستوى فهم الاختبارات الإلكترونية	**3.75**	**0.60**		**عالٍ**

*** المتوسط من 5 درجات.**

يوضح الجدول رقم (9) قيم المتوسطات الحسابية العامة لإجابة عينة الدراسة عن فهم المعلمين للاختبارات الإلكترونية في المرحلة الثانوية، وتراوحت ما بين (3.80-3.64)؛ أي أنها تقع في درجة «عالٍ»، وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي المعتمد عليه في هذه الدراسة؛ فقد جاء مستوى الفهم العام للاختبارات الإلكترونية في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.80)، وانحراف معياري (0.63). وحل في المرتبة الثانية مستوى فهم الجوانب التربوية للاختبارات الإلكترونية بمتوسط حسابي (3.79)، وانحراف معياري (0.60). وفي المرتبة الثالثة مستوى فهم الجوانب التقنية للاختبارات الإلكترونية بمتوسط حسابي (3.76)، وانحراف معياري (0.67). وفي المرتبة الرابعة مستوى فهم تصميم وبناء الاختبارات الإلكترونية بمتوسط حسابي (3.64)، وانحراف معياري (0.68). كما بلغ المتوسط الحسابي العام للمحاور (3.75)، والانحراف المعياري (0.60). وهذا يشير إلى درجة فهم عالٍ على جميع المحاور من وجهة نظر أفراد العينة، وهذه النتيجة تدل على أن لدى المعلمين في المرحلة الثانوية مستوى عالياً من الفهم للاختبارات الإلكترونية.

ثانيا- نتائج السؤال الثاني: ما درجة تطبيق المعلمين للاختبارات الإلكترونية في المرحلة الثانوية بمدينة بريدة؟ وللإجابة عن هذا السؤال، تمّ مقابلة اثني عشر معلماً ممن أجابوا على السؤال الأول، وطرح (22) سؤالا عن درجة تطبيقهم للاختبارات الإلكترونية، وتم عرض البيانات التي حُصِرت عبر (أداة المقابلة)، بالإضافة إلى تحليلها، وتفسيرها؛ لمعرفة درجة تطبيق المعلمين للاختبارات الإلكترونية في المرحلة الثانوية، كما هو موضح في الجدول رقم (10).

جدول رقم (10)

التكرارات والنسب المئوية لعينة الدراسة حول درجة تطبيق المعلمين للاختبارات الإلكترونية

الترتيب	الأسئلة	التكرار والنسبة	درجة التطبيق	
			نعم	لا
1	هل تشعر بأهمية الاختبارات الإلكترونية؟	ت	12	-
		%	100	0
2	هل استمرار تنمية المعلمين مهم لتطبيق الاختبارات الإلكترونية؟	ت	12	0
		%	100	0
3	هل هناك فئة من المتعلمين كانت أكثر استفادة من الاختبارات الإلكترونية؟ ولماذا؟	ت	11	1
		%	92	8

الترتيب	الأسئلة	التكرار والنسبة	درجة التطبيق	
			نعم	لا
4	هل تتوقع أن يكون أداء الطلاب في الاختبارات الإلكترونية أفضل منه في الاختبارات العادية؟	ت	8	4
		%	67	33
5	هل قمت بإعداد الاختبارات الإلكترونية بنفسك؟	ت	8	4
		%	67	33
6	هل ترى جاهزية الطلاب لتنفيذ الاختبارات الإلكترونية؟ ولماذا؟ وضح. أعط أمثلة؟	ت	8	4
		%	67	33
7	هل يتطلب تطبيق الاختبارات الإلكترونية مهارات معينة من المتعلمين؟	ت	7	5
		%	58	42
8	هل تؤثر مهارات المتعلمين في تطبيق الاختبارات الإلكترونية على أدائهم؟	ت	7	5
		%	58	42
9	هل يتطلب تنفيذ الاختبارات الإلكترونية مهارات معينة من المعلمين؟	ت	7	5
		%	58	42
10	هل واجهت صعوبة في بناء وتطبيق الاختبارات الإلكترونية؟ حددها؟	ت	7	5
		%	58	42
11	هل إعداد الاختبارات الإلكترونية أسهل من إعداد الاختبارات العادية؟ ولماذا؟	ت	6	6
		%	50	50
12	هل توفر المدرسة التقنية اللازمة لتنفيذ الاختبارات الإلكترونية؟	ت	6	6
		%	50	50
13	هل استخدمت بنك الأسئلة الإلكتروني؟	ت	5	7
		%	42	58
14	هل يحصل المعلمون على الدعم اللازم لتنفيذ الاختبارات الإلكترونية؟	ت	1	11
		%	8	92

يوضح الجدول رقم (10) نتائج تحليل بيانات المقابلات النوعية التي أجراها الباحث لإجابة عينة الدراسة عن درجة تطبيق المعلمين للاختبارات الإلكترونية في المرحلة الثانوية.

وفي بداية المقابلة تم سؤال المشاركين عن: ماذا تعرف عن الاختبارات الإلكترونية؟ وكانت الإجابات توضح أن هناك مستوىً معرفيّاً وفهماً عالياً لدى المشاركين عن الاختبارات الإلكترونية،

وأن هناك اتفاقاً كبيراً بين ما ذكرة المشاركون في تعريفهم للاختبارات الإلكترونية؛ حيث يرون أنها اختبارات تُجرى عن طريق الحاسب والأجهزة الإلكترونية الحديثة كالجوال و(الآيباد) بهدف تقييم أداء المتعلمين بشكل مباشر أو عن بعد، وتقيس مدى فهم ومعرفة وإحاطة الطالب بالمادة العلمية المقدمة له خلال الفصل الدراسي. ويضيف (إبراهيم) «باختصار هي وسيلة حديثة تغني عن الاختبار الورقي».

وقد اتفق المشاركون في إجابتهم على هذا السؤال: هل تشعر بأهمية الاختبارات الإلكترونية؟ بنسبة 100٪، وأقروا بأهمية الاختبارات الإلكترونية؛ حيث ذكر المشاركون أنها عملية أكثر، وأن التطور التقني السريع يحتم علينا استخدام وسائل أخرى في التقييم، ومنها الاختبار الإلكتروني الذي يسهم في تقديم الاختبار وفق ظروف معينة، والاستفادة منه في الظروف الخاصة والاستثنائية، كما حصل في جائحة كورونا. فالاختبارات الإلكترونية فتحت مجالاً جديداً للتقويم في المدارس، وأن بعض الأبواب والمواضيع تحتاج مثل هذا النوع من الأسئلة؛ وذلك لإمكانية تطبيق هذا النوع من الاختبارات على هذه المواضيع. ويرى (عبدالعزيز) «أن الاختبارات الإلكترونية مهمة، ولكن المعلمين يحتاجون بعض الوقت لتطبيقها بشكل مقبول، وفي الواقع أن ثقافة المجتمع – حتى الآن – لم تصل إلى الشكل المأمول تجاه الاختبارات الإلكترونية».

وبسؤال المشاركين: هل تتوقع أن أداء الطلاب في الاختبارات الإلكترونية يكون أفضل منه في الاختبارات العادية؟ أجاب حوالي 67٪ منهم بالموافقة. ويبرر المشاركون موافقتهم بأن الاختبارات الإلكترونية أكثر مرونة وملاءمة للمقررات الدراسية، ويمكن التحكم في ظروف الاختبار المصاحبة؛ فهي تسهل على المتعلم الحل، وتحفز الطالب على الأداء. ومن ثم فهي أفضل للطلاب في قياس المهارات، ومعرفة نقاط الضعف والقوة، واستخدام الوسائط المتعددة، فالطالب لديه مساحة كبيرة من الحرية في اختيار الزمن والكيفية أثناء أداء الاختبار. كما أنها مناسبة للطلاب الذين لديهم رُهاب من الاختبارات. في حين يرى حوالي 33 ٪ من المشاركين خلاف ذلك، وأن الاختبارات الإلكترونية لا تمثل الحقيقة، فمستوى الثقة بها قليل، فمن الممكن أن يحصل الطالب على المساعدة من أي شخص، كما أن الطلاب يحتاجون إلى مهارات أكثر.

وقد أجاب المشاركون على سؤالهم عن: ما دور المعلم في الاختبارات الإلكترونية؟ بأنهم يرون أن للمعلم أدواراً مختلفة، أهمها إعداد الأسئلة، ومتابعة دقة الأسئلة ووضوحها، ومقارنة النتائج، وتدريب الطلاب عليها، والإشراف على تنفيذها. وأن الدور الأكبر يقع على عاتق المعلم؛ وذلك بتحليل المادة العلمية، ومن ثم تكوين بنك

أسئلة ضخم، بحيث تقيس هذه الأسئلة المراد قياسه بدقة، ومن ثم الاختيار بين هذه الأسئلة؛ ليتسم الاختبار بالموضوعية والثبات والصدق. كما تتطلب الاختبارات الإلكترونية من المعلم مراعاة جميع مستويات الطلاب، بحيث يراعي الطالب الضعيف، والطالب الممتاز أيضاً، فلابد من مراعاة هذين الطرفين لكي يضبط الاختبار وفق المقاييس. في حين يقول (فهد) «لا يوجد دور للمعلم في الاختبارات الإلكترونية؛ حيث إنها مجهزة مسبقاً».

وقد أجاب المشاركون على سؤال: هل إعداد الاختبارات الإلكترونية أسهل من إعداد الاختبارات العادية؟ ولماذا؟ حيث ذكر 50٪ من المشاركين أنها أسهل، وعلل ذلك بأن كل شيء يتم بشكل إلكتروني خصوصاً إذا كان المعلم ملماً بالمهارات التقنية، وأنه يمكن حفظها وإعادة استخدامها كبنوك الأسئلة على الإنترنت والمواقع المتخصصة كموقع عين وغيره، كما يمكن الاستفادة من الرسومات الثلاثية الأبعاد، وكذلك استخدام الخطوط الملونة. وفي المقابل نجد أن 50٪ من المشاركين يرون خلاف ذلك؛ فيقولون الحقيقة إعداد الاختبارات الإلكترونية أكثر صعوبة؛ حيث تتطلب الكثير من الجهد والإلمام بالبرامج والتطبيقات التي تصمم الاختبارات الإلكترونية، والحاجة إلى توفير بنك أسئلة (عدد كبير من الأسئلة)، وكذلك ضرورة أن تكون الصياغة دقيقة جداً وواضحة، كما أننا نحتاج أن ندمج بعض التجارب أو الوسائط الصوتية أو المرئية لقياس أهداف معرفية أو مهارية أعلى، ومن ثم لابد من الإلمام حاسوبياً ببعض البرامج والتطبيقات المساعدة.

وأجاب المشاركون على سؤال: هل استخدمت بنك الأسئلة الإلكتروني؟ بأن 42 ٪ تقريباً استخدموا بنك الأسئلة الإلكتروني، بينما حوالي 58 ٪ من المشاركين لم يستخدموه. وقد قال (عمر): لا، وربما أستخدمه قريباً. أما (عبدالله) فيقول: نعم، ولكن على نطاق ضيق. ويذكر (عبدالرحمن) أنه لم يسبق له الاستخدام. وكذلك (سلطان) يقول: أعرف بنك الأسئلة، ولكن لم أستخدمه. ويضيف (عبدالعزيز) قوله: لم يسبق لي تجربته. وكذلك (محمد) يقول: أعرف الشيء القيل عنه، ولم أستخدمه أبداً. ويضيف (أحمد): لا لم يسبق لي، والسبب عدم إلمامي بطريقة تنفيذه. ويقول (سليمان): نعم قمت باستخدام موقع عين (بوابة التعليم الوطنية)، ويوجد فيها قوالب جاهزة، ولا تحتاج إلى إعداد مسبق، وكذلك توجد أسئلة متنوعة. ويقول (وليد): نعم، ويمكن للمعلم استخدام ما يناسب طلابه. وأجاب (خالد): نعم في علوم المرحلة المتوسطة، وهو يحتاج لجهد كبير، وقد يتعاون مجموعة من المعلمين في إعداد الأسئلة لكل مرحلة دراسية، ومن ثم يتشاركون - أيضاً - في تصويبها

وتحكيمها وإقرارها. أما (إبراهيم) فيذكر أنه لم يسبق له استخدامه لضيق الوقت. وأخيراً يرى (فهد) أنه لم يستخدمه على الرغم من قراءته عنه. وبسؤال المشاركين: كيف تطبق الاختبارات الإلكترونية؟ أجابوا أن الاختبارات الإلكترونية يمكن تطبيقها عن طريق التطبيقات المتوافرة وفق نموذج إلكتروني في الوقت المحدد، والمتفق عليه مسبقًا بحسب ما يراه معلم المادة، إما في معامل الحاسب الآلي في المدرسة، أو عن طريق بوابة المستقبل، أو بإرساله إلى إيميل الطالب. في حين يرى (أحمد) و (عبدالعزيز): «أن ذلك يتم عبر تطبيقات قوقل بإرسال رابط للطلاب، وتحديد وقت زمني للاختبار».

وقد سئل المشاركون: متى تطبق الاختبارات الإلكترونية؟ فأجابوا بأن الاختبارات الإلكترونية تطبق في جميع الاختبارات الفصلية، وأعمال السنة، والاختبارات القصيرة، وفي نهاية كل وحدة من الدرس، ويمكن تطبيقها بداية العام لكشف مستوى الطالب العلمي، أو في اختبارات الفترة، أو في اختبارات نهاية العام. ويرى بعض المشاركين، أنها تطبق فقط حينما يكون عدد الطلاب في القاعة كبيراً، وفي ظل الظروف التي لا تسمح للطلاب بالحضور؛ أي أنها تستخدم عند الضرورة. ويعتقد (وليد): «أنها تطبيق في الأزمات فقط».

وسئل المشاركون: هل يتطلب تطبيق الاختبارات الإلكترونية مهارات معينة من المتعلمين؟ وهل يؤثر ذلك على أداء الطلاب؟ فأجاب حوالي 58٪ منهم بنعم؛ حيث يرون أن تطبيق الاختبارات الإلكترونية يتطلب مهارات تقنية، وقدرة على تجهيز الأدوات وإعداد الاختبار، وأن عدم كفايتها تؤثر على الأداء، وأنه من الأهمية تدريب الطلاب، وإعطاؤهم اختبارات تجريبية متعددة قبل تنفيذها. بينما يرى تقريبا 42٪ من المشاركين خلاف ذلك، وأن الاختبارات الإلكترونية لا تتطلب مهارات؛ نظراً لسهولة استخدام البرامج التي تُعنى بالاختبارات الإلكترونية، وأن الجيل الحالي من المتعلمين على أتم الجاهزية لتنفيذ الاختبارات الإلكترونية، وليس هناك أي تأثير في أداء الطالب طالما كانت التعليمات واضحة وسهلة. ويرى (سليمان): «أنه يؤثر سلباً على الطالب غير المهتم والضعيف، ويؤثر إيجابا على الطالب الجيد والحريص».

وقد سئل المشاركون: هل تتطلب تنفيذ الاختبارات الإلكترونية مهارات معينة من المعلمين؟ فأجاب 58٪ منهم بنعم؛ حيث يرون أن تنفيذ الاختبارات الإلكترونية يتطلب مهارات معينة من المعلمين؛ كمهارة التصميم، والتصحيح الإلكتروني، والإلمام التام بطريقة التنفيذ والمتابعة والمراقبة عن بعد، وتقديم الوسائط والرسومات والرموز الرياضية والخرائط المعرفية. كما يحتاج إلى مهارات تقنية ومعرفية في كيفية ترتيب الاختبار،

ورسم واجهة الاختبار، وكيفية اختيار نوع السؤال، ونوع الإجابات، وتوزيع الدرجات، والتصحيح التلقائي. في المقابل يرى ٪42 من المشاركين أن تنفيذ الاختبارات الإلكترونية لا يتطلب مهارات خاصة من المعلمين؛ لأنه سيستخدم نماذج جاهزة، فقط يحتاج المعلم الإلمام بالمبادئ الأساسية للحاسب الآلي، وأن الجميع – أو الأغلب – ليس لديه مشكلة أو صعوبة في ذلك. ويضيف (سليمان): «أن إصدار دليل المستخدم للمعلمين كافٍ».

كما سئل المشاركون: هل ترى جاهزية الطلاب لتنفيذ الاختبارات الإلكترونية؟ ولماذا؟ وضح. أعط أمثلة؟ فأجاب ٪67 منهم بنعم؛ حيث يرون جاهزية الطلاب لتنفيذ الاختبارات الإلكترونية، وأن الطلاب قد تعودوا على ذلك في الاختبارات المحوسبة في القدرات والتحصيلي والموهبة والإستبانات الإلكترونية. وأن أداء الاختبار الإلكتروني من قبل الطالب لا يتطلب مهارات كثيرة أو صعبة (فتح بريده الإلكتروني، الدخول لموقع أو تطبيق، حفظ الإجابة، تحميل الملف، الإرسال). ومن الأمثلة أن معظم مدارس التعليم العام مفعلة لبوابة المستقبل، وقد أجرى الطلاب العديد من الاختبارات على البوابة في مختلف المواد. بينما يرى ٪33 من المشاركين عدم جاهزية الطلاب لتنفيذ الاختبارات الإلكترونية، وقد تؤثر على تحصيلهم، وأن الطلاب لا يزالون يحتاجون إلى تدريب، فهناك صعوبات، خاصة في كتابة الرموز والمعادلات الرياضية. ويضيف (عمر): «بأنه لا توجد أجهزة متاحة تستوعب جميع الطلاب في المدرسة».

وقد اتفق المشاركون بنسبة ٪100 في إجابتهم على السؤال: هل استمرار تنمية المعلمين مهم لتطبيق الاختبارات الإلكترونية؟ حيث يؤكدون أن المعلم محور مهم في عملية الاختبارات الإلكترونية؛ لذا من المهم استمرار تطوير قدراته وخبراته في كل الجوانب المهارية والمعرفية. فالمعلم بحاجة للتدريب عبر الدورات وورش العمل المكثفة على استخدام البرمجيات الخاصة في إنشاء اختبار إلكتروني والتصحيح الإلكتروني. ولابد من وضع دورات مهارية للمعلمين بحيث تمارس أنواع أخرى غير الموجودة في بوابة المستقبل، لأن قوالب الاختبارات فيها جاهزة، ولا تحتاج إلى جهد. كما يضيف المشاركون أن الحاجة الأكبر هي تحفيز ودعم وإلزام المعلمين بمثل هذه الاختبارات لأهميتها لهم أولاً، ثم لطلابهم، وأن التوقف عند التنمية غير مجدٍ، ويجب أن نتجاوزها لما بعدها.

وقد أجاب المشاركون على سؤال: هل هناك فئة من المتعلمين كانت أكثر استفادة من الاختبارات الإلكترونية؟ ولماذا؟ بنسبة ٪92 من المشاركين بنعم؛ حيث يرون أن فئة من المتعلمين كانت أكثر استفادة من الاختبارات الإلكترونية، فبعض

الطلاب في المدارس الخاصة استفادتهم أكبر لأن البيئة مختلفة ومناسبة لتطبيق الاختبارات الإلكترونية، كما استفاد – كذلك – الطلاب الذين أخذوا دورات في المجال، والطلاب الذين لديهم رُهاب من الاختبارات العادية (الورقية)، بينما يقل الرُهاب لديهم في الاختبارات الإلكترونية. كذلك استفاد أصحاب التخصصات النظرية؛ لأنها لا تحتاج إلى صيغ ورموز خاصة. وقال (محمد): نعم بكل تأكيد، بعض الطلاب لديهم رُهاب من الاختبارات العادية (الورقية)، بينما في الاختبارات الإلكترونية يقل الرُهاب لديهم. وفي المقابل يرى نسبة 8 ٪ من المشاركين بأن الجميع مستفيد؛ لسهولة ومرونة أداء الاختبار الإلكتروني، ومع تكرار التطبيق والجدية في تجويده وإتقانه سيستفيد الطلاب كثيراً. ويضيف (محمد): «في الوقت الحالي لا أظن، والسبب أن أكثر الطلاب يفضلون الاختبار التقليدي الورقي التحريري أو الشفوي، بسبب الرغبة في وجود شواهد للمتابعة، خصوصاً للطلبة الضعاف».

وقد أجاب المشاركون على سؤال: هل يحصل المتعلمون على الدعم اللازم لتنفيذ الاختبارات الإلكترونية؟ بنعم بنسبة 8٪؛ حيث يذكرون أن الدعم موجود ولكنه محدود، وأنه يختلف من مدرسة إلى مدرسة بحسب توجه المدرسة وقائدها، وأن الطلاب في المرحلة الثانوية لديهم الشيء الكثير من القدرات الإلكترونية. بينما يرى 92٪ من المشاركين أن المتعلمين لم يحصلوا على الدعم اللازم لتنفيذ الاختبارات الإلكترونية، وأنه لا يوجد دعم لهذا المجال بسبب عدم وجود برامج واضحة للمدرسة، وعدم وجود خطة شاملة لتنفيذها من قبل المعلم، وعدم ثقة بعض المعلمين بها. ويرى (أحمد) «أنه يجب إدراجها بشكل تدريجي حتى تكتسب الدعم والقبول». وقد سئل المشاركون: هل توفر المدرسة التقنية اللازمة لتنفيذ الاختبارات الإلكترونية؟ فأجاب 50 ٪ منهم بنعم؛ حيث يرون أن المدرسة توفر التقنية اللازمة لتنفيذ الاختبارات الإلكترونية، وأن غالبية المدارس يتوافر بها معامل للحاسب الآلي بعدد يناسب، ويكفي لكل فصل دراسي لإقامة الاختبار، ولكن بشكل محدود جداً. بينما يرى 50 ٪ من المشاركين أنه لا يزال هناك قصور في هذا الجانب، وأن المدرسة لا توفر التقنية اللازمة لتنفيذ البرامج. وأنه لا يوجد الحد الأدنى من المستلزمات الرئيسة؛ حيث لا تتوفر المعامل المهيئة، ولا البرامج الجاهزة، ولا التدريب الكافي، ولا الأجهزة المطلوب.

وقد أجاب المشاركون على السؤال: كم عدد المرات التي طبقت فيها الاختبارات الإلكترونية؟ حيث يقول (عمر): مرة واحدة. ويذكر (عبدالله) مرتين. ويضيف (عبدالرحمن): قليل جداً. ويؤكد (سلطان) أنه لم يطبقها. ويقول (عبدالعزيز): تقريباً ثلاث مرات. ويجيب (محمد): مرة واحدة.

ويذكر (أحمد): كثيراً جداً، قد تتجاوز ٥٠ مرة، ولكن يتم تطبيقها على نهاية الوحدات، وليس في اختبارات الفترة للرغبة في وجود شواهد محسوسة. ويؤكد (سليمان) بقوله: مرتين. ويضيف (وليد): في كل عام دراسي نطبق الاختبارات الإلكترونية، ولله الحمد. ويقول (خالد): مرة واحدة فقط. وذكر (إبراهيم): مرتين، وكانت تجربة جيدة. ويقول (فهد): قليل.

وأجاب المشاركون على سؤال: ما المقررات التي استخدمت فيها الاختبارات الإلكترونية؟ حيث يقول (عمر): الرياضيات. ويذكر (عبدالله): رياضيات. ويضيف (عبدالرحمن): الفيزياء. ويؤكد (سلطان): أنها الكيمياء. ويقول (عبدالعزيز): الرياضيات. ويجيب (محمد): مادة الحديث، والتفسير، والفقه، أما التوحيد فيصعب عمل اختبار إلكتروني إلا أن يكون مقاليّاً فقط بسبب حساسية العبارات في التوحيد ودقتها. ويذكر (أحمد): العلوم. ويؤكد (سليمان): فيزياء المرحلة الثانوية. ويضيف (وليد): رياضيات. ويقول (خالد): اللغة العربية. وذكر (إبراهيم): العلوم. ويقول (فهد): الرياضيات.

وقد سئل المشاركون: ما العوامل التي أثرت عليك عند تطبيق الاختبارات الإلكترونية؟ فأجابوا أن هناك عدداً من العوامل، مثل: عدم وجود أجهزة حاسب في المدرسة، قلة البرامج المناسبة، عدم القدرة على إدراج الوسائط، متابعة الطلاب، جودة اتصال، عدم وجود أجهزة، عدم معرفة الطلاب بالتطبيق، وجود طلاب لا يملكون أجهزة في بيوتهم أو لا يمكون جوالات ذكية. أيضا يرون أن من أهم العوامل التي لها أثر هو أن تكون الفترة الزمنية المحددة لكل سؤال محسوبة بدقة عالية جداً؛ لكي يكون زمن الاختبار الكلي مناسباً لعدد الأسئلة، بحيث لا يكون هناك مجال إلا لأداء الاختبار فقط. ويؤكد (سليمان): «في البداية لم تكن الطريقة واضحة بحكم أن الموضوع جديد، وبعد الممارسة أصبح أمراً مألوفاً».

وقد أجاب المشاركون على سؤال: ما أنواع الاختبارات الإلكترونية التي طبقتها؟ ووُجِدَ شبه توافق عل نوع الاختبار المطبق، فالغالبية العظمى، تقريبا حوالي 86 ٪، استخدموا الاختبارات الموضوعية (اختيار متعدد، الصح والخطأ، وصل، فراغات). والقليل استخدم اختبارات مقالية. وذكر (إبراهيم): «أنه استخدم الاختبارات المقالية والموضوعية».

وقد سئل المشاركون: هل قمت بإعداد الاختبارات الإلكترونية بنفسك؟ فأجاب بنعم نسبة 67 ٪ منهم، بينما نسبة ٪33 من المشاركين لم يعدوا الاختبارات الإلكترونية بأنفسهم، وإنما طبقوا نماذج جاهزة، أو استعانوا بخبير في ذلك؛ حيث يقول (عبدالعزيز): «لم أصمم الاختبار لعدم معرفتي».

وبسؤال المشاركين: هل واجهت صعوبة في بناء وتطبيق الاختبارات الإلكترونية؟ حدد؟ كان الجواب (نعم) بنسبة 58 ٪؛ حيث يرى المشاركون أن أهم الصعوبات التي واجهتهم هي: استخدام الرموز في الرياضيات، ضبط الوقت، عدم توفر برامج جاهزة، عدم وجود خلفية سابقة لدى الطلاب، الحاجة إلى تحليل المادة العلمية بدقة، الصياغة الدقيقة جداً للسؤال، تحديد الزمن المناسب لكل فقرة، الأسئلة التي تقيس مهارات عليا (مثل التحليل والتطبيق والتقويم) تحتاج لجهد وبحث أكثر، وكذلك إجراء اختبار إلكتروني للطلاب وهم في بيوتهم حيث يحتاج إلى: تحديد الوقت، وحضور الطلاب في نفس اللحظة (متزامن). في المقابل يرى حوالي ٪42 من المشاركين أنهم لم يواجهوا صعوبة في بناء وتطبيق الاختبارات الإلكترونية.

وقد أجاب المشاركون على السؤال: هل هناك أي شيء تريد إضافته؟ حيث يرى المشاركون أهمية تدريب كل من المعلم والطالب على الاختبارات الإلكترونية. ويؤكدون على أن تحوي موضوعات الحاسب الآلي موضوعاً خاصاً عن الاختبارات الإلكترونية (مفهومها، وأهميتها)، وأن تكون أدوات تقييم مادة الحاسب إلكترونية فقط؛ حيث يكون الشرح والواجبات والاختبارات جميعها إلكترونيّاً، حتى يخرج لنا جيل قادر على فهم واستيعاب مفهوم الاختبارات الإلكترونية.

ويؤكد (إبراهيم) بأن الاختبارات الإلكترونية هي المشروع أو الفكرة الأهم لتجويد التعليم، بشرط أن تكون هذه الاختبارات محكمة ومتقنة، ويتم تطبيقها باستمرار على المتعلمين ليعتادوها ويألفوها، ومن ثم يجدون فائدتها في قياس وتثبيت المادة العلمية التي تحصلوا عليها خلال العام الدراسي.

ويتضح مما سبق أن درجة تطبيق المعلمين للاختبارات الإلكترونية في المرحلة الثانوية جيدة؛ إذ بلغت نسبة التطبيق للمشاركين حوالي ٪63. وقد يُعزى ذلك إلى أن هناك درجة فهم ووعي عالٍ لدى المعلمين، وأن هناك حاجة ملحة للتقويم الإلكتروني في مؤسسات التعليم العام، وأنها ستساعد المعلم في تحقيق الأهداف التربوية من خلال توظيف التطبيقات التقنية. كما أن الطلاب في هذه المرحلة الزمنية، ومع توافر الأجهزة والتطبيقات التقنية بين أيديهم، أصبحوا أكثر جاهزية للتعامل مع البيئة الإلكترونية. وعلى الرغم من صعوبات التطبيق التي ذكرها المشاركون؛ فإنه من خلال ممارساتهم يبدو أن لديهم رغبة مؤكدة في تطوير أساليبهم التقويمية، والمضي قُدُماً في تطوير مهاراتهم الذاتية بما يحقق التطبيق الفعال للاختبارات الإلكترونية في العملية التعليمية.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة كل من اوشي وفونز (O'Shea & Fawns 2014) ودراسة (JISC,

(2018 الذين توصلوا إلى أن التطور في التقنيات الرقمية، واعتمادها في المؤسسات التعليمية؛ كانت من العوامل الرئيسة التي أسهمت في اعتماد التقويم الإلكتروني، وتطبيق المعلمين للاختبارات الإلكترونية. وتختلف مع دراسة كل من بيرقرن وآخرون ((Berggren, Fili, & Nordberg, 2015 الذين توصلوا إلى أن هناك بعض القلق من كيفية إدراك المعلمين والطلاب للاختبارات الإلكترونية، وأن هناك حماساً واضحاً لأداء الاختبارات بالطريقة التقليدية.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يوصي الباحث بما يلي:

1. دمج الاختبارات الإلكترونية في منهجية التعليم، وجعلها ضمن منظومة التقويم المدرسي.
2. التطوير المستمر للمهارات التقنية للمعلمين، والتدريب على تطبيقات التقويم الإلكتروني.
3. توفير البرامج اللازمة لتصميم وبناء الاختبارات الإلكترونية.
4. تدريب الطلاب على مهارات أداء الاختبارات الإلكترونية.
5. تهيئة البيئة التعلمية بما يتطلبه تطبيق الاختبارات الإلكترونية.
6. إجراء دراسات مماثلة عن الاختبارات الإلكترونية في مراحل ومناطق مختلفة.

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

العبدالكريم، راشد حسين. (2020). البحث النوعي في التربية. ط. 2، الرياض: مكتبة الرشد ناشرون.

عبيدات، ذوقان.، عبد الحق، كايد.، عدس، عبد الرحمن. (2020): البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه. ط. 19، الأردن: دار الفكر.

العمري، محمد.، العيادات، يوسف. (2016). تصورات أعضاء هيئة التدريس والطلبة حول الاختبارات المحوسبة في العملية التعليمية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 12 (4)، 469-478.

كريسيول، جون. (2018). منهج البحث النوعي - المداخل الخمسة. ترجمة: هالة السنوسي وإيمان أحمد وعلياء إبراهيم. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

ثانياً/ المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Allan, S. (2019). Migration and transformation: a sociometrical analysis of practitioners' experiences with online exams. *Association for Learning Technology. Research in Learning Technology*, 28, 2020.

Allen, I. E., & Seaman, J. (2016). Online report card: Tracking online education in the United States. *Babson Survey Research Group*. Retrieved from http://onlinelearningsurvey.com/reports/onlinereportcard.pdf

Altbach, P. (2015). Academic corruption: The continuing challenge. *International Higher Education*, (38). doi:10.6017/ihe.2005.38.7454

Asterhan, C. S., & Rosenberg, H. (2015). The promise, reality and dilemmas of secondary school teacher–student interactions in Facebook: The teacher perspective. *Computers & Education*, 85, 134-148. doi: 10.1016/j.

compedu.2015.02.003

Atoum, Y., Chen, L., Liu, A., Hsu, S., & Liu, X. (2017). Automated online exam proctoring. *IEEE Transactions on Multimedia*. doi:10.1109/tmm.2017.2656064

Aud, S., Wilkinson-Flicker, S., Kristapovich, P., Rathbun, A., Wang, X., and Zhang, J. (2013). *The Condition of Education* 2013 (NCES 2013-037). U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington, DC.

Bain, L. Z. (2015). How students use technology to cheat and what faculty can do about it. *Information Systems Education Journal*, 13(5), 92-99. Retrieved from http://isedj.org/2015-13/n5/ISEDJv13n5p92.pdf

Bain, L. Z. (2015). How students use technology to cheat and what faculty can do about it. *Information Systems Education Journal*, 13(5), 92-99. Retrieved from *http://isedj.org/2015-13/n5/ISEDJv13n5p92.pdf*

Berggen, B., Fili, A. & Nordberg, O. (2015). Digital examination in higher education – experiences from three different perspectives, *International Journal of Education and Development Using Information and Communication Technology*,11, 100–108.

Bloemrs, W., Oud, A., & Dam, K. V. (2016). Cheating on unproctored Internet intelligence tests: Strategies and effects. *Personnel Assessment and Decisions*, 2(1), 3. doi:10.25035/pad.2016.003

Boitswarelo, B, Reedy, A & Billany, T. (2017). Envisioning the use of online tests in assessing twenty-first century learning: a literature review, *Research & Practice in Technology Enhanced Learning*, 12(1), 1-16.

Boud, D. & Soler, R. (2016) 'Sustainable assessment revisited', *Assessment and Evaluation in Higher Education*, vol. 41, pp. 400–413. doi: 10.1080/02602938.2015.1018133

Brallier, S., & Palm, L. (2015). Proctored and unproctored test performance. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 27(2), 221-226.

Bristol, T. J. (2018). Examination test banks at risk. *Teaching and Learning in Nursing*, 13(1), 66-68. doi:10.1016/j.teln.2017.09.009

Brown, B. (2016). Online Testing, Is It Fair?. *eLearn*, (2), 1.

Burke, M., & Bristor, J. (2017). Academic integrity policies: Has your institution implemented an effective policy? *The Accounting Educators' Journal*, 26, 1-10. Retrieved from http://www.aejournal.com/ojs/index.php/aej/article/view/338

Cakir, R., Yukselturk, E., & Top, E. (2015). Pre-service and in-service teachers' perceptions about using Web 2.0 in education. *Participatory Educational Research*, 2(2), 70-83. doi:10.17275/per.15.10.2.2

Cavanaugh, K., & Jacquemin, J. (2015). A large sample comparison of grade-based student learning outcomes in online vs. face-to-face courses. *Online Learning*, 19(2). Retrieved from https://search-proquestcom. weblib.lib.umt.edu:2443/docview/1720063409?accountid=14593

Cheng, G., & Chau, J. (2016). Exploring the relationships between learning styles, online participation, learning achievement and course satisfaction: An empirical study of a blended learning course. *British Journal of Educational Technology*, 47(2), 257-278.doi:10.1111/bjet.12243

Cramp, J., Medlin, J., Lake, P., & Sharp, C. (2019). Lessons learned from implementing remotely invigilated online exams, *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 16(1), Available at: https://ro.uow.edu.au/jutlp/vol16/iss1/10

Crandall, B. (2017). *Fall* 2017 *enrollment figures show upward*, *steady growth*. Retrieved from http://www.byui.edu/newsroom/10-25-17-fall-enrollment

D'Souza, K. & Siegfeldt, D. (2017). A conceptual framework for detecting cheating in online and take-home exams, *Decision Sciences*: *Journal of Innovative Education*, 15, 370–391. doi: 10.1111/dsji.12140

Daffin, W., & Jones, A. (2018). Comparing student performance on proctored and non-proctored exams in online psychology courses. *Online Learning*, 22, 131-146. https://doi .org/10.24059/olj. v22i 1.1079

Davis, L., Kong, X., McBride, Y., & Morrison, K.M. (2017). Device comparability of tablets and computers for assessment purposes. Applied Measurement in Education, 30(1), 16-26, DOI: 10.1080/08957347.2016.1243538

Davis, L., Strain-Seymour, E., & Gay, H. (2013). Testing on tablets: Part II of a series of usability studies on the use of tablets for K-12 assessment programs. Retrieved from http://researchnetwork.pearson.com/wp- content/uploads/Testing-on-Tablets-Part-II_formatted.pdf

Dawson, P. (2016). Five ways to hack and cheat with bring-your-own-device electronic examinations, *British Journal of Educational Technology*, 47(4), 592-600.

Diez, E. (2017). A Look at the online education growth in the United States and a marketing and recruitment framework. *Imperial Journal of Interdisciplinary Research*, 3(3).

