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 (2) الجزء (2) يوليو 2023م / ذو الحجة 1444هـ

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 الثاني – الجزء الثاني

يوليو 2023م- ذو الحجة 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 / فرحان بن يتيم العنزي
جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

مدير التحرير

الأستاذ الدكتور / وحيد السيد حافظ
جامعة الحدود الشمالية- السعودية

سكرتير التحرير

الدكتور / أشرف فاروق أبوبكر
جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

أعضاء هيئة التحرير

الأستاذ الدكتور / محمد علي العمري
جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

الأستاذ الدكتور / إلياس آدم بن سالم
جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

الأستاذ الدكتور / مراد عمار الزمامي
جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

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

الدكتور / مرضي بن مشوح العنزي
جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

الدكتور / سعود بن شايش العنزي
جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

الدكتور / هاني محمد مؤنس
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

إداري

الدكتور / عبدالله مسعود ناصر
الدكتور / محمد عبدالحكم محمد

مجلة الشمال للعلوم الإنسانية

التعريف بالمجلة

تعنى المجلة بنشر البحوث والدراسات العلمية الأصيلة في مجال العلوم الإنسانية، 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 وفق معايير عالمية متميزة.

أهداف المجلة

1) أن تكون المجلة مرجعاً علمياً للباحثين في العلوم الإنسانية.
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.

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

- القراءات القرآنية وعلاقتها بأسباب النزول - تعريف وتمثيل -
خلود بنت طلال الحساني 359
- تَكْييفُ القِرَاءاتِ القُرْآنيَّةِ في التَّحْليلِ البَلاغِيِّ في ضَوءِ البَدَائِلِ النَّصيَّةِ
وائل بن عمر العمري 381
- فعالية التدريب على بعض استراتيجيات التشفير في زيادة سعة الذاكرة العاملة البصرية-المكانية لدى الأطفال ذوي نقص الانتباه
هاني فؤاد سيد محمد سليمان 401
- المسؤولية النظامية لجهات المصادقة الرقمية - دراسة تحليلية مقارنة بين النظام السعودي والتشريعات الأجنبية (القانون الإماراتي والأوروبي أنموذجًا)
ياسر أحمد بدر 429
- أَثَرُ عناصر رأسِ المالِ الفكريِّ على أداء العاملين في القطاع الصحي: دراسةٌ حالةٍ على مستشفى شقراء العام
محمد بن سعد بن عبد العزيز اليحيى 477
- الشجرة بوصفها عنصرًا روائيًا : دراسة في رواية أمل الفاران (غواصو الأحقاف)
دلال بنت بندر المالكي 521
- البُعد الثقافي في فكر العلامة الشيخ محمد العثيمين-رحمه الله-
يعقوب بن يوسف العنقري 551
- أسباب تدني مستوى تلميذات الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية في الطلاقة القرائية من وجهة نظر معلمات اللغة العربية في منطقة الحدود الشمالية
فلك ربيع الخليف 585
- اضطراب القلق العام وأعراض الاكتئاب وعلاقتهما بالكوابيس لدى طلاب الجامعة
أحمد كمال البهنساوي، زيد حسانين زيد عبد الخالق 615
- الدور الوسيط للكفاءة الذاتية في العلاقة بين القيادة الأخلاقية والمواطنة التنظيمية في الجامعات السعودية
عطا الله بن فاحس راضي العنزي 645
- فاعلية نموذج مكارثي (4MAT) في تدريس القواعد النَّحوية والصَّرفية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها لتنمية تحصيلهم واتجاهاتهم نحوها
إدريس محمود ربابعة 669

الأبحاث باللغة الإنجليزية

- العلاقة بين أنماط التعلم الإدراكية والتعلم الذاتي: دراسة حالة حول طلاب اللغة الإنجليزية الجامعيين في المملكة العربية السعودية
إلهام عبدالله غبين ، عبدالله أحمد زغيبي 703

الأبحاث باللغة العربية

القراءات القرآنية وعلاقتها بأسباب النزول ـ تعريف وتمثيل ـ

خلود بنت طلال الحساني (*)
جامعة شقراء

(قدم للنشر في 1443/7/6هـ، وقبل للنشر في 1443/10/9هـ)

ملخّص: هدف البحث إلى الكشف عن القراءات القرآنية وعلاقتها بأسباب النزول، وكيف لهذه العلاقة أن يكون لها التأثير الظاهر في ترجيح بعض المسائل المختلف فيها عند العلماء؛ حيث قد تأتي هذه العلاقة على صورة ترجيح لأحد الأقوال المتعددة في سبب النزول، وقد تأتي كذلك لترجيح أحد التوجيهات المختلف فيها؛ فربما يكون للآية الكريمة أكثر من سبب نزولٍ مختلفٍ باختلاف القراءات فيها، فيقوى سبب نزول على آخر بذلك، وقد تكون إحدى القراءات القرآنية ألصق بسبب النزول من القراءة الأخرى.
وبينت النتائج أنَّ هناك علاقة مستفادة بين علم القراءات وعلم أسباب النزول، قلّ من تطرّق إليها وتعرض لها، وأنّه يمكن الاستفادة من اختلاف القراءات القرآنية بأسباب النزول في ترجيح بعض التوجيهات للقراءة القرآنية، أو تقوية وترجيح بعض أسباب النزول المتعددة في الآية التي ورد فيها قراءات.
وقد قُسِّم البحث إلى مقدّمةٍ، وتمهيد فيه لمحةٌ عن مسألة أسباب النزول وأثره في ترجيح الأقوال عند المفسرين، ومسألة تعدد أسباب النزول، وفوائد تعدد القراءات وعلاقة ذلك بسبب النزول، ثم أربعة مباحث تطرقت لبيان علاقة القراءات القرآنية بسبب النزول، من خلال أمثلة تطبيقية، وخاتمة بالتوصيات، ثم المصادر والمراجع.

كلمات مفتاحية: أسباب، النزول، القراءات، القرآنية.

*****

Quranic recitations and their relationship to the causes of revelation

Kholoud bint Talal Al-Hassani (*)
Shaqra University

. *(Received 7/2/2022, accepted 10/5/2022)*

Abstract: This research aims to identify Quranic recitations and their relationship to the causes of revelation. It also examines how this relationship would have the apparent effect of solving some of the issues on which the scholars disagreed. This relationship may support the opinions of some scholars and disagree with the opinions of others regarding the cause of the revelation of some verses of the Holy Quaran. Results showed there is a relationship between the science of recitations and the science of the reasons for revelation that has not been examined. It is possible to benefit from different Quranic recitations with the reasons for revelation by giving preference to some directions of Quranic recitation and by strengthening and giving preference to some multiple reasons for revelation in verses where recitations are mentioned.
Research includes an introduction and a preface to the issue of reasons for revelation and its impact on the preference of sayings for the interpreters of the meaning of Quran, and the issue of the multiplicity of reasons for revelation, the benefits of multiple recitations, and their relationship to the reason for revelation, followed by four topics that I dealt with in explaining the relationship of Qur'anic recitations due to revelation through practical examples. Recommendations were provided.

Keywords: reasons -revelation-recitations -Quranic

(*) للمراسلة:

أستاذ القراءات المشارك بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بضرماء، جامعة شقراء.

(*) Corresponding Author:

Associate Professor of Quranic Readings at the Faculty of Science and Human Studies in Darmaa، Shaqra University.

DOI: 10.12816/0061527

e-mail:kalhsani@su.edu.sa

مقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام الأتّمان الأكملان على خير خلقه، نبينا محمد ﷺ وعلى آل بيته، وصحابته، والتابعين بإحسانٍ إلى يوم الدين، وبعد؛

فإن الله –عزَّ وجل- نَزَّلَ الفرقان على عبده، ورَحِمَ هذه الأمة بتعدد الأوجه التي نزل بها هذا الكتاب العظيم، ثم كان تعدد وجوه القراءات إعجازًا للمكذبين والمعاندين الجاحدين؛ إذ تتعدّد به المعاني حسب اختلاف الحركات وزيادة أحرف الكلمة ونقصانها.

ومن المعلوم أنّ من أجلّ مقاصد وحِكَم تعدد القراءات واختلافها؛ هو التيسير ورفع الحرج عن الأمة في قراءة كتاب الله تعالى، ولكن إلى جانب هذا المقصد أبرز اختلاف تنوع القراءات جوانب غير ذلك، من أجلّها جانب تعدد المعاني بتعدد القراءات، وعلاقة القراءات وتأثيرها على العلوم الشرعية الأخرى.

ومن تلك العلوم التي وقع بينهما علاقة وتأثير: علم أسباب النزول وعلم القراءات، فإن هذين العلمين لا يستغني عنهما عالم ومفسّر لكتاب الله تعالى، فبهما يتضح المقصود من الآية الكريمة، قال شيخ الإسلام ابن تيمية: «معرفة سبب النزول يعين على فهم الآية، فإن العلم بالسبب يورث العلم بالمسبب» (الدمشقي، 1980م، ص:16).

ولهذا اهتمّ كثيرٌ من العلماء بأسباب النزول، وألفوا في ذلك كتبًا مستقلة، ومنهم الإمام الواحدي (1412هـ) في كتابه أسباب النزول، والحافظ السيوطي (1422هـ) في كتابه "لباب النقول في أسباب النزول".

لذلك كان من الأولى إفراد هذه العلاقة في بحث مستقل، وبيان تأثيرها على المعاني القرآنية والتفسير؛ إذ إن إفراد هذه العلاقة في بحث مستقل يُظهِر التجديد والابتكار في هذا الفنّ، ولأن العلماء تعرضوا لمثل هذه المسائل في ثنايا متفرقة، فجمعها في مكان واحدٍ مع بيان العلاقة بينهما يُعدّ إضافة جديدة، وخدمة جليلة لهذا الفنّ، ولم أقف –على حد علمي– بمن كتب في علاقة القراءات بأسباب النزول.

وقد ظهر لي أن العلاقة بين القراءات وسبب النزول تأتي على صور متعددة، منها:

1- أن فيها ترجيحًا لأحد الأقوال المتعددة في سبب النزول.

2- أن فيها ترجيحًا لأحد التوجيهات المختلف فيها أيضًا؛ حيث إنَّ الآية الكريمة ربما يكون لها أكثر من سبب نزولٍ مختلفٍ باختلاف القراءات فيها، فيقوى سبب نزول على آخر بذلك.

3 - أن أحد أوجه القراءة القرآنية قد يكون ألصق بسبب النزول من القراءة الأخرى.

أهمية الموضوع وسبب اختياره

1- اتصال هذين العلمين بكتاب الله -عزَّ وجل- اتصالًا وثيقًا، فشرف العلم من شرف المعلوم.
2- أن هذا البحث يبرز جانبًا مهمًّا، وهو العلاقة بين عددٍ من علوم القرآن، وهي القراءات وأسباب النزول.
3- بيان كيفية الإفادة من التخصصات الأخرى المتعلقة بالقرآن الكريم وعلومه.
4- إثراء التخصص بهذا النوع من أنواع الترجيح بأسباب النزول المتعددة والأوجه القرآنية المختلفة.
5- قلّة الدراسات في مثل هذا النوع من بيان علاقة القراءات بأسباب النزول.
6- إثبات الصلة الوثيقة لعلم القراءات بسائر العلوم، ومنها علم أسباب النزول.
7- حث المهتمين والدارسين في هذا المجال إلى مثل هذه الممارسة العلمية المشتركة، وذلك مسلك من مسالك التجديد المشروع في تلقي هذا العلم الشريف.

خطة البحث

اقتضت طبيعة البحث تقسيمه إلى مقدّمة وتمهيد، وأربعة مباحث، وخاتمة، وفهارس.
أما المقدمة، فتشتمل على أهمية الموضوع، وأسباب اختياره، وخطته، ومنهج البحث.
وأما التمهيد، ففيه لمحةٌ عن أسباب النزول والقراءات القرآنية وتعددهما، والعلاقة بينهما في ذلك، وتحته ثلاثة مطالب:
المطلب الأول: أسباب النزول وأثرها في ترجيح الأقوال عند المفسرين.
المطلب الثاني: تعدد أسباب النزول.
المطلب الثالث: فوائد تعدد القراءات، وعلاقة ذلك بسبب النزول.
المبحث الأول: في ذكر اختلاف القراءات الواردة في قوله تعالى: **(وَلَا تُسْـــــــأَلُ عَنْ أَصْحَابِ الْجَحِيمِ)** (سورة البقرة:119) وأسباب النزول الواردة فيها.
المبحث الثاني: في ذكر اختلاف القراءات الواردة في قوله تعالى: **(وَاتَّخِذُوا مِن مَّقَامِ إِبْرَاهِيمَ مُصَلًّى)** (سورة البقرة:125) وأسباب النزول الواردة فيها.
المبحث الثالث: في ذكر اختلاف القراءات الواردة في قوله تعالى: **(وَمَا كَانَ لِنَبِيٍّ أَن يَغُلَّ)** (سورة آل عمران:161) وأسباب النزول الواردة فيها.
المبحث الرابع: في ذكر اختلاف القراءات الواردة في قوله تعالى: **(وَلَا تَقُولُوا لِمَنْ أَلْقَىٰ إِلَيْكُمُ السَّلَامَ لَسْتَ مُؤْمِنًا)** (سورة النساء:94) وأسباب النزول الواردة فيها.
الخاتمة، وفيها أبرز النتائج والتوصيات، يلي ذلك: قائمة بالمصادر والمراجع، والموضوعات.

منهج البحث

كان منهجي في البحث على النحو الآتي:

سلكت في هذا البحث المنهج الاستقرائي والتحليلي من خلال الاطلاع على كتب التفسير بالمأثور، وغيرها من التفاسير المعتمدة وِفْقَ الخطوات التالية:

1- الاعتماد في المسائل على القراءات العشر المتواترة فقط دون الشاذة.
2- الاستشهاد على القراءات الواردة من متن طيبة النشر لابن الجزري (1414هـ)، في الحاشية.
3- عند كلّ مسألة أذكر خلاف القرّاء، ثم وجْه القراءة، ثم سبب النزول على هذا الترتيب، يلي ذلك تعليقي وتحليلي على المسألة بربط العلاقة بين القراءات وأسباب النزول.
4- الاكتفاء في الجانب التطبيقي بذكر أمثلة دون حصر المواضع.
5- تخريج الأحاديث والآثار الواردة في البحث.
6- حال التوثيق أذكر اسم المؤلف أو شهرته بعد ذكر عنوان الكتاب كاملًا إذا كان مشتبهًا بغيره، أو أقتصر على الشهرة.
7- التوثيق من المصادر الأصيلة وغيرها.
8- كتابة الآيات بالرسم العثماني وفق رواية حفص عن عاصم متبعة في ذلك مصحف المدينة النبوية المطبوع في مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف.
9- تخريج الآيات الواردة في المتن.
01-الالتزام بعلامات الترقيم، وضبط ما يحتاج إلى ضبط.
11-الإفادة من مؤلفات المتقدمين والمتأخرين والمعاصرين حسب توفّرها لديَّ واطلاعي عليها.

(التمهيد)

المطلب الأول

أسباب النزول وأثرها في ترجيح الأقوال عند المفسرين

كثيرًا ما يذكر المفسرون لأسباب النزول صورًا متنوعة، وألوانًا متعددة، وطرقًا متغيرة لها، فقد يكون السبب أحيانًا صريحًا أو غير صريح، أو يكون صحيحًا أو غير صحيح، إلّا أن العلماء قد قعّدوا في ذلك قواعد وساروا عليها؛ لما يتأتى في ذلك من الإعانة على فهم الآية على وجه صحيح .

فسبب النزول الصريح الصحيح يُعتدّ به، ويكون دليلًا معتبرًا ومرجَّحًا عند الاختلاف في تفسير الآية القرآنية، فإذا تنازع المفسرون في تفسيرهم لآية من القرآن الكريم، واختلفت آراؤهم وتعددت أقوالهم فإن القول المرجّح في تفسير الآية هو: ما وافق سبب نزولها الصحيح الصريح في السببية، وهذه قاعدة يُعْتَمَدُ عليها في ترجيح الأقوال بين المفسرين والعلماء

(الحربي، 1417هـ).

وسأتطرق لمثالٍ واحدٍ حتى يتضح ما ذُكر، فمثلاً:

قال تعالى: **(يَسْأَلُونَكَ عَنِ الْأَهِلَّةِ ۖ قُلْ هِيَ مَوَاقِيتُ لِلنَّاسِ وَالْحَجِّ ۗ وَلَيْسَ الْبِرُّ بِأَن تَأْتُوا الْبُيُوتَ مِن ظُهُورِهَا وَلَٰكِنَّ الْبِرَّ مَنِ اتَّقَىٰ ۗ وَأْتُوا الْبُيُوتَ مِنْ أَبْوَابِهَا ۚ وَاتَّقُوا اللَّهَ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ)** (سورة البقرة: 189).

اختلف أهل التفسير في تحديد وتبيين اللفظة القرآنية **)الْبُيُوتَ(** من هذه الآية على أقوال عدّة؛ نبينها ثم نذكر الراجح والمناسب لسبب النزول مع بيانه.

القول الأول: أن معنى البيوت في الآية هو المنازل المعروفة، وإتيانها بمعنى المجيء إليها ودخولها، وهذا القول محمول على الحقيقة.

القول الثاني: المراد بالبيوت النساء، وأن الآية مثل في جماع النساء، أمر بإتيانهن في القبل لا من الدبر. وسميت النساء بيوتًا للإيواء إليهن كالإيواء إلى البيوت (القرطبي، 1384هـ).

القول الثالث: أن في الآية ضَرْبَ مَثَلٍ، فالمعنى ليس البر أن تسألوا الجهال، ولكن اتقوا الله واسألوا العلماء، فهذا كما تقول: أتيت هذا الأمر من بابه (القرطبي، 1384هـ).

وأولى هذه الأقوال بالصواب والصحة هو الأول، وهو قول جمهور المفسرين؛ لما ورد في الآية الكريمة من سبب نزول صحيح، فعن البراء بن عازب –رضي الله عنه- قال: «نزلت هذه الآية فينا، كَانَ الْأَنْصَارُ إِذَا حَجُّوا فَرَجَعُوا لَمْ يَدْخُلُوا الْبُيُوتَ مِنْ أَبْوَابِهَا، قَالَ: فَجَاءَ رَجُلٌ مِنَ الْأَنْصَارِ فَدَخَلَ مِنْ بَابِهِ، فَقِيلَ لَهُ فِي ذَلِكَ، فَنَزَلَتْ هَذِهِ الْآيَةُ: **)وَلَيْسَ الْبِرُّ بِأَن تَأْتُوا الْبُيُوتَ مِن ظُهُورِهَا(** (البخاري، 1422هـ، ج:2، ص:639، رقم الحديث 1709)، (مسلم، 1374هـ، ج:4، ص:2319، رقم الحديث 3026).

ورجّح هذا القول حسب القاعدة المذكورة مجموعة من المفسرين والعلماء، منهم: ابن العربي (1424هـ)، وابن عطية، (1422هـ)، والقرطبي (1384هـ)، و(أبو حيان، 1436هـ)، بل إن بعضهم اقتصر على ذكر هذا القول الأول فقط، وأعرض عن ذكر بقية الأقوال، كالطبري (1422هـ)، والبغوي (1420هـ)، وابن كثير (1420هـ)، مستندين في ذلك إلى سبب النزول.

وإشارة إلى ما سبق، ذكر ابن العربي (1424هـ) كلامًا نفيسًا في تحقيق هذه الأقوال؛ حيث قال: «المسألة الحادية عشرة: في تحقيق هذه الأقوال؛ أما القول إن المراد بها النساء: فهو تأويل بعيد لا يصار إليه إلا بدليل، فلم يوجد ولا دعت إليه حاجة، وأما كونه- مثلًا- في إتيان الأمور من وجوهها فذلك جائز في كل آية؛ فإن لكل حقيقة مثلا منها ما يقرب ومنها ما يبعد،

وحقيقة هذه الآية البيوت المعروفة، بدليل ما روي في سبب نزولها من طرق متعددة ذكرنا أوعبها عن الزهري، فحقق أنها المراد بالآية، ثم ركب من الأمثال ما يحمله اللفظ ويقرب، ولا يعارضه شيء» (ج:1، ص:143).

وقال أبو حيان الأندلسي (1436هـ) بعد ذكر هذه الأقوال في الآية: «وملخص هذه الأسباب أن الله تعالى أنزل هذه الآية رادًا على من جعل إتيان البيوت من ظهورها برًا، آمرًا بإتيان البيوت من أبوابها، وهذه أسباب تضافرت على أن البيوت أريد بها الحقيقة، وأن الإتيان هو المجيء إليها، والحمل على الحقيقة أولى من ادعاء المجاز مع مخالفة ما تضافرت من هذه الأسباب» (ج:2، ص:237).

المطلب الثاني: تعدد أسباب النزول

قد تنزل عدّة آيات لسببٍ واحد سواء كانت هذه الآيات في سورةٍ واحدة أو أكثر من سورة، والعكس كذلك؛ فقد يكون للآية الواحدة أكثر من سبب، وقد ذكر بعض المعاصرين أمثلة على ذلك، وسأكتفي بذكر مثالٍ واحدٍ لكلِّ نوعٍ، وكيف يكون لذلك أثرٌ على التفسير (المزيني، 1427هـ).

أولًا: نزول عدّة آياتٍ لسبب واحد

أخرج الترمذي والنَّسَائِي عن أم سلمة -رضي الله عنها- أنها قالت: يغزو الرجال، ولا تغزو النساء، وإنما لنا نصف الميراث فأنزل الله: ﴿ **وَلَا تَتَمَنَّوْا مَا فَضَّلَ اللَّهُ بِهِ بَعْضَكُمْ عَلَىٰ بَعْضٍ** ﴾ (سورة النساء:32)، قال مجاهد: وأنزل فيها: ﴿ **إِنَّ الْمُسْلِمِينَ وَالْمُسْلِمَاتِ** ﴾ (سورة الأحزاب: 35)، وكانت أم سلمة أول ظعينة قدمت مهاجرة" (ابن حنبل، 1421هـ، ج:6، ص:322، رقم الحديث 26779)، و(الترمذي، 1395هـ، ج:5، ص:118، رقم الحديث 3022).

ثانيًا: تعدّد الأسباب في نزول آية واحدة

قال الله تعالى: ﴿**يَسْأَلُونَكَ عَنِ الْأَهِلَّةِ ۖ قُلْ هِيَ مَوَاقِيتُ لِلنَّاسِ وَالْحَجِّ ۗ وَلَيْسَ الْبِرُّ بِأَن تَأْتُوا الْبُيُوتَ مِن ظُهُورِهَا وَلَٰكِنَّ الْبِرَّ مَنِ اتَّقَىٰ ۗ وَأْتُوا الْبُيُوتَ مِنْ أَبْوَابِهَا ۚ وَاتَّقُوا اللَّهَ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ**﴾ (سورة البقرة: 189).

وفي الحديث عن البراء -رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ- قال: «نزلت هذه الآية فينا، كانت الأنصار إذا حجوا فجاؤوا لم يدخلوا من قِبل أبواب بيوتهم، ولكن من ظهورها، فجاء رجل من الأنصار فدخل من قِبَل بابه، فكأنه عُيِّر بذلك فنزلت: ﴿**وَلَيْسَ الْبِرُّ بِأَن تَأْتُوا الْبُيُوتَ مِن ظُهُورِهَا وَلَٰكِنَّ الْبِرَّ مَنِ اتَّقَىٰ ۗ وَأْتُوا الْبُيُوتَ مِنْ أَبْوَابِهَا**﴾" (البخاري، 1422هـ، ج:2، ص639، رقم الحديث 1803)، و(مسلم، 1374هـ، ج:4، ص:2319، رقم الحديث 3026).

فالآية نزلت على سببين:

أحدهما: سؤالهم لرسول الله ﷺ عن الأهلَّة،

وجواب الله لهم.

الآخر: دخولهم لبيوتهم من ظهورها حال إحرامهم، فبين الله أن ذلك ليس من البر.

وأيضًا قد تتعدد الروايات في السبب الواحد، بمعنى: أنه قد ترد روايتان أو عدة روايات عن سبب نزولٍ واحد في القرآن الكريم، كلها صحيحة؛ حيث درس علماء التفسير مثل هذه الحالات وأجابوا عنها تحت مسألة؛ إن جاءت روايتان كلتاهما صحيحة ولم يتم ترجيح إحداهما؟ جمعنا بينهما، وحملنا الأمر على وقوع سببين نزلت الآية بعدهما معًا؛ حيث ذكروا أيضًا قواعد في ذلك[1].

المطلب الثالث: فوائد تعدد القراءات، وعلاقة ذلك بسبب النزول

علم القراءات كغيره من العلوم، فيه من الفوائد الكثير والكثير، غير أنه لمّا كان متعلّقًا تعلقًا وثيقًا بكتاب الله تعالى كان له الميزة والأفضلية على غيره من العلوم، فشرف العلم من شرف المعلوم، وسأتطرق في هذا المبحث لبعض فوائد هذا التعدد في القراءات القرآنية، وعلاقة ذلك بسبب النزول.

أولًا: فائدة تعدد القراءات

ضمّن كثيرٌ من أهل العلم في كتبهم فوائد تعدد القراءات، كالإمام ابن الجزري (833هـ) في مقدمة نشره، والسيوطي (1426هـ) في "الإتقان"، والزرقاني (1362هـ) في "مناهل العرفان"، ومن أبرز هذه الفوائد:

1-التيسير والتخفيف على الأمة، قال ابن الجزري في "النشر": "فأما سبب وروده على سبعةِ أحرف فللتخفيف على هذه الأمة، وإرادة اليُسر بها، والتهوين عليها؛ شرفًا لها وتوسعةً ورحمةً، وخصوصيةً لفَضْلِها" (ج:1، ص: 22).

2-إعظام الأجر، قال ابن الجزري في "النشر": "... ومنها إعظام أجور هذه الأمة؛ من حيث إنهم يفرغون جهدهم ليبلغوا قصدهم في تتبع معاني ذلك، واستنباط الحكم والأحكام من دلالة كل لفظ، واستخراج كمين أسراره وخفي إشاراته...» (ج:1، ص:53).

3-التكثير: بمعنى تكثير المعاني، فقد تُؤدي كلُّ قراءة معنًى قد لا يوجد في غيرها، وقد توضح القراءة حُكمًا فقهيًّا، والقراءة الأخرى تبين حُكمًا آخر، وكلٌّ على أكمل وجه مِن وجوه الإعجاز؛ لأنه كلام الخالق تبارك وتعالى.

4-البلاغة والإعجاز: إذ يظهر ذلك جليًّا في لغة هذا القرآن العظيم من خلال علم القراءات، وشرح ذلك يطول، ومن قرأ في كتب توجيه القراءات أدرك شيئًا من ذلك[2].

ثانيًا: علاقة تعدد القراءات بسبب النزول

(1) للاستزادة؛ يُنظر: الحربي، (1417هـ) قواعد الترجيح عند المفسرين، تحت قاعدة: "إذا صحّ سبب النزول الصريح فهو مرجح لما وافقه من أوجه التفسير" (ص ص:241-258).

(2) للاستزادة، ينظر: الرازي (454هـ) معاني الأحرف السبعة، تحت عنوان: أهم حِكم إنزال القرآن على سبعة أحرف (ص94).

يظهر ذلك جليًّا من خلال الأمثلة التطبيقية التي وقع عليها البحث، فنجد أن العلاقة بين تعدد أوجه القراءات وسبب النزول تأتي من صور متعددة، منها: أن فيها ترجيحًا لأحد الأقوال المتعددة في سبب النزول، وقد تأتي كذلك لترجيح أحد التوجيهات المختلف فيها؛ حيث إنَّ الآية الكريمة ربما يكون لها أكثر من سبب نزولٍ مختلفٍ باختلاف القراءات فيها، فيقوى سبب نزول على آخر بذلك، وقد تكون إحدى القراءات القرآنية ألصق بسبب النزول من القراءة الأخرى.

وقد يستعمل ذلك بعض العلماء في ترجيح قراءة على أخرى، أو تضعيف بعض القراءات الصحيحة والمتواترة، وهذا مما لا ينبغي اعتماده، وهو منحى غير مرضيٍّ؛ لأنَّ القراءة إذا صحّ سندها عن رسول الله ﷺ، وتواترت واستفاضت، فمن غير الجائز ردّها، فإن المتأمل في مصنفات التفسير وغيرها -على اختلاف مشاربها وتنوع مصادرها- يجد من يعتمد في ترجيح وتقوية قراءة على أخرى بأسباب النزول أو تضعيفها؛ لكي يحكّم أصوله العقدية أو مذاهبه الفكرية أو ميوله الفقهية، حتى إنَّ بعضهم يستعين بالقراءات الشاذة في تقوية ما يريد؛ مما يؤدي إلى فساد المعنى أو خروجه عن المؤدى الصحيح له.

وقد اقتصرت في هذا البحث على إظهار العلاقة من خلال الأسباب المذكورة سابقًا.

المبحث الأول

في ذكر اختلاف القراءات الواردة في قوله تعالى: **(وَلَا تُسْئَلُ عَنْ أَصْحَابِ الْجَحِيمِ)**(سورة البقرة: 119)، وأسباب النزول الواردة فيها.

ورد في لفظة **(وَلَا تُسْئَلُ)** قراءتان متواترتان:

القراءة الأولى قراءة نافع ويعقوب بفتح التاء، وجزم اللام على النهي (ابن الجزري، د.ت).

وَجْهُ هذه القراءة: أنها؛ أي: اللام على النهي من السؤال في ذلك، وفي النهي-أيضًا- معنى التعظيم؛ لما هم فيه من العذاب؛ أي: لا تَسْأَلْ يا محمدٌ عنهم، فقد بلغوا غاية العذاب التي ليس بعدها مستزاد (ابن خالويه، 1401هـ)، و(انظر أيضًا القيسي، 1404هـ) [1].

قال أبو علي الفارسي (1413هـ): «فأما قوله من قال: إنه لو كان نهيًا لكانت الفاء في قوله: (فلا تسأل) أسهل من الواو؛ فالقول فيه: إن هذا النحو إنما يكون بالفاء إذا كانت الرسالة بالبشارة والنّذارة علّة؛ لأن لا يسأل عن أصحاب الجحيم، كما يقول الرجل: (قد حملتك على فرس فلا تسألني غيره)، فيكون حمله على الفرس علة لأن لا يسأل غيره، وليس البشارة والنذارة علة لأن لا يسأل» (ج:2، ص:217).

القراءة الأخرى: قراءة الباقين: بضم التاء

(1) وقال ابن جرير الطبري (1422هـ) في معنى القراءة: "ومعنى ذلك على قراءة هؤلاء: إنا أرسلناك بالحق بشيرًا ونذيرًا لتبلغ ما أرسلت به، لا لتسأل عن أصحاب الجحيم، فلا تسأل عن حالهم" (ج:2، ص:480).

واللام (ابن الجزري، د.ت). وَجْهُ هذه القراءة: أنها تحتمل وجهين:

الأول: على أنّ اللام لامَ النفي بمعنى (ليس)، والعطف على)**بَشِيرًا وَنَذِيرًا**(في موضع الحال تقديره: إنا أرسلناك بالحق بشيرًا ونذيرًا، وغير مسؤول عن أصحاب الجحيم.

الآخر: أن يكون الرفع على الاستئناف (ابن خالويه، 1401هـ) و(المزيني، 1427ه-).

سبب نزول الآية

ورد في هذه الآية سببان لنزولها؛ سببٌ في قراءة النهي (الجزم)، وسببٌ في قراءة النفي (الرفع).

فأمّا ما ورد في قراءة النهي (الجزم) «قال ابن عباس: إن رسول الله ﷺ قال ذات يوم: «ليت شعري ما فعل أبواي؟» فنزلت هذه الآية، وهذا على قراءة من قرأ:)**وَلَا تُسْئَلُ عَنْ أَصْحَابِ الْجَحِيمِ** (جزمًا» (الواحدي، 1412ه-، ص:40)، و(انظر القرطبي، 1384هـ)[1].

وعلى قراءة النفي (الرفع): "قال مقاتل: إن النبي ﷺ قال: لو أنزل الله بَأْسَهُ باليهود لآمنوا، فأنزل الله تعالى: **(وَلَا تُسْئَلُ عَنْ أَصْحَابِ الْجَحِيمِ)** وهي قراءة الجمهور» (الواحدي، 1412ه-، ص:40)، و(انظر القرطبي، 1384هـ)[2].

ومن هذا المنطلق نشير إلى أن الآية الكريمة ربما يكون لها أكثر من سببِ نزولٍ باختلاف القراءات فيها، فيكون لكل قراءةٍ سببٌ لنزولها، وفي كل مرة يتناسب مع سبب نزول مختلف، لكن ربما يقوى سبب نزول على آخر، كسبب نزول قراءة النفي (الرفع) على قراءة النهي (الجزم)؛ حيث ذكر بعض العلماء أنها أرجح، وأن الآثار الواردة في سبب نزول قراءة الجزم كلها ضعيفة ومرسلة، ولا تقوم بها الحجة، وعلّق ابن كثير(1420ه-) في تفسيره بعد أن سرد بعض هذه الروايات؛ حيث قال: «الحديث المروي في حياة أبويه عليه السلام ليس في شيء من الكتب الستة ولا غيرها، وإسناده ضعيف» (ج:1، ص:401).

المبحث الثاني

في ذكر اختلاف القراءات الواردة في قوله تعالى: **(وَاتَّخِذُوا مِن مَّقَامِ إِبْرَاهِيمَ مُصَلًّى)** (سورة البقرة: 125).

وأسباب النزول الواردة فيها

ورد في لفظة(**وَاتَّخِذُوا**) قراءتان متواترتان؛

القراءة الأولى: قراءة الجمهور عدا نافع وابن عامر بكسر الخاء على الأمر(الداني، 1429ه-) و(ابن الجزري، د.ت).

(1) الحديث ورد عند ابن حجر العسقلاني (ت 852)، العجاب، 368/1، عن عبد الله بن عباس، في إسناده موسى بن عبيدة وهو ضعيف. وبرواية محمد بن كعب القرظي في:
-ابن كثير (ت 744) ، تفسير القرآن 234/1، مرسل ، السخاوي (ت ٩٠٢) ، الأجوبة المرضية، 281/1، 966/3. مرسل وفيه موسى بن عبيدة ضعيف، السيوطي (ت ٩١١)، لباب النقول 24. مرسل، السيوطي (ت 911)، الدر المنثور 574/1. مرسل ضعيف الإسناد.

(2) الحديث أورده ابن جرير في تفسيره 719/1، وتفسير القرآن لعبد الرزاق 1/ 59، ولم أجده في كتب الأحاديث

وَجْـهُ هـذه القـراءة أنّهـا علـى الأمـر لأمـة محمـد ﷺ أن يتخِـذوا مـن مقـام إبراهيـم –عليـه السـلام- مصلـى، فتقديـره: افعلـوا.

قـال أبـو علـي الفارسـي (1413هـ): "والأمـر-إذا ثبـت هـذا الخبـر- آكـد؛ لأنـه يتحقـق بـه اللـزوم، وإذا أخبـر ولـم يقـع الأمـر بـه فقـد يجـوز ألا يلـزم المخاطبيـن بذلـك الفـرض، لأنـه قـد يجـوز أن يكـون نـاس اتخَـذوه فـلا يلـزم غيرهـم» (ج:2، ص ص:220-221).

القـراءة الثانيـة: قـراءة نافـع وابـن عامـر بفتـح الخـاء علـى الخبـر (ابـن الجـزري، د.ت).

وَجْـهُ هـذه القـراءة اخْتُلِـفَ فـي الـذي عُطـف عليـه فـي قولـه: **)وَاتَّخِـذُوا(**، قـال بعـض نحويـي البصـرة: تأويلـه إذا قـرئ كذلـك؛ وإذ جعلنـا البيـت مثابـة للنـاس وأمنًـا، [وإذ] اتخَـذوا مـن مقـام إبراهيـم مصلـى- (الطبـري، 1422هـ)؛ أي: علـى تقديـر: [وإذ].

وقـال بعـض نحويـي الكوفـة: بـل ذلـك معطـوف علـى قولـه: «جعلنـا»، فـكان معنـى الـكلام علـى قولـه: وإذ جعلنـا البيـت مثابـة للنـاس، واتخَـذوه مصلـى (الطبـري، 1422هـ) [1].

أمـا سـبب نـزول الآيـة؛ فأخـرج البخـاري وأحمـد والدارمـي والترمـذي عـن أنـس -رَضِـيَ اللَّهُ عَنْـهُ- قـال: قـال عمـر: وافقـت ربـي فـي ثـلاث: فقلـت: يـا رسـول اللَّه، لـو اتخذنـا مـن مقـام إبراهيـم مصلـى، فنزلـت: **)وَاتَّخِـذُوا مِـن مَّقَـامِ إِبْرَاهِيـمَ مُصَلًّـى(**، وآيـة الحجـاب، قلـت: يـا رسـول اللَّه، لـو أمـرت نسـاءك أن يحتجبـن فإنـه يكلمهـن البـرُّ والفاجـر. فنزلـت آيـة الحجـاب، واجتمـع نسـاء النبـي ﷺ فـي الغيـرة عليـه، فقلـت لهـن: (عسـى ربُّـه إن طلقكـنَّ أن يبدلـه أزواجًـا خيـرًا) منكـن، فنزلـت هـذه الآيـة (البخـاري، ج:1، ص:2297، رقـم الحديـث4213)، (ابـن حنبـل، 1421ه، ج:1، ص:297)، و(الدارمـي، 1434هـ، ج:2، ص:67، رقـم الحديـث 1849) [2].

هكـذا جـاء فـي سـبب نـزول الآيـة، وقـد أورده جمهـور المفسـرين وجعلـوه سـببًا لنزولهـا، منهـم الطبـري (1422هـ)، والبغـوي (1420هـ)، وابـن عطيـة (1422ه)، والقرطبـي (1384ه)، وابـن كثيـر (1420ه)، وغيرهـم.

فعلـى ذلـك نقـول: بـأن القـراءة الأولـى –بالكسـر علـى الأمـر- ألصـق بسـبب النـزول هـذا مـن

(1) وقـال الإمـام مكـي القيسـي (1404هـ) فـي الكشـف: «...– بفتـح الخـاء- علـى الخبـر عمّـن كان قبلـه مـن المؤمنيـن، أنهـم اتخـذوا مـن مقـام إبراهيـم مصلـى، فهـو مـردود علـى مـا قبلـه مـن الخبـر ومـا بعـده، والتقديـر: واذكـر يـا محمـد إذ جعلنـا البيـت مثابـة للنـاس وأمنًـا، واذكـر إذ اتّخـذ النـاس مـن مقـام إبراهيـم مصلـى، واذكـر إذ عهدنـا إلـى إبراهيـم، فكلـه خبـر؛ ليتّفـق الـكلام ويتطابـق، فـ [إذا] محذوفـة مـع كل خبـر؛ لدلالـة [إذ] الأولـى الظاهـرة علـى ذلـك». (ج:1، ص:263).

(2) وفـي وجـهٍ آخـر غيـر مشـهور قال الطبـري (1422هـ) في تفسـيره: « وقـد زعـم بعـض نحويـي البصـرة أن قولـه: «واتخـذوا مـن مقـام إبراهيـم مصلـى» معطـوف علـى قولـه: «يـا بنـي إسـرائيل اذكـروا نعمتـي» و»واتخـذوا مـن مقـام إبراهيـم مصلـى». فـكان الأمـر بهـذه الآيـة، وباتخـاذ المصلـى مـن مقـام إبراهيـم -علـى قـول هـذا القائـل- لليهـود مـن بنـي إسـرائيل الذيـن كانـوا علـى عهـد رسـول الله صلـى الله عليـه وسـلم،... كمـا حدثنـا [عـن] الربيـع بـن أنـس" (ج:2، ص:31).

القراءة الثانية الفتح على الخبر، وهي التي وردت في الروايات ولذلك رجّح كثيرٌ من العلماء القراءة الأولى على القراءة الثانية، منهم الطبري (1422هـ)؛ حيث قال: «... قالوا: فإنما أنزل الله تعالى ذكره هذه الآية أمرًا منه نبيه ﷺ باتخاذ مقام إبراهيم مصلى، فغير جائز قراءتها -وهي أمر- على وجه الخبر" (ج:2، ص:31).

وقال في موضعٍ آخر: «قال أبو جعفر: والصواب من القول والقراءة في ذلك عندنا: «واتخذوا» -بكسر الخاء- على تأويل الأمر باتخاذ مقام إبراهيم مصلى، للخبر الثابت عن رسول الله ﷺ الذي ذكرناه آنفًا، وأن عمرو بن علي حدثنا قال، حدثنا يحيى بن سعيد قال، حدثنا جعفر بن محمد قال، حدثني أبي، عن جابر بن عبد الله أن رسول الله ﷺ قرأ: «واتخِذوا من مقام إبراهيم مصلى» (ج:2، ص ص:32-33). وقال مكي القيسي (1404هـ): "... وقال أبو عبيد: فلا أعلمه قرأها في حديثه إلا بكسر الخاء، وكسر الخاء على الأمر هو الاختيار، لما ذكرنا عن النبي ﷺ في ذلك؛ ولما عليه جماعة القراء، وهو اختيار أبي عبيد وأبي حاتم وغيرهما، وهي قراءة العامة في أكثر الأمصار...» (ج:1، ص:264).

فعلاقة القراءة الأولى بسبب النزول ظاهرٌ، أما القراءة الثانية فعلاقتها بسبب النزول من وجهين: الوجه الأول أنه لما كان إخبارًا عن شرع من قبلنا، وكان شرع من قبلنا شرعًا لنا ما لم يرد في شرعنا ما يخالفه، كان في القراءة بالخبر إلماح بالأمر لنا من هذا الباب، كما يمكن الجمع بين القراءتين في الدلالة؛ حيث إنَّ وجه العلاقة بين القراءتين دائرٌ بين الأمر والخبر، ولا تنافيَ ولا تعارض في ذلك. وقد يقال: بأنّ الأمر ضدّ الماضي، وكيف جاء القرآن بالشيء وضده؟

فالجواب أن الله تعالى أمرهم بذلك مبتدئا، ففعلوا ما أمروا به، فأثنى بذلك عليهم وأخبر به، وأنزله في العرضة الثانية.

الوجه الآخر: قال ابن عاشور (1984م): "والعطف على جعلنا فيكون هذا الاتخاذ من آثار ذلك الجعل، فالمعنى: ألهمنا الناس أن يتخذوا من مقام إبراهيم مصلى، أو أمرناهم بذلك على لسان إبراهيم فامتَثَلوا واتخَذوه، فهو للدلالة على حصول الجعل بطريق دلالة الاقتضاء، فكأنه قال: جعلنا ذلك فاتخذوه" (ج:1، ص:710).

ولعل من أهم الأسباب -أيضًا- التي حملت كثيرًا من المفسرين في ترجيح قراءة الأمر وتوجيهها على قراءة –الفتح- الخبر: ما ورد فيها من سبب نزولٍ صريحٍ فيها، وأيضًا لتعدد الروايات التي ذُكرت فيها وكثرتها بخلاف قراءة الخبر.

المبحث الثالث

في ذكر اختلاف القراءات الواردة في قوله تعالى: **)وَمَا كَانَ لِنَبِيٍّ أَن يَغُلَّ(** (سورة آل عمران:161) وأسباب النزول الواردة فيها.

ورد في لفظة **)أَن يَغُلَّ(** قراءتان متواترتان: القراءة الأولى قراءة ابن كثير وأبي عمرو وعاصم -بفتح الياء، وضمّ الغين- (ابن مجاهد، 1400هـ)، و(ابن الجزري، د.ت) [1].

وَجْهُ هذه القراءة أنه جعله من (الغلول)، ومعناه: أن يخون أصحابه بأخذ شيء من الغنيمة خفية (ابن خالويه، 1401هـ).

قال مكي القيسي (1404هـ): "وحجة من فتح الياء وضمّ الغين أنه نفى الغلول عن النبي، وأضاف الفعل إليه، ونفاه عنه أن يفعله، وقد ثبت أن الغُلول وقع من غيره، فلا يحسن أن ينفي الغلول عن غيره؛ لأنه أمر قد وقع، وإنما ينفي الغلول عنه، وهي الخيانة في المغانم، فالمعنى: ما كان لنبي أن يخون من معه في الغنيمة...» (ج:1، ص:363).

القراءة الثانية: قراءة الباقين –بضم الياء، وفتح الغين- (يُغَلّ) (ابن مجاهد، 1400هـ)، و(ابن الجزري، د.ت).

وَجْهُ هذه القراءة؛ تُحمَل على وجهين: أحدهما ما كان لنبيٍّ أن يغلّه أصحابه، أي: يخونوه، وجاء عن النبي ﷺ: "لا يخونن أحدكم خيطا ولا خياطا".

والوجه الثاني: أن يكون (يغلّ) بمعنى: يُخَوّن، المعنى: ما كان لنبي أن يُخَوّن، أي: ينسب إلى الخيانة؛ لأن نبي الله لا يَخوُن؛ إذ هو أمين الله في الأرض (الأزهري، 1412هـ).

ويجدر التنبيه إلى أن الفعل **(يَغُلَّ)** مشتق من الغلول، وهو أخذ شيء من الغنيمة بدون إذن أمير الجيش، ويطلق الغلول على الخيانة في المال مطلقًا (ابن عاشور، 1984م).

سبب النزول

جاء في سبب نزول هذه الآية عدة رواياتٍ، نذكرُ أهمّها؛ الرواية الأولى: أخرج أبو داود والترمذي عن ابن عبَّاسٍ -رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمَا- قال: نزلت هذه الآية **)وَمَا كَانَ لِنَبِيٍّ أَن يَغُلَّ(** في قطيفة حمراء فُقدت يوم بدر، فقال بعض الناس لعل رسول اللَّه ﷺ أخذها، فأنزل اللَّه- عَزَّ وَجَلَّ-: **(وَمَا كَانَ لِنَبِيٍّ أَن يَغُلَّ)** إلى آخر الآية» (أبو داود، د.ت، ج:4، ص:280، رقم الحديث 3971)، و(الترمذي، 1395هـ، ج:4، ص:280، رقم الحديث 3009).

وقد أورد جمهور المفسرين هذا الحديث عند تفسير الآية، منهم الطبري (1422هـ)، والبغوي (1420هـ)، وابن عطية (1422هـ)، والقرطبي (1384هـ)، وابن كثير (1420هـ)، وابن عاشور (1984م)، لكن منهم من تعقبه، كالطبري (1422هـ)، وابن عاشور (1984م)، ومنهم من

(1) قال ابن الجزري (1414هـ) في طيّبته:
"-541 .....وَفَتْحُ ضَمْ يُغَلّ وَالضَّمُ حَلاَ نَصْرٍ دَعَمْ".

سكت عنه، وهم الباقون.

الرواية الثانية: أخرج الطبراني (1404هـ) في "المعجم الكبير" عن ابن عباس- رضي الله عنهما-، قال: "بعث النبي ﷺ جيشًا فَرُدَّتْ رَايَتُهُ، ثُمَّ بَعَثَ فَرُدَّتْ بِغُلُولِ رَأْسِ غَزَالٍ مِنْ ذَهَبٍ فنزلت: **(وَمَا كَانَ لِنَبِيٍّ أَن يَغُلَّ)** (ج:12، ص:134، رقم الحديث 12684).

الرواية الثالثة: روى الطبراني (1404هـ) بإسنادٍ رجاله ثقات: "أن المنافقين اتهموا رسول الله ﷺ في شيء من الغنيمة، فأنزل الله: **(وَمَا كَانَ لِنَبِيٍّ أَن يَغُلَّ)** (ج:11، ص:101، رقم الحديث 11174).

الرواية الرابعة: عن ابن عباس-رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمَا- قال: «أن أشراف الناس استدعوا رسول الله ﷺ أَنْ يَخْصُصَهُمْ بِشَيْءٍ مِنَ الغنائِمِ، فنزلت هذه الآية» (الواحدي، 1412هـ، ص:127).

الرواية الخامسة: عن مقاتل بن سليمان، قال: «نزلت في الذين طلبوا الغنيمة يوم أُحد- يعني الرماة- فتركوا المركز، وقالوا: نخشى أن يقول النبي ﷺ: من أخذ شيئًا فهو له، ونحن ها هنا وقوف، فلما رآهم النبي ﷺ، قال: «ألم أعهد إليكم أن لا تبرحوا من المركز حتى يأتيكم أمري؟ قالوا: تركنا بقية إخواننا وقوفًا، قال: أو ظننتم أنا نغل؟»، فنزلت: **)وَمَا كَانَ لِنَبِيٍّ أَن يَغُلَّ** ((ابن حجر، 1418هـ، ج:2، ص:779).

مما سبق من سرد روايات سبب النزول، يتبيَّن لنا أن قراءة ابن كثير وأبي عمرو وعاصم -بفتح الياء، وضمّ الغين- ألصق وأقرب من قراءة الباقين بسبب النزول هذا برواياته المتعددة، حيث استشهد بعض العلماء لتوجيه هذه القراءة وجعلها سببًا لنزولها، قال ابن زنجلة (1418هـ): (: ".....قرأ ابن كثير وأبو عمرو وعاصم **(أَن يَغُلَّ)** -بفتح الياء وضم الغين- أي ما كان لنبيّ أن يخون أصحابه فيما أفاء الله عليهم، وحجتهم في ذلك أن النّبي ﷺ جمع الغنائم في غزاة، فجاءه جماعة من المسلمين فقالوا ألا تقسم بيننا غنائمنا فقال ﷺ: لو أن لكم مثل أحدٍ ذهبًا ما منعتكم درهما، أترونني أغلكم مغنمكم؛ فنزلت **) وَمَا كَانَ لِنَبِيٍّ أَن يَغُلَّ(** (ص 180-179) و(انظر أيضًا الشيرازي، 1414هـ، ص:248-249).

وأخرج ابن منيع في مسنده عن أبي عبد الرحمن قال: «قلت لابن عباس إن ابن مسعود يقرأ: **)وَمَا كَانَ لِنَبِيٍّ أَن يَغُلَّ(** يعني بفتح الغين، فقال لي: قد كان له أن يغل وأن يقتل، إنما هي **) أَن يَغُلَّ(** يعني بضم الغين، ما كان الله ليجعل نبيًا غالًا» (السيوطي، 1432هـ، ج:2، ص:362).

فوجه العلاقة بين القراءة الأولى (يَغُلّ) وسبب النزول ظاهرٌ؛ حيث ذكر الإمام ابن جرير الطبري (1422هـ) كلامًا غاية في النفاسة، في بيان انتفاء الغلول عن النبي ﷺ، وذلك بعد تعقيبه على ما ذكره من روايات أسباب النزول، وتبيينه المراد من الآية؛ حيث قال:

«قوله تعالى:)**وَمَا كَانَ لِنَبِيٍّ أَن يَغُلَّ**(، بمعنى: ما الغلول من صفات الأنبياء، ولا يكون نبيًّا من غلَّ، وإنما اخترنا ذلك؛ لأن الله- عز وجل- أوعد عقيب قوله:)**وَمَا كَانَ لِنَبِيٍّ أَن يَغُلَّ**(أهل الغلول، فقال:)**وَمَا كَانَ لِنَبِيٍّ أَن يَغُلَّ**(الآية، والتي بعدها، فكان في وعيده عقيب ذلك أهل الغلول، الدليلُ الواضحُ على أنه إنما نهى بذلك عن الغلول، وأخبر عباده أن الغلول ليس من صفات أنبيائه، بقوله:)**وَمَا كَانَ لِنَبِيٍّ أَن يَغُلَّ**(؛ لأنه لو كان إنما نهى بذلك أصحاب رسول ﷺ أن يتهموا رسول الله ﷺ بالغلول، لعقب ذلك بالوعيد على التهمة وسوء الظن برسول الله ﷺ، لا بالوعيد على الغلول، وفي تعقيبه ذلك بالوعيد على الغلول بيان بيِّن، أنه سبحانه إنما عرَّف المؤمنين وغيرهم من عباده، أن الغلول منتف من صفة الأنبياء وأخلاقهم؛ لأن ذلك جرم عظيم، والأنبياء لا تأتي مثله» (ج:7، ص:354-355).

فالخلاصة من كلامه: أنه فيه نهي من أن يكون في وصف النبي ﷺ عن أن يغلَّ؛ لأن الغلول في غنائم النبي ﷺ غلول للنبي؛ إذ قِسْمَةُ الغنائم إليه؛ ولأن الله -عزَّ وجل- نفى بذلك أن يكون الغلول والخيانة من صفات أنبيائه، ناهيًا بذلك عباده عن الغلول، وآمرًا لهم بالاستنان بمنهاج النبوة.

ورأى ابن عاشور (1984م) أيضًا أنه لا يقع الغلول في جيش النبي ﷺ، فإسناد الغلول إلى النبي ﷺ مجاز عقلي؛ لملابسة جيش النبي نبيهم، ولك أن تجعله على تقدير مضاف، والتقدير: ما كان لجيش نبي أن يَغُل، والله أعلم.

أما القراءة الثانية: فوجه علاقتها بسبب النزول يكون ظاهرًا مع أحد الأقوال في توجيه القراءة؛ حيث ذُكر في توجيه هذه القراءة أقوال منها: أن يوجد غالّا، ومنها أن يُنسب إلى الغلول؛ حيث إنَّ الأخير يرجّحه سبب النزول أيضًا، أما الأول فليس له مرجّح من سبب النزول.

فهذه من الصور المتنوعة التي يأتي فيها سبب النزول مع القراءات وتوجيهها، وهذا يُبيّن لنا كيف أن سبب النزول أحيانًا يكون مرجحًّا في توجيه أحد أقوال التوجيه المتعددة عند اختلاف الموجهين في توجيه القراءة؟

المبحث الرابع

في ذكر اختلاف القراءات الواردة في قوله تعالى: **(وَلَا تَقُولُوا لِمَنْ أَلْقَىٰ إِلَيْكُمُ السَّلَامَ لَسْتَ مُؤْمِنًا)** (سورة النساء:94) وأسباب النزول الواردة فيها.

ورد في لفظة)**السَّلَامَ** (قراءتان متواترتان: القراءة الأولى قراءة المدنيّان، وابن عامر، وحمزة، وخلف -بحذف ألفِ- السلام (ابن الجزري، د.ت).

وَجْهُ هذه القراءة أنها على معنى الاستسلام والانقياد، ومنه قوله تعالى: **(وَأَلْقَوْاْ إِلَى**

ٱللَّهِ يَوْمَئِذٍ ٱلسَّلَمَ) (النحل:87)، فالمعنى: لا تقولوا لمن استسلم إليكم وانقاد: لستَ مسلمًا، فتقتلوه حتى تتبيّنوا أمره (ابن خالويه، 1401هـ)، و(القيسي، 1404ه)، و(الفارسي، 1413هـ). القراءة الأخرى: قراءة الباقين، بإثبات الألف (ابن الجزري، د.ت).

وَجْهُ هذه القراءة قال أبو علي الفارسي (1413هـ): "من قرأ: (السّلام) احتمل ضربين: أحدهما: أن يكون السلام الذي هو تحيّة المسلمين، أي: لا تقولوا لمن حيّاكم هذه التحيّة: إنّما قالها متعوّذا، فتقدّموا عليه بالسيف، ولكن كفّوا عنه، واقبلوا منه ما أظهره من ذلك وارفعوا عنه السيف.

والآخر أن يكون المعنى: لا تقولوا لمن اعتزلوكم، وكفّوا أيديهم عنكم، ولم يقاتلوكم: لست مؤمنًا» (ج:3، ص:176) [1].

سبب النزول

أخرج البخاري ومسلم وأبو داود والنَّسَائِي عن ابن عبَّاسٍ- رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمَا-: **(وَلَا تَقُولُوا لِمَنْ أَلْقَىٰ إِلَيْكُمُ السَّلَامَ لَسْتَ مُؤْمِنًا)** قال: كان رجل في غنيمة له فلحقه المسلمون، فقال: السلام عليكم، فقتلوه فأخذوا غنيمته فأنزل الله في ذلك إلى قوله: **(تَبْتَغُونَ عَرَضَ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا)** تلك الغنيمة» (البخاري، ج:4، ص:1677، رقم الحديث4315)، و(مسلم، 1374ه، ج:4، ص:2319، رقم الحديث 4315)، و(أبو داود، د.ت، ج:4، ص:282، رقم الحديث 3974)، و(النسائي، ج:6، ص: 326، رقم الحديث 11116).

وممن أورد هذا السبب بنصّ هذا الحديث: الطبري (1422هـ)، وابن كثير (1420ه)، والبغوي (1420ه)، وابن العربي (1424ه)، والقرطبي (1384ه)، وابن عاشور(1984م).

ويَظْهر من عرض القراءات وسبب النزول في لفظة **)السَّلَامَ (**أنّ قراءة إثبات الألف (السَّلام) ألصق بسبب النزول هذا من قراءة الحذف؛ حيث أشار مكي القيسي (1404هـ) إلى ذلك بقوله: «والألف –أي: قراءة إثبات الألف- أحبّ إلي؛ لأنّ أكثر القرّاء عليه؛ ولأنه أبيَن في المعنى، وقد رُوي فيما قال لهم الرجل الذي قتلوه، ونزلت الآية بسببه، أنه قال لهم: إني مسلم، وروي أنه شهد أن لا إله إلا الله فلم يصدقوه، وقتلوه، ورُوي أنه قال لهم: السلام عليكم، فاتهموه وقتلوه، وهذا كله يدلّ على السلام» (ج:1، ص ص:395-396).

وقال ابن خالويه (1401ه): "... والسلام: هو السلام المعروف، وهو الاختيار: لما روى عن ابن عباس أنّ رجلًا سلّم عليهم فقتلوه، قدروا أنه فعل ذلك خوفًا، فأنزل الله تعالى: **(وَلَا**

(1) وبنحوه قاله مكي القيسي (1404هـ) في الكشف، وزاد: "وحكى الأخفش أنه يقال: أنا سلام، أي معتزل عنكم، لا نخالطكم، ومنه قوله تعالى:)وَإِذَا خَاطَبَهُمُ الْجَاهِلُونَ قَالُوا سَلَامًا((سورة الفرقان:63) لم يُخبر عنهم أنهم حيّوهم بالسلام، إنما معناه: قالوا براءة منكم لا نخالطكم" (ج:1، ص:395).

تَقُولُوا لِمَنْ أَلْقَىٰ إِلَيْكُمُ السَّلَامَ لَسْتَ مُؤْمِنًا) (ج:1، ص:137).

أما قراءة الحذف (السَّلم) فوجْهُ موافقتها لسبب النزول، ومناسبة الحذف فيها: أن في معنى (السَّلم) معنىً عام يدخل تحته إلقاء السَّلام؛ حيث رجّح ابن جرير الطبري (1422هـ) توجيه قراءة الحذف؛ لشموليّتها في المعاني المتعددة؛ حيث قال: "وإنما اخترنا ذلك، لاختلاف الرواية في ذلك: فمن راوٍ رَوى أنه استسلم بأن شهد شهادة الحق وقال: إنّي مسلم، ومن راوٍ رَوى أنه قال: السلام عليكم، فحياهم تحية الإسلام، ومن راوٍ رَوى أنه كان مسلمًا بإسلامٍ قد تقدم منه قبل قتلهم إياه، وكل هذه المعاني يجمعه (السَّلَم)؛ لأنَّ المسلم مستسلم، والمحيِّي بتحية الإسلام مستسلم، والمتشهد شهادة الحق مستسلم لأهل الإسلام، فمعنى (السَّلم) جامع جميع المعاني التي رُويت في أمر المقتول الذي نزلت في شأنه هذه الآية وليس ذلك في (السلام)؛ لأنَّ (السلام) لا وجه له في هذا الموضع إلا التحية، فلذلك وصفنا (السلم)، بالصواب» (ج:7، ص:361).

والذي دعا ابن جرير الطبري (1422هـ) إلى اختيار توجيه قراءة الحذف على توجيه قراءة الإثبات –والله أعلم-: أنه تعدّدت لديه الروايات في سبب نزول هذا الموضع؛ حيث إنَّ المتأمّل في هذه الروايات يجد أن الصحيح منها ما روي عن ابن عباس –رضي الله عنهما- فقط؛ وذلك لصحة سنده، وصراحة لفظه، وموافقته لسياق الآيات القرآنية، واعتماده عند أكثر المفسرين، والله أعلم[1].

خاتمة

وفيها أبرز النتائج والتوصيات

1- أهمية علم القراءات من حيث الجانب التأصيلي، وتعلّق هذا العلم الشريف بسائر العلوم.
2- أن أوجه العلاقة بين القراءات وأسباب النزول تحتاج إلى مزيد من التحرير والعناية من الناحية البحثية.
3- أن الآيات المذكورة في هذا البحث تتفاوت فيما بينها من حيث الصلة الوثيقة والالتصاق القوي بين القراءات وأسباب النزول.
4- أن هناك علاقة مستفادة بين علم القراءات وعلم أسباب النزول – حسب علمي- قلَّ من تطرّق إليها وتعرّض لها.
5- أن العلاقة بين القراءات وسبب النزول تأتي على صور متعددة، منها:

- أن فيها ترجيحًا لأحد الأقوال المتعددة في سبب النزول.
- أن فيها ترجيحًا لأحد التوجيهات المختلف

(1) وقد اعتمد الإمام ابن جرير الطبري (1422هـ) في تعدد رواياته لسبب النزول هذا أيضًا: حديث عبد الله بن أبي حدود– رضي الله عنه-، وهو لم يصح سنده؛ لأسباب عدّة ليس هنا مكانها-، فليراجع تحرير هذه المسألة في كتاب الإصابة لابن حجر (1415هـ)، وفتح الباري، (1379هـ)، والجرح والتعديل لابن أبي حاتم، (1271هـ).

فيها؛ حيث إنَّ الآية الكريمة يكون لها أكثر من سبب نزولٍ مختلفٍ باختلاف القراءات فيها، فيَقوَى سبب نزول على آخر بذلك.

- أن أحد أوجه القراءة القرآنية قد يكون ألصق بسبب النزول من القراءة الأخرى.

كما أوصي بما يأتي:

1. حصر ودراسة المواضع التي اجتمع فيها قراءة وسبب نزولٍ، وبيان أوجه العلاقة في ذلك.
2. عدم الاقتصار على القراءات المتواترة فقط في بيان أوجه العلاقة بين القراءات وسبب النزول.

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

الأزهري، أبو منصور محمد بن أحمد بن الهروي. (1412هـ). معاني القراءات. (ط.1). السعودية: مركز البحوث في كلية الآداب بجامعة الملك سعود.

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

البغوي، أبو محمد الحسين بن مسعود بن محمد بن الفراء. (1420هـ). معالم التنزيل في تفسير القرآن (تفسير البغوي)، تحقيق: عبد الرزاق المهدي. (ط.1). بيروت: دار إحياء التراث العربي.

الترمذي، محمد بن عيسى بن سورة. (1395هـ). سنن الترمذي، تحقيق: أحمد محمد شاكر، ومحمد فؤاد عبد الباقي، وإبراهيم عطوة. مصر: شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي.

ابن تيمية، تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم بن عبد السلام الحنبلي الدمشقي. (1980م). مقدمة في أصول التفسير. بيروت: دار مكتبة الحياة.

ابن الجزري، أبو الخير محمد بن محمد بن يوسف. (د.ت). النشر في القراءات العشر. تحقيق: علي محمد الضباع. القاهرة: المطبعة التجارية الكبرى.

ابن الجزري، أبو الخير محمد بن محمد بن يوسف. (1414هـ). مَتْنُ «طَيِّبَةِ النَّشْرِ» فِي الْقِرَاءَاتِ الْعَشْرِ. تحقيق: محمد تميم الزغبي. (ط.1). جدة: دار الهدى.

ابن أبي حاتم، أبو محمد عبد الرحمن. (1271م). الجرح والتعديل. (ط.1). الهند: طبعة مجلس دائرة المعارف العثمانية حيدر آباد الدكن، بيروت: دار إحياء التراث العربي.

الحربي، حسين بن علي بن حسين. (1417هـ). قواعد الترجيح عند المفسرين – دراسة نظرية تطبيقية-. (ط.1). الرياض: دار القاسم.

ابن حنبل، أبو عبد الله أحمد بن محمد هلال بن أسد الشيباني. (1421هـ). مسند الإمام أحمد بن حنبل. تحقيق: شعيب الأرنؤوط، وعادل مرشد وآخرون. (ط.1). بيروت: مؤسسة الرسالة.

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

أبو حيان، محمد بن يوسف الأندلسي. (1436هـ). البحر المحيط في التفسير، تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي. (ط.1). الجيزة: مركز هجر للبحوث والدراسات العربية والإسلامية.

ابن خالويه، الحسين بن أحمد. (1401هـ). الحجة في القراءات السبع. تحقيق: عبدالعال سالم مكرم. (ط.4). بيروت: دار الشروق.

الخراساني، أبو عبد الرحمن أحمد بن شعيب بن علي

النسائي. (1406هـ). المجتبى من السنن= السنن الصغرى للنسائي. تحقيق: عبد الفتاح أبو غدة. (ط.2). حلب: مكتب المطبوعات الإسلامية.

الدارمي، أبو محمد عبد الله بن عبد الرحمن بن الفضل بن بَهرام بن عبد الصمد التميمي السمرقندي. (1434هـ). مسند الدارمي (سنن الدارمي)، تحقيق: نبيل هاشم الغمري. (ط.1). بيروت: دار البشائر.

أبو داود، سليمان بن الأشعث السجستاني. (د.ت). السنن. تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد. بيروت: المكتبة العصرية.

الداني، أبو عمرو. (1429هـ). التيسير في القراءات السبع. تحقيق: حاتم صالح الضامن. (ط.1). الإمارات: مكتبة الصحابة، القاهرة: مكتبة التابعين.

الرازي، عبد الرحمن بن أحمد بن حسن. (1432هـ). معاني الأحرف السبعة. تحقيق: حسن ضياء الدين عتر. (ط.1). قطر: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية.

الزرقاني، محمد عبد العظيم. (1362هـ). مناهل العرفان في علوم القرآن. (ط.3). القاهرة: مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركائه.

ابن زنجلة، عبد الرحمن بن محمد أبو زرعة. (1418هـ). حجة القراءات. تحقيق الكتاب وتعليق حواشيه: سعيد الأفغاني. (د. ط).

السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر جلال الدين. (1426هـ). الإتقان في علوم القرآن. تحقيق: مركز الدراسات القرآنية. الرياض: وزارة الشؤون الإسلامية والدعوة والإرشاد - مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف.

السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر جلال الدين. (1432هـ). الدر المنثور في التفسير بالمأثور. بيروت: دار الفكر.

السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر جلال الدين. (1422هـ). لباب النقول في أسباب النزول. ضبط وتصحيح: أحمد عبد الشافي. (ط.1)، بيروت: دار الكتب العلمية.

الشيرازي، نصر بن علي بن محمد ابن أبي مريم أبو عبد الله. (1414م). الموضح في وجوه القراءات وعللها. تحقيق: عمر حمدان الكبيسي. (ط.1). جدة: الجماعة الخيرية لتحفيظ القرآن.

الطبراني، أبو القاسم سليمان بن أحمد بن أيوب بن مطير اللخمي الشامي. (1404هـ). المعجم الكبير، تحقيق: حمدي بن عبد المجيد السلفي. (ط.2). القاهرة: مكتبة ابن تيمية.

الطبري، محمد بن جرير. (1422هـ). جامع البيان عن تأويل آي القرآن. تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي، بالتعاون مع مركز البحوث والدراسات الإسلامية. (ط.1). الجيزة: دار هجر.

ابن عاشور، محمد الطاهر بن محمد. (1984م). التحرير والتنوير، تحرير المعنى السديد وتنوير العقل الجديد من تفسير الكتاب المجيد). تونس: الدار التونسية للنشر.

العسقلاني، أبو الفضل أحمد بن علي بن محمد ابن حجر. (1379هـ). فتح الباري شرح صحيح البخاري. ترقيم وتبويب: محمد فؤاد عبد الباقي، بيروت: دار المعرفة.

العسقلاني، أبو الفضل أحمد بن علي بن محمد ابن حجر. (1418هـ)، العجاب في بيان الأسباب، تحقيق: عبد الحكيم محمد الأنيس. الدمام: دار ابن الجوزي.

ابن العربي، أبو بكر محمد بن عبد الله المالكي. (1424هـ). أحكام القرآن، مراجعة وتخريج وتعليق: محمد عبد القادر عطا. (ط.3). بيروت: دار الكتب العلمية.

ابن عطية، أبو محمد عبد الحق بن غالب. (1422هـ). المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز. تحقيق: عبد السلام عبد الشافي محمد. (ط.1). بيروت: دار الكتب العلمية.

الفارسي، الحسن بن أحمد. (1413هـ). الحجة للقراء السبعة. تحقيق: بدر الدين قهوجي، بشير جويجابي. (ط.2). بيروت: دار المأمون للتراث.

القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد. (1384هـ). الجامع

لأحكام القرآن، تحقيق: أحمد البردوني، وإبراهيم أطفيش. (ط.2). القاهرة: دار الكتب المصرية.
القيسي، أبو محمد مكي بن أبي طالب. (1404هـ). الكشف عن وجوه القراءات السبع وعللها وحججها. تحقيق: محيي الدين رمضان. (ط.3). بيروت: مؤسسة الرسالة.
ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر القرشي البصري الدمشقي. (1420هـ). تفسير القرآن العظيم، تحقيق: سامي بن محمد سلامة. (ط.2). دار طيبة للنشر والتوزيع.
ابن مجاهد. (1400هـ). السبعة في القراءات. تحقيق: شوقي ضيف. (ط.2). مصر: دار المعارف.
المزيني، خالد بن سليمان. (1427هـ). المحرر في أسباب نزول القرآن من خلال الكتب التسعة دراسة الأسباب رواية ودراية. (ط.1). الدمام: دار ابن الجوزي.
النيسابوري، أبو الحسن مسلم بن الحجاج. (1374هـ). المسند الصحيح المختصر بنقل العدل عن العدل إلى رسول الله ﷺ (صحيح مسلم)، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، بيروت: دار إحياء التراث العربي.
الهيثمي، أبو الحسن نور الدين علي بن أبي بكر بن سليمان. (1436هـ). مَجْمَعُ الزَّوَائِدِ وَمَنْبَعُ الفَوَائِدِ. تحَقيقَ: حسين سليم أسد الدّاراني. (ط.1). بيروت: دَارُ المَأْمُون لِلتُّرَاثِ.
الواحدي، أبو الحسن علي بن أحمد بن محمد بن علي النيسابوري الشافعي. (1412هـ). أسباب نزول القرآن. تحقيق: عصام بن عبد المحسن الحميدان. (ط.2). الدمام: دار الإصلاح.

ثانياً/ المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Al-Azhari, Abu Mansour Muhammad bin Ahmed Al-Harawi (1412 A.H). Ma`ani al- Qirā’āt (in Arabic). (1st ed.). Saudi Arabia: Research Center at the College of Arts at King Saud University.
Al-Bukhari, Muhammad bin Ismail Abu Abdullah Al-Jaafi. (1422 A.H). The Brief Al-Jaami’ Al-Musnad Al-Sahih of the matters, Sunnah and days of the Messenger of God (in Arabic). Sahih al-Bukhari, investigated by: Muhammad Zuhair bin Naser al-Nasir. (1st ed.). Daar Tawq Al-Najat.
Al-Baghawi, Abu Muhammad Al-Hussein bin Masoud bin Muhammad bin Al-Farra. (1420 A.H). Maalem Attanzeel in the interpretation of the Qur’an (interpretation of Al-Baghawi) (in Arabic), investigated by: Abdul Razzaq Al-Mahdi. (1st ed.). Beirut: Arab Heritage Revival House.
Al-Tirmidhi, Muhammad bin Eissa bin Surah. (1395 A.H). Sunan al-Tirmidhi (in Arabic), investigated by: Ahmad Muhammad Shakir, Muhammad Fouad Abdul-Baqi, and Ibrahim Atwa. Egypt: Mustafa Al-Babi Al-Halabi Library and Printing Company.
Ibn Taymiyyah, Taqi al-Din Abu al-Abbas Ahmad ibn Abd al-Halim ibn Abd al-Salam al-Hanbali al-Dimashqi. (1980). Introduction to the Fundamentals of Interpretation (in Arabic). Beirut: Al-Hayat Library House.
Ibn al-Jazari, Abu al-Khair Muhammad bin Muhammad bin Yusuf (n.d.). Publishing in the Ten Authentic Qirā’āt (in Arabic). Investigated by: Ali Muhammad Al-Dabbaa. Cairo: The Great Commercial Printing Press.
Ibn al-Jazari, Abu al-Khair Muhammad bin Muhammad bin Yusuf. (1414 A.H). The text of “Tayebat al-Nashr” in the Ten Qirā’āt (in Arabic). Investigated by: Muhammad Tamim Al-Zoghbi. (1st ed.). Jeddah: Dar Al-Huda.
Ibn Abi Hatim, Abu Muhammad Abdul Rahman. (1271 A.H). Al-Jarh Wa Al-Ta`adeel (in Arabic). (1st ed.). India: Edition of the Council of the Ottoman Encyclopedia, Hyderabad Deccan, Beirut: House of Revival of Arab Heritage.
Al-Harbi, Hussein bin Ali bin Hussein. (1417 A.H). The rules of Tarjeeh for the Interpreters - An applied theoretical study (in Arabic). (1st ed.). Riyadh: Dar Al-Qasim.
Ibn Hanbal, Abu Abdullah Ahmed bin Muhammad Hilal bin Assad Al Shaibani. (1421 A.H). Mussnad of Imam Ahmad bin Hanbal (in Arabic). Investigated by: Shuaib Al-Arnaout, Adel Murshid et al. (1st ed.). Beirut: Al-Resala Foundation.
Abu Hayyan, Muhammad bin Yusuf Al-Andalusi (1412 A.H). Albahr Almoheet in the interpretation of the Holy Quran (in Arabic). Investidgated by: Sidqi Muhammad Jamil, (1st ed.). Beirut: Dar Al-Fikr.

Abu Hayyan, Muhammad bin Yusuf Al-Andalusi. (1436 A.H). Al-Bahr Al-Moheet fi al-Tafsir (in Arabic), Investigated by: Abdullah bin Abdul Mohsin Al-Turki. (1st ed.). Giza: Hajar Center for Research and Arabic and Islamic Studies.

Ibn Khalawayh, Abu Abdullah Al-Hussein bin Ahmed (1401 A.H). The argument in the seven Qirā'āt (in Arabic). Investigated by: Abdel Aal Salem Makram. (4th ed.). Beirut: Dar Al-Shorouk.

Al-Khorasani, Abu Abdul Rahman Ahmed bin Shuaib bin Ali An-Nasa'i. (1406 A.H). Al-Mujtaba Min Al-Sunan = Al-Sunan Al-Soghra by An-Nasa'I (in Arabic). Investigated by: Abdel Fattah Abu Ghuddah. (2nd ed.). Aleppo: Islamic Publications Office.

Al-Darami, Abu Muhammad Abdullah bin Abdul Rahman bin Al-Fadl bin Bahram bin Abdul Samad Al-Tamimi Al-Samarkandi. (1434 A.H). Musnad Al-Darami (Sunan Al-Darmi) (in Arabic). Investigated by: Nabil Hashem Al-Ghamry. (1st Ed.). Beirut: Dar Al-Bashaer.

Abu Dawoud, Suleiman bin Al-Ash`ath Al-Sijistani. (n.d.). Al-Sunan (in Arabic). Investigated by: Muhammad Muhyiddin Abdul Hamid. Beirut: Modern Library.

Al-Dani, Abu Amr (1429 A.H). Facilitation in the Seven Qirā'āt (in Arabic). Investigated by: Hatim Saleh Al-Dhamen. (1st ed.). Emirates: Al-Sahaba Library, Cairo: Al-Tabi`een Library.

Al-Zarqani, Muhammad Abdul-Azim. (1362 A.H). Manahel al-Irfan in the Sciences of the Qur'an (in Arabic). (3rd ed.). Cairo: Eissa Al-Babi Al-Halabi and Associates Press.

Ibn Zanjla, Abdul Rahman bin Muhammad Abu Zara'a. (1418 A.H). Hujjat Al-Qirā'āt (in Arabic). Investigation of the book and comments on its footnotes by: Saeed Al-Afghani. (n.p.).

Al-Suyuti, Abdul Rahman bin Abi Bakr Jalal Al-Din. (1426 A.H). Al-Itqan in the Sciences of the Qur'an (in ArA abic). Investigated by: Center for Quranic Studies. Riyadh: Ministry of Islamic Affairs, Dawah and Guidance- King Fahd Complex for the Printing of the Noble Qur'an.

Al-Suyuti, Abdul Rahman bin Abi Bakr Jalal Al-Din. (1432 A.H). Al-Durr al-Manthoor in the Tafsir by Ma`athoor (in Arabic). Beirut: Dar Al-Fikr.

Al-Suyuti, Abdul Rahman bin Abi Bakr Jalal Al-Din. (1422 A.H). Lobab al-Noqool fi Asbab al-Nozool (in Arabic). Edited and corrected by: Ahmed Abdel Shafi. (1st ed.), Beirut: House of Scientific Books.

Al-Shirazi, Nasr bin Ali bin Mohammed bin Abi Mariam Abu Abdullah. (1414 A.H). Al-Mowaddah fi Awjuh Al- Qirā'āt wa 'ilaleha (in Arabic). Investigated by: Omar Hamdan Al-Kubaisi. (1st ed.). Jeddah: Charitable Society for the Memorization of the Qur'an.

Al-Tabarani, Abu Al-Qasim Suleiman bin Ahmed bin Ayyoub bin Mutair Al-Lakhmi Al-Shami. (1404 A.H). Al-mu'jam Alkabeer (in Arabic). Investigated by: Hamdi bin Abdul Majeed Al-Salafi. (2nd ed.). Cairo: Ibn Taymiyyah Library.

Al-Tabari, Muhammad bin Jarir (1422 A.H). Jami` al-Bayan on the Interpretation of the verses of the Qur'an (in Arabic). Investigated by: Abdullah bin Abdul Mohsen Al-Turki. In cooperation with the Center for Islamic Research and Studies. (1st ed.). Giza: Dar Hajr.

Ibn Ashour, Muhammad al-Tahir ibn Muhammad (1984). At-Tahrir wa'l-Tanwir (liberation and enlightenment): Liberation of the right meaning and enlightenment of the new mind by the interpretation of the Glorious Book (in Arabic). Tunisia: Tunisian publishing house.

Al-Asqalani, Abu Al-Fadl Ahmed bin Ali bin Muhammad bin Hajar. (1379 A.H). Fath Al-Bari in the Explanation of Sahih Al-Bukhari (in Arabic). Numbering and tabulation: Muhammad Fouad Abdel-Baqi, Beirut: House of Knowledge.

Al-Asqalani, Abu Al-Fadl Ahmed bin Ali bin Muhammad bin Hajar. (1418 A.H), Al-Ojab in the Explaining of the Reasons, investigated by: Abdul Hakim Muhammad Al-Anis. Dammam: Ibn al-Jawzi House.

Ibn Al-Arabi, Abu Bakr Muhammad bin Abdullah Al-Maleki. (1424 A.H). The Provisions of the Qur'an (in Arabic), reviewed and annotated by: Muhammad Abdul Qadir Atta. (3rd ed.). Beirut: House of Scientific Books.

Ibn Attiya, Abu Muhammad Abd al-Haq ibn Ghalib (1422 A.H). Muhaara al-Wajeez in the interpretation of Alkitab Al Aziz (Tafsir Ibn Attiya) (in Arabic). Investigated by: Abdel-Salam Abdel-Shafi Muhammad. (1st ed.). Beirut: Scientific Books House.

Al-Farsi, Al-Hasan bin Ahmed. (1413 A.H). Al-Hujja of the seven readers (in Arabic). Investigated by: Badr Al-Din Kahwaji, Bashir Guijabi. (2nd ed.). Beirut: Al-Mamoun Heritage House.

Al-Qurtubi, Abu Abdullah Muhammad bin Ahmed. (1384 A.H). Al-Jami' of the Provisions of the Qur'an (in Arabic), investigated by: Ahmed Al-Baradouni, and Ibrahim Atfeesh. (2nd ed.). Cairo: Egyptian Book House.

Al-Qaisi, Abu Muhammad Makki bin Abi Talib. (1404 A.H). Revealing Awjuh of the Seven Qirā'āt, their reasons and Hujaj (in Arabic). Investigated by: Mohiyeddin

Ramadan. (3rd ed.). Beirut: Al-Resala Foundation.

Ibn Katheer, Abu Al-Fida Ismail bin Omar Al-Qurashi Al-Basri Al-Dimashqi. (1420 A.H). Interpretation of the Great Qur'an (in Arabic), investigated by: Sami bin Muhammad Salama. (2nd ed.). Dar Taiba for Publishing and Distribution.

Ibn Mujahid. (1400 AH). The Seven Qirā'āt (in Arabic). Investigated by: Shawqi Deif. (2nd ed.). Egypt: Dar Almaaref.

Al-Muzaini, Khalid bin Suleiman. (1427 A.H). Al-Muhara in the Reasons for the Revelation of the Qur'an through the nine books, a study of the reasons using narrations and knowledge (in Arabic). (1st ed.). Dammam: Ibn al-Jawzi House.

Al-Neysaburi, Abu Al-Hasan Muslim bin Al-Hajjaj. (1374 A.H). Al-Musnad Al-Sahih Al-Mukhtasar be-naql Al-Adl 'an Al-Adl to the Messenger of God (PBUH) (Sahih Muslim) (in Arabic), investigated by: Muhammad Fouad Abdel-Baqi, Beirut: House of Revival of Arab Heritage.

Al-Haythami, Abu Al-Hasan Nur Al-Din Ali bin Abi Bakr bin Suleiman. (1436 A.H). Majma al-Zawa`ed Wa Manb`aa al-Fawa`ed (in Arabic). Investigated by: Hussain Salim Asad Al-Darani. (1st ed.). Beirut: Al-Mamoun House for Heritage.

Al-Wahidi, Abu Al-Hasan Ali bin Ahmed bin Muhammad bin Ali Al-Neysaburi Al-Shafi'i. (1412 A.H). Reasons for the Revelation of the Qur'an. Investigated by: Issam bin Abdul Mohsen Al Humaidan. (2nd ed.). Dammam: Dar Al-Islah.

تَكْييفُ القِرَاءاتِ القُرْآنيَّةِ في التَّحْليلِ البَلاغِيِّ في ضَوءِ البَدَائلِ النَّصيَّةِ

وائل بن عمر العمري (*)
جامعة الملك عبد العزيز بجدة

(قدم للنشر في 1443/8/5هـ، وقبل للنشر في 1443/10/23هـ)

ملخص البحث : يتناولُ البحثُ تكييفَ القراءاتِ القرآنيَّةِ في التَّحليلِ البلاغيِّ في ضوءِ البدائلِ النَّصيَّةِ، ذلكَ أنَّ اختلافَ صُورِ المعنى في كلِّ قراءةٍ يؤدِّي إلى معانٍ متنوِّعةٍ بحسبِ السِّياقاتِ، ولتحديدِ طبيعةِ القراءةِ في ضوءِ هذا المفهومِ، وتحديدِ ماهيتِها في التَّحليلِ البلاغيِّ، قُورنتِ الظواهرُ التي تتجلَّى فيها البدائلُ النَّصيَّةُ في القرآنِ الكريمِ وهي النَّسخُ، والمتشابهُ اللفظيُّ في سياقِ تعدُّدِ القولِ في القصَّةِ الواحدةِ، والبدائلُ الملحقةُ ممَّا يدخلُ في القراءاتِ الشَّاذَّةِ، وبعدَ تمييزِ ماهيةِ القراءةِ وطبيعتِها من بينِ هذهِ البدائلِ، تناولَ البحثُ طبيعةَ علاقاتِ المعانيَ بينَ القراءاتِ، وتكييفَها في التَّحليلِ البلاغيِّ، ثمَّ ضوابطَ عامةً في ضبطِ التحليلِ البلاغي للقراءاتِ. وقدْ خلصَ البحثُ إلى أنَّ معاني القراءاتِ غيرُ مُتزاحمةٍ ولا إزاحيَّةٍ، بل تستوفي مقتضياتِ السِّياقِ، وأنَّ تعددَّها في التِّحليلِ يُكثِّرُ المعنى القرآنيَّ، للوفاءِ بما يتطلَّبُه السِّياقُ مِن تعدُّدٍ للمخاطَبينَ، أو للاعتباراتِ، أو لاختلافِ النَّسقِ، وقد يُكيَّفُ تحليلُ العلاقةِ بينَ القراءتينِ بالانطلاقِ مِن معنى قراءةٍ يُعدُّ أصلاً للمعنى، ومعنى قراءةٍ أخرى تتفرَّعُ عنها، إمَّا للتلازمِ بينَ المعنَيينِ، أو الانطلاقِ مِن الظَّاهرِ للباطنِ، وانتهى البحثُ إلى الإشارةِ إلى ضابطِ المنعِ من التَّعارضِ بينَ المعاني، و منعِ تركيبِ القراءاتِ، وأنَّ الأصولَ المطَّردةَ تتعلَّقُ بالأداءِ والتَّلفُّظِ غالبًا.

كلمات مفتاحية: قراءات، بلاغة، التحليل البلاغي، البدائل، القرآن.

*****

Adapting the Quraanic Readings in Rhetorical Analysis in the Light of Textual Substitutions

Wael O. Alomari (*)
King Abdulaziz University

(Received 8/3/2022, accepted 24/5/2022)

Abstract: The research deals with the adaptation of Quraanic readings in rhetorical analysis in the light of textual substitutions, as different structures of meaning in each reading lead to various meanings according to context. To determine the kind of reading in the light of this concept and determine its kind in rhetorical analysis, the features where the textual substitutes manifested in the Holy Qur'an were compared, such as duplication, similar verbal structures in the context of multiple sayings in the same story, and supplementary substitutes that are included in irregular readings. After distinguishing the type of reading among these substitutes, the research dealt with the kinds of correlations of meanings between readings and their adaptation in rhetorical analysis. There are general regulations for organizing the rhetorical analysis of readings. The research concludes that the meanings of the readings do not conflict or oppose each other; rather, they fulfill the context requirements, and their diversity in the analysis multiplies the Quraanic meaning to meet what the context demands of the addressees' diversity, considerations, or difference of order. The analysis of the correlation between the two readings might be reconsidered by starting with the meaning of one reading considered the origin of the meaning and the other one a subdivision from it, either for coherence between the two meanings or for going from the explicit meaning to the implicit one. The research ended up referencing the regulator that prevents conflict between meanings by combining the readings and that consistent origins are often correlated with performance and pronunciation.

Keywords: Readings, Rhetoric, Rhetorical analysis, Substitutes, The Qur'an.

(*) للمراسلة:

أستاذ مساعد، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الملك عبد العزيز ص ب: 80202 رمز بريدي: 21589، جدة، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Assistant Professor, Department of Arabic Language and Literature, Faculty of Arts & Humanities, King Abdulaziz University, P.O. Box: 80202, Code: 21589, Jeddah, Kingdom of Saudi Arabia.

DOI: 10.12816/0061528

e-mail:walomari@kau.edu.sa

مقدمة

تُعدُّ مسألةُ اختلافِ أوجهِ القراءاتِ ذاتَ صلةٍ وثيقةٍ بالمعنى، فيما يتعلَّق بأوجهِ الفرش خاصَّةً، وبعضِ ما يتعلَّقُ بالأصولِ[1]، وهذا الارتباطُ بين الأوجهِ والمعاني؛ تقعُ فيه صلةُ البحثِ البلاغيِّ بعلمِ القراءاتِ، فيدرسُ ارتباطَ أوجهِ الأداءِ بالمعنى، في ضوء سياقها النَّظمي والمقامي، فالبحثُ البلاغيُّ معنيٌّ بتتبع الفروقِ في صُور المعنى، وما يترتَّب عليها من مزايا.

من هنا يُحاول البحثُ أن يعيدَ النَّظرَ في موقعِ الأوجهِ القرائيَّةِ من المعنى القرآنيِّ، بتأمُّل مفهومِ الأوجُه القرائيَّة في ضوءِ التَّحليلِ البلاغيِّ، وتكييف ذلك التَّنوُّع في إثراء التَّحليل، بالنَّظر إلى علاقاتِ وجوهِ القراءاتِ ببعضها، وأثرِها على المعنى، واستيفائها للمقامِ الذي وَرَدَتْ فيه، على أنَّها بدائلُ تستجيبُ لمقتضياتٍ متنوِّعةٍ في السِّياقِ.

والنَّظرُ إلى أوجهِ القراءةِ من هذا الجانب يلفت إلى فكرةَ البدائلِ في السِّياقات القرآنيَّة التي تتمثل في عدَّة ظواهر وهي: النَّسخ، والمتشابه اللفظي، والبدائل الملحقة إضافةً إلى القراءاتِ؛ فهذه الظَّواهرُ في التَّحليل البلاغيِّ يُدرسُ المعنى فيها في ضوءِ المقارناتِ بينَ البدائلِ.

ويهدفُ البحثُ إذنْ إلى تكييفِ معاني القراءاتِ في التَّحليل البلاغيِّ، بالبحثِ عن ماهيةِ القراءةِ، وعلاقتِها بالأوجهِ البديلةِ، والكشفِ عن طبيعةِ العلاقةِ بين الأوجهِ القرائيَّةِ في الموضعِ الواحدِ في ضوءِ التَّصوُّرِ البيانيِّ.

ولتحقيقِ هذه الأهدافِ يثيرُ البحثُ عددًا من الأسئلةِ التي يُحاول الإجابةَ عنها: كيفَ ننظرُ إلى اختلافِ القراءاتِ في التَّحليلِ البلاغيِّ؟ وما الفرقُ بين اختلاف أوجهِ القراءاتِ، وغيرِها من الظَّواهرِ المتعلِّقة بالمعنى القرآنيِّ التي تشترك في فكرة البدائلِ النَّصيَّةِ؟ وما الوظائفُ المعنويَّةُ والسياقيَّةُ التي تُناط باختلاف معاني الأوجهِ القرائيَّةِ في ضوءِ التَّفكيرِ البلاغيِّ، وكيفَ ننظرُ لعلاقةِ اختلافِ القراءاتِ بالسِّياق النَّظمي والمقامي؟ وكيفَ نضبطُ حركةَ التَّحليلِ البلاغيِّ لاختلافِ أوجهِ القراءاتِ؟

يحاولُ البحثُ أنْ يجيبَ عن هذه الأسئلةِ من خلالِ استقراءِ النصوصِ المؤسِّسةِ في علم القراءاتِ، وعلومِ القرآنِ ما يتعلَّق بالمعنى خاصةً، وربطها بأصولِ التَّفكير البلاغيِّ، وسيُعنى البحثُ في التَّنظيرِ لهذه العلاقةِ بالقراءاتِ العشرِ المتواترة، اعتمادًا على ما

1. "الفرش: هو ما قلّ دورانه من حروف القرآن الكريم المختلف في طريقة أدائها بين القراء، فنص على مواضعها دون تعميم حكمها، وسميت فرشا لكونها منثورة مفروشة في مواضعها من السور، فهي أحكام جزئية لا كلية وأفرد المصنفون لكل سورة من سور القرآن الكريم بابا، وجل هذه من باب الفرش. أما الأصول: هي ما كثر دورانه من حروف القرآن الكريم وكلماته، بحيث تكوّن قواعد عامة يندرج تحتها جزئيات كثيرة، ومن ثمّ تعم أحكامها وتطرد في القرآن الكريم كله. وقد درج مصنفو القراءات على تقديم مباحث الأصول في مؤلفاتهم على مباحث فرش الحروف أي المسائل والأحكام الجزئية» بتصرف يسير (الجرمي، 2001م، ص ص: 47، 204).

أورده ابنُ الجزريِّ في نشْرِ القراءاتِ العشْرِ. وعلى الرَّغم من تعدُّد الدِّراسات التي أَسهمت في ربطِ علم القراءاتِ بالبلاغةِ فيما اصطُلح عليه بالتَّوجيه البلاغيِّ للقراءاتِ؛ إلا أنَّ التأصيلَ لبناءِ تصوُّرٍ منهجيٍّ يعنى بالكليَّاتِ في تحليل القراءاتِ بلاغيًّا لم يأخذْ حقَّه من النَّظرِ، في استخلاصِ مرتكزاتٍ لتحليلِ مواضعِ الاختلافِ، ويحاولُ البحثُ أنْ يساهمَ في ملءِ هذه الفجوةِ. وينهضُ جهد العمل على الإفادةِ من دراساتِ التَّوجيهِ البلاغيِّ للقراءاتِ، ومن أهمِّها: مدخلُ القراءاتِ القرآنيَّةِ في الإعجازِ البلاغيِّ لمحمد شادي (1987م)، والتَّوجيه البلاغيُّ لاختلافِ القراءاتِ لمحمد أحمد سعد (1998م)، والقراءاتُ القرآنيَّة وما يتعلَّقُ بها لفضل عباس (2008م)، والوجوهُ البلاغيَّة في توجيهِ القراءاتِ القرآنيَّة المتواترة لمحمد الجمل (2009م).

ويتكوَّنُ البحثُ من:

المبحث الأول: ماهيةُ القراءاتِ في ضوء التمييز بين البدائلِ النَّصيَّة

أولا: القراءاتُ (استيفاء المعنى)

ثانيا: البدائل الملحقة

ثالثا: المُتشابه اللفظي (تعدُّد المعنى)

رابعا: النَّسخُ (تنْقيحُ المعنى)

المبحث الثاني: تكييف اختلاف معاني القراءات في التحليل البلاغي

المبحث الثالث: ضوابطٌ في التَّحليل البلاغي لاختلاف أوجه القراءات

1 ماهيةُ القراءاتِ في ضوء التمييز بين البدائلِ النَّصيَّة

تُعدُّ القراءاتُ مظهرًا من مظاهرِ البدائلِ النَّصيةِ في القرآنِ الكريمِ، والمقصود بالبدائل النصية أن يثبت لمعنى النص صور متعددة في سياق واحد أو سياقات متفرقة، أو أن يطرأ تنقيح للمعنى، ومن هذه الزاوية نلمحُ في تغايرِ القراءاتِ ما يطرأُ على اللفظِ أو التَّركيبِ من العُدول من صيغةٍ إلى صيغةٍ أُخرى، أو من تركيبٍ لآخر، وقد يترتَّبُ على ذلك التَّغايرِ في الصُّورةِ تغايرٌ في المعنى. وفي ضوءِ فكرةِ البدائلِ يمكن النظر إلى عدَّةِ ظواهرَ نصيَّةٍ تجتمعُ مع القراءاتِ في فكرةِ البدائلِ، وهي: النَّسخ، والمتشَابه اللفظي، والبدائل الملحقة ونُحاول أنْ نتبيَّن ماهيةَ القراءاتِ في ضوءِ هذه الفكرةِ، وما الخصوصياتُ التي تمتازُ بها كلُّ ظاهرةٍ؛ لنميِّزَ في نهايةِ المطافِ ماهيةَ معنى القراءاتِ القرآنيَّةِ في ضوءِ التَّحليلِ البلاغيِّ.

1.1 القراءات المتواترة (البدائل المتوازية)

البدائل المتوازية تقتضي أن يسوغ العمل بمقتضى المعنيين، فتكون المعاني متوازية،

على اعتبارات متعددة، شريطة ألا يقع التناقض بينهما، ونحاول هنا أن نتلمس تعريف القراءات في ضوء هذا المفهوم.

يُعرِّف ابنُ الجزريِّ (ت 833هـ) علمَ القراءاتِ بأنه «علمٌ بكيفيَّةِ أداءِ كلماتِ القرآنِ واختلافِها بعزوِ النَّاقلةِ» (1350هـ، ص:3)، وعليه فالقراءةُ ذلك الوجهُ الأدائيُّ للقرآنِ المنقولُ إلينا، وفي هذا السِّياقِ سنُعنى بتعدُّد القراءاتِ من الوجهةِ البلاغيَّةِ، وكيفيَّةِ النَّظرِ إلى تعدُّدِ المعنى، وطبيعةِ العلاقةِ بين هذه المعاني.

فاختلافُ القراءاتِ القرآنيَّةِ يعني وجودَ بدائلَ تتعلَّقُ بصُورة المعنى، سواءٌ أكانت تلك البدائلُ ممَّا يتعلَّق بصيغةِ اللفظِ أو التَّركيبِ، أو التَّلفظِ، وهذا يعني أنَّ اختلافَ صُورِ المعنى يشمل الفرْشَ مثلَ الاختلافِ بين (مَلِكِ/ومالِكِ) في قوله تعالى (مَالِكِ يَوْمِ الدِّينِ) [الفاتحة: 4] (ابن الجزري، 2018م)، وبعضِ صُورِ الأُصولِ مثلَ الاختلافِ في تحقيقِ الهمزتينِ أو نُطقها همزةً واحدةً بين الاستفهامِ والإخبارِ في قوله تعالى: (قَالَ فِرْعَوْنُ آمَنْتُمْ بِهِ قَبْلَ أَنْ آذَنَ لَكُمْ) [الأعراف: 123] (ابن الجزري، 2018م)، ويبقى السؤالُ الأهمُّ عن طبيعة العلاقةِ بين معاني هذه الأوجهِ.

اختلافُ القراءاتِ يكونُ على وجوه متعدِّدةٍ من زاوية تعلُّقها بالمعنى، فقد قسَّم ابنُ الجزريِّ (2018م) هذه الاختلافات إلى ثلاثة أقسام:

1- أنْ يختلفَ اللفظانِ والمعنى واحدٌ، ومن ذلك الاختلافاتُ التي مردُّها إلى اللغاتِ مثل: (هُزوًا) و(هُزؤًا) [البقرة: 76].
2- أنْ يختلفَ اللفظانِ والمعنيانِ، كالاختلافِ في (كُذِبُوا) و(كُذِّبُوا) [يوسف: 011].
3- أنْ يتَّحدَ لفظُه ومعناهُ، ممَّا تختلفُ صفةُ النُّطْقِ به مثلَ المدِّ والهمزاتِ ونحوها.

والبحثُ البلاغيُّ معنيٌّ بالفروقِ بين المعاني؛ لذا يمكنُ حصرُ دائرةِ عنايةِ التَّحليل البلاغيِّ بمسألتين تنبَّه لهما الدانيُّ (ت 444هـ)، في النَّظر إلى مستوى اختلافِ المعاني في تقسيمِه، ففرَّقَ بينَ اختلافِ المعاني الذي يُمكنُ الجمع بينَها على اعتبارٍ- كالاختلافِ في (مَلِكِ ومَالِكِ) فكلاهما صفةٌ لله سبحانه وتعالى، ولا تنافي أو تناقضَ بينَ تحقُّقِ الصِّفتينِ- واختلافِ المعاني الذي يَمتنع اجتماعُهما في شيءٍ واحدٍ مع عدم التَّناقض كقوله تعالى: (لِلَّذِينَ هَاجَرُوا مِن بَعْدِ مَا فُتِنُوا) [النحل: 110]، فقراءة (فَتَنوا) للخاسرين، و(فُتِنُوا) للمهاجرين (2005م).

إنَّ ثبوتَ الوجهِ القرائيِّ يعني أنَّه مِن أبعاضِ القرآنِ الذي يَجبُ العملُ بما فيه من معنى وتشريعٍ، وهذه الأبعاضُ لا تناقضَ في معانيها ألبتة، يقول الله عز وجل: (أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ الْقُرْآنَ وَلَوْ كَانَ مِنْ عِنْدِ غَيْرِ اللَّهِ لَوَجَدُوا فِيهِ اخْتِلَافًا كَثِيرًا) [النساء: 82]، وهذا التَّغايرُ الذي يقعُ بينَ الأوجهِ، ويترتَّبُ عليه اختلافٌ في المعنى،

لـه غايـاتٌ وحِكَـمٌ متعلِّقـةٌ بتكثيـرِ المعنـى ونحـوه ممـا سـنعرضُ لـه؛ وبنـاءً علـى ذلـك فـإنَّ سـمتي التَّغايـرِ وعـدمِ التناقضِ تقتضيـان العملَ بمضمـونِ هـذه المعانـي، يقـول ابـنُ تيميَّـةَ (ت 728هـ):

وهـذهِ القـراءاُت التـي يتغايـرُ فيهـا المعنـى كلُّهـا حـقٌ، وكلُّ قـراءةٍ منهـا مـع القـراءةِ الأُخـرى بمنزلـةِ الآيـةِ مـع الآيـةِ يجـبُ الإيمـانُ بهـا كلِّهـا، واتبـاعُ مـا تضمَّنتـه مـن المعنـى علْمًـا وعمـلًا، لا يجـوزُ تـركُ موجِـب إحداهمـا لأجلِ الأخـرى، ظنًّـا أنَّ ذلـك تعـارضٌ. (1987م، ج:4، ص:416)

إذن فمعاني القراءاتِ المتواتِرة تتَّسمُ بما يأتي:

1- أنَّ معانـي القـراءاتِ القرآنيَّـةِ معـانٍ مُتعاضـدةٌ، تتـواردُ علـى الموضـعِ الواحـدِ.

2- أنَّ معانـي القـراءاتِ القرآنيَّـةِ ليسـت معانـيَ ناسِـخةً ولا إزاحيَّـةً؛ لأنهـا ثابتـةٌ أوَّلًا عـن النَّبـي -صلـى الله عليـه وسـلم- ولأنَّهـا ليسـت معانـي متناقضـةً، ويُحمـلُ التَّنـوُّعُ فيهـا لغايـاتٍ مُختلفـةٍ كالتَّيسـيرِ فـي الأداءِ[1]، وتكثيـرِ المعانـي لمقتضيـاتٍ سـتأتي مناقشـتُها.

2.1 البدائلُ المُلحقة:

النَّظـرُ إلـى البدائـل المُلحقـة بالنَّـص أي أن يطـرأ علـى النـص الأصـل إضافـات، إمـا بإبـدال ألفـاظ، أو تراكيـب، أو زيـادات، وهـذه النصـوصَ أصبحت نصوصًـا لا تنتمـي للنَّـصِّ الأصـلِ وهـي مـن القـراءات الشـاذة إن صـحَّ سـندُها لأحـدِ الأسـباب الآتيـة:

1- أنَّهـا كانـتْ نصوصًـا قرآنيـةً ثـم نُسـختْ بالعرضْـةِ الأخيـرةِ، وكانـتْ ممَّـا أُذِنَ بالقـراءةِ فيـه قبـلَ ذلـك، وبقيـتْ روايتُـه، وقـد أشـارَ إلـى هـذا السـببِ ابـنُ الجـزريِّ (2018م، ج:1، ص:130) ضمـنَ أسـبابٍ عديـدةٍ نقلَهـا فقـالَ: «لأن هـذه القـراءات لـم تثبـت متواتـرة عـن النبـي - صلـى الله عليـه وسـلم -، وإن ثبتـت بالنقـل فإنهـا منسـوخة بالعرضـة الأخيـرة».

2- أنهـا نصـوصٌ أُبدلـتْ علـى وجـهِ التَّبييـنِ والتَّفسـيرِ، فهـي نصـوصٌ مُقحمـةٌ لا علـى اعتبـارِ قرآنيتِهـا، بل لإيضـاحِ المعنـى القرآنيِّ، مثـلَ قـراءةِ (كالصُّـوفِ المنفـوشِ) فـي قولـه تعالى:(وَتَكُـونُ الْجِبَـالُ كَالْعِهْـنِ الْمَنْفُـوشِ) [القارعـة: 5]، و(فامضُـوا إلـى ذكـرِ اللهِ) فـي قولـه تعالى:(فَاسْـعَوْا إِلَـى ذِكْـرِ اللَّهِ) [الجمعـة: 9]، يقـول الجصَّـاصُ (ت 370هـ) معلِّقًـا علـى هـذه القـراءةِ الشَّـاذةِ «يجـوز أن يكـون أراد التفسير لا نـص القراءة كمـا قـال ابـن مسـعود للأعجمـي الـذي كان يلقنـه إن شـجرة الزقـوم طعـام الأثيـم فـكان يقـول طعـام اليتيـم فلمـا أعيـاه قـال لـه طعـام الفاجـر وإنمـا أراد إفهامـه المعنـى». (1405ه، ج:5، ص:337)

3- أنَّهـا مِـن مُدرجـاتِ الـرُّواةِ التـي عدَّهـا

1. رَدتْ علَّـةُ التَّيسيرِ فـي حديثِ أُبـيِّ بـن كعـبٍ، قـال: (لقـي رسـول الله صلـى الله عليـه وسـلم جبريـل، فقـال: «يـا جبريـل إنـي بعثـت إلـى أمـة أميين: منهـم العجـوز، والشـيخ الكبيـر، والغـلام، والجاريـة، والرجـل الـذي لـم يقـرأ كتابـا قـط «، قـال: يـا محمـد إن القـرآن أنـزل علـى سـبعة أحـرف) وقـال الترمـذي حديـث حسـن صحيـح. (سـنن الترمـذي، ج:5، ص ص:194-195، رقـم الحديـث 2944)

السُّيوطيُّ (ت 911هـ) مِن أنواعِ القراءاتِ، ومثلُ ذلك قراءةُ سعدِ بنِ أبي وقاصٍ: (وَلَهُ أَخٌ أَوْ أُخْتٌ مِنْ أُمٍّ) بزيادة (مِن أُمٍّ) (1974م). فهيَ إذنْ بدائلُ لفظيَّةٌ أو تعديلٌ يَطرأُ على بنيةِ التَّركيبِ، وفي كلٍّ أحوالِها مُتزاحمةٌ؛ لعدمِ قرآنيتِها وثبوتِها نصًّا، أو لمخالفتِها المصحفَ العثمانيَّ المتَّفقَ عليه يقول ابنُ الجزريِّ: «وأجمعتِ الأُمَّةُ المعصومةُ من الخطأِ على ما تضمَّنته هذه المصاحف وترك ما خالفها من زيادةٍ ونقصٍ وإبدالِ كلمةٍ بأخرى ممَّا كان مأذونًا فيه توسعةً عليهم ولم يثبت عندهم ثبوتًا مستفيضًا أنَّه من القرآن». (2018م، ج:1، ص:111)

والخُلاصَةُ أنَّ هذه البدائلَ المُلحقةَ سواءٌ أكانت مبدلةً أو مزيدةً مُعضِّدةٌ للمعنى القرآنيِّ، مُتزاحمةٌ لعدمِ ثُبوتِ قرآنيتِها، أو نسخِها.

1.3 النَّسْخ (التنقِيحُ)

تكتنفُ قضيَّةَ النَّسخِ[1] في القرآنِ الكريمِ ملابساتٌ متعلِّقةٍ بمفهومِ النَّسخِ وصورِه، وذلك عائدٌ إلى تمدُّدِ مفهومِ النَّسخِ أو انحسارِه، وما يهمُنا هنا تجاوز تلك التفاصيلِ التي قد يكونُ المناطُ فيها متعلِّقًا بالبحثِ عندَ الأصوليين أو المفسِّرين، لنسلِّطَ الضوءَ على ما يتعلَّق بالبدائلِ.

ومن أبرزِ صورِ النسخِ ما نُسخَ حكمُه، وبقيتْ تلاوتُه، كقوله تعالى: (يَا أَيُّهَا الْمُزَّمِّلُ (1) قُمِ اللَّيْلَ إِلَّا قَلِيلًا (2) نِصْفَهُ أَوِ انْقُصْ مِنْهُ قَلِيلًا (3) أَوْ زِدْ عَلَيْهِ وَرَتِّلِ الْقُرْآنَ تَرْتِيلًا) [المزّمّل: 1-4]، وقد كانَ القيامُ فرضًا، ثمَّ نُسخَ بقوله تعالى: (إِنَّ رَبَّكَ يَعْلَمُ أَنَّكَ تَقُومُ أَدْنَى مِنْ ثُلُثَيِ اللَّيْلِ وَنِصْفَهُ وَثُلُثَهُ وَطَائِفَةٌ مِنَ الَّذِينَ مَعَكَ وَاللَّهُ يُقَدِّرُ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ عَلِمَ أَنْ لَنْ تُحْصُوهُ فَتَابَ عَلَيْكُمْ فَاقْرَءُوا مَا تَيَسَّرَ مِنَ الْقُرْآنِ...) [المزّمّل: 20]، فأصبحتْ نافلةً (ابن سلّام، 1997م؛ النحَّاس، 1408ه).

فالنَّاسخُ والمنسوخُ يُمثِّلانِ نصَّين، وطبيعةُ المعنى في هذا النَّسقِ من المعاني لا يمكنُ الجمعُ بينهما؛ لأنَّ «النَّصين في النسخِ يتناقضانِ، ويتقابلانِ تقابل الضِّدين، فلا يجتمعان معًا، بل يحلُّ النَّاسخُ منهما حين يرد محلَّ المنسوخِ». (زيد، 1987م، ج:1، ص:173)

وهذا التَّعارضُ في النَّسخِ مقصودٌ، ومرتبطٌ بغاياتٍ، فالعدولُ في معانيه متعلِّقٌ بملابساتِ التَّنزيلِ، وحكمةِ المشرِّعِ، ومن هنا يمكنُ تكييفُ المسألةِ في التَّحليل البلاغي، بالرَّبطِ بين العُدول ومقتضِياته.

وقد وردتِ الإشارةُ في التَّنزيلِ الحكيمِ إلى هذا المستوى من الإبدالِ في قوله تعالى: (مَا نَنسَخْ مِنْ ءَايَةٍ أَوْ نُنسِهَا نَأْتِ بِخَيْرٍ مِّنْهَآ أَوْ مِثْلِهَآ) [البقرة: 106]، وقوله تعالى: (وَإِذَا

1. «الناسخ: هو الخطاب الدال على ارتفاع الحكم الثابت بالخطاب المتقدم. والمنسوخ: هو الحكم الزائل بخطاب متأخر بعد ثبوته بخطاب متقدم» (الجرمي، معجم علوم القرآن، ص:291)، فهي ظاهرة منظور فيها على مستوى التحليل على أنها بدائل نصية، يحلُّ فيها النصُّ اللاحقُ محلَّ السابقِ عملًا، ومحلُّ النظر هنا طبيعة العلاقة بين النصين.

بَدَّلْنَآ ءَايَةً مَّكَانَ ءَايَةٍ وَٱللَّهُ أَعْلَمُ بِمَا يُنَزِّلُ قَالُوٓاْ إِنَّمَآ أَنتَ مُفْتَرِۭ بَلْ أَكْثَرُهُمْ لَا يَعْلَمُونَ) [النحل: 101]، والنَّسخُ هنا لا يُبطل قرآنيَّة المعنى، حالَ ثبوتِه لفظًا؛ ولذا اتَّجه بعضُ الباحثين إلى الفصلِ بينَ اللفظِ والمعنى والحكمِ فيما يتعلَّقُ بالنَّسخِ (الطيار، 1436ه).

وممَّا تكشفُ عنه آيةُ البقرةِ السَّابقةُ ظاهرةُ الإنساءِ، وتترتَّب البدليَّة على النَّسخِ والإنساءِ، لكنَّ مستوى البدليَّةِ في النَّسخِ يختلفُ عنه في الإنساءِ؛ لأنَّ البدلَ في النَّسخِ مُزاحِمٌ للمبدَل منه، ومعارضٌ له، بينما لا يتعلَّق البدلُ في الإنْساءِ بهذا الوجهِ من المعارضةِ بينهما؛ لأنَّه متعلِّقٌ بقيدٍ أو علَّةٍ مرتبطةٍ بها، فإنْ زالت انتقلَ إلى حكمٍ آخرَ (الزركشي، 1957م).

ونخلصُ من هذا إلى أنَّ سِمَةَ البدائلِ في النَّسخِ تمتازُ بما يأتي:

1- التَّعارضُ بين النَّصين، وعدمُ إمكانِ الجمعِ بينهما، فالمعاني فيها متزاحمةٌ.
2- عدمُ بطلانِ قرآنيَّةِ المعنى المبدلِ حال ثبوته لفظًا، مع تعطيل العمل به.
3- حملُ التَّعارضِ في المعاني على اختلافِ مقتضِيات الخطابِ المتعلِّقةِ بتبدُّل الأحوالِ، وحكمة المشرِّع في تبديله، وهي مُناطَةٌ بالتَّخفيفِ، أو تعظيم المثوبةِ، أو امتحان الطَّاعةِ.

1.4 المُتشابه اللفظي (تعدُّد القول)

المُتشابهُ اللفظيُّ من النُّصوصِ التي يحصلُ العدولُ في صورتها بتقديمٍ أو تأخيرٍ، أو ذكرٍ أو حذفٍ، أو غيرِ ذلك من صُورِ التشابهِ في سياقاتِ النَّظمِ في تعدد القول في الإخبار عن القصة الواحدة ونحو ذلك مما يتشابه فيه النظم، وقد عرفه الزركشي (ت 794هـ) بقوله: « إيراد القصة الواحدة في صور شتى وفواصل مختلفة، ويكثر في إيراد القصص والأنباء، وحكمته التصرف في الكلام وإتيانه على ضروب ليعلمهم عجزهم عن جميع طرق ذلك» (1957م، ص:ج1، ص:112)، وهذا الاختلافُ يَرِدُ مع تنوُّعِ المواضعِ والسياقاتِ؛ فيحدثُ التغييرُ استجابةً لمقتضى هذا الاختلاف.

يقولُ ابنُ الزبيرِ الغرناطيُّ (ت 708هـ):

وظن الغافل عن التدبر، والمخلد إلى الراحة عن التفكر، أن تخصيص كل آية من تلك الآيات بالوارد فيها مما خالفت فيه نظيرتها ليس لسبب تقتضيه، وداع من المعنى (يطلبه) ويستدعيه، وأن ليس على جميع الوارد من ذلك محرزات من المعاني عند ذوي الأفهام، ومقتضيات من لوازم جليل التركيب من ذلك المعجز العلي من النظام، فلا يليق بكل من تلك المواضع إلا الوارد فيه، وإن تقرير وقوع آية منها في موضع نظيرتها ينافي مقصود ذلك الموضع وينافيه. (1983م، ج:1، ص:145)

يشيرُ ابنُ الزبيرِ في النَّصِّ السَّابقِ إلى قضيتينِ مُهمتين :

الأولى: أنَّ اختلافَ صُورة المعنى يقع لاختلافِ دواعي السِّياقاتِ التي يَردُ فيها، وأنَّه يترتَّبُ على اختلافِ الصُّورةِ دقائقُ عندَ ذوي الأفهامِ.

الثانية: أنَّه بناءً على ما سبقَ من الاستجابةِ لداعي السِّياقِ؛ فلا يَصِحُّ إيقاعُ صورةِ معنى في موضعِ معنى آخرَ، وإن اتَّحدَ موضوعُ القولِ؛ لاختلافِ مقتضِيات إيرادِ القولِ.

فالمعنى إذن في المُتشابه اللفظي معنى مُتزاحِمٌ؛ لا يصحُّ فيه الجمعُ بين صورتي المعنى، وإيقاع معنًى محلَّ الآخرِ، إلا ما اجتمعت فيه قضيَّةُ التشابهِ النَّظمي وتعدُّدُ القراءاتِ في الموضع ذاتِه، وتلك مسألةٌ مختلفةٌ؛ لأنَّ عدمَ التَّزاحمِ فيها مردُّه إلى تعدُّدِ القراءاتِ، وليس المُتشابه.

والبدائلُ في المتشابه اللفظيِّ متعاضدةٌ، فكلُّ وجهٍ من وجوهِ التَّعبيرِ لا يُناقضُ السِّياق الآخرَ، بل يُعضِّدُه، ويُحملُ ذلك على حسب تخريجِ الكلامِ، كأنْ يُرادَ فيه العُمومُ أو الخصوصُ بحسب مقصودِ الخطابِ، كالأمرِ بالدخولِ والسُّكنى في قولِه تعالى: (وَإِذْ قُلْنَا ادْخُلُواْ هَـذِهِ الْقَرْيَةَ فَكُلُواْ مِنْهَا حَيْثُ شِئْتُمْ رَغَداً وَادْخُلُواْ الْبَابَ سُجَّداً وَقُولُواْ حِطَّةٌ نَّغْفِرْ لَكُمْ خَطَايَاكُمْ وَسَنَزِيدُ الْمُحْسِنِينَ) [البقرة: 58]، وقوله تعالى: (وَإِذْ قِيلَ لَهُمُ اسْكُنُواْ هَـذِهِ الْقَرْيَةَ وَكُلُواْ مِنْهَا حَيْثُ شِئْتُمْ وَقُولُواْ حِطَّةٌ وَادْخُلُواْ الْبَابَ سُجَّداً نَّغْفِرْ لَكُمْ خَطِيئَاتِكُمْ سَنَزِيدُ الْمُحْسِنِينَ) [الأعراف: 161]، فالأمرُ بالدخولِ عامٌ، والسُّكنى خاصٌ، فيُحمل أمرُ العامِ على الخاصِ؛ ليكونَ الأمرُ بالدخولِ أمرًا بالسُّكنى على سبيل التَّعاضدِ، على اعتبارِ الدخولِ أمرٌ بمبدأ الشيءِ، والسُّكنى بمنتهاه (أبو حيان، 1420ه؛ أبو السعود، 1994م؛ الغرناطي، 1983م).

وقد يُحمل حسبَ قصديَّةِ الكلامِ، كأنْ يكونَ مقصودًا في موضعٍ؛ لاستجابته لحاجةِ السياقِ الذي يكتنفُ القولَ، وغيرَ مقصودٍ في موضعٍ آخرَ، ففي قوله تعالى: (وَقُلْنَا يَا آدَمُ اسْكُنْ أَنتَ وَزَوْجُكَ الْجَنَّةَ وَكُلاَ مِنْهَا رَغَداً حَيْثُ شِئْتُمَا وَلاَ تَقْرَبَا هَـذِهِ الشَّجَرَةَ فَتَكُونَا مِنَ الْظَّالِمِينَ) [البقرة: 35]، وقوله تعالى: (وَيَا آدَمُ اسْكُنْ أَنتَ وَزَوْجُكَ الْجَنَّةَ فَكُلاَ مِنْ حَيْثُ شِئْتُمَا وَلاَ تَقْرَبَا هَـذِهِ الشَّجَرَةَ فَتَكُونَا مِنَ الظَّالِمِينَ) [الأعراف: 19]، تشابه النَّظم في (وَكُلاَ مِنْهَا رَغَداً حَيْثُ شِئْتُمَا) في البقرة، و(فَكُلاَ مِنْ حَيْثُ شِئْتُمَا) في الأعرافِ، فممَّا ذُكِر في توجيه التَّغايرِ بين الذِّكْرِ والحذْفِ في النَّعيمين في قصَّة آدمَ -عليه السلام- في ذكْرِ (رغدًا) في البقرةِ، وحذفِها في الأعرافِ، أنَّ لكلِّ سياقٍ مُقتضِيًا، ففي سُورةِ البقرةِ جاءت الآيةُ في سياق الامتنانِ على آدم -عليه السلام- وتفضيلِه وتمييزه، فكلمةُ (رغدًا) تُلائمُ هذا السِّياق الذي أُبرز فيه التَّمييزُ، وتمامُ الامتنانِ على آدمَ -عليه السلام-، أمَّا ما جاءَ

في سياقِ سُورةِ الأعرافِ فسياقُ محاورةٍ بين اللهِ -عزَّ وجل- وإبليس، وهو سياقٌ يَبرزُ فيه معنى التَّمكينِ لآدمَ -عليه السلام-، وأنَّه لم يُمنع من الإخراج،؛ فلاختلافِ موضوعِ السياقين، ومقاصدِ إيرادِ القصَّةِ؛ ناسبَ اصطفاءَ الوصفِ بالسِّعةِ والرفاهيةِ في سياق إظهارِ الامتنانِ، وحذفَها حين تغيَّرَ مقصدُ إيرادِ القصَّةِ (البقاعي، 2003م؛ الصامل، 2001م).

ويتحقَّق إذن التَّعاضدُ بينَ الموضعين؛ لأنَّ القصَّةَ واحدةٌ، ولا تناقضَ في المعنى بينهما، ولكنَّ سياق إيرادِ القصَّةِ في كُلٍ اقتضى اصطفاءَ تعبيرٍ في موضعٍ يُلائم السِّياقَ العامَ الذي تُساق فيه القصَّةُ، وقد أشارَ الطيبيُّ (ت 743هـ) إلى هذا القانون في إيراد القصَّةِ القرآنيةِّ في مواضعَ متعددةٍ بقوله:

واعلم أنَّ إيراد قصةٍ واحدةٍ في مقاماتٍ متعددةٍ بعباراتٍ مختلفةٍ وأنحاء شتى، بحيث لا تغير ولا تناقض البتة: من فصيح الكلام وبليغه، وهو باب من الإيجاز المختصِّ بالإعجاز، ويحتاج في التوفيق إلى قانونٍ يُرجع إليه، وهو أن يعمد إلى الاقتصاصات المتفرقةِ، ويُجعل لها أصلٌ؛ بأنْ يُؤخذ من المباني ما هو أجمع للمعاني، فما نقص فيه من تلك المعاني شيءٌ يُلحق به. (2013م، ج:8، ص:131)

وهذا يدلُّ على أنَّ معاني تعدُّدِ القولِ أو المتشابه المتعلقةِ بالقصَّةِ الواحدةِ التي تُذكرُ في مواضعَ متعددةٍ ليست مُتناقضةً، ولكنَّ سرَّ التَّنوُّعِ فيها عائدٌ إلى مقصودِ كلِّ سياقٍ، وأنَّ الإحاطةَ بتمام معاني القصَّةِ يقتضي أنْ يُسَدَّ ما حُذفَ بما ذُكر في الموضعِ الآخرِ على مستوى التأويلِ، لتمثُّل المعنى العام للقصَّةِ، فهناك فرقٌ إذن بينَ تمثُّلِ المعنى العامِ للقصَّةِ المفرَّقِ في السِّياقاتِ، وبين التَّعبيرِ عن أحداثِ القصَّة الذي يخضعُ لمقصودِ السِّياقِ.