Driscoll, A., Jicha, K., Hunt, N., Tichavsky, L., & Thomp-

son, G. (2012). Can online courses deliver in-class results? A comparison of student performance and satisfaction in an online versus a face-to-face introductory sociology course. *Teaching Sociology*, 40(4), 312- 31. Retrieved from https://search.proquest.com/docview/1086346936?accountid=14593

Elliott, M., Rhoades, N., Jackson, C., & Mandernach, B. (2015). Professional development: Designing initiatives to meet the needs of online faculty. *Journal of Educators Online*, 12(1).

Ericsson, K., Hoffman, R., Kozbelt, A., & Williams, A. (2018). The Cambridge handbook of expertise and expert performance. Retrieved from https://www.google.com/books?hl=tr&lr=&id=HM5TDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR12&dq=%22expert+systems%22&ots=bbYibUuvy8&sig=cBg20ElGcwp8OqpPVJLnbC-0Tz8

Fask, A., Englander, F., & Wang, Z. (2014). Do online exams facilitate cheating? An experiment designed to separate possible cheating from the effect of the online test taking environment. *Journal of Academic Ethics*, 12(2), 101-112. doi:10.1007/s10805-014-9207-1

Fitzpatrick, J., Tiemann, G., & Perie, M. (2017). Item comparability across different electronic assessment devices. Paper presented at the winter meeting of the Technical Issues in Large Scale Assessment State Collaborative on Assessment and Student Standards, New Orleans, LA

Fletcher, G. (2011). Start your online engine testing engines. Principal Leadership. Retrieved from http://www.nassp.org/tabid/3788/default.aspx?topic=Start_Your_Online_Testing_Engines

Frankl, G & Bitter, S. (2012). Online exams: practical implications and future directions, *Proceedings of the European Conference on e-Learning*, pp. 158-164.Harmon, OR &

Frankl, G & Bitter, S. (2012). Online exams: practical implications and future directions, *Proceedings of the European Conference on e-Learning*, pp. 158-164.

Gillespie, T. (2010). The politics of 'platforms, *New Media and Society*, 12, 347–364. doi: 10.1177/1461444809342738

Gloria, A., & Oluwadara, A. (2015). Pre-service teachers' ease of use and intention to use selected e-learning technologies in designing instruction. *American Journal of Educational Research*, 3(10), 1320-1323. doi:10.12691/education-3-10-18

Green, J., Chang, W., Tanford, S., & Moll, L. (2015). Student perceptions towards using clickers and lecture software applications in hospitality lecture courses. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 15(1), 29-47. doi :10.1080/15313220.2014.999738

Griffin, D. J., Bolkan, S., & Goodboy, A. K. (2015). Academic dishonesty beyond cheating and plagiarism: Students' interpersonal deception in the college classroom. *Qualitative Research Reports in Communication*, 16(1), 9-19. doi:10.1080/17459435.2015.1086416

Harrison, R., Hutt, I., Thomas-Varcoe, C., Motteram, G., Else, K., Rawlings, B., & Gemmell, I. (2017). A cross-sectional study to describe academics' confidence, attitudes, and experience of online distance learning in higher education. *Journal of Educators Online*, 14(2), 74-82.

Hart, L., & Morgan, L. (2016). Students' perception of the effectiveness of measures used to prevent cheating in the online classroom. *Commons Conference*. 54

Henderson, M., & Phillips, M. (2015). Video-based feedback on student assessment: Scarily personal. *Australasian Journal of Educational Technology*, 31(1).

James, R. (2016). Tertiary student attitudes to invigilated, online summative examinations, *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, vol. 13, no. 1, pp. 1-13. doi: 10.1186/ s41239-016-0015-0

Jarodzka, H, Janssen, N, Kirschner, PA & Erkens, G. (2015). Avoiding split attention in computer based testing: is neglecting additional information facilitative?, *British Journal of Educational Technology*, 46(4), 803-817.

Joint Information Systems Committee (JISC) (2018) *Designing Learning and Assessment in a Digital Age*. JISC, Bristol, [online] Available at: https://www.jisc.ac.uk/guides/ designing-learning-and-assessment-in-a-digital-age

Karim, N. & Shukur, Z. (2016). Proposed features of an online examination interface design and its optimal values, *Computers in Human Behaviour*, 64, 414–422. doi: 10.1016/j. chb.2016.07.013

Lambrinos, J. (2008). Are online exams an invitation to cheat?, *Journal of Economic Education*, vol. 39, no. 2, Spr, pp. 116-125.

Laurila, R, Anderson, M & Niemi, T. (2017). Experiences on taking electronic exams at Tampere University of Technology, *Proceedings of the* 45*th SEFI Annual Conference* 2017 – *Education Excellence for Sustainability*, SEFI 2017, 1243-1252.

Lazendic, G. (2017). The impact of test devices on equating of online and paper tests. Paper presented at the annual

meeting of the National Council on Measurement in Education, Washington, DC

Lederman, D. (2018). Who is studying online (and where)? Retrieved from https://www.insidehighered.com/digital-leaming/article/2018/01 /05/new-us-data-show-continued-growth-college-students-studying

Maier, U, Wolf, N & Randler, C. (2016). Effects of a computer-assisted formative assessment intervention based on multiple-tier diagnostic items and different feedback types, *Computers & Education*, 95, 85-98.

Means, J., Raines, L., Ellis, K., Pazos, M., & Spencer, J. L. (2016). Student/faculty perspectives concerning online education and its future at West Virginia State University. *Proceedings of the West Virginia Academy of Science*, 88(1).

Mello, V. (2016). Fostering postgraduate student engagement: Online resources supporting self-directed learning in a diverse cohort. *Research in Learning Technology*, 24, 1–16. doi:10.3402/rlt.v24.29366

Meloy, J. R., Mohandie, K., Knoll, J. L., & Hoffmann, J. (2015). The concept of identification in threat assessment. *Behavioral sciences & the law*, 33(2-3), 213-237. doi:10.1002/bsl.2166

Milone, A. Angela, M., Rebecca, L., & Pittenger, A. (2017). The impact of proctored online exams on the educational experience, *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, vol. 9, pp. 108–114. doi: 10.1016/j.cptl.2016.08.037

Miron, G., Shank, C., & Davidson, C. (2018). *Full-time virtual and blended schools*: *Enrollment*, *student characteristics*, *and performance*. Boulder, CO: National Education Policy Center. Retrieved from http://scholar.aci.info/view/1465d9b65315c-0c0128/041423e49441cef3b41

Mitra, S., & Gofman, M. (2016). Towards greater integrity in online exams. *Association for information systems*.

Nguyen, L., Barton, S. M., & Nguyen, L. T. (2015). iPads in higher education—Hype and hope. *British Journal of Educational Technology*, 46(1), 190-203. doi:10.1111/bjet.12137

O'Keeffe, C. (2016). Producing data through e-assessment: a trace ethnographic investigation into e-assessment events, *European Educational Research Journal*, 15, 99–116. doi: 10.1177/1474904115612486

O'Shea, C. & Fawns, T. (2014) 'Disruptions and dialogues: supporting collaborative connoisseurship in digital environments', in *Advances and Innovations in University Assessment and Feedback*, eds C. Kreber *et al*., Edinburgh University Press, Edinburgh, pp. 259–273.

Pearson. (2018). Final technical report for 2017 administration. Retrieved from:https://www.isbe.net/Documents/PARCC-2017-Technical-Report.pdf

Pittman, V. (2015). First system, best system: The proctored examination. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 27(1), 44-50. doi:10.1002/nha3.20093

Prisacari, A & Danielson, J. (2017). Computer-based versus paper-based testing: investigating testing mode with cognitive load and scratch paper use, Computers in Human Behavior, 77, 1-10.

Russell, MK. (2010). Technology-aided formative assessment of learning. in H Andrade and GJ Cizek (ed.), *Handbook of Formative Assessment*, Routledge, Oxford, pp. 125-138.

Schaffhauser, D. (2011). High-stakes online testing. *The Journal*, 38(6), 28-39. Smarter Balanced Assessment Consortium. Member States [Website]. Retrieved from http://www.smarterbalanced.org/about/member-states/

Schmeck, A, Opfermann, M, van Gog, T, Paas, F & Leutner, D (2015). Measuring cognitive load with subjective rating scales during problem solving: differences between immediate and delayed ratings, *Instructional Science*, vol. 43, no. 1, January 01, pp. 93-114.

Seaman, E., Allen, I. E., & Seaman, J. (2018). *Grade increase*: *Tracking distance education in the United States*. Babson Park, MA: Babson Survey Research Group.

Stack, S. (2015). The impact of exam environments on student test scores in online courses. *Journal of Criminal Justice Education*, 26(3), 273-282. doi:10.1080/10511253.2015.1012173

Steedle, J., McBride, M., Johnson, M. & Keng, L. (2016). Spring 2015 digital devices comparability research study [White paper]. Location unknown: Pearson.

Stowell, R., & Bennett, D. (2010). Effects of online testing on student exam performance and test anxiety. *Journal of Educational Computing Research*, 42(2), 161-171.

Straumsheim, C., Jaschik, S., & Lederman, D. (2015). *The* 2015 *inside higher ed survey of faculty attitudes on technology*. Retrieved from Inside Higher Ed website: https://www.insidehighered.com/booklet/2015-survey-faculty-attitudestechnology

Tatum, H., & Schwartz, B. M. (2017). Honor codes: Evidence based strategies for improving academic integrity. *Theory Into Practice*, 56(2), 129-135.doi:10.1080/00405841.2017.1308175

Terry, W. S. (2015). Learning and memory: Basic principles, processes, and procedures: *Psychology Press*.

Ullah, A., Ziao, H. & Barker, T. (2019). A study into the usability and security implications of text and image based challenge questions in the context of online examination, *Education and Information Technologies*, vol. 24, pp. 13–39. doi: 10.1007/s10639-018-9758-7

Venkatesh, V., Rabah, J., Fusaro, M., Couture, A., Varela, W., & Alexander, K. (2016). factors impacting university instructors' and students' perceptions of course effectiveness and technology integration in the age of Web 2.0. *McGill Journal of Education* 51(1). doi:10.7202/1037358ar

Vincelette, J., & Bostic, T. (2013). Show and tell: Student and instructor perceptions of screencast assessment. *Assessing Writing*, 18(4), 257-277. doi: 10.1016/j.asw.2013.08.001

Vivolo, J. (2016). Understanding and combating resistance to online learning. *Science Progress*, 99(4), 399-412. doi :10.3184/003685016x14773090197742

Way, W.D., Davis, L.L., Keng, L., & Strain-Seymour, E. (2016). From standardization to personalization: The comparability of scores based on different testing conditions, modes, and devices. In Technology and Testing: Improving Educational and Psychological Measurement (F. Drasgow, Ed.). NYC, NY: Routledge

Weiner, J. A., & Hurtz, G. M. (2017). A comparative study of online remote proctored versus onsite proctored high-stakes exams. *Journal of Applied Testing Technology*, 18(1), 13-20.

Wibowo, S, Grandhi, S, Chugh, R & Sawir, E. (2016). A pilot study of an electronic exam system at an Australian university, *Journal of Educational Technology Systems*, 45(1), 5-33.

Wolkowitz, A. (2011). Multiple attempts on a nursing admissions examination: Effects on the total score. *Journal of Nursing Education*, 50(9), 493-501.

York, T., Gibson, C., & Rankin, S. (2015). Defining and measuring academic success. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 20(5), 1-20.

المراجع العربية المترجمة:

Abdul Karim, Rashid Hussain. (2020). Qualitative research in education. N. 2, Riyadh: Al-Roshed Library Publishers.

Al-Omry, M, & Eyadat, Y. (2016). Perceptions of faculty and students about computerized tests in the educational process. Jordanian Journal of Educational Sciences, 12 (4), 469-478.

Crisiol, John. (2018). Qualitative Research Approach - The Five Entries. Translation: Hala Al Sanusi, Iman Ahmed and Alia Ibrahim. Riyadh: Al-Zahraa for Publishing and Distribution.

Obaidat, Thouqan., Abdel Haq, Kayed., Adas, Abdul Rahman. (2020): Scientific research: its concept, tools, and methods. N. 19, Jordan: Dar Alfekre.

بناء معايير التحول الرقمي لتطوير المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

أحمد بن معجون العنزي(*)
جامعة الحدود الشمالية

(قدم للنشر في 1441/6/4هـ، وقبل للنشر في 1442/4/17هـ)

ملخص البحث: استهدف هذا البحث بناء معايير التحول الرقمي لتطوير المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وتم تطبيق أدوات الدراسة على عينة مكونة من عدد (270) من أعضاء وعضوات هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية ، وقد تم استخدام المنهج الوصفي في البحث، وتوصلت نتائج البحث إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين استجابات العينة ترجع لمتغير النوع، ومتغير الخبرة، كما توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي رتب استجابات عينة البحث ترجع لمتغير التخصص لصالح تخصص تقنيات التعليم والحاسبات والمعلومات عن التخصصات الأخرى، ثم توصلت نتائج البحث إلى قائمة بمعايير التحول الرقمي لتطوير المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت وفي ختام الدراسة قدم الباحث مجموعة من التوصيات والمقترحات.

كلمات مفتاحية: التحول الرقمي – المقررات الإلكترونية – التعليم الإلكتروني.

*****

Constructing the standards of digital transformation to develop e-courses via the Internet from the viewpoint of faculty members

Ahmed Maajoon Alenezi(*)
Northern Border University

(Received 30/1/2020, accepted 2/12/2020)

Abstract: This research aimed to build digital transformation criteria for the development of online e-courses from the point of view of the faculty. The study tools were applied to a sample consisting of (270) members of the faculty at the Northern Border University. The descriptive approach was used in the research. Results were reached, the research indicates that there are no statistically significant differences between the sample responses due to the gender variable and the experience variable, and the results have also found that there are statistically significant differences at the level of (0.05) between the average ranks of the research sample responses due to the specialization variable in favor of the specialization of education technologies, computers, and information on other disciplines. Then the results of the research came to a list of digital transformation criteria for developing e-courses via the Internet. At the conclusion of the study the researcher presented a set of recommendations and proposals.

Keywords: Digital transformation, E-courses, E-learning, Educational technology.

(*) للمراسلة:

استاذ، قسم المناهج وتقنيات التعليم، كلية التربية والآداب ، جامعة الحدود الشمالية ، ص ب: 1321 رمز بريدي: 91413، الرقم الإضافي 22 المدينة عرعر، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Professor, Department of Curriculum and Instructional Technologies, College of Education and Arts, Northern Border University, PO Box: 1321, Postal Code: 91413, Additional No. 22, Arar, Saudi Arabia.

e-mail: ahmed.alenezi@nbu.edu.sa

DOI: 10.12816/0061398

مقدمة:

شـهدت الأعـوام الماضيـة قـدرًا كبـيرًا من التغـيرات في مجـالات الحصـول عـلى المعلومـات، وكيفيـة الوصـول اليهـا مـن خـلال انتشـار مصـادر المعلومـات الرقميـة، فضـلاً عـن التطـورات في مجـال تكنولوجيـا المعلومات والاتصـالات، والتـي كان مـن غـير الممكـن الوصـول اليهـا بهـذا الكـم والكيـف الحـادث اليـوم، فأصبحـت الآن في متنـاول الجميـع بفضـل التقنيـة الرقميـة الإلكترونيـة.

لقـد أصبـح التوجـه اليـوم في نظامنـا التعليمـي نحـو التغيـير إلى التحـول الرقمـي؛ ضرورة ملحـة تفرضهـا تحديـات العولمـة، وليسـت الجامعـات بعيدة عـن ذلك؛ فيجب عـلى الجامعات بصفة عامـة أن تتحول إلى النظام الرقمـي أولاً؛ كـي تحـول المجتمع كله بعـد ذلك؛ حيث يُنظـر إلى الجامعـة على أنها قاطـرة التقـدم وأداة المجتمع للتحديـث بـما جد على العـصر من تغيرات تقنيـة عالية، بالإضافـة إلى كونهـا ناقلة للثقافة المجتمعيـة، والتنظيمية الموجـودة، كـما أنها مصـدر الإبـداع للمعـارف الجديدة (Philip, 2011, p:6).

وتُعـدُّ تقنيـات المعلومـات والاتصـالات مـن أهـم التحديـات التـي تواجـه الجامعـات، والتـي أحدثـت تغيـيرات شـتى في مراكزهـا، وأوضاعهـا، وعلاقاتهـا، الأمـر الـذي يـؤدي إلى ضرورة سـد الفجـوة الرقميـة في مجـال اسـتخدام التكنولوجيـا، وحتميـة التحـول إلى نمـوذج تنظيمـي رقمـي للجامعـات (عـلي، 2011م، ص: 269).

ومـن الملاحـظ أن التوجهات العالمية المعـاصرة في الفترة الحاليـة قـد اهتمـت بالإشـارة إلى التنـوع في التقنيـات الرقميـة؛ حيـث إنهـا تتنـوع لتشـمل التطبيقـات التـي تسـاعد عـلى التعلـم الفـردي، والتعلـم الافـتراضي، والتعلـم عن بُعـد، وكذلـك الجوانب المختلفـة للفروق الفرديـة بـين المتعلمـين وكيفيـة التغلب عليهـا، وتعمل التقنيـات الرقميـة عـلى حـل معظـم المشـاكل التعليمية باختـلاف أنواعهـا، سـواء في المرحلـة الجامعيـة، أو المرحلـة قبـل الجامعيـة (Edwards, 2016)، (Chenowith & Ferdig, 2017)، (Bastiaens, & Marks, 2018).

وقـد اهتمـت بعـض البحوث والدراسـات السـابقة في الفـترة الأخـيرة بتوظيـف التقنيـات الرقميـة في العملية التعليميـة؛ حيـث تنوعـت تلـك البحـوث فمنهـا اهتمَّ بتوظيـف التقنيـات الرقميـة في تدريب المعلمـين، ومنها مـا اهتـمَّ بالأثر الإيجـابي لتلـك التقنيات عـلى الطلاب، ومنهـا ما اهتـمَّ أيضًا بتناول التقنيـات الحديثة في المناهج والمحتويـات العلميـة .(Liu & Gibson, 2017)

ومـن هـذه الدراسـات التـي اهتمـت بدراسـة التحول الرقمـي في الجامعـات دراسـة (الخثعمـي، 2010م)، ودراسـة (Muhammad and others, 2010)، بالإضافـة إلى دراسـة (فايقـة، 2011م)، ودراسـة (Patricia، 2014)، ودراسـة (رضـوان، 2016م)، فقـد اسـتهدفت هـذه الدراسـات أثـر التحـول الرقمي في العمليـة التعليميـة دون التطـرق لبنـاء معايـير لهـذا التحـول، وخاصـة في المقـررات الإلكترونيـة عـبر

الإنترنت.

من المميزات التي تؤديها المقررات الإلكترونية باعتبارها إحدى التقنيات الرقمية الحديثة عند توظيفها في التعليم؛ ميزة تنمية جوانب التفكير المختلفة، وخاصة التفكير الرقمي لدى الطلاب، وتنمية قدرات الطلاب على التعلم القائم على حل المشكلات(Labusch & Eickelmannm, 2018) . وباعتبار أن أعضاء هيئة التدريس هم العامل الرئيسِ، والعنصر الفعَّال في الاستخدام، والتوظيف، للمقررات الإلكترونية عبر الإنترنت؛ فيجب أخذ وجهة نظرهم في بناء معايير التحول الرقمي لتصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت؛ مما يسهم في زيادة فاعلية تلك المعايير وتحقيق الهدف المنشود منها .

كما أنَّ لشبكة الإنترنت فوائد متعددة باعتبارها مصدرًا ثريًا للمعلومات، حيث توفر كمية كبيرة من المعلومات الثرية في جميع مجالات المعرفة، وبالتالي يستطيع الطلاب الاستفادة منها في البحث عن المعلومات، كما أنها تُسهِّل من اتصال الطلاب فيما بينهم، بالإضافة إلى تسهل التواصل بين المعلم والمتعلمين واستخدامهم أسلوب التعلم عن بُعد من خلال إنشاء مقررات إلكترونية وجعلها في متناول الدارسين في أي وقت يريدون (سويدان ومبارز، 2017، ص: 230- 231). ومن هنا فقد جاء الاهتمام ببيئة التعلم من خلال المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت، لذلك يشير (أبو اليزيد، 2012م، ص: 17) إلى ضرورة استخدام المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت بوصفها وسيلة تُعرض للطلاب بالوسائط المتعددة، وتُعد وسيلة مهمة لتدعيم الطلاب على الاستفادة القصوى من العملية التعليمية.

مشكلة البحث والتساؤلات:

تتبلور مشكلة البحث فيما يلي:

ندرة الدراسات والبحوث التربوية التي استهدفت بناء معايير التحول الرقمي لتصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت؛ بالرغم من التطورات السريعة والمتلاحقة في مجال التحول الرقمي، والنمو الهائل في التطبيقات التعليمية الحديثة التي أصبحت سمة لهذا العصر.

وما أوصت به نتائج الدراسات والبحوث التربوية السابقة بضرورة بناء معايير التحول الرقمي لتصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت، والاستفادة منه في التعليم بوجه عام، والمقررات الإلكترونية عبر الإنترنت بوجه خاص، ومن هذه الدراسات دراسة (Muhammad And Others, 2010) دراسة (الخثعمي، 2010م)، ودراسة (Patri-cia, 2014)، ودراسة (رضوان، 2016م).

قيام الباحث بمقابلة غير مقننة لعدد من أعضاء هيئة التدريس بكليات (التربية والآداب، وكلية العلوم والآداب في طريف ورفحاء، وكلية الحاسبات وتقنية المعلومات، وكلية الهندسة، وكلية العلوم الطبية، وكلية إدارة الأعمال)؛ والجدول رقم (1)؛ يوضِّح نتائج المقابلة غير المقننة التي قام بها الباحث.

جدول رقم (1)

يوضّح نتائج المقابلة غير المقننة في الدراسة الاستطلاعية لهذا البحث.

م	نتائج المقابلة غير المقننة	النسبة المئوية
1	ضرورة بناء معايير التحول الرقمي لتصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت	%100
2	عدم ضرورة بناء معايير للتحول الرقمي لتصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت	صفر%
3	ضرورة دمج مفهوم التحول الرقمي في العملية التعليمية.	%99
5	بناء معايير التحول الرقمي لتطوير المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.	%98.5

أسئلة البحث:

يمكن بلورة مشكلة البحث من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

- ما معايير التحول الرقمي لتطوير المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- ما معايير التحول الرقمي لتطوير المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت من وجهة نظر عضو هيئة التدريس؟
- ما الفروق بين أعضاء هيئة التدريس تجاه معايير التحول الرقمي لتطوير المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت وفقًا للخبرة الجامعية؟
- ما الفروق بين أعضاء هيئة التدريس تجاه معايير التحول الرقمي لتطوير المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت وفقًا للنوع؟
- ما الفروق بين أعضاء هيئة التدريس تجاه معايير التحول الرقمي لتطوير المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت وفقًا للتخصص؟

أهداف البحث:

استهدف البحث بناء معايير التحول الرقمي لتصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية من وجهة

نظـر أعضـاء هيئـة التدريـس.

أهمية البحث:

قد يسهم هذا البحث في تحقيق ما يلي:

- الوصـول إلى الاسـتفادة القصـوى لتعلـم الطـلاب مـن المقـررات الإلكترونيـة عـبر الإنترنـت؛ بهـدف ملاحقـة تطـورات هـذا العـصر.
- المسـاهمة في تحقيـق رؤيـة المملكـة العربيـة السـعودية (2030)، كان لازمًـا تبنـي مفهـوم التحـول الرقمـي، وبنـاء معايـير لـه تسـاهم في تصميـم وإنتـاج المقـررات الإلكترونيـة عـبر الإنترنـت.
- مواكبـة التطـورات والتوجهـات العالميـة المعـاصرة نحـو التحـول الرقمـي.
- مسـايرة الجهـود المبذولـة نحـو تطويـر نظـم تكنولوجيـا المعلومـات والاتصـالات بالجامعـات السـعودية، وتوجيـه تلـك الجهـود نحـو التحـول الرقمـي.

حدود البحث:

- حـدود زمانيـة: تـم تطبيـق أداة البحـث في الفصـل الـدراسي الأول للعـام الجامعـي 2019م/ 2020م.
- حـدود مكانيـة: تـم تطبيـق أداة البحـث عـلى عينـة عشـوائية مـن أعضـاء هيئـة التدريـس بكليـات (إدارة الأعـمال، الاقتصـاد المنـزلي، التربيـة والآداب، الهندسـة، الحاسـبات وتقنيـة المعلومـات، الصيدلـة، المجتمـع) في جامعـة الحـدود الشـمالية بالمملكـة العربيـة السـعودية.
- حـدود علميـة وموضوعيـة: تـم تطبيـق اسـتبانة (معايـير التحـول الرقمـي لتطويـر المقـررات الإلكترونيـة عـبر الإنترنـت)، والمتضمنة في هـذا البحـث (مـن إعـداد الباحـث).

مصطلحات البحث:

التحـول الرقمـي: يُعـرف التحـول الرقمـي Digital Transformation بأنـه الاسـتثمار في الفكـر، وتغيـير السـلوك لإحـداث تحـول جـذري في طريقـة العمـل، عـن طريـق الاسـتفادة مـن التطـور التقنـي الكبـير الحاصـل لخدمـة المسـتفيدين بشـكل أسرع وأفضـل (قاسـم، 2018م).

ويمكـن تعريـف التحـول الرقمـي بأنـه عمليـة انتقال القطاعـات الحكوميـة، أو الـشركات إلى نمـوذج عمـل يعتمـد عـلى التقنيـات الرقميـة في ابتـكار المنتجـات والخدمـات، وتوفـير قنـوات جديـدة مـن العائـدات التـي تزيـد مـن قيمـة منتجاتهـا (البـار والمرحيـي،2018م ، Digital Skills Tool-kit 2018).

ويمكـن تعريـف التحـول الرقمـي إجرائيًـا بأنـه: بنـاء معايـير مقننـة تتناسـب مـع التطـورات التكنولوجيـة

التي أحدثها عصر التحول الرقمي؛ لتتناسب مع متطلبات الطالب الرقمي وتفكيره في ظل العصر الذي يعيشه.

التطوير: ويقصد به إجرائيًا: تصميم وإنتاج معايير بناء المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت.

المقررات الإلكترونية:

يعرفها (أبو الدهب، ويونس، 2013م، ص: 156) بأنها: مادة تعليمية إلكترونية متعددة الوسائط، تقدم من خلال الحاسوب أو شبكة الإنترنت ويتفاعل فيها المتعلمين مع بعضهم البعض، باستخدام أدوات التفاعل عبر الإنترنت. يمكن تعريفها إجرائياً بأنها: مقررات تعليمية يُقدم محتواها المعلوماتي للطلاب عبر الإنترنت بالطريقة التزامنية، أو غير التزامنية، تتيح للطلاب التفاعل معها، وإكسابهم بعض المعلومات والمعارف التعليمية.

التعليم الإلكتروني:

يعرفه النومس، والعنزي(2014م، ص:459) طريقة إبداعية لتقديم بيئة تفاعلية متمركزة حول المتعلمين، ومصممة مسبقًا بشكل جيد، وميسرة لأي فرد، وفي أي مكان وزمن، باستعمال خصائص ومصادر الإنترنت والتقنيات الرقمية بالتطابق مع مبادئ التصميم التعليمي المناسبة لبيئة التعلم المفتوحة.

ويمكن تعريف التعليم الإلكتروني إجرائيًا بأنه: هو توظيف التكنولوجيا الحديثة في التعليم والتعلم عن طريق استخدام وسائل الاتصال الحديثة وتقنية المعلومات من حاسبات وشبكات ووسائط متعددة (صوت وصورة، ورسومات، وآليات بحث، ومكتبات إلكترونية)، والمنصات الإلكترونية والإنترنت سواءَ كان عن بعد (تزامني او غير تزامني) والمعلم في هذه الحالة ليس بالظرورة ان يكون في نفس مكان المتعلم أوعن طريق استخدام التقنية داخل الفصل الدراسي.

الإطار النظري للبحث

يتمثل الإطار النظري لهذا البحث في المحورين التاليين:

أولا: التحول الرقمي في العملية التعليمية.

ثانيًا: رقمنة المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت في ضوء التحول الرقمي.

أولا: التحول الرقمي في العملية التعليمية: فالتحول الرقمي في التعليم يعني تقديم محتوى تعليمي إلكتروني عبر الوسائط المعتمدة على الحاسوب وشبكاته إلى المتعلم، بشكل يتيح له إمكانية التفاعل النشط مع هذا المحتوى، ومع المعلم وأقرانه، فهو يهدف إذن إلى إيجاد بيئة تفاعلية غنية بالتطبيقات المعتمدة على تقنيات الحاسب الآلي والإنترنت، وتمكين الطالب من الوصول إلى مصادر المعلومات بكل سهولة ويسر (الإقبالي، 2019م، ص:415).

ماهية التحول الرقمي: يعتمد التحول الرقمي في مرتكزاته على الاستخدام الواسع لتكنولوجيا

المعلومات والاتصالات في البيئة التعليمية، والتي تنعكس على كافة مكونات المنظومة التعليمية بالجامعة من حيث الأدوار الجديدة لعضو هيئة التدريس في العصر الرقمي، واستراتيجيات التعليم والتعلم، وطرق عرض المحتوى للدارسين، وطرق تقييمهم في ضوء استخدام التقنيات الرقمية (محمود، 2018م، ص:11).

ومما سبق يمكننا القول بأن التحول الرقمي يعني: انتقال نظام العمل في المؤسسات التعليمية، وخاصة الجامعات من النظام التقليدي الورقي؛ إلى النظام الرقمي، فبإمكان الطالب أن يتعلم ويبحث من خلال هاتفه الجوال المزود بالإنترنت، كما يمكنه تصفح جميع المكتبات وهو جالس في منزله، وبإمكانه أيضًا أن يتعلم في أي وقت يريد، وفي أي زمان يفضل من خلال أنظمة التعليم الإلكتروني التي تتيحها الجامعات.

ونستنتج من ذلك أن الجامعات التي تسعى إلى التحول الرقمي لها أن تعتمد بالدرجة الأولى على التكنولوجيا الحديثة، ومن ثمَّ ينبغي عليها تلبية متطلباتها التكنولوجية والمعلوماتية بصورة مستمرة حتى يمكنها البقاء، والتواجد، والمنافسة بين بقية جامعات العالم (علي، 2011م، ص:281).

خصائص التحول الرقمي للمقررات الإلكترونية عبر الإنترنت.

حسب الاتحاد الأمريكي للتعليم من بُعد نجد من خصائص التحول الرقمي ما يلي:

- تدعيم عملية تكوين الفرد وتوفير الاتصال والتفاعل المتبادل.
- الانتقال من نموذج نقل المعرفة إلى النموذج التعليم الموجه.
- تشجيع المشاركة الديناميكية والحيوية للمتعلم.
- الاعتماد على المهارات وبالخصوص في شقيها التفكير العالي.
- توفير مستويات متعددة من التفاعل وتشجيع التعليم النشط. (رفيقة، 2019م، ص:176).

ولذلك يمكن القول بأن التحول الرقمي يرتبط بزيادة الإنتاجية والقدرة على المنافسة بين الجامعات المحلية والعالمية، لذلك أصبح على الجامعات ضرورة الارتباط المباشر بمفهوم التحول الرقمي، ودمجه في المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت باعتبارها أهم مجالات التعليم، بحيث تتغير نظرة الطالب، وطرق تفكيره، التي يجب أن تكون رقمية أيضًا، ولن يأتي ذلك إلا من خلال وعي أهمية وقيمة التحول الرقمي في حياتنا التعليمية.

فوائد التحول الرقمي: للتحول الرقمي فوائد متنوعة ليس فقط للعملاء، ولكن للمؤسسات، والشركات، والطلاب أيضًا، ويمكن القول بأن من فوائد التحول الرقمي توفير التكلفة، والجهد بشكل كبير، وتحسين الكفاءة التشغيلية،

وتنظيمها، والعمل على تحسين الجودة، وتبسيط الإجراءات للحصول على الخدمات المقدمة للمستفيدين، كما يخلق فرص لتقديم خدمات مبتكرة وإبداعية بعيدًا عن الطرق التقليدية في تقديم الخدمات التعليمية أو غيرها، ويساعد التحول الرقمي المؤسسات الحكومية، والشركات على التوسع والانتشار في نطاق أوسع، والوصول إلى شريحة أكبر من العملاء والجمهور، والطلاب (البار والمرحي، 2018م).

وتركز فلسفة التعليم في عصر التحول الرقمي على تقليل تدخل المعلم فى التعليم بصورة مباشرة، وبذلك تركز على تفاعل المتعلم داخل البيئة التعليمية، ويعتمد هذا التفاعل على مهارات أساسية لدى الطالب ليصبح قادرًا على التفاعل مع الوسائط التعليمية الحديثة، كما أن دور المعلم لم يعد ذلك الدور المباشر فى تلقين المعلومات وإعطائها للمتعلمين فى زمان ومكان محددين بل أصبح يعتمد على كفايات أساسية أخرى تتصل بكيفية إدارة عملية التعلم بصورة جديدة غير تقليدية، وإعداد المواد التعليمية على نحو يتفق مع النمط الجديد للتعليم، والقدرة على استخدام الوسائط التعليمية والتأكد من أن المتعلمين يتقدمون نحو تحقيق الأهداف الموضوعة (محمود، 2018م، ص:16).

لذلك فيجب على الجامعات أن تستوعب مفهوم التحول الرقمي، والسعي نحو تحقيق متطلباته، وتغيير مفهومها نحو الرقمنة من مجرد شراء أو نقل التقنية؛ إلى مفهوم إدارة التقنية؛ حيث يتطلب ذلك بعض العمليات المهمة والمكملة والأساسية التي تتمثل في الابتكار، والابداع.

هذا وقد استهدفت عدة دراسات وبحوث تربوية واقع التحول الرقمي في العملية التعليمية بشكل عام، والمقررات الإلكترونية بشكل خاص، ومن هذه الدراسات دراسة (الخثعمي، 2010م) التي استهدفت تعرف مدى استخدام أعضاء هيئة التدريس في كلية الحاسب والمعلومات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض لمصادر المعلومات الرقمية، وتوصلت نتائج تلك الدراسة إلى أن جميع أعضاء هيئة التدريس يستخدمون مصادر المعلومات الرقمية بنسبة بلغت (100٪).

ودراسة(Muhammad & Others, 2010) التي استهدفت تقييم استخدام أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في العلوم الإنسانية لمصادر المعلومات الرقمية في جامعة البنجاب ولاهور وباكستان، وقد توصلت نتائج تلك الدراسة بأن المتخصصين في العلوم الإنسانية في الأغلب لا يستخدمون مصادر المعلومات الرقمية، كما أوصت نتائج تلك الدراسة بضرورة الاستفادة من التقنيات الحديثة في التعليم.

بالإضافة إلى دراسة (فايقة، 2011م) التي استهدفت الكشف عن مقدار إفادة طلاب الدراسات العُليا بكلية الآداب من مصادر

المعلومات الرقمية من خلال اتحاد مكتبات الجامعات المصرية، وقد توصلت نتائج تلك الدراسات إلى أن اعتماد طلاب الدراسات العُليا على مصادر المعلومات الرقمية ما زال ضعيفًا. أما دراسة (Patricia, 2014) وقد توصلت نتائجها إلى أن التحول الرقمي للمنظمات يتطلب إدخال تكنولوجيا المعلومات الحديثة، كما توصلت نتائج تلك الدراسة إلى أن التحول الرقمي يتطلب التغيير في علاقة الطلاب بالتكنولوجيا القائمة بالفعل، ودورها في إنجاز المهام والأعمال التعليمية بكفاءة وفعالية.

فضلاً عن دراسة (رضوان، 2016م) التي توصلت نتائجها إلى أنه توجد فروق بين اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في كلية الآداب في جامعة قنا بمصر نحو التحول الرقمي وانتشار الاعتماد على الإنترنيت وفقًا للسن، والنوع، والتخصص.

ثانيًا: رقمنة المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت في ضوء التحول الرقمي.

يُعد الهدف الأساسي من توظيف المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت في العملية التعليمية الجامعية؛ هو تحسين تعلم الطلاب، والانتقال من التعليم التقليدي إلى التعليم الإلكتروني، وتهيئة الطلاب لسوق العمل من خلاله، وذلك من خلال المميزات التي تقدمها المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت بصفة خاصة.

وتتميز المقررات الإلكترونية بالمرونة، والتي تجعل من الممكن أن يلتحق الطلاب بالمقرر وفقًا لجدولهم ومواعيدهم وارتباطاتهم، فبعض الطلاب يحضرون المقرر في النهار، بينما البعض الآخر يلتحق بالمقرر ليلاً، ويبقى آخرون غير متفرغين إلا في أيام العطلات الأسبوعية فقط، وهذه الفكرة ينبغي أخذها في الاعتبار في كل المقررات المقدمة عبر التعليم الإلكتروني (عزمي، 2008م، ص: 255).

وفي ضوء توجه العديد من الجامعات إلى مواكبة التطورات التكنولوجية، وسعيها إلى تبوء مكانة عالمية ضمن التصنيف العلمي للجامعات، لذلك أشار (Pace & Dipace, 2014) إلى أهمية اعتبار التركيز على رقمنة المفاهيم التعليمية، ودمجها في المقررات الإلكترونية؛ لضمان التوظيف الأمثل والفعَّال لها في العملية التعليمية في ظل عصر التحول الرقمي.

ماهية المقررات الإلكترونية: يُعرف سمانوفا، ومالوي (Smirnova & Malloy, 2018)المقررات الإلكترونية بأنها أحد أهم التطبيقات التعليمية الرقمية سوف تسهم في إحداث تغيير شامل للجوانب التعليمية، في ظل التحول الرقمي بمفاهيمه الجديدة (التعلم الرقمي، التدريب الرقمي، التقويم الرقمي).

ولذلك يمكن القول بأن استخدام المقرر الإلكتروني عبر الإنترنت ليس معناه الاستغناء عن دور عضو هيئة التدريس، بل إن دوره في هذا

النظـام قـد تغـير مـن أسـلوب المحـاضر، وحشـو المعلومـات للطـلاب، إلي التوجيـه والإرشـاد؛ لكـي يتعلـم الطالـب تعلـمًا ذاتيًـا؛ لذلـك تتضـح ضرورة بنـاء معايـير التحـول الرقمـي لتصميـم وإنتـاج المقـررات الإلكترونيـة عـبر الإنترنـت مـن وجهـة نظـر أعضـاء هيئـة التدريـس.

فوائـد تصميـم وإنتـاج معايـير للمقـررات الإلكترونيـة: إن تصميـم وإنتـاج معايـير مقننـة لمقـررات الإلكترونيـة لهـا العديـد مـن الفوائـد مـن أهمهـا:

- إعـادة الاسـتخدام: يمكـن إعـادة اسـتخدام المحتـوى الإلكـتروني الـذي تـم إعـداده سـابقًا، أو اسـتخدام أجـزاء منـه لإنتـاج محتوى بسـهولة ويـسر، وفي أقـصر وقـت ممكـن.
- سـهولة الوصـول: في حالـة وجـود قاعـدة بيانـات تعليميـة؛ يمكـن الحصـول عـلى المـادة العلميـة المطلوبـة بسـهولة ويـسر.
- الاسـتمرارية: عنـد نـشر المحتـوى التعليمـي الرقمـي بالمقـرر الإلكـتروني عـبر الإنترنـت، فإنـه يكـون في حالـة اسـتمرارية، ويمكـن التعديـل فيـه مـن خـلال المرونـة التـي يتيحهـا المحتـوى الرقمـي.
- تبـادل المعلومـات: يمكـن تبـادل المعلومـات بـين العديـد مـن أنظمـة إدارة المقـررات الإلكترونيـة دون الحاجـة إلى برمجـة ذات مهـارة عاليـة (فضـل، 2016م).

هـذا وقـد تناولـت العديـد مـن الدراسـات والبحوث التربويـة السـابقة واقـع معايـير المقـررات الإلكترونيـة عـبر الإنترنـت، ومـن هـذه الدراسـات دراسـة (Ruffini 2000) التـي توصلـت إلى عـدد مـن المعايـير المكونـة لعمليـة التصميـم التعليمـي، والتـي يجـب أن تتضمنهـا صفحـات المقـررات الإلكترونيـة عـبر الإنترنـت.

أمـا دراسـة (Powell, 2001) فقـد حـددت خمسـة وعشريـن معيـارًا يجـب توافرهـا عنـد تصميـم المقـررات الإلكترونيـة عـبر الإنترنـت، ومنهـا: المرجعيـة، وعـدم التحيـز، الإشـارة، المسـاعدة، والرسـوم، الروابـط، التصفـح والإبحـار، والطباعـة، والنـص، والوسـائط المتعـددة، الروابـط.

ودراسـة (أبـو اليزيـد، 2012م) التـي اسـتهدفت بناء معايـير تصميـم للمقـرر الإلكـتروني عـبر الإنترنـت، وقـد أوصـت نتائجهـا بـضروة تصميـم المقـررات الإلكترونيـة في ضـوء متطلبـات العـصر.

طريقة وإجراءات البحث.

منهج البحث:

اسـتخدام هـذا البحـث منهـج الدراسـات الوصفيـة؛ بهـدف وصـف وتحليـل البحـوث والدراسـات السـابقة للتعـرف عـلى واقـع التحـول الرقمـي، وبنـاء معايـير مقننـة للتحـول الرقمـي لتصميـم وإنتـاج المقـررات الإلكترونيـة عـبر الإنترنـت.

مجتمع وعينة البحث :

اشـتمل مجتمـع البحـث عـلى أعضـاء هيئـة التدريـس

بكليات (إدارة الأعمال، والاقتصاد المنزلي، والتربية والآداب، والطب، والعلوم، والعلوم الطبية والهندسة، والحاسبات وتقنية المعلومات، والصيدلة، والمجتمع) من جامعة الحدود الشمالية وفروعها، الذين بلغ عددهم (1070) ألفًا وسبعين عضوًا من هيئة التدريس، وذلك في ضوء إحصاءات وكالة الجامعة للشؤون الأكاديمية في جامعة الحدود الشمالية خلال الفصل الدراسي الأول لعام 1440هـ - 1441هـ.

عينة البحث؛ حيث تم تقسيمها إلى:

- عينة الدراسة الاستطلاعية :والمكونة من (30) ثلاثين عضوًا من أعضاء هيئة التدريس، وهم من نفس كليات مجتمع البحث ومن خارج عينة البحث الأساسية.
- عينة البحث الأساسية: وعددها (270) مائتان وسبعون عضوًا من أعضاء هيئة التدريس ، من كليات مجتمع البحث في جامعة الحدود الشمالية وفروعها ؛ تم إجراء مقابلة مع (100) عضو هيئة تدريس منهم، كما استجاب عن طريق المراسلة الإلكترونية (170) عضو هيئة تدريس آخرين، مع مراعاة تمثيل كافة الدرجات العلمية (أستاذ مساعد، أستاذ مشارك، أستاذ)، وعامل الجنس (ذكر، وأنثى)،والتخصص في عينة هذا البحث.

متغيرات البحث:

يشتمل هذا البحث على: المتغير المستقل: بناء معايير التحول الرقمي لتطوير المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت، والمتغير التابع: استجابة عينة البحث على عبارات الاستبانة (73) عبارة.

أداة البحث: تتمثل أداة هذا البحث في استبانة - من إعداد الباحث - لبناء معايير التحول الرقمي لتصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

إجراءات البحث:

قام الباحث بإتِّباع الإجراءات العامة التالية أثناء إعداد هذا البحث:

- تحديد الإطار النظري للبحث من خلال الاطلاع على الأدبيات، والبحوث والدراسات التربوية السابقة المرتبطة بموضوع هذا البحث.
- بناء قائمة أولية بمعايير التحول الرقمي لتطوير المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت.
- عرض قائمة المعايير على السادة الخبراء والمحكمين، والتعديل في ضوء مقترحاتهم.
- إعداد قائمة نهائية بمعايير التحول الرقمي لتطوير المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت، والتأكد من صدقها وثباتها.
- عرض قائمة معايير التحول الرقمي لتطوير

المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت، على أفراد عينة البحث (أعضاء هيئة التدريس ببعض كليات جامعة الحدود الشمالية).

- المعالجة الإحصائية للبيانات والتوصل إلى النتائج وتفسيرها، وتقديم التوصيات والمقترحات.

وتم تنفيذ هذا البحث في إجراءاته بالخُطوات التالية:

1. **إعداد أداة البحث: قام الباحث بإعداد أداة البحث (استبانة) وفقًا للخُطوات التالية:**

0-1 تحديد الهدف من الاستبانة: تم تحديد الهدف من هذه الاستبانة في بناء معايير التحول الرقمي لتصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وفي ضوء هذا الهدف تم بناء معايير الاستبانة.

0-2 **مصادر اشتقاق معايير الاستبانة:** قام الباحث باشتقاق معايير التحول الرقمي لتطوير المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت من خلال الرجوع إلى العديد من الأدبيات والدراسات التربوية ذات الصلة بموضوع البحث، بالإضافة إلى أخذ آراء السادة الخبراء المتخصصين في تقنية المعلومات ومفاهيم التحول الرقمي، والاطلاع على توصيات المؤتمرات العلمية، وتحليل خصائص الطلاب.

0-3 بناء الاستبانة في صورتها الأولية: قام الباحث بإعداد الاستبانة في صورتها الأولية من خلال (13) معيارًا عامًا، ويندرج تحت المعايير العامة عدد (71) محورًا فرعيًا.

0-4 حساب صدق الاستبانة: للتأكد من صدق الاستبانة؛ استخدم الباحث نوعي الصدق التاليين.

0-4-1. **الصدق الظاهري:** ويقصد به؛ مدى مناسبة الاستبانة ظاهريًا للغرض التي وضعت من أجله، من خلال الفحص المبدئي لمحتوى الاستبانة، وقد راعى الباحث: وضوح تعليمات الاستبانة، وصلاحية العبارات التي تهدف الاستبانة لقياسها، وإمكانية طبع الاستبانة، وتطبيقها، وتصحيحها، وتفسيرنتائجهابسهولةويسر.

0-4-2. صدق المحكمين: قام الباحث بعرض الاستبانة على عدد من المحكمين في مجال تقنيات التعليم، والحاسبات والمعلومات،

والحاسب الآلي، بلغ (15) خبيرًا ومحكمًا؛ بهدف التأكد من صدقها، وقد أشار السادة المحكمين إلى بعض الملاحظات والتي قد تم تعديلها في ضوء آرائهم والتي كان من أهمها تعديل بعض الصياغات، وحذف بعض العبارات، وإضافة بعض العبارات الأخرى، هذا وقد اتفق المحكمون على أن عبارات الاستبانة مناسبة لقياس ما وضعت لقياسه، وأصبحت معايير الاستبانة مكونة من (13) معيارًا عامًا، وعدد (71) معيارًا فرديًا، هذا وقد أبقى الباحث على العبارات التي اتفق المحكمون على صلاحيتها بنسبة 80٪ فأكثر، ويعني ذلك تمتع الاستبانة بدرجة عالية من الصدق.

وبناء على الملاحظات التي أبداها المحكمون فقد تم الوصول لجميع العبارات الواردة بالاستبيانة، من خلال استخدام معادلة كوبر لحساب نسبة الاتفاق بين المحكمين، وبلغت نسبة الاتفاق على الاستبانة ككل (91.98٪)، وبذلك فقد أصبحت الاستبانة مكونة من (71) عبارة موزعة على (13) محورًا رئيسيًا.

0-5- حساب ثبات الاستبانة: يعد الثبات من الشروط السيكومترية الهامة التي تعبر عن الدقة في قياس ما يدعى قياسه، وقد تم حساب ثبات الاستبانة بعدة طرق وهي معامل ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية، وذلك كما يلي:

0-5-1. معامل ألفا كرونباخ: استخدم الباحث هذه الطريقة في حساب ثبات الاستبانة وذلك بتطبيقه على عينة قوامها (30) عضو من أعضاء هيئة التدريس من نفس مجتمع الدراسة، ومن خارج عينة الدراسة الأساسية، وقد بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ للاستبانة ككل 0.850.

0-5-2. التجزئة النصفية: كما تم حساب معامل ثبات الاستبانة بطريقة التجزئة النصفية من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجات الأفراد على النصف الفردي من الاستبانة، ودرجاتهم على النصف الزوجي، ثم تم استخدام معادلة جوتمان، والجدول التالي (2) يوضح معاملات الثبات:

جدول (2)

قيم معامل الثبات لاستبانة معايير التحول الرقمي لتطوير المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

الاستبانة	معامل التجزئة النصفية قبل التصحيح	معامل التجزئة النصفية (سبيرمان- براون)	معامل جوتمان
معايير التحول الرقمي لتطوير المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.	0.767	0.868	0.780

وتدل هذه القيم على أن الاستبانة تتمتع بدرجة مناسبة من الثبات لقياس معايير التحول الرقمي لتطوير المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ومن ثم ثبات الاستبانة ككل، ويتضح من الجدول أن القيم مناسبة يمكن الوثوق بها وتدل على صلاحية الاستبانة للتطبيق.

-6-0 تطبيق أداة البحث: بعد الانتهاء من إعداد أداة البحث وضبطها، وأصبحت في صورتها النهائية؛ فقد تم تطبيقها على عينة البحث الأساسية وعددهم (270) عضو هيئة تدريس بطريقة (ورقية، وإلكترونية)، بكليات (إدارة الأعمال، الاقتصاد المنزلي، التربية والآداب، الهندسة، الحاسبات وتقنية المعلومات، الصيدلة، المجتمع)، بجامعة الحدود الشمالية؛ حيث تم إجراء مقابلة مع (100) عضو هيئة تدريس، كما استجاب عن طريق المراسلة الإلكترونية (170) عضو هيئة تدريس، وتم الحصول على استجاباتهم ورصدها إلكترونيًا، ومعالجتها إحصائيًا للوصول إلى نتائج وتفسيرها.

نتائج البحث وتفسيرها:

- عرض نتائج البحث: الإجابة عن السؤال الأول للبحث والذي ينص على: **ما معايير التحول الرقمي لتطوير المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت من وجهة نظر عضو هيئة التدريس؟**

وقد تضمنت الإجابة عن السؤال الأول للبحث من خلال عرضًا للنتائج من خلال محاور الاستبيان كلا على حدة، وذلك كالتالي:

معايير المحور الأول: أمن المعلومات.

جدول (3)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسط والانحراف المعياري لعينة البحث حول المعيار الأول لاستبانة معايير التحول الرقمي لتطوير المقررات الإلكترونية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. (ن = 270)

المعيار	مضمون العبارة	الاستجابات					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	الاتجاه العام
		غير موافق تماماً	غير موافق	محايد	موافق	موافق تماماً				
		التكرار	التكرار	التكرار	التكرار	التكرار				
		%	%	%	%	%				
أمن المعلومات	1. يجب أن تكون بيانات المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت محمية بنظام أمني معلوماتي	33	16	12	76	133	3.96	1.371	3	الموافقة
		12.2	5.9	4.4	28.1	49.3				
	2. يجب أن توجد مرونة في نظام الأمن المعلوماتي للمقررات الإلكترونية عبر الإنترنت.	55	37	1	77	100	3.48	1.580	5	الموافقة
		20.4	13.7	0.4	28.5	37.0				
	3. يجب أن يوجد مدير أمن معلوماتي للمقررات الإلكترونية عبر الإنترنت.	32	21	7	72	138	3.97	1.386	2	الموافقة
		11.9	7.8	2.6	26.7	51.1				
	4. يجب أن توجد بيانات خاصة بمسئول أمن المعلومات تتيح الاتصال به..	33	22	7	70	138	3.96	1.403	4	الموافقة
		12.2	8.1	2.6	25.9	51.1				
	5. يجب أن توجد إحصائيات دقيقة تؤكد عدم اختراق المحتوى العلمي الخاص بالمقررات الإلكترونية عبر الإنترنت.	31	21	7	71	140	3.99	1.377	1	الموافقة
		11.5	7.8	2.6	26.3	51.9				
المتوسط المرجح للمعيار الأول							3.86	4.049		الموافقة

يتضح من المؤشرات الإحصائية معايير المحور الأول (أمن المعلومات) لاستبانة معايير التحول الرقمي لتطوير المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس أن:

- المتوسط العام: بلغ (3.86) بانحراف معياري قدره (4.049)؛ وهذا يؤكد موافقة عينة الاستبيان (أعضاء هيئة التدريس) على معيار أمن المعلومات، وما يتضمنه من مؤشرات وعبارات؛ وذلك لكون المتوسط المرجح للمحور يقع ضمن فئة المقياس (3.41 إلى 4.20) وهذا يشير إلى وجود موافقة على مؤشرات المعيار، وأن وجهة نظر العينة تميل إلى الاتجاه الإيجابي لهذا المعيار.

وفيما يلي استعراض لأول عبارة، وآخر عبارة وفقًا للمتوسط:

في المرتبة الأولي: تأتي العبارة رقم (5) في المرتبة الأولي بمتوسط (3.99) وهو ما يمثل في ميزان ليكرت الخماسي الموافقة

لوقوعه ضمن فئة المقياس (3.41 إلى 4.20).

- في المرتبة الأخيرة: تأتي العبارة رقم (2) في المرتبة الأخيرة بمتوسط (3.48) وهو ما يمثل في ميزان ليكرت الخماسي الموافقة لوقوعه ضمن فئة المقياس (3.41 إلى 4.20).

معايير المحور الثاني: البنية التحية والتكنولوجية.

جدول (4)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسط والانحراف المعياري لعينة البحث حول المعيار الثاني لاستبانة معايير التحول الرقمي لتطوير المقررات الإلكترونية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس (ن = 270)

المعيار	مضمون العبارة	الاستجابات					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	الاتجاه العام
		غير موافق تماماً	غير موافق	محايد	موافق	موافق تماماً				
		التكرار	التكرار	التكرار	التكرار	التكرار				
		%	%	%	%	%				
البنية التحية والتكنولوجية	6. يجب أن يوجد عدد كافٍ لأجهزة الحاسب الآلي بالمعامل الإلكترونية.	31	21	9	71	138	3.98	1.377	7	موافقة
		11.5	7.8	3.3	26.3	51.1				
	7. يجب أن تكون جميع أجهزة الحاسب الآلي تعمل بكفاءة عالية.	31	21	8	72	138	3.98	1.375	8	موافقة
		11.5	7.8	3.0	26.7	51.1				
	8. يجب أن يتم تشغيل المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت على جميع أجهزة الحاسب الآلي.	31	21	7	72	139	3.99	1.376	1	موافقة
		11.5	7.8	2.6	26.7	51.5				
	9. يجب أن يوجد بالمقررات الإلكترونية عبر الإنترنت قاعدة بيانات مُحدَّثة.	31	21	7	72	139	3.99	1.376	2	موافقة
		11.5	7.8	2.6	26.7	51.5				
	10. يجب أن يوجد نظام لإدارة البيانات داخل المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت.	32	22	8	71	137	3.96	1.391	10	موافقة
		11.9	8.1	3.0	26.3	50.7				

المعيار	مضمون العبارة	الاستجابات					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	الاتجاه العام
		غير موافق تماماً	غير موافق	محايد	موافق	موافق تماماً				
		التكرار	التكرار	التكرار	التكرار	التكرار				
		%	%	%	%	%				
البنية التحتية والتكنولوجية	11. يجب أن يوجد تدفق للمعلومات (إتاحة المعلومات بشكل دائم).	31	21	7	72	139	3.99	1.375	3	موافقة
		11.5	7.8	2.6	26.7	51.5				
	12. يجب ألا تحتاج المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت إلى مهارات عالية عند تشغيلها.	31	21	9	73	136	3.97	1.374	9	موافقة
		11.5	7.8	3.3	27.0	50.4				
	13. يجب أن يستطيع الطالب البرمجة من خلال المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت.	31	21	7	73	138	3.99	1.374	4	موافقة
		11.5	7.8	2.6	27.0	51.1				
	14. يجب أن يستطيع الطالب القيام بأنشطة معينة بسهولة ويسر.	31	21	7	71	140	3.99	1.377	5	موافقة
		11.5	7.8	2.6	26.3	51.9				
	15. يجب أن يستطيع الطالب إرسال واستقبال المعلومات بسهولة ويسر.	31	21	7	72	139	3.99	1.376	6	موافقة
		11.5	7.8	2.6	26.7	51.5				
المتوسط المرجح للمعيار الثاني							3.98	9.419	موافقة	

يتضح من المؤشرات الإحصائية للمعيار الثاني (البنية التحتية والتكنولوجية) لاستبانة معايير التحول الرقمي لتطوير المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس أن:

المتوسط العام: بلغ (3.98) بانحراف معياري قدره (9.419)؛ وهو يؤكد على موافقة عينة الاستبيان (أعضاء هيئة التدريس) على معيار البنية التحتية والتكنولوجية وما يتضمنه من مؤشرات وعبارات؛ وذلك لكون المتوسط المرجح للمحور يقع ضمن فئة المقياس (3.41 إلى 4.20) وهذا يشير إلى وجود موافقة على مؤشرات المعيار، وأن وجهة نظر العينة تميل إلى الاتجاه الإيجابي لهذا المعيار.

وفيما يلي استعراض لأول عبارة، وآخر عبارة وفقًا للمتوسط:

- في المرتبة الأولى: تأتي العبارة رقم (8) في المرتبة الأولي بمتوسط (3.99) وهو ما يمثل في ميزان ليكرت الخماسي الموافقة لوقوعه ضمن فئة المقياس (3.41 إلى 4.20).
- في المرتبة الأخيرة: تأتي العبارة رقم (10) في المرتبة الأخيرة بمتوسط (3.96) وهو ما يمثل في ميزان ليكرت الخماسي الموافقة لوقوعه ضمن فئة المقياس (3.41 إلى 4.20).

معايير المحور الثالث: خدمة البيئة المحيطة والمجتمع ككل.

جدول (5)

لتكرارات والنسب المئوية والمتوسط والانحراف المعياري لعينة البحث حول المعيار الثالث لاستبانة معايير التحول الرقمي لتطوير المقررات الإلكترونية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس (ن = 270)

المعيار	مضمون العبارة	الاستجابات					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	الاتجاه العام
		غير موافق تماماً	غير موافق	محايد	موافق	موافق تماماً				
		التكرار	التكرار	التكرار	التكرار	التكرار				
		%	%	%	%	%				
خدمة البيئة المحيطة والمجتمع ككل	16. لا بد أن تخدم المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت البيئة المحيطة من خلال تقديم الحلول للمشاكل القائمة بالفعل.	31	22	8	73	136	3.97	1.378	2	موافقة
		11.5	8.1	3.0	27.0	50.4				
	17. لا بد أن تكون الأنشطة التربوية مشتقة من واقع بيئة الطلاب.	34	22	8	69	137	3.94	1.414	3	موافقة
		12.6	8.1	3.0	25.6	50.7				
	18. يجب أن توجد إسهامات من أفراد المجتمع في تطوير المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت.	31	21	7	72	139	3.99	1.376	1	موافقة
		11.5	7.8	2.6	26.7	51.5				
المتوسط المرجح للمعيار الثالث							3.96	3.063	موافقة	

يتضح من المؤشرات الإحصائية للمعيار الثالث (خدمة البيئة المحيطة والمجتمع ككل) لاستبانة معايير التحول الرقمي لتطوير المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس أن:

- المتوسط العام: بلغ (3.96) بانحراف معياري قدره (3.063)؛ وهو يؤكد موافقة عينة الاستبيان (أعضاء هيئة التدريس) على معيار خدمة البيئة المحيطة والمجتمع ككل وما يتضمنه من مؤشرات وعبارات؛ وذلك لكون المتوسط المرجح للمحور يقع ضمن فئة المقياس (3.41 إلى 4.20) ويشير إلى وجود موافقة على مؤشرات المعيار، وأن وجهة نظر العينة تميل إلى الاتجاه الإيجابي للمعيار.

وفيما يلي استعراض لأول عبارة، وآخر عبارة وفقًا للمتوسط:

- في المرتبة الأولى: تأتي العبارة رقم (18) في المرتبة الأولي بمتوسط (3.99) وهو ما يمثل في ميزان ليكرت الخماسي الموافقة لوقوعه ضمن فئة المقياس (3.41 إلى 4.20).
- في المرتبة الأخيرة: تأتي العبارة رقم (17) في المرتبة الأخيرة بمتوسط (3.94) وهو ما يمثل في ميزان ليكرت الخماسي الموافقة لوقوعه ضمن فئة المقياس (3.41 إلى 4.20).

معايير المحور الرابع: رقمنة المؤسسةالتعليمية.

جدول (6)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسط والانحراف المعياري لعينة البحث حول المعيار الرابع لاستبانة معايير التحول الرقمي لتطوير المقررات الإلكترونية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس (ن = 270)

المعيار	مضمون العبارة	الاستجابات					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	الاتجاه العام
		غير موافق تماماً	غير موافق	محايد	موافق	موافق تماماً				
		التكرار	التكرار	التكرار	التكرار	التكرار				
		%	%	%	%	%				
رقمنة المؤسسة التعليمية	19. يجب أن تساهم المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت في زيادة العائد، وقلة التكلفة لدى المؤسسة التعليمية.	31	21	7	71	140	3.99	1.377	2	موافقة
		11.5	7.8	2.6	26.3	51.9				
	20. يجب أن تعالج المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت القصور لدى المؤسسة التعليمية التي تقدمها.	31	21	7	72	139	3.99	1.376	3	موافقة
		.11	7.8	2.6	26.7	51.5				
	21. يجب أن تقدم المقررات الإلكترونية برامج تعليمية جديدة، ومستحدثة.	12	16	3	77	161	4.34	1.071	1	الموافقة تماما
		4.4	5.9	1.1	28.5	59.6				
المتوسط المرجح للمعيار الرابع							4.11	2.969	موافقة	

يتضح من المؤشرات الإحصائية للمعيار الرابع (رقمنة المؤسسة التعليمية) لاستبانة معايير التحول الرقمي لتطوير المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس أن:

- المتوسط العام: بلغ (4.11) بانحراف معياري قدره (2.969)؛ وهو يؤكد على موافقة عينة الاستبيان (أعضاء هيئة التدريس) على معيار رقمنة المؤسسة التعليمية وما يتضمنه من مؤشرات وعبارات؛ وذلك لكون المتوسط المرجح للمحور يقع ضمن فئة المقياس (3.41 إلى 4.20) وهذا يشير إلى وجود موافقة على مؤشرات المعيار، وأن وجهة نظر العينة تميل إلى الاتجاه الإيجابي لهذا المعيار. وفيما يلي استعراض لأول عبارة، وآخر عبارة وفقًا للمتوسط:

- في المرتبة الأولى: تأتي العبارة رقم (21) في المرتبة الأولي بمتوسط (4.34) وهو ما يمثل في ميزان ليكرت الخماسي الموافقة تماما لوقوعه ضمن فئة المقياس (4.21 إلى 5.00).
- في المرتبة الأخيرة: تأتي العبارة رقم (20) التي في المرتبة الأخيرة بمتوسط (3.99) وهو ما يمثل في ميزان ليكرت الخماسي الموافقة لوقوعه ضمن فئة المقياس (3.41 إلى 4.20).

معايير المحور الخامس: رقمنة عمليات التعليم والتعلم.

جدول (7)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسط والانحراف المعياري لعينة البحث حول المعيار الخامس لاستبانة معايير التحول الرقمي لتطوير المقررات الإلكترونية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس (ن = 270)

المعيار	مضمون العبارة	الاستجابات					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	الاتجاه العام
		غير موافق تماماً	غير موافق	محايد	موافق	موافق تماماً				
		التكرار	التكرار	التكرار	التكرار	التكرار				
		%	%	%	%	%				
رقمنة عمليات التعليم والتعلم	22. يجب أن تُحسن المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت خبرة الطالب.	12	16	3	75	164	4.34	1.068	1	موافقة تماما
		4.4	5.9	1.1	27.8	60.7				
	23. يجب أن تساعد المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت على تنمية مواهب الطلاب.	12	16	3	77	162	4.34	1.068	5	موافقة تماما
		4.4	5.9	1.1	28.5	60.0				
	24. يجب أن تساعد المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت على التعلم الذكي.	12	16	3	78	161	2.34	1.067	6	موافقة تماما
		4.4	5.9	1.1	28.9	59.6				
	25. يجب أن تساعد المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت على التعلم الاستكشافي.	12	16	3	76	163	4.33	1.067	11	موافقة تماما
		4.4	5.9	1.1	28.1	60.4				
	26. يجب أن تساعد المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت على التعلم العميق.	12	16	3	77	162	4.34	1.068	2	موافقة تماما
		4.4	5.9	1.1	28.5	60.0				
	27. يجب أن تساعد المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت على ارتفاع معدلات التحصيل المعرفي.	12	16	3	77	162	3.34	1.067	7	موافقة تماما
		4.4	5.9	1.1	28.5	60.0				
	28. يجب أن تساعد المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت على زيادة معدلات الأداء المهاري.	12	16	3	77	162	4.34	1.067	8	موافقة تماما
		4.4	5.9	1.1	28.5	60.0				
	29. يجب أن تساعد المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت على زيادة البنية التحتية المعرفية للطلاب.	12	16	3	77	162	4.34	1.067	9	موافقة تماما
		4.4	5.9	1.1	28.5	60.0				
	30. يجب أن تساعد المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت على تطوير مهارات التفكير الرقمي.	12	16	3	77	162	4.34	1.067	10	موافقة تماما
		4.4	5.9	1.1	28.5	60.0				
	31. يجب أن تساعد المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت على تنمية قدرات الطلاب على الاتصال الفعّال.	12	16	3	76	163	4.34	1.068	4	موافقة تماما
		4.4	5.9	1.1	28.1	60.4				
	32. يجب أن تساعد المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت على إدراك مدى تمكنه من أداء المهام التعليمية والبحثية بكفاءة.	12	16	3	76	163	4.34	1.068	3	موافقة تماما
		4.4	5.9	1.1	28.1	60.4				
المتوسط المرجح للمعيار الخامس							4.34	8.352	الموافقة تماما	

يتضح من المؤشرات الإحصائية للمعيار الخامس (رقمنة عمليات التعليم والتعلم) لاستبانة معايير التحول الرقمي لتطوير المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس أن:

- المتوسط العام: بلغ (4.34) بانحراف معياري قدره (8.352)؛ وهو يؤكد على الموافقة التامة لعينة الاستبيان (أعضاء هيئة التدريس) على معيار رقمنة عمليات التعليم والتعلم وما يتضمنه من مؤشرات وعبارات؛ وذلك لكون المتوسط المرجح للمحور يقع ضمن فئة المقياس (4.21 إلى 5.00) وهذا يشير إلى وجود موافقة على مؤشرات المعيار، وأن وجهة نظر العينة تميل إلى الاتجاه الإيجابي للمعيار.

وفيما يلي استعراض لأول عبارة، وآخر عبارة وفقًا للمتوسط:

- في المرتبة الأولى: تأتي العبارة رقم (22) في المرتبة الأولي بمتوسط (4.34) وهو ما يمثل في ميزان ليكرت الخماسي الموافقة تماما لوقوعه ضمن فئة المقياس (4.21 إلى 5.00).
- في المرتبة الأخيرة: تأتي العبارة رقم (25) في المرتبة الأخيرة بمتوسط (4.33) وهو ما يمثل في ميزان ليكرت الخماسي الموافقة لوقوعه ضمن فئة المقياس (4.21 إلى 5.00).

معايير المحور السادس: العائد على الطلاب من رقمنة المقررات الإلكترونية.

جدول (8)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسط والانحراف المعياري لعينة البحث حول المعيار السادس لاستبانة معايير التحول الرقمي لتطوير المقررات الإلكترونية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس (ن = 270)

المعيار	مضمون العبارة	الاستجابات					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	الاتجاه العام
		غير موافق تماماً	غير موافق	محايد	موافق	موافق تماماً				
		التكرار	التكرار	التكرار	التكرار	التكرار				
		%	%	%	%	%				
العائد على الطلاب من رقمنة المقررات الإلكترونية	33. يجب أن تساعد المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت على المعرفة الذاتية للطلاب.	12	16	3	76	163	4.34	1.068	1	موافقة تماما
		4.4	5.9	1.1	28.1	60.4				
	34. يجب أن تنمي المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت قدرة الملاحظة والنقد لدى الطلاب.	12	16	3	76	163	4.34	1.068	2	موافقة تماما
		4.4	5.9	1.1	28.1	60.4				
	35. يجب أن تساعد المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت على بقاء أثر التعلم لدى الطلاب.	12	16	3	77	162	4.34	1.067	4	موافقة تماما
		4.4	5.9	1.1	28.5	60.0				
	36. يجب أن تساعد المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت الطلاب على إنتاج الأنشطة الإلكترونية.	12	16	3	76	163	4.34	1.068	3	موافقة تماما
		4.4	5.9	1.1	28.1	60.4				
المتوسط المرجح للمعيار السادس							4.34	3.365	الموافقة تماما	

يتضح من المؤشرات الإحصائية للمعيار السادس (العائد على الطلاب من رقمنة المقررات الإلكترونية) لاستبانة معايير التحول الرقمي لتطوير المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس أن:

- المتوسط العام: بلغ (4.34) بانحراف معياري قدره (3.365)؛ وهو يؤكد على الموافقة التامة لعينة الاستبيان (أعضاء هيئة التدريس) على معيار العائد على الطلاب من رقمنة المقررات الإلكترونية وما يتضمنه من مؤشرات وعبارات؛ وذلك لكون المتوسط المرجح للمحور يقع ضمن فئة المقياس (4.21 إلى 5.00) وهذا يشير إلى وجود موافقة على مؤشرات المعيار، وأن وجهة نظر العينة تميل إلى الاتجاه الإيجابي لهذا المعيار.

وفيما يلي استعراض لأول عبارة، وآخر عبارة وفقًا للمتوسط:

- في المرتبة الأولى: تأتي العبارة رقم (33) في المرتبة الأولى بمتوسط (4.34) وهو ما يمثل في ميزان ليكرت الخماسي الموافقة تماما لوقوعه ضمن فئة المقياس (4.21 إلى 5.00).
- في المرتبة الأخيرة: تأتي العبارة رقم (35) في المرتبة الأخيرة بمتوسط (4.34) وهو ما يمثل في ميزان ليكرت الخماسي الموافقة لوقوعه ضمن فئة المقياس (4.21 إلى 5.00).

معايير المحور السابع: تحليل البيانات.

جدول (9)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسط والانحراف المعياري لعينة البحث حول المعيار السابع لاستبانة معايير التحول الرقمي لتطوير المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت من أعضاء هيئة التدريس (ن = 270)

المعيار	مضمون العبارة	الاستجابات					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	الاتجاه العام
		غير موافق تماماً	غير موافق	محايد	موافق	موافق تماماً				
		التكرار	التكرار	التكرار	التكرار	التكرار				
		%	%	%	%	%				
تحليل البيانات	37. يجب أن تساعد المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت على عملية تحليل البيانات، وتخزينها بطريقة آمنة، وميسرة.	13	16	3	76	162	4.33	1.086	2	موافقة تماما
		4.8	5.9	1.1	28.1	60.0				
	38. يجب أن تساعد المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت على عملية تفسير المعلومات.	12	16	3	77	162	4.34	1.067	1	موافقة تماما
		4.4	5.9	1.1	28.5	60.0				
	39. يجب أن تساعد المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت على عملية إدارة البيانات والمعلومات.	13	18	3	76	160	4.30	1.103	3	موافقة تماما
		4.8	6.7	1.1	28.1	59.3				
المتوسط المرجح للمعيار السابع							4.32	2.338	الموافقة تماما	

يتضح من المؤشرات الإحصائية للمعيار السابع (تحليل البيانات) لاستبانة معايير التحول الرقمي لتطوير المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس أن:

- المتوسط العام: بلغ (4.32) بانحراف معياري قدره (3.338)؛ وهو يؤكد على الموافقة التامة لعينة الاستبيان (أعضاء هيئة التدريس) على معيار تحليل البيانات وما يتضمنه من مؤشرات وعبارات؛ وذلك لكون المتوسط المرجح للمحور يقع ضمن فئة المقياس (4.21 إلى 5.00) وهذا يشير إلى وجود موافقة على مؤشرات المعيار، وأن وجهة نظر العينة تميل إلى الاتجاه الإيجابي لهذا المعيار.