ونخلصُ من هذا إلى أنَّ البدائلَ في تعدُّدِ القولِ متزاحِمةٌ في الموضعِ ذاتِه؛ فلا يُمكنُ أنْ يحلَّ تعبيرٌ موضعَ الآخرِ؛ لاختلافِ مقتضِيات السِّياقِ، وهي متعاضِدةٌ بحسبِ تعدُّدِ مخارجِها لتمثِّل القصَّةَ الواحدةَ على مستوى التأويلِ.

2. تكييف اختلاف معاني القراءات

خلَصنا في المبحث الأوَّلِ إلى أنَّ القراءةَ المتواترةَ لا تُزاحم معنى القراءة الأخرى، وعندَ النَّظرِ في طبيعةِ علاقةِ معاني القراءاتِ ببعضِها في التحليل البلاغي يمكنُ تكييفها على النَّحوِ الآتي:

1.5 إثراء المعنى القرآني

ينصُّ علماءُ القراءاتِ على أنَّ معاني القراءاتِ لا تتعارضُ؛ وعليه فالاختلافُ بين معاني القراءاتِ على وجهٍ لا يكون فيه التَّعارضُ

يُثري المعنى القرآنيَّ، ويرى ابنُ عاشور أنَّ ذلك مقصودٌ في المعنى القرآنيِّ، يقولُ:

والظنُّ أنَّ الوحي نزل بالوجهين وأكثر، تكثيرًا للمعاني إذا جزمنا بأنَّ جميع الوجوه في القراءات المشهورة هي مأثورة عن النبي صلى الله عليه وسلم، على أنَّه لا مانع من أن يكون مجيء ألفاظ القرآن على ما يحتمل تلك الوجوه مرادًا لله تعالى ليقرأ القرّاء بوجوه فتكثر من جرَّاء ذلك المعاني، فيكون وجود الوجهين فأكثر في مختلف القراءات مجزئًا عن آيتين فأكثر، وهذا نظير التضمين في استعمال العرب، ونظير التورية والتوجيه في البديع، ونظير مستتبعات التراكيب في علم المعاني، وهو من زيادة ملائمة بلاغة القرآن. (1984م، ج:1، ص:55)

فابنُ عاشورٍ إذن يعدُّ القراءةَ أسلوبًا من أساليبِ تكثيرِ المعاني، وهي بذلك تَندرجُ ضمنَ أساليبَ قرآنيةٍ مُتعدِّدةٍ يترتَّب عليها تعدُّد المعنى القرآنيِّ. وهذه الإضافةُ المعنويَّةُ تقتضي عند التَّحليل البلاغيِّ أنْ ننظرَ في ملابساتِ السِّياقِ، وكيف تتضافر المعاني للوفاء بالمقتضيات، ويكون ذلك على الوجوه الآتية:

1.5.1 تعدُّدُ المخاطَبِ

تَرِدُ القراءاتُ في مواضعَ يحتملُ السِّياقُ فيها بناءَه على نسقينِ من الكلامِ، وكلُّ نسَقٍ يكونُ الكلامُ فيه موجَّهًا لمخَاطَبٍ مُختَلِفٍ عن القراءةِ الأُخرى، ففي قولِه تعالى:(وَمَا اللَّهُ بِغَافِلٍ عَمَّا يَعْمَلُونَ) [البقرة: 144]، قرأ أبو جعْفرٍ وابنُ عامرٍ وحمزةُ والكسائيُّ وروحُ (تَعْلَمُونَ)، وقرأ بقيَّةُ العشرةِ (يَعْلَمُونَ) (ابن الجزري، 2018م). هاتَان القراءاتانِ تتلاءمانِ معَ نسقينِ مُختلفَينِ في السِّياق قبله، فقدْ خاطبَ اللهُ -عزَّ وجلَّ- المؤمنينَ في الآيةِ نفسِها بقوله: (وَحَيْثُ مَا كُنْتُمْ فَوَلُّوا وُجُوهَكُمْ شَطْرَهُ) [البقرة: 144] بالخطابِ، ثمَّ جاءت الجملةُ الاعتراضيَّةُ (وَإِنَّ الَّذِينَ أُوتُوا الْكِتَابَ لَيَعْلَمُونَ أَنَّهُ الْحَقُّ مِنْ رَبِّهِمْ)[البقرة: 144] بالغَيبةِ، فالحملُ على نَسَقِ الخطابِ يتواءمُ مع قراءةِ الخطابِ (تَعْلَمُونَ) المخاطَبِ بها المؤمنونَ، والحملُ على نَسَقِ الجملةِ المُعترضةِ المُخبرِ بها عن أهلِ الكتابِ يتواءمُ مع قراءةِ (يَعْلَمُونَ). ويتحقَّقُ بمجموعِ القراءتينِ الوعدُ والوعيدُ بالنَّظرِ إلى اختلافِ المخاطَبِين، فقد أشارَ ابنُ عاشورٍ إلى تحقُّقِ معنى الوعدِ والوعيدِ بمقتضى كلِّ قراءةٍ على حدةٍ، مع اختلافٍ في مستوى القصديَّة، لأنَّ وعيدَ أهلِ الكتابِ يستلزمُ وعدَ المؤمنينَ بامتثالِهم، وعلى القراءةِ الأُخرى يكونُ وعدُ المؤمنينَ مستلزِمًا لوعيدِ الكافرينَ (ابن عاشور، 1984م)؛ فيبرزُ بتعاضُد القراءتينِ الوعدُ والوعيدُ قصدًا وتبعًا وفْقًا لاختلافِ المخَاطبِ في كلِّ قراءةٍ.

1.5.2 تعدُّدُ الاعتبارِ

قدْ يعودُ تنوُّعُ القراءةِ إلى اشتمالِ كُلِّ قراءةٍ على وَصْفٍ مُتحقِّقٍ في الموصوفِ، فيتحقَّقُ

بالقراءتينِ الوصفُ التَّامُّ، ومن ذلك ما جاءَ في قولِه تَعالى: (ومِنَ النَّاسِ مَنْ يَشْتَرِي لَهْوَ الْحَدِيثِ لِيُضِلَّ عَنْ سَبِيلِ اللَّهِ) [لقمان: 6]. قرأَ ابنُ كثيرٍ وأبو عمروٍ ورويسُ بطريقِ أبي الطيب (لِيَضِلَّ)، وقرأَ بقيَّةُ العشرةِ (لِيُضِلَّ) (ابن الجزري، 2018م).

والقراءةُ الأُولى (لِيَضِلَّ) من الفعْلِ الثُّلاثيِّ (ضَلَّ)، والفعْلُ في القراءةِ الثَّانيةِ (لِيُضِلَّ) من الفعلِ الرُّباعيِّ (أَضَلَّ)، فالوصفُ هنا يشتملُ على صفتي الضَّلالِ والإضلالِ، والوصفُ الأوَّلُ ذاتيٌّ، والآخرُ مُتعدٍّ، والقراءةُ راعتِ الاعتبارينِ: وصفُه بالضَّلال والإضْلالِ، فأمَّا الوصفُ بالإضلالِ فكما يعلِّل الزَّمخشريُّ (ت 538هـ) (1407ه، ج:3، ص:491) بأنَّ «النضر كان غرضه باشتراء اللهو: أن يصدّ الناس عن الدخول في الإسلام واستماع القرآن ويضلهم عنه»، وأمَّا الضَّلالُ فيُحملُ عندَه على أحدِ معنيين:

أحدهما: ليثبت على ضلاله الذي كان عليه، ولا يصدف عنه، ويزيد فيه ويمدّه، فإن المخذول كان شديد الشكيمة في عداوة الدين وصدّ الناس عنه. والثاني: أن يوضع ليضل موضع ليضل، من قبل أن من أضل كان ضالا لا محالة، فدل بالرديف على المردوف. (1407ه، ج:3، ص:491)

ويُلاحظُ أنَّ الزَّمخشريَّ استندَ إلى سببِ النُّزولِ في توجيهِ المعنى، والإحالةِ على المعنيِّ بالوصفِ بالضَّلالِ والإضلالِ، وهكذا ينظرُ التَّحليلُ البلاغيُّ إلى استيفاءِ مقتضياتِ البيانِ التي يجلِّيها سياقُ التَّنزيلِ، فيكونُ لكلِّ قراءةٍ مقتضٍ، ويتحقَّقُ بالجمعِ بينهما استيفاءُ الاعتبارينِ.

1.5.3 اختلافُ النَّسَقِ

يُحقِّقُ اختلافُ أوجهُ القراءةِ التئامَ السِّياقِ في المواضعِ التي يَحتمل عودُ الضميرِ فيها على أكثرَ من نظمٍ، ويَلتفت التحليلُ البلاغيُّ هنا إلى الاحتمالاتِ وتلاؤمِها مع النَّظم، ففي قولِه تعالى: (قُلْ إِنِّي أَخَافُ إِنْ عَصَيْتُ رَبِّي عَذَابَ يَوْمٍ عَظِيمٍ (15) مَنْ يُصْرَفْ عَنْهُ يَوْمَئِذٍ فَقَدْ رَحِمَهُ وَذَلِكَ الْفَوْزُ الْمُبِينُ) [الأنعام: 15-16]، قرأَ حمزةُ والكسائيُّ وخلفٌ ويعقوبُ وأبو بكرٍ (يَصْرِفْ)، وقرأَ بقيَّةُ العشرةِ (يُصْرَفْ) (ابن الجزري، 2018م).

والفعلُ المبنيُّ للمعلومِ (يَصْرِفْ) مُلاحظٌ فيه التئامُ سبكِهِ معَ قولِه تعالى: (إِنْ عَصَيْتُ رَبِّي) وقوله تعالى: (فَقَدْ رَحِمَهُ)؛ لأنَّ الضَّميرَ في (يَصْرِفْ) عائدٌ إلى (رَبِّي) المذكورِ قبلَه، وملائمٌ للبناءِ على المعلومِ في (رَحِمَه)، فيكونُ الإسنادُ فيهما إلى اللهِ -عزَّ وجلَّ- (الطبري، 2000م؛ ابن عطية، 1422ه؛ ابن عاشور، 1984م).

وأمَّا على القراءةِ الأُخرى (يُصْرَفْ) فيكونُ

الإسنادُ إلى العذابِ «والتَّقدير من يصرف عنه عذاب يومئذ، وإنما حسن ذلك لأنَّه تعالى أضاف العذاب إلى اليوم في قوله (عذاب يوم عظيم) [الأنعام: 15] فلذلك أضاف الصرف إليه. والتقدير: من يصرف عنه عذاب ذلك اليوم». (الرازي، 1420ه، ج: 12، ص:493)، وهوَ بهذا يلتئمُ معَ سبْكِ النَّظْمِ قبلَه في الإضافةِ المجازيَّةِ (عَذَابُ يَوْمٍ عَظِيمٍ)؛ إشارةً إلى شدَّةِ العذابِ وقوَّةِ سطوتِه، فكأنَّه قائمٌ باليومِ، تهويلًا وتخويفًا (شادي، 2018م).

وقد يُبنى على اختلافِ النَّسَقِ اختلافٌ في الصُّورةِ البيانيَّةِ، التي يُراد بها تثقيفُ النُّفوسِ ترغيبًا أو ترهيبًا، ففي قولِه تعالى: (إِنَّ شَجَرَتَ الزَّقُّومِ (43) طَعَامُ الْأَثِيمِ (44) كَالْمُهْلِ يَغْلِي فِي الْبُطُونِ (45) كَغَلْيِ الْحَمِيمِ) [الدخان: 43-46]، قرأ ابنُ كثيرٍ وحفصٌ ورُويسٌ (يَغْلِي)، وقرأ بقيَّة العشرةِ (تَغْلِي) (ابن الجزري، 2018م). وعلى القراءةِ بالتَّذكيرِ (يَغْلِي) أُسندَ الغليُ إلى الطعامِ، وأمَّا قراءةُ التَّأنيثِ فالغليُ مُسندٌ إلى الشَّجرةِ، وهما وإنْ كانا يعودانِ إلى أصلِ معنًى واحدٍ، إلَّا أنَّهما يختلفانِ في تصويرِ المغليِّ شجرةً أو طعامًا، فتَحملُ كلُّ قراءةٍ مرحلةً من تصويرِ العذابِ، ويُشير الخرَّاط (1426ه) إلى اختلافِ عنايةِ المشهدِ في كلِّ قراءةٍ بحسبِ ارتباطِها بالسِّياقِ والنَّسَقِ، ففي المشهدِ الأوَّلِ بقراءة (تَغْلِي) تَبرزُ الشَّجرةُ تَغلي في البطونِ، وعلى الرَّغم أنَّ الغليَ للماءِ إلَّا أنَّه جعله للشَّجرةِ ذاتِها زيادةً في التَّهويلِ، وأمَّا القراءةُ الأُخرى (يَغْلِي) المسندةُ للطَّعامِ، فيتوجَّه المعنى إلى تلك الموادِ الكريهةِ التي تَعتَمِلُ في بطْنِ الأثيمِ. وهذا التَّنويعُ يُثري الصُّورةَ، ويُحقِّقُ مقاصدَ التَّرهيب فيها، كما يُحافظ على سَبْك الكلامِ وإيجازِه.

1.6 التفريع عن أصل المعنى

يُنظرُ إلى مستوى علاقةِ القراءةِ بالقراءةِ الأُخرى من مُنطلقِ المعنى الأصلِ والفرعِ، ولا يُقصد بالأصليَّةِ والفرعيَّةِ هنا على مستوى ثُبوتِ القراءةِ، أو التَّفاضلِ في معانيها، وإنَّما الانطلاقُ من معنًى مُتحقِّقٍ في قراءةٍ، يُعدُّ على مستوى التَّحليلِ المعنى الأصلَ، ومعنى قراءةٍ أخرى يكون الفرع، وتظهرُ طبيعةُ هذه العلاقةِ فيما يأتي:

1.6.1 التَّلازمُ بينَ المعاني

بعضُ القراءاتِ تستوفي مقتضياتِ السِّياقِ بتعدُّدِ أوجهِ القراءةِ، ولكنَّ هذا التَّعدُّدَ في وجودِه المعنويِّ تراتبيٌّ، أي أنْ تشتملَ قراءةٌ على أصلِ المعنى، فتأتي القراءةُ الأُخرى لتستوفي مايترتَّبُ على هذا الأصلِ، فيكونُ الوصفُ محيطًا بكلِّ مقتضياتِه، ففي قولِه تعالى: (يُخْرِبُونَ بُيُوتَهُمْ بِأَيْدِيهِمْ وَأَيْدِي الْمُؤْمِنِينَ فَاعْتَبِرُوا يَا أُولِي الْأَبْصَارِ) [الحشر:2]، قرأ أبو عمرٍو (يُخَرِّبُونَ) وقرأ بقيَّةُ العشرةِ (يُخْرِبُونَ) بالتَّخفيفِ (ابن الجزري، 2018م). وقد نقلَ

الفارسيُّ (ت 377هـ) (1993م) حكايةً عن أبي عمروٍ أنَّ توجيهَ قراءةِ التَّخفيفِ من الإخرابِ بمعنى التَّرْكِ، وقراءةِ التَّضعيفِ من التَّخريبِ بمعنى الهَدْمِ. والنَّظرُ إلى علاقةِ المعنيينِ من هذه الزاويةِ يُلحظُ فيه التَّراتبُ الوجوديُّ بينَ الهَدْمِ والإخْلاءِ؛ وبناءً على ما سَبَقَ «فإنَّ كل قراءةٍ من كلتا القراءتينِ تُصوِّر لقطةً لما حدثَ لليهودِ وديارهم من تخريبٍ وهدمٍ وإفسادٍ (بِأَيْدِيهِمْ وَأَيْدِي الْمُؤْمِنِينَ) ثم إخرابها بجلائهم عنها بعد ذلك، فتكون قراءةُ التَّخفيفِ مترتبةً على قراءةِ التَّشديد» (محمد، 2000م، ص:50). وهذا التَّلازمُ مقتضى التَّحليل وإبانةِ المعنى، وليس بالضرورةِ أن يكون مقتضى ترتيبِ النُّزولِ سواءٌ أكان القولُ بنزولِ القراءاتِ دفعةً واحدةً أو مع تعدُّدِ العرْضِ.

1.6.2 المعنى بينَ ظاهرِ السِّياقِ وباطنِه

من صُور العلاقاتِ بين المعاني أصلًا وفرعًا أن تُوافقَ القراءةُ وجهًا يلتئمُ مع السِّياقِ، فيلتئمُ مع نسقِ الضَّمائرِ قبلَه، وبهذا تكونُ القراءةُ أصلًا موافقةً للظَّاهرِ، فأصليَّتُها هنا عائدةٌ إلى ظاهريتها، وهي أصليَّةٌ متعلِّقةٌ بالتَّحليلِ للانطلاقِ من معنًى، وبهذا يكونُ العُدولُ عن ظاهرِ السِّياقِ متفرِّعًا، ويتطلَّبُ من النَّاظِر في سببِ العُدولِ بحثًا عن علَّة العدولِ، وعن باطِن المعنى، ومثالُ ذلك ما جاءَ في قولِه تعالى: (وَيُعَلِّمُهُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَالتَّوْرَاةَ وَالْإِنْجِيلَ) [آل عمران:48]، فقد قرأَ نافعٌ وعاصمٌ وأبو جعفرٍ ويعقوبُ باليـاء (وَيُعَلِّمُهُ)، وقرأَ بقيَّةُ العشرةِ (وَنُعَلِّمُهُ) بالنُّونِ (ابن الجزري، 2018م). قراءةُ (يُعلِّمُه) وجْهٌ مُوافقٌ لظاهرِ السِّياقِ قبلَه، فقد جاءَ مُنسجمًا معَ نسَقِ الضَّمائرِ في قولِه تعالى: (إِذْ قَالَتِ الْمَلَائِكَةُ يَا مَرْيَمُ إِنَّ اللَّهَ يُبَشِّرُكِ) [آل عمران:45]، وقوله تعالى: (قَالَ كَذَلِكِ اللَّهُ يَخْلُقُ مَا يَشَاءُ) [آل عمران:47]، وأمَّا القراءةُ بالوجهِ الآخَرِ (نُعَلِّمُهُ) فيقتضي البحثَ عن علَّةٍ، والتَّنبُّهَ لمخالفةِ نسَقِ الضَّمائرِ في السِّياق فيما اصْطَلَحَ عليه البلاغيون بالالتفاتِ لخُصوصيَّةٍ في المعنى، وقد نبَّه إلى ذلك الطيبيُّ فقال: «وأما بالنون ففيه التفاتٌ وإيذانٌ بأنَّ هذه الكرامة من المنائح التي تُوجب أن يعظَّم موليها» (2013م، ج:4، ص:110)، ففيه تنبيهٌ إلى خصوصيَّةِ العلمِ في ذاتِه (البقاعي، 2003م)، وذلك بإسنادِه إلى المتكلِّمِ سبحانَه، لما فيه من المَهابةِ والتَّعظيمِ. وبهذا ينتظمُ التَّحليلُ البلاغيُّ في مراعاةِ ظاهرِ النَّسقِ وباطنِه، وبمراعاةِ الانطلاقِ من قراءةٍ؛ لتُبيِّنَ الخصُوصيَّةَ في القراءةِ الأُخرى.

2 ضوابطُ في تَحليلِ العَلاقةِ بينَ معاني القراءاتِ

يلزم عند تحليل معاني القراءاتِ والنَّظر في علاقاتها النَّظرُ في عددٍ من الضَّوابطِ التي تختصُّ بطبيعةِ المعنى الذي سبقتْ الإشارةُ إليه في تمييزِ معنى القراءةِ، ومنها:

2.1 عدمُ تعارضِ معاني القراءاتِ

معاني القرآنِ الكريمِ لايقعُ بينها التَّناقضُ أو التَّضادُ، يقول الله -عزَّ وجلَّ-: (أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ الْقُرْآنَ وَلَوْ كَانَ مِنْ عِنْدِ غَيْرِ اللَّهِ لَوَجَدُوا فِيهِ اخْتِلَافًا كَثِيرًا) [النساء:82]. يقول النَّحاس (ت 338هـ): «فأنزل جلّ وعزّ القرآن وأمر بتدبره لأنهم لا يجدون فيه اختلافا في وصف من العيوب ولا رذالة في معنى ولا تناقضا ولا كذبا فيما يخبرون به من علم الغيوب ما يسرّون» (1421ه، ص:91).

أمَّا اختلافُ التَّنوُّعِ الذي يقعُ في معاني القرآنِ فهو قائمٌ على تعدُّدِ السِّماتِ والأعراضِ، والمعاني في القراءاتِ لا تتزاحمُ، فكلُّها ثابتٌ مشافهةً عن الرَّسولِ -صلى الله عليه وسلم-، يقولُ ابنُ الجزريِّ (2018م، ج:1، ص:223) بعد أنْ أشارَ إلى الاختلافِ في أوجهِ عددٍ من القراءاتِ: «فإنَّ الاختلافَ المشارَ إليه في ذلك اختلافُ تنوعٍ وتغايرٍ لا اختلافَ تضادٍ وتناقضٍ، فإنَّ هذا محالٌ أن يكون في كلام الله تعالى».

وإذا سلَّمنا بعدمِ وجودِ التَّناقضِ بينَ هذه المعاني، بقي أن نشيرَ إلى طبيعةِ الاختلافِ بين معاني القراءاتِ، وكيفيَّةِ تعاملِ التَّحليلِ البلاغيِّ مع هذه المسألةِ؛ لأنَّ اختلافَ القراءاتِ يُمكن أنْ يَرِدَ على ثلاثِ صورٍ كما أشارَ الداني (2005م) وهي:

أ. أنْ ترجعَ الألفاظُ إلى معنى واحدٍ، ومردُّ ذلك اختلافُ اللغاتِ، كالاختلافِ في (الصِّراطِ).

ب. أنْ تختلفَ الألفاظُ مع إمكانِ الجمعِ بينها بوجهٍ من الوجوه؛ لأنّ مردَّها إلى شيءٍ واحدٍ كالاختلافٍ في (مَلِك) و(مالِك يومِ الدِّينِ) فكلاهما وصفٌ للهِ سبحانَه وتعالى.

ج. أنْ تختلفَ الألفاظُ، ولكنَّ اتفاقَهما لا يجري على شيءٍ واحدٍ كالاختلافِ في (كُذِبُوا) و(كُذِّبُوا).

ويَرِدُ في بحثِ هذا الضَّابطِ الإشارةُ التي أقرَّها عددٌ من موجِّهي معاني القراءاتِ (القيسي، 1984م؛ الحلبي، 1406هـ؛ ابن عاشور، 1984م؛ الحربي، 1996م) في أنَّ الأصلَ عندَ اختلافِ القراءاتِ اتِّفاقُ القراءتين معنًى.

ويبدو أنَّ الدافعَ إلى القولِ بهذهِ القاعدةِ الحملُ على أصلِ علَّةِ تعدُّدِ القراءاتِ، وهو التَّيسيرُ، باختلافِ الأداءِ، وتطابقُ المعاني، وعلَّةٌ أخرى مرتبطةٌ بمنعِ القولِ بالتَّفاضُلِ بين معاني القراءاتِ، وهي قضيَّةٌ شائكةٌ وقعتْ في كلامِ بعضِ المفسِّرينَ مثلَ ابنِ جريرٍ الطبريِّ (2000م) وغيرِه.

وتحتاجُ هذه القاعدةُ إلى مراجعةٍ وتأمُّلٍ، والمسألةُ يتجاذبها رأيانِ:

1- الرأيُ الأولُ: الأصلُ في اختلافِ الألفاظِ -الذي لايكونُ محلُّه اختلافَ اللغاتِ أو رجوعَه إلى جهةٍ واحدةٍ- توافقُ المعاني على جهةٍ مَا، وأنَّ اتِّفاقُ المعاني أولى من

اختلافِها.

2- الرأيُ الثاني: أنَّ تكثيرَ المعاني أولى من القولِ باتِّفاقِ المعاني، بالنَّظرِ في مقتضِيات كلِّ صُورةٍ.

والقولُ إنَّ منزلةَ القراءةِ من القراءةِ الأخرى بمنزلةِ الآيةِ من الآيةِ يُفيدُ استقلالَها بالمعنى، كما أنَّ العملَ بمقتضى كلِّ قراءةٍ يومئ بهذا المعنى من الاختلافِ والتَّكثيرِ.

والذي أميلُ إليه أنَّه لابدَّ من تحريرِ المقصودِ باتِّفاق القراءتينِ معنًى، فإنْ قُصِدَ به التَّطابقُ، فهو مُشكِلٌ، وإنْ قُصِدَ به وجودُ مُشتَركٍ في المعنى، قَرُبَ أم بَعُدَ، على أيِّ كيفيَّةٍ ملائمةٍ للسِّياقِ، فهو المتوافِقُ مع طبيعةِ المعاني القائمةِ في صُور هذه القراءاتِ، إذْ تُؤدِّي كلُّ قراءةٍ بعد ذلك خصوصيَّةً مرتبطةً بصُورةِ المعنى.

وقد أشارَ الشهابُ الخفاجيُّ (ت1069هـ) إلى الخروج عن الأصْل الذي وضعه الموجهونَ لمعاني القراءاتِ بخصوصِ تقديمِ اتِّفاقِ معنى القراءتينِ، وأنَّه لا يُصار إليه دائمًا، فقال: «وتوافقُ القراءتينِ ليس بلازمٍ» (1283ه، ج:6، ص:28) وإنْ أشار إلى أصلِ التَّوافقِ قبلَه، وعلَّلَ في موضعٍ توجيهٍ آخرَ اختلافَ معاني القراءتينِ دونَ تطابقِهما بقولِه «لأنّ توافقَ القراءتين ليس بلازمٍ، وإنما اللازمُ عدمُ تعارضهما وتنافيهما» (1283ه، ج:6، ص:146)، وإلى مثل هذا أشار ابن عاشور (1984م، ج:1، ص:55) بقولِه: «ولذلك كان اختلافُ القرَّاء في اللفظ الواحد من القرآن، قد يكون معه اختلاف المعنى، ولم يكن حمل أحد القراءتين على الأخرى متعينا ولا مرجحا»، فيكونُ النَّظرُ حينئذٍ إلى مرجِّحاتِ السِّياقِ، ومقتضِيات التَّعبيرِ؛ لأنَّ القولَ بتطابقِ المعنى مع اختلافِ المبنى، يُعانِدُ أصلًا من الأصولِ البلاغيَّةِ في ارتباطِ اختلافِ الدَّلالةِ بتغيُّر بِنَى اللفظِ، ويُفوِّتُ غايةً من غاياتِ الأُسلوبِ القرآنيِّ في تكثيرِ المعنى مع وجازةِ الأُسلوب، إضافةً إلى تعانُده مع القولِ بأنَّ التَّأسيسَ أولى من التَّأكيدِ (اللهو، 2021م).

ومن تطبيقاتِ الموازنةِ بينَ اتِّفاقِ المعاني أو تكثيرِ المعنى في التَّحليلِ البلاغيِّ أنْ تَرِدَ الآية بأكثرَ من وجهٍ قرائيٍّ، ويكونُ لأحدِ هذينِ الوجهينِ معنًى مُجْملٌ، ويكونُ في القراءةِ الأُخرى وجْهٌ يحتملُ معنيينِ، وذلك مثلُ ما جاءَ في قولِه تعالى: (فَأَزَلَّهُمَا الشَّيْطَانُ عَنْهَا فَأَخْرَجَهُمَا مِمَّا كَانَا فِيهِ) [البقرة:36]، قرأ حمزةُ (فَأَزَالَهُمَا)، وقرأ بقيَّةُ العشرةِ (فَأَزَلَّهُمَا) (ابن الجزري، 2018م).

وكلمةُ (أزلَّ) تحتملُ معنيينِ: الزَلَلُ بمعنى الخَطأِ، والمعنى الآخرُ التَّنحيةُ (الزجّاج، 1988م)، وقراءةُ (أَزَالَهُمَا) من زالَ بمعنى التَّنحيةِ، فمَن يذهبُ إلى القولِ بأنَّ اتِّفاقَ المعاني أولى من اختِلافها، يذهبُ إلى حملِ المعنى الثَّاني مِن قراءةِ (أَزَلَّ) على معنى

التَّنحيةِ؛ ليتَّفقَ الوجهانِ، فتكونُ القراءةُ الأُخرى قرينةً لتأويل القراءةِ الأُولى، وأمَّا مَن يذهبُ مذهبَ تكثيرِ المعاني بما يحتملُه السِّياقُ؛ فيحملُ القراءتينِ على اختلافِ المعاني، ثمَّ يجعلُ قراءة (أَزَالَهُمَا) مُنْطَلَقًا لإجمالِ المعنى بالتَّنحيةِ من الجنَّةِ، ثمَّ يصلُها تفسيرًا بالقراءةِ الأُخرى (أَزَلَّهُمَا)؛ لبيانِ سببِ التَّنحيةِ، وأنَّه كان بالزَلَلِ والخَطَأِ؛ أخذًا بمقولةِ: التَّأسيسُ أَوْلَى مِن التَّأكيدِ (بازمول، 1413ه)؛ ولذلك يرى ابنُ عاشور أنَّ اختلافَ القراءةِ قد يكونُ قرينةً لترجيحِ المعنى المحتَمل، أو يكثِّر المعنى؛ لأنَّ ثبوتَ أحدِ اللفظين في قراءةٍ «قد يبين المرادَ من نظيره في القراءة الأخرى، أو يثير معنى غيره». (1984، ج1، ص55)

2.2 أنَّ الاختلافَ في الأصولِ لا يترتَّبُ عليه غالبًا اختلافٌ في المعنى البلاغيِّ

يتعلَّقُ الاختلافُ في الأصولِ بالأداءِ والتَّلفُّظِ اطِّرادًا فلا يؤثِّرُ على أصلِ المعنى، ويُستثنى من ذلك بعضُ المواضعِ التي وَرَدَ فيها نطقُ الهمزةِ بينَ التَّحقيقِ والتَّسهيلِ على اعتبارِ تنوُّعِ الأُسلوبِ بينَ الإخبارِ والاستفهامِ، كما جاءَ في قولِه تعالى: (قَالَ فِرْعَوْنُ آمَنْتُمْ بِهِ قَبْلَ أَنْ آذَنَ لَكُمْ) [الأعراف:123]، (ابن الجزري، 2018م)، فإنَّ تحقيقَ الهمزتينِ في النُطْقِ محمولٌ على الاستفهامِ، ويُحملُ تسهيلُها على الإخبارِ، فيتَّصلُ هذا التَّباينُ بالتَّحليلِ البلاغيِّ من هذا البابِ، للبحثِ عن مقتضِيات الإبانةِ، ومزيَّةِ التَّعبيرِ بكلِّ أسلوبٍ.

3.2 المنعُ من تركيبِ القراءاتِ

القراءاتُ المتواترةُ عن النَّبي -صلى اللهُ عليه وسلَّمَ- عشرُ قراءاتٍ، وهذهِ القراءاتُ اختياراتُ القُرَّاء التي التزموا القراءةَ بها، فإنْ قَرَأَ قارئٌ فركَّبَ بعضَ القراءاتِ على بعضٍ؛ قد يترتَّبُ على التَّركيبِ في بعض المواضعِ فسادُ المعنى، وقد منعهُ علماءُ القراءاتِ، يقولُ أبو إسحاقَ الجعبريُّ (ت 732هـ) «والتركيبُ ممتنعٌ في كلمةٍ وفي كلمتين إنْ تعلَّقَ أحدُهما بالآخر وإلا كُرِه» (ابن الجزري، 2018م، ج:1، ص:140)، ويقول ابنُ الجزريِّ: «إن كانت إحدى القراءتين مترتبةً على الأخرى فالمنعُ من ذلك منعُ تحريم» (ابن الجزري، 2018م، ج:1، ص:140)، ومثالُ ذلك ما جاءَ في قولِه تعالى: (فَتَلَقَّى آدَمُ مِنْ رَبِّهِ كَلِمَاتٍ فَتَابَ عَلَيْهِ إِنَّهُ هُوَ التَّوَّابُ الرَّحِيمُ) [البقرة:37]، قَرَأَ ابنُ كثير (آدَمَ) بالنصبِ على رفعِ (كلماتٌ)، وقَرأَ البقيَّةُ (آدَمُ) بالرفع على أنَّ (كلماتٍ) منصوبةٌ (ابن الجزري، 2018م)، فمَن جَمَعَ بينَ قراءةِ ابنِ كثيرٍ في رفعِ (كلماتٌ)، وقراءةِ البقيَّةِ في رفعِ (آدمُ) كان مآلُ التَّركيبِ والمعنى إلى فسادٍ، ووَقَعَ في المحظورِ من تركيبِ القراءتينِ بما يَنْتُجُ عنه فسادُ المعنى.

خاتمة

تناولَ البحثُ تمييزَ معاني القراءاتِ في ضوءِ البدائلِ من خلالِ مقارنة طبيعة المعنى في ثلاثِ ظواهرَ: النَّسخُ، والمُتشابهُ اللفظيُّ، والقراءاتُ، وخلص إلى ما يأتي:

- يتميز المعنى في القراءاتِ بأنه معنى بديلٌ مقصودٌ يُعضِّد بعضُه بعضًا، وهو معنى غيرُ منسوخٍ، وغيرُ إزاحيٍّ أو متزاحمٍ. وقد تكون البدائل ملحقةً، فتكون بدائلَ مُتزاحمةً أو متزاحمةً ومُتعاضدةً بحسبِ حالها إنْ كانتْ منسوخةً أو أضيفتْ لتبيانِ المعنى، أما المعنى في المتشابهِ اللفظيِّ في سياق تعدُّدِ القولِ في القصة الواحدة فهو معنى بديلٌ وفْقَ السِّياقاتِ التي يَرِدُ فيها، وهي معانٍ مُتزاحمةٌ في الموضعِ الواحدِ، لكنَّها متعاضدةٌ حسبَ السِّياقِ وقصْد المُتكلِّمِ. والمعنى في النَّسخ فهو معنى تنقيحيٌّ يحلُّ محلَّ المعنى المنسوخِ، فالمعاني فيه بدائلُ حاضرةٌ مقصودةٌ ومتزاحمة.
- أنَّ مِن سِماتِ معاني القراءاتِ وطبيعةِ العلاقةِ بينهما تكثيرَ المعنى، وهذا التَّكثيرُ يأتي للوفاءِ بمقتضياتِ السِّياقِ، وما يتطلَّبهُ من الإحاطةِ باعتباراتِ تعدُّدِ المخاطَبينَ، أو تعدُّدِ الأحداثِ والملابساتِ، أو لتكثيرِ المعنى وتعدُّدِه وفقًا لاحتمالاتِ تعدُّدِ سياقه النَّظمي.
- ترتبطُ معاني القراءاتِ في بعض صُورِها ارتباطًا لازمًا، يقتضي عندَ تحليلِ العلاقةِ بينَهما الانطلاقَ مِن معنى يُعدُّ الأصلَ، ويتفرَّعُ عنه المعنى الآخرُ إمَّا لتراتبِه وجودًا، أو لتبيُّن العُدولِ بالانطلاقِ من ظاهرِ المعنى لباطنِه.
- أنَّ الاختلافَ في المعاني الذي يعرضُ للقراءاتِ المتواترةِ ليس من قبيلِ التَّناقضِ أو التَّعارضِ، وإنما اختلافُ تنوُّعٍ يُحمل على الوفاءِ بمقتضياتِ السِّياقِ، وقد يُفيد منها المُفسِّر في ترجيحِ معنًى أو تكثيرِه.
- أنَّ الاختلافَ في الأصولِ لا يتعلَّقُ به غالبًا اختلافُ المعاني، ويُستثنى من ذلك ما يُؤثِّر على صورةِ التَّركيب، فينقلُه من معنًى لمعنًى.
- المنعُ من تركيبِ القراءاتِ التي يترتَّبُ على الانتقالِ فيها من قراءةٍ لأخرى فسادُ التَّركيبِ والمعنَى.

والحمد لله رب العالمين.

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

ابن الجزري، شمس الدين. (1350هـ). منجد المقرئين ومرشد الطالبين. قرأه بعد طبعه: محمد الحبيب الشنقيطي وأحمد شاكر. القاهرة، مصر: مكتبة القدسي.

ابن الجزري، شمس الدين. (2018م). نشر القراءات العشر. تحقيق وتعليق: أيمن رشدي سويد. بيوت، لبنان: دار الغوثاني للدراسات القرآنية.

ابن تيمية، تقي الدين. (1987م). الفتاوى الكبرى لابن تيمية. تحقيق: محمد عبد القادر عطا ومصطفى عبد القادر عطا. بيروت، لبنان: دار الكتب العلمية.

ابن سلام، القاسم. (1997م). الناسخ والمنسوخ في القرآن العزيز وما فيه من الفرائض والسنن. تحقيق: محمد بن صالح المديفر. الرياض: مكتبة الرشد.

ابن عاشور، محمد الطاهر. (1984م). التحرير والتنوير. تونس، تونس: الدار التونسية للنشر.

ابن عطية، عبد الحق. (1422هـ). المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز. تحقيق: عبد السلام عبد الشافي محمد. بيروت، لبنان: دار الكتب العلمية.

أبو السعود، محمد بن محمد. (1994م). إرشاد العقل السليم إلى مزايا الكتاب الكريم. بيروت، لبنان: دار إحياء التراث العربي.

أبو حيّان، محمد بن يوسف. (1420هـ). البحر المحيط. تحقيق: صدقي محمد جميل. بيروت، لبنان: دار الفكر.

بازمول، محمد. (1413هـ). القراءات وأثرها في التفسير والأحكام.] أطروحة دكتوراة غير منشورة[جامعة أم القرى بمكة المكرمة.

البقاعي، برهان الدين. (2003م). نظم الدرر في تناسب الآيات والسور. خرج آياته وأحاديثه ووضع حواشيه: عبد الرزاق المهدي. بيروت، لبنان: دار الكتب العلمية.

الترمذي، أبو عيسى. (1975م). الجامع الصحيح وهو سنن الترمذي. تحقيق: أحمد شاكر ومحمد فؤاد عبد الباقي وإبراهيم عطوة. القاهرة، مصر: مطبعة البابي الحلبي وأولاده.

الجرمي، إبراهيم. (2001م). معجم علوم القرآن. سوريا، دمشق: دار القلم.

الجصاص، أبو بكر. (1405هـ). أحكام القرآن. تحقيق: محمد صادق القمحاوي. بيروت، لبنان: دار إحياء التراث العربي.

الجمل. محمد. (2009م). الوجوه البلاغية في توجيه القراءات القرآنية المتواترة. عمان، الأردن: دار الفرقان.

الحربي، حسين. (1996م). قواعد الترجيح عند المفسرين دراسة نظرية تطبيقية. الرياض: دار القاسم.

الحلبي، شهاب الدين. (1406هـ). الدر المصون في علوم الكتاب المكنون. تحقيق: أحمد الخراط. دمشق، سورية: دار القلم.

الخرَّاط، أحمد. (1426هـ). الإعجاز البياني في ضوء القراءات القرآنية المتواترة. المدينة المنورة: مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف.

الخفاجي، شهاب الدين. (1283هـ). حاشية الشهاب على تفسير البيضاوي المسماة عناية القاضي وكفاية الراضي على تفسير البيضاوي. بيروت، لبنان: دار صادر.

الداني، أبو عمرو. (2005م). جامع البيان في القراءات السبع المشهورة. تحقيق: محمد صدوق الجزائري. بيروت، لبنان: دار الكتب العلمية.

الرازي، فخر الدين. (1420هـ). مفاتيح الغيب، التفسير الكبير. بيروت، لبنان: دار إحياء التراث العربي.

الزجاج، أبو إسحاق. (1988م). معاني القرآن وإعرابه. تحقيق: عبد الجليل شلبي. بيروت، لبنان: عالم الكتب.

الزركشي، بدر الدين. (1957م). البرهان في علوم القرآن. تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم. القاهرة، مصر: دار إحياء الكتب العربية (بنسخة صورتها دار المعرفة ببيروت).

الزمخشري، أبو القاسم. (1407هـ). الكشاف عن حقائق غومض التنزيل. بيروت، لبنان: دار الكتاب العربي.

زيد، مصطفى. (1987م). النسخ في القرآن الكريم دراسة تشريعية تاريخية نقدية. المنصورة، مصر: دار الوفاء.

السيوطي، جلال الدين. (1974م). الإتقان في علوم القرآن. تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم. القاهرة، مصر: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

شادي، محمد. (2018م). مدخل القراءات القرآنية في الإعجاز البلاغي. القاهرة، مصر، عالم الثقافة.

الصامل، محمد. (2001م). من بلاغة المتشابه اللفظي في القرآن الكريم. الرياض: دار إشبيليا.

الطبري، ابن جرير. (2000م). جامع البيان في تأويل القرآن. تحقيق: أحمد شاكر. بيروت، لبنان: مؤسسة الرسالة.

الطيار، مساعد. (1436هـ). مفهوم النسخ عند المتقدمين والمتأخرين. مجلة تبيان للدراسات القرآنية، (18)، 313-249.

الطيبي، شرف الدين. (2013م). فتوح الغيب في الكشف عن قناع الريب. إشراف: محمد عبد الرحيم سلطان العلماء. دبي: الإمارات العربية المتحدة: جائزة دبي الدولية للقرآن الكريم.

عباس، فضل. (2008م). القراءات القرآنية وما يتعلق بها. عمان، الأردن: دار النفائس.

الغرناطي، ابن الزبير. (1983م). ملاك التأويل القاطع بذوي الإلحاد والتعطيل في توجيه المتشابه اللفظ من آي التنزيل. تحقيق: سعيد الفلاح. بيروت، لبنان: دار الغرب الإسلامي.

الفارسي، أبو علي. (1993م). الحجة للقرّاء السبعة. تحقيق: بدر الدين قهوجي وبشير جويجابي. دمشق، سورية: دار المأمون للتراث.

القيسي، مكي. (1984م). الكشف عن وجوه القراءات السبع وعللها وحججها. تحقيق: محيي الدين رمضان. بيروت، لبنان: مؤسسة الرسالة.

اللهو، مشاعل. (2021م). معاني القراءات المتواترة بين الاتحاد والتنوع. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الإسلامية، 29 (2)، 280-300. https://doi.org/10.33976/IUGJIS.29.2/2021/10

محمد. أحمد سعد. (1998م) التوجيه البلاغي للقراءات القرآنية. القاهرة، مصر: مكتبة الآداب.

النحاس، أبو جعفر. (1408هـ). الناسخ والمنسوخ. تحقيق: محمد عبد السلام محمد. الكويت، الكويت: مكتبة الفلاح.

النحاس، أبو جعفر. (1421هـ). إعراب القرآن. وضع حواشيه وعلق عليه: عبد المنعم إبراهيم خليل. بيروت، لبنان: دار الكتب العلمية.

ثانياً/ المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

ʿAbbās, F. (2008). *Al-qirāʾāt al-Qurʾāniya wa mā yataʿalaq biha* (In Arabic), Amman, Jordan: Dār Al-nafāʾis.

Abū Al-Suʿūd, M. M. (1994). *ʾIrshād al-ʿaql al-salīm ʾila mazāyā al-Kitāb al-Karīm* (In Arabic), Beirut, Lebanon: Dār ʾIḥyāʾ Al-turāth Al-ʿArabī.

Abū Ḥayyān, M. Y. (1420AH). *Al-Baḥr al-muḥīṭ* (In Arabic), Sci. Editor: Ṣidqī Muḥammad Jamīl, Beirut, Lebanon: Dār Al-Fikr.

Al-Biqāʿī, B. (2003). *Nuẓum al-durar fī tanāsub al-Āyāt wa al-suwar* (In Arabic), Authentication of the verses and the Hadith and annotation by: ʿAbdu Al-Razzāq Al-Mahdy, Beirut, Lebanon: Dār Al-Kutub Al-ʿIlmiyya.

Al-Dānī, A. (2005). *Jamiʿ al-bayān fī al-qirāʾāt al-sabʿ al-mashhūra* (In Arabic), Sci. Editor: Muḥammad Ṣadūq Al-Jazāʾirī, Beirut, Lebanon: Dār Al-Kutub Al-ʿIlmiyya.

Al-Fārisī, ʾA. (1993). *Al-Ḥuja lil-qurāʾ al-sabʿa* (In Arabic), Sci. Editor: Badr Al-Dīn Qahwajy & Bishīr Giwījāby, Syria, Damascus: Dār Al-måmūn lil-turāth.

Al-Ghurnāṭī, I. (1983). *Malāk al-tåwīl al-qāṭiʿ bi-dhawī al-ʾilḥād wa al-taʿṭīl fī tawjīh al-mutashābih al-lafẓ min ʾĀy al-tanzīl biha* (In Arabic), Sci. Editor: Saʿīd Al-Fallāḥ, Beirut, Lebanon: Dār Al-gharb Al-ʾIslāmī.

Al-Ḥalabī, S. (1406AH). *Al-Dur al-maṣūn fī ʿulūm al-kitāb al-maknūn* (In Arabic), Sci. Editor: ʾAḥmad Al-Kharāṭ, Syria, Damascus: Dār Al-qalam.

Al-Ḥarbī, Ḥ. (1996). *Qawāʿid al-tarjīḥ ʿind al-mufasirīn: dirāsa naẓariya taṭbīqiya* (In Arabic), Riyadh: Dār Al-Qāsim.

Al-Jamal, M. (2009). *Al-Wujūh al-balāghiya fī tawjīh al-qirāʾāt al-Qurʾāniya al-mutawātira* (In Arabic), Amman- Jordan: Dār Al-furqān.

Al-Jaramī, ʾI. (2001). *Muʿjam ʿulūm Al-Qurʾān* (In Arabic), Syria, Damascus: Dār Al-qalam.

Al-Jaṣṣāṣ, ʾA. (1405AH). *Aḥkām Al-Qurʾān Qurʾān* (In Ara-

bic), Sci. Editor: Muḥammad Ṣādiq Al-Qamḥāwy, Beirut, Lebanon: Dār ʾIḥyāʾ Al-turāth Al-ʿArabī.

Al-Khafājī, S. (1283AH). *Ḥāshiya al-Shihāb ʿala tafsīr al-Bayḍāwī: al-musamāh "ʿināya al-Qāḍī wa kifāya al-Rāḍī ʿala tafsīr al-Bayḍāwī"* (In Arabic), Beirut, Lebanon: Dār ṣādir.

Al-Kharāṭ, ʾA. (1426AH). *Al-Iʿjāz al-bayānī fī ḍawʾ al-qirāʾāt al-Qurʾāniya al-mutawātira* (In Arabic), Medina: King Fahd Complex for the Printing of the Holy Qur'an.

Al-Lahw, M. (2021). *Maʿānī al-qirāʾāt al-mutawātira bayna al-itiḥād wa al-tanawuʿ* (In Arabic), *IUG Journal for Islamic Studies*, 29(2), pp.280-300. https://doi.org/10.33976/IUGJIS.29.2/2021/10

Al-Naḥās, ʾA. (1408AH). *Al-Nāsikh wa al-mansūkh Qurʾāniyya* (In Arabic), Sci. Editor: Muḥammad ʿAbdu Al-Salām, Al-Kūwayt: Maktaba Al-falāḥ.

Al-Naḥās, ʾA. (1421AH). *Iʿrāb al-Qurʾān* (In Arabic), annotated and commented on by: ʿAbdu Al-Minʿim Ibrāhīm Khalīl, Beirut, Lebanon: Dār Al-Kutub Al-ʿIlmiyya.

Al-Qaysī, M. (1984). *Al-Kashf ʿan wujūh al-qirāʾāt al-sabʿ wa ʿilaliha wa ḥijajiha* (In Arabic), Sci. Editor: Muḥy Al-Dīn Ramaḍān, Beirut, Lebanon: Mūʾassat Al-Risāla.

Al-Rāzī, F. (1420AH). *Mafātīḥ al-ghayb - al-Tafsīr al-kabīr* (In Arabic), Beirut, Lebanon: Dār ʾIḥyāʾ Al-turāth Al-ʿArabī.

Al-Ṣāmil, M. (2001). *Min balāgha al-mutashābih al-lafẓy fī Al-Qurʾān al-Karīm* (In Arabic), Riyadh: Dār Ishbilya.

Al-Suyūṭī, J. (1974). *Al-Itqān fī ʿulūm Al-Qurʾān* (In Arabic), Sci. Editor: Muḥammad ʾAbū Al-Faḍl ʾIbrāhīm, Cairo: General Egyptian Book Organization.

Al-Ṭabarī, I. (2000). *Jamiʿ al-Bayān fī Tawīl al-Qurʾān* (in Arabic), Sci. Editor: ʾAḥmad Shaker, Beirut, Lebanon: Al-Risāla .

Al-Ṭayibī, S. (2013). *Futūḥ al-ghayb fī al-kashf ʿan qināʿ al-rayb* (In Arabic), Supervised by: Muḥammad ʿAbdu Al-Raḥīm Sulṭān, Dubai: Dubai International Holy Quran Award.

Al-Ṭayyār, M. (1436AH). Mafhūm al-naskh ʿind al-mutaqadimīn wa al-mutåakhirīn (In Arabic), *Tibyān Journal for Quranic Studies*, iss. 18, pp. 249-313.

Al-Tirmidhī, ʾA. (1975). *Al-Jāmiʿ Al-Ṣaḥīḥ „Sunan Al-Tirmidhī"* (In Arabic), Sci. Editor: ʾAḥmad Shākir & Muḥammad Fuʾād ʿAbdu al-Baqī, ʾIbrāhīm ʿAṭwa, Egypt: Al-Babī Al-Ḥalabī and Sons Press.

Al-Zajjāj, ʾA. (1988). *Maʿānī Al-Qurʾān wa ʾIʿrābuh* (in Arabic), Sci. Editor: ʿAbdu Al-Jalīl Shalabī, Beirut, Lebanon: ʿĀlam Al-kutub.

Al-Zamakhsharī, ʾA. (1407AH). *Al-Kashāf ʿan ḥaqāʾiq ghawmaḍ al-tanzīl* (in Arabic), Beirut, Lebanon: Dār Al-kitāb Al-ʿArabī.

Al-Zarkashī, B. (1957). *Al-Burhān fī ʿulūm Al-Qurān* (in Arabic), Sci. Editor: Muḥammad ʾAbū Al-Faḍl ʾIbrāhīm, Cairo: Dār ʾIḥyāʾ Al-kutub Al-ʿarabiya, Beirut Dār Al-maʿrifa.

Bāzmūl, M. (1413AH). *Al-Qirāʾāt wa ʾatharaha fī al-tafsīr wa al-aḥkām* (In Arabic), Unpublished Dissertation, Makka al-Mukarama: Umm Al-Qura University.

Ibn ʿAashūr, M. (1984). *Al-Taḥrīr wa al-Tanwīr* (in Arabic), Tunisia: Al-Dār Al-Tūnīsiyya Lil-nashr.

Ibn ʿAaṭiyya, ʿA. (1422AH). *Al-Muḥarrir al-Wajīz fī Tafsīr Al-Kitāb Al-ʿAzīz* (in Arabic), Sci. Editor: ʿAbdu Al-Salām ʿAbdu Al-Shāfī, Beirut: Dār Al-Kutub Al-ʿIlmiyya.

Ibn Al- Jazry, S. (1987). *Nashr al-qirāʾāt al-ʿashr* (in Arabic), Sci. Editor and commentator: Ayman Rushdy Suwayd, Beirut, Lebanon: Gwthani for Quaranic Studies.

Ibn Al-Jazry, S. (1350AH). *Munjed al-muqriʾīn wa murshid al-Ṭālibīn* (in Arabic), recited after publication by: Muḥammad Al-Ḥabīb Al-Shanqyṭī & Aḥmad Shākir, Cairo, Egypt: Al-qudasī Bookshop.

Ibn Salām, A. (1997). *Al-Nāsikh wa al-mansūkh fī Al-Qurʾān al-ʿAzīz wa mā fyhi min al-farāʾiḍ wa al-sunan* (in Arabic), Sci. Editor: Muḥammad b. Ṣāliḥ Al-Mudifer, Riyadh: Al-rushd Bookshop.

Ibn Taymiyyah, T. (1987). *Al-Fatāwa al-Kubra li-Ibn Taymiyyah* (in Arabic), Sci. Editor: Muḥammad ʿAbdu Al-Qādir ʿAṭā & Muṣṭafa ʿAbdu Al-Qādir ʿAṭā, Beirut, Lebanon: Dār Al-Kutub Al-ʿIlmiyya.

Muḥammad, A. (1998). *Al-Tawjīh al-balāghī lil-qirāʾāt al-Qurʾāniyya* (In Arabic), Cairo: Al-ʾādāb Bookshop.

Shādy, M. (2018). *Madkhal al-qirāʾāt al-Qurʾāniya fī al-iʿjāz al-balāghy* (In Arabic), Cairo: ʿĀlam Al-thaqāfa.

Zayd, M. (1987). *Al-Naskh fī Al-Qurʾān al-Karīm: dirāsa tashrīʿiya tārīkhiya naqdiya* (in Arabic), Mansoura: Dār Al-wafāʾ.

فعالية التدريب على بعض استراتيجيات التشفير في زيادة سعة الذاكرة العاملة البصرية-المكانية لدى الأطفال ذوي نقص الانتباه

هاني فؤاد سيد محمد سليمان (*)
جامعة الجوف

(قدم للنشر في 1442/6/1هـ، وقبل للنشر في 1443/3/22هـ)

مستخلص: هدف البحث الحالي إلى التعرف على فعالية التدريب على بعض استراتيجيات التشفير في زيادة سعة الذاكرة العاملة البصرية-المكانية لدى الأطفال ذوي نقص الانتباه، وتكونت العينة الأساسية من (30) طفلاً من الأطفال ذوي نقص الانتباه الذين تم تشخيصهم وفقًا لمقياس فرط الحركة المصحوب بنقص الانتباه، وذلك بمركز لذوي الاحتياجات الخاصة بمحافظة القاهرة، وتراوحت أعمارهم بين(6-8) سنوات، بمتوسط عمري(7.14) سنة، وانحراف معياري(.842)، منهم (18) طفلا و (12) طفلة، وتم تطبيق الأدوات التالية: مقياس فرط الحركة المصحوب بنقص الانتباه من إعداد الباحث، ومقياس سعة الذاكرة العاملة من إعداد الزّغبي)2017أ)، وقد أسفرت نتائج البحث عن وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي والبعدي للذاكرة العاملة البصرية-المكانية، الأمر الذي يدعم وجود أثر دال للبرنامج في زيادة سعة الذاكرة العاملة البصرية لدى الأطفال عينة البحث.

كلمات مفتاحية: استراتيجيات التشفير، الذاكرة العاملة البصرية-المكانية، الأطفال ذوو نقص الانتباه.

*****

The effectiveness of training on some coding strategies in increasing the capacity of visuospatial working memory for children with attention deficit

Hany Fouad Sayed Mohamed (*)
Al-Jouf University

(Received 14/1/2021, accepted 28/10/2021)

Abstract: The current research aimed to identify the effectiveness of employing some coding strategies in increasing the capacity of visual working memory among children with attention deficit. The sample consisted of 30 children (18 males and 12 females) with attention deficit who were diagnosed according to the Attention Deficit Hyperactivity Scale in a center for people with special needs in Cairo governorate. The participants' ages ranged between 6 and 8 years (M = 7.14, SD =.842). The following tools were applied: The hyperactivity and attention deficit scale prepared by the researcher, and the Working Memory Capacity Scale prepared by Al-Zoghbi (2017). The results of the research showed a statistically significant difference between the mean scores of the experimental group in the pre- and post measurements of the visuospatial working memory, which supports the existence of a significant effect of the program in increasing the capacity of the visual-spatial working memory of the research sample.

Keywords: Coding strategies, Visual-spatial working memory, Children with Attention Deficit.

(*) للمراسلة:

أستاذ مساعد ، قسم علم النفس التربوي، كلية التربية، جامعة الجوف، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Assistant Professor, Faculty of Education, Al-Jouf University, Saudi Arabia.

DOI: 10.12816/0061529

e-mail: hfsayed@ju.edu.sa

مقدمة:

تُمثل مرحلة الطفولة المرحلة الأهم في حياة الفرد؛ إذ أنها الأساس الذي يُبنى عليه، كما أنها تمثل حجر الزاوية لكثير من المشكلات التي قد تواجه الفرد في مراحل متقدمة، وتسبب له عديد من المشكلات سواء النمائية أو الأكاديمية. ويُعد اضطراب فرط الحركة المصحوب بنقص الانتباه "Attention Deficit Hyperac-tivity Disorder" (ADHD) من الاضطرابات التي تُمثل تحدياً كبيراً أمام النمو السوي للطفل؛ حيث تنعكس آثار هذا الاضطراب بالسلب في تكيف الطفل مع بيئته الاجتماعية والمدرسية، ويتميز هذا الاضطراب بمستويات من نقص الانتباه والاندفاعية والنشاط الزائد، تختلف في الشدة وعدد مرات الحدوث مقارنة بنفس الفئة العمرية في النمو، وتتراوح نسبة انتشار اضطراب فرط الحركة المصحوب بنقص الانتباه إلى ما يقرب من (3% - 7%) من الأطفال في سن المدرسة (American Psychiatric Association , 2000, P.90).

كذلك فإن اضطراب فرط الحركة المصحوب بنقص الانتباه "ADHD" من الاضطرابات المزمنة، وذلك على الرغم من أن بعض الأعراض تخف حدتها في مرحلة المراهقة؛ إلا أن المشكلات المحورية تظل قائمة، وينتج عن هذا الاضطراب مشكلات في المدرسة أو الجوانب الاجتماعية بشكلٍ عام، ويُحدد الدليل التشخيصي الخامس (DSM5) Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders محكات لتشخيص الأطفال ذوي فرط الحركة المصحوب بنقص الانتباه، تتمثل في أعراض تُعبر عن نقص الانتباه، أعراض تُعبر عن فرط الحركة المصحوبة بالاندفاعية، وتشير نتائج عديد من الدراسات التي أُجريت على تلك الفئة إلى أنه يمكن التخفيف من وطأة هذه الأعراض؛ وذلك عبر التدريب المعرفي لتلك الفئة.

ويرى Barkley (2004) أن الأطفال ذوي فرط الحركة المصحوب بنقص الانتباه يُعانون من مشكلات في الوظائف التنفيذية، الانتباه، وكذلك مشكلات في الذاكرة العاملة، وكذلك أنهم أقل قدرة على تنظيم الذات

ورغم اختلاف فلسفة وآلية التدخل من دراسة لأخرى، إلا أن معظم نتائج الدراسات السابقة أكدت على وجود قاسم مشترك بين الأطفال ذوي فرط الحركة المصحوب بنقص الانتباه، وهو انخفاض سعة الذاكرة العاملة سواء البصرية أو اللفظية، وربما يعود ذلك - في جزء منه - إلى قصور في الاستراتيجيات المعرفية التي يستخدمونها، وهذا ما تدعمه دراسة كل من. Swanson, Kehler.,& Jerman (2010)

ووفقاً لتصنيف الجمعية الأمريكية للطب

النفسي American Psychiatric Association (APA (2013, p.59 للأطفال ذوي فرط الحركة المصحوب بنقص الانتباه، فإن هذه الفئة من الأطفال تُعاني من قصور في الانتباه، الاندفاعية، وفرط الحركة.

ومن أهم المشكلات المعرفية في هذا الاضطراب هو اضطراب أداء الذاكرة العاملة، ويُقترح أن يكون هذا القصور مرتبطا بقصور وظائف الفص الجبهي، وفي هذا الصدد تشير دراسة Klingberg, Forssberg, and West-erberg (2002) إلى إمكانية تدريب الذاكرة العاملة للأطفال ذوي اضطراب فرط الحركة المصحوب بنقص الانتباه، وكذلك مساهمة ذلك في خفض أعراض فرط الحركة المصحوب بنقص الانتباه.

وعلى الرغم من ارتباط قصور نقص الانتباه بقصور الذاكرة العاملة؛ إلا أن هناك عديدًا من التدخلات العلاجية التي تستند في معظمها إلى فلسفة تنمية الذاكرة العاملة لدى المصابين باضطراب نقص الانتباه. وتشير نتائج عديد من الدراسات السابقة إلى إمكانية توجيه برامج تدريبية وعلاجية للذاكرة العاملة، وفي هذا السياق تشير نتائج دراسة جابر، ومحمد (2019) إلى وجود فعالية لبرنامج تدريبي قائم على اليقظة العقلية للأطفال في تحسين الوظائف التنفيذية، وكذلك خفض اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط الحركة، وذلك على عينة مكونة من (12) تلميذًا بالمرحلة الابتدائية.

وكذلك دراسة المفتي (2014) التي هدفت إلى دراسة تأثير برنامج بألعاب التركيز والملاحظة في علاج نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لعينة من الأطفال بعمر7-8 سنوات، وأسفرت الدراسة عن وجود تأثير دال إحصائيًا لصالح المجموعة التجريبية.

مشكلة البحث:

تُعد الذاكرة العاملة Working Memory حجر الزاوية في العمليات المعرفية، وتعتمد القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات ومعالجتها في الذاكرة العاملة على القشرة الأمامية الجبهية Prefrontal cortex ، كما تُعد الأساس لعديد من العمليات المعرفية الأخري، تتضمن الاستدلال المنطقي، وحل المشكلات، وبالإضافة إلى ذلك فإن سعة الذاكرة العاملة تُمثل مقياساً عاماً للقدرة المعرفية، ويُعد قصور الذاكرة العاملة أحد أهم أنواع القصور التي يُعاني منها فئة الأطفال ذوي فرط الحركة المصحوب بنقص الانتباه، بل إنها تُعد في القلب من هذا الاضطراب، وتُمثل بؤرة هذا الاضطراب (Klingberg et al., 2002, P.781) .

ومن جانب آخر تتفق نتائج الدراسات التي أُجريت على فئة الأطفال ذوي فرط الحركة

المصحوب بنقص الانتباه على أنه يوجد قصور في الذاكرة العاملة؛ حيث تعد الذاكرة العاملة نظاماً معرفياً يرتبط بقوة بعملية الاستدلال لاسيما مع المعلومات الجديدة، وكذلك توجيه انتباه الفرد نحو المعلومات المرتبطة بالهدف، ويرجع ذلك إلى الدور المحوري الذي تلعبه الذاكرة العاملة في العملية المعرفية بشكلٍ عام، ومن ثم أصبح هناك اهتمام متزايد بالتركيز على التدريب المكثف للذاكرة العاملة، والذي يؤدي بدوره إلى إحداث تغييرات واسعة في القدرات المعرفية، وفي هذا الصدد فإنه من المتوقع أن يؤدي تدريب الذاكرة العاملة إلى تحسن في عديد من القدرات، ومنها: الذكاء السائل، التحكم الانتباهي، وكذلك خفض أعراض فرط الحركة المصحوب بنقص الانتباه (Shipstead, Redick, Randall.,& Engle, 2010).

وفي الآونة الأخيرة اتجهت عديد من الدراسات إلى فكرة التدريب المعرفي للأطفال ذوي فرط الحركة المصحوب بنقص الانتباه، واعتمد هذا التدخل على فكرتين رئيستين، هما:

1. مرونة المخ البشري، والتي أيدتها نتائج علم الأعصاب.
2. أن شبكات المخ الرئيسة التالفة لدى الطفل ADHD يمكن تقويتها، وأن العمليات المعرفية يمكن تحسينها، وذلك عبر التدريب على المهام المعرفية.

ووفق هذا التصور استطاع كل من Kling-berg et al. (2002) تدريب الذاكرة العاملة سواء البصرية أو اللفظية على عينة من الأطفال ذوي سعة الذاكرة العاملة المنخفضة بلغت (14) طفلًا؛ حيث تم تدريبهم على مهام معرفية منظمة، وقد أسفرت تلك التدريبات عن تحسين أداء الذاكرة العاملة، كما أدى التدريب أيضًا إلى تحسن الأداء على المهام المعرفية التي لم يتم التدريب عليها، الأمر الذي انعكس على أعراض فرط الحركة المصحوب بنقص الانتباه، وأدى إلى خفض تلك الأعراض.

يتفق ذلك أيضًا مع النتائج التي توصلت إليها الدراسة التي قام بها Redick, Calvo, Gay and Engle (2011) والتي هدفت للمقارنة بين ذوي سعة الذاكرة العاملة المرتفعة وذوي سعة الذاكرة المنخفضة على عمليات (التحديث، الاحتفاظ، الكف)، وذلك على عينة مكونة من (272) من الأفراد، وقد طبق الباحثون مقياس(اذهب/ لا تذهب)، وقد أسفرت الدراسة عن وجود فروق بين ذوي سعة الذاكرة العاملة المرتفعة وذوي سعة الذاكرة العاملة المنخفضة على تلك العمليات لصالح ذوي سعة الذاكرة العاملة المرتفعة، وأن هذه الفروق تظهر في المواقف الغنية بالتداخل والتشتيت.

ويتسم الأفراد ذوو السعة المرتفعة للذاكرة العاملة بأنهم أكثر قدرة على توجيه انتباههم نحو

المثيرات المرتبطة فقط، وكذلك أكثر قدرة على تبديل الانتباه من الأفراد ذوي السعة المنخفضة للذاكرة العاملة (Zimmer, 2008, p.1378).

وتفسر Weldon (2012) الدور الذي تقوم به الذاكرة العاملة في عملية الضبط المعرفي وعدم الانسياق وراء المشتتات من خلال دراسة أجرتها على عينة مكونة من(115) من طلاب جامعة جورج واشنطن، وقسمتهم إلى مرتفعي ومنخفضي سعة الذاكرة العاملة، وطبقت عليهم اختبار سيمون لقياس التحكم المعرفي، ومقياس التحكم في الصراع الذي ينتج عن المشتتات، وتشير النتائج إلى أن الفروق كانت لصالح ذوي سعة الذاكرة العاملة المرتفعة، وأن هذه الفروق ربما ترجع إلى أن الأفراد ذوي الذاكرة العاملة المرتفعة يوظفون قدرًا مناسبًا من مواردهم المعرفية لحل هذا الصراع، في حين أن الأفراد ذوي سعة الذاكرة المنخفضة يتفاعلون بشكل مفرط مع هذا الصراع.

وبالتالي فإننا نستخدم الذاكرة العاملة للاحتفاظ بالأفعال المرغوبة، بينما نستخدم عمليات الكف للأفعال غير المرغوبة (Blackwell, 2010, p.9). وهذا ما يفشل فيه الأطفال ذوو فرط الحركة المصحوب بنقص الانتباه؛ وذلك نظراً لانخفاض سعة الذاكرة العاملة، ومن ثم فإننا إذا ما نجحنا في تدريبهم على استراتيجيات تشفير وتخزين جيدة تعمل على زيادة مساحة الذاكرة العاملة، وبالتالي تؤدي إلى خفض التشتت، ومزيد من الانتباه، وهذا بالضرورة يتوقف على طبيعة الاستراتيجيات المعرفية المناسبة.

وفي ضوء ما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث في السؤال التالي: فعالية التدريب على بعض استراتيجيات التشفير في زيادة سعة الذاكرة العاملة البصرية -المكانية لدى التلاميذ ذوي نقص الانتباه؟

أهمية البحث:

وتنقسم أهمية البحث الحالي إلى:

أ-الأهمية النظرية:

استمد البحث الحالي أهميته من دراسة متغيرات غاية في الأهمية؛ فالمتغير الأول وهو الاستراتيجيات المعرفية لاسيما استراتيجية التجزيل، وكيفية توظيفها في تحسين أداء الذاكرة العاملة، وهي المتغير الثاني، وتمثل الذاكرة العاملة حجر الزاوية لكافة الأنشطة المعرفية التي يقوم بها الإنسان، وكذلك كافة الأنشطة اليومية، أما المتغير الثالث والأخير فيمثل فئة من الأطفال وهم ذوو فرط الحركة المصحوب بنقص الانتباه، وهي فئة شديدة الأهمية تحتاج إلى مزيد من توجيه الاهتمام إليها، لا سيما أن تلك الفئة تعاني من مشكلات تؤثر على كافة الأنشطة الحياتية لهم، ومن ثم تؤثر في التوافق الاجتماعي، وكذلك التوافق الأكاديمي.

ب-الأهمية التطبيقية:

تتمثل الأهمية التطبيقية في الآتي:

-توفير مقياس لتشخيص ذوي فرط الحركة المصحوب بنقص الانتباه في ضوء الدليل التشخيصي الخامس للاضطرابات.

-تقديم استراتيجيات معرفية للتربويين يمكنهم توظيفها والإفادة منها في تحسين أداء التلاميذ ذوي فرط الحركة المصحوب بنقص الانتباه.

-يستفيد من نتائج البحث الحالي أولياء الأمور ومعلمي التربية الخاصة في تجويد ممارسات وأنشطة الذاكرة وتنظيم المعلومات.

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى:

1. تحديد فعالية التدريب على بعض استراتيجيات التشفير في زيادة سعة الذاكرة العاملة البصرية-المكانية لدى الأطفال ذوي نقص الانتباه.

مصطلحات البحث:

استراتيجية التشفير

ويتضمن البحث الحالي:

أ-استراتيجة التجزيل Chunking Strategy: وتُعرف بأنها «تجمع من العناصر التي ترتبط بقوة مع بعضها البعض، وبارتباطات ضعيفة مع العناصر في الجزل الأخرى Toglia et al., 2012, p.226-227)).

ب-استراتيجية من أعلى لأسفل "top-down strategy وتعرف بأنها توجيه الانتباه نحو الموقع المرتبط بالمهمة، بناء على تمثيلات داخلية للفرد .(Woodman, Carlisle., & Re-inhart, 2013)

سعة الذاكرة العاملة البصرية المكانية Work-visuospatial working ing memory capacity memory يعرف Johnson, Bolter and Pas-cual-Leone (2003, p.1594) سعة الذاكرة العاملة البصرية المكانية بأنها» كل المخططات التي تمثل ذخيرة الفرد التي يمكنه تفعيلها بشكل آنى بما فيه الكفاية للتأثير على المعالجة العقلية المستمرة، وتعرف إجرائياً بأنها» مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطفل على مقياس الذاكرة العاملة البصرية المكانية في البحث الحالي.

فرط الحركة المصحوب بنقص الانتباه: ADHD تُعرفه الجمعية الأمريكية للطب النفسيAPA (2013,p. 59)) بأنه نمط ثابت من قصور الانتباه، و/أو فرط الحركة مع الاندفاعية، والتي تعوق النمو أو قيام الفرد بوظائفه، ويتسم الاضطراب بنقص الانتباه و/أو فرط الحركة مع الاندفاعية. ويُعرف إجرائياً بأنه «مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطفل على مقياس فرط الحركة المصحوب بنقص الانتباه في البحث الحالي.

حدود البحث:

يتحدد تعميم نتائج البحث الحالي بمجتمع الدراسة وعينتها؛ حيث تم تطبيق البحث الحالي على الأطفال عينة البحث، والذين وتراوحت أعمارهم الزمنية بين (6-8) سنة بمتوسط عمري (7.14) سنة، وانحراف معياري (.842)، منهم (18) طفلا و (12) طفلة، كما يتحدد أيضًا بالأدوات المستخدمة، وهي مقياس فرط الحركة المصحوب بنقص الانتباه من إعداد الباحث، ومقياس سعة الذاكرة العاملة البصرية المكانية من إعداد الزُغبي (2017)، وكذلك بالبرنامج التدريبي المستخدم.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: استراتيجية التجزيل: Chunk- Strategy ing:

يشير التراث الأدبي إلى وجود عديد من التعريفات للاستراتيجيات المعرفية، وتشير في معظمها إلى مجموعة من السلوكيات أو الأفكار يستخدمها المتعلم بشكل نشط أثناء عملية التعلم؛ في محاولة لتحسين معالجته للمعلومات، وكذلك التحصيل والنجاح في الأنشطة، وتعد الاستراتيجيات أدوات أساسية أو خطط للفعل تستخدم لإكمال مهمة أو تحقيق هدف، فهي دائمًا موجهه نحو هدف ما,Toglia et al., 2012) .p.226-227)

وتُستخدم استراتيجية التجزيل في مرحلة متقدمة من العمليات المعرفية، وتتطلب قدر من الانتباه، بل أنها لا تتم بدون انتباه» تجميع قائم على المعنى»، أي أن استراتيجية التجزيل تحدث على مستوى انتباهي، وهي تقوم في الأساس على إنشاء الجزل، والذي يعتمد بوضوح على الدمج، والذي يعرف بأنه عملية تشفير العلاقات بين المثيرات المتزامنة، وذلك من خلال عملية الربط؛ حيث ترتبط العناصر مع بعضها في الذاكرة العاملة، وتشكل جزلة، ويعتقد أن عملية التجزيل تحدث في الذاكرة العاملة، وتحت تحكم الانتباه.

وتعد استراتيجية التجزيل عنصراً مهمًا لفهم حدود الذاكرة العاملة، فهذا الميكانزم ليس مهمًا فقط لفهم الأداء المعرفي المعياري؛ وإنما لشرح الفروق بين الخبراء والمبتدئين، وقد وصف ميكانزم التجزيل من جانب كل من de Groot (1946/1978) and Miller (1956) وتم تنظيره بعد ذلك من قبل Chase and Simon (1973)؛ حيث يعرف جوبيت الجزل بأنها «تجمع من العناصر التي ترتبط بقوة مع بعضها البعض، وبارتباطات ضعيفة مع العناصر في الجزل الأخرى»، ولشرح التجزيل استخدم ميللر الطريقة التالية، وهي: كلمة (FBIIBM) التي كانت تقدم للفرد ويطلب منه حفظها، فلو أن الفرد يعرف(المباحث الفيدرإلية الأمريكية)

(FBI) وكذلك(ماركة أجهزة الكترونية)(IBM) فإن عملية حفظها سوف يكون أمرا سهلا للغاية، وبالتالي يحتمل أن يجزلها الفرد إلى جزلتين منفصلتين؛ وذلك لأن النمط المألوف (FBI) موجود في الذاكرة قصيرة المدي، وبالتالي فإن الكلمة التي تتكون من ستة عناصر F,B,I,I,B,M يمكن أن تشفر باعتبارها عنصرين وليس ستة عناصر In Baddeley et al., 2009).

ثانياً: استراتيجية من أعلى لأسفل في مقابل استراتيجية من أسفل لأعلى:

تتوقف القدرة على إهمال المشتتات الموجودة في البيئة البصرية على الأهداف الداخلية للفرد، وكذلك الاستراتيجيات التي يستخدمها الفرد القائم بالملاحظة، وأيضاً سمات المثيرات، الأمر الذي يشير إلى أن البحث البصري يتأثر في بعض الأحيان بالخصائص الفيزيقية للمثير(استراتيجية من أسفل لأعلى)، وبالأهداف الداخلية ونوايا الفرد في أحيان أخرى(من أعلى لأسفل)، ويرتبط ذلك بسؤال محدد يتمثل في « ما الذي يحدد ما إذا كان الانتقاء البصري محددًا بالخصائص الفيزيقية للمثير، أو بالنوايا والأهداف الداخلية للفرد، وترتبط الإجابة عن هذا السؤال بالوقت المخصص للانتقاء؛ حيث يعد الوقت اللازم لعملية انتقاء المثير عاملاً محدداً، فتشير النتائج إلى أن الأفراد يكونون عُرضة للتداخل من المشتتات حينما يتسرعون في الاستجابة؛ حيث يضحون بالدقة في مقابل السرعة، كما تلعب الخصائص الفيزيقية للمثير دورًا في ذلك، فحينما يستجيب الفرد بسرعة ودون تروي يكون أكثر تأثراً بالمثير ذي السمات البارزة، بغض النظر عما إذا كان هذا المثير يمثل هدفًا أم مشتتًا، وأن نظرة العين لديها نزعة للاتجاه نحو المثير ذي السمات البارزة، وأن المفحوصين كانوا أكثر دقة حينما كان هذا المثير يمثل هدفًا، ولكنهم سجلوا أخطاء كثيرة حينما كان هذا المثير مشتتاً، بينما ازداد زمن الكمون» الوقت المنقضي بين عرض المثير وحركة العين» مع تناقص تأثير السمات البارزة للمثيرات، ومن ثم يشير ذلك إلى وجود علاقة عكسية بين الوقت المخصص لتمثيل المثير وبين دقة الاستجابة، ويتوسط تلك العلاقة السمات الفيزيقية للمثيرات في البيئة البصرية، حيث تتغير التمثيلات بشكل ديناميكي عبر الزمن، فالاستجابة للمشتت تعني أنه لم يتم تمثيله جيداً؛ نظراً لعدم تخصيص وقتٍ كافٍ لتمثيله، والتسرع في الاستجابة وفقاً لتمثيلات تتغير عبر الزمن، والتي لم تكن قد اتضحت بعد، وهذا ما يوضح الفرق بين عمليتي بحث إحداها مدفوعة بالبحث عن سمة واحدة، وغالباً ما تكون أسرع من بحث بصري مدفوع

بالبحث عن حزمة من السمات؛ وذلك لأن النوع الأول يتأثر بالسمات البارزة، بينما الثاني يكون مدفوعا بواسطة معرفة محددة بشأن هوية الهدف» من أعلى لأسفل»، وقد يستنتج الفرد أن العمليتين تتمان بناء على تمثيلات واحدة تتغير عبر الزمن. وخلاصة ذلك أن عملية الاستجابة ودقتها تتوقف في جزء كبير منها على الوقت الذي يخصصه الفرد لبناء تمثيلات للمثيرات قبل الاستجابة لها، وهو ما يتوقف على الاستراتيجية التي يستخدمها الفرد في تشفير تلك المثيرات(Van Zoest, Hunt.,& Kingstone, 2010, p.116-118)

وتشير مثل هذه النتائج إلى أهمية عملية التشفير، والاستراتيجيات المستخدمة في عملية التشفير، والتي تلعب دوراً مهمًا في الأداء على المهام التي تحدد سعة الذاكرة العاملة، وأنه يمكن تدريب الأفراد على استراتيجيات محددة تسهم في زيادة كفاءة الأداء على المهام المرتبطة بالذاكرة العاملة.

ومن ثم يساعد هذا الميكانزم في الحفاظ على موارد الذاكرة العاملة؛ حيث تشير نتائج الدراسات إلى أن تشفير المعلومات غير المرتبطة يتم بشكل لا إرادي، ويعمل على خفض موارد الذاكرة العاملة البصرية، وبالتالي كلما ازدادت القدرة على تعزيز الانتباه للمعلومة المرتبطة، وإهمال غير المرتبطة، زاد ذلك من كفاءة الذاكرة العاملة البصرية Marshall & Bays, 2013).

ويرجع ذلك إلى أن عملية التنظيم الإدراكي تخفض من التعقيد الإدراكي الذي يعد عاملاً مؤثراً في تحديد سعة الذاكرة العاملة البصرية، حيث توجد علاقة ارتباطية دالة سالبة بين درجة التعقيد البصري وسعة الذاكرة العاملة البصرية، وذلك في دراسة Eng, Chen and Jiang (2005) والتي أجريت على (20) من طلاب جامعة هارفارد تتراوح أعمارهم بين (18-30) عامًا.

ثانياً: سعة الذاكرة العاملة:

اقترح William James (1890) مبكراً التمييز بين نوعين من الذاكرة، هما: الذاكرة الأولية، والتي تحتفظ بالمعلومة في الحال بشكل واعي، والذاكرة الثانوية التي تتكون من المعلومات التي تم اكتسابها، والتي تخزن بشكل منفصل بعيداً عن الوعي، والتي يتم تذكرها فيما بعد، ويعد هذا التصنيف هو ما أدى بشكل مباشر إلى التقسيم الحالي بين الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة طويلة المدي، حيث أصبح يطلق على الذاكرة قصيرة المدى «الذاكرة العاملة» (In: Brady, Konkle., & Alvarez, 2011, p.1).

وقد عُرض مصطلح الذاكرة العاملة للمرة الأولي على يد Miller and Galanter (1960) في

كتاب «تخطيط السلوك وبناؤه» وقد استخدم هذا المفهوم في علوم الحاسبات والدراسات الخاصة بالحيوان، وانتقل هذا المصطلح بعد ذلك إلى علم النفس المعرفي ليشير إلى النظم المعنية بحفظ المعلومات ومعالجتها، ثم طبق اتكنسون وشيفرين (1968) المصطلح نفسه على المخزن قصير المدى (في: أبو الديار، 2012، 14).

كما قدم Tulving (2000) تعريفاً عاماً للذاكرة بأنها» قدرة عصبية نفسية على تشفير وتخزين واسترجاع المعلومة»، واقترح وجود عديد من أنظمة الذاكرة المنفصلة التي تلائم هذا التعريف. وتأتي نظرية Baddeley et al. (1974) في الذاكرة العاملة، وكذلك نظرية نورمان وشاليك في إطار النظريات التي تؤكد على التحكم المعرفي الاستباقي Proactive Control، والتي تعتمد آلية من أعلى لأسفل كميكانزم للضبط المعرفي ((In: Brudzinski, 2014, p.24

نموذج بادلي للذاكرة العاملة:

هناك عديد من النماذج التي وضعت لوصف مكونات الذاكرة العاملة وعملياته ، مثل: نموذج (Daneman and Carpenter (1980، ونموذج (Hasher and Zack (1988 ، ونموذج(Wright 1993،) ونموذج Schneider (1999)، إلا أن النموذج الذي وضعه Baddeley et al.(1974) يعد هو النموذج الأكثر قابلية للاختبار والتجريب) في: أبو الديار، 2012، 13).

في هذا النموذج يرى,Baddeley(1992 p.556) أن الذاكرة العاملة نظام عقلي يمدنا بالتخزين المؤقت، والمعالجة للمعلومة الضرورية لكل المهام المعرفية المعقدة، مثل: فهم اللغة، والتعلم، والاستدلال، وهذا المفهوم قد تطور عن المفهوم الأحادي للذاكرة قصيرة المدى، وتتكون الذاكرة العاملة من: مكون رئيس هو المنفذ المركزي أو نظام التحكم التنفيذي، ومكونين خدميين لهذا المكون، هما: حلقة التسميع اللفظي، واللوحة البصرية المكانية، وأن المنفذ المركزي مسئول عن عمليات التحكم الأساسي واتخاذ القرارات، الاستيعاب، إعادة الترميز، ونقل المعلومات إلى الذاكرة طويلة المدى، بينما تقوم حلقة التسميع اللفظي بالعمليات اللفظية، وإعادة تدوير المعلومات من أجل الاستدعاء الفوري، كما تقوم اللوحة البصرية المكانية بعمليات التخيل والتصور والبحث البصري، ويشير Baddeley إلى أن الفروق بين الأفراد في سعة الذاكرة العاملة البصرية تلعب دورًا هامًا في إحداث الفرق في عمليات التعلم مثل الفهم القرائي، وكذلك المهارات الاستدلالية التي تتطلبها اختبارات الذكاء مثل: مصفوفة رافن.

ومن ثم تعد الذاكرة العاملة - لاسيما البصرية - محورًا لعديد من القدرات المعرفية، وزيادة فهمنا لها يمدنا باستبصار لوظائف معرفية أكثر

عمومية (Brady) (et al., 2011, p.2.

وقد قام Baddeley (2002) بتطوير نظريته عن الذاكرة العاملة بإضافة مكون رابع لها يسمى بالجسر المرحلي Episodic buf-fer، وهو عبارة عن مكون فرعي لتخزين المعلومات يتحكم فيه نظام التحكم التنفيذي، حيث إنه يحتفظ بمراحل انتقالية يتم من خلالها دمج المعلومات ويعد جسرًا بين مجموعة من الأنظمة؛ حيث يقوم بمعالجة المعلومات من المنظومتين الفرعيتين، والذاكرة طويلة الأمد، ثم يقوم بتجزيل المعلومات في جزل كبيرة ذات عدد صغير؛ ليخفف العبء عن الذاكرة العاملة (IN: Baddeley et al., 2009)

مكونات الذاكرة العاملة في نظرية بادلي:

1-المنفذ المركزي: A central Executive

وهو من المكونات المهمة في الذاكرة العاملة، ويلعب دورًا حيويًا في معالجة المعلومات، ويرى البعض أنه المسئول عن الضبط المعرفي؛ حيث يسيطر على المرونة المعرفية، والكف المعرفي اللذين يقعان ضمن وظائف الذاكرة العاملة التي تخضع بدورها لسيطرة المنفذ المركزي (الأنصاري، وسليمان، 2013، 109).

ويتناول نموذج بادلي النظام الانتباهي الرقابي تحت مسمى المنفذ المركزي، وهو يتم تصوره باعتباره نظام تحكم ذا سعة انتباهية محدودة، ومسئولا عن معالجة المعلومة داخل الذاكرة العاملة، والتحكم في اثنين من أنظمة التخزين الفرعية، هما:1-الحلقة اللفظية، اللوحة البصرية المكانية، والحلقة اللفظية مسئولة عن التخزين والاحتفاظ بالمعلومة في الشكل اللفظي، بينما اللوحة البصرية المكانية مسئولة عن التخزين والاحتفاظ بالمعلومة البصرية والمكانية.

2-حلقة التسميع اللفظي:

يقوم هذا المكون بتخزين عدد محدود من المعلومات اللفظية ويتكون من مكونين فرعيين هما: أولًا: المخزن الفونيمي(الصوتي) والذي يحتفظ بالمثيرات في شكلها السمعي أو الفونيمي، والتي تتلاشى في ثوان قليلة، ثانيًا: مكون يقوم بعملية التسميع الصوتي للكلام أو التكرار، وهذه العملية تتم لاسترجاع أو إعادة التعبير عن المحتوى الموجود في المخزن الفونيمي، وكذلك لإنعاش الآثار في الذاكرة، وبينما المدخل اللفظي» الكلامي» يدخل إلى المخزن الفونيمي تلقائيًا فإن المعلومة التي تدخل من الطرق الأخرى إلى المخزن الفونيمي فقط من خلال إعادة تشفيرها في صيغة فونيمية، وهي عملية تتم من خلال التسميع الكلامي» إعادة النطق» (Repovs et al., 2006, p.5-15).

3-الذاكرة العاملة البصرية المكانية:

تعرف الذاكرة العاملة البصرية بأنها» نظام محدود السعة، والذي يحتفظ بشكل مؤقت بالمعلومات عن الأشياء في البيئة البصرية

الحاليـة (Drew, McCollough.,& Vogel., 2006, p.37). وإن كان قد أضيف لهذا التعريف قدرتها علـى المعالجـة بجانـب التخزيـن، ليصبـح تعريـف الذاكـرة العاملـة البصريـة بأنهـا «معالـج ومخـزن مؤقـت للمعلومـات البصريـة.(Todd, Han, Harrison.,& Marois., 2011, p.1527)

والذاكـرة العاملـة البصريـة لديهـا سـعة محـدودة تتـراوح مـا بيـن) 3-4(وحـدات، وهـي تسـمح بالاحتفـاظ بالمفـردات البصريـة لفتـرة مـن الزمـن بعـد زوال المدخـل الحسـي، وتتسـم الوحـدة فـي الذاكـرة العاملـة البصريـة بأنهـا متكاملـة، بمعنـي أنهـا تعبـر عـن أشـياء متكاملـة، أي صيغـة مـن التجزيـل البصـري الـذي يقـوم بـه الانتبـاه؛ حيـث يقـوم الانتبـاه بدمـج السـمات للمفـردات بحيـث يتـم تخزينهـا باعتبارهـا أشـياءً متكاملـة، وتنخفـض سـعة الذاكـرة العاملـة البصريـة حينمـا تكـون تلـك السـمات منتميـة إلـى أكثـر مـن بعـد» اللـون، الشـكل، الحجـم، الاتجـاه....»,2011 , Chun) (p.1407-1409.

وتتكـون الذاكـرة العاملـة البصريـة المكانيـة مـن مخزنيـن، هما:

1. مخـزن بصـري مؤقـت غيـر نشـطPassive Visual Temporary Store وهـو مسـئول عـن الاحتفـاظ الوقتـي للخـواص البصريـة للمعلومـات
2. ميكانـزم التسـميع البصـري المكانـي Visuo-spatial Rehearsal

وهـو ميكانـزم خـاص بضبـط الأفعـال التـي تصـدر عـن الفـرد أثنـاء القيـام بالمهـام البصريـة المكانيـة، ومـن وجهـة نظـر وظيفيـة تشـير معظـم الدراسـات التـي أجريـت إلـى انفصـال الذاكـرة البصريـة عـن المكانيـة، وكذلـك انفصـال آليـات التسـميع وأماكـن التخزيـن والمناطـق المسـئولة عـن كل منهمـا فـي المنفـذ المركـزي باسـتثناء عمليـة المعالجـة التـي لـم تتفـق فيهـا نتائـج البحـوث التـي أجريـت فـي هـذا الصـدد، وتأسيسـاً علـى ذلـك قـام Woodman et al.(2003) بدراسـة أثـر ارتفـاع وانخفـاض تجميع الهاديـات الإدراكيـة، مثـل قوانيـن الجشـطالت « التقـارب، الاتصـال» وأسـفرت تلـك الدراسـة عـن أن التنظيـم الإدراكـي للمدخـل البصـري تؤثـر علـى عمليـة نقلهـا إلـى الذاكـرة العاملـة البصريـة، وفـي نفـس السـياق توصـل Xu(2002) إلـى أن سـمات الأشـياء تكـون أبقـي أثرًا عندمـا تنتمي تلك السـمات إلـى نفـس الجـزء مـن الموضـوع، بينمـا تكـون أقـل عندمـا تنتمـي إلـى جـزء مختلـف مـن الموضـوع، وتكـون أسـوأ حينمـا تشـكل موضوعـات منفصلـة مكانيـاً، أمـا بالنسـبة لتمثيـل المعلومـات فـي الذاكـرة المكانيـة، فـإن بادلـي يـرى أن حـركات العيـن الطوعيـة ربمـا تمثـل آليـة تسـميع نشـطة للمعلومـة المكانيـة، ويشـير Smith(1996) إلـى أن المعالجة البصريـة تسـهل فـي حالـة معالجـة المواقـع التـي تـم حفظهـا فـي الذاكـرة العاملـة المكانيـة مقارنًـة

بالمواقع التي لم تحفظ (In: Repovs et al., 2006, p.5-15.

ولعل ذلك مايدفع الذاكرة العاملة إلى محاولة زيادة سعتها من خلال خفض هذا التعقيد اعتمادًا على تنظيم السياق وتجانسه، ومن ثم بناء تمثيلات جيدة تؤدي إلى زيادة سعة الذاكرة العاملة.

ثالثاً: فرط الحركة المصحوب بنقص الانتباه (ADHD) :

يُعد اضطراب فرط الحركة المصحوب بنقص الانتباه من الاضطرابات التي تُمثل تحديًا أمام النمو السوي للطفل، الأمر الذي ينتج عنه مشكلات تعوق توافق الطفل وتكيفه مع البيئة المحيطة به، واضطراب فرط الحركة المصحوب بنقص الانتباه تُعرفه الجمعية الأمريكية للطب النفسي (APA (2013, 59 بأنه نمط ثابت من قصور الانتباه، و/أو فرط الحركة مع الاندفاعية، والتي تعوق النمو أو قيام الفرد بوظائفه، ويتسم الاضطراب بنقص الانتباه و/أو فرط الحركة مع الاندفاعية.

وتكمن خطورة هذا الاضطراب في كونه أساسًا لعديد من المشكلات التي تعوق توافق الطفل ونموه بشكل سوي؛ وتعد المشكلات الأكاديمية أبرز تلك المشكلات؛ وذلك لما لها من اتصال مباشر بالعمليات المعرفية التي تبُني بالأساس على الانتباه باعتباره مرحلة متقدمة من العمليات المعرفية، ومن ثم تتسبب في مشكلات للعمليات المعرفية الأخرى مثل الإدراك والذاكرة، لاسيما الذاكرة العاملة؛ إذ تشير معظم نتائج الدراسات إلى وجود مشكلة في الذاكرة العاملة لدى الأطفال ذوي فرط الحركة المصحوب بنقص الانتباه ، ومنها دراسة Klingberg et al., (2002).

كذلك يشير الزيات (1998، 285) إلى أن صعوبات الانتباه تقف خلف كثير من أنماط صعوبات التعلم الآخرى، مثل صعوبات القراءة، والفهم القرائي، والصعوبات المتعلقة بالذاكرة، والصعوبات المتعلقة بالحساب أو الرياضيات، وصعوبة التآزر الحركي، والصعوبات الإدراكية عمومًا.

ويرجع ذلك في جزء كبير منه إلى افتقار تلك الفئة إلى استراتيجيات ملائمة للذاكرة، لاسيما في مرحلة التشفير، وكذلك التخزين ومن ثم الاسترجاع، وتتضح أعراض اضطراب تشتت الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد من خلال عدم قدرة الأطفال على التركيز على المنبهات المختلفة لمدة طويلة، ولذلك فإنهم يجدون صعوبة في متابعة التعليمات وإنهاء الأعمال التي يقومون بها) سيد، وبدر، 1999، 33).

محكات تشخيص ذوي فرط الحركة المصحوب بنقص الانتباه:

أولاً: محكات تشخيص فرط الحركة المصحوب

بنقص الانتباه: تُحدد الجمعية الأمريكية للطب النفسي APA (2013, p. 59) محكات تشخيص فرط الحركة و/أو نقص الانتباه في التالي:

تشير الجمعية إلى أن اضطراب فرط الحركة و/ أو نقص الانتباه يُحدد في ضوء المحكات التالية (1) أو/و(2):

1-أعراض نقص الانتباه: ويجب توفر ستة أعراض أو أكثر لمدة ستة أشهر على الأقل لدرجة لا تتسق ومستوي النمو، وتؤثر بالسلب بشكل مباشر على قيام الفرد بأنشطته الاجتماعية، والتعليمية أو المهنية، وتتمثل تلك الأعراض في:

1/1-غالبًا ما يفشل في أن يولي انتباهه للتفاصيل، أو يرتكب الأخطاء نتيجة الإهمال في الواجب المدرسي، العمل، أو أثناء أداء الأنشطة (يفقد التفاصيل، يعمل بطريقة خاطئة).

2/1- غالباً ما يجد صعوبة في الحفاظ على انتباهه في المهام أو لعب الأنشطة (يجد صعوبة في البقاء منتبهًا أثناء المحاضرات، المحادثات، أو القراءة الطويلة).

3/1- غالبًا ما يبدو غير مستمع للكلام الموجه إليه مباشرة (يبدو وكأن عقله في مكان آخر، وذلك حتى في عدم وجود أية مشتتات).

4/1-غالبًا لا يتبع التعلمات، ويفشل في إنهاء الواجبات المدرسية، أو الواجبات في العمل (يبدأ المهام، ولكنه سُرعان مايفقد تركيزه، ويُلهى عن العمل بسهولة).

5/1- غالبًا مايجد صعوبة في تنظيم المهام والأنشطة (صعوبة إدارة المهام المتسلسة، صعوبة في الحفاظ على المواد والمتعلقات بشكل مرتب، فوضوي، يعمل بشكل غير منظم، لديه سوء إدارة للوقت، ويفشل في الالتزام بالمواعيد المحددة).

6/1- غالبًا ما يتجنب، أو لايرغب بالانخراط في المهام التي تتطلب مجهودا ذهنيا مستمرا (على سبيل المثال الواجبات المدرسية أو المنزلية بالنسبة للمراهقين الأكبر سنًا، وإعداد التقارير، واستكمال النماذج، ومراجعة الأوراق الطويلة).

7/1- غالبًا مايفقد الأشياء الضرورية للمهام أو الأنشطة (الأدوات المدرسية، الأقلام، الكتب، المفاتيح، أوراق العمل، العدسات، الهواتف المحمولة).

8/1- غالبًا ما يتشتت بسهولة بواسطة المثيرات الدخيلة (بالنسبة للكبار ربما يتشتت بواسطة أفكار غير مرتبطة بالموضوع).

9/1- غالباً ما يكون هناك نسيان خلال الأنشطة اليومية.

2-أعراض فرط الحركة والاندفاعية: ويجب توفر ستة أعراض أو أكثر لمدة ستة أشهر على الأقل لدرجة لا تتسق ومستوى النمو وتؤثر

بالسلب بشكل مباشر على قيام الفرد بأنشطته الاجتماعية، والتعليمية أو المهنية، وتتمثل تلك الأعراض في:

1/2- غالبًا ما يتململ ويحرك يديه وقدميه، ويتحرك في مقعده.

2/2- غالبًا ما يترك مقعده في الحالات التي يُتوقع فيها الجلوس (يترك مكانه في الفصل، في المكتب، أو أي مكان عمل آخر، أو في مواقف أخرى والتي تتطلب البقاء في المكان).

3/2- غالبًا ما يجري حول الجالسين أو يقفز في المواقف التي يكون فيها من غير المناسب فعل ذلك.

4/2- غالبًا ما يكون غير قادر على اللعب أو الانخراط في الأنشطة الترفيهية بهدوء.

5/2--يكون كثير الحركة كما لوكان مدفوعًا بموتور ولا يمكنه الجلوس لفترات طويلة أو يكون غير مريح لاسيما في المطاعم، أو الاجتماعات، وربما يكون معلوما لدى المحيطين به أنه من الصعب أن يكون هادئًا أو أنه يمكن متابعته.

6/2- غالبًا مايتحدث بشكل مفرط.

7/2- غالبًا ما يُخفق في الإجابة قبل اكتمال السؤال (على سبيل المثال: يُكمل الجمل للناس، لايمكنه انتظار دوره في الحديث).

8/2- غالبًا ما يكون لديه صعوبة في انتظار دوره (أثناء الانتظار في طابور).

9/2- غالبًا ما يُقاطع الآخرين (يُعقب على الآخرين، في الألعاب والأنشطة، وقد يبدأ في استخدام أشياء الآخرين دون الحصول على أذن منهم).

ثانياً: أن تظهر هذه الأعراض سواء نقص الانتباه أو فرط الحركة ونقص الاندفاعية قبل سن 12 سنة.

ثالثاً: أن تظهر هذه الأعراض في موضعين أو أكثر (في المنزل، في المدرسة، أو العمل، مع أصدقائه أو أقاربه، في الأنشطة الأخرى).

رابعاً: أن يكون هناك دليل واضح على أن هذه الأعراض تتداخل وتخفض جودة وظائفه الاجتماعية، الأكاديمية، أو العمل المهني.

خامسًا: أن هذه الأعراض لا تحدث بشكل خاص أثناء الفصام أو أية اضطرابات ذهانية أخرى، ولا يُفضل تفسيرها في ضوء أي اضطراب عقلي آخر مثل (اضطراب المزاج، اضطراب القلق).

فرض البحث:

1. يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار الذاكرة العاملة البصرية لصالح التطبيق البعدي.

إجراءات البحث:

1-منهج البحث: اقتضت طبيعة البحث استخدام المنهج شبة التجريبي؛ وذلك نظرًا لملائمته لطبيعة مشكلة البحث.

2-عينة البحث: انقسمت عينة البحث إلى:

1/2-**عينة التحقق من الخصائص السيكومترية للأدوات**: وقد بلغت هذه العينة (103) من الأطفال ذوي فرط الحركة المصحوب بنقص الانتباه من مركز لذوي الاحتياجات الخاصة في محافظة القاهرة، بمتوسط عمري (8.44) وانحراف معياري (.729).

2/2-عينة أساسية:

تكونت العينة الأساسية من (30) طفلًا من الأطفال ذوي نقص الانتباه فقط والذين تم تشخيصهم وفقًا لمقياس فرط الحركة المصحوب بنقص الانتباه، في مركز لذوي الاحتياجات الخاصة بمحافظة القاهرة وتراوحت أعمارهم بين (6- 8) سنة، بمتوسط عمري بمتوسط عمري (7.14) سنة، وانحراف معياري (.842) سنة، منهم (18) طفلا و (12) طفلة.

أدوات البحث:

مقياس تشخيص ذوي فرط الحركة المصحوب بنقص الانتباه (إعداد الباحث):

خطوات بناء المقياس: مرت عملية الإعداد بمجموعة من المراحل حتى وصل المقياس إلى صورته النهائية، وهي:

(أ) اطلع «الباحث» في حدود ما توفر له على ما في التراث السيكولوجي من أطر نظرية تتناول مفهوم فرط الحركة المصحوب بنقص الانتباه، وأبعاده، وتحديد التعريف الإجرائي للمفهوم.

(ب) قام «الباحث» بعمل مسح للدراسات العربية والأجنبية، التي تناولت مفهوم فرط الحركة المصحوب بنقص الانتباه ، وتم الاطلاع على المقاييس الآتية: قائمة تقدير النشاط الزائد إعداد « علي، طه، الأشول، وغبريال(2019)، اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بزيادة النشاط الحركي لدى الأطفال إعداد: « أحمد» (1999)، مقياس اضطرابات الانتباه إعداد: « سالم (2002)، اختبار اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد للأطفال إعداد: « الدسوقي» (2006)، مقياس اضطرابات الانتباه مع فرط النشاط إعداد: « الحكمي»(2008)، مقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات الانتباه وفرط النشاط من تلاميذ الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية إعداد: « شلبي» (2009).

(ج) تحديد مفهوم اضطراب تشتت الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، وتحديد أبعاده.

(د) قام الباحث بالاطلاع على الدليل التشخيصي

الخامس DSM5، وتحديد محكات تشخيص ذوي فرط الحركة و/ أو نقص الانتباه.

(و) صياغة مفردات المقياس بأسلوب مبسط وسهل خالٍ من التعقيد، وتكون المقياس في صورته الأولية من (54) عبارة، موزعة على بعدين: الأول (27) بندًا لتشخيص نقص الانتباه، والثاني (27) بند لتشخيص فرط الحركة والاندفاعية معاً، وهي عبارة عن عبارات تقريرية يُجاب عنها ب (0) أبداً، (1) نادراً، (2) أحياناً، (3) دائماً.

(د) تم صياغة التعليمات الملائمة للمقياس، والتي تتضمن (الاسم، النوع، العمر الزمني، اسم المدرسة، الصف الدراسي، تاريخ التطبيق).

(ه) تم تطبيق المقياس على عينة تقنين قوامها (103) من الأطفال ذوي فرط الحركة المصحوب بنقص الانتباه، بهدف التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس.

الخصائص السيكومترية لمقياس فرط الحركة المصحوب بنقص الانتباه:

صدق المقياس:

تم التحقق من صدق المقياس بعدة طرق:

أ-الصدق العاملي:

قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة بلغت (103)؛ وذلك بغرض إجراء التحليل العاملي للمقياس، وقد استخدم الباحث طريقة المكونات الأساسية Principle Component وتم إجراء التحليل العاملي باستخدام البرنامج الإحصائي (spss) الإصدار الخامس والعشرون، وتم تحديد عاملين مستخلصين من المقياس ككل، كما استخدم الباحث قيمة (±0.3) كمحك للتشبع الجوهري للمفردة على العامل، ومن ثم يعتبر التشبع للمفردة على العامل دال إحصائيًا عندما يبلغ (± 0.3) أو أكثر، وقد تم التحليل العاملي وفق الخطوات الآتية: تجهيز بيانات المقياس تمهيدًا لمعالجتها إحصائيًا، ثم حساب معامل ألفا-كرونباخ للمقياس ككل؛ وذلك بغرض الاطمئنان لعدم وجود مفردات ذات تأثير سلبي على التباين الكلي للمقياس، ثم إجراء التحليل العاملي لمفردات المقياس، ثم تحديد قيمة (± 0.3) كمحك للتشبع الجوهري للمفردة على العامل، ثم تدوير المفردات تدويرًا متعامدًا، وفيما يلي النتائج التي حصل عليها الباحث بعد التدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس Vari-max)).

وقد قام الباحث بحساب معامل ألفا-كرونباخ للمقياس ككل؛ وذلك بغرض تحديد المفردات التي تؤثر بالسلب على التباين الكلي للمقياس، ومن ثم قام الباحث بإجراء التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية، واستخلص الباحث عاملين للمقياس، وفيما يلي النتائج التي حصل عليها الباحث:

جدول (1)

الأبعاد المستخرجة من التحليل العاملي

	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسرة	نسبة التباين التراكمية
الأول	14.860	27.519	27.519
الثاني	7.707	14.273	41.792
اختبار كايزر-ماير-أولكين= .815			
اختبار بارتليت=4128.147 دال عند مستوي ثقة .01			

تكون البعد الأول (نقص الانتباه)، من (27) بندا، وتراوحت معاملات تشبعات البعد الأول مابين (.339 - .694)، بينما تكون البعد الثاني (فرط الحركة والاندفاعية) من (27) بندا وتراوحت معاملات تشبعات البعد الأول مابين (.307 - .703).

ب-الصدق المرتبط بالمحك: قام الباحث بحساب الصدق المرتبط بالمحك، وذلك بطريقة الصدق التلازمي، وهي طريقة تقوم على تطبيق المقياسين الأساسي وكذلك المحك الخارجي (مقياس الزُغبي، 2017ب) معاً على نفس العينة وفي نفس التوقيت، ومن ثم حساب معامل الارتباط الخطي البسيط لبيرسون بين درجات أفراد العينة على المقياسين، وقد بلغ مُعامل الارتباط بينهما (.741**)، وتشير تلك النتيجة إلى أن المقياس يتمتع بصدق مرتفع يطمئن له الباحث.

ج-التجانس الداخلي لمقياس فرط الحركة المصحوب بنقص الانتباه:

قام الباحث بحساب التجانس الداخلي للمقياس، وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين الدرجة على المفردة والدرجة الكلية للمقياس، وكذلك بين الأبعاد الفرعية وبعضها البعض، والدرجة الكلية للمقياس، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (.444** .751**).

*معامل الارتباط دال عند مستوى دلالة .05

***معامل الارتباط دال عند مستوى دلالة .05

د-ثبات مقياس فرط الحركة المصحوب بنقص الانتباه:

قام الباحث بحساب ثبات الاختبار بطريقة إعادة التطبيق (معامل الاستقرار)، وكذلك التجزئة النصفية، والتي تقوم على تجزئة المقياس إلى نصفين (فردي – زوجي) وحساب معامل الارتباط بينهما، وتطبيق معادلة تصحيح الطول(سبيرمان-براون)، وكذلك التجزئة النصفية بمعادلة «جوتمان» وألفا-كرونباخ كما يلي:

جدول (2)

نتائج معاملات ثبات فرط الحركة المصحوب بنقص الانتباه

البعد	عدد المفردات	معامل التجزئة"سبيرمان"	معامل ألفا-كرونباخ	معامل الاستقرار
نقص الانتباه	27	.877	.947	.744**
فرط الحركة والاندفاعية	27	.911	.924	.759**
المقياس ككل	54	.898	.963	.823**

يتضح من نتائج جدول (2) أن جميع معاملات ثبات المقياس مرتفعة، وتشير تلك النتائج إلى صلاحية المقياس للاستخدام في البحث الحالي.

الصورة النهائية لمقياس فرط الحركة المصحوب بنقص الانتباه: تكون المقياس في صورته النهائية من (54) عبارة، موزعة على بعدين: الأول (27) بنداً لتشخيص نقص الانتباه، والثاني (27) بندًا لتشخيص فرط الحركة والاندفاعية معًا، وهي عبارة عن عبارات تقريرية يُجاب عنها ب(0) أبدًا، (1) نادرًا، (2) أحيانًا، (3) دائمًا.

اختبار الذاكرة العاملة (إعداد، الزُغبي، 2017أ).

وصف المقياس:

وهو اختبار يقيس الذاكرة العاملة بجميع مكوناتها، وقد استخدم الباحث الجزء الخاص بقياس المكون البصري-المكاني للذاكرة العاملة، والذي يتكون من نوعين من المهام، هي:

1-مهمة المصفوفة البصرية درجة: وتهدف إلى قياس قدرة المفحوص على التخزين والمعالجة آنيًا للمثيرات البصرية- المكانية.

2-مهمة الأشكال المتطابقة: وتهدف هذه المهمة إلى قياس قدرة المفحوص على التصور البصري-المكاني، وتكون من (30) بطاقة تمثل 15 محاولة، وتتضمن كل محاولة بطاقتين.

وقد قامت الزغبي (2017أ) معدة المقياس بحساب صدق المقياس بطريقة الصدق المرتبط بالمحك وحصلت على معاملات ارتباط مرتفعة تراوحت بين (.-881.762)، وكذلك حساب معاملات الثبات بطريقة إعادة التطبيق على عينة بلغت (50) تلميذًا، وحصلت على معاملات استقرار تراوحت بين (.-881.754).

البرنامج التدريبي:

الهدف العام للبرنامج: التدريب على استراتيجية التجزيل؛ لزيادة سعة الذاكرة العاملة البصرية-المكانية، وتحسين الانتباه لدى عينة من الأطفال ذوي نقص الانتباه.

مصادر بناء البرنامج: تم بناء البرنامج في ضوء التالي:

أ- اتجاه معالجة المعلومات.

ب-الذاكرة العاملة ونظرياتها الحديثة.

ج-الإدراك وقوانينه ونظرياته المختلفة.

جدول (3)

مخطط لبعض الجلسات للبرنامج التدريبي

الجلسة	عنوان الجلسة	الهدف	الفنيات المستخدمة
1	تعارف	-أن يتعرف المتدربون على الباحث. -أن يتعرف التلاميذ على البرنامج وأهدافه.	التعزيز
4	تذكر الصور والأشكال	-تدريب المتدربين على تذكر الصور والأشكال.	التعزيز-التأمل-الواجب المنزلي
5		-تدريب المتدربين على الدمج بين الصور والأشكال المترابطة.	التعزيز-التأمل-النمذجة-الواجب المنزلي
6		-تدريب المتدربين على تذكر الصور والأشكال المترابطة	التعزيز-التأمل-المراقبة الذاتية-العصف الذهني-الواجب المنزلي
7	الانتباه البصري الانتباه	-تعريف المتدربين بمفهوم الانتباه -2تقديم بعض الأمثلة على عملية الانتباه.	التعزيز-التأمل-المراقبة الذاتية-الواجب المنزلي
8		-تعريف المتدربين بمفهوم الانتباه -تقديم بعض الأمثلة على عملية الانتباه.	التعزيز-التأمل-المراقبة الذاتية-العصف الذهني-الواجب المنزلي
9		-تعريف المتدربين بأنواع الانتباه. -تدريب المتدربين على توجيه الانتباه والحفاظ عليه.	التعزيز-التأمل-المراقبة الذاتية-الواجب المنزلي
10	التصنيف والترتيب	-تعريف المتدربين بعملية التصنيف والترتيب.	التعزيز-التأمل-المراقبة الذاتية-الواجب المنزلي
11		-تدريب المتدربين على عمليات التصنيف والترتيب وفقاً للشكل واللون والحجم.	التعزيز-التأمل-المراقبة الذاتية-الواجب المنزلي
12		-تدريب المتدربين على عمليات التصنيف والترتيب وفقاً للشكل واللون والحجم.	التعزيز-التأمل-المراقبة الذاتية-العصف الذهني-الواجب المنزلي
13	إدراك العلاقات	-تعريف المتدربين بمفهوم إدراك العلاقات البصرية.	التعزيز-التأمل-المراقبة الذاتية-الواجب المنزلي
14		-تعريف المتدربين بمفهوم إدراك العلاقات البصرية-المكانية.	التعزيز-التأمل-المراقبة الذاتية-الواجب المنزلي
15		تدريب المتدربين على إدراك العلاقات البصرية-المكانية.	التعزيز-التأمل-المراقبة الذاتية-الواجب المنزلي

اختبار صحة الفرض:

اختبار صحة الفرض، والذي ينص على أنه» يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار الذاكرة العاملة البصرية لصالح التطبيق البعدي.

وللتحقق من الفرض قام الباحث بحساب اختبار ت، وفيما يلي النتائج التي حصل عليها الباحث:

جدول (4)

نتائج اختبار ت لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار الذاكرة العاملة البصرية

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا h2»
التجريبية قبلي	30	11.733	3.128	-18.523	29	01.	92.
التجريبية بعدي	30	23.000	3.237				

قيمة ت الجدولية عند مستوي دلالة 05. ودرجات حرية (29) =1.699

قيمة ت الجدولية عند مستوي دلالة 01. ودرجات حرية (29) = 2.462

يتضح من نتائج جدول(4) تحقق الفرض البحثي الذي ينص على أنه» يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار الذاكرة العاملة البصرية لصالح التطبيق البعدي؛ وتشير تلك النتيجة إلى تحسن أداء المجموعة التجريبية في القياس البعدي للذاكرة العاملة البصرية، كما بلغ حجم التأثير(.92) وهو حجم أثر كبير يدل على فعالية البرنامج المستخدم، وتتفق تلك النتيجة مع عديد من نتائج الدراسات السابقة، والتي أكدت على إمكانية تدريب الذاكرة العاملة، لا سيما على استراتيجيات التشفير، حيث تُمثل الاستراتيجيات المستخدمة في تشفير المثيرات البصرية بُعداً مهماً تتحدد في ضوئه إمكانية الذاكرة على تحمل مزيد من المعلومات سواء للتخزين وكذلك المعالجة، حيث تشير نتيجة دراسة Kray and Ferdinand (2013)، والتى هدفت إلى قياس أثر التدريب المعرفي لمكونات الضبط المعرفي، وتركزت عمليات التدريب على المكونات الثلاثة للضبط المعرفي(الذاكرة العاملة-الكف المعرفي-المرونة المعرفية)، إلا أن النتائج تشير إلى أن تدريب الذاكرة العاملة كان أفضل من حيث النتائج وانتقال الأثر لباقي المكونات، وأن التدريب أدى إلى تحسين سعة الذاكرة العاملة.

وتوضح تلك النتيجة أن تدريب الذاكرة العاملة على استراتيجية التجزيل قد أسهم في تحسين أداء الذاكرة العاملة؛ حيث تشير عديد من نتائج الدراسات السابقة إلى أن تفوق الأفراد في سعة الذاكرة العاملة يعود إلى استخدام استراتيجيات معرفية مناسبة، لاسيما استراتيجية التجزيل والتي تعمل على بناء تمثيلات جيدة

للمعلومات في السياق البصري، أي أنها تعمل على تشفير العلاقات بين العناصر بشكل جيد، ويتفق ذلك مع نتائج الدراسة التي أجراها كل من Kuijer, Deregowski and Mcgeorge(2004)، والتي توصل من خلالها إلى وجود تأثير للتناظر البصري على عملية تشفير الأشياء في المجال البصري، وذلك على عينة مكونة من (43) من طلاب الجامعة تراوحت أعمارهم مابين(18-24) عاماً.

كذلك تدعم النتيجة الحالية نتائج دراسة كل من Swanson et al. (2010)، والتي هدفت إلى دراسة تأثير معرفة الأفراد بالاستراتيجية، وكذلك التدريب عليها، على أداء الذاكرة العاملة، وذلك لدى عينة مكونة من (45) من التلاميذ بمتوسط عمري(10.98)، وانحراف معياري(1.77)، منهم (23) من ذوي صعوبات تعلم القراءة، و(22) من العاديين، ومجموعة أخرى تكونت من (29) من العاديين، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين سعة الذاكرة العاملة وكفاءتها، وبين معرفة الاستراتيجية، كما أسفرت النتائج أيضاً عن وجود تأثير للتدريب على استراتيجيات « التسميع، والهاديات Cuing and Rehearsal Strat-egy على سعة وكفاءة الذاكرة العاملة لديهم.

وتشير النتائج إلى أن استخدام تلك الاستراتيجية مرتبط بالتقدم في العمر الزمني؛ حيث تشير نتائج دراسة Schleepen and Jonkman (2012) التي أجريت على عينة مكونة من (83) من أطفال المدرسة الابتدائية، تتراوح أعمارهم مابين (6-12) سنة إلى أن استراتيجية التجزيل يتم استخدامها بنجاح في المرحلة (8-12) سنة، في حين يفشل الأطفال في استخدامها قبل ذلك العمر، ويستخدمون استراتيجيات أخرى، مثل: استراتيجية التسميع، وأن القدرة على استخدام استراتيجية التجزيل ترتبط بسعة الذاكرة العاملة؛ فكلما كانت الذاكرة العاملة أكبر من حيث السعة، ازدادت قدرة الفرد على توظيف هذه الاستراتيجية بنجاح.

كما تشير نتائج دراسة Linke, Grabovetsky, Mitchell and Cusack (2011) إلى أن الفروق في استخدام استراتيجيات التشفير لاسيما استراتيجية التجزيل أي التجميع القائم على الخصائص الفيزيقية للمثير يعد عاملا رئيسا لإحداث الفروق في أداء الأفراد على المهام التي تقيس سعة الذاكرة العاملة البصرية، حيث كان عاملًا مساعدًا للأفراد ذوي سعة الذاكرة العاملة المنخفضة، وأن عملية التشفير وليس التخزين أو الاسترجاع ترتبط بوجود نشاط في المناطق الجبهية والجدارية، وذلك في دراسة على عينة مكونة من (112) من طلاب الجامعة.

وبالتالي فإن التدريب على استراتيجية مناسبة يُسهم في تحسين أداء الذاكرة العاملة بحيث يؤدي

إلى انخفاض المساحة اللازمة للتخزين، ومن ثم إتاحة مزيد من السعة في عملية المعالجة، ومن ثم ينسحب ذلك إلى الذاكرة العاملة ككل وكذلك كافة العمليات المعرفية المرتبطة بها.

وتدعم نتائج الدراسات السابقة وجود تفاعل متبادل بين الانتباه البصري والذاكرة العاملة؛ حيث إن انخفاض سعة الذاكرة العاملة يرتبط باستخدام استراتيجيات معرفية غير مناسبة، ومن ثم يؤدي ذلك إلى قصور في الانتباه، الأمر الذي يترتب عليه سوء تشفير وتخزين ومعالجة المعلومات البصرية تؤدي بدورها إلى انخفاض سعة الذاكرة العاملة، وهناك نظريات متعددة مثل نظرية (Wolfe, 1994) تتبنى فكرة أن التوجيه الانتباهي تحدث عمومًا من خلال المنفذ المركزى، والذي يستخدم الميكانزم (من أعلى لأسفل)، ويتم توجيه هذا الميكانزم بناء على تمثيلات في الذاكرة العاملة البصرية؛ حيث تشير بعض الدراسات إلى أن الذاكرة العاملة تلعب دورًا في عملية توجيه الانتباه البصري. ومما يدعم ذلك بشكل واضح ما قام به كل من Dowd and Mitroff (2013) بدراسة هدفا من خلالها إلى التعرف على ما إذا كان هناك دور للذاكرة العاملة في توجيه الانتباه البصري، وما إذا كان هذا الدور أعظم أثرًا من الهاديات البصرية البارزة؛ وذلك من خلال عدة تجارب أجريت تمثلت في مهمة بصرية كان يطلب من المفحوصين فيها التعرف على أهداف بصرية متعددة(منها ذات الهاديات البارزة ومنها الأقل بروزاً) من خلال عملية البحث البصري، وبالتالي تشير نتائج هذه الدراسة إلى أن للذاكرة العاملة دورًا مهمًا في توجيه الانتباه البصري، ومايتفق أيضاً مع تلك النتيجة نتائج دراسة كل من ،de Fockert, Rees, Frith and Lavie (2001) والتي توصلت أيضًا إلى أن الذاكرة العاملة تتحكم بشكل كبير في الانتباه البصري الانتقائي. ومن ثم تدعم بقوة تلك النتائج وجود علاقة وظيفية قوية بين الذاكرة العاملة والتوجيه الانتباهي، ومن ثم فإن أي تحسن في سعة الذاكرة العاملة عبر تدريبها على استراتيجيات معرفية ملائمة يؤدي بالضرورة إلى تحسين عملية التوجيه الانتباهي، ومن ثم خفض أعراض نقص الانتباه لدى الأطفال ذوي نقص الانتباه.

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث الحالي يوصي الباحث بما يلي:

1. ضرورة الاهتمام بالأطفال ذوي صعوبات نقص الانتباه، وذلك عبر توفير برامج تدريبية لهم، تعتمد في فلسفتها على التركيز على استراتيجيات التشفير والتخزين والاسترجاع في الذاكرة العاملة.

2. العمل على تدريب الذاكرة العاملة بأنواعها وذلك بشكل مستمر؛ إذ تؤكد نتائج معظم الدراسات السابقة القابلية للتعديل والتحسين؛ لاسيما في السن المبكرة.
3. الاهتمام بتدريب الأطفال على استراتيجيات متعددة ومتنوعة منذ الصغر؛ لزيادة قدرة الذاكرة العاملة لديهم
4. مراعاة توظيف الاستراتيجيات المعرفية المختلفة سواء في مرحلة التشفير، التخزين، أو الاسترجاع أثناء التدريس للتلاميذ.
5. تزويد المقررات الدراسية بأنشطة تدريبية في كافة المقررات؛ وذلك لتدريب الذاكرة العاملة باستمرار، وكذلك التشخيص المبكر لمشكلات الذاكرة، وأيضًا مشكلات نقص الانتباه.

البحوث المستقبلية:

1. تحسين مهارات ما وراء الذاكرة وأثرها في خفض نقص الانتباه لدى الأطفال ذوي نقص الانتباه.
2. فعالية التدريب على بعض المهام المعرفية في تحسين سعة الذاكرة العاملة للأطفال ذويفرطالحركةالمصحوببنقصالانتباه.
3. توظيف بعض الهاديات البصرية في تحسين عمليات البحث البصري وأثره في الانتباه البصري.
4. أثر توظيف بعض استراتيجيات التشفير في الذاكرة العاملة في التخفيف من صعوبات التعلم.