وفيما يلي استعراض لأول عبارة، وآخر عبارة وفقًا للمتوسط:

- في المرتبة الأولى: تأتي العبارة رقم (38) في المرتبة الأولي بمتوسط (4.34) وهو ما يمثل في ميزان ليكرت الخماسي الموافقة تماما لوقوعه ضمن فئة المقياس (4.21 إلى 5.00).
- في المرتبة الأخيرة: تأتي العبارة رقم (39) التي تشير إلى في المرتبة الأخيرة بمتوسط (4.30) وهو ما يمثل في ميزان ليكرت الخماسي الموافقة لوقوعه ضمن فئة المقياس (4.21 إلى 5.00).

معايير المحور الثامن: التفكير الاستراتيجي.

جدول (10)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسط والانحراف المعياري لعينة البحث حول المعيار التاسع لاستبانة معايير التحول الرقمي لتطوير المقررات الإلكترونية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس (ن = 270)

المعيار	مضمون العبارة	الاستجابات					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	الاتجاه العام
		غير موافق تماماً	غير موافق	محايد	موافق	موافق تماماً				
		التكرار	التكرار	التكرار	التكرار	التكرار				
		%	%	%	%	%				
التفكير الاستراتيجي	40. يجب أن تساعد المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت على التعلم بشكل دائم ومستمر.	12	17	3	77	161	4.33	1.076	3	موافقة تماما
		4.4	6.3	1.1	28.5	59.6				
	41. يجب أن تنمي المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت الإبداع لدى الطلاب.	12	17	3	75	163	4.33	1.077	2	موافقة تماما
		4.4	6.3	1.1	27.8	60.4				
	42. يجب أن تزيد المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت من عملية التنافس بين المتعلمين.	12	16	3	75	164	4.34	1.068	1	موافقة تماما
		4.4	9.	1.1	27.8	60.7				
	43. يجب أن تساعد المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت على التنبؤ بتقديم الحلول والمقترحات التعليمية من وجهة نظر الطلاب.	14	17	3	74	162	4.31	1.113	4	موافقة تماما
		5.2	6.3	1.1	27.4	60.0				
المتوسط المرجح للمعيار التاسع							4.33	3.225	الموافقة تماما	

يتضح من المؤشرات الإحصائية للمعيار التاسع (التفكير الاستراتيجي) لاستبانة معايير التحول الرقمي لتطوير المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس أن :

- المتوسط العام: بلغ (4.33) بانحراف معياري قدره (3.225)؛ وهو يؤكد على الموافقة التامة لعينة الاستبيان (أعضاء هيئة التدريس) على معيار التفكير الاستراتيجي وما يتضمنه من مؤشرات وعبارات؛ وذلك لكون المتوسط المرجح للمحور يقع ضمن فئة المقياس (4.21 إلى 5.00) وهذا يشير إلى وجود موافقة على مؤشرات المعيار، وأن وجهة نظر العينة تميل إلى الاتجاه الايجابي لهذا المعيار.

وفيما يلي استعراض لأول عبارة، وآخر عبارة وفقًا للمتوسط :

- في المرتبة الأولى: تأتي العبارة رقم (45) في المرتبة الأولي بمتوسط (4.34) وهو ما يمثل في ميزان ليكرت الخماسي الموافقة تماما لوقوعه ضمن فئة المقياس (4.21 إلى 5.00).
- في المرتبة الأخيرة: تأتي العبارة رقم (43) في المرتبة الأخيرة بمتوسط (4.33) وهو ما يمثل في ميزان ليكرت الخماسي الموافقة لوقوعه ضمن فئة المقياس (4.21 إلى 5.00).

معايير المحور التاسع: التخطيط التربوي والقيادة.

جدول (11)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسط والانحراف المعياري لعينة البحث حول المعيار العاشر لاستبانة معايير التحول الرقمي لتطوير المقررات الإلكترونية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس (ن = 270)

المعيار	مضمون العبارة	الاستجابات					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	الاتجاه العام
		غير موافق تماماً	غير موافق	محايد	موافق	موافق تماماً				
		التكرار	التكرار	التكرار	التكرار	التكرار				
		%	%	%	%	%				
التخطيط التربوي والقيادة	44. يجب أن يتم بناء المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت بخطوات تربوية سليمة.	12	16	6	78	161	4.33	1.067	2	موافقة تماما
		4.4	5.9	1.1	28.9	59.6				
	45. يجب أن تشارك القيادة في التخطيط لبناء المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت.	12	17	3	76	162	4.33	1.076	5	موافقة تماما
		4.4	6.3	1.1	28.1	60.0				
	46. يجب أن يشارك المجتمع المحلي في بناء المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت.	12	16	3	78	161	4.33	1.067	3	موافقة تماما
		4.4	5.9	1.1	28.9	59.6				
	47. يجب مشاركة الطلاب عند التخطيط لبناء المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت.	12	16	3	78	161	4.33	1.067	4	موافقة تماما
		4.4	5.9	1.1	28.9	59.6				
	48. يجب مشاركة أولياء الأمور عند التخطيط لبناء المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت.	12	16	3	77	162	4.34	1.067	1	موافقة تماما
		4.4	5.9	1.1	28.5	60.0				
المتوسط المرجح للمعيار العاشر							4.33	4.181	الموافقة تماما	

يتضح من المؤشرات الإحصائية للمعيار العاشر (التخطيط التربوي والقيادة) لاستبانة معايير التحول الرقمي لتطوير المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس أن:

1. المتوسط العام: بلغ (4.33) بانحراف معياري قدره (4.181)؛ وهو يؤكد على الموافقة التامة لعينة الاستبيان (أعضاء هيئة التدريس) على معيار التخطيط التربوي والقيادة وما يتضمنه من مؤشرات وعبارات؛ وذلك لكون المتوسط المرجح للمحور يقع ضمن فئة المقياس (4.21 إلى 5.00) وهذا يشير إلى وجود موافقة على مؤشرات المعيار، وأن وجهة نظر العينة تميل إلى الاتجاه الايجابي لهذا المعيار.

وفيما يلي استعراض لأول عبارة، وأخر عبارة وفقًا للمتوسط:

- في المرتبة الأولى: تأتي العبارة رقم (51) التي تشير إلى في المرتبة الأولي بمتوسط (4.34) وهو ما يمثل في ميزان ليكرت الخماسي الموافقة تماما لوقوعه ضمن فئة المقياس (4.21 إلى 5.00).
- في المرتبة الأخيرة: تأتي العبارة رقم (48) في المرتبة الأخيرة بمتوسط (4.33) وهو ما يمثل في ميزان ليكرت الخماسي الموافقة لوقوعه ضمن فئة المقياس (4.21 إلى 5.00).

معايير المحور العاشر: الوعي الثقافي الرقمي.

جدول (12)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسط والانحراف المعياري لعينة البحث حول المعيار الحادي عشر لاستبانة معايير التحول الرقمي لتطوير المقررات الإلكترونية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس (ن = 270)

المعيار	مضمون العبارة	الاستجابات					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	الاتجاه العام
		غير موافق تماماً	غير موافق	محايد	موافق	موافق تماماً				
		التكرار	التكرار	التكرار	التكرار	التكرار				
		%	%	%	%	%				
الوعي الثقافي الرقمي	49. يجب أن يعي الطلاب ثقافة المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت.	12	16	3	77	162	4.34	1.067	2	موافقة تماما
		4.4	5.9	1.1	28.5	60.0				
	50. يجب أن تعي المؤسسة التعليمية ثقافة المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت، ووضع مؤشرات لذلك.	12	17	3	77	161	4.33	1.076	6	موافقة تماما
		4.4	6.3	1.1	28.5	59.6				
	51. يجب أن يعي أولياء الأمور ثقافة وأهمية المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت، ووضع مؤشرات لذلك.	12	16	3	76	163	4.34	1.068	1	موافقة تماما
		4.4	5.9	1.1	28.1	60.4				
	52. يجب أن تساعد المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت على تنظيم أوقات الطلاب، وتعزيز روح الفريق.	12	16	4	77	161	4.33	1.069	5	موافقة تماما
		4.4	5.9	1.5	28.5	59.6				
	53. يجب أن تساعد المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت على ترك مساحة لراحة الطلاب.	12	16	3	77	162	4.34	1.067	3	موافقة تماما
		4.4	5.9	1.1	28.5	60.0				
	54. يجب أن توفر المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت مناخ يسوده جو الألفة والمحبة بين الطلاب من خلال المشاركة في المهام التعليمية.	12	16	3	78	161	4.33	1.067	4	موافقة تماما
		4.4	5.9	1.1	28.9	59.6				
المتوسط المرجح للمعيار الحادي عشر							4.33	5.290		الموافقة تماما

يتضح من المؤشرات الإحصائية للمعيار الحادي عشر (الوعي الثقافي الرقمي) لاستبانة معايير التحول الرقمي لتطوير المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس أن:

- المتوسط العام: بلغ (4.33) بانحراف معياري قدره (5.290)؛ وهو يؤكد على الموافقة التامة لعينة الاستبيان (أعضاء هيئة التدريس) على معيار الوعي الثقافي الرقمي وما يتضمنه من مؤشرات وعبارات؛ وذلك لكون المتوسط المرجح للمحور يقع ضمن فئة المقياس (4.21 إلى 5.00) وهذا يشير إلى وجود موافقة على مؤشرات المعيار، وأن وجهة نظر العينة تميل إلى الاتجاه الإيجابي لهذا المعيار.

وفيما يلي استعراض لأول عبارة، وآخر عبارة وفقًا للمتوسط:

- في المرتبة الأولى: تأتي العبارة رقم (54) التي تشير إلى في المرتبة الأولي بمتوسط (4.34) وهو ما يمثل في ميزان ليكرت الخماسي الموافقة تماما لوقوعه ضمن فئة المقياس (4.21 إلى 5.00).
- في المرتبة الأخيرة: تأتي العبارة رقم (53) في المرتبة الأخيرة بمتوسط (4.33) وهو ما يمثل في ميزان ليكرت الخماسي الموافقة لوقوعه ضمن فئة المقياس (4.21 إلى 5.00).

معايير المحور الحادي عشر: الجودة من منظور رقمي.

جدول (13)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسط والانحراف المعياري لعينة البحث حول المعيار الثاني عشر لاستبانة معايير التحول الرقمي لتطوير المقررات الإلكترونية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس (ن = 270)

المعيار	مضمون العبارة	الاستجابات					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	الاتجاه العام
		غير موافق تماماً	غير موافق	محايد	موافق	موافق تماماً				
		التكرار	التكرار	التكرار	التكرار	التكرار				
		%	%	%	%	%				
الجودة من منظور رقمي	55. يتم الترابط والتكامل بين الأفكار والخبرات التي تقدمها المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت.	12	16	3	76	163	4.34	1.068	1	موافقة تماما
		4.4	5.9	1.1	28.1	60.4				
	56. يتم تجزئة المحتوي التعليمي إلى فقرات تعليمية قصيرة بالمقررات الإلكترونية عبر الإنترنت.	12	16	4	77	161	4.33	1.069	3	موافقة تماما
		4.4	5.9	1.5	28.5	59.6				
	57. يجب أن تخلو المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت من الأخطاء التقنية (الروابط التي لا تعمل).	12	16	4	76	162	4.33	1.070	2	موافقة تماما
		4.4	5.9	1.5	28.1	60.0				
	58. يجب أن يكون موقع الرابط على شبكة الإنترنت ذا علاقة وثيقة بموضوع التعلم.	16	16	4	78	160	4.33	1.069	5	موافقة تماما
		4.4	5.9	1.5	28.9	59.3				
	59. يجب أن تتوافر في المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت روابط تتيح الرجوع لجميع أجزائه.	12	16	4	77	161	4.33	1.069	4	موافقة تماما
		4.4	5.9	1.5	28.5	59.6				
المتوسط المرجح للمعيار الثاني عشر							4.33	4.440	الموافقة تماما	

يتضح من المؤشرات الإحصائية للمعيار الثاني عشر (الجودة من منظور رقمي) لاستبانة معايير التحول الرقمي لتطوير المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس أن:

- المتوسط العام: بلغ (4.33) بانحراف معياري قدره (4.440)؛ وهو يؤكد على الموافقة التامة لعينة الاستبيان (أعضاء هيئة التدريس) على معيار الجودة من منظور رقمي وما يتضمنه من مؤشرات وعبارات؛ وذلك لكون المتوسط المرجح للمحور يقع ضمن فئة المقياس (4.21 إلى 5.00) وهذا يشير إلى وجود موافقة على مؤشرات المعيار، وأن وجهة نظر العينة تميل إلى الاتجاه الايجابي لهذا المعيار.

وفيما يلي استعراض لأول عبارة، وآخر عبارة وفقًا للمتوسط:

- في المرتبة الأولى: تأتي العبارة رقم (58) التي تشير إلى في المرتبة الأولي بمتوسط (4.34) وهو ما يمثل في ميزان ليكرت الخماسي الموافقة تماما لوقوعه ضمن فئة المقياس (4.21 إلى 5.00).
- في المرتبة الأخيرة: تأتي العبارة رقم (61) في المرتبة الأخيرة بمتوسط (4.33) وهو ما يمثل في ميزان ليكرت الخماسي الموافقة لوقوعه ضمن فئة المقياس (4.21 إلى 5.00).

معايير المحور الثاني عشر: الرقمنة الفنية.

جدول (14)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسط والانحراف المعياري لعينة البحث حول المعيار الثالث عشر لاستبانة معايير التحول الرقمي لتطوير المقررات الإلكترونية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس (ن = 270)

المعيار	مضمون العبارة	الاستجابات					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	الاتجاه العام
		غير موافق تماماً	غير موافق	محايد	موافق	موافق تماماً				
		التكرار	التكرار	التكرار	التكرار	التكرار				
		%	%	%	%	%				
الرقمنة الفنية	60. يجب أن تطلب المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت البيانات التي تميّز كل طالب عن غيره من الطلاب المسجلين في بالمقررات الإلكترونية.	12	16	4	78	160	4.33	1.069	3	موافقة تماما
		4.4	5.9	1.5	28.9	59.3				
	61. يجب أن تكون المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت خالية من أخطاء التصميم والبرمجة.	12	16	4	78	160	4.33	1.069	4	موافقة تماما
		4.4	5.9	1.5	28.9	59.3				
	62. يجب أن تسمح المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت باستخدام عدة لغات.	12	16	4	74	164	4.34	1.071	1	موافقة تماما
		4.4	5.9	1.5	27.4	60.7				
	63. يجب أن تُعطي المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت فرصة التفاعل لدى الطلاب.	12	16	4	77	161	4.33	1.069	2	موافقة تماما
		4.4	5.9	1.5	28.5	59.6				
	64. يجب أن تعتمد المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت في تصميمها على أحد نماذج التصميم التعليمي عبر الإنترنت.	12	16	4	78	160	4.33	1.069	5	موافقة تماما
		4.4	9.	1.5	28.9	59.3				
المتوسط المرجح للمعيار الثالث عشر							4.33	4.182	الموافقة تماما	

يتضح من المؤشرات الإحصائية للمعيار الثالث عشر (الرقمنة الفنية) لاستبانة معايير التحول الرقمي لتطوير المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس أن:

- المتوسط العام: بلغ (4.33) بانحراف معياري قدره (4.182)؛ وهو يؤكد على الموافقة التامة لعينة الاستبيان (أعضاء هيئة التدريس) على معيار الرقمنة الفنية وما يتضمنه من مؤشرات وعبارات؛ وذلك لكون المتوسط المرجح للمحور يقع ضمن فئة المقياس (4.21 إلى 5.00) وهذا يشير إلى وجود موافقة على مؤشرات المعيار، وأن وجهة نظر العينة تميل إلى الاتجاه الإيجابي لهذا المعيار.

وفيما يلي استعراض لأول عبارة، وآخر عبارة وفقًا للمتوسط:

- في المرتبة الأولى: تأتي العبارة رقم (65) في المرتبة الأولي بمتوسط (4.34) وهو ما يمثل في ميزان ليكرت الخماسي الموافقة تماما لوقوعه ضمن فئة المقياس (4.21 إلى 5.00).
- في المرتبة الأخيرة: تأتي العبارة رقم (67) التي تشير إلى في المرتبة الأخيرة بمتوسط (4.33) وهو ما يمثل في ميزان ليكرت الخماسي الموافقة لوقوعه ضمن فئة المقياس (4.21 إلى 5.00).

معايير المحور الثالث عشر: التقويم الرقمي.

جدول (15)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسط والانحراف المعياري لعينة البحث حول المعيار الرابع عشر لاستبانة معايير التحول الرقمي لتطوير المقررات الإلكترونية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس (ن = 270)

المعيار	مضمون العبارة	الاستجابات					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	الاتجاه العام
		غير موافق تماماً	غير موافق	محايد	موافق	موافق تماماً				
		التكرار	التكرار	التكرار	التكرار	التكرار				
		%	%	%	%	%				
التقويم الرقمي	65. يجب أن تكون الأسئلة مرتبطة بالأهداف التعليمية للمقررات الإلكترونية عبر الإنترنت.	12	17	3	77	161	4.33	1.076	6	موافقة تماما
		4.4	6.3	1.1	28.5	59.6				
	66. يجب أن تكون الأسئلة متنوعة وشاملة للمحتوى التعليمي كافةً.	12	16	3	78	161	4.33	1.067	4	موافقة تماما
		4.4	5.9	1.1	28.9	59.6				
	67. يجب أن تكون الأسئلة مصاغة بشكل يراعي الفروق الفردية بين الطلاب.	12	16	3	75	164	4.34	1.068	2	موافقة تماما
		4.4	5.9	1.1	27.8	60.7				
	68. يجب تشتمل أسئلة المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت على اختبارات ذاتية التصحيح، وأسئلة مرجأة التصحيح حسب المحتوى.	12	16	3	77	162	4.34	1.067	3	موافقة تماما
		4.4	5.9	1.1	28.5	60.0				
	69. يجب أن يكون التقويم مستمرًا ومتلازمًا في عملية التعلم.	12	17	4	76	161	4.32	1.079	7	موافقة تماما
		4.4	6.3	1.5	28.1	59.6				
	70. يجب أن يتدخل المقرر الإلكتروني عبر الإنترنت بتقديم تلميحات للإجابة الصحيحة في حالة فشل المتعلم في المحاولة الثانية.	12	16	3	74	165	4.35	1.069	1	موافقة تماما
		4.4	5.9	1.1	27.4	61.1				
	71. يجب أن يوفر المقرر الإلكتروني عبر الإنترنت للمتعلم ملخصًا تشخيصيًا عن أدائه.	12	16	3	78	161	4.33	1.067	5	موافقة تماما
		4.4	5.9	1.1	28.9	59.6				
المتوسط المرجح للمعيار الرابع عشر							4.33	5.402	المواقفة تماما	

يتضح من المؤشرات الإحصائية للمعيار الرابع عشر (التقويم الرقمي) لاستبانة معايير التحول الرقمي لتطوير المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس أن:

- المتوسط العام: بلغ (4.33) بانحراف معياري قدره (5.402)؛ وهو يؤكد على الموافقة التامة لعينة الاستبيان (أعضاء هيئة التدريس) على معيار التقويم الرقمي وما يتضمنه من مؤشرات وعبارات؛ وذلك لكون المتوسط المرجح للمحور يقع ضمن فئة المقياس (4.21 إلى 5.00) وهذا يشير إلى وجود موافقة على مؤشرات المعيار، وأن وجهة نظر العينة تميل إلى الاتجاه الإيجابي لهذا المعيار.

وفيما يلي استعراض لأول عبارة، وآخر عبارة وفقًا للمتوسط:

- في المرتبة الأولى: تأتي العبارة رقم (73) في المرتبة الأولي بمتوسط (4.35) وهو ما يمثل في ميزان ليكرت الخماسي الموافقة تماما لوقوعه ضمن فئة المقياس (4.21 إلى 5.00).
- في المرتبة الأخيرة: تأتي العبارة رقم (72) في المرتبة الأخيرة بمتوسط (4.32) وهو ما يمثل في ميزان ليكرت الخماسي الموافقة لوقوعه ضمن فئة المقياس (4.21 إلى 5.00).

ومما سبق يتضح الإجابة عن السؤال الأول للبحث والذي ينص على «ما معايير التحول الرقمي لتطوير المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت من وجهة نظر عضو هيئة التدريس»، وذلك من خلال التوصل إلى معايير التحول الرقمي لتطوير المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث:

والذي ينص على «ما الفروق بين أعضاء هيئة التدريس تجاه معايير التحول الرقمي لتطوير المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت وفقًا للخبرة الجامعية؟»

قام الباحث باستخدام اختبار كروكسال ويلز للكشف عن الفروق بين المجموعات، وقد تم هذا على النحو الآتي:

جدول (16)

الفروق بين أفراد عينة البحث في استجاباتهم على الاستبانة التي ترجع إلى متغير الخبرة باستخدام اختبار كروسكال ويلز.

الخبرة	العدد	متوسط الرتب	قيمة كا2	الدلالة
اقل من 6 سنوات	68	121.94	3.175	غير دالة عند مستوى 0.05
(6 - 10) سنوات	109	143.40		
أكثر من 10 سنوات	93	136.15		

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين استجابات عينة البحث على استبانة معايير التحول الرقمي لتطوير المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ترجع إلى متغير الخبرة.

الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث:

والذي ينص على «ما الفروق بين أعضاء هيئة التدريس تجاه معايير التحول الرقمي لتطوير المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت وفقًا للنوع (ذكر، أنثى)؟»

ت م استخدام اختبار مان ويتني؛ لدراسة الفروق وتحديد اتجاهها بين المجموعتين، وقد تم هذا كما يلي:

جدول (17)

الفروق بين أفراد عينة البحث في استجاباتهم على الاستبانه التي ترجع إلى متغير النوع باستخدام اختبار مان – ويتني

المتغير	المجموعة الأولى ذكور ن = 145		المجموعة الثانية إناث ن = 125		قيمة (U) المحسوبة	(W)	(Z)	الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب				
النوع	142.89	20718.50	126.93	15866.50	7991.50	15866.500	1.674-	دالة عند مستوى 0.05

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين استجابات عينة الدراسة على استبانة بمعايير التحول الرقمي لتطوير المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ترجع إلى متغير النوع.

- **الإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة البحث:**

والذي ينص على «ما الفروق بين أعضاء هيئة التدريس تجاه معايير التحول الرقمي لتطوير المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت وفقًا للتخصص؟

تم استخدام اختبار مان – ويتني لدراسة الفروق وتحديد اتجاهها بين المجموعتين (تكنولوجيا التعليم وحاسبات ومعلومات – التخصصات الأخرى)، وقد تم هذا على النحو الآتي:

جدول (18)

الفروق بين أفراد عينة الدراسة في استجاباتهم على الاستبانة التي ترجع إلى متغير التخصص باستخدام اختبار مان – ويتني

المتغير	المجموعة الأولى تكنولوجيا تعليم وحاسبات ن = 201		المجموعة الثانية التخصصات الاخرى ن = 69		قيمة (U) المحسوبة	(W)	(Z)	الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب				
التخصص	141.13	28367.50	119.09	8217.50	5802.500	8217.500	2.023-	دالة عند مستوى 0.05

يتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسطي رتب استجابات عينة البحث على استبانة معايير التحول الرقمي لتطوير المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ترجع إلى متغير التخصص، وقد كانت النتائج لصالح تخصص تكنولوجيا التعليم والحاسبات وتقنية المعلومات.

تفسير نتائج البحث:

تدل موافقة أعضاء هيئة التدريس (عينة البحث الأساسية)، على محاور الاستبانة على أن اتجاه نظر أعضاء هيئة التدريس مالت نحو الاتجاه الإيجابي بالنسبة لمحاور الاستبانة، كما تدل موافقتهم على بناء معايير التحول الرقمي على أساس علمي سليم، ومناسبتها للمقررات الإلكترونية عبر الإنترنت، كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (أبو اليزيد، 2012م) بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة (محمود، 2018م) في اشتقاق معايير التحول الرقمي من حيث الهدف، ويرجع الباحث هذا الاختلاف إلى اختلاف عينة البحث.

- بالنسبة لحصول بعض العبارات على المرتبة الأولى، أو الأخيرة، وما تمثله في ميزان ليكرت الخماسي بمتوسطات متفاوتة بين المرتبة الأولى، والمرتبة الأخيرة؛ فقد يعزو الباحث ذلك إلى اختلاف وجهات النظر الخاصة بأعضاء هيئة التدريس نحو معايير التحول الرقمي فهذا من طبيعة العلوم الإنسانية بوجه عام.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين استجابات عينة البحث على استبانة معايير التحول الرقمي لتطوير المقررات الإلكترونية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ترجع إلى متغير الخبرة؛ يعزو الباحث تلك النتيجة إلى

مناسبة محاور الاستبانة ومؤشراتها إلى مفهوم التحول الرقمي، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الخثعمي، 2010م)، ودراسة (Patricia, 2014)، بينما تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة (رضوان، 2016م)، ويرى الباحث هذا الاختلاف يرجع إلى اختلاف مجتمع وعينة البحث.

- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين استجابات العينة على استبانة معايير التحول الرقمي لتطوير المقررات الإلكترونية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ترجع إلى متغير النوع؛ ويعزو الباحث تلك النتيجة إلى بناء محاور الاستبانة وما تتضمنه من عبارات ومؤشرات على أساس علمي مقنن، وأن هذه المعايير ككل ستضفي جانبًا فنيًا جيدًا عند استخدامها في تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الخثعمي، 2010م)، ودراسة (Patricia, 2014)، بينما تختلف مع نتائج دراسة (Muhammad & Others, 2010)، ويرجع الباحث هذا الاختلاف إلى حجم ونوع عينة البحث.
- وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسطي رتب استجابات عينة البحث على استبانة معايير التحول الرقمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ترجع إلى متغير التخصص، وكانت النتائج لصالح تخصصي (تكنولوجيا التعليم، والحاسبات وتقنية المعلومات)، دون عن تخصصات (إدارة الأعمال، والهندسة، والصيدلة، والاقتصاد المنزلي، والمجتمع)، وقد يعزو الباحث تلك النتيجة إلى قرب تخصص تكنولوجيا التعليم مع تخصص الحاسبات والمعلومات في المفاهيم والمقررات والملامح؛ حيث إنهما اهتما بدراسة كل ما يتعلق ببنية المعلومات والحاسب الآلي، واختلافهما عن التخصصات الأخرى التي الإدارة، علم الأدوية، والاقتصاد المنزلي، والإدارة المجتمعية، ويرى الباحث أن هذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة (رضوان، 2016م)، بينما تختلف مع نتائج دراسة (Mu-hammad & Others, 2010)، ويرجع الباحث سبب هذا الاختلاف إلى ثقافة مجتمع عينة البحث، أو المحاور والمعايير الخاصة بكل بحث.

توصيات البحث:

في ضوء النتائج التي توصل إليها هذا البحث، تم استخلاص التوصيات التالية.

- ضرورة الاستفادة من معايير التحول الرقمي عند الشروع في تصميم المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت.
- الاهتمام بالتخطيط الجيد قبل البدء في تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية.

- نشر الوعي بين أعضاء هيئة التدريس في الجامعات بمعايير التحول الرقمي لتصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت.

مقترحات ببحوث مستقبلية.

- تصميم وإنتاج معايير التحول الرقمي لتطوير المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت للطلاب بمرحلة التعليم قبل الجامعي المعلمين.

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

أبو الدهب، محمود محمد أحمد، ويونس، سيد شعبان (2013م). فاعلية اختلاف بعض أنماط تصميم الكتاب الإلكتروني التفاعلي في تنمية مهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية لدى معلمي الحاسب الآلي. مجلة دراسات في التربية وعلم النفس، 41(1)، سبتمبر.

أحمد، محمد أبو اليزيد (2012م). أثر استخدام المقررات الإلكترونية في المقرر الإلكتروني عبر الإنترنت لتصويب الأخطاء النحوية الشائعة في كتابات طلاب المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان.

الإقبالي، حامد بن أحمد إبراهيم. (2019م). مقتضيات التحول إلى التعلم الرقمي الموجه لصغار السن في الوطن العربي. المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج. (66) ديسمبر2019.

البار، عدنان مصطفى. المرحيي، خالد علي. (2018م). التحول الرقمي كيف ولماذا، مقالة إلكترونية، (بروتوكول نقل النصوص التشعيبي //:http www.awforum.org /index.php /ar).

الخثعمي، مسفرة دخيل الله. (2010م). مدى استخدام مصادر المعلومات الإلكترونية: دراسة حالة لأعضاء هيئة التدريس بكلية علوم الحاسب والمعلومات بجامعة محمد بن سعود الإسلامية بمدينة الرياض. مجلة مكتبة فهد الوطنية.

رضوان، أمل صلاح محمود. (2016م). تأثير التحول الرقمي للمعرفة على الثقافة المعلوماتية للمتخصصين في مجال الآداب والعلوم الإنسانية من أعضاء هيئة التدريس بكلية الآداب بقنا. البوابة العربية للمكتبات والمعلومات، (43)، سبتمبر.

سويدان، أمل عبد الفتاح. مبارز، منال عبد العال. (2017م). التقنية في التعليم: مقدمة في أساسيات الطالب والمعلم. ط1. عمان: دار الفكر.

عزمي، نبيل جاد. (2008م). تكنولوجيا التعليم الإلكتروني. ط1. القاهرة: دار الفكر العربي.

علي، أسامة عبد السلام. (2011م). التحول الرقمي للجامعات المصرية: المتطلبات والآليات. الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية،14(33).

فايقة، حسن. (2011م). إفادة طلاب الدراسات العليا بكلية الآداب جامعة القاهرة من المصادر الإلكترونية المتاحة من خلال اتحاد مكتبات الجامعات المصرية. الاتجاهات الحديثة في المكتبات والمعلومات، (36) ، 75-95.

فضل، أحمد عبد القادر. (2016م). تصميم نموذج معياري لبناء أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني مفتوحة المصدر. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العُليا، جامعة الرباط الوطني.

قاسم، داليا. (2018م). التحول نحو التعليم الرقمي، https: //www.okaz.com.sa /citi-zen-voice /na /1632092

النومس، سعد فهد، والعنزي، أحمد معاشي. (2014م). واقع توظيف تكنولوجيا التعليم الإلكتروني وعلاقته بمستوى جودة مخرجات قطاع التدريب بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب بدولة الكويت. مجلة الدراسات التربوية، كلية التربية، جامعة دمنهور، 6(2)،453-514.

محمود، عبد الله ولاء .(2018م). مقومات تنمية الموارد البشرية الأكاديمية بجامعة بنها في العصر الرقمي الواقع وسيناريوهات المستقبل. مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، (90).

يخلف، رفيقة. (2019م). جودة التعليم الرقمي. مجلة الإناسة وعلوم المجتمع، جامعة دي ماليزيا، (5)، 166-185.

ثانياً/ المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Abu al-Dahab, Mahmoud Muhammad Ahmad, and Yunus, Syed Shaaban (2013). The effectiveness of different patterns of designing an interactive e-book in developing the skills of designing and producing electronic courses for computer teachers (in Arabic). *Journal of Studies in Education and Psychology*, 41 (1) September.

Ahmed, Muhammad Abu al-Yazid (2012). The effect of using electronic courses in the online course to correct common grammatical errors in the writings of prep students (in Arabic), Master Thesis, College of Education, Helwan University.

Al-Bar, Adnan Mustafa.Al-Merhi, Khaled Ali. (2018). Digital transformation how and why (in Arabic), electronic article, (http://www.awforum.org/index.php/ar).

Al-Eqbali, Hamid bin Ahmed Ibrahim. (2019). The implications of the transition to digital learning for young people in the Arab world (in Arabic). Educational Journal, Faculty of Education, Sohag University. Issue (66) December 2019.

Ali, Osama Abd Al-Salam. (2011). The digital transformation of Egyptian universities: requirements and mechanisms (in Arabic). The Egyptian Association for Comparative Education and Educational Management, 14 (33).

Al-Khathami, Dakhil Allah's Misfra. (2010). The extent of using electronic information sources: a case study of faculty members at the College of Computer and Information Sciences at the Mohammed bin Saud Islamic University in Riyadh (in Arabic). Fahd National Library Magazine.

Al-Noumis, Saad Fahd, and Alanzi, Ahmad Maashi (2014). The reality of employing e-learning technology and its relationship to the quality of the outputs of the training sector in the Public Authority for Applied Education and Training in Kuwait (in Arabic). *Journal of Educational Studies*, *College of Education*. Damanhour University, 6 453-514,)2(.

Azmi, Nabil Gad. (2008). *E-learning technology* (In Arabic). Edition 1. Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Bastiaens, T.J. & Marks, G. (2018). Education and Information Technology Annual 2018: A Selection of AACE Award Papers. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Retrieved Nov 1, 2019 www.learntechlib.org/p/182952/.

Chenowith, N.H. & Ferdig, R.E. (2017). What we learned about Technology and Teacher Education. *Journal of Technology and Teacher Education*, 25(4), 365-375. Retrieved NOV 2, 2019 from (https://www.learntechlib.org/p/181975/).

Digital Skills Toolkit.2018)). *International telecommunication union*. Geneva, Switzerland.

Edwards, S. (2016). New Concepts of Play and the Problem of Technology: Digital Media and Popular-Culture Integration with Play-Based Learning in Early Childhood Education. Technology, Pedagogy and Education, 25(4), 513-532. Retrieved Nov 17, 2019 from (https://www.learntechlib.org/p/176130/).

Fadl, Ahmed Abdel-Qader. (2016). Designing a modular model for building open source e-learning management systems (In Arabic). PhD thesis, Faculty of Higher Studies, National Rabat University.

Faika, Hassan. (2011). The benefit of graduate students at the Faculty of Arts, Cairo University from the available electronic sources through the Federation of Egyptian Universities Libraries: modern trends in libraries and information. (36), 75-95.

Labusch, A. & Eickelmann, B. (2018). Computational Thinking and Problem-Solving – a Research Approach in the Context of ICILS 2018. In E. Langran & J. Borup (Eds.), Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference, 3724-3729.

Liu, L. & Gibson, D. (2017). Research Highlights in Technology and Teacher Education 2017. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE) https://www.learntechlib.org/p/180960/).

Muhammad, K. Tahir, M. & Shafique, F. (2010). Use of electronic information resources and facilities by human-

ities scholars. The Electronic Library, 28(1), Retrieved December5, 2013, from Emerald database.

Pace, R. & Dipace, A. (2014). Smart Environments design: The SPLASH project case. Journal of e-Learning and Knowledge Society, Vol. 10 (3), Italian e-Learning Association, pp.107-120.

Patricia, B. (2014). Digital Transformation: Information Interaction and Identity Digital Economy, Available on: https://www.esa.doc.gov/reports/DE-Chap7.pdf.

Philip, G. (2011).University Reform: An International Perspective. Higher Education Research, published by American Association for Higher Education, No. l0.

Powell, G. (2001). The ABCs of Online Course Design: Educational Technology, Vol41, NO4.

Qasim, Dalia. (2018). The shift towards digital education (in Arabic), https://www.okaz.com.sa/citizen-voice/na/1632092

Radwan, Amal Salah Mahmoud. (2016). The effect of the digital transformation of knowledge on the informational culture of specialists in the field of arts and humanities from faculty members at the Faculty of Arts in Qena (in Arabic). The Arab Library for Libraries and Information,(43), September.

Ruffini, M. (2000). Systematic Planning in the Design of an Educational Web Site: Educational Technology, 40(2).

Smirnova, L., Lazarevic, B. & Malloy, V. (2018). There is more to Digital Learning than Counting on Your Fingers: Transforming Learning and Teaching with Digital Pedagogy. Journal of Educational Multimedia and Hypermedia, 27(2), 231-244.

Suwaidan, Amal Abdel-Fattah.Mubariz, Manal Abdel-Al. (2017).Technology in Education: An Introduction to the Basics of Student and Teacher (in Arabic). Edition 1. Oman: Dar Al-Fikr.

Mahmoud Abdullah Walaa (2018). The foundations of academic human resources development at Banha University in the real digital age and future scenarios. Journal of the Faculty of Education (in Arabic), Kafr El-Sheikh University, (90).

Yakhlaf ,Rafeeqa. (2019). The Quality of Digital Education (in Arabic). *The Journal of Anise and Community Sciences at University de M'sila*. (5),166-185.

الصعوبات التي تواجه الإشراف العيادي كما يدركها المشرفون الأكاديميون بأقسام علم النفس في بعض الجامعات السعودية

فهد بن عبد الله الدليم(*)
جامعة الملك سعود

(قدم للنشر في 1441/11/16هـ، وقبل للنشر في 1442/6/5هـ)

ملخص البحث: هدف البحث الحالي إلى تحديد مستويات الصعوبة التي تواجه عملية الإشراف العيادي على طلبة التدريب الميداني في أقسام علم النفس ببعض الجامعات السعودية كما يدركها المشرفون الأكاديميون الذين يشرفون على هؤلاء الطلبة في مواقع التدريب. قام الباحث، لهذا الغرض، بتصميم و تطبيق استبانة مكونة من 32 بندا موزعة على ثلاثة محاور من الصعوبات (بيئة التدريب – الأقسام الأكاديمية – المشرفون أنفسهم) تم إرسال الأداة عن طريق الباحث إلكترونيا لمنسوبي سبعة أقسام ، و قد وردت استجابات 47 منهم (18 رجال & 29 نساء) . كشفت نتائج تحليل بيانات البحث أن جميع الصعوبات جاءت إما في المستوى الأعلى أو المستوى المتوسط و لا توجد أي صعوبة وقعت في المستوى الأدنى ، كما أن النتائج أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المشرفين فيما يتعلق بوجهة نظرهم تعزى لمتغيرات الجامعة ، الدرجة العلمية و الموقع التدريبي ، لكن الاختلافات وجدت و بفروق دالة بين الرجال و النساء لصالح الذكور فيما يتعلق بتلك الصعوبات المرتبطة بهم شخصيا ، وكذلك الحال مع ذوي خبرة ال 11سنة حيث وجدت فروق دالة لصالحهم في نظرتهم للصعوبات المرتبطة ببيئة التدريب مقارنة بفئتي ذوي الخبرة 1-5 سنوات و6-10 سنوات .

كلمات مفتاحية: الإشراف العيادي، المشرفون الأكاديميون، التدريب الميداني، صعوبات الإشراف.

*****

The Difficulties Facing the Clinical Supervision as Perceived by Practicum Supervisors in Psychology Departments in Some Saudi Universities

Fahd Abdullah AdDelaim(*)
King Saud University

(Received 7/7/2020, accepted 19/1/2021)

Abstract: This research aimed at determining the levels of difficulty facing the process of clinical supervision of psychology practicum students in some Saudi universities, as perceived by the academic supervisors in seven psychology departments. A questionnaire consisting of 32 items and three dimensions was designed and distributed electronically by the researcher. Only 47 supervisors (18 male & 29 female) responded. Results revealed that all 32 difficulties came in the highest and the moderate levels, but nothing in the lower level. Significant differences for men were found between male and female supervisors in their perspectives of those obstacles related and attributed to themselves. The results also displayed significant differences for the supervisors with 11 years of experience viewing more difficulties relevant to the training site than those with 1-5 years and 6-10 years of experience.

Keywords: academic supervisors, clinical supervision, field training, supervision difficulties.

(*) للمراسلة:

أستاذ، قسم علم النفس،كلية التربية، جامعة الملك سعود.
ص ب: 285047، رمز بريدي: 11323، الرياض ، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Professor, Department Of Psychology, Faculty Education, King Saud University, P.O. Box: 285047, Code:-11323, City-Riyadh , Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail:fadlaim@ksu.edu.sa

DOI: 10.12816/0061411

مقدمة

يعتبر الإشراف ركنا أساسيا في نجاح أي عمل أو مشروع سواء كان صحيا أو تربويا أو إداريا. عرف القاموس(Microsoft Encarta College Dictionary, 2001, p. 1445) الإشراف بأنه مراقبة و مناظرة نشاط أو مهمة معينة ينفذها أشخاص آخرون والتأكد من تنفيذهم لها على الوجه الصحيح . لقد أصبح مفهوم الإشراف العيادي في العقود الأربعة الأخيرة مصطلحا شائعا في أدبيات عدة مجالات أبرزها الصحة النفسية و التربية و التعليم و الإدارة و الإجتماع. يرى البعض أن فترة الثلاثينيات من القرن الماضي تمثل البداية الحقيقية والرسمية لمفهوم الإشراف العيادي النفسي الدارج والشائع في أدبيات الصحة النفسية وعلم النفس والطب النفسي وحتى الخدمة الإجتماعية بعيدا ومختلفا عما يوظف في أدبيات التعليم والتربية بدءا من متطلبات مجلس معهد برلين بإشتراط تدريب الاطباء والاخصائيين لمدة سنتين قبل الممارسة. ويرى البعض أن كارل إبراهام وهو أحد منسوبي المعهد من أوائل رواد الإشراف العيادي , Jacobs) David, & Meyer .1995) . بعد ذلك كانت هناك متطلبات في ممارسات الخدمة الاجتماعية لدراسة الحالات وتطبيقها وكذلك الحال سارت الأمور مع تطبيقات العلاجات السيكودينامية ومتطلبات التدريب والممارسة الصارمة ,Fleming & Steen) 2004).

لقد أسهمت تلك الجهود التي قام بها كل من فليمنق و ستين) Fleming & Steen ,2004. ؛ هوقان) Hogan, 1964) ليترال و زملاؤه (1979Litterll, Lee-Borden & Lorenz,)بالإضافة لكتاب إكستاين و وولرستاين-(Ekstein & Waller stein,1972)تعليم و تعلم العلاج النفسي الذي يقدم وصفا مفصلا للممارسة الاشرافية إضافة لإسهامات هوكينز وشوهيت اللذان قاما في عام 1989 بنشر كتابهما الكلاسيكي : الإشراف في المهن المساعدة ومثلهم ستولتنبرق1981، &1986 1998 وكذلك هس (1987) حيث كان لجهود هؤلاء الرواد دور واضح في تطوير عدد من النماذج الإشرافية

لقد حظي الإشراف العيادي في العقود الثلاثة الأخيرة باهتمام واضح و لقي عناية و دعما و تدريبا مركزا من قبل تنظيمات و مجالس و هيئات الصحة و الاعتماد الأكاديمي و المهني في أستراليا والولايات المتحدة الأمريكية و المملكة المتحدة (Gonsalvez & Milne, 2010; Gonsalvez & Crowe,2014; Hill et.al,2015; Simpson-South-war, et.al,2017 , and Donovan, et.al, 2011) تؤكد رابطة إشراف و تعليم المرشد النفسي) 2011 ACES) أن الإشراف عملية تتضمن إشرافا إداريا و إشرافا عياديا ؛ فالإشراف الإداري يعزى لتلك الأنشطة و الإجراءات التي ترفع من مستوى فاعلية تقديم الخدمات الإرشادية النفسية وتطبيق الادوار وتنفيذ المهام ذات الطابع الإداري ؛ في حين أن الاشراف العيادي يتضمن تلك المناشط والأعمال الداعمة والتعليمية ذات

الصبغة النفسية التي يقوم بها المشرف لضمان تطبيق و تنفيذ الإجراءات تنفيذا فعليا دقيقا محكما وفقا لنظرية الإرشاد و فنياتها من قبل المشرف عليهم (2011). أيضا وفي نفس السياق قامت هذه الرابطة في عام 2000 ببحث مسحي للأعضاء المنتمين لها توصلوا فيه إلى نتيجة تؤكد و بقوة حاجة المشرفين إلى توجيه محدد و بشكل أكبر لممارساتهم اليومية يمكن أن يضمن في دليل أخلاقيات المهنة الإرشادية فقامت بنشر دليل إجرائي لأفضل الممارسات الإشرافية تضمن اثني عشر إجراء رئيسيا أهمها: بدء الإشراف؛ وضع الأهداف ؛ إدارة الإشراف ؛ العلاقة الإشرافية ؛ اعتبارات التنوع الثقافي والأخلاقي ؛الطريقة الإشرافية ؛ وتقديم التغذية الراجعة ؛ التوثيق و التقويم .

لقد كانت لجهود بعض الروابط المتخصصة دور وأثر في تطوير مهنة الإشراف العيادي ، فقد اعتمدت رابطة المرشدين النفسيين الأمريكية (ACA) تلك المعايير الإجرائية الإرشادية لممارسة الإشراف العيادي التي وضعتها رابطة (ACES: Association For Counselor Education and Supervision, 2011) ؛ علاوة على تلك الجهود التي قدمتها رابطة العلاج الأسري و الزواجي الأمريكية (American Association For Marital Family Therapy 2016).

لقد تعددت التصنيفات التي حاولت تحديد مهام المشرفين العياديين ولكن يبقى تصنيف ميلني (Milne,2009) هو الأنسب لموضوع البحث الحالي و مقتضياته ، حيث حددها في ثلاث وظائف رئيسة هي : 1– الوظيفة الاعتيادية أو التقليدية التي تركز على المراقبة، والضبط الدقيق، وإدارة الحالات وتقويم المُشرَف عليهم. 2 – الوظيفة التدعيمية والتي تهتم بالدعم العاطفي وتعزيز عمليات العناية الذاتية للمهنية الفعالة . 3 – الوظيفة التكوينية وهي التي تركز على تطوير المشَرَف عليهم لذخيرة من المعارف و المهارات تساعدهم و تؤهلهم ليكونوا قادرين على اتخاذ القرارات العيادية والتقييم الذاتي بكفاءة وفاعلية. عموما مع كل هذه الجهود المنظمة والمتواصلة لا تزال هناك صعوبات وعراقيل تواجه العملية الإشرافية العيادية أجملتها دراسة جونسيلف وكرو (Gonsalve & Crowe, 2014) التي هدفت لتقويم كفاية متدرب علم النفس خلال الإشراف العيادي وأهمها: الحاجة لتصميم أدوات جديدة وتحسين التقويم الحالي وضرورة أن يستخدم المشرف أدوات بنيت وفق شروط سيكومترية معتبرة مع الأخذ في الاعتبار بأهمية أسلوب التقييم ثلاثي الأبعاد الذي يستند على العميل المستفيد، والمتدرب، إضافة للمشرف. أيضا وفي نفس الإطار، وجد (Alfonson, Parling , Spannagard, Anderson & Lundgren, 2018) أن هناك عدم اتفاق أو تأييد لإسلوب إشرافي عيادي معين، كما أن هناك حاجة للكشف والمراجعة للعديد من إجراءات الإشراف العيادي وتطبيقاته والذي أطلقوا عليه العامل

المهمل.

كذلك وفي نفس السياق الخاص ببروز صعوبات وتحديات تواجه المشرفين العياديين أنفسهم، يشير هينز وزميليه (2014) إلى وجود 18 صعوبة أهمها:

تطوير هويته كمشرف، تحديد أولويات الاشراف المهمة ، تجاوز و قهر الشك في قدراته الذاتية، اكتشاف طرق وأساليب مناسبة تجعل المشرف عليهم يتفاعلون باستجابتها وردود أفعالهم، معرفة كيفية التعامل مع الأخطاء العيادية الجسيمة التي يرتكبها المتدربون، نقص الثقة الذاتية في معرفة ما تعمل كمشرف، مساعدة المشرف عليهم على تقبل المسؤولية والثقة في العملية الإشرافية.

أما على المستوى العربي والمحلي فقد أشار الداهري (2016) إلى أن الإشراف في الإرشاد النفسي لا يزال جديدا وضعيفا في جامعات العالم العربي ويواجه صعوبات جمّة. أيضا وفي نفس السياق ولكن على المستوى المحلي فقد أظهر بحث أجرته المري (2018) وجود تحدٍ لعملية الإشراف يتمثل في أهمية تعزيز القدرة الإشرافية العيادية للإرشاد النفسي في المؤسسات الصحية النفسية بالسعودية، علاوة على وجود حاجة ملحة لتوفير بيئة تعلمية مناسبة في هذه المؤسسات تسهل من ممارسة العملية الإشرافية العيادية .

إن المملكة وهي تعيش حاليا تحولات وتغيرات في مختلف المجالات ومنها المجال الصحي تتطلب من أهل الاختصاص كل في مجاله إعادة النظر في مخرجات التعليم الجامعي عامة وأقسام علم النفس خاصة ومستوى التأهيل الذي يمتلكه الأخصائيون النفسيون وبالذات في جانب التدريب الميداني والتأهيل العملي وما يرتبط بهما من إشراف عيادي بمختلف إجراءاته وأساليبه حتى تحقق هذه المخرجات الغايات المنشودة، وهو في واقع الأمر ما دفع بالباحث الحالي لتناول هذا الموضوع وتقصي جوانب صعوباته ومعوقاته من وجهة نظر المشرفين الأكاديميين في أقسام علم النفس ببعض الجامعات السعودية.

مشكلة البحث

لقد حظي الإشراف العيادي في المجال النفسي خلال العقود الثلاثة الأخيرة باهتمام واضح و لقي عناية ودعما وتدريبا مركزا من قبل تنظيمات ومجالس وهيئات الصحة النفسية والاعتماد الأكاديمي والمهني في أستراليا والولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة (Gonsalvez & Milne,2010; Gonsalvez & Crowe,2014 ; Hill et.al,2015; Simpson-Southward et.al,2017، O,Donovan , Halford & Waters,2019).

هناك شبه اتفاق مهني عالمي عام على أن الإشراف العيادي النفسي لمتدربي وممارسي علم النفس العيادي يجب أن يكون مكونا محوريا في عمليات التدريب والاعتماد المهني لكل أخصائي نفسي (Watkins,2019; The Britch Psycholog-ical Society; 2003 & Donovan et,al., 2011).

في دراسة تجميعية لخمسة أبحاث أجراها فورشاو، سابين- فيرل ، و شرودر (Forshaw, Sabin-Farrel & Schroder.2019) .

ركز خلالها الباحثون على فحص خبرة المشرفين و تجاربهم، وجدوا أن هناك جملة صعوبات تواجه المشرفين العياديين تتعلق بالمهام و المسؤوليات التخصصية الخاصة بالمشرف وإمكاناته وكيفية التعامل مع الخبرات المهنية الصعبة التي تواجهه. أيضا وفي نفس الاتجاه ، قام واتكنز,Watkins) (meta-analysis) بمعجمة بمساردة (2019 لتلك الأبحاث التي تناولت الإشراف العيادي النفسي في آخر خمسة وعشرين عاما وقد خرج بالنتائج التالية: لا تزال الشواهد الداعمة لدور الإشراف وتأثيره الضعيف قائمة، بل إن الإشراف المبني على البراهين بدلا من الإشراف المبني على الواقع يبدو أنه لا يزال حلما وأملا بعيد المنال لدى البعض. كما كشف واتكنز عن إن نماذج الإشراف العيادي النفسي بصفة عامة تفتقر للمنهجية الإمبيريقية، بل أضاف أن المشكلات المنهجية الأساسية التي ابتلي بها البحث الإشرافي العيادي في التسعينيات لا تزال متكررة في البحث المعاصر. في هذا الإطار قام جونسالفز وميلين Gonsalvez) (& Milne, 2010 بمراجعة للمشكلات والحلول الممكنة الخاصة بالتدريب الإشرافي العيادي النفسي في أستراليا وقد خرجا بنتيجة تؤكد أن الإشراف العيادي هو القلب النابض والعامل الأكثر إسهاما في التدريب. أيضا قام كل من جونسالفز وكرو (Gonsalve & Crowe, 2014) بدراسة تقييمية لكفايات المتدرب في علم النفس العيادي ووجدا أن هناك اعترافا واسعا بأهمية كفايات المهارات والاتجاهات والقيم والخصال والعلاقات وأنها تعادل أهمية كفايات المختص النفسي المعرفية وإمكاناته وأن فترة التدريب والتطبيق هي الأفضل لتنميتها وصقلها وتكريسها وتقييمها.

أما على المستوى المحلي فقد كشف بحث قامت به المري (2018) عن وجود عدة تحديات تواجه العمل الإشرافي العيادي في المؤسسات الصحية بالمملكة ومنها: قلة البرامج الأكاديمية التي تهتم بالإشراف، وغياب آليات معلنة للحكم على مدى تطبيق العمل الإشرافي، وأساليب التقييم والذي يعتمد على ذاتية المشرف بشكل عالٍ، علاوة على عدم توفر بيئة تعلم مناسبة في تلك المؤسسات.

في ضوء ما سبق، فإن مشكلة البحث الحالي تتحدد في السؤال الرئيس التالي:

ما الصعوبات التي تواجه الإشراف العيادي على طلبة التدريب كما يدركها المشرفون الأكاديميون بأقسام علم النفس ببعض الجامعات السعودية؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- **هل توجد فروق دالة في وجهات نظر المشرفين الأكاديميين للصعوبات التي تواجههم خلال إشرافهم العيادي على طلبة التدريب الميداني يمكن أن تعزى لمتغير الجامعة؟**

- **هل توجد فروق دالة في وجهات نظر المشرفين الأكاديميين للصعوبات التي تواجههم خلال إشرافهم العيادي على طلبة التدريب الميداني يمكن أن تعزى لمتغير النوع؟**
- **هل توجد فروق دالة في وجهات نظر المشرفين الأكاديميين للصعوبات التي تواجههم خلال إشرافهم العيادي على طلبة التدريب الميداني يمكن أن تعزى لمتغير الدرجة العلمية؟**
- **هل توجد فروق دالة في وجهات نظر المشرفين الأكاديميين للصعوبات التي تواجههم خلال إشرافهم العيادي على طلبة التدريب الميداني يمكن أن تعزى لمتغير الخبرة الإشرافية؟**
- **هل توجد فروق دالة في وجهات نظر المشرفين الأكاديميين للصعوبات التي تواجههم خلال إشرافهم العيادي على طلبة التدريب الميداني يمكن أن تعزى لمتغير الموقع التدريبي؟**

أهداف البحث

1. الكشف عن طبيعة الصعوبات التي تواجه عملية الإشراف العيادي على طلبة التدريب الميداني في أقسام علم النفس كما يدركها المشرفون الأكاديميون في بعض الجامعات السعودية.
2. التعرف على مدى وجود اختلافات جوهرية في وجهات نظر المشرفين الأكاديميين بشأن الصعوبات التي تواجه عملية الإشراف العيادي يمكن أن تعزى لمتغيرات: الجامعة، النوع، الدرجة العلمية، الخبرة الإشرافية وموقع التدريب.

أهمية البحث

يستمد البحث الحالي أهميته النظرية من كونه يتناول موضوعا لم ينل حقه من العناية والاهتمام البحثي، لذا فالباحث يأمل أن يمثل هذا العمل إضافة علمية للمكتبة المحلية والعربية في ظل الندرة البحثية الراهنة في هذا المجال. أما على مستوى الأهمية التطبيقية فإن معطيات المرحلة الراهنة ومتطلباتها فيما يتعلق بالممارسات الإرشادية والعلاجية وما يشهده مجال الصحة النفسية من تحولات وتغيير في عدة جوانب مثل سن التشريعات واللوائح المنظمة للتأهيل العلمي والعملي قبل الانخراط في الممارسات الإرشادية والعلاجية النفسية وضوابط الترخيص المهني وتفعيل آليات الحوكمة وقواعدها في قضايا تتعلق بالمؤسسة وممارسات مزودي الخدمة وحقوق المستفيدين منها، ومثلها مواصفات وكفايات الممارسين المهنيين من معلمين ومرشدين في مدارس التعليم العام ، تستدعي التركيز الدقيق على عملية الإشراف العيادي لضمان تزويد الطلبة المتدربين و الأخصائيين المنتظرين، بذخيرة جيدة من المعارف والمهارات والكفايات التي تساعدهم في أداء مهامهم وأدوارهم المهنية المستقبلية باقتدار وكفاءة عالية

حدود البحث

اقتصر البحث على بعض منسوبي سبعة أقسام من أقسام علم النفس ببعض جامعات المملكة وهي: الملك سعود، الإمام محمد بن سعود، الإمام عبد الرحمن الفيصل، أم القرى، القصيم، الملك عبد العزيز، والأميرة نورة وذلك باستخدام أداة واحدة تمثلت في استبانة إلكترونية أرسلت للمشرفين والمشرفات خلال الإجازة الصيفية للعام الدراسي 1440 / 1441.

مصطلحات البحث

الإشراف العيادي: عرفت الرابطة البريطانية للإرشاد والعلاج النفسي-Britich Association For Coun seling and Psychotherapy .1996) (مصطلح الإشراف العيادي بأنه عبارة عن ترتيبات رسمية للمرشدين النفسيين لمناقشة أعمالهم ومهامهم بشكل منتظم مع شخص خبير ومؤهل في الإرشاد النفسي والإشراف، بقصد العمل معا لضمان تطوير علاقة ثنائية فاعلة يتم من خلالها عرض وفحص ومناقشة المهام والأعمال الإرشادية النفسية وما يترتب عليها من ردود أفعال ومشاعر وتعليقات وتعقيبات ومواجهات تتطلبها عملية إشراف محكمة، هدفها المحافظة على معايير الممارسة الإرشادية النفسية وتقديم الاستشارات من أجل توسيع آفاق معارف الممارس وزيادة خبراته. لقد تبنى الباحث هنا تعريف هينز، كوري، ومولتون (Haynes, Corey, & Moulton, 2014)بحكم أنه الأنسب لطبيعة هذا البحث وأهدافه، حيث عرفوا الإشراف العيادي النفسي بأنه عملية من الملاحظة والتوجيه والتقويم المنتظم يقوم بها الخبير المؤهل علميا ومهاريا ومهنيا، للتأكد من دقة الإجراءات وضمان صحة التطبيقات الإرشادية التي ينفذها المتدربون أو المشرَفِ عليهم في بيئة الإرشاد والعلاج بهدف تعزيز التنمية المهنية لديهم. ويضيف هينز وزميليه أن الدور والعمل الإشرافي والمهام والمسؤليات التي يقوم بها المشرف ستتباين وتختلف نسبيا بطبيعة الحال اعتمادا على نوعية موقع التدريب وطبيعة الحالات المتوفرة وضوابط الممارسة في تلك المؤسسة المجتمعية.

المشرفون الأكاديميون: هم أعضاء هيئة التدريس من حملة الماجستير أو الدكتوراه في علم النفس الإرشادي أو العيادي أو الصحة النفسية والذين يكلفون من قبل لجان التدريب في أقسامهم الأكاديمية بالإشراف العيادي على طلبة التدريب الميداني سواء في المرحلة الجامعية أو مرحلة الدراسات العليا وتمت إضافة مصطلح الأكاديميون للمشرفين لتمييزهم عن المشرفين الميدانيين التابعين لمواقع التدريب.

طلبة التدريب الميداني: هم أولئك الطلبة المتخصصون في علم النفس والذين من ضمن متطلبات برامجهم الأكاديمية سواء في مرحلة البكالوريوس أو الماجستير أو الدكتوراه قضاء فترة تدريب لا تقل عن فصل دراسي كامل (300 ساعة عمل أو أكثر) في مؤسسة مجتمعية تقدم خدمات نفسية.

الصعوبات: ويقصد بها تلك المعوقات أو العراقيل أو المشكلات التي تظهر في ثلاثة جوانب تتعلق ببيئة التدريب ومتغيراتها، برامج القسم وتعليمات لجان التدريب فيه وفي الكلية، وكذلك إمكانات المشرف/ ه وطرق إشرافهم العيادي وأساليبه.

الإطار النظري

أهداف الإشراف العيادي ومهامه ومتطلباته:

يهدف الإشراف العيادي كما حدده هينز ، كوري ، مولتون (Haynes , Corey & Moulton 2014) (إلى :

1- تعزيز نمو المتدرب وتطويره من خلال التعليم، 2 – حماية ورعاية العملاء والمستفيدين، 3 – مراقبة أداء المتدرب والحفاظ على مهنيته واحترافه، 4- تحفيز المتدرب لمراقبة نفسه بمهنية واحترافيه.

أما فيما يتعلق بنوعية المهام المناطة بعملية الإشراف العيادي فقد أجملها ستولتنبيرق و مكنيل ودلوورث (1998. Stoltenberg. McNeil, & Del-worth) فيما يلي: تبني المنطلقات والاتجاهات النظرية، تحديد الفروق الفردية ومراعاتها، تصميم خطط العلاج وأهدافه، مراعاة تصورات العميل، تحديد مهارات التدخل الإرشادي والعلاجي، تكنيكات التقويم، أساليب التقييم البينشخصي وتطبيق المعايير المهنية .

لقد تناولت كامبل (Campbell, 2006) و هينز ، كوري ، مولتون(Haynes , Corey & Moul-ton.2014) منظومة من متطلبات العملية الإشرافية الخاصة بالمشرف العيادي وكفاياته ومنها حصول المشرف العيادي clinical supervisor)) على تدريب رسمي ومنظم في الإشراف العيادي، معرفة بأدوار ووظائف المشرف العيادي وواجباته، قدرة على إقامة علاقة إشرافية إيجابية يمكن الاحتفاظ بها وتطويرها، تكوين ألفة مع أساليب التقييم والقدرةعلى تقييم من هم تحت الإشراف (supervisees) وكذلك الحالات العيادية، وجود طرق متعددة من الملاحظة المباشرة لعمل الإخصائي تحت الإشراف، إلمام بإجراءات التدريب وسياساته، وإجراءات التشخيص والتقييم وإعداد أهداف العمل، تطبيق لمهارات الإشراف من خلال الإلمام بالنماذج الإشرافية العيادية المتعددة ومعرفة بطرق التوثيق الصحيحة، وجود خطط تقويم وتغذية راجعة محددة ، تدريب على إدارة المخاطر والصعوبات بكفاءة ونجاح، معرفة بإجراءات التعاقد والاتفاقات والأحكام والقضايا الأخلاقية والعرقية والثقافات المحلية الفرعية، إضافة إلى الوعي بمتطلبات الترخيص وإجراءاته وكتابة التقارير العيادية وإعدادها

النماذج النظرية في الإشراف العيادي

قام سمبسون- ساوثورد، وولرو وهاردي (Simp-son – Southward , Waller and Hardy, 2017) بتحليل محتوى اثنين وخمسين نموذجا إشرافيا عياديا من خلال واحد وسبعين عنصرا ووجدوا أن 94٪ منها تركز على تعلم المشرف عليهم ونموهم المهني بينما ركز 81٪ منهم على المشرف، فيما كان هناك 48٪ منها مهتما بالعملاء و المستفيدين. عموما فقد قامت كامبل (2006) بتصنيف نماذج الإشراف العيادي في فئتين رئيستين هما: 1 -نماذج مستندة لاتجاهات العلاج النفسي الأربعة (التحليلية – السلوكية – الإنسانية - والمعرفية). 2 – نماذج مصممة ومطورة خصيصا للإشراف العيادي (مثل النماذج النمائية – التكاملية – النسقية –و البينشخصية). سيتم هنا عرض أربع فئات رئيسة من النماذج النظرية للإشراف العيادي والتي صنفها بعض من الرواد في المجال الإشرافي، ومن ثم سيتم تناول عدد محدود منها يحظى بقبول لدى المشرفين وتطبيقات واسعة في بيئات الإشراف العيادي.

• **فئات النماذج النظرية الأربعة:**

1. تصنيف برنارد وقوودير:

1-1 - النماذج المستندة على العلاج النفسي: «السيكوديناميكية – المتمركز حول الشخص – السلوكي المعرفي – النسقي – المختصر»

1-2- النماذج النمائية.

1-3- نماذج الدور الاجتماعي والتمييز.

1-4- النماذج التكاملية والانتقائية (Bernard & Goodyear, 2019)

2 - تصنيف برادلي و لاداني:

2-1- النماذج التكاملية: «التمييز- اسلوب الانساق- التعلم التأملي- النماذج المستندة على الحل – النماذج المستندة على المخطوطات».

2-2- النماذج النمائية: «النموذج النمائي التكاملي – النموذج النمائي الممتد».

2-3 النماذج العلاجية: «السيكودينامية – السلوكي – المعرفي» (برادلي & لاداني، 2001).

3 - تصنيف كامبل:

3 – 1- النماذج المستندة على العلاج النفسي: السلوكي- المعرفي- السيكوديناميكي-الادلري – الوجودي – الأسري – المختصر- المعتمد على الحل).

3 – 2- نماذج خاصة بالاشراف: استدعاء العملية البينشخصية- العملية الموازية – الاشراف التفاعلي – النماذج النمائية)(كامبل .2006) .

4 - تصنيف تاد وستورم:

4-1- النماذج التحليلية.

4-2- النماذج عبر الجيلية" الخبروية، التكافلية، السياقية " .

4-3- النماذج المتسقة مع الأغراض: البنائية، الستراتيجية ،المرتكزة على الحل..

4 -4 – النماذج التكاملية" الأطر فوق المعرفية، النمائي المعرفي المنتظم، التكاملي المرتكز على المشكلة ، النماذج المعتمدة على السرد والقصص.

4- 5- نماذج ما بعد الحداثة في الإشراف الأسري (Todd & Storm, 1997).

ونظرا لكثرة أعداد النماذج ونسبة لمحدودية المساحة المناسبة وفقا لضوابط نشر مثل هذه الأبحاث سيقتصر العرض على أبرز خمسة نماذج تحظى بالقبول والتطبيقات الواسعة في البيئات الإشرافية من قبل المشرفين العياديين.

أولا: النموذج النمائي التكاملي (Integrated Developmental Model):

طوره ستولتنبرق، مكنيل ودلوورث (Stoltenberg, McNaill & Delworth, 1998) ويصف ثلاثة مستويات:

- المستوى الأولى: المتدرب تنقصه الثقة والمهارة والمشرف يوجهه ويرشده لتأسيسه بصورة جيدة.
- المستوى الثاني: المتدرب اكتسب بعض الثقة والقدرة على اتخاذ القرار والمشرف يركز على قضايا إجرائية.
- المستوى الثالث: المتدرب يعتمد على نفسه كثيرا والمشرف يعامله بدون رسميات وكمستشار بل أحيانا كزميل.

حـدد سـتولتنبرق وزميليـه ثمانيـة نطاقـات للممارسـة الإشرافيـة العياديـة عنـد تقييـم المسـتوى النمائـي للمتـدرب وهـي:1- كفايـات مهـارات التدخـل العلاجـي. 2- إتقـان فنيـات التقييـم. 3 – إجـادة التقييـم البينشـخصي. 4 – تكويـن تصـور مفاهيمـي للحالـة. 5- مراعـاة الفـروق الفرديـة. 6- تبنـي النـماذج والتوجهـات النظريـة الملائمـة. 7- إعـداد خطـط وأهـداف المعالجـة. 8- الإلمـام بالمعايـير المهنيـة والإلتـزام بهـا.

ثانيـا: النمـوذج التطـوري الموسـع: Expanded Devel-opmental Model)):

طـوره سـكوفهولت و رونسـتاد & Skovholt) Ronnestad, 1992) ويعتقـدان بـأن نمـو المرشـد المتـدرب يبـدأ مبكـرا وليـس خـلال مرحلـة الدراسـات العليـا مثـلا.

لقـد حـدد هـذا النمـوذج النمائـي الموسـع أوالممتـد ثـمان مراحـل للتطـور والنمـو هـي:

1- الـكـفـاءة، 2- الانتقـال إلى التدريـب المهنـي، 3- محـاكاة المشرفيـن الخبـراء، 4- الاسـتقلالية المشروطـة أو المقننـة، 5- الاستكشـاف، 6- التكامـل ، 7- الفرديـة والتميز، و 8- السـلامة والاسـتقامة.

ثالثـا: نمـوذج هوقـان: (Hogan Model of Counsel-or Development and Supervision

يؤكـد أن الإشراف يرعـى النمـو الفـردي ويدفعـه نحـو الاسـتقلالية ليتطورمـن طالـب – زميـل – خبـير، ويتكـون النمـوذج مـن أربـع مراحـل هـي:

1. الاعتماد الكلي على المشرف العيادي.
2. صراعات الاعتماد – الاستقلالية.
3. مسـتويات أعـلى مـن الثقـة بالنفس والاسـتقلالية الذاتية.
4. التـصرف بثقـة عاليـة واسـتقلالية تعكـس التطـور الشـخصي والمهنـي.

رابعا: نموذج التمييز:(Discrimination Model) :

طـوره برنـارد و يسـتند عـلى مفهـوم الانتقائيـة، وفيـه يركـز المـشرف عـلى ثلاثـة أنـواع مـن المهـارات لـدى المتـدرب: مهـارات التدخـل – المهـارات المفاهيميـة – مهـارات الأسـلوب الشـخصي. أمـا الأدوار الإشرافيـة فيـه فتتمثـل في: دور المعلـم، دور المرشـد، دور الاستشـاري.

خامسـا: نمـوذج الأنسـاق: (SAS)(System Ap-proach to Supervision

طورتـه هـالاوي وهـو نمـوذج مفاهيمـي لا يرتبـط بـأي نظريـة. يسـعى لتحقيـق خمسـة أهـداف: 1- تعلـم المتـدرب مـدى واسـعا مـن المهـارات والمعارف والاتجاهـات المهنيـة. 2- الإشراف يظهـر في سـياق العلاقـة المهنيـة المشـتركة. 3 – العلاقـة الإشرافيـة وسـيلة أساسـية لتحقيـق أهـداف الاشراف. 4 – المحتـوى والعمليـة كلاهمـا أساسـيان لأسـاليب الإرشـادات في سـياقات العلاقـة الإشرافيـة. 5- تمكـين المتـدرب مـن خـلال اكتسـاب المعـارف والمهـارات. تبنـى العمليـة الإشرافيـة عـلى سـبعة أبعـاد متفاعلـة هـي: – العلاقـة الإشرافيـة، المهـام الإشرافيـة ، الوظائـف الإشرافيـة، المـشرف، المـشرف عليـه، العميـل، المؤسسـة المجتمعيـة.

عموما فالحديث عن النماذج و تطوير استخداماتها مستمر و لعل آخرها ما قدمه سايمون و زملاؤه في عام 2014 والمسمى بنموذج: حل المشكلات البيئي النمائي /(Developmental/Ecological Problem solving Model) ، وقد أشاروا إلى أنهم قد استفادوا من بعض مكونات نموذجي الأنساق « SAS» و النمائي التكاملي « IDM « و طوروا نموذجهم ليكون و إلى حد كبير مزيجا منهما و أنسب لاستخدامات المشرفين العياديين في المدارس . أخيرا لا بد من الإشارة إلى أن المجتمع النفسي البريطاني (BPS) في عام 2003 ممثلا بقسم علم النفس العيادي (DCP) قد أشار في الدليل الذي أصدره عن الإشراف العيادي إلى عدم وجود طريقة أو نموذج إشرافي عيادي يمكن أن ينطبق على كل الإخصائيين النفسيين العياديين في كل الأوقات و المواقع .

الدراسات السابقة:

وجد بوردرز (Borders .2006) في بحثه الذي هدف لمراجعة أدبيات الإشراف المفاهيمية والإمبيريقية في ميادين الإرشاد النفسي المدرسي وتعليم المرشدين أن الإشراف الذي يتضمن جوانب تتعلق بالتعددية الثقافية في الإرشاد المدرسي لقي قبولا واهتماما متزايدا، كما أن الدراسات التجريبية كانت أقل من نظيرتها الكيفية. كذلك الحال مع ويللر و ريتشاردز) Wheeler & Richards, 2007) في مرجعتهما لتلك الدراسات التي تمت بين عامي 1981-2005 بشأن تأثير الإشراف العيادي على المرشدين والمعالجين النفسيين وعملائهم وقد خرجوا بنتيجة مفادها أن هناك تأثير للإشراف العيادي على الوعي الذاتي ونمو المهارات والفاعلية الذاتية لدى المشرف عليهم.