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

أبو الديار، مسعد نجاح. (2012). الذاكرة العاملة وصعوبات التعلم(ط1). الكويت: مركز تقويم وتعلم الطفل.

أحمد، السيد على سيد. (1999). مقياس اضطرابات ضعف الانتباه المصحوب بزيادة النشاط الحركي لدى الأطفال (دليل التعليمات). القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

الأنصاري، بدر محمد، وسليمان، عبد ربه مغازي. (2013). النمذجة البنائية لنموذج الذاكرة العاملة لدي الأطفال الكويتيين من 4 وحتى 12 سنة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 14(4)، 329-358.

الحكمي، إبراهيم الحسن. (2008). مدى فاعلية برنامج علاجي لاضطراب الانتباه المصاحب بالنشاط لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية جامعة المنصورة، 67، 2-47.

الحموري، فراس، والخصاونة، آمنة. (2011). دور سعة الذاكرة العاملة والنوع الاجتماعي في الاستيعاب القرائي. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 7 (3)، 221-232.

الدسوقي، مجدي محمد. (2006). اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد. القاهرة: الأنجلو المصرية.

الزغبي، أمل عبد المحسن. (2017أ). كراسة تعليمات مقياس مهام الذاكرة العاملة(تخزين-معالجة). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الزغبي، أمل عبد المحسن. (2017ب). مقياس اضطراب نقص الانتباه المصحوب بنشاط حركي

زائد»كراسة التعليمات». القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
الزيات، فتحي مصطفى. (1998). صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية(ط1). القاهرة: دار النشر للجامعيات.
المفتي، بيريفيان عبد الله. (2014). تأثير برنامج بألعاب التركيز والملاحظة في علاج نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لعينة من الأطفال بعمر7-8 سنوات. مجلة علوم التربية الرياضية، 7(2)، 1-14.
سالم، محمد عبد الستار. (2002). فعالية برنامج علاجي لاضطراب بعض العمليات المعرفية لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.
سيد، السيد علي، وبدر، فائقة محمد. (1999). اضطراب الانتباه لدى الأطفال –أسبابه وتشخيصه وعلاجه. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
شلبي، أمينة إبراهيم. (2009). أثر فاعلية برنامج تربوي فردي مقترح للتخفيف من أعراض صعوبات الانتباه مع فرط الحركة لدى تلاميذ الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية جامعة المنصورة، 69، 208-259.
جابر، جابر عبد الحميد، محمد، عبد العظيم محمد. (2019). فاعلية العلاج المعرفي القائم على اليقظة العقلية للأطفال في تحسين الوظائف التنفيذية وخفض اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج, 63(63) , 495-562.
عبد الحميد، هبة جابر، ومحمد، عبد العظيم محمد. (2019). فاعلية العلاج المعرفي القائم على اليقظة العقلية للأطفال في تحسين الوظائف التنفيذية وخفض اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. المجلة التربوية جامعة سوهاج، 63، 495-561.
علي، إيمان الدسوقي، طه، ربيع طه، الأشول، عادل أحمد، وغبريال، طلعت منصور. (2019). الخصائص السيكومترية لمقياس اضطراب نقص الانتباه والنشاط الزائد لدى أطفال المرحلة الابتدائية. مجلة القراءة والمعرفة جامعة عين شمس، 216، 267-291.
ميلودي، حسينة، وبراهيمي، سعيدة. (2016). تقييم الذاكرة البصرية عند تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي المصابين باضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد. مجلة دراسات، 46، 89-109.

ثانياً/ المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Abdul Hamid, Heba Jaber, and Muhammad, Abdul Azim Muhammad. (2019). The effectiveness of cognitive therapy based on mental alertness in children on improving executive functions and reducing attention deficit hyperactivity disorders among primary school students (in Arabic). *The Education Journal, Sohag University, 63*, 495-561.

Abu Al-Diyar, Mossaad Najah. (2012). *Working memory and learning difficulties* (in Arabic). (1st ed.). Kuwait: Child Assessment and Education Center.

Ahmed, Alsayed Ali Sayed. (1999). *Child Attention Deficit Hyperactivity Disorders Scale (Instruction Manual)* (in Arabic). Cairo: The Egyptian Renaissance Library.

Al-Ansari Badr Mohammed, and Suleiman, Abed Rabbo Maghazi. (2013). Structural modeling of the working memory model among Kuwaiti children aged 4 to 12 years old (in Arabic), *Journal of Educational and Psychological Sciences, 14* (4), 329-358.

Al-Hakami, Ibrahim Al-Hassan. (2008). The effectiveness of a treatment program for attention deficit hyperactivity disorder among elementary school students with learning difficulties (in Arabic), *Journal of the Faculty of Education*, Mansoura University, 67, 2-47.

Al-Hamouri, Firas, and Al-Khasawneh, Amna. (2011). The role of working memory capacity and gender in reading comprehension (in Arabic). *The Jordanian Journal of Educational Sciences, 7* (3), 221-232.

Ali, Iman El-Desouki, Taha, Rabih Taha, Al-Ashwal, Adel

Ahmed, and Gabriel, Talaat Mansour. (2019). Psychometric properties of the Attention Deficit Hyperactivity Disorder Scale among Primary School Children (in Arabic). *Journal of Reading and Knowledge, Ain Shams University,* 216, 267-291.

American Psychiatric Association. (2000). Diagnostic criteria from dsM-iV-tr..

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders(5th ed., text rev.*). Washington, DC: American Psychiatric Association.164 www.jaacap.org VOLUME 54 NUMBER 3 MARCH 2015

Al-Zayat, Fathy Mostafa. (1998). *Learning Difficulties: Theoretical, Diagnostic and Therapeutic Foundations* (in Arabic). (1st ed.). Cairo: University Press.

Al-Zoghbi, Amal Abdel Mohsen. (2017), *Attention Deficit Hyperactivity Disorder Scale, with "Instruction Sheet*" (in Arabic). Cairo: The Anglo-Egyptian Bookshop.

Al-Zoghbi, Amal Abdel Mohsen. (2017). *Instruction booklet for measuring working memory tasks (storage-processing)* (in Arabic). Cairo: The Anglo-Egyptian Library.

Baddeley, A. (1992).Working memory, *journal of science*, (255).

Barkley, R. A. (2004). Attention-deficit/ hyperactivity disorder and self-regulation. Handbook of self-regulation, 302.

Baddeley, A. D., Hitch, G. J., & Allen, R. J. (2009). Working memory and binding in sentence recall. *Journal of Memory and Language*, *61*(3), 438-456.

Blackwell, K. (2010). Mechanisms of cognitive control: contributions from working memory and inhibition to task switching. PH.D.dissertation, University of Colorado, U.S.A, From Dissertation & Theses: Full text. (Publication NO.AAT 3419435).

Brady, T. F., Konkle, T., & Alvarez, G. A. (2011). A review of visual memory capacity: Beyond individual items and toward structured representations. *Journal of vision*, *11*(5), 4-4.

Brudzinski, M. E. (2014). *On the Adaptive Cognitive Control of Attention and Action* (Doctoral dissertation, Rensselaer Polytechnic Institute).

Chun, M. M. (2011). Visual working memory as visual attention sustained internally over time. *Neuropsychologia, 49*(6), 1407-1409.

De Fockert, J. W., Rees, G., Frith, C. D., & Lavie, N. (2001). The role of working memory in visual selective attention. *Science*, *291*(5509), 1803-1806.

De Kuijer, J., Deręgowski, J. B., & McGeorge, P. (2004). The influence of visual symmetry on the encoding of objects. *Acta psychologica*, *116*(1), 75-91.

Dowd, E. W., & Mitroff, S. R. (2013). Attentional guidance by working memory overrides salience cues in visual search. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, *39*(6), 1786.

El Desouki, Magdy Mohamed. (2006). *Attention deficit hyperactivity disorder* (in Arabic). Cairo: Anglo-Egyptian.

Eng, H. Y., Chen, D., & Jiang, Y. (2005). Visual working memory for simple and complex visual stimuli. *Psychonomic bulletin & review, 12*(6), 1127-1133.

http://www.training.cogmed.com/

Jaber, Jaber Abdel Hamid, Mohamed, Abdel Azim Mohamed. (2019). The effectiveness of cognitive therapy based on mental alertness in children on improving executive functions and reducing attention deficit hyperactivity disorder among primary school students (in Arabic). *The Educational Journal of the Faculty of Education in Sohag, 63*(63), 495-562.

Johnson, J., Im-Bolter, N., & Pascual-Leone, J. (2003). Development of mental attention in gifted and mainstream children: The role of mental capacity, inhibition, and speed of processing. *Child development, 74*(6), 1594-1614.

Klingberg, T., Forssberg, H., & Westerberg, H. (2002). Training of working memory in children with ADHD. *Journal of clinical and experimental neuropsychology, 24*(6), 781-791.

Kray, J., & Ferdinand, N. K. (2013). How to improve cognitive control in development during childhood: Potentials and limits of cognitive interventions. *Child Development Perspectives, 7*(2), 121-125.

Linke, A. C., Vicente-Grabovetsky, A., Mitchell, D. J., & Cusack, R. (2011). Encoding strategy accounts for individual differences in change detection measures of VSTM. *Neuropsychology, 49*(6), 1476-1486.

Marshall, L., & Bays, P. M. (2013). Obligatory encoding of task-irrelevant features depletes working memory resources. *Journal of vision, 13*(2), 21-21.

McCollough, A. W. (2011). The influence of gestalt grouping principles on active visual representations: neurophysiological evidence (Doctoral dissertation, University of Oregon)

Melody, Hassina, and Brahimi, Saeeda. (2016). Evaluation of visual memory among fourth-grade primary students with attention deficit hyperactivity disorder (in Arabic). *Studies Journal, 46*, 89-109.

Mufti, Perivian Abdullah. (2014). The effect of a program with focus and observation games in the treatment of attention deficit hyperactivity disorder of a sample of 7-8 year olds. *Journal of Physical Education Sciences, 7* (2), 1-14.

Redick, T. S., Calvo, A., Gay, C. E., & Engle, R. W. (2011). Working memory capacity and go/no-go task performance: selective effects of updating, maintenance, and inhibition. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 37*(2), 308-333.

Repovš, G., & Baddeley, A. (2006). The multi-component model of working memory: Explorations in experimental cognitive psychology. *Neuroscience*, *139*(1), 5-21.

Salem, Mohammed Abdul Sattar. (2002). The effectiveness of a treatment program addressing the disorder of some cognitive processes among primary school students with learning difficulties [Unpublished PhD Thesis] (in Arabic). College of Education, Mansoura University.

Schleepen, T. M., & Jonkman, L. M. (2012). Children's use of semantic organizational strategies is mediated by working memory capacity. Cognitive Development, 27(3), 255-269.

Shalabi, Amina Ibrahim. (2009). The effect of the effectiveness of an individual educational program proposed to alleviate the symptoms of attention difficulties with hyperactivity among the second grade pupils of the primary stage (in Arabic), *Journal of the Faculty of Education, Mansoura University, 69*, 208-259.

Shipstead, Z., REdICk, T. S., & Engle, R. W. (2010). Does working memory training generalize?. *Psychologica Belgica*, *50*(3), 245-276.

Swan, G., & Wyble, B. (2014). The binding pool: A model of shared neural resources for distinct items in visual working memory. Attention, *Perception, & Psychophysics, 76*(7), 2136-2157.

Swanson, H. L., Kehler, P., & Jerman, O. (2010). Working memory, strategy knowledge, and strategy instruction in children with reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 43*(1), 24-47.

Sayed, alsayed. Ali, and Badr, Fa'eqa Muhammad. (1999). *Attention Disorder in Children - Causes, Diagnosis and Treatment* (in Arabic). Cairo: The Egyptian Renaissance Library.

Todd, J. J., Han, S. W., Harrison, S., & Marois, R. (2011). The neural correlates of visual working memory encoding: a time-resolved fMRI study. *Neuropsychology, 49*(6), 1527-1536.

Toglia, J. P., Rodger, S. A., & Polatajko, H. J. (2012). Anatomy of cognitive strategies: A therapist's primer for enabling occupational performance. *Canadian Journal of Occupational Therapy, 79*(4), 225-236.

Tulving, E. (2000). Concepts of memory. The Oxford handbook of memory, 33-43.

van Zoest, W., Hunt, A. R., & Kingstone, A. (2010). Representations in visual cognition: It's about time. *Current Directions in Psychological Science, 19*(2), 116-120.

Weldon, R. (2012). *The Role of Working Memory Capacity in Cognitive Control by way of Conflict Monitoring* (Doctoral dissertation, The George Washington University).

Wolfe, J. M. (1994). Visual search in continuous, naturalistic stimuli. *Vision research*, *34*(9), 1187-1195.

Woodman, G. F., Vecera, S. P., & Luck, S. J. (2003). Perceptual organization influences visual working memory. *Psychological bulletin & review, 10*(1), 80-87.

Zimmer, H. D. (2008). Visual and spatial working memory: from boxes to networks. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 32*(8), 1373-1395.

المسؤولية النظامية لجهات المصادقة الرقمية ـ دراسة تحليلية مقارنة بين النظام السعودي والتشريعات الأجنبية (القانون الإماراتي والأوروبي أنموذجًا)

ياسر أحمد بدر (*)
جامعة المجمعة

(قدم للنشر في 1442/2/9هـ، وقبل للنشر في 1443/2/19هـ)

مستخلص: إن سرية البيانات المتبادلة عبر الوسائط الإلكترونية، وأهمية التعاملات الإلكترونية التي تتم بين المتعاملين؛ دفعتهم للبحث عن وسيلة تؤمن لهم تعاملاتهم، وتمنع الغير من اختراقها والاطلاع على البيانات السرية، وتؤكد لهم هوية الطرف الآخر وصحة توقيعه، وهو ما توفره جهة المصادقة الرقمية من خلال إصدار شهادات التصديق الرقمي؛ لإثبات نسبة التوقيع الإلكتروني إلى شخص معين، وصدور الإرادة منه، وأمام الدور الذي تقوم به جهات المصادقة الرقمية كوسيط مؤتمن بين المتعاملين في البيئة الإلكترونية وخطورة النتائج المترتبة عليه، فقد عمدت معظم التشريعات الوطنية والدولية إلى تنظيم عمل جهات المصادقة الرقمية والشهادات الصادرة عنها، وتحديد التزاماتها والحالات التي تقام فيها مسؤوليتها النظامية.
وفي ظل ذلك ، نهج المنظم السعودي نهجًا يتوافق مع ما ذهبت إليه هذه التشريعات بإقراره نظامًا مستقلاً للتعاملات الإلكترونية لعام 1428هـ، نُظِّم من خلاله كل ماله علاقة بالتصديق الرقمي؛ ابتداءً ببيان المقصود بجهات المصادقة الرقمية والشهادات الصادرة عنها وواجباتها، مع تحديد مسؤوليتها الجزائية من خلال التنصيص على عقوبات جزائية توقع عليها في حال مخالفتها لأحكام النظام متى كانت هذه المخالفة تشكل جريمة جزئية، بالإضافة إلى تحملها المسؤولية المدنية عن الآثار الناجمة عنها، وذلك لخلق بيئة آمنة وموثوقة لكافة المتعاملين.

كلمات مفتاحية: المصادقة الرقمية، التعاملات الإلكترونية، التزامات، المسؤولية المدنية، المسؤولية الجزائية.

*****

The legal liability of Digital Authenticators- A Comparative Analytical Study between the Saudi System and Foreign Legislation

Yasser Ahmed Badr Mohammed (*)
Majmaah University

. *(Received 26/9/2020, accepted 29/9/2021)*

Abstract: The confidentiality of the data exchanged through electronic media and the importance of electronic transactions that take place among clients urged them to search for a way to secure their transactions, prevent others from hacking or accessing confidential data, and confirm the identity of the other party and the validity of his/her signature. This secure way is provided by the digital authentication authority by issuing digital authentication certificates proving the attribution of the electronic signature to a particular willing person. In accordance with the role played by the digital authentication authorities as a trusted intermediary between clients in the electronic environment and the seriousness of the consequences thereof, most national and international legislations have intended to regulate the work of the digital authentication authorities and the certificates issued by them in order to specify their obligations and the cases where statutory liability is held. In light of this, the Saudi legislators, in 1428 AH, adopted an approach consistent with what these legislations have pursued by approving an independent system for electronic transactions, through which all issues related to digital authentication are organized, starting from stating what is meant by digital authentication authorities and the certificates issued by them and what their liability is. In addition, this approach specifies the criminal liability of these authorities by stipulating criminal penalties to be imposed in the event of violating the provisions of the system when this violation constitutes a partial crime, in addition to bearing the civil liability for the consequences resulting from it. As a result, a safe and reliable environment for all clients is created.

Key words: digital authentication, electronic transactions, obligations, civil liability, criminal liability.

(*) للمراسلة:

أستاذ القانون المدني المساعد-قسم القانون-كلية إدارة الأعمال-جامعة المجمعة، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Assistant Professor of Civil Law, College of Business Administration, Majmaah University, Saudi Arabia

DOI: 10.12816/0061530

e-mail:y.badr@mu.edu.sa

مقدمة.

مما لا شك فيه أن التحولات التي شهدها مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصال، وتأثيره على التعاملات الإلكترونية عامة، والتوقيع الرقمي على المحررات الإلكترونية خاصة، أظهرت الحاجة إلى إيجاد جهة محايدة تسمى بجهة المصادقة الرقمية، والتي تلعب دور الوسيط المؤتمن بين المتعاملين في البيئة الإلكترونية، فتؤكد هوية المتعاملين وصدور الإرادة عمن نسبت إليه عن طريق إصدار شهادة تصديق رقمي تتضمن التوقيع الإلكتروني للشخص المراد إثبات هويته، ونظراً لما يترتب على عملية المصادقة الرقمية على التعاملات الإلكترونية من آثار قانونية ، فقد تضافرت الجهود الدولية والوطنية لإصدار تشريعات تنظم عمل جهات المصادقة الرقمية والشهادات الصادرة عنها، وتحملها للمسؤولية المدنية عن مخالفتها لأي التزامات فرضها النظام في تعويض الطرف المضرور سواء أكان العميل أو الغير، مع التنصيص على عقوبات جزائية توقع عليها متى كان إخلالها بهذه الالتزامات يشكل جريمة جزائية، وذلك لبث الثقة والأمان في مجال التجارة الإلكترونية.

أهمية البحث:

تبرز أهمية البحث من خلال المحاور الآتية:

1. اعتماد جهات المصادقة الرقمية كوسيلة لتعيين أطراف التعاملات الإلكترونية.
2. تحديد الالتزامات الأساسية التي يجب أن تراعيها جهات المصادقة الرقمية عند ممارسة نشاطها، لكي تبث الثقة لدى المتعاملين وتؤمن التعامل الإلكتروني بينهما.
3. الوقوف على توجهات المنظم السعودي في تنظيم عمل جهات المصادقة الرقمية والمسؤولية النظامية المترتبة عليه، ومقارنتها مع توجهات التشريعات الأجنبية، مما يساعد في بناء تصور حول واقع تنظيم التصديق الرقمي، وأهم الإشكالات التي تواجه في المملكة العربية السعودية.

أهداف البحث:

يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. الوقوف على ماهية المصادقة الرقمية على التعاملات الإلكترونية من خلال التعرف على التصديق الرقمي وطبيعته، ووسائل المصادقة الرقمية على التعاملات الإلكترونية، والجهات المخولة بالمصادقة الرقمية على التعاملات الإلكترونية، والمقصود بشهادة التصديق الرقمي.
2. الوقوف على الالتزامات الأساسية التي فرضتها التشريعات على جهات المصادقة الرقمية، سواء كانت هذه الالتزامات في مواجهة صاحب شهادة التصديق الرقمي أو في مواجهة الغير؟

3. الوقوف على صور المسؤولية النظامية التي تقع على عاتق جهات المصادقة الرقمية، سواء كانت مسؤولية مدنية ناتجة عن إخلالها بالتزاماتها المنصوص عليها في العقد الذي يربطها بعملائها أو التي يفرضها النظام، أو مسؤوليتها الجزائية متى ما كان هذا الإخلال يشكل جريمة جزائية، مع بيان نطاق هذه المسؤولية، وأثر تحققها.

إشكالية البحث:

تبرز إشكالية هذه الدراسة في الجوانب النظامية التي تثيرها المصادقة الرقمية على التعاملات الإلكترونية. وعليه يمكن تحديد مشكلة البحث في التساؤلات الآتية:

1. ما المصادقة الرقمية؟ وما أبرز وسائل المصادقة الرقمية على التعاملات الإلكترونية؟
2. ما الجهات المخولة بالمصادقة الرقمية على التعاملات الإلكترونية؟ وما المقصود بشهادة التصديق الرقمي؟
3. ما الالتزامات النظامية المفروضة على جهات المصادقة الرقمية سواء كانت هذه الالتزامات في مواجهة صاحب شهادة التصديق الرقمي أو في مواجهة الغير؟
4. ما صور المسؤولية النظامية المترتبة التي تثيرها عملية التصديق الرقمي؟ وما نطاق هذه المسؤولية؟ وما أثر تحققها؟
5. مدى كفاية النصوص المنظمة لمسؤولية جهات المصادقة الرقمية، وما القصور التنظيمي الذي يحد من فعالية عملية التصديق الرقمي؟

منهج البحث:

يتبع موضوع البحث المنهج التحليلي المقارن، وذلك من خلال الآتي:

1. قراءة وتحليل مقتضيات نظام التعاملات الإلكترونية السعودي ونظيره من بعض التشريعات المقارنة الأجنبية ذات الصلة بموضوع البحث، ونخص منها قانون الأونسيترال النموذجي، والتوجيه الأوروبي، والقانون الفرنسي، والقانون الإماراتي.
2. الاستعانة بالدراسات والاجتهادات الفقهية، والأنظمة الوطنية، والتشريعات المقارنة الأجنبية التي محصت موضوع البحث؛ للوقوف على كيفية تناولها له.

خطة البحث:

سوف يقسم الباحث خطة البحث إلى المقدمة وتشتمل على بيان موضوع البحث، وأهميته، وأهدافه، وخطته وتقسيماته، ومبحثين، وخاتمة تتضمن أهم نتائج البحث، والتوصيات، وبناء على ما سبق سوف تكون تفاصيل الخطة على النحو التالي:

المبحث الأول: ماهية المصادقة الرقمية والتنظيم القانوني لجهاتها.

المطلب الأول: ماهية المصادقة الرقمية على التعاملات الإلكترونية.

الفرع الأول: تعريف التصديق الرقمي وطبيعته.

الفرع الثاني: وسائل المصادقة الرقمية على التعاملات الإلكترونية.

الفرع الثالث: الجهات المرخص لها بالمصادقة الرقمية على التعاملات الإلكترونية في التشريعات المقارنة.

الفرع الرابع: مفهوم شهادة التصديق الرقمي.

المطلب الثاني: التزامات جهات المصادقة الرقمية.

الفرع الأول: الالتزام بالتحقق من صحة البيانات.

الفرع الثاني: الالتزام بإصدار وتسليم وحفظ شهادة التصديق الرقمي.

الفرع الثالث: الالتزام بالحفاظ على سرية بيانات التصديق.

الفرع الرابع: الالتزام بإلغاء أو إيقاف شهادة التصديق.

- **المبحث الثاني:** صور المسؤولية النظامية لجهات المصادقة الرقمية.

المطلب الأول: المسؤولية المدنية لجهات المصادقة الرقمية.

الفرع الأول: طبيعة التزام جهات المصادقة الرقمية.

الفرع الثاني: التكييف القانوني الأنسب للمسؤولية المدنية لجهات المصادقة الرقمية.

الغصن الأول: المسؤولية العقدية لجهات المصادقة الرقمية.

الغصن الثاني: المسؤولية التقصيرية الجهات المصادقة الرقمية.

المطلب الثاني: المسؤولية الجزائية لجهات المصادقة الرقمية.

الفرع الأول: نطاق المسؤولية الجزائية لجهات المصادقة الرقمية.

الفرع الثاني: أثر تحقق المسؤولية الجزائية لجهات المصادقة الرقمية.

الخاتمة: وتشتمل على أهم نتائج البحث، وتوصياته.

المبحث الأول

ماهية المصادقة الرقمية والتنظيم القانوني لجهاتها

نظراً لما يتمتع به التصديق الرقمي من أهمية سواء على المستوى الاقتصادي أو القانوني؛ فإن ذلك يقتضي من الباحث التطرق لماهية المصادقة الرقمية على التعاملات الإلكترونية (المطلب الأول)، ثم التزامات جهات المصادقة الرقمية (المطلب الثاني).

المطلب الأول

ماهية المصادقة الرقمية على التعاملات الإلكترونية

تظهر الحاجة إلى وجود جهة محايدة في

التعاملات الإلكترونية، تقوم بدور الوسيط المؤتمن بين أطرافها، فتؤكد هويتهم وتحدد أهليتهم للتعامل الإلكتروني، وتضمن سلامة البيانات المتداولة من خلال إجراءات معينة تسمى بـ(المصادقة الرقمية على التعاملات الإلكترونية) (Loeb,1955,p.17)، ولهذا فإن البحث في ماهية المصادقة الرقمية على التعاملات الإلكترونية يقتضي الوقوف على تعريف التصديق الرقمي وطبيعته (الفرع الأول)، مع استعراض وسائل المصادقة الرقمية على التعاملات الإلكترونية (الفرع الثاني)، والتعرف على الجهات المرخص لها بالمصادقة الرقمية على التعاملات الإلكترونية (الفرع الثالث)، ثم مفهوم شهادة التصديق الرقمي (الفرع الرابع).

الفرع الأول

تعريف التصديق الرقمي وطبيعته

لما كان التصديق الرقمي يعمل على خلق بيئة إلكترونية آمنة للتعاملات الإلكترونية؛ لذا سوف يتطرق الباحث في هذا الفرع لتعريفه (أولاً)، ثم لبيان طبيعته (ثانياً).

أولاً-تعريف التصديق الرقمي:

يعرف التصديق بوجه عام بأنه «مجموعة من الأشياء أو العناصر التي تعتمد على الغرض الذي يراد استخدام التوثيق لتحقيقه» (الشنراقي،2013، ص: 79).

أما التصديق الرقمي فقد عرف بأنه «وسيلة فنية آمنة تساهم في التحقق من صحة التوقيع الإلكتروني أو المحرر الإلكتروني، حتى يمكن نسبته إلى شخص أو كيان معين، يصدر عن جهة موثوقة أو طرف محايد يسمى مقدم خدمات التصديق» (البكباشي،2009، ص: 107).

كما عرف بأنه «عملية لتحقيق التأكد والموثوقية في هوية المستخدم باستخدام الأجهزة والكيانات الأخرى من خلال نظم المعلومات والاتصالات» (العبيدي،2012، ص: 161).

وفي إطار ما سبق يُعرف الباحث التصديق الرقمي بأنه «الإجراءات التي من خلالها يتم خلق الثقة في صاحب التوقيع الرقمي والتأكيد على سلامة المحرر الرقمي الذي يحمل هذا التوقيع بهدف ضمان سلامة وتأمين المعاملات الإلكترونية، ويتولى هذه الإجراءات طرف محايد يطلق عليه مقدم خدمات التصديق الرقمي».

ثانياً-طبيعة التصديق الرقمي:

فيما يتعلق بطبيعة عملية التصديق الرقمي، يقول البعض (E. Caprioli ,1998, p.29) (عبد الفتاح،2006، ص: 70). «أن منح شخص ثالث سلطة توثيق التوقيع يقرِّب مهمة الجهات القائمة على هذا الأمر من مهمة الموثّق في النظام الفرنسي، أي التأكد من شخص المتعاقد ومن مضمون التصرف المراد توثيقه» (الحفني،1992، ص: 2).

وانطلاقاً من هذا القول فقد تم معالجة موضوع سلطات التصديق تحت اسم: فكرة الموثق الإلكتروني (Notaire électronique ou cyber notaire)، ومع ذلك يبقى فرق جوهري بين سلطات التصديق الإلكتروني والموثق، يتمثل في أن هذه السلطات لا تملك أو ليس من مهمتها أن تتدخل في إنشاء وتأريخ وحفظ المحررات القانونية طبقًا للإجراءات المنصوص عليها في القانون» (E. Caprioli ,1998,p.30).

ولهذا تقتصر مهمة جهة التصديق على فحص التصرفات النظامية الرقمية، ومنح أصحاب الشأن شهادة بنفس هذا الغرض تسمى شهادة التصديق الرقمي، والعامل المشترك بين جهة المصادقة والموثق هو الالتزامات التي تقع على عاتق كل منهما.

الفرع الثاني

وسائل المصادقة الرقمية على التعاملات الإلكترونية

تجدر الإشارة إلى أن المقصود بالتعاملات الإلكترونية هي كل التعاملات غير الورقية التي يتم إنجازها باستخدام وسيط الكتروني، وبغض النظر عن أطرافها سواء كانوا أشخاص طبيعيين أو اعتباريين.

وقد عَرَف نظام التعاملات الإلكترونية السعودي رقم (م/٨٠) لعام ١٩٢٨، في مادته الأولى التعاملات الإلكترونية بأنها «أي تبادل، أو تراسل، أو تعاقد، أو أي إجراء آخر يُبرم أو يُنفذ بشكل كلي أو جزئي -بوسيلة إلكترونية» كما عَرف قانون إمارة دبي الخاص بالمعاملات والتجارة الإلكترونية رقم (٢) لعام ٢٠٠٢م، في مادته الثانية المعاملات الإلكترونية بأنها «أي تعامل أو عقد أو اتفاقية يتم إبرامها أو تنفيذها بشكل كلي أو جزئي بواسطة المراسلات الإلكترونية».

وإذا تم إمعان النظر في التعريفين السابقين يُلاحظ أنهما بمعنى واحد، مما يتبين معه أن التعاملات الإلكترونية قد تكون تبادلا، أو تراسلا، أو تعاقدًا، أو تعاملا، أو عقدًا، أو اتفاقية، وجميعها ما هو إلا مفهوم مكرر لمضمون العقد، والذي لا يشترط أن يأخذ شكل محرر مكتوب، بل يكفي أن يتم تنفيذه بشكل كلي أو جزئي بواسطة وسيلة إلكترونية أيًّا كانت هذه الوسيلة سواء أكانت إنترنتًا، أو تلكسًا، أو فاكسًا، أو غير ذلك؟ (حجازي،2002، ص: 96).

وفيما يتعلق بوسائل المصادقة على التعاملات الإلكترونية التي تتم عن طريق وسائط إلكترونية، فسوف يستعرض الباحث أهم هذه الوسائل المستخدمة في الوقت الراهن كبديل للتوقيع الخطي اليدوي؛ لملائمتها لطبيعة التعاملات الإلكترونية، وتجدر الإشارة إلى أن المنظم السعودي في تعريفه للتوقيع الإلكتروني قام ببيان ما للتوقيع من وظائف، مع ذكر

أمثلة -فقط- للتوقيع الإلكتروني، ولم يحصره في صور بعينها، تاركاً المجال لإدخال صور جديدة لهذا النوع من التوقيع قد تظهر مستقبلاً، ولذلك سوف نستعرض أهم صور التوقيع الإلكتروني التي تتمثل في الآتي:

أولاً: التوقيع الرقمي أو الكودي (Digital Signature)، وهو ما يتم باستخدام مجموعة من الحروف، والرموز، والأرقام، والمعادلات الرياضية المعقدة، يختارها صاحب التوقيع بنفسه، ويقوم باستعمالها في التوقيع على التعاملات الإلكترونية، ويعتمد هذا النوع من التوقيع على برنامج معين يمنع أي شخص من كشف رسالة البيانات باستثناء من يملك مفتاح فك التشفير، مع التحقق من أن الرسالة قد تم تحويلها باستخدام المفتاح الخاص، بجانب تأكده من عدم إجراء أي تعديل، أو تغيير على مضمون الرسالة الواردة (Chris ,2011,p.53) .

ثانياً: التوقيع بالخواص الذاتية (البيومتري) (Biometric Signature)، وهذا التوقيع يعتمد على تقنية الخواص الحيوية الطبيعية، فيستخدم فيها الصفات الجسدية والسلوكية والفيزيائية والطبيعية لكل إنسان، والتي تميزه عن غيره من الناس.

ويشمل التوقيع البيومتري العديد من الطرق التي تتمثل في البصمة الشخصية، والتحقق من نبرة الصوت، ومسح العين البشرية (بصمة القزحية)، وخواص اليد البشرية، والتعرف على الوجه البشري، والتوقيع الشخصي بواسطة اليد الذي يحول إلى توقيع إلكتروني معتمد (ممدوح،2010، ص: 86).

ثالثاً: التوقيع بالقلم الإلكتروني(op- Pen)، وهو ما يتم عن طريق قيام مرسل الرسالة بإجراء توقيع على شاشة الحاسوب الآلي باستخدام قلم إلكتروني، ويتم حفظ هذا التوقيع في برنامج يأخذ قياسات التوقيع، ويحدد شخص المرسل، ووقت التوقيع، وفي سبيل التحقق من صحة توقيع المرسل يقوم البرنامج بإجراء مقارنة مادية بين توقيعات المرسل المحفوظة بالبرنامج والتوقيعات المحفوظة بالأرشيف، وتتولى جهات المصادقة الرقمية القيام بعملية المقارنة للتحقق من صحة ومطابقة التوقيع، ومنحه الحجية النظامية من خلال إصدار شهادة التصديق الرقمي(فهمي،2008،ص: 59).

رابعاً: التوقيع باستخدام البصمة الرقمية (Electronic footprint)، البصمة الرقمية هي: عبارة عن معادلات رقمية خوارزمية معينة، تسمى اقترانات التمويه. فتطبق هذه الخوارزميات عمليات حسابات رياضية على الرسالة لإنتاج بصمة في صورة مستند أو رسالة إلكترونية، ويكون لهذه البصمة القدرة على التعرف على الرسالة الأصلية بدقة فائقة

وتمييزها عن غيرها، ولهذا فإن إجراء أي تغيير أو تعديل في الرسالة سوف يترتب عليه إنشاء بصمة جديدة مغايرة تماماً للرسالة الأصلية، وهو الأمر الذي يجعل من التوقيع باستخدام البصمة الرقمية أكثر دقة وأمانًا في التعاملات الإلكترونية (عبد المجيد،2007، ص: 57).

ولكي تتمتع كلٌّ من التعاملات الإلكترونية والتوقيع الإلكتروني عليها بالحجة النظامية في الإثبات الذي يتمتع به المحرر الورقي والتوقيع اليدوي لابد من توافر عدة شروط بالنسبة لكل منهما:

فأما بالنسبة للتعاملات الإلكترونية فإنه يلزم أن يكون المحرر الإلكتروني مقروءاً ومعبراً عن محتواه كما هو الحال في المحرر الورقي التقليدي، مع قدرة المحرر الإلكتروني على الاحتفاظ بما فيه من بيانات لمدة زمنية طويلة، وعدم قابلية إجراء أي تعديل أو تغيير في محتوى المحرر الإلكتروني.

وبالنسبة للتوقيع الإلكتروني يلزم أن تتوافر فيه عدة شروط تُمَكنه من القيام بنفس وظائف التوقيع اليدوي فيما يتعلق بتحديد هوية المُوقَع على المحررات أو التعاملات الإلكترونية، والتعبير عن إرادة المُوقّع في الالتزام بما وقّع عليه، والقبول بمضمون التعامل الإلكتروني المراد إثباته (Bruce ,2010, p.49).

وإن كان المنظم السعودي لم يحدد أي صورة من صور التوقيع الإلكتروني المعتمدة بشكل صريح إلا أنه جعل اعتمادها كحجة معتبرة في الإثبات مرهونًا بتوافر شروط معينة تناولها في المادة (9) من نظام التعاملات الإلكترونية السعودي التي تنص على أنه

1. «يقبل التعامل الإلكتروني أو التوقيع الإلكتروني دليلاً في الإثبات إذا استوفى سجله الإلكتروني متطلبات حكم المادة (الثامنة) من هذا النظام.
2. يجوز قبول التعامل الإلكتروني أو التوقيع الإلكتروني قرينة في الإثبات؛ حتى وإن لم يستوف سجله الإلكتروني متطلبات حكم المادة الثامنة من هذا النظام.
3. يعد كل من التعامل الإلكتروني، والتوقيع الإلكتروني، والسجل الإلكتروني حجة يعتد بها في التعاملات، وأنّ كلا منها على أصله (لم يتغير منذ إنشائه) ما لم يظهر خلاف ذلك.»

كما أوردت الفقرة الثالثة من المادة (14) من ذات النظام عدة شروط للإقرار بصحة التوقيع الإلكتروني والتعامل المرتبط به، وتتمثل في الآتي:

(أ)« أن التوقيع الإلكتروني هو توقيع الشخص المحدد في شهادة التصديق الرقمي.

(ب) أن التوقيع الإلكتروني قد وضعه الشخص المحدد في شهادة التصديق الرقمي، وبحسب

الغرض المحدد فيها.

(ج) أن التوقيع الإلكتروني لم يطرأ عليه تغيير منذ وضع التوقيع الإلكتروني عليه».

وقد حذا المشرع الإماراتي حذو المنظم السعودي في هذا الخصوص؛ ذلك أن قانون إمارة دبي رقم (٢) لعام ٢٠٠٢ م بشأن المعاملات والتجارة الإلكترونية قد اشترط في الفقرة الأولى من المادة (٢٠) منه لإسباغ الحجية في الإثبات على التوقيع الإلكتروني، أن يتوافر فيه ما يلي:

1. « ينفرد به الشخص الذي استخدمه.
2. ومن الممكن أن يثبت التوقيع هوية ذلك الشخص.
3. وأن يكون تحت سيطرته سواء بالنسبة لإنشائه، أو وسيلة استعماله وقت التوقيع.
4. ويرتبط بالرسالة الإلكترونية ذات الصلة به، وبطريقة توفر تأكيداً يُعول عليه حول سلامة التوقيع».

ونستقي مما تقدم أنه في حال توافر الشروط التي وضعتها التشريعات السابقة في التوقيع الإلكتروني فإنه يصبح بذلك توقيعًا معتمدًا ومحميًّا، ويتمتع بالحجية النظامية في الإثبات شأنه في ذلك شأن التوقيع اليدوي التقليدي، ولاسيما أن التقدم التقني قد دعم الثقة فيه، ناهيك عن وجود جهات مصادقة رقمية تقوم بالتحقق من صحة التوقيع الإلكتروني ونسبته إلى صاحبه، وإصدار شهادة تصديق رقمي خاصة تفيد ذلك (George ,2001, p.237).

الفرع الثالث

الجهات المرخص لها بالمصادقة الرقمية على التعاملات الإلكترونية في التشريعات المقارنة

من خلال هذا الفرع سوف نقف على التعريفات التي وضعت للجهات المرخص لها بالمصادقة الرقمية على التعاملات الإلكترونية (أولاً)، ثم نتعرف على الهيئة المختصة بمنح التراخيص لجهات المصادقة الرقمية ومراقبة أعمالها (ثانياً).

أولاً-تعريف جهات المصادقة الرقمية:

تجدر الإشارة إلى أنه لا توجد تسمية موحدة لهذه الجهات في تشريعات الدول المختلفة التي نظمت عمل هذه الجهات ومسؤوليتها، كما أنه لا يوجد تعريف فقهي متفق عليه لهذه الجهات. لذلك سوف يعرض الباحث بعض التعريفات القانونية التي جاءت بها تشريعات بعض الدول مع التسميات المختلفة لجهات المصادقة الرقمية، ثم يليها أهم التعريفات الفقهية لتلك الجهات:

1-التعريفات القانونية لجهات المصادقة الرقمية في التشريعات المقارنة:

أطلق قانون الأونسيترال النموذجي المتعلق بالتوقيعات الإلكترونية على جهة المصادقة الرقمية اسم (مقدم خدمات التصديق) وقد عرفه في المادة (٢/ هـ) منه على أنه «شخص يصدر

الشـهادات ويجـوز أن يقـدم خدمـات أخـرى ذات صلـة بالتوقيعـات الإلكترونيـة». نلاحـظ علـى هـذا التعريـف بأنـه ألـزم جهـة المصادقـة الرقميـة بضـرورة توفيـر خدمـات التصديـق الرقمـي كحـد أدنـى، هـذا مـع وجـود إمكانيـة لتقديـم خدمـات أخـرى يكـون لهـا صلـة بالتوقيـع الإلكترونـي، وهـذا يعنـي إمكانيـة أن تكـون خدمـة التصديـق الرقمـي هـي النشـاط الوحيـد الرئيسـي لجهـة المصادقـة الرقميـة، كمـا مـن المتصـور أن يكـون هـذا النشـاط فرعيًّـا بجانـب الأنشـطة لهـذه الجهـة. كمـا أطلـق التوجيـه الأوروبـي الصـادر فـي 1999/12/13م بشـأن التوقيعـات الإلكترونيـة على جهـة المصادقـة الرقميـة مصطلـح «مقدم خدمـات التصديـق» فـي المـادة (٢) فقـرة (١١) منـه، وعرفـه بأنـه « كل كيـان أو شـخص طبيعـي أو معنـوي يقدم شـهادات تصديـق إلكترونيـة أو تقديـم خدمـات أخـرى متصلـة بالتوقيعـات الإلكترونيـة». ويقصـد بالخدمـات المرتبطـة بالتوقيـع الإلكترونـي التقنيـات التـي تكـون قـادرة علـى إصـدار توقيـع نموذجـي، أو خدمـات الاطـلاع والنشـر والخدمـات المعلوماتيـة الأخـرى مثـل أرشـفة البيانـات.

وعـرف المشـرع الفرنسـي جهـة المصادقـة الرقميـة تحـت مسـمى (المكلـف بخدمـة التصديـق الإلكترونـي) فـي المـادة (11/1) مـن المرسـوم رقـم 272 /2002 الصـادر فـي 30 مـارس 2002 بأنـه «مقـدم خدمـة التصديـق: -أي شـخص يقـدم شـهادات التصديـق أو خدمـات أخـرى فـي مجـال التوقيـع الإلكترونـي».

11. -Prestataire de services de certification électronique : toute personne qui délivre des certificats électroniques ou fournit d'autres services en matière de signature électronique).

بينمـا أطلق قانـون المعاملات والتجـارة الإلكترونية لإمـارة دبـي رقـم 2 لسـنة 2002 م علـى جهـة المصادقـة الرقميـة (مـزود خدمـات التصديـق) فـي المـادة (2) منـه، وعرفـه بأنـه «أي شـخص أو جهـة معتمـدة أو معتـرف بهـا تقـوم بإصـدار شـهادات تصديـق إلكترونيـة أو أيـة خدمـات أو مهمـات متعلقـة بهـا وبالتواقيـع الإلكترونيـة». ونلاحـظ أن التعريفات الأربعة السـابقة والواردة في كلٍّ مـن قانـون الأونسـيترال، والتوجيـه الأوروبـي، والقانـون الفرنسـي، وقانـون المعامـلات والتجـارة الإلكترونيـة لإمـارة دبـي، اتفقـوا علـى أن مـن يقـدم خدمـات المصادقـة الرقميـة يمكـن أن يكون شـخصاً طبيعيـاً أو معنويـاً وإن كان التوجيـه الأوروبـي قـد ذكـر ذلـك صراحة، فـإن القانـون الفرنسـي، وقانون الأونسـيترال ذكـرا كلمـة «شـخص فقـط»، فهـي عامـة تشـمل الشـخص الطبيعـي والمعنـوي. ويعتقد الباحـث أنـه ليـس مـن المتصـور فـي الواقـع العملي أن يقـوم الشـخص الطبيعـي بهـذا العمـل؛ وذلـك لأن

خدمات التصديق الرقمي تحتاج إلى إمكانيات مادية ضخمة، وتقنية مكلفة وعالية الجودة لا يستطيع القيام بهذا إلا الشخص المعنوي، سواء أكان شخصا معنوياً عاماً أم كان شخصاً معنوياً خاصاً؟

وأما بالنسبة للمنظم السعودي فقد عرف في الفقرة (21) من المادة الأولى من نظام التعاملات الإلكترونية رقم (م/80) لعام 1428هـ مصطلح «مقدم خدمات التصديق الرقمي» بأنه «شخص مرخص له بإصدار شهادات التصديق الرقمي، أو أي خدمة أو مهمة متعلقة بها وبالتوقيعات الإلكترونية وفقاً لهذا النظام».

ويلاحظ على ما ورد ذكره من تعريفات أن معظم التشريعات ركزت في تحديدها لمفهوم جهات المصادقة الرقمية على بيان الوظيفة الأساسية لهذه الجهات والمتعلقة بإصدار شهادات التصديق الرقمي، بالإضافة لتقديم أي خدمات أخرى ذات صلة بالتوقيع الإلكتروني.

2. التعريفات الفقهية لجهات المصادقة الرقمية:

سوف يستعرض البحث بعض التعريفات الفقهية المتعلقة بجهات المصادقة الرقمية

أولاً: عُرفت جهة المصادقة الرقمية بأنها «طرف ثالث محايد وموثوق به، يقوم بطرقه الخاصة بالتأكد من صحة صدور الإرادة التعاقدية ممن تنسب إليه» (Froomkin ,1996, p.5).

ثانياً: وعُرفت جهات المصادقة الرقمية بأنها «هي الجهات التي تصدر شهادة تربط بين المُوقَع وبيانات إنشاء التوقيع وتلك الشهادات هي جهات مرخص لها في داخل الجمهورية أو خارجها بتقديم خدمات تتعلق بالتوقيع الإلكتروني» (يوسف،2008، ص: 52).

ثالثاً: كما عُرفت جهة المصادقة الرقمية بأنها «هيئة عامة أو خاصة تعمل تحت إشراف السلطة التنفيذية وتكون غالبا من ثلاث مستويات مختلفة من السلطة، تتمثل الأولى في السلطة الرئيسية، والثانية في سلطة التصديق، أما الثالثة فهي سلطة التسجيل المحلية» (منصور،2016، ص: 73).

رابعاً: وكذلك عُرفت جهة المصادقة الرقمية بأنها «هيئة عامة أو خاصة تسعى إلى ملء الحاجة الملحة لوجود طرف ثالث موثوق به، يقدم خدمات أمنية في التجارة الإلكترونية، من خلال إصدار شهادات تثبت صحة حقيقة معينة متعلقة بموضوع التبادل الإلكتروني، لتوثيق هوية الأشخاص مستخدمي التوقيع الرقمي، وكذلك نسبة المفتاح العام المستخدم إلى صاحبه (البياتي،2014، ص: 263).

وفي إطار ما سبق يمكن للباحث أن يُعرف جهة المصادقة الرقمية بأنها «عبارة عن جهة محايدة، تخضع لإشراف الدولة ورقابتها، وتقوم من خلال إصدارها لشهادة المصادقة

الرقمية بعملية التصديق والتأكد من صحة التوقيع الإلكتروني وربطه بالبيانات الواردة بالسند الإلكتروني والمعلومات الواردة بها، بالإضافة إلى أي خدمات أخرى تتعلق بالتوقيع الإلكتروني».

ثانياً -الهيئة المختصة بمنح التراخيص لجهات المصادقة الرقمية ومراقبة أعمالها في التشريعات المقارنة:

اعتمدت بعض التشريعات نظام الترخيص المسبق لمقدمي خدمات المصادقة الرقمية كما هو معمول به في النظام السعودي والتشريع الإماراتي، وهذا يعني أنه لكي تتمكن جهة المصادقة الرقمية من مزاولة عملها فإن عليها الحصول على ترخيص من الجهة التي حددها هذا النظام، فنجد أن نظام التعاملات الإلكترونية السعودي قد أناط مهمة منح إصدار شهادات التصديق الرقمي إلى هيئة الاتصالات وتقنية المعلومات وذلك ضمن الفقرة الثانية من المادة (15) منه، وجاء فيها «تتولى الهيئة تطبيق هذا النظام، ولها في سبيل تحقيق ذلك الاختصاصات الآتية:

(أ) إصدار التراخيص لمزاولة نشاط (مقدم خدمات التصديق)، وتجديدها، وإيقاف العمل بها، وإلغاؤها. وتوضح اللائحة الشروط والإجراءات اللازمة للحصول على الترخيص، ومدته، وتجديده، ووقفه، وإلغائه، والتنازل عنه، والتزامات المرخص له، وضوابط إيقاف نشاط المرخص له وإجراءاته، والآثار المترتبة على ذلك.

(ب) التحقق من التزام مقدمي خدمات التصديق بالتراخيص الممنوحة لهم، وبأحكام هذا النظام واللائحة، والقرارات التي تصدرها الهيئة.

(ج) اتخاذ الإجراءات اللازمة وفقاً لما تحدده اللائحة لضمان استمرار الخدمات المقدمة إلى الأشخاص المتعاملين مع مقدم خدمات التصديق عند موافقتها على إيقاف نشاطه، أو إلغاء ترخيصه أو عدم تجديده.

وأما بالنسبة للتشريع الإماراتي فنجد أن القانون الاتحادي الإماراتي بشأن المعاملات والتجارة الإلكترونية قد وضع الإطار العام والهيئة المختصة بمنح الترخيص، حيث منحت المادة الأولى من هذا القانون للسلطة المحلية المختصة في كل إمارة من إمارات الدولة، صلاحية تحديد الهيئة المختصة بمنح التراخيص.

فنجد أن قانون المعاملات والتجارة الإلكترونية لإمارة دبي قد نص في المادة رقم (٢) على أن الهيئة المختصة بمنح التراخيص، هو «رئيس سلطة منطقة دبي الحرة للتكنولوجيا والتجارة الإلكترونية والإعلام». وعلى هذا الرئيس

بوصفه السلطة المخول بها تطبيق هذا القانون أن يعين مراقباً لخدمات المصادقة الرقمية، وقد حددت المادة (20) من القانون السابق اختصاصات هذا المراقب بنصها على أن «يضع المراقب قواعد لتنظيم وترخيص عمل مزودي خدمات التصديق الذين يعملون في الإمارة ويرفعها للرئيس لاعتمادها، بما في ذلك ما يلي: 1-طلبات تراخيص أو تجديد تراخيص مزودي خدمات التصديق وممثليهم المفوضين والأمور المتعلقة بذلك.

2-أنشطة مزودي خدمات التصديق، ويشمل ذلك طريقة ومكان وأسلوب الحصول على أعمالهم وجذب الجمهور لها».

ويتبين من النص السابق أن المشرع الإماراتي أسند للمراقب خدمات التصديق مهمة القيام بعملية الترخيص، والتصديق، والمراقبة لأنشطة جهات المصادقة الرقمية، والإشراف عليها، سواء كانت الجهة طالبة الترخيص تؤدي خدمة المصادقة على التوقيعات الإلكترونية وإصدار شهادات التصديق الرقمي بذلك أو غيرها من خدمات المصادقة الرقمية.

بينما أخذ المشرع الفرنسي موقفاً مغايراً لما سبق حيث أنه اعتمد المبدأ الذي جاء به التوجيه الأوروبي رقم 93 لسنة ١٩٩٩م الخاص بالتوقيعات الإلكترونية ضمن المادة (2/3) والذي ألزم الدول الأعضاء بعدم فرض أي قيود على إنشاء سلطات التصديق أو تطلب أي ترخيص مسبق، ووفقاً لهذا المبدأ تكون هناك حرية في ممارسة نشاط إصدار شهادات التصديق الرقمي حيث يحق لأي هيئة أن تمارس هذا النشاط دون حاجة للحصول على ترخيص مسبق من السلطات الفرنسية، وضمن المشرع الفرنسي هذا المبدأ في المرسوم رقم 272 لسنة 2001 وفي مقابل ذلك سمح التوجيه الأوروبي أعلاه للدول الأعضاء بإنشاء أنظمة الاعتماد وجهات المصادقة الرقمية، وبالفعل أنشأ المشرع الفرنسي نظاماً لاعتماد جهات المصادقة لكن هذا النظام اختياري، أي: يكون بمقدور جهة المصادقة الرقمية أن تمارس نشاطها دون حاجة للحصول على اعتماد من قبل الهيئة التي أنشأتها الدولة، ومقابل ذلك لها الحق في تقديم طلب لاعتمادها، ولكن يجب أن تتوافر فيها الشروط التي ينص عليها القانون، بينما يلاحظ أن الواقع العملي يجبر جهات المصادقة الرقمية على تقديم طلب لاعتمادها والسبب في ذلك هو أن القانون الفرنسي اشترط لكي يتمتع التوقيع الإلكتروني بالحجية يجب أن يتم التأكد من صحته بمقتضى شهادة التصديق الرقمي المعتمدة (أي صادرة من جهة معتمدة) وبالتالي فإن القانون الفرنسي قد ربط حجية التوقيع الإلكتروني باعتماد جهة المصادقة الرقمية (التهامي،2008، ص: 416).

الفرع الرابع

مفهوم شهادة التصديق الرقمي

للوقوف على مفهوم شهادة التصديق الرقمي لابد من التطرق لتعريف هذه الشهادة (أولاً) وما تتضمنه من بيانات (ثانياً) وذلك على النحو التالي:

أولاً-تعريف شهادة التصديق الرقمي:

عُرفت شهادة التصديق الرقمي بأنها «صك أمان صادر عن جهة مختصة يفيد صحة وضمان المعاملة الإلكترونية وذلك من حيث صحة البيانات ومضمون المعاملة وأطرافها» (حجازي،2008، ص: 454).

وعُرفت شهادة التصديق الرقمي بأنها «مستند إلكتروني يربط المفتاح العام وشخصًا معينًا ويحدد هوية ذلك الشخص» (التهامي،2008، ص: 777).

كما عُرفت بأنها «الشهادة التي تصدرها جهات التصديق المرخص لها من قبل الجهات المسئولة في الدولة لتشهد بأن التوقيع الإلكتروني هو توقيع صحيح ينسب إلى من أصدره ويستوفي الشروط والضوابط المطلوبة فيه باعتباره دليل إثبات يُعول عليه» (أبو الليل،2002، ص: 83).

ويتبين من التعريفات السابقة أن:

- شهادة التصديق الرقمي عبارة عن هوية شخصية للموقع.
- لابد أن تصدر شهادة التصديق الرقمي من جهة مرخص لها بممارسة هذا النشاط ومحايدة.
- أن الهدف من شهادة التصديق الرقمي هو تأكيد صحة وقانونية كلٍّ من البيانات التي تتضمنها الشهادة والتوقيع الإلكتروني (Burr et al. ,2013, p.8).

أما بالنسبة لتعريف التشريعات لشهادة التصديق فقد عرف المنظم السعودي شهادة التصديق الرقمي في الفقرة (17) من المادة الأولى من نظام التعاملات الإلكترونية بأنها «وثيقة إلكترونية يصدرها مقدم خدمات تصديق، تستخدم لتأكيد هوية الشخص الحائز على منظومة التوقيع الإلكتروني، وتحتوي على بيانات التحقق من توقيعه».

وعرف قانون المعاملات والتجارة الإلكترونية لإمارة دبي رقم 2 لسنة 2002 مصطلح (شهادة المصادقة الإلكترونية) بأنها شهادة يصدرها مزود خدمات التصديق يفيد فيها تأكيد هوية الشخص أو الجهة الحائزة على أداة توقيع معينة».

بينما عرفها التوجيه الأوروبي رقم 93 لسنة 1999 الخاص بالتوقيعات الإلكترونية ضمن المادة (٣) بأنها «تلك التي تربط بين أداة التوقيع وبين شخص معين وتؤكد شخصية المُوقَع».

ويتضح مما سبق أنّ كلا من النظام السعودي وقانون إمارة دبي قد اعتمدا التعريف الوارد في التوجيه الأوروبي؛ نظرا لكونه تعريفًا

يتضح من خلاله بشكل جلي الهدف المرجو من شهادة التصديق الرقمي، وهو بيان هوية شخص المُوقَع، بالإضافة إلى أنه يؤكد وظيفتها الأساسية في نسبة التوقيع الإلكتروني إلى شخص معين، وذلك بأسلوب بسيط ومحدد.

كما نجد أن المشرع الفرنسي عرف شهادة التصديق في المادة (1-1) من المرسوم رقم 272 لسنة 2001 بأنها «مستند إلكتروني يربط بين بيانات التحقق من التوقيع الإلكتروني وبين المُوقَع».

(9. Certificat électronique : un document sous forme électronique attestant du lien entre les données de vérification de signature électronique et un signataire).

ويلاحظ على تعريف المشرع الفرنسي لشهادة التصديق الرقمي أنه اكتفى بتحديد الهدف من إصدار شهادة التصديق الرقمي والذي يتمثل بتأكيد الارتباط بين التوقيع وبين بيانات إنشاء التوقيع الإلكتروني الذي يؤدي بدوره إلى بيان شخصية المُوقَع وهويته، والسبب في ذلك أنّ جهة التصديق في فرنسا قد تكون معتمدة، وقد تكون بسيطة، وفي هذه الحالة سوف يكون لدينا نوعان من شهادة التصديق: الأولى شهادة تصديق رقمي معتمدة، والثانية شهادة تصديق رقمي بسيطة، وهذا على خلاف ما هو موجود في النظام السعودي حيث إن شهادة التصديق واحدة متمثلة في شهادة التصديق التي تصدر من جهة التصديق المعتمدة.

ثانياً-البيانات التي يشترط توافرها في شهادة التصديق الرقمي:

قد أحال نظام التعاملات الإلكترونية السعودي للائحته التنفيذية مهمة تحديد البيانات التي يجب أن تحتويها شهادة التصديق الرقمي حيث نصت المادة (١٩) من اللائحة التنفيذية للنظام على هذه البيانات، وهذه الأخيرة منها ما هو متعلق بصاحب شهادة التصديق الرقمي، ومنها ما يتعلق بجهة المصادقة الرقمية، ومنها ما يتعلق بشهادة التصديق نفسها.

1-البيانات التي تتعلق بصاحب شهادة التصديق الرقمي: -

وهي البيانات التي تتعلق بهوية صاحب الشهادة التي تشمل اسمه، وعنوانه بالكامل، وأي معلومات شخصية أخرى.

وعلى جهة المصادقة الرقمية التحقق من هوية شخص المُوقَع، وإدراجها في الشهادة سواء كانت شخصية أو وظيفية، والمفتاح الشفري العام لصاحب الشهادة، والمناظر للمفتاح الشفري الخاص به، والغرض من ذكر هذا المفتاح هو قيام الطرف الآخر المتعامل مع المُوقَع بمطابقة المفتاح العام المرسل إليه مع المفتاح العام المثبت في شهادة التصديق، وبالتالي التأكد من

هوية المُوقَع.

2-البيانات التي تتعلق بجهة المصادقة الرقمية :-

تتضمن شهادة التصديق كافة البيانات الدالة على جهة المصادقة الرقمية، ومنها رقم الترخيص الصادر لها، ونطاقه، وتاريخ إصداره، وفترة سريانه، واسم وعنوان الجهة التي أصدرت الشهادة، ومقرها الرئيسي، وكيانها القانوني، والدولة التابعة لها إن وجدت، والهدف كما يبدو من هذا البيان هو التعريف بالجهة وتحديد صفتها ومشروعيتها.

هذا بالإضافة إلى التوقيع الإلكتروني لجهة المصادقة الرقمية، والهدف من ذلك هو لإثبات تصديق جهة المصادقة الرقمية على صحة التوقيع الإلكتروني الموجود على المحرر الإلكتروني وما يتضمنه من بيانات.

3-البيانات التي تتعلق بصلاحية شهادة التصديق الرقمي: -

هي البيانات التي تفيد صلاحية شهادة التصديق الرقمي للاستخدام في التوقيع الإلكتروني، وهذا يعني أن شهادة التصديق تستعمل لأغراض التوقيع الإلكتروني دون الأغراض الأخرى خارج إطار أنشطة التصديق الرقمي، فالشهادة تستخدم للتأكد من هوية الموقع، وللتأكيد على صحة البيانات الواردة فيها.

وتتمثل البيانات المتعلقة بصلاحية شهادة التصديق في تاريخ إصدار الشهادة، وفترة سريانها، حيث عادة ما تصدر الشهاد بفترة صلاحية محددة، وبمجرد انتهاء هذه الفترة تصبح الشهادة غير صالحة للاستخدام، ويتم رفضها بشكل تلقائي من قبل برمجيات المرسل إليه، والهدف من وضع هذا البيان في الشهادة هو التأكد من أن التوقيع الإلكتروني قد تم إنشاءه أثناء فترة صلاحيتها.

المطلب الثاني

التزامات جهات المصادقة الرقمية

نظراً للدور الذي تقوم به جهات المصادقة الرقمية وخطورة الآثار المترتبة عليها، فقد عمدت أغلب تشريعات الدول إلى وضع مجموعة من الالتزامات يجب على هذه الجهات التقيد بها، وإلا سوف تنعقد مسؤوليتها النظامية في حالة إخلالها بتنفيذ هذه الالتزامات، ولذلك سوف يتناول الباحث ضمن فروع هذا المطلب أهم الالتزامات التي تتولد فيها مسؤولية هذه الجهات في معرض تقديمها خدمة المصادقة الرقمية.

الفرع الأول

الالتزام بالتحقق من صحة البيانات

تلتزم جهات المصادقة الرقمية بالتحقق من صحة البيانات المقدمة من الأشخاص التي

تصدر لهم شهادات التصديق، وبالتأكد من صفاتهم المميزة، والتي تمت المصادقة عليها وتضمينها في الشهادة، وهذا ما تضمنته الفقرة السادسة من المادة (18) من نظام التعاملات الإلكترونية السعودي التي جاء فيها «يجب على مقدم خدمات التصديق الالتزام بما يأتي: ... ٢-أخذ المعلومات ذات الصفة الشخصية من طالب الشهادة مباشرة، أو من غيره بشرط أخذ موافقة كتابية من طالب الشهادة على ذلك». كما نصت المادة (٢٠) من نفس النظام على أنه «يتحمل مقدم خدمات التصديق مسؤولية ضمان صحة المعلومات المصدقة التي تضمنتها الشهادة وقت تسليمها، وصحة العلاقة بين صاحب الشهادة وبياناتها الإلكترونية. وتقع مسؤولية الضرر الذي يحدث لأي شخص وثق- بحسن نية – بصحة ذلك».

ويعتبر الالتزام بالتحقق من صحة البيانات من أشد الالتزامات التي تقع على عاتق جهات المصادقة الرقمية، إذ يحتاج تنفيذه إلى عمال متخصصين يتمتعون بالمهارة الفنية والخبرة المهنية في هذا المجال للتحقق من صحة البيانات التي يقدمها طالب إصدار الشهادة وأهليته للتعاقد (الطوال،2010، ص: 75). أي التحقق من توافق بيانات الإنشاء مع بيانات التحقق من التوقيع، من خلال فحص الوثائق الرسمية كالهوية الوطنية وجواز السفر (كميل،2008، ص: 256)، والتي تحصل عليها جهة المصادقة عن طريق البريد العادي، أو بالاتصال المباشر، أو الإلكتروني، أو بحضور العميل شخصية أمام جهة المصادقة (التميمي،2011، ص: 53).

ونظراً لما قد يترتب على الإخلال بهذا الالتزام من أضرار جسيمة تؤثر بشكل سلبي على التجارة الإلكترونية، لذا يجب على جهات المصادقة تعويض المضرور الذي استند إلى شهادة تصديق الرقمي تتضمن بيانات غير صحيحة ما دام المتعامل ليس لديه وسيلة للتحقق من صحة تلك البيانات (حجازي،2002، ص: 17).

ويثار هنا تساؤل آخر وهو هل التزام جهة المصادقة الرقمية في هذا الصدد هو التزام بتحقيق نتيجة أم بذل عناية؟ للإجابة على هذا التساؤل ينبغي الرجوع إلى المادة (1/9ب) من قانون الأونسيترال النموذجي بشأن التوقيعات الإلكترونية التي تنص على أنه «حيثما يُوفر مقدم خدمات التصديق خدمات التأييد توقيع الكتروني يجوز استخدامه لإعطاء مفعول قانوني بصفته توقيعا، يتعين على مقدم خدمات التصديق المشار إليه: (أ) .... (ب) أن يولي قدراً معقولاً من العناية لضمان دقة واكتمال كل ما يقدمه من تأكيدات جوهرية ذات صلة بالشهادة طيلة دورة سريانها، أو مدرجة في الشهادة».

كما نصت (24/ب) من قانون المعاملات والتجارة الإلكترونية لإمارة دبي، على «أن يمارس عناية معقولة لضمان دقة واكتمال ما يقدمه واكتمال ما يقدمه من بيانات جوهرية ذات صلة بالشهادة أو مدرجة فيها طيلة سريانه». والبين من المادتين السابقتين أنهما قد اعتبرا التزام جهة المصادقة الرقمية من قبيل الالتزام ببذل عناية استناداً إلى أن كل ما تلتزم به هو بذل العناية الكافية للتحقق من مدى صحة البيانات المقدمة من العميل، ويترتب على ذلك أنه لا مسؤولية تذكر على جهة المصادقة في حال قيامها بالعناية اللازمة والمعقولة، وخاصة حينما يكون ظاهر الحال لا يدل على أن البيانات المقدمة لها من العميل تدعو إلى الشك في احتمال عدم توافقها مع الوثائق المرسلة، وبالتالي إذا أثبتت أن البيانات المقدمة يشوبها التزوير لسبب راجع إلى صاحبها، أو انتهاء سريانها فإنه لا تقع على عاتق جهة المصادقة أية مسؤولية، ويرى الباحث أن هذا الاتجاه القانوني محل نظر؛ لأنه بذلك يتيح الفرصة لجهة المصادقة الرقمية للتملص من مسؤوليتها بكل سهولة بمجرد أن تنفي وقوع ثمة إهمال وقع من جانبها، وأنها بذلت العناية المعتادة اللازمة واتخذت الاحتياطات الكافية للتأكد من صحة البيانات المقدمة إليها خاصة وأن ما يتوافر لدى جهة المصادقة الرقمية من إمكانيات مادية وموارد بشرية كفيل بأن تساعدها بكافة الوسائل على نفي أي إهمال قد ينسب إليها.

الفرع الثاني

الالتزام بإصدار وتسليم وحفظ شهادة التصديق الرقمي

بعد تحقق جهة المصادقة الرقمية من هوية شخص المُوقَع، فإنه يقع على عاتقها التزام بإصدار وتسليم شهادة تصديق رقمي لصاحبها، وتفيد هذه الشهادة بالتصديق على التوقيع الإلكتروني، في تعامل إلكتروني معين، تشهد بموجبها جهة المصادقة بصحة التوقيع ونسبته إلى من صدر عنه، حيث إن الهدف من لجوء الأشخاص إلى جهات المصادقة الرقمية هو إضفاء الثقة والأمان على تواقيعهم؛ لحث الغير على التعامل معهم بعد التحقق من هويتهم الشخصية.

وعن طبيعة هذا الالتزام فإنه يعتبر التزامًا بتحقيق نتيجة فلا يقتصر على بذل العناية، وتتمثل هذه النتيجة في صدور وتسليم شهادة تصديق رقمي مستوفية كافة البيانات الأساسية التي يحددها النظام.

لذا فإنه حينما تمتنع جهة المصادقة عن إصدار وتسليم شهادة التصديق الرقمي بدون عذر، فإن ذلك سيصيب طالب الشهادة بالضرر على اعتبار أن هذه الشهادة هي قوام التوقيع الإلكتروني وسبب تعويل الغير واعتماده عليه،

وبالتالي فإن هذا الامتناع سوف يجرد التوقيع الإلكتروني من كل قيمة نظامية له (Parisienne ,1996, p.113).

وفي هذا الصدد نصت الفقرتان(2و7) من المادة (18) من نظام التعاملات الإلكترونية السعودي على أنه «يجب على مقدم خدمات التصديق الالتزام بما يأتي: ٢-إصدار شهادات التصديق الرقمي وتسليمها، وحفظها، وفقا للترخيص الصادر له من الهيئة والضوابط والإجراءات التي تحددها اللائحة...

7-إصدار الشهادات متضمنة البيانات الموضحة في اللائحة، ومطابقة لشروط أمن الأنظمة وحمايتها، وقواعد شهادة التصديق الرقمي التي يضعها المركز».

كما تلتزم جهة المصادقة الرقمية بإنشاء قاعدة بيانات لشهادات التصديق الرقمية التي قامت بإصدارها، سواء كانت سارية الصلاحية، أو تم إيقافها، أو إلغائها، مع حفظ أي تعديل يطرأ عليها، وأيضاً تلتزم بتوفير الوسائل الإلكترونية التي تتيح لكل من يُعول على الشهادة في التعامل من الاطلاع على ما تتضمنه من بيانات باستمرار.

وفي ذلك نصت الفقرة (4) من المادة (١٨) من نظام التعاملات الإلكترونية السعودي على أنه «يجب على مقدم خدمات التصديق الالتزام بما يأتي: 4- إنشاء قاعدة بيانات الشهادات التي أصدرها، وحفظ تلك البيانات وما يطرأ عليها من تعديل، بما في ذلك الشهادات الموقوفة والملغاة. وأن يتيح الاطلاع إلكترونياً على تلك البيانات بصفة مستمرة».

ومن جهة أخرى نصت المادة (9/ ج) من قانون الأونسيترال النموذجي بشأن التوقيعات الإلكترونية على أن مقدم خدمات التصديق «يُوفر وسائل يكون الوصول إليها متيسراً بقدر معقول، وتُمَكن الطرف المعتمد على الشهادة من التأكد منها، أو من سواها من الطريقة المستخدمة في تعيين هوية المُوقَع، ومن وجود أي تقييد على الغرض أو القيمة التي يجوز أن تستخدم من أجلها بيانات إنشاء التوقيع أو تستخدم من أجلها الشهادة، وأن بيانات إنشاء التوقيع صحيحة، ولم تتعرض لما يثير الشبهة، والتأكد من وجود أي تقييد على نطاق أو مدى المسؤولية التي اشترطها مقدم خدمات التصديق، وما إذا كانت هناك وسائل متاحة للموقع لتقديم إشعار بمقتضى الفقرة (1) من المادة (8) من هذا القانون، وما إذا كانت تتاح خدمة إلغاء آلية».

ويعد هذا الالتزام بحسب الفقه الفرنسي من أهم وظائف والتزامات جهة المصادقة الرقمية على اعتبار «أن الشهادة تنشئ علاقة بين هوية المُوقَع والمعطيات المستخدمة من أجل التحقق من سلامة التوقيع» (Didier ,2001, p.19).

الفرع الثالث

الالتزام بالحفاظ على سرية بيانات التصديق

يعتبر الالتزام بالحفاظ على سرية بيانات التصديق من أشد الالتزامات الملقاة على جهات المصادقة الرقمية؛ لأنه يعد بمثابة ضمانة تدعم ثقة المتعاملين في التعاملات الإلكترونية، حيث أن التعاملات الإلكترونية قد تتم في أغلب الأحيان بين أشخاص لا توجد بينهم معرفة سابقة ولم يلتقوا من قبل في الواقع المادي (An-gle ,1999, p.2) وبالتالي فإن عدم توافر هذه الضمانة سيؤدي إلى إعراض الأشخاص عن إبرام عقودهم، وإتمام تعاملاتهم عبر الوسائل الإلكترونية.

والالتزام بالحفاظ على سرية يشمل كافة البيانات التي تقدم لجهات المصادقة الرقمية سواء أكانت بيانات شخصية تتعلق بطالبي شهادات التصديق الرقمي أو بيانات تتعلق بالعقود التجارية التي يُبرمها هؤلاء ويطلبون شهادات التصديق لإثبات صحة رسائلهم وتواقيعهم الإلكترونية وحظر إفشاء سرية هذه البيانات يشمل جهات المصادقة الرقمية والعاملين بها طالما أنهم حصلوا على هذه البيانات أثناء عملهم أو بسببه، فلا يجوز لهم إفشاؤها ما لم يحصل على موافقة صاحب الشهادة الخطية أو الإلكترونية أو بقوة النظام، كما لو صدر حكم قضائي بإفشاء بيانات العميل.

وبالرجوع إلى المنظم السعودي نجد أنه ألزم جهات المصادقة الرقمية بالمحافظة على سرية البيانات بموجب الفقرة (5) من المادة (١٨) من نظام التعاملات الإلكترونية والتي تنص على أنه « يجب على مقدم خدمات التصديق الالتزام بما يأتي: ... محافظته -ومن يتبعه من العاملين على سرية المعلومات التي حصل عليها بسبب نشاطه، باستثناء المعلومات التي سمح صاحب الشهادة -كتابياً أو إلكترونياً-بنشرها أو الإعلام بها، أو في الحالات المنصوص عليها نظاماً». وحسبما هو مبين من النص السابق يعد التزام جهة المصادقة الرقمية بالمحافظة على سرية البيانات المقدمة على هذا النحو هو التزام ببذل عناية، وليس التزام بتحقيق نتيجة، وهذا يعني أنه لا تنعقد مسؤولية جهة المصادقة الرقمية عن الإخلال بهذا الالتزام إلا في حالة وقوع خطأ من أحد العاملين التابعين لها. ولهذا يهيب الباحث بالقضاء السعودي التشدد في إمكانية قبول نفي الخطأ من جانب جهة المصادقة الرقمية بغرض التملص من المسؤولية ومن جهة أخرى ألزم المشرع الأوروبي في المادة (٨/ ٢) من التوجيه الصادر بشأن التوقيعات الإلكترونية جهات المصادقة الرقمية بالحفاظ على سرية البيانات الشخصية للعملاء بحيث لا يمكن إفشاء هذه البيانات لشخص آخر غير صاحبها، أو برضا الأخير صراحة، ومتى

كانت هذه البيانات ضرورية لإصدار شهادة التصديق الرقمي وإن كان المشرع الأوروبي لم يحدد نوعية البيانات التي يحظر إفشاؤها، فإن الباحث يرى أنها تشمل كل البيانات التي تتعلق بتحديد الهوية الشخصية لصاحب شهادة التصديق.

الفرع الرابع

الالتزام بإلغاء أو إيقاف شهادة التصديق

من الالتزامات الرئيسية التي تقع على عاتق جهات المصادقة الرقمية هو إلغاء شهادة التصديق الرقمي عند وجود سبب يحتم ذلك، أو إيقاف شهادة التصديق أي يجعلها -بشكل مؤقت-كأن لم تكن، حتى يتحدد مصيرها سواء بإلغاء العمل بها أو استئناف سريانها في حال ثبوت عدم صحة السبب الذي أدى إلى تعليق هذه الشهادة (حجازي،2005، ص: 174).

ولما كان الإخلال بهذا الالتزام قد تترتب عليه أضرار جسيمة، كإبرام صفقات تجارية مشبوهة، أو سحب، أو إيداع، أو تحويل أموال، أو صدور أوامر بالشراء، أو البيع لسلع، أو منتجات بناء على شهادات تصديق مزيفة أو غير صحيحة.

ولذلك نص نظام التعاملات الإلكترونية السعودي في المادة (٢١) منه على الحالات التي يتعين فيها على جهات المصادقة الرقمية إلغاء أو إيقاف شهادة التصديق، فجاء فيها «يجب على مقدم خدمات التصديق إلغاء الشهادة أو إيقاف العمل بها عند طلب صاحبها ذلك، أو في الحالات التي تحددها اللائحة كما يجب عليه إبلاغ صاحب الشهادة فوراً بالإلغاء أو بالإيقاف وسبب ذلك، ورفع أي منها فوراً إذا انتفى السبب، ويكون مقدم خدمات التصديق مسؤولاً عن الضرر الذي يحدث لأي شخص حسن النية، نتيجة لعدم وقف العمل بالشهادة أو إلغائها».

ومن حالات إلغاء الشهادة أو إيقاف شهادة التصديق التي حددتها اللائحة التنفيذية لنظام التعاملات الإلكترونية السعودي في المادة (٢٣) منها حالة طلب صاحب الشهادة ذلك، أو بناء على أمر من هيئة الاتصالات وتقنية المعلومات، أو غيرها من الجهات ذات الاختصاص.

بالمقابل نجد أن التوجيه الأوروبي بشأن التوقيعات الإلكترونية لم يشر إلى التزام جهات المصادقة الرقمية بإلغاء أو إيقاف شهادة التصديق الرقمي عند وجود سبب يبرر ذلك. وعليه فإنه إذا توافرت أي حالة منها يتم إلغاء أو إيقاف العمل بالشهادة، ويتبين من ذلك أن التزام جهة المصادقة الرقمية بإلغاء أو إيقاف العمل بشهادة التصديق هو التزام بتحقيق نتيجة، بمعنى أن مسؤولية جهة المصادقة الرقمية تنعقد إذا لم تقم بإلغاء الشهادة أو إيقاف العمل بها متى وجد مبرر يدعو لذلك.

المبحث الثاني

صور المسؤولية النظامية لجهات المصادقة الرقمية

نظرًا لأهمية المصادقة الرقمية على التعاملات الإلكترونية، وما يترتب عليها من آثار نظامية في حق من قام بها وفي حق الغير، لذلك كان من الضروري تحديد صور المسؤولية التي قد تقع على عاتق جهات المصادقة الرقمية نتيجة مخالفة أحكام المصادقة على التعاملات الإلكترونية، ولهذا سيتم تناول هذا في المطلب الأول المسؤولية المدنية لجهات المصادقة الرقمية، ونخصص المطلب الثاني للمسؤولية الجزائية لجهات المصادقة الرقمية.

المطلب الأول

المسؤولية المدنية لجهات المصادقة الرقمية

تعد جهات المصادقة الرقمية مسؤولة عن صحة البيانات التي تضعها في شهادة التصديق الرقمي، وكذلك صحة التوقيع الوارد فيها بحيث يمكن الاعتماد على هذه الشهادة من قبل الغير للدخول في علاقة تعاقدية مع صاحب التوقيع، لذلك تتحرى هذه الجهات عن البيانات التي تتضمنها الشهادة قبل إصدارها، ولكن في بعض الأحيان قد يتبين أن المعلومات الواردة في هذه الشهادة غير صحيحة، مما يترتب عليه إلحاق أضرار بالغير، مما يثير التساؤل حول طبيعة التزام جهات المصادقة الرقمية (الفرع الأول)، والتكييف القانوني الأنسب للمسؤولية المدنية لجهات المصادقة الرقمية (الفرع الثاني).

الفرع الأول

طبيعة التزام جهات المصادقة الرقمية

إن تحديد مسؤولية جهة المصادقة الرقمية يتطلب الوقوف على حدود مسؤولية جهة المصادقة الرقمية، وأن نبين طبيعة التزامها، هل هو التزام بتحقيق نتيجة أم مجرد التزام ببذل عناية؟ لقد اختلفت آراء الفقهاء بخصوص طبيعة التزام جهة المصادقة الرقمية فقد ذهب رأي إلى أن تحديد طبيعة التزام جهة المصادقة الرقمية يتوقف على الأسلوب الذي صيغ به التزام جهة المصادقة الرقمية في العقد مشيراً إلى أنه إذا كان العقد يلزم جهة المصادقة بضمان صحة البيانات التي تتضمنها الشهادة، فإنها بذلك تلتزم بتحقيق نتيجة بعينها، وبالتالي تتحقق مسؤوليتها العقدية بمجرد إثبات المضرور عدم صحة البيانات المصدقة التي تتضمنها الشهادة. ولكن إذا كان الأسلوب الذي صيغ به التزام جهة المصادقة الرقمية في العقد يحملها بمجرد بذل العناية المعقولة للتحقق من صحة البيانات التي تتضمنها الشهادة، أي أنها تتحمل التزاماً ببذل عناية، ففي هذه الحالة يقع على عاتق المضرور عبء إثبات الإخلال أي إثبات الخطأ العقدي. وإلا فلن تنعقد مسؤولية جهة المصادقة الرقمية (التميمي،2012، ص: 213).

وذهب رأي آخر إلى أن تحديد طبيعة التزام جهة المصادقة الرقمية يتوقف على طبيعة عقدها المبرم مع صاحب الشهادة. حيث يرى أن عقد التصديق الرقمي هو بمثابة عقد مقاولة، وقد خلص هذا الرأي إلى أن الالتزام الملقى على عاتق جهة المصادقة الرقمية يعد التزامًا ببذل عناية وبصرف النظر عن مقدار العناية المطلوبة، سواء أكانت عناية الشخص المعتاد أم كانت عناية الشخص المحترف؟ (منصور،2008، ص: 129).

ويعتقد الباحث أنه لا يصح القول -كما ذهب الرأي الأول-بأن طبيعة الالتزام تتوقف على الأسلوب الذي صيغ به العقد، فطبيعة الالتزام تتوقف على ماهية الالتزام ذاته وكذلك طبيعة المصلحة المراد حمايتها.

كما لا يجوز القول بأن كافة الالتزامات الناشئة عن عقد التصديق الرقمي تعد من قبيل الالتزامات ببذل عناية -كما ذهب الرأي الثاني- فعقد التصديق تترتب عليه التزامات بتحقيق نتيجة معينة كالالتزام بإيقاف أو إلغاء شهادة التصديق عند توافر حالة من حالات الوقف أو الإلغاء.

وبالنظر إلى عقد التصديق الرقمي يمكن القول بأن التزام جهة المصادقة الرقمية بإيقاف أو إلغاء الشهادة هو التزام بتحقيق نتيجة بحسب طبيعته ولا يتصور أن يكون غير ذلك وعليه فإن تحديد طبيعة التزام جهة المصادقة الرقمية يتطلب في واقع الأمر الرجوع إلى مضمون العقد وأيضا المصلحة التي يسعى طرفاه إلى تحقيقها من خلاله، كما أنه بالرجوع إلى نظام التعاملات الإلكترونية السعودي نجد أنه لم يتخذ منهجاً محدداً من أجل تحديد طبيعة التزام جهة المصادقة الرقمية، لذا يرى الباحث أنه يجب تحديد طبيعة التزامات جهات المصادقة الرقمية بشكل دقيق من خلال بنود العقود التي تبرمها مع عملائها.

بينما نص قانون المعاملات والتجارة الإلكترونية لإمارة دبي في الفقرة (1/ب) من المادة (24) على أنه «أن يمارس عناية معقولة لضمان دقة واكتمال كل ما يقدمه من بيانات جوهرية ذات صلة بالشهادة أو مدرجة فيها طيلة سريانها».

واستناداً إلى هذه المادة يمكن القول أن ماهية الالتزام المفروض على جهة المصادقة الرقمية بضمان دقة البيانات التي تتضمنها الشهادة هي التزام ببذل العناية المعقولة للتحقق من صحة البيانات، وهذا الالتزام لا يخرج عن كونه التزامًا ببذل عناية، وبالتالي فإن مسؤولية جهة المصادقة الرقمية لا تقوم إلا في حالة إثبات إهماله في ممارسة عناية معقولة لضمان دقة البيانات، وهذا الالتزام على خلاف الالتزام بتحقيق نتيجة حيث يجب على المضرور الذي اعتمد على صحة شهادة التصديق الرقمي

الصادرة من جهة المصادقة الرقمية أن يقوم بإثبات الضرر الذي لحق به بسبب هذه الشهادة، وإلا فإن مسؤولية جهة المصادقة لا تنعقد، أي أن الاعتماد على ما تضمنته المادة السابقة يؤدي إلى القول أن مسؤولية جهة المصادقة الرقمية هي مسؤولية تقصيرية وليست تعاقدية، إذا لا يوجد أي عقد بين الغير المضرور الذي اعتمد على الشهادة وبين جهة المصادقة الرقمية، وبالتالي يجب إثبات الخطأ والضرر الواقع لانعقاد مسؤولية جهة المصادقة واستحقاق المضرور للتعويض.

وأياً كان الأمر فإن الباحث يرى أن التزام جهة المصادقة الرقمية هو التزام ذو طبيعة مزدوجة، حيث يمكن أن يكون التزامها هو التزام بتحقيق نتيجة وذلك فيما يتعلق بإصدار الشهادة حين طلبها من الشخص الذي اعتمد عليها، ويكون التزاماً ببذل عناية في التحقق من مضمون شهادة التصديق وبياناتها.

الفرع الثاني

التكييف القانوني لمسؤولية جهات المصادقة الرقمية المدنية

يعد التكييف القانوني لأي وضع من أدق وأصعب المشاكل التي تجابه رجال القانون كافة قضاة وفقهاء؛ لأنه ينبغي توضيح طبيعته للوقوف على مفهومه وتحديد أساسه لرسم ملامحه، وعلى هدى هذا التكييف يتوقف تحديد الأحكام التي سوف تطبق على التصرفات والأوضاع والمعطيات القانونية المعروضة.

ولبيان التكييف القانوني لمسؤولية جهات المصادقة الرقمية المدنية لابد من دراسة طبيعة هذه المسؤولية التي تقتضي الوقوف على ماهيتها وإعطائها وصفها الحقيقي.

فمن المتصور أن ترتكب جهة المصادقة الرقمية أخطاء حال إخلالها بأحد التزاماتها الناشئة عن النظام أو عقد التصديق الرقمي، وهنا يثور التساؤل حول أحكام المسؤولية التي تحاسب على ضوئها: هل هي المسؤولية العقدية (الغصن الأول) أم التقصيرية (الغصن الثاني)؟

الغصن الأول

المسؤولية العقدية لجهات المصادقة الرقمية

تثور المسؤولية العقدية لجهة المصادقة الرقمية التي ترتبط مع المُوقَع بعقد يتم بموجبه منحه شهادة التصديق الرقمي، وبالتالي يحق لصاحب الشهادة تحريك المسؤولية العقدية في حالة عدول جهة المصادقة عن تنفيذ التزاماتها المبينة في العقد، أو تأخرها في تنفيذها، أو تنفيذها بشكل معيب، أو غير صحيح. ووفقا لنظام التعاملات الإلكترونية السعودي تقوم المسؤولية العقدية لجهات المصادقة الرقمية في الحالات التالية:

١-إخلال جهات المصادقة الرقمية بالضمانات المنصوص عليها في المادة (٢٠) من نظام

التعاملات الإلكترونية، وتتمثل هذه الضمانات في:

أ-ضمان صحة المعلومات المصادق عليها التي تضمنتها شهادة التصديق الرقمي من وقت تسليمها .

ب-ضمان صحة العلاقة بين صاحب الشهادة وبياناتها الإلكترونية.

2-إخلال جهات المصادقة الرقمية بتعليق أو إلغاء شهادة التصديق الرقمي متى توافرت الأسباب الموجبة لهما وفقًا للمادة (٢١) من نفس النظام.

ويستتبع ذلك مسؤولية جهات المصادقة الرقمية عن تعويض الضرر الناشئ عن إخلالها بهذه الالتزامات، وإذا كانت المسؤولية العقدية تثار بصدد العلاقة بين جهة المصادقة الرقمية وصاحب شهادة التصديق، فهنا يثور التساؤل حول ماهية التكييف النظامي للعقد المبرم بين صاحب الشهادة وجهة المصادقة الرقمية: هل يعد عقد بيع سلعة ما أم يعد عقد تقديم خدمة؟ وفي هذا ذهب اتجاه إلى أن عملية إصدار شهادات التصديق الرقمي تعد بمثابة عقد بيع سلعة ما من جانب جهة المصادقة الرقمية (البائع) إلى العميل (المشتري) باعتباره شخصًا ما من أصحاب التواقيع الإلكترونية المعولين عليه (أبو الليل،2002، ص:190).

بينما ذهب اتجاه آخر إلى أن هذا العقد يعد عقد تقديم خدمة؛ لأن ما تقدمه جهة المصادقة للعميل أو للغير من خدمات المصادقة الرقمية من شأنها أن تدعم مصداقية الشهادات التي تصدرها جهة المصادقة، والبيانات التي تتضمنها الشهادات، وبالأخص التواقيع الإلكترونية وتوثيقها. كل هذا يحد من المخاطر المحتملة التي قد تنجم عن نظم الدفع الرقمي (Anne ,2002, p.2060).

بينما يرى الباحث أن العقد المبرم بين صاحب الشهادة وجهة المصادقة الرقمية هو عقد مقاولة حيث إن جهة المصادقة الرقمية تقوم بعمل معين يتمثل مضمونه في إنجاز عمل محدد وهو تصديقها على التوقيع الإلكتروني للعميل (صاحب الشهادة) وذلك عبر إصدار شهادة التصديق الرقمي، وتلتزم الجهة المصادقة بهذا العمل من أجل إشباع رغبة العميل في تأكيد هويته وصحة ونسبة التوقيع الإلكتروني إليه لقاء أجر يلتزم به العميل (صاحب الشهادة).

وإذا كانت المسؤولية العقدية لجهة المصادقة الرقمية تثور في مجال العلاقة بينها وبين صاحب شهادة التصديق نظراً لوجود عقد بينهما، فإنه يمكن تصور المسؤولية العقدية كذلك في إطار العلاقة بين جهة المصادقة والغير الذي اعتمد على شهادة التصديق الرقمي. إذ قد يتضرر الغير من إصدار مثل هذه الشهادة التي تتضمن بيانات غير صحيحة، فمجرد طلب الغير للشهادة يعني أنه يُعول

عليها في اتخاذ قراره بالتعامل مع صاحبها.

كما يمكن أن تثور المسؤولية العقدية لجهة المصادقة الرقمية عندما تكون هناك رابطة مباشرة بينها وبين الغير، كما في حالة تلقي الغير لشهادة التصديق الرقمي والمفتاح العام من جهة المصادقة الرقمية نفسها من خلال اتصاله بها مباشرة أو عبر موقعها الإلكتروني على شبكة الإنترنت.

وأيضاً يمكن أن تثار المسؤولية العقدية لجهة المصادقة الرقمية قبل الغير، وذلك في حالة تضمن عقد التصديق المبرم بين جهة المصادقة الرقمية وصاحب شهادة التصديق الرقمي اشتراطًا لمصلحة الغير، ويحدث ذلك عندما يشترط صاحب الشهادة في عقد التصديق أن تضمن جهة المصادقة تجاه الغير الأضرار التي قد تصيب الأخير نتيجة اعتماده أو تعويله على صحة البيانات المصدقة التي تضمنتها شهادة التصديق، وعندئذ ينشئ عقد التصديق التزامًا قانونيًّا في مواجهة جهة المصادقة لصالح الغير تتحمله جهة المصادقة استناداً للقواعد العامة في الاشتراط لمصلحة الغير (أبو الليل،2003، ص: 1887).

وبهذا نلاحظ أن المسؤولية العقدية لجهة المصادقة تقوم على أساس تعاقدي، ولكي تقام هذه المسؤولية لابد من توافر عناصر ثلاثة، وهي: الخطأ والضرر وعلاقة السببية بينهما.

أولاً-الخطأ العقدي:

يتحقق الخطأ العقدي لجهة المصادقة الرقمية في حالة إخلالها بأحد التزاماتها الناشئة عن عقد التصديق الرقمي، وتبعاً لذلك فإن الإخلال بهذه الالتزامات يؤدي إلى قيام المسؤولية العقدية لجهة المصادقة، مع تحملها عبء التعويض عن الأضرار الناجمة عن هذا الإخلال.

كما أن الأصل في المسؤولية العقدية لجهة المصادقة الرقمية هو افتراض وقوع الخطأ من جانبها في حال إخلالها بتنفيذ التزاماتها في مجملها أو في جزء منها، أو تأخرها في تنفيذها، ولا يمكنها نفي افتراض الخطأ من جانبها إلا إذا أثبتت أن عدم التنفيذ أو التأخير فيه ناشئ عن سبب أجنبي لا دخل لها فيه، كأن تثبت جهة المصادقة الرقمية أن عدم تنفيذ التزامها بضمان صحة البيانات المصدقة التي تتضمنها الشهادة سببه فعل صاحب الشهادة نفسه نتيجة تقديمه لأوراق مزورة أو وهمية، أو أن عدم إصدارها لشهادة تصديق في الوقت المتفق عليه راجع إلى تأخر صاحب الشهادة في تسليم المعلومات المتعلقة بهويته الشخصية، أو إذا كان قيام جهة المصادقة الرقمية بإفشاء أي من المعلومات المتعلقة بصاحب الشهادة قد تم بناء على إذن منه أو في الحالات التي يسمح بها النظام.

ومن جهة أخرى فإنه على الرغم من تحقق المسؤولية العقدية لجهة المصادقة الرقمية

بثبوت خطئها العقدي إلا أنه يجوز الاتفاق على تقييد أو تخفيف هذه المسؤولية أو حتى إسقاطها، وذلك بأن يتم الاتفاق في العقد على تقييد أو تخفيف مسؤولية جهة المصادقة الرقمية بحيث تنعقد مسؤوليتها فقط عن خطئها الجسيم دون اليسير، كما يمكن لها أن تشترط في العقد إعفاءها من المسؤولية عن الخطأ الجسيم والغش الصادر من أحد التابعين لها. وهو ما نصت عليه الفقرة (5/أ) من المادة (24) من قانون المعاملات والتجارة الإلكترونية لإمارة دبي من أنه «لا يكون مزود خدمات التصديق مسئولاً عن أي ضرر (أ): إذا أدرج في الشهادة بياناً يقيد نطاق ومدى مسئوليته تجاه أي شخص ذي صلة، ومدى ذلك القيد».

ثانياً-الضرر العقدي:

يعد الضرر العقدي الركن الثاني في المسؤولية العقدية، لذا يجب لقيام المسؤولية العقدية لجهة المصادقة الرقمية أن يترتب على إخلالها بأحد التزاماتها المفروضة عليها بموجب عقد التصديق الرقمي حدوث ضرر، كما هو الحال بالنسبة للضرر الناتج عن عدم تنفيذ جهة المصادقة الرقمية لالتزامها أو التأخير في تنفيذه أو تنفيذ الالتزام بشكل معيب، فإذا توافر سبب يحتم إيقاف أو إلغاء الشهادة ولم تقم جهة المصادقة الرقمية بهذا الإيقاف أو الإلغاء تكون قد أخلت بالتزام مفروض عليها، ولكي تتم مساءلتها وفقا لأحكام المسؤولية العقدية يجب أن يصيب صاحب الشهادة ضرر نتيجة عدم إيقاف أو إلغاء الشهادة، وهنا يكون ركن الضرر قد تحقق مما يترتب عليه قيام المسؤولية العقدية في مواجهة جهة المصادقة لتعويض صاحب الشهادة عن الضرر الذي أصابه.

والضرر قد يكون مادياً يصيب صاحب الشهادة في مصلحة مالية أو يكون ضرراً معنوياً يمس شرف واعتباره، كما يشترط أن يكون الضرر مباشراً متوقع الحدوث ومحققاً أي وقع بالفعل، إما إذا كان مستقبلاً فلابد أن يكون محقق الوقوع لرفع دعوى للمطالبة بالتعويض عنه، ولكن إذا كان الضرر المستقبلي محتمل الوقوع فلا يصلح أن يكون أساساً لطلب التعويض (كيسي،2012، ص: 12). وعلى العموم لا يوجد نص نظامي يحدد على وجه الدقة أنواع الضرر العقدي الموجب لمسؤولية جهات المصادقة الرقمية التعاقدية، كما لا يوجد تحديد معين للأفعال الضارة التي تقع نتيجة للخطأ العقدي الذي يتحقق في حالة إخلال تلك الجهات بأحد التزاماتها التعاقدية، وبالتالي فإن هذا الأمر متروك للسلطة التقديرية لقاضي الموضوع.

ويقع على عاتق صاحب الشهادة المضرور من جراء إخلال جهة المصادقة بأحد التزاماتها العقدية عبء إثبات الضرر العقدي، فلا يكفي إثبات عدم تنفيذ جهة المصادقة الرقمية

لالتزامها لافتراض وقوع هذا الضرر، لأنه من المتصور أن تخل جهة المصادقة بأحد التزاماتها ولا يترتب على هذا الإخلال حدوث أي ضرر.

ثالثاً-رابطة السببية بين الخطأ والضرر:

يشترط لقيام المسؤولية العقدية لجهة المصادقة الرقمية أن يكون خطؤها هو السبب في الضرر الواقع، أي أن تكون هناك رابطة سببية بينهما، بمعنى أنه لابد لتعويض صاحب الشهادة عن الضرر الذي لحق به أن يكون هذا الضرر قد وقع بسبب خطأ جهة المصادقة الرقمية والمتمثل في إخلالها بإحدى التزاماتها العقدية، كما في حالة امتناع جهة المصادقة الرقمية عن إصدار شهادة التصديق المطلوبة أو إصدار شهادة معيبة أو التأخر في إصدارها مما يؤدي إلى ضياع وقت طالب الشهادة على نحو يعرضه لمخاطر عدة، منها تفويت فرصة التعاقد الإلكتروني على صفقة رابحة كان قد حصل على وعد بهذا التعاقد خلال فترة عرض محددة مما يؤدي لتعرضه لخسائر مادية جسيمة (Didier) (Pierre ,2006,p.37 ,2020,p.11). كما قد تتسبب جهة المصادقة الرقمية في وقوع ضرر لطالب الشهادة العميل في حال كون جهة المصادقة من أصحاب العلامات التجارية المشهورة عالمياً مما يضفي على شهادة التصديق الرقمي قدراً كبيراً من المصداقية والأمان، ويجعل من امتناع جهة المصادقة عن إصدار تلك الشهادة أو التأخر في إصدارها سببا في حرمان طالب الشهادة من تلك الميزة (Thomas ,2000, p.20) (Antoine ,2020, p.15). أما إذا كان الضرر اللاحق بصاحب الشهادة راجع لسبب آخر لا علاقة له بإخلال جهة المصادقة الرقمية بأحد التزاماتها الناشئة عن العقد فإنه تنتفي معه رابطة السببية وبالتالي لا تنعقد المسؤولية العقدية لجهة المصادقة الرقمية، كما إذا تبين أن الضرر الذي أصاب صاحب شهادة التصديق لم يكن مرده إصدار جهة المصادقة الرقمية لشهادة معيبة وإنما بسبب راجع إلى إفشاء صاحب الشهادة لسر أحد الأنظمة المتعلقة بإنشاء توقيعه الإلكتروني بالمخالفة لما تضمنته الفقرة الأولى من المادة (٢٢) من نظام التعاملات الإلكترونية السعودي، والتي تنص على أنه «يعد صاحب الشهادة مسؤولاً عن سلامة منظومة التوقيع الإلكتروني الخاصة به وعن سريتها، ويعد صادراً منه كل استعمال لهذه المنظومة. وعليه التقيد بشروط استعمال شهادته، وشروط إنشاء توقيعه الإلكتروني».

ووفقاً لهذا النص لا يمكن نسبة الخطأ لجهة المصادقة طالما أنها قامت بالتزاماتها على أكمل وجه، ووفقاً للشروط والمعايير المقررة قانوناً.

أضف إلى ذلك أن رابطة السببية ما بين الخطأ

والضرر تعد مفترضة، فلا يكلف المضرور بإثباتها، بل إن جهة المصادقة الرقمية هي المكلفة بنفي هذه الرابطة إذا ادعت أنها غير قائمة، ولا يكون بمقدور جهة المصادقة الرقمية نفي رابطة السببية إلا بإثبات أن الضرر نشأ عن سبب أجنبي، أو قوة قاهرة، أو حادث فجائي، أو خطأ الغير، أو بسبب خطأ المضرور نفسه.

وفي هذا المعنى نصت الفقرة (5/ب) من المادة (24) من قانون المعاملات والتجارة الإلكترونية الإمارة دبي رقم 2 لسنة 2002، على أنه «لا يكون مزود خدمات التصديق مسئولاً عن أي ضرر(ب): إذا أثبت بأنه لم يقترف أي خطأ أو همال، أو أن الضرر نشأ عن سبب أجنبي لا يد له فيه».

الغصن الثاني

المسؤولية التقصيرية لجهات المصادقة الرقمية

يتطلب الوقوف على المسؤولية التقصيرية لجهات المصادقة الرقمية التعرف على ماهيتها وحالات انعقادها وعناصرها، على النحو التالي:

أولاً-ماهية المسؤولية التقصيرية:

المسؤولية التقصيرية لجهات المصادقة الرقمية تعني مسؤوليتها عن تعويض الأضرار التي قد تلحق بالغير الذي عول على البيانات الواردة في شهادة التصديق الرقمي وأخذها بعين الاعتبار عند تعامله الإلكتروني مع صاحب الشهادة، ثم يكتشف الغير فيما بعد عدم صحة هذه البيانات بسبب نقلها من قاعدة بيانات معيبة نشرتها جهة المصادقة أو يشوب البيانات التزييف والتزوير، كما هو منصوص عليه بالمادة (20) من نظام التعاملات الإلكترونية السعودي التي جاء فيها «يتحمل مقدم خدمات التصديق مسؤولية ضمان صحة المعلومات المصدقة التي تضمنتها الشهادة وقت تسليمها، وصحة العلاقة بين صاحب الشهادة وبياناتها الإلكترونية. وتقع مسؤولية الضرر الذي يحدث لأي شخص وثق-بحسن نية -بصحة ذلك».

ووفقاً لهذا النص فإن جهة المصادقة الرقمية تكون مسؤولة عن الأضرار التي تلحق بالغير في حالة إخلالها بالتزامها بالتحقق من صحة البيانات المصدقة التي تحتويها شهادة التصديق الرقمي في تاريخ تسليمها، وكذلك صحة الصلة بين صاحب الشهادة وبياناتها، أما إذا قامت جهة المصادقة الرقمية بالتزامها على أكمل وجه في التحقق من صحة البيانات، وصحة العلاقة بين صاحب الشهادة وبياناتها، واتضح فيما بعد أن البيانات المقدمة لها مزورة، هنا لا تكون جهة المصادقة الرقمية مسؤولة عن التعويض عن الأضرار الناتجة عن هذا التزوير، حيث إن التزامها بالتحقق من صحة البيانات هو التزام ببذل عناية وليس بتحقيق نتيجة معينة.

ثانياً-حالات انعقاد المسؤولية التقصيرية:

تنعقد المسؤولية التقصيرية لجهة المصادقة

الرقمية قبل الغير الذي أصابه ضرر ناتج عن إخلالها بالتزامها بإلغاء شهادة التصديق الرقمي أو تعليق العمل بها في الحالات الموجبة لذلك وفقاً للمادة (21) من نظام التعاملات الإلكترونية السعودي، وبالتالي تكون جهة المصادقة الرقمية مسؤولة عن تعويض الغير عن هذا الضرر، ولكن إذا كان الإلغاء أو التعليق بناء على طلب صاحب الشهادة وترتب عليه حدوث ضرر للغير، فإن صاحب الشهادة يصبح هو المسؤول عن تعويض هذا الضرر وليس جهة المصادقة.

وبناء على ما تقدم فإنه يحق للغير الذي أصيب بضرر نتيجة لاعتماده في تعامله الإلكتروني على صحة الشهادة، ولا تربطه بجهة المصادقة أي علاقة تعاقدية، أن يعود وفقاً لقواعد المسؤولية التقصيرية على جهة المصادقة لمطالبتها بتعويض الضرر الناشئ عن إخلالها بالتزاماتها؛ استناداً في ذلك لما نصت عليه المادة (٢٧) من نظام التعاملات الإلكترونية السعودي، من أنه «يحتفظ الشخص الذي لحقه ضرر ناتج من المخالفات المنصوص عليها في هذا النظام، أو عدم التقيد بأي من الضوابط والالتزامات الواردة فيه بحقه في رفع دعوى أمام الجهة القضائية المختصة بطلب تعويضه عن الأضرار التي لحقت به».

كما نظم قانون المعاملات والتجارة الإلكترونية لإمارة دبي في الفقرة (4/ب) من المادة (24) منه، المسؤولية التقصيرية الجهات المصادقة الرقمية في مواجهة الغير الذي اعتمد على شهادة التصديق بصورة معقولة (حجازي،2002، ص: 314). وتقوم هذه المسؤولية في مواجهة أي شخص اعتمد بصورة معقولة على الشهادة التي أصدرتها جهة التصديق إذ تنص على أنه «إذا حدثت أية أضرار نتيجة لعدم صحة الشهادة أو نتيجة لأي عيب فيها، يكون مزود خدمات التصديق مسئولا عن الخسائر التي يتكبدها (ب) إذا اثبت بأنه لم يقترف أي خطأ أو اهمال، أو أن الضرر نشأ عن سبب أجنبي لا بد له فيه».

ويتبين من ذلك أنه إذا كان اعتماد الغير على التوقيع الإلكتروني وشهادة التصديق قد تم بصورة معقولة، فإنه تقام مسؤولية جهة المصادقة عن الضرر الذي لحق بالغير، أما إذا كان اعتماد الغير بصورة غير معقولة في ظل الظروف التي تحيط بطبيعة التعامل الإلكتروني مع صاحب الشهادة فإن الغير الذي اعتمد على التوقيع الإلكتروني وشهادة التصديق يتحمل مخاطر عدم صحتهما، وتلك هي الاعتبارات التي بتوافرها يعتبر الاعتماد على التوقيع وشهادة التصديق الرقمي معقولاً، وبالتالي تقوم مسؤولية جهة المصادقة إذا ألحقت ضرر بالغير الذي اعتمد بصورة معقولة على الشهادة، أما إذا كان اعتماده غير معقول في الظروف المحيطة بطبيعة التعامل الإلكتروني مع صاحب الشهادة،

فإن الغير الذي اعتمد على الشهادة يتحمل مخاطر عدم صحتها.

وهنا يجب على الغير اتخاذ كافة الاحتياطات المعقولة واللازمة قبل الاعتماد على التوقيع الإلكتروني وشهادة التصديق الرقمي في تعامله الإلكتروني مع صاحب الشهادة (W. Harry ,2001, p.1).

ثالثاً-عناصر المسؤولية التقصيرية:

تنعقد المسؤولية التقصيرية لجهة المصادقة الرقمية متى توافرت عناصرها المتمثلة في الخطأ التقصيري والضرر ورابطة السببية بينهما، والخطأ التقصيري يعني الإخلال بالالتزام القانوني العام باحترام حقوق الغير وعدم الإضرار بهم، وهذا الالتزام بطبيعته هو التزام ببذل عناية تلتزم به جهة المصادقة لصالح الغير، ويعد الإخلال به نتيجة الإهمال أو التقصير خطأ يوجب مسؤوليتها، ويقع عبء إثبات ذلك على الغير المضرور، وذلك بأن يقيم الدليل على أن جهة المصادقة لم تبذل العناية المعتادة وفقا لمعيار موضوعي وهو معيار الشخص العادي، وإثبات ذلك ليس بالأمر اليسير، إذ سيواجه الغير العديد من الصعوبات لإثبات خطا جهة المصادقة فالأمر متعلق بإثبات عمل تقني دقيق، وقد لا يكون باستطاعة الغير القيام بذلك، حيث إنه بالنظر لما تتمتع به جهة المصادقة من إمكانيات تقنية ومالية وخبرة عملية، فإن لديها القدرة على إثبات قيامها ببذل العناية الكافية، واتخاذ كافة الإجراءات اللازمة للحيلولة دون وقوع أخطاء من جانبها، أو بأن الضرر واقع لا محالة مهما بذلت من عناية أي بسبب خارج عن إراداتها، وعلى افتراض مقدرة الغير على إثبات خطأ جهة المصادقة بإقامة الدليل على قصورها في بذل العناية المعتادة للتحقق من صحة البيانات المقدمة لها والمدرجة بشهادة التصديق، فعلى الغير المضرور أن يثبت أيضاً أن ما لحق به من ضرر كان محقق الوقوع وناجمًا عن الخطأ التقصيري لجهة المصادقة، وهو ما يجعل إمكانية تعويض المضرور ضربا من المستحيل (شرف الدين،2000، ص: 284). لذا يرى الباحث أن هذا يعد قصورًا في إطار الحماية المراد تقديمه للغير في مجال التعاملات الإلكترونية، ويجب إعفاء المضرور من إثبات الخطأ في جانب جهة المصادقة الرقمية.

هذا مع اعتبار أن مسؤولية جهة المصادقة قائمة على الخطأ المفترض، وذلك اتساقا مع القواعد العامة في المسؤولية المفترضة، وعلى جهة المصادقة نفي المسؤولية الكاملة عن الخطأ الذي نتج عنه الضرر، إذ يكفي وقوع الضرر بسبب تهاون جهة المصادقة أو قصورها المهني لتترتب مسؤوليتها التقصيرية، وبغض النظر عن نوع التزامها تجاه الغير.

كما يقترح الباحث فرض تأمين إجباري عن المسؤولية الناجمة عن أعمال جهات المصادقة الرقمية، إذ إنّ تأمين مسؤولية جهة المصادقة الرقمية من شأنه أن يحدد طبيعة هذه المسؤولية وحالات الإعفاء منها.

وفي هذا السياق وضعت الفقرة الثانية من المادة (6) من التوجيه الأوروبي بشأن التوقيعات الإلكترونية لسنة 1999م قرينة على مسؤولية جهات المصادقة الرقمية (التميمي،2011، ص: 83). حيث جاء في الفقرة سالفة الذكر «تسهر الدول الأعضاء على أن يكون المكلف بخدمة التوثيق الذي أصدر شهادة معتمدة للجمهور مسئولاً عن الضرر الذي يصيب الشخص الطبيعي أو المعنوي مستفيداً من الشهادة إلا إذا برهن على أنه لم يرتكب أي إهمال»، وهذه تعد قرينة مفترضة على مسؤولية جهة المصادقة التي أصدرت الشهادة في حالة وقوع إهمال منها يترتب عليه ضرر يصيب أي شخص اعتمد على شهادة التصديق بشكل معقول (أبو الليل،2002، ص: 1902).

وهنا يرى جانب من الفقه الفرنسي أنه لا يكفي قيام جهة المصادقة الرقمية بإثبات عدم خطئها لكي تدفع مسؤوليتها المفترضة عن الضرر، وإنما ينبغي أن تثبت كذلك أنها قد راعت أثناء قيامها بمهامها أصول وقواعد المهنة، أي: إن تنفيذها لمهامها كان مطابقاً لأفضل الأساليب المتعارف عليها وقت تقديم خدمة التصديق على الشهادة (أبو الليل،2002، ص: 223).

المطلب الثاني

المسؤولية الجزائية الجهات المصادقة الرقمية

فرضت معظم التشريعات على جهات المصادقة الرقمية التزامات محددة عند ممارستها لنشاطها، وفي سبيل احترامها وإكسابها طابع الإلزام والاجبار قامت بوضع عقوبات جزائية توقع على جهات المصادقة الرقمية في حالة مخالفة الالتزامات المفروضة عليها متى ما كانت هذه المخالفة تشكل جريمة جزائية، ولهذا فإن بيان المسؤولية الجزائية لجهات المصادقة الرقمية يتطلب استعراض نطاق المسؤولية الجزائية لجهات المصادقة الرقمية (الفرع الأول)، وأثر تحقق المسؤولية الجزائية لجهات المصادقة الرقمية (الفرع الثاني).

الفرع الأول

نطاق المسؤولية الجزائية لجهات المصادقة الرقمية

لما كانت هناك شروطاً معينة لابد من توافرها حتى يتسنى لجهات المصادقة الرقمية مزاولة نشاطها، فإنه في مقابل ذلك تُجرم التشريعات الأفعال التي تعد مخالفة لهذه الشروط، وذلك لضمان أمن واستقرار التعاملات الإلكترونية،

وفيما يلي توضيح لأهم المخالفات التي يمكن أن ترتكبها جهات المصادقة الرقمية أثناء ممارسة نشاط وتشكل في نفس الوقت جرائم جزائية يعاقب عليها النظام:

أولاً-ممارسة نشاط جهات المصادقة الرقمية بدون ترخيص:

لقد جرم المنظم السعودي هذا الفعل لما فيه من مخالفة للشروط الواجب توافرها بجهات المصادقة الرقمية لممارسة نشاطها، ولقيام هذه الجريمة لابد من توافر كل من الركن المادي والركن المعنوي على اعتبار أن ممارسة نشاط جهات المصادقة الرقمية بدون ترخيص هي من الجرائم الشكلية التي يتطلب قيامها توافر السلوك الإجرامي فقط.

1-الركن المادي:

يتمثل السلوك الإجرامي لهذا الفعل في أن الجاني ينتحل صفة مقدم خدمات المصادقة الرقمية (جهة المصادقة) مرخص له على خلاف الحقيقة، ويصدر شهادات تصديق رقمية بدون ترخيص بذلك من هيئة الاتصالات وتقنية المعلومات، كما أن الجاني يخالف حكماً صريحاً قررته الفقرة الأولى من المادة (٢٣) من نظام التعاملات الإلكترونية السعودي التي جاء فيها أنه «يعد مخالفة لأحكام هذا النظام... (١) ممارسة نشاط مقدم خدمات التصديق دون الحصول على ترخيص من الهيئة».

ويعود السبب في تجريم هذا الفعل إلى الأضرار التي قد تصيب الغير نتيجة لإصدار شهادة تصديق رقمي غير صحيحة حيث يكون مضمونها التسليم بصحة بيانات التعامل لإصدار تلك الشهادة عنه، ولا شك أن هذا السلوك يؤدي إلى إهدار الثقة الواجب توافرها في التعاملات الإلكترونية (أحمد،2011، ص: 131).

وتعد هذه الجريمة من جرائم الخطر أو جرائم السلوك المجرد حيث يتحقق الركن المادي فيها بمجرد ارتكاب الجاني للسلوك الإجرامي المتمثل في ممارسة نشاط جهات المصادقة الرقمية بدون ترخيص، وبدون تطلب حدوث ضرر للغير.

2-الركن المعنوي:

تعد هذه الجريمة من الجرائم العمدية؛ إذ يتطلب توافر القصد الجنائي العام بعنصريه العلم والإرادة وذلك بأن يعلم الجاني بأنه يمارس نشاط جهات المصادقة الرقمية بدون ترخيص، وأن تتجه إراداته إلى إتيان هذا السلوك الإجرامي، ويقبل النتائج المترتبة عليها.

ويلاحظ أن هذه الجريمة لا تقع عن طريق الخطأ لأن صياغة الفقرة الأولى من المادة (٢٣) من نظام التعاملات الإلكترونية السعودي قد بدأت بعبارة «ممارسة نشاط مقدم خدمات التصديق» بما يفيد التعمد أو انصراف الإرادة إلى إتيان هذا السلوك المخالف.

ثانياً-إساءة استغلال جهات المصادقة الرقمية لنشاطها:

اعتبر المنظم السعودي استعمال أو استغلال جهات المصادقة الرقمية للمعلومات الشخصية لصاحب شهادة التصديق الرقمي في مجال آخر غير خدمات المصادقة وإصدار الشهادة بدون موافقة كتابية أو إلكترونية من صاحب الشهادة، سلوكاً إجرامياً يعاقب عليه نظام التعاملات الإلكترونية، إذ نصت الفقرة الثانية من المادة (23) من هذا النظام على أنه «يعد مخالفة لأحكام هذا النظام... (2) استغلال مقدم خدمات التصديق المعلومات التي جمعها عن طالب الشهادة لأغراض أخرى خارج إطار أنشطة التصديق، دون موافقة كتابية أو إلكترونية من صاحبها».

ويتبين من النص السابق أن المنظم السعودي اشترط لقيام هذه الجريمة توافر صفة معينة في الجاني هي أن يكون مقدم خدمات التصديق (جهة المصادقة الرقمية) أو أحد العاملين التابعين له، كما اشترط توافر الركنين المادي والمعنوي.

1-الركن المادي:

يتحقق الركن المادي في هذه الجريمة بإتيان الجاني فعل إيجابي يتمثل في استغلال المعلومات المتعلقة بطالب الشهادة لأغراض أخرى غير أنشطة التصديق، دون الحصول على موافقة كتابية أو إلكترونية من صاحبها. والهدف من تجريم هذا الفعل هو لضمان سلامة استعمال المعلومات الشخصية المتعلقة بصاحب شهادة التصديق الرقمي (حجازي،2005، ص: 504).

2-الركن المعنوي:

لا تكتمل هذه الجريمة إلا بتوافر الركن المعنوي إلى جانب الركن المادي، وصورة الركن المعنوي فيها هي القصد الجنائي بنوعيه، القصد الجنائي العام والمتمثل في علم الجاني (جهة المصادقة الرقمية أو أحد العاملين التابعين لها) باستغلال المعلومات المتعلقة بطالب الشهادة لأغراض أخرى غير أنشطة التصديق الرقمي بدون موافقة من صاحبها، وأن من شأن فعله هذا إحداث الضرر بصاحبها، وأن هذا الفعل مخالف للنظام ومع ذلك يقبل القيام به.

أما القصد الجنائي الخاص فيتمثل في اتجاه نية الجاني إلى تحقيق نتيجة معينة وهي استغلال المعلومات المتعلقة بطالب الشهادة لأغراض أخرى غير أنشطة التصديق الرقمي.

ثالثاً-إفشاء جهات المصادقة الرقمية المعلومات المتعلقة بصاحب شهادة:

إن إفشاء جهات المصادقة الرقمية للمعلومات المتعلقة بصاحب شهادة التصديق، والتي لها سلطة الاطلاع عليها بحكم نشاطها أثناء تدوين أو معالجة هذه المعلومات، يعتبر

سلوكاً إجرامياً، ويشترط في المعلومات التي يتم إفشاؤها أن تتعلق بشخص صاحب شهادة التصديق، ويكون إفشاء تلك المعلومات من خلال إذاعتها أو اطلاع الغير عليها، وفي هذا الشأن نصت الفقرة الثانية من المادة (٢٣) من نظام التعاملات الإلكترونية السعودي على أنه «يعد مخالفة لأحكام هذا النظام... (٣) إفشاء مقدم خدمات التصديق المعلومات التي اطلع عليها بحكم عمله، ما لم يأذن له صاحب الشهادة - كتابياً أو إلكترونياً - بإفشائها، أو في الحالات التي يسمح له بذلك نظاماً».

ونجد أيضاً أن المشرع الإماراتي نص على هذه الجريمة في المادة (1/31) من قانون المعاملات والتجارة الإلكترونية لإمارة دبي رقم ٢ لسنة ٢٠٠٢ التي جاء فيها «يعاقب كل شخص تُمَكن بموجب أية سلطة ممنوحة له في هذا القانون من الاطلاع على المعلومات في سجلات أو مستندات أو مراسلات إلكترونياً، وأفشى متعمداً أياً من هذه المعلومات، بالحبس وبغرامة لا تجاوز100,000درهم، أو بإحدى هاتين العقوبتين...».

يتضح من النصوص السابقة أن النموذج القانوني لهذه الجريمة اشترط إضافة إلى الركنين المادي والمعنوي توافر صفة الجاني ممثلاً في كل شخص يكون له بحكم عمله سلطة الاطلاع على المعلومات التي تتضمنها شهادة التصديق الرقمي، وتعد هذه الجريمة من الجرائم الشكلية التي يكفي لقيامها إتيان السلوك الإجرامي دون الحاجة إلى تحقيق نتيجة إجرامية. وعليه تعد هذه الجريمة من جرائم السلوك، وقيامها يتطلب توافر الركنين المادي والمعنوي:

1-الركن المادي:

يتضح أن الركن المادي لهذه الجريمة يتحقق بفعل إفشاء الجاني للمعلومات التي اطلع عليها بحكم عمله بدون إذن صاحب شهادة التصديق الرقمي، أو في الحالات التي يسمح بها النظام على أنه في أحوال أخرى ينتفي عن فعل الإفشاء صفة الجريمة، كما في حالة إذا كان إفشاء جهات المصادقة الرقمية لتلك المعلومات بناء على إذن كتابي أو إلكتروني من صاحب الشهادة، أو عند توافر إحدى الحالات التي يسمح فيها النظام بإفشاء معلومات صاحب الشهادة، كأن يتم الإفشاء بناء على ترخيص من إحدى الهيئات القضائية السعودية العلة من تجريم هذا الفعل إلى أن الإفشاء قد يلحق الضرر بصاحب الشهادة الرقمية، إذ يمكن للغير استغلالها بطريقة غير مشروعة ضد صاحب الشهادة كتهديده أو ابتزازه (حجازي،2005،ص: 507).

2-الركن المعنوي:

لما كانت هذه الجريمة من الجرائم العملية فإنه يتطلب توافر الركن المعنوي الذي يتخذ صورة القصد الجنائي العام بعنصريه العلم والإرادة.

وترتيباً على ذلك يجب أن يعلم الجاني (جهة المصادقة الرقمية أو أحد العاملين التابعين لها) بإفشاء المعلومات المتعلقة بصاحب شهادة التصديق بدون إذن كتابي أو إلكتروني منه، أو في الحالات التي يسمح له بذلك نظاماً.

رابعاً-تقديم جهات المصادقة الرقمية لبيانات كاذبة أو معلومات مضللة:

ألزم المنظم السعودي جهات المصادقة الرقمية بأن تقدم بيانات ومعلومات صحيحة لهيئة الاتصالات وتقنية المعلومات سواء عند الحصول على ترخيص مزاولة نشاطها أو حتى عند توقف نشاطها، ولابد أن تكون المعلومات والوثائق المسلمة للهيئة صحيحة، وأن مجرد تقديم جهات المصادقة الرقمية لبيانات كاذبة، أو معلومات مضللة للهيئة، أو إساءة استخدامها يشكل جريمة يعاقب عليها نظام التعاملات الإلكترونية الذي نص في الفقرة الرابعة من المادة (٢٣) منه على أنه «يعد مخالفة لأحكام هذا النظام... (4) قيام مقدم خدمات التصديق بتقديم بيانات كاذبة أو معلومات مضللة للهيئة أو أي سوء استخدام لخدمات التصديق».

وتعد هذه الجريمة كسابقتها من جرائم الخطر، حيث يتطلب قيامها توافر الركنين المادي والمعنوي.

1-الركن المادي:

يقوم الركن المادي لهذه الجريمة بمجرد قيام جهة المصادقة الرقمية بتقديم معلومات كاذبة أو معلومات مضللة لهيئة الاتصالات وتقنية المعلومات السعودية سواء عند الحصول على ترخيص مزاولة نشاطها، أو حتى عند توقف نشاطها، أو أي إساءة من جانب جهة المصادقة لاستخدام خدمات التصديق.