أيضا وفي إطار المراجعات التجميعية لبعض الدراسات و الأبحاث التي تناولت موضوعات فاعلية الإشراف و تأثيره في ممارسات برامج رعاية الأطفال من عام 2000-2012 وجد كاربنتر، وِبْ & بوستك (Carpenter, Webb & Bos-tock.2013)

أن الإشراف يكون في أحسن أحواله فقط عندما يتعلق الأمر بموضوعات وقضايا مثل الدعم العاطفي والاجتماعي والعلاقات والمساعدة في إنهاء المهام المطلوبة من المشرف عليهم. أما هل وزملاؤه (2015 Hill, Bond, Atkinson, Woods, Gibbs, Howe & Morris,) فقد قاموا بإجراء دراسة باستخدام طريقة مجموعات التركيز وعددها اثنتا عشرة مجموعة من طلبة علم النفس التربوي في بريطانيا حيث تم تحديد خمسة جوانب تتعلق بخبرات وأساليب تطوير مهارات الممارس والمتدرب مثل تطويرهم لمهارات التعلم المهني و الاستجابات المرتبطة بحساسية الانفعالات في عمليات التعلم و حاجاته. أيضا فقد كشفت دراستهم عن أن نموذجي سايمون والنمائي التكاملي يمثلان إطارا مناسبا وداعما لتطوير

مهـارات الطلبـة المتدربـين فهـما الأكثـر ملاءمـة لـلإشراف العيـادي مـع طلبـة علـم النفـس التربـوي. أمـا في إطـار التحديـات و الصعوبـات التـي تواجـه الإشراف العيـادي فقـد اسـتنتجت المـري (2016) ضرورة توفـر بيئـة تعلميـة مناسـبة في المؤسسـات الصحيـة النفسـية بالمملكـة مـع العمـل عـلى تطويـر دليـل إجرائـي يتضمـن آليـات محـددة للحكـم عـلى مسـتوى ممارسـة الإشراف العيـادي وفـق خطـوات إجرائيـة تسـهل مـن عمليـة التقييـم بعيـدا عـن الذاتيـة، إضافـة إلى أهميـة قيـام الجامعـات بالتوسـع في مقـررات البرامـج الأكاديميـة التـي تعنـى بـالإشراف العيـادي النفـسي و رفـع كفـاءة المشرفـين.

أمـا ألفونسـون وبارلنـق وسـبانارقارد وأندرسـون ولندقريـري,Alfonsson, Parling, Spannargard) (Andersson & Lundgren, 2018 فقـد قامـوا بمراجعـة دراسـات ومقـالات خـلال الفـترة مـن 2006 –2016 لتأثـيرات الإشراف العيـادي عـلى المـشرف عليهـم وعـلى العمـلاء والمـرضى شـملت عـدة دول مثـل أمريـكا وأسـتراليا وألمانيـا وبريطانيـا التـي كان مـن ضمـن المـشرف عليهـم لديهـا حـالات مـن روسـيا وأوكرانيـا وقـد توصلـوا إلى أن الإشراف قـد يكـون لـه تأثـير عـلى المـشرف عليهـم لكـن ليـس عـلى المـرضى حيـث وجـدوا أنـه ضعيـف عـلاوة عـلى أنهـم لم يجـدوا نموذجـا إشرافيـا متفقًـا عليـه، إضافـة إلى وجـود تجاهـل لموضـوع الكشـف عـن متغـير العمليـات والممارسـات الإشرافيـة. كذلـك وفي نفـس السـياق الخـاص بتأثـير الإشراف العيـادي فقـد خـرج قاردنـر، مكنسـتري & بيريـن (2018) مـن دراسـتهم المسـحية عـلى 106 مـن العاملـين في المجـال الصحـي الأسـترالي بنتيجـة تشـير إلى وجـود شـواهد عـلى فاعليـة الإشراف العيـادي وتأثـيره إذا تـم في إطـار محكـم ومنظـم.

مـن جانب آخـر فقد راجـع كل مـن بارت؛ قونسـالفز و شـايرز(Barrett, Gonsalves & Shires, 2019) عـددا مـن الدراسـات و الأبحـاث المسـتندة عـلى الشـواهد و براهـين الممارسـة الإشرافيـة العياديـة للممارسـين مـع التركيز عـلى طلبة علم النفـس العيادي (EBP) والمنشـورة بـين عامـي 2015 –2017 مسـتهدين في مراجعاتهـم بطريقـة ال PRISMA وقـد وجـدوا أن هنـاك تركيـزا عـلى الأنشـطة الإشرافيـة المسـتندة عـلى الفيديـو، التغذيـة الراجعـة ، النمذجـة ..الـخ مـع اسـتخدام نـماذج تقديـرات لضبـط العملية الإشرافيـة .

أمـا في إطـار الصعوبـات و التحديـات التـي تواجـه المشرفـين العياديـين فقد قام فورشـاو وزمـلاؤه 2019) (Forshaw ,Sabin-Farrell & Schroder, بمراجعـة تجميعيـة ركزت عـلى فحص خـبرة المشرفـين العياديين و قـد اسـتنتجوا أن هنـاك نقصـا في خـبرات المشرفـين تتضـح عند تعاملهم مـع المواقف الصعبـة ، كما أضافوا أن المـشرف يجـد صعوبـة في التعامـل مـع المسـؤليات الموكلـة له في العمـل العلاجـي نتيجة ضعـف إمكاناته الفرديـة.

أيضـا وفي سـياق الصعوبـات و لكـن تلك التـي تواجه العمـل الإشرافي العيـادي بصـورة عامـة ، قـام واتكنز

(Watkins, 2019 بمراجعة تجميعية لأكثر من عشرين بحثا تمت خلال الفترة من 1995 – 2019 و قد خرج بجملة نتائج أبرزها: ضعف الشواهد التي تدعم تأثير الإشراف من أي نوع كان ، وكذلك فإن نماذج الإشراف بصفة عامة تفتقر للأسس الأمبيريقية ، كما أن الإشراف العيادي المبني على البراهين يبدو حلما و أملا أكثر منه واقعا حاليا ، و يضيف بأن المشكلات المنهجية التي ابتليت بها دراسات التسعينيات لا تزال قائمة و تتكرر في ممارساتنا الإشرافية البحثية الراهنة.

إجمالا يمكن القول في ضوء ما تم عرضه من دراسات أن هناك تأثيرًا للإشراف العيادي على نمو مهارات المشرف عليهم ووعيهم بذواتهم ويللر وريشاردز (Wheeler, Sue & Richards, 2017) وكذلك الحال مع هل وزملائه (Hill, Bond, At-kinson, Woods, Gibbs, Howe & Morris, 2015) أيضا فقد أظهرت دراسة المري (2016) الحاجة إلى توفير بيئة تعلمية في المواقع التدريبية علاوة على الأدلة الإرشادية لتفعيل الممارسة الإشرافية العيادية بالصورة المناسبة. كذلك فقد استنتج فورشاو وزملاؤه (2019) أن هناك ضعفا في الخبرات الإشرافية لدى بعض المشرفين. كما أن بوردرز وزملاؤه (2006) و و اتكنز (2019) قد استنتجوا أن هناك قلة في الدراسات التجريبية الميدانية و أن نماذج الإشراف المستخدمة تفتقر للإمبيريقية.

في ضوء ما تمت الإشارة إليه فإن البحث الحالي يختلف عن ما سبقه من دراسات في كونه قد سعى ميدانيا إلى تقصي صعوبات الإشراف العيادي من وجهة نظر المشرفين الممارسين أنفسهم وعلاقة كل ذلك ببيئات التدريب والأقسام الأكاديمية، و دور خبرات المشرفين و مؤهلاتهم العلمية في الرفع من الوعي الذاتي للمشرف عليهم بقدراتهم و تحسين مستوياتهم المعرفية و المهارية.

منهجية البحث وإجراءاته

استخدم الباحث المنهج الوصفي المقارن لمناسبته لطبيعة أسئلة هذا البحث وأهدافه.

مجتمع البحث: ويشمل جميع أعضاء هيئة التدريس من حملة الماجستير والدكتوراه المؤهلين للإشراف العيادي في أقسام علم النفس بجامعات المملكة العربية السعودية خلال العام الدراسي 1440 / 1441.

عينة البحث: وقد تم الحصول عليها باستخدام أسلوب العينة المتاحة، و التي لجأ لها الباحث مضطرا بسبب الظروف الاستثنائية المصاحبة لجائحة كورونا، حيث قام الباحث بإرسال نسخة إلكترونية من الاستبانة عن طريق وحدات التدريب الميداني بالقسم لأعضاء هيئة التدريس ممن يحق لهم الإشراف على طلبة التدريب الميداني في كل المراحل والمنتمين لأقسام علم النفس في سبع جامعات هي: الملك سعود – الإمام محمد بن سعود – الإمام عبد الرحمن الفيصل – أم القرى – الملك عبد العزيز – القصيم – الأميرة نورة. لقد بلغ عدد الاستبانات المعادة و المستوفية لشروط التحليل الإحصائي سبعًا و أربعين استبانة لسبعة وأربعين مشاركا (18) ومشاركة (29).

جدول (1)

خصائص العينة حسب متغيرات البحث

الجامعة	العدد	النوع	العدد	الدرجة	العدد	الخبرة	العدد	الموقع	العدد
سعود	28	رجال	18	محاضر	14	5-1	12	صحي	21
أخرى	19	نساء	29	أ.مساعد	23	10-6	10	تعليمي	22
				أ.مشارك	6	+11	25		
				أستاذ	4				
المجموع	47		47		47		47		43

أداة البحث:

صمم الباحث استبانة مكونة من خمسة و ثلاثين بندا بعد أن قام بمراجعة لأدبيات موضوع الإشراف العيادي النفسي و تراثه من أطر نظرية و دراسات سابقة و كذلك استنادا على ما يمتلكه الباحث من خبرة شخصية في هذا المجال ؛ ثم قام بعرضها على خمسة من أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس بجامعة الملك سعود و الذين أبدوا بعض الملاحظات القيمة سواء على الصياغة اللغوية للعبارات أو توزيع الفقرات على المحاور علاوة على مقترحات بالحذف والذي انتهى بحذف ثلاثة بنود فأصبحت الاستبانة مكونة من اثنين و ثلاثين بندا بعد موافقة أكثر من 80٪ من المحكمين على ذلك . أيضا قام الباحث بالتحقق من الشروط السيكومترية في الأداة من صدق وثبات وفق الإجراءات التالية:

1 – الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي للأداة باستخدام معامل ارتباط بيرسون، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة بمحورها، كما هو موضح في الجدول (2) الآتي:

جدول (2)

حساب معاملات الارتباطات بين الفقرات ومحاورها

المحور	الفقرة	معامل الارتباط	المحور	الفقرة	معامل الارتباط	المحور	الفقرة	معامل الارتباط
بيئة التدريب	1	**0.48	الأقسام الأكاديمية	8	**0.37	المشرفون	10	**0.64
	2	**0.38		14	**0.70		12	**0.55
	3	**0.63		17	**0.44		13	**0.69
	4	**0.46		18	**0.60		15	**0.49
	5	**0.44		19	**0.42		23	*0.32
	6	**0.50		20	**0.51		24	**0.61
	7	**0.66		22	**0.67		25	**0.80
	9	**0.59		26	**0.49		28	**0.70
	11	**0.55		2	**0.57		29	**0.53
	16	**0.52		31	**0.42		30	**0.69
	21	**0.40						
	32	**0.71						

****دالة عند 0.01 *دالة عند 0.05**

يتضح من الجدول (2) أن قيم معامل ارتباط كل فقرة من الفقرات بمحورها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، عدا فقرة واحدة (23) كانت دالة عند مستوى دلالة (0.05) مما يشير إلى أن جميع فقرات الاستبانة تتمتع بدرجة اتساق داخلي مناسب، ويؤكد على قوة الارتباط الداخلي بين جميع فقرات أداة الدراسة؛ وعليه فإن هذه النتيجة توضح اتساق فقرات أداة الدراسة بشكل متكامل، وصلاحيتها للتطبيق الميداني.

كذلك تم حساب معامل الارتباط (بيرسون) بين المحاور مع بعضها وكذلك بين المحاور والأداة ككل كما هو موضح في الجدول (3) التالي:

جدول (3)

حساب معامل الارتباط بين المحاور الثلاثة والأداة الكلية

المحور	الأقسام الأكاديمية	المشرفون	(الكلي)
بيئة التدريب	0.56**	0.52**	0.821**
الأقسام الأكاديمية	-	0.78**	0.889**
المشرفون	-	-	0.882**

****دالة عند 0.01**

يتضح من الجدول (3) أن قيم معامل ارتباط المحاور مع بعضها وكذلك ارتباطها بالمقياس الكلي موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) ؛ مما يشير إلى أن جميع محاور الاستبانة تتمتع بدرجة اتساق داخلي مناسب، ويؤكد قوة الارتباط الداخلي بين جميع محاور أداة الدراسة وكذلك ارتباطها بالمقياس ككل؛ وعليه فإن هذه النتيجة توضح اتساق محاور أداة الدراسة بشكل جيد مع بعضها ومع المقياس ككل، وصلاحيتها للتطبيق الميداني.

2 – الثبات:

أولاً: معامل ألفا كرونباخ:

جدول (4)

حساب الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ

المحور	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
بيئة التدريب	12	0.761
الأقسام الأكاديمية	10	0.685
المشرفون	10	0.796
ثبات الأداة الكلي	32	0.885

قام الباحث باستخدام طريقة معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات محاور الأداة، وللأداة ككل كما يظهر من الجدول (4) ، و قد بلغ معامل ألفا كرونباخ لمحور بيئة التدريب القيمة (0.761)، ولمحور الأقسام الأكاديمية القيمة (0.685)، ولمحور المشرفين القيمة (0.796) في حين بلغ معامل ألفا كرونباخ للأداة ككل (0.885) وهي معاملات ثبات جيد، تؤكد صلاحية الأداة لتحقيق هدف الدراسة الحالية .

ثانياً: التجزئة النصفية

تم حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية، واستخدمت معادلة سيبرمان – براون لتصحيح معامل الارتباط، ويوضح الجدول (5) معامل الارتباط بعد تصحيح المحاور:

جدول (5)

حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية

المحاور	معامل الثبات بعد التصحيح بمعادلة سيبرمان –براون
بيئة التدريب	0.661
الأقسام الأكاديمية	0.724
المشرفون	0.733

يتضح من الجدول (5) أن معامل الثبات لمحور بيئة التدريب بلغ القيمة (0.661)، ولمحور الأقسام الأكاديمية القيمة (0.724)، ولمحور المشرفين القيمة (0.733) ويعد هذا ثباتاً مناسباً للأداة ويُشير إلى صلاحية الأداة لتحقيق هدف البحث الحالي.

عرض النتائج:

سيتم في هذا الجزء عرض نتائج التحليل الإحصائي لاستجابات أفراد عينة البحث.

السؤال الأول: ما الصعوبات التي تواجه عملية الإشراف على طلبة التدريب الميداني كما يدركها المشرفون في الجامعات السعودية؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام مقياس لايكرت الثلاثي (أوافق – أوافق إلى حد ما – أعارض) لمعرفة الصعوبات التي تواجه عملية الإشراف على طلبة التدريب الميداني كما يدركها المشرفون الأكاديميون في الجامعات السعودية وبالأوزان الآتية: (أوافقً = 3، أوافق إلى حد ما = 2، أعارض = 1)، ولتفسير النتائج تم حساب طول فئة معيار الحكم على النتائج من خلال تصنيف الإجابات إلى ثلاثة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية: طول الفئة = (أكبر قيمة- أقل قيمة) ÷ عدد فئات المدى التي حددها الباحث وهي ثلاث = (3-1) ÷ 3 = 0.66 لنحصل على مدى المتوسطات التالية:

المدى	ضعيف	متوسط	عالي
مدى المتوسطات	من 1 إلى 1.66	أعلى من 1.66 إلى 2.33	أعلى من 2.33 إلى 3

كما تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على فقرات أداة الدراسة والجدول(6) يوضح استجابة أفراد عينة البحث لبنود المحاور الثلاثة والاستبانة ككل:

جدول (6)
حساب استجابات العينه على السؤال الأول

الرقم	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
1	صعوبات مرتبطة ببيئة التدريب	2.413	0.347	1
2	صعوبات مرتبطة بالأقسام الأكاديمية	2.329	0.338	2
3	صعوبات مرتبطة بالمشرفين أنفسهم	2.244	0.390	3
4	الاستبانة ككل	2.334	0.308	

يوضح الجدول (6) المتوسطات والانحرافات المعيارية وكذلك الترتيب للصعوبات التي تواجه عملية الإشراف على طلبة التدريب الميداني كما يدركها المشرفون الأكاديميون في الجامعات السعودية ويلاحظ أن المتوسط الحسابي لمحور الصعوبات التي تتعلق ببيئة التدريب حصل على الترتيب الأول وفي المستوى العالي حيث بلغ (2.413)، وجاء محور الصعوبات المرتبطة بالأقسام الاكاديمية في الترتيب الثاني وفي المستوى المتوسط بمتوسط بلغ (2.329)، حسب المعيار المحدد للحكم على النتائج سابقاً، كما جاء محور الصعوبات التي تتعلق بالمشرفين أنفسهم في المرتبة الثالثة وفي المستوى المتوسط بمتوسط (2.244) ، بينما كان متوسط المقياس ككل بقيمة (2.334) في المستوى المتوسط وفيما يلي عرض للمتوسطات والانحرافات المعيارية لفقرات المحاور الثلاثة كما يلي:

أولاً: صعوبات مرتبطه ببيئة التدريب:

جدول (7)

حساب استجابات العينة على محولر الصعوبات المرتبطة ببيئة التدريب مرتبة تنازليا

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	عدم توفر أماكن (غرف) يمكن للمشرف/ه الاجتماع فيها مع الطلبة	2.553	0.618	1
12	محدودية حجم الممارسات التطبيقية المسموح بها للطلبة في مواقع التدريب	2.553	0.582	2
7	محدودية بعض الأدوات و الممارسات المتاحة في مواقع التدريب تقلل من فعالية العملية الإشرافية	2.511	0.585	3
9	محدودية الصلاحيات المسموح بها للمشرف/ه للتدخل و التعامل مع الحالات المستفيدة في مواقع التدريب .	2.447	0.746	4
11	كثرة الإجراءات الإدارية و تعقيداتها في أغلب مواقع التدريب .	2.447	0.716	5
4	محدودية التسهيلات التي تقدمها مواقع التدريب للمتدربين يقلل من جدوى العملية الإشرافية	2.404	0.648	6
6	عدم توفر أدوات قياس نفسية مناسبة (حديثة ؛ متنوعة ..الخ) .	2.404	0.613	7
2	عدم توفر بيئة مناسبة تساعد في تجسيد أو تفعيل العملية الإشرافية الحقّة.	2.383	0.677	8
10	ضعف مستوى وكفاءة المشرف/ه الميداني (الشريك التابع لموقع التدريب).	2.383	0.573	9
5	عدم توفر أعداد مناسبة (كافية)من الحالات التي يمكن مناظرتها يضعف من فاعلية العمل الإشرافي.	2.362	0.735	10
3	محدودية التسهيلات التي تقدمها مواقع التدريب للمشرفين الأكاديميين.	2.298	0.656	11
8	عدم سماح بعض المواقع بتطبيق أدوات قياس و تشخيص و تقييم أساسيه.	2.213	0.750	12
	محور صعوبات بيئة التدريب	2.413	0.347	

يوضح الجدول (7) الصعوبات التي تواجه عملية الإشراف على طلبة التدريب الميداني كما يدركها المشرفون الأكاديميون في الجامعات السعودية والمتعلقة بمحور بيئة التدريب وكانت أغلبها في مستوى الصعوبة العالي، وبلغ متوسط المحور ككل (2.413) وبمستوى صعوبة عالٍ، وكان المتوسط الحسابي لأعلى فقرة (عدم توفر غرف، ومحدودية الممارسات التطبيقيه = 2.553) بمستوى صعوبة عالٍ، ولأقل فقرة (عدم السماح بتطبيق أدوات قياس وتقييم = 2.213) وبمستوى صعوبة متوسط.

وكانت الفقرات الثلاث الأول حسب ترتيب المتوسط وفي مستوى الصعوبة العالي كالتالي:

- عدم توفر أماكن (غرف) يمكن للمشرف/ه الاجتماع فيها مع الطلبة عند زيارتهم
- محدودية حجم الممارسات التطبيقية المسموح بها للطلبة في مواقع التدريب
- محدودية بعض الأدوات والممارسات المتعلقة بها في مواقع التدريب تقلل من جدوى الإشراف.

وكانت الصعوبتان الأخيرتان حسب ترتيب المتوسطات قد جاءتا في مستوى الصعوبة المتوسط وهما كالآتي:

- محدودية التسهيلات التي تقدمها مواقع التدريب للمشرفين الأكاديميين.
- عدم سماح بعض المواقع بتطبيق أدوات قياس وتشخيص وتقييم أساسية.
- **ثانياً محور الأقسام الأكاديمية:**

جدول (8)

حساب استجابات العينة على محور الصعوبات المتعلقة بالأقسام الأكاديمية مرتبة تنازليا

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
6	عدم تقديم محفزات للمواقع التدريبية ومن يعمل بها من الأقسام العلمية.	2.723	0.452	1
7	ضعف العلاقات و أساليب التواصل بين الأقسام الاكاديمية والمواقع التدريبية تنعكس سلبا على مستوى التدريب عامة و الإشراف خاصة	2.553	0.544	2
5	العملية الاشرافية - بوضعها الراهن – لا تفي أو غير كافية لتحقيق أهداف التدريب الميداني المنشود ..	2.511	0.621	3
1	قصر فترة التدريب (فصل دراسي واحد) لا تسمح للمشرف/ه بعمل تقييمات موضوعية .	2.447	0.289	4

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
2	عدم توفر نماذج إشرافية عملية سائدة و مجربه يمكن الإستهداء بها	2.404	0.648	5
10	عدم توفر بعض المهارات الأساسية المطلوبة للإرشاد والعلاج لدى طلبة المشرف/ه.	2.404	0.680	6
3	عدم توفر أدلة إجرائية توضيحية خاصة بعملية الإشراف .	2.383	0.573	7
4	عدم وضوح إجراءات التقييم وتركها عرضة لاجتهادات المشرف/ه في كثير من الأحيان .	2.191	0.612	8
8	التدخلات في أساليب تطبيق الإشراف من قبل بعض مسؤولي المواقع أو لجان القسم والكلية .	1.915	0.803	9
9	التدخلات في طرق وإجراءات التقييم التي يتبعها المشرف/ه من قبل بعض مسؤولي المواقع أو لجان القسم والكلية.	1.766	0.757	10
	محور الأقسام الأكاديمية	2.329	0.338	

يوضح الجدول (8) الصعوبات التي تواجه عملية الإشراف على طلبة التدريب الميداني كما يدركها المشرفون الأكاديميون في الجامعات السعودية والمتعلقة بمحور الأقسام الأكاديمية وكانت أغلبها في مستوى الصعوبة العالي، وبلغ متوسط المحور ككل (2.329) وبمستوى صعوبة متوسط، وكان المتوسط الحسابي لأعلى صعوبة (عدم تقديم محفزات = 2.723) بمستوى صعوبة عالٍ، ولأقل صعوبة (التدخلات في طرق التقييم التي يتبعها المشرفون = 1.766) وبمستوى صعوبة متوسط.

وكانت الصعوبات الثلاث الأول حسب ترتيب المتوسط وفي مستوى الصعوبة العالي كالتالي:

- عدم تقديم محفزات للمواقع التدريبية ومن يعمل بها من الأقسام العلمية.
- ضعف العلاقات وأساليب التواصل بين الأقسام الأكاديمية والمواقع التدريبية، تنعكس سلبا على مستوى التدريب عامة والإشراف خاصة..
- العملية الإشرافية -بوضعها الراهن- لا تفي أو غير كافيه لتحقيق أهداف التدريب.
- وكانت الصعوبتان الأخيرتان حسب ترتيب المتوسط قد وقعتا في مستوى الصعوبة المتوسط و هما:
- التدخلات في أساليب تطبيق الإشراف من قبل بعض مسؤولي المواقع او لجان القسم والكلية.
- التدخلات في طرق وإجراءات التقييم التي يتبعها المشرف/ ه من قبل بعض مسؤولي المواقع أو لجان القسم والكلية.

ثالثاً: محور الصعوبات المتعلقة بالمشرفين:

جدول (9)

حساب استجابات العينة على محور الصعوبات المرتبط بالمشرفين أنفسهم مرتبة تنازليا

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
2	عدم تواجد المشرف/ه أثناء مناظرة طلبته لبعض الحالات أو معاينتها	2.617	0.644	1
3	عدم توفر صفات إشرافية عيادية كافية لدى بعض المشرفين .	2.447	0.618	2
4	عدم وعي بعض المشرفين بالنماذج النظرية المتخصصة في أدبيات الإشراف من أجل توظيفها و تطبيقها في العملية الإشرافية	2.404	0.680	3
9	صعوبة متابعة الطلبة من قبل المشرف/ه و معايشتهم خلال فترة التدريب بصفة شبه يومية ، طالما أنه/ا ليس من العاملين في مواقع التدريب.	2.404	0.648	4
5	قيام بعض المشرفين بالإشراف على بعض المتدربين ممن ليسوا في التخصص الدقيق للمشرف/ه .	2.340	0.787	5
6	ضعف الدافعية لدى المشرف/ه لعدم قناعته بإمكانات موقع التدريب .	2.213	0.689	6
10	التعارض أحيانا بين متطلبات المشرف/ه و رؤية مسؤولي الموقع .	2.191	0.495	7
1	عدم جدية بعض المشرفين وعدم تقديرهم لأهمية العملية الإشرافية.	2.106	0.667	8
7	عدم تحمس بعض المشرفين للعمل الإشرافي لعدم قناعتهم بآليات توزيع الطلبة وتخصيصهم .	2.000	0.625	9
8	عدم قناعة المشرف/ه بإمكانية تطوير طلبته/ا لمهارات وأساليب أساسية في الإرشاد و العلاج .	1.723	0.682	10
	محور المشرفين	2.244	0.390	

يوضح الجدول (9) الصعوبات التي تواجه عملية الإشراف على طلبة التدريب الميداني كما يدركها المشرفون الأكاديميون في الجامعات السعودية والمتعلقة بمحور المشرفين أنفسهم وتوزعت بين المستوى العالي والمتوسط في الصعوبة، وبلغ متوسط المحور ككل (2.244) وبمستوى صعوبة متوسط، وكان المتوسط الحسابي لأعلى صعوبه (عدم تواجد المشرف أثناء مناظرة الطلبة للحالات = 2.617) بمستوى صعوبة عالٍ، ولأقل صعوبة (عدم قناعة المشرفين بإمكانية

تطوير طلبتهم للمهارات الأساسية = 1.723) وبمستوى صعوبة متوسط.

وكانت الصعوبات الثلاث الأول حسب ترتيب المتوسط وفي مستوى الصعوبة العالي كالتالي:

- عدم تواجد المشرف/ ه أثناء مناظرة طلبته/ ا لبعض الحالات أو معاينتها.
- عدم توفر صفات إشرافية عيادية كافية لدى بعض المشرفين..
- عدم وعي بعض المشرفين بالنماذج النظرية المتخصصة في أدبيات الإشراف من أجل توظيفها وتطبيقها في العملية الإشرافية.
- وكانت الصعوبتان الأخيرتان حسب ترتيب المتوسط جاءتا في مستوى الصعوبة المتوسط هما:
- عدم تحمس بعض المشرفين للعمل الإشرافي لعدم قناعتهم بآليات توزيع الطلبة و تخصيصهم . .
- عدم قناعة المشرف/ ه بإمكانية تطوير طلبته/ ا لمهارات وأساليب أساسية في الإرشاد والعلاج.

إجابة السؤال الثاني:

- هل توجد فروق دالة في وجهات نظر المشرفين للصعوبات التي تواجههم خلال إشرافهم العيادي على طلبة التدريب الميداني يمكن أن تعزى لمتغير الجامعة؟

للتعرف على اختلاف وجهات نظر المشرفين في الجامعات السعودية حول الصعوبات التي تواجه عملية الإشراف على طلبة التدريب الميداني باختلاف متغير الجامعة التي ينتمون لها؛ استخدم الباحث اختبار مان وتني ، كما تبين النتائج في الجدول (10):

جدول (10)

حساب نتائج مان ويتني للفروق في الصعوبات وفقا لمتغير الجامعة

المحور	الجامعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	الدلالة
صعوبات بيئة التدريب	الملك سعود	28	24,48	685,50	252,50	442,50	0,294	0,768
	أخرى	19	23,29	442,50				
صعوبات مرتبطة بالأقسام الأكاديمية	الملك سعود	28	24,23	678,50	259,50	449,50	0,142	0,887
	أخرى	19	23,66	449,50				
صعوبات مرتبطة بالمشرفين	الملك سعود	28	24,73	692,50	245,50	435,50	0,448	0,654
	أخرى	19	22,92	435,50				
الدرجة الكلية للصعوبات	الملك سعود	28	24,59	668,50	249,50	439,50	0,359	0,720
	أخرى	19	23,13	439,50				

يتضح من الجدول (10) وفيما بتعلق بمحور بيئة التدريب أن قيمة U بلغت (252.50) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، حيث إن قيمة مستوى الدلالة المقترنة بها بلغت (0.768) وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة المطلوب، مما يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، أي أنه لا يوجد اختلاف في وجهات نظر المشرفين الأكاديميين في الجامعات السعودية حول الصعوبات التي تواجه عملية الإشراف على طلبة التدريب الميداني تتعلق بصعوبات محور بيئة التدريب يمكن أن تعزى لمتغير الجامعة التي ينتسبون لها.

وفيما بتعلق بمحور الأقسام الأكاديمية فقد بلغت قيمة U (259.50) وهي أيضا غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، حيث إن قيمة مستوى الدلالة المقترنة بها بلغت (0.887) وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة المطلوب، مما يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، أي أنه لا يوجد اختلاف في وجهات نظر المشرفين الأكاديميين في الجامعات السعودية حول الصعوبات التي تواجه عملية الإشراف على طلبة التدريب الميداني و ترتبط بمحور الأقسام الأكاديمية يمكن أن تعزى لإختلاف متغير الجامعة التي ينتمون لها .

أما ما يتصل بمحور المشرفين فقد بلغت قيمة U (245.50) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، حيث إنّ قيمة مستوى الدلالة المقترنة بها بلغت (0.654) وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة المطلوب، مما يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، أي أنه لا يوجد اختلاف في وجهات نظر المشرفين في الجامعات السعودية حول الصعوبات التي تواجه عملية الإشراف على طلبة التدريب الميداني في محور الصعوبات المتعلقة بالمشرفين أنفسهم يمكن أن تنسب للاختلاف في متغير الجامعة التي ينتمون لها.

إجابة السؤال الثالث:

- هل توجد فروق دالة في وجهات نظر المشرفين للصعوبات التي تواجههم خلال إشرافهم العيادي على طلبة التدريب الميداني يمكن أن تعزى لمتغير النوع؟

للتعرف على مدى وجود اختلاف في وجهات نظر المشرفين في الجامعات السعودية حول الصعوبات التي تواجه عملية الإشراف على طلبة التدريب الميداني باختلاف متغير النوع، استخدم الباحث اختبار (مان وتني) لعينتين مستقلتين، كما تبين النتائج في الجدول (11) التالي:

جدول (11)

حساب قيمة مان وتني ومستوى دلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات الرتب

المحور	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	الدلالة
صعوبات بيئة التدريب	ذكور	18	24.47	440.50	252.500	687.500	0.187-	0.852
	إناث	29	23.71	687.50				
صعوبات مرتبطه بالأقسام الأكاديدية	ذكور	18	24.50	441.00	252.00	687.500	0.199-	0.843
	إناث	29	23.69	687.00				
صعوبات مرتبطة	ذكور	18	29.89	538.00	155.00	590.00	2.340-	0.019
	إناث	29	20.34	590.00				

يتضح من الجدول (11) وفيما يتعلق بمحور بيئة التدريب أن قيمة اختبار مان وتني (U) بلغت (252.50) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، حيث أن قيمة مستوى الدلالة المقترنة بها بلغت (0.852) وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة المطلوب، مما يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، أي أنه لا يوجد اختلاف في وجهات نظر المشرفين في الجامعات السعودية حول الصعوبات المرتبطة ببيئة التدريب والتي تواجه عملية الإشراف على طلبة التدريب يمكن أن تعزى لمتغير النوع.

أما فيما يتعلق بمحور الصعوبات المتعلقة بالأقسام الأكاديمية فقد بلغت قيمة اختبار مان وتني (U) (252.00) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، حيث أن قيمة مستوى الدلالة المقترنة بها بلغت (0.843) وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة المطلوب، مما يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، أي أنه لا يوجد اختلاف في وجهات نظر المشرفين في الجامعات السعودية حول الصعوبات التي تواجه عملية الإشراف على طلبة التدريب الميداني باختلاف متغير النوع.

من جانب آخر وفيما يتعلق بمحور المشرفين فقد بلغت قيمة اختبار مان وتني (U) (155.00) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، حيث إن قيمة مستوى الدلالة المقترنة بها بلغت (0.019) وهي أقل من مستوى الدلالة المطلوب، مما يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية، أي أنه يوجد اختلاف في وجهات نظر المشرفين الأكاديميين في الجامعات السعودية حول الصعوبات التي تواجه عملية الإشراف على طلبة التدريب الميداني والمتعلقة برؤية المشرفين

لأنفسهم تعزى لمتغير النوع وذلك لصالح الذكور الذين يعتقدون بوجود صعوبات تتعلق بهم كمشرفين ، لأن متوسط الرتب للذكور بلغ القيمة (29.89) وهو أكبر من متوسط الرتب للإناث والذي بلغ القيمة (20.34).

إجابة السؤال الرابع:

- هل توجد فروق دالة في وجهات نظر المشرفين للصعوبات التي تواجههم خلال إشرافهم العيادي على طلبة التدريب الميداني يمكن أن تعزى لمتغير الدرجة العلمية؟

للتعرف على اختلاف وجهات نظر المشرفين في الجامعات السعودية حول الصعوبات التي تواجه عملية الإشراف على طلبة التدريب الميداني باختلاف متغير الدرجة العلمية استخدم الباحث اختبار (كروسكال واليس)، كما تبين النتائج في الجدول (12) أدناه:

جدول (12)

اختبار كروسكال واليس لدلالة الفروق في وجهات نظر المشرفين باختلاف الدرجة العلمية

المحاور	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	قيمة كاي تربيع	درجة الحرية	الدلالة
صعوبات تتعلق ببيئة التدريب	محاضر	14	25.11	3.025	3	0.388
	أستاذ مساعد	23	21.70			
	أستاذ مشارك	6	23.42			
	أستاذ	4	34.25			
صعوبات تتعلق بالأقسام الأكاديمية	محاضر	14	29.00	5.786	3	0.123
	أستاذ مساعد	23	19.22			
	أستاذ مشارك	6	29.50			
	أستاذ	4	25.75			
صعوبات تتعلق بالمشرفين	محاضر	14	22.93	2.429	3	0.488
	أستاذ مساعد	23	22.54			
	أستاذ مشارك	6	32.00			
	أستاذ	4	24.13			

يتضح من الجدول (12) نتائج اختبار (كروسكال واليس) لدلالة الفروق بين الفئات الأربع (محاضر/ ه – أستاذ مساعد – أستاذ مشارك – أستاذ) في وجهات نظرهم حول الصعوبات التي تواجه عملية الإشراف على طلبة التدريب الميداني في ضوء متغير الدرجة العلمية، وتشير النتائج الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئات الأربع في رؤيتهم للصعوبات على المحاور الثلاث (بيئة التدريب، الأقسام الأكاديمية، المشرفون) وذلك لأن قيمة اختبار كروسكال واليس غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) للمحاور الثلاث حيث كانت قيمة مستوى الدلالة المقترنة بها أكبر من (0.05) (0.388، 0.123، 0.488) وجميعها أكبر من مستوى الدلالة المطلوب مما يعني أنه لا توجد فروق بين المجموعات في وجهات نظرهم حول الصعوبات التي تواجه عملية الإشراف العيادي باختلاف متغير الدرجة العلمية.

إجابة السؤال الخامس:

– هل توجد فروق دالة في وجهات نظر المشرفين للصعوبات التي تواجههم خلال إشرافهم العيادي على طلبة التدريب الميداني يمكن أن تعزى لمتغير الخبرة الإشرافية؟

للتعرف على اختلاف وجهات المشرفين في الجامعات السعودية حول الصعوبات التي تواجه عملية الإشراف على طلبة التدريب الميداني باختلاف متغير سنوات الخبرة الإشرافية استخدم اختبار (كروسكال واليس)، كما تبين النتائج في الجدول (13) التالي:

جدول (13)

اختبار كروسكال واليس لدلالة الفروق في آراء المشرفين باختلاف متغير الخبرة الإشرافية

	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	قيمة كاي تربيع		الدلالة
بيئة التدريب	1-5 سنوات	12	17.96	8.019	2	0.018
	6-10 سنوات	10	18.05			
	11 سنة فأكثر	25	29.28			
الأقسام الأكاديمية	1-5 سنوات	12	28.17	5.571	2	0.062
	6-10 سنوات	10	15.25			
	10 سنة فأكثر	25	25.50			

المشرفون	1-5 سنوات	12	30.38	4.426	2	0.109
	6-10 سنوات	10	18.40			
	11 سنة فأكثر	25	23.18			

يتضح من الجدول (13) نتائج اختبار (كروسكال واليس) لدلالة الفروق بين المجموعات (1-5 سنوات ؛ 6-10 سنوات & 11سنه فأكثر) في وجهات نظرهم حول الصعوبات التي تواجه عملية الإشراف على طلبة التدريب الميداني باختلاف متغير سنوات الخبرة الإشرافية، وتشير النتائج الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات فيما يتعلق بمتغير بيئة التدريب حيث بلغت قيمة اختبار كروسكال واليس (8.019) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) نظراً لأن قيمة مستوى الدلالة المقترنة بها بلغت القيمة (0.018) وهي أقل من مستوى الدلالة المطلوب، ولمعرفة الفروق بين المجموعات ولصالح أي مجموعة تم استخدام اختبار مان وتني للمجموعات الثلاث (بشكل ثنائي) ووجدت الفروق بين المجموعتين (1-5 سنوات و 11 سنه فأكثر) لصالح ال11 سنة فأكثر وكذلك بين (6-10 سنوات و11 سنه فأكثر) لصالح مجموعة ال 11 سنه فأكثر ، بينما لا توجد فروق بين مجموعتي (1-5 سنوات و6-10 سنوات)، وذلك كما هو موضح في الجدول (14) التالي:

جدول (14)

حساب قيمة مان وتني للمجموعات الثلاث (الشكل الثنائي) ومستوى دلالتها الإحصائية للفروق باختلاف متغير الخبرة

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	الدلالة
1-5 سنوات	12	10.75	129.00	51.000	129.000	0.607-	0.544
6-10 سنوات	10	12.40	124.00				
1-5 سنوات	12	13.71	164.50	86.500	164.500	2.070-	0.038
11 سنة فأكثر	25	21.54	538.50				
6-10 سنوات	10	11.15	111.50	56.500	111.500	2.519-	0.012
11 سنة فأكثر	25	20.74	518.50				

إجابة السؤال السادس:

- هل توجد فروق دالة في وجهات نظر المشرفين للصعوبات التي تواجههم خلال إشرافهم العيادي على طلبة التدريب الميداني يمكن أن تعزى لمتغير الموقع التدريبي؟

للتعرف على اختلاف وجهات المشريون في الجامعات السعودية حول الصعوبات التي تواجه عملية الإشراف على طلبة التدريب الميداني باختلاف متغير موقع التدريب، الذي مارس فيه المشرف أكثر أعماله الإشرافية، استخدم الباحث اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، كما تبين النتائج في الجدول (15) أدناه :

جدول (15)

حساب قيمة اختبار(ت) للفروق بين وجهات نظر المشرفين باختلاف متغير المركز

المحور	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
صعوبات تتعلق ببيئة التدريب	صحي	21	30.14	3.82	1.609	0.115
	تعليمي	22	28.90	4.49		
صعوبات تتعلق بالأقسام الأكاديمية	صحي	21	23.66	2.79	0.562	0.577
	تعليمي	22	23.09	3.81		
صعوبات تتعلق بالمشرفين	صحي	21	22.80	3.29	0.570	0.572
	تعليمي	22	22.13	4.34		

يتضح من الجدول (15) وفيما بتعلق بمحور بيئة التدريب أن قيمة ت بلغت (1.609) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، حيث أن قيمة مستوى الدلالة المقترنة بها بلغت (0.115) وهي أكبر من مستوى الدلالة المطلوب، مما يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، أي أنه لا يوجد اختلاف في وجهات نظر المشرفين الأكاديميين حول الصعوبات التي تواجه عملية الإشراف والمتعلقة بمحور بيئة التدريب باختلاف متغير الموقع التدريبي.

وفيما بتعلق بمحور الأقسام الأكاديمية فقد بلغت قيمة ت (0.562) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، حيث أن قيمة مستوى الدلالة المقترنة بها بلغت (0.577) وهي أكبر من مستوى الدلالة المطلوب، مما يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، أي أنه لا يوجد اختلاف في وجهات نظر المشرفين الأكاديميين في الجامعات السعودية حول الصعوبات التي تواجه عملية الإشراف المتعلقة بمحور الأقسام الأكاديمية يمكن أن تعزى لمتغير الموقع التدريبي.

أما فيما يتعلق بمحور المشرفين أنفسهم فقد بلغت قيمة ت (0.570) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، حيث أن قيمة مستوى الدلالة المقترنة بها بلغت (0.572) وهي أكبر من مستوى الدلالة المطلوب، مما يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، أي أنه لا يوجد اختلاف في وجهات نظر المشرفين الأكاديميين في الجامعات السعودية حول الصعوبات التي تواجه عملية الإشراف المتعلقة بمحور المشرفين يمكن أن تعزى لمتغير الموقع التدريبي.

تفسير النتائج ومناقشتها:

تكشف النتائج الخاصة بالسؤال الأول أن متوسط مستوى الصعوبات المرتبطة ببيئة التدريب هو المحور الأول والأعلى بين المحاور الثلاث في مستوى الصعوبات كما يدركها المشرفون الأكاديميون، فيما جاءت الصعوبات المرتبطة بعمل الأقسام الأكاديمية وإجراءات التدريس والتدريب فيها، وكذلك محور المشرفين نظرتهم لأنفسهم كجزء من الصعوبة في المستوى المتوسط من الصعوبة.

يتضح من استجابات المشرفين على محور بيئة التدريب أن عشراً من الصعوبات الاثني عشر أو ما نسبته (83٪) جاءت في المستوى الأعلى من الصعوبة وهي نتيجة تتفق مع ما توصل له بحث المري (2016) حول فقر بيئة التعلم والتدريب في المؤسسات الصحيه في مواردها و إمكاناتها وهيكلاتها التنظيمية والإجرائيه مما يجعلها عاجزة عن تلبية احتياجات العملية الإشرافية وتعزيز متطلباتها.

لقد حلت صعوبة عدم توفر أماكن مناسبة، في مواقع التدريب مما يحرم المشرف/ ه من الاجتماع بطلبته/ا في موقع تواجد الحالات في قائمة الصعوبات التي تمثل عقبة في تحقيق أهداف العملية الإشرافية بالصورة المأمولة. إن عدم توفر أماكن مناسبة ارتبط به كصعوبة كبيرة ومهمة من وجهة نظر المشرفين محدودية الممارسات والتطبيقات التي يمكن أن يقوم بها المشرفون مع طلبتهم فانعكس ذلك على ضعف المتابعة والتعقيب والتوجيه الإشرافي أثناء مناظرة الحالات سواء كان ذلك من خلال تطبيق أدوات مثل القياس والتقييم أو تجهيزات لتطبيق فنيات مثل ممارسة الاسترخاء لتقديم تغذية راجعة فورية ومع حالات فعلية. هنا يقف المشرفون عاجزون عن عمل أي شئ يساعد في تطوير وتنمية مهارات التدريب وخبراته لدى طلبتهم مما يفقدهم حماسهم وجديتهم في متابعة طلبتهم بزيارات منتظمة أسبوعيا. أيضا فإن محدودية الممارسات الميدانية الإشرافية ترتبط بضوابط وإجراءات التعليمات التي تضعها مواقع التدريب كقيود تحد من فرص استثمار تواجدهم في المواقع وذلك بتقييد عملهم و اقتصاره على إجراءات بسيطة وتقنين لمناظرة الحالات والتعامل معها حتى مع تواجد المعالجين والمرشدين وبالتالي

يقتصر دور المتدرب على المشاهدة في أغلب فترات التدريب في تلك المؤسسات مما يقلل من أهمية المشرف الأكاديمي ويضعف من قيمة العملية الإشرافية ، ويجعل المشرفين لايحرصون في عملية متابعة طلبتهم بإنتظام ويركزون على مقابلاتهم في مكاتبهم الأكاديمية في الأقسام.

أما فيما يتعلق بالصعوبات التي تنسب للأقسام الأكاديمية من وجهة نظر المشرفين و ذات ارتباط مباشر ببيئة التدريب فقد وصلت نسبة تلك الصعوبات التي تقع في المستوى الأعلى إلى 70٪ و البقية حلت في المستوى المتوسط ، و يأتي في مقدمة هذه الصعوبات العشر وأهمها في هذا المحور ، عدم تخصيص الجامعات ممثلة بأقسام علم النفس لمحفزات مالية او مادية أو حتى عينية لمراكز التدريب والعاملين فيها من الأخصائيين والمرشدين النفسيين والذين يتولون مهام الإشراف الإداري والعيادي على طلبة التدريب بصورة يومية طوال أسابيع التدريب الميداني . لقد بلغ متوسط هذه الصعوبة من وجهة نظر المشرفين « 2.72» ويمثل أعلى متوسط في مستويات الصعوبة التي تواجه عملية الإشراف العيادي، وتشكل معاناة فصلية مزمنة تظهر مع بداية كل فصل دراسي أمام لجان التدريب الميداني بالأقسام الأكاديمية عند إرسال طلبات الموافقة على التدريب في المواقع المرشحة لذلك حيث يشترط أغلبها مقابلا ماليا أو ماديا للسماح للطلبة بالتدريب لديهم و تمكينهم من قضاء ساعات العمل اليومية و التي لا تقل عن ثلاثمائة ساعة عمل طوال الفصل حسب المرحلة العلمية للطلبه ، مما يتطلب من مقرري لجان التدريب بالأقسام وكذلك بعض المشرفين والمشرفات توظيف مهارات الاتصال الاجتماعي لديهم وعلاقاتهم الشخصية مع بعض مسؤولي التعليم والتدريب في تلك المواقع لتذليل هذه العقبات والحصول على قبول و موافقات باستقبال هؤلاء المتدربين و مشرفيهم الأكاديميين. إن توفير مخصصات مالية و مكافآت عينية أصبح مطلبا ملحا يجب على الأقسام و من ورائها إدارات الجامعات النظر فيها بجدية و بصورة عملية إذا كنا نريد ضمان كفاءة عالية في منتجات الأقسام و مخرجاتها. يضاف لهذه الصعوبة وتتسق معها إلى حد كبير من وجهة نظر المشرفين العياديين صعوبة ضعف آليات التواصل وأساليبه مع المواقع التدريبة «2.55» من قبل الأقسام الاكاديمية وعدم سعيهم لفتح قنوات مستدامة من الاتصال السهل والمرن والتعاون المنتظم بين الطرفين . أيضا وضمن صعوبات هذا المحور هناك تأكيد من المشرفين الاكاديميين و بمتوسط بلغ «2.51» يشير إلى أن الوضع الحالي للعملية الإشرافية لا يحقق أهداف التدريب و مقاصده.

أما فيما يتعلق بصعوبات المحور الثالث و الذي يكشف عن رؤية المشرفين لأنفسهم و دورهم الشخصي و ما يقومون به من أعمال في ظهور هذه الصعوبات، فقد جاءت صعوبة عدم تواجد المشرف في مقر التدريب و مناظرة الحالات مع

طلبته/ ا كأكبر الصعوبات و أعلاها «2.62» ، بل إنها حلت ثانية بين مجمل الصعوبات و تحديدا بعد صعوبة عدم تقديم الأقسام للحوافز المالية و المادية «2.72». إن عدم تواجد المشرف/ ه بصورة دائمة في موقع التدريب و المتابعة شبه اليومية لما يقوم به المتدربون يضعف و بشكل واضح من فاعلية العمل الإشرافي العيادي و قيمته المرجوة، و لعل هذا هو ما يستدعي أهمية التفكير جديا و بسرعة في إيجاد آليات و طرائق تمكن المشرف من متابعة ممارسات المتدرب كالتوسع مثلا في إقامة وحدات نفسية داخل الجامعات ذاتها .

من جانب آخر، وفي إطار نظرة المشرفين للصعوبات التي تواجه العمل الإشرافي العيادي حسب انتماءاتهم المهنية فلم تظهر نتيجة التحليل الإحصائي لاستجابتهم على السؤال الثاني أية فروق دالة بين منسوبي جامعة الملك سعود « 28 « و منسوبي الجامعات الست الأخرى «19 « وهو الأمر الذي يعكس توافقاً فيما بينهم على نوعية الصعوبات و مستوياتها و التي حلت (22 صعوبه او ما نسبته ٪69) في المستوى الأعلى مقابل عشر صعوبات (أي ما نسبته ٪31) وقعت في المستوى المتوسط. إن عدم وجود فروق دالة بين منسوبي سبع جامعات فيما يتعلق بالصعوبات و تأكيدهم على شموليتها و انتشارها في مختلف جامعات المناطق يحتم في نظري على الجهات المعنية في الوزارة و الجامعات البحث عن آليات تنسيق و تكامل بين الجامعات تضمن الخروج بتنظيمات إجرائية إدارية و مالية و قانونية تحقق للمتدربين في أقسام علم النفس تأهيلا عمليا منظما أسوة بطلبة الامتياز في كليات الطب البشري و كليات طب الأسنان و ما يماثلها.

أما من ناحية استجابات المشرفين على السؤال الثالث المتعلق بمتغير النوع و مدى وجود فروق دالة بينهم على محاوره الثلاثة يمكن أن تعزى لذلك، فقد كشفت نتائج التحليل عن عدم وجود فروق دالة بين المشرفين رجالا و نساء في صعوبات بعدي بيئة التدريب والأقسام الأكاديمية ، ولكنها أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا بين المشرفين والمشرفات في بعد أومحور نظرتهم لأنفسهم كجزء من الصعوبات حيث جاءت لصالح الذكور الذين يرون و يعترفون بوجود جوانب قصور تتعلق بهم شخصيا تزيد من حجم ومستوى الصعوبات التي تواجه العملية الإشرافية العيادية. ولعل التفسير المحتمل لذلك هو أن الرجال أكثر تقبلا للنقد الذاتي من النساء الأكثر شفقة بالذات وتعاطفا معها، كما أنه قد يأتي في إطار حرص النساء على تكوين اتجاهات ومواقف إيجابية نحو أدائهن وذواتهن ولا يردن جرحها بالنقد والتأنيب وهو جزء من الطبيعة العاطفية لدى النساء مقارنة بالرجال كما أكدته الكثير من النظريات والدراسات والشواهد الإمبيريقية.

أما فيما يتعلق بالاستجابات على السؤال الرابع الخاص برؤية المشرفين للصعوبات بناء على

درجاتهم العلمية فلم تكشف نتيجة التحليل الإحصائي عن وجود فروق دالة بينهم على جميع محاور الصعوبات و هو الأمر الذي يعكس إتفاقا عاماً بين المشاركين بغض النظر عن الرتب العلمية سواء كان المشرف من حملة الماجستير أو الرتب العلمية الأعلى منها، و هو الأمر الذي يعني في نظر الباحث أهمية أخذ موضوع التدريب الميداني وعملية الإشراف عليه بشيء من الجدية و الاهتمام إذا كنا حريصين على التطوير المهاري والعملي التنافسي لمخرجات الأقسام .

أما فيما يتعلق باستجابات المشرفين الأكاديميين على السؤال الخامس ومدى وجود فروق دالة بين فئاتهم الثلاث يمكن أن تعزى لمتغير الخبرة الإشرافية فقد أظهرت النتائج أن المشرفين الذين لديهم خبرة إشرافية عيادية تتجاوز السنوات العشر (فئة ال11 سنه فأكثر) يختلفون اختلافا جوهريا عن نظرائهم من ذوي فئة خبرة ال1- 5 سنوات و كذلك ذوي خبرة ال6-10 سنوات في إدراكهم للصعوبات التي تواجه العملية الإشرافية فيما يتعلق بالصعوبات في بيئة التدريب فقط ، و لعل التفسير المحتمل لذلك من وجهة نظر الباحث هو أن المشرفين الأكثر خبرة و تجربة في الإشراف الميداني قد كونوا خبرات تراكمية تحمل ملاحظات و انطباعات متعددة و مختلفة عن ظروف مواقع التدريب و متغيراتها و لمسوا و خبروا جوانب الضعف التي تعتورها على مدى أكثر من عقد من الزمان .

توصيات البحث:

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج تمت صياغة التوصيات الإجرائية التالية:

1. العمل بجدية من قبل مسؤولي أقسام علم النفس ووكالات الجامعات للشؤون المالية والإدارية على تخصيص مبالغ مالية في صورة مكافآت تقدم للمشرفين الميدانيين من أخصائيين و مرشدين نفسيين المتعاونين مع الجامعات في مواقع التدريب تمنح لهم بشكل منتظم مع نهاية كل فصل تدريبي.
2. العمل على استحداث وحدات خدمات نفسية في أقسام علم النفس و في عمادات شؤون الطلبة او التوسع في الطاقة الاستيعابية لما هو موجود حاليا لدى البعض والرفع من مستواها حتى تستوعب أعدادا معقولة من الطلبة المتدربين مما يتيح للمشرفين متابعة المتدرب/ ه عن كثب و بصورة شبه يومية علاوة على توفير خدمات نفسية لمنسوبي الجامعات من طلبة و إداريين و موظفين.
3. إجراء تنظيمات عملية وهيكلية و إدارية في الوحدات التي تقدم خدمات نفسية و تتبع لأقسام وكليات الجامعة مثل وحدات كليات الطب والتربية والآداب وغيرها من كليات العلوم الانسانية والاجتماعية أوعمادات شؤون الطلبة من شأنها أن تسهل وتهيئ لطلبة علم النفس التدرب تحت أنظار مشرفيهم وبمتابعتهم داخل بيئة الجامعة .

4. التفكير جدياً في إقامة شراكات عملية بين الأقسام الأكاديمية ومواقع التدريب في وزارات مثل التعليم والصحة والتنمية الاجتماعية والموارد البشرية والداخلية إضافة لبعض المؤوسسات والهيئات في القطاع الخاص توفر تدريب الطلبة في مواقعهم وفق تنظيمات وإجراءات واضحة تضمن حصولهم ومشرفيهم على بيئة تدريبية تعليمية تحقق المعايير المهنية والأكاديمية المنشودة في عملية الإشراف العيادية..

5. القيام بإعداد برتوكولات وأدلة إجرائية توضح طبيعة العملية الإشرافية ومتطلباتها تعد من قبل هيئات ومنظمات معتمدة أكاديميا ومهنيا مثل الجامعات والوزارات وهيئة التخصصات الصحية وغيرهم من التنظيمات ذات العلاقة بالعمل النفسي توضح وتنظم الممارسة الإشرافية العيادية بمختلف جوانبها لكل من المشرف والمشرف عليهم، علاوة على الأقسام الأكاديمية وبيئات التدريب ومواقعه...

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

الداهري، صالح. (2016). الإشراف في الإرشاد النفسي والتربوي. دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع.

المري، سلوى. (2018). الإشراف العيادي للإرشاد النفسي في المؤسسات الصحية بالمملكة العربية السعودية: إطار تصوري مقترح. المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية. العدد (4). يوليو.

ثانياً/ المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Al-Dahry, S. (2016). *Supervision in Educational and Psychological Counseling*. Dar Aleassar Alelmy for Publications and Distribution.

Al-Marree, S. (2018). Clinical Supervision of Counseling in the Health Agencies in Saudi Arabia: Proposed Framework. *The Arabian Journal of Arts and Human Studies*, 4.

Alfonsson, S., Parling, T., Spannargard, A., Andersson, G., & Lundgren, T. (2018): The Effects of Clinical Supervision on The Supervisees and patients in cognitive behavioural therapy: A systemic review. *Cognitive Behaviour Therapy*, 47, p. 206-228.

American Association for Marriage and Family Therapy. (October . 2016).AAMFT approved supervision.

and superviseor initial perceptions of supervision: Approved Supervision DesignationStandards Handbook . Alexandria . VA. USA.

The Association for Counselor Education and Supervision: (ACES): Best Practices in Clinical Supervision Adopted by The ACES Ececutive Council .April 22, 2011.

Barrett. J.Gonsalvez, C & Shires, A. (2019). Evidence – based practice within supervision during psychology practitioner training. A systematic review. *Clinical Psychologist*.

Bernard, J & Goodyear, R (2019): *Fundamentals of Clinical Supervision*. 6th Ed. Pearson.

Bernard, J. M. (1979). Supervisor training A discrimination model.*Counselor Education and Supervision* . September . Vol.19 . Issue # 1. 2 – 79.

Borders, L.2006)). Snapshot of Clinical Supervision in Counseling and Counselor Education. *The Clinical Supervisor*, 24(1).p.69-113.

Bradly, I. & Ladany, N. (2001). *Counselor Supervision*. *Principles*, *process & practice*.3rd Ed.Brunner-Routledge.

The British Psychological Society "BPS". DCP :(2003) policy guidelines on supervision in the practice of clinical psychology.1 – 4.

Campbell, J.(2006): *Essentials of Clinical Supervision*. John Wiley & son.

Carpenter,j. Webb, C., & Bostock, L.(2013).The surprisingly

weak evidence base for supervision: Findings from a systematic review of research in child welfare practice (2000- 2012). *Child and youth services review*, 35(11), 1843- 1853.

Ekstein, R., & Wallerstein, R. S. (1972). *The teaching and learning of psychotherapy*2) nd Ed.). New York, NY: International Universities Press.

Fleming, I., & Steen, L. (2004). *Supervision and Clinical Psychology*: *theory*, *practice & perspectives*. Brunner-Routledge.

Forshaw, G., Sabin – Farrell, R,. & Schroder, T. .(2019) Supervisors experience of delivering individual clinical supervision to qualified Therapists.*Mental Health Review Journal*,24(1),51-68.

Gardner, M., McKnistry, C., & Perrin, B. (2018). Effectiveness of Allied Health Clinical Supervision: A cross-sectional survey of supervisees. *Allied health Summer*, 47(2), 126-132.

Gonsalvez, C., & Crowe, T. (2014).Evaluation of Psychological Practitioner Competence in Clinical Supervision. *American Journal of Psychotherapy*, 68(2),177.

Gonsalvez, C., & Calvert, F (2014). Competency-Based Models of Supervision principles, applications, promises and challenges. *Australian Psychologist* .V (49). p. 200-208.

Gonsalvez, C., & Milne, D. (2010). Clinical Supervision-Training in Australia; A review of current problems and possible solutions. *Australian Psychologist*, 46(4),233-242.

Haynes, R., Cory, G., & Moulton, P. (2014). *Clinical Supervision in the Helping Professions*. Brooks/cole. Toranto . Ontario. Canada.

Hess,A.K (1987): Psychotherapy Supervision : Stages,Buber, And a Theory Of Relationship .*Professional Psychology :Research and Practice* . 1987 ,*Vol*18 , *No*.3, 251- 259

Hill, V., Bond, C., Atkinson, C., Woods, K., Gibbs, S., Howe, D., & Morris, S. (2015). Developing as a practitioner: How Supervision supports the learning and development of trainee educational psychologists in three-year doctoral training. *Educational and Child Psychology*, 32(3).

Hogan, R. A. (1964). Issues and approaches of supervision in psychotherapy; theory, research, practice. No. 1. (3) 139 – 141.

Holloway, E. I.: (1995) :Clinical Supervision. A system Approach .Sage Publications.Inc.

Jacobs, D., David, P., & Meyer, D.1995)). *The Supervisory Encounter*. New Haven, CT. Yale University Press.

Littrell, J. M., Lee-Borden, N., & Lorenz, J. (1979). A developmental framework for counselling supervision. *Counselor Education and Supervision*, 19, 119–136.

Microsoft Encarta College Dictionary (2001, p.1445).St. Martin Press.

Milne, D. L. (2009). *Evidence-based clinical supervision*: *principles and practice*. Chichester: BPS. Blackwell.

O'Donovan, A., Halford, W., & Walters, B. (2011). Toward Best of Practice Supervision of Clinical Psychology Trainees. *AustrailianPsychology*,46(2),101-112.

Roth, A., & Pilling, S. (2007). *A competence framework for the supervision of psychological therapies*. Research department of clinical, educational and health psychology. University College London.

Simpson-Southward, C., Waller, G., & Hardy, G. (2017). How do we know what makes for best practice in clinical supervision for psychological therapists?. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 24, 1228-1245.

Skovholt, T., & Ronnestad, M.(1992).*The evolving professional self*: *stages and themes in therapists and counsellor development*. Wiley.

Stoltenberg, C., Solomon, G. S., & Ogden, L. (1986). Comparing supervisee and Supervisor Initial Perceptions of Supervision . Do they agree? . *The Clinical Supervisor*, 53 – 61 .

Stoltenberg, C., McNeil, B., & Delworth, U.(1998). *IDM supervision*, *An Integrated Developmental Model for supervising counsellors and therapists*.Jossey-Base.

Todd, T., & Storm, C. (1997). *The complete systemic supervisor*: *contexts*, *philosophy and pragmatics*. Allyn & Bacon.

Watkins, C. (2019). What do clinical supervision research reviews tell us / surveying the 25 years. *counselling & psychotherapy*, *December* . 190-208.

Watkins, C., & Scaturo, D. (2013). Toward an Integrative-based model of psychotherapy supervision: Supervisory Allianc, educational Intervention, and Supervisee learning / relearning. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23(1),75-95.

Wheeler, Sue . and Richards , Kaye (2007) : The Impact of Clinical Supervision on Counsellors and Therapists, Their Practice and Their Clients . A Systematic Review of the literature. *Counselling & Psychotherapy Research*, 7, 54–65.

Laufer, B., & Ravenhorst-Kalovski, G. C. (2010). Lexical threshold revisited: Lexical text coverage, learners' vocabulary size and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language, 22*(1), 15–30.

Lu, D. (2017). *Teachers' beliefs and practices: ESL teachers' perceptions of vocabulary instruction*. (Unpublished master thesis). St. Cloud State University, the United States.

Macalister, J. (2010). Investigating teacher attitudes to extensive reading practices in higher education: Why isn't everyone doing it? *RELC Journal 41*(1), 59-75. DOI: 10.1177/0033688210362609

Macalister, J. (2012). Pre-service teacher cognition and vocabulary teaching. *RELC Journal, 43*(1), 99-111. DOI: 10.1177/0033688212439312

Morine-Deshimer, G. & Kent, T. (1999). The complex nature and sources of teachers' pedagogical knowledge. In J. Gess Newsome & N.G. Lederman (Eds.)*, Examining pedagogical content knowledge*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Nation, I. S. P. (2003). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Niu, R., & Andrews, S. (2012). Commonalities and discrepancies in L2 teachers' beliefs and practices about vocabulary pedagogy: A small culture perspective. *TESOL Journal, 6*, 134-154

Peacock, M. (2001). Pre-service ESL teachers' beliefs about second language learning. A longitudinal study. *System, 29*(2), 177-195. DOI: 10.1016/S0346-251X(01)00010-0

Phipps, S. & Borg, S. (2009). Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. *System, 37*, 380-390. DOI: 10.1016/j.system.2009.03.002

Reed, C. (2000). *Teaching with power: Shared decision-making and classroom practice*. New York: Teachers College Press.

Schmitt, N. (2000). *Vocabulary* in language teaching. New York: Cambridge University Press.

Takač, V. P. (2008). *Vocabulary learning strategies and foreign language acquisition*. Clevedon,UK: Multilingual Matters.

Thornbury, S. (2002). *How to teach vocabulary*, Harlow: Pearson.

Wallace, M.J., & Bau, T-H. (1991). *Training foreign language teachers: A reflective approach*. Cambridge University Press.

References

Al-Darayseh, A, M. (2014). The impact of using explicit/implicit vocabulary teaching strategies on improving students' vocabulary and reading comprehension. *Theory and Practice in Language Studies, 4*(6), 1109-1118. DOI: 10.4304/tpls.4.6.1109-1118

Alenezi, S. (2016). *The suitability of the EFL reading texts at the secondary and preparatory levels as a preparation for academic reading at first year university level in Saudi Arabia*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Essex, UK.

Alghamdi, A. (2013). *Technical vocabulary instruction in a Saudi Arabian industrial college: An investigation of English language and content area practitioners' beliefs and practices*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Essex, UK.

Alghanmi, B., & Shukri, N. (2016). The relationship between teachers' beliefs of grammar instruction and classroom practices in the Saudi context. *English Language Teaching, 9*(7), 70-86.DOI:10.5539/elt.v9n7p70

Alizadeh, I. (2016). Vocabulary teaching techniques: A review of common practices. *International Journal of Research in English Education, 1*(1), 22-30.

Al-khresheh, M., & Al-Ruwaili, S. (2020). An exploratory study on vocabulary learning strategies used by Saudi EFL learners. *Journal of History Culture and Art Research, 9*(2), 288-302. doi:http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v9i2.2616

Al-Omairi, M. (2020). The use of vocabulary learning strategies by EFL and EAP undergraduate university learners' in the Iraqi context. *Arab World English Journal: Special Issue on the English Language in Iraqi Context.* 111-120. DOI: https://dx.doi.org/10.24093/awej/elt2.7

Alqahtani, M. (2015). The importance of vocabulary in language learning and how to be taught. *International Journal of Teaching and Education, 3*(3), 21-34. DOI: 10.20472/TE.2015.3.3.002

Althewini, A. M. (2016). *Saudi teachers' beliefs about reading instruction in English as a foreign language (EFL)*. (Unpublished doctoral dissertation). The Pennsylvania State University, the United States.

Archer, A. L., & Hughes, C. A. (2011). *Explicit instruction: Effective and efficient teachin*g. New York: Guilford Publications.

Bamanger, E., & Gashan, A. (2014). In-Service EFL teachers' beliefs about teaching reading strategies. *English Language Teaching, 7*(8), 14-22. DOI: 10.5539/elt.v7n8p14

Basturkmen, H. (2012). Review of research into the correspondence between language teachers' stated beliefs and practices. *System, 40*(2), 282–295. DOI: 10.1016/j.system.2012.05.001

Borg, M. (2001). Key concepts in ELT: Teacher beliefs. *ELT Journal, 55*(2), 186–188. DOI: 10.1093/elt/55.2.186

Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching, 36*, 81-109. DOI: 10.1017/S0261444803001903

Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education*. London: Continuum.

Campos, A., Pérez-Fabello, M.J. & Camino, E. (2010). Efficacy of the keyword mnemonic method in adults. *Psicothema, 22*(4), 752-757.

Çiftçi, H., & Üster, S. (2009). A comparative analysis of teaching vocabulary in context and by definition. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 1*, 1568 – 1572. DOI: 10.1016/j.sbspro.2009.01.275

Ellis, N. (2005). At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge. *Studies in Second language acquisition, 27*, 305-352. DOI: 10.1017/S027226310505014X

Freeman, D. (2002). The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. *Language Teaching, 35*(1), 1-13. DOI: 10.1017/S0261444801001720

Gairns, R. & Redman, S. (١٩٨٦). *Working with words*. New York: Cambridge University Press.

Gao, X., & Ma, Q. (2011). Vocabulary learning and teaching beliefs of pre-service and in-service teachers in Hong Kong and mainland China. *Language Awareness, 20*(4), 327-342. DOI:10.1080/09658416.2011.579977

Hashweh, M. (2005). Teacher pedagogical constructions: a reconfiguration of pedagogical content knowledge. *Teachers and Teaching: theory and practice, 11*(3), 273-292. DOI: 10.1080/13450600500105502

Huckin, T. (2000). *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hulstijn, J. H. (2005). Theoretical and empirical issues in the study of implicit and explicit second-language learning. *Studies in second language acquisition, 27*, 129-140. DOI: 10.1017/S0272263105050084

Krashen, S. (1989). We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis. *The Modern Language Journal, 73*(4), 440-464. DOI: 10.1111/j.1540-4781.1989.tb05325.x

It might be speculated that an astute teacher might endorse different uses for the implicit and explicit approaches in both language improvement and subject classes. Arguably, the explicit techniques are more suited to important high-frequency words (Nation, 2003) that the learners have not yet mastered but which arise in general language improvement classes, such as perhaps the word matter, and to essential terms in subject classes, such as the word diglossia in sociolinguistics, or the word fate when studying the novels of Thomas Hardy. They need to receive extra attention, like words, have their meaning(s) presented, and be explicitly practiced. However, that leaves a world of other words that do not need this attention and can be left to be guessed and understood from context incidentally to the reading or communication process whose primary focus is not on words but content/message. However, students need to be suitably trained to do this.

Finally, one should not misrepresent these findings as being solely related to teaching practices. Although beliefs are known to influence practices, as described earlier in this study, the present study could not reveal more details about the practices followed by these teachers during their actual vocabulary teaching sessions. Despite our findings of their beliefs favoring the implicit teaching approach, they could still, in fact, remain heavily reliant on explicit teaching techniques, including translation. However, this hypothesis could not be confirmed since the authors had not observed their actual classroom performance. The current hypothesis explains such a mismatch by telling us that the students are not proficient enough to engage in incidental learning through reading or communicative activities. However, that is mere speculation, which must await future research to be verified.

5. Recommendations and Pedagogical Implications

After a thorough analysis of the current literature review and the findings of this study, it can be concluded that both implicit and explicit vocabulary instruction practices need to be integrated into a vigorous mix to create an appropriate teaching environment that provides ample encounters to build a better vocabulary, activating schemata, teaching much-needed words, and integration of vocabulary with the four language skills. English cannot be taught effectively without focusing on vocabulary and the value it contributes. It is essential to have a good grip over vocabulary to understand and improve one's comprehension, writing, reading, and speaking abilities in English, thus enhancing their communication skills simultaneously. Teachers need to implement suitable teaching strategies to ensure their students absorb ample English vocabulary during the classes. Both implicit and explicit teaching methods need to be considered while planning vocabulary teaching lessons. Inferring meanings from the context like a native speaker or a proficient English speaker, discarding unnecessary words whenever and wherever needed, deploying words in the right situation are all skills that the students can imbue, provided their teachers use fun and creative methods to do so. For instance, games like Word Bingo or Scrabble can help students learn different words and enhance their vocabulary drastically. Teachers should not limit themselves only to teaching hours but should motivate their students to read heavily. Teachers can do this by helping them understand the true potential and value gained in their lives by enhancing their vocabulary or offering a practical, real-life demonstration in the class itself. L2/FL learners need to consciously absorb and learn new words since many of them are unfortunately unaware that words can be understood without an explicit provision of their meanings. Students should embrace a positive mindset while coming across new lexical terms as well. Syllabification, spelling, pronunciation, and word repetition are valuable tools to help students use new words faster. By employing appropriate methods whenever the situation calls for it, students will eventually move to a system of autonomous learning. Such strategies can convert the process of vocabulary learning into an exciting adventure.

6.Conclusion

This study attempted to ascertain the beliefs of a group of EFL teachers regarding effective vocabulary instruction practices in the Saudi tertiary EFL context. An investigation was also conducted into whether these beliefs broadly espouse an explicit, word-focused approach, or an implicit, contextualized one. Implicit/incidental V.T. methods were revealed to be more strongly believed and backed by the study participants than the explicit word-focused ones. Notably, translation and memorization V.T.s were discovered to be less favorable compared to communicative and reading ones.

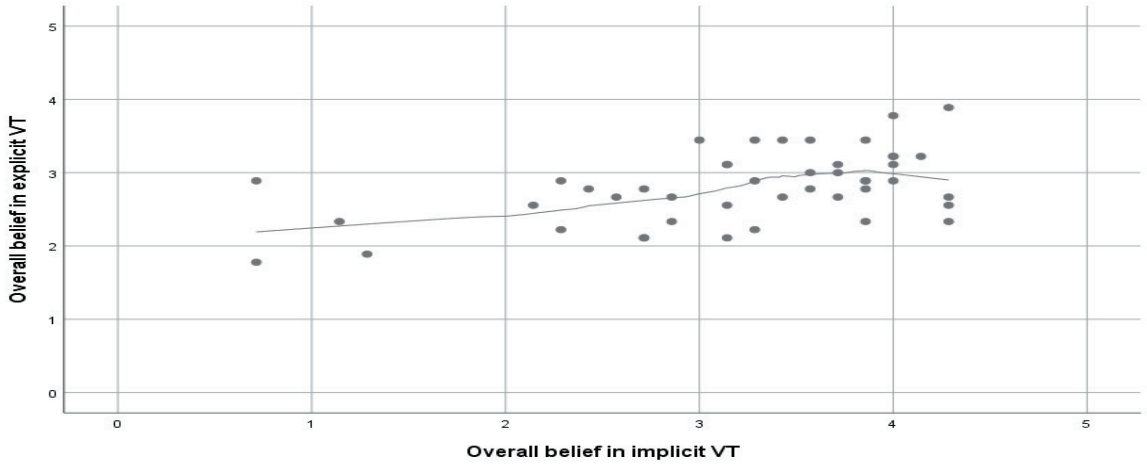


Figure 1: Correlation between overall belief in implicit and explicit V.T.