ولا تشترط هذه الجريمة حدوث ضرر معين أو نتيجة إجرامية، بل يكفي إقبال جهة المصادقة على تقديم معلومات كاذبة أو معلومات مضللة لهيئة الاتصالات وتقنية المعلومات أو أي إساءة لاستخدام خدمات التصديق، ويرجع تجريم ذلك الفعل لما فيه من مخالفة للشروط الواجب توافرها في هذه الجهة لمزاولة نشاطها، كما أن هذا الفعل يزعزع الثقة الواجب توافرها في التعاملات الإلكترونية (حجازي،2005، ص: 503).

2-الركن المعنوي:

إن جريمة تقديم معلومات كاذبة أو معلومات مضللة لهيئة الاتصالات وتقنية المعلومات السعودية، أو أي إساءة لاستخدام خدمات التصديق تعد من الجرائم العمدية التي يتمثل الركن المعنوي فيها في القصد الجنائي العام بركنيه العلم والإرادة، ولا يشترط توافر قصد جنائي خاص، وذلك لكونها من جرائم الخطر التي يعاقب المنظم السعودي فيها على مجرد ارتكاب جهة المصادقة الرقمية للفعل المجرم،

وعلى ذلك يعاقب المنظم بعقوبة الجريمة التامة بمجرد تحقق الركن المادي مع توافر القصد الجنائي دون اشتراط تحقق النتيجة المستهدفة من ارتكاب الجريمة.

خامساً-إنشاء أو نشر شهادة رقمية أو توقيع إلكتروني لغرض احتيالي:

إن إنشاء أو نشر شهادة تصديق رقمية أو توقيع إلكتروني لغرض احتيالي أو لأي غرض غير مشروع يعد سلوكاً إجرامياً يعاقب عليه النظام حتى وإن كان من قام بنشرها أو استخدامها غير منشئ لها، ويشترط أن يكون الهدف المرجو من هذا الفعل أن يستعمل لغرض احتيالي، أو لأي غرض غير مشروع استخدام شهادة التصديق الرقمي، أو التوقيع الإلكتروني لإبرام صفقات وهمية، أو مشبوهة عبر وسائل الاتصال الإلكترونية، ولهذا فقد نصت الفقرة الخامسة من المادة (٢٣) من نظام التعاملات الإلكترونية السعودي على أنه «يعد مخالفة لأحكام هذا النظام... (5) إنشاء شهادة رقمية، أو توقيع إلكتروني، أو نشرهما، أو استعمالهما لغرض احتيالي، أو لأي غرض غير مشروع».

كما نص المشرع الإماراتي على هذه الجريمة في المادة (٢٩) من قانون المعاملات والتجارة الإلكترونية لإمارة دبي رقم ٢ لسنة 2002م التي جاء فيها «يعاقب كل من أنشأ أو نشر عن معرفة أو وفر أية شهادة أو بيانات غير صحيحة لأي غرض احتيالي أو أي غرض غير مشروع، بالحبس وبغرامة لا تجاوز 250,000 درهم أو بإحدى هاتين العقوبتين».

ويتضح من النصوص السابقة أن كلا من فعل الإنشاء والنشر والاستعمال تمثل عناصر النشاط الإجرامي في الركن المادي للجريمة، وتعد هذه الصورة من الجرائم العمدية وصورة الركن المعنوي فيها هو القصد الجنائي بنوعيه العام والخاص.

1-الركن المادي:

يتمثل الركن المادي لهذه الجريمة في الأفعال المادية التي يتكون منها السلوك الإجرامي، وهذه الأفعال تتمثل في إنشاء أو نشر شهادة تصديق رقمية أو توقيع إلكتروني لغرض احتيالي أو لأي غرض غير مشروع والعلة من تجريم ذلك الفعل هو المحافظة على الثقة في شهادة التصديق الرقمي والتوقيعات الإلكترونية وحمايتها (حجازي،2005، ص: 506).

2-الركن المعنوي:

باعتبار أن هذه الجريمة من الجرائم العمدية فإنه يستلزم توافر القصد الجنائي بنوعيه أي القصد العام والقصد الخاص، فأما بالنسبة للقصد الجنائي العام الذي يقوم على عنصري العلم والإرادة فإنه ينبغي أن يعلم الجاني بأنه يقوم بإنشاء أو نشر شهادة تصديق رقمية أو توقيع بقصد الإضرار المادي بالغير، وأما بالنسبة

للقصد الجنائي الخاص فإنه يجب أن تتجه نية الجاني إلى تحقيق غرض احتيالي، أو أي غرض غير مشروع.

سادساً-تزوير سجل إلكتروني أو توقيع إلكتروني أو شهادة التصديق الرقمي أو استعمالهم:

جرم المنظم السعودي أي تزوير في سجل إلكتروني أو توقيع إلكتروني أو شهادة التصديق الرقمي أو استعمالهم مع العلم بالتزوير حسبما نصت على ذلك الفقرة السادسة من المادة (٢٣) من نظام التعاملات الإلكترونية السعودي، من أنه « يعد مخالفة لأحكام هذا النظام... (6) تزوير سجل إلكتروني، أو توقيع إلكتروني، أو شهادة تصديق رقمي، أو استعمال أي من ذلك مع العلم بتزويره».

وهذا النوع من التزوير يطلق عليه مسمى (التزوير المعلوماتي) (العبيدي،2009،ص: 177)، ويعتمد على تغيير الحقيقة في بيانات السجل الإلكتروني، أو التوقيع الإلكتروني، أو شهادة تصديق رقمي عن طريق الاصطناع والتعديل لتغيير مضمونه بطريقة كلية أو جزئية، ويحصل هذا التزوير بأي وسيلة كانت كاستخدام برامج حاسوبية أو أنظمة معلوماتية مختصة في هذا المجال، وهو مما يترتب عليه بالتبعية اختلاف مضمون التعاملات النظامية القائمة على صحة هذه البيانات محل التزوير والغش (إبراهيم،2010،ص: 279)، ولكي يعتبر هذا السلوك مجرماً لابد من توافر الركنين المادي والمعنوي:

1-الركن المادي:

يتمثل الركن المادي لهذه الجريمة في سلوك الجاني المتمثل في تغيير الحقيقة التي تكون محل السجل الإلكتروني أو التوقيع الإلكتروني أو شهادة التصديق الرقمي أو استعمالهم، وقد يقع هذا التزوير من صاحب السجل أو التوقيع أو شهادة التصديق بقصد الإضرار بالغير أو يقع التزوير بواسطة جهات المصادقة الرقمية أو بفعل أحد موظفيها مستغلاً بذلك وظيفته .A) Penneau ,2002, p.2060).

وتصنف هذه الجريمة ضمن جرائم الخطر التي يعاقب عليها النظام السعودي، حيث يتم تجريم السلوك دون توقف ذلك على تحقق نتيجة معينة، فهذه الجريمة لا تعد من جرائم الضرر التي يرتبط العقاب فيها بإلحاق الضرر بالمجني عليه.

2-الركن المعنوي:

لا تكتمل جريمة تزوير السجل الإلكتروني أو التوقيع الإلكتروني أو شهادة التصديق الرقمي أو استعمالهم إلا بتوافر الركن المعنوي إلى جانب الركن المادي على غرار غيرها من الجرائم، وتعد هذه الجريمة من الجرائم العمدية، وصورة الركن المعنوي فيها هي القصد الجنائي بنوعيه، أي: القصد الجنائي العام والمتمثل في علم

الجاني بأنه يغير الحقيقة في السجل الإلكتروني أو التوقيع الإلكتروني أو شهادة التصديق الرقمي أو استعمالهم، وأن من شأن سلوكه الإجرامي إحداث الضرر، وعلمه بأن هذا السلوك محظور ويعاقب عليه النظام، ومع ذلك يقدم على إتيانه، وتتجه إراداته إلى هذا السلوك (تغيير الحقيقة) والأثر المترتب عليه وهو أن يشتمل السجل الإلكتروني، أو التوقيع الإلكتروني، أو شهادة التصديق الرقمي على بيانات تخالف الحقيقة، وأما القصد الجنائي الخاص فيتمثل في اتجاه نية الجاني إلى تحقيق غاية معينة وهي استعمال السجل الإلكتروني، أو التوقيع الإلكتروني، أو شهادة التصديق الرقمي فيما زور من أجله.

سابعاً-نشر شهادة تصديق رقمي مزورة أو ملغاة أو موقوفة:

إن قيام جهات المصادقة الرقمية أو صاحب شهادة المصادقة الرقمية أو شخص آخر بنشر شهادة تصديق رقمي مزورة أو ملغاة أو موقوفة وهم يعلمون بحالها وجعل الغير يُعول عليها في التعامل يعد سلوكاً إجرامياً يعاقب عليه النظام، وفي ذلك نصت الفقرة (10) من المادة (23) من نظام التعاملات الإلكترونية السعودي على أنه «يعد مخالفة لأحكام هذا النظام... (10) نشر شهادة مصادقة رقمية مزورة، أو غير صحيحة، أو ملغاة، أو موقوف العمل بها، أو وضعها في متناول شخص آخر، مع العلم بحالها. ويستثنى من ذلك حق مقدم خدمات التصديق الوارد في الفقرة (4) من المادة الثامنة عشرة)».

كما تطرق المشرع الإماراتي لهذه الجريمة في الفقرة (ج) من المادة (28) من قانون المعاملات والتجارة الإلكترونية لإمارة دبي رقم ٢ لسنة 2002م، وجاء فيها «لا يجوز لأي شخص أن ينشر شهادة تشير إلى مزود خدمات تصديق مدرج اسمه في الشهادة، إذا كان الشخص يعرف أن:(ج) الشهادة قد ألغيت أو أوقفت، إلا إذا كان ذلك النشر بغرض التحقق من توقيع إلكتروني أو رقمي تم استعماله قبل الإيقاف أو الإلغاء».

وانطلاقاً من النصوص السابقة فإن قيام هذه الجريمة يتطلب توافر الركن المادي والمعنوي.

1-الركن المادي:

يتمثل السلوك الإجرامي لهذا الفعل في أن الجاني ينشر شهادة مزورة أو ملغاة أو موقوفة أو يضعها في متناول شخص آخر، وينصب هذا السلوك على محل معين هو شهادة التصديق الرقمي، وهذه الجريمة تعد من جرائم السلوك المجرد، حيث يتكامل قيام الركن المادي فيها بمجرد إتيان الجاني هذا السلوك الإجرامي بدون تطلب حدوث ضرر بجهة معينة أو شخص ما. ويرجع تجريم ذلك السلوك لما يترتب عليه في إلحاق الضرر بحقوق صاحب الشهادة الذي استخدمها أو الغير الذي اعتمد على صحة البيانات التي تتضمنها الشهادة عند التعاقد

الإلكتروني (أحمد،2011، ص: 133)، ويستثنى من ذلك حق جهات المصادقة الرقمية في إنشاء قاعدة بيانات لشهادات الموقوفة والملغاة التي سبق وأن أصدرتها مع الحق في حفظها ونشرها أو الاطلاع عليها إلكترونياً للتأكد من بيانات الشهادة ومن وجود توقيع إلكتروني تم استعماله قبل إصدار قرار الوقف أو الإلغاء.

2 -الركن المعنوي:

هذه الجريمة من الجرائم العمدية، إذ لابد فيها من توافر القصد الجنائي العام بعنصريه العلم والإرادة، وذلك بأن يعلم الجاني بأنه يقوم بنشر شهادة مزورة أو ملغاة أو موقوفة أو وضعها في متناول شخص آخر، وأن تتجه إرادته إلى إحداث هذا السلوك الإجرامي ويقبل النتائج المترتبة عليه، ويلاحظ أن هذه الجريمة لا تقع عن طريق الخطأ وهو ما يستشف من صياغة الفقرة من (10) من المادة (23) من نظام التعاملات الإلكترونية السعودي التي جرمت هذا السلوك، فقد بدأت بعبارة «نشر شهادة مصادقة رقمية»، أو كما هو مبين من صياغة الفقرة (ج) من المادة (28) من قانون المعاملات والتجارة الإلكترونية لإمارة دبي التي ورد بها عبارة «الشخص يعرف أن :(ج) الشهادة قد ألغيت أو أوقفت» وهو ما يفيد العمد أو انصراف إرادة الجاني إلى ارتكاب هذا السلوك الإجرامي.

الفرع الثاني

أثر تحقق المسؤولية الجزائية لجهات المصادقة الرقمية

بعد التعرف على نطاق المسؤولية الجزائية الجهات المصادقة الرقمية من خلال تحديد الأفعال التي تشكل جرائم والتي يمكن أن ترتكبها هذه الجهات أثناء مزاولة نشاطها، لابد من تحديد الأثر المتحقق على ارتكاب هذه الجرائم، والذي يتمثل في العقوبات التي فرضها النظام لكل جريمة من هذه الجرائم، والتي تنقسم إلى نوعين على النحو التالي:

أولا-العقوبات الأصلية:

وهي العقوبات المقررة أصلاً للجريمة، ولقد نصت المادة (24) من نظام التعاملات الإلكترونية السعودي على أنه «مع عدم الإخلال بأي عقوبة أشد ينص عليها في نظام آخر، يعاقب كل من يرتكب أيا من الأعمال المنصوص عليها في المادة (٢٣) من هذا النظام بغرامة لا تزيد عن على خمسة ملايين ريال، أو بالسجن مدة لا تزيد على خمس سنوات، أو بهما معاً».

من خلال هذا النص يتبين أنه إذا توافرت أركان وشروط إحدى هذه الجرائم المنصوص عليها في المادة (٢٣) من نظام التعاملات الإلكترونية السعودي، يعاقب صاحب جهة المصادقة الرقمية أو أحد العاملين بها المسؤولين عن

ارتكاب الجريمة بالحبس والغرامة، وبالرغم من أن المنظم السعودي لم يضع حد أدنى لكل منهما، إلا أنه وضع حد أقصى لعقوبة الحبس وهي خمس سنوات، والحد الأقصى لعقوبة الغرامة وهي خمسة ملايين ريال، كما يجوز للقاضي ناظر الدعوى الحكم بالعقوبتين معاً أو بأحدهما حسب ظروف كل دعوى.

وفي هذا الصدد نص أيضًا قانون المعاملات والتجارة الإلكترونية لإمارة دبي رقم ٢ لسنة ٢٠٠٢ على عقوبتي الحبس والغرامة التي تتراوح ما بين مائتان وخمسون ألف، ومائة ألف درهم إماراتي في المواد (٢٩ و٣٠ و٣١ و٣٢) منه، وتفرض هذه العقوبات على جهة المصادقة الرقمية أو أي شخص تابع لها سواء أكان عضو مجلس إدارة أو مدير أو موظف في حالة ثبوت إدانتهم بأي مخالفة لأحكام هذا القانون أو اللوائح الصادرة بموجبه.

ثانياً-العقوبات التكميلية:

هي العقوبات التي قد تفرض على جهات المصادقة الرقمية بناء على الحكم عليها بالعقوبة الأصلية لجريمتها، ومن هذه العقوبات عقوبة المصادرة، وعقوبة الحجز، وعقوبة إلغاء الترخيص:

1-عقوبة المصادرة:

تعتبر عقوبة المصادرة من العقوبات المالية والتي تتمثل في نزع ملكية الأجهزة والمنظومات الإلكترونية، والبرامج المستخدمة في ارتكاب الجريمة من ملك جهة المصادقة الرقمية المخالفة وإضافتها إلى ملك الدولة دون مقابل.

وقد نصت على هذه العقوبة المادة (24) من نظام التعاملات الإلكترونية السعودي، وجاء فيها «.... ويجوز الحكم بمصادرة الأجهزة والمنظومات والبرامج المستخدمة في ارتكاب المخالفة». وما يؤخذ على المنظم السعودي في هذا الصدد أنه جعل الحكم بعقوبة المصادرة جوازيًا للقاضي وهو أمر لا يستقيم مع خطورة وجسامة المخالفة، لذا يقترح الباحث أن يكون الحكم بعقوبة المصادرة وجوبية حتى لا يتيح لجهات المصادقة المخالفة فرصة الاستفادة من الأجهزة والمنظومات والبرامج المستخدمة في الجريمة مرة أخرى على اعتبار أن هذا هو الهدف الأساسي والمستهدف من فرض عقوبة المصادرة.

كما فرض قانون المعاملات والتجارة الإلكترونية لإمارة دبي رقم 2 لسنة2002م في المادة (33) منه، وجاء فيها «... تحكم المحكمة في حالة الإدانة بموجب أحكام هذا القانون عقوبة المصادرة بمصادرة الأدوات التي استعملت في ارتكاب الجريمة».

2-عقوبة الحجز:

عقوبة الحجز تعتبر إجراء فاعل للمحافظة على

دليل ارتكاب الجريمة، أو استخدام بعض ما تحصل عليه من بيع الأدوات والأجهزة والبرامج الإلكترونية المحجوز عليها لتعويض المضرور إذا ما ثبت للمحكمة وقوع الجريمة التي نجم عنها الضرر، وتوقع عقوبة الحجز على جهة المصادقة الرقمية(حجازي،2005،ص: 534) في حال إدانتها بأحد الجرائم المنصوص عليها في نظام التعاملات الإلكترونية السعودي، إذ أنه وفقًا للمادة (25) من هذا النظام «تتولى الهيئة بالاستعانة والتنسيق مع الجهات السعودي المعنية مهمة الضبط والتفتيش على ما يقع من المخالفات المنصوص عليها في المادة (23) من النظام، وتعد محضراً بذلك، وللهيئة الحق في حجز الأجهزة والمنظومات والبرامج المستخدمة في ارتكاب المخالفة إلى حين البت فيها. ويحدد المحافظ بقرار منه أسماء الموظفين المختصين بهذه المهمة، وكيفية إجراء الضبط والتفتيش». ويتبين من النص السابق أن هيئة الاتصالات وتقنية المعلومات هي المنوط بها حجز الأدوات التي استعملتها جهة المصادقة الرقمية في ارتكاب الجريمة إلى حين صدور حكم بات فيها، ويعتبر هذا إجراء تحفظيًّا يزول في حالة ثبوت عدم ارتكاب هذه الجريمة، وهذا ما أكدته الفقرة الثانية من المادة (17) من اللائحة التنفيذية من نظام التعاملات الإلكترونية السعودي بنصها على أنه يجوز للهيئة حجز الموارد الفنية وقواعد البيانات، وغير ذلك من التدابير المناسبة التي تقتضيها حماية حقوق المتعاملين».

3-إلغاء الترخيص:

تتمثل عقوبة إلغاء الترخيص في شطب اسم جهة المصادقة الرقمية من سجل المرخص لهم بمزاولة نشاط خدمات التصديق الرقمي نتيجة ارتكابها أحد الجرائم المنصوص عليها، وهو ما يعد إخلالاً جسيماً بالتزاماتها التي فرضها النظام، ولقد منح المنظم السعودي لهيئة الاتصالات وتقنية المعلومات سلطة إلغاء ترخيص أي من جهات المصادقة الرقمية المخالفة لأحكام النظام استناداً في ذلك إلى الفقرة (2) من المادة (15) من نظام التعاملات الإلكترونية التي تنص على أنه «تتولى الهيئة تطبيق هذا النظام، ولها في سبيل تحقيق ذلك، الاختصاصات الآتية: (أ) إصدار التراخيص لمزاولة نشاط «مقدم خدمات التصديق»، وتجديدها، وإيقاف العمل بها، وإلغاؤها ويتضح من خلال استعراض أثر تحقق المسؤولية الجزائية لجهات المصادقة الرقمية، أن التشريعات السابقة قد أقرت حماية جزائية للتوقيع والتصديق الرقمي من خلال تعددها لمختلف الجرائم الواقعة عليهما، والملاحظ من استقراء نصوص المواد التي تضمنت هذه الجرائم خلو نظام التعاملات الإلكترونية السعودي وقانون

المعاملات والتجارة الإلكترونية لإمارة دبي، من اعتماد تصنيف لهذه الجرائم على غرار التشريعات الأخرى.

كما يلاحظ أنه على الرغم من أن النظام السعودي قد فرض عقوبات أصلية وتكميلية، إلا أنه لم يشدد العقوبة في حالة تكرار ارتكاب إحدى هذه الجرائم أو المخالفات المنصوص عليها في نظام التعاملات الإلكترونية، أي: لم يعالج حالة عودة جهات المصادقة الرقمية أو العاملين بها إلى اقتراف ذات الجريمة، أو المخالفة، أو ارتكاب عدة جرائم، أو مخالفات مماثلة بعد معاقبتها من أجل الجريمة، أو المخالفة السابقة. حيث إن العودة إلى ارتكاب الجريمة مرة أخرى يعد دلالة على وجود الإرادة المصرة لدى الجاني (جهة المصادقة الرقمية أو العاملين بها) على الإضرار بالغير ومخالفة أحكام النظام.

خاتمة

بإيجاز، يمكن للباحث تركيز أهم نتائج هذا البحث فيما يلي:

1. لا يوجد تعريف فقهي متفق عليه لجهات المصادقة الرقمية، كما أنه لا توجد تسمية موحدة لهذه الجهات في تشريعات الدول المختلفة التي نظمت عملها ومسؤوليتها.
2. تقوم جهات المصادقة الرقمية بدور الوسيط المؤتمن بين أطراف التعامل الإلكتروني، والشهادات التي تصدرها في هذا الشأن هي التي ترسخ الثقة في المعاملات الإلكترونية.
3. تحديد طبيعة التزامات جهات المصادقة الرقمية من حيث كونها التزامات ببذل عناية أو التزامات بتحقيق نتيجة يتطلب في واقع الحال، الرجوع إلى مضمون العقد الذي يربط جهات التصديق بصاحب الشهادة وأيضاً المصلحة التي يبتغي طرفي العقد تحقيقها من خلاله.
4. مسؤولية جهات المصادقة الرقمية في تعويض الضرر الناتج عن إخلالها بالتزاماتها تخضع لأحكام القواعد العامة للمسؤولية المدنية متى توافرت أركانها، فبموجب علاقتها بالعميل صاحب الشهادة تخضع لأحكام المسؤولية العقدية نظرا لوجود عقد بينهما، أما في إطار علاقتها بالغير الذي عول على الشهادة الصادرة عنها فإنها تخضع لأحكام المسؤولية التقصيرية نظراً لعدم وجود علاقة عقدية تربطهما معاً.
5. حظيت المسؤولية المدنية لجهات المصادقة الرقمية حظيت بتنظيم خاص من التشريعات الناظمة لعملها حيث أفردت هذه التشريعات نصوصاً خاصة لمسؤولية جهات المصادقة عن تعويض الأضرار الناتجة عن إخلالها بالتزاماتها، ومن هذه التشريعات التوجيه

الأوروبي، والنظام السعودي، والقانون الإماراتي.

6. يواجه المضرور صعوبة في إقامة الدليل على مسؤولية جهات المصادقة الرقمية في حال وقوع خطأ من جانبها، ويعود ذلك إلى ما تتمتع به تلك الجهات من إمكانيات مالية وموارد بشرية تشكل دعامات، وتجعل من إثبات خطأ جهات المصادقة أمراً متعذراً.
7. جعل نظام التعاملات الإلكترونية السعودي الحكم بعقوبة مصادرة الأجهزة والمنظومات والبرامج المستخدمة في ارتكاب أحد الجرائم المخالفة لأحكامه جوازيًا للقاضي.
8. لم يعالج نظام التعاملات الإلكترونية السعودي حالة عودة الجاني (سواء جهة المصادقة الرقمية أو العاملين بها إلى اقتراف ذات الجريمة أو جريمة أخرى مماثلة بعد معاقبته من أجل الجريمة السابقة.

وبناء على ما تقدم، فإن الباحث يوصي بما يلي:

1. زيادة الوعي لدى المتعاملين بالمعاملات بأهمية التصديق الرقمي وإجراءاته، وذلك بعقد الندوات والدورات المتخصصة والمؤتمرات، التي تعالج هذا الموضوع الهام.
2. أن مجرد توافر معلومات غير صحيحة في شهادة التصديق الرقمي يكفي لقيام مسؤولية جهة المصادقة في حال تعذر إثبات إخلال الأخيرة ببذل العناية المعقولة بسبب تعقد الإجراءات الفنية والتقنية مع عدم الاعتداد بأي مبرر لإعفائها إلا في حالة إثبات عائدية الخطأ إلى سبب أجنبي وليس إثبات عدم إهمالها أو تقصيرها، إذ إن عدم الإهمال أو التقصير هو من ضمن واجباتها وليس مبرراً لإعفائها من المسؤولية.
3. قيام المنظم السعودي بإلزام جهات المصادقة الرقمية بأن تحدد بشكل دقيق طبيعة التزاماتها من خلال بنود العقود التي تبرمها مع عملائها.
4. أن يتشدد القضاء السعودي في إمكانية قبول نفي الخطأ من جانب جهات المصادقة الرقمية بغرض التملص من المسؤولية المدنية.
5. إعفاء غير المضرور من عبء إثبات خطأ جهة المصادقة الرقمية مع اعتبار أن مسؤولية الأخيرة قائمة على الخطأ المفترض. وذلك اتساقاً مع القواعد العامة في المسؤولية المفترضة، إذ يكفي وقوع الضرر بسبب تهاون جهة المصادقة أو قصورها المهني لتترتب مسؤوليتها التقصيرية، وبغض النظر عن نوع التزامها تجاه الغير، وعلى جهة المصادقة نفي مسؤوليتها الكاملة عن الخطأ الذي نتج عنه الضرر.
6. فرض تأمين إجباري عن المسؤولية الناجمة عن أعمال جهات المصادقة الرقمية؛ إذ من شأن هذا التأمين أن يحدد طبيعة هذه المسؤولية وحالات الإعفاء منها.

7. أن ينص المنظم السعودي على أن الحكم بعقوبة مصادرة الأجهزة والمنظومات والبرامج المستخدمة في ارتكاب أحد الجرائم المخالفة لأحكام نظام التعاملات الإلكترونية يكون وجوبياً منعاً من استفادة الجاني منها مرة أخرى، وبذلك يتحقق الهدف الأساسي من هذه العقوبة.
8. مراعاة المنظم السعودي للجانب العقابي، ووضع عقوبة أشد في حالة عودة الجاني إلى اقتراف ذات الجريمة أو جريمة أخرى مماثلة بعد معاقبته من أجل الجريمة السابقة، تفادياً لتكرار الجريمة مرة أخرى، ولإضفاء الحماية الكاملة على التعاملات الإلكترونية المصادق عليها.
9. إنشاء محاكم متخصصة لنظر المنازعات الناشئة عن تقديم خدمات المصادقة الرقمية للتوقيع الإلكتروني لضمان سرعة الفصل بغرض تحقيق العدالة الناجزة.

قائمة المراجع:

أولاً -باللغة العربية:

أبو الليل، إبراهيم الدسوقي. (2002م). الجوانب القانونية للتعاملات الإلكترونية. الكويت: مجلس النشر العلمي.

أبو الليل، إبراهيم الدسوقي. (2003م). توثيق التعاملات الإلكترونية ومسؤولية جهة التوثيق تجاه الغير المتضرر. مؤتمر الأعمال المصرفية الإلكترونية بين الشريعة والقانون. كلية الشريعة والقانون. جامعة الإمارات العربية المتحدة. الفترة من 10-12مايو2003م.المجلد5. دبي. الإمارات: منشورات جامعة الإمارات العربية المتحدة.

شرف الدين، أحمد. (2000م). عقود التجارة الإلكترونية. القاهرة: دار النهضة العربية.

البياتي، نادية ياس. (2014م). التوقيع الإلكتروني عبر الإنترنت ومدى حجيته في الإثبات. ط1. الأردن: دار البداية ناشرون وموزعون.

-الشنراقي، حسام محمد نبيل. (2013م). الجرائم الإلكترونية: دراسة تطبيقية مقارنة على جرائم الاعتداء على التوقيع الإلكتروني. مصر. الإمارات: دار الكتب القانونية، دار شتات للنشر والإلكترونيات.

العبيدي، أسامة بن غانم. (2012م). حجية التوقيع الإلكتروني في الإثبات. المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب بجامعة نايف للعلوم الأمنية. السعودية، ٢٨(56)، 141-198.

كيسي، زهيرة. (2012م). النظام القانوني لجهات التوثيق الإلكتروني. مجلة دفاتر السياسة والقانون. الجزائر، (7)، 213-227.

كميل، طارق. (2008). مقدمو خدمات المصادقة الإلكترونية، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الشرعية والقانونية. الإمارات، 5(3)، 237-279.

عبد الفتاح، عابد فايد. (2006م). الكتابة الإلكترونية في القانون المدني: الفكرة والوظائف. القاهرة: دار النهضة العربية.

التهامي، سامح عبد الواحد. (2006م). التعاقد عبر الإنترنت. القاهرة: دار الكتب القانونية.

البكباشي، سحر. (2009م). التوقيع الإلكتروني. الإسكندرية: منشأة المعارف.

الحفني، عبد الحميد عثمان. (1992م). المسؤولية المدنية للموثق: دراسة مقارنة بين القانون المصري والفرنسي. مجلة البحوث القانونية والاقتصادية بجامعة المنصورة. مصر، (12)، 1-252.

حجازي، عبد الفتاح بيومي(2009م). التجارة

الإلكترونية العربية. الكتاب الثاني: النظام القانوني للتجارة الإلكترونية في دولة الإمارات العربية المتحدة. ج ٢. مصر: دار الكتب القانونية.

حجازي، عبد الفتاح بيومي. (2008م). حماية المستهلك عبر شبكة الإنترنت: دار الكتب القانونية.

حجازي، عبد الفتاح بيومي. (2005م). التوقيع الإلكتروني في النظم القانونية المقارنة. ط1. الإسكندرية: دار الفكر الجامعي.

حجازي، عبد الفتاح بيومي. (2002م). النظام القانوني لحماية التجارة الإلكترونية. الكتاب الأول: نظام التجارة الإلكترونية وحمايتها مدنياً. الإسكندرية: دار الفكر الجامعي.

عبد المجيد، ثروت. (2007م). التوقيع الإلكتروني. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

الطوال، عبير ميخائيل الصفدي. (2007م). التوقيع الإلكتروني. ط1. عمان. الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

التميمي، علاء حسين. (2007م). الجهة المختصة بإصدار شهادة التصديق الإلكتروني. القاهرة: دار النهضة العربية.

التميمي، علاء حسين. (2012م). المستند الإلكتروني. ط2. القاهرة: دار النهضة العربية.

فهمي، خالد مصطفى. (2007م). النظام القانوني للتوقيع الالكتروني في ضوء الاتفاقيات الدولية والتشريعات العربية. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

أبو مندور، مصطفى. (2008م). خدمات التوثيق الإلكتروني. ندوة الجوانب القانونية للتعاملات الإلكترونية. كلية الحقوق. جامعة حلوان. مسقط. سلطنة عمان. (http://almhamihamed.blog-spot.com/2012/04/blog-post_4021.html-)

منصور، محمد حسين. (2007م). الإثبات التقليدي والإلكتروني. الإسكندرية: دار الفكر الجامعي.

يوسف، أمير فرج. (2007م). التوقيع الإلكتروني. الإسكندرية: دار المطبوعات الجامعية.

ثانياً-باللغة الإنجليزية:

Angle, J. (1999). why use digital (signature of electronic commerce). *Journal of information law and technology*.

Bruce, S., Nathan, Terence D. Watson. (2010). Electronic signatures, agreements and documents: The Recipe for Enforceability and Admissibility.

Chris, H. (2011). "A history of signatures". From cave paintings to robo-signings. For a history on the statute of frauds with regard to advances in technology: supra note 31.

George, B., Bellas, Wachowski, Patricia, B. F. (2001) "Introduction to the uniform electronic transactions act: Principles, policies and provisions": 37 IDAHOL. REV.

Harry, H. T. (2001). " Electronic contracts in the United States and the European union" Varying Approaches to the Elimmination of paper and pen: EJCL, vol.5.3.

Froomkin, M. (1996). The essential role of trusted third parties in electronic commerce.

Loeb, L. (1995). Your right in the online world: Osborn Mc / Graw – hall, New York, USA.

Burr, W., Dodson, D., Newton, E., Perlner, R. , Polk, W. , Gupta, S. and Nabbus, E. (2013), Electronic Authentication Guideline, Special Publication (NIST SP), National Institute of Standards and Technology, Gaithersburg, MD, [online], https://doi.org/10.6028/NIST.SP.800-63-2

ثالثاً-ترجمة المراجع العربية بالإنجليزية:

Abdel-Fattah, A. (2006). Electronic writing in civil law: Idea and functions (in Arabic). Cairo: Dar Al -Nahda Al-Arabia.

Abdel-Magied, T. (2007). Electronic signature (in Arabic). Alexandria : Dar Al -Jamiea Al-Jadida.

Abu Aleil, A. (2002). Legal aspects of electronic transactions (in Arabic). Kuwait: Scientific Publication Council.

Abu Aleil, A. (2003). Documenting electronic transactions and the responsibility of the authentication body towards the affected third party (in Arabic). *Electronic Banking Conference between Sharia and Law*. Faculty of sharia and law. United Arab Emirates University, v.5. Dubai. Emirates: Publications of United Arab Emirates University.

Abu Mandur, M. (2008). Electronic documentation services (in Arabic). Symposium on legal aspects of electronic transactions. Faculty of Law. Helwan University. Muscat, Sultanate of Oman.

Mansour, M. (2007). Traditional and electronic proof (in Arabic). Alexandria: Dar Al-Fikr Al-jamai.

Youssef, A. (2007). Electronic signature (in Arabic). Alexandria: Dar Al-matbueat Al-jamieia.

رابعاً-باللغة الفرنسية:

Anne, P. (2003).la sécurité juridique à travers le processus de normalisation, sécurité juridique et sécurité technique:indépendance ou métissage, Confiance organisée par le programme international de coopération scientifique (CRDP/ CECOJI): Monterial, 30seb,2003.

Antoine,g., Gobert ,d.(2020). Pistes de reflextion pour une de legislation relative a la signature digitale et au régime des autorité de certification, available at: http:/ www. droit. fund, net. visited;21-3-2020.

Caprioli.E.(1998). sécurité et confiance danc le commerce électronique, signature numérique et autorité de certification: JCP.

Didier, G. (2001). Cadre juridique pour les signatures électroniques et les services de certification Analyse de la loi du 9 juillet 2001, publiée in la preuve, formation permanent CUP, Vol 54: Marsp.

Didier, G.(2020).commerce électronique ;Vers un cadre juridique général pour les tiers de confiance, available at: http:/ www.droittechnolgye.org/doniers/goberttiersconfiance. donier.pdf, visited;15-2-2020.

Parisienne,s., et Trudel, J.(1996). L, identification et la certification dans le commerce électronique, QUEBEC: Ed. Yuon Blaaisint.

Penneau, A. (2002). La certification des produits et system permettant la réalisation des actes et signatures électronique ; a propos du décret n.du 18 avr. 2002 ,Rev: Dalloz .

Pierre, H. V., Jean ,M.(2006). La confiance: sa nature et son rôle dans le commerce électronique: Lex. electronica vol. 11 n. 2, fall.

Thomas, J. (2000).smedinghoff: Revue hellénique de droit international.

خامساً -المواقع الإلكترونية:

www.almhamihamed.blogspot.com/2012/04/blog-post_4021.html.

www. droittechnolgye. org/doniers/goberttiersconfiance. donier. pdf,visited;15-1-2020

www. droit. fund, net. visited;21-3-2020

www.lex-electronica, org/articles/v11-2 vallee. mackaa/htm, visited;17-2-2020

www.lex. electronhca. orglarticles/v11-2valeemackaay. pdf.. visited;17-2-2020

Albakbashi, S. (2009). Electronic signature (in Arabic). Alexandria: Monchaat Al -Maaref.

Al Bayati, N. (2014). The electronic signature on the Internet and its validity in evidence (in Arabic). Edition1, Jordan: publisher: Dar Al Bidaya.

Aleabidi, A. (2012). Authentic electronic signature in evidence (in Arabic). *Arab Journal of Security Studies and Training*, *28*(56),141-198. Naif University for Security Sciences. Saudi Arabia.

Al-Hefni, A. (1992). The civil responsibility of the notary: A comparative study between Egyptian and French law (in Arabic). *Journal of Legal and Economic Research*, 12, 1-252. Mansoura University, Egypt.

Alshiniraqiu, H. (2013). Cybercrime: A comparative applied study on electronic signature assault crimes (in Arabic). Egypt. Emirates. Dar Al-kutub Al-qanunia. Dar Shatat lilnashr wal'iilikturuniaat.

Al-tihami, S. (2006). A contract over the internet (in Arabic). Dar Al-kutub Al-qanunia.

Al-tamimi, A. (2007). The authority responsible for issuing the electronic certification certificate (in Arabic). Dar Al -Nahda Al-Arabia.

Al-tamimi, A. (2012). Electronic document (in Arabic). Edition2. Cairo: Dar Al -Nahda Al-Arabia.

Al-twal, A. (2007). Electronic signature (in Arabic). Edition1. Oman. Jordan: Dar Wayil lilnashr waltawzie.

Charaf-Eddine, A. (2000). Electronic commerce contracts (in Arabic). Cairo: Dar Al -Nahda Al-Arabia.

Fahumi, K. (2007). The legal system for electronic signature in light of international agreements and Arab legislation (in Arabic). Alexandria: Dar Al -jamiea Al-jadida.

Hijazi, A. (2002). The legal system for protecting electronic commerce. The first book: The electronic commerce system and its civil protection (in Arabic). Alexandria: Dar Al-Fikr Al-jamai.

Hijazi, A. (2005). Electronic signature in comparative legal systems (in Arabic). Edition1. Alexandria: Dar Al-Fikr Al-jamai.

Hijazi, A. (2008). Consumer protection over the Internet (in Arabic). Dar Al-kutub Al-qanunia.

Hijazi, A. (2009). Electronic commerce of Arabs (in Arabic). The second book: The legal system for electronic commerce in the United Arab Emirates. Part 2. Egypt. Dar Al-kutub Al-qanunia.

Kaysi, Z. (2012). The legal system for electronic authentication bodies (in Arabic). *The Journal of Politics and Law Notebooks*. Algeria, 7,141-198.

Kmyl, T. (2008). Electronic authentication service providers (in Arabic). *University of Sharjah Journal of Sharia and Legal Sciences*, 5(3), 237-279. United Arab Emirates.

أَثَرُ عناصر رأسِ المالِ الفكريِّ على أداء العاملين في القطاع الصحي دراسةُ حالةٍ على مستشفى شقراء العام

محمد بن سعد بن عبد العزيز اليحيى (*)

جامعة شقراء

(قدم للنشر في 1443/7/6هـ، وقبل للنشر في 1444/2/17هـ)

مُلخَّصُ: يهدِف هذا البحث إلى دراسة أثَر عناصر رأس المال الفكريِّ على أداءِ العاملين في مستشفى محافظة شقراء العام، وقد استُخدم المنهجُ الوصفي والارتباطي، واستُخدِم المنهجُ الكَمِّيُّ التحليليُّ من خلال نموذج تحليلِ المسارِ باستخدام النَّمذَجة البنائية؛ وَفقًا لطريقة المربَّعات الصغرى الجزئية، وبلغ عدد الاستبانات الموزَّعة على جميع أفراد مجتمع الدراسة (170)، وكان عدد الاستبانات المستعادة (144) بنسبة 84%، بينما تمثَّل عدد الاستبانات الصالحة بـ(138)، وذلك بنسبة 81%. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن واقع تطبيق رأس المال الفكري بجميع أبعاده (البشري، والهيكلي، والعلاقاتي) كان بدرجة عالية، كما أن مستوى الأداء للعاملين كان مرتفعًا، وتوجد عَلاقة ارتباط إيجابية ذات دَلالة إحصائية بين عناصرِ رأس المال الفكريِّ وبين أداءِ العاملين بمستشفى محافظة شقراء، ولا تُوجد فروقٌ بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة طبقًا لمتغيرات الدراسة (النوع، والفئة العمرية، والمؤهل العلمي، والخبرة، والمسمى الوظيفي)، كما أن هناك تأثيرًا إيجابيًا لرأس المال الفكري بأبعاده (البشري، والهيكلي، والعلاقاتي) على أداء العاملين في مستشفى شقراء العام.

كلمات مفتاحية: رأس المال الفكري، رأس المال البشري، رأس المال الهيكلي، رأس المال العلاقاتي، أداء العاملين، القطاع الصحي.

*****

The Effect of Intellectual Capital on Staff Performance in the Health Sector: A Case Study on Shaqra General Hospital

Mohammed Saad Alyahya (*)

Shaqra University

. *(Received 7/2/2022, accepted 13/9/2022)*

Abstract: This research aims to study the influence of the elements of intellectual capital on the performance of employees at Shaqra Governorate General Hospital. A descriptive-correlational method was used. The quantitative analytical approach was employed through the path analysis model using structural modeling according to the partial least squares (PLS) method. The number of questionnaires distributed to all members of the study population amounted to 170, and the number of returned questionnaires was 144 (84%), while the number of valid questionnaires (138) was represented by 81%. The results of the study revealed that the reality of the application of intellectual capital in all its dimensions (human, structural, and relational) was to a high degree, that the level of performance of employees was high, and that there was a positive correlation with statistical significance between the elements of intellectual capital and the performance of employees in Shaqra governorate general hospital. The results also revealed that there are no differences between the average responses of the study members according to the study variables (gender, age group, educational qualification, experience, and job title), and there is a positive impact of intellectual capital in its dimensions (human, structural, and relational) on the performance of employees in the Shaqra governorate general hospital.

Keywords: intellectual capital, human capital, structural capital, relational capital, staff performance, the health sector.

(*) للمراسلة:

قسم إدارة الاعمال كلية العلوم والدراسات الإنسانية جامعة شقراء ص ب: 33 رمز بريدي: 11961 المدينة شقراء المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Department of Business Administration, Shaqra University, P.O. Box: 33 Code11961 City Shaqra Kingdom of Saudi Arabia.

DOI: 10.12816/0061531

e-mail: malyahya@su.edu.sa

مقدمة:

يمثِّل القرن الحادي والعشرين قرن المعرفة والأفكار والابتكار والمعلومات والتغيير، وكان وما يزال رأسُ المالِ الفكريُّ موضوعًا مثيرًا للاهتمام في العقودِ القليلةِ الماضية& Daniel) (Anis, 2010؛ إذ يُعَد رأس المال الفكري أحدَ أهمِّ الموارد الاستراتيجية للمنظمة التي تُمكِّنها من تقديم أداءٍ متميِّزٍ، وإنشاء مَزيَّة تنافُسيَّة، والحفاظ عليها، وقد أصبحت المنظَّمات المعاصرة تعتمد على ما تمتلكه من الأصول المعرفية غير الملموسة التي تُمثِّل الموارد البشرية (الموظفين) أكثرَ من رؤوس الأموال النقدية، والأصول المادية؛ لأن ذلك يضمن لها تحقيقًا متميزًا. والمنظمات اليوم تمتلك قيمةً سوقيةً تمثل أضعافَ قيمتها الدفترية (Pfeffer & Jeffrey, 1998)؛ إذ تشير وجهات النظر المشابهة الموجودة في الأدبيات إلى أهمية كلٍّ من الأصول المادية والفكرية للمنظمات؛ لتعزيز سياسة العمليات، وتمكين المنظمة من إنشاء مَزيَّة تنافسية والحفاظِ عليها (Inkinen, 2015; Ginesti, Caldarelli, & Zampella, 2018; Momirović, Simonović, Kostić, 2021)؛ ولذلك يدعو بعضٌ من الباحثين إلى ضرورةِ إيلاءِ المنظماتِ المزيدَ من الاهتمام لرأس المال الفكريِّ، لكونها وسيلةً راسخةً تُستخدَم للحثِّ بشكل أفضلَ نحو التميُّزِ وتحقيق مستوياتٍ عالية (Abazeed, 2017; Cabrita & Bontis, 2008; Gogan, Artene, Sarca & Draghici, 2016; Inkinen, 2015; Koç, 2017; Li, Y., Song, Wang, & Li, 2019; Mention & Bontis, 2013; Pucci, Simoni, & Zanni, 2015).

وتشير كثيرٌ من الدراسات المهتمة برأسِ المال الفكريِّ إلى أن هناك مدرستَين فكريَّتَين بشأن قياس الأصولِ غيرِ الملموسة؛ الأولى تحاول إيجادَ طرقٍ مِتريَّةٍ (metric) مناسبة لقياس الأصولِ غيرِ المادية (Roos & Roos, 1997)، والأخرى تستند إلى أساسِ أن الأصولَ غيرَ الملموسة في حدِّ ذاتها لا يمكنُ قياسُها، وإنما الذي يمكن قياسُه هو مُخرَجات الأنشطة الناتجة من الأصول غير الملموسة، وتحاول البحث عن مؤشراتٍ لقياس تلك الأنشطة(Ali & Anwar, 2021; Goh, Chen & Chien, 2020; Pucci, Simoni, & Zanni, 2015; Xu & Zhang, 2021).

كما تؤكد بعض الدراسات السابقة في هذا الإطار أن أحدَ جوانبِ إدارة رأس المال الفكري تتمثَّل في قياس واقعِ تطبيقه، وأن عمليةَ القياس يمكن أن تَتِمَّ من خلال تحديد مجموعةِ مؤشراتٍ لكلِّ جانب من جوانب رأس المال الفكري. وطبقًا لبعض الدراسات لا تُعَدُّ إدارةُ رأس المال الفكري أسلوبًا إداريًّا، ولكنها تمثِّل مُدخَلًا أساسيًّا لإدارة مصادرِ وأصولِ المنظمة (الشربيني، 2011؛

Sveiby, 2000). وفي هذا الإطار يُقرِّرُ سفيبي Sveiby (2000) أن المؤسساتِ الخِدْميةَ التي تتبنَّى مُدخلًا استراتيجيًّا في إدارة رأس المال الفكري تتخذ من هذه العملية فرصةً لتعزيز مَزِيَّتها التنافسيةِ وقيمتها السوقية، ويُعزِّزُ هذا الرأيَ دراساتُ كلٍّ من أبازيد Abazeed 2017))؛ وعلي وأنور Ali & Anwar (2021)؛ وبرينان وكونيل Brennan & Connell (2000)؛ وجوه وآخرين Goh et al. (2020)؛ وهو وشيانج Hu & Chiang 2020)؛ وجاردون ومارتينيز كوباس Jardon & Martinez-Cobas (2021)؛ إذ يؤكدون أن المؤسساتِ الناجحةَ في القطاع الصحي تكون لديها القدرةُ على إدارة رأس مالها الفكري أفضلَ من المؤسسات الأقلِّ نجاحًا، وأن هذه المؤسساتِ يمكن أن تدير رأسَ مالها الفكريَّ بفعَّاليةٍ من خلال التركيز على إدارة الجوانبِ المتمثِّلة في قياس رأس المال الفكري، وتحديد التكنولوجيا المنافسة وتقييمها. وفي ظل عدم قدرة أساليب القياس التقليدية التي تُستخدَم في قياس الأصول الملموسة على قياس وتقدير قيمة رأسِ المال الفكري الذي أصبح يشكِّل جزءًا كبيرًا من أصول المؤسسات المختلفة؛ فقد سعت بعضُ الدراسات إلى الوصول إلى مقاييسَ حديثةٍ يمكن من خلالها تحديدُ الأصول غير الملموسة في الشركات والمؤسسات وقياسها؛ إذ إن ما يشكِّل رأسَ المالِ الفكريَّ في المستشفيات قد لا يكون هو نفسَه بالنسبةِ لمنظمةٍ أخرى.

إن الأصولَ الأكثرَ قيمةً لمنظمات الرعاية الصحية هي المعرفةُ والمهارات والخبرات للقوى العاملة فيها، وتمثِّل القيمةَ غيرَ الملموسة، وتُسمَّى رأسَ المال الفكريَّ Pfeffer) (& Jeffrey, 1998. وهناك محاولات واقتراحات لوصف رأس المال الفكريِّ من الباحثين والعلماءِ المهتمِّين بهذا المجال. ومن أبرز تلك المقترحات المفاهيمية أنّ «رأس المال الفكري» هو المعرفةُ والمهاراتُ المضمَّنة في الأفراد (الموظفين)، وقد وُصِف المورِّدون والعملاء والموظفون بالقدرة الفكرية للمنظَّمة (Sharabati, Jawad, & Bontis, 2010). ويُسهِم رأسُ المال الفكري في تحسين أداءِ الموظفين (Cabrita & Bontis, 2008)؛ إذ تشير الدراساتُ الحديثة في هذا الجانب إلى أنه يجب التعرُّف على قيمةِ رأسِ المال الفكري واستخدامها وَفق عناصره المختلفة، التي حُدِّدت استنادًا إلى النظريات الإدارية المنظمة لقياسِ وتقييمِ رأس المال الفكري (Brennan & Connell, 2000; Pucci et al., 2015)، فإن القدرةَ على إدارة وقياس رأس المال الفكري هي أمرٌ حيَويٌّ، ويجب أن يكونَ فعَّالًا (Brennan & Connell, 2000). وهناك إجماعٌ في الدراسات الحديثة على أن رأسَ المال هو معرفةٌ لا تُقدَّر

بثمن، وأساسُ توليدِ القيمة للمنظمة (رشيد وبشير، 2016؛ علي الحاج، 2014؛ Pucci et al., 2015; Sharabati et al., 2010). ووفقًا لدراسة سفيبي Svieby (1998) فإن المكوناتِ الرئيسةَ لرأس المال الفكري تكمُنُ بأصول الهيكل الداخليِّ لرأس المال، والتي تتمثَّل في (الشكلِ القانونيِّ للمنظمة – النظم وثقافة المنظمة – الإدارة – البرامج الجاهزة). وبأصول الهيكل الخارجي لرأس المال والتي تتمثَّل في (العَلاقات التِّجارية – العَلاقات مع المورِّدين – العَلاقات مع العملاء)، وكذا بأصول الهيكلِ البشريِّ لرأس المال (كفاءة العاملين – التعليم – الخبرة).

وقد اختلف الباحثون في عدد عناصر رأس المال الفكري، فهناك من حدَّدها بثلاثة عناصرَ، في حين حدَّدها آخرون بأكثرَ من ذلك، على سبيل المثال حدَّد ميلر Miller (1998) عناصرَ رأس المال الفكري بـ (صناعةِ رأس المال الفكري، وتنشيطِ رأس المال الفكري، والمحافظة على رأس المال الفكري، والاهتمام بالزبائن)، وحدَّدَها عباس حسين جواد 1998م بـ (صناعةِ رأسِ المال الفكري، وتقليد الشركات، وبراءات الاختراع، والاهتمام بالزبائن)، كما اتَّفق بعضُ الباحثين، مثل: بني حمدان (2002)، وعبيد (2000)، والعنزي (2001)، على تحديد عناصر رأس المال الفكري بـ(الاستقطاب، والصناعة، والمحافظة، والتنشيط، والاهتمام بالزبائن). بينما تذهب بعضُ الدراسات إلى تحديد رأس المال الفكري في خمسةِ عناصرَ رئيسةٍ، هي: (الأصول الفكرية: وهي المعرفة المستقلة التي تمتلكها المنظمة، مثل: الخطط، وأنماط التصاميم الهندسية، وبرامج الكمبيوتر)، و(رأس المال البشري: وهو المعرفة المحفوظةُ في أذهانِ الموظَّفين التي تعتمد عليها، ويمثل المهاراتِ والإبداعاتِ والخبرات)، و(رأس المال الهيكلي: هو القدرةُ على تحسين المبادرات، مع الاستفادة من الأفكار الجديدة وأدوات التغيير الكافية)، و(رأس المال العَلاقات العامة: هو العَلاقات بين المنظمة وعملائها والمنافسين)، و(الملكية الفكرية مثل: براءات الاختراع والعلامات التجارية وحقوق الاستثمار) (عبد الستار، 2005؛ سليم، 2019). ووَفقًا لديسبريس وتشانفيل Despres & Chanvel (2000) فإن رأسَ المال الفكريَّ يتكون من أربعةِ عناصرَ، هي: (البشري، والهيكلي، والموجودات العملية، والموجودات الفكرية).

وعمومًا، في الدراسات السابقة يُصوَّر رأس المال الفكري على أنه بناءٌ يتألَّف من ثلاثة أبعادٍ رئيسةٍ: رأس المال البشري، ورأس المال الهيكلي، ورأس المال العَلاقاتي. ويوضِّح الجدول (1) أمثلة على تصورات المؤلِّفين لرأس المال الفكري.

جدول رقم 1
تصوُّرات المؤلفين لعناصر رأس المال الفكري

الباحث	عناصر رأس المال الفكري
Wang & Chang (2005)	رأس المـال البشـري، ورأس المـال للعمـلاء، ورأس المـال الابتـكاري، ورأس المـال العملـي
Cabrita & Bontis (2008structural capital efficiency and capital employed efficiency) CEE)	رأس المال البشري، ورأس المال الهيكلي، ورأس المال العلاقاتي
Yang & Lin (2009); Wu & Sivalogathasan (2013)	رأس المـال البشـري، ورأس المـال التنظيمـي (الهيكلـي)، ورأس المـال (الاجتماعـي) العلاقاتـي
Khalique, Shaari & Isa (2011)	رأس المال البشري، ورأس المال الهيكلي، ونصيب العملاء
Sumedrea (2013); Wanjala (2013)	رأس المال البشري، ورأس المال الهيكلي، ونصيب العملاء (الخارجيين)
Nuryaman (2015)	رأس المال البشري، ورأس المال الهيكلي، ورأس مال العملاء
Gogan et al. (2016)	رأس المال البشري، ورأس المال الهيكلي، ورأس المال العلاقاتي
Li et al. (2019structural capital efficiency and capital employed efficiency) CEE)	رأس المال (البشري، والهيكلي، والعلاقاتي)
Buallay, Abuhommous & Kukreja (2021)structural capital efficiency and capital employed efficiency) CEE	رأس المال (البشري، والهيكلي، والعلاقاتي)

بعد التصنيف العام لرأس المال الفكري تناولت هذه الدراسةُ ثلاثةَ أبعادٍ لرأس المال الفكري: رأس المال البشري، ورأس المال الهيكلي، ورأس المال العلاقاتي. في الواقع، عَدَّت هذه الدراسة المكوناتِ الأخرى لرأس المال الفكري -مثل الابتكار ورأس المال العملي- مكوناتٍ ضِمنيَّةً لأبعاد رأس المال الفكري. فمثلًا، يمكن إعادةُ رأسِ مال الابتكار إلى الأجزاء البشرية أو الهيكلية لرأس المال الفكري، في حين يمكن إعادةُ رأسِ مال العملياتِ إلى رأس المال الهيكلي.

الإطارُ المنهجيُّ للدراسة

مشكلةُ الدراسة

يُعَدُّ رأسُ المال الفكري أحدَ أهمِّ الموارد الاستراتيجية لأي منشأة، فهو الذي يُمكّن المنشأةَ من تحقيق كفاءةٍ وأداءٍ متميز، وفي الوقت الحاليِّ لا يوجد نهجٌ واحدٌ في تحديد عناصرِ رأس المال الفكري ومكوناتها، وإنما يعتمد تحديدُ عناصر رأس المال الفكري على الهدف الرئيسِ للبحث، أو التنفيذ العملي ومجال

التنفيذ (Buallay et al., 2021; Cabrita & Bontis, 2008; Li et al., 2019; Mention & Bontis, 2013). إن الأصولَ الأكثرَ قيمةً لمنظمات الرعاية الصحية هي المعرفةُ والمهاراتُ والخبراتُ للقوى العاملة فيها، وتمثِّل القيمةَ غيرَ الملموسة، وتُسمَّى رأسَ المالِ الفكري (Pfeffer & Jeffrey, 1998). وفي ظل عدم قدرة أساليب القياس التقليدية التي تُستخدَم في قياس الأصول الملموسة على قياس وتقدير قيمة رأس المال الفكري الذي أصبح يشكِّل جزءًا كبيرًا من أصول المؤسسات المختلفة؛ فقد سعت بعضُ الدراسات للوصول إلى مقاييسَ حديثةٍ يمكن من خلالها تحديدُ الأصولِ غيرِ الملموسة في الشركات والمؤسسات وقياسها؛ إذ إن ما يشكِّل رأسَ المال الفكري في المستشفيات قد لا يكون هو نفسَه بالنسبة لمنظمةٍ أخرى. كما أن معظمَ الدراسات المتعلقة برأس المال الفكري والأداء أُجرِيَت على قطاع الأعمال، مع تحقيق عددٍ قليلٍ في قطاع الرعاية الصحية (أبو سويرح، 2015؛ مراد، 2008؛ مرعي وحسن، 2017؛ المطيري، 2007م؛ Al-Musali & Ismail, 2014; Buallay et al., 2021; Jaid, Baroto & Jaed , n.d.; Naushad, 2019).

وكانت وزارة الصحة قد أعلنت أنها تسعى إلى بناء نظامٍ صحيٍّ يقوم على نموذجٍ جديدٍ للرعاية الصحية، تُقدَّم من خلاله الرعايةُ الصحية وَفق مبادئَ ومفاهيمَ مهمة، ويعتمد على رأس المال بوصفه أهمَّ المكونات في التحول المؤسسي (وزارة الصحة، 1439هـ)؛ لذلك تعتمد الوزارةُ سياسةً تقوم على العناية برأس المال الفكري بجميع أبعاده؛ لتطوير خِدْماتها المقدَّمة للمواطنين، وضمان حصولِهم على الخدمة بجودة وفاعليَّة، بالإضافة إلى تحقيق أثرٍ إيجابيٍّ في موظفي الوزارة من ممارسين صحيين وإداريين، ومستشفى شقراء أحدُ المستشفيات التي تُشرِف عليها وزارة الصحة، وفي إطار ذلك تسعى هذه الدراسةُ إلى محاولة معرفةِ واقعِ تطبيق رأس المال الفكري في مستشفى محافظة شقراء العام، وأثر ذلك على أداء العاملين، ويمكن حصرُ مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما أثر رأس المال الفكري على أداء العاملين في مستشفى محافظة شقراء العام؟ ويتفرع منه الأسئلة الآتية:

- ما واقع تطبيق عناصر رأس المال الفكري (البشري، الهيكلي، العلاقاتي) في مستشفى شقراء العام من وجهة نظرِ العاملين في المستشفى؟
- ما مستوى أداءِ العاملين في مستشفى محافظةِ شقراء العامِّ من وجهة نظرِ العاملين في المستشفى؟
- هل هناك اختلاف بين متوسطات إجابات

المبحوثين على متغيرات الدراسة تُعزى إلى اختلاف الخصائص الديموغرافية؟

- هل توجد عَلاقة ارتباطيةٌ ذاتُ دَلالة إحصائية بين عناصر رأس المال الفكري وأداء العاملين في مستشفى محافظة شقراء العام؟
- هل يوجد أثرٌ ذو دَلالة إحصائية لعناصر رأس المال الفكري على أداء العاملين في مستشفى محافظة شقراء العام؟

أهميةُ الدراسة:

تأتي أهميَّة الدراسة لإلقاء الضوءِ على رأس المال الفكري، ومعرفة المكوناتِ الأساسيةِ له في ظل أهميَّتِه المتزايدة في المنظمات المعاصرة. وكما تتحقق أهمية هذه الدراسة في معرفة واقع تطبيق رأس المال الفكري في القطاع الصحي، باعتباره المورِدَ غيرَ الملموس الذي يرفع من كفاءة المؤسسات وقيمتها ويحقق لها مَزيَّةً تنافسيةً؛ إذ تعمل هذه الدراسة على الإسهام في إثراء الأدبيات حولَ رأس المال الفكري في مؤسسات القطاع الصحي؛ إذ إن ما يشكِّلُ رأسَ المال الفكري في المستشفيات قد لا يكون هو نفسَه بالنسبة لمنظمة أخرى. ومن ثم تَبرُز أهميةُ الدراسة في كونها اعتمدت نَهجًا مفاهيميًّا، ونَهجًا كَميًّا يهدف إلى الوصول إلى الفَهم العام لأبعادِ عناصرِ رأس المال الفكري، وقياس أثرها على أداء العاملين بالقطاع الصحي، من خلال دراسةِ حالةٍ على مستشفى محافظة شقراء العام. وأخيرًا هذه الدراسة لها آثارٌ مهمة على الباحثين والمهتمين بتقييم أداء العاملين بالقطاع الصحي من خلال رأس المال الفكري.

أهداف الدراسة:

1. التعرُّف على واقع تطبيق عناصر رأس المال الفكري في مستشفى محافظة شقراء العام.
2. التعرُّف على مستوى أداء العاملين في مستشفى محافظة شقراء العام.
3. التعرُّف على مدى وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد الدراسة تجاه واقع تطبيق عناصر رأس المال الفكري ومستوى أداء العاملين؛ وَفقًا للمتغيرات الديموغرافية (النوع، العُمر، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، المُسمَّى الوظيفي).
4. معرفة العَلاقة بين عناصر رأس المال الفكري وأداء العاملين بمستشفى محافظة شقراء العام.
5. قياس أثر عناصر رأس المال الفكري على أداء العاملين بمستشفى محافظة شقراء العام.

حدودُ الدراسة

تقتصرُ الدراسةُ الحالية على الحدود الآتية:

1. الحدود البشرية: يقتصر المجال البشري للدراسة على جميع العاملين في الكادر الوظيفي بمستشفى محافظة شقراء العام بالأقسام والمسميات الوظيفية المختلفة.
2. الحدود المكانية: وتقتصر على المستشفى العامبمحافظةشقراءالتابعلمنطقةالرياض.
3. -3 الحدود الزمنية: طُبِّقت هذه الدراسة مَيدانيًّا خلال العام الدراسي 1441 – 1442هـ.
4. الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على معرفة مستوى تطبيق عناصر رأس المال الفكري بأبعاده (البشري، الهيكلي، العلاقاتي)، وأثرها على مستوى أداء العاملين.

الإطارُ النظري

تعريف رأس المال الفكري، عُرِّف رأسُ المال الفكري من وجهات نظر مختلفة، من أهمِّها تعريفُ منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) التي تُعرِّف رأسَ المال الفكري بأنه قيمة اقتصادية لنوعَين من الأصول غير الملموسة التي هي رأس المال التنظيمي (الهيكلي)، ورأس المال البشري (Daniel & Anis, 2010). ويُصنَّف رأسُ المال على أنه يمكِنُ الوصولُ إليه بالكامل من خلال استخدامِ المعرفة المضمَّنة في الكادر الوظيفي العامل في المنظمة (Wu, Lee & Wang, 2012). ويُعرَّف رأسُ المال بأنه يتمثَّل بمجموعةٍ من القدراتِ والكفاءات المتعلقة بالمنظمة التي تتكامل من خلال ثلاثةِ أنواعٍ من العناصر: (المال البشري، والهيكلي، والعَلاقاتي)، كما يُعرَّف رأس المال الفكري بالقيمة السوقية للمؤسسة المكوَّنة من رأس المال الاقتصادي، ورأس المال الفكري للمنظمة (Su & Liu, 2016). ورأس المال يُمثِّل الفرق بين القيمة الدفترية والأصول البديلة للمنظمة (Abazeed, 2017; Pfeffer & Jeffrey, 1998; Zhou, Gong, Luo & Xu, 2018).

ووَفقًا لهذه التعريفات، عُرِّف رأسُ المال الفكري في هذه الدراسة بأنه جزءٌ لا يتجزَّأ من القيمة السوقية للمنظمة، إلى جانب رأس مالها الاقتصادي، ويُجسِّدُ الأصولَ غيرَ الملموسة المتعلقة بالمنظمة نفسها، مثل: الإدارة، والإجراءات، والعلامات، والصورة، والسمعة، وبراءات الاختراع، والثقافة، والإستراتيجيات في المنظمة، ويُجَسِّدُ المعرفةَ والمهارات والخبرة، والتعليم والإبداع والابتكار، والالتزام، والمشاركة، والعَلاقة التنظيمية، داخلَ المنظمة أو مع أصحاب المصلحة الخارجيين.

عناصر رأس المال الفكري

اختلف الباحثون في تحديد عناصر رأس المال

الفكري، فهناك من حدَّدها بثلاثة عناصرَ، في حين حدَّدها آخرون بأكثرَ من ذلك، على سبيل المثال حدَّد ميلر (Miller 1998) عناصرَ رأس المال الفكري بـ(صناعة رأس المال الفكري، وتنشيط رأس المال الفكري، والمحافظة على رأس المال الفكري والاهتمام بالزبائن)، وحدَّدها بـ(صناعة رأس المال الفكري، وتقليد الشركات، وبراءات الاختراع والاهتمام بالزبائن)، كما اتفق كلٌّ من بني حمدان (2002)، وعبيد (2000)، والعنزي (2001) على تحديد عناصر رأس المال الفكري بـــ (استقطاب الزبائن، وصناعتهم، والمحافظة عليهم، والاهتمام بهم)، ووَفقًا للدراسة الحاليَّة تتمثل عناصر رأس المال الفكري في عناصر أساسية، كل عنصر له أبعاد تتوافق مع بعض الدراسات السابقة؛ إذ إن معظم التعريفات في إطار رأس المال الفكري تشمل الإنسان والعَلاقات والهيكلية (Wang & Chang, 2005; Wu et al., 2012). ويمكن إيجازُ أهمِّ عناصر رأس المال الفكري بالآتي:

العنصر الأول: عنصر رأس المال البشري (Human capital (HC

يشير إلى المعرفة والمهارات، والقدرات والخبرات لدى أفراد الكادر الوظيفي العاملين في المنظمة (المستشفى) (Wu et al., 2012)، وهذا العنصرُ داخلَ المستشفيات مهمٌّ جدًّا؛ لأنه يعكس المعرفةَ والمهارةَ للأشخاص مقدِّمي الرعاية الصحية المتخصصة (Hu & Chiang, 2020). ويُقَيَّم الأطباءُ والممرضون والممرِّضات من خلال قياسِ المعرفةِ النظرية والعملية والتعليم الأكاديمي والمشاركة في أنشطة التطوير المهني المستمر والتدريب التخصصي والخبرة العملية (Bontis, 1998; Cabrita & Bontis, 2008; Goh et al., 2020; Hu & Chiang, 2020; Serenko & Bontis, 2013; Wang & Chang, 2005).

وعُرِّف رأسُ المال البشري (HC)، بوصفه عنصرًا أساسيًّا، بأنه مجموعةٌ من الخصائصِ التي يمتلكها الموظف، والقدرات التي تتحقق في أشكال المعرفة والمهارات، والخبرات، والتعليم، والإبداع، والالتزام، والابتكار، ومواقف الحياة والأعمال، والتحفيز، إلخ (Goh et al., 2020; Sumedrea, 2013). ورأس المال البشري هو المعرفةُ، والمهاراتُ، والخبراتُ، والدافع، والالتزام، والقدرة الفكرية، والإبداع، والابتكار لدى الموظفين (Koç, 2017)، وهو المعرفة الفنية، وتقييمُ الوظائف، والإبداعُ، والعمل مع الفريق، والمبادرات، والتفكير التحليلي والمفاهيمي. ومن أهم الأبعاد التي يتضمَّنها هذا العنصرُ ما يأتي:

1. الابتكار: وهو المقدرةُ على تقديم حلولٍ جديدة، بدلًا من استخدامِ أساليبَ متعارَفٍ

عليها (تقليدية) باستمرار.

2. القدرة: وهي عبارة عن الخبرة والمستوى التعليمي التي يمتلكها الكادر الوظيفيُّ العاملُ في المنظمة، والكفاءة في استخدام المعرفة في تحقيق أداءٍ فعَّال.
3. المقدرة الاجتماعية: وتتمثَّل في القدرة على التعامل مع الآخرين لتحقيق التعاون على المستوى الفردي وعلى مستوى المنظمة. وأشار كلٌّ من وانج وتشانج (Wang & Chang 2005) إلى أن رأسَ المال هو مفتاحٌ مكوِّنٌ لقيمة المنظمة.

العنصرُ الثاني: رأسُ المال الهيكليStructural Capital (SC)

وهو يشيرُ إلى العمليات والإجراءات التي يُنشئُها ويُخزِّنُها نظامُ تكنولوجيا الشركة (Cabrita & Bontis, 2008). ويشملُ (أنظمة الشركات، والهيكل، والثقافة، وكفاءةَ العملية التنظيمية، وقواعدَ البيانات، وتكنولوجيا المعلومات، والإنتاج). وهذا العنصر يُعَدُّ من عناصرِ رأسِ المال الذي يُعرَف باسمِ التجسيد والتمكين والبنية التحتية الداعمة. ومن أهمِّ الأبعاد الفرعيَّةِ لرأس المال الهيكلي: الأصولُ غيرُ الملموسةِ من المنظمة مثلَ الكفاءة، والفعالية، والابتكار، والثقافة، والمعرفة، والإستراتيجيات، والإجراءات، وبراءات الاختراع، والأسرار التجارية، والمعلومات، وأنظمة الشبكات... (Bontis, 1998; Ginesti et al., 2018)، وقواعد البيانات، والإجراءات التنظيمية، والعلامات التِّجارية، والإستراتيجيات التنظيمية، والبنية التحتية ذات الصلة، وحلِّ المشكلات، وإجراءات إنشاء القيمة، والبنية التحتية للأجهزة، والبرامج، والمنتجات، والخدمات، والابتكارات (Koç, 2017)، وفلسفة الإدارة، والثقافة التنظيمية، والمعلومات، والشبكة، والنُّظُم، وبراءات الاختراع، وحقوق التأليف والنشر، والأسرار التِّجارية.

العنصرُ الثالث: رأسُ المال العَلاقاتي Relational Capital (RC)

رأس المال العَلاقاتي هو انعكاسٌ لقياس مدى قوة تحقُّق العنصرَين (رأس المال البشري، ورأس المال الهيكلي) في إيجاد المعرفة في العَلاقات مع الزبائن؛ لاكتمال تحقُّقِ رأسِ المال العلاقاتي الفكري بشقيه: الداخلي والخارجي؛ إذ لا تُحقَّق قيمةُ المنظمة -وَفقًا لوجهة النظر هذه- إلا من خلال تحقُّقِ عَلاقاتٍ متميِّزة ذاتِ فعالية مع زبائنها، سواءٌ العَلاقاتُ (الداخلية أو الخارجية). (Cassol, Gonçalo & Ruas, 2016). ويحتوي رأسُ المال العَلاقاتي على العَلاقة مع أصحاب المصلحةِ الداخلية والخارجية، على سبيل المثال: الأطباء والمرضى، وعَلاقة الممرضات،

والأطباء، والإدارة. ورأس المال العَلاقاتي يوفِّر البيئةَ الجيدة لتبادل المعرفة الجماعية السريع، ولنمو المعرفة، (Cabrita & Bontis, 2008). وتأتي أهميةُ تحقُّقِ هذا العنصر في المستشفيات على وجه الخصوصِ من خلال أنه يمثل قياسَ وجسرَ التكاملِ بين العنصرِ الأول: رأس المال البشري، والعنصر الثاني رأس المال الهيكلي، المتضمِّن المعرفةَ والمبادئَ التوجيهيةَ والبروتوكولات المستخدَمةَ لدعم الموارد الهيكلية (الكادر الوظيفي): الطبيبِ، والممرِّضِ، والمديرِ، وكلِّ مقدِّمي الخدمة العاملين في المستشفى، بما يعزِّز من تطبيقِ معرفتهم ومهاراتهم في تقديم الرعاية للمرضى.

وتتضمنُ الأبعادُ الفرعية لرأس المال العلاقاتي (RC): العَلاقات التنظيمية الداخلية بين الإدارة والموظفين، أو بين الموظفين أنفسهم، أو العَلاقات الخارجية مع العملاء، والمورِّدين، والمؤسسات الأخرى (Cassol et al., 2016)، علاوةً على ذلك، يشمل رأسُ المال العَلاقاتي جميعَ نتائج العَلاقات التي تجسِّد مستوى قياس أداء المنظمة، مثل: قياس مستوى رضا العملاء، والولاء، والانتماء.

مفهومُ الأداء وقياسُه

يُعرَّفُ الأداءُ على أنه الحصيلةُ لأنشطة مختلفةٍ تُجريها المؤسسةُ خلالَ فترة زمنية معيَّنة بما يعكس الطريقةَ التي تَستثمِر فيها المؤسسة الموارد الملموسة وغيرَ الملموسة للوصول إلى هدف المؤسسة (رشيد، وحسين، وعبد الأمير، 2009)، ويمثِّل الأداءُ النشاطَ الشاملَ لانعكاس نجاحِ المؤسسة والاستمرارية والقدرة على التكييف مع البيئة أو الفشل والانكماش، بالاستناد إلى أسسٍ ومعاييرَ محددة لتحقيق أهداف المؤسسة (الحسيني والدوري، 2000). إن التطور في بيئة المؤسسة يستدعي التفكير بالطرق التي تجعل العاملين بإمكانهم إنجازُ الأعمال بأسلوبٍ مبتكَرٍ؛ لتحقيق المَزيَّة التنافسية (عبد الستار، 2005)، ولتحقيق الأداء المتميز ينبغي التشجيع على المنافسة بين العاملين، والتركيز على الابتكار والتجديد، والاستعانة بالخبرات من الخارج، واستثمار كفاءة الموارد البشرية.

قياس مستوى الأداء

لقياس مستوى الأداء ينبغي التركيزُ على برنامج خاص بالمؤسسة الصحية يركز على النقاط الآتية:

- تطوير القيادات بالمؤسسات الصحية.
- الاهتمام بالتخطيط الاستراتيجي.
- أهمية نتائج الأداء.
- خدمة المستفيدين.
- تنمية الموارد البشرية.

وتتركز مَهامُّ القيادة في خدمة المستفيدين، وتحديد الوسائل التي تؤدي إلى التميز بالأداء بالاستناد إلى تصميم البرامج والخدمات؛ للوصول إلى قيمة متميزة للكادر الوظيفي وضمان ولائهم. وتحتاج المؤسسة إلى البيانات والمعلومات الضرورية لقياس أدائها ومقارنته بالأداء المخطط، وأن تتضمن المقاييس والمؤشرات رضا المستفيدين من الخدمة، كما تتضمن التركيزَ على الموارد البشرية بتطوير قدراتهم ومهاراتهم، وتوفير البيئة المناسبة للعاملين، ويرى الباحثُ ضرورةَ الاهتمام بأداء الأفراد العاملين بالمؤسسة الصحية من ذوي القدرات العقلية والمهارات الفكرية؛ لتقديم الإنجازات الطبية غير التقليدية وتوفير البيئة المناسبة لهم.

أهمية رأس المال الفكري وعَلاقته بالأداء الصحي

في إطار القرن الحادي والعشرين الذي يمثِّل قرنَ المعرفة والأفكار والابتكار والمعلومات والتغيير، فإن رأس المال الفكري بعناصره المختلفة كان وما يزال موضوعًا مثيرًا للاهتمام في العقود القليلة الماضية (العزي، 2004؛ Daniel & Anis, 2010). ويلعب دورًا مهمًّا في نجاح المنظمة، وتمكينها من إنشاء مَزيَّةٍ تنافُسيَّة والحفاظ عليها (العزي، 2004؛ الكثيري، 2013). بما يمكِّنها من تقديم منتَجاتٍ جديدة، وتقديم خِدْمات متميِّزة وبمعدلات سريعة. وفي الوقت الحاليِّ، تَعُد المنظماتُ رأسَ المال الفكري أقوى سلاحٍ تنافسي (Buallay et al., 2021) على وجه الخصوص في تحسين مستوى الرعاية الصحية، فإن رأسَ المال الفكري يشكِّل الأساسَ لاستمرارِ الابتكارِ وزيادة جودة العاملين، ومن ثَم فإن إدارة المستشفيات تحتاج إلى رأس المال الفكري السليم من أجل ضمانِ الاستدامة. علاوةً على ذلك، فإن أنشطةَ المستشفيات تعتمد عمومًا على الخِدْمات غيرِ الملموسة التي تأتي أَثَرًا لتحقُّقِ كفاءة رأس المال البشري، وما ينعكس على ذلك من موارد، مثل: المهارات السريرية، والمعرفة، والخبرات، والكفاءات، وعَلاقات الطبيب بالمريض والأطباء.

الدراسات السابقة

ستُتناوَل الدراسات التي تناولت رأس المال الفكري من الأحدث إلى الأقدم،

- دراسة بوالاي وآخرين Buallay et al. (2021): هدفت إلى تحديد العَلاقة والأثَرِ بين رأس المال الفكري وإنتاجية الموظفين في دول مجلس التعاون الخليجي، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتُمِد على المنهجِ التحليليِّ الكَمِّيِّ باستخدام الاستبانة أداةً بحثيةً على عينةٍ مختارةٍ بطريقة العَيِّنةِ العشوائية التطبيقية،

والمكوَّنة من 198 مفردةً. وقد استُخدِمت تَقنيةُ التقدير المصححة لتقدير نموذج الانحدار المتعدِّد لقياس الأثرِ بين عناصر رأس المال الفكري بوصفها متغيراتٍ مستقلةً، وإنتاجية الموظفين بوصفها متغيرًا تابعًا. استنادًا إلى نتائج الدراسة، فإن عناصرَ رأس المال الفكري لها أثر كبير على إنتاجية الموظفين، ويتحقَّق أعلاها عند رأس المال البشري مقارنةً برأس المال العَلاقاتي ورأس المال الهيكلي، وتشير النتائجُ إلى وجود عَلاقة ارتباطية قوية بين متغيرات الدراسة.

- دراسة هوانج، هوي Huang, Hui (2020): وهدفت الدراسةُ إلى الإسهام في الإثراء المفاهيميِّ لرأس المال الفكري في مؤسسات الرعاية الصحية، مستخدمةً نهجًا مفاهيميًّا يهدف إلى الوصول إلى الفَهم العامِّ لأبعاد عناصرِ رأسِ المال الفكري في قياسِ وتقييم الأداء الصحي. لقد عمدت الدراسة إلى تتبُّع الدراسات المِحوَرية، للتعرُّف على الجذور والديناميكيات في أساس انتشار ابتكارِ الرعاية الصحية، ومعرفة الأنشطة الكامنة لدى الأطباءِ في مجال الرعاية الصحية لتعزيز الابتكار وخلق قيمة مضافة، وتُظهِر النتائج أن ثلاثةَ أنشطةٍ قائمةً على المعرفة لنظام الرعاية الصحية تشكِّلُ أساسَ الإطار المفاهيمي المقترح: وهي استراتيجيةُ خلقِ قيمةٍ مشتركة لتطوير القدُرات لكلٍّ منها (رأس المال البشري)، واستراتيجية الوصول إلى السوق لتعزيز الابتكار (رأس المال العلاقاتي)، واستراتيجية الخِدْمة الرقمية (رأس المال الهيكلي).
- دراسة هو وشيانج Hu & Chiang (2020)، وهدفت الدراسة إلى تحليل العَلاقات بين رأس المال الفكري والقدرة العملية والطبية على أداء الخدمة. وجُمِعت البياناتُ من خلال الاستبانة، واستُخدِمت تقنيات نمذجة المعادلة الهيكلية لتحليل البيانات. وكشفت نتائجُ الدراسة أن رأسَ المال الفكريَّ هو عاملٌ رئيسٌ يؤثِّر على أداء الخدمة الطبية النهائية. وأوصت الدراسةُ بالاهتمام بتحسين هذا العامل الرئيسِ بعناية؛ لزيادة القدرة العمليةفي المستشفيات على المدى الطويل.
- دراسة حرز الله، وأبو لبدة (2020)، وهدفت الدراسة إلى التعرُّف إلى رأس المال الفكري ودوره في تحقيق التميُّزِ المؤسسي لدى جامعة القدس، وقد استخدَمَت الدراسة المنهجَ الوصفيَّ التحليلي، واستبانةً طُبِّقت على عينةٍ عشوائية طبقيةٍ بلغت (213) عضوَ هيئة تدريس، وقد أظهرت النتائجُ أن واقعَ رأس المال الفكري في جامعة القدس جاء بدرجة متوسطة، حيث إن رأسَ

المال البشري يَظهر بدرجةٍ أكبرَ في رأسِ المال الفكري، يليه رأسُ المال الهيكليُّ، ثم رأسُ مال العَلاقات. كما أظهرت النتائجُ أن مستوى التميز المؤسسي في جامعة القدس جاء بدرجةٍ متوسطة، كذلك أظهرت النتائجُ وجودَ أثرٍ ذي دَلالة إحصائية لرأس المال الفكري على التميز المؤسسي في جامعة القدس.

- دراسة كمال ورفاعي (2019)، وهدفت إلى الكشف عن طبيعة العَلاقة بين أبعاد رأس المال الفكري والأداء الوظيفي في وزارة الصحة الكويتية، وتوصَّل البحثُ إلى أنه لا توجد عَلاقة ذاتُ دَلالة إحصائية بين أبعاد رأس المال وأداء المهمة، كما أنه توجد عَلاقة ذاتُ دَلالةٍ إحصائيةٍ بين رأس المال الفكري، والأداء السياقي، والأداء التصادمي من وجهة نظر العاملين بمستشفيات وزارة الصحة في دولة الكويت.
- دراسة بلبال وفوزي (2019)، وجاءت هذه الدراسة لمعرفة أثر رأس المال الفكري على تحسين أداء المؤسسات الاقتصادية، واستخدمت الدراسة المنهجَ الوصفيَّ المَسحيَّ، والاستبانةَ أداةً للدراسة، وبلغ مجتمعُ الدراسة 51 مفردةً، وقد كان واقع تطبيق رأس المال الفكري بدرجةٍ متوسطة، وتوجد عَلاقةُ تأثيرٍ معنوية لرأس المال الفكري على أداء المؤسسات الاقتصادية.
- - دراسة بن عيشي (2019)، وتهدف هذه الدراسة إلى معرفة دور رأس المال الفكري في تحقيق الجودة الشاملة بالمستشفيات الخاصة الجزائرية، ومن أجل تحقيق ذلك اعتمدت الدراسةُ على عينةٍ مختارةٍ عشوائيًّا من أفراد مجتمعِ الدراسة من الأطباء، والممرضين، والإداريين، وتشير نتائج الدراسة إلى وجود عَلاقة بين رأس المال الفكري بأبعاده الثلاثة، وبين الجودة الشاملة بالمستشفيات، وأن رأس المال البشري يُعَد عنصرًا حيويًّا ومهمًّا في المستشفيات الخاصة، من خلاله تستطيع تحقيقَ الجودةِ الشاملة.
- دراسة عايض وأبو هادي (2019)، وهدفت إلى تحديد أثر رأسِ المالِ الفكري في تحقيق المَزِيَّة التنافسية المستدامة في الشركات اليمنية للصناعات الغذائية، وقد استعمل البحث المنهج الوصفي التحليلي، وتمثَّل مجتمع الدراسة في الشركات اليمنية للصناعات الغذائية، وقد اختيرت عينة عشوائية طبقية غير تناسبية بواقع (359) مفردة، واختيرت الاستبانةُ أداةً للدراسة، وقد توصل البحث إلى أن الشركات قيد الدراسة تُولِي تحقيقَ المَزيَّة التنافسية المستدامة بجميع أبعادها اهتمامًا كبيرًا، كما

تُبدي الشركاتُ اهتمامًا بتوفُّر رأس المال الفكري بجميع أبعاده، لكنَّ اهتمامَها بتوفُّر رأس المال البشري أكثرُ من اهتمامها بتوفُّر رأس المال العَلاقاتي، والهيكلي، ويختلف أثرُ رأس المال الفكري في تحقق المَزيَّة التنافسية في الشركات باختلاف البُعد، فقد كان أكثرها تأثيرًا بُعد رأس المال العَلاقاتي، يليه بُعد رأسِ المال البشري، ثم بُعْد رأس المال الهيكلي.

- دراسة عوادي، وخليفة، وعوادي، عبد القادر (2019)، وهدفت إلى تعرُّف دورِ رأس المال الفكري في تعزيز جودة المؤسسات الاستشفائية، وقد استخدمت الدراسة المنهجَ الوصفيَّ المَسحيَّ، والاستبانةَ أداةً للدراسة، التي طُبِّقت على عينةٍ من الأطباء والممرِّضين والإداريين بلغت (48)، وقد توصلت الدراسةُ إلى وجود تأثيرٍ مباشر بين تعزيز جودة الأداء، وتراكم رأس المال الفكري، والذي بدوره يؤثر تأثيرًا إيجابيًّا على الأداء الجيد للمنظمة.
- دراسة دربالي ومناصرية (2018)، وكان الهدف من الدراسة هو معرفة مدى مساهمة رأس المال الفكري في بناء المنظّمة المتعلّمة من وجهة نظر الأطباء العاملين في المستشفيات العمومية في منطقة الشلف بالجزائر. واستنادًا إلى المنهج الوصفي والمنهج الكمي حُلِّلت بيانات الاستبانة الموزعة على عينة تتكون من 178 طبيبًا. توصلت الدراسة إلى عدة نتائج كان أهمّها أن مستوى إدراك أفراد العينة لمفهومية رأس المال الفكري جاء بدرجة متوسطة، وتشير النتائج إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير رأس المال الفكري وفق أبعاده (المال البشري، والمال الهيكلي) على المتغير التابع «المنظّمة المتعلمة»، بخلاف بُعد رأس المال العَلاقاتي الذي لم يكن تأثيره كافيًا. من جهة أخرى أثبتت النتائج عدم اختلاف تصورات أفراد العينة حول مفهوم المنظّمة المتعلّمة.
- دراسة دغيم (2018)، وتناولت تأثير رأس المال الفكري على جودة الأداء الصحي بمستشفى القصر العيني، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة أداةً للدراسة، وطُبِّقت على عينة بحث مكونة من 500 طبيب وممرض، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات المبحوثين تُعزَى لمتغير الوظيفة (أطباء وممرضين)، كما تبين وجود تأثير معنوي لمتغيرات رأس المال الفكري على تحسين جودة الأداء الصحي.
- دراسة عوادي (2017)، وهدفت الدراسة

إلى التعرُّف على رأس المال الفكري، والدور الذي يلعبه في تعزيز جودة المنظمة، ولتحقيق ذلك صمَّم الباحثُ استبانةً، وتوصَّلت الدراسة إلى وجود تأثير مباشر بين تعزيز الجودة، وتراكم رأس المال الفكري، أثَّرَ تأثيرًا إيجابيًّا ومباشرًا على الجانب الجيد للمنظمة، وتوصي الدراسة بضرورة اهتمام قيادات المستشفيات بإدارة المعارف الطبية التي يمتلكها الأفراد العاملون بمختلف صفاتهم.

- دراسة حمزة، وحسن، وصالح، وقمر الدين Hamzah, Hassan, Saleh & Kamarudin (2017)، وهدفت الدراسة إلى تقديم دليل تجريبي على ممارسات إدارة رأس المال الفكري في المستشفيات الخاصة في ماليزيا. جُمِعت البيانات من سلسلة من المقابلات مع ممثلين من خمسة مستشفيات خاصة في ماليزيا. أُجرِيَ تحليل دراسة الحالة الشاملة في تحليل البيانات التي جُمِعت لتطوير الأنماط الموجودة في الأدلة. تكشف الدراسة أن إدارة رأس المال الفكري في صناعة المستشفيات فريدة تمامًا، خاصةً في إدارة رأس المال البشري وإدارة رأس المال العَلاقاتي. كما توصلت إلى أن كفاءةَ الطاقم الطبي أمرٌ بالغ الأهمية. وأن العَلاقة الجيدة الموجودة بين الأطباء والمرضى تؤدي إلى رأس المال الهيكلي للمستشفيات، والذي قد يؤثر على سُمعة المستشفيات.
- دراسة ديسبريس وتشانفيل Despres & Chanvel (2000)، وهدفت الدراسة إلى تحديد عناصر رأس المال الفكري من خلال استخدام المناهج البحثية التجريبية لدراسة رأس المال الفكري، وتحليل الدراسات ذات الصلة. فضلًا عن استخدام المقابلات، والاستبيان، ومن النتائج التي تُوصِّل إليها أن رأس المال الفكري يتكون من أربعة عناصر، هي: رأس المال البشري، ورأس المال الهيكلي، والموجودات العملية، والموجودات الفكرية.

ومن خلال عرض الدراسات السابقة يتضح ما يأتي:

في إطار الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحاليَّة نجد منها بحوثًا اهتمت بدراسة مفاهيم إدارة رأس المال الفكري وعناصره المختلفة وواقع تطبيقها، بوصفه اتجاهًا جديدًا يجب النظر إليه إلى جانب رأس المال الاقتصادي في تقييم أداء المنظمات، ومن ثَم دراسة العَلاقة بين عناصرِ رأس المال الفكري؛ ودراسات أخرى اهتمَّت باستكشاف تأثيرِ أبعاد رأس المال الفكري على الأداء، من خلال بذل جهودٍ متعددة لمعرفة واقع امتلاكِ هذه المؤسسات لرأس المال الفكري وَفق عناصره المختلفة. ورغم

تعـدد الدراسـات السـابقة، فـإن هنـاك شـبه اتفـاق علـى مكونـات رأس المـال الفكـري، بأنـه يتألـف مـن ثلاثـة عناصـرَ رئيسـة: رأس المـال البشـري، ورأس المـال الهيكلـي، ورأس المـال العَلاقاتـي، والدراسـة الحاليـة تتوافـق مـع تلـك الدراسـات فـي تنـاول تلـك العناصـر الثلاثـة المشـار إليهـا.

منهج الدراسة

تحقيقًـا لأهـداف هـذه الدراسـة اسـتُخدمت الأدوات الإحصائيـة (المتوسـط الحسـابي، والانحـراف المعيـاري، والتَّكـرار النسـبي) وفـقَ المنهـج الوصفـي المَسـحيِّ والارتباطـي، واسـتُخدِم المنهـجُ الكَمِّـيُّ التحليلـيُّ مـن خـلال نمـوذج تحليـلِ المسـارِ باسـتخدامِ النَّمذَجـة البنائيـة وَفقًـا لطريقـة المربَّعـات الصغـرى الجزئيـة.

بناء أداة الدراسة

وَفقًـا لأهـداف الدراسـة حُـدِّدت أداة الدراسـة (الاسـتبيان) لمعرفـة واقـع تطبيـق عناصـرِ رأس المـال الفكـري المتمثلـة فـي (رأس المـال البشـري، ورأس المـال الهيكلـي، ورأس المـال العلاقاتـي) بوصفهـا متغيـراتٍ مسـتقلةً علـى المتغيـر التابـع المتمثـل فـي أداء العامليـن فـي مستشـفى شـقراء العـام، وقـد عُـرِض الاسـتبانة علـى ثلاثـة محكِّميـن مـن الأكاديميـن ذوي الخبـرة، وذلـك للتأكـد مـن وضـوح مدلـول عباراتـه وأسـئلته لقيـاس مـا وُضِـع مـن أجلـه. فضـلًا عـن توزيـع (30) اسـتبانة علـى عينـة مـن الموظفيـن بمستشـفى شـقراء العـام، لغـرض التحقـق مـن فَهـم المحتـوى، وقـد اشـتملت الاسـتبانة علـى قسـمين:

القسـم الأول: ويحتـوي علـى البيانـات العامـة، ويركـز علـى متغيـر النـوع، والفئـة العمريـة، والمؤهـل العلمـي، وسـنوات الخدمـة، والمُسـمَّى الوظيفـي.

القسـم الثانـي: ويحتـوي علـى بيانـات متغيـرات الدراسـة، ويتكـون مـن أربعـة محـاورَ، يشـتمل كلُّ محـورٍ علـى عـدد مـن الفقـرات ليصـل إجمالـيُّ الفقـرات إلـى (26) موزعـة كمـا يأتـي:

المحـور الأول: اشـتمل علـى (6) فقـرات خاصـة بالحصـول علـى بيانـات تتعلـق بعنصـر رأس المـال البشـري (بـن عيشـي، 2019؛ Gogan et al. 2016; Li et al., 2019; Sumedrea, 2013;Wang & Chang, 2005).

المحـور الثانـي: محـور أساسـي، ويتكـون مـن (6) فقـرات، خاصـة بالحصـول علـى بيانـات تتعلـق بعنصـر رأس المـال الهيكلـي)بـن عيشـي 2019، Goh et al., 2020; Hamzah et al., 2017; Wang & Chang, 2005; Yang & Lin, 2009).

المحـور الثالـث: اشـتمل علـى (6) فقـرات خاصـة بالحصـول علـى بيانـات تتعلـق بعنصـر رأس المـال العَلاقاتـي.)بـن عيشـي، 2019؛ Wu et

.(al., 2012

المحور الرابع: وقد اشتمل على (8) فقرات تتعلق بالحصول على بيانات تتعلق بقياس المتغير التابع المتمثل في «مستوى أداء العاملين» (جواد، 1998؛ Amin, Aslam & Makki, 2014; Arifin, 2016; Badrabadi & Akbarpour, 2013; Wu et al., 2012; Zéghal & Maaloul, 2010).

مجتمع الدراسة

طُبِّقت الدراسة على الكادر الوظيفي في مستشفى شقراء العام البالغ عددهم (170)، وكان عدد الاستبانات المستردَّة (144) بنسبة 84%، وكان عدد الاستبانات الصالحة (138) وذلك بنسبة 81%. والجدول التالي رقم 2 يوضح التوزيع ونسبة العائد.

جدول رقم 2

توزيع استبانات الدراسة ونسبة العائد منها

الاستبيانات التي وُزِّعت				معدل الاستجابة%
وزعت	مستلم	مرفوض	استخدمت	
170	144	6	138	%81

الخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد الدراسة:

جدول رقم (3)

يوضح توزيع أفراد الدراسة وَفقًا لخصائصهم الشخصية والوظيفية

النوع	التكرار	النسبة
ذكر	56	%40
أنثى	83	%60
الفئة العمرية	**التكرار**	**النسبة**
30-20	25	%18.1
40-30	55	%39.9
50-40	39	% 28.3
60-50	19	%13.8
المؤهل	**التكرار**	**النسبة**
دبلوم	21	%15.5
بكالوريوس	80	%58

ماجستير	22	%16
دكتوراة	15	%10.5
سنوات الخبرة	**التكرار**	**النسبة**
من 1- 5 سنوات	23	16.67
من 5 إلى 10 سنوات	27	%19.57
من 10 سنوات - 15 سنة	42	%30.43
من 15 سنة - 20 سنة	24	%17.39
من 20 سنة فأكثر	22	15.94
المسمى الوظيفي	**التكرار**	**النسبة**
تمريض	73	%53
طبيب	24	%17
مدير عام	9	%7
رئيس قسم	17	%12.2
موظف إداري	15	%10.8
المجموع	**138**	**100.0**

من خلال الجدول رقم (3) يتضح أن معظم المبحوثين من الإناث؛ حيث يمثلن (60%)، بينما تأتي نسبة الذكور بنسبة (40 %)، بينما الفئة العمرية الشائعة بين أفراد عينة الدراسة هي «من 30 إلى أقل من 40 سنة»؛ إذ بلغت نسبة أفراد عينة الدراسة في هذه الفئة (40%) من إجمالي أفراد عينة الدراسة، تليها الفئة العمرية «من 40 إلى أقل من 50 سنة» بنسبة (28.3%) من الإجمالي، ويتضح مما سبق أن معظم أفراد الدراسة من الفئة الشابة التي تعاصر التغييراتِ المستجَدَّةَ في عالم الإدارة الصحية والخدمات الطبية، بينما المؤهلُ العلميُّ الشائع بين أفراد الدراسة هو مؤهل «البكالوريوس»؛ إذ بلغت نسبةُ أفراد الدراسة حاملي هذا المؤهل (58%)، يليه مؤهل «ماجستير»؛ إذ بلغت نسبةُ حاملي هذا المؤهل (16%)، ومما يظهر يتبين لنا أن أغلبيةَ أفراد الدراسة لديهم مؤهل علمي عالٍ، بينما الفئة الشائعة لعدد سنوات الخبرة بين أفراد الدراسة هي «من 10 إلى أقل من 15 سنة»؛ إذ بلغت نسبة أفراد الدراسة أصحاب هذا العدد من سنوات الخبرة (30%)، تليه الفئة «من 5 إلى أقل من 10 سنوات» بنسبة (20%)، وهو ما يُظهر لنا أن أغلبية أفراد الدراسة ممن لديهم الخبرات الطويلة والطبية في مجال القطاع الصحي، ويتضح من الجدول أن المسمى الوظيفي الشائع بين أفراد الدراسة هو «تمريض»، إذ بلغت نسبتهم (53%)، يليه المستوى الوظيفي «طبيب» بنسبة (17%)، ومما

تقدم يظهر لنا أن أغلب أفراد الدراسة من العاملين في تقديم الخدمات الطبية (طبيب، ممرض).

بناءُ نموذج الدراسة واختبار الفرضيات

لغرض تحقيق أهداف الدراسة صيغت الفروض الداعمة، واستُكمِل التحليل في ضوء وضع التساؤلات البحثية الموضحة لذلك. الشكل الآتي رقم 1 يوضح النموذج المقترح للدراسة.

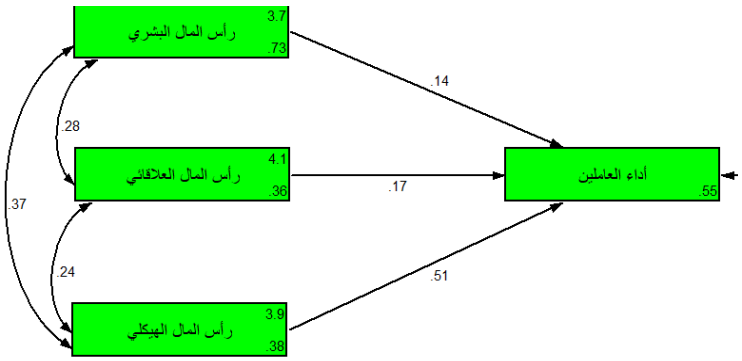
وفي النموذج المقترح يُتحقَّق من اختبار فرضيات الدراسة من خلال استخدام نمذجة المعادلة الهيكلية (SEM) لاختبار النموذج والتحقق من فرضياته التي تتمثل في الآتي:

- الفرضية الأساسية الأولى H_0: عناصر رأس المال الفكري (رأس المال البشري، ورأس المال الهيكلي، ورأس المال العلاقاتي) ليس لها علاقة ارتباط إيجابية مع متغير أداء العاملين في مستشفى محافظة شقراء العام.
- الفرضية الأساسية الثانية H_0: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة حول (واقع تطبيق رأس المال الفكري ومستوى الأداء) لدى العاملين في مستشفى محافظة شقراء العام تُعزى للمتغيِّرات الديموغرافية (النوع، والفئة العمرية، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والمُسمَّى الوظيفي).
- الفرضية الأساسية الثالثة H_0: عناصر رأس المال الفكري (رأس المال البشري، ورأس المال الهيكلي، ورأس المال العَلاقاتي) ليس لها آثار إيجابية على أداء العاملين في مستشفى محافظة شقراء العام، وتتفرع منها الفرضيَّات الفرعية الآتية:

H_{01}: رأس المال البشري ليس له تأثير على أداء العاملين في مستشفى شقراء العام.

H_{02}: رأس المال الهيكلي ليس له تأثير على أداء العاملين في مستشفى شقراء العام.

H_{03}: رأس المال العَلاقاتي ليس له تأثير على أداء العاملين في مستشفى شقراء العام.



شكل (1) النموذج البنائي بين عناصر رأس المال الفكري وأداء العاملين

التحقق من الاختبارات الإحصائية وتقييم النموذج القياسي:

أُجريَت بعض الاختبارات الإحصائية لضمان ملاءمة البيانات للتحليل وَفق النموذج المتعدد وهي:

1- اختبار التوزيع الطبيعي للبيانات (Normal Distribution): للتأكد من أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي من عدمه، وذلك باستخدام معامل الالتواء (Skewness) ومعامل التفلطح (Kurtosis).

2- اختبار الازدواج الخطِّي (Multicol-linearity Test) للتأكد من عدم وجود ارتباط عالٍ بين المتغيِّرات المستقلة، وذلك باحتساب معامل التضخُّم (VIF)، ومعامل التباين المسموح (Tolerance) لكل متغيِّر من متغيِّرات الدراسة.

3- اختبار التوزيع الطبيعي الاحتمالي للبواقي للتأكد من اعتدالية البواقي، وذلك من خلال اختبار (Kolmogor-ove-Smirnov&Shapiro-Wilk).

اختبار التوزيع الطبيعي للبيانات (Normal Distribution):

جدول (4)

التوزيع الطبيعي لمتغيِّرات الدراسة

	Skewness			Kurtoses		
	إحصائيًّا	الخطأ المعياري	قيمة Z	إحصائيًّا	الخطأ المعياري	قيمة Z
عنصر رأس المال البشري	0.185	0.185	1.00-	1.04-	0.367	2.83-
عنصر رأس المال العلاقاتي	0.153	0.185	0.82-	1.04-	0.367	2.83-
عنصر رأس المال الهيكلي	0.257-	0.185	1.39-	1.18-	0.367	3.21-

أشارت بيانات اختبار التوزيع الطبيعي للمتغيرات في الجدول (4) إلى أنّ توزيع البيانات لكلٍّ من المتغير المستقل (رأس المال الفكري) بأبعاده، وكذلك المتغير التابع (أداء العاملين) كان طبيعيًّا؛ إذ تراوحت قِيَم اختبار z لمعامل الالتواء (Skew-ness) بين (0.54) و (1.74) وهي ضمن المدى المقبول للتوزيع الطبيعي الذي يتراوح بين -2 و +2 (George&Mallery, 2019)، كما تراوحت قيم اختبار z لمعامل التفلطح (kur-toses) بين (3.21) و (-1.14) وهي أيضًا ضمن المدى المقبول للتوزيع الطبيعي بين -7 و +7. (Hair et al., 2010; Byrne, 2010).

الازدواج الخطِّي بين متغيِّرات الدراسة (Mul-ticollinearity):

لاختبار استقلالية بيانات متغيِّرات الدراسة وعدم وجود ازدواج خطِّي بينها، فقد استخدم الباحث القيم الإحصائية لـ Tolerance و VIF والتي يجب أن تكون قِيَم Tolerance فيها أكبر من 0.20 وقِيَم VIF أقل من 10 (Hair et al., 2010)، وبالنظر إلى الجدول (5) نلاحظ أن قيم Tolerance وقيم VIF تأتي ضمن الحدود المقبولة، وهذا يؤكد استقلالية بيانات متغيِّرات الدراسة وعدم وجود ازدواج خطي بينها.

جدول (5)

اختبار الازدواج الخطِّي بين متغيِّرات الدراسة

المتغيِّر المستقل	أبعاد المتغيِّر المستقل	VIF	Tolerance
رأس المال الفكري	رأس المال البشري	2.402	0.416
	رأس المال العلاقاتي	3.075	0.325
	رأس المال الهيكلي	2.505	0 .400

كما استُخدِمت مؤشرات مطابقة النموذج لبيانات الدراسة؛ إذ حققت أهم مؤشرات المطابقة للنموذج المستوى المعتمد في المقارنة (CFI > 0.90، TLI > 0.90، SRMR<1).

اختبار التوزيع الطبيعي الاحتمالي للتأكد من اعتدالية البواقي:

باستخدام اختبار (Kolmogorove-Smirnov & Shapiro-Wilk): كانت النتائج المبيَّنة في الجدول (6):

جدول (6)

اختبار التوزيع الطبيعي الاحتمالي للبواقي

	Shapiro-Wilk			Kolmogorov-Smirnova		
	Statistic	Df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
التوزيع الطبيعي الاحتمالي للبواقي	0.047	138	*0.200	0.992	138	0.471

من خلال الجدول (6) يتبين أنَّ قيم (Kolmog-orove-Smirnov و Shapiro-Wilk) جاءت أكبر من (0.05) وهذا يدل على اعتدالية التوزيع الاحتمالي للبواقي.

نتائج تقييم الثبات والموثوقية

قيست موثوقيَّةُ العنصر الفردي فيما يتعلق بعوامل التحميل القياسية لكل عنصر على حدة. وكانت نتائج عمليات التحميل المعيارية أكبر من 0.70؛ ومن ثَم احتُفِظ بجميع العناصر المدرجة في النموذج، لكون التحميلات المعيارية للعوامل تراوحت بين 0.72 و0.88. كما تشير نتائج معامل CR الموضحة في الجدول (16) إلى تحقق موثوقية الاتساق الداخلي للتركيبات، لكونها أكثرَ من 0.70؛ حيث تأتي بين 0.81 و0.89، ما يمثِّل موثوقية الاتساق الداخلي الكافية للقياسات المستخدَمة.

نتائج تقييم النموذج الهيكلي (Structural model evaluation):

يتمثَّل جوهر النموذج الهيكليِّ في تقييم القدرات التنبُّئية والعَلاقات المتبادَلة (المسارات) بين التركيبات الكامنة. وفي هذه الدراسة يتكوَّن النموذج الهيكلي من التأثيرات الرئيسة التي فُحِصت فيها العَلاقات المباشرة بين متغيرات الدراسة. وبالاعتماد على أدبيات SEM، قُيِّم النموذج الهيكلي بناءً على المعيار المتمثل في أهمية معاملات المسار الهيكلي، ومعامل التحديد (R^2)، والأهمية التنبُّئية للتقديرات على مستوى البناء. وتشير قيمة معامل التحديد (R^2) إلى أن متغيرات النموذج لها قدرة تفسير تتمثل بـ 46%، بينما 54% تعود لعوامل أخرى غير مدرجة في النموذج.

أساليبُ التحليل الإحصائي:

لتحقيق أهداف الدراسة عالج الباحثُ البيانات إحصائيًّا باستخدام برنامج (SPSS) وبرنامج (Stata) على النحو الآتي:

- استُخدِمَت التكراراتُ والنِّسَبُ المِئَويَّةُ، للتعرُّف على البيانات الأوَّليَّة لمفردات الدراسة، ولتحديد آراء أفرادها تجاه عبارات المحاور الرئيسة التي تتضمنها أداة الدراسة.
- استُخدِمَ المتوسطُ الحسابي Mean؛ وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض آراء أفراد عينة الدراسة عن كل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة الأساسية، إلى جانب المحاور الرئيسة، وَفقَ الدليل التفسيري المشار إليه من هانسون Han-son (2005) لنتيجة المتوسط الحسابي للفقرة موضع القياس الموضح تفاصيله كالآتي:

جدول 7

تفسير النتيجة للمتوسط

التفسير	قيم المتوسط
موافق بدرجة منخفضة	2.49 – 1.00
موافق بدرجة متوسطة	3.67 – 2.50
موافق بدرجة عالية	5-3.68

I. استُخدِمَ الانحرافُ المعياريُّ (Standard deviation) للتعرُّف على مدى انحراف متوسط آراء أفراد عينة الدراسة لكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي العام.

II. استُخدِمَ مُعامِل الثبات (ألفا كرونباخ) «Al-pha Cronbach» لقياس ثبات أداة الدراسة.

III. استُخدِمَ الارتباط بين المتغيرات واختبار الفروض.

المبحث الثاني: عرضُ نتائج الدراسة وتحليلها وتفسيرها

يحتوي هذا المبحث على التحليل الوصفي، والتوزيع النِّسبي، والمتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري لكل محور من محاور الدراسة، إضافةً إلى استخدام النمذجة البنائية وَفقًا لطريقة المربعات الصغرى الجزئية؛ لكون هذا الأسلوب يُعَد الأسلوبَ الأنسب لتحقيق أهداف الدراسة، والإجابة عن تساولاتها، وعلى أثَرِ ذلك رُتِّب هذا المبحثُ على النحو الآتي:

نتائج الإجابة عن السؤال الأول: «ما واقع تطبيق رأس المال الفكري (البشري، والهيكلي، والعَلاقاتي) في مستشفى محافظة شقراء العام من وجهة نظر العاملين في المستشفى؟».

ويوضح الجدول رقم (8) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأهمية النسبية لإجابات أفراد الدراسة عن محاور أداة الدراسة التي تقيس واقع تطبيق عناصر رأس المال الفكري لدى العاملين في مستشفى محافظة شقراء العام.

جدول رقم (8)

يوضح استجابات أفراد الدراسة نحو عناصر رأس المال الفكري

الفقرات	المتوسط الحسابي المُرجّح	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية%	المستوى
رأس المال الهيكلي	4.12	0.604	82.4	مرتفع
رأس المال العلاقاتي	3.87	0.618	77.4	مرتفع
رأس المال البشري	3.68	0.856	73.6	مرتفع
الكلي	**3.89**		77.8	مرتفع

يوضح الجدول (8) نتائج إجابات أفراد الدراسة عن عناصر رأس المال الفكري بالموافقة الإيجابية، وبنسبة أهمية 77.8%، وبمتوسط عام يساوي 3.89، وهو متوسط مُرجِّح عالٍ يشير إلى واقع تطبيق عناصر رأس المال الفكري، وقد تَمثَّل أعلى متوسط لإجابات المبحوثين حول عنصر رأس المال الهيكلي بمتوسط حسابي 4.12، وبأهمية نسبية بلغت 82.4%. يلي ذلك عنصر رأس المال العلاقاتي بمتوسط حسابي 3.87، وبأهمية نسبية عالية بلغت 77.4%. ثم رأس المال البشري بمتوسط حسابي 3.68، وبأهمية نسبية 73.6%؛ ما يعني أن جميعَ عناصرِ رأس المال الفكري تحظى بالموافقة العالية، وللمزيد من التفاصيل نوضح إجابات المبحوثين لكل عنصر من عناصر رأس المال الفكري على النحو التالي:

الجدول (9)

المتوسطات الحسابية والأهمية النسبية لاستجابات المبحوثين حول واقع تطبيق عناصر رأس المال الفكري في مستشفى محافظة شقراء العام

العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية %
إدارة المستشفى تُطوِّرُ بشكل مستمر ومنتظم قدرات ومهارات الموظفين من خلال البرامج التدريبية متعددة التخصصات	3.74	1.067	748.
إدارة المستشفى تسعى باستمرار إلى تعليم الموظفين بهدف زيادة خبراتهم وتكوين خبرات جديدة	386.	0.933	77.2

إدارة المستشفى تنظر إلى الموظفين على أنهم جزء مهم من أصول المستشفى وليس تكاليف تضاف إلى التكاليف الإجمالية إلى المستشفى	3.59	1.166	718.
إدارة المستشفى تخصص ميزانية لتدريب الموظفين لإكسابهم المهارات المطلوبة وصولًا إلى الموظفين ذوي المعرفة	3.50	1.121	70
إدارة المستشفى تتابع وتستقطب وتجذب ذوي القدرات والمهارات المتميزة	3.48	1.132	696.
إدارة المستشفى تحدد المسؤوليات والمهام للموظفين بشكل دقيق ومفصل	3.93	1.004	78.6
المتوسط العام لعنصر رأس المال البشري	**3.68**		73.6
المستشفى يسعى دائمًا إلى كسب رضا المرضى (العملاء)	4.42	0.681	884.
المستشفى يتابع التغيرات المستمرة في رغبات (المرضى).	3.55	1.017	71
ملاحظات المرضى (العملاء) تحظى بالاهتمام من إدارة المستشفى وتتخذ المستشفى الإجراءات السريعة لمعالجتها	3.62	0.948	72.4
إدارة المستشفى تفتح المجال أمام المرضى بالاتصال والمشاركة في تحديد الخدمات المناسبة للاحتياجات	3.63	0.973	726.
إدارة المستشفى تعمد إلى تقييم إنتاجية موظفيها وَفق جودة خدمتها المقدمة إلى المرضى ومدى رضاهم	3.80	0.952	76
مستوى الرضا للعملاء (المرضى) نحو الخدمات المقدمة يزيد بتزايد معرفتهم عن نوعية الخدمة المقدمة	4.22	0.822	844.
المتوسط العام لعنصر رأس المال العلاقاتي	**3.87**	**180.6**	**774.**
القيادة الإدارية بالمستشفى تتمتع بالمهارات والقدرات المتنوعة	4.23	0.972	846.
إدارة المستشفى لديها سياسة للاحتفاظ بالعاملين ذوي المعرفة المميزة	4.19	0.790	83.8
إدارة المستشفى تستقطب العاملين أصحاب الخبرة المتميزة باستمرار	4.05	0.775	81
تقييم العاملين بالمستشفى يجري وَفق أساس خبراتهم ومعارفهم وإنجازاتهم	4.15	0.845	83
إدارة المستشفى تشجع العاملين على تقديم أفكار جديدة لحل مشكلات العمل	4.14	0.791	82.8
إدارة المستشفى تأخذ بآراء ومقترحات الكادر الوظيفي فيما يتعلق بتطوير مهاراتهم وقدراتهم	3.91	1.040	78.2
المتوسط العام لعنصر رأس المال الهيكلي	**4.12**	**0.604**	**82.4**

يتضح من الجدول (9) نتائج إجابات أفراد الدراسة حول واقع تطبيق عناصر رأس المال الفكري. ويأتي المتغير عنصر رأس المال الهيكلي في المرتبة الأولى وَفق إجابات المبحوثين بمتوسط حسابي إجمالي يساوي (4.12)، وتأتي عبارة «القيادة الإدارية بالمستشفى تتمتع بالمهارات المتنوعة» في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي يساوي (4.23)، ويعزو الباحث ذلك إلى ارتفاع مستوى تأهيل القيادات الصحية في وزارة الصحة؛ إذ يُشترط أن يكونوا من أصحاب القدرات والمؤهلات العالية، ويخضعون لبرامج تدريبية مكثفة في مجال القيادة الصحية، يلي ذلك عبارة «إدارة المستشفى لديها سياسة للاحتفاظ بالعاملين ذوي المعرفة المميزة» بمتوسط حسابي (4.19)، وقد يفسر ذلك الحرصَ على استقطاب كفاءاتٍ متميزة في المجال الصحي، والاستفادة من الخبرات الأكاديمية في الكليات الصحية لسد الاحتياج بالمستشفى، كما تأتي العبارة «تقييم العاملين بالمستشفى يجري وَفق أساس خبراتهم ومعارفهم وإنجازاتهم» في المرتبة الثالثة بمتوسط يساوي (4.15)؛ وقد يعود ذلك إلى وجود نظامِ تقييمٍ في وزارة الصحة يحرص على تقييم أداءِ العاملين بكل موضوعية، يلي ذلك في المرتبة الرابعة العبارة «إدارة المستشفى تشجع العاملين على تقديم أفكار جديدة لحلِّ مشكلات العمل» بمتوسط حسابي (4.14)، وقد يعود ذلك إلى تأكيد وزارة الصحة على التعامل مع المقترحات والشكاوى والاستفسارات واستقبالها على مدار الساعة عبر وسائل الاتصال المختلفة. بينما ذهبت أقل نسبة موافقة للمستجيبين نحو «إدارة المستشفى تأخذ بآراء ومقترحات الكادر الوظيفي فيما يتعلق بتطوير مهاراتهم وقدراتهم» بمتوسط حسابي (3.91)، وقد يعود ذلك إلى اهتمام المستشفى بإعطاء الأولوية لرغبات المرضى واحتياجاتهم ومقترحاتهم .

ويأتي المتغير المتمثل بعنصر رأس المال البشري في المرتبة الثانية مقارنةً مع واقع تطبيق عناصر رأس المال الفكري بمتوسط إجمالي يساوي (3.68)، وتحتل عبارة «إدارة المستشفى تحدد المسؤوليات والمهام للموظفين بشكل دقيق ومفصل» أعلى متوسط ضمن العبارات الكامنة لقياس متغير عنصر رأس المال البشري بمتوسط حسابي يساوي (3.93)، ويعزو الباحث ذلك إلى وجود توصيف وظيفي يوضح المهام لكل العاملين في المستشفى بناءً على الفئة الوظيفية سواء أكانت في المجال الصحي أم المجال الإداري، وجاءت العبارة «إدارة المستشفى تسعى باستمرار إلى تعليم الموظفين بهدف زيادة خبراتهم وتكوين خبرات جديدة» بمتوسط (3.86) والعبارة «إدارة

المستشفى تُطَوِّر بشكل مستمر ومنتظم قدرات ومهارات الموظفين من خلال البرامج التدريبية متعددة التخصصات» بمتوسط حسابي يساوي (3.75)، ويعزو الباحث ذلك إلى وجود سياسة إدارية قائمة على التدريب والتأهيل للعاملين في المجال الصحي، وخاصةً الكادر الصحي؛ لإطلاعهم على كل جديد من معارف وخبرات في مجال مهنتهم. يلي ذلك «إدارة المستشفى تنظر إلى الموظفين على أنهم جزء مهم من أصول المستشفى وليس تكاليف تضاف إلى التكاليف الإجمالية إلى المستشفى» بمتوسط (3.59) بدرجة متوسطة، كذلك تأتي العبارة «إدارة المستشفى تخصص ميزانية لتدريب الموظفين وإكسابهم المهارات المطلوبة وصولًا إلى الموظفين ذوي المعرفة» في المرتبة ما قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (3.50)، وقد يعود ذلك إلى أن إدارة المستشفى تعطي أولوية للكادر الصحي بحكم طبيعة عملهم وندرة تخصصاتهم التي تتطلب التدريب والتأهيل، في ظل توفر الموظفين الإداريين الذين يسهل تأهيلهم وتدريبهم. بينما ذهبت أقل نسبة موافقة للمستجيبين نحو «إدارة المستشفى تتابع وتستقطب وتجذب ذوي القدرات والمهارات المتميزة» بمتوسط (3.48)، وقد يفسر ذلك بُعد مسافة محافظة شقراء عن المدن الكبرى، حيث يتطلب استقطاب مثل هذه الكفاءات توفر حوافز وبدلات مالية تفوق قدرة المستشفى وإمكانياته.

ويأتي المتغير رأس المال **العلاقاتي** في المرتبة الثالثة في واقع تطبيق عناصر رأس المال الفكري في مستشفى محافظة شقراء العام بمتوسط إجمالي يساوي (3.87)؛ إذ تحتل عبارة «المستشفى يسعى دائمًا إلى كسب رضا المرضى (العملاء)» أعلى متوسط حسابي ضمن العبارات الكامنة لقياس متغير رأس المال العلاقاتي بمتوسط حسابي يساوي (4.42)، يلي ذلك عبارة «مستوى الرضا للعملاء (المرضى) نحو الخدمات المقدمة يزيد بتزايد معرفتهم عن نوعية الخدمة المقدمة» بمتوسط حسابي (4.23). كما تأتي الفقرة «إدارة المستشفى تعمد إلى تقييم إنتاجية موظفيها وفق جودة خدمتها المقدمة إلى المرضى ومدى رضاهم» في المرتبة الثالثة بمتوسط يساوي (3.80)، وقد يفسر الباحث حرصَ المستشفى على كسب رضا المرضى، وتوعيتهم بنوعية الخدمات المقدمة لهم كما هي نتيجة العبارة الأولى والثانية، بما ورد في العبارة الثالثة التي تبرهن على معرفة العاملين في المستشفى بمهامهم الوظيفية التي تتطلب الحرص على جودة الخدمات، ومن ثَم يؤدون مهامهم بجودة أعلى لإدراكهم بأن التقويم مرتبط بمستوى الإنتاجية. يلي ذلك في المرتبة الرابعة العبارة «إدارة المستشفى تفتح المجال أمام المرضى للاتصال والمشاركة بتحديد

الخدمات المناسبة للاحتياجات» بمتوسط (3.63) بينما ذهبت أقل نسبة موافقة للمستجيبين نحو «المستشفى يتابع التغيرات المستمرة في رغبات (المرضى)» بمتوسط (3.55)، وقد يعود ذلك إلى صعوبة حصر رغبات المرضى؛ إذ يغطي المستشفى قطاعًا جغرافيًّا واسعًا يتضمن محافظات ومراكز كثيرة، ويرتاده أعداد كبيرة من المراجعين في ظل النقص في الكوادر الصحية.

ويظهر من النتائج أن عناصر رأس المال الفكري حصلت على مستوى تطبيق مرتفع وفق المتوسطات الحسابية للأبعاد (رأس المال الهيكلي، ورأس المال العلاقاتي، ورأس المال البشري) بمتوسط إجمالي يساوي (4.12، 3.84، 3.68) على التوالي، مما يعني أن واقع تطبيق رأس المال الفكري في مستشفى محافظة شقراء العام يحظى بمستوى تطبيق عالٍ، وتتفقُ هذه الدراسةُ مع دراسة عايض وأبو هادي (2019) التي أوضحت أن الشركات تبدي اهتمامًا بتوفر رأس المال الفكري بجميع أبعاده، وتختلف معها في مستوى اهتمامها بتوفر رأس المال البشري أكثر من اهتمامها بتوفر رأس المال العلاقاتي، والهيكلي، كما تختلف مع دراسة أبو حرز الله ولبدة (2020)، التي أظهرت أن واقع رأس المال الفكري في جامعة القدس جاء بدرجة متوسطة، وكذلك دراسة حسناوي وفوزي (2019) التي كان واقع تطبيق رأس المال الفكري فيها بدرجة متوسطة.

نتائج الإجابة عن السؤال البحثي الثاني المتمثل في «ما مستوى أداء العاملين في المستشفى العام في محافظة شقراء من وجهة نظر العاملين في المستشفى»؟

ويوضح الجدول الآتي رقم (10) استنتاجات أفراد الدراسة من العبارات التي تصف إجابات المبحوثين على المتغير التابع الذي يمثل أداء العاملين في المستشفى العام بمحافظة شقراء.