Overall, the evidence reveals that the study's teachers are stronger advocates of implicit/incidental V.T. methods compared to explicit word-focused ones. In particular, they are more favorable towards communicative and reading-centered V.T. than translation and memorization. However, that does not mean that they reject explicit teaching completely - it is just that they agree with it less strongly than the implicit methods. They favor a combination of both methods, as can be observed from Nation (2003). Furthermore, they do not form one homogeneous group concerning their beliefs and vary widely in endorsing the implicit V.T. methods. This is possibly due to the variety of backgrounds found among EFL tertiary-level teachers in Saudi Arabia. They hail from different countries around the globe and not just Saudi Arabia. As a result, they have had quite a range of additional training and experience. The results of this study contrast notably with many other VT research belief studies the study has found. Those
evidenced explicit, not implicit techniques, as being the focus of teacher belief, although this may have been in part a product of the questions the researchers chose to ask rather than the teachers' actual belief patterns. However, there was a similarity in that our teachers, like those of Niu and Andrews (2012), seemed to be divided on the value of translation.

The findings also contrast with those of Alghamdi's (2013), which was the closest we could find to the current study. That study found teachers' beliefs about suitable V.T. methods (reported in the interview) overwhelmingly favored explicit, word-focused, V.T. That is, however, perhaps to be expected when the vocabulary to be taught was the essential terminology of subjects such as engineering and economics, which was not a part of everyday general English vocabulary. Alghamdi found differences between teachers in the specific techniques they endorsed within the explicit approach, e.g., in the use of translations and antonyms. Nevertheless, this was related primarily to whether the teacher was an English teacher (of ESP) or a subject teacher (of engineering, etc.). That distinction does not exist between teachers in the current study, but rather within teachers since most of the teachers that this study included would have been both on different occasions. For example, a given teacher in the English department might teach Reading I, which is a student EFL improvement course, at level 1 of an English major. Also, 19th century English Novel or Sociolinguistics, which are subject courses of an English major at level 8, are delivered in English medium. An interesting future question to pursue would be whether teachers would favor the same V.T. methods in those two different kinds of courses (i.e. English improvement courses vs. English as a subject course) if they were asked about them separately.

aspect of that approach. However, it could be argued that it simply voices approval of all kinds of vocabulary teaching and so is neutral on the explicit-implicit distinction. In any event, the items which did explicitly mention various aspects of the explicit, word-centered approach fared less well. Repetition was approved significantly above the midpoint of the scale in 5 but not so in 15rev. Memorization, which was intended to have a broader meaning than repetition, included various association techniques. For example, similarly was approved rather more in 3 than 8rev, although neither was significantly different from the scale's midpoint (neither agree nor disagree).

None of the word-focused methods allied most strongly with the presentation of new vocabulary attracted support significantly above the scale's midpoint. Items 7 and 13, concerned with frequency-based word lists and the use of realia and images, both attracted some positive support, but not significantly so. The lowest approval of all was attracted by translation, with one item significantly rejected (6rev) and two others not significantly different from neutral judgment (10rev and 1).

Table 1 also shows that the SDs are all 1.58 or greater, which is substantial for data findings measured on a short rating scale. Furthermore, they often exceed half the size of the mean itself. In some cases, this is due to the distribution of scores being bimodal. This is seen most clearly in item 1, where it can be seen that there is a significant difference of opinion between 15 teachers who strongly believe in translation and another 20 who strongly disagree. Some lesser pattern of this sort was found in responses to all items except 5, 6, 7, and 14, where a single mode is dominant. This, therefore, suggests that the teachers do not form a single group sharing the same beliefs but differ on many individual V.T. techniques.

To obtain an overview of the two meta-approaches that we are interested in, two overall scores were calculated for each person across the relevant items (Table 2), omitting item 9.

Table 2:
Overall measures of belief in implicit and explicit VT

VT Belief	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Binomial p
Implicit/incidental overall	71.	4.29	3.20	921.	001.>
Explicit overall	1.78	3.89	2.81	486.	001.

It can be seen that both approaches are endorsed significantly positively, above the midpoint of the scale. However, as expected from Table 1, belief in implicit/incidental V.T. methods is stronger than explicit word-focused V.T. methods. Indeed, that difference of .39 is significant (Wilcoxon z=-3.285, p=.001). Nevertheless, it is notable that it is not the case that the high endorsement of the implicit approach above the midpoint of the scale is not matched by a mean for explicit V.T. that falls below the midpoint but is also significantly above it. This means that, for the most part, teachers see benefits in both.

Furthermore, there is a positive correlation between the two measures (Pearson r = .503; Figure 1). This indicates that those who believe more strongly in one set of V.T. beliefs also believe more in the other. It is not a matter that the more a person believes in the implicit/incidental approach; the less they believe in the explicit word-centered approach.

In Table 2, for the composite measures, the SDs are smaller, but it is noticeable that the SD, and the maximum-minimum range, is much higher for the implicit belief measure than the explicit one. This is further illustrated by Figure 1 below, where it can be seen that the scores are more spread out for beliefs in implicit V.T. (horizontal) than explicit V.T. (vertical). Furthermore, there is visual evidence of a separate group of four teachers' shallow belief in implicit V.T.

5. Students must repeat new vocabulary after teachers to learn a word	Repetition	3.22	1.622	036.
7. It is useful to use word-frequency lists to teach vocabulary	Frequency	3.18	1.655	072.
13. Vocabulary should be taught through pantomiming, real-life objects, and other visual materials	Realia	3.16	1.581	072.
6. Vocabulary should be acquired like L1 in context without L2 translation	Context	3.16	1.623	016.
Students must memorize vocabulary .3	Memorization	3.11	1.812	072.
11. Vocabulary should be taught in discourse	Context	3.07	1.698	135.
10rev. It is positive for teachers to teach vocabulary by using bilingual vocabulary lists in class	Translation	2.91	1.819	233.
15rev. Repetition activities that teachers use in class to help students learn vocabulary are effective	Repetition	2.71	1.779	551.
8rev. There is a need to take time to memorize words because students cannot acquire vocabulary naturally	Memorization	2.67	1.692	551.
1. It is necessary to translate vocabulary meaning to students' native language	Translation	2.44	1.914	371.
8. There is no need to take time to memorize words because students can acquire vocabulary naturally	Natural	2.33	1.692	551.
6rev. Vocabulary should not be acquired like L1 in context but with-L2 translation	Translation	1.84	1.623	016.

Note: Items with Binomial p<.05 are endorsed significantly above or below the neutral scale midpoint of 2.5.

Turning now to the items that are broadly associated with the explicit teaching of words in isolation, it could be seen that they returned lower means in Table 1. The most prominent item is item 9, which was significantly approved: 'It is important to offer students clear, unambiguous vocabulary instruction.' This might be taken as expressing an overall view in favor of explicit teaching methods without mentioning any specific

sion 25 was used for analysis. Before any statistics were calculated, however, negatively worded items were re-scored in reverse so that on the 0-5 scale in the account of results, a higher rating always indicates greater support for a particular aspect of V.T. (e.g., use of translation, or implicit methods as a whole, etc.). The midpoint of the scale indicating no clear opinion in favor of or against some technique of VT is 2.5.

Regarding reliability, Cronbach's alpha was .761, which indicates high consistency among the responses issued to the items despite measuring a wide variety of different beliefs. The Kolmogorov-Smirnov test of normality (with Lilliefors correction) showed that none of the data was normally distributed ($p<.005$). Therefore for any significance tests, non-parametric statistics were used. In particular, the binomial test was used to test whether significantly more teachers endorsed a particular V.T. technique than disagreed with it.

4. Results and Discussion

Table 1 shows that no beliefs were on average very strongly agreed with (4 or 5 on the scale) or very strongly rejected (0 or 1), although individual respondents did record such extreme opinions. The two aspects of V.T. that were relatively most strongly endorsed, in four items all significantly approved above the neutral midpoint of the scale, were the ideas of teaching/learning through reading (items 12rev and 2) and communicative activities (items 4 and 14rev). Both those fall within the incidental/inexplicit approach, and one other item within that broad approach also found favor, one that referred to learning in context (item 6). Item 11, however, although with a mean slightly above 3, failed to be significantly positively endorsed. Possibly, this is because it referred to essentially the same idea as item 6 but used the word discourse rather than context, and unlike item 6, it did not couple the idea with the rejection of translation. The one item supporting the general idea of incidental/implicit learning that was not endorsed was 8, which referred to acquisition naturally. This term was possibly unfamiliar to the teachers, or perhaps their attention was distracted due to the other method mentioned in the same item, that of memorization. In any event, this item was endorsed with a mean not significantly below the midpoint of the scale.

Table 1:
Mean approval of each item in descending order

Items	VT technique supported	Mean	SD	Binomial p
4. It is necessary to help students understand vocabulary through active interaction like role play, information gap	Communicative	3.60	1.684	002.
12rev. It is useful to ask students to learn new words from reading activity	Reading	3.49	1.817	036.
2. Teachers can have students notice and also acquire new vocabulary from reading activity	Reading	3.49	1.618	007.
9. It is important to offer students clear, unambiguous vocabulary instruction	Communicative	3.47	1.590	016.
14rev. Active interaction like role play and information gap is important while teaching vocabulary	Communicative	3.29	1.727	016.

instruction. The conclusion drawn from these studies is that both language teaching strategies effectively promote language acquisition, subject to other factors (Alizadeh 2016; Archer & Hughes, 2011; Takač, 2008). Hence, in the present study, it is necessary to ascertain how far teachers believe in each approach and other individual V.T. techniques, and how many teachers believe in the same viewpoint.

Although explicit and implicit instruction strategies may seem like two opposing sides of the same coin, they may be viewed as complementary to each other to some extent (e.g., Nation, 2003). Therefore, it is crucial also to know how far teachers believe in both or choose one over the other.

Finally, it is notable that there have been a few studies of teacher beliefs about V.T. in contexts other than Saudi or Arab ones. These, however, focus almost entirely on explicit vocabulary training techniques and teacher beliefs that are most useful within that category. This again makes the present study groundbreaking in including implicit/incidental methods as well. Thus, Macalister (2012), for example, recorded pre-service teachers' beliefs about the importance of specific meaning presentation techniques (such as realia and pictures) and meaning practice methods (such as mind maps and labeling objects). Niu and Andrews (2012) investigated the similarities and discrepancies between second language (L2) teachers' V.T. beliefs and practices. They found teachers believe that definitions and exemplifications are considered foremost among the techniques for meaning presentation. However, they found teachers differed overuse of first language (L1) (i.e., translation) and whether this technique should be limited to helping students who fail to understand the meaning of any English word by other means. Teachers also differed over the effectiveness of checking dictionaries in class. By contrast, Gao and Ma (2011) found teachers from mainland China believe that vocabulary practice is more important than presentation techniques for new words, especially memorization. However, none of these focused on incidental learning through reading or communicative activities.

3.Research Method

3.1 Participants of the Study

This quantitative study was carried out on a group of 45 male and female participants from a total of 150 EFL teachers across several campuses within one chosen university. They included teachers from countries other than Saudi Arabia whose various academic ranks ranged from lecturers to full professors. The participants were all working in the English language department at the time of this study, which occurred during the second semester of the 2019-2020 academic year. The assumption made by the researchers is that these participants may be regarded as a representative sample of the population of EFL teachers in provincial Saudi universities more widely.

The teachers were informed about the study's primary objectives before they completed the questionnaire to ensure a clear understanding of the study and avoid the pitfalls that sometimes come with using questionnaires. The EFL teachers responded to 15 questionnaire statements intended to elicit their perceptions of what they believed were the best vocabulary teaching methods. For ease and accuracy, the survey was carried out electronically, using Google Forms.

3.2 Tool of the Study

The questionnaire items were adapted from Lu (2017) and used a six-point Likert scale for participants' answers (scale 0-5). Some items (as listed in Table 1) mainly focused on beliefs about techniques that favored explicit V.T. of words in isolation, such as presentation through translation or realia, maybe in frequency order; practice through repetition, or other forms of memorization. Others focused on techniques consistent with implicit/incidental teaching/learning of words not in isolation, such as reading, discourse context, communicative activities, and natural input. Furthermore, some items were negatively worded so that respondents needed to pay attention to the wording and could not fall into a response set of always choosing the same agreement option; E.g., agreement with 1. *It is necessary to translate vocabulary meaning to students' native language* shows favoring of translation while the agreement with 10. *It is negative for teachers to teach vocabulary by using bilingual vocabulary lists in class* shows the opposite. A few items (6, 8) mentioned one aspect of vocabulary teaching positively and another negatively within the same item, so they were included twice in some analyses.

3.3 Data Analysis and Validation

The Statistical Package for Social Science (SPSS) ver-

in Riyadh. Thus, the present study appears to be the first of its kind in the Saudi EFL context. Hence, we believe this study is timely.

2.1 Implicit vs. Explicit Vocabulary Instruction

Vocabulary teaching (VT) involves many teaching techniques that have been extensively described in various standard works, such as Gairns and Redman (1986), Nation (2003), Thornbury (2002), and Schmitt (2000). There is no space to review all of them here. However, we selected the most prominent techniques used today from such sources, which teachers might be expected to have beliefs about. For example, we included repetition and memorization among practice techniques but did not ask them anything specifically about the keyword method. Psychologists have widely researched that technique and endorsed it as highly effective in several laboratory experiments (Campos et al., 2010). However, it remains a little-known or little-used teaching technique, and so was deemed unsuitable to be included in the current study, which could not necessarily ask teachers about all of the dozens of individual techniques that the books describe. However, in recent decades a broad division has emerged between the two general approaches to V.T., represented in this study by including specific techniques associated with each approach. Vocabulary instruction is no longer seen as being limited to strategies like mere rote-teaching of words sourced from a dictionary and getting students to employ them in a sentence successfully. As Al-Darayseh (2014) stated, vocabulary acquisition is done in two ways: 1) incidentally, which involves exposing students implicitly to new words in a specific context; and 2) intentionally, which involves explicit instruction to the students regarding the usage of specific words, and word-focussed learning strategies. In particular, the former approach recognizes that vocabulary knowledge is required, not as an end in itself but as a vital tool for accessing and communicating their background knowledge and thoughts. It is essential for communicating and expressing thoughts and ideas effectively and for learning new concepts. Vocabulary can be termed the glue that holds content, ideas, and stories together (Alqahtani, 2015).

Implicit/incidental vocabulary instruction includes teaching constructive and important words simultaneously during reading activities to expand students' vocabulary, thus helping them understand written texts and spoken language better. It may be utilized alongside explicit vocabulary instruction programs to enrich students' vocabulary knowledge. Supporters of the implicit instruction method argue against the formal teaching of rules to students as implicit instruction has been shown to help students acquire rules subconsciously in a roundabout manner (Hulstijin, 2005). Implicit vocabulary instruction is best done when students are made to read diverse texts that deal with the same subject. This provides them with various perspectives on important words since subject-specific vocabulary repeats itself multiple times throughout the text. Students, therefore, learn new words and broaden their vocabulary both via communicative activities and contextualized reading and listening materials. Thus, the implicit/incidental approach is often seen as more learner-centered than the explicit approach and resembles L1 acquisition in a natural way (Krashen, 1989). Indeed, an extreme version such as that of Krashen would favor little vocabulary teaching by teachers at all, with most of that work left to learners to do from extensive authentic but comprehensible input.

On the other side, explicit instruction methods have a more teacher-centric approach and focus on learning words consciously and out of context. Explicit VT strategies can nevertheless enable teachers to develop student-specific strategies that let them learn vocabulary quickly. Explicit instruction utilizes mnemonic, semantic, and visual strategies to help students identify and assess the rules from the input in structured teaching environments (*Çiftçi & Üster*, 2009). Furthermore, explicit teaching strategies involve the systematic and direct presentation of critical information to students by teachers. The explanation includes translation, demonstration, e.g., using realia, and practice, which are needed to increase students' vocabulary knowledge. As vocabulary teaching involves many complicated aspects of a language, teachers might find it more productive to provide explicit vocabulary instruction to their students (Huckin, 2000; Ellis, 2005).

Numerous researchers have studied the efficacy of both explicit and implicit instruction methods. For instance, it was found that students who were taught using explicit methods performed better compared to those using implicit methods. What is more, students who experienced implicit learning activities displayed superior speech-production performance compared to their peers who received traditional explicit word focussed

The last few decades have seen a surge in interest levels in the field of teacher cognition. Researchers were previously dedicated to the study of teacher behavior, thus limiting the area of focus. Described as 'the unobservable cognitive dimension of teaching – what teachers know, believe and think' (Borg, 2003, p. 81), this cognition has now been recognized as a critical topic that was previously neglected in the field of English language teaching. While teacher cognition generally embraces a broader area than beliefs, the focus of different studies in language teaching has generally been on belief, which is often construed, as observed in the present study, as what the teacher believes should occur in the classroom. In other words, beliefs are often similar to topics researched under attitudes; another word used is perceptions. However, beliefs are distinct from knowledge, which is often defined as being objectively correct in all circumstances; however, experts believe it should happen in practice (Borg, 2001). Thus, if a teacher holds a view that vocabulary should be taught in the discourse, which language experts also endorse, then it can be said that not only does the teacher believe this view, they also possess knowledge of it. By contrast, beliefs may be erroneous and can yield ineffective practices or findings that are inconsistent with what research has shown to be appropriate (Peacock, 2001). Beliefs are often also compared with what the teacher does, called behaviors or practices. Unlike teacher behaviors, however, teacher beliefs and knowledge cannot be readily observed, thus necessitating the need for interviews or questionnaires to study this field in greater detail.

Before the surge in interest in the field of teacher cognition, teachers were sometimes regarded as simple conduits of pedagogy whose nature was not decided by them but by the syllabus providers, textbook writers, external examiners, and teacher trainers (Reed, 2000). The teacher cognition research area, in some ways, actually parallels other recent research areas in education by championing the autonomy and active role of individuals - both teachers and learners - in the teaching-learning process. It rejects the assumption that teachers and language instructors are essentially powerless (Freeman, 2002) or merely conditioned to teach in a certain way by their training. This is paralleled in the trend of teacher education, which emphasizes the role of teachers in learning to teach through reflection on experience and not simply being trained by absorbing 'applied science' in lectures about teaching (Wallace & Bau, 1991). This revival of interest in teachers as active agents is being studied and observed in greater interest to discover their beliefs and opinions in greater detail, which is what this study is pursuing. The teacher cognition field has focused heavily on teachers' underlying beliefs and how they relate to their teaching 'practices', which could be construed as their basic teaching strategies and be observed in classrooms (Borg, 2003). Teacher beliefs are a major factor in influencing and determining their practices, but not the sole factor. For various reasons, their beliefs may not be precisely reflected in practices (Macalister, 2010). A common factor is the specific context of teaching. The nature of the students, or the conditions imposed on instruction by the authorities, may mean that the teacher's practices diverge significantly from their beliefs (Borg, 2006). Furthermore, as we mentioned, beliefs held by teachers may not always turn out to be correct either. Nevertheless, in the present study, we focus implicitly on assembling foundation information about what teacher beliefs in this area are, which we see as a prerequisite for later work on their connection with practices and correct knowledge.

Language teacher beliefs have been explored in some contexts concerning grammar instruction (Phipps & Borg, 2009) and reading (Althewini, 2016). However, they have not been widely looked at for vocabulary teaching, which is the focus of attention in the present study. Furthermore, such studies have often been about teachers who are in their initial training stages rather than in continuous service, which is the context of the current study. Concerning what we know already about this, specifically in the Saudi context, the answer is that we know very little about teacher beliefs or knowledge about vocabulary teaching. Concerning teacher beliefs about vocabulary teaching, we have found only one specific study in the KSA. Alghamdi (2013) focused on teachers of technical vocabulary who were teaching non-English majors at university. The present study differs in that it focuses on teachers of English majors who, by and large, teach general English vocabulary, not specialist terminology. Other Saudi teacher belief studies exist, but they are primarily concerned with teaching grammar (Alghanmi & Shukri, 2016), focusing on EFL university teachers in Jeddah, and EFL reading strategies (Bamanger & Gashan, 2014), targeting intermediate and secondary school teachers

1. Introduction

English language contains numerous words and phrases, which pose major problems for both teachers and students alike. It is a well-known fact that vocabulary has a significant role in determining whether a student will be able to learn and communicate successfully in a language. Extensive vocabulary knowledge is desirable and essential in academic and corporate contexts (Al-khresheh & Al-Ruwaili, 2020). Proper vocabulary knowledge plays a huge role in honing the four macro language skills: writing, speaking, reading, and listening. Lack of an adequate vocabulary can be an annoying obstacle for foreign language teachers since it presents major difficulties in allowing people to express themselves in both writing and speaking (Al-Omairi, 2020).

To cross the minimum threshold level of vocabulary knowledge required to read even non-specialist authentic English texts without excessive distraction due to unknown words, a first-year university-level student will have to possess a vocabulary of not less than 5000 words (Laufer & Ravenhorst-Kalovski, 2010). Yet, achieving this milestone itself poses a major challenge. Quite notoriously, words in the English language cannot be learned by mastering a few general rules, like the rules used for developing progressive English verb forms. In reality, there is no choice but to understand each word in isolation and deploy them effectively.

In the Saudi EFL context, it can be well established that most students do not typically leave school with a vocabulary size exceeding 5000 English words or even 1000 words. This, unfortunately, happens despite students undergoing a minimum of seven years of prior instruction in the English language in school (Alenezi, 2016). Even after a preparatory year of intensive English learning, English majors entering the first year of their bachelor's (BA) program tend to fall well short of this target. They may only achieve it four years later when they graduate (Alenezi, 2016). This means that they are severely handicapped in a B.A. program delivered and assessed in English throughout their B.A. study. Further English language courses are taken in the early semesters of the English B.A. program, devoted to remedying this unfortunate situation, Vocabulary Building being the prime focus of such courses. However, the issue of the best way to increase and enhance the depth of the learner's vocabulary looms large in this context.

Although numerous studies on vocabulary development have been conducted, the current academic literature suggests a considerable shortage of quality research studies on vocabulary instruction practices. In Saudi Arabia, English language teachers face substantial problems while teaching vocabulary to Saudi English majors. This might be because they may not possess enough knowledge about curial vocabulary instructions. Moreover, they tend not to teach explicit vocabulary learning strategies or methods to their students that can be implemented in real life to improve performance drastically. This might be because English vocabulary learning strategies have long been taken for granted by both teachers and students. Not many professional teacher-training courses impart effective vocabulary learning and teaching strategies to EFL teachers in Saudi Arabia.

1.1 Statement of the Study Problem

In light of what has been discussed in this introduction, this paper aims to conduct a comprehensive examination of such beliefs held by experienced language teachers in the Saudi tertiary EFL context. To achieve this objective, the following question is put forward: What beliefs do EFL teachers have regarding several popular vocabulary teaching techniques and strategies? In simple words, do they broadly espouse an explicit, word-focused approach, or is it an implicit, contextualized one?

2.Literature Review

Vocabulary is a significant factor dictating a learner's language proficiency levels. Consequently, a crucial important research area is how it is taught and how best it should be taught. Research studies analyzing vocabulary teaching methods and techniques have attracted significant attention and interest in the last few years. Many people have displayed an interest in this language domain. This interest cuts across researchers and instructors, all of whom have put in a considerable effort towards finding efficient methods of instruction that would enhance English vocabulary learning practices. Vocabulary is the core of English language teaching. Many studies have shown that a lack of adequate vocabulary would make it difficult for students to achieve even a basic level of proficiency in listening, speaking, or expressing and communicating their ideas to others (Alizadeh, 2016; Alqahtani, 2015).

Understanding Teachers' Beliefs about Effective Vocabulary Instruction in the Saudi Tertiary EFL Context

Shatha Fahad Al-Ruwaili (*) & Mohammad Hamad Al-khresheh
Northern Border University

(Received 14/9/2020, accepted 19/1/2021)

Abstract: This study sought to identify the beliefs of a group of teachers regarding effective vocabulary instruction practices in the Saudi tertiary EFL context. To accomplish this objective, a six-point Likert Scale survey containing 15 items belonging to different vocabulary teaching techniques was carried out on a diverse group of 45 EFL teachers. The results revealed that though implicit/incidental vocabulary teaching methods (e.g., in the context of reading or communicative tasks) were more favorable compared to explicit methods (e.g., presentation in isolation by realia or translation; practice by repetition or memorization), both approaches were endorsed significantly for the most part. Suggestions and recommendations are made for future research into how far the teachers put these beliefs into practice.

Keywords: beliefs, English, EFL teachers, teaching, vocabulary instructions

*****

فَهم مُعتقدات المعلمين حول التعليم الفعّال للمفردات في سياق اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في التعليم العالي السعودي

شذى فهد الرويلي (*) و محمد حمد خلف الخرشة
جامعة الحدود الشمالية

(قدم للنشر في 1442/1/26هـ، وقبل للنشر في 1442/6/5هـ)

مُلَخَّصُ الدراسَة: هدفت هذه الدراسة إلى فَهم مُعتقدات مجموعة من المعلمين فيما يتعلق باستخدام الإستراتيجيات الفعّالة في تدريس مفردات اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في التعليم العالي السعودي. ولتحقيق هذا الهدف، تمَّ استخدام مقياس ليكرت ذي الست نقاط من خلال استبانة تضمّنت خمسة عشر بنداً، تنتمي إلى استراتيجيات تدريس مفردات مختلفة، وُزِّعت على ٤٥ مُعلماً من مُدرِّسي اللغة الإنجليزية كلُغة أجنبية. وقد بينت نتائج الدراسة أنه وبالرغم من أنَّ طُرق تدريس المفردات الضمنية (من خلال سياق القراءة أو المهارات التواصلية) كانت أكثر ملاءمة مقارنةً بطرق التدريس المباشر (كإستخدام النمذجه أو الترجمة المباشره أو من خلال التكرار والحفظ)، إلا أن نسبة كبيره من المعلمين المشاركين أبدوا اهتمام وَاضح بإعتماد كلا المنهجين في عملية تدريس المفردات. وبناءاً على هذه النتائج، تم وضع مجموعة من التوصيات للدراسات القادمة في هذا المجال حول مدى دخول هذه المعتقدات مجال التطبيق.

كلمات مفتاحية: المعتقدات ، اللغة الإنجليزية ، مدرسوا اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية ، التدريس ، طرق تدريس المفردات.

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

(*) Corresponding Author:
Assistant Professor, Department of English Language, Faculty of Science and Arts, Northern Border University, P.O. Box: 1321, Code:91431, City Turiaf Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail: shatha.fahad@nbu.edu.sa

DOI: 10.12816/0061410

Manuscripts in English Language

Contents

Manuscripts in Arabic Language

- **Hadith Questions of the Fatwas of the Permanent Committee for Academic Research and Issuing Fatwas: A Descriptive-analytical Study**
  Farhan Khalaf Al-enzi 3

- **The ten good tidings of the Sahih for the Fajr prayer in congregation**
  Fatima Bint Faez Hassan Al Shehri 37

Systematic Controls for Studying Westernization -Islamic Vision
Turki Khalid Aldhafiry 69

- **Folklore Songs and their Impact on the Value of Patriotism:A Descriptive Analytical Study**
  Saleh Remaih Alremaih & Sarah Sultan Althubaiti 89

- **Intellectual Property for Brand Design in Saudi Arabia**
  Wassmih Mohammed Al-Eshaiwi 121

- **The Effectiveness of the Supervisory Role over the Loan Financing Contract in Developmental Funds and Banks to Achieve Saudi Vision 2030**
  Alaa Omer Alsabbah 153

- **A proposal of Active Community Partnerships in School Reform in Gulf Cooperation Council countries, in the light of Epstein's Model**
  Essam Gaber Ramadan & Abdullah Faleh ALsakran 183

- **Teachers' Understanding and Implementation of Electronic Tests at High School**
  Abdullah Alaugab 237

- **Constructing the standards of digital transformation to develop e-courses via the Internet from the viewpoint of faculty members**
  Ahmed Maajoon Alenezi 275

- **The Difficulties Facing the Clinical Supervision as Perceived by Practicum Supervisors in Psychology Departments in Some Saudi Universities**
  Fahd Abdullah AdDelaim 311

Manuscripts in English Language

- **Understanding Teachers' Beliefs about Effective Vocabulary Instruction in the Saudi Tertiary EFL Context**
  Shatha Fahad Al-Ruwaili & Mohammad Hamad Al-khresheh 345

intermediate schools in Saudi Arabia *(in Arabic)*. *Journal of King Saud University Educational Sciences,* 3(1), 143-170.

17. Numerals should be the original Arabic numbers (0,1, 2, 3) in the manuscript.
18. All accepted manuscripts devolve their property to the Journal of the North for Humanities and even during review processes.

Required documents

Researchers are required to submit the following:

1) An electronic copy of their submissions in two formats: Microsoft Word document and PDF, all the required documents must be sent to the following email:

h.journal@nbu.edu.sa

2) The author's CV, including his/her full name in Arabic and English, current work address, and academic rank.
3) The author must fill out and submit the application for publishing in the Journal of the North, and the Pledge Statement that his/her manuscript has not been published before or is not submitted for publication elsewhere.

NB

1) The submissions received by the journal will not be returned whether published or not.
2) The published papers reflect only the authors' points of view.

Bibliographical references

Books

Al Juwayr, I. M. (2009). *Family and society: Studies in the sociology of family* (1st ed.). Riyadh: Dar Alam Al-Kutub.

Periodicals

Awda, A. (2011). Criteria of quality assurance derived from school assessment results: An introduction to stimulating quality and accreditation implementation. *The Jordanian Journal of Educational Science*, 7(2), 163-193.

Doctoral dissertations and master's theses

Al-Qadi, I. A. (1429H). *Natural plants in a coastal environment between Rassi Tanoura and Elmalouh in the Eastern Region: A study in botanical geography and the protection of environment* (Unpublished doctoral dissertation). College of Arts for Girls, Dammam, Kingdom of Saudi Arabia: King Faisal University.

Al-balwy, S. (2014). *The contribution of using educational technology in the motivation of students with learning disabilities to learn in schools at the governorate of Alea (in Arabic)*, (Unpublished master's thesis) Amman, Jordan: Yarmouk University.

Internet references

Citing an online book

Al-mazroui, M. R., & Al-Madani, M. F. (2010). Evaluation of performance in higher education institutions. The Digital Object Identifier (DOI:10.xxxx/xxxx-xxxxxxxx-x), or the Hypertext Transfer Protocol (http://www...), or the International Standard Book Number (ISBN: 000-0-00-000000-0) must be mentioned.

Citing an article in a periodical

Al-Madani, M. F. (2014). The concept of debate in reaching a compromise. *The British Journal of Educational Technology*, 11(6), 225-260. Digital Object Identifier (DOI:10.xxxx/xxxx-xxxxxxxx-x), or the Hypertext Transfer Protocol (http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1111), or the International Standard Serial Number of the journal (ISSN: 1467-8535) must be mentioned.

16. It is the researcher's responsibility to translate into English the Arabic bibliographical references. For example:

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

Al-Gabr, S. (1991). The evaluation of geography instruction and the variety of its teaching concerning the experience, nationality, and the field of study in

numbered and given titles, and explanatory notes beneath them.

9. Tables should be also included in the main text, and consecutively numbered, and given titles and explanatory notes beneath them.
10. Samples of scanned manuscripts must be included in the proper place of the manuscript.
11. The Journal of the North does not publish research and measurement tools (instruments). However, they must be included in the submissions for review by reviewers.
12. Documentation must follow the 6th edition of the American Psychological Association (APA) reference style in which both the author's name and year of publishing are mentioned in the main text, i.e. (name, year). Numbering the references inside the main text and adding footnotes is not allowed.
    - Researchers' documentation must be as follows: the author's family name followed by a comma and the publishing year like (Khayri, 1985).
    - Page numbers are mentioned in the main text in case of quotations, like (Khayri, 1985, p. 33).
    - If a work has two authors, they must be cited as shown previously, for example (Al-Qahtani & Al-Adnani, 1426H).
    - If there are multiple (more than two) authors, their family names must be mentioned for the first time only, like (Zahran, Al-Shihri, & Al-Dusari, 1995); if the researcher is quoting the same work several times, the family name of the first author followed by "et al." [for papers in Engish], and by "وآخـرون" [for papers in Arabic] must be used, like (Zahran et al., 1995) / (1995 وآخرون، زهران). Full publishing data must be mentioned in the bibliography.
13. Regarding Islamic studies and Arabic language studies it is permitted to number references and sources within the main text and add footnotes indicated by number or asterisk in 12-font size for Arabic and 9-font size for English.
14. Hadith documentation must follow the following example: (Sahih Al-Bukhari, vol.1, p.5, hadith number 511).
15. The bibliography, list of all the sources used in the process of researching, must be added in alphabetical order using the author's last name according to the APA reference style, in 12-font size for Arabic and 9-font size for English.

Submission Guidelines

Formatting your manuscript

1. The manuscript must not exceed 45 pages of plain paper (A4).
2. The manuscript must have a title and a summary in both Arabic and English in one page; each summary should not be more than 200 words. The manuscript should include, in both languages, keywords that indicate the field of specialization. The keywords are written below each summary and should not be more than six.
3. The author(s)' name(s), affiliation(s) and address must be written immediately below the title of the article, in both Arabic and English.
4. Arabic manuscripts should be typed in Simplified Arabic, in 14-font size for the main text, and 12-font size for notes.
5. English manuscripts should be typed in Times New Roman, in 12- font size for the main text, and 9-font size for notes.
6. The manuscript is to be typed on only one side of the sheet, and line spacing should be 1.5 cm. Margins should be 2.54 cm (or 1.00 inch) on all four sides of the page.
7. The manuscript must have the following organization:

Introduction

The introduction shows the topic and aims of the research paper. It should be consistent with the research ideas, information and the established facts. The research problem and its importance should be stated. In addition, a review of related literature should be introduced.

Body

The manuscript body includes all necessary and basic details of the research approach, tools and methods. All stated information should be arranged according to priority.

Findings and discussion

Research findings should be clear and brief, and the significance of these findings should be elucidated without repetition.

Conclusion

It is a brief summary of the research topic, findings, recommendations and suggestions.

8. Figures, diagrams and illustrations should be included in the main text, in black and white, and consecutively

Correspondence

Editor-in-Chief

Journal of the North for Humanities

Northern Border University

P.O.Box 1321, Arar 91431

Kingdom of Saudi Arabia

Tel: +966(014)6615499

Fax: +966(014)6614439

email: h.journal@nbu.edu.sa

Website: http://www.nbu.edu.sa

Subscription and Exchange

Scientific Publishing Center, Northern Border University,

P.O.Box 1321, Arar 91431, Kingdom of Saudi Arabia

Price: SAR 40 or $ 20 (Including mailing)

Journal of the North for Humanities

About

The Journal of the North is concerned with the publication of original, genuine scholarly studies and researches in humanities and social science both in Arabic and in English. It publishes original papers, review papers, book reviews and translations, abstracts of dissertations, reports of conferences and academic symposia. It is a biannual publication (January and July).

Vision

The journal seeks to achieve leadership in the publication of refereed scientific papers and rank among the world's most renowned scientific journals.

Mission

The mission of the journal is to publish refereed scientific researches in the field of humanities and social science according to well-defined international standards.

Objectives

The Journal of the North aims to:

1. Serve as a scholarly academic reference for researchers in the field of humanities and social science.
2. Meet the needs of researchers, publish their scientific contributions and highlight their efforts at the local, regional and international levels.
3. Participate in building a knowledgable community through the publication of research that contributes to the development of society.
4. Cover the refereed works of scientific conferences.

Terms of Submission

1.Originality, innovation, and soundness of both research methodology and orientation.

2. Sticking to the established research approaches, tools and methodologies in the respective discipline.

3. Accurate documentation.

4. Language accuracy.

5.The manuscript must not be published or not submitted for publication elsewhere.

6.The research extracted from a thesis/dissertation must be unpublished or not submitted for publication elsewhere and the researcher must indicate that the research submitted for publication in the journal is extracted from a thesis/dissertation.

Journal of the North for Humanities

Editorial Board

Chairman of the editorial board

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. Murdi Meshwah 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 8, Issue No. 1, Part 1
January 2023 / Jumada II 1444 H

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

p-ISSN: 1658-7006 - e-ISSN: 1658-6999

© 2023 (1444H) 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 (8) Issue No (1) Part (1) January 2023 / Jumada II 1444 H

www.nbu.edu.sa

p-ISSN: 1658-7006
e-ISSN: 1658-6999