جدول رقم (10)

يوضح استنتاجات أفراد الدراسة نحو أداء العاملين في المستشفى العام بمحافظة شقراء

الفقرات	Mean	Std. Deviation	الأهمية النسبية%
توفر إدارة المستشفى بيئة ملائمة لوصول الأفراد العاملين إلى مستوى متميز.	4.05	0.953	81
تتوفر لديّ المهارة والقدرة على حل المشكلات اليومية المرتبطة بعملي.	3.78	0.957	75.6

يتوقع المرضى الحصول على الخدمات المطلوبة بصورة فورية من قبل العاملين بالمستشفى.	3.69	0.955	73.8
يشعر المرضى بالاطمئنان للعاملين في أثناء تقديمهم للخدمات الصحية لهم.	3.71	0.855	74.2
كفاءة التقييم تُحسِّن من دقة أدائي لعملي.	3.83	0.972	76.6
تسهم إدارة المستشفى في تحسين مستوى قدراتي في الوظيفة من خلال تقديم البرامج والدورات التدريبية المناسبة لتطوير الأداء.	3.73	0.869	74.6
ساعات العمل في المستشفى تتلاءم مع حاجات المرضى للخدمات الصحية.	3.80	0.926	76
لدى إدارات المستشفى الاهتمام التام بتقديم الخدمات الصحية في المواعيد المحددة وبالسرعة المطلوبة.	4.09	0.678	81.8
الكلي	3.84	0.896	76.8

يوضح الجدول رقم (10) نتائج إجابات أفراد الدراسة حول المتغير التابع «أداء العاملين في مستشفى محافظة شقراء العام»، بمتوسط حسابي إجمالي يساوي (3.84) وانحراف معياري (0.896)، وذهبت أعلى نسبة وفق إجابات المستجيبين إلى فقرة «لدى إدارة المستشفى الاهتمام التام بتقديم الخدمات الصحية في المواعيد المحددة وبالسرعة المطلوبة» بمتوسط حسابي (4.09). يليها العبارة «توفر إدارة المستتشفى بيئة ملائمة لوصول الأفراد العاميلن إلى مستوى متميز» بمتوسط حسابي (4.05)، وعبارة «كفاءة التقييم تُحسِّن من دقة أدائي لعملي» في المرتبة الثالثة وفق إجابات المبحوثين بمتوسط حسابي (3.83)، وتأتي العبارة «ساعات العمل في المستشفى تتلاءم مع حاجات المرضى للخدمات الصحية» بمتوسط حسابي (3.80). كما تأتي العبارة «تتوفر لديّ المهارة والقدرة على حل المشكلات اليومية المرتبطة بعملي» بأهمية نسبية (75.6 %) وبمتوسط حسابي يساوي (3.78)، كما تأتي الفقرة «تُسهم إدارة المستشفى في تحسين مستوى قدراتي في الوظيفة من خلال تقديم البرامج والدورات التدريبية المناسبة لتطوير الأداء» بمتوسط حسابي (3.73)، تليها العبارة «يشعر المرضى بالاطمئنان للعاملين في أثناء تقديمهم للخدمات الصحية لهم» بمتوسط حسابي (3.71)، وأخيرًا تأتي العبارة «يتوقع المرضى الحصول على الخدمات المطلوبة بصورة فورية من قبل العاملين بالمستشفى» بمتوسط حسابي (3.69). ويتضح من النتائج أن أداء العاملين في

مستشفى محافظة شقراء العام من وجهة نظر العاملين في المستشفى يحظى بالموافقة العالية، ومن ثَم هناك مستوى أداء مرتفع ، وقد يعود ذلك إلى الاهتمام الذي توليه وزارة الصحة للعاملين في المستشفيات من خلال السعي إلى إيجاد بيئة عمل محفزة للعمل في المستشفيات ، وتحسين الحوافز المالية والمعنوية للعاملين مما انعكس على أداءهم .

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة حسناوي وفوزي (2019)، التي كان مستوى الأداء فيها بدرجة عالية.

الإجابة عن السؤال الثالث: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين رأس المال الفكري (المال البشري، والعلاقاتي، والهيكلي) وأداء العاملين من وجهة نظر العاملين في مستشفى محافظة شقراء العام؟

جدول (11)

تحليل نتائج الارتباط (Correlations)

عناصر رأس المال الفكري	أداء العاملين
رأس المال البشري	0.551**
رأس المال الهيكلي	0.646**
رأس المال العلاقاتي	0.514**
أداء العاملين	1

****Correlation is significant at the 0.01 level (2 -tailed).**

من خلال الجدول (11) تظهر نتائج معاملات الارتباط بين المتغيرات المستقلة (رأس المال البشري، ورأس المال الهيكلي، ورأس المال العلاقاتي) والمتغير التابع «أداء العاملين» وكل الارتباطات ذات دلالة معنوية (Sig. = 0.001).

وتشير النتائج إلى أن هناك علاقة ارتباط إيجابية ذات دلالة إحصائية بين عناصر رأس المال الفكري وبين أداء العاملين بمستشفى محافظة شقراء العام. ووَفقًا لقيمة معامل الارتباط جاء عنصر رأس المال الهيكلي بالمرتبة الأولى بمعامل ارتباط يساوي 0.646** وعنصر رأس المال البشري بالمرتبة الثانية بمعامل ارتباط 0.551** بينما يأتي بالمرتبة الأخيرة العنصر رأس المال العلاقاتي بمعامل ارتباط 0.514**، مما يدل على أن عناصر رأس المال الفكري لها دور في تحقيق أداء متميز للعاملين في المستشفى، وهو الأمر الذي يعني أن التوجه نحو تحسين ممارسات تطبيق رأس المال الفكري من العوامل المهمة التي تسهم في تحسين الأداء للعاملين في المستشفى.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة دغيم (2018) التي أشارت إلى وجود علاقة إيجابية بين رأس المال الفكري بأبعاده الثلاثة وبين تحسين خدمة الأداء الصحي، وبينت أن أكثر الأبعاد ارتباطًا بتحسين خدمة الأداء الصحي هو بُعد رأس المال الهيكلي ثم رأس المال البشري، وفي الأخير المال العلاقاتي، وكذلك دراسة حسناوي وفوزي (2019) التي توصلت إلى وجود علاقة تأثير معنوية لرأس المال الفكري على أداء المؤسسات.

الإجابة عن السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المبحوثين طبقًا لمتغيراتهم الشخصية؟

وعلى أثر ذلك صيغ الفرض الإحصائي «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مفردات الدراسة تُعزى إلى المتغيرات الشخصية (النوع، والفئات العمرية، والمؤهل، والخبرة، والمستوى الوظيفي)» حول محاور الدراسة.

ولاختبار هذه الفرضية استُخدِم تحليل التباين الأُحادي (One-Way ANOVA) لاختبار الفروق بين متوسطات استجابات مفردات الدراسة حول محاورها بحسب اختلاف متغيراتهم الشخصية كالآتي:

جدول (12)

نتائج تحليل التباين الأُحادي (ANOVA) لاختبار الفروق بين متوسطات استجابات مفردات الدراسة حول محاورها بحسب متغير النوع

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة F	قيمة الدلالة	الفروق
عنصر رأس المال البشري	بين المجموعات	2.846	1	2.846		0.058	لا توجد
	داخل المجموعات	97.225	136	0.715			
	الكلي	100.071	137				
عنصر رأس المال الهيكلي	بين المجموعات	2.237	1	2.237		0.102	لا توجد
	داخل المجموعات	112.308	136	0.826			
	الكلي	114.545	137				
عنصر رأس المال العلاقاتي	بين المجموعات	2.284	1	2.284		0.137	لا توجد
	داخل المجموعات	138.841	136	1.021			
	الكلي	141.125	137				
الأداء	بين المجموعات	517.	1	0.517		0.381	لا توجد
	داخل المجموعات	91.051	136	0.669			
	الكلي	91.569	137	2.846			

يتضح من الجدول (12) أنه لا تُوجد فروق بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة طبقًا لمتغير النوع حول محاور الدراسة؛ إذ بلغت قيمة F المحسوبة لهذه المتغيِّرات 3.981، 2.709، 2.237، 0.773، على التوالي بدلالات إحصائية 0.058، 0.102، 0.137، 0.381، على التوالي. وهذا يشير إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات المبحوثين على محاور الدراسة تُعزى إلى اختلاف متغير النوع.

جدول (13)

نتائج تحليل التباين الأُحادي (ANOVA) لاختبار الفروق بين متوسطات استجابات مفردات الدراسة حول محاورها بحسب متغير فئات العمر

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة F	قيمة الدلالة	الفروق
عنصر رأس المال البشري	بين المجموعات	1.434	3	0.478		0.585	لا توجد
	داخل المجموعات	98.637	134	0.736			
	الكلي	100.071	137				
عنصر رأس المال الهيكلي	بين المجموعات	0.938	3	0.313		0.776	لا توجد
	داخل المجموعات	113.607	134	0.848			
	الكلي	114.545	137				
عنصر رأس المال العلاقاتي	بين المجموعات	1.251	3	0.417		0.754	لا توجد
	داخل المجموعات	139.874	134	1.044			
	الكلي	141.125	137				
الأداء	بين المجموعات	0.622	3	0.207		0.821	لا توجد
	داخل المجموعات	90.947	134	0.679			
	الكلي	91.569	137	0.478			

يتضح من الجدول (13) أنه لا توجد فروق بين متوسطات استجابات مفردات الدراسة طبقًا لمتغير فئات العمر حول محاور الدراسة المتمثلة في (رأس المال البشري، ورأس المال الهيكلي، ورأس المال العلاقاتي، وأداء العاملين)؛ إذ بلغت قيمة F المحسوبة لهذه المتغيِّرات 0.649، 0.369، 0.4، 0.305، على التوالي بدلالات إحصائية 0.585، 0.776، 0.754، 0.821، على التوالي. وهي قيم أكبر من مستوى المعنوية 0.05 الذي أُجري عنده الاختبار، وهذا يشير إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مفردات الدراسة على محاور الدراسة تُعزى إلى اختلاف فئات العمر.

جدول (14)

نتائج تحليل التباين الأُحادي (ANOVA) لاختبار الفروق بين متوسطات استجابات مفردات الدراسة حول محاورها بحسب متغير المؤهل العلمي

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة F	قيمة الدلالة	الفروق
عنصر رأس المال البشري	بين المجموعات	2.434	3	0.811		0.346	لا توجد فروق
	داخل المجموعات	97.637	134	0.729			
	الكلي	100.071	137				
عنصر رأس المال الهيكلي	بين المجموعات	2.664	3	0.888		0.367	لا توجد فروق
	داخل المجموعات	111.881	134	0.835			
	الكلي	114.545	137				
عنصر رأس المال العلاقاتي	بين المجموعات	2.111	3	0.704		0.567	لا توجد فروق
	داخل المجموعات	139.014	134	1.037			
	الكلي	141.125	137				
أداء العاملين	بين المجموعات	0.781	3	0.260		0.765	لا توجد فروق
	داخل المجموعات	90.788	134	0.678			
	الكلي	91.569	137				

يتضح من الجدول (14) أنه لا توجد فروق بين متوسطات استجابات مفردات الدراسة طبقًا لمتغير المؤهل العلمي حول محاور الدراسة المتمثلة في (رأس المال البشري، ورأس المال الهيكلي، ورأس المال العلاقاتي، وأداء العاملين) تعزى لمتغير المؤهل العلمي؛ إذ بلغت قيمة F المحسوبة لهذه المتغيِّرات 1.113، 1.063، 0.678، 0.384، على التوالي بدلالات إحصائية 0.765، 0.567، 0.367، 0.346، على التوالي. وهي قيم أكبر من مستوى المعنوية 0.05 الذي أُجري عنده الاختبار، وهذا يشير إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مفردات الدراسة على محاور الدراسة تعزى إلى اختلاف المؤهل العلمي.

جدول (15)

نتائج تحليل التباين الأُحادي (ANOVA) لاختبار الفروق بين متوسطات استجابات مفردات الدراسة حول محاورها بحسب متغير سنوات الخبرة

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة F	قيمة الدلالة الإحصائية	الفروق
عنصر رأس المال البشري	بين المجموعات	3.216	4	0.804		0.357	لا يوجد
	داخل المجموعات	96.855	133	0.728			
	الكلي	100.071	137				
عنصر رأس المال الهيكلي	بين المجموعات	2.449	4	0.612		0.575	لا يوجد
	داخل المجموعات	112.095	133	0.843			
	الكلي	114.545	137				
عنصر رأس المال العلاقاتي	بين المجموعات	3.403	4	0.851		0.514	لا يوجد
	داخل المجموعات	137.722	133	1.036			
	الكلي	141.125	137				
أداء العاملين	بين المجموعات	0.816	4	0.204		0.878	لا يوجد
	داخل المجموعات	90.753	133	0.682			
	الكلي	91.569	137				

يتضح من الجدول (15) أنه لا توجد فروق بين متوسطات استجابات مفردات الدراسة طبقًا لمتغير سنوات الخبرة حول محاور الدراسة المتمثلة في (رأس المال البشري، ورأس المال الهيكلي، ورأس المال العلاقاتي، وأداء العاملين) تُعزى لمتغير سنوات الخبرة، حيث بلغت قيمة F المحسوبة لهذه المتغيِّرات 1.104، 0.727، 0.299، 0.821، على التوالي بدلالات إحصائية 0.878، 0.514، 0.575، 0.357، على التوالي. وهي قيم أكبر من مستوى المعنوية 0.05 الذي أُجري عنده الاختبار، وهذا يشير إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مفردات الدراسة على محاور الدراسة تُعزى إلى اختلاف سنوات الخبرة.

جدول (16)

نتائج تحليل التباين الأُحادي (ANOVA) لاختبار الفروق بين متوسطات استجابات مفردات الدراسة حول محاورها بحسب متغير المسمى الوظيفي

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة	متوسطات المربعات	قيمة F	قيمة الدلالة	الفروق
عنصر رأس المال البشري	بين المجموعات	1.493	4	0.373		0.733	لا توجد
	داخل المجموعات	98.578	133	0.741			
	الكلي	100.071	137				
عنصر رأس المال الهيكلي	بين المجموعات	2.239	4	0.560		0.619	لا توجد
	داخل المجموعات	112.306	133	0.844			
	الكلي	114.545	137				
عنصر رأس المال العلاقاتي	بين المجموعات	2.910	4	0.728		0.593	لا توجد
	داخل المجموعات	138.215	133	1.039			
	الكلي	141.125	137				
أداء العاملين	بين المجموعات	1.568	4	0.392		0.678	لا توجد
	داخل المجموعات	90.001	133	0.677			
	الكلي	91.569	137				

يتضح من الجدول (16) أنه لا توجد فروق بين متوسطات استجابات مفردات الدراسة طبقًا لمتغير المسمى الوظيفي حول محاور الدراسة المتمثلة في (رأس المال البشري، ورأس المال الهيكلي، ورأس المال العلاقاتي، وأداء العاملين) تُعزى لمتغير المسمى الوظيفي، حيث بلغت قيمة F المحسوبة لهذه المتغيِّرات 0.579، 0.700، 0.663، 0.504، على التوالي بدلالات إحصائية 0.678، 0.593، 0.619، 0.733، على التوالي. وهي قيم أكبر من مستوى المعنوية 0.05 الذي أُجري عنده الاختبار، وهذا يشير إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مفردات الدراسة على محاور الدراسة تُعزى إلى اختلاف المسمى الوظيفي.

الإجابة عن السؤال الخامس: هل يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لعناصر رأس المال الفكري على أداء العاملين من وجهة نظر العاملين في مستشفى محافظة شقراء العام؟

جدول 17

نتائج تحليل المسار للعلاقة بين عناصر رأس المال الفكري المؤثرة، ومستوى أداء العاملين

المتغيرات المستقلة	المتغير التابع	(بيتا β) معلمة التأثير للمتغيرات المستقلة	اختبار t	Sig مستوى الدلالة	R square (R^2)	جودة مطابقة النموذج CR	CFI	SRMR	TLI
رأس المال البشري	أداء العاملين	0.14	1.99	0.0451	0.46	0.81	1	0.07	1
رأس المال العلاقاتي		0.51	4.81	0.000		0.89	1	0.0	1
رأس المال الهيكلي		0.17	2.47	0.039		0.83	1	0.0	1

يتضح من يتضح من الجدول (17) وجود تأثير بين المتغير المستقل «رأس المال العلاقاتي» والمتغير التابع «الأداء للعاملين» بمستشفى شقراء العام؛ إذ بلغت معلمة التأثير المباشر 0.51، وهي دالة إحصائيًّا عند مستوى معنوية 0.05؛ إذ بلغت مستوى المعنوية (0.000)، وهي أقل من المستوى المعتمد في المقارنة 0.05. ووفقًا لمعامل R2 فإن القدرة التفسيرية لتأثير المتغير المستقل رأس المال العلاقاتي على أداء العاملين تتمثل بنسبة (0.46)، أما ما نسبته (0.54) فتعود لعوامل أخرى غير مدرجة في النموذج.

كما يتضح من الجدول مطابقة النموذج المقترح لبيانات الدراسة، فقد حققت أهم مؤشرات المطابقة للنموذج المستوى المعتمد في المقارنة (SRMR<1، TLI>0.90، CFI>0.90)، وعليه نرفض فرض العدم الذي ينص على (H01: رأس المال العلاقاتي ليس له آثار إيجابية على أداء العاملين لدى الموظفين في مستشفى شقراء العام) عند مستوى المعنوية (0.05). ونقبل الفرض البديل الذي ينصُّ على أن (رأس المال العلاقاتي له آثار إيجابية على أداء العاملين). وبالمثل نلاحظ وجود تأثير بين المتغيرات المستقلة الأخرى المتمثلة في (رأس المال الهيكلي ورأس المال البشري) والمتغير التابع (أداء العاملين في مستشفى شقراء العام)؛ فقد بلغت معاملات التأثير المباشرة (0.17، 0.14) على التوالي، وهي دالة إحصائيًّا عند مستوى معنوية 0.05، ووفقًا لاختبار t المصاحبة للمعلمات بلغت مستويات الدلالة (0.039، 0.450) على التوالي، وهي قيم أقل من المستوى المعتمد في المقارنة 0.05.

وعمومًا، فإن المتغيرات المستقلة لها قدرة تفسيرية في المتغير التابع، وتتمثل بـ = R2 0.46، أما ما نسبته (0.54) فتعود لعوامل أخرى غير مدرجة في النموذج، كما يتضح من الجدول (17) مطابقة النموذج المقترح لبيانات الدراسة؛ إذ حققت أهم مؤشرات المطابقة للنموذج المستوى المعتمد في المقارنة (CFI>0.90، TLI>0.90، SRMR<1). وعليه نرفض فرض العدم لكل الفرضيات الفرعية، ونقبل الفرض البديل لكلٍّ منها، وبشكل عام ووَفقًا للفرضية الأساسية للبحث التي تنصُّ على أن إدارة عناصر رأس المال الفكري (رأس المال البشري، ورأس المال الهيكلي، ورأس المال العلاقاتي) ليس لها آثار إيجابية على الأداء لدى العاملين في مستشفى شقراء العام؛ فإن الحاليَّة تتوافقُ مع العديد من الدراسات السابقة، على سبيل المثال دراسة كلٍّ من كابريتا وبونتيس Cabrita & Bontis (2008)؛ وجوه وآخرين Goh et al. (2020)؛ وهاشم وعثمان والحبشي Hashim, Osman & Alhabshi (2015)، التي تشير إلى أن لرأس المال البشري دورًا حاسمًا في تعزيز أداء العاملين، كما أشارت نتائج دراسة كلٍّ من علي وأنور Ali & Anwar (2021)؛ وهو وشيانج Hu & Chiang (2020)؛ ونوريامان Nuryaman (2015)؛ ويانج وليـن Yang & Lin (2009)، إلى أن مكونات رأس المال البشري مثل إمكانيات الأفراد ومدى الالتزام لتعزيز الكفاءة التنظيمية والإنتاجية، لها تأثير كبير على قدرة العاملين بالمنظمة على تحقيق الأداء المتميز والربحية العالية. كما تتوافق نتائج هذه الدراسة فيما يتعلق بتأثير رأس المال الهيكلي على أداء العاملين مع نتائج العديد من الدراسات السابقة؛ إذ أشارت دراسة كلٍّ من بوداود، وشتوح، وزاوي (2020)؛ ونوريامان Nuryaman؛ ويانج وليـن Yang & Lin إلى أن مكونات رأس المال الهيكلية مثل الاستراتيجيات التنظيمية والهيكل والثقافة تساعد المنظمة على تحقيق أهدافها التنظيمية، وتحقيق الأداء المتميز، كما تتوافق الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات، بأن رأس المال العلائقي له أثر كبير على أداء العاملين؛ ومنها دراسات كلٍّ من علي وأنور Ali & Anwar؛ وحمزة وآخرين Hamzah et al. (2017)؛ وهاشم وآخرين Hashim et al.؛ وهو وشيانج Hu & Chiang؛ ويانج وليـن Yang & Lin.

وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة التي أشارت إلى أن عنصر رأس المال البشري يحتل المرتبة الأولى في الأثر على أداء العاملين، يليه رأس المال الهيكلي، ومن تلك الدراسات دراسة كلٍّ من هو وشيانج Hu & Chiang (2020)؛ وشفيق الرحمن، والرحيل، والسعد، وبهاتي Shafique-Ur-Rahman, Elrehail, Alsaad & Bhatti (2021).

التوصيات

- وضع معايير عالية لأداء الموظفين الإداريين والعمل على تطويرها من خلال مقارنة الوضع الحالي للمستشفى مع الهدف الذي يسعى للوصول إليه.
- توفير حوافز مالية ومعنوية جاذبة بشكل أكبر للكفاءات من ذوي القدرات والمهارات المتميزة
- نوصي بالمزيد من الأنشطة الكفيلة بالقيام بتطوير كفاءة الكادر الوظيفي للعاملين بالمستشفى من خلال تكليفهم بمهام جديدة تتسم بالصعوبة.
- الاهتمام بوحدة العلاقات العامة وخدمة المستفيدين، وتطويرها في المستشفى للقيام بمتابعة رغبات المرضى واحتياجاتهم ورصدها.

مقترحات الدراسة

- أثر رأس المال الفكري على تحسين مستوى الأداء المؤسسي في المستشفيات الحكومية.
- دور رأس المال الفكري في تحقيق الميزة التنافسية للمستشفيات الأهلية بمدرينة الرياض.

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

أبو سويرح، أيمن سليمان (2015). «العناصر والمكونات الأساسية لرأس المال الفكري - دراسة تحليلية». مجلة الاقتصاد والأعمال، الجامعة الإسلامية - غزة، 23 (1)، 1-36.

بلبال، حسناوي؛ وفوزي، عبد الرزاق (2019). «أثر رأس المال الفكري في تحسين أداء المؤسسة الاقتصادية: دراسة على عينة من إطارات المؤسسات الاقتصادية بولاية سطيف». مجلة الاستراتيجية والتنمية، جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التيسير. (16)، 322-346.

بن عيشي، عمار (2019). «دور رأس المال الفكري في تحقيق الجودة الشاملة بالمستشفيات الخاصة الجزائرية: دراسة ميدانية على المستشفيات الخاصة، بسكرة - الجزائر». مجلة ملفات الأبحاث في الاقتصاد والتسيير، 7 (2).

بني حمدان، خالد محمد طلال (2002). «تحليل علاقة نظم معلومات الموارد البشرية ورأس المال الفكري وأثرها في تحقيق الميزة التنافسية، دراسة ميدانية في شركات صناعة التأمين الوطنية الأردنية» (أطروحة دكتوراه). مقدمة إلى كلية الإدارة والاقتصاد، بغداد.

بوداود، فاطيمة الزهرة؛ وشتوح، دلال؛ وزاوي، أسماء (2020). «أثر الاستثمار في رأس المال الفكري على الأداء». مجلة أبحاث اقتصادية معاصرة، (2)، 191-209.

حرز الله، أحمد محمد؛ وأبو لبدة، صابرين عماد (2020). «أثر رأس المال الفكري في تحقيق التميز المؤسسي في جامعة القدس». اتحاد الجامعات العربية، 40 (2)، 71-95.

الحسيني، فالح حسن عداي؛ والدوري، مؤيد عبد الرحمن عبد هلال (2000). «إدارة البنوك مدخل

كمي واستراتيجي معاصر». دار وائل للنشر، عمان، الأردن.

دربالي، سهام؛ ومناصرية، رشيد (2018). «دور رأس المال الفكري في التوجه نحو بناء المنظَّمة المتعلِّمة من وجهة نظر الأطباء العاملين في المستشفيات العمومية الجزائرية». المجلة الجزائرية للدراسات المحاسبية والمالية، 4 (1)، 79-97.

دغيم، جيهان أحمد محمد خليل (2018). «أثر رأس المال الفكري في تحسين جودة الخدمة دراسة تطبيقية على الأطباء والهيئة المساعدة بمستشفى القصر العيني الفرنساوي بالقاهرة»، مجلة الدراسات والبحوث التجارية، جامعة بنها، 38 (4)، 355-386.

رشيد، صالح عبد الرضا؛ وحسين، رونق كاظم؛ وعبد الأمير، ماجدة (2009). «تحليل العلاقة بين ممارسات إدارة المعرفة والأداء المنظمي: بحث تطبيقي في كلية الإدارة والاقتصاد». جامعة كربلاء، 3-4/5/2009، 20-35.

رشيد، نادي؛ وبشير، عامر (2016). «دور رأس المال الفكري في تحقيق الميزة التنافسية للمنظمة». مجلة الاقتصاد والتنمية البشرية، 1 (2)، 169-179.

سليم، أحمد عبد السلام مختار (2019). «موقع رأس المال الفكري بين النظريات الاقتصادية والإدارية». مجلة قضايا سياسية، جامعة النهرين، (56)، 33-36.

الشربيني، هلال (2011). «إدارة رأس المال الفكري وقياسه وتنميته كجزء من إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي». مجلة التربية النوعية، جامعة المنصورة، 7 (22)، 1-62.

عايض، عبد اللطيف مصلح محمد؛ وأبو هادي، أحمد جابر حسين (2019). «أثر رأس المال الفكري في تحقيق الميزة التنافسية المستدامة: دراسة ميدانية في الشركات اليمنية للصناعات الغذائية». مجلة الآداب، جامعة ذمار، (12)، 120-170.

عطية، أفكار سعيد خميس (2018). «نموذج مقترح لإدارة رأس المال الفكري في مؤسسات التعليم العالي ومتطلبات تطبيقه». مجله الإدارة التربوية، 8 (18)، 249-374.

العنزي، سعد علي حمود (2001). «رأس المال الفكري: الثروة الحقيقية لمنظمات أعمال القرن الحادي والعشرين». مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية، 8 (25).

عوادي، مصطفى (2017). «دور رأس المال الفكري في تعزيز جودة المؤسسات الاستشفائية: دراسة حالة عينة من المؤسسات الاستشفائية بالوادي». المجلة الدولية للأداء الاقتصادي، 2 (1)، 48-65.

عوادي، مصطفى؛ وخليفة، أحمد؛ وعوادي، عبد القادر (2019). «دور رأس المال الفكري في تعزيز جودة المؤسسات الاستشفائية، دراسة حالة: عينة من المؤسسات الاستشفائية بالوادي». المجلة الدولية للأداء الاقتصادي، (3)، 47-64.

كمال، جابر محمد أحمد؛ ورفاعي، ممدوح عبد العزيز (2019). «العلاقة بين رأس المال الفكري والأداء الوظيفي بالتطبيق على وزارة الصحة في دولة الكويت». المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة، جامعة عين شمس، (1)، 373-384.

مراد، ناصر (2008). «الاستثمار في رأس المال الفكري، مدخل لتحقيق التنمية الاقتصادية في الدول العربية». مجلة الدراسات الاقتصادية، مركز البصيرة للبحوث والاستشارات، الجزائر، 8 (10)، 75-100.

مرعي، كائنكان فواز عبد الحميد؛ وحسن، حنان أسامة (2017). «أثر رأس المال الفكري في تحقيق ريادة الأعمال لشركات الاتصالات السعودية. دراسة ميدانية على قطاع الاتصالات السعودية بمدينة تبوك». مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية - المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، 1 (6)، 1-21.

المطيري، محيا (2007). «إدارة راس المال الفكري كمدخل لتنمية القدرة التنافسية لمنظمات الأعمال - دراسة ميدانية» (رسالة دكتوراه في فلسفة

الإدارة التربوية). جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

يوسف، عبد الستار حسين (2005). «دراسة وتقييم رأس المال الفكري في شركات الأعمال» (بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي حول اقتصاد المعرفة والتنمية الاقتصادية). كلية الاقتصاد والأعمال، جامعة الزيتونة، الأردن.

ثانياً/ المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Abazeed, R. A. M. (2017). The Impact of Intellectual Capital Dimensions on Organizational Performance of Public Hospitals in Jordan. *Global Journal of Management And Business Research*.

Abū Suwayraḥ, A. S. (2015). The Main Elements and Components of the Intellectual Capital (Analytical study). *Journal of Economics and Business Studies*, Islamic University of Gaza-, *23* (1), 1-36.

Acuña-Opazo, C., & González, O. C. (2021). The impacts of intellectual capital on financial performance and value-added of the production evidence from Chile. In *Journal of Economics, Finance and Administrative Science, 26* (51), 127–142. https://doi.org/10.1108/JEFAS-08-2019-0178

Al-ʻAnzī, S. A. H. (2001). The Intellectual Capital: The Real Wealth of Twenty-First Century Business Organizations. *Journal of Economics and Administrative Sciences, 8* (25).

Al-Ḥusaynī, F. H. A.; al-Dūrī, M. A. A. (2000). "Banks Management, a Contemporary Quantitative and Strategic Approach". Dar Wael for Publishing, Amman, Jourdan.

Ali, B. J., & Anwar, G. (2021). Intellectual capital: A modern model to measure the value creation in a business. In *International Journal of Engineering, Business and Management, 5* (2), 31–43. https://doi.org/10.22161/ijebm.5.2.4

Al-Musali, M. A. K., & Ismail, K. N. I. K. (2014). Intellectual Capital and its Effect on Financial Performance of Banks: Evidence from Saudi Arabia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *164*, 201–207. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.11.068

Al-Muṭayrī, M. (2007). *Intellectual Capital Management as an entry to Developing the Competitiveness of Business Organizations, a field study* (A PhD dissertation in the philosophy of educational management). Umm al-Qurá University, K.S.A.

Al-Shirbīnī, H. (2011). Managing, Measuring and Developing the Intellectual Capital as a part of Knowledge Management in Higher Education Institutes, *Specific Education Magazine,* Mansoura University, 7 ,)22(1-62.

Amin, S., Aslam, S. & Makki, M. (2014). Intellectual capital and financial performance of pharmaceutical firms in Pakistan. *Pakistan Journal of Social Sciences, 34* (2), 433-450.

Arifin, J. (2016). Corporate governance and intellectual capital on financial performance of bank sector companies: Indonesia stock exchange 2008-2012. *Journal of Administrative Sciences and Policy Studies, 4*(1), 61-82.

ʻAṭiyya, A. S. K. (2018). A Proposed Model for Managing Intellectual Capital in Higher Education Institutes and the Requirements for its Application, *The Educational Administration magazine, 8*, (18), 249-374.

ʻAwādī, M. (2017). The Role of Intellectual Capital in enhancing the Quality of Health Institutions, a case study: A sample of health institutions in El Oued, International *Journal of Economic Performance*, *2* ,)1(48-65.

ʻAwādī, M.; Khalīfah, A.; ʻAwādī, A. (2019). "The Role of Intellectual Capital in Optimization of Medical Care Institutions Quality in El Oued". *International Journal of Economic Performance*, (3), 47-64.

ʻĀyiḍ, A. M. M.; Abū Hādī, A. J. H. (2019). "The Impact of Intellectual Capital on Achieving Sustainable Competitiveness: A Field Study on Yemeni Companies for Food Industries". *Arts Journal*, Dhamar University, (12), 120-170.

Badrabadi, H. & Akbarpour, T. (2013). A study on the effect of intellectual capital and organizational learning process on organizational performance. *African Journal of Business Management, 7* (16), 1470-1485.

Balbāll, H.; Fawzī A. (2019). "The Impact of Intellectual Capital on Enhancement of the Performance of Economic Institutions: A Study on a Specimen of Economic Institutions Frameworks in the Region of Sétif". *Strategy and Development Journal*, Abdelhamid ibn

Badis Mostaganem University, Faculty of Economics, Commerce and Management Sciences. (16), 322-346.

Banī Ḥamdān, K. M. T. (2002). *Analyzing the Relation between Human Resources Information Systems and the Intellectual Capital & its Impact on Achieving Competitiveness, a field study conducted in the Jordanian National Insurance Companies,* PhD dissertation presented to the College of Management and Economics, Baghdad.

Bin ʻĪshī, A., (2019). The Role of Intellectual Capital in achieving Comprehensive Quality in Algerian Private Hospitals, a field study conducted on private hospitals in Baskra, Algeria. *Economics and Management Research Files Magazine, 7* (2).

Bontis. (1998). Intellectual capital: an exploratory study that develops measures and models. *Management Decision*, *36* (2), 63–76.

Brennan, N., & Connell, B. (2000). Intellectual capital: Current issues and policy implications. In *Journal of Intellectual Capital,* 1 (3), 206–240. https://doi.org/10.1108/14691930010350792

Bū Dāwūd, F. A., Shattūḥ, D. & Zāwī, A. (2020). The Impact of Investing in Intellectual Capital on Performance. *Journal of Contemporary Economic Research*, (2), 191-209.

Buallay, A., Abuhommous, A. A., & Kukreja, G. (2021). The relationship between intellectual capital and employees' productivity: evidence from the Gulf Cooperation Council. *Journal of Management Development*, *40* (6), 526–541. https://doi.org/10.1108/JMD-05-2019-0210

Cabrita, M. D. R., & Bontis, N. (2008). Intellectual capital and business performance in the Portuguese banking industry. *International Journal of Technology Management*, *43* (1/2/3), 212. https://doi.org/10.1504/IJTM.2008.019416

Cassol, A., Gonçalo, C. R., & Ruas, R. L. (2016). Redefining the relationship between intellectual capital and innovation: The mediating role of absorptive capacity. *BAR-Brazilian Administration Review*, *13*.

Daniel, Z., & Anis, M. (2010). Analysing value added as an indicator of intellectual capital and its consequences on company performance. *Journal of Intellectual Capital*, *11* (1), 39–60.

Dirbālī, S. & Munāṣiriyyah, R. (2018). The Role of the Intellectual Capital in Directing us towards the Informed Entity from the point of view of Physicians working in Algerian Public Hospitals, *Algerian Review of Studies in Accounting and Finance Journal*, *4* (1), 79-97.

Dughaym, J. A. M. K. (2018). "The Impact of Intellectual Capital on Enhancement of Service Quality, a Practical Study on Doctors and Assistants of al-Qasr Al-Aini Hospital in Cairo". *Scientific Journal for Commercial Studies and Research*, Benha University, *38* (4), 355-386.

Ginesti, G., Caldarelli, A., & Zampella, A. (2018). Exploring the impact of intellectual capital on company reputation and performance. *Journal of Intellectual Capital*, *19* (5), 915–934. https://doi.org/10.1108/JIC-01-2018-0012

Gogan, L. M., Artene, A., Sarca, I., & Draghici, A. (2016). The Impact of Intellectual Capital on Organizational Performance. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *221*, 194–202. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.05.106

Goh, C. F., Chen, T. L., & Chien, L. Y. (2020). The indicators of human capital for hospital-based nursing workforce in Taiwan. In *Journal of Nursing Management*. https://doi.org/10.1111/jonm.12959

Gorgun, J., Portyanko, A., & Marakhouski, Y. (2009). DISCOVERING THE ROLE OF INTELLECTUAL CAPITAL IN LATIN AMERICA: INSIGHTS FROM ECUADOR Mariuxi. In *Virchows Archiv.* 455 (4), 363–373. https://doi.org/10.1002/9781444323870

Hamzah, N., Hassan, H., Saleh, N. M., & Kamarudin, A. (2017). Intellectual capital management practices: The case of Malaysian private hospitals. In *Proceedings of the European Conference on Knowledge Management, ECKM,* 1, 424–431.

Hashim, M. J., Osman, I., & Alhabshi, S. M. (2015). Effect of Intellectual Capital on Organizational Performance. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *211* (September), 207–214. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.085

Ḥirz Allāh, A. M.; Abū Libdah, S. E. (2020). "The Impact of Intellectual Capital on Achieving Corporate Excellence in the University of Jerusalem". *Association of Arab Universities*, *40* (2), 71-95.

Hu, Y.-P., & Chiang, Y.-M. (2020). Empirical Study on Enhancing Medical Service Performance with Intellectual Capital through Process Capability. *International Journal of Business and Applied Social Science*, 57–63. https://doi.org/10.33642/ijbass.v6n4p7

Inkinen, H. (2015). Review of empirical research on intellectual capital and firm performance. *Journal of Intellectual Capital*, *16* (3), 518–565. https://doi.org/10.1108/JIC-01-2015-0002

Jaid, S. Al, Baroto, M., Omar, R., & Jaed, S. Al. (n.d.). Intellectual Capital and Organizational Performance in Saudi Public Universities. In *core.ac.uk*.

Jardon, C. M., & Martinez-Cobas, X. (2021). Measuring intellectual capital with financial data. In *PLoS ONE,* 16 (5 May). https://doi.org/10.1371/journal.pone.0249989

Kamāl, J. M. A.; Rifā'ī, M. A. (2019). "The Relationship Between Intellectual Capital and Functional Performance, a Practical Study on the Ministry of Health in the State of Kuwait". *Scientific Journal of Economics and Commerce*, Ain Shams University, (1), 373-384.

Khalique, M., Shaari, J. & Isa, A. H. (2011). Intellectual Capital and Its Major Components (April 15, 2011). *International Journal of Current Research*, *3* (6), 343, June 2011, Available at SSRN: https://ssrn.com/abstract=1892844

Koç, H. (2017). Differentiation of Leadership Manager Behavior Between Industries in terms of Intellectual Capital (Tourism and Automotive Sector Example). *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, *5* (1), 147–159. https://doi.org/10.21325/jotags.2017.65

Leon, R. D. (2021). Intellectual capital and the coronavirus crisis: taking a closer look at restaurants' strategies. *Knowledge Management Research and Practice*. https://doi.org/10.1080/14778238.2021.1880300

Li, Y., Song, Y., Wang, J., & Li, C. (2019). Intellectual capital, knowledge sharing, and innovation performance: Evidence from the Chinese Construction Industry. *Sustainability (Switzerland)*, *11* (9), 2713. https://doi.org/10.3390/su11092713

Liu, S. M., Hu, R., & Kang, T. W. (2021). The Effects of Absorptive Capability and Innovative Culture on Innovation Performance: Evidence from Chinese High-Tech Firms. In *Journal of Asian Finance, Economics and Business, 8* (3), 1153–1162). https://doi.org/10.13106/jafeb.2021.vol8.no3.1153

Madugba, J. U., Egbide, B. C., Samuel, F. O., Omodero , C. O., Dike, J. W., & Okpe, I.I. (2021). dysfunctional association between learned practices and operating performance of listed corporations. *Academy of Entrepreneurship Journal*, *27* (2), 1–14.

Mar'ī, K. F. A. & Ḥasan, H. U. (2017). The Impact of the Intellectual Capital in achieving entrepreneurship in Saudi Telecom Companies, a field study conducted on the Saudi telecom industry, city of Tabuk. *Journal of Economics, Administrative and Legal Sciences*, *Arab Journal for Science and Research Publishing, 1* (6), 1-21.

Mention, A. L., & Bontis, N. (2013). Intellectual capital and performance within the banking sector of Luxembourg and Belgium. *Journal of Intellectual Capital*, *14* (2), 286–309. https://doi.org/10.1108/14691931311323896

Miller, W. C. (1998). Fostering Intellectual capital, *H.R.Focus*, January,*75*(1), 9-10.

Momirović, D., Simonović, Z., & Kostić, A. (2021). Intellectual capital investments as the driver of future company performance. *Ekonomika*, *67* (2), 13–22. https://doi.org/10.5937/ekonomika2102001P

Murād, N. (2008). Investing in Intellectual Capital as an entry to achieve Economic Development in Arab Countries. *The Journal of Economic Studies,* Al-Baṣīra Center for Research and Consultancy, Algeria, *8* (10), 75-100.

Naushad, M. (2019). Intellectual capital and financial performance of Sharia-compliant banks in Saudi Arabia. *Banks and Bank Systems*, *14* (4), 1–9. https://doi.org/10.21511/bbs.14(4).2019.01

Nuryaman. (2015). The Influence of Intellectual Capital on The Firm's Value with The Financial Performance as Intervening Variable. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *211* (September), 292–298. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.037

Pfeffer, J., & Jeffrey, P. (1998). *The human equation: Building profits by putting people first*. Harvard Business Press.

Pucci, T., Simoni, C., & Zanni, L. (2015). Measuring the relationship between marketing assets, intellectual capital and firm performance. *Journal of Management and Governance*,*19* (3), 589–616. https://doi.org/10.1007/s10997-013-9278-1

Rashīd, N. & Bashīr, A. (2016). The Role of Intellectual Capital in achieving the Organization's Competitiveness. *The Economic and Human Development Magazine,* 1 (2), 169-179.

Rashīd, S. A.; Ḥusayn, R. K.; 'Abd al-Amīr, M. (2009). "Analyzing the Relationship Between Knowledge Management Practices and Organizational Performance: A Practical Research at the College of Management and Economics". Karbala University, 3-4/5/2009, 20-35.

Roos, G., & Roos, J. (1997). Measuring your company's intellectual performance. *Long Range Planning*, *30* (3), 413–426.

Salīm, A. A. M. (2019). The Position of the Intellectual Capital between Economic and Management Theories. *Political Issues Magazine*, al-Nahrayn University, (56), 33-36.

Serenko, A., & Bontis, N. (2013). Investigating the current state and impact of the intellectual capital academic discipline. *Journal of Intellectual Capital*, *14* (4), 476–500. https://doi.org/10.1108/JIC-11-2012-0099

Shafique-Ur-Rahman, G. M., Elrehail, H., Alsaad, A., & Bhatti, A. (2021). Intellectual capital and innovative performance: a mediation-moderation perspective. *Journal of Intellectual Capital*, *ahead-of-p* (ahead-of-print). https://doi.org/10.1108/JIC-04-2020-0109

Sharabati, A. A. A., Jawad, S. N., & Bontis, N. (2010). Intellectual capital and business performance in the pharmaceutical sector of Jordan. *Management Decision*, *48* (1), 105–131. https://doi.org/10.1108/00251741011014481

Su, Y., & Liu, Z. (2016). The impact of foreign direct investment and human capital on economic growth: Evidence from Chinese cities. *China Economic Review*, *37*, 97–109. https://doi.org/10.1016/j.chieco.2015.12.007

Sumedrea, S. (2013). Intellectual capital and firm performance: A dynamic relationship in crisis time. *Procedia Economics and Finance*, *6*, 137–144.

Sumual, T. E. M., Arham, M. A., Kawulur, A., & Rimbing, R. (2021). Conceptual Model of Informal Business Development Based on Intellectual Capital. *Journal of International Conference Proceedings*, *4* (1), 87–92. https://doi.org/10.32535/jicp.v4i1.1130

Sveiby, K.-E. (2000). Measuring Intangibles and Intellectual Capital. In *Knowledge Management*. Cambridge, Massechusetts: The MIT Press. https://doi.org/10.7551/mitpress/4075.003.0028

Sydler, R., Haefliger, S., & Pruksa, R. (2014). Measuring intellectual capital with financial figures: Can we predict firm profitability? *European Management Journal*, *32* (2), 244–259. https://doi.org/10.1016/j.emj.2013.01.008

Wang, W. Y., & Chang, C. (2005). Intellectual capital and performance in causal models. Evidence from the information technology industry in Taiwan. *Journal of Intellectual Capital*, *6* (2), 222–236. https://doi.org/10.1108/14691930510592816

Wu, M., Lee, Y., & Wang, G. (2012). To Verify How Intellectual Capital Affects Organizational Performance in Listed Taiwan IC Design Companies with Considering the moderator of Corporate Governance. *The Journal of Global Business Management*, *8* (1), 20–32.

Wu, X. & Sivalogathasan, V. (2013). "Intellectual Capital for Innovation Capability: A Conceptual Model for Innovation." *International Journal of Trade, Economics and Finance, 4* (3), 139-144.

Xu, J., & Zhang, Y. (2021). Does intellectual capital measurement matter in financial performance? An investigation of chinese agricultural listed companies. In *Agronomy,* 11 (9). https://doi.org/10.3390/agronomy11091872

Yang, C. C., & Lin, C. Y. Y. (2009). Does intellectual capital mediate the relationship between HRM and organizational performance? Perspective of a healthcare industry in Taiwan. *International Journal of Human Resource Management*, *20* (9), 1965–1984. https://doi.org/10.1080/09585190903142415

Yūsuf, A. H. (2005). A Study & Assessment of Intellectual Capital in Business Companies (A research presented to the Scientific Conference on Knowledge Economy and Economic Development). Faculty of Business, al-Zaytūna University, Jordan.

Zéghal, D. and Maaloul, A. (2010). Analysing value added as an indicator of intellectual capital and its consequences on company performance. Journal of Intellectual Capital, 11 (1), 39-60.

Zhou, G., Gong, K., Luo, S., & Xu, G. (2018). Inclusive finance, human capital and regional economic growth in China. In *Sustainability (Switzerland), 10* (4). https://doi.org/10.3390/su10041194

الشجرة بوصفها عنصرًا روائيًا : دراسة في رواية أمل الفاران (غواصو الأحقاف)

دلال بنت بندر المالكي (*)
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

(قدم للنشر في 1444/2/11هـ، وقبل للنشر في 1444/6/25هـ)

ملخص : يشتغل هذا البحث على دراسة أشكال حضور الشجرة في رواية أمل الفاران (غواصو الأحقاف)؛ وذلك بوصفها عنصرًا روائيًا؛ تكشف محفزاته مرة عن الشخصية أو الزمان أو المكان.
وتحتفي هذه الرواية بأربعة أنواع من الشجر وهي: النخيل، والسمر، التين والأثل، ويعالج البحث أبعاد هذه الأنواع ثقافيًا واجتماعيًا وأسطوريًا، وتجتمع هذه البنى الثلاث في حدث واحد هو اجتماع أهالي العقيق عند شجرة السمر (مريفه) بوصفها مكانًا وشهادتها على العهد بوصفها أمًا شخصية، لإتمام العهد إلى مدته والعودة إلى موسم صرام النخيل بوصفها زمنًا.
وتنطلق أهمية دراسة الشجرة في رواية (غواصو الأحقاف) من أهميتها في حياة أهالي العقيق بوصفها طريقًا إلى الحياة والسلطة والأمان، وهي بهذا الوصف تؤدي دورها في البنية الروائية، بحسب ظهورها عنصرًا من عناصر النص الروائي ودون تفضيل تجسيد على آخر.
ويهدف البحث إلى وصف أنماط الشخصية الروائية، والكشف عن أنواع الزمن الروائي الذي صورته الشجرة، وتصنيف المكان الروائي عبر أيقونة واحدة هي الشجرة، بوصفها عنصرًا روائيًا.

كلمات مفتاحية: المكونات الروائية، أمل الفاران، الرواية، الشخصية الروائية، الزمن المكان.

*****

The tree as a narrative element: A study in the novel of Amal Al-Faraan (ghwaasu al'ahqafi)

Dalal Bander Al-malki. (*)
Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

(Received 7/9/2022, accepted 18/1/2023)

Abstract: This research deals with the study of the forms of the presence of the tree in the novel by Amal Al-Faran (The Divers of Al-Ahqaf) as a narrative element that reveals elements related to character, time, or place. The importance of studying the tree in the novel (Al-Ahqaf Divers) stems from its importance in the lives of the people of the agate as a path to life, power, and security. In this description, it plays its role in the narrative structure according to its appearance as an element of the narrative text, without giving preference to one embodiment over another. The current study aims to describe the types of fictional characters, reveal the types of narrative time depicted by the tree, and classify the fictional place through one icon, which is the tree.

Keywords: novel components, Amal Al-Farran, novel, novelist character, time and place.

(*) للمراسلة:

أستاذ مشارك قسم اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية رمز بريدي 14929 الرقم الإضافي 4432، الرياض، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Department of Arabic language, Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University .P.O. Box: 14929 Code4432 Riyadh Kingdom of Saudi Arabia.

DOI: 10.12816/0061532

e-mail:dbm1399@hotmail.com

مقدمة

ينهض هذا البحث على دراسة أشكال حضور الشجرة في رواية أمل الفاران[1] (غواصو الأحقاف) الصادرة عن دار جداول في طبعتها الأولى عام 2016؛ وذلك بوصفها عنصرًا روائيًا؛ حيث يعالج تمثيلات الشجرة وأنواعها، وآليات تشكيلها بوصفها بنية ذات أبعاد متعددة تهيمن على توصيفها محفزات مساندة، وبحسب سيطرة كل محفز تؤدي الشجرة دورها البنائي، بحيث توجه تلك المحفزات إحدى البنى المقصودة وهي: الشخصية أو الزمان أو المكان فتصير إحداهما متنًا فيما تصبح البنيتان الأخريان محفزًا للبنية البارزة.

وتحتفي هذه الرواية بأربعة أنواع من الشجر وهي: النخيل، والسمر، التين والأثل، ويعالج البحث أبعاد هذه الأنواع ثقافيًا واجتماعيًا وأسطوريًا، وتجتمع هذه البنى الثلاث في حدث واحد هو اجتماع أهالي العقيق عند شجرة السمر (مريفه) بوصفها مكانًا وشهادتها على العهد بوصفها الأم إحدى الشخصيات التي تجسدها الشجرة أو بوصفها زمنًا يبدأ منها انعقاد العهد وإليها انتهاء مدته.

أهمية الدراسة:

تنطلق أهمية دراسة الشجرة في رواية (غواصو الأحقاف) من أهميتها في حياة أهالي العقيق بوصفها طريقًا إلى الحياة والسلطة والأمان، فهي بهذا الوصف تؤدي دورها في البنية الروائية، بحسب ظهورها عنصرًا من عناصر النص الروائي ودون تفضيل تجسيد على آخر.

الدراسات السابقة:

لم يقف البحث على دراسات سابقة تناولت الشجرة في الأدب عامةً والرواية خاصةً، مع وجود روايات عربية عديدة احتفت بأنواع الشجر المختلفة التي تظهر في عناوين روايات مختلفة ليس ثمة مجال لحصرها إضافةً إلى المكانة الدينية والثقافية والأسطورية للأشجار في المخيلة العربية التي ترى في الأشجار رمزًا للحياة والغواية معًا.

أهداف الدراسة:

يهدف البحث إلى ما يلي:

1-وصف أنماط الشخصية الروائية التي جسدتها الشجرة.

2-الكشف عن أنواع الزمن الروائي الذي صورته الشجرة.

3-تصنيف المكان الروائي بوصفه عنصرًا روائيًا.

1. أمل ناصر الفاران روائية سعودية، عملت في مجال التدريس، والكتابة الصحفية، حيث كتبت في جريدتي الجزيرة والشرق، لها العديد من الروايات منها: روحها الموشومة به، كائنات من طرب، ولها مجموعات قصصية مثل: وحدي في البيت، الفتاة التي لم تعد تكبر في ألبوم الصور، حصلت على المركز الثاني في جائزة الشارقة للإبداع العربي عن روايتها روحها الموشومة به عام 2004، ووصلت إلى القائمة القصيرة في جائزة الشيخ زايد للكتاب عن رواية غواصو الأحقاف عام 2019، وقد تحولت هذه الرواية إلى مسلسل تلفزيوني، هو الزاهرية الذي عرض في رمضان 2022 على القناة السعودية الأولى.

تساؤلات الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن التساؤلات التالية:

1. ما أنماط الشخصية الروائية التي جسدتها الشجرة؟
2. ما أنواع الزمن الروائي الذي صورته الشجرة؟
3. كيف صُنف المكان الروائي بوصفه عنصرًا روائيًا؟

محاور الدراسة:

مدخل: الشجرة أولية التكوين/ مرجعية رمزية

أولًا: الشجرة بوصفها شخصية روائية.

ثانيًا: الشجرة بوصفها زمنًا روائيًا.

ثالثًا: الشجرة بوصفها مكانًا روائيًا.

المنهج: يتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي؛ وهو المنهج الذي استدعته طبيعة الموضوع، ويساعد على الإجابة عن التساؤلات المطروحة ويحقق أهداف الدراسة، كما سيفيد من المنهج السيميائي الذي سيظهر في مواضع مختلفة من البحث.

مدخل: الشجرة أولية التكوين/ مرجعية رمزية

تنطلق هذه الدراسة من فرضية مضمونها الوعي بالحمولات الثقافية والدينية والفلسفية التي تحملها أيقونة الشجرة في الوعيين الجمعي والفردي؛ وبالتالي يأتي حضورها المتعدّد في الرواية بوصفها مكونًا مزدوجًا من مكونات النص الروائي، وفي هذا تأكيد على رسوخ مكانتها، واتساع مفهوم العلاقة والترابط وانصهارها داخل البناء الروائي حتى أصبحت عنصرًا روائيًّا.

وتبدأ الدراسة معالجة هذه الأيقونة انطلاقًا من العام وصولاً إلى الخاص؛ ويقصد بالعام الشجرة بمعناها ودلالاتها ورموزها، ثم الانطلاق إلى الخاص الذي يتناول أشجارًا معينة وردت في الرواية محل الدراسة، ولكل نوع مكانته ووظيفته.

في حد الشجرة لغةً: من أوليات المعنى في دلالة الشجرة ما يقدّمه لسان العرب في التعريف المعجمي، وهو المعنى الذي اتفقت عليه المعاجم اللغوية، ويبدأ ابن منظور بإيضاح جنس مفردة الشجرة إفرادًا وجمعًا، فيقول:

مفردة شجر: الشجرة الواحدة تجمع على الشجر والشجرات والأشجار، والمجتمع الكثير منه في منبته شجراء. والشجر من النبات ما قام على ساق؛ وقيل: الشجر كل ما سما بنفسه، دقّ أو جلّ، قاوم الشتاء أو عجز عنه، والواحدة من كلّ ذلك شجرة وشِجرة. وأرض شجرة وشجيرة وشجراء: كثيرة الشجر (ابن منظور، 1990، ص (394.

وتحضر الشجرة في رواية أمل الفاران (غواصو الأحقاف) حضورًا فاعلاً متنوعًا بتنوع

الأشجار فيها، وكل نوع فيها يُعدّ رمزًا تتكشف دلالاته بالتأويل والتحليل، ويبرز نوعان بين جميع الأنواع لما يحملانه من قداسة اجتماعية تكونت بفعل الاحتياج الروحي والاقتصادي لهما؛ وهما:

1. أشجار النخيل.
2. وشجر السمر.

يكتشف الباحث في المعجم اللغوي عن المادة اللغوية (ن-خ-ل) صيغًا واشتقاقات متعددة؛ منها ما أورده ابن منظور:

فالنخلة: نخل الشيء ينخله نخلاً وتنخله وانتخله: صفّاه واختاره؛ وكل ما صُفِّيَ ليُعْزَل لُبَابه فقد انتخل وتنخل، والنخالة: ما تنخل به. والنخل: تنخيلك الدقيق بالمنخل لتعزل نخاله عن لبابه. والنخلة: شجرة التمر، الجمع نخل ونخيل ونخلات، واستعار أبو حنيفة النخل لشجر النارجيل، وقال مرة يصف شجر الكاذي: هو نخلة في كل شيء من حليتها، وإنما يريد في كل ذلك أنه يشبه النخلة (ابن منظور، 1990، ص652).

وقد وردت مفردة النخلة في القرآن الكريم في أكثر من عشرين موضعًا، ولكنها وردت مرتين فقط بصيغة النخلة؛ الأولى: في قوله تعالى: (فَأَجَاءَهَا الْمَخَاضُ إِلَى جِذْعِ النَّخْلَةِ) سورة مريم: 23.

والثانية: في قوله تعالى: (وَهُزِّي إِلَيْكِ بِجِذْعِ النَّخْلَةِ تُسَاقِطْ عَلَيْكِ رُطَبًا جَنِيًّا) سورة مريم: 25.

أما السمر والسَّمُرة بضم الميم، فيقول عنه:

من شجر الطلح، والجمع سمر وسمرات، وأسمر في أدنى العدد، وتصغيره أسيمر. والسمر: ضرب من العضاه، وقيل من الشجر صغار الورق قصار الشوك، وله برمة صفراء يأكلها الناس، وليس في العضاه شيء أجود من السمر. وفي حديث أصحاب السمرة هي الشجرة التي كانت عندها بيعة الرضوان عام الحديبية (ابن منظور، 1990، ص379).

وهي الشجرة المقصودة في قوله تعالى: (لَقَدْ رَضِيَ اللَّهُ عَنِ الْمُؤْمِنِينَ إِذْ يُبَايِعُونَكَ تَحْتَ الشَّجَرَةِ فَعَلِمَ مَا فِي قُلُوبِهِمْ فَأَنْزَلَ السَّكِينَةَ عَلَيْهِمْ وَأَثَابَهُمْ فَتْحًا قَرِيبًا) سورة الفتح: 18.

وتتطابق الدلالات اللغوية مع معطيات الواقع المادي لوصف الأشجار المقصودة، وليست ثمة خلاف أو تباين على تلك الدلالات.

الشجرة / الرمز الديني

تعد الشجرة رمزًا مقدسًا في الأديان والكتب السماوية، وقد ورد ذِكْرها في مواضع متعددة من القرآن الكريم، ولكل موضع دلالته ومعناه الخاص، ومن هذه المواضع:

قال تعالى: (وَلَا تَقْرَبَا هَذِهِ الشَّجَرَةَ فَتَكُونَا مِنَ ال ظَّالِمِينَ) سورة البقرة: 35.

قال تعالى: (وَلَا تَقْرَبَا هَذِهِ الشَّجَرَةَ فَتَكُونَا مِنَ ال

ظَّالِمِينَ) سورة الأعراف:19.

قال تعالى: (مَا نَهَاكُمَا رَبُّكُمَا عَنْ هَذِهِ الشَّجَرَةِ إِلَّا أَنْ تَكُونَا مَلَكَيْنِ) سورة الأعراف: 20.

قال تعالى: (فَلَمَّا ذَاقَا الشَّجَرَةَ بَدَتْ لَهُمَا سَوْآتُهُمَا) سورة الأعراف: 22.

قال تعالى: (وَنَادَاهُمَا رَبُّهُمَا أَلَمْ أَنْهَكُمَا عَنْ تِلْكُمَا الشَّجَرَةِ) سورة الأعراف: 22.

قال تعالى: (فَلَمَّا أَتَاهَا نُودِيَ مِنْ شَاطِئِ الْوَادِ الْأَيْمَنِ فِي الْبُقْعَةِ الْمُبَارَكَةِ مِنَ الشَّجَرَةِ) سورة القصص: 30.

قال تعالى: (لَقَدْ رَضِيَ اللَّهُ عَنِ الْمُؤْمِنِينَ إِذْ يُبَايِعُونَكَ تَحْتَ الشَّجَرَةِ) سورة الفتح: 18.

قال تعالى: (أَلَمْ تَرَ كَيْفَ ضَرَبَ اللَّهُ مَثَلاً كَلِمَةً طَيِّبَةً كَشَجَرَةٍ طَيِّبَةٍ) سورة إبراهيم: 24.

قال تعالى: (وَمَثَلُ كَلِمَةٍ خَبِيثَةٍ كَشَجَرَةٍ خَبِيثَةٍ اجْتُثَّتْ مِنْ فَوْقِ الْأَرْضِ) سورة إبراهيم: 26.

قال تعالى: (لَكُمْ مِنْهُ شَرَابٌ وَمِنْهُ شَجَرٌ فِيهِ تُسِيمُونَ) سورة النحل: 10.

قال تعالى: (أَنِ اتَّخِذِي مِنَ الْجِبَالِ بُيُوتًا وَمِنَ الشَّجَرِ وَمِمَّا يَعْرِشُونَ) سورة النحل: 68.

قال تعالى: (وَمَا جَعَلْنَا الرُّؤْيَا الَّتِي أَرَيْنَاكَ إِلَّا فِتْنَةً لِلنَّاسِ وَالشَّجَرَةَ الْمَلْعُونَةَ فِي الْقُرْآنِ) سورة الإسراء: 60.

قال تعالى: (قَالَ يَا آدَمُ هَلْ أَدُلُّكَ عَلَى شَجَرَةِ الْخُلْدِ وَمُلْكٍ لَا يَبْلَى) سورة طه: 120.

قال تعالى: (وَالشَّمْسُ وَالْقَمَرُ وَالنُّجُومُ وَالْجِبَالُ وَالشَّجَرُ وَالدَّوَابُّ وَكَثِيرٌ مِنَ النَّاسِ) سورة الحج: 18.

قال تعالى: (وَشَجَرَةً تَخْرُجُ مِنْ طُورِ سَيْنَاءَ تَنْبُتُ بِالدُّهْنِ) سورة المؤمنون: 20.

قال تعالى: (كَأَنَّهَا كَوْكَبٌ دُرِّيٌّ يُوقَدُ مِنْ شَجَرَةٍ مُبَارَكَةٍ زَيْتُونَةٍ) سورة النور: 35.

قال تعالى: (فَأَنْبَتْنَا بِهِ حَدَائِقَ ذَاتَ بَهْجَةٍ مَا كَانَ لَكُمْ أَنْ تُنْبِتُوا شَجَرَهَا) سورة النمل: 60.

قال تعالى: (الَّذِي جَعَلَ لَكُمْ مِنَ الشَّجَرِ الْأَخْضَرِ نَارًا فَإِذَا أَنْتُمْ مِنْهُ تُوقِدُونَ) سورة يس: 80.

قال تعالى: (أَذَلِكَ خَيْرٌ نُزُلاً أَمْ شَجَرَةُ الزَّقُّومِ) سورة الصافات: 62.

قال تعالى: (إِنَّهَا شَجَرَةٌ تَخْرُجُ فِي أَصْلِ الْجَحِيمِ) سورة الصافات: 62.

قال تعالى: (وَأَنْبَتْنَا عَلَيْهِ شَجَرَةً مِنْ يَقْطِينٍ) سورة الصافات: 146.

قال تعالى: (إِنَّ شَجَرَتَ الزَّقُّومِ) سورة الدخان: 43.

قال تعالى: (وَالنَّجْمُ وَالشَّجَرُ يَسْجُدَانِ) سورة الرحمن: 6.

وثمة دراسات متعددة تناولت حضور الشجرة وأنواعها في القرآن الكريم، وبسطت تلك الدراسات تحليل الشجرة إلى الأجزاء المتناسلة منها، وخصائصها وأحكام دلالاتها[1]، وسياقات

1. مثل: الشجرة الطيبة في الكتاب والسنة لأحمد بن علي أبو إسلام، الحرث والزرع في القرآن الكريم لجمال يوسف عبد الرحمن حسن قزمار، وشجرة الزيتون في القرآن الكريم دراسة صرفية لخديجة زبار عنيزان، وقفات مع الشجرة بين

ورودها المتباينة بحسب تصنيفها إلى شجرة الخلد، والشجرة الطيبة، والخبيثة، والمباركة، أو بحسب عدّها سببًا من أسباب النعيم أو العذاب، أو المعرفة والعلم، أو العهد والميثاق؛ فدلالاتها المتعددة في القرآن الكريم أوسع من أن تُحصيها الإشارة السريعة في هذا المدخل.

وتحضر الشجرة باسمها صريحًا في القرآن الكريم؛ مثل: شجرة الخلد[1]، وشجرة اليقطين[2]، وشجرة الزقوم[3]، وقد تحضر الشجرة مسندة إلى نبي من الأنبياء في أحداث خاصة به، كما تحضر الشجرة في سياق ضرب الأمثال، وقد تحضر الشجرة باسمها الخاص كالسدرة، واللينة، والأيكة، والنخل والتين والزيتون والعنب والرمان، وقد ترد الشجرة بأجزائها كالجذع والورقة والثمر.

وتحضر الشجرة في المرجعيتين الدينيتين اليهودية والنصرانية؛ «إذ تظهر أنواع من الأشجار التي لا ترد في القرآن الكريم مثل شجرة الحياة وشجرة معرفة الخير والشر، بالإضافة إلى الأشجار المقدسة الواردة في القرآن الكريم كالنخلة والتين والزيتون، وهي ترد لدلالات متعددة مثل الصحة والخصوبة والنصر والسلام والأمن» (صالح، 2012، ص19).

هكذا فإنه لا يوجد كتاب مقدّس أو أسطورة من الأساطير القديمة لم ترد فيها الشجرة بتسميتها بشكل خاص، أو ذِكرها على سبيل العموم، كما ترتبط كثير من العادات الشعبية في بعض الشعوب والثقافات بالأشجار.

الشجرة / الرمز الأسطوري

من الأساطير التي تحضر فيها الشجرة أسطورة الأخوين التي تروي أن باتا يخفي قلبه في شجرة أرز ثم:

يفارق مصر إلى وادي الأرز في لبنان، وأن الأرباب عوّضوه عن تضحيته بأنثى بارعة الجمال، أحبها وأخلص لها، ولكنها عاشرته على دَخَل، ربما لأنه أصبح عنينًا، ثم نقل البحر خصلة من شعرها إلى فرعون مصر، فسحره عِطْرها، وأرسل رُسله يبحثون عن صاحبتها، فقتلهم باتا إلا واحدًا عاد إليه يخبره بمقتل زملائه. فأرسل الفرعون إليه جماعة أخرى ومنهم امرأة عجوز تحمل إليها هداياه، فقبلت الزوجة عطاياه، وانجذبت إلى سلطانه، وصحبت رُسله، وسافرت إليه وتقربت منه، وأوحت إليه بإهلاك زوجها وقطع الشجرة التي ائتمنها على قلبه، فاستجاب الفرعون لكيدها، وأمر بقطع الشجرة فمات باتا، ولكن أخاه تنبّه

الآيات والنظريات لعمر عبد الوهاب الكحلة.

1. في قوله تعالى: (فوسوس إليه قال يا آدم هل أدلك على شجرة الخلد) سورة طه: 120.
2. في قوله تعالى: (وأنبتنا عليه شجرة من يقطين) سورة الصافات: 146.
3. في قوله تعالى: (أذلك خير نزلاً أم شجرة الزقوم) سورة الصافات: 62.

إلى آية اعتكار كأس الجعة، فظل يبحث عن قلب أخيه ثلاث سنين حتى وجده ودعا للأرباب فبعثوه في خلق جديد، وأراد باتا أن يرد على زوجته عاقبة غدرها، فتنكّر لها في هيئة فحل شديد مرة، وهيئة شجرة مثمرة مرة، وكلما كشفت أمره حرّضت زوجها الفرعون على إهلاكه، ولكنها ظلت تحيا في نعيم فاتر وقلق متصل حتى غلب الحق، وعوّض الأرباب زوجها القديم بعرش مصر ومُلكها العريض، فقبض عليها وتحاكم معها إلى قضائه، فأدانوها ولقيت حتفها جزاء غدرها (صالح، 2012، ص89).

وتعد شخصية أوديب من أِشهر الأساطير اليونانية؛ وتشير إلى أن ابنًا يُولَد لملك مدينة طيبة وزوجته، يقتل أباه ويتزوج أمه، فيولد لهما صبي، ويقرران التخلص منه، لكن تأخذه الشفقة به: «فيربطه في شجرة من رجليه ويتركه، فإذا بِرَاعٍ يسمع أَنِينه فيتجه نحوه، ويفك أَسْره ويأسره بدوره... بسبب الشجرة يتحدد اسم أوديب» (أستييه، 2012، ص15).

وتروي الأساطير أن العرب في الجاهلية إذا أراد أحدهم أن يسافر «عن خليلته عمد إلى هذه الشجرة، وشد غصنًا منها إلى الآخر وتركها، فإذا عاد من سفره ذهب إليها، فإن وجدهما بحالهما مشدودين استدل بهما على خيانتها» (الألوسي، 2009، ص316).

ويأتي تعدد الدراسات التي تناولت مفهوم الشجرة رمزًا ودلالةً؛ نظرًا لمكانتها وأهميتها لدى الإنسان، والتي تعود إلى أزمنة قديمة؛ وذلك منذ اغتذى بثمرها، واحتمى بجذعها، حتى تخيل إلياد (1988) «طريقة تكون الكون بحياة الشجر» (ص110)؛ لذا فلا غرابة أن رأى فيها تعبيرًا «عن الحياة وعن الشباب والخلود والحكمة» (إلياد، 1988، ص110).

وفي الثقافة الغربية يتحدث ديكارت عن الفلسفة بوصفها شجرة العلوم التي تمتد علاقتها بحياة الإنسان:

إن الفلسفة كلها أشبه بشجرة جذورها الميتافيزيقا، جذعها الفيزياء، والفروع التي تخرج من هذا الجذع هي العلوم الأخرى التي ترتد إلى ثلاثة علوم رئيسية: هي الطب والميكانيكا والأخلاق، وأنا أعني بهذه الأخيرة أسمى أخلاق وأكملها، أي تلك التي تفترض معرفة كاملة بالعلوم الأخرى، التي هي أقصى مراتب الحكمة.

ولما كان المرء لا يجني الثمار من جذور الأشجار ولا من جذعها، بل من أطراف أغصانها فحسب؛ فإن الفائدة الكبرى التي تُجْنَى من الفلسفة تتوقف على أجزائها التي لا يتسنَّى للمرء تعلمها إلا في آخر المطاف (زكريا، 2019، ص95).

وتحيط الأساطير بالأشجار التي ترد في الرواية؛ حيث تمنح القداسة الاجتماعية والروحية

الأشجار مكانةً خاصةً ترتكز عليها العلاقات الإنسانية، وتحرض على الصراع المتسلسل؛ وعليه فإن الشجرة في رواية (غواصو الأحقاف) تحضر بوصفها أنموذجًا للإنسان، والمكان والزمان، ولكل حضور دلالته المختلفة الذي يحدّده السياق وملابساته.

أولاً: الشجرة بوصفها شخصية روائية

تُعدّ الشخصية عنصرًا أساسيًّا في البناء الروائي، تؤدي دورها بالتضافر مع عنصري الزمان والمكان اللذين يؤثران ويتأثران بها أيضًا.

ويعرف معجم السرديات الشخصية بأنها:

نظام ينشئه النص تدريجيًّا، لكنها لا تعدم في بداية ظهورها هوية عامة. فهي في البداية شكل أو بنية عامة، وكلما أضيف إليها خصائص أضحت معقدة غنية مرغبة من دون أن تفقد هويتها الأصلية، والمتلقي إذ يتلقى كمًّا غزيرًا من خصائص الشخصية الدلالية ينتقي ما يراه به أصلح. (القاضي وآخرون، 2010، ص271).

ويتسق مفهوم الشخصية (الشجرة) الذي سيأتي الحديث عنه مع مفهوم الشخصية عند لحمداني؛ حيث يقول:

إن الشخصية بمثابة دليل له وجهان؛ أحدهما دال والآخر مدلول، وهي تتميز عن الدليل اللغوي اللساني من حيث إنها ليست جاهزة سلفًا، ولكنها تحول إلى دليل، فقط ساعة بنائها في النص... وتكون الشخصية بمثابة دال من حيث إنها تتخذ عدة أسماء أو صفات تلخّص هويتها، أما الشخصية كمدلول فهي مجموع ما يقال عنها بواسطة جمل متفرقة في النص أو بواسطة تصريحاتها، وأقوالها، وسلوكها، وهكذا فإن صورتها لا تكتمل إلا عندما يكون النص الحكائي قد بلغ نهايته. (لحمداني، 1991، ص51).

وينسجم هذا مع رؤية النقاد الذين يرون أن الشخصية هي كائن من ورق: «ذلك لأن الشخصية تمتزج في وصفها بالخيال الفني للروائي وبمخزونه الثقافي، الذي يكون الشخصية ويصورها، فليس بالضرورة أن تكون الشخصية مطابقة للواقع، أو شخصية لها مقابل حقيقي، فهي من صنع خيال الروائي» (بارت، 1992، ص121).

ويظهر استقراء ملامح الشخصية الشجرة أن التعامل معها يكون وفق هامون (2013): «نسق من المعادلات المبرمجة، في أفق ضمان مقروئية النص» (ص39)، ولا تعطى الشخصية أهمية لكونها مشاركة في الأحداث فقط، ولكن: «لأنها تكشف عن موقف خاص من الحياة وطريقة معينة في الاستجابة للتجربة...» (ديتش، 2007، ص53).

وقد جرت العادة أن يأتي مصطلح الشخصية بوصفه مرادفًا للإنسان؛ ولكن تتعامل هذه

الدراسة مع شخصية غير إنسانية يتم أَنْسنتها، ورسم ملامحها وإبراز أبعادها بما يشبه الإنسان، فتصبح عنصرًا فاعلاً في الرواية؛ إذ تدور الأحداث ابتداءً بمباركة الشجرة (مريفه) خروج أبناء الحيين إلى الغوص، والتعاهد عندها بعدم اعتداء حي على الآخر لحين انتهاء مرحلة الغوص، لكن ما يلبث أحد الطرفين أن ينقض العهد، فتبدأ المعارك هذه المرة تستهدف أشجار (النخيل) بغرض موتها، وانقطاع أسباب الحياة عن أصحابها، وبرغم أن الشجرة ساكنة جامدة لا تتحرك في ذاتها؛ إلا أن جميع عناصر السرد تعمل على إبرازها وفرض وجودها؛ لأن مكانة إنسان الواحة من مكانة تلك الشجرة وقيمتها، فهي التي تمنحه السيادة.

ويعد الفارق الوحيد بين الشخصية الروائية التقليدية والشخصية الروائية التي تركز عليها الدراسة أن الشخصية التقليدية فاعلة بما تقدمه ذاتيًّا من أقوال وأفعال وسلوكيات تكشف عن طبائعها ومزاجها ونوعها، فيما تظهر الشخصية الروائية (الشجرة) بما يصفه ويعتقده عنها الآخر الإنسان وهو يدافع عنها حين تقف عاجزة عن الدفاع عن نفسها، وبذلك تؤخذ الشخصية على أنها: «شهادة على روح عصرها وعلى الظروف الاجتماعية التي سادت» (إيزر، 1999، ص18).

وتقدم الرواية الشجرة الشخصية في صور متعددة، تختلف بحسب السياقات الواردة فيها، وتتمثل هذه الصور فيما يلي:

1- الشجرة بوصفها إنسانًا

يجد الباحث في رواية «غواصو الأحقاف» أن الشجرة تمتلك العديد من الصفات التي يتمتع بها الكائن الحي عمومًا؛ وهي صفات تحضر منفردة في الكائن الحي كي تميزه عن غيره؛ لكن اجتماعها كاملة يحدث فقط مع الإنسان، مما جعل الرواية تستبدل العديد من الصفات النباتية بمصطلحات إنسانية يرى صبح (د.ت) : «عقلنتها وتوجيه الخطاب إليها» (ص126)، ويجد أحمد (2002) أن هذه الوسيلة تمتلك فاعلية في «تفسير الأحداث تفسيرًا داخليًّا متميزًا، وتصوير الحياة تصويرًا خلاقًا برؤية جديدة تتسم بالشمولية والإنسانية المطلقة» (ص8)، وهذه الصفات هي صفات إنسانية مشتركة بين المرأة والرجل؛ مع ملاحظة أن الرواية تعرض هذه الصفات بوصفها أصلاً في الشجرة، ومنها انتقلت إلى إنسان العقيق، وهي تتمثل في:

أ-الصبر: وهي صفة تمثل البعد النفسي للشجرة بوصفها إنسانًا، وقد اكتسب أبناء العقيق هذه الصفة من شجرة السمر التي تحيط بواحتهم؛ حيث تقول الفاران (2016): «أخذ أبناء العقيق من أشجار السمر حول واحتهم صبرها» (ص8)، واكتسابهم هذه الصفة من الشجرة يمنحهم الطاقة للقيام بالواجبات الإنسانية

اللازمة لاستمرار الحياة، وهي توفير الأمان، وسُبُل العيش.

ب-حفظ العهد: وهي صفة أخلاقية تتصف بها أشجار السمر، وتتسبب هذه الصفة في تأخر الطرف الآخر من أبناء الحي في الأخذ بالثأر تقديرًا للعهد الذي شهدته الشجرة:

لكنهم أخذوا منها خصلة أخرى. لا تزهر السمرة حتى تسقط أوراقها، وعهد أمانهم لم ينسج حتى أكلتهم الحرب بينهم، وبعد أن أنهكوا قواهم خفتت أصوات النعرات، ونبتت أصوات تذكّرهم بأصلهم الواحد وتبلبل ألسنتهم عما سواه. لقّنهم ناطقوهم عهدًا قصيرًا مرتجلاً، والعهد صقلته السنوات، وزخرفت كلماته ثم تثبت موعده ومكانه. (الفاران، 2016، ص8).

ج-الذاكرة؛ حيث استمدت الشجرة هذه الصفة من الإنسان مما جعل الشجرة تصبح شخصية روائية تستحضر الوقائع والأحداث التي وقعت في محيطها:

لولا ذاكرة الشجرة وقسماتهم المتشنجة لظنت أشجار السمر الفتية أن حلقة الرجال المستديرة تستدير حول وليمة أو على وشك أن ترقص سامرية. قبل أن توأد آخر التحايا نطق أسنّهم: نقول بسم الله. بعد المعاهدة انصرفوا وقد علقوا في فروع الشجرة شطر قسمهم الأهم: (علينا عهد الله وأمانه، والخائن يخونه الله)، وثّقوا معاهدة تأجيل الغضب، وبقيت الشجرة تنتظر مطرًا يأتي بنساء وعشاقهن[1]. (الفاران، 2016، ص9، 10)، وتعد الذاكرة جزءًا مهمًّا من التكوين النفسي للإنسان، وعليها يبنى السرد الروائي القائم على الاستحضار واسترجاع الأحداث.

د-أصل الانتساب: ويمنح الانتساب إلى المكان نزعة التملك والسيطرة، وهو ذو جانبين؛ سلبي وإيجابي بحسب الجانب الذي ينتسب إليه:

الأرض التي ينتمون إليها أقدم مما يتخرّصونه عن عمرها، لكنَّ سيرتها التي تَعنيهم تبدأ ببيت غرسه جدهم الأكبر في جبين الأحقاف؛ أنبت مانع بن هادي واحتهم (غرس نخله وخط بعقبه مسكنه الطيني)، وبعد موته بسنين امتد ذراع قصره غربًا ليصنع قصر ابنه الأصغر بنيان. (الفاران، 2016، ص10).

هـ-التسمية: يمثل الاسم العتبة الأولى في الوجود الإنساني، فهو بدلالته التعبيرية يحدد النوع والمرجعية والهوية، فالاسم قرينة تتعلق بالجسد والهوية، لذا تكثر الأساطير حول مطلق التسمية

1. هذا الصنيع يذكر بشجرة ذات أنواط في الجاهلية، ففي سنن الترمذي في باب ماجاء لتركبن سنن من كان قبلكم الحديث رقم 2180 أن رسول الله صلى الله عليه وسلم لما خرج إلى حنين؛ مر بشجرة للمشركين – يقال لها: ذات أنواط- يعلقون عليها أسلحتهم، فقالوا: يارسول الله! اجعل لنا ذات أنواط كما لهم ذات أنواط، فقال لهم النبي صلى الله عليه وسلم:» سبحان الله هذا كما قال قو موسى:»اجعل لنا إلها كما لهم آلهمة" والذي نفسي بيده؛ لتركبن سنة من كان قبلكم"، صحيح سنن الترمذي، للإمام الحافظ محمد بن عيسى بن سورة الترمذي، تأليف محمد ناصر الألباني، ج2، ص465، الرياض، مكتبة المعارف للنشر والتوزيع، ط1، 2000م. وثمة مخالفة عقدية أخرى هنا وهي إطلاق صفة الخيانة على الله وهذا لا يجوز بأي حال من الأحوال، تنزه الله تعالى عنه، وثمة مخالفات عقدية عديدة في الرواية تصدر بسبب جهل الطبقة الاجتماعية التي تناقش الرواية مشكلاتها.

علـى الشـجرة مريفـه:

آل هـذال سـيزعمون أن هـذال هـو من ألصق الاسـم بالشـجرة بعـد ولادة أخيـه غيـر الشـقيق بنيـان، سـماها علـى اسـم أمـه ليغيـظ ضرتهـا. الفوازيـون لـن يشـككوا مثـل آل بنيـان فـي اسـم امـرأة مانـع الأولـى، لكـن جبلهـم الواقـف عـن يميـن حـي شـقيقهم هـذال يحلـف أن تسـمية الشـجرة لـم تكـن خيـارًا أرضيًّـا، وأنهـا جـاءت بعـد أن بليـت عظـام مانـع، وأن أحـد أحفـاد جدهـم فـواز مرضـت لـه ابنتـان بالجـدري، وحيـن خـاف العـدوى علـى بقيـة أهـل بيتـه أسـند الصغيرتيـن لجـذع شـجرة سـمر ومضـى، وبعـد ثـلاث ليـال هتـف فـي أذنـه هاتـف يسـتفزعه بقطـرة مـاء عنـد مريفـه للسـقيمتين، حمـل قربتـه واتجـه للموضـع الـذي تركهمـا فيـه، وجـد إحداهمـا ميتـة والأخـرى علـى وشـك أن تلحـق بهـا.

حـي آل بنيـان سيتمسـك بحكايتـه عـن حبيبة عشـقها جدهـم بنيـان، جاءتـه فـي المسـيل فأذهلتـه، قالـوا: إنـه لـم يعـرف لهـا أهـلاً ولا حيًّـا، ولـم ينجـح فـي وصفهـا لأمـه، انعقـد لسـان الشـاب علـى اسـمها وكلمـا سـئل عـن حالـه ردد اسـمها مريفـه، فأدركت أمـه أنهـا جنيـة عرشـية، ثـم صنعـت مـن العزائـم مـا شـفاه الله بهـا ورد عليـه بصيرتـه. (الفـاران، 2016، ص ص11-12).

وفيمـا كانـت تـدور الأسـاطير حـول تسـمية شـجرة السـمر مريفـه، كانـت الأماكـن تسـمى باسـم الأُثـل الـذي يغـرس علـى حـواف البيـوت، تقـول الفـاران (2016): «علـى القمـة الأعلـى قصـر وثيـل، سـمي القصـر بهـذا الاسـم جيـن بنـاه أحـد أحفـاد فـواز وغـرس علـى حوافـه أشـجار الأثـل لتحيـط بالقصـر كسـوار أخضـر»(ص18).

2-الشجرة بوصفها امرأة

عنيـت الدراسـات النقديـة بصـورة المـرأة والرمـوز الأنثويـة ودلالاتهـا فـي الروايـة العربيـة؛ نظـرًا لمكانتهـا واحتفـاء الروائييـن بهـا بوصفهـا أداة فاعلـة فـي تصويـر الأبعـاد الاجتماعيـة والسياسـية والمسـكوت عنـه بشـكل عـام.

وتأتـي الشـجرة فـي روايـة (غواصـو الأحقـاف) بوصفهـا شـخصيةً روائيـةً تعـادل حضـور المـرأة فـي أكثـر مـن موضـع، وتتعـدد نمـاذج المـرأة الشـجرة فـي هـذه الروايـة بحسـب الصفـات الأنثويـة التـي يتـم تصنيفهـا وفقًـا للسـياق بـالأم أو العمـة أو المـرأة الجسـد بمـا تحملـه مـن صفـات جماليـة جسـدية أو تسـميات أنثويـة.

أ- نمـوذج الأم: وهـو أول الشـخصيات الأنثويـة التـي تظهـر فيهـا الشـجرة بشـكل صريـح؛ إذ يتفـق أهالـي الواحـة مـن الواديين أن مريفـه هـي الشـجرة الأم: تقـول الفـاران (2016) «بعـد القهـوة يسـيلون عكـس مجـرى سـيولهم، يقطعـون شـعابها التـي تلتقـي عنـد أكبـر أشـجار السـمر (مريفـة) زحفـوا صـوب الشـجرة الأم» (ص9)، ويمنـح الاسـم هـذه الأم خصائصهـا الفطريـة مـن الرأفـة

والحنو والقرب.

تكتسب مريفه صفة الأمومة فيما يحمله لها أبناء الحيين؛ إذ تكون الملجأ لهم كلما ألَمَّ بهم أمر، فهذا شافي: «سمع الخبر ففرَّ به لمريفة، أشجار السلم تشبه مخاوفه؛ جذوعها الصفراء الخشنة كجلد ضب لا تستر عن أيّ عين خضرة الحياة في قلبها، متفرعة من منبتها متشابكة، وأشواكها الطويلة موجهة لفروعها، أزهارها الصفراء تومئ له» (الفاران، 2016، ص255).

وتقترب النخيل من الأمهات أكثر حين يصبح حفيف جريدها دعوات ترافق أبنائها المغادرين إلى الغوص، تقول الفاران (2016): «حفيف جريد النخيل في الليل فأشبه بابتهالات الأمهات» (ص7)، وهي الدعوات التي تشعر بما وراء ذلك الغياب من مخاوف.

وثمة علاقة قوية بين الأم الدعامة المعنوية للبيت، وجذوع النخل الدعامة المادية التي تنظم أركانه الثابتة؛ إذ يصبح البيت بتلك الأركان الثابتة من النخل صورةً أخرى من الأم التي أقامته ولا يشبه أحدًا سواها:

عشة آل صالح لا تشبه إلا نفلا وأمها، قبل أن يموت صالح بسنة ركز مع ابنه جذوع نخل أربعة، ثم سقّفاها بالأثل والسعف، وشدّا تاليه على جانبيها بالليف. أسلما العشة لنفلا وأمها. ردمت أيديهما أرض العشة برمل مسيلهم، بنتا عتبتين لمدخلي العشة، ومدتا أطراف عنبة غضة صوب العشة حتى غدا العنب سقفها (الفاران، 2016، ص36).

هكذا تصبح نخلة البيت أُمًّا أخرى في التفافها حول أبنائها.

وتتشعب صورة النخلة الأم حتى تتجاوز معنى الأم البشرية إلى عالم الحيوان في تمثُّل صور لا يمكن أن يتوسع الروائي في وصفها مع الأم البشرية، وذلك حين تصبح عذوق النخيل ضروعًا جافَّة لشياه جائعة؛ كما يجدها شافي: «يفحص عذوق نخيله فيراها ضروع شياه عجاف، يذهله عن صرامها حنين لا يعرف البنياني كيف يصفه» (الفاران، 2016، ص255).

ب-نموذج العمة

ويأتي هذا النموذج تأكيدًا للمكانة التي تحتلها النخلة في الوعي الديني الجمعي، الذي تناقل حديث: «أكرموا عمتكم النخلة؛ فإنها خُلقت من فضلة طينة أبيكم آدم، وليس من الشجر شجرة أكرم على الله تعالى من شجرة ولدت تحتها مريم بنت عمران، فأطعموا نسائكم الولّد الرطب، فإن لم يكن رطب فتمر» (الألباني، 1988، ص 160).

ويستلهم هذا الحديث في وصف اعتناء أهل العقيق بالنخلة:

يعتني أهل العقيق بعمتهم النخلة، مع أول الخريف يعدلون أحواضها المستديرة لتخزن

الماء الذي ستدفعه جذورها لجذعها الفارع، بعد شهر يشذبون سعفها النامي من منابته تاركين كربًا أقصر من ذراع ليسهل لهم ارتقاءهم، ما يبقون عليه من تاج النخل يزيلون شوكه قبل أن تفلق أزهار لقاحه أكمامها، ينتظرون عذوقه حتى تثقل فيربطونها بالسعف لتكون في مستوى واحد، ويحمونها طوال العام من عبث الصبية بحكايات الجن في رؤوسها ليجنوا في القيظ ضمان عام. (الفاران، 2016، ص 127-128).

ويمنح هذا الوصف النخلة استقلالاً ذاتيًّا؛ حيث تصبح شخصيةً حازمةً تتحكم بأعمال أهالي العقيق المتعلقة بها وتحدد مكان العمل وزمانه وصفته: «لم تكن عمتهم النخلة لتسمح لهم بأكثر مما فعلوا، تلال ثمرها زاد مسافرهم ومقيمهم سنة كاملة... بعد العصر كانوا قد صرموا نصف النخيل، وعلا صوت أم جابر تدعوهم للعشاء، وتعلن إرجاء الباقي للغد» (الفاران، 2016، ص 112-113).

تجسّد الرواية النخلة في هذا المستوى امرأةً ذات سلطة مع ما تحمله دلالة العمة في المجتمعات من معنى العلو والاستعلاء، وبروز مكانتها القوية، ليس من حيث الجسد لكن من خلال الحزم، حتى يصبح أبناء الحي حماةً لها من الامتهان أو الأذى.

ج-نموذج الابنة

وترد الشجرة في الرؤى والأحلام حاملةً دلالة الابنة؛ يظهر ذلك في التينة التي رأتها بتلا في منامها وهي تقص رؤياها على أخيها جابر تطلب تأويله:

خير إن شاء الله! رأيتني في أرض خضراء... حتى أصل شجرة، كأنها تينة وتدلي عليَّ غصونها، وأنا أقطف وآكل. تحكي له نفلا وتفحص كل خلجة فيه... يشرد وهو يخطط الرمل بسبابته: خير.. خير، يمسح براحته ما خططه وينهض: لا تفكري كثيرًا. تشد ذيل ثوبه: لا والله ما أدعك حتى تخبرني.

عين جابر على بطنها: تفسيري يا بنت أبي ما هو بعلم، إنما هي صور أراها وصاحب الحلم يحكي، وما رأيته أنك تنجبين عيالاً رجالاً، لكن الخير الذي تنعمين به يكون على يد بنت قبلهم كلهم.

بقلق سألته نفلا: فلماذا كانت التينة نائية عن باقي الخضرة؟

أشاح أخوها بوجهه وتمتم: الله أعلم. (الفاران، 2016، ص170).

وتقدم الرواية الشجرة المؤولة بالابنة مرةً واحدةً فقط في هذا الموضع الذي تنوب فيه التينة عن بقية الأشجار، وهو الظهور الوحيد لهذا النوع من الأشجار أيضًا.

وبحسب اقتراب البنت لأهلها تأتي الدلالة بشجرة التين التي تدل في النص القرآني عن ابن كثير (د.ت) «على الستر وإخفاء السوء»

(ص168)، كما جاء في تفسير قوله تعالى: {وَطَفِقَا يَخْصِفَانِ عَلَيْهِمَا مِنْ وَرَقِ الْجَنَّةِ} سورة طه: 121.

ويبدو غريبًا ظهور هذه الشجرة في الرواية بالرغم من أنها ليست من أشجار المنطقة الصحراوية التي يُعْنَى بها، وهذا يتسق وتأويل الرؤيا بالفتاة الغريبة، وهذا يفسر عدم ظهورها في الرواية إلا هذه المرة ومرة أخرى في علاقة نفلا بالتينة: «على الجدول الساقي وقفت نفلا تتلفت في النخيل الذي شهد لعبهما طفلين، وتلمح التينة التي كان يسابقها على ثمارها، تختبئ خلفها حتى ينهي صلاته، وحين تشرق الشمس ويسلم تسحب أكمامها الطويلة مخلة أطرافها فيها، وتشد جيب ثوبها ليغطي رأسها» (الفاران، 2016، ص169).

د-نموذج المرأة الجسد

تتماس النخلة مع المرأة جسدًا في حالتين:

الأولى: الحرمة؛ إذ يتعامل أهل العقيق مع نخيلهم كما يتعاملون مع نسائهم ومحارمهم في اللباس والحجاب وفي اللقاح، فيحرصون على تغطيتها وحمايتها من نظر الأجانب واعتدائهم:

أملى الشيخ على عبيدهم توجيهات عاجلة بتغطية بئرهم، وتكميم عذوق النخيل. أمسك الشيخ ساعد العبد يهزها مع كل أمر ليحفظه، وبان في وجهه انزعاجه من رائحة ينزها جسد الشيخ من صديد جرحه. عموش يصوب توجيهات الأب دون أن يخطئه أمام العبيد: غطوا البئر، ونبهوا باقي الحي ليغطوا الآبار الأخرى، وانظروا إن كان النخيل قد أزهر فلقِّحوه وكمِّموه، وإلا فأشعلوا في الجريد اليابس كل يوم في النخيل لتبعدوا الجراد عنه. (الفاران، 2016، ص202).

الثانية: اكتمال البنية والجمال، ويظهر هذا في أكثر من موضع، ومنها التشابه بين ساق المرأة وشحم النخلة: «نفضت نفلا يديها، ورفعت ذيل ثوبها، وهذه المرة لم تخطئ عين خفرة رؤية الساق المبروم الذي له لون شحم نخلة، استحثتها نفلا بنظراتها لكن خفرة شدت بأصابعها ذيل ثوبها ودسته تحتها ناصبة ساقًا كرواق خيمة» (الفاران، 2016، ص103).

وأيضًا التشابه الجسدي في الطول:

تذكر شافي المرأة التي أصابت ابن الشيخ، جسدها الأقرب لجذع نخلة بطوله الفارع وانعدام تفاصيله، مقنعتها التي ارتفعت عن فتحة صدرها وهي تهوي بالعظم على رأس ابن الشيخ، وبياض العظم حين لطخه الدم القاني.

-الهذالية!

يفرح جمعان باهتمام صاحبه فيصرف الحديث باتجاهها: إي بالله الهذالية يقولون إنها بنت راشد.. اسمها فرجة.. هي جارة لابن صالح، وأبوها كان رفيقه في الغوص.» (الفاران، 2016، ص 160-161).

3-الشجرة بوصفها رجلاً

تظهر الشجرة بصورة مزدوجة تجمع بين المعنيين الأنثوي والذكوري، وقد تقدم الحديث عن الجزء الأول، وبقي الجزء الثاني، وهو الذي تظهر فيه الشجرة بما تحمله من صفات وإشارات تلمح إلى الصفات الذكورية، ولا تظهر بشكلها المباشر.

وتتجلى النخلة بوصفها معادلاً للرجل في إشارة رمزية تظهر في شكلها الأول على صورة الغلاف الذي تظهر فيه النخلة في أعلى الغلاف تعلو الباب الذي يعلو المرأة، وهذه العتبة:» تستحق استجلاء بواطنها، وفك شفراتها، وتحديد الإطار الذي يحيط بها»(العدواني، 2002، ص7).

وتحضر صورة الرجل في معنيين هما:

الأول: البطولة الذي تمثله شجرة السمر بوصفها شيخًا أو بطلاً وقائدًا بمواصفاتها الشكلية، وبإيحاءاتها الرمزية القيادية: وتظهر صورة شيخ القبيلة الشجرة مريفه في بُعدها الخارجي مشابهة للشيخ الرجل:

خرج آل هذال من حيهم، ونزل آل فواز عن جبلهم، وسبقهم البنيانيون الأقرب إلى مكان الشجرة. عرض جذع مريفه -من أي جهة استندوا عليه- أطول من رمح، وظلال عمامتها الغبراء يكفي رجال المعاهدة، وأوتادها في الرمل أضعاف فروعها. جاءوها وآخر قرون ثمارها بين أوراقها المغبرة تنتظر مثلهم المطر لتستسلم وتخر مخلية الفروع لأوراق موسم جديد. (الفاران، 2016، ص9).

فالاتكاء على السلاح رمحًا أو سيفًا ولبس العمامة والثبات والاكتفاء بالذات من أبرز الصفات التي يتصف بها شيخ القبيلة، لا سيما وأن الرواية لا تعرض هذه الشخصية بين بقية خصائصه، فغيابها إثبات حضور للشجرة مريفه الشيخ.

الثاني: الفحولة، وتمثل هذا المعنى النخلة، ويعد هذا المعنى أصيلاً في الجنس البشري؛ غير أن الرواية تقدمه أصيلاً في النخيل ينتقل منها إلى البشر:

فحل النخل أضخمها رأسًا وأطولها سعفًا، يكفي طلع فحل واحد نخيلاً كثيرة، لكن أزهارها الكثيرة لن تستدير حبات صغيرة خضراء، ولن تستطيل فتغدو رطبًا يشبع أهلها عامًا كاملاً إذا لم يلقحها فحل.

(شحموا الفحل) قولة تواصى بها الهذاليون حين وترهم أبو شافي في تناوب الغارات بين الفريقين... لفظ الابن حسرته: أبو شافي فحل ونحن؟ إناث؟

أراد أبوه أن يقلل من شأن الكلمة: ما سمعنا فنغضب.

يعني ما قيلت؟

هو فحل.. إن قيلت فما كذب قائلها، لكنها وصلتنا مع شامت فينا.. ما نقلها إلا لغرض في

نفسه.

تأكيد الأب على فكرة فحولة صاحبهم توغر صدر الابن أكثر: فحل؟ أم أنكم أنتم نفختموه ثم سميتموه عقيد حربكم. (الفاران، 2016، ص 108، 109).

علمًا بأن التشحيم المقصود هو طريقة من طرق التخصيب وهي طريقة قديمة عرفها البابليون: «وذلك بجمع طلع أزهار الذكور المخروطية الشكل فيشدونه في مكان يعين في أزهار الإناث، وهذا يؤدي بالطبع إلى زيادة المحاصيل» (البكر، 2013، ص6).

وتحمل الفحولة في هذا السياق دلالة البطولة والقوة والتمكن والسلطة، التي يُشار فيها إلى الرجل من خلال وصف النخيل في كناية ترفع شأن رجل وتخفض شأن آخر، كما أنها من جانب آخر تحمل معنى المشاركة بين المرأة والرجل في رمزية التكامل لاستمرار الحياة.

ثانيًا: الشجرة بوصفها زمنًا روائيًّا

يتجلى الزمن بوصفه مكونًا مرتهنًا بالخبرة الإنسانية التي تحاول تفسيره وتصنيفه، لذلك فهو يرتبط بالرواية التي هي مجموع الخبرة الإنسانية، وعن طريق الزمن تحقق الرواية حضورها المنطقي بواسطة العلاقات الزمانية المتشابكة، ومن هذا المنطلق تتعدد أنواع الزمن كأداة نقدية، ومنها: زمن القراءة وزمن الكتابة والزمنية القصصية، ويركز البحث على زمن السرد، وهو الذي خصّه القاضي (2010): «تحديد موقع الحكاية الزمني من الفعل السردي» (ص232) وعليه فقد ميز السرديون من هذه الزاوية بين أربعة أنماط من السرد هي: «السرد اللاحق، والسرد السابق، والسرد المتزامن، والسرد المدرج» (القاضي وآخرون، 2010، ص232).

ولأن هذه الدراسة ترتكز على المكونات الروائية الثلاثة وازدواجيتها في أيقونة واحدة هي الشجرة؛ فإن هذا المحور ينظر إلى الشجرة بوصفها مكونًا روائيًّا يطرح مشكلة الزمن في النص الروائي وأهميته؛ التي يقول عنها زايد (1988) «الزمن هو المادة المعنوية المجردة التي يتشكل منها إطار كل حياة، وحيّز كل فعل وكل حركة، والحق أنها ليست مجرد إطار، بل هي جزء لا يتجزأ من كل الموجودات، وكل وجوه حركتها ومظاهر سلوكها»(ص7) وتأتي أهمية الزمن في الرواية من أنه: «لحمة الحدث، وملح السرد، وصنو الحيز، وقوام الشخصية» (مرتاض،1998، ص270)

وتنتمي الشجرة الزمن إلى النمط الثاني من الأزمنة الذي حدده عزام (1996) بأنه: «وهو الزمن الحدثي» (ص16)، وهو زمن الأحداث الذي يغطي متتالية الوقائع، وهو زمن موضوعي، وتضبط الشجرة البنية الزمنية في عدة مواضع من الرواية، وهي:

1- تحديد العمر الزمني للأحداث الحربية التي تدور بين أحياء العقيق، تقول الفاران (2016): «ظل لغارات أحياء العقيق على بعضها بعضًا أكثر من ثلثي السنة، تمتد قبل لقاح النخيل حتى ينضج القيظ الرطب، ومع صرام النخيل يكنزون التمر والرماح» (ص8)، وهذه الحروب تفتتح بالمعاهدة ونقضها تحت شجرة السمر مريفه، وتعد هذه المعاهدة الزمنية الحد الفاصل بين الحرب والأمان.

2-يمثل الموسم الزراعي للنخلة موعدًا محددًا للحرب بين أحياء العقيق؛ إذ يتخذونه ميقاتًا زمنيًّا للأحداث التي حدثت أو ستحدث:

بعد القهوة يسيلون عكس مجرى سيولهم، يقطعون شعابها التي تلتقي عند أكبر أشجار السمر (مريفة) زحفوا صوب الشجرة الأم: خرج آل هذال من حيهم، ونزل آل فواز عن جبلهم، وسبقهم البنيانيون الأقرب إلى مكان الشجرة. عرض جذع مريفة -من أي جهة استندوا عليه- أطول من رمح، وظلال عمامتها الغبراء يكفي رجال المعاهدة، وأوتادها في الرمل أضعاف فروعها. جاءوها وآخر قرون ثمارها بين أوراقها المغبرة تنتظر مثلهم المطر لتستسلم وتخر مخلية الفروع لأوراق موسم جديد. (الفاران، 2016، ص9).

وخلال هذه الفترة الزمنية تجري الأحداث السردية المتتابعة زمنيًّا؛ إذ كما قال بحراوي (1990) «لا سرد بدون زمن» (ص117)؛ هكذا يعد الموسم الزراعي بين الزرع والحصاد المدى الزمني للحكاية، وخلال هذه الفترة يمهّد للأحداث الخطيرة التي سترد لاحقًا.

3- يماثل موسم الرطب الذي يترقبه أهل العقيق بشوق مراحل نمو شجعان الرجال ونضجهم في الحي:

شافي ضحك وخفض رأسه، لا يتذكر الحكاية ويعرف أنها ستخاطبه في حرب لا يريد أن تستمر لحظة، تحكي ويعارضها: الحرب ليست لي ولست لها.

تشيح قليلاً، ثم تعود فتقول: نساء حلي يلمزنني بهذه الكلمة. أتدري ماذا أقول لهن؟ أقول بعض النخل تطلع بلحها أول الموسم، لكن أفضل النخيل هي ما تطلع في أوسطه، وأنا يا ولدي أعرف أنك فحل هذه الحرب مهما نأيت عنها. (الفاران، 2016، ص91).

إن تاريخ هذه الشخصية المحورية وتقاطع نموها ونضجها مع نمو الشجرة وبلوغها موسم الحصاد يمثل امتدادًا وتتابعًا زمنيًّا للشجرة، يأتي في نمط التناوب والتوازي.

ولأن شافي أفضل الرجال ويماثل أفضل مواسم النخيل؛ فإنه يراقب هذا الموسم بعناية من يريد الظفر به:

موسم عناية طويل بالنخيل بدأ ويكاد ينتهي وشافي غافل عنه، لآلاف المرات ارتقى جمعان

كل نخلة عندهم، أزال أشواك جريدها قبل أن يلقحها، ثم عدل عذوق النخل حين نمت وثقلت، وها هو يجني رطبها... بعد سبع شوكات يقول له جمعان: آل فواز قد يدخلون الحرب بجانب بني هذال.. لو أرادت فسأكمن لعموش وأذبحه. (الفاران، 2016، ص 110).

وحضور الوعي بالزمن أو غيابه لا يمنع تدفقه، وهذا ما يحدث حين يغيب شافي عن موعد العناية بالنخيل، فيظهر أثر الزمن عليه وعلى النخيل، وهو بذلك يفسح المجال للتأويل وتعدد القراءات في هذا الأثر إيجابًا وسلبًا، وهي قراءات تضيء الحكاية الأصلية وتكملها وتتواتر زمنًا وحدثًا دون غياب لأثر الزمن.

4-يعد موسم النخل موعد زمنيًّا يربط بين الحرب ويؤدي دورًا في تحديد مواعيد الأفراح والزواج في العقيق:

زواج نفلا الوشيك يترافق مع موسم صرام النخيل، ويثير في شقيقها جابر مشاعر متضادة بين فرحه لها وإشفاقه على نفسه حين تبتعد، سيضيق به البيت والنخل إن خلا ممن يعتذر بأحاديثها عن دخول حجرته، وسيظل بين خفرة التي تريد قلبه، وأمه التي تلومه كلما انصرف...

-نفلا عرسها بعد يومين، وحلفت ألا تدخل وثيل حتى تعاوننا في الصرام.

تشرق وجوه الرجال وتترطب ألسنتهم بالثناء على البنت التي سيفقدها الحي كله. (الفاران، 2016، ص111).

وترفض نفلا الزواج قبل أن تصرم النخل مع أهلها، ويأتي ارتباط الزمن بالنخيل هنا دلالة على حدثين سعيدين هما: الزواج والصرام. ويحدث أن يصبح موعد الصرام موعدًا للهلاك؛ وذلك حين يتوعد آل فواز نخيل الصانع:

بعد أن يغادر الكهول تنوخ ألسن رفاقه في طرف نخيل أبي هليهل، قال صاحبه الأعرج: حظ الصانع طيب، نخيله سلمت من قشاش ثم من الجراد.

-إن حل صرامها نصبحها ونقطعها.

سهولة نطق الفكرة أخاف بعض من في المجلس: كيف نقطع نخله؟ هو جار آل هذال وصانعهم. (الفاران، 2016، ص111).

ويصبح هذا الزمن تمردًا على المعاهدة الزمنية المنعقدة على الأمان مادام الصرام لم يحن.

ثالثًا: الشجرة بوصفها مكانًا روائيًّا:

يعد المكان أحد المكونات الروائية ويُعرفه لحمداني (1991) بأنه: «الحيز الذي يتحرك فيه الأبطال أو يفترض أنهم يتحركون فيه» (ص62)، والمكان بوصفه عنصرًا روائيًّا يعد: «جزءًا من الفضاء المرجعي المنتمي إلى الفضاء في القصص، فأيًّا تكن أبعاد المكان وأيًّا يكن انتماؤه فإنه يتخذ مظهرًا دقيقًا للغاية» (القاضي وآخرون، 2010، ص418).

ويلازم الزمان المكان في تماسك البناء وفي الاهتمام بالتفاصيل الدقيقة؛ لذلك يقول جينت (2002):»يحرص الروائي على إعطاء كل لحظة قوية، وكل مشهد إطارًا زمكانيًّا» (ص19)، وتأتي أهمية هذا التلازم من أن: «العلامات الزمانية لا تمنح دلالتها إلا في المكان، والمكان لا يدرك إلا في سياق الزمان، وبينهما يتنامى العالم المأخوذ من النص الروائي في بعديه المادي والمعنوي» (جنداري،2001، ص25). وتلازم الأمكنة الأزمنة في الرواية، ويؤثران معًا في الشخصية؛ إذ «المكان لا يتوقف حضوره على المستوى الحسي، وإنما يتغلغل عميقًا في الكائن الإنساني، حافرًا مسارات وأخاديد غائرة في مستويات الذات المختلفة ليصبح جزءًا صميمًا منها.» (حسين، 2000، ص60).

وتعد استفاضة الأوصاف الدقيقة في المكان تحديدًا شيئًا أساسيًا: «فلا نجيز القول إن الأمكنة التي يوردها المؤلف بشيء من السخاء، إنما توفر للقصة ديكورًا أو إطارًا أو مسرحًا؛ فالأمكنة الواردة في رواية من الروايات إنما تحقق تركيزًا فضائيًّا لألفاظها وعباراتها. فلا يعدو المكان كونه وسمًا. وليست وفرة الوصف من هذا المنظور سوى ظاهرة ثانوية» (جينت، 2002، ص74).

وقد حضرت الشجرة في الرواية في كثير من المواضع بوصفها عنصرًا روائيًّا مزدوجًا؛ وتمثل نسبة ورود الشجرة بوصفها مكانًا روائيًّا نسبة عالية يقول النصير (2010) «إذ يمثل المكان الأرضية التي تسيد عليها جزئيات العمل الروائي كله»(ص9)؛ هكذا يمكن تصنيف حضور الشجرة بوصفها مكانًا في عدة مستويات، هي:

1-الشجرة بوصفها مكانًا جغرافيًّا:

تأتي الشجرة بوصفها علامة على المكان الجغرافي بطبيعته الصحراوية، وذلك بورود الأنواع النباتية التي لا تظهر إلا في الصحراء، وهي في حضورها في ذلك المكان الذي بدأ يغادر صحراويته إلى الفضاء الزراعي تُعدّ حدًّا فاصلاً بين منطقتين جغرافيتين الوادي الذي بدأ ينزع إلى الحضارة ويغادر صحراويته من حيث طبيعة السكن والحياة والعلاقات الاقتصادية والاجتماعية، والصحراء التي ما تزال قابعة خلف ذلك الوادي، وبالتالي فإن طبيعة المكان الجغرافية تتحدد بما خلف ودون تلك الأشجار:

بعد القهوة يسيلون عكس مجرى سيولهم، يقطعون شعابها التي تلتقي عند أكبر أشجار السمر (مريفة) زحفوا صوب الشجرة الأم: خرج آل هذال من حيهم، ونزل آل فواز عن جبلهم، وسبقهم البنيانيون الأقرب إلى مكان الشجرة. عرض جذع مريفة -من أي جهة استندوا عليه- أطول من رمح، وظلال عمامتها الغبراء يكفي رجال المعاهدة، وأوتادها في

الرمل أضعاف فروعها. جاءوها وآخر قرون ثمارها بين أوراقها المغبرة تنتظر مثلهم المطر لتستسلم وتخر مخلية الفروع لأوراق موسم جديد (الفاران، 2016، ص9).

وتسهم الأشجار في تكوين الحدود الجغرافية للوطن الذي يقسم العقيق إلى حيين آل فواز وآل هذال؛ لكن اجتماعهم عند مريفة قبل الغوص يوحد أطرافهم؛ فبذلك تحمل الأشجار مفارقة المعنى بين الاتحاد والانفصال: «بعد مريفة في موضع تتمايز واحة النخيل وتتباعد الأحياء الثلاثة أتته أخبار الضربة، رجع لحيه فاستقبله نخله بما بقي من عبق اللقاح... يلوح له ثوب أمه بأعلى نخلة، يحييها بعلو صوته: أم جابر!»(الفاران، 2016، ص73).

وتحمل النخيل دلالةً مزدوجةً في دلالتها الجغرافية على المكان وملكيته لأفراد الحيين، وبالتالي فهي توجه السلطة المكانية لمالكي تلك الأرض التي تنبت عليها النخيل، وبتعدي تلك الأطراف تنطلق الصراعات بين الحيين.

ويرتبط بهذا التقسيم المكاني الذي تفرضه النخيل آبار المياه التي هي ضرورة الحياة للأشجار، ولأن الأشجار تمنح مالك المكان سلطةً فامتلاك الماء سبب حياة الأشجار سلطة أقوى، تتسبب في حدوث القتال حول امتلاكها، وهو ما يحدث حينما يقترح عموش على جابر فكرة حفر بئر في نخيله:

يعرف عموش هذا الجانب المسالم في شقيق زوجته ويحبه، ولكن انتظار الآخر قلة حيلة، يطرح الفوازي فكرته مختصرة على جابر: نحفر بئرًا في نخيلكم، اطلب همة ربعك معك، وأنا سأبعث لك من يساعد منا.. يومان وينبع الماء ولا تحتاجون بئر هادي.. إن جئتهم بهذا الاقتراح سيقولون لماذا نحفره في نخيلك؟

يرد عليهم: نخيلك الأقرب لآل بنيان، وجدولك الساقي كان موزع الماء الوحيد على نخيل آل هذال كلها، ولو حفرتم البئر في موضع آخر ستحتاجون لشق جداول طويلة، وهذا سيستغرق من الوقت ما لن تحتمله النخيل... وقبل المغيب يعلو غناء آل هذال وهم يحفرون البئر، يصل النشيد بني بنيان فيسمعون فيه وعيدًا يدك بيوتهم فوق رؤوس أهلها، كان حفر البئر وسيلة أمان للهذاليين، أما النشيد فترويع للحي الآخر ليظن خوف جاره أقل. (الفاران، 2016، ص140).

هكذا تصبح أشجار السمر والأثل حدودًا جغرافية للمكان، بل إن وثيل هو مكان اكتسب تسميته الجغرافية من كثرة نمو نبات الأثل فيه، تقول الفاران (2016) «قبل العصر يثور غبار في مدى الرؤية شرق مريفة، يسمعون الرغاء فيتسابق الصبيان والعبيد لعتبة وثيل، يرون الدابة الضخمة المقبلة، تستدير جهة الجبل محاذية مجرى السيل...» (ص180)، هكذا فإن المكان في واقعه الجغرافي يتكون من الطبيعة

وعناصرها المادية المكونة له.

2-الشجرة بوصفها مكانًا نفسيًّا:

ترد الشجرة بوصفها مكانًا نفسيًّا بما تحمله من معانٍ إيجابية من انتماء وقبول للمكان في كل حالاته حتى مع الخوف والحرب، ويمكن تحديد مشاعر المكان وفقًا لذلك إلى:

أ- الحب وهو الشعور الذي تمتلك به مفاتيح فهم الشخصيات من خلال المكان؛ إذ تخلق النخيل مكان الحب وتزين إغراءاته، وتقضي على الخوف الذي يمكن أن يهدد وجوده، فتصبح النخيل حارسًا يحافظ على التواصل السري بين شافي ومحبوبته بين أطرافها، فهي تخلق ظروف البقاء في المكان وأسبابه حتى وإن لم يمتلك تلك النخيل: «في نخيل جيرانهم ينتظر نفلا كل قايلة، ويسابقها لمريفة صبحًا وعشية متذرعًا بجمع الحطب...» (الفاران، 2016، ص69).

وتتأكد صفة المكان بالأشجار كما يقول المحادين (2001): «حاضن الوجود الإنساني وشطره الرئيسي» (ص20)، حين تسهم في كشف الشعور وتحرض على البوح به، يظهر ذلك في معرفة شافي شعور نفلا في ذلك المكان: «ببساطة يقترح جمعان: اعرف نيتها قابلها عند مريفة أو في المسيل.. تحرك.» (الفاران، 2016، ص70).

ب- الأمان وهو أحد المشاعر التي يترتب وجودها على وجود الحب قبلاً، وهو الشعور الذي تنشده الإنسانية، وحين يصبح صفة في المكان يغدو المكان ملجأ، وهذا ما وجدته خفرة في النخيل تقول الفاران (2016): «في النخيل تلوذ بأشجار القطن، وتتخفى خلف أغصان التين، وكلما اقترب باحث عنها خطوة اندست، حتى لم يعد لها قبل مغيب الشمس غير بئر هادي» (ص80)؛ لذا يقرر والداها انتزاعها منه وتزويجها؛ إذ لم يكن ارتباطها بأهلها أشد من ارتباطها بالمكان: «أبو خفرة قابض بيده على كمّها، يقودها بين النخيل وأمها تتبعها تمد العروس بالرداء الذي نقعته في الطيب يومين... بين النخيل قابلهم جابر وبندقه على كتفه» (الفاران، 2016، ص83).

وقد ترى الشخصية المكان بحسب الحالة النفسية وتطورها أو كما يرى عبد الفتاح (1982) «بأكثر من رؤية تبعًا لتطور المزاج النفسي والمكون الفكري» (ص80)، لكن النخيل تظل رمز المكان الآمن حتى في أشد الأوقات خوفًا وهي الحرب، إذ تستمر النخيل مكان اللقاء الودود زمن احتدام الحرب: «تقطعان النخيل وتستقبلهما بتلا وتتعجب بنت صالح من حال ابنة الخال، لونها غدا كالحًا، ونظرتها انطفأت، ووجهها برزت عظام وجنتيه. نفلا التي كانت تريد أن تقعد مع ابنة خالها الكبيرة اكتشفت لحظتها صعوبة تخطي سيرة جابر وخفرة

والعرس» (الفاران، 2016، ص87).

وتستمر تلك اللقاءات الباحثة عن الأمان بين النخيل اختيارًا أو هروبًا كما يحدث مع نفلا وهي تهرب من أحاديث أمها وأخيها تقول الفاران (2016): «هربت للنخيل، بعد لحظات تأتيها خفرة وهي تتهادى حاضنة بكفيها المكتنزتين بطنها، كاد جنينها أن يسقط، توقف النزف وما فارقتها خشيتها عليه»(ص141) ، هكذا يكون ذلك المكان قادرًا على مواجهة الأخطار حتى في أقسى الأوقات.

ويشير بناء البرج وقت الحرب في أطراف النخيل إلى هذا المعنى من الأمان؛ لأنه المكان الذي سيتزود فيه الرجال بالزاد والمال، وسيحتاج إلى خط إمداد آمن، ولولا أمان النخيل لما اختير أن يبنى في أطرافها، تقول الفاران (2016): «آل بنيان بنوا برجًا آخر في طرف نخيلهم، الغارات الدامية لا تتوقف، والجراح في الحيين تؤكد أن أوان الحكي فات» (ص89)، إذ إن حد النخيل آمن في حين يكمن الخوف فيما هو أبعد من ذلك، ويترتب على هذا أن تظل النخيل بعيدةً عن مسببات الخرف، فحين يشرع الحيان في الاستعدادات للحرب تظل الأسلحة والذخائر بعيدةً عن النخيل حتى لا توقع بها الأذى، وهو ما يشعر بأن المكان يصبح مخيفًا لذا تبتعد أسباب الخوف عن النخيل كما يحدث مع شافي تقول الفاران (2016): «عند آخر نخيلهم يرى شافي لأول مرة ما حكاه أبوه عن الرماح والبنادق المشحونة...» (ص117)، وهنا إشارة أخرى إلى حرمة المكان، فالنخيل مكان لا تُنتهك أطرافه ولا تُخترق حدوده وتُدار الحرب بعيدًا عنه؛ لذلك يأتي بناء البرج ليطل على خارج تلك الحدود المحمية بحالة من التقديس المتفق عليه بين الحيين.

وتظل الأشجار آخر معاقل الأمان؛ إذ حتى مع آخر اتفاقيات الحروب يظل أمل انطفائها معقودًا؛ لذا يكون اجتماعهم عند مريفه التي تتحول هيئتها إلى صورة مرعبة بعد هذا الاتفاق في موقف ضد الحرب: «يتتابع بني بنيان صوب مجلسهم، يحلفون أن يفنوا الهذاليين والشجرة تشهد، لكنهم مثلها يرى البعيد فيهم شجرة واحدة، فإذا اقترب عرف أن لها بدل الجذع الواحد جذوعًا شتى، وأن شوكها ينفذ من طرف فرع لقلب آخر» (الفاران، 2016، ص135).

وتحمل جميع الأشجار دلالة الأمان للمكان، ولكن باختلاف المحرّض؛ فالأمان الذي يولد من البراءة والحب، بخلاف الأمان الذي يسكن المكان بعد انتهاء الحرب، وتتجلى هذه الصورة في حالة نفلا وهي تقف في المكان بين أشجار الليمون والبرسيم بعد انتهاء الحرب، وصورة الماضي التي تحمل ذكرياتها مع أخيها بين النخيل:

على الجدول الساقي وقفت نفلا تلسعها برودة منعشة فتلف أصابعها في مقنعتها، يتنفس الصبح في وجهها بأريج أشجار الليمون، تتأمل أزهار البرسيم البنفسجية الصغيرة، وتنتظر شقيقها لينهي صلاة الإشراق، تفتقد ضحكته التي لم تعد ترن مذ خطف آل بنيان حلمه ببتلا، ويقلقها جسده الذي اكتنز ولا موسم غوص يعيده لرشاقته.

تتلفت في النخيل الذي شهد لعبهما طفلين، وتلمح التينة التي كان يسابقها على ثمارها، تختبئ خلفها حتى ينهي صلاته، وحين تشرق الشمس ويسلم تسحب أكمامها الطويلة مخلة أطرافها فيها، وتشد جيب ثوبها ليغطي رأسها. (الفاران، 2016، ص169).

فكأنها تزيل الفواصل بين دلالة الأشجار المتجذرة بتاريخها وشعورها الإنساني وتلك المتحولة أو المستمرة غير المتأثرة بالعوامل المحيطة.

3-الشجرة بوصفها مكانًا اجتماعيًّا:

يرتبط الحضور الإنساني في مكان ما –جغرافيًا- بتكون المجتمعات فيغدو تكون العلاقات الاجتماعية داخل ذلك المحيط ضرورة يترتب عليها بناء العديد من العادات والتقاليد والسمات المميزة لذلك المجتمع في إطاره المكاني عما سواه؛ وعليه يمارس المكان سلطته التي تتمدّد وتصبح عادة يستسلم لها أو تنفذ بحكم السلطة. يحفز الانتظام الاجتماعي في مكان ما على بناء شبكة من العلاقات الاجتماعية التي لم تكن لتتكون لولا وجودها في المكان، لذلك يمكن وصف المكان بالاجتماعي من هذا الجانب، ويمكن رصد تلك العلاقات الاجتماعية وتصنيفها في الآتي:

1- علاقات الدم والنسب: تبدأ علاقات الدم بالنسب الذي تبنيه مؤسسة الزواج، ثم عليها تبنى علاقات الدم الأخرى، هذا التواشج بالنسب والدم من أقوى العلاقات التي ترتبط بالمكان؛ وبدءًا بالزواج فإن النخلة تحضر في المكان الأول الذي يجمع الزوجين في ليلتهما الأولى تقول الفاران (2016): «تفرش الأم الرداء الأحمر على وسادة العروسين المبرومة كجذع نخلة، تثور الرائحة وتخرج...» (ص114) ، وكأنما النخلة عقد رباط مؤبد بينهما.

ومذ ترتبط المرأة بعلاقة الزواج برجل يصبح مكانه مكانها الذي يحبها ويشتاق لها، يصدق ذلك على شعور بتلا حين تدخل نخيل آل شافي: «اتجهت إلى نخيل آل شافي، من أوله يرحب بها صوت أمه: يا مرحبًا ألف هيل وألف كيل وألف تحدى على الخيل» (الفاران، 2016، ص260).

وتنفذ كل الممارسات المقدسة من العلاقات التي تبنى على الزواج؛ إذ يوشج علاقات الدم والقربى بالعمومة والخؤولة والأخوة والبنوة،

وعليه يصبح ذلك المكان المحمل بتلك العلاقات مكان المرأة وحدودها المقدسة التي تمنحها الحماية وتضفي عليها الحرمة التي لا تنتهك، ويمكنها طرح حجابها (مقنعتها) فيه: «من أول النخيل تخلع مقنعتها، تلوح بها: يا أهلي.. يا أولاد هذال!

-خير؟ خير؟ من؟ فرجة؟ علمك؟

تعطي الرجال والرماح العلم في كلمتين، دوي البنادق يرتقون الأبراج، ويصطف الرجال برماحهم أمام النخيل»(الفاران، 2016، ص250).

وتستقبل النخيل المرأة بهذه العلاقة علاقات القربى بالدم جبرًا لخاطرها بعد الطلاق: «في أول نخيلهم يستقبلهم أبو بتلا هو وابنه وشافي بالبنادق، يقنصون ظنون الهوان في خاطر المطلقة، ويؤكدون أنها تعود في حمايتهم. يقبل شقيقها رأسها ويسمع كل النساء: إن كان قد طلقك فنحن رجالك الذين لا نطلقك» (الفاران، 2016، ص229).

وتمنح علاقات النسب نخيل الزوجة وأهلها أهميةً توازي أهمية نخيل الزوج:

يسترسل لسان الأم المحتقن: هذا هو أخذ العبيد وأرسلهم يحفرون بئرًا في نخل نسيبه، وكلما جاء من سفر حمل من الخير ما لم يعرفه بيت آل صالح وأرسله لهم، والعبيد يخدمون في نخيلهم حتى وجابر موجود.. لو مات والدك غدًا فسينهبنا أخوك.. سيعطي نصيبك من الحلال لنفلا وأخيها. (الفاران، 2016، ص156).

وتتكون من الرابطة الصغيرة رابطة أوسع هي القبيلة التي تكبر كلما اتسعت دائر النسب حتى تغدو قوةً تدافع عن المكان الذي تنتمي له؛ هكذا يجتمع أبناء الحي من الهذاليين بأسلحتهم وأهازيجهم للدفاع عن النخيل والبدء في صرامها حفاظًا عليها:

فجر اليوم الثالث جمع جابر من يستطيع من عبيد ووقف بأول نخيل أبي هليهل يغني: من لا يجينا والبلاد مخيفة لا خير في جيته والدنيا عوافي...

تحزم كل من سمع النشيد من الهذاليين، حملوا رماحهم وتقلدوا بنادقهم، سابقهم النساء بالحصر... بعد العصر كانوا قد انتهوا من صرام نخيل قصيرهم كله، أدخلوه حجرة تمره، وأهازيجهم تصعد للجبل وتحرج فيحان. (الفاران، 2016، ص251).

يؤكد هذا الانتماء للمكان بالنسب ما فعلته فرجة بزوجها ورفضها المشاركة في الصرام معه تقول الفاران (2016): «غضبته على فرجة كانت مضاعفة، فالفحلة التي اختارها على بنات الجبل انحازت عنه لأهلها، قرر أنه سيؤدبها وسيحبسها إن عادت لكنها لم ترجع لوثيل حتى صرمت نخيل الصانع مع أهلها» (ص252)؛ فعلاقة الدم هنا أقوى من علاقة الزواج.

ثمة علاقات أخرى لا تصنف في علاقات الدم أو النسب لكنها الأقرب لها وهي العلاقات بين العبيد وأسيادهم، وهي من العلاقات الظاهرة في الرواية، والتي تتعامل مع النخيل بوصفها مكانًا اجتماعيًّا التي يمنحها ويسلبها وفقًا لتلك المكانة:

يقبل أبو هليهل على نخيل آل راشد، وتتلكأ أم فرجة في النهوض للسلام عليه، تعرف أنه سيفاتحها في مشكلته مع فيحان، كيف تخبره أنها تحدثت من قبل مع زوج ابنتها الفوازي فلم تسمع منه ما يرضيها... أكمل: يا عمة نسيبكم فيحان تجبر عليّ وعلى نخيلي.. ألانه لا يعرف اسم جد جدي؛ فهذا يعني ألا أصل لي؟ رفيقه الأعرج يسارحني ويمارحني في نخلي، يخرف منه ما يشاء، ويأتي بعبيد يريهم ما سيصرمونه إن نضج التمر. (الفاران، 2016، ص ص 247، 248).

إن التمازج بين العلاقات الاجتماعية والمكان –أقصد به العقيق عمومًا- لا يمكن نزعها أو التفريق بينهما بانقسام الحيين بفعل الحروب، ويتأكد ذلك الثبات الذي لا يتغير حينما: «عاد ظل نخيل آل بنيان يستلقي في جداول ماء الهذاليين دون أن تبتره الدماء، والحرب بين الحيين تكاد تنطفئ جذوتها وفيحان لم تتسنَّ له فرصة دخولها «(الفاران، 2016، ص146).

2-علاقات الجوار: وهي علاقة تنشأ بفعل الإقامة والارتحال، ومنها يحدث الاتصال الاجتماعي أو الانفصال مما يمنح فرصة لبناء العلاقات الاجتماعية الأقرب للذات؛ إذ: «يكرس الاتصال الملاحظة الباطنية التي تسمح للمكان باحتواء الذات، وهو احتواء دمج لا احتواء استلاب» (مونسي، 2001، ص39).

3- علاقات الصداقة: وهي العلاقات التي تنشأ بسبب التوافق الروحي بين الأشخاص الذين لا تجمعهم قربى الدم أو قرابة الجوار ويحدث هذا في العقيق بين النساء خاصةً في عمر الشباب، وتتخذ النساء النخيل مكان اللقاء بين الأصدقاء، فهو يجمع فرجة بنت راشد بنفلا:

تشعر ابنة راشد فرجة بإهمال نفلا، ولكنها كلما حرصت خفرة على أن تستبقيها نفرت. تسمع صوتها في طرف النخل فتخرج لملاقاتها، تعرف أنها عند جابر في عشته، ولا يخيب ظنها فبعد خطوتين في النخيل يومئ لها الجريد أعلى عشة ابن صالح كخصلات نافرة في ناصية صبي استيقظ من النوم. (الفاران، 2016، ص104).

وتصبح النخيل مكانًا متعارفًا لهذه الأنواع من اللقاءات التي لا ينكرها المجتمع، بل يصبح أداةً من أدوات تحقيقها: «أرسلت فرجة مندوبًا ينادي نفلا، وظلت بين النخيل تنتظرها، تهبط بنت صالح سفح جبل فواز فتحييها نخيل حيها بجريدها، وتلقاها الجداول برائحة الخضرة فيها» (الفاران، 2016، ص190).

خاتمة ونتائج

ويمكن صوغ بعض النتائج فيما يأتي:

1. تناول البحث الشجرة بوصفها شخصيةً روائيةً، وانتهى إلى تماهيها مع المرأة في عدة أنماط تحفز عليه بعض القرائن، كما أنها تتماهى مع شخصية الرجل أيضًا في عدة سمات أخرى، وتغلب صورة المرأة في ظهور صورة الرجل.
2. كشف البحث عن دور الصرام وموسم جني الرطب في معالجة الشجرة بوصفها زمنًا روائيًا.
3. توقف البحث عند الشجرة بوصفها مكانًا روائيًا، وكشف عن حدود تصنيفه مكانًا جغرافيًا، وهي حدود ضيقة.
4. قارب البحث بين دلالات الحب والأمان بوصفها المشاعر التي تتحكم في تصنيف المكان نفسيًا، وهي مشاعر إيجابية سادت دلالات الشجرة في الرواية.
5. قارب البحث بين الشجرة والعلاقات الاجتماعية التي تحدد إطار الشجرة بوصفها مكانًا اجتماعيًا وهي: علاقات الدم والقرابة، والصداقة والجوار.
6. شكل البعد الاجتماعي جزءًا واضحًا من الشجرة الشخصية التي تعكس سلوكياتٍ وتقاليد وأعراف مجتمع العقيق.

المصادر والمراجع

المصادر والمراجع العربية:

أولًا: الكتب المطبوعة

أحمد، مرشد. (2002). أنسنة المكان في روايات عبد الرحمن منيف. (الطبعة الأولى). عمان، الأردن: دار الوفاء.

أستييه، كوليت. (2012). أسطورة أوديب. ترجمة: زياد العودة. (الطبعة الأولى). دمشق، سوريا: منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب.

الألباني، محمد ناصر الدين. (1988). ضعيف الجامع الصغير وزيادته (الفتح الكبير). تحقيق: زهير الشاويش. (الطبعة الثالثة). بيروت، لبنان: المكتب الإسلامي.

الألوسي، السيد محمود شكري. (2009). بلوغ الأرب في معرفة أحوال العرب. شرحه: يوسف إبراهيم السلوم. (الطبعة الأولى). بيروت، لبنان: المكتبة العصرية.

إلياد، مرسيا. (1988). المقدس والمدنس. ترجمة: عبد الهادي عباس. (الطبعة الأولى). دمشق، سوريا: دار دمشق للطباعة والنشر والتوزيع.

آيزر، فولفجانج. (1999). فعل القراءة- نظرية جمالية التجاوب في الأدب. ترجمة: عبد الوهاب علوب. (الطبعة الأولى). القاهرة، مصر: المجلس الأعلى للثقافة.

بارت، رولان. (1992). طرائق تحليل السرد الأدبي. ترجمة: حسن البحراوي. (الطبعة الأولى). الرباط، المغرب: اتحاد كتاب المغرب.

بحراوي، حسن. (1990). بنية الشكل الروائي- الفضاء- الزمن- الشخصية. (الطبعة الأولى). بيروت، لبنان: المركز الثقافي العربي.

البكر، عبد الجبار. (2013). نخلة التمر- ماضيها وحاضرها والجديد في زراعتها وصناعتها وتجارتها. (الطبعة الأولى). بيروت، لبنان: الدار

العربيــة للموســوعات.
الترمــذي، محمــد بــن عيســى. (2000). صحيــح ســنن الترمــذي. تحقيــق: محمــد ناصــر الألبانــي. (الطبعــة الأولــى). الريــاض، المملكــة العربيــة الســعودية: مكتبــة المعــارف.
جنداري، إبراهيم. (2001). الفضاء الروائي عند جبرا إبراهيم جبرا. (الطبعة الأولى). بغداد، العراق: دار الشؤون الثقافية العامة-آفاق عربية.
جنيت، وآخرون. (2002). الفضاء الروائي. ترجمة: عبد الرحيم حزل. (الطبعة الأولى). الدار البيضاء، المغرب: أفريقياء الشرق.
حسين، خالد. (2000). شعرية المكان في الرواية الجديدة: الخطاب الروائي لإدوار الخراط نموذجا. (الطبعة الأولى). الرياض، المملكة العربية السعودية: مؤسسة اليمامة (كتاب الرياض).
ديتش، ديفد. (2007). مناهج النقد الأدبي بين النظرية والتطبيق. ترجمة: محمد يوسف نجم. (الطبعة الأولى). بيروت، لبنان: دار صادر.
زايد، عبدالصمد. (1988). مفهوم الزمن ودلالته في الرواية العربية. (الطبعة الأولى). تونس، تونس: الدار العربية للكتاب.
صالح، عبد العزيز. (2012). الشرق الأوسط القديم: مصر والعراق. (الطبعة الأولى). القاهرة، مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.
صبح، علي. (د.ت). الصورة الأدبية- تاريخ ونقد. (د.ط). القاهرة، مصر. دار إحياء الكتب العربية.
عثمان، عبد الفتاح. (1982). بناء الرواية-دراسة في الرواية المصرية. (الطبعة الأولى). القاهرة، مصر: مكتبة الشباب.
العدواني، معجب. (2002). تشكيل المكان وظلال العتبات. (الطبعة الأولى). جدة، المملكة العربية السعودية: نادي جدة الثقافي.
ابن عربي، محيي الدين. (1984). شجرة الكون. تحقيق: رياض العبد الله. (الطبعة الأولى). بيروت، لبنان: المركز العربي للكتاب.
عزام، محمد. (1996). فضاء النص الروائي (مقاربة بنيوية تكوينية في أدب نبيل سليمان). (الطبعة الأولى). اللاذقية، سوريا: دار الحوار.
الفاران، أمل. (2016). غواصو الأحقاف. (الطبعة الأولى). بيروت، لبنان: دار جداول.
القاضي، محمد وآخرون. (2010). معجم السرديات. (الطبعة الأولى). تونس، تونس: دار محمد علي للنشر.
ابن كثير، إسماعيل. (د.ت). تفسير القرآن العظيم. (د.ط). القاهرة، مصر: دار التراث العربي.
لحمداني، حميد. (1991) بنية النص السردي من منظور النقد الأدبي. (الطبعة الأولى). بيروت، لبنان: المركز الثقافي العربي.
المحادين، عبد الحميد. (2001). جدلية المكان والإنسان والزمان في الرواية الخليجية. (الطبعة الأولى). بيروت، لبنان: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.
مرتاض، عبد الملك. (1998). في نظرية الرواية-بحث في تقنيات السرد. (الطبعة الأولى). الكويت، الكويت: سلسلة عالم المعرفة.
ابن منظور، جمال الدين. (1990). لسان العرب. (الطبعة الأولى). بيروت، لبنان: دار صادر.
مونسي، حبيب. (2001). فلسفة المكان في الشعر العربي (قراءة موضوعاتية جمالية). (الطبعة الأولى).دمشق،سوريا:منشوراتاتحادالكتاب.
النصير، ياسين. (2010). الرواية والمكان. (الطبعة الأولى). دمشق، سوريا: دار نينوى.
هامون، فيليب. (2013). سيمولوجية الشخصيات الروائية. ترجمة: سعيد بنكراد، عبد الفتاح كيليطو. (الطبعة الأولى). دمشق: سوريا: دار الحوار.

ثانيًا: الرسائل الجامعية غير المطبوعة

قزمار، جمال يوسف عبد الرحمن حسن. (2015). الحرث والزرع في القرآن الكريم. (رسالة ماجستير). جامعة النجاح، فلسطين.

ثالثًا: الدوريات العلمية

عنيـزان، خديجـة زبـار. (2009). شـجرة الزيتـون فـي القـرآن الكريـم دراسـة صرفيـة. مجلـة البحـوث والدراسـات الإسـلامية، المجلـد (1) العـدد (14). الصفحـات 45-56. بغـداد، العـراق، جامعـة بغـداد.

رابعًا: المقالات:

الكحلـة، عبـد الوهـاب. (1986، يوليـو). وقفـات مـع الشـجرة بيـن الآيـات والنظريـات. مجلـة المناهـل، المجلـد س13 العـدد (34)، الصفحـات 250-274. المغـرب، وزارة الشـؤون الثقافيـة.

خامسًا: الكتب الإلكترونية:

زكريـا، فـؤاد. (2020). آفـاق الفلسـفة. (طبعـة الكترونيـة مقـروءة). تـم الاسـترجاع مـن موقـع مؤسسـة هنداوي سـي آي سـي .https://www.hindawi ./org

المصـادر والمراجـع الأجنبيـة والعربيـة المترجمـة للإنجليزيـة:

Ahmed, Murshid (2002). *'Ansanat almakan fi riwayat Abdal-Rahman Manif.* Humanizing the place in the novels of Abdul Rahman Munif (in Arabic). Amman, Jordan: Dar Al-Wafa.

Al-albani, Muhammad Nasir al-Din. (1988). Daeif Al-Jamie Al-Saghir wa ziadatuh (Al-Fath Al-Kabir). Beirut, Lebanon :Almaktab al'Islami.

Al-Alusi, Mr. Mahmoud Shukri (2009). *Bulugh al'arb fi maerifat 'ahwal alearab* (in Arabic). Beirut, Labanon: Almaktabat Alasriya.

Al-Bakr, Abdul-Jabbar (2013). *Nakhlat altamr: madiha wa hadiruha wal-jadid fi ziraeatiha wa sinaatiha wa tijaratiha*. The date palm: its past, present and new methpods in its cultivation, industry and trade (in Arabic). Beirut, Lebanon: Arab House of Encyclopedias.

aledwaniy , muajab(2002). *Tashkil almakan wa zilal alatabat.* Shaping the place and the shadows of the thresholds (in Arabic). Jeddah, Saudi Arabia: Jeddah Cultural Club.

Alfaran, Amal (2016). *Ghawaasu al'ahqaf* (in Arabic). Beirut, Lebanon: Jadawel House.

Al-Kahla, Abdel-Wahhab (1986) *Waqafat ma alshajarat bayn alayat wal-nazariyat*. Reflections on the tree between verses and theories (in Arabic). Rabat, Morocco: wazarat alshuwuwn althaqafia.

Al Mahadin, Abdel Hamid (2001). *Jadaliyat almakan wal-insan wal-zaman fi alriwayat alkhalijiya.* The dialectic of place, man, time and man in the Gulf novel (in Arabic). Beirut, Lebanon: The Arab Foundation for Studies and Publishing.

Al-Nasseer, Yassin (2010). *Alriwaya wal-makan.* Novel and place (in Arabic). Damascus, Syria: Ninawa House.

Al-Qadi,Muhammad, et al. (2010). *Mujam alsardiyat.* Narrative Dictionary (in Arabic). (1st ed.) Tunis, Tunisia: Muhammad Ali Publishing House.

Astier, Colette (2012). *Usturat 'uwdib.* The Oedipus Myth (in Arabic). Damascus, Syria: Publications of the Syrian General Book Organization.

Al-Tirmidhi, Muhammad bin Issa (2000). *Sahih Sunan Al-Ttirmidhii* (in Arabic). Riyadh, Saudi Arabia: Maktabat Almaarif.

Azzam, Muhammad (1996). *Fada'alnas alriwayi'i (muqaraba binyawiya takwiniya fi 'adab Nabil Suleiman)*. The space of the narrative text (a formative structural approach in the literature of Nabil Suleiman) (in Arabic). Latakia, Syria: House of Dialogue.

Bahrawi, Hassan.(1990). *Binyat alshakl alriwayi'i: alfada'I, alzaman, alshakhsiya.* The structure of the narrative form: space, time and character (in Arabic). Beirut, Lebanon: Almarkaz Althaqafi AlArabi. Bart, Roland (1992*). Tara'iq tahlil alsard al'adabi.* Methods of literary narrative analysis (in Arabic). (1st ed.). Trans.: Hassan Albahrawy. Rabat, Morocco: Union of Moroccan Writers.

Ditches, David (2007). *Manahij alnaqd al'adabi bayn alnazariya wal-tatbiq.* Literary criticism approaches between theory and practice (in Arabic). (1st ed.). Trans.: Mohammed Yousef Nejm. Beirut, Lebanon: Dar Sader.

Eliade, Mercea (1988). *Almuqaddas wal-mudannas*. Sacred and Profane (in Arabic). (1st ed.). Trans.: Abdel-Hadi Abbas. Damascus, Syria: Dar Damascus for printing, publishing and distribution.

Genette, et al. (2002) *Alfada alriwa'i.* Fiction space (in Arabic). (1st ed.). Trans.: Abdel-Rahim Hazal. Casablanca, Morocco: East Africans.

Hamon, Philip (2013). *Simyulujiyat alshakhsiyat alriwa'iya*. The semiology of fictional characters (in Arabic). (1st ed.). Tans.: Said Benkerad and Abdel-Fattah Kilito. Damascus: Syria: House of Dialogue.

Hussein, Khaled (2000). *Shieriyat almakan fi alriwaya al-jadida: alkhitab alriwa'i li'edwar Alkarrat namudhaj*. The Poetics of Place in New Novel: The Narrative Discourse of Edwar Al-Kharrat as a Model (in Arabic). (1st ed.). Riyadh, Saudi Arabia: Al Yamamah Foundation (Kitab Al-Riyadh).

Ibn Kathir, Ismail (n.d.) *Tafsir Al-Quran Al-Azim.* Interpretation of the Great Quran (in Arabic). Cairo Egypt: Arab Heritage House.

Ibn Manzur, Jamal al-Din (1990). *Lisan Al Arab* (in Arabic). (1st ed.). Beirut, Lebanon: Dar Sader.

Ibn Arabi, Mohiyeddin (1984). *Shajarat alkawn* (in Arabic). (1st ed.) Ed.: Riyadh Al-Abdallah. Beirut, Lebanon: Arab Center for Books.

Iser, Wolfgang (1999). *Fael alqira'a: nazariat jamaliat alta-jawub fi al'adab.* The act of reading: Theory of aesthetic response (in Arabic). (1st ed.). Trans.: Abdel-Wahhab Allub. Cairo, Egypt: The Supreme Council of Culture.

Jindari, Ibrahim (2001). *Alfada' alriwa'i ind Jabra Ibrahim Jabra*. Narrative space in Jabra Ibrahim Jabra's works (in Arabic). (1st ed.). Baghdad, Iraq: House of General Cultural Affairs - Arab Horizons.

Lahmidani, Hamid.(1991). *Bunyat alnas alsardi min manzur alnaqd al'adabii.* The structure of the narrative text from literary criticism perspective (in Arabic). Beirut , Labanon: Almu'asasa AlArabiya lil-dirasat wal-nashr.
Munsi, Habib (2001). *Falsafat almakan fi alshier alearabi (qira'a mawdueatiya jamaliya)*. The Philosophy of Place in Arabic Poetry (Aesthetic Thematic Reading) (in Arabic). (1st ed.). Damascus, Syria: Writers Union Publications.

Murtad, Abdul-Malik.(1998). *Fi nazariyat alriwayati- bahth fi tiqniyat alsard.* On the theory of novel: A research on the narration techniques (in Arabic). (1st ed.). Kuwait, Kuwait: The World of Knowledge Series.

Othman, Abdel-Fattah (1982). *Bina' alriwaya: dirasa fi alriwaya almisriya*. Novel Structuring: examining the Egyptian novel (in Arabic). (1st ed.). Cairo, Egypt: Youth Library.

Onizan, Khadija Zbar (2009). *Shajarat alzaytun fi Al-Quran Al-karim dirasa sarfiya.* The olive tree in the Noble Quran: a morphological study (in Arabic). Journal of Islamic Studies, Vol. 1. (14). 45-56. Baghdad, Iraq: University of Baghdad.

Quzmar, Jamal Youssef Abdul-Rahman Hassan (2015). *Alharth wal-zare fi Al-Quran Al-karim*. Plowing and planting in the Holy Quran (in Arabic). (Master's thesis). Jerusalem, Palestine: An-Najah University.

Saleh, Abdulaziz (2012). *Alsharq al'awsat alqadim: Misr wal-Iraq.* The Ancient Middle East: Egypt and Iraq (in Arabic). (1st ed). Cairo, Egypt: Anglo-Egyptian Library.

Sobh, Ali. (n.d.). *Alsuwra al'adabiya: tarikh wa naqd*. Literary image: history and criticism (in Arabic). Cairo, Egypt: House of Revival of Arabic Books.

Zayed, Abdel-Samad (1988). *Mafhum alzaman wa dalalatuh fi alriwaya alarabia.* The concept of time and its significance in the Arabic novel (in Arabic). (1st ed.). Tunis, Tunisia: Arab Book House.

Zakaria , Fouad.(2019). *Afaq alfalsafa.* Horizons of Philosophy (in Arabic). Hindawi Foundation CIC https://www.hindawi.org/

البُعد الثقافي في فكر العلامة الشيخ محمد العثيمين-رحمه الله-

يعقوب بن يوسف العنقري (*)
جامعة القصيم

(قدم للنشر في 1442/6/15هـ، وقبل للنشر في 1443/3/22هـ)

مستخلص: يهدف هذا البحث إلى استجلاء البعد الثقافي في فكر العلامة الشيخ العثيمين حول العلاقات الإنسانية بين الأقليات المسلمة وبيئاتهم الغربية، وعنايته بالأمن الفكري، وملامح منهجه الأخلاقي.
ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتوصل إلى النتائج التالية: -1 ثمة بُعد ثقافي في فكر الشيخ العثيمين فيما يتعلق بالعلاقات الإنسانية بين الأقليات المسلمة وبيئاتهم الغربية، فليس هناك منع للاندماج الإيجابي والاستفادة من الخبرات النافعة في تلك البيئات الغربية إلى جانب المحافظة على الهُوية والبعد عن الذوبان والانصهار الثقافي في الثقافة الأخرى. -2 هناك عناية في فكر الشيخ بمحققات الأمن الفكري؛ ذلك أن له آثارًا إيجابية في المجال الثقافي والحضاري وتطوره، وفي المقابل فالانحراف الفكري مؤدٍّ إلى الضعف والهشاشة الثقافية والحضارية. -3 ثمة اهتمام واسع بالجانب الأخلاقي في فكر الشيخ، وتأكيد على اتسام المسلم به في بيته ومجتمعه ومهنته، مما يكون له أثر إيجابي في تطور وجودة البيئة المهنية وغيرها من البيئات. وأبرز التوصيات: -1تشجيع الأبحاث العلمية التي تُعنى بدراسة الجانب الثقافي في تراث الشيخ العلمي. -2 الاستفادة من الجوانب الثقافية في فكر الشيخ في التعامل مع القضايا الثقافية المعاصرة. -3الاستفادة من آراء الشيخ في الجوانب الثقافية المتعلقة بالأقليات المسلمة في معالجة المشكلات الثقافية التي تواجههم في البيئات الغربية؛ كظاهرة الإسلاموفوبيا وغيرها.

كلمات مفتاحية: العثيمين- الثقافة- الأقليات المسلمة- الأمن الفكري - الأخلاق.

*****

The Cultural Dimension in The Thoughts of the Scholar Sheikh Muhammad Al-Uthaimin

Yaqob Yosef Alanqeri (*)
Qassim University

(Received 28/1/2021, accepted 28/10/2021)

Abstract: This study aims to clarify the cultural dimension in the thoughts of the scholar Al-Uthaimin regarding human relations among Muslim minorities and their western environments, his concern for intellectual security, and the features of his ethical approach.
To achieve this aim, the researcher used the descriptive analytical method, and he reached the following results:
1. There is a cultural dimension in the thoughts of the scholar, Al-Uthaimin, regarding human relations among Muslim minorities and their western environments. 2. There is an interest in Sheikh's thoughts about the investigations into intellectual security. 3. There is a wide interest in the ethical aspect of Sheikh's thought and an emphasis on the recognition of the Muslim in his home, society, and profession.
The Highlights of the Recommendations:
1-Encouraging scientific research that deals with studying the cultural aspect of Sheikh's scientific heritage. 2. Utilization of the cultural aspects of Sheikh's thought in dealing with contemporary cultural issues. 3. Utilization of the Sheikh's views on the cultural aspects related to Muslim minorities in addressing the cultural problems.

Keywords: Al-Uthaimin, culture, Muslim minorities, intellectual security, ethics.

(*) للمراسلة:

أستاذ مساعد، قسم الثقافة الإسلامية، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Assistant Professor in the Department of Islamic Culture at Qassim University، Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail:alangari1429@gmail.com

DOI: 10.12816/0061533

مقدمة

تعد الموضوعات المتصلة بالمجال الثقافي ذات أهمية كبيرة، ولها تأثيرها الواسع في الأنساق الفكرية والقيمية والسلوكية للفرد والمجتمع. وترتبط بالمجال الثقافي إشكاليات متعددة ومتنوعة ومتجددة، ومتصلة بالجوانب الدينية والأخلاقية، تظهر وتخبو بحسب مجموعة من العوامل المحيطة بها، كإشكاليات الهوية الثقافية والاندماج والانعزال، والذوبان والانغلاق الثقافي، والفرض الثقافي، وغيرها. وتحتاج مثل هذه المعضلات الثقافية إلى فذّ ذي أفق واسع وحكمة ودراية بكل ما يحيط بها ليُحْسِن التعامل معها ولتجنب الآثار السلبية لها على المستوى الفردي أو المجتمعي.

ولا شك أن العالم الشرعي تقع عليه مسؤولية بيان ما يتعلق بالمسائل الثقافية وما يندرج في كنفها، ومطلوب منه أن يُعمِل نظره وفكره في النوازل والمستجدات الثقافية بما لديه من أدوات العلم والاجتهاد ودراية بالمآلات والمصالح والمفاسد الدينية والدنيوية، ويخرِج رأيًا يستضيء به جموع من الناس ممن يعوزهم الفهم العميق للجانب الشرعي أو الثقافي أو غيرهما. ومن دون هذه الشمولية من العالم فإن تأثيره يكون ضيقًا ونطاقه محدودًا، وتكون نتائج هذه المحدودية في تعددية الآراء وتضاربها وآثارها الممتدة في صورة الدين الإسلامي وفي المسلمين.

ولما كان هذا كذلك فقد كان العلامة الشيخ محمد العثيمين-رحمه الله- ذا تأثير واسع في أنحاء العالم في حياته وبعد مماته، وذلك بما مكنه الله من أدوات العلم والاجتهاد واتساع نظره ورأيه للجوانب الثقافية والحضارية والاجتماعية وغيرها، فظهرت عنايته بمعززات الهوية الثقافية والاعتزاز الحضاري، والقيم الأخلاقية والحضارية في البيئات الإسلامية وغير الإسلامية، وبمعالجات المشكلات الثقافية التي تعصف بمجتمع الأقليات المسلمة، متكئًا على الجانب الديني والجانب المقاصدي والنظرة الثاقبة للحقائق والواقع والنتائج. وقد كان فكره في ذلك وسطيًّا؛ لا إغفال للجانب الشرعي ولا انغلاق عن الواقع، وهو ما جعل تناوله الثقافي للموضوعات الثقافية حيًّا، يستفاد منه في واقع ومستجدات العلاقات الإنسانية ومجال الأمن الفكري والأخلاقي.

-مشكلة البحث:

تتمثَّل مشكلة البحث في إبراز البُعد الثقافي في فكر الشيخ محمد العثيمين-رحمه الله-، ويمكن تحديد مشكلة البحث في السؤال التالي: **ما البعد الثقافي في فكر العلامة الشيخ محمد العثيمين-** رحمه الله-؟

ويتفرع عن هذا السؤال التساؤلات الآتية:

1-ما البعد الثقافي في فكر العلامة الشيخ محمد العثيمين-رحمه الله- حول العلاقات الإنسانية بين

الأقليات المسلمة وبيئاتهم الغربية؟

2- ما ملامح العناية بالأمن الفكري في فكر العلامة الشيخ محمد العثيمين-رحمه الله-؟

3- ما ملامح المنهج الأخلاقي في فكر العلامة الشيخ محمد العثيمين-رحمه الله-؟

-أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في النقاط التالية:

1. تسليط الضوء على الجوانب الثقافية في فكر الشيخ العثيمين-رحمه الله-، وتناولاته للعديد من الموضوعات الثقافية.
2. قلة الدراسات العلمية التي تُعنى بالجانب الثقافي لفكر الشيخ العثيمين-رحمه الله-، في حين تتوفر الدراسات العلمية في الجوانب الأخرى؛ كالفقهي والأصولي وغيرهما.
3. التأثير الواسع لفكر الشيخ العثيمين-رحمه الله- محليًّا وخارجيًّا، وسعة انتشار مؤلفاته في أنحاء العالم.
4. الاستفادة من آرائه الثقافية في معالجة القضايا الثقافية المعاصرة في البلاد الإسلامية أو مجتمع الأقليات المسلمة.
5. إبراز دور العالم الشرعي في المجال الثقافي وأهمية العناية بذلك، وعدم الاقتصار على الجوانب الفقهية ونحوها، وإنما يكون واسعًا في نظره وأثره.

-أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى تحقيق ما يلي:

1- استجلاء البعد الثقافي في فكر العلامة الشيخ محمد العثيمين-رحمه الله- حول العلاقات الإنسانية بين الأقليات المسلمة وبيئاتهم الغربية.

2- إبراز العناية بالأمن الفكري في فكر العلامة الشيخ محمد العثيمين-رحمه الله-.

3- إيضاح ملامح المنهج الأخلاقي في فكر العلامة الشيخ محمد العثيمين-رحمه الله-.

-الدراسات السابقة:

تعددت الدراسات التي تتناول جوانب من تراث الشيخ محمد العثيمين-رحمه الله-؛ سواء في الجانب العقدي أو الفقهي أو اللغوي، وغيرها، إلا أن الدراسات التي تُعنى بتناول الجوانب الثقافية لدى الشيخ قليلة، وفيما يلي عدد من الدراسات المتعلقة بفكره وتراثه:

1- **الدر الثمين في ترجمة فقيه الأمة العلامة ابن عثيمين رحمه الله تعالى:**

هذا كتاب للمؤلف/ عصام بن عبد المنعم المري، دار البصيرة، 2003م، عدد الصفحات (498) صفحة.

تناول المؤلف فيه سيرة الشيخ-رحمه الله- وبيان آراء الشيخ-رحمه الله- في مواضيع متعددة. وهي دراسة جيدة، وتفارق دراستي الحالية هذه الدراسة في السياق فدراستي تركز على إبراز الجانب الثقافي والحضاري في فكر الشيخ-رحمه الله- بينما الدراسة السابقة تركز على

توثيق سيرة الشيخ-رحمه الله، كذلك تفارقها في جزئيات الدراسة.

2. الجامع لحياة العلامة الشيخ محمد بن صالح العثيمين رحمه الله تعالى:

هذا كتاب للمؤلف/ وليد بن أحمد الحسين، مجلة الحكمة، 1422ه، عدد الصفحات (539) صفحة. تناول المؤلف فيه سيرة الشيخ-رحمه الله- العلمية والعملية بكونه من أحد طلاب الشيخ-رحمه الله- ومما كتبه وذكره معاصرو الشيخ-رحمه الله-، وهي دراسة جيدة، وتفارق دراستي الحالية هذه الدراسة في السياق فدراستي تركز على الجانب الثقافي والحضاري في فكر الشيخ-رحمه الله- بينما الدراسة السابقة تركز على توثيق سيرة الشيخ-رحمه الله-، كذلك تفارقها في جزئيات الدراسة.

3. منهج الشيخ ابن عثيمين في التعليم الجامعي:

ورقة عمل للباحث/ أ.د. عبد الله بن محمد الطيار مقدَّمة لندوة جهود الشيخ محمد العثيمين العلمية، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة القصيم، 1432ه. تهدف الورقة إلى بيان منهج الشيخ-رحمه الله- في التعليم من خلال طريقته في التدريس وأسلوب تعامله، كما تتناول أثر الشيخ في التعليم الجامعي متمثلًا في توجيهاته ونصائحه للطلاب، وتعميق الإخلاص والقيم الإسلامية فيهم. كذلك جهوده وآثاره في التعليم الجامعي، ومواقف خاصة للشيخ-رحمه الله- في البيئة الجامعية. وهذه الدراسة مهمة، ففيها توثيق للسيرة العملية للشيخ-رحمه الله- في مهنة التعليم الجامعي من أحد طلابه، وتعد مرجعًا لاستنباط المنهج الأخلاقي للشيخ-رحمه الله-. وتفارق دراستي الحالية هذه الدراسة في كون دراستي مُنصبةً على دراسة البعد الثقافي لفكر الشيخ-رحمه الله-، بما في ذلك ما يتعلق بجوانب من أخلاقيات مهنة التعليم لدى الشيخ-رحمه الله-، كما تفارقها في عناصر الدارسة وجزئياتها.

4. جهود الشيخ ابن عثيمين في السياسة الشرعية:

ورقة عمل للباحث/ أ.د. إبراهيم بن محمد الميمن مقدَّمة لندوة جهود الشيخ محمد العثيمين العلمية، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة القصيم، 1432ه. تهدف الورقة إلى بيان جهود الشيخ-رحمه الله- في جانب السياسة الشرعية، وذلك من خلال تدريسه وشرحه للكتب المتعلقة بجانب السياسة الشرعية، كذلك موقفه من مظاهر الانحراف الفكري بشكل مقتضب، وجوانب التميز في هذا المجال لديه، وموقفه من فكر التكفير والتفجير، ومن غِيبة العلماء والولاة، والخروج عليهم، ومن الجماعات. وهذه الدراسة جيدة؛ فهي تطرقت بشكل يسير إلى الأمن الفكري في فكر الشيخ-

رحمه الله-، وتفارق دراستي الحالية هذه الدراسة في طريقة التناول لجانب عناية الشيخ-رحمه الله- بالأمن الفكري وإبراز العلاقة الثقافية والحضارية بينها وبين الأمن الفكري، وتناول عناصر وجزئيات الأمن الفكري لدى الشيخ بسياق ثقافي وحضاري.

5-الشيخ ابن عثيمين عالمًا ومربيًا وعلاقته بطلبة العلم في الخارج (طلبة الكويت أنموذجًا): ورقة عمل للباحث/ أ.د. محمد السيد عبد الرزاق الطبطبائي، مقدَّمة لندوة جهود الشيخ محمد العثيمين العلمية، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة القصيم، 1432ه. تهدف الورقة إلى بيان الملامح العامة لمنهجه في تعامله مع طلبة العلم، وعلاقته مع الطلبة الكويتيين. وهذه الدراسة جيدة؛ تناولت جزئيات تعامل الشيخ مع طلبة العلم الكويتيين، وتفارق دراستي في عناصر الدراسة وجزئياتها.

-منهج البحث:

اتبعت في هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي، عبر تتبُّع البعد الثقافي في فكر العلامة الشيخ محمد العثيمين-رحمه الله-، وترتيب مادته العلمية، وتحليلها؛ رغبةً في الوصول إلى فهمٍ أدقَّ للبعد الثقافي في فكره.

-حدود البحث:

تتمثل حدود البحث في الحدود الموضوعية، وذلك بالاقتصار على دراسة البعد الثقافي في فكر العلامة الشيخ محمد العثيمين-رحمه الله- دون غيره من الأبعاد من خلال استقراء تراثه المكتوب (الفتاوى، واللقاءات الشهرية، وشروحه للكتب، ومؤلفاته، والخطب، وكتابات طلابه ومعاصريه عنه).

-خطة البحث:

اشتمل البحث على مقدمة، وثلاثة مباحث، وخاتمة، وفهارس، وفيما يلي خطة البحث التفصيلية:

-المقدمة: وتشتمل على مشكلة البحث، وأهميته وأهدافه، والدراسات السابقة، ومنهج البحث، وحدوده، وخطته.

-التمهيد: التعريف بمفردات الدراسة.

المبحث الأول: تنمية العلاقة الإنسانية بين الأقليات المسلمة وبيئاتهم الغربية في فكر الشيخ العثيمين، وفيه أربعة مطالب:

المطلب الأول: الالتزام بالقيم والمبادئ الأخلاقية والحضارية الإسلامية.

المطلب الثاني: مراعاة واقع البيئات الغربية وأثره في الأقليات المسلمة.

المطلب الثالث: اللغات بين الفاعلية الثقافية والحضارية والمحافظة على الهوية.

المطلب الرابع: الاندماج الإيجابي والاعتزاز الثقافي للأقليات المسلمة.

المبحث الثاني: ملامح العناية بالأمن الفكري في فكر الشيخ العثيمين، وفيه أربعة مطالب:

المطلب الأول: الحث على الاجتماع والسمع والطاعة.

المطلب الثاني: نقد التيارات والمذاهب الفكرية.

المطلب الثالث: التربية الخُلُقية والانحرافات الفكرية والمنهجية.

المطلب الرابع: إشكالية التحزب.

المبحث الثالث: ملامح المنهج الأخلاقي في فكر الشيخ العثيمين، وفيه مطلبان:

المطلب الأول: فطرية الأخلاق واكتسابها.

المطلب الثاني: ملامح أخلاقيات المهنة في فكر الشيخ العثيمين، وفيه أربع مسائل:

المسألة الأولى: الأمانة.

المسألة الثانية: حسن التعامل.

المسألة الثالثة: العدل.

المسألة الرابعة: الجودة.

التمهيد

-التعريف بمفردات الدراسة:

1-البُعد:

من حيث اللغة:

أصلها مأخوذ من (بَعُدَ) والبُعْدُ: ضد القُرْب (ابن منظور، ج:3، ص: 89)، وتباعد الشيء عن الشيء، وبُعد المنزلة (الفراهيدي، 1424ه، ج:1، ص:149)، واتساع المدى وتباعد الأسفار (الفيروزآبادي، 1426ه، ص: 268)، وبُعد الهمة (الزمخشري، 1341ه، ج:1، ص: 55)، والهلاك (الجوهري، 1990م، ج:3، ص:10). ولعل المعنى المناسب للبحث هو اتساع المدى، وبُعد مكانه.

وأما من حيث الاصطلاح:

فيُعد مفهوم البعد من المفاهيم المتداولة بين المثقفين والمتخصصين في المجالات الإنسانية، ويحمل في داخله العديدَ من المعاني، ويقارب المعنى اللغوي في دلالته الاصطلاحية؛ فهو بمعنى المدى والاتجاه البعيد الذي يصل إلى الشيء.

2-الثقافي:

من حيث اللغة:

يعود أصل كلمة الثقافة إلى الفعل الثلاثي (ثَقفَ) بضم القاف وكسرها، وترِد كلمة الثقافة ومشتقاتها (ثقفًا، وثقافًا، وثقوفةً) في اللغة العربية على عدة معانٍ، هي:

الآلة التي تُسوَّى به الرماح ونحوها مما كان معوجًّا، وسرعة تعلم الشيء، والفهم (الفراهيدي، 1424ه، ج:1، ص:149)، والمصادفة (ابن منظور، ج:3، ص: 89).

ويُستخلص مما سبق أن كلمة الثقافة واسعة في مدلولها في اللغة العربية، فيعود معناها اللغوي إلى أمور حسية وأمور معنوية، وإن كانت دلالتها على الأمور المعنوية أكثر من دلالتها على الأمور الحسية، ومعناها يدور على: التهذيب، وسرعة التعلم والفهم، والحذق، والذكاء، وتسوية المعوج من الأشياء، والمصادفة، وضبط المعرفة.

وأما من حيث الاصطلاح:

فيُعَد مصطلح الثقافة من المصطلحات الحادثة التي لم يتناولها علماء الإسلام السابقون في مصنَّفاتهم، في حين أن معنى الثقافة في الغرب تطور من الدلالة على العلوم الإنسانية إلى إطلاقه على الآداب والفنون (عزام، 1404ه، ص: 12-13). وقد تنوعتْ وتعددت التعاريف الاصطلاحية للثقافة حتى بلغت مائةً وأربعةً وستين تعريفًا (الهزايمة، 1433ه، ص: 57)، ومن أبرز التعريفات الاصطلاحية للثقافة:

1-يقول تايلور (Tylor): «الكلي المركب الذي يشمل المعرفة والمعتقدات والفن والأخلاق والقانون والعادات، وكل القدرات والعادات الأخرى التي يكتسبها الإنسان بوصفه عضوًا في المجتمع» (كوش، 2007م، ص:31).

2-جاء في المعجم الفلسفي: «كل ما فيه استنارةٌ للذهن، وتهذيبٌ للذوق، وتنميةٌ لملكة النقد والحكم لدى الفرد أو في المجتمع، وتشتمِل على المعارف، والمعتقدات، والفن، والأخلاق، وجميع القدرات التي يسهم بها الفرد في مجتمعه» (مجمع اللغة العربية، 1403ه، ص: 58).

ويتبين مما سبق أن التعريفات الاصطلاحية السابقة للثقافة ليس بينها تضاد، وإنما تدل على جانب من جوانب الثقافة، ولعل الأنسب هو القول بأن الثقافة هي: الكلي المركب الذي يشمل المعارف والمعتقدات والعلوم والفنون والأخلاق والقيم والقانون والعادات، وكل القدرات والعادات الأخرى التي يكتسبها الإنسان من بيئته الاجتماعية.

-البُعد الثقافي كمصطلح مركب:

من خلال ما اطلعتُ عليه من كتبٍ ومراجع لم أجد هناك معنى اصطلاحيًّا لمصطلح البُعد الثقافي، ويمكننا القول بأن البعد الثقافي يتعلق بالمدى والاتجاه والغاية التي تصل إليها آراء وفكر الشيخ، وما لها من تأثيرات واسعة في جوانب الثقافة.

3-الفكر:

من حيث اللغة:

يعود أصل الكلمة إلى مادة (ف ك ر)، فالفاء والكاف والراء تعني: تردد القلب في الشيء وتأمله فيه (ابن زكريا، 1399ه، ج:5، ص: 65)، وإعمال الإنسان نظره وذهنه وتفكره في الشيء للوصول إلى كينونته (الفيروزآبادي، 1426ه، ج: 5، ص: 65).

وأما من حيث الاصطلاح:

فقد تعددت التعريفات الاصطلاحية وتنوعت تبعًا لمجال واضعيها، لكنها في مضمونها ونتيجتها متقاربة مع التعريفات اللغوية، ومن تلك التعريفات:

1-جاء في المعجم الفلسفي: «فكر: بوجه عام، جملة النشاط الذهني من تفكير وإرادة ووجدان

وعاطفة... وبوجه خاص: 1-ما يتم به التفكير من أفعال ذهنية. 2-أسمى صور العمل الذهني، بما فيه من تحليل وتركيب وتنسيق» (مجمع اللغة العربية، 1403ه، ص: 137).

2-عُرف أيضًا: «الفكر في المصطلح الفكري -والفلسفي خاصة- هو الفعل الذي تقوم به النفس عند حركتها في المعقولات، أي النظر والتأمل والتدبر والاستنباط ونحو ذلك. وهو كذلك المعقولات نفسها، أي الموضوعات التي أنتجها العقل البشري» (الزنيدي، 1415ه، ص:15).

ولعل التعريف المناسب هو: العميلة الذهنية التي يقوم بها العقل من تفكير وتأمل ونظر وتدبر للأمور، ونتاج وثمرة هذا التأمل والتفكير. وأما التعريف الإجرائي للبحث فيمكن القول بأنه نتاج وثمرة عملية تأمل ونظر وتفكر الشيخ محمد العثيمين-رحمه الله- في الجوانب الثقافية.

4-الشيخ محمد العثيمين-رحمه الله-:

هو محمد بن صالح بن محمد بن سليمان العثيمين التميمي، ولد في محافظة عنيزة في 1347/9/27ه، نشأ في أسرة معروفة بالدين وشيء من العلم، بدأ طلبه للعلم على يد جده لأمه الشيخ عبد الرحمن الدامغ، فقرأ القرآن عليه وأتم حفظه عنده، ثم انضم لطلب العلم على يد الشيخ العلامة عبد الرحمن السِّعدي، وقد حرص عليه بعدما رأى عليه أمارات الذكاء والهمة في طلب العلم، ولازم الشيخ السعدي حتى وفاة الشيخ وخلفه في إمامة الجامع والتدريس (الزهراني، 1422ه، ص: 27-29، والحسين، 1422ه، ص:10-12).

درّس الشيخ في المعهد العلمي بعنيزة ثم في فرع جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالقصيم، وتولى رئاسة قسم العقيدة فيه، وكان المرجع العلمي لجميع منسوبي الفرع (الطيار، 1432ه، ص: 187-188). وقد كان له سيرة مميزة في تعليمه الجامعي بين طلابه وزملائه، وعناية فيما يصب في جودة البيئة التعليمية. وقد استمر تعيينه أستاذًا في الجامعة والاستفادة من علمه ومؤلفاته حتى وفاته بتاريخ 1421/10/18ه-رحمه الله-.

المبحث الأول

تنمية العلاقة الإنسانية بين الأقليات المسلمة وبيئاتهم الغربية في فكر الشيخ العثيمين

وفيه أربعة مطالب:

المطلب الأول: الالتزام بالقيم والمبادئ الأخلاقية والحضارية الإسلامية:

تمثل القيم والمبادئ الأخلاقية والحضارية الإسلامية الأداة المثلى والوسيلة الفاعلة في تنمية العلاقة وتعزيزها بين المسلمين في الغرب والمجتمعات الغربية، كما تمثل مظهرًا من مظاهر الرقي الديني والإنساني والنضج الفردي، وسمة من سمات جودة التعايش

والتفاعل الإيجابي مع البيئات المختلفة. والاختلافات الدينية والاجتماعية والثقافية والحضارية في المنظور الإسلامي لا تقتضي إطلاقًا تخلي المسلمين في تلك البيئات عن تلك القيم والمبادئ الأخلاقية والحضارية؛ لأنها تنطلق من خيرية الدين الإسلامي وأتباعه، وارتباطها بالجانب الإيماني والتعبدي، ولثبوتها ولمطلقيتها وعدم نسبيتها.

وقد كان ظاهرًا في فكر الشيخ العثيمين-رحمه الله- مراعاة هذا الجانب والعناية به، والتأكيد على الأقليات المسلمة في البلدان الغربية بالالتزام بجملة من القيم والمبادئ الأخلاقية والحضارية الإسلامية ومجانبة ما يضادها، وارتكاز فكره-رحمه الله- على البعد المقاصدي والمآلي في علاقة المسلمين وتعاملهم مع الآخر، وحرصه على أن تكون الصورة النمطية للإسلام والمسلمين متسمة بالإيجابية، وألا تكون مجانبتهم للقيم والمبادئ الأخلاقية ذريعة في تلك المجتمعات للقولبة السيئة للإسلام والمسلمين (العثيمين، 1440ه، ص: 47، 113، 124-125).

وعندما نقوم بفحص لتراث الشيخ العثيمين-رحمه الله- نجد الاطراد في التركيز على أهمية تحلي أفراد الأقليات المسلمة بالقيم والمبادئ الأخلاقية والحضارية الإسلامية؛ كالعدل والحكمة والعفة والصدق والنصح، والبيان في المعاملات، والرفق والليـن واللطف، والأمانة والوفاء بالعهد، وإحسان المعاملة، ومجانبة جميع الأخلاق السيئة؛ كالكذب والظلم والغش والوقاحة والعدوان (العثيمين، 1440ه، ص: 38-47، 67، 79، 81، 105، 113، 124-125، 561، 58). ومن الملاحظ أن هذه المنظومة الأخلاقية والحضارية التي تحوي أمهات الأخلاق وفضائلها التي من حازها وتخلَّق بها فقد حاز الرضى والاحترام، ومن رماها واتصف بضدها فقد استحق السخط والمجانبة (الغزالي، 1426ه، ص: 936) تصب نحو تحسين العلاقات الإنسانية، وتجسير التواصل بين المسلمين ومجتمعاتهم الغربية، وزيادة الموثوقية بالفرد المسلم، وجعله عضوًا فاعلًا في مجتمعه وإيجابيًّا في محيطه ومتمثلًا فيه جماليات الدين الإسلامي وكمالاته، والجوهر الأخلاقي والحضاري الإسلامي.

ويضاف إلى ذلك أن مما ينمي العلاقات الإنسانية ويوثقها في تلك البيئات الغربية: ثبوت تلك القيم والمبادئ الأخلاقية والحضارية وعدم تقلبها وفقًا للمصالح والأهواء، فلا تكون الأمانة خلقًا محمودًا تارَةً وتكون الخيانة محمودة تارةً أخرى، وإنما هي راسخة في منهجية التعامل الإسلامي مع الآخر. لذلك فالشيخ-رحمه الله- لا يجيز للأقليات المسلمة التحايل على الأنظمة في البلاد التي يعيشون فيها، فيجب الوفاء بما التزموا من عقود وأنظمة، وعدم أخذ شيء

بغير وجه حق، سواء من أفراد غير المسلمين أم الدول التي يعيشون فيها، كإعانات البطالة، ولا يجيز الخيانة في العقود والمعاملات الدينية، ولا استغلال نقاط الضعف في أنظمة تلك البيئات (العثيمين، 1440ه، ص: 444، 551-552، 561، والعثيمين، 1438ه، ص: 49).

فالتحلي بتلك الأخلاقيات والقيم، ولزوم تلك المبادئ الثابتة يعكس الصورة الصحيحة للدين الإسلامي وللحضارة الإسلامية، ويمثل المسؤولية الدينية والثقافية المنوطة بالمسلمين في البلدان الغربية، كما هو مستقر في فكر الشيخ-رحمه الله- (العثيمين، 1440ه، ص: 587)، فلا مندوحة لهم من المنظور الثقافي الإسلامي عن لزومها، ولا انفكاك لهم عنها مهما تنوعت بيئات المسلمين الغربية؛ لأجل ما تحققه من المصالح العامة والخاصة المتعلقة بدينهم ودنياهم.

المطلب الثاني

مراعاة واقع البيئات الغربية وأثره في الأقليات المسلمة

من سنن الله ونظامه الكوني تبدُّل أحوال الناس وتغيُّر أنماط ثقافاتهم وعاداتهم ونهجهم، فلا استقرار لهم على طريقة واحدة، وإنما يحصل لهم تبدل في أحوالهم وتغير في واقعهم نتيجة عوامل متعددة تؤثر في واقع الناس والمجتمعات (القرافي، 1996م، ج:10، ص: 47، وابن خلدون، 1425ه، ج:2، ص: 116). ومن مرونة الدين الإسلامي وتيسيره أنه لم يوغل في النص على تفاصيل الأحكام وجزئياتها، وإنما وضع قواعد عامة يقوم العالم في فتواه بالنظر في تلك القواعد الشرعية والنظر في الجزئيات، مع اعتبار المؤثرات المحيطة كالمكان والزمان ونحوهما «وهذا محض الفقه، ومن أفتى الناس بمجرد المنقول في الكتب على اختلاف عرفهم وعوائدهم وأزمنتهم وأحوالهم وقرائن أحوالهم فقد ضلّ وأضل، وكانت جنايته على الدين أعظم من جناية من طبّب الناس كلهم على اختلاف بلادهم وعوائدهم وأزمنتهم وطبائعهم...» (ابن القيم، 1423ه، ج:4، ص:470).

والعالم المجتهد هو من يراعي سعة الشريعة الإسلامية ومقاصدها العظيمة، والتي من ضمنها أن أحكام الشريعة متضمِّنة حِكمًا ومعاني، وأنها مرتبطة بأحوال الناس وزمانهم، فما يصلح لحال قوم وفي زمن معين قد لا يناسب قومًا آخرين وزمنًا آخر، وهكذا (الزرقا، 1425ه، ج:2، ص: 941-942). ومما ينبغي التأكيد عليه أن ما ذكرناه آنفًا لا يُراد به الأحكام الشرعية

الأساسية الثابتة بالنصوص الأصلية، فتلك لا تتغير بالزمان والمكان والحال، وإنما المراد هي الأحكام الاجتهادية لا الأصلية (الزرقا، 1425ه، ج:2، ص: 941-942).

وعندما نتأمل في فكر الشيخ-رحمه الله-، خاصة فيما يتعلق بقضايا الأقليات المسلمة، نلحظ تطورًا وتجديدًا في الرأي والاجتهاد، ومراعاة الإشكالات والتحديات التي تواجهها الأقليات المسلمة، ولعل ذلك مرده إلى عوامل متعددة؛ منها اطلاع الشيخ-رحمه الله- على دقائق أحوال الأقليات المسلمة من خلال طلبته الذين عايشوهم وسبروا أحوالهم، وكذلك طلابه من مختلف الجنسيات والبلدان الغربية (الزهراني، 1422ه، ص: 109-110، والموسى، 1421ه)، فكان في ثنايا آرائه وفتاويه ما يبرهن هذا التطور والمراعاة في الفتوى والرأي للواقع في الغرب.

ولكي لا يكون الكلام مرسَلًا دون شواهد تعضُده؛ نجد أن الشيخ يقرر رأي ابن تيمية في أن مخالفة المسلمين لأهل الكتاب تكون في حال قوة المسلمين، وأما إذا كانوا في حالة ضعف فلا يُشرع لهم مخالفتهم في الهدي الظاهر؛ للضرر الذي يَلحَق بهم، فمثَّل الشيخ بتغطية المرأة لوجهها في البلاد الغربية هل يطبق عليه هذا الرأي أم لا؟ نجد أن الشيخ يربط الجواز والتحريم بواقع المسلمين في الغرب، وواقع البلاد الغربية أيضًا من حيث قبولها بالتعدديات الدينية والثقافية، وهل يلحق المرأة المسلمة أذية وضرر بذلك أم لا؟ ثم ينبه الشيخ-رحمه الله- طلاب العلم إلى أن يعتنوا بذلك ويتأملوا هذا التقرير السابق من ابن تيمية ويراعوا الواقع الذي تعيشه الأقليات المسلمة من يسر ومن تشديد وتضييق (ابن تيمية، 1419ه، ص:305-306). ومن الملاحظ أن هذا المثال الذي انتقاه الشيخ-رحمه الله- يدل على البعد الثقافي في نظرة الشيخ-رحمه الله- ومراعاته للإشكالات التي تعاني منها الأقليات المسلمة؛ كظاهرة الإسلاموفوبيا.

كذلك يرى الشيخ-رحمه الله- عدم منع المرأة المسلمة غير الملتزمة باللباس الشرعي من دخول المراكز الإسلامية واستفادتها مما فيها من نفع، لكن تُناصَح، فإن استمرت فتُمنع على رأي الشيخ-رحمه الله-؛ لئلا تؤثر في النساء الأخريات (العثيمين، 1440ه، ص: 59). وكذلك يرى الشيخ-رحمه الله- أن مشاركة الأقليات المسلمة في الانتخابات منوطة بتحقق مصلحة شرعية، فمتى ظهرت المصلحة بدخولهم الانتخابات، كدفع الشرِّ عن المسلمين وإيصال صوتهم ومطالبهم وغيرها (العثيمين، 1440ه، ص: 404) مما تحتاجه الأقليات المسلمة كان لهم ذلك، مع أن الديمقراطية مذهب فكري لا تتفق مبادئه وأسسه مع الدين الإسلامي.

المطلب الثالث

اللغات بين الفاعلية الثقافية والحضارية والمحافظة على الهُوية

ثمة علاقة وثيقة بين اللغة والثقافة، فاللغة الحامل والمستودع للثقافة، وهما وحدتان متماسكتان مترابطتان، فاللغة تحوي في ثناياها جزئيات الثقافة والحضارة وتعكسهما في آنٍ واحد، كما أنها تمثل أساسًا من أسس هوية الفردية والاجتماعية ورمزًا من رموزها (عبيد، 1431ه، ص: 122). واللغات ليست مظهرًا من المظاهر الثقافية والحضارية للمجتمعات فحسْب، وإنما أيضًا من مظاهرها التاريخية وسمة من سماتها، وحاجة المجتمعات للغاتها لازمة وقائمة لا تزول عنها ولا تحول، إلا إذا اعترتها مؤثرات ومتغيرات صيرتها لغة أخرى (الرافعي، 1423ه، ص:38-39).

ولما كانت اللغات إحدى أدوات ووسائل التواصل والتبادل الثقافي والمثاقفة، وذلك يمثل عنصرًا هامًّا في تشكيل الهوية الفردية والاجتماعية، ظهرت مخاوف وتوجسات لدى أهل الثقافة الإسلامية والعربية؛ لكونهم الفئة المستهدفة بعملية المثاقفة وما يخلفه هذا الانفتاح على الثقافات الأخرى من مؤثرات في الهوية الثقافية والوطنية (الصياغ،2012م، ص:117).

وباستصحاب ما سبق وتأملنا لفكر الشيخ-رحمه الله- نجد الفكر الثقافي والحضاري ظاهرًا في فتاويه ومتعددًا بحسب أحوال سائليه، فتارَةً يجعل مرد استعمال أهل العربية للغةٍ أخرى للحديث فيما بينهم دون حاجة هو ضعف الشخصية، ويعضد رأيه برأي ابن خلدون في تقليد الأضعف للأقوى (العثيمين، 1440ه، ص: 442-443، والعثيمين، 1429ه، ج: 26، ص: 327)، وفي مقام آخر يبين اعتزاز أصحاب اللغات الأخرى بلغاتهم وبانتشارها في الآفاق وجعل ذلك محفزًا لمحافظة الإنسان على لغته واعتزازه بها (العثيمين، 1440ه،ص: 366)، وتارَةً يبين عدم ممانعته ومنعه لتعلم اللغة الإنجليزية، بل يظهر تمنيه لتعلم اللغة الإنجليزية وحذقه لها؛ لاستعمالها في نشر العلم والدعوة (العثيمين، 1440ه، ص: 642-643، والعثيمين، 1435ه، ج: 1، ص: 250) ، وتارةً أخرى لا يرى بأسًا لمن له قصدٌ حسنٌ في تعلمه للغة غير لغته (العثيمين، 1440ه، ص: 640، والعثيمين، 1429ه، ج: 26، ص: 327)، وإثابة الفرد على تعلمه للغات الأخرى إذا قصد بتعلمه لها بيان الشريعة(العثيمين، 1435ه، ج:1، ص:250)، وجعل تعلمها دائرًا بين الوجوب الكفائي والعيني (العثيمين، 1437ه، ج: 1، ص: 456).

ومن هنا فهذه التعددية في نظرة الشيخ-رحمه الله- فيما يتعلق باللغات متسقة مع طرح المهتمين باللسانيات واللغات من وجود أثر وتأثير ثقافي

مصاحب للغات، فتعلم الإنسان للغة أخرى لا بد أن يلازمه تعلمه لثقافة تلك اللغة، أي يتعلم الثقافة المصاحبة لاستعمال الكلمات؛ كالاعتذار عن الخطأ، فليست هي كلمة منطوقة مجردة من الثقافة، وإنما هناك ثقافة متصلة بها وبأهل تلك اللغة وسلوك مرتبط بها (عبيد، 1431ه، ص: 122). وإذا أخذنا هذا الاعتبار نتبيَّن أن تعدُّد نظرة الشيخ-رحمه الله- للُّغات يظهر الحس الثقافي ومراعاته للهوية الثقافية، فمتى كان الفرد المسلم محصنًا في جانب الثقافة، وله مقصد حسن في تعلمه؛ كان الأمر مباحًا لا كراهية فيه لدى الشيخ-رحمه الله-، بل ربما يندب إليه بحسب طبيعة هدف تعلمه لتلك اللغات. وهذا القراءة الصحيحة لفكرة الشيخ بعيدًا عن التأطير والحصر الضيق لرأيه في الإباحة أو المنع، وإنما النظر في أبعاد ذلك الرأي ومنطلقاته؛ سواء الدينية أو الثقافية أو غيرهما، وبذلك يتكون فهم أوسع وأعمق لتلك الشخصيات المؤثرة ونصل إلى منهجها العلائقي بالثقافة.

المطلب الرابع

الاندماج الإيجابي والاعتزاز الثقافي للأقليات المسلمة

تُعد موضوعات الاندماج والهويات من الموضوعات الشائكة ومواطن الالتباس في الوقت المعاصر، ويتجاذبهما اتجاهات تقوم بتكييفهما وفق الأيديولوجيات الفكرية والذاتية الثقافية، ووفق النظريات العالمية المفسرة لهذين المصطلحين الثقافيين، كما أن هناك أيضًا فهمًا متعددًا لمفهوم الاندماج لدى الأقليات المسلمة، فهم ليسوا على فهمٍ واحد لهذا المصطلح المشكل (تركستاني، 1431ه، ص: 31). ومن غير الممكن إطلاق حكم عام ووصف ثابت على الاندماج؛ لكون الحكم يتحدد بالنظر في طبيعة ذلك الاندماج وآثاره، فثمة اندماج ذو طبيعة سلبية وإجبارية للفرد وللجماعة على الذوبان والانصهار في بوتقة ذلك المجتمع وتلك الثقافة الأخرى كليًّا، واندماج ذو طبيعة إيجابية يقتضي الأمان من المؤثرات السلبية للاندماج، وقائم على الفاعلية ومراعاة الحقوق والقيم التي لا تتعارض مع الدين والمشاركة والتعاون مع المجتمع بأبعاده الإنسانية والاجتماعية (تركستاني، 1431ه، ص: 31، والحصين، 1435ه، ص: 60-61).

ولكي لا نسهب في الجزئيات المرتبطة بالاندماج والهوية، وينصب تركيزنا على استخلاص البعد الثقافي لفكر الشيخ-رحمه الله- في هذا الجانب؛ فإن من المهم بيانه أنه لم يرد في تراث الشيخ-رحمه الله- الإشارة إلى مصطلح الاندماج أو الهوية، إلا أن مضمون الاندماج والمحافظة على الهوية حاضر وملموس في فكر الشيخ

-رحمه الله-وهذا نجده في إيجابه وتأكيده على المسلمين في الغرب بأن يمارسوا المواطنة الصالحة في البلدان التي يعيشون فيها، وذلك بأن يؤدوا الحقوق والأمانات ويوفوا بالعهود ويلتزموا بأنظمة تلك البلدان وعدم التحايل عليها، وأن يعاملوا المشاركين لهم في تلك المجتمعات بالأخلاق الحسنة، ويجعلوا الحوار جزءًا من نهج تعاملهم وعلاقتهم بالآخرين، وأيضًا من أجل الاستفادة الحضارية (العثيمين، 1440ه، ص: 38-47، 67، 79، 81، 105، 113، 124-125، 561، 587، والعثيمين، 1422ه، ص:186). بل إن الشيخ-رحمه الله- يذهب في فكره بعيدًا فيوجب على المسلمين الالتزام بأنظمة البلدان الغربية بالمعروف، وعدم مخالفة قوانينها، مستنِدًا على أن عيشهم ومكثهم في تلك البلدان هو بمثابة العقد والمعاهدة معهم (العثيمين، 1440ه، ص: 445)، وهو بذلك يمثل الجانب الصحيح من فكرة التعاقدية الصحيحة؛ من أداء الحقوق والواجبات وإيجابية التعاطي مع المشاركين بالمجتمع، وليس كما يطرح مفكرو وفلاسفة الغرب من آراء ونظريات كنظرية هوبز (Hobbes) التي تجعل العلاقات الإنسانية قائمة على الأنانية والفردية ونبذ الاجتماع مع الآخر(الطويل، 1979م، ص: 203).

وفيما يتصل باللباس الذي هو جزء من سمات الهوية الثقافية، ومن المؤثرات الثقافية اللاشعورية في خلق الإنسان وعمله بحسب ما يقوم في نفس الفرد المتشبه بالثقافة الأخرى (ابن تيمية، 1419ه، ج:1، ص:43-44)؛ نجد الشيخ-رحمه الله- يتفاوت رأيه بحسب حال المستفتي؛ فتارة يتحول بالجواب إلى لفت انتباه السائل للمؤثرات الثقافية الخفية للباس، ويعزو ذلك إلى الضعف والانبهار بالأقوى (العثيمين، 1440ه، ص: 442-443)، وتارة نجده في سياق شرح كتب العلماء يربط مسألة الموافقة والمخالفة في اللباس والهدي الظاهر لغير المسلمين فيما يعيشون في بيئاتهم؛ بقوة المسلمين وضعفهم وبمصلحة المسلمين، فمتى كان المسلمون أقوياء فلا يلزمهم موافقة غير المسلمين، والقوة عند الشيخ-رحمه الله- هي ألا يلحق الفردَ المسلم هناك ضررٌ بتمايزه في هديه الظاهر، ويكون هناك احترام فعلي في تلك البيئات الغربية لذلك، وأما إذا كان المسلمون في تلك البلدان ضعفاء، أي يلحقهم ضرر وأذى شديد من اعتداءٍ أو تشويه صورة لهم في الوسائل الإعلامية، أو كانت موافقتهم لغيرهم في اللباس لمصلحة المسلمين أو للدعوة إلى الإسلام، جاز مشاركتهم للآخرين في هديهم الظاهر(العثيمين، 1437ه، ص: 305-306).

ومما يجدر إضافته أن هناك تكررًا لمفهوم الاعتزاز الحضاري في سياق إجابات الشيخ-رحمه الله- عن تساؤلات بعض المسلمين في

البيئات الغربية أو الإسلامية، فنجد الشيخ-رحمه الله- يعدل عن الإجابة المختصرة إلى تعزيز التمسك بالهوية الثقافية والاعتزاز الحضاري، وتأكيده على أن الذوبان الثقافي والاندماج السلبي والتشبه من دون أن يكون لجلب مصلحة أو درء لمفسدة فذلك مرده إلى الهشاشة النفسية والانهزامية الشخصية (العثيمين، 1440ه، ص: 442-443).

وهذه الموازنة بين الاندماج الإيجابي وبين المحافظة على الهوية والاعتزاز بها سمة من سمات فكر الشيخ-رحمه الله-، وتبيِّن العمق الثقافي واتساع الفكر والنظر لدى الشيخ-رحمه الله-، فهو يقوم بإعمال مقومات الاندماج الإيجابي، إلى جانب المحافظة على التمايز الثقافي والحضاري للمسلم، كذلك مراعاة القواعد الشرعية كقاعدة المصلحة والمفسدة، ومراعاة واقع الأقليات المسلمة وحالها من حيث القوة والضعف، وواقع التعددية الثقافية في المجتمعات الغربية ومدى فعاليته فيها.

المبحث الثاني

ملامح العناية بالأمن الفكري في فكر الشيخ العثيمين

-تمهيد:

تعددت وتنوعت التعريفات الاصطلاحية المبينة لمفهوم الأمن الفكري، ومرد ذلك التعدد والتنوع في بيان مفهومية الأمن الفكري يعود إلى سياق ومجال الدراسة والهدف الذي ترمي لتحقيقه (العقيلي، 1435ه، ص: 22-24)، ولعل من أنسب التعريفات المتفقة مع مساق البحث ما يلي:

- « حماية عقول أفراد المجتمع من كل فكر شائب ومعتقد خاطئ يتعارض مع العقيدة والمبادئ التي يدين بها المجتمع، وبذل الجهود من كل مؤسسات المجتمع من أجل تحقيق هذه الحماية» (نور، 1427ه، ص: 48).

المطلب الأول: الحث على الاجتماع ونبذ الفرقة:

جاءت الشريعة الإسلامية بالتعظيم لأمر الاجتماع والحث على صونه مما يضاده ويخالفه من التنازع والاختلاف. وقد جعل مصالح العباد مرتبطة بالاجتماع، فلا تتم تلك المصالح ولا تتأتى إلا باجتماعهم، وهذا الاجتماع محتاج في طبيعته إلى من يقوم عليه ويرجع بالأمور إليه، ويتمثل في ولاية أمر المسلمين، التي هي بها قوام أمر دين الناس ودنياهم (ابن تيمية، 1429ه، ص: 232). واجتماع المسلمين، وتوحد أمرهم، وتآلف قلوبهم، ومجانبتهم الآفات المانعة لتحققها من الاختلاف والتباغض والتنازع، وما يترتب عليها من نتائج وآثار تضر بالمصالح الدينية والدنيوية للناس؛ هو من القواعد الدينية المهمة.

وإذا كان الأمر كذلك فإننا نرى عناية كبيرة ومطردة في فكر الشيخ-رحمه الله- بهذا الجانب في فتاويه (العثيمين، 1429ه، ج: 25، ص: 374) ولقاءاته (العثيمين، 1437ه، ج: 4، ص: 430) وخطب الجمعة ورسائله وشروحه لكتب أهل العلم (العثيمين، 1427ه، ص: 447-450، والعثيمين، 1421ه، ص: 337) وتدريسه الجامعي، بجانب الأمن الفكري وحثه على التمسك بالاجتماع ولزوم السمع والطاعة لولاة الأمر، فنجد الشيخ-رحمه الله- في هذا الجانب واضحًا في رأيه، مسترشدًا بعقيدة أهل السنة والجماعة وهدي السلف الصالح، ومعضدًا رأيه بالنصوص الشرعية في هذا الباب، والنظرة العميقة في مآلات الأمور وسبر أبعادها، والإعمال للقواعد الشرعية؛ كقاعدة درء المفاسد وجلب المصالح، والوقائع التاريخية وأحوال الناس قبل توحد كلمتها وانتظام الأمر فيها (الزهراني، 1422ه، ص: 114-118). ولا يقف الأمر هنا بل نجد الشيخ-رحمه الله- خلال تدريسه الجامعي لا يُغفِل التوعية الفكرية لطلابه وسوق النصوص الشرعية التي تزيل الواردات الفكرية التي تَرِد عليهم، وحثه الدائم لهم على ملازمة السمع والطاعة والالتزام بالأنظمة التي سنها ولي الأمر كلها؛ صغيرها وكبيرها (الطيار، 1432ه، ص: 180)، وهذا بحد ذاته يمثل بعدًا ثقافيًّا في فكر الشيخ-رحمه الله-، فمواظبة الشيخ-رحمه الله- الدائمة على الإرشاد والتوعية الفكرية لهذه الفئة هو استشعار المثقف بالمؤثرات الفكرية التي تحيط بها، والأفكار التي تغير منهجها من الاعتدال إلى الشدة، ومن الوسطية إلى التطرف، وهاجس المثقف في صون فئة الشباب والأفراد مما يستنزف مجهودات مجتمعهم الفكري والمادي وغيرها فيشغلهم عن الإسهامات العلمية والحضارية، وهذه النقطة في غاية الأهمية لمن تأملها وعلم التلازم بين استنزاف المجهودات البشرية فيما لا ينبغي وبين تأخر الإسهام والتطور العلمي والحضاري.

بيد أن الشيخ-رحمه الله- لم يكن مقتصرًا على تعزيز هذا الجانب الشرعي الفكري في نفوس الطلاب أو فئة الشباب، وإنما كانت توعيته الفكرية تستهدف أفراد المجتمع كافة، فقد احتوت خطبه للجمعة على المحافظة على الاجتماع والعناية بالسمع والطاعة، مع لفت أنظارهم إلى الآثار والنتائج السيئة التي تحيق بالمجتمع من حلول الفوضى والتأخر الحضاري والتفكك الاجتماعي (العثيمين، 1408ه، ص: 266، 847). وهذه العلاقة بين التطور الحضاري والثقافي والتماسك الاجتماعي وبين الانتماء الوطني أمر يؤكده الحس والمشاهدة، فالاجتماع يوحد المجتمع ويوجهه نحو ما فيه ازدهاره ونماؤه، بخلاف الاختلاف والتنازع وعدم انتظام الكلمة،

فذلك مؤدٍّ إلى استنزاف الجهود وحرفها عما ينبغي وما يجب أن تكون عليه.

المطلب الثاني

نقد التيارات والمذاهب الفكرية

تتعدد التيارات والمذاهب الفكرية وتختلف اتجاهاتها وأفكارها ومبادئها التي تقوم عليها، وتمثل هذه التيارات والمذاهب الفكرية معضلةً فكرية في المجتمعات الإسلامية وإشكالية ثقافية وحضارية؛ نتيجة لأفكارها المضادة للمبادئ الإسلامية والمؤدية للانحرافات الفكرية التي تقود للوهن والضعف الحضاري والاقتصادي والسياسي والاقتصادي والاجتماعي في هذه المجتمعات (العثيمين، 1429ه، ج: 25، ص: 524). ومن اللبس والالتباس الخاطئ الاعتقاد بأن هذه التيارات والمذاهب الفكرية هي من قبيل التعددية الفكرية، بيد أن الحقيقة ليست كذلك، فالتيارات والمذاهب الفكرية تقوم على أسس مخالفة للأسس الإسلامية والمنطلقات الشرعية، وثمة افتراق في المبدأ والمنهج والمعتقد بينها وبين الدين الإسلامي. وهذه التيارات الفكرية والمذاهب تضفي على أسسها ومبادئها وأفكارها جاذبية تغري بها قليل المعرفة وضئيل الثقافة وتؤثر فيه، ومسؤولية المثقف والعالِم هي تفكيك أفكار تلك التيارات والمذاهب وفحصها ونقدها؛ لتتضح الإشكالات والمفاسد الدينية والفكرية وغيرها التي تتضمنها تلك الأفكار والمبادئ. وقد كانت الاشتراكية هي أحد التيارات الفكرية التي انتشرت أفكارها ومبادئها في المجتمعات الغربية والإسلامية، وأثرت تلك الأفكار البراقة في البعض فقاموا بمحاولات زائفة لإخضاع النصوص الشرعية لتلك الأفكار والمبادئ، وإظهار أن النصوص الإسلامية تدعو للمبادئ والأسس الاشتراكية ولـيّ أعناقها، حتى ظهر ما يسمى بالاشتراكية الإسلامية في المجتمعات الإسلامية؛ نتيجة للتأثر بالشعارات المزيفة التي تتضمنها الاشتراكية، والاعتساف في فهم النصوص الشرعية، مما كان له تأثير في عامة الناس وبعض المنتسبين للعلوم الشرعية (العثيمين، 1427ه، ص: 64-65).

لذلك نجد الشيخ-رحمه الله- تتكرر في مؤلفاته الإشارة للاشتراكية وأفكارها بين إيجاز وإسهاب بحسب ما يقتضيه السياق، فقد ألف رسالة مستقلة لبيان حقيقة الاشتراكية وسوق الأدلة على بطلان أفكارها ومبادئها (العثيمين، 1430ه، ص: 17 وما بعدها). كذلك بيَّن الشيخ-رحمه الله- مصطلح تأميم الأموال العامة الذي يمثل جوهر الاشتراكية وأهم أسسها، ونقض الفهم الخاطئ للنصوص الشرعية التي استعملها المتأثرون بالاشتراكية من المسلمين لترويجها ونشرها بين المسلمين (العثيمين، 1427ه، ص: 64-65). كما نجده يبين بإيجاز الخلل العقدي

الـذي تقـوم عليـه الاشـتراكية، وذلـك بإنكارهـا لتوحيـد الربوبيـة ونفيهـا لوجـود الله، وإرجاعهـا أمـر الخلـق والإيجـاد إلـى الطبيعـة (العثيميـن، 1435ه، ج:2، ص: 521)، وهـو بهـذا الكشـف والإظهـار يجلـي حقيقـة هـذا المذهـب وأسسـه المخالفـة لجوهـر رسـالة الديـن الإسـلامي.

بيـدَ أن جهـد الشـيخ-رحمه الله- فـي نقـد التيـارات الفكريـة وتعريـة أفكارهـا بغيـة التحصيـن والوقايـة الفكريـة لأفـراد المجتمـع لـم يكـن قاصـرًا علـى الاشـتراكية فحسـب، وإنمـا نجـد الشـيخ-رحمه الله- يقـوم بنقـد الدعـوة إلـى القوميـة العربيـة، والتـي ظهـرت فـي ذلـك الوقـت، وترتكـز تلـك الدعـوة علـى أيديولوجيـة العـرق العربـي، فيصفهـا الشـيخ بالدعـوة الجاهليـة لا الإسـلامية، وبالكارثـة والإسـاءة التـي حاقـت بالمجتمعات الإسـلامية، وأن تأثيراتهـا السـلبية فـي المجتمعـات الإسـلامية تمتـد إلـى ميادين الحيـاة المتعـددة كالسياسـة والاقتصـاد والاجتمـاع والحضـارة (العثيميـن، 1439ه، ج: 25، ص: 524).

كذلـك مـا يتصـل بتيـار العلمانيـة وجوهـر فكرهـا الـذي يقـوم علـى إبعـاد الديـن عـن مجـالات الحيـاة (المسـيري، 1433ه، ج:1، ص: 17)، نجـد الشـيخ-رحمه الله- يتسـم نقـده لهـا بتوضيـح المنهـج الصحيـح فـي النظـر للعلاقـة بيـن الديـن ومجـالات الحيـاة، ثـم نقـده لفكـرة الفصـل بيـن الديـن وبيـن هـذه المجـالات كمـا هـي فلسـفة العلمانيـة، ويرجـع التأثـر بهـذه الأفـكار لـدى بعـض المسـلمين إلـى قلـة العلـم أو الانبهـار الحضـاري (العثيميـن، 1434ه، ج:3، ص: 637).

كذلـك مـا يتعلـق بتيـار الحداثـة، والـذي يقـوم علـى الانفصـال عـن الماضـي وقطـع الارتبـاط بـه، والقطيعـة عـن الانتمـاء للماضـي بمـا يتضمنـه مـن أديـان سـماوية ومعتقـدات إيمانيـة وأخـلاق ولغـة (العثيميـن، 1440ه، ص: 367)، ونجـد الشـيخ فـي نقـده لهـذا التيـار يلفـت أنظـار المسـلمين إلـى الشـعوب الأوربيـة التـي تشـعر بالاعتـزاز وينتابهـا السـرور لانتشـار لغاتهـا حـول العالـم، فـي حيـن أن أصحـاب الحداثـة يسـعون للقطيعـة الأبديـة مـع لغاتهـم الأصليـة؛ ممـا يعنـي تعريـض حضارتهـم وثقافتهـم للـزوال، فالبقـاء فـي الحاضـر مرتبـط بالحفـاظ علـى المرتكـزات الثقافيـة والحضاريـة لذلـك المجتمـع (العثيميـن، 1440ه، ص: 367).

ومـن هنـا يظهـر الجانـب الثقافـي فـي فكـر الشـيخ-رحمـه الله-، فنلحـظ فـي ثنايـا فكـره النظـرة الثقافيـة والحضاريـة والنتائـج المترتبـة علـى شـيوع تلـك التيـارات الفكريـة فـي المجتمعـات الإسـلامية، وإرجـاع سـبب التأثـر مـن بعـض المسـلمين بالتيـارات الفكريـة -سـواء الاشـتراكية أو القوميـة أو العلمانيـة أو الحداثـة- إلـى ضعـف الجانـب الثقافـي لـدى الفـرد، ومـن هنـا يتضـح لنـا البعـد الـذي اتسـم بـه فكـر الشـيخ-رحمه الله- فـي تناولـه للتيـارات الفكريـة دون أن يكـون مقصـورًا علـى بيـان الحكـم

الشرعي وإنما يصاحبه بيان المتعلقات الثقافية والحضارية.

المطلب الثالث

التربية الخلقية والانحرافات الفكرية والمنهجية

تمثل الانحرافات الفكرية مشكلة معقدة تتجاذبها عدةُ عوامل ومسببات لها، وقد تعددت الأبحاث والندوات والمؤتمرات التي تبحث في تفكيك هذه المشكلة والوصول إلى الحلول لها. لكي لا نقع في التكرار فإن من المسؤولية الثقافية المنوطة بالعالم الوعي والإدراك بالتأثيرات السلبية لتلك الانحرافات في الميدان الثقافي والحضاري، سواء في الدين المستمد منه تلك الثقافة والحضارة أو أتباع ذلك الدين، خاصة الأقليات المسلمة.

وقد امتاز فكر الشيخ-رحمه الله- في هذا الجانب بظهور العناية الوقائية من الانحرافات الفكرية؛ وذلك باستعمال أساليب ووسائل متعددة ومتنوعة للتحصين والوقاية الفكرية والمنهجية (الزهراني، 1422ه، ص: 118-114، 157-156)، مراعيًا بذلك الفوارق الشخصية والفكرية والمؤثرات الصارفة للسلوك الإنساني عن المسلك السليم. ويضاف إلى ذلك سعة فكره واتساع إدراكه ومعرفته بكثير من الأمور العالمية، سواء السياسية أو الاقتصادية أو الاجتماعية أو الثقافية وغيرها (المري، 2003م، ص: 308) والتي لها أثر في التناول الواعي لهذا الجانب الفكري.

وعند تأملي لفكر الشيخ-رحمه الله- وجدت أن هناك ارتباطًا علائقيًّا بين المشكلة الأخلاقية وبين المشكلة الفكرية لديه، فالمشكلة الفكرية أو المنهجية سبقها ضعف في الجانب الخلقي والتربوي للفرد (السليمان، 1427ه، ص: 66-67)، وهذا الضعف في الجانب الخلقي والتربوي تأثيره خفي في طريقة تفكير الإنسان وتوجيه سلوكه، والمشكلة الفكرية إنما هي النتاج الذي يظهر على الفرد، والعالم البصير ذو الحس الثقافي هو من لا ينظر للمشكلة الفكرية نظرة وقتية ويتعامل معها بما وصلت إليه، وإنما ينظر في العوامل الظاهرة والخفية التي أدت بالفرد للوصول لهذه المشكلة الفكرية، فقد تكون العوامل الخفية هي العامل المؤثر في تكون المشكلة الفكرية.

فالشيخ-رحمه الله- يجعل من القصور والتقصير في الالتزام بالأخلاق الفاضلة، كالحكمة والإحسان وقلة الصبر ومراعاة أحوال الناس؛ عاملًا موطدًا لظهور المشكلة الفكرية، سواء في المجتمعات الإسلامية أو المجتمعات الغربية (العثيمين، 1426ه، ص: 129-130، والعثيمين، 1440ه، ج: 26، ص: 147، والعثيمين، 1434ه، ص: 9-10)، وليس صحة القصد أو محبة النفع مع إغفال الجانب الأخلاقي والتربوي كافيًا للسلامة الفكرية، وإنما لا بد من أن يسبق ذلك

تربية للنفس على الأخلاق، وحملها على سلوك المنهج الأخلاقي الصحيح، ومتى تمثلت في نفس الفرد الأخلاق الحسنة أثر ذلك في طريقة تفكيره وتعامله مع الآخرين والأنساق المختلفة.

المطلب الرابع

إشكالية التحزب

يشير ظهور التحزبات والجماعات في المجتمع إلى الحالة الثقافية والحضارية غير الصحية التي يمر بها هذا المجتمع، وتنعكس حالة التشظي في المجتمع انعكاسها على التطور الثقافي والحضاري الذي يرتكز على توحد المجهودات وتعاون الأفراد والأخذ بالسنن والقوانين المهيئة للرقي والمزاحمة الثقافية والحضارية. فالحزبية تقتضي تضييق دائرة المنظور الثقافي والحضاري للفرد، واختزال مجهوداته الفكرية والثقافية والحضارية في إطار تلك الدائرة الضيقة، وجعلها تدور في فلك المنطلقات الفكرية للحزب، وهكذا تتجه الحالة الثقافية والحضارية في المجتمع إلى الضعف؛ نتيجة التنازع الثقافي والحضاري في إطار المجتمع الواحد. وهذه الحقيقة الملازمة لمشكلة الحزبية والتفرق أثبتها القرآن وجعل الفشل وزوال الحضارة متعلقًا بالتنازع بين أفراد المجتمع وتفرقهم إلى أحزاب وشيعٍ. لذلك كان موقف الشيخ-رحمه الله- موقفًا واضحًا وحاسمًا في ذلك، وقد اطّرد في تراثه تناوله لهذا الموضوع؛ لاستشعاره الأثر السلبي لظهور التحزبات والجماعات في الجانب الثقافي والحضاري. فالشيخ-رحمه الله- يُكَيفُ حالة التحزبات والجماعات «بالظاهرة المرضية والظاهرة غير الصحية» (العثيمين، 1426ه، ص: 132) و«المرض الفتاك» (العثيمين، 1442ه)، وهذا الوصف بحد ذاته يظهر الاستشعار الثقافي والحضاري في فكره. ثم إنه لا يكتفي بذلك، بل يظهِر إحساسه بالألم لهذه الحالة المرضية ومدى ضررها الحضاري بالمجتمع والأمة، ويجعل الرقي والقوة الحضارية مرهونين بالاجتماع، والضعف والفشل مرهونين بالتحزب والتفرق (العثيمين، 1429ه، ج: 26، ص: 524، والعثيمين، 1435ه، ج: 2، ص: 59). كما يقوم بسوق وحشد النصوص الشرعية المحذرة للتحزب والفرق؛ لتأصيله التأصيل الشرعي وحمل الناس على اتباع مدلولات النصوص الشرعية والانقياد لها. ويستعمل الخطاب العقلي ويحث على إعمال النظر في مآلات هذا الأمر ونتائجه، وإعمال المقاصد الشرعية وما تدل عليه من الأمر بالاجتماع والائتلاف ونبذ التفرق والتشتت (العثيمين، 1429ه، ج: 26، ص: 445)، ويستدل بالوقائع التاريخية التي حدثت في التاريخ الإسلامي والآثار المترتبة عليها (العثيمين، 1426ه، ج:3، ص: 628).

كما نجده يصف التحزبات المنطلقة من منطلقات دينية بـ«التكتلات الدينية» (العثيمين، 1442ه)، ويطلق عليها جميعًا وصف البطلان والمنكر، ويجعلها من جملة الابتلاءات الحضارية التي مُنيت بها البلاد الإسلامية (العثيمين، 1442ه). وهذا الخطاب الراشد مانع لدواعي الافتراق في المجتمع؛ وهو ما تفعله التحزبات من الاستقطاب وتضييق آفاق فكر الفرد وحرف المجهودات واختزالها في إطار مصلحة الجماعة أو الحزب؛ مما يؤدي إلى إهمال المصالح الحضارية، ووقوع المجتمع تحت وطأة الاختلاف والافتراق المستمر الذي لا ريب أن نتيجته الحتمية هي إلباس المجتمع حالة الضعف والتخلف، والحيلولة دون قيامه بدور الدفع الحضاري (العثيمين، 1429ه، ج: 26، ص: 445).

المبحث الثالث

ملامح المنهج الأخلاقي في فكر الشيخ العثيمين

وفيه مطلبان:

المطلب الأول: الأخلاق بين الفطرة والاكتساب:

تعد قضية فطرية الأخلاق وقابلية اكتساب النفس الإنسانية لها من الموضوعات التي تناولها الفلاسفة والمفكرون الإسلاميون القدامى، وقد تجاذبتها الآراء بين الانحياز للقول بفطرية الأخلاق وعدم قابلية اكتسابها، وهذا الرأي له ارتباط برأي الجبرية[1] الذين يرون أن لا إرادة للإنسان ولا قدرة له على الفعل الأخلاقي وغيره من الأفعال، وأنه مسيَّر وفق ما قُدر له، وأن الأخلاق هي بمنزلة خِلقةِ الإنسان الظاهرة، فلا مقدرة للإنسان على تغيير خِلقته وصورته الظاهرة (الغزالي، 1426ه، ص: 937). فأصحاب هذا الاتجاه الأخلاقي لا يمايزون بين الجوانب الأخلاقية التي ليس للإنسان فيها اختيار في أصل وجودها، وإنما هو قد طبع عليها وجُبل عليها كالعواطف والطبائع والأمزجة، وبين ما للإنسان فيه اختيار وقدرة على التغيير والاكتساب، بل حتى ما كان في دائرة الإجبار كالطبائع يمكن للإنسان أن يغيرها وينقلها إلى طبائع أخرى بتكلفه لها واعتياده وتصبره (ابن القيم، 1437ه، ص: 31-33). ونلحظ الارتباط بين الآراء في الاعتقاد والأخلاق، فلا ينحصر تأثير الآراء الفكرية في المجال العقدي، وإنما تمتد للمجال الأخلاقي، لذلك فمن الأهمية تحليل الآراء في الجانب الأخلاقي ومعرفة خلفياته العقدية والفكرية؛ ليُفهم سبب شذوذية الرأي الأخلاقي لهذا الاتجاه.

في حين أن الاتجاه الأخلاقي السليم هو الذي يجمع بين فطرية الأخلاق وإمكانية اكتسابها، والذي سار عليه المعتنون بجانب تهذيب

1. الجبرية هم: « الذين يقولون: إن العبد مجبور على أفعاله مقسور عليها كالسعفة يحركها الريح العاصف، وكالهاوي من أعلى إلى أسفل...» معارج القبول بشرح سلم الوصول إلى علم الأصول، ج: 3، ص: 1115.

السلوك والأخلاق من المسلمين القدماء كالغزالي وابن القيم وغيرهما، وهذا هو المتفق مع المنقول والمعقول؛ إذ لو كانت الطبائع لا يمكن تغييرها لما كان هناك معنًى لإرسال الرسل وإنزال الكتب وما اشتملت عليه من التوجيهات والوصايا والجزاء الخلقي المترتب عليها، ولكان فيها تكليف بما لا يطاق ومجانب للعدل في المؤاخذة على ما لا قدرة للإنسان على تغييره واكتسابه (الغزالي، 1426ه، ص: 937، الأصفهاني، 1428ه، ص: 98-99).

ولما نتأمل منهج الشيخ -رحمه الله-الأخلاقي في هذا الجانب نلحظ التشابه والتمايز مع أصحاب الاتجاه الأخلاقي السليم، وهناك تأثر في طرح الشيخ بكلام ابن القيم حول هذه الجزئية (العثيمين، 1438ه، ص: 10)، فالشيخ- رحمه الله- يجعل الأخلاق منها ما يكون من جهة الجبلة ومنها ما هو من جهة الكسب، مسندًا رأيه الأخلاقي بالنص الشرعي. والتمايز في تناول الشيخ أنه قسم الأخلاق من حيث فطريتها وكسبها إلى أقسام أربعة، وهو ما لم يرد عند العلماء المسلمين المشار لهم آنفًا، وهي: «1- من حُرِم حسن الخلق. 2-من جُبل عليه، ولكنه اقتصر على الجبلة. 3-ومن جُبل عليه وزاد ذلك بالتكسب. 4-ومن لم يُجبَل لكنه أخذه بالتكسب» (العثيمين، 1438ه، ص: 10-11). ويجعل أكمل هذه الأقسام: اجتماع الأمرين معًا؛ الطبع والتطبع، فالخُلُق الجبلي لا يُتكلف ولا يشق على الإنسان التخلق به ولا يفوته شيء منه، بخلاف الخُلُق المكتسَب فقد يفوت تخلق الإنسان به في موطن أو وقت دون آخر، فإذا اجتمعا في إنسان كان أتم كمالًا من غيره (العثيمين، 1438ه، ص: 9-10). والشيخ- رحمه الله- يرى أن الخُلُق المكتسب أقل كمالًا من الخلق الطبعي، لكنه يمايزه بحصول الثواب والأجر ثمرةَ مجاهدة المرء لنفسه (العثيمين، 1438ه، ص: 10-11) وترويضه لها على الفضيلة، وكفها عن الرذيلة الخُلُقية.

المطلب الثاني

ملامح أخلاقيات مهنة التعليم في فكر الشيخ

وفيه أربع مسائل:

المسألة الأولى: الأمانة:

تعد الأمانة من الأخلاق التي فُطرت عليها النفوس الإنسانية، وأُودع فيها ركائز هذه الفضيلة الخلقية؛ وتتمثل في تعفف النفوس الإنسانية وصونها عما ليس حقًّا لها، ووفاؤه بما وُثق به عليه، وإن كان لديه قدرة على التصرف فيه بغير وجه حق، وأداؤه لما عليه من الحقوق والواجبات تجاه الآخرين، تنزهًا عن التقصير فيها أو هضمها (الجاحظ، 1410ه، ص: 24، والميداني، 1420ه، ج: 1، ص: 645).

وخُلق الأمانة يتميز بشموليته لجميع مجالات الحياة الإنسانية، والتي من جزئياتها ما يتعلق بالمهن التي يمتهنها الإنسان، ويكون ملتزمًا بأداء ما تتطلبه منه تلك المهن. ومهنة التعليم هي إحدى هذه المهن التي تتطلب من المنتسبين إليها الاتصاف بجملة من الأخلاقيات والقيم، وتعد الأمانة من الركائز الأخلاقية الرئيسة فيها، ولها مظاهر وملامح تشير إلى تحقق هذه الفضيلة الخلقية ورسوخها في نفس الممارس للتعليم.

وقد كان الشيخ-رحمه الله- متسمًا بهذا الخُلُق في تدريسه الجامعي وحريصًا على تطبيق عناصره وجزئياته، سواء المتعلقة بالرسالة التعليمية المنوطة بالأستاذ الجامعي أو المؤسسة الأكاديمية، أو في توجيهه لأصحاب مهنة التعليم لمحققات الأمانة والعناية بدقائقها في مجال التعليم التي قد لا يلتفت لها أهل التعليم. وتتضح ملامح تحليه بهذه الفضيلة من خلال العناصر التالية:

• الالتزام بأوقات العمل وأداء الواجبات:

يُعد خلق الالتزام بأوقات العمل وأداء الواجبات عنصرًا من عناصر خلق الأمانة، ويتمثل في أداء الإنسان ما عليه من حقوق وواجبات ووفائه بمقتضيات العقود (العيدروس، 1435ه، ص: 200). ومهنة التدريس الجامعي مناط بمُزاوِلها مسؤوليات أكاديمية وإدارية تستوجب منه الإتيان بها والحرص على تحقيقها، وتجنب الإخلال بجزء منها؛ لكونها موضوعة لمصلحة الرقي بالبيئة التعليمية، والذي له انعكاس على الرقي الاجتماعي والحضاري.

وقد عُرف عن الشيخ-رحمه الله- خلال تدريسه هذه السمة، فكان معتنيًا بالالتزام بالوقت وعدم التأخر والغياب عن المحاضرات، أو إضاعة شيء من وقتها بما لا صلة له بالمقرر، فلا يفرط في شيء من وقت المحاضرة في غير ما وُضعت له، بل إنه يذهب أبعد من ذلك في منع الطلاب من الحديث فيما لا صلة له بالدرس؛ لما في ذلك من إضاعة واستنفاد لوقت المحاضرة (الطيار، 1432ه، ص: 182). ثم إن هذا الالتزام مصاحب للشيخ-رحمه الله- خارج المحاضرة، فلا يصرف وقته أثناء حضوره في الجامعة إلا فيما يصب في المصلحة التعليمية، وهذا يتمثل في استماعه منذ دخوله بوابة الجامعة للطلاب وغيرهم، سواء من يدرسهم أو غيرهم؛ للإجابة عن تساؤلاتهم عما يشكل عليهم من موضوعات دينية أو غيرها، أو لإرشادهم أكاديميًّا وعلميًّا واجتماعيًّا، أو للإعانة على إزالة الصعوبات التي تواجه أحدهم (الطيار، 1432ه، ص: 187). وهذه الشواهد التطبيقية العملية من سيرة الشيخ-رحمه الله- المهنية متسقة مع أقواله المتمثلة في العناية بالعناصر المحققة لخلق الأمانة، فنجده يشدد ويحرِّم على الأستاذ التأخر

عن دخول قاعة التدريس من بداية للمحاضرة، ويجعل ذلك من الإخلال بالأمانات وما توجبه عقود المهنة والوظيفة (العثيمين، 1429ه، ج: 26، ص: 440-441). بل إن الشيخ-رحمه الله- يؤكد استثمار الأستاذ الجامعي والمعلم لوقت المحاضرة كله في شرح المقرر وإيضاح ما يتعلق به، وعدم استنفاذ وقت المحاضرة فيما لا صلة له بالمقرر، أو فيما يعوق إتمام شرح المقرر الدراسي (العثيمين، 1429ه، ج: 26، ص: 439).

وأما ما يتعلق بأداء الواجبات المتعلقة بمهنة الأستاذ الجامعي فنلحظ الانضباطية والمثالية في تأديتها لدى الشيخ، ويتمثل ذلك في حرصه الشديد على حضور جلسات المجالس العلمية في الكلية، وعدم التغيب عنها إلا لعذر وحابس قاهرٍ يحبسه عن الحضور، مع حرصه على استئذان المسؤول وإبداء المانع له عن الحضور (الطيار، 1432ه، ص: 187، 192). كذلك عنايته واهتمامه بالحضور للقاءات والندوات التي تُعقد في الجامعة والمشاركة الفعالة فيها (الطيار، 1432ه، ص: 188)، مع ما لديه من مهام أخرى كالإفتاء والدروس العلمية في مسجده وغيرها، إلا أن هذا لم يكن مانعًا له من حضور هذه الفعاليات العلمية والثقافية في الجامعة، وإنما كان هذا لاستشعاره قيمة الأمانة ومراعاته لجزئياتها وعدم الإخلال بشيءٍ منها.

وهذا الحس الأخلاقي الفطن ينعكس إيجابًا على البيئة التعليمية بكاملها، ويشكل وعيًا بدور القدوة الحسنة في البيئة التعليمية، والذي يكون حاجزًا دون فشو السلبيات المضادة لخلق الأمانة.

- **العفة عما لا حق له به:**

تُعد العفة من الفضائل الأخلاقية التي تجعل المرء يصون نفسه عما ليس له بحق، ويقوم بأداء ما يجب عليه من واجبات والتزامات (الميداني، 1420ه، ج: 1، ص: 645). وهذه الصيانة للنفس لصاحب المهنة عامة فيما يتعلق بالأموال والأعراض والحقوق المادية والعلمية، والمحافظة على الأسرار وتأدية المهام المطلوبة منه (الحميدان، 1435ه، ص: 61)، والأخذ بالورع عما لا حق به وما يشتبه عليه فيه حتى يتباعد عن الوقوع فيما يخرم أمانته المهنية ويضر بديانته. وهذا ملحظ دقيق في جانب الأمانة المهنية، وموطن زلل بين مستقل ومستكثر، وقد لا يرى البعض في الإخلال بشيء منها أيما بأس أو محذور، ولكن الحقيقة أن أثرها يمتد إلى البيئة التعليمية ويؤثر في جودتها وأخلاقيات منسوبيها.

وقد ظهرت ملامح هذه العفة لدى الشيخ-رحمه الله- في مهنة التعليم الجامعي؛ فقد كان يتورع عن استعمال ما له صلة بعمله الجامعي في أغراضٍ شخصية، ولو كانت متصلة بالتعليم

(الطيار، 1432ه، ص: 193)، ولا يأخذ ما صُرف له من مكافأة مالية مقابل إلقائه لمحاضرات بالجامعة؛ معللًا ذلك بعدم الاستحقاق لكون هذا الوقت المستقطع للمحاضرات مقتطَعًا من وقت مخصص للمعاهد العلمية الذي هو على ملاكها الوظيفي آنذاك (الزهراني، 1422ه، ص: 114-118، 156-157). كما كان يرفض أخذ الأجرة على المحاضرات التي غاب عنها لأجل عذر رسمي، وهو الارتباط بعضوية هيئة كبار العلماء، ويرى أن غيابه مع استئذانه من رئيس العمل في الكلية لا يخوله أخذ النصيب من الراتب على هذه المحاضرة (الطيار، 2003م، ص: 225).

وقد أظهرت نتيجة الاستبانة حول جهود الشيخ-رحمه الله- أنه كان حريصًا على قضاء وقته أثناء حضوره الجامعة بما هو متصل بمهنته، وهي التعليم، وذلك بالالتزام بمواعيد المحاضرات واستغلال الوقت فيها، وإجابته عن أسئلة الطلاب خارج الفصل الدراسي وإرشادهم، والالتزام بالنصاب التدريسي المحدَّد له؛ لعلاقة ذلك بأجرة التعليم التي تُمنح للأستاذ نظير تدريسه (الطيار، 1432ه، ص: 201).

ومن هنا فإن ديمومة الشيخ-رحمه الله- على التحلي بالعفة عمَّا ليس حقًّا له كان له ثمرة في البيئة التعليمية؛ إذ أصبح نموذجًا يحتذي به طلابه في حياتهم المهنية ويقتدون به. وصناعة الأثر في الطالب من خلال التزام الأستاذ بالأخلاقيات والقيم الفاضلة هو مما تقتضيه المادة الخامسة من ميثاق مهنة التعليم (وزارة التعليم، 1427ه، ص: 10-11)، فأخلاق الأستاذ لها انعكاس على طلابه إيجابًا وسلبًا.

المسألة الثانية: حسن التعامل:

تقضي الحياة الإنسانية بحاجة الفرد إلى التعامل مع الآخرين وضرورة الخلطة بهم لأجل غايات متعددة، وحسن التعامل هو الإكسير المؤثر في النفوس والمهارة الشخصية والمهنية المهيئة لقبولها ومحبتها لما تتلقاه من علوم ومعارف، أو ما يتطلب منها أداؤه وعمله، فهو خلق محمود يندرج تحته جزئيات وصور متنوعة؛ كاحترام ذوات الناس ومشاعرهم، والرفق في معاملتهم، وإظهار الاهتمام بهم، والبشاشة وما إلى ذلك (ابن حميد وآخرون، 1418ه، ج: 5، ص: 1625، وجامعة الملك سعود، 1436ه، ص83). وإذا كانت الغاية المرجوة من العملية التعليمية هي إكساب العلوم وتنمية العقول والرقي بالأخلاق والسلوك، فذلك لا يتأتى إلا بحسن المعاملة مع كل ما يتصل بالبيئة التعليمية، سواء من المستفيدين أو المشاركين في البيئة التعليمية كما يشير إلى ذلك ميثاق مهنة التعليم (وزارة التعليم، 1427ه، ص: 10-11).

وقد اتسم الشيخ-رحمه الله- في مهنة تدريسه الجامعي بهذه السجية، فكان حسن التعامل مع

الكادر التعليمي بكامله طلابًا وموظفين، ويتمثل ذلك في تواضعه ومحبته لطلابه، فلا يغضب من أسئلتهم العلمية المتعددة، ولا يزجرهم عنها، وإنما كان يستمع إليها في المحاضرة وخارجها ويجيب عنها (الطبطبائي، 1432ه، ص: 211-212). كذلك محبته للطلاب وبذل الجهد في توجيههم في الجوانب العلمية أو الخُلُقية، حتى في المسائل الشخصية المتعلقة بهم سواء الأسرية أو الاجتماعية أو غيرها (الطيار، 1432ه، ص: 188)، وهذا يمثل مظهرًا عميقًا من حسن المعاملة. بيد أن حسن معاملته لهم في البيئة التعليمية لم يكن محصورًا في ذلك؛ فقد أُثِر عنه التحلي بالبشاشة والابتسامة وملازمتها له، مجانبًا ما يضادها من العبوس والتجهم وتصعير الخد ونحوها، وإدخال السرور والسعادة على من حوله من الطلاب أو الموظفين (الطيار، 1432ه، ص: 188، والطبطبائي، 1432ه، ص: 211-212).

ومن ملامح هذا الخلق في شخصية الشيخ- رحمه الله- تفقده للطلاب وزملائه والمسؤولين الغائبين والسؤال عن أحوالهم وتواصله معهم للاطمئنان عليهم، وشد أزر الموظفين والمسؤولين على العمل، والسعي في النهوض بمستوى الكلية وبالبيئة التعليمية والارتقاء بها، وإشاعة المحبة والروح الجماعية بين منسوبي الكلية، وتقديم النصح والمشورة لهم فيما يصب في المصلحة التعليمية (الطيار، 1432ه، ص: 188، والطبطبائي، 1432ه، ص: 211-212). وبهذه الشواهد من سيرة الشيخ-رحمه الله- المهنية يتضح اتصافه بحسن التعامل في البيئة التعليمية وملازمته له، مما يدلل على استشعاره لأثر الجانب الأخلاقي في الحياة المهنية وما يضفيه عليها من الإيجابية والارتقاء المهني والمهاري ورضى الأفراد عن المنظومة.

المسألة الثالثة: العدل:

يعد العدل من أصول الفضائل الأخلاقية، والضرورات الإنسانية، وأحد الأسس والقواعد الدنيوية التي لا قيام لها ولا صلاح لأمرها إلا به، وحقيقته تأدية الحقوق اللازمة على الإنسان شرعًا ونظامًا، وابتغاء الحق، وعدم التفرقة بين المستفيدين (ابن حميد وآخرون، 1418ه، ج: 7، ص: 2793). وهذ الخلق الحسن جاء التأكيد في الإسلام على تحلي المسلم به ومراعاته في جميع جوانب حياته، كما نجد الأنظمة والمواثيق المهنية أيضا تؤكد على هذه الفضيلة الخُلُقية وتبين دقائقه وجزئياته المنضوية تحت هذا الخلق، كما في المادة الخامسة من ميثاق مهنة التعليم (وزارة التعليم، 1427ه، ص: 10). ويتضمن خُلق العدل في مهنة التعليم إعطاء كل ذي حق حقه من دون زيادة ولا نقصان، وعدم إعطاء الطالب درجات ما لم ينص عليه النظام التعليمي. وسأبين هذه العناصر من خلال سيرة

الشيخ-رحمه الله- القولية والعملية:

- **إعطاء كل طالب حقه دون زيادة أو نقصان:**

يمثل هذا العنصر جانبًا مهمًّا في خلق العدل في مهنة التعليم، فالطالب قد يُزاد في علاماته فوق ما يستحقه وقد ينقص دون ما يجب له، وكلا الأمرين مجانب للعدل. ويؤكد على ذلك قول الشيخ-رحمه الله- وفعله، فنجده يحث الأساتذة على ألا يفاضلوا في تصحيح أوراق إجابات الطلاب لأحد منهم على الآخر، وأن يعطوا الطالب الدرجة التي استحقها في ورقة الإجابة دون النظر في مدى جديته وتفاعله أثناء الفصل الدراسي، ويجعل ذلك من باب القضاء، وأن الأستاذ يصحح بما يقرأ لا بما يعلم عن الطالب (العثيمين، 1429ه، ج: 26، ص: 86-87، والعثيمين، 1437ه، ج: 3، ص: 388-389). وفي موضع آخر نجد الشيخ-رحمه الله- يرجع أمر زيادة درجات الطالب ليتجاوز الرسوب وينجح في المادة إلى النظام الجامعي؛ فإن كان يسمح بمثل ذلك فللأستاذ فعل ذلك، كذلك ينظر في سبب إخفاق الطالب في الاختبار هل يعود إلى عدم فهمه للسؤال مع إجابته جوابًا كاملًا لكنه ليس لهذا السؤال المراد، فيجعل الشيخ من باب العدل أن تُنشأ له لجنة تنظر في أمر نجاحه وزيادة درجاته (العثيمين، 1437ه، ج: 3، ص: 388-389).

ويصادق هذا القول من الشيخ-رحمه الله- فعله خلال تدريسه الجامعي؛ فقد كان دقيقًا في تصحيحه لأوراق إجابات الطلاب؛ فلا يزيد طالبًا ما لا يستحقه مطلقًا، حتى لو أدى إلى عدم نجاحه في المادة؛ معللًا ذلك بأن هذا ما يستحقه الطالب وهذا مقتضى العدل إعطاؤه حقه دون زيادة أو نقصان (الطيار، 1432ه، ص: 172). وبهذا يتبين عنايته وتحريه لجانب العدل في تقويم الطلاب وإعطائهم ما يستحقونه، وعدم تأثير معرفة الشيخ -رحمه الله-بجدية الطالب وعدمه في درجته.

- **عدم منح الطالب درجات على ما لم ينص عليه النظام التعليمي:**

ينهج عدد من الأساتذة في تقييمه للطلاب طرقًا متعددة، ويستعملون أساليب متنوعة، منها ما ورد في النظام التعليمي النص على عدِّه من أساليب التقويم للطلاب، ومنها ما يكون باجتهاد من الأستاذ وتقدير منه، فيجعل على سلوك الطالب وأخلاقه درجات، وعلى الحضور مثلًا درجات، ونحو ذلك مما لم يجعله النظام من أساليب التقويم للطالب، ويترتب على ذلك زيادة في درجات بعض الطلاب ونقص في درجات آخرين استنادًا إلى هذه الأداة للتقويم. ولا شك أن الأستاذ له قصد حسن بذلك، وهو التشجيع والحفز، أو يكون متأولًا للنظام.

وبالنظر إلى منهج الشيخ-رحمه الله- المهني نجده يجعل من العدل التزام الأستاذ في منح

الدرجات للطلاب بما نص عليه النظام التعليمي وأذِن به له، فالزيادة في درجات الطالب بالنظر إلى سلوكه الحسن والعكس بالعكس مداره على النظام، لا على رغبة الأستاذ؛ ذلك أنه مسؤول عن هذه الدرجات ومنحها وفق اللائحة التعليمية (العثيمين، 1437ه، ص: 465-466). ومن هنا فالشيخ-رحمه الله- يجعل من مقتضيات خُلق العدل في مهنة التدريس أن يُتقيد في منح الدرجات وأساليب تقويم الطلاب بما جاء في النظام، لا بما يراه الأستاذ.

المسألة الرابعة: الجودة:

الجودة من المفاهيم التي برزت في العصر الحديث، وحظيت بعناية واهتمام كبير في كافة المجالات، وفي الإسلام تأكيد على حقيقة الجودة والمتمثلة في الإتقان والإحسان والفاعلية مع المستجدات النافعة في البيئة التعليمية، والارتقاء بها إلى ما هو المأمول شرعًا وواقعًا (الحربي، 1430ه، ص: 13). والوصول إلى الجودة يقتضي تحقيق متطلباتها وبذل المجهود للوصول للتميز والإبداع في ذلك المجال، والذي ينعكس أثره على تلك البيئة والمستفيدين منها وعلى مخرجاتها (الحربي، 1430ه، 10-11). والبيئة التعليمية هي إحدى البيئات التي تُعنى بتحقيق الجودة؛ وذلك لما تؤديه من الارتقاء والتقدم العلمي والحضاري، وفي المقابل فإهمال الجودة وعدم الإتقان مؤدٍّ إلى الضعف والوهن العلمي والحضاري.

ولعل ما لفت انتباهي خلال استعراضي لتراث الشيخ-رحمه الله- عنايته بمتطلبات ومحققات الجودة التعليمية، مع أنه في وقت لم يكن ثمة حديث عن الجودة ومتطلباتها، وهو ما يؤكد أصالة مدلول هذا المفهوم في الثقافة الإسلامية وغايته. وتتمثل ملامح عنايته بالجودة التعليمية من خلال إيجابه على الأستاذ إكمال المقرر الدراسي وعدم الاكتفاء بتناول جزء منه، وعدم إضاعة جزء من وقت المحاضرة بحديث خارج المقرر الدراسي (العثيمين، 1429ه، ج: 26، ص: 439)، والالتزام بأنظمة الجامعة خلال وضع الأستاذ أسئلة الاختبار؛ وذلك بشموليتها لكافة المقرر الدراسي، وتقيُّد الأستاذ بأساليب التقويم المقررة في النظام، وعدم إعطاء الطالب درجات على أنشطة لم يشر لها نظام التعليم (العثيمين، 1440ه، ج: 1، 459، 465)، وإعطاء الطلاب أوراق الإجابات بعد الاختبار للاطلاع على إجاباتهم ودرجاتهم (العثيمين، 1432ه، ص: 172)، والتواصل الفعال مع المشاركين في البيئة التعليمية من القيادات والموظفين والزملاء والمستفيدين (العثيمين، 1432ه، ص: 189-193)، والمساهمة الكثيرة في خدمة ونفع المجتمع في المجالات العلمية والاجتماعية والأسرية والمالية وغيرها.

خاتمة

من خلال هذا البحث حاولنا قدر الإمكان التعرض لموضوع «**البُعد الثقافي في فكر العلامة الشيخ محمد العثيمين**»، وكان من أبرز النتائج التي توصل لها البحث ما يلي:

1-ثمة بُعد ثقافي في فكر العلامة الشيخ محمد العثيمين -رحمه الله- فيما يتعلق بالعلاقات الإنسانية بين الأقليات المسلمة وبيئاتهم الغربية، فليس هناك منع للاندماج الإيجابي والاستفادة من الخبرات النافعة في تلك البيئات الغربية إلى جانب المحافظة على الهوية والبعد عن الذوبان والانصهار الثقافي في الثقافة الأخرى.

2- هناك عناية في فكر الشيخ-رحمه الله- بمحققات الأمن الفكري؛ ذلك أن له آثارًا إيجابية في المجال الثقافي والحضاري وتطوره، وفي المقابل فالانحراف الفكري مؤدٍّ إلى الضعف والهشاشة الثقافية والحضارية.

3- ثمة اهتمام واسع بالجانب الأخلاقي في فكر الشيخ-رحمه الله-، وتأكيد على اتسام المسلم به في بيته ومجتمعه ومهنته، مما يكون له أثر إيجابي في تطور وجودة البيئة المهنية وغيرها من البيئات.

-أبرز التوصيات:

1-تشجيع الأبحاث العلمية التي تُعنى بدراسة الجانب الثقافي في تراث الشيخ-رحمه الله- العلمي.

2-الاستفادة من الجوانب الثقافية في فكر الشيخ-رحمه الله- في التعامل مع القضايا الثقافية المعاصرة.

3-الاستفادة من آراء الشيخ-رحمه الله- في الجوانب الثقافية المتعلقة بالأقليات المسلمة في معالجة المشكلات الثقافية التي تواجههم في البيئات الغربية؛ كظاهرة الإسلاموفوبيا وغيرها.

4-اقتراح دراسة موضوع المسؤولية والجزاء الأخلاقي في فكر الشيخ-رحمه الله- واستقراء تراثه.

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

-الكتب العربية:

ابن القيم، محمد بن أبي بكر. (1437ه). عدة الصابرين وذخيرة الشاكرين. ط. 2، الرياض: مدار الوطن.

ابن القيم، محمد بن أبي بكر. (1423هـ). إعلام الموقعين عن رب العالمين، تحقيق مشهور بن حسن آل سلمان. ط. 1، الدمام: دار ابن الجوزي.

ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم. (1429ه). السياسة الشرعية في اصلاح الراعي والرعية. ط. 1، مكة المكرمة: دار عالم الفوائد.

ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم. (1419هـ). اقتضاء الصراط المستقيم لمخالفة أصحاب الجحيم، تحقيق وتعليق د. ناصر بن عبد الكريم العقل. ط.2، السعودية: دار إشبيليا.

ابن حميد، صالح بن عبد الله، وآخرون. (1418ه).

موسوعة نضرة النعيم في مكارم أخلاق الرسول الكريم ط. 1، جدة: دار
الوسيلة.
ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد. (1425هـ). مقدمة ابن خلدون، تحقيق عبد الله محمد الدرويش. ط. 1، دمشق: دار يعرب.
ابن زكريا، أحمد بن فارس. (1399ه). معجم مقاييس اللغة، تحقيق عبد السلام هارون. بيروت: دار الفكر.
ابن منظور، محمد بن مكرم. لسان العرب. ط. 3، بيروت: دار إحياء التراث العربي.
الجاحظ، عمرو بن بحر. (1410ه). تهذيب الأخلاق. مصر: دار الصحابة.
جامعة الملك سعود. (1436ه). أخلاقيات المهنة سلم 107.
الجوهري، إسماعيل بن حماد. (1990م). الصحاح. ط. 4، بيروت: دار العلم للملايين.
الحسين بن محمد الأصفهاني. (1428ه-2007م). الذريعة إلى مكارم الشريعة. ط. 1، مصر: دار السلام.
الحسين، وليد بن أحمد. (1422ه). الجامع لحياة العلامة محمد بن صالح العثيمين. ط. 1، بريطانيا: مجلة الحكمة.
الحصين، صالح بن عبد الرحمن. (1435هـ). الأقليات المسلمة في مواجهة فوبيا الإسلام. ط. 1، المدينة: المكتب التعاوني للدعوة
والإرشاد وتوعية الجاليات بالمدينة المنورة.
الحميدان، عصام بن عبد المحسن. (1435هـ). أخلاقيات المهنة في الإسلام وتطبيقاتها في أنظمة المملكة العربية السعودية. ط.
3، الرياض: شركة العبيكان.
الحكمي، حافظ بن أحمد. (1420ه). معارج القبول بشرح سلم الوصول إلى علم الأصول، تحقيق: محمد صبحي حلاق. ط.1،
الرياض: دار ابن الجوزي.
الرافعي، مصطفى صادق. (1423هـ). تحت راية القرآن العركة بين القديم والجديد. بيروت: المكتبة العصرية.
الزرقا، مصطفى أحمد. (1425هـ). المدخل الفقهي العام. ط. 1، دمشق: دار القلم.
الزمخشري، محمود بن عمر. (1341ه). أساس البلاغة، القاهرة: دار الكتب المصرية.
الزنيدي، عبد الرحمن بن زيد. (1415ه). حقيقة الفكر الإسلامي. الرياض: دار مسلم.
الزهراني، ناصر بن مسفر. (1422ه). ابن عثيمين الإمام الزاهد. ط. 1، مكة المكرمة: دار ابن الجوزي.
الطويل، توفيق. (1979م). فلسفة الأخلاق نشأتها وتطورها. ط. 4، القاهرة: دار النهضة العربية.
العثيمين، محمد بن صالح. (1408هـ). الضياء اللامع مع الخطب الجوامع. ط. 1، الرياض: الرئاسة العامة لإدارات البحوث
العلمية، والإفتاء، والدعوة والإرشاد.
العثيمين، محمد بن صالح. (1421هـ). شرح العقيدة الواسطية. ط. 6، الدمام: دار ابن الجوزي.
العثيمين، محمد بن صالح. (1422ه). فتاوى أركان الإسلام. ط. 1، السعودية: دار الثريا.
العثيمين، محمد بن صالح. (1427هـ). التعليق على السياسة الشرعية في إصلاح الراعي والرعية لشيخ الإسلام ابن تيمية. ط.
1، الرياض: دار الوطن.
العثيمين، محمد بن صالح. (1429هـ). مجموع فتاوى ورسائل فضيلة الشيخ محمد بن صالح العثيمين. ط. 1، عنيزة: مؤسسة
الشيخ محمد بن صالح العثيمين.
العثيمين، محمد بن صالح. (1430هـ). الأدلة على بطلان الاشتراكية. ط. 1، عنيزة: مؤسسة الشيخ محمد بن صالح العثيمين.
العثيمين، محمد بن صالح. (1434ه). شرح حلية طالب العلم. ط. 1، عنيزة: مؤسسة الشيخ محمد بن صالح العثيمين الخيرية.
العثيمين، محمد بن صالح. (1435هـ). تفسير القرآن

الكريم-سورة المائدة-. ط. 2، الدمام: دار ابن الجوزي.
العثيمين، محمد بن صالح. (1437ه). شرح اقتضاء الصراط المستقيم مخالفة أصحاب الجحيم. ط. 2، عنيزة: مؤسسة الشيخ
محمد بن صالح العثيمين الخيرية.
العثيمين، محمد بن صالح. (1438ه). مكارم الأخلاق. عنيزة: مؤسسة الشيخ محمد بن صالح العثيمين الخيرية.
العثيمين، محمد بن صالح. (1440هـ). لقاءات وفتاوى الأقليات المسلمة. ط. 1، عنيزة: مؤسسة الشيخ محمد بن صالح العثيمين
الخيرية.
العثيمين، محمد بن صالح. (1426ه). شرح رياض الصالحين من كلام سيد المرسلين. عنيزة: مؤسسة الشيخ محمد بن صالح
العثيمين.
العثيمين، محمد بن صالح. (1437هـ). اللقاءات الشهرية. ط. 1، عنيزة: مؤسسة الشيخ محمد بن صالح العثيمين.
العثيمين، محمد بن صالح، (1426هـ). الصحوة الإسلامية ضوابط وتوجيهات. الرياض: دار الوطن.
عزام، محفوظ علي. (1404ه). نظرات في الثقافة الإسلامية. ط. 1، الرياض: دار اللواء.
العيدروس، أغادير سالم. (2014م). أخلاقيات المهنة والسلوك الوظيفي. ط. 1، القاهرة: مركز الخبرات المهنية للإدارة.
الغزالي، محمد بن محمد. (1426ه). إحياء علوم الدين. ط. 1، بيروت: دار ابن حزم.
الفراهيدي، الخليل بن أحمد. (1424ه). كتاب العين. ط. 1، بيروت: دار إحياء الكتب العلمية.
الفيروزآبادي، محمد بن يعقوب. (1426ه) - القاموس المحيط. ط. 8، بيروت: مؤسسة الرسالة.
القرافي، أحمد بن إدريس. (1996م). الذخيرة، تحقيق: محمد بوخبزة. ط. 1.
كوش دونيس. (2007م). مفهوم الثقافة في العلوم الاجتماعية، ترجمة منير السعداني. بيروت: المنظمة العربية للترجمة.
مجمع اللغة العربية. (1403ه). المعجم الفلسفي. القاهرة: المطابع الأميرية.
المري، عصام بن عبد المنعم. (2003م). الدر الثمين في ترجمة فقيه الأمة العلامة ابن عثيمين رحمه الله تعالى. الإسكندرية: دار
البصيرة.
المسيري، عبد الوهاب. (1423ه). العلمانية الجزئية والعلمانية الشاملة. ط. 1، القاهرة: دار الشروق.
الميداني، عبد الرحمن بن حسن. (1420ه). الأخلاق الإسلامية وأسسها. دمشق: دار القلم،
الهزايمة، محمد يوسف. (1433هـ). العولمة الثقافية واللغة العربية التحديات والآثار. ط. 1، عمان: الأكاديميون للنشر.
وزارة التعليم. (1427ه). ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم. ط. 1، الرياض: شركة المطابع الأهلية للأوفست المحددوة.

-الرسائل العلمية:

الحربي، خالد بن سعيد. (1430ه). أسس الجودة التعليمية في إعداد وتدريب المعلم من منظور إسلامي. رسالة ماجستير غير
منشورة، قسم التربية الإسلامية والمقارنة، كلية التربية، مكة المكرمة: بجامعة أم القرى.
العقيلي، عايد مسفر. (1435ه). الأمن الفكري في دعوة الشيخ محمد بن عبد الوهاب رحمه الله وآثاره- دراسة عقدية. رسالة دكتوراه
غير منشورة. قسم الدراسات الإسلامية. كلية التربية. الرياض: جامعة الملك سعود.
السليمان، تميم بن عبد الله. (1427ه). التدابير الوقائية من الانحراف الفكري. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم العدالة الجنائية.
الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

نـور، أمـل محمـد. (1427ه). مفهـوم الأمـن الفكـري وتطبيقاتـه التربويـة. رسـالة ماجسـتير غيـر منشـورة. قسـم التربيـة الإسـلامية
والمقارنة. كلية التربية. مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

-الأبحاث والأوراق العلمية:

الصيـاغ، فايـز. (2012م). إشـكالية الهويـة وثنائيـة اللغـة والترجمـة فـي السـياق العربـي المعاصـر. مجلـة تبيـن للدراسـات الفكريـة والثقافيـة، (1)، 117-134.

تركسـتاني، أحمـد بـن سـيف الديـن. (1431هـ). الأقليـات العربيـة والمسـلمة فـي أوروبـا: انعـزال أم اندمـاج. مجلـة الفيصـل، (409-410)، 24-37.

عبيـد، حاتـم. (1431هـ). البعـد الثقافـي فـي تعليـم العربيـة لغـة ثانيـة مـن وجهـة نظـر لسـانية تداوليـة. مجلـة اللسـانيات العربيـة، (2)،118-147.

الطبطبائـي، محمـد السـيد. (1432هـ). الشـيخ ابـن عثيميـن عالمـا ومربيـا. ورقـة عمـل مقدمـة لنـدوة جهـود الشـيخ محمـد العثيميـن العلميـة بجامعـة القصيـم، 211-212.

الطيـار، عبـد الله بـن محمـد. (1432ه). منهـج الشـيخ ابـن عثيميـن فـي التعليـم الجامعـي. ورقـة عمـل مقدمـة لنـدوة جهـود الشـيخ محمـد العثيميـن العلميـة بجامعـة القصيـم، 155-203.

-المقالات:

الموسـى، عبـد الله. (1421هـ). هـذا مـا أخفـاه ابـن عثيميـن عـن الأمـة. صحيفـة الجزيـرة، (10337).

-التسجيلات الصوتية والمرئية:

العثيميـن، محمـد بـن صالـح. (1442ه). حكـم الانتسـاب إلـى الجماعـات الإسـلامية لقـاء البـاب المفتـوح (45). الموقـع الرسـمي لفضيلـة الشـيخ محمـد بـن صالـح العثيميـن. اسـترجعت بتاريـخ 1442/4/1ه مـن موقـع:
https://binothaimeen.net/content/2910?q2

العثيميـن، محمـد بـن صالـح. (1442ه). حكـم تعـدد الجماعـات الإسـلامية، لقـاء البـاب المفتـوح (88). الموقـع الرسـمي لفضيلـة الشـيخ محمـد بـن صالـح العثيميـن. اسـترجعت بتاريـخ 1442/4/1ه مـن موقـع: https://binothaimeen.net/content/3755?q2

العثيميـن، محمـد بـن صالـح. (1442ه). موقـف المسـلم مـن الجماعـات الإسـلامية ومناهجهـا، لقـاء البـاب المفتـوح (87). الموقـع الرسـمي لفضيلـة الشـيخ محمـد بـن صالـح العثيميـن. اسـترجعت بتاريـخ 1442/4/1ه مـن موقـع:

ثانيـاً/ المصـادر والمراجـع الأجنبيـة والعربيـة المترجمـة للإنجليزيـة:

Ibn al-Qayam, M. A. (1437H). *Kit of the patient and the ammo of the thankful (in Arabic)*. (2nd ed.) Riyadh : Madar Alwatan.

Ibn al-Qayam, M. A. (1423H). *Information for Those who Write on Behalf of the Lord of the Worlds (in Arabic)*. An investigation by Mashhoor ibn Hassan al-Salman (1st ed.) Dammam: Dar Ibn al-Jawzi.

Ibn Taymiyyah, A. A. (1429H). *The legal policy in reforming the shepherd and the parish (in Arabic)*. (1st ed.) Mecca: Dar Alam Alfawaed.

Ibn Taymiyyah, A. A. (1419H). *The need for a straight path for the violation of the owners of hell (in Arabic)*. An investigation by Dr. Nasser bin Abdul Karim al-Aqel(2nd ed.) Saudi Arabia: Dar Seville.

Ibn Hamid, S. A, et al. (1418H). *Encyclopedia of the Ethics of the Prophet (in Arabic)* (1st ed.) Jeddah: Dar Al al-wasela.

Ibn Khaldun, A. M. (1425H). *Introduction of Ibn Khaldun (in Arabic)*. An investigation by Abdullah al-Darwish (1st ed.) Damascus: Dar Yarb.

Ibn Zakarya,F. A. (1399H). *Dictionary of Language Standards*, Realization by Abd al-Salam Haroun, Beirut: Dar alfikr.

Ibn Manzoor, M. M. *The Arab Tongue (in Arabic)* (3rd ed.) Beirut: Dar Alfikr Alarabi.

Al-Jahedh, A. B. (1410H). *The Refinement of Ethics (in Arabic)*. Egypt: House of The Sahaba.

King Saud University. (1436H). Work Ethics *(in Arabic)*. 107.

Al-Jawhari, I. H. (1990H). *AlSahah Dictionary (in Arabic)* (4 ed.) Beirut: Dar al-Alam for millions.

Al-Hussein, M. A. (1428H-2007). *The pretext to the dignity of sharia (in Arabic)* (1st ed.) Egypt: Dar es Salaam.

Al-Athaimin, M. S. (1434H). *The Etiquette of Seeking Knowledge.* (1st ed.) Oniza: Sheikh Mohammed bin Saleh Al-Athaimin Charitable Foundation.

Al-Athaimin, M. S. (1435H). *The interpretation of the Qur'an - Surat al-Maedah (in Arabic)* - (2nd ed.) Dammam: Dar Ibn al-Jawzi.

Al-Athaimin, M. S. (1437H). *Explaining the book of pursuing the straight path to dissent from the companions of hell (in Arabic)* (2nd ed.) Oniza: Sheikh Mohammed bin Saleh Al-Athaimin Charitable Foundation.

Al-Athaimin, M. S. (1438H). High morals. Oniza: Sheikh Mohammed bin Saleh al-Athaimin Charitable Foundation.

Al-Athaimin, M. S. (1440H). *Collection of conferences and fatwas given by Shaykh al-'Uthaymîn especially to Muslim minorities living outside Muslim countries (in Arabic)* (1st ed.) Oniza: Sheikh Mohammed bin Saleh Al-Athaimin Charitable Foundation.

Al-Athaimin, M. S. (1426H). *A comprehensive explanation and commentary Riyadh al-Saliheen from the words of the master of the messengers (in Arabic)*. Aniza: Sheikh Mohammed bin Saleh al-Athaimin Foundation.

Al-Athaimin, M. S. (1437H). *Monthly meetings (in Arabic)*. (1st ed.) Aniza: Sheikh Mohammed bin Saleh al-Athaimin Foundation.

Al-Athaimin, M. S. (1426H). *Islamic Awakening, rules and guidelines (in Arabic)*. Riyadh: Dar al-Watan.

Azzam, M. A. (1404H). *Insights into Islamic culture (in Arabic)* (1st ed.) Riyadh: General's House.

Eidros, Agadir Salem. (2014). *Professional ethics and job behavior (in Arabic)* (1st ed.) Cairo: Center for Professional Expertise of Management.

Al-Ghazali, M. M. (1426H). *Revival of religious sciences (in Arabic)* (1st ed.) Beirut: Dar Ibn Hazm.

Al-Farahidi, H. A. (1424H). *The Book of The Eye (in Arabic)* (1st ed.) Beirut: The House of The Revival of Scientific Books.

Ferozabadi, M. Y. (1426H). *Almuhit dictionary (in Arabic)* (8 ed.) Beirut: Al-Resala Foundation.

Al-Qarafi, A. I. (1996H). *Ammunition (in Arabic)*. *An* investigation : Mohamed Boukhbza (1st ed.).

Koch, D. (2007). *The concept of culture in social sciences*, translated by Mounir Al-Saadani. Beirut: Arab Translation Organization.

Arabic language complex. (1403H). *The philosophy Dictionary (in Arabic)*. Cairo: Princely presses.

Al-Marri, E. A. (2003). *Aldru Althamin Lileathimin/ translation of* al-Athaimin's works (in Arabic). Alexandria:

Al-Hussein, W. A. (1422H). *The Compiler for the life of the scholar Muhammad bin Saleh al-Othaimeen (in Arabic)* (1st ed.) Britain: Journal of Wisdom.

Al-Husayn, S. A. (1435H). *Muslim minorities in the face of Islamophobia (in Arabic)* (1st ed.) Medina: Cooperative Office for Advocacy, Guidance and Community Awareness in Medina.

Al-Hamidan, E. A. (1435H). *Ethics in Islam and its applications in Saudi Arabia's systems (in Arabic)* (3rd ed.) Riyadh: Obeikan Company.

Al-Hakami, H. A. (1420 H). *Ma'arij al-Qabul bi-Sharh Sullam al-Wusul ul 'iilaa eilm al'usul explaining the fundamentals of Islamic jurisprudence (in Arabic)*. *An* investigation by: Muhammad Sobhi Hallaq. (1st ed.) Riyadh: Ibn al-Jawzi House.

Al-Rafii, M. S. (1423H). *Under the banner of the Qur'an, the link between the old and the new (in Arabic)*. Beirut: The Modern Library.

Zarqa, M. A. (1425H). *Introduction to Islamic Jurisprudence (in Arabic)* (1st ed.) Damascus: Dar al-Qalam.

Al-Zamakhshari, M. O. (1341H). *The basis of rhetoric*. Cairo: The Egyptian Book House.

Al-Zinidi, A. Z. (1415H). *The truth of Islamic thought (in Arabic)*. Riyadh: Dar Muslim.

Al-Zahrani, N. M. (1422H). *Ibn Athaimin the ascetic imam (in Arabic)*. (1st ed.) Mecca: Dar Ibn al-Jawzi.

Al-Taweel, T. (1979H). *Moral philosophy, its origin and development (in Arabic)*. (4 ed.) Cairo, Dar al-Nahda Al-Arabiya.

Al-Athaimin, M. S. (1408H). *A collection of sermons. Diya' al-Lami'min al-Khutab al-Jawami'(in Arabic)* (1st ed.) Riyadh: General Presidency of the Departments of Scientific Research, Fatwa, Advocacy and Guidance.

Al-Athaimin, M. S. (1421H). *Explanation of the Wasitiyya Creed (in Arabic)* (6 ed.) Dammam: Dar Ibn al-Jawzi.

Al-Athaimin, M. S. (1422H). *Fatwas of the pillars of Islam (in Arabic)* (1st ed.) Saudi Arabia: Dar Al-Thuraya.

Al-Athaimin, M. S. (1427H). *The writings of Ibn Taymiyyah on the fundamentals of Islamic law for Muslim rulers, on appropriate governance and rights of the people (in Arabic)* (1st ed.) Riyadh: Dar Alwatan.

Al-Athaimin, M. S. (1429H). *Collections of fatwas and messages of Sheikh Mohammed bin Saleh al-Athaimin (in Arabic)* (1st ed.) Aniza: Sheikh Mohammed bin Saleh al-Athaimin Foundation.

Al-Athaimin, M. S. (1430H). *Evidence for the invalidity of socialism (in Arabic)*. (1st ed.) Oniza: Sheikh Mohammed bin Saleh al-Athaimin Foundation.

Al Baseerah Dar.

Al-Masiri, A. W. (1423H). *Partial secularism and universal secularism (in Arabic)* (1st ed.) Cairo: Dar al-Shorouk.

AlMaydani, A. H. (1420H). *Islamic morality and its foundations (in Arabic)*. Damascus: Dar al-Qalam.

Hazaima, M.Y. (1433H). *Cultural globalization and Arabic language: challenges and effects (in Arabic)* (1st ed.) Oman: Academics for Publishing.

Ministry of Education. (1427H). *Charter of Ethics of the Teaching Profession (in Arabic)* (1st ed.) Riyadh: The private printing company of The Selected Offset.

Thesis:

Al-Harbi, K.S. (1430H). *The foundations of quality education in the preparation and training of teachers from an Islamic perspective (in Arabic)* (Unpublished Master's Thesis). Department of Islamic Education and Comparison, Faculty of Education, Mecca: Um al-Qura University.

Al-Aqili, A. M. (1435H). *Intellectual security in the call of Sheikh Mohammed bin Abdul Wahab and its effects (in Arabic)* (Unpublished doctoral dissertation). Department of Islamic Studies. Faculty of Education. Riyadh: King Saud University.

Al-Sulaiman, T.A. (1427H). *Preventive measures against intellectual deviation (in Arabic)* (Unpublished master's thesis). Criminal Justice Department. Riyadh: Nayef Arab University of Security Sciences.

Noor, A.M. (1427H). *The concept of intellectual security and its educational applications (in Arabic)* (Unpublished master's thesis). Department of Islamic Education and Comparison. Faculty of Education. Mecca: Um al-Qura University.

Research and scientific papers:

Alsayyagh, F. (2012). The problem of identity, bilingualism and translation in the contemporary Arab context *(in Arabic)*. *Journal of Intellectual and Cultural Studies, (1)*, 117-134.

Turkistani, A.S. (1431H). Arab and Muslim minorities in Europe: isolation or integration *(in Arabic)*. *Al-Faisal Magazine*, (409-410), 24-37.

Obeid, H. (1431H). The cultural dimension in teaching Arabic a second language from a deliberative linguistic point of view *(in Arabic)*. *Arabic Linguistics Magazine*, (2), 118-147.

Tabtabai, M.A. (1432H). Sheikh Ibn Athimin: a scholar and an educator *(in Arabic)*. *A paper presented to the Symposium on The Efforts of Sheikh Mohammed Al-Athimin Scientific Efforts at Qassim University*, 211-212.

AlTayyar, A.M. (1432H). Sheikh Ibn Athaimin's curriculum in higher education *(in Arabic)*. *A paper presented to the Symposium on The Efforts of Sheikh Mohammed Al-Athimin Scientific Efforts at Qassim University*, 155-203.

-Articles:

Al-Musa, A. (1421H). This is what Ibn Athimin hid from the nation *(in Arabic)*. *Al Jazeera newspaper*, (10337).

-Audio and video recordings:

Al-Athaimin, M.S. (1442H). Ruling on belonging to Islamic groups *(in Arabic)*. The open door meeting (45). The official website of Sheikh Mohammed bin Saleh al-Athaimin. Retrieved on: 1/4/1442H from the website: https//:binothaimeen.net/content?2910/q2

Al-Athaimin, M.S. (1442H). Ruling on multiplicity of Islamic groups *(in Arabic)*. The open door meeting (88). The official website of Sheikh Mohammed bin Saleh al-Athaimin. Retrieved on: 1/4/1442H from the website: https//:binothaimeen.net/content?3755/q2

Al-Athaimin, M.S. (1442H). Muslim attitude towards Islamic groups and their approaches *(in Arabic)*. The open door meeting (87). The official website of Sheikh Mohammed bin Saleh al-Athaimin. Retrieved on: 1/4/1442H from the website: https://binothaimeen.net/content/3728

أسباب تدني مستوى تلميذات الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية في الطلاقة القرائية من وجهة نظر معلمات اللغة العربية في منطقة الحدود الشمالية

فلك ربيع الخليف (*)

جامعة الحدود الشمالية

(قدم للنشر في 1443/4/20هـ، وقبل للنشر في 1443/10/9هـ)

مستخلص: هدفت الدراسة الحالية تعرُّف أسباب تدني تلميذات الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية في الطلاقة القرائية باللغة العربية في منطقة الحدود الشمالية وبشكل أساس، درست الباحثة هذه الأسباب لدى تلميذات الصفوف: الرابع والخامس والسادس في الطلاقة القرائية من وجهة نظر المعلمات، فسعت لمعرفة أسباب تدني مستوى التلميذات في الطلاقة القرائية، وهل هناك فرق ذو دلالة إحصائية في أسباب تدني مستوى التلميذات يعزى إلى سنوات خبرة المعلمات، والصف الدراسي والتفاعل بينهما. وللإجابة عن أسئلة الدراسة، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، فبنت استبانة، وتأكدت من صدقها وثباتها. وقد تكونت عينة الدراسة من (200) معلمة من معلمات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية. وأظهرت نتائج الدراسة أن أكثر الأسباب التي تؤدي إلى تدني مستوى التلميذات في الطلاقة القرائية باللغة العربية هي الأسباب المتعلقة بالتلميذات في الطلاقة القرائية، حيث جاءت بالمرتبة الأولى بمتوسط (2.68 من 5) تلتها الأسباب المتعلقة بأساليب تدريس الطلاقة القرائية بالمرتبة الثانية بمتوسط (2.38 من 5) ثم الأسباب المتعلقة بأساليب تقويم الطلاقة القرائية بالمرتبة الثالثة بمتوسط بلغ (2.34 من 5)، وجاءت الأسباب المتعلقة بالكتب المطبوعة بالمرتبة الرابعة بمتوسط قدره (2.08 من 5). وقد أوصت الباحثة بضرورة إعادة النظر في أساليب تدريس الطلاقة القرائية وتحفيز التلميذات ومحتويات المواد الدراسية بما يعزز الطلاقة القرائية للتلميذات، وإلى ضرورة لفت أنظار معلمات ومشرفات اللغة العربية لأهمية التركيز على طلاقة التلميذات القرائية.

كلمات مفتاحية: الطلاقة القرائية، المرحلة الابتدائية، أسباب تدني الطلاقة القرائية، تلميذات الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية، من وجهة نظر المعلمات.

*****

Reasons Behind the Low Level of Higher Primary Female Students' Reading Fluency in Arabic in the Northern Border Region from the Teachers' Point of View

Falak Rabee' Biro Alkhalef (*)

Northern Border University

(Received 25/11/2021, accepted 10/5/2022)

Abstract: This study aims at measuring the level of reading fluency in Arabic among higher primary school female students in the Northern Border region. Basically, it seeks to explore the reasons behind the low fluency level of fourth, fifth, and sixth grade female students and whether there is a statistically significant difference in such reasons attributed to the years of experience, the grade, and the interaction between them.

To achieve the objectives of this study, the researcher built a questionnaire and then proceeded to verify its validity and reliability. The study sample consisted of 200 female teachers of the higher primary school (Fourth, Fifth, and Sixth) grades.

The results of the study show that performance-related factors lead to lower levels of reading fluency, which ranked first with an average of 2.68 out of 5, followed by reasons related to methods of teaching reading fluency in second place with an average of 2.38 out of 5. Then there were the reasons related to reading fluency evaluation methods, which ranked third with an average of 2.34 out of 5, and lastly, reasons related to printed books, which ranked fourth with an average of 2.08 out of 5.

The researcher recommends paying attention to teaching strategies to improve female students' reading fluency and investing in assessment tools to develop female students' Reading Fluency.

Keywords: reading fluency, primary school, reasons behind reading fluency low level, female students at higher primary school, teachers' point of view.

(*) للمراسلة:

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد، كلية التربية والآداب، جامعة الحدود الشمالية ، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Assistant Professor of Curricula and Methods of Teaching Arabic Language, Faculty of Education and Arts, Northern Border University, Kingdom of Saudi Arabia

e-mail:falak.ksa@hotmail.com

DOI: 10.12816/0061534

تعد القراءة عاملا مهما في بناء شخصية المتعلم، فهي الأداة الأولى لاكتساب العلم والمعرفة، إضافة إلى أنها مؤثر أساس في تشكيل المجتمع الذي يعيش فيه القارئ. وتكتسب القراءة أهميتها من أنها مقرر رئيس في المراحل التعليمية المختلفة وخصوصا الأساسية، لذا فإن تمكَّن الطالب من اكتسابها بالطريقة المثلى، يساعده على الاستمرار -في الغالب- بتحقيق أهدافه التعليمية في بقية مراحل تعلمه.

ويكتسب الطلبة الطلاقة القرائية من خلال البيئة الغنية بالمواد القرائية في البيت والمدرسة. وتزداد بممارسة القراءة لأنواع مختلفة من الكتب والموضوعات (Nurteteng, 2018; Veenendaal, Groen, & Verhoeven, 2015). ويقوم بتعزيز الطلاقة القرائية بالدرجة الأولى المعلمُ، بأن يكون قدوة لهم ومسهلا من خلال توفير الكتب والتشجيع، فينعكس ذلك في نموهم اللغوي، والتمكُّن من الطلاقة القرائية وفهم المقروء والدقة القرائية والتنغيم. (الخوالدة وعبيدات، 2019؛ زيد، 2016؛ Song, Georgiou, Su, & Shu; 2015; Benjamin & Schwanenflugel, 2010)

ويعزز الطلاقة القرائية تدريس اللغة تدريسا تكامليا، وبالوقت نفسه ينظر إلى مكونات المهارات من أصوات وحروف وتراكيب وحتى القراءة بطلاقة.(Bigozzi, Tarchi, Vagnoli, Valente, & Pinto, 2017). إضافة إلى أن مستوى النصوص المقروءة يجب أن يتدرج من المستوى البسيط حتى يصل إلى المستوى العميق؛ ليتحدى تعلمهم ويدفعهم للاستمرار. كما أنه لا بد من التركيز على توظيف الطرائق والاستراتيجيات المتخصصة بالطلاقة القرائية وفهم المقروء.(Tang, Asrifan, Chen, Haedar, & Agussalim, 2019)

وعليه، ففهم المقروء تفاعل بين النص والقارئ وخبراته. وأساس فهم المقروء الطلاقة القرائية، فعندما يصلها القارئ يكون قد أتقن الدقة والسرعة القرائية (Meneses, et al, 2018). كما يعد مكون الدقة القرائية أساسا في الطلاقة والفهم، إذ إن كل حيد عن معنى الكلمة أو التركيب أو الجملة، يحرف القارئ عن بناء المعنى الصحيح، وبالتالي يفتقد القيمة المضافة من القراءة. (Tang, et al, 2019; Cott, 2017). ويُنبئ امتلاك الطلبة للدقة القرائية بنجاحهم مستقبلا علميا وعمليا. ويستطيع المعلم أن يقيس الدقة القرائية من خلال المعادلة المعتمدة: عدد الكلمات المقروء-عدد الكلمات التي أخطأ بها الطالب/العدد الكلي لكلمات النص المقروء. (عبد الباري، 2011). ويمكن للمعلم أن يحتفظ بسجل لتطور مستوى طلبته في الدقة القرائية يطوره شهريا، ويستثمره لدعم الطلبة وتشجيعهم على

الاستمرار في التطور.

وتمكين الطلبة من الطلاقة مساعدة لهم في إتقان فهم المقروء؛ إذ يقل وقت القراءة والجهد المبذول فيها، فبدلا من أن يتم التركيز على تعرف الكلمات وفك رموزها، ينتقل الدماغ آليا إلى عمليات الفهم العميق، وهذا ما يُسمى بمرونة الدماغ. (الخوالدة وعبيدات، 2019)

ويتمكن المعلم من حساب الطلاقة القرائية من خلال المعادلة الآتية (Paige, & Magpu-ri-Lavell, 2014):

الطلاقة القرائية في الدقيقة=عدد الكلمات المقروءة بشكل صحيح/60*60

وتتطور الطلاقة القرائية من المراحل الابتدائية، فيتم البدء بالوعي الصوتي للحروف والمقاطع الصوتية، ثم بناء المفردات؛ لتكوين مخزون لغوي، ومن ثم اكتساب الاستراتيجيات والفنيات القرائية التي تساعد على معالجة النصوص المختلفة. (Schwanenflugel & Benjamin, 2017; Hasbrouck & Tindal, 2011; Song, et al, 2015).

واختلف الباحثون في تحديد عدد الكلمات المطلوب للحكم على طلاقة القارئ، فقد ذكر (كوندليرا، 2010) أن القارئ الممتلك للطلاقة القرائية يقرأ بين 200 و300 كلمة في الدقيقة، في حين يرى بورنز وآخرون (Burns, & et al, 2011) أن 50 كلمة مقروءة بشكل صحيح في الدقيقة هو منطلق الحكم على طلاقة القراءة لطلبة المرحلة الأساسية.

ويتمكن المتعلم من تطوير الطلاقة، إذا تعلم التركيز على فهمه الخاص لما يقرأه، عن طريق ربط ما يقرأه بخبراته السابقة (Ru-pley, & et al, 2020). إضافة إلى امتلاك الطرائق والأساليب والاستراتيجيات المساعدة في سبر أغوار النص المقروء، على أن يتعلمها تدريجيا، فيبدأ المعلم بالقراءة النموذجية، يقوم بالقراءة بصوت مرتفع، ويتوقف في أثناء قراءته للتفكير بصوت مسموع؛ بهدف إظهار تفكيره أمام طلبته، فيتأمل ويتساءل ويستنتج بصوت مسموع، ثم ينقل الدور بشكل تدريجي للمتعلمين، بحيث يطلب إلى طلبته قراءة جزء من النص، ثم مشاركة تفكيره بصوت مسموع مع أحد زملائه، وفي هذه الأثناء يستمع المعلم إلى بعض هذه الثنائيات، ويصحح ما يقع من أخطاء، ويشجع محاولاتهم ويعززها، ثم ينتقي من هذه النماذج أفضلها ويقدمها أمام الصف جميعه (Bigozzi et al, 2017).

ويدعم ما سبق، تعزيز المعلم هذه الممارسات بتقديم مناقشة علنية للطلبة جميعهم، لما مارسوه، ويقدمون تأملاتهم لهذه العملية وكيفية تحسينها. إضافة إلى تعزيزها بأنشطة كتابية ترسخ فهمهم للمادة المقروءة. (Cott, 2017).

ويقوم المعلم بتحسين الطلاقة القرائية من خلال تطوير قدرة الطلبة على تعرُّف الكلمات بشكل

تلقائي، وتعرُّف معانيها من خلال فهم السياق، ويساعد في هذا الأمر مجموعة من الأنشطة مثل البطاقات الخاطفة للكلمات الجديدة في النص المقروء، وربط هذه الكلمات بصور تثبت المعنى في أذانهم، إضافة إلى قراءة الزميل المجيد في القراءة، وممارسة القراءة على شكل ثنائيات (National Council for Curriculum and Assessment, 2012; Raskinski & Samuels, 2011)

ومن أسس تطوير الطلاقة القرائية، تقديم المعلم نفسه كقارئ نموذجي، بما يدعم استقلالية المتعلمين، فيشجعهم على تقليد قراءته مستخدما نبرات الصوت المتنوعة بتنوع المعاني المقروءة، فيعمل الطلبة على محاكاة قراءة المعلم، ويقوم هو بدعم هذه المحاولات، من خلال استثمار الأخطاء التي يقع فيها المتعلمون لتقديمها ومعالجتها دون تحديد المتعلمين الذين يقعون بها، وهو بذلك يبني الثقة لدى المتعلمين في قدرتهم على تجاوز الأخطاء والوصول إلى الطلاقة القرائية (الحوامدة، 2015؛ Raskinski, & Samuels, 2011 Morris, 2005).

ويمكن للمعلم تنظيم الطلبة بطرق مختلفة؛ لتطوير الطلاقة القرائية، كأن يوزع المتعلمين في ثنائيات بمستويين: عالٍ ومنخفض، بحيث لا يشعر المتعلم الأقل طلاقة بالإحراج من الأخطاء التي قد يقع فيها، إضافة إلى أن هذه الممارسات تبني رغبة في الاستمرار بالقراءة. ويمكن مساعدة الطلبة من خلال تفعيل القراءة الفردية من خلال تسجيلهم لقراءاتهم ومن ثم مراجعتها والتأكد من الأخطاء وتصحيحها. (Torgesen, Rashotte, & Alexander, 2001).

ويقع الطلبة في مجموعة من الأخطاء تؤدي بهم إلى بطء القراءة، ومنها إبدال حروف مكان حروف أخرى، الضاد والظاء، والحاء والهاء، وإخراج الحروف من غير مخارجها الصحيحة، وعدم وصل الكلام بعضه ببعض، بحيث تظهر قراءة متقطعة، والضعف الظاهر في التنغيم القرائي، وكل ذلك ينعكس في طلاقتهم القرائية وبالتالي في فهم المقروء.

وإذا كان هذا الحال، فلا بد من توفير بيئات قرائية تدعم تجاوز الأخطاء ومعالجتها وتمكين المتعلمين من الطلاقة القرائية، ويبدأ إنشاء هذه البيئات الإيجابية من توفير الأمان النفسي لهم، بحيث يفهمون بأن الوقوع بالأخطاء القرائية أمر طبعي، ويمكن معالجته وتحسينه، إضافة إلى توفير سجلات تطور القراءة لدى كل طالب، فهذه السجلات تجعل المتعلمين يرون التطور الحاصل لهم، وبالتالي وجود الرغبة في التطور أكثر فأكثر (الخوالدة وعبيدات، 2019). وهناك مطالبات كثيرة من اللغويين والتربويين والمعلمين بأن يتم دراسة الضعف الحاصل في مهارات القراءة والطلاقة القرائية، وتحديد

الأسباب الكامنة وراءه، وخصوصا في المرحلة الأساسية. ويرى المختصون أن انتقال الطلبة من صف إلى صف وإلى المراحل التعليمية المتقدمة دون التمكُّن من المهارات القرائية الأساسية، سيؤدي إلى اختلال في تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة من العملية التعليمية التعلمية. ومع كل الأهمية التي تحظى بها الطلاقة القرائية، إلا أن الدراسات تشير إلى ضعف في أداء الطلبة في سلامة النطق والدقة القرائية والتنغيم والسرعة القرائية. (عبكل والعتيلي، 2018؛ السيد، 2017؛ Tang, & et al, 2019).

وتذكر بعض الدراسات (الرمضان، 2021؛ السيد، 2017؛ Hudson, et al, 2020) في نتائجها أن هناك ضعفا في الطلاقة القرائية لدى طلبة الصفوف الأساسية وحتى في المهارات الأولية من فك للرموز والتركيب وبناء الجمل مكتملة الأركان. وهذه النتائج تفرض على الباحثين دراسة الأسباب الكامنة وراء هذا الضعف، وتعد معلمات الصفوف الرابع والخامس والسادس مصدرا رئيسا ومهما في تعرُّف مستوى التلميذات في مهارات القراءة والطلاقة القرائية.

ومن الدراسات التي تناولت الطلاقة القرائية، دراسة الفهيد (2021) وهي بعنوان «نسبة شيوع صعوبات تعلم القراءة بين تلميذات الصف الخامس الابتدائي في مدارس تحفيظ القرآن والمدارس العادية في مدينة بريدة». وبلغت عينة الدراسة 506 طالبة موزعات كالآتي: (247) طالبة في المدارس العادية و(259) طالبة في مدارس تحفيظ القرآن الكريم. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نسبة شيوع صعوبات القراءة باختلاف نوع المدرسة لصالح تلميذات مدارس تحفيظ القرآن الكريم، ووجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الطلاقة باختلاف نوع المدرسة لصالح تلميذات مدارس تحفيظ القرآن الكريم، إلى جانب وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي أداء التلميذات على اختبار الفهم القرائي لصالح تلميذات مدارس تحفيظ القرآن كذلك.

وقام الخوالدة وعبيدات (2019) بدراسة، سعى فيها الباحثان إلى قياس أثر استراتيجية الشريك في تنمية الطلاقة في القراءة الجهرية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي. وكانت عينة الدراسة مكونة من (48) طالبا وطالبة من طلبة الصف الثالث الأساسي. وقد بينت الدراسة مجموعة من النتائج أهمها أن للاستراتيجية المستخدمة فعالية في تنمية الطلاقة القرائية، كما أن الطالبات أظهرن قدرة طلاقة قرائية أعلى من الذكور.

وأجرى حسين (2019) دراسة هدفت إلى بيان أثر الطلاقة القرائية ونوع النص في الفهم القرائي لدى طلاب الصفين الثالث والخامس الابتدائيين. وسعت الدراسة إلى معرفة أثر

نوع النص في الطلاقة القرائية والفهم القرائي. واعتمد الباحث المنهج الوصفي، واستخدم الباحث اختبارات لقياس فهم المقروء. وقد تكونت عينة الدراسة من (147) طالبا وطالبة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن النصوص الوصفية قُرئت بدرجة أفضل في الدقة والسرعة، ودرجة أعلى في الفهم عن النصوص الشعرية. وأكدت النتائج أيضا وجود تأثير جوهري للطلاقة في الفهم القرائي.

وبحثت عبكل والعتيلي (2018) في أثر برنامج تعليمي محوسب مبني على نموذج أوزبورن للحل الإبداعي للمشكلات في التحصيل وتنمية الطلاقة اللفظية والتعلم الذاتي لطلبة الصف العاشر الأساسي. وتكونت عينة الدراسة من (100) طالبٍ وطالبة من طلبة الصف العاشر الأساسي. وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية في طلاقة القراءة لدى عينة الدراسة تعزى للبرنامج التعليمي المطبق، في حين لم يظهر أي أثر لجنس المتعلم في الطلاقة القرائية.

ودرست بندك (Bendak, 2018) أثر تطبيق القراءة المتكررة في الطلاقة القرائية وفهم المقروء لدى القراء البطيئين. وقد تكونت عينة الدراسة من (20) طالبا وطالبة ممن تتراوح أعمارهم بين خمس سنوات ونصف وثماني سنوات ونصف. وقد أظهرت نتائج الدراسة تحسنا واضحا في أداء طلبة المجموعة التجريبية في طلاقة القراءة.

وأجرت زيد (2016) دراسة هدفت تعرُّف أسباب تدني مستوى القراءة ومقترحات علاجها في المدارس الأساسية من المعلمين والمشرفين التربويين في محافظة نابلس. وبحثت الباحثة في أثر الجنس والمؤهل العلمي والخبرة في وجهات نظر المعلمين في أسباب تدني مستوى القراءة لدى تلاميذ المرحلة الأساسية. وقد تكونت عينة الدراسة من (165) معلما ومعلمة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أسباب تدني مستوى القراءة في المدارس الأساسية كانت مرتفعة في المجال الذي يعود للأسباب التي تتعلق بالطالب نفسه وبالمحتوى الدراسي وبطرائق التدريس. ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أسباب تدني مستوى القراءة في المدارس الأساسية من وجهات نظر المعلمين تعزى للجنس. ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية لأسباب تدني مستوى القراءة في المدارس الأساسية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ومع الأهمية الكبيرة التي تحظى بها الطلاقة القرائية، إلا أن الباحثة لم تجد دراسات تتناول متغيرات الدراسة في السعودية. وزاد الأمر تعقيدا مرور الطلبة بجائحة كورونا (COVID-19)، فقد أظهر تقرير لهيئة تقويم التعليم والتدريب بالمملكة العربية السعودية أن هناك فاقدا تعليميا

في مهارات القراءة سينعكس سلبا في رأس المال البشري للطلبة، ولعلاجها لا بد من تركيز التعليم على المهارات الأساسية وخصوصا المهارات القرائية المتنوعة مع مرونة في المناهج. (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2021)

ويعاني الطلبة من دول مختلفة مع مهارات القراءة، حيث إن غالبية طلبة المدارس الأساسية في الولايات المتحدة أقل كفاءة في القراءة من المتوقع. حيث تشير نتائج تقييم (NAEP) إلى أن أقل من 40%من الطلبة في الصفوف 4 و8 و12 يؤدون بمستوى إجادة القراءة أو أعلى.

وتأتي دراسة الباحثة انسجاما مع التوجهات العالمية والإقليمية والمحلية التي تنادي بضرورة التركيز على مهارات القراءة وخصوصا في المرحلة الدراسية الأساسية؛ ذلك أن تمكُّن الطلبة من مهارات القراءة في المرحلة الأساسية ينبئ بنجاح الطلبة في المراحل الدراسية الأخرى وفي حياتهم العملية.

مشكلة الدراسة

تتضح مشكلة الدراسة في تدني مستوى تلميذات الصفوف العليا في المرحلة الابتدائية في الطلاقة القرائية -وفي حدود علم الباحثة- تظهر ندرة البحوث المتعلقة بأسباب هذا التدني، ولتحديد مشكلة الدراسة بشكل أكثر دقة، فقد سعت الدراسة الحالية لإجابة الأسئلة الآتية:

- ما أسباب تدني مستوى تلميذات الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية في الطلاقة القرائية في منطقة الحدود الشمالية من وجهة نظر المعلمات؟
- هل هناك فرق ذو دلالة إحصائية في أسباب تدني مستوى تلميذات الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية في الطلاقة القرائية في منطقة الحدود الشمالية من وجهة نظر المعلمات، يعزى إلى سنوات الخبرة؟
- هل هناك فرق ذو دلالة إحصائية في أسباب تدني مستوى تلميذات الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية في الطلاقة القرائية في منطقة الحدود الشمالية من وجهة نظر المعلمات، يعزى إلى الصف الدراسي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أسباب تدني مستوى تلميذات الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية في الطلاقة القرائية في منطقة الحدود الشمالية من وجهة نظر المعلمات، تعزى لمتغيري الخبرة والصف الدراسي والتفاعل بينهما؟

وعليه، فإن فروض الدراسة تتمثل في الآتي:

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في أسباب تدني مستوى تلميذات الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية في الطلاقة القرائية في منطقة الحدود الشمالية من وجهة نظر المعلمات، يعزى إلى سنوات الخبرة.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في أسباب

تدني مستوى تلميذات الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية في الطلاقة القرائية في منطقة الحدود الشمالية من وجهة نظر المعلمات، يعزى إلى الصف الدراسي.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أسباب تدني مستوى تلميذات الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية في الطلاقة القرائية في منطقة الحدود الشمالية من وجهة نظر المعلمات، تعزى لمتغيري الخبرة والصف الدراسي والتفاعل بينهما.

أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة الحالية من محاولتها الإسهام في فحص أسباب تدني مستوى تلميذات الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية في الطلاقة القرائية في منطقة الحدود الشمالية من وجهة نظر المعلمات، ودعم الميدان التعليمي بنتائج علمية قائمة على البحث والتقصي وتقديمها للمعلمات والتربويين في منطقة الحدود الشمالية. كما تكمن أهمية الدراسة الحالية في قدرتها على إيضاح مواطن المعالجة التي قد تكون مساعدة في تنمية مهارات الطلاقة القرائية، حيث إن معرفة الأسباب التفصيلية الكامنة وراء ضعف التلميذات في الطلاقة القرائية قد يساعد المعلمين والمشرفين والمختصين في معالجة هذا الضعف بالطريقة السلمية.

مصطلحات الدراسة

الطلاقة القرائية: «القدرة على قراءة النص بسهولة، وتتكون الطلاقة القرائية من أربعة أجزاء: الدقة والسرعة والتعبير والفهم، وهذه الأجزاء تظهر أهميتها بتوافرها جميعها. والقارئ الطليق هو القادر على تنسيق جوانب الطلاقة الأربعة» (Elish-Piper, & L'Alli-er, 2010). وعليه، فالطلاقة القرائية تتضمن السرعة القرائية، ويمكن قياسها بعدد الكلمات المقروءة دون أخطاء في زمن محدد. كما تتضمن الطلاقة القرائية الدقة القرائية، والقراءة التعبيرية، وترتبط بالأداء الصوتي المنسجم مع المعاني المقروءة، إضافة إلى استخدام لغة الجسد؛ للتعبير عن المعنى.

تلميذات الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية: هن التلميذات الملتحقات بالصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي في العام الدراسي 2020-2021 في المنطقة الشمالية بالمملكة العربية السعودية.

حدود الدراسة ومحدداتها

ينحصر تعميم نتائج الدراسة الحالية بالحدود والمحددات الآتية:

1. تقتصر الدراسة الحالية على البحث -باستخدام أداة الدراسة- في أسباب ضعف التلميذات في الطلاقة القرائية، وهي:

الأسباب المتعلقة بالكتب المطبوعة، الأسباب المتعلقة بأساليب تدريس الطلاقة القرائية، والأسباب متعلقة بأساليب تقويم الطلاقة القرائية، والأسباب المتعلقة بالتلميذات.

2. تقتصر نتائج الدراسة الحالية على عينة الدراسة وهي معلمات اللغة العربية للصفوف الابتدائية العليا في منطقة الحدود الشمالية خلال العام الدراسي 2020-2021.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدارسة وعينتها

تكوَّن مجتمع الدراسة من معلمات الصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية خلال العام الدراسي 2020-2021. في حين تكونت عينة الدراسة من (200) معلمة من معلمات الصفوف الرابع والخامس والسادس في المنطقة الشمالية بالمملكة العربية السعودية. وتاليا وصف عينة الدراسة

الجدول (1)

توزيع مفردات عينة الدراسة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

	التكرار	النسبة
أقل من 5 سنوات	16	8.0
من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	39	19.5
10 سنوات وأكثر	145	72.5
المجموع	200	٪100

يتضح من الجدول (1)، أن: (145) معلمة من عينة الدراسة يمثلن ما نسبته 72.5٪ من إجمالي العينة الدراسة سنوات خبرتهن 10 سنوات وأكثر وهن الفئة الأكثر من عينة الدراسة، كما أن (39) منهن يمثلن ما نسبته 19.5٪ من إجمالي عينة الدراسة، سنوات خبرتهن من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات، في حين أن (16) منهن يمثلن ما نسبته 8٪ من إجمالي عينة الدراسة، سنوات خبرتهن أقل من 5 سنوات.

الجدول (2)
توزيع مفردات عينة الدراسة وفقاً لمتغير الصف الذي تدرس به المعلمة

	التكرار	النسبة
الصف الرابع	65	32.5
الصف الخامس	68	34
الصف السادس	67	33.5
المجموع	200	٪100

يتضح من الجدول (2)، أن: (68) منهن يمثلن ما نسبته 34٪ من إجمالي عينة الدراسة، يدرسن الصف الخامس، وهن الفئة الأكثر من عينة الدراسة، مقابل (67) منهن يمثلن ما نسبته 33.5٪ من إجمالي عينة الدراسة، يدرسن الصف السادس، و(65) من عينة الدراسة، يمثلن ما نسبته 32.5٪ من إجمالي مفردات عينة الدراسة يدرسن الصف الرابع.

منهج الدراسة

اعتمدت الباحثة للإجابة عن أسئلة الدراسة المنهج الوصفي، بحيث استخدمت أداة لمسح وجهات نظر معلمات اللغة العربية في منطقة الحدود الشمالية بالسعودية لأسباب تدني مستوى تلميذات المرحلة الابتدائية العليا في الطلاقة القرائية.

أداة الدراسة

1. **استبانة أسباب تدني مستوى تلميذات الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية في الطلاقة القرائية**

لتعُّرف أسباب تدني مستوى تلميذات الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية في الطلاقة القرائية، بنت الباحثة استبانة مكونةً من أربعين فقرة، مقسمة في أربعة مجالات، هي: أسباب متعلقة بالكتب المطبوعة، وقد تضمنت عشر فقرات، وأسباب متعلقة بأساليب تدريس الطلاقة القرائية، وقد تكونت من عشر فقرات، وأسباب متعلقة بأساليب تقويم الطلاقة القرائية، وقد تكونت من عشر فقرات، وأسباب متعلقة بالتلميذات في الطلاقة القرائية، وقد تكونت من عشر فقرات؛ ليصار إلى تطبيقه على معلمات الصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي في المنطقة الشمالية بالمملكة العربية السعودية.

صدق الاستبانة: تكوّنت الاستبانة في صورته

الأولية من (44)، وللتحقّق من صدقها، تمّ عرضها على مجموعة من المحكّمين في تخصص أساليب تدريس اللغة العربية وتخصص القياس والتقويم، وطُلب إليهم إبداء الرأي فيها من حيث مناسبة الفقرات لتعرُّف أسباب تدني مستوى تلميذات الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائي في الطلاقة القرائية باللغة العربية. إضافة إلى سلامة الفقرات اللغوية. وقد تناول المحكّمون فقرات الاستبانة بالتعديل والحذف، حيث أصبح عدد الفقرات 40 فقرة، فقد حُذفت أربع فقرات، وعُدلت صياغة 8 فقرات.

ثبات الاستبانة: أمّا فيما يتعلق بثبات الاستبانة، فقد طُبّقت على عينة استطلاعية قوامها (25) معلمة من معلمات الصفوف الرابع والخامس والسادس من خارج عينة الدراسة، وأُعيد تطبيقها مرة ثانية بعد أسبوعين من التطبيق الأول، وذلك خلال شهر 9/ 2020. وحُسب معامل الارتباط بين علامات المعاملات في التطبيقين الأول والثاني، فبلغت قيمته (0.89)، وبذلك تكون الاستبانة صالحةً للتطبيق على عينة الدراسة.

إجراءات الدراسة

تم إجراء الدراسة تبعًا للخطوات الآتية:

1- بناء أداة الدراسة والتأكد من صدقها وثباتها.
2- اختيار مجتمع الدراسة وعينتها.
3- الحصول على الموافقة الرسمية لتطبيق الدراسة.
4- تطبيق أداة الدراسة على العينة الاستطلاعية، والتأكد من مدى الارتباط.
5- توزيع أداة الدراسة على عينة الدراسة، وجمعها، وتحليل البيانات المتحصل عليها.
6- عرض نتائج الدراسة متسلسلة وفق أسئلتها، ومناقشة هذه النتائج، ثم تقديم التوصيات في ضوئها.

ولتسهيل تفسير النتائج استخدمت الباحثة الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة عن بدائل الاستبانة، وذلك بإعطاء وزن للبدائل: (كبيرة جداً = 5 (4.21-5)، كبيرة = 4 (3.41-4.20)، متوسطة = 3 (2.61-3.40)، قليلة = 2 (1.81-2.60)، قليلة جداً =1 (1-1.80)، ثم صنفت الباحثة تلك الإجابات إلى خمس مستويات متساوية المدى عن طريق المعادلة الآتية:

طول الفئة = (أكبر قيمة-أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الاستبانة= (5-1) ÷ 5= (0.80)

المعالجات الإحصائية

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي جمعتها الباحثة، فقد استخدمت الباحثة عدداً من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية، التي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS)، وذلك

بعد أن تم ترميز البيانات وإدخالها إلى الحاسب الآلي، ثم استخرجت الباحثة النتائج وفقاً للأساليب الإحصائية الآتية: التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي الموزون (المرجح)، والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعامل الثبات ألفا كرونباخ، وتحليل التباين الأحادي، و اختبار (أقل فرق معنوي)، وتحليل التباين ثنائي الاتجاه بين المجموعات.

نتائج الدراسة ومناقشتها

يتناول هذا الجزء تحليل نتائج الدراسة، وذلك عن طريق عرض استجابات عينة الدراسة لأداة الدراسة، ومناقشتها وفاقاً للمنهجية العلمية.

السؤال الأول: ما أسباب تدني مستوى تلميذات الصفوف الرابع والخامس والسادس في الطلاقة القرائية باللغة العربية في منطقة الحدود الشمالية من وجهة نظر المعلمات؟

لتعرف أسباب تدني مستوى تلميذات الصفوف الرابع والخامس والسادس في الطلاقة القرائية باللغة العربية في منطقة الحدود الشمالية من وجهة نظر المعلمات، حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لإجابات مفردات عينة الدراسة على مجالات الدراسة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

الجدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة الدراسة على أسباب تدني مستوى تلميذات الصفوف الرابع والخامس والسادس في الطلاقة القرائية باللغة العربية في منطقة الحدود الشمالية

م	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	المجال الأول: أسباب متعلقة بالكتب المطبوعة	2.08	0.660	4
2	المجال الثاني: أسباب متعلقة بأساليب تدريس الطلاقة القرائية	2.38	0.779	2
3	المجال الثالث: أسباب متعلقة بأساليب تقويم الطلاقة القرائية	2.34	0.829	3
4	المجال الرابع: أسباب متعلقة بالتلميذات	2.68	0.898	1
	أسباب تدني مستوى تلميذات الصفوف الرابع والخامس والسادس في الطلاقة القرائية	2.37	0.672	

يتضح من الجدول (3) أن: هناك أسبابا تؤدي إلى تدني مستوى تلميذات الصفوف الرابع والخامس والسادس في الطلاقة القرائية باللغة العربية في منطقة الحدود الشمالية من وجهة نظر المعلمات بدرجة قليلة، وذلك بمتوسط (2.37 من 5) وأن أكثر الأسباب التي تؤدي إلى تدني مستوى تلميذات الصفوف الرابع والخامس والسادس في الطلاقة القرائية باللغة العربية هي الأسباب المتعلقة بالتلميذات، حيث جاءت بالمرتبة الأولى بمتوسط (2.68 من 5) تليها الأسباب المتعلقة بأساليب تدريس الطلاقة القرائية بالمرتبة الثانية بمتوسط (2.38 من 5) ثم الأسباب المتعلقة بأساليب تقويم الطلاقة القرائية بالمرتبة الثالثة بمتوسط بلغ (2.34 من 5)، وجاءت الأسباب المتعلقة بالكتب المطبوعة بالمرتبة الرابعة بمتوسط قدره (2.08 من 5). وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (زيد، 2016) التي أشارت إلى أن أسباب تدني مستوى القراءة في المدارس الأساسية كانت مرتفعة في المجال الذي يعود للأسباب التي تتعلق بالطالب نفسه وبالمحتوى الدراسي وبطرائق التدريس.

وفيما يلي النتائج التفصيلية لأسباب تدني مستوى تلميذات الصفوف الرابع والخامس والسادس في الطلاقة القرائية باللغة العربية في منطقة الحدود الشمالية من وجهة نظر المعلمات:

المجال الأول: أسباب متعلقة بالكتب المطبوعة

لتعرف أسباب تدني مستوى تلميذات الصفوف الرابع والخامس والسادس في الطلاقة القرائية باللغة العربية فيما يتعلق بالكتب المطبوعة، حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لإجابات عينة الدراسة على الأسباب المتعلقة بالكتب المطبوعة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

الجدول (4)

إجابات عينة الدراسة على عبارات المجال الأول: أسباب متعلقة بالكتب المطبوعة مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الاجابة

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الاستجابة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		النسبة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً			
1	احتواء الكتب المطبوعة على أخطاء طباعية	ك	1	1	11	65	122	1.47	0.672	10
		٪	0.5	0.5	5.5	32.5	61.0			
2	استخدام كلمات صعبة غير مناسبة لمستوى التلميذات	ك	4	16	36	66	78	2.01	1.037	7
		٪	2.0	8.0	18.0	33.0	39.0			
3	كثرة التركيز على القواعد اللغوية مقارنة بالنصوص القرائية	ك	6	44	51	51	48	2.55	1.164	2
		٪	3.0	22.0	25.5	25.5	24.0			
4	النصوص القرائية المستخدمة ليست من النصوص المحببة للتلميذات	ك	6	21	63	51	59	2.32	1.097	3
		٪	3.0	10.5	31.5	25.5	29.5			

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الاستجابة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		النسبة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً			
5	اختلاف محتوى النصوص عما تدرسه التلميذات في المواد الدراسية الأخرى	ك	4	16	54	62	64	2.17	1.033	4
		٪	2.0	8.0	27.0	31.0	32.0			
6	النصوص القرائية لا ترتبط بحياة التلميذات اليومية	ك	7	15	48	62	68	2.16	1.085	5
		٪	3.5	7.5	24.0	31.0	34.0			
7	النصوص القرائية تستهدف تنمية المعرفة أكثر من اكتساب الطلاقة القرائية	ك	14	43	53	47	43	2.69	1.225	1
		٪	7.0	21.5	26.5	23.5	21.5			
8	عدم ضبط النصوص القرائية بالحركات	ك	7	14	28	37	114	1.82	1.130	8
		٪	3.5	7.0	14.0	18.5	57.0			
9	خط الطباعة المستخدمة ليست سهلا للقراءة	ك	4	7	17	53	119	1.62	0.927	9
		٪	2.0	3.5	8.5	26.5	59.5			
10	عدم استخدام الرسوم والصور والأشكال المعبرة عن المقروء	ك	6	15	46	49	84	2.05	1.106	6
		٪	3.0	7.5	23.0	24.5	42.0			
المتوسط العام								2.08	0.660	

يتضح من الجدول (4) أن: مفردات عينة الدراسة موافقات على أن هناك أسبابا لتدني مستوى تلميذات الصفوف الرابع والخامس والسادس في الطلاقة القرائية باللغة العربية فيما يتعلق بالكتب المطبوعة بدرجة قليلة بمتوسط (2.08-5.00)، وهو متوسط يقع في الفئة الثانية من فئات الاستبانة الخماسي (من 1.81 -2.60)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار الموافقة بدرجة «قليلة» في أداة الدراسة.

ومن خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن هناك تفاوتا في موافقة عينة الدراسة على أسباب تدني مستوى تلميذات الصفوف الرابع والخامس والسادس في الطلاقة القرائية باللغة العربية فيما يتعلق بالكتب المطبوعة، حيث تراوحت متوسطات موافقتهن على هذه الأسباب ما بين (1.47 إلى 2.69)، وهي متوسطات تقع في الفئتين الأولى والثالثة من فئات الاستبانة الخماسية واللتين تشيران للموافقة بدرجة «قليلة جداً/ متوسطة» في أداة الدراسة؛ مما يوضح التفاوت في موافقة العينة على أسباب تدني مستوى تلميذات الصفوف الرابع والخامس والسادس في الطلاقة القرائية باللغة العربية فيما يتعلق بالكتب المطبوعة، حيث يتضح من النتائج أن: مفردات عينة الدراسة موافقات على أن هناك سببا واحدا لتدني مستوى تلميذات الصفوف الرابع والخامس والسادس في الطلاقة القرائية باللغة العربية فيما يتعلق بالكتب المطبوعة بدرجة متوسطة يتمثل في العبارة (7)، وهي: «النصوص القرائية تستهدف تنمية المعرفة أكثر من اكتساب الطلاقة القرائية» بمتوسط (2.69 من 5).

بينما يتضح من النتائج أن: مفردات عينة الدراسة

موافقات على أن هناك سبعة أسباب لتدني مستوى تلميذات الصفوف الرابع والخامس والسادس في الطلاقة القرائية باللغة العربية فيما يتعلق بالكتب المطبوعة بدرجة قليلة، أبرزها تتمثل في العبارات (3، 4، 5، 6، 10)، التي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة عينة الدراسة عليها بدرجة قليلة كالآتي:

1) جاءت العبارة (3)، وهي: «كثرة التركيز على القواعد اللغوية مقارنة بالنصوص القرائية» بالمرتبة الأولى من حيث موافقة عينة الدراسة عليها بدرجة قليلة بمتوسط (2.55 من 5).
2) جاءت العبارة (4)، وهي: «النصوص القرائية المستخدمة ليست من النصوص المحببة للتلميذات» بالمرتبة الثانية من حيث موافقة عينة الدراسة عليها بدرجة قليلة بمتوسط (2.32 من 5).
3) جاءت العبارة (5)، وهي: «اختلاف محتوى النصوص عما تدرسه التلميذات في المواد الدراسية الأخرى» بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة عينة الدراسة عليها بدرجة قليلة بمتوسط (2.17 من 5).
4) جاءت العبارة (6)، وهي: «النصوص القرائية لا ترتبط بحياة التلميذات اليومية» بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة عينة الدراسة عليها بدرجة قليلة بمتوسط (2.16 من 5).
5) جاءت العبارة (10)، وهي: «عدم استخدام الرسوم والصور والأشكال المعبرة عن المقروء» بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة عينة الدراسة عليها بدرجة قليلة بمتوسط (2.05 من 5).

ويتضح من النتائج أن: عينة الدراسة موافقات على أن هناك سببين لتدني مستوى تلميذات الصفوف الرابع والخامس والسادس في الطلاقة القرائية باللغة العربية فيما يتعلق بالكتب المطبوعة بدرجة قليلة جداً يتمثلان في العبارتين (9، 1)، واللتين تم ترتيبهما تنازلياً حسب موافقة عينة الدراسة عليهما بدرجة قليلة جداً كالآتي:

1) جاءت العبارة (3)، وهي: «خط الطباعة المستخدمة ليست سهلا للقراءة» بالمرتبة الأولى من حيث موافقة عينة الدراسة عليها بدرجة قليلة جداً بمتوسط (1.62 من 5).
2) جاءت العبارة (4)، وهي: «النصوص القرائية المستخدمة ليست من النصوص المحببة للتلميذات» بالمرتبة الثانية من حيث موافقة عينة الدراسة عليها بدرجة قليلة جداً بمتوسط (1.47 من 5).

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (زيد، 2016) التي ترى أن أسباب تدني مستوى القراءة في المدارس الأساسية كانت مرتفعة في مجال الأسباب التي تتعلق بالمحتوى الدراسي.

وبناء على النتائج المتحصل عليها من المجال الأول، فتقترح الباحثة التركيز على استخدام الرسوم والصور والأشكال المعبرة

عن المقروء، وأن تستخدم النصوص القرائية المرتبطة بحياة التلميذات اليومية، وأن تكون متكاملة مع الموضوعات التي تدرسها التلميذات في المواد الدراسية المختلفة، إضافة إلى أن تكون من النصوص المحببة والقريبة من نفوسهم، وألا يكون التركيز على النصوص أكثر من التركيز على القواعد اللغوية.

المجال الثاني: أسباب متعلقة بأساليب تدريس الطلاقة القرائية

لتعرف أسباب تدني مستوى تلميذات الصفوف الرابع والخامس والسادس في الطلاقة القرائية باللغة العربية فيما يتعلق بأساليب تدريس الطلاقة القرائية، حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لإجابات عينة الدراسة على الأسباب المتعلقة بأساليب تدريس الطلاقة القرائية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

الجدول (5)

إجابات عينة الدراسة على عبارات المجال الثاني: أسباب متعلقة بأساليب تدريس الطلاقة القرائية مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الإجابة

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الاستجابة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		النسبة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً			
1	قلة استثمار أخطاء التلميذات؛ لتصحيح ما يقعن به من أخطاء	ك	10	18	51	68	53	2.32	1.111	7
		٪	5.0	9.0	25.5	34.0	26.5			
2	استخدام أسلوب محدد يتكرر بشكل نمطي في معالجة النصوص القرائية	ك	5	23	55	63	54	2.31	1.068	8
		٪	2.5	11.5	27.5	31.5	27.0			
3	تدني كفاءة بعض المعلمات المتعلقة بالأساليب التدريسية	ك	2	19	42	69	68	2.09	1.008	10
		٪	1.0	9.5	21.0	34.5	34.0			
4	استخدام اللغة الدارجة بدلا عن اللغة ا لفصيحة	ك	11	39	50	53	47	2.57	1.201	1
		٪	5.5	19.5	25.0	26.5	23.5			
5	ضعف الربط بين النصوص التي تقرؤها التلميذات وحياتهن اليومية	ك	7	20	59	59	55	2.32	1.089	6
		٪	3.5	10.0	29.5	29.5	27.5			
6	قلة التنويع في الأساليب التدريسية التي تعزز الطلاقة القرائية	ك	4	23	59	63	51	2.33	1.042	5
		٪	2.0	11.5	29.5	31.5	25.5			
7	ضعف التركيز على التمكُّن من مهارات الطلاقة القرائية	ك	10	27	55	66	42	2.49	1.116	2
		٪	5.0	13.5	27.5	33.0	21.0			
8	ضعف توضيح الأفكار المحورية للنصوص القرائية	ك	2	17	48	90	43	2.22	0.916	9
		٪	1.0	8.5	24.0	45.0	21.5			
9	قلة إتاحة الفرص للحوار والمناقشة حول النصوص القرائية	ك	4	25	57	68	46	2.37	1.033	3
		٪	2.0	12.5	28.5	34.0	23.0			
10	إتاحة المعلمات الفرص القرائية أمام التلميذات ذوات القدرة العالية على القراءة	ك	13	46	58	52	31	2.37	1.154	4
		٪	6.5	23.0	29.0	26.0	15.5			
المتوسط العام								2.38	0.779	

يتضح من الجدول (5) أن: عينة الدراسة موافقات على أن هناك أسبابا لتدني مستوى تلميذات الصفوف الرابع والخامس والسادس في الطلاقة القرائية باللغة العربية فيما يتعلق بأساليب تدريس الطلاقة القرائية بدرجة قليلة بمتوسط (2.38 من 5.00)، وهو متوسط يقع في الفئة الثانية من فئات الاستبانة الخماسية (من 1.81 إلى 2.60)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار الموافقة بدرجة «قليلة» في أداة الدراسة.

ومن خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن هناك تجانسا في موافقة عينة الدراسة على أسباب تدني مستوى تلميذات الصفوف الرابع والخامس والسادس في الطلاقة القرائية باللغة العربية فيما يتعلق بأساليب تدريس الطلاقة القرائية، حيث تراوحت متوسطات موافقتهن على هذه الأسباب ما بين (2.09 إلى 2.57)، وهي متوسطات تقع في الفئة الثانية من فئات الاستبانة الخماسية، التي تشير إلى الموافقة بدرجة «قليلة» في أداة الدراسة؛ مما يوضح التجانس في موافقة عينة الدراسة على أسباب تدني مستوى تلميذات الصفوف الرابع والخامس والسادس في الطلاقة القرائية باللغة العربية فيما يتعلق بأساليب تدريس الطلاقة القرائية، حيث يتضح من النتائج أن: عينة الدراسة موافقات على أن هناك عشرة أسباب لتدني مستوى تلميذات الصفوف الرابع والخامس والسادس في الطلاقة القرائية باللغة العربية فيما يتعلق بأساليب تدريس الطلاقة القرائية بدرجة قليلة أبرزها تتمثل في العبارات (4، 7، 9، 10، 6)، التي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة عينة الدراسة عليها بدرجة قليلة كالآتي:

1) جاءت العبارة (4)، وهي: «استخدام اللغة الدارجة بدلا عن اللغة الفصيحة» بالمرتبة الأولى من حيث موافقة عينة الدراسة عليها بدرجة قليلة بمتوسط (2.57 من 5).

2) جاءت العبارة (7)، وهي: «ضعف التركيز على التمكُّن من مهارات الطلاقة القرائية» بالمرتبة الثانية من حيث موافقة عينة الدراسة عليها بدرجة قليلة بمتوسط (2.49 من 5).

3) جاءت العبارة (9)، وهي: «قلة إتاحة الفرص للحوار والمناقشة حول النصوص القرائية» بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة عينة الدراسة عليها بدرجة قليلة بمتوسط (2.37 من 5).

4) جاءت العبارة (10)، وهي: «إتاحة المعلمات الفرص القرائية أمام التلميذات ذوات القدرة العالية على القراءة» بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة عينة الدراسة عليها بدرجة قليلة بمتوسط (2.37 من 5).

5) جاءت العبارة (6)، وهي: «قلة التنويع في الأساليب التدريسية التي تعزز الطلاقة القرائية» بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة عينة الدراسة عليها بدرجة قليلة بمتوسط (2.33 من 5).

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (زيد، 2016) التي ترى أن أسباب تدني مستوى القراءة في المدارس الأساسية كانت مرتفعة في مجال الأسباب التي تتعلق بأساليب تدريس الطلاقة القرائية.

وبناء على النتائج المتحصل عليها من المجال الثاني، فتقترح الباحثة التركيز على استخدام اللغة العربية الفصيحة في تعليم اللغة العربية مما ينعكس إيجابا على طلاقة التلميذات القرائية، وأن تضع المعلمة نصب عينيها مهارات الطلاقة القرائية التي تود تمكين التلميذات منها، وأن تحظى عمليات المناقشة والحوار بالنصيب الأوفر في تناول النصوص القرائية، إضافة إلى أهمية أن تحظى التلميذات بفرص متساوية للقراءة وممارسة مهارات الطلاقة القرائية بغض النظر عن مستواهن القرائي، وأن تنوع المعلمةُ في أساليبها التدريسية لتعزيز الطلاقة القرائية.

المجال الثالث: أسباب متعلقة بأساليب تقويم الطلاقة القرائية

لتعرف أسباب تدني مستوى تلميذات الصفوف الرابع والخامس والسادس في الطلاقة القرائية باللغة العربية فيما يتعلق بأساليب تقويم الطلاقة القرائية، حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لإجابات عينة الدراسة على الأسباب المتعلقة بأساليب تقويم الطلاقة القرائية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

الجدول (6)

إجابات عينة الدراسة على عبارات المجال الثالث: أسباب متعلقة بأساليب تقويم الطلاقة القرائية مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الإجابة

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الاستجابة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		النسبة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً			
1	قلة استثمار المعلمات لأساليب التقويم المستمر	ك	4	13	42	56	85	1.97	1.039	10
		٪	2.0	6.5	21.0	28.0	42.5			
2	قلة استثمار المعلمات لأساليب التقويم من أجل التعلم	ك	2	17	52	56	73	2.10	1.025	9
		٪	1.0	8.5	26.0	28.0	36.5			
3	زيادة التركيز على التقويم المبني على الحفظ والاستظهار	ك	9	34	65	41	51	2.55	1.173	2
		٪	4.5	17.0	32.5	20.5	25.5			
4	تركيز التقويم على مستوى واحد من مستويات القراءة	ك	7	28	64	45	56	2.42	1.141	4
		٪	3.5	14.0	32.0	22.5	28.0			
5	قلة استخدام التقويم التشخيصي؛ لتحديد نقاط القوة والضعف لدى التلميذات.	ك	3	26	63	52	56	2.34	1.068	5
		٪	1.5	13.0	31.5	26.0	28.0			
6	الاقتصار على أسلوب واحد في التقويم، كالأسئلة المباشرة	ك	5	26	55	54	60	2.31	1.109	6
		٪	2.5	13.0	27.5	27.0	30.0			

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الاستجابة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		النسبة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً			
7	إشعار التلميذات بأن أدوات التقويم مرتبطة بدرجاتهن التحصيلية	ك	12	46	52	45	45	2.67	1.223	1
		٪	6.0	23.0	26.0	22.5	22.5			
8	قلة إشعال التنافسية بين التلميذات من أجل زيادة الطلاقة القرائية	ك	7	25	46	56	66	2.26	1.147	8
		٪	3.5	12.5	23.0	28.0	33.0			
9	عدم إشراك أولياء الأمور في تقويم الطلاقة القرائية	ك	13	34	50	49	54	2.51	1.236	3
		٪	6.5	17.0	25.0	24.5	27.0			
10	عدم استثمار التلميذات ذوات الطلاقة القرائي الأعلى في تقويم الطلاقة القرائية لدى زميلاتهن من ذوات الطلاقة القرائية الأقل	ك	5	22	57	57	59	2.28	1.081	7
		٪	2.5	11.0	28.5	28.5	29.5			
المتوسط العام								2.34	0.829	

يتضح من الجدول (6) أن: عينة الدراسة موافقات على أن هناك أسبابا لتدني مستوى تلميذات الصفوف الرابع والخامس والسادس في الطلاقة القرائية باللغة العربية فيما يتعلق بأساليب تقويم الطلاقة القرائية بدرجة قليلة بمتوسط (2.34 من 5.00)، وهو متوسط يقع في الفئة الثانية من فئات الاستبانة الخماسية (من 1.81 إلى 2.60)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار الموافقة بدرجة «قليلة» في أداة الدراسة.

ومن خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن هناك تفاوتا في موافقة عينة الدراسة على أسباب تدني مستوى تلميذات الصفوف الرابع والخامس والسادس في الطلاقة القرائية باللغة العربية فيما يتعلق بأساليب تقويم الطلاقة القرائية، حيث تراوحت متوسطات موافقتهن على هذه الأسباب ما بين (1.97 إلى 2.67)، وهي متوسطات تقع في الفئتين الثانية والثالثة من فئات الاستبانة الخماسية، واللتين تشيران إلى الموافقة بدرجة «قليلة/ متوسطة» في أداة الدراسة، مما يوضح التفاوت في موافقة عينة الدراسة على أسباب تدني مستوى تلميذات الصفوف الرابع والخامس والسادس في الطلاقة القرائية باللغة العربية فيما يتعلق بأساليب تقويم الطلاقة القرائية، إذ يتضح من النتائج أن: عينة الدراسة موافقات على أن هناك سببا واحدا لتدني مستوى تلميذات الصفوف الرابع والخامس والسادس في الطلاقة القرائية باللغة العربية فيما يتعلق بأساليب تقويم الطلاقة القرائية بدرجة متوسطة يتمثل في العبارة (7)، وهي: «إشعار التلميذات بأن أدوات التقويم مرتبطة بدرجاتهن التحصيلية» بمتوسط (2.67 من 5).

بينما يتضح من النتائج أن: عينة الدراسة موافقات على أن هناك تسعة أسباب لتدني

مستوى تلميذات الصفوف الرابع والخامس والسادس في الطلاقة القرائية باللغة العربية فيما يتعلق بأساليب تقويم الطلاقة القرائية بدرجة قليلة أبرزها تتمثل في العبارات (3، 9، 4، 5، 6)، التي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة عينة الدراسة عليها بدرجة قليلة كالآتي:

1) جاءت العبارة (3)، وهي: «زيادة التركيز على التقويم المبني على الحفظ والاستظهار» بالمرتبة الأولى من حيث موافقة عينة الدراسة عليها بدرجة قليلة بمتوسط (2.55 من 5).
2) جاءت العبارة (9)، وهي: «عدم إشراك أولياء الأمور في تقويم الطلاقة القرائية» بالمرتبة الثانية من حيث موافقة عينة الدراسة عليها بدرجة قليلة بمتوسط (2.51 من 5).
3) جاءت العبارة (4)، وهي: «تركيز التقويم على مستوى واحد من مستويات القراءة» بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة عينة الدراسة عليها بدرجة قليلة بمتوسط (2.42 من 5).
4) جاءت العبارة (5)، وهي: «قلة استخدام التقويم التشخيصي؛ لتحديد نقاط القوة والضعف لدى التلميذات» بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة عينة الدراسة عليها بدرجة قليلة بمتوسط (2.34 من 5).
5) جاءت العبارة (6)، وهي: «الاقتصار على أسلوب واحد في التقويم، كالأسئلة المباشرة» بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة عينة الدراسة عليها بدرجة قليلة بمتوسط (2.31 من 5).

وبناء على النتائج المتحصل عليها من المجال الثالث، فتقترح الباحثة التركيز على أن يكون تقويم التلميذات بناء على فهمهن القرائي، وليس على عمليات الحفظ والاستظهار، وأن تتعاون المعلمة مع أولياء الأمور؛ لدعم تنمية مهارات الطلاقة القرائية، وأن يتم تقويم المستويات المختلفة للطلاقة القرائية وعدم الاكتفاء بإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، مع التركيز على استخدام التقويم التشخيصي؛ لتحديد نقاط القوة والضعف لدى التلميذات.

المجال الرابع: أسباب متعلقة بالتلميذات

لتعرف أسباب تدني مستوى تلميذات الصفوف الرابع والخامس والسادس في الطلاقة القرائية باللغة العربية فيما يتعلق بالتلميذات، حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لإجابات مفردات عينة الدراسة على الأسباب المتعلقة بالتلميذات في الطلاقة القرائية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

الجدول (7)

إجابات عينة الدراسة على عبارات المجال الرابع: أسباب متعلقة بالتلميذات في الطلاقة القرائية مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الإجابة

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الاستجابة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		النسبة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً			
1	ضعف توظيف القواعد اللغوية في أثناء القراءة	ك	8	20	57	51	64	2.29	1.136	10
		٪	4.0	10.0	28.5	25.5	32.0			
2	قلة المخزون اللغوي لدى التلميذات	ك	18	54	52	40	36	2.89	1.243	1
		٪	9.0	27.0	26.0	20.0	18.0			
3	تدني مستوى التلميذات في فهم المقروء	ك	13	36	68	40	43	2.68	1.185	7
		٪	6.5	18.0	34.0	20.0	21.5			
4	وجود مشاكل في النطق تؤثر في الطلاقة القرائية	ك	9	27	55	71	38	2.49	1.084	9
		٪	4.5	13.5	27.5	35.5	19.0			
5	قلة شعور التلميذات بأهمية القراءة في نجاحهن العلمي	ك	15	52	43	50	40	2.76	1.249	4
		٪	7.5	26.0	21.5	25.0	20.0			
6	قلة معرفة التلميذات لبعض المفردات والتراكيب لقلة استخدامها	ك	12	42	62	47	37	2.73	1.165	6
		٪	6.0	21.0	31.0	23.5	18.5			
7	صعوبة استيعاب النصوص القرائية المقدمة	ك	7	30	70	56	37	2.57	1.063	8
		٪	3.5	15.0	35.0	28.0	18.5			
8	قلة كمية قراءة التلميذات خلال اليوم الدراسي، وبعده	ك	16	49	55	46	34	2.83	1.206	2
		٪	8.0	24.5	27.5	23.0	17.0			
9	ضعف رغبة التلميذات في المشاركة في عملية القراءة	ك	13	48	50	52	37	2.74	1.200	5
		٪	6.5	24.0	25.0	26.0	18.5			
10	تخوف التلميذات من تعرضهن لسخرية زميلاتهن	ك	28	35	44	54	39	2.80	1.324	3
		٪	14.0	17.5	22.0	27.0	19.5			
المتوسط العام								2.68	0.898	

يتضح من الجدول (7) أن: عينة الدراسة موافقات على أن هناك أسبابا لتدني مستوى تلميذات الصفوف الرابع والخامس والسادس في الطلاقة القرائية باللغة العربية فيما يتعلق بالتلميذات بدرجة متوسطة، بمتوسط (2.68 من 5.00)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات الاستبانة الخماسية (من 2.61 إلى 3.40)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار الموافقة بدرجة «متوسطة» في أداة الدراسة.

ومن خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن هناك تفاوتا في موافقة عينة الدراسة على أسباب تدني مستوى تلميذات الصفوف الرابع

والخامس والسادس في الطلاقة القرائية باللغة العربية فيما يتعلق بالتلميذات، حيث تراوحت متوسطات موافقتهن على هذه الأسباب ما بين (1.29 إلى 2.89)، وهي متوسطات تقع في الفئتين الثانية والثالثة من فئات الاستبانة الخماسية، واللتين تشيران إلى الموافقة بدرجة «قليلة/ متوسطة» في أداة الدراسة؛ مما يوضح التفاوت في موافقة عينة الدراسة على أسباب تدني مستوى تلميذات الصفوف الرابع والخامس والسادس في الطلاقة القرائية باللغة العربية فيما يتعلق بالتلميذات؛ حيث يتضح من النتائج أن: عينة الدراسة موافقات على أن هناك سبعة أسباب لتدني مستوى تلميذات الصفوف الرابع والخامس والسادس في الطلاقة القرائية باللغة العربية فيما يتعلق بالتلميذات بدرجة متوسطة أبرزها تتمثل في العبارات (2، 8، 10، 5، 9)، التي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة كالآتي:

1) جاءت العبارة (2)، وهي: «قلة المخزون اللغوي لدى التلميذات» بالمرتبة الأولى من حيث موافقة عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة بمتوسط (2.89 من 5).
2) جاءت العبارة (8)، وهي: «قلة كمية قراءة التلميذات خلال اليوم الدراسي، وبعده» بالمرتبة الثانية من حيث موافقة عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة بمتوسط (2.83 من 5).
3) جاءت العبارة (10)، وهي: «تخوف التلميذات من تعرضهن لسخرية زميلاتهن» بالمرتبة الثالثة من حيث مفردات عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة بمتوسط (2.80 من 5).
4) جاءت العبارة (5)، وهي: «قلة شعور التلميذات بأهمية القراءة في نجاحهن العلمي» بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة بمتوسط (2.76 من 5).
5) جاءت العبارة (9)، وهي: «ضعف رغبة التلميذات في المشاركة في عملية القراءة» بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة بمتوسط (2.74 من 5).

ويتضح من النتائج أن: مفردات عينة الدراسة موافقات على أن هناك ثلاثة أسباب لتدني مستوى تلميذات الصفوف الرابع والخامس والسادس في الطلاقة القرائية باللغة العربية فيما يتعلق بالتلميذات بدرجة قليلة تتمثل في العبارات (7، 4، 1)، التي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة عينة الدراسة عليها بدرجة قليلة كالآتي:

1) جاءت العبارة (7)، وهي: «صعوبة استيعاب النصوص القرائية المقدمة» بالمرتبة الأولى من حيث موافقة عينة الدراسة عليها بدرجة قليلة بمتوسط (2.57 من 5).
2) جاءت العبارة (4)، وهي: «وجود مشاكل في النطق تؤثر في الطلاقة القرائية»

بالمرتبة الثانية من حيث موافقة عينة الدراسة عليها بدرجة قليلة بمتوسط (2.49 من 5).

3) جاءت العبارة (1)، وهي: «ضعف توظيف القواعد اللغوية في أثناء القراءة» بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة عينة الدراسة عليها بدرجة قليلة بمتوسط (2.29 من 5).

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (زيد، 2016) التي ترى أن أسباب تدني مستوى القراءة في المدارس الأساسية كانت مرتفعة في مجال الأسباب التي تتعلق بالطالب نفسه.

وبناء على النتائج المتحصل عليها من المجال الرابع، فتقترح الباحثة التأكد من الصعوبات التي تواجه التلميذات في استيعاب النصوص القرائية ومعالجة هذه الصعوبات، ومعالجة مشاكل النطق الناتجة عن أخطاء التعلم أو تشابه مخارج الحروف لدى التلميذات، وتقديم القواعد اللغوية بطريقة محببة للتلميذات متضمنة في معالجة النصوص القرائية.

السؤال الثاني: هل هناك فرق ذو دلالة إحصائية في أسباب تدني مستوى تلميذات الصفوف الرابع والخامس والسادس في الطلاقة القرائية باللغة العربية في منطقة الحدود الشمالية من وجهة نظر المعلمات، يعزى إلى سنوات الخبرة؟

لتعرف ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات مفردات عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير سنوات الخبرة استخدمت الباحثة «تحليل التباين الأحادي» (One Way ANOVA)؛ لتوضيح دلالة الفروق في إجابات مفردات عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير سنوات الخبرة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

الجدول (8)

نتائج «تحليل التباين الأحادي « (One Way ANOVA)

للفروق في إجابات مفردات عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف سنوات الخبرة

المجالات	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المجال الأول: أسباب متعلقة بالكتب المطبوعة	بين المجموعات	0.720	2	0.360	0.824	0.440
	داخل المجموعات	86.062	197	0.437		
	المجموع	86.782	199			

المجالات	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المجال الثاني: أسباب متعلقة بأساليب تدريس الطلاقة القرائية	بين المجموعات	2.305	2	1.152	1.914	0.150
	داخل المجموعات	118.603	197	0.602		
	المجموع	120.908	199			
المجال الثالث: أسباب متعلقة بأساليب تقويم الطلاقة القرائية	بين المجموعات	2.163	2	1.082	1.584	0.208
	داخل المجموعات	134.504	197	0.683		
	المجموع	136.667	199			
المجال الرابع: أسباب متعلقة بالتلميذات	بين المجموعات	0.147	2	0.074	0.091	0.913
	داخل المجموعات	160.187	197	0.813		
	المجموع	160.334	199			

يتضح من الجدول (8): عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) فأقل في إجابات مفردات عينة الدراسة حول (أسباب تدني مستوى تلميذات الصفوف الرابع والخامس والسادس في الطلاقة القرائية باللغة العربية في منطقة الحدود الشمالية) باختلاف متغير سنوات الخبرة.

وتفسر الباحثة النتيجة المتحصل عليها من السؤال الثاني بما تتلقاه معلمات الصفوف الرابع والخامس والسادس من تدريب ممنهج وقائم على أهم المهارات التي يجب أن تتمكن منها التلميذات باختلاف سنوات خبرتهن. إضافة إلى أن المدارس تقوم على بناء مجتمعات تعلم مهنية مبنية على الصف الدراسي، حيث تتعاون المعلمات في مناقشة القضايا التعليمية التي تواجه التلميذات ومعالجتها بالطرائق المثلى، مما يتيح للمعلمات تبادل الخبرات وتطبقها في الغرف الصفية.

السؤال الثالث: هل هناك فرق ذو دلالة إحصائية في أسباب تدني مستوى تلميذات الصفوف الرابع والخامس والسادس في الطلاقة القرائية باللغة العربية في منطقة الحدود الشمالية من وجهة نظر المعلمات، يعزى إلى الصف الدراسي؟

لتعرف ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات مفردات عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير الصف الدراسي استخدمت الباحثة «تحليل التباين الأحادي» (One Way ANOVA)؛ لتوضيح دلالة الفروق في إجابات مفردات عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير الصف الدراسي، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

الجدول (9)

نتائج «تحليل التباين الأحادي» (One Way ANOVA)

للفروق في إجابات مفردات عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف الصف الدراسي

المجالات	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المجال الأول: أسباب متعلقة بالكتب المطبوعة	بين المجموعات	4.705	3	1.568	3.745	0.012*
	داخل المجموعات	82.077	196	0.419		
	المجموع	86.782	199			
المجال الثاني: أسباب متعلقة بأساليب تدريس الطلاقة القرائية	بين المجموعات	3.839	3	1.280	2.143	0.096
	داخل المجموعات	117.068	196	0.597		
	المجموع	120.908	199			
المجال الثالث: أسباب متعلقة بأساليب تقويم الطلاقة القرائية	بين المجموعات	0.905	3	0.302	0.436	0.728
	داخل المجموعات	135.762	196	0.693		
	المجموع	136.667	199			
المجال الرابع: أسباب متعلقة بالتلميذات	بين المجموعات	1.426	3	0.475	0.586	0.625
	داخل المجموعات	158.908	196	0.811		
	المجموع	160.334	199			

يتضح من الجدول (9): عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) فأقل في إجابات مفردات عينة الدراسة حول (أسباب تدني مستوى تلميذات الصفوف الرابع والخامس والسادس في الطلاقة القرائية باللغة العربية فيما يتعلق بأساليب تدريس وتقويم الطلاقة القرائية، وأداء التلميذات في الطلاقة القرائية) باختلاف متغير الصف الدراسي.

ولتحديد صالح الفروق بين كل فئتين من فئات الصف الدراسي نحو الاتجاه حول هذا المجال استخدمت الباحثة اختبار «LSD» وهذه النتائج يوضحها الجدول الآتي:

الجدول (10)

نتائج اختبار « LSD» للفروق بين فئات الصف الدراسي

المجال	الصف الدراسي	ن	المتوسط	الصف الرابع	الصف الخامس	الصف السادس
المجال الأول: أسباب متعلقة بالكتب المطبوعة	الصف الرابع	65	1.90	-		
	الصف الخامس	68	2.05		-	
	الصف السادس	67	2.26	*		-

*** فروق دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) فأقل**

يتضح من الجدول (10) ما يأتي:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) فأقل بين إجابات المعلمات اللاتي يدرسن الصف السادس واللاتي يدرسن الصف الرابع حول (أسباب تدني مستوى تلميذات الصفوف الرابع والخامس والسادس في الطلاقة القرائية باللغة العربية فيما يتعلق بالكتب المطبوعة) لصالح اللاتي يدرسن الصف السادس.

وتفسر الباحثة النتيجة المتحصل عليها من السؤال الثالث بأن التلميذات كلما زاد صفهن الدراسي زاد تمكنهن من مهارات الطلاقة القرائية، وقلت معاناتهن للمشكلات القرائية، وذلك ينعكس في وجهات نظر المعلمات في مستوى التلميذات في الطلاقة القرائية.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أسباب تدني مستوى تلميذات الصفوف الرابع والخامس والسادس في الطلاقة القرائية باللغة العربية في منطقة الحدود الشمالية من وجهة نظر المعلمات تعزى لمتغيري الخبرة والصف الدراسي والتفاعل بينهما؟

لتعرف ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات مفردات عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغيري الخبرة والصف الدراسي والتفاعل بينهما استخدمت الباحثة «تحليل التباين ثنائي الاتجاه بين المجموعات» (Tests of Between-Sub-jects Effects)؛ لتوضيح دلالة الفروق في إجابات مفردات عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغيري الخبرة والصف الدراسي والتفاعل بينهما، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

الجدول (11)

نتائج «تحليل التباين ثنائي الاتجاه بين المجموعات» (Tests of Between-Subjects Effects) للفروق في إجابات مفردات عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغيري الخبرة والصف الدراسي والتفاعل بينهما

	المصدر	النوع الثنائي مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
أسباب تدني مستوى تلميذات الصفوف الرابع والخامس والسادس في الطلاقة القرائية باللغة العربية	الخبرة	0.215	2	.108	0.236	0.790
	الصفوف	2.623	3	.874	1.919	0.128
	الخبرة * الصفوف	1.450	6	.242	0.531	0.785

يتضح من الجدول (11): عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) فأقل في إجابات مفردات عينة الدراسة في أسباب تدني مستوى تلميذات الصفوف الرابع والخامس والسادس في الطلاقة القرائية باللغة العربية في منطقة الحدود الشمالية تعزى لمتغيري الخبرة والصف الدراسي والتفاعل بينهما.

وتفسر الباحثة النتيجة المتحصل عليها من السؤال الرابع بأن المعلمات تميزن بمستويات متقاربة في الأداء المتعلق بتدريس الطلاقة القرائية، ويدعم هذه القدرات ما تقوم به وزارة التربية والتعليم من دعم المعلمات بتدريب متخصص في تدريس الطلاقة القرائية وإبقائهن على اطلاع دائم بكل مستجدات العملية التعليمية، إضافة إلى توفير منصات تعليمية متميزة تدعم تمكين التلميذات من الطلاقة القرائية. ويعزز ذلك كله تركيز القيادات التعليمية في المدارس على تطوير هذه المهارات لدى التلميذات؛ لما له من أهمية في نجاح التلميذات في المواد الدراسية المختلفة.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، فإن الباحثة توصي بما يأتي:

1. ضرورة إعادة النظر في أساليب تدريس الطلاقة القرائية وتحفيز التلميذات ومحتويات المواد الدراسية بما يعزز الطلاقة القرائية للتلميذات.
2. ضرورة لفت أنظار معلمات ومشرفات اللغة العربية لأهمية التركيز على طلاقة

التلميذات القرائية.

3. تدريب معلمات الصفوف الرابع والخامس والسادس على أدوات تنمية مهارات الطلاقة القرائية، إذ إن لها انعكاسا في نجاحهن الدراسي.
4. توسيع البحث في الطلاقة القرائية؛ للكشف عن أساليب واستراتيجيات فاعلة في تطوير مهاراتها.
5. تركيز مطوري المناهج والمقررات اللغوية على جودة النصوص اللغوية ودقتها.

المصادر والمراجع

المصادر والمراجع العربية:

حسين، عبد العزيز (حسين، عبد العزيز (2019). أثر الطلاقة القرائية ونوع النص في الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث والخامس الابتدائي. المجلة الدولية للابتكارات التربوية، 7(2)، 80-64.

الحوامدة، محمد (2015). فاعلية استراتيجية قائمة على التفكير في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف الخامس الأساسي. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 11(2)، 113-127.

آل خطاب، مصعب ومحمد عبكل (2018). أثر برنامج تعليمي محوسب مبني على نموذج أوزبورن للحل الإبداعي للمشكلات في التحصيل وتنمية الطلاقة اللفظية والتعلم الذاتي لطلبة الصف العاشر الأساسي. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 2(19)، 66-97.

الخوالدة، محمد وعبيدات، رانية (2019). أثر استراتيجية قراءة الشريك في تنمية الطلاقة في القراءة الجهرية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 15(2)، 219-232.

الرمضان، فهد (2021). مشروع الفاقد التعليمي. تم استرجاعه من http://kw.sahafahn.net/show10858167.html

زيد، ميرا (2016). أسباب تدني مستوى القراءة ومقترحات علاجها في المدارس الأساسية من وجهات نظر المعلمين والمشرفين التربويين في محافظة نابلس. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

السيد، آمال (2017). برنامج مقترح في ضوء أدب الأطفال وأثره في تنمية مهارات الطلاقة اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية- جامعة بور سعيد، 24، 525-557.

هيئة تقويم التعليم والتدريب (2020). المؤتمر الدولي للتعليم والتدريب 14 أكتوبر 2020. المملكة العربية السعودية، الرياض.

الفهيد، وفاء. (2016). نسبة شيوع صعوبات تعلم القراءة بين تلميذات الصف الخامس الابتدائي في مدارس تحفيظ القرآن والمدارس العادية في مدينة بريدة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي.

كوندليرا، جون (2010). علم نفسك القراءة السريعة (المترجم: إيهاب كمال). القاهرة: مكتبة الهلال.

عبد الباري، ماهر (2011). فاعلية إستراتيجية مقترحة لتنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة القراءة والمعرفة، 117، 141 – 184.

المراجع العربية المترجمة

Hussain, A. (2019). The effect of reading fluency and text type on the reading comprehension among third and fifth grade students (in Arabic). *International Journal of Pedagogical Innovations*, 7(2), 64 – 80

Al-Hawamdeh, M. (2015). The effectiveness of a thinking-based strategy on developing critical reading skills among fifth grade students (in Arabic). The Jordanian Journal of Educational Sciences, 11(2), 113-127.

Al Khattab, M. & Muhammed, A. (2018). The effect of a

1-9. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00200

Burns, M. K., Kwoka, H., Lim, B., Haegele, K., Parker, D. C., Peterson, S., & Scholin, S. E. (2011). Minimum reading fluency for comprehension among second grade students. *Psychology in the Schools, 48*(2), 124-132. http://dx.doi.org/10.1002/pits.20531

Cott, K. (2017). *The Effect of Repeated Reading with Audio-recorded Modeling on the Reading Fluency and Reading Comprehension of Adolescents with EBD or OHI and Behavioral Difficulties.* Unpublished dissertation, Georgia State University.

Elish-Piper, L & L'Allier, S. (2010). Examining the Relationship between Literacy Coaching and Student Reading Gains in Grades K–3. *The Elementary School Journal*, 112 (1), 83-106

Hasbrouck, J, & Tindal, G. (2011). Oral Reading Fluency Norms: A Valuable Assessment Tool for Reading Teachers. *The reading teacher*, 59(7), 636-644.

Hudson, A; Koh, P; Moore, K, & Binks-Cantrell, E. (2020). Fluency Interventions for Elementary Students with Reading Difficulties: A Synthesis of Research from 2000–2019. *education sciences*, 10(3), 52, 13-40.

Meneses, A; Uccelli, P; Santelices, M; Ruiz, M; Acevedo, D; & Figueroa, J. (2018). Academic Language as a Predictor of Reading Comprehension in Monolingual Spanish-Speaking Readers: evidence from Chilean Early Adolescents. *Reading research quarterly*, *53*(2), 223–247

Morris, D. (2005). *The Howard Street tutoring manual, second edition: Teaching at-risk readers in the primary grades.* New York: Guilford Press.

National Council for Curriculum and Assessment. (2012). *Literacy in Early Childhood and Primary Education (3 – 8 years).* Dublin: NCCA.

Nurteteng, M. (2018). The student's personality based on the reading strategy used. *Exposure Journal,* 7(2) 192-204.

Paige, D. D., & Magpuri-Lavell, T. (2014). Reading fluency in the middle and secondary grades. International Electronic Journal of Elementary Education, 7(1), 83-96. https://iejee.com/index.php/IEJEE/issue/view/11

Raskinski, T. and Samuels, S.J. (2011). *What Research has to say about Reading Instruction?* Newark, DE, International Reading Association.

Rupley, W; Nichols, W; Rasinski, T, & Paige, D. (2020). Fluency: Deep Roots in Reading Instruction. *Education Sciences*, 10(6), 155, 1-11.

Schwanenflugel, P & Benjamin, R. (2017). Lexical prosody as an aspect of oral reading fluency. *Reading and Writ-*

computerized educational program based on the Osborne model for creative problem solving on achievement, verbal fluency development, and self-learning for tenth graders (in Arabic). Journal of Educational and Psychological Sciences, 2(19), 66-97.

Al-Khawaldeh, M. & Obeidat, R. (2019). The effect of the partner's reading strategy on developing fluency in oral reading among third grade students (in Arabic). The Jordanian Journal of Educational Sciences, 15(2), 219-232.

Al-Ramadan, Fahd. (2021). Educational Loss Project (in Arabic). Retrieved from http://kw.sahafahn.net/show10858167.html

Zaid, M. (2016). Reasons for the low level of reading and suggestions for its treatment in basic schools from the perspectives of teachers and educational supervisors in Nablus Governorate (in Arabic). Unpublished Master's Thesis, An-Najah National University, Palestine.

Alsayed, A. (2017). A proposed program in the light of children's literature and its impact on developing language fluency skills among primary school students (in Arabic). Journal of the College of Education - Port Said University, 24, 525-557.

Al-Fuhaid, W. (2016). The prevalence of reading difficulties among the fifth grade female students in the Qur'an schools and public schools in the Buraidah (in Arabic). Unpublished Master's Thesis, Arabian Gulf University.

Condelera, J. (2010). Teach Yourself Speed Reading (in Arabic). Trans.: Ihab Kamal. Cairo: Al-Hilal Library.

Abdel Bari, M. (2011). The effectiveness of a proposed strategy for developing reading fluency skills among primary school students (in Arabic). Reading and Knowledge Journal, 117, 141-184.

المراجع الأجنبية

Bendak, L. (2018). Effects of Applying Repeated Readings Method on Reading Fluency and Passage Comprehension of Slow Learners. *World Family Medicine/ Middle East Journal of Family Medicine,* 16*(*1), 232-237.

Benjamin, R; Schwanenflugel, P. (2010). Text Complexity and oral reading prosody in young readers. *Reading Research Quarterly* 45(4), 388-404.

Bigozzi, L; Tarchi, C; Vagnoli, L; Valente, E, & Pinto, G. (2017). Reading fluency as a predictor of school outcomes across grades 4-9. *Frontiers in psychology*, 8,

ing, 30, 143–162.

Song, S; Georgiou, G; Su, M, & Shu, H. (2015). How Well Do Phonological Awareness and Rapid Automatized Naming Correlate with Chinese Reading Accuracy and Fluency? A Meta-Analysis. *Scientific Studies of Reading* 20(2), 99-123.

Tang, S; Asrifan, A; Chen, Y; Haedar; Agussalim, M. (2019). The humor story in teaching reading comprehension. *journal of advanced English studies*, 2(2), 77-87.

Torgesen, J; Rashotte, C, & Alexander, A. W. (2001). Principles of reading fluency instruction in reading: Relationships with established empirical outcomes. Parkton, MD: York Press.

Veenendaal ,N ,Groen ,M & Verhoeven .L. (2015). What oral text reading fluency can reveal about reading comprehension? *Journal of Research in Reading 38*(3), 213-225

اضطراب القلق العام وأعراض الاكتئاب وعلاقتهما بالكوابيس لدى طلاب الجامعة

أحمد كمال البهنساوي (*) زيد حسانين زيد عبد الخالق
جامعة أسيوط

(قدم للنشر في 1442/3/14هـ، وقبل للنشر في 1443/2/23هـ)

ملخص: هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين اضطراب القلق العام وأعراض الاكتئاب بالكوابيس، ومدى إمكانية التنبؤ بالكوابيس من خلال اضطراب القلق العام وأعراض الاكتئاب لدى طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (434) طالبًا وطالبة، تراوحت أعمارهم ما بين (18- 24) عامًا، واستخدم بهذه الدراسة مقياس اضطراب القلق العام (GAD-7)، واستبيان صحة المريض لتشخيص الاكتئاب (PHQ-9)، واستبيان خبرة الكوابيس (NEQ)، وأظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباط إيجابي بين كل من اضطراب القلق العام وأعراض الاكتئاب بالكوابيس وأبعاده الفرعية، كما توصلت الدراسة إلى إمكانية التنبؤ من خلال اضطراب القلق العام وأعراض الاكتئاب بالكوابيس وأبعاده الفرعية.

كلمات مفتاحية: اضطراب القلق العام، أعراض الاكتئاب، الكوابيس.

*****

General anxiety disorder and depressive symptoms and their relationship to nightmares among university students

Ahmed K. A. El-Bahnsawy(*) Zeid H. Z. Abd elKhalek
Assiut University

. (Received 31/10/2020, accepted 30/9/2021)

Abstract: The study aimed to find out the relationship between general anxiety disorder and depressive symptoms of nightmares and the extent to which nightmares could be predicted through general anxiety disorder and depressive symptoms among university students. The study sample consisted of 434 students, whose ages ranged between 18 and 24 years. In this study, using the General Anxiety Disorder Scale (GAD-7), the Patient Health Questionnaire for Diagnosing Depression (PHQ-9), and the Nightmare Experience Questionnaire (NEQ), the study showed a positive correlation between generalized anxiety disorder and depressive symptoms of nightmares and their sub-dimensions. The study indicates predictability through generalized anxiety disorder and depressive symptoms of nightmares and their sub-dimensions.

Keywords: Generalized anxiety, depression symptoms, nightmares.

(*) للمراسلة:

أستاذ ورئيس قسم علم النفس، كلية الآداب-جامعة أسيوط.

(*) Corresponding Author:

Professor and Head of Psychology Department, Faculty of Art, Assiut University

DOI: 10.12816/0061535

e-mail:Dr_ahmedkamal83@yahoo.com

مقدمة

يُعد القلق من أكثر الأعراض النفسية السلبية التي يعاني منها الإنسان في العصر الحالي على المستوى العالمي بشكل لم يشهده العالم من قبل، حيث إن هذه الأعراض تترك آثارًا سلبية على الإنسان سواء من الناحية النفسية والجسمية والأسرية والمهنية، وإذ لم يتم التفاعل السليم والتدخل العلاجي في الوقت المناسب مع كل هذه الأعراض فإنها غالبًا ما تتحول إلى أمراض مزمنة وتؤدي إلى سوء التكيف وتدهور في العلاقات. كما أن الاكتئاب حالة من الهم والحزن والانطواء والانصراف عن الاستمتاع بالحياة، يصاحبه نقص في النشاط والحماس والفتور (طه, 2010، ص: 396). كما يصاحب الاكتئاب مجموعة من الأعراض الإكلينيكية التي توضح الحالة النفسية والمزاجية للفرد والتي تشمل الحزن الشديد، والشعور بالإحباط، وفتور الهمة وعدم الاستمتاع بأي شيء والشعور بالتعب والإرهاق عند القيام بأي نشاط وضعف القدرة على التركيز، وعدم القدرة على اتخاذ القرارات والشعور بالذنب والإحساس بالتفاهة وعدم القيمة وعدم القدرة على النوم وانعدام الثقة بالنفس (نوفل, 2016). ومن أسباب اضطرابات النوم، الاضطرابات الانفعالية والقلق والتوتر والاكتئاب وعدم الشعور بالأمن والراحة وقراءة القصص المثيرة أو المخيفة، والخوف من الظلام بالنسبة للأطفال والنوم المنفرد والهروب من مواجهة مشكلات الحياة إلى النوم وعدم تخفيف الدوافع والحاجات، وانتقال الأم خارج المنزل الذي يؤدي إلى اضطراب النوم لدى الأطفال، وكذلك الانفعالات المكبوتة التي يمكن أن تؤثر في النوم (الزراد, 2009، ص: 473). والكوابيس هي حالات متكررة من الأحلام المزعجة والتي يمكن تذكر أحداثها والتي تتضمن عادة مجهودا أثناء الحلم لتجنب التهديدات المتعلقة بأمن الفرد الجسدي وحياته، وعادة ما تكون مصحوبة بحالة من الزعر أو الهلع مما يؤدي إلى الاستيقاظ الفوري من النوم (APA, 2013). وتتكرر الكوابيس لدى جميع الأفراد على مدى الحياة سواء كانوا مرضى أو أصحاء (Levin & Fireman, 2002) كما تتكرر الكوابيس بصورة كبيرة لدى المراهقين والشباب والنساء مقارنة بغيرهم من الفئات (Levin & Nielsen, 2007)، كما أشار كل مادرد وماركويز ونجيوئين وهكس من Madrid, Marquez, Nguyen & Hicks (1999) إلى أن الطلاب الذين يعانون من تكرار الكوابيس أظهروا شكاوى جسدية مثل الصداع واضطرابات المعدة مقارنة بغيرهم من الطلاب.

كما ترتبط الكوابيس بالعديد من الأضطرابات النفسية فهي تنتشر بصورة كبيرة لدى العينات

الإكلينيكية (Sheaves, Onwumere, Keen, Stahl & Kuipers, 2015) حيث ترتبط السمات الشخصية والاضطرابات النفسية بتكرار حدوث الكوابيس (Blagrove & Fisher, 2009)، ومن أكثر الاضطرابات التي ترتبط بها الكوابيس هي اضطراب ما بعد الصدمة وخصوصا الذين لديهم مستوى عالٍ من أعراض اضطراب ما بعد الصدمة (Gerhart, Hall, Russ, Canetti & Hobfoll, 2014)، وتركز المعايير التشخيصية للكوابيس على مدى تكرار الكوابيس خلال شهر واحد وبمعدل تكرار الكوابيس لمرة واحدة على الأقل خلال الأسبوع (Titus, Speed, Cartwright, Drapeau, Heo & Nadorff, 2018).

مشكلة الدراسة

تكمن مشكلة الدراسة ومبرارتها في ندرة الدراسات التي حاولت معرفة مدى إمكانية التنبؤ من خلال القلق والاكتئاب بالكوابيس ولدى طلاب الجامعة وبالمجتمع المصري، وذلك في حدود اطلاع الباحثين، حيث لم يجد الباحثان سوى دراستين، هما دراسة كل من «إليـر، ألوجا، فاسر، فيلدي» Eller, Aluja, Vasar & Veldi (2006) والتي أجريت على عينة من طلاب وطالبات كلية الطب بجامعة «تارتو»، وتوصلت إلى إمكانية التنبؤ بالأعراض الكامنة للقلق والاكتئاب من خلال مشكلات النوم. ودراسة كل من «شاناهان، كوبلاند، أنجولد، بوندي وكوستيلو» Shanahan, Copeland, Angold, Bondy & Costello (2014) التي توصلت إلى إمكانية التنبؤ من خلال مشكلات النوم بكل من القلق العام والاكتئاب لدى عينة الدراسة من الأطفال والمراهقين.

كما أن ظاهرة النوم تتأثر بالعوامل النفسية والأسرية وخلافات الأبوين داخل الأسرة والمنافسات بين زملاء الدراسة، وما يصاحب ذلك من الصراعات والقلق والمخاوف (الزراد, 2009، ص: 164)، كما أن اضطرابات القلق والمزاج والنوم من الأمور الشائعة بين عامة الأفراد (Eller, et al, 2006)، وما يقرب من (70%) من عامة البشر يتعرضون للكوابيس العرضية والتي لا تشكل اضطرابًا (Hublin, Kaprio, Partinen, & Kosenkenvou, 1999). كما لوحظ زيادة تكرار الكوابيس لدى الأشخاص الذين تم تشخيصهم باضطراب الفصام (Koffel & Watson, 2009). كما أن قلة النوم تنبئ ببداية الأفكار المتعلقة بجنون العظمة (Sheaves et al, 2015)، كما توجد علاقة ارتباط بين مشكلات النوم والتي منها الكوابيس بالصداع النصفي والذي يرتبط بدوره بالقلق والاكتئاب (Vgontzas, Cui & Merikangas, 2008). كما أن معظم الدراسات تهتم بدراسة الكوابيس لدى الأطفال والمراهقين

الذين تتراوح أعمارهم ما بين خمس سنوات فأكثر باعتبار أن هذه الفئة لديها أعلى معدل لانتشار الكوابيس؛ فمن الشائع أن الأحلام المضطربة شائعة بصورة أكبر خلال فترة المراهقة والطفولة، كما لا يوجد فرق بين الذكور والإناث في انتشار الكوابيس بين الأطفال الأقل من 12 عامًا، في حين نجد أن الكوابيس أكثر انتشارًا لدى الفتيات مقارنة بالأولاد عند سن 13 عامًا وتكون هذه الفروق أكثر وضوحًا في سن 16 عامًا (Kirov & Brand, 2011).

وقد تظهر الكوابيس كمشكلة نفسية مستقلة كما هو معروف في مراجع تصنيف الأمراض مثل الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع المعدل للاضطرابات النفسية DSM-IV-TR, في حين أن تكرار الكوابيس كان مرتبطا - بشكل خطإ - بالاضطراب النفسي العام, حيث أثبتت بعض الدراسات التي أجريت على عينات من غير المرضى بالاضطرابات النفسية, أنه لا توجد علاقة بين تكرار الكابوس والاضطرابات النفسية مثل القلق والاكتئاب(Martinez, Mir & Arriaza, 2005).

كما لاحظ الباحثان عدم وجود دراسة واحدة حاولت معرفة العلاقة الارتباطية بين كل من القلق العام والاكتئاب بالكوابيس، ومدى إمكانية التنبؤ من خلال خبرة الكوابيس بكل من القلق والاكتئاب، لدى طلاب الجامعة، بصفة عامة وبالمجتمع المصري بصفة خاصة، وذلك في حدود اطلاع الباحثين.

ومما سبق تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤلا التالية:

1. هل توجد علاقة ارتباط بين اضطراب القلق العام والكوابيس، لدى عينة الدراسة من طلاب الجامعة؟
2. هل توجد علاقة ارتباط بين أعراض الاكتئاب والكوابيس، لدى عينة الدراسة من طلاب الجامعة؟
3. هل يمكن التنبؤ بالكوابيس من خلال اضطراب القلق العام وأعراض الاكتئاب، لدى عينة الدراسة من طلاب الجامعة؟

أهداف الدراسة

1. معرفة العلاقة الارتباطية بين كل من اضطراب القلق العام وأعراض الاكتئاب بالكوابيس، لدى عينة الدراسة من طلاب الجامعة.
2. معرفة مدى إمكانية التنبؤ بالكوابيس من خلال اضطراب القلق العام وأعراض الاكتئاب، لدى عينة الدراسة من طلاب الجامعة.

أهمية الدراسة

أ- الأهمية النظرية للدراسة

1 - اهمية متغيرات الدراسة وهي القلق والاكتئاب والكوابيس ومحاولة معرفة

العلاقة بينها، وتناولها بالدراسة لدى عينة من الأسوياء وليس المرضى وهم طلاب الجامعة.

2- كما أن مقياس القلق العام واستبيان الاكتئاب المكون من تسعة بنود والمستخدم في هذه الدراسة من الأدوات العالمية المستخدمة في العديد من الدول على مستوى العالم، ولكن لم يتم ترجمتهما سابقًا والتحقق من خصائصهما السيكومترية على أي من عينات المجتمع العربي أو المصري؛ وتأتي الفرصة من خلال الدراسة الحالية في ترجمة أدوات الدراسة للتأكد من مدى صلاحيتها لدى طلاب الجامعة بالبيئة المصرية،وذلكفيحدوداطلاعالباحثين.

3- ندرة الدراسات التي حاولت دراسة الكوابيس أو توفير أدة لها خصائصها السيكومترية لقياس خبرة الكوابيس، وذلك بصفة عامة وبالمجتمع العربي بصفة خاصة ولدى طلاب الجامعة بالبيئة المصرية بالتحديد، وذلك في حدود اطلاع الباحثين.

4- المساهمة في جذب أنظار الباحثين إلى دراسة الكابوس في علاقته بمتغيرات نفسية أخرى.

5- العمل على إثراء المكتبة النفسية بدراسة تستهدف معرفة العلاقة الارتباطية بين القلق العام والاكتئاب والكوابيس والخصائص السيكومترية الأدوات الدراسة، لدى عينة من طلاب الجامعة.

ب- الأهمية التطبيقية للدراسة

1. المساهمة في توفير أدوات عالمية لها خصائصها السيكومترية ومختصرة، والتحقق من خصائصا السيكومترية لدى عينة من الأسوياء وليس المرضى وهي: مقياس اضطراب القلق العام (GAD-7), واستبيان صحة المريض (PHQ-9) لتشخيص الاكتئاب, واستبيان خبرة الكابوس(NEQ)، .
2. قد تسهم الدراسة في وضع البرامج العلاجية التي تقلل من الكوابيس وتخفض حدة القلق وأعراض الاكتئاب

الإطار النظري للدراسة

مفهوم الكوابيس

تستخدم مصطلحات عديدة من قبل الباحثين للإشارة إلى الكوابيس مثل الأحلام السيئة وقلق الأحلام، والأحلام المخيفة والأحلام المزعجة والكوابيس، وغالبا ما يتم الاستشهاد بالمعايير التعريفية مثل ما إذا كانت الأحلام المزعجة تسبب الاستيقاظ أم لا(Simard, Nielsen, Tremblay, Boivin & Montplaisir, 2008). وفي علم تصنيف اضطرابات النوم يفهم اضطراب الكوابيس بأنها اضطراب النوم الأولى (Krakow, Kellner, Pathak, & Lambert,

.(1995 فالكوابيس هي عبارة عن أحلام مخيفة أو مزعجة تعرقل نوم الفرد وتجعله يستيقظ في حالة من الذهول (Levin & Nielsen, 2007) وأيضًا الكوابيس هي أحلام مزعجة للغاية تجعل الفرد يستيقظ من نومه نتيجة إلى وجود صور بصرية أو انفعالات غير سارة، أما الأحلام المفزعه هي أحلام مزعجة ولا توقظ الفرد من نومه على الرغم من كونها غير سارة (Zadra & Donderi, 2000).

كما يُعرف الكابوس في الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع المعدل للاضطرابات العقلية بأنه حلم مخيف للغاية يستيقظ منه الشخص مباشرةً ورغم سرعة تعرض الفرد للكابوس إلا أنه يترك ذاكرة تفصيلية تتضمن عادةً تهديدات تتعلق ببقاء الفرد أو الأمان أو تقدير الذات (Spoormaker, Schredl & Bout, 2006). وتُعرف الكوابيس من الناحية التقليدية بأنها أحلام مخيفة للغاية تؤدي إلى الاستيقاظ من النوم والتي قد تؤدي إلى البكاء والضيق أثناء النوم، وعادة ما تثير انفعالات سلبية مصحوبة بالنعاس وخلل في النواحي المعرفية خلال اليوم التالي (American Psychiatric Association, 2000). وفي التصنيف الدولي لاضطرابات النوم الطبعة الثانية لا يقتصر وجود الانفعالات السلبية في الكوابيس على الخوف وحده لأن الكوابيس قد يصاحبها أيضا الغضب أو الحزن(International Classification of Sleep Disorders, 2005)

ومما سبق من تعريفات يعرف الباحثان الكوابيس بأنها «أحد اضطرابات النوم التي تتصف بوجود أحلام مزعجة تحدث أثناء نوم حركة العين السريعة، وتتضمن تهديدا لسلامة وأمن الفرد الجسدي أو الاجتماعي أو غيرها من التهديدات، والتي من شأنها إيقاظ النائم بسرعة، وهو في حالة فزع مع تذكر الأحداث المرئية التي شاهدها أثناء الحلم، تاركًا آثارا سلبية من الناحية النفسية والجسدية والاجتماعية».

خصائص الكوابيس

قد تم تصنيف اضطرابات الكوابيس في الدليل الرابع للاضطرابات النفسية 1994 وفي التصنيف الدولي لاضطرابات النوم 2005 كاضطرابات مستقلة تتسم بتكرار حدوث أحلام مخيفة تؤدي إلى الاستيقاظ من النوم؛ بحيث يصبح الفرد يقظًا تمامًا، والأحلام المخيفة أو انقطاع النوم الناتج عن مثل هذه الصحوات تجعل الأفراد يعانون من الضيق أو ينتج عنها خلل اجتماعي أو مهني (Hansen, Hofling, Kroner-Borowik, Stangier & Steil, 2013) ومن الخصائص المميزة للكوابيس ما يلي:

1. الكوابيس من السمات البارزة في مرحلة المراهقة، فهي تعكس المشكلات الانفعالية

والاجتماعية خلال مرحلة المراهقة، فالكوابيس تحدث خلال مرحلة النوم ذي حركة العين السريعة، حيث تركز مرحلة النوم ذي حركة العين السريعة على الذكريات العاطفية السلبية، كما ترتبط الكوابيس بالعديد من الاضطرابات الانفعالية وبالتالي الأفراد الذين يعانون من ارتفاع معدل انتشار الكوابيس معرضون للاضطرابات النفسية مثل القلق واضطراب ما بعد الصدمة والوسواس القهري والاكتئاب (Kirov & Brand, 2011).

2. تحدث الكوابيس عادة في النصف الثاني من الليل خلال نوم الشخص .(A P A, 2000)
3. تنبئ تكرار الكوابيس لدى الطلاب الأصحاء بمستويات البارانويا والذهانية& (Levin Fireman, 2002).
4. قد يكون للكوابيس أسباب مجهولة أو قد تحدث نتيجة لأحداث مؤلمة كجزء من اضطراب ما بعد الصدمة (Ross, Ball, Sullivan, & Caroff, 1989).
5. غالبًا ما يصاحب الكوابيس الخوف من النوم؛ مما يؤثر على جودة النوم (Davis & Wright, 2007).
6. قد لوحظ في العيادات النفسية أن الكوابيس تنتشر لدى مرضى فصام الشخصية بنسبة 16,7% ومرضى الاكتئاب بنسبة 17,5% ولدى مدمني الكحول والمواد المخدرة بنسبة 25% وبنسبة 49% لدى مرضى الشخصية الحدية، وبنسبة 90% لدى اضطراب ما بعد الصدمة (Chen, Xu, Zhu, Tang, Huang, Mao, Liu & Wang, 2014).

الفرق بين الكوابيس والفزع الليلي والأحلام المفزعة

تتصف الكوابيس بأنها تحتوي على صور مرئية للغاية ومكيدة أو مؤامرة معقدة، كما تختلف الكوابيس عن الفزع الليلي لأن الفزع الليلي لا يصاحبه صور مرئية وقد يستغرق التوجيه بعد الفزع الليلي عدة دقائق، ويحدث الفزع الليلي أثناء النوم ذي حركة العين البطيئة بينما الكوابيس تحدث أثناء نوم حركة العين السريعة والبطيئة أيضًا(Spoormaker et al, 2006). ومن الناحية التشخيصة يمكن أن نفرق بين الكوابيس والفزع الليلي, حيث إن الفزع الليلي يحدث لدى الأطفال والمراهقين خلال مرحلة النوم ذي حركة العين البطيئة بعد مرور حوالي 15 إلى 60 دقيقة من النوم, ويجلس النائم في السرير ويصرخ بخوف ويستيقظ وعيونه مفتوحة للغاية ويتنفس بسرعة ولا يستجيب للتهدئه وعادة الأطفال لا يتعرفون على والديهم بعد هذه المرحلة يعود الأطفال للنوم مرة أخرى ولا يتذكرون ما حدث غالبًا في اليوم التالي بينما تحدث الكوابيس في مرحلة

النوم ذي حركة العين السريعة خلال النصف الثاني من النوم (A P A, 2000).

كما يوجد تداخل بين الكوابيس والأحلام السيئة فهما من أشكال الأرق، والكوابيس هي أحلام مزعجة أو مخيفة تتسبب في إيقاظ الشخص وجعله في حالة من الذهول& Levin) Nielsen, 2007). والأحلام السيئة هي أحلام مزعجة للغاية والتي على الرغم من كونها غير سارة إلا أنها لا تتسبب في إيقاظ الحالم (Robert & Zadra, 2008, p; 133). ولم يتم التوافق في الأدبيات حول ما إذا كانت الكوابيس والأحلام السيئة هي - في الواقع - ظواهر منفصلة Nadorff, Porter, Rhoades, Greisinger, Kunik & Stanley, 2014). وقد أشار كل من «ليفين ونلسن» Levin & Nielsen (2007, p; 84) إلى أن كل من الأحلام المفزعة والكوابيس متداخلتان، ولا يزال من غير المعروف ما إذا كانت الكوابيس والأحلام السيئة ظاهرتين منفصلتين مميزتين أم ظاهرة واحدة تختلف من حيث الشدة. فالكوابيس والأحلام السيئة تشتركان في العديد من السمات فكلاهما ناتج عن أحلام مخيفة ومزعجة وصور مرئية للأحداث (Nadorff et al, 2014).

علاقة الكوابيس بالقلق والاكتئاب

يمكن عرض العلاقة بين الكوابيس والقلق والاكتئاب من خلال النقاط التالية:

1. يتكرر حدوث الكوابيس لدى مرضى القلق والاضطراب الوجداني ثنائي القطب,Mehl) O'Brien, Jones, Dreisbach & Mervis, 2006).
2. توجد علاقة ارتباط قوية بين تكرار الكوابيس وشدة أعراض القلق والاكتئاب (Levin & Nielsen, 2007).
3. يمكن التنبؤ من خلال تكرار الكوابيس في مرحلة المراهقة المبكرة ببداية أعراض القلق بعد خمس سنوات (Nielsen, Laberge, Paquet, Tremblay & Vitaro, 2000).
4. يصاحب اليقظة التي تثيرها الأحلام المفزعة إحساس بالخوف والقلقMartinez, Mir) & Arriaza, 2005).
5. يمكن التنبؤ من خلال تكرار الكوابيس بزيادة الميل للانتحار لدى المرضى الذين يعانون من الاكتئاب الشديد، واضطراب الشخصية الحدية، ومرضى الفصام (Sjostrom, Hetta & Waern, 2009).
6. كما وجد كل من «بيليسي ويازيجي وأوزر وكافاك» Bilici, Yazici, Ozer & Kavakc (2002) أن المرضى الذين يعانون من الاكتئاب الشديد يمكن أن نستخدم مستوى القلق من الحلم الذي يتعرضون له في التمييز بين الحالات التي تتسم بالحزن والكآبة وغيرهم الذين ليس لديهم سمات

حـزن وكآبـة.

7. ترتبـط الكوابيس بالقلـق، والذهـان، والفصـام، واضطـراب الشـخصية الحديـة، وتعاطـي المخـدرات (Titus et al, 2018).
8. ترتبـط الكوابيـس بالقلـق، واضطرابـات المـزاج، واضطرابـات ذهانيـة، واضطرابـات التكيـف، والاضطرابـات الشـخصية، وفـي بعـض الحـالات قـد يـؤدي حـدوث عـدد كبيـر مـن الكوابيس التـي ينتـج عنهـا حـالات كبيـرة مـن الكـرب والتوتـر قـد تكـون مؤشـرا لشـدة المـرض النفسـي؛ حيـث أشـارت العديـد مـن الدراسـات إلـى أن الظهـور المفاجـئ لتكـرار الكوابيـس بصـورة كبيـرة قـد يكـون منبئـا بنوبـة ذهانيـة (Hobson, 2004).

وأيضًـا أشـارت العديـد مـن الدراسـات إلـى وجـود علاقـة ارتبـاط إيجابـي بيـن القلـق العـام والكوابيس فـي مرحلـة الطفولـة، كمـا توجـد علاقـة ارتبـاط إيجابـي بيـن سـمة القلـق وتكـرار الكوابيـس أو الأحـلام المزعجـة لـدى الأطفـال، كمـا أن القلـق فـي سـن الثـلاث سـنوات يتنبـأ بالأحـلام المفزعـه فـي سـن الخامسـة مـن عمـر الطفـل، كمـا تعـد الكوابيـس مـن الأعـراض الأساسـية لاضطـراب مـا بعـد الصدمـة (Reynolds & Alfano, 2015). كمـا أشـار كل مـن «أجارجـون, سـيلي, كارا, تارهـان, كينسـير وأوز» Agargun, Cilli, Kara, Tarhan, Kincir & Oz (1998) إلـى أن مرضـى الاكتئـاب الذيـن يتعرضـون لتكـرار الكوابيـس كانـوا أكثـر عرضـة للاتجـاه نحـو الانتحـار مقارنـة بغيرهـم مـن المرضـى الذيـن لـم يتعرضـوا لكوابيـس علـى الإطـلاق.

الدراسات السابقة

فيمـا يلـي يعـرض الباحثـان لعـدد مـن الدراسـات والبحـوث، التـي أمكـن العثـور عليهـا والتـي تتنـاول العلاقـة بيـن اضطـراب القلـق والاكتئـاب بالكوابيـس، وفـي نهايـة عـرض الدراسـات السـابقة أمكـن التعقيـب عليهـا تعقيبًـا عامًـا، ومـن ثـم صياغـة فـروض الدراسـة والاسـتفادة منهـا فـي تفسـير النتائـج النهائيـة للدراسـة، وهـي كمـا يلـي:

اسـتهدفت دراسـة كل مـن «زادرا ودونديـري» (Zadra & Donderi 2000) معرفـة العلاقـة الارتباطيـة بيـن الكوابيـس والأحـلام السـيئة بالهنـاء النفسـي, وتكونـت عينـة الدراسـة مـن (89) مشـاركًا مـن الذكـور والإنـاث متوسـط أعمارهـم (20,5) عامًـا, واسـتخدم فـي هـذه الدراسـة سـبعة مقاييـس للهنـاء النفسـي (العصابيـة، الاكتئـاب، حالـة القلـق، سـمة القلـق، أحـداث الحيـاة، التوافـق الشـخصي، مؤشـرات الأعـراض) ومقيـاس الكوابيـس والأحـلام السـيئة، وتوصلـت الدراسـة إلـى وجـود علاقـة ارتبـاط بيـن الكوابيـس والأحـلام السـيئة بالهنـاء النفسـي. فـي حيـن هدفـت دراسـة كل مـن «إليـر وآخريـن»

Eller, et al (2006) إلى معرفة مدى انتشار أعراض القلق والاكتئاب لدى عينة من طلاب الجامعة الذين يعانون من مشكلات في النوم؛ حيث تكونت عينة الدراسة من (413) طالبًا وطالبة بكلية الطب بجامعة «تارتو» وتراوحت أعمارهم ما بين (19- 33) عامًا, واستخدم في هذه الدراسة مقياس الحالة الانفعالية، ومقياس عادات النوم، ومقياس القلق، والاكتئاب, ومن نتائج هذه الدراسة وجود علاقة ارتباط بين القلق والاستيقاظ بسبب الكوابيس, إمكانية التنبؤ بالأعراض الكامنة للقلق والاكتئاب من خلال مشكلات النوم.

كما هدفت دراسة كل من «كورني ودتويلر وموريس وكين»Chorney, Detweiler, Morris & Kuhn (2008) إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين اضطرابات النوم وكل من القلق والاكتئاب لدى الأطفال, وذلك من خلال استعراض ما جاء بالأدبيات وقواعد البيانات والأبحاث فيما يخص هذه العلاقة, وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباط بين اضطرابات النوم وكل من القلق والاكتئاب.

وهدفت دراسة كل من «ساميز باسغلو إبرينس وستين»Semiz, Basoglu, Ebrinc & Cetin (2008) إلى معرفة تكرار الكوابيس وقلق الأحلام, وكذلك مدى ارتباط قلق الأحلام بصدمة الطفولة والخبرات الانفصالية، واضطراب النوم لدى عينة من مرضى الشخصية الحدية الذين لديهم اضطراب الكوابيس والأسوياء من دون اضطراب الكوابيس؛ حيث تكونت عينة الدراسة من 88 مشاركًا من ذوي الشخصية الحدية، 100 من الأصحاء, واستخدم في هذه الدراسة المقابلة الاكلينيكية وفق الدليل التشخيصي الرابع لتشخيص الشخصية الحدية، واضطراب الكوابيس، ومقياس فان لقلق الأحلام، ومقياس الخبرات الانفصالية، ومقياس جودة النوم, وتوصلت الدراسة إلى أن مرضى الشخصية الحدية يعانون من الكوابيس وقلق الأحلام مقارنة بالأسوياء, وارتبط قلق الأحلام بالخبرات الصادمة والأعراض الانفصالية خلال مرحلة الطفولة المبكرة, وكذلك ضعف جودة النوم, كما توصلت الدراسة إلى أن مرضى الشخصية الحدية الذين يعانون من الكوابيس لديهم أمراض نفسية أكثر من الأشخاص الأسوياء.

في حين هدفت دراسة كل من «بلاجروف وفشر» Blagrove & Fisher (2009) إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين الكابوس وكل من القلق والاكتئاب؛ حيث تكونت عينة الدراسة من (42) مشاركًا بواقع (35) من الإناث وسبعة من الذكور وكان متوسط أعمار العينة (40,10) عامًا من الذين يعانون من تكرار حدوث الكابوس مرة واحدة على الأقل شهريًا، واستخدم في هذه الدراسة مقياس العصابية ومقياس حالة وسمة القلق، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباط إيجابي بين الكوابيس وكل من القلق والاكتئاب.

وهدفت دراسة نادروف وآخرين Nadorff et al, (2014) إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين

اضطراب القلق العام وتكرار الأحلام السيئة لدى عينة من كبار السن, حيث تكونت عينة الدراسة من 227 مشاركًا وكانت متوسط أعمارهم (67,4) عامًا, واستخدم في هذه الدراسة مقياس القلق العام ومقياس الأحلام السيئة, ومن نتائج هذه الدراسة وجود علاقة ارتباط بين القلق العام والأحلام السيئة.

كما هدفت دراسة شاناهان وآخرين Shanahan et al, (2014) إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين مشكلات النوم وكل من القلق والاكتئاب ومدى امكانية التنبؤ من خلال مشكلات النوم بكل من القلق العام والاكتئاب, حيث تكونت عينة الدراسة من (1420) مشاركًا تراوحت أعمارهم ما بين (9- 16) عاما, واستخدم في هذه الدراسة مقياس القلق العام والاكتئاب, وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباط بين مشكلات النوم وكل من القلق العام والاكتئاب, وكذلك إمكانية التنبؤ من خلال مشكلات النوم بكل من القلق العام والاكتئاب لدى عينة الدراسة من الأطفال والمراهقين.

كما سعت دراسة شيفيز وآخرين Sheaves et al, (2015) إلى معرفة مدى انتشار الكوابيس لدى عينة من المرضى الذهانيين, وكذلك معرفة العلاقة بين الكوابيس وجودة النوم والأعراض الذهانية والمعرفية والانفعالية؛ حيث تكونت عينة الدراسة من 40 مشاركًا من الذين يعانون من الأعراض الذهانية, واستخدم في هذه الدراسة مقياس للكوابيس، والأعراض الذهانية، والنواحي الانفعالية، وجودة النوم, وتوصلت الدراسة إلى أن 55% من أفراد العينة لديهم كوابيس مزعجة وبصورة أسبوعية, كما توجد علاقة ارتباط سلبية بين تكرار الكوابيس وجودة النوم, وكذلك وجود علاقة ارتباط إيجابي بين الكوابيس ومستوى شدة الوهم، والاكتئاب، والقلق، والتوتر وصعوبات الذاكرة العاملة.

وهدفت دراسة «ريتشاردسون، كنج، سير، شنيدر، روث، كيتشسون، بالدرسون والهاي» Richardson, King, Cyr, Shnaider, Roth, Ketcheson, Balderson & Elhai (2018) إلى معرفة العلاقة الوسطية للاكتئاب بين اضطرابات النوم والكوابيس ما بعد الصدمة والأفكار الانتحارية, لدى عينة من الكنديين العسكريين والمحاربين القدامى؛ حيث تكونت عينة الدراسة من (663) مشاركًا, واستخدم في هذه الدراسة مقياس اضطرابات النوم والكوابيس، ومقياس صحة المريض، لقياس أعراض الاكتئاب، ولقياس الأفكار الانتحارية، وأعتمد على البعد المختص بقياس التفكير في الانتحار وإيذاء الذات The Patient Health Questionnaire (PHQ-9), وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباط بين الاكتئاب والكوابيس المتعلقة بالصدمة والأفكار الانتحارية كمؤشر من أعراض الاكتئاب، كما توصلت الدراسة إلى توسط الاكتئاب العلاقة بين اضطرابات النوم والكوابيس والأفكار الانتحارية أي أن علاج الاكتئاب يخفف من اضطرابات النوم والكوابيس ومحاولة الانتحار.

أيضًا هدفت دراسة منجوادي وشفيخاني» (Javadi & Shafikhani (2019 إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين الاكتئاب والقلق بكل من الأرق والكوابيس وبعض المتغيرات الديمغرافية لدى عينة من طلاب كلية الطب بجامعة قزوين بإيرن؛ حيث تكونت عينة الدراسة من (253) طالبا وطالبة تراوحت أعمارهم ما بين (18- 35) عامًا, واستخدم في هذه الدراسة قائمة بيك للاكتئاب ومقياس كاتل للقلق ومقياس للأرق والكوابيس, وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباط بين القلق والاكتئاب والكوابيس.

تعقيب عام على الدراسات السابقة

جميع الدراسات التي حاولت معرفة العلاقة الارتباطية بين كل من القلق والاكتئاب قد تم إجراؤها في بيئات أجنبية وليست عربية، وليست بالمجتمع المصري وطلاب الجامعة بالتحديد، وذلك في حدود اطلاع الباحثين. وكذلك ندرة الدراسات التي حاولت معرفة مدى إمكانية التنبؤ من خلال القلق والاكتئاب بالكوابيس ولدى طلاب الجامعة وبالمجتمع المصري، وذلك في حدود اطلاع الباحثين، حيث لم يجد الباحثان سوى دراستين، هما دراسة إلير وآخرين (Eller, et al (2006 ودراسة شاناهان وآخرين (Shanahan, et al (2014، كما أن جميع الدراسات توصلت إلى وجود علاقة ارتباط بين كل من القلق والاكتئاب بالكوابيس.

فروض الدراسة

بعد عرض الدراسات السابقة والتعقيب عليها أمكن صياغة فروض الدراسة كما يلي:

1. توجد علاقة ارتباط بين اضطراب القلق العام والكوابيس، لدى عينة الدراسة من طلاب الجامعة.
2. توجد علاقة ارتباط بين أعراض الاكتئاب والكوابيس، لدى عينة الدراسة من طلاب الجامعة.
3. يمكن التنبؤ بالكوابيس من خلال اضطراب القلق العام وأعراض الاكتئاب، لدى عينة الدراسة من طلاب الجامعة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي (الارتباطي)؛ وذلك لمناسبته لأهداف الدراسة؛ حيث يقوم هذا المنهج بدراسة الظاهرة كما توجد في الواقع بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعد المنهج الوصفي من أكثر المناهج استخدامًا في الدراسات النفسية.

عينة الدراسة

أجريت الدراسة على عينة مكونة من 434 من طلاب جامعة أسيوط (65 من ذكور، 369 من الإناث) وتراوحت أعمار العينة ككل بين 18-24 عامًا، بمتوسط عمر قدره 19.75 عامًا، وانحراف معياري 1.34 عامًا، ويمكن وصف العينة وخصائصها يمكن عرضها في جدول (1).

جدول (1)
خصائص عينة الدراسة من طلاب الجامعة (ن= 434)

المتغيرات		ذكور (ن= 65)		إناث (ن= 369)		الكلي (ن= 434)	
		ك	%	ك	%	ك	%
الفرقة الدراسية	الفرقة الأولى	35	8.1	236	54.4	271	62.4
	الفرقة الثانية	13	3	51	11.8	64	14.7
	الفرقة الثالثة	10	2.3	24	5.5	34	7.8
	الفرقة الرابعة	7	1.6	58	13.4	65	15
	الإجمالي	65	15	369	85	434	100

أدوات الدراسة

1-مقياس اضطراب القلق العام Generalized Anxiety Disorder (GAD-7)

أعد مقياس اضطراب القلق العام Generalized Anxiety Disorder (GAD-7) والمكونة من سبعة بنود كل من «سبيتزر، كرونكي، ويليامز ولوي»,Spitzer, Kroenke, Williams & Lowe (2006) وكان الهدف منه إعداد نسخة مختصرة تعتمد على التقرير الذاتي لتحديد الأشخاص الذين يعانون من القلق العام وذلك خلال الأسبوعين السابقين للتطبيق, ويتم الإجابة عن بنود المقياس من خلال اختيار أحد البدائل الأربعة المتاحة أمام كل بند وهي: (نادرًا, أحيانًا, غالبًا, دائمًا) والتي تصحح كما يلي على التوالي: (0, 1, 2, 3)، وتتراوح الدرجة على المقياس ما بين (0- 21) كما أن الدرجة على المقياس من (0- 4) تعني وجود قلق بسيط ومن (5- 9) دون المتوسط ومن (10- 14) متوسط ومن (15- 21) شديد, وقد تم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس في البيئة الأصلية للمقياس من خلال تطبيقه على عينة مكونة من (2740) مريضًا من (15) عيادة للرعاية الأولية بالولايات المتحدة الأمريكية بالإضافة إلى (965) مريضًا تم التواصل معهم هاتفيًا من قبل المتخصصين في الصحة النفسية, وتوصلت الدراسة إلى أن المقياس له خصائص سيكومترية جيدة ويمكن الاعتماد عليه في تقييم القلق العام وتحديد شدته واستخدام المقياس في الناحية الإكلينيكية والبحثية؛ حيث بلغ الاتساق الداخلي للمقياس (0,92), كما توجد علاقة ارتباط بين المقياس

ومقياس تدهور الحالة الوظيفية كما يرتبط بمقياس الصحة النفسية حيث بلغ معامل الارتباط (0,75) يليه الأداء الاجتماعي (0,46) تصورات الصحة العامة (0,44) الألم الجسدي (0,36) الدور الوظيفي (0,33) الأداء البدني (0,30), كما يرتبط المقياس بقائمة بيك للقلق حيث بلغ معامل الارتباط (0,72) ومع مقياس الاكتئاب PHQ-8 حيث بلغ معامل الارتباط (0,74).

وللتحقق من الكفاءة السيكومترية (الصدق والثبات) لمقياس اضطراب القلق العام (GAD-7)، لدى عينة الدراسة الحالية من طلاب الجامعة، وذلك بعد ترجمة المقياس إلى اللغة العربية، أمكن حساب الصدق العاملي الاستكشافي للوقوف على طبيعة وعدد العوامل المقبولة للمقياس الحالي في الثقافة المصرية، وبعد إجراء التحليل العاملي الاستكشافي أمكن استكمال باقي طرق التأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس باستخدام التحليل العاملي التوكيدي، والاتساق الداخلي، وألفا كرونباخ، ويمكن عرض الخصائص السيكومترية كما يلي:-

للتأكد من كفاءة التعيين تم حساب اختبار Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy (KMO) وفقا لمحك كايزر يجب أن تكون القيمة أعلى من 0.50 مما يعطي دلالة على أن الارتباطات عمومًا في المستوى المطلوب، ومن خلال نتائج اختبار KMO بلغت قيمته (0.891) مما يعطي مؤشرًا جيدًا لصلاحية العينة الحالية لحساب التحليل العاملي.

ومن ناحية ثانية ينبغي أن يكون اختبار برتليت Bartlett's Test of Sphericity دالا إحصائيًا وعندما تكون دالة فهي تعني أن المصفوفة الارتباطية تتوفر على الحد الأدنى من العلاقات، وبلغ مستوى دلالة اختبار برتليت 0.001 وبهذا فهي مصفوفة مقبولة للتحليل العاملي (تيغزة، 2012، ص: 83).

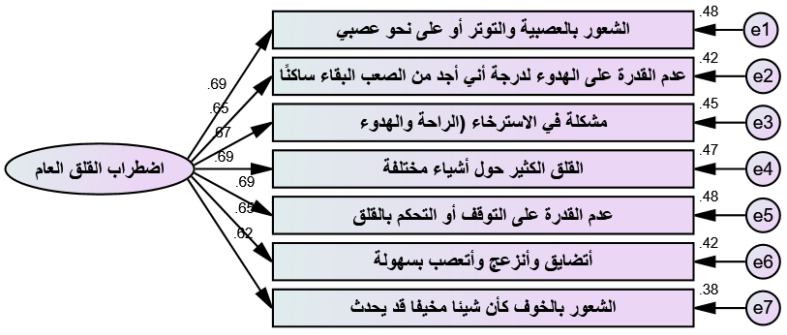
وقد قام الباحثان بحساب المصفوفة الارتباطية لبنود المِقياس تلاه إجراء التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية Principle Components لهوتلينج Hotelling مع تدوير متعامد للمَحاور بطريقة الفاريماكس Varimax لكايزر Kaiser، وقد تم استخدام محك الجذر الكامن واحد صحيح للعوامل التي تم استخراجها ومحك التشبع الجوهرى للبند بالعامل $\geq 5,0$، ومحك جوهرية العامل هو أن يحتوي على ثلاثة بنود جوهرية على الأقل، وقد أمكن الوصول إلى مصفوفة عاملية مكونة من أربعة عوامل، كما في جدول (2).

جدول (2)

المصفوفة العاملية للتحليل العاملي بعد التدوير باستخدام طريقة المكونات الأساسية لهوتلنج على مقياس اضطراب القلق العام لدى عينة الدراسة من طلاب الجامعة (ن= 434)

م		البند	العامل الأول	قيم الشيوع
1	1	الشعور بالعصبية والتوتر أو على نحو عصبي.	0.743	0.552
2	5	عدم القدرة على الهدوء لدرجة أني أجد من الصعب البقاء ساكنًا	0.739	0.545
3	4	مشكلة في الاسترخاء (الراحة والهدوء).	0.738	0.545
4	3	القلق الكثير حول أشياء مختلفة.	0.730	0.533
5	2	عدم القدرة على التوقف أو التحكم بالقلق.	0.712	0.506
6	6	أتضايق وأنزعج وأتعصب بسهولة.	0.709	0.502
7	7	الشعور بالخوف كأن شيئا مخيفا قد يحدث.	0.606	0.471
		الجذر الكامن	3.655	
		التباين الارتباطي	52.209	

يتضح من خلال جدول (2) أن التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية لهوتلنج لمقياس اضطراب القلق العام أسفر عن وجود عامل واحد فقط أمكنه تفسير 52.209 من التباين الكلي للمقياس، وبهذا يستقر إلى الباحثين بأن المقياس يتكون من بعد عام فقط، وللتحقق من الصدق التوكيدي للمقياس الحالي لدى طلاب الجامعة أمكن للباحثين التأكد من النموذج القياسي لمقياس اضطراب القلق العام، ويمكن عرض النموذج القياسي باستخدام التحليل العاملي التوكيدي لمقياس اضطراب القلق العام كما هو موضح بشكل (1).



X2 = 37.428, DF= 14, df/X2= 2.673, CFI= 0.976, RMSEA= 0.062, IFI= 0.976, TLI= 0.964, GFI= 0.975

شكل (1) نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس اضطراب القلق العام لدى طلاب الجامعة (ن= 434)

وكما أمكن التحقق من الاتساق الداخلي حيث بلغت معاملات الاتساق الداخلي بين البنود والدرجة الكلية لمقياس اضطراب القلق العام (0.736، 0.715، 0.724، 0.731، 0.733، 0.722، 0.634) للبنود بالترتيب وهي تعبر عن اتساق داخلي مقبول للمقياس، وكما بلغت قيمة ثبات ألفا كرونباخ 0.846، كما بلغت ثبات التجزئة النصفية بعد تصحيح أثر طول الاختبار بمعادلة سبيرمان براون 0.851، وبعد التصحيح بمعادلة جتمان بلغ الثبات 0.840.

2-استبيان صحة المريض لتشخيص الاكتئاب Patient Health Questionnaire (PHQ-9)

أعد استبيان صحة المريض المكون من تسعة بنود لتشخيص الاكتئابPatient Health Questionnaire (PHQ-9) كل من «كرونكي، سبيتزر وويليامز»Kroenke, Spitzer & Williams (2001)، وتم إعداده وفقا للدليل الإحصائي والتشخيصي الرابع للأمراض النفسية, ويتكون المقياس من تسعة بنود فقط, ويعتمد الاستبيان على التقرير الذاتي حيث يجيب المفحوص على بنود المقياس بأحد البدائل الأربعة، والتي تصف حالة الشخص خلال الأسبوعين الماضيين على التطبيق وهي (أبدًا, أحيانًا, غالبًا, دائمًا)، والتي تصحح كما يلي على التوالي (0, 1, 2, 3)، وتتراوح الدرجة على المقياس ما بين (0- 27) درجة, كما أن الدرجة من (0- 4) تدل على الاكتئاب أقل من البسيط أو المنخفض جدًا، ومن (5- 9) بسيط، ومن (10- 14) متوسط، ومن (15- 19) فوق متوسط، ومن (20- 27) شديد, وتم التحقق من الخصائص السيكومترية للاستبيان من خلال تطبيقه على عينة مكونة من (6000) مشاركًا من الذكور والإناث ومن مرضى الاكتئاب والأسوياء ومن طلاب الجامعة وطلاب الثانوية وغيرهم من الفئات, وتوصلت الدراسة إلى صلاحية الاستبيان في قياس أعراض الاكتئاب من خلال صدق المحكمين حيث تم عرض الاستبيان على عدد من المتخصصين في الصحة النفسية, كما تراوح الاتساق الداخلي للاستبيان وفق معامل ألفا كرونباخ ما بين (0,86 - 0,89) في الدراستين, كما توجد علاقة ارتباط بين الاستبيان وبعض المقاييس وهي مقياس الحالة الوظيفية، ومقاييس جودة الحياة والصحة النفسية وإدراك الصحة العامة والوظيفة الاجتماعية والدور الوظيفي والوظائف الجسمية والآلام الجسمية حيث تراوحت ما بين (0,33- 0,73).

وللتحقق من الكفاءة السيكومترية (الصدق والثبات) لاستبيان صحة المريض (PHQ-9) لتشخيص الاكتئاب لدى عينة الدراسة الحالية من طلاب الجامعة، وذلك بعد ترجمة الاستبيان إلى اللغة العربية، أمكن حساب الصدق العاملي الاستكشافي للوقوف على طبيعة وعدد العوامل المقبولة للاستبيان الحالي في الثقافة المصرية، وبعد إجراء التحليل العاملي الاستكشافي أمكن استكمال باقي طرق التأكد من الخصائص السيكومترية للاستبيان باستخدام

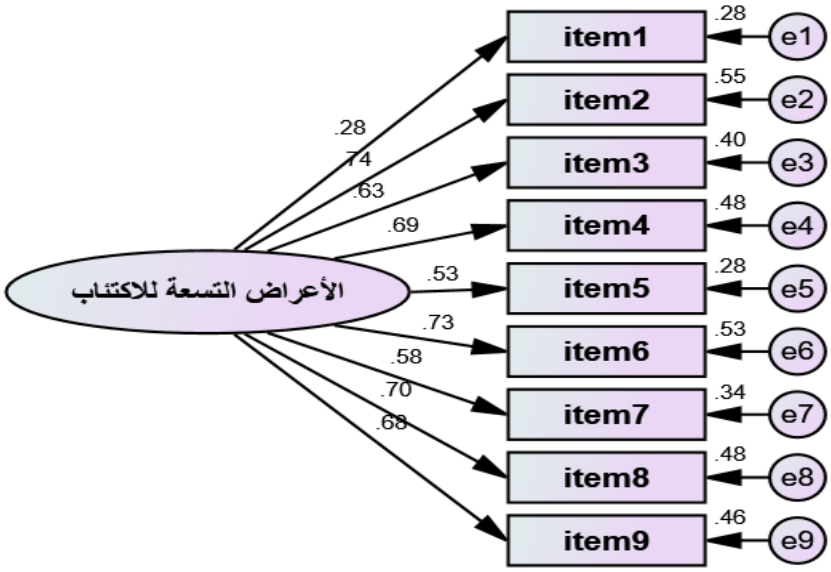
التحليل العاملي التوكيدي، والاتساق الداخلي، وألفا كرونباخ، ويمكن عرض الخصائص السيكومترية كما في جدول (3)، وللتأكد من كفاءة التعيين تم حساب (KMO) حيث بلغت قيمته (0.902) مما يعطي مؤشرًا جيدًا لصلاحية العينة الحالية لحساب التحليل العاملي. ومن ناحية ثانية بلغت دلالة اختبار برتليت 0.001، وبهذا فهي مصفوفة مقبولة للتحليل العاملي.

جدول (3)

المصفوفة العاملية للتحليل العاملي بعد التدوير باستخدام طريقة المكونات الأساسية لهوتلنج على استبيان صحة المريض (PHQ-9) لتشخيص الاكتئاب لدى عينة الدراسة من طلاب الجامعة (ن= 434)

م		البند	العامل الأول	قيم الشيوع
1	2	أشعر بالإحباط والاكتئاب أو اليأس.	0.763	0.515
2	6	لدي شعور سيئ عن نفسي بأنني فاشل أو تسببت في التراجع (الفشل) لنفسك أو عائلتك	0.760	0.583
3	8	الانتقال أو التحدث ببطء شديد بحيث يمكن للآخرين ملاحظة ذلك، أو العكس لأنك كنت قلقا أو عصبيا لدرجة أنك كنت تتحرك أكثر من المعتاد.	0.744	0.582
4	4	أشعر بالتعب أو لديه طاقة (حيوية) أقل.	0.736	0.541
5	9	لدي أفكار بأنني سأكون أفضل بالموت أو إيذاء نفسي بطريقة ما.	0.719	0.571
6	3	لدي مشكلة في النوم أو البقاء نائما أو النوم كثيرًا.	0.694	0.578
7	7	لدي مشكلة في التركيز على الأشياء مثل قراءة الصحف (الكتب) أو مشاهدة التلفزيون.	0.644	0.615
8	5	أشعر بضعف في الشهية أو الإفراط في تناول الطعام.	0.609	0.554
9	1	لدى اهتمام ومتعة قليلة في أداء الأشياء.	0.340	0.518
		التباين الارتباطي		4.157
		الجذر الكامن		46.185

يتضح من خلال جدول (3) أن التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية لهوتلنج لاستبيان صحة المريض لتشخيص الاكتئاب, أسفر عن وجود عامل واحد فقط أمكنه تفسير 46.185 من التباين الكلي للمقياس، وبهذا يستقر إلى الباحثين بأن الاستبيان يتكون من بعد عام فقط، وللتحقق من الصدق التوكيدي للاستبيان الحالي لدى طلاب الجامعة أمكن للباحثين التأكد من النموذج القياسي لاستبيان صحة المريض (PHQ-9) لتشخيص الاكتئاب، ويمكن عرض النموذج القياسي باستخدام التحليل العاملي التوكيدي لاستبيان صحة المريض (PHQ-9) لتشخيص الاكتئاب كما هو موضح بشكل (2).



X2 = 71.442, DF= 27, df/X2= 2.646, CFI= 0.946, RMSEA= 0.062, IFI= 0.964, TLI= 0.952, GFI= 0.965

شكل (2) نموذج التحليل العاملي التوكيدي لاستبيان صحة المريض (PHQ-9) لتشخيص الاكتئاب لدى طلاب الجامعة (ن= 434)

وكما أمكن التحقق من الاتساق الداخلي حيث بلغت معاملات الاتساق الداخلي بين البنود والدرجة الكلية لاستبيان صحة المريض (PHQ-9) لتشخيص الاكتئاب (0.704، 0.737، 0.699، 0.716، 0.727، 0.750، 0.747، 0.733، 0.718) للبنود بالترتيب وهي تعبر عن اتساق داخلي مقبول للاستبيان، وكما بلغت قيمة ثبات ألفا كرونباخ 0.847، كما بلغت ثبات التجزئة النصفية بعد تصحيح أثر طول الاختبار بمعادلة سبيرمان براون 0.854، وبعد التصحيح بمعادلة جتمان بلغ الثبات 0.851.

3-استبيان خبرة الكابوس Nightmare Experience Questionnaire

أعد استبيان خبرة الكوابيس تشن وآخرون Chen et al (2014), وهذا الاستبيان يهدف إلى قياس تجربة الكوابيس والمعاناة منها وتكرارها وآثارها على الفرد, وكان يتكون الاستبيان في صورته الأولية من (95) بندًا وبعد التحليل العاملي أصبح الاستبيان يتكون من (20) بندا، موزعة بالتساوي على أربعة عوامل، هي: العامل الأول: التأثير البدني Physical Effect يعكس الضعف في الصحة البدنية والشهية والأنشطة اليومية

الأخرى بعد الكوابيس, ويشمل بنود الاستبيان من (1- 5), العامل الثاني: المشاعر السلبية Negative Emotion يصف المشاعر السلبية مثل الخوف، وأن الفرد جبان ومغلوب على أمره خلال خبرة الكابوس ويشمل بنود الاستبيان من (6- 10), العامل الثالث: تفسير المعنى Meaning Interpretation يصف الجهد الذي يبذله الحالم تفسير معنى ومدلول الكوابيس ويشمل بنود الاستبيان من (11- 15), العامل الرابع: استثارة مرعبة Horrible Stimulation يصف مشاهد من النشاط المرعب أو المغامرة والعنف في الكوابيس، ويشمل بنود الاستبيان من (16- 20), ويتم الإجابة على بنود الاستبيان من خلال اختيار أحد البدائل الخمسة المتاحة أمام كل بند وهي (أبدًا, أحيانًا, محايد, غالبًا, دائمًا) وتصحح كما يلي على التوالي (1, 2, 3, 4, 5), وتم التحقق من خصائصه السيكومترية لدى عينة مكونة من (321) طالبًا وطالبة من طلاب الجامعة بالصبن بواقع (160 ذكور، 161 إناث), وأظهر التحليل العاملي أن الاستبيان يتكون من (20) بندًا موزعة على أربعة عوامل كما كانت معاملات الاتساق الداخلي للعوامل الأربعة كما يلي على التوالي (0,85, 0,80, 0,65, 0,69).

وللتحقق من الكفاءة السيكومترية (الصدق والثبات) لاستبيان خبرة الكابوس **(NEQ)** لدى عينة الدراسة الحالية من طلاب الجامعة، وذلك بعد ترجمة المقياس إلى اللغة العربية، أمكن حساب الصدق العاملي الاستكشافي للوقوف على طبيعة وعدد العوامل المقبولة للاستبيان الحالي في الثقافة المصرية، وبعد إجراء التحليل العاملي الاستكشافي أمكن استكمال باقي طرق التأكد من الخصائص السيكومترية للاستبيان باستخدام التحليل العاملي التوكيدي، والاتساق الداخلي، وألفا كرونباخ، ويمكن عرض الخصائص السيكومترية كما يلي: -

للتأكد من كفاءة التعيين تم حساب اختبار KMO بلغت قيمته (0.823) مما يعطي مؤشرًا جيدًا لصلاحية العينة الحالية لحساب التحليل العاملي، ومن ناحية ثانية كان مستوى دلالة اختبار برتليت Bartlett's Test of Sphericity كانت دالة عند مستوى دلالة اختبار برتليت 0.001 وبهذا فهي مصفوفة مقبولة للتحليل العاملي، وبهذا قد قام الباحثان بحساب المصفوفة الارتباطية لبنود المِقياس تلاه إجراء التحليل العاملى بطريقة المكونات الأساسيةPrinciple Components لهوتلينج Hotelling مع تدوير متعامد للمَحاور بطريقة الفاريماكس Varimax لكايزر Kaiser، وقد أمكن الوصول إلى مصفوفة عاملية مكونة من أربعة عوامل، كما في جدول (4).

جدول (4)

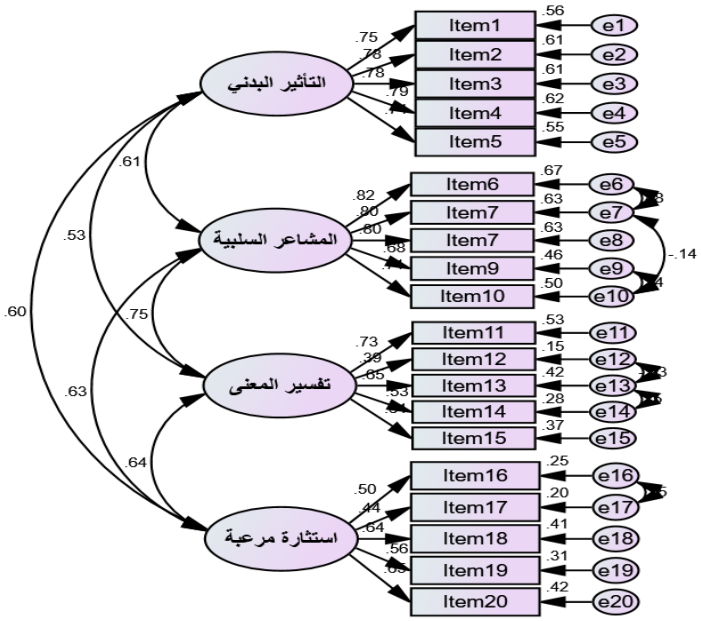
المصفوفة العاملية للتحليل العاملي بعد التدوير باستخدام طريقة المكونات الأساسية لهوتلنج على استبيان خبرة الكوابيس(NEQ) لدى عينة الدراسة من طلاب الجامعة (ن= 434)

م		بند	العوامل				قيم الشيوع
			العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	
1	8	غالبًا ما أشعر بالعجز (مغلوب على أمري) في كوابيسي.	0.767				0.675
2	9	أستطيع بصعوبة الخروج من المأزق (الورطة) في كوابيسي.	0.738				0.599
3	7	كنت خائفا في كوابيسي.	0.722				0.679
4	6	شعرت بالخوف في كوابيسي.	0.715				0.729
5	10	لا يمكنني فعل أي شيء للمساعدة في مواجهة الأحداث في كوابيسي.	0.663				0.564
6	2	شهيتي تغيرت بسبب وجود الكوابيس.		0.836			0.722
7	3	لا يمكنني التعامل مع الأنشطة (أنشطة الحياة) في اليوم التالي من وجود الكوابيس.		0.803			0.694
8	1	أشعر بالضعف الجسدي بسبب وجود الكوابيس.		0.756			0.643
9	4	أعاني دائمًا من الأرق بسبب وجود الكوابيس.		0.731			0.673
10	5	أعتقد دائمًا أن حياتي تتأثر بشدة بالكوابيس.		0.727			0.635
11	17	أشعر بالحماس في كوابيسي.			0.727		0.596
12	16	حلمت بالمشاركة في نشاط أو مغامرة مرعبة.			0.671		0.516
13	19	كثيرًا ما أحلم بالحوادث الإرهابية التي تهدد حياة الآخرين.			0.634		0.486
14	18	كوابيسي دائمًا ما ترتبط بالعنف.			0.569		0.482
15	20	حلمت في كوابيسي أنني أفعل شيئا لم أفعلة أبدًا في روتيني اليومي.			0.545		0.480
16	14	يمكنني فهم التفاصيل بوضوح في كوابيسي.				0.795	0.665
17	13	الكوابيس تحتوي على بعض المعلومات المهمة والتي أحترس جدًا منها.				0.776	0.699
18	15	المشهد أو المكان أو الشخص الموجود بالكابوس كان مألوفا لي.				0.579	0.498
19	11	أحاول تفسير أو تأويل محتويات الكابوس.				0.546	0.55
20	12	الكوابيس ليس لها معنى بالنسبة لي (لا أفهمها).				0.545	0.323
الجذر الكامن			3.695	3.608	2.315	2.290	11.908
التباين الارتباطي			18.476	18.041	11.575	11.449	59.541
التباين العاملي			31.03	30.30	19.44	19.23	100%

يتضح من خلال جدول (4) أن بنود استبيان خبرة الكوابيس تشبعت على أربعة عوامل واضحة مطابقة تمامًا للعوامل الأربعة الأصلية للاستبيان حيث تشبع على العامل الأول خمسة بنود، هي (6، 7، 8، 9، 10) ويطلق على هذا العامل التأثير البدني، وقد بلغ الجذر الكامن (3.695)، وبلغ التباين الارتباطي للعامل الأول (18.476)، كما تشبع على

العامل الثاني خمسة بنود، هي (1، 2، 3، 4، 5) ويطلق على هذا العامل المشاعر السلبية، وقد بلغ الجذر الكامن (3.608)، وبلغ التباين الارتباطي للعامل الثاني (18.041)، كما تشبع على العامل الثالث خمسة بنود، هي (16، 17، 18، 19، 20) ويطلق على هذا العامل تفسير المعنى، وقد بلغ الجذر الكامن (2.315)، وبلغ التباين الارتباطي للعامل الثالث (11.575)، كما تشبع على العامل الرابع خمسة بنود، هي (11، 12، 13، 14، 15) ويطلق على هذا العامل استثارة مرعبة، وقد بلغ الجذر الكامن (2.290)، وبلغ التباين الارتباطي للعامل الرابع (11.449)، وقد بلغت القيمة الإجمالية للتباين الارتباطي 59.541 وهي قيمة مرتفعة للقدرة التفسيرية للاستبيان، وحتى لا يحدث سوء فهم في ترتيب الأبعاد في النسخة الأجنبية والمصرية سيتم التعامل مع الأبعاد بالترتيب الأصلي لها في النسخة الأجنبية وخاصة أن الأبعاد متماثلة من حيث البنود والمسميات في الثقافة الأصلية والمصرية للاستبيان.

وللتحقق من الصدق التوكيدي للاستبيان الحالي لدى طلاب الجامعة أمكن للباحثين التأكد من النموذج القياسي لاستبيان خبرة الكوابيس، ويمكن عرض النموذج القياسي باستخدام التحليل العاملي التوكيدي لخبرة الكوابيس كما هو موضح بشكل (3).



X2 = 402.501, DF= 158, df/X2= 2.547, CFI= 0.935, RMSEA= 0.06, IFI= 0.935, TLI= 0.922, GFI= 0.917

شكل (3) نموذج التحليل العاملي التوكيدي لاستبيان خبرة الكوابيس لدى طلاب الجامعة (ن= 434)

كما أمكن التحقق من الاتساق الداخلي حيث تراوحت معاملات الاتساق الداخلي بين البنود ودرجة البعد الأول التأثير البدني بين (0.801 إلى 0.836)، كما تراوحت معاملات الاتساق الداخلي بين البنود ودرجة البعد الثاني المشاعر السلبية بين (0.764 إلى 0.870)، كما تراوحت معاملات الاتساق بين البنود ودرجة البعد الثالث تفسير المعنى بين (0.699 إلى 0.726)، كما تراوحت معاملات الاتساق بين البنود ودرجة البعد الرابع استثارة مرعبة بين (0.693 إلى 0.700)، كما بلغت معاملات الاتساق الداخلي بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لاستبيان خبرة الكوابيس بالأبعاد الفرعية (0.775، 0.848، 0.783، 0.730) للأبعاد التالية وهي التأثير البدني، والمشاعر السلبية، وتفسير المعنى، واستثارة مرعبة على التوالي، وهي قيم تعبر عن اتساق داخلي مقبول، كما أمكن حساب ثبات ألفا كرونباخ للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لاستبيان خبرة الكوابيس حيث بلغت معاملات ألفا كرونباخ (0.877، 0.878، 0.710، 0.715، 0.902) للأبعاد التالية: التأثير البدني، والمشاعر السلبية، وتفسير المعنى، واستثارة مرعبة، والدرجة الكلية لتجربة الكوابيس على التوالي، وهي قيم جميعها يدل على ثبات جيد للمقياس الحالي لدى عينة الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أ-نتائج الدراسة

نتائج الفرض الأول

ينص الفرض الأول على « **توجد علاقة ارتباط بين اضطراب القلق العام والكوابيس، لدى عينة الدراسة من طلاب الجامعة**»، وللتحقق من صحة الفرض أمكن استخدام معامل ارتباط بيرسون للتحقق من طبيعة العلاقة الارتباطية بين القلق العام والكوابيس، لدى عينة الدراسة من طلاب الجامعة، ويمكن توضيح العلاقات الارتباطية كما في جدول (5).

جدول (5)
معاملات الارتباط بين اضطراب القلق العام وخبرة الكابوس لدى عينة الدراسة من طلاب الجامعة (ن= 434)

المتغيرات	اضطراب القلق العام
التأثير البدني	0.411**
المشاعر السلبية	0.408**
تفسير المعنى	0.265**
استثارة مرعبة	0.261**
الدرجة الكلية لخبرة الكوابيس	0.435**
** دال عند مستوى دلالة 0.01	

يتضح من خلال جدول (5) أن هناك علاقة ارتباط دالة عند مستوى دلالة 0.01 بين اضطراب القلق العام والدرجة الكلية لخبرة الكوابيس وأبعاده الفرعية (التأثير البدني، والمشاعر السلبية، وتفسير المعنى، واستثارة مرعبة).

نتائج الفرض الثاني

ينص الفرض الثاني على " **توجد علاقة ارتباط بين أعراض الاكتئاب والكوابيس، لدى عينة الدراسة من طلاب الجامعة**"، وللتحقق من صحة الفرض أمكن استخدام معامل ارتباط بيرسون للتحقق من طبيعة العلاقة الارتباطية بين أعراض الاكتئاب والكوابيس، لدى عينة الدراسة من طلاب الجامعة، ويمكن توضيح العلاقات الارتباطية كما في جدول (6).

جدول (6)
معاملات الارتباط بين أعراض الاكتئاب وخبرة الكابوس لدى عينة الدراسة من طلاب الجامعة (ن= 434)

المتغيرات	أعراض الاكتئاب
التأثير البدني	**0.457
المشاعر السلبية	**0.393
تفسير المعنى	**0.291
استثارة مرعبة	**0.359
الدرجة الكلية لخبرة الكوابيس	**0.479
** دال عند مستوى دلالة 0.01	

يتضح من خلال جدول (6) أن هناك علاقة ارتباط دالة عند مستوى دلالة 0.01 بين أعراض الاكتئاب والدرجة الكلية لخبرة الكوابيس وأبعاده الفرعية (التأثير البدني، والمشاعر السلبية، وتفسير المعنى، واستثارة مرعبة).

نتائج الفرض الثالث

ينص الفرض الثالث على أنه " **يمكن التنبؤ بالكوابيس من خلال اضطراب القلق العام وأعراض الاكتئاب، لدى عينة الدراسة من طلاب الجامعة**»، وللتحقق من صحة الفرض أمكن استخدام معامل الانحدار المتعدد بطريقة Stepwise للتحقق من طبيعة القدرة على التنبؤ بخبرة الكوابيس من خلال القلق والأعراض الاكتئابية لدى عينة الدراسة من طلاب الجامعة، ويمكن توضيح النموذج الانحداري كما في جدول (7).

جدول (7)

نتائج تحليل الانحدار متعدد المتغيرات المنبئة: اضطراب القلق العام، وأعراض الاكتئاب لدى عينة الدراسة من طلاب الجامعة، المتغير التابع: خبرة الكوابيس لدى عينة من طلاب الجامعة (ن=434).

المتغير التابع	المنبئات	معامل الارتباط المتعدد R	مربع الارتباط المتعدد R	قيمة (ف)	معامل الانحدار (B)	قيمة بيتا (Beta)	قيمة (ت)	القيمة الثابتة
التأثير البدني	أعراض الاكتئاب	0.229	0.225	64.034***	0.272	0.328	5.787***	4.824
	اضطراب القلق العام				0.193	0.192	3.386***	
المشاعر السلبية	اضطراب القلق العام	0.193	0.183	51.405***	0.301	0.263	4.522***	8.481
	أعراض الاكتئاب				0.205	0.218	3.746***	
تفسير المعنى	أعراض الاكتئاب	0.094	0.090	22.294***	0.155	0.206	3.352***	10.471
	اضطراب القلق العام				0.116	0.127	2.067*	
استثارة مرعبة	أعراض الاكتئاب	0.129	0.127	63.814***	0.252	0.359	7.988***	8.476
الدرجة الكلية لخبرة الكوابيس	أعراض الاكتئاب	0.254	0.251	73.362***	0.866	0.341	6.101***	32.149
	اضطراب القلق العام				0.644	0.208	3.729***	
* دال عند مستوى دلالة 0.05، ** دال عند مستوى دلالة 0.01، *** دال عند مستوى دلالة 0.001								

يتبين من خلال جدول (7) أن أعراض الاكتئاب واضطراب القلق العام لديهما القدرة على التنبؤ بالتأثير البدني كأحد أبعاد استبيان خبرة الكوابيس حيث بلغت قيمة ف (64.034) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة 0.001، وبلغت قيمة ت (5.787، 3.386) لأعراض الاكتئاب، واضطراب القلق العام على التوالي وهي قيم دالة عند مستوى دلالة 0.001، وكما بلغت نسبة الإسهام لأعراض الاكتئاب واضطراب القلق العام للتنبؤ ببعد التأثير البدني 22%. كما نجد أن اضطراب القلق العام وأعراض الاكتئاب لديهما القدرة على التنبؤ بالمشاعر السلبية كأحد أبعاد استبيان خبرة الكوابيس حيث بلغت قيمة ف (51.405) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة 0.001، وبلغت قيمة ت (4.522، 3.746) لاضطراب القلق العام، ولأعراض الاكتئاب على التوالي وهي قيم دالة عند مستوى دلالة 0.001، وكما بلغت نسبة الإسهام لاضطراب القلق العام، ولأعراض الاكتئاب للتنبؤ ببعد المشاعر السلبية 18%.

كما أوضحت النتائج أن أعراض الاكتئاب واضطراب القلق العام لديهما القدرة على التنبؤ بتفسير المعنى كأحد أبعاد استبيان خبرة الكوابيس حيث بلغت قيمة ف (22.294) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة 0.001، وبلغت قيمة ت (3.352، 2.067) لأعراض الاكتئاب،

واضطراب القلق العام على التوالي وهي قيم دالة عند مستوى دلالة 0.001 0.05 على التوالي، وكما بلغت نسبة الإسهام لأعراض الاكتئاب واضطراب القلق العام للتنبؤ ببعد تفسير المعنى 9%.

كما أوضحت النتائج أن أعراض الاكتئاب فقط لديها القدرة على التنبؤ بالتحفيز المرعب كأحد أبعاد استبيان خبرة الكوابيس حيث بلغت قيمة ف (63.814) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة 0.001، وبلغت قيمة ت (7.988) لأعراض الاكتئاب وهي قيم دالة عند مستوى دلالة 0.001، وكما بلغت نسبة الإسهام للأعراض الاكتئاب للتنبؤ ببعد استثارة مرعبة 13%.

كما أوضحت النتائج أن أعراض الاكتئاب واضطراب القلق العام لديهما القدرة على التنبؤ بالدرجة الكلية لاستبيان خبرة الكوابيس حيث بلغت قيمة ف (73.362) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة 0.001، وبلغت قيمة ت (6.101، 3.729) لأعراض الاكتئاب، واضطراب القلق العام على التوالي وهي قيم دالة عند مستوى دلالة 0.001 على التوالي، كما بلغت نسبة الإسهام لأعراض الاكتئاب واضطراب القلق العام للتنبؤ بالدرجة الكلية لاستبيان خبرة الكوابيس 25%.

ب-تفسير ومناقشة نتائج الدراسة.

جاءت نتيجة الفروض: الأول والثاني والثالث في مجملها تنص على وجود علاقة ارتباط إيجابي بين كل من اضطراب القلق العام وأعراض الاكتئاب بالكوابيس, وكذلك إمكانية التنبؤ بخبرة الكوابيس من خلال كل من اضطراب القلق العام وأعراض الاكتئاب, لذا يمكن مناقشة نتائج الدرسة في ضوء ما جاء بالدراسات والبحوث السابقة والإطار النظري للدراسة الحالية؛ حيث تؤكد نتيجة االفروض: الأول والثاني والثالث للدراسة الحالية ما توصلت إليه دراسة كل من «زادرا ودونديري» Zadra & Donderi (2000) وهو وجود علاقة ارتباط بين الكوابيس والأحلام السيئة بالهناء النفسي. ودراسة «إلير وآخرين» Eller et al (2006) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباط بين القلق والاستيقاظ بسبب الكوابيس، وكذلك إمكانية التنبؤ بالأعراض الكامنة للقلق والاكتئاب من خلال مشكلات النوم. ودراسة «كورني وآخرين» Chorney et al (2008) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباط بين اضطرابات النوم وكل من القلق والاكتئاب.

كما تعزز نتيجة الفروض: الأول والثاني والثالث للدراسة الحالية ما توصلت إليه دراسة «ساميز وآخرين» Semiz et al (2008) وهو أن مرضى الشخصية الحدية الذين يعانون من الكوابيس لديهم أمراض نفسية أكثر من الأشخاص الأسوياء. ودراسة كل من «بلاجروف وفشر»

Blagrove & Fisher (2009) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباط إيجابي بين الكوابيس وكل من القلق والاكتئاب. كما تعزز نتيجة الفروض: الأول والثاني والثالث للدراسة الخالية ما توصلت إليه دراسة «نادروف» Nadorff et al (2014) وهو وجود علاقة ارتباط بين القلق العام والأحلام السيئة. ودراسة «شاناهان وآخرين» Shanahan et al (2014) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباط بين مشكلات النوم وكل من القلق العام والاكتئاب وكذلك إمكانية التنبؤ من خلال مشكلات النوم بكل من القلق العام والاكتئاب لدى عينة الدراسة من الأطفال والمراهقين. وأيضًا دراسة «شيفيز وآخرين» Sheaves et al (2015) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباط إيجابي بين الكوابيس ومستوى شدة الوهم والاكتئاب والقلق والتوتر وصعوبات الذاكرة العاملة. ودراسة «ريتشاردسون وآخرين» Richardson et al (2018) التي توصلت إلى توسط الاكتئاب العلاقة بين اضطرابات النوم والكوابيس والأفكار الانتحارية أي أن علاج الاكتئاب يخفف من اضطرابات النوم والكوابيس ومحاولة الانتحار. وأيضًا دراسة كل من «جوادي وشفيخاني»Javadi & Shafikhani (2019) التي أسفرت عن وجود علاقة ارتباط بين القلق والاكتئاب والكوابيس.

كما يمكن مناقشة نتائج فروض الدراسة الحالية في ضوء الإطار النظري لهذه الدراسة؛ حيث أشار «فريمان وآخرون» Freeman et el, 2012 إلى أن قلة النوم تنبئ ببداية الأفكار المتعلقة بجنون العظمة (Sheaves et al, 2015) كما توجد علاقة ارتباط بين مشكلات النوم والتي منها الكوابيس بالصداع النصفي والذي يرتبط بدوره بالقلق والاكتئاب (Vgontzas et al, 2008). كما توجد علاقة ارتباط قوية بين تكرار الكوابيس وشدة أعراض القلق والاكتئاب (Levin & Nielsen, 2007) كما يمكن التنبؤ من خلال تكرار الكوابيس في مرحلة المراهقة المبكرة ببداية أعراض القلق بعد خمس سنوات (Nielsen et al, 2000) وأيضًا إمكانية التنبؤ من خلال تكرار الكوابيس بزيادة الميل للانتحار لدى المرضى الذين يعانون من الاكتئاب الشديد واضطراب الشخصية الحدية ومرضى الفصام (Sjostrom et al, 2009) كما ترتبط الكوابيس بالقلق، والذهان، والفصام، واضطراب الشخصية الحدية، وتعاطي المخدرات(Titus et al, 2018). وأيضًا أشارت العديد من الدراسات إلى وجود علاقة ارتباط إيجابي بين القلق العام والكوابيس (Reynolds & Alfano, 2015). كما أشار أجارجون وآخرون Agargun et al (1998) إلى أن مرضى الاكتئاب الذين يتعرضون لتكرار الكوابيس كانوا أكثر عرضة

للاتجاه نحو الانتحار مقارنة بغيرهم من المرضى الذين لم يتعرضوا للكوابيس على الإطلاق.

في حين تتعارض نتائج فروض الدراسة الحالية مع ما أشار إليه «مارتنز وآخرون» Martinez et al (2005) وهو أن الكوابيس قد تظهر كمشكلة نفسية مستقلة كما هو معروف في أنظمة تصنيف الأمراض مثل الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع المعدل للاضطرابات النفسية DSM-IV-TR, في حين أن تكرار الكوابيس كان مرتبطًا بشكل خطٍ بالاضطراب النفسي العام, حيث أثبتت بعض الدراسات التي أجريت على عينات من غير المرضى بالاضطرابات النفسية, أنه لا توجد علاقة بين تكرار الكوابيس والاضطرابات النفسية مثل القلق والاكتئاب.

التوصيات والمقترحات البحثية للدراسة

1. العمل على زيادة الوعي بأهمية دراسة الكوابيس؛ لما لها من آثار سلبية على الفرد من الناحية النفسية وتأثيرها على الاضطرابات النفسية للأفراد.
2. التوسع في دراسة الكوابيس ونسب انتشارها لدى فئات عمرية مختلفة.
3. العمل على إعداد البرامج العلاجية للتخفيف من حدة الاضطرابات النفسية المرتبطة بالكوابيس ومشكلاتها.
4. محاولة التعرف على مصادر القلق والاكتئاب لدى طلاب الجامعة والعمل على خفض حدتها والتغلب عليها.
5. إجراء دراسة تستهدف معرفة العلاقة بين الكوابيس والضغوط النفسية لدى طلاب الجامعة.

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

تيغزة، محمد بوزيان. (2012). التحليل العاملي الإستكشافي والتوكيدي: مفاهيمهما ومنهجيتهما بتوظيف حزمة SPSS وليزرل LISREL. الأردن: دار المسيرة.

الزراد، فيصل محمد. (2009). الأمراض النفسية-الجسدية أمراض العصر (ط. 2). بيروت-لبنان: دار النفائس للطباعة والنشر والتوزيع.

طه، فرج عبد القادر. (2010). أصول علم النفس الحديث(ط.8). القاهرة:مكتبةالأنجلو المصرية.

نوفل، ناصر محمد. (2016). صورة الجسد والاغتراب النفسي وعلاقتهما بالقلق والاكتئاب لدى المعاقين بصريًا. رسالة ماجستير. غير منشورة. كلية التربية-قسم علم النفس. الجامعة الإسلامية-غزة.

ثانياً/ المراجع الأجنبية

Agargun, M. Y., Cilli, A.S., Kara, H., Tarhan, N., Kincir, F & Oz, K. (1998). Repetitive and frightening dreams and suicidal behavior in patients with major depression. **Compr Psychiatry**, 39,198-202.

American Psychiatric (2013**) Association Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-5**. Arlington: Amerc Publishing (fifth edition).

American Psychiatric Association. (2000). **Diagnostic and Statistic Manual of Mental Disorders.** 4th (Ed.), Washington DC: American Psychiatric Press, American Academy of Sleep Medicine.

Bilici, M., Yazici, K., Ozer, O. A & Kavakç, O. (2002).

Dream anxiety level in patients with major depression. **Sleep and Hypnosis**, 4, 15- 21.

Blagrove, M & Fisher, S. (2009). Trait–State Interactions in the Etiology of Nightmares. **Dreaming**, 19(2), 65- 74.

Chen, W., Xu, Y., Zhu, M., Tang, Y., Huang, S., Mao, H., Liu, J & Wang, W. (2014). Development of a Structure-Validated Nightmare Experience Questionnaire in Chinese University Students. **Journal of Psychiatry**, 17(6), 1- 6.

Chorney, D. B., Detweiler, M. F., Morris, T. L & Kuhn, B. R. (2008). The Interplay of Sleep Disturbance, Anxiety, and Depression in Children. **Journal of Pediatric Psychology,** 33 (4), 339- 348.

Davis, J. L., & Wright, D. C. (2007). Randomized clinical trial of chronic nightmares in trauma-exposed adults. **Journal of Traumatic Stress**, 20, 123–133.

Eller, T., Aluja, A., Vasar, V & Veldi, M. (2006). Symptoms of anxiety and depression in Estonian medical students with sleep problems. **Depression and Anxiety**, 23, 250–256.

Gerhart, J.I., Hall, B.J., Russ, E.U., Canetti, D & Hobfoll, S.E. (2014). Sleep disturbances predict later trauma-related distress: cross-panel investigation amidst violent turmoil. **Health Psycho**, 33, 365-372.

Hansen, K., Hofling, V., Kroner-Borowik, T., Stangier, U & Steil, R. (2013). Efficacy of psychological interventions aiming to reduce chronic nightmares: A meta-analysis. **Clinical Psychology Review**, 33, 146–155.

Hobson, J.A. (2004). A model for madness?. Dream consciousness: our understanding of the neurobiology of sleep offers insight into abnormalities in the waking brain. **Nature**, 5, 430- 451.

Hublin, C., Kaprio, J., Partinen, M & Kosenkenvou, M. (1999). Nightmares: Familiar aggregation and association with psychiatric disorders in nationwide twin cohort. **American Journal of Medical Genetics**, 88, 329–336.

International Classification of Sleep Disorders. (2005). **Diagnostic and Coding Manual**. 2nd (Ed.), Westchester, IL, American Academy of Sleep Medicine.

Javadi, A. H. S & Shafikhani, A. A. (2019). Evaluation of Depression and Anxiety, and their Relationships with Insomnia, Nightmare and Demographic Variables in Medical Students. **Sleep and Hypnosis**, 21(1), 9-15.

Kirov, R & Brand, S. (2011). Nightmares as predictors of psychiatric disorders in adolescence. **Current Trends in Neurology**, 5, 1- 12.

Koffel, E & Watson, D. (2009). Unusual sleep experiences, dissociation, and schizotypy: evidence for a common domain. **Clin Psychol Rev**, 29(6), 548–559.

Krakow, B., Kellner, R., Pathak, D & Lambert, L. (1995). Imagery rehearsal treatment for chronic nightmares. **Behavior Research and Therapy**, 33, 837–843.

Kroenke, K., Spitzer, R. L & Williams, J. B. W. (2001). The PHQ-9: Validity of a brief depression severity measure. **Journal of General Internal Medicine**, 16, 606-613.

Levin, R & Fireman, G (2002) Nightmare prevalence, nightmare distress, and self-reported psychological disturbance. **Sleep** 25: 205-212.

Levin, R & Nielsen, T. A (2007). Disturbed dreaming, posttraumatic stress disorder, and affect distress: a review and neurocognitive model. **Psychol Bull**, 133, 482-528.

Madrid, S., Marquez, H., Nguyen, T.T & Hicks, R. A. (1999). Nightmare distress and stress-related health problems. **Percept Motor Skill**, 89, 114-115.

Martinez, P., Mir, E & Arriaza, R. (2005). Evaluation of the Distress and Effects Caused By Nightmares: A Study of the Psychometric Properties of the Nightmare Distress Questionnaire and the Nightmare Effects Survey. **Sleep and Hypnosis**, 7(1), 29- 41.

Mehl, R.C., O'Brien, L.M., Jones, J.H, Dreisbach, J.K & Mervis, C.B. (2006). Correlates of sleep and pediatric bipolar disorder. **Sleep**, 29: 193-197.

Nadorff, M. R., Porter, B., Rhoades, H. M., Greisinger, A.J., Kunik, M.E & Stanley, M.A. (2014). Bad Dream Frequency in Older Adults with Generalized Anxiety Disorder: Prevalence, Correlates, and Effect of Cognitive Behavioral Treatment for Anxiety. **Behav Sleep Med**, 12(1), 1- 15.

Nielsen, T.A., Laberge, L., Paquet, J., Tremblay, R.E & Vitaro, F. (2000). Development of disturbing dreams during adolescence and their relation to anxiety symptoms. **Sleep**, 23: 727-736.

Reynolds, K. C & Alfano, C. A. (2015). Things that Go Bump in the Night: Frequency and Predictors of Nightmares in Anxious and Nonanxious Children. **Behavioral Sleep Medicine**, 14 (4), 442- 456.

Richardson, J. D., King, L., Cyr, K. S.t., Shnaider, P., Roth, M. L., Ketcheson, F., Balderson, K & Elhai, J. D. (2018). Depression and the relationship between sleep disturbances, nightmares, and suicidal ideation in treatment-seeking Canadian Armed Forces members and veterans. **BMC Psychiatry**, 18 (204), 1- 8.

Robert, G & Zadra, A. (2008). Measuring nightmare and

bad dream frequency: Impact of retrospective and prospective instruments. J**ournal of Sleep Research**, 17 (2), 132–139.

Ross, J. R., Ball, W. A., Sullivan, K. A & Caroff, S. N. (1989). Sleep disturbance as a hallmark of posttraumatic stress disorder. **The American Journal of Psychiatry**, 146, 697–707.

Semiz, U. B., Basoglu, C., Ebrinc, S & Cetin, M. (2008). Nightmare disorder, dream anxiety, and subjective sleep quality in patients with borderline personality disorder**. Psychiatry and Clinical Neurosciences**, 62, 48–55.

Shanahan, L., Copeland, W. E., Angold, A., Bondy, C.L. & Costello, E. J. (2014). Sleep Problems Predict and are predicted by Generalized Anxiety/Depression and Oppositional Defiant Disorder. **J Am Acad Child Adolesc Psychiatry**, 53(5), 550–558.

Sheaves, B., Onwumere, J., Keen, N., Stahl, D & Kuipers, E. (2015). Nightmares in Patients with Psychosis: The Relation with Sleep, Psychotic, Affective, and Cognitive Symptoms. **The Canadian Journal of Psychiatry**, 60 (8), 354- 361.

Simard, V., Nielsen, T. A., Tremblay, R. E., Boivin, M & Montplaisir, J. Y. (2008). Longitudinal study of bad dreams in preschool-aged children: prevalence, demographic correlates, risk and protective factors. **Sleep**, 31(1), 62-70.

Sjostrom, N., Hetta, J & Waern, M. (2009). Persistent nightmares are associated with repeat suicide attempt: a prospective study. **Psychiatry Res**, 170, 208-211.

Spitzer, R.L, Kroenke, K., Williams, J.B & Lowe, B. (2006). A brief measure for assessing generalized anxiety disorder. **Arch Inern Med**. 166, 1092-1097.

Spoormaker, V. I., Schredl, M & Bout, J. v. d. (2006). Nightmares: From anxiety symptom to sleep, disorder. **Sleep Medicine Reviews**, 10, 19–31.

Titus, C.E., Speed, K. J., Cartwright, P. M., Drapeau, C.W., Heo, Y & Nadorff, M. R. (2018). What role do nightmares play in suicide? A brief exploration. **Current Opinion in Psychology**, 22, 59–62.

Vgontzas, A., Cui, L & Merikangas, K. R. (2008). Are Sleep Difficulties Associated With Migraine Attributable to Anxiety and Depression?. **Headache**, 48(10), 1451–1459.

Zadra, A & Donderi, D. C. (2000). Nightmares and Bad Dreams: Their Prevalence and Relationship to Well-Being. **Journal of Abnormal Psychology**, 109 (2), 273- 281.

ثالثاً: المراجع العربية مترجمة للإنجليزية:

Faisal Muhammad Al-Zarad. (2009). **Psychological–physical diseases, diseases of the age** (in Arabic). (2nd ed.). Beirut - Lebanon: Dar al-Nafaes.

Faraj Abdel Qader Taha. (2010). **The principles of modern psychology** (in Arabic). (8th ed.). Cairo: The Anglo-Egyptian Bookshop.

Mohamed Bouzian Tigza. (2012*)*. **Exploratory and confirmatory factor analysis: their concepts and methodologies using the SPSS package and the LISREL** (in Arabic). Jordan: Maseera Dar.

Nasser Muhammad Nofal. (2016). Body image and psychological alienation and their relationships to anxiety and depression in the visually impaired (in Arabic) **[Unpublished Master's Thesis]**. College of Education - Department of Psychology. Islamic University of Gaza.

الدور الوسيط للكفاءة الذاتية في العلاقة بين القيادة الأخلاقية والمواطنة التنظيمية في الجامعات السعودية

عطا الله بن فاحس راضي العنزي (*)
جامعة الحدود الشمالية

(قدم للنشر في 1444/9/22هـ، وقبل للنشر في 1444/21/2هـ)

مستخلص الدراسة: هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين القيادة الأخلاقية والكفاءة الذاتية والمواطنة التنظيمية، واختبار التأثير الوسيط للكفاءة الذاتية في العلاقة بين القيادة الأخلاقية والمواطنة التنظيمية. تكونت عينة الدراسة الأساسية من (102) عضو تدريس بجامعة الحدود الشمالية. تم استخدام استبيان القيادة الأخلاقية، واستبيان الكفاءة الذاتية، واستبيان المواطنة التنظيمية كأدوات لجمع البيانات. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقات ارتباطية موجبة ودالة بين القيادة الأخلاقية والمواطنة التنظيمية، وبين القيادة الأخلاقية والكفاءة الذاتية، وبين الكفاءة الذاتية والمواطنة التنظيمية، وأشارت النتائج إلى التأثير الوسيط الجزئي للكفاءة الذاتية في العلاقة بين القيادة الأخلاقية والمواطنة التنظيمية.

كلمات مفتاحية: القيادة الأخلاقية، الكفاءة الذاتية، المواطنة التنظيمية.

*****

The Mediating Role of Self-efficacy in the Relationship between Ethical Leadership and Organizational Citizenship in Saudi Universities

Attaulla Fahes R Alenezi (*)
Northern Border University

(Received 13/4/2023, accepted 20/6/2023)

Abstract: The current study aimed to explore the correlation between ethical leadership, self-efficacy, and organizational citizenship and to examine the mediating effect of self-efficacy on the relationship between ethical leadership and organizational citizenship. The study sample consisted of 102 faculty members at Northern Border University. The ethical leadership questionnaire, self-efficacy questionnaire, and organizational citizenship questionnaire were used as data collection instruments. The results of the study indicated that there were positive and significant correlations between ethical leadership and organizational citizenship, between ethical leadership and self-efficacy, and between self-efficacy and organizational citizenship, and the results indicated the partial mediating effect of self-efficacy in the relationship between ethical leadership and organizational citizenship.

Keywords: ethical leadership; self-efficacy; organizational citizenship

(*) للمراسلة:

أستاذ مشارك، قسم القيادة والسياسات التربوية، جامعة الحدود الشمالية ص ب: 1321 رمز بريدي: 91431 ، عرعر،المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Associate Professor, Dept.,Leadership and educational policies, Faculty of Education, Northern Border University P.O. Box: 1321, Code:-91431, Arar, Kingdom of Saudi Arabia.

DOI: 10.12816/0061537

e-mail:attalleh-1971@hotmail.

مقدمة:

يجب أن تكون القيادة أخلاقية حتى تكون فعالة وناجحة على المدى الطويل، وعلى القادة إظهار أعلى المعايير الأخلاقية والسلوك الأخلاقي في حديثهم وأفعالهم وقراراتهم وسلوكياتهم اليومية بحيث يمكن للآخرين في مؤسساتهم أن يحذوا حذوهم. فالأخلاق هي الطريق الفعال لتحقيق حكم فعال ومؤثر بين القادة في المؤسسات المختلفة .

تمثل الأخلاق قلب القيادة في إي مؤسسة من المؤسسات المختلفة (Ciulla, 2004, p. 8)، وبالتالي، فإن القادة المنفصلين عن الأخلاق قد يساهمون في انهيار هذه المؤسسات مع عواقب اجتماعية حتمية وكارثية، وقد تمت مناقشة أن القيادة الأخلاقية مهمة للمؤسسات بسبب تأثيرها على تعزيز الاتجاهات والسلوكيات الإيجابية المعززة بين أعضاء المنظمة (Brown, Treviño, & Harrison, 2005; Piccolo, Greenbaum, den Hartog, &Folger, 2010; Walumbwa et al., 2011).(الشاعر، 2017)، (درادكة و المطيري، 2017)، وعلى الرغم من العلاقة إيجابية بين القيادة الأخلاقية والأشكال المختلفة لسلوكيات المواطنة التنظيمية (عبدالسيد والفرجاني،2020)، إلا أن القليل من الدراسات اختبرت كيف ولماذا ترتبط القيادة الأخلاقية بسلوكيات المواطنة التنظيمية، خاصة للمواطنة التنظيمية متعددة الأبعاد(Kacmar, et al., 2011; Mayer, et al., 2009). حيث إن فحص هذه العلاقة يمكن أن يوسع فهمنا للقيادة الأخلاقية في السياقات التنظيمية المتنوعة.

أقر باحثو القيادة عمومًا بالعديد من الآليات بين سلوكيات القائد ونتائج المتابعين إما من خلال وسيط واحد (Kacmar, et al., 2013; Walumbwa& Schaubroeck, 2009)أو من خلال وسيطين (Piccolo et al., 2010; Walumbwa& Schaubroeck, 2009).

بينما تختبر بعض الدراسات القليلة تأثيرات الوساطة المتعددة على العلاقة بين القيادة الأخلاقية وسلوكيات المواطنة التنظيمية متعددة الأبعاد (Preacher & Hayes, 2008). وفي الدراسة الحالية يحاول الباحث اكتشاف هذه الآلية عبر وسيط واحد يتمثل في الكفاءة الذاتية. تستند الدراسة الحالية على منظور مشاركة المجموعة (Tyler &Blader, 2003)، والذي يفترض أن الموظفين قد يقيّمون جودة قائدهم في معالجة الموضوعات داخل المنظمة وجودة اتخاذ القرار، وبالتالي التأثير على سلوكياتهم التعاونية (على سبيل المثال، سلوكيات المواطنة التنظيمية) من خلال التغذية الراجعة التي يدركونها من قائدهم، لشرح كيفية ارتباط القيادة الأخلاقية بسلوكيات المواطنة التنظيمية متعددة الأبعاد من خلال وسيط مناسب. قد تتوسط

العلاقة بين القيادة الأخلاقية ونواتج الموظف المتمثلة في سلوكياته التنظيمية، الكفاءة الذاتية (Walumbwa et al., 2011)، والتي تتعلق بتقييم القدرة الذاتية (Bandura, 1986).

في ضوء ما ورد أعلاه، يتمثل هدف الدراسة في الكشف عن الدور الوسيط للكفاءة الذاتية للعاملين في العلاقة بين القيادة الأخلاقية وسلوكيات المواطنة التنظيمية في ضوء افتراض مفاده أن القادة الأخلاقيين يحفزون سلوكيات المواطنة لدى الموظفين تجاه مؤسستهم والأفراد داخل المنظمة، حيث تعمل هذه العلاقة من خلال تعزيز الكفاءة الذاتية للموظفين.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

أشارت نتائج العديد من الدراسات وجود علاقة ارتباطية موجبة بين القيادة الأخلاقية والمواطنة التنظيمية (عبدالسيد والفرجاني، 2020؛ Kacmar et al.,2011 ؛ Mayer et al.,2009؛ Ruiz-Palomino, Ruiz-Amaya & Knörr,2011)؛ Wang & Sung,2014؛ Yang, Ding & Lo,2015؛ Shareef & Atan,2018؛ Danish, et al.,2020) ، بينما توجد ندرة في الدراسات التي تناولت الكشف عن آلية وميكانيزم العلاقة الارتباط بين القيادة الأخلاقية والمواطنة التنظيمية، ففي حدود علم الباحث ومن خلال البحث في قواعد البيانات العالمية لم يجد الباحث سوى دراسة واحدة (Yang, Ding & Lo,2015) اختبرت دور عدة متغيرات وسيطة شملت الاحترام، تبادل الأدوار، الكفاءة التنظيمية في العلاقة بين القيادة الأخلاقية والمواطنة التنظيمية، وحيث إن هذه الدراسة أجريت في تايوان ولما للثقافة من تأثيرات قوية في نتائج الدراسات ، فلا يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة في البيئة العربية.

ويعود تبني الدراسة الحالية لمنظور مشاركة المجموعة الذي يستند على تقييم الموظفين لقائدهم في ضوء التغذية الراجعة التي يحصلون عليها من قائدهم، إلى أن القائد الأخلاقي قد يميل إلى استخدام المعالجة الشخصية عالية الجودة وعمليات اتخاذ القرار العادلة لوضع مصالح الموظفين في الاعتبار (Brown et al., 2005). وقد يعزز هذا تقييم أعضائه لمفهوم الذات، ويزيد من إحساسهم بالكفاءة، ويساعد في بناء تصوراتهم للهوية داخل المجموعة.

تبني الدراسة الحالية لوسيط مناسب « الكفاءة الذاتية « تشير الأدبيات إلى أنه وسيط يحقق الحتمية التبادلية بين الفرد والسلوك والبيئة ، حيث قد يُظهر القائد الأخلاقي سلوكيات التمكين لأعضائه (على سبيل المثال، الاستماع إلى مشاكلهم ومخاوفهم، والبحث عن رفاهيتهم الشخصية، وإشراكهم في القرارات)، مع تقليل قيمة ترك المنظمة ، وبالتالي تعزيز كفاءتهم الذاتية لمواجهة الصعوبات. علاوة على

ذلك، من المرجح أن يعزز القادة الأخلاقيون الاستقلالية، مما يحفز الموظفين على تجربة مداخل مختلفة والتعلم من النتائج، وهذا يوسع معرفة الموظفين بمهاراتهم ومهامهم، وبالتالي يعزز ثقتهم في قدرتهم الخاصة على الأداء الجيد في الوظيفة. وبالتالي يتضح أن القيادة الأخلاقية ترتبط ايجابياً بالكفاءة الذاتية.

من خلال ما تم عرضه، ومما تقدم تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

1. ما مدى وجود علاقات ارتباطية دالة بين القيادة الأخلاقية والكفاءة الذاتية والمواطنة التنظيمية؟
2. ما القدرة التنبؤية للقيادة الأخلاقية بالمواطنة التنظيمية؟
3. ما القدرة التنبؤية للقيادة الأخلاقية بالكفاءة الذاتية؟
4. ما القدرة التنبؤية للقيادة الأخلاقية والكفاءة الذاتية بالمواطنة التنظيمية؟
5. هل تتوسط الكفاءة الذاتية العلاقة بين القيادة الأخلاقية والمواطنة التنظيمية؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى الكشف عن:

1. طبيعة العلاقات ارتباطيه بين القيادة الأخلاقية والكفاءة الذاتية والمواطنة ا لتنظيمية .
2. القدرة التنبؤية للقيادة الأخلاقية بالمواطنة التنظيمية.
3. القدرة التنبؤية للقيادة الأخلاقية بالكفاءة الذاتية.
4. القدرة التنبؤية للقيادة الأخلاقية والكفاءة الذاتية بالمواطنة التنظيمية.
5. وساطة الكفاءة الذاتية في العلاقة بين القيادة الأخلاقية والمواطنة التنظيمية.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة الحالية من:

1- متغيرات الدراسة، والتي تتناول ثلاث متغيرات تشمل القيادة الأخلاقية والكفاءة الذاتية والمواطنة التنظيمية؛ حيث في حدود اطلاع الباحث لم تتناول دراسة عربية سابقة هذه المتغيرات مجتمعة.

2- قد تفيد نتائج الدراسة الحالية صانعي القرارات والسياسات التربوية حول العوامل المحفزة لتنمية وتطوير سلوكيات المواطنة التنظيمية بين العاملين في المؤسسات التعليمية.

3- قد تفيد نتائج الدراسة الحالية عمادات التطوير الجامعي بالجامعات عبر العمل على بناء برامج تدريبية لتنمية القيادة الأخلاقية والكفاءة الذاتية لدى أعضاء التدريس والموظفين والقادة الأكاديميين.

4- رفد المكتبة العربية بمقاييس أجنبية مترجمة ومقننة لقياس القيادة الأخلاقية والكفاءة

الذاتيـة والمواطنـة التنظيميـة تتسم بخصائـص سـيكومترية مقبولـة.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة بالحدود التالية:

الحـدود المكانيـة: كليـات التربيـة والآداب، والهندسـة بجامعـة الحـدود الشـمالية – فـرع عرعر شـمال المملكـة العربيـة السـعودية.

الحـدود الزمانيـة: الفصـل الدراسـي الثانـي مـن العـام الدراسـي 1442 / 1443 ه.

الحـدود البشـرية: أعضـاء التدريـس بكليـات التربيـة والآداب، والهندسـة.

الحـدود الموضوعيـة: متغيـرات الدراسـة؛ القيـادة الأخلاقيـة والكفـاءة الذاتيـة والمواطنـة التنظيميـة.

مصطلحات الدراسة:

القيـادة الأخلاقيـة: عرفهـا الطراونـه (2010: 30) كمـا ورد فـي (أبـو علبـة، 2015) بأنهـا: هـي التأثيـر فـي الأتبـاع لتحقيـق درجـة عاليـة مـن الكفـاءة والفعاليـة، وإيجـاد المنـاخ التنظيمـي المنتـج الـذي يسـوده التعامـل ضمـن الإطـار الأخلاقـي، وبمـا تسـمح بـه القوانيـن والأنظمـة. 30

وإجرائيـاً يعـرف بالدرجـة التي يمنحها المسـتجيبين لتمتـع القيـادات بالسـلوك الاخلاقـي علـى مقيـاس الدراسـة المُعـد لهـذا الغـرض.

الكفـاءة الذاتيـة: عرفهـا عبـد الحميـد (بـدون تاريـخ:529) كمـا ورد فـي (كرمـاش، 2016) بأنهـا: هـي كل مـا يعتقـد الفـرد أنـه يملكـه مـن إمكانيـات، وقـدرات والتـي تعـد بمثابـة معيـار لقدراتـه وأفـكاره و أفعالـه، و أنهـا توقـع الفـرد بأنـه قـادر علـى أداء السـلوك الـذي يحقـق نتائـج مرغـوب فيهـا فـي موقـف معيـن.

وإجرائيـاً يعـرف بالدرجـة التـي يحصـل عليهـا المسـتجيب علـى مقيـاس الدراسـة المُعـد لهـذا الغـرض.

المواطنـة التنظيميـة: عرفهـا محارمـه (2007) كمـا ورد فـي (وليـد،2016: 62) بأنـه: سـلوك اختيـاري تطوعـي يتجـاوز حـدود الـدور الرسـمي، ويتمثـل فـي حـرص الموظـف علـى منظمتـه ونجاحهـا وسـمعتها وممتلكاتهـا ووقتهـا ومسـتقبلها، وحرصـه علـى تقييـم وسياسـات ونظـم المنظمـة وسـعيه لبـذل جهـود مضاعفـة لزيـادة الإنتاجيـة وتحسـين الأداء

وإجرائيـاً يعـرف بالدرجـة التـي يحصـل عليهـا المسـتجيب علـى مقيـاس الدراسـة المُعـد لهـذا الغـرض.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

القيادة الأخلاقية

تُفهم القيـادة الأخلاقيـة عمومًـا علـى أنهـا «إظهـار السـلوك المناسـب معياريـاً مـن خـلال الإجـراءات الشـخصية والعلاقـات الشـخصية ، وتعزيـز مثـل هـذا السـلوك للمروؤسـين مـن خـلال التواصـل ثنائـي الاتجـاه والتعزيـز واتخـاذ القـرار ‹› (Brown et al., 2005، ص 120). وفقًا لـ Tre-

vino et al. (2000 ، 2003) ، يرى لمروؤسون القادة الأخلاقيين على بُعدين: (1) ما إذا كان القائد يدير السلوك الأخلاقي للفريق من خلال التواصل والتعزيز والإجراءات المرئية (بُعد المدير الأخلاقي) و (2)) ما إذا كان القائد شخصًا أخلاقيًا ، كما يتضح من سماته وسلوكه وصنع القرار كفرد (البعد الشخصي الأخلاقي). ومع ذلك ، فإن وجهي القيادة الأخلاقية يظهران تداخلًا كبيرًا بحيث يميل المدراء إلى أن يُنظر إليهم على أنهم إما يتصرفون بأخلاق أو لا . بعبارة أخرى ، يفترض المرؤسون الذين ينسبون القيادة الأخلاقية إلى مشرفهم أن الأخلاق جزء مهم من مفهوم القائد الذاتي ومبدأ توجيهي وراء تصرفات القائد (Giessner et al. 2015).

المواطنة التنظيمية

تم تعريف سلوكيات المواطنة التنظيمية بطرق مختلفة في جميع الأدبيات (Borman&Mo-towidlo, 1993; Organ, 1997). ومع ذلك، فإن الطبيعة المركزية لها تتمحور حول فكرة أن المواطنة التنظيمية هي سلوكيات مفيدة للموظفين والتي تعتبر حيوية لتسهيل الأداء التنظيمي (Lee & Allen, 2002; Organ, 1997). ومن أمثلة هذه السلوكيات مساعدة زملاء العمل، والتطوع، ومواكبة شؤون المنظمة، ونقل صورة إيجابية عن منظمة إلى المجتمع(Lee & Allen, 2002; Williams & Anderson, 1991). وبالتالي، فإن لها أبعاد مستهدفة مختلفة.وجد Smith, Organ, and Near (1983)بعدين رئيسيين على الأقل للمواطنة التنظيمية: الإيثار (على سبيل المثال، مساعدة الآخرين الذين كانوا غائبين)، والامتثال العام، (على سبيل المثال، الحضور للعمل بطريقة تفوق المعتاد).

لقد وجد عدد من الدراسات أن سلوكيات المواطنة التنظيمية تفرق بين بنيتين محددتين بناءً على هدفين: (أ) سلوك المواطنة الموجه للأفراد (مثل قضاء الوقت في الاستماع إلى مشاكل ومخاوف زملاء العمل) و (ب) سلوك المواطنة الذي يستهدف المنظمة (مثل إعطاء إشعار مسبق عند عدم القدرة على القدوم إلى العمل) (Lee & Allen, 2002; Williams & Anderson, 1991).

وقد تتأثر تصورات الموظفين بمعاني المواطنة التنظيمية وأدوارها(Jiao, Richards, & Zhang, 2011; Tepper, Lockhart, &Hoobler, 2001).حيث يمكن للقادة الفعالين تعزيز سلوكيات المواطنة التنظيمية لدى الموظفين من خلال تعزيز مدى اعتقادهم بأن سلوكيات المواطنة التنظيمية تساهم في الفعالية المستهدفة للمؤسسة أو في الفعالية الموجهة للأفراد (Jiao et al., 2011).أشارت النتائج إلى أن القادة قد يؤثرون على مفهوم وفهم أعضائهم

الذين يميلون إلى إظهار سلوكيات المواطنة، وبالتالي تعزيز هذه السلوكيات بالإضافة إلى ذلك، الموظفون الذين ينظرون إلى نتائج الانهماك في سلوكيات المواطنة التنظيمية أنها ذات قيمة عالية من المرجح انهماكم في تقديم المساعدة الشخصية (على سبيل المثال، المساعدة الطوعية لزملاء العمل الجدد في الاستقرار في وظيفة) وتولي المسؤولية (على سبيل المثال، محاولة تحقيق إجراءات محسنة لوحدة أو قسم عمل)(McAllister, et al., 2007)

بشكل عام، قد تكون دوافع سلوكيات المواطنة التنظيمية ليس فقط من خلال تصورات الموظفين للنتائج ذات القيمة لها ولكن أيضًا من خلال تصورات الموظفين لسلوكيات قادتهم. وبالتالي، فإن الأدب التنظيمي يقترح أن يقوم القادة الأخلاقيون بتحفيز الموظفين نحو انتهاج سلوكيات المواطنة التنظيمية الموجهة نحو الأفراد والمؤسسات من خلال سلوكياتهم الأخلاقية ومهاراتهم الإدارية الفعالة.

الكفاءة الذاتية

الكفاءة الذاتية، التي تُعرَّف على أنها ثقة الفرد في قدرته على النجاح في مواقف محددة (على سبيل المثال، هدف أو مهمة أو تحدٍ) (Ban-dura, 1986)، وهي نوع من احترام الذات قائم على الإحساس بالكفاءة (Gecas, 1982). احترام الذات والهوية، وهما جانبان من جوانب مفهوم الذات، مترابطان بشكل وثيق على أساس الخبرات.. توفر الأدلة الدعم لنموذج المشاركة الجماعية من خلال إظهار أن الهوية الاجتماعية مرتبطة بالإحساس باحترام الذات.وبالتالي، من منظور مشاركة المجموعة، قد يميل القائد الأخلاقي إلى استخدام المعالجة الشخصية عالية الجودة وعمليات اتخاذ القرار العادلة لوضع مصالح الموظفين في الاعتبار (Brown et al., 2005). قد يعزز هذا تقييم أعضائه لمفهوم الذات، ويزيد من إحساسهم بالكفاءة، ويساعد في بناء تصوراتهم للهوية داخل المجموعة.

العلاقة بين القيادة الأخلاقية وسلوكيات المواطنة التنظيمية:

ترتبط القيادة الأخلاقية بشكل معياري بسمات سلوكيات المواطنة التنظيمية (Brown et al.,2005: 120)عرّف القيادة الأخلاقية بأنها «إظهار السلوك الملائم من الناحية المعيارية من خلال الإجراءات الشخصية والعلاقات الشخصية وتعزيز مثل هذا السلوك للأتباع من خلال الاتصال ثنائي الاتجاه والتعزيز واتخاذ القرار» (ص 120). هذا التعريف يصور أبعاد القيادة الأخلاقية على أنها تتكون من نوعين من الخصائص: (أ) الخصائص الأخلاقية الشخصية (على سبيل المثال، الجدارة بالثقة، والعدالة، وضبط النفس، والاهتمام بمصالح الآخرين) و (ب) المهارات الإدارية الأخلاقية (على سبيل

المثال، الاستماع، والاستخدام المشترك للمكافآت والعقوبات، وتقدير الأخلاق الجماعية؛(Mayer, et al., 2012)، قد يعتزم القادة الأخلاقيون أن يكونوا قدوة وأن يستفيدوا من الإدارة المعيارية لتوجيه أتباعهم في الاتجاه الصحيح بناءً على الدوافع المعنوية والأخلاقية حتى بدون متطلبات أو إجراءات رسمية من المنظمة.

وفقًا لنظرية الهوية الاجتماعية (Tajfel& Turner, 1979)، تساعد المجموعة أعضائها على تحديد هويتهم وتقييم حالتهم. تتضمن هذه العملية جزءين: (أ) التصنيف الاجتماعي، والذي يتضمن إنشاء فئات لتحديد مجموعتهم الخاصة وبناء صورتهم الذاتية و (ب) ربط احترام الذات وتقدير الذات في عضوية المجموعة (Tyler &Blader, 2002, 2003). وتماشياً مع نظرية الهوية الاجتماعية، يشير نموذج المشاركة الجماعية (Tyler &Blader, 2003) بأن السلوكيات التعاونية الناشئة عن الفرد، مثل سلوكيات المواطنة التنظيمية، مدفوعة برغبات الأعضاء في الحفاظ على هوياتهم الاجتماعية وتعزيزها من التغذية الراجعة التي يتلقونها من مجموعتهم. وتشمل آليات التحفيز الأساسية تعريف الهوية مع المجموعة (درجة اندماج الذات والجماعة) وأحكام الحالة (الدرجة التي تبني بها المجموعة الهوية الإيجابية للذات). ومن منظور مشاركة المجموعة، يلعب القائد دورًا حاسمًا في تسهيل سلوكيات المواطنة التنظيمية لأعضائه لأن جودة المعالجة بين الأشخاص وعملية صنع القرار من بين العوامل المنبئة لتصوراتهم للهويات الاجتماعية. وبالتالي، فإن القائد الأخلاقي، الذي يضع في الاعتبار مصالح الموظفين الفضلى، يتخذ قرارات عادلة ومتوازنة ويؤكد على السؤال، «ما هو الشي الصحيح الذي يجب عمله؟» (Brown et al., 2005). يشجع هذا الأسلوب من القيادة على نقل الرسائل إلى أعضائه لإظهار أنهم يعاملون بشكل عادل كأعضاء مهمين. في المقابل، من المحتمل أن يكون لمثل هذه الرسائل تأثير إيجابي على شعور الأعضاء بالاندماج مع المجموعة وبالتالي تحفيزهم على أداء سلوكيات تعاونية تستهدف مجموعتهم وزملائهم.

يفترض نموذج مشاركة المجموعة أن التعريف بالمجموعة وتقييم الحالة مرتبطان بإحساس الأعضاء بتقدير الذات (Tyler &Blader, 2003)، والذي يوصف بأنه تقييم ذاتي قائم على الإحساس بالقيمة الأخلاقية للفرد والنفس الإيجابية(Gecas, 1982). وبالتالي، قد يؤدي الموظفون أعمالًا فاضلة، مثل سلوكيات المواطنة التنظيمية لبناء احترامهم لذاتهم، وبالتالي التعرف على مجموعتهم. بالإضافة إلى ذلك، نظرًا لأن دوره يُنظر إليه عمومًا كممثل للمنظمة (Schein, 1992)وربط الاعزاءات

بسلوكيات المواطنة التنظيمية، فإن القائد الأخلاقي يميل بشكل فعال إلى حث الأعضاء في متابعة القضايا الجماعية أخلاقيا(على سبيل المثال، الترويج للمنظمة، أو المساهمة بشكل أكبر، أو مواكبة التطورات في المنظمة). وبالتالي، عندما يلاحظ الموظفون سلوك المواطنة المتزايد من قادته، فإنهم يميلون إلى الانخراط في سلوكيات المواطنة التنظيمية نحو الأفراد ونحو المنظمة(Evans & Davis, 2014).

القيادة الأخلاقية، والكفاءة الذاتية، وسلوكيات المواطنة التنظيمية:

بالإضافة إلى ذلك، تقترح نظرية التعلم الاجتماعي أن التعلم يمكن أن يحدث بطرق مختلفة، مثل التجربة غير المباشرة (على سبيل المثال، التعلم من سلوكيات بعض الأشخاص النموذجيين) والإقناع اللفظي من قبل الآخرين (على سبيل المثال، التشجيع على تحقيق سلوك معين)، ومن ثم تعزز مدى إيمان الفرد بقدرته على تحقيق الأهداف، وبالتالي تحسين الكفاءة الذاتية (Bandura, 1977, 1986).قد لا يصبح القائد الأخلاقي هدفًا للمحاكاة فقط من حيث كيفية القيام بالأشياء من خلال خلق بيئة عمل عادلة بشكل استباقي (De Hoogh& Den Hartog, 2008; Eisenbeiss, 2012)، ولكن قد يستخدم أيضًا الاتصال ثنائي الاتجاه، مثل الإقناع اللفظي، لتوضيح نقاط الاتصال الخاصة بمتطلبات المهمة وللتحفيز الفعال من خلال الاعتبارات الفردية (Brown et al., 2005; Campbell-Sills,et al., 2006)وبالتالي، من المفترض أن تؤدي السلوكيات الإرشادية للقائد الأخلاقي في تحسين قدرة التابعين من الموظفين على إنهاء المهام المطلوبة، وبالتالي تعزيز إدراكاته معن الكفاءة الذاتية. وتوفر الأدلة البحثية أيضًا دعمًا لما هو مبين. على سبيل المثال، قد يُظهر القائد الأخلاقي سلوكيات التمكين لأعضائه (على سبيل المثال، الاستماع إلى مشاكلهم ومخاوفهم، والبحث عن رفاهيتهم الشخصية، وإشراكهم في القرارات)، مع تقليل قيمة ترك المنظمة (Conger &Kanungo, 1988)، وبالتالي تعزيز كفاءتهم الذاتية لمواجهة الصعوبات. علاوة على ذلك، من المرجح أن يعزز القادة الأخلاقيون الاستقلالية، مما يحفز الموظفين على تجربة مداخل مختلفة والتعلم من النتائج ((Piccolo et al., 2010، وهذا يوسع معرفة الموظفين بمهاراتهم ومهامهم، وبالتالي يعزز ثقتهم في قدرتهم الخاصة على الأداء الجيد في الوظيفة (Sousa, et al.,2012). وبالتالي يتضح أن القيادة الأخلاقية ترتبط ايجابياً بالكفاءة الذاتية.

أظهر Bandura (1997) أنه عندما يكون لدى الفرد مستويات عالية من الكفاءة الذاتية في

المجموعة التي استثمر فيها الكثير من قيمته الذاتية، فقد يكون هناك علاقة إيجابية بين احترام الذات والكفاءة الذاتية. ومع ذلك، عندما يكون هناك القليل من الاستثمار في تقدير الذات، فمن غير المرجح أن يكون لها مثل هذه القيم (Bandura, 1997).،وبالتالي، بناءً على نموذج مشاركة المجموعة، يفترض أن يستثمر الموظفون ذوو الكفاءة الذاتية العالية في المزيد من القيمة الذاتية، مما يؤدي إلى بناء مستوى عالٍ من احترام الذات، وبالتالي تعزيز الهوية الاجتماعية ثم أداء سلوكيات المواطنة التنظيمية. ودعمت بعض الدراسات العلاقة بين الكفاءة الذاتية وسلوكيات المواطنة التنظيمية؛ وجد Morrison and Phelps (1999) أنه مقارنة بالموظفين ذوي المستويات المنخفضة من الكفاءة الذاتية، يميل الموظفون ذوو المستويات الأعلى من الكفاءة الذاتية إلى أن يكون لديهم احتمالية أكبر لتحمل المسؤولية، وبالتالي، قد يكونون أكثر عرضة لمحاولة القيام بسلوكيات المواطنة التنظيمية نحو المنظمة، مثل تقديم إجراءات محسّنة للمنظمة، وتطوير أساليب جديدة فعالة، وتقديم اقتراحات بناءة.

اقترح van Knippenberg, et al. (2004) أن القائد الذي يمكنه بناء الكفاءة الذاتية لأعضائه قد ينشىء هويتهم الجماعية، وبالتالي تحفيزهم على تحقيق أهداف جماعية. وأشار Walumbwa et al. (2011) إلى أن القائد الأخلاقي، الذي يميل إلى تعزيز معتقدات أتباعه بالكفاءة الذاتية، من المرجح أن يعزز رغبة أتباعه في التطوع نحو الهدف الجماعي للمنظمة، وبالتالي تعزيز سلوكيات المواطنة التنظيمية نحو الزملاء ونحو المنظمة علاوة على ذلك، استنادًا إلى نظرية التعلم الاجتماعي (Bandura, 1986)، يُقال أن الموظفين قد يحسنون معتقداتهم حول الكفاءة الذاتية من خلال التعلم من سلوك القائد الأخلاقي ومن خلال التشجيع من القائد. على سبيل المثال، يميل القائد الأخلاقي إلى توجيه أتباعه ليس فقط بالعدالة والأخلاق، ولكن أيضًا من خلال مشاركة السلطة (على سبيل المثال، التواصل مع أتباعه من المنظور الاستراتيجي التنظيمي(De Hoogh& Den Hartog, 2008).الأمر الذي يؤدي بدوره إلى تعزيز سلوكيات المتابعين التي تساهم في سلوكيات المواطنة التنظيمية للآخرين والمنظمة من خلال عمليات تحفيزية جوهرية يقوم فيها المتابعون بتعزيز الكفاءة الذاتية والمزيد من المشاركة في العمل (Salanova, et al., 2011).وبالتالي يتضح أن إدراك الكفاءة الذاتية قد يتوسط العلاقة بين القيادة الأخلاقية وسلوكيات المواطنة التنظيمية

فروض الدراسة

في ضوء الاطار النظري والدراسات السابقة

وأهداف الدراسة صيغت فروض الدراسة على النحو الآتي :

1- توجد علاقة ارتباطية دالة بين القيادة الأخلاقية والكفاءة الذاتية والمواطنة التنظيمية لدى أعضاء التدريس.
2- يمكن التنبؤ بالمواطنة التنظيمية من القيادة الأخلاقية لدى أعضاء التدريس.
3- يمكن التنبؤ بالكفاءة الذاتية من القيادة الأخلاقية لدى أعضاء التدريس.
4- يمكن التنبؤ بالمواطنة التنظيمية من القيادة الأخلاقية والكفاءة الذاتية لدى أعضاء التدريس.
5- تعتبر الكفاءة الذاتية عاملاً وسيطاً في العلاقة بين القيادة الأخلاقية والمواطنة التنظيمية.

المنهجية: استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي التنبؤي، لمناسبته لطبيعة الدراسة وأهدافها.

إجراءات الدراسة:

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من (147) عضو تدريس بكلية التربية والآداب، و (68) عضو تدريس بكلية الهندسة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (52) عضو تدريس بكلية التربية والآداب يمثلون ما نسبته35,4%من مجتمع كلية التربية والآداب، و (50) عضو تدريس بكلية الهندسة يمثلون ما نسبته 73,5%. تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة الميسرة سهلة الوصول حيث تم ارسال أدوات الدراسة إلى كامل مجتمع الدراسة، وعلى مدار ما يقرب من شهرين مع إرسال رسائل بريد إلكتروني ومحادثات هاتفية، لم يستجب للدراسة سوى العدد المبين ذكره

أدوات الدراسة: استخدمت الدراسة ثلاثة أدوات، شملت استبيان القيادة الأخلاقية:

تم تطوير المقياس بواسطة .Brown et al (2005)، يتكون المقياس من9 مفردات، تتم الاستجابة على فقرات المقياس وفق مقياس ليكرت خماسي يتراوح ما بين موافق بشدة (5) – غير موافق بشدة (1). شملت فقرات المقياس؛ 1. يستمع مديري إلى ما يقوله الموظفون. 2. يقوم مديري بتأديب الموظفين الذين ينتهكون المعايير الأخلاقية 3. مديري يدير حياته الشخصية بطريقة أخلاقية 4. يراعي مديري مصالح الموظفين الفضلى. 5. يتخذ مديري قرارات عادلة ومتوازنة. 6. يمكن الوثوق بمديري.7. يناقش مديري أخلاقيات العمل أو القيم مع الموظفين 8. يقدم مديري مثالاً على كيفية القيام بالأشياء بالطريقة الصحيحة من حيث الأخلاق 9. يحدد مديري النجاح ليس فقط من خلال النتائج ولكن أيضًا بطريقة الحصول عليها 10. عند اتخاذ القرارات ، يسأل مديري «ما هو الشيء الصحيح الذي ينبغي عمله؟»

صدق المقياس: استخدم الباحث طريقة صدق المفردات وذلك بحساب معامل ارتباط كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين 0,42- 0,81 وهي قيم مرتفعة وموجبة وتشير إلى صدق المقياس.

ثبات المقياس: استخدم الباحث طريقة ألفا-كرونباخ لحساب ثبات المقياس،وبلغ معامل الثبات الكلي للمقياس 0,78ممايدلعلى تمتع المقياس بمعامل ثبات مرتفع.

استبيان الكفاءة الذاتية:

تم قياس الكفاءة الذاتية بواسطة 10 مفردات تم اشتقاقها من Spreitzer (1995)،،تم استخدام مقياس ليكرت خماسي التدريج تتراوح ما بين موافق بشدة (5) - لا أوافق بشدة (1). تم اختيار هذا المقياس رغم توافر مقاييس أكثر حداثة لثلاثة أسباب؛ الأول: أن المقياس الحالي آحادي البعد وهو ما يتماشى مع أهداف الدراسة، الثاني: تمتع المقياس الحالي بخصائص سيكومترية قوية، الثالث: شيوع استخدامه في الدراسات السابقة. من أمثلة فقرات المقياس؛ أنا واثق من قدرتي على القيام بعملي ، أنا واثق من قدراتي على أداء أنشطة عملي، لقد أتقنت المهارات اللازمة لعملي.

صدق المقياس: استخدم الباحث طريقة صدق المفردات وذلك بحساب معامل ارتباط كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين 0,63- 0,77 وهي قيم مرتفعة وموجبة وتشير إلى صدق المقياس.

ثبات المقياس: استخدم الباحث طريقة الفا-كرونباخ،بلغ معامل الثبات الكلي 0,821ممما يدل على تمتع المقياس بمعامل ثبات مرتفع.

استبيان المواطنة التنظيمية:

يتكون استبيان المواطنة التنظيمية الذي طوره Lee and Allen (2002) من 13مفردة. يتم الاستجابة للمقياس وفق مقياس ليكرت خماسي يتراوح ما بين موافق بشدة (5)- غير موافق بشدة (1). من أمثلة فقرات المقياس؛ 1. المرؤوس يساعد الآخرين الذين غابوا 2. المرؤوس يعطي عن طيب خاطر وقته لمساعدة الآخرين الذين لديهم مشاكل تتعلق بالعمل3. يقوم المرؤوس بتعديل جدول عمله / عملها لاستيعاب طلبات الموظفين الآخرين للحصول على إجازة4. يبذل المرؤوس قصارى جهده لجعل الموظفين الجدد يشعرون بالترحيب ضمن مجموعة العمل5. يظهر المرؤوس اهتمامًا حقيقيًا ومجاملة تجاه زملائه في العمل ، حتى في ظل أصعب المواقف الشخصية

صدق المقياس: في الدراسة الحالية استخدم

الباحث طريقة صدق المفردات وذلك بحساب معامل ارتباط كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين 0,33-0,77وهي قيم مرتفعة وموجبة وتشير إلى صدق المقياس.

ثبات المقياس: استخدم الباحث طريقة ألفا- كرونباخ لحساب ثبات المقياس، بلغ معامل الثبات الكلي0,84 مما يدل على تمتع المقياس بمعاملات ثبات مرتفعة.

الأساليب الإحصائية: استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون للإجابة على تساؤل الدراسة الأول، وأسلوب تحليل الانحدار البسيط والمتعدد بطريقة «إدخال» للإجابة على تساؤلات الدراسة من الثاني إلى الخامس، كما استند الباحث إلى طريقة الخطوات السببية causal steps لـ Baron and Kenny (1986)لإجراء تحليل الوساطة، واختبار Sobel.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

الفرض الأول: توجد علاقة ارتباطية دالة بين القيادة الأخلاقية والكفاءة الذاتية والمواطنة التنظيمية لدى أعضاء التدريس. وللتأكد من قبول الفرض أو رفضه استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون والجدول الآتي يوضح النتائج:

جدول (1)

معاملات ارتباط بيرسون للعلاقات بين مفاهيم التقويم والكفاءة الذاتية التقويمية والممارسات التقويمية.

المتغيرات	القيادة الأخلاقية	الكفاءة الذاتية	المواطنة التنظيمية
القيادة الأخلاقية	1		
الكفاءة الذاتية	**0.530	1	
المواطنة التنظيمية	**0.521	**0.515	1

يتضح من الجدول 1: قبول الفرض الموجه توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين القيادة الأخلاقية وكل من الكفاءة الذاتية والمواطنة التنظيمية.

توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين الكفاءة الذاتية المواطنة التنظيمية.

الفرض الثاني: يمكن التنبؤ بالمواطنة التنظيمية من القيادة الأخلاقية لدى أعضاء التدريس.

وللتأكد من قبول الفرض أو رفضه استخدم الباحث تحليل الانحدار البسيط والجدول الآتي يوضح النتائج:

جدول (2)

نتائج تحليل الانحدار البسيط للتنبؤ بالمواطنة التنظيمية من القيادة الأخلاقية.

المتغير المستقل	المتغير التابع	الثابت	R	R2	F	B	"t"
القيادة الأخلاقية	المواطنة التنظيمية	34.759	0.521	0.272	18.292	0.513	***4.277

يتضح من الجدول 2: قبول الفرض الموجه الأخلاقية

حيث يمكن التنبؤ بالمواطنة التنظيمية من القيادة الأخلاقية، ساهمت القيادة الأخلاقية في تفسير ما نسبته 27,2% من التباين في المواطنة التنظيمية وبالتالي يمكن صياغة معادلة التنبؤ على النحو الآتي: المواطنة التنظيمية =39,759+ 0,513 × القيادة

الفرض الثالث: يمكن التنبؤ بالكفاءة الذاتية من القيادة الأخلاقية لدى أعضاء التدريس.

وللتأكد من قبول الفرض أو رفضه استخدم الباحث تحليل الانحدار المتعدد والجدول الآتي يوضح النتائج:

جدول (3)

تحليل الانحدار البسيط للتنبؤ بالكفاءة الذاتية من القيادة الأخلاقية.

المتغير المستقل	المتغير التابع	الثابت	R	R2	F	B	"t"
القيادة الأخلاقية	الكفاءة الذاتية	6.833	0.530	0.281	19.165	0.170	***4.378

يتضح من الجدول3: قبول الفرض الموجه الأخلاقية

حيث يمكن التنبؤ بالكفاءة الذاتية من القيادة الأخلاقية، ساهمت القيادة الأخلاقية في تفسير ما نسبته 28,1%من التباين في الكفاءة الذاتية وبالتالي يمكن صياغة معادلة التنبؤ على النحو الآتي:

الكفاءة الذاتية= 6,833+ 0,170 × القيادة

الفرض الرابع: يمكن التنبؤ بالمواطنة التنظيمية من القيادة الأخلاقية والكفاءة الذاتية لدى أعضاء التدريس.

وللتأكد من قبول الفرض أو رفضه استخدم الباحث تحليل الانحدار المتعدد والجدول الآتي يوضح النتائج:

جدول (4)

تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بالمواطنة التنظيمية من القيادة الأخلاقية والكفاءة التنظيمية.

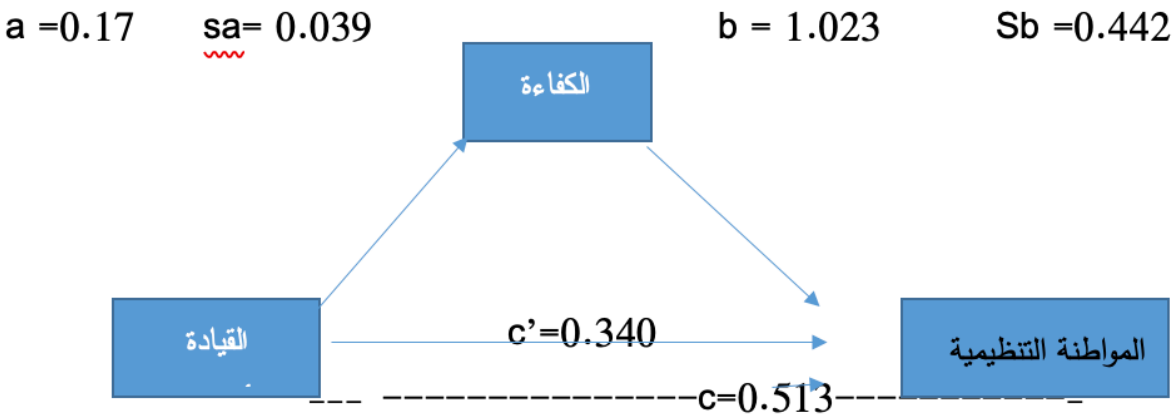
المتغيرات المستقل	المتغير التابع	الثابت	R	R2	F	B	"t"
القيادة الأخلاقية	المواطنة التنظيمية	27.770	0.593	0.351	12.992	0.340	*2.517
الكفاءة الذاتية						1.023	*2.423

يتضح من الجدول4: قبول الفرض الموجه حيث يمكن التنبؤ بالمواطنة التنظيمية من القيادة الأخلاقية والكفاءة الذاتية، ساهم كل منهما في تفسير ما نسبته 35,1% من التباين في المواطنة التنظيمية وبالتالي يمكن صياغة معادلة التنبؤ على النحو الآتي:

المواطنة التنظيمية= 27,770+0,340×القيادة الأخلاقية+ 1,023×الكفاءة الذاتية

الفرض الخامس: تعتبر الكفاءة الذاتية عاملاً وسيطاً في العلاقة بين القيادة الأخلاقية والمواطنة التنظيمية.

وللتأكد من قبول الفرض من عدمه، استند الباحث إلى استخدام طريقة الخطوات السببية causal steps– (Baron and Kenny (1986 باستخدام أسلوب تحليل الانحدار المتعدد بواسطة طريقة « ادخال «والشكل الآتي يوضح النتائج:



شكل (1): النموذج السببي للعلاقة بين القيادة الأخلاقية والكفاءة الذاتية والمواطنة التنظيمية

حيث تشير قيمة aإلى معامل الانحدار B (معامل المسار)ويشير Se إلى الخطأ المعياري لانحدار القيادة الأخلاقية على الكفاءة الذاتية وتشير قيمة b إلى معامل الانحدار B(معامل المسار) ويشيرSe إلى الخطأ المعياري لانحدار الكفاءة الذاتية على المواطنة التنظيمية

ويشير قيمة cإلى معامل انحدار Bللقيادة الأخلاقية على المواطنة التنظيمية، بينما تشير قيمة c' (معامل المسار) إلى معامل انحدار القيادة الأخلاقية على المواطنة التنظيمية في وجود الكفاءة الذاتية.

ووفقا Baron and Kenny (1986) فإنه يتم الكشف عن تأثير الوساطة من خلال ما يأتي: إيجاد حاصل ضرب a×bومن ثم الكشف عن دلالة القيمة باستخدام اختبار sobelويتم حساب ذلك من خلال استخدام sobel test calculator بلغت قيمة اختبار(sobel2.122) وهي قيمة دالة عند مستوى(0.05)

وهذا يعني صحة الفرض أي أن الكفاءة الذاتية له تأثير وسيط دال في العلاقة بين القيادة الأخلاقية والمواطنة التنظيمية

ولتحديد نوع الوساطة من حيث إنها وساطة كلية أو جزئية: يلاحظ أن قيمة معامل المسار c' دالة و وتقل عن القيمةcوهذا يعني أن الكفاءة الذاتية وسيط جزئي وهو ما يشير إلى وجود عوامل أخرى تتوسط العلاقة بين المتغيرين، هذه العوامل يمكن اكتشافها من خلال اجراء دراسات مستقبليه يقوم بها الباحثين.

مناقشة النتائج وتفسيرها:

أشارت النتائج في فرضها الأول إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين القيادة الأخلاقية والمواطنة التنظيمية، وفي فرضها الثاني إلى القدرة التنبؤية للقيادة الأخلاقية بسلوكيات المواطنة التنظيمية.

ويعزو الباحث هذه النتيجة في ضوء العلاقة بين القيادة الأخلاقية والأداء (Walumbwa et al.,2011)، حيث تشير النتائج إلى أن القادة الأخلاقيين قد يشيرون إلى مرؤوسيهم لمتابعة قضية قيمة (لا تقتصر على الاهتمام الذاتي)، وبالتالي تعزيز سلوكيات المواطنة التنظيمية. أيضاً قد تحفز الرغبة في الوصول إلى مبدأ أخلاقي جمعي، وبالتالي تعزيز سلوكيات المواطنة التنظيمية حتى بدون متطلبات رسمية أو إجراءات تنفيذية من المنظمة. وبالتالي، قد ترتبط القيادة الأخلاقية، التي ترتبط ارتباطًا وثيقًا بطبيعة سلوكيات المواطنة التنظيمية، بالفعالية التنظيمية الشاملة،كما قد يؤثر كل من تقييم الموظف للوضع داخل فريق العمل وتصور الموظف للعلاقة الشخصية بين القائد والأعضاء بشكل كبير على الفعالية الإدارية والتي تتمثل في سلوكيات المواطنة التنظيمية. وفي ضوء ما أشار إليه Den Hartog and (De Hoogh(2009), Eisenbeiss(2012 من أن القادة الأخلاقيون موجهون نحو الإنصاف والعدالة، وبالتالي تعزيز وضع الموظف داخل فريق العمل، الأمر الذي يؤدي إلى تنمية سلوكيات المواطنة التنظيمية.كما أن عناصر الإنصاف والثقة في القيادة الأخلاقية من المرجح أن تبني روابط بين القائد والموظف والتي تعكس التبادلات الاجتماعية بينهما بدلا من التبادلات الإدارية المستندة إلى المعاملات (Brown &Treviño, 2006; Mayer et al., 2009)

وهذا يعني أنه بناء على تفسيرات نظرية التعلم الاجتماعي ونظرية التبادل الاجتماعي (Brown & Trevino, 2006; Frisch &Huppenbauer, 2014; Mayer et al. 2009; Ruiz-Palomino et al. 2011)؛ حيث وفقًا لنظرية التعلم الاجتماعي، يعمل القادة الأخلاقيون كنماذج يحتذى بها في رعاية جودة حياة الآخرين وسيحاكي أتباعهم السلوكيات النموذجية للقادة ويصبحون اجتماعيين تجاه زملائهم في العمل والمنظمات (Demirtas&Akdogan, 2014; Trevino et al. 2003; Yaffe&Kark, 2011)من ناحية أخرى، تفترض نظرية التبادل الاجتماعي أنه نظرًا لأن القادة الأخلاقيين يهتمون بفائدة أتباعهم ومؤسساتهم، فمن المرجح أن يتعامل مرؤوسوهم مع السلوكيات الاجتماعية الإيجابية بشكل مماثل تجاه زملائهم في العملعلى المستوى الفردي وتجاه المنظمة التي يعملون بها (Mayer et al. 2009; Newman et al. 2014).

وبالتالي على مستوى التفاعل بين الأشخاص، يمكن لقيادة الرؤساء تشكيل اتجاهات المرؤوسين ويمكن أن تؤثر هذه الاتجاهات بشكل أكبر على سلوكياتهم. في الوقت نفسه، وعلى مستوى السياق التنظيمي، يمكن للقيادة تحديد كيفية ارتباط اتجاهات المرؤوسين بسلوكياتهم. على سبيل المثال، يمكن للتبادل الجيد بين العضو والقائد في ظل القيادة الموجهة نحو الاحترام أن يخلق لدى المرؤوسين نية للرد بالمثل على قادتهم عبر تبني سلوكيات المواطنة التنظيمية. في نفس الوقت،نظرًا لأن جو الرعاية الذي تغذيه القيادة الموجهة نحو الاحترام يسلط الضوء على أهمية الاهتمام المتبادل بين الأشخاص في المنظمات، يمكن للقيادة تعزيز تأثير نية التبادلية للمرؤوسين على سلوكيات المواطنة التنظيمية.

كما أشارت نتائج الدراسة في فرضها الأول إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين القيادة الأخلاقية والكفاءة الذاتية وفي فرضها الثالث أشارت إلى القدرة التنبؤية للقيادة الأخلاقية بالكفاءة الذاتية

يمكن تفسير ذلك في ضوء ما أشار إليه Bandura (1977, 1986) إلى أربع فنيات لتعزيز الكفاءة الذاتية؛الخبرة غير المباشرة أو النمذجة، والإقناع اللفظي، والاستثارة العاطفية أو الفسيولوجية، والإنجازات الشخصية؛ ويمكن أن يتأثر كل من هذه الفنيات بالقيادة الأخلاقية من خلال التعلم الاجتماعي. وفقًا لنظرية التعلم الاجتماعي (Bandura, 1977)، أكد De Hoogh and Den Hartog (2008) بأن القادة الأخلاقيين لا يشددون فقط على القيم الأخلاقية في اتخاذ قراراتهم، ولكنهم يوضحون أيضًا للأتباع كيف ستساهم مهامهم وجهودهم في تحقيق أهداف العمل. بالإضافة إلى ذلك، نظرًا

لأن القادة الأخلاقيين يسألون «ما هو الشيء الصحيح الذي يجب فعله؟» عند اتخاذ القرارات، يتعلم الموظفون التفكير بشكل استراتيجي في القرارات التي يتخذونها وتعزز هذه العملية الكفاءة الذاتية للموظفين.، ومن خلال مساعدة الموظفين على التفكير خلال اتخاذ القرارات يساعد القادة الأخلاقيون في تعزيز مهارة مهمة يمكن للموظفين استخدامها عند اتخاذ القرارات بأنفسهم - الأمر الذي يؤدي إلى يزيد من الاستقلالية ويحسن معتقدات الكفاءة الذاتية لديهم.

وبالمثل، أكد(Zhu, May, and Avolio (2004 بأن السلوك الهادف للنفع للقادة الأخلاقيين ومراعاتهم للاحتياجات التنموية للموظفين قد يتسبب في أن يدفع هؤلاء القادة إلى وضع الموظفين في مواقف تسهل التطور والثقة في مهاراتهم المتعلقة بالوظيفة، وبالتالي تعزيز مستوياتهم الكفاءة الذاتية من خلال التعلم والإقناع القائم على الملاحظة، وهو يتناغم مع ما أشار إليه Bandura تأسيساً على النظرية المعرفية الاجتماعية والتنظيم الذاتي حيث أكد s, Bandura (1991, 1999) بأن العوامل الاجتماعية مثل القيادة، أكثر من ذلك عندما يكون هؤلاء القادة موثوقين ويظهرون سلوكًا أخلاقيًا، يلعبون دورًا حاسمًا في تطوير وتقوية معتقدات الكفاءة الذاتية.

وأشارت نتائج الدراسة في فرضها الأول إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين الكفاءة الذاتية والمواطنة التنظيمية وفي فرضها الرابع أشارت إلى القدرة التنبؤية لكل من القيادة الأخلاقية والكفاءة الذاتية بالمواطنة التنظيمية. وهذا يعني أن الموظف الذي يؤمن بقدراته يصف نفسه بأنه مستعد لتقديم يد العون للآخرين وبالتالي تعزيز سلوكيات المواطنة التنظيمية الشخصية وبأنه مستعد لحضور اجتماعات غير إلزامية والعمل على نهج سلوكيات من شأنها إعلاء قيمة المنظمة الأمر الذي يؤدي إلى تعزيز سلوكيات المواطنة التنظيمية على مستوى المنظمة.

ويعزو الباحث التأثير الايجابي للكفاءة الذاتية في تنمية سلوكيات المواطنة التنظيمية إلى أن الكفاءة الذاتية تصاحب التنظيم الذاتي الذي يتحكم في سلوك الفرد ويؤدي إلى بذل المزيد من الجهد (Bandura, 1977)). يتم تقوية سلوكيات المواطنة من خلال دوافع إدارة السلوك، والدوافع الاجتماعية الإيجابية (Grant & Mayer, 2009)، ويتطلب التمثيل الذاتي، مثل إدارة الأفكار، جهودًا ذاتية التنظيم (Vohs, et al., 2005)). بالإضافة إلى ذلك، تعزز الكفاءة الذاتية المتعلقة بالعمل المبادرة الشخصية، والتي تعد أحد جوانب سلوكيات المواطنة التنظيمية (Speier&Frese, 1997)، ويساهم الموظفون ذوو المبادرة العالية في

تحقيق مهمة مؤسستهم وأهدافها طويلة المدى من خلال التصرف بشكل أكثر استباقية (Frese, et al., 1997).

و يتماشى هذا مع نظرية Bandura (1997) عن الكفاءة الذاتية، والتي أشار فيها إلى أن الكفاءة الذاتية تؤثر على الأهداف التي يختارها الموظفون لأنفسهم؛ مستوى الالتزام الذي يبدونه نحو العمل؛ والاتجاهات نحو التعلم والتعامل مع المهام المعقدة. فإذا أظهر القادة اتجاهات إيجابية تجاه المهام الصعبة، فسيتم نقلها إلى الموظفين الأمر الذي ينعكس ايجابياً في تطوير وتنمية سلوكيات المواطنة التنظيمية على المستوى الفردي وعلى مستوى المنظمة وأشارت نتائج الدراسة في فرضها الخامس إلى أن الكفاءة الذاتية تقوم بدور وساطة جزئية في العلاقة بين القيادة الأخلاقية وسلوكيات المواطنة التنظيمية، ويفسر الباحث هذه الوساطة للكفاءة الذاتية، حتى لو كانت جزئية إلى نظرية التعلم الاجتماعي Bandura (1977)، حيث إن الخبرة غير المباشرة أو النمذجة، والإقناع اللفظي، والاستثارة العاطفية أو الفسيولوجية، والإنجازات الشخصية والتي تمثل فنيات تعزيز الكفاءة الذاتية يمكن تطويرها عبر القيادة الأخلاقية، وذلك من خلال تبني الأفراد معايير السلوك بشكل غير مباشر (أي من خلال مشاهدة الآخرين) ومن خلال النمذجة المباشرة والإقناع اللفظي، مما يساعد الموظفين على أن يصبحوا أكثر ثقة في قدراتهم وتقوية أنماطهم السلوكية والتحفيزية، وعندما تزداد معتقدات الكفاءة الذاتية لديهم أي تزداد ثقتهم في قدراتهم، يزداد لديهم الرغبة والمجهود، الأمر الذي حذو سلوكيات القادة الأخلاقيين التي يتخذونها كنماذج يحتذى بها في الانصاف والعدالة للآخرين مما يؤدي إلى محاكاة السلوكيات النموذجية وبالتالي يصبحون اجتماعيين تجاه زملائهم في العمل والمنظمات.

الخاتمة والتوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث:

1. بناء على التأثير الإيجابي للقيادة الأخلاقية في سلوكيات المواطنة التنظيمية والكفاءة الذاتية، يجب توجيه الانتباه نحو العمل على تطوير القيادة الأخلاقية لدى مدراء الجامعات ووكلائها وعمداء الكليات ووكلائها ورؤساء الأقسام عبر تنفيذ برامج تدريبية تقيمها عمادات التطوير الجامعي بالجامعات.
2. بناء على التأثير الإيجابي للكفاءة الذاتية في سلوكيات المواطنة التنظيمية، يجب عقد الدورات التدريبية التي تُعنى بفنيات الكفاءة الذاتية الأربع؛ النمذجة، والإقناع اللفظي، والاستثارة العاطفية أو الفسيولوجية، والإنجازات الشخصية، حيث إنها تمثل مفتاح حاسم لتنمية وتطوير الأداء التنظيمي

في المؤسسات التعليمية.

3. نظراً لصغر حجم العينة؛ لا يمكن تعميم نتائج الدراسة الحالية، وبالتالي على الباحثين العمل على إعادة تطبيق الدراسة على عينة أكبر في الحجم للتأكد من النتائج التي تم التوصل إليها.
4. على الباحثين المستقبليين التوجه نحو الكشف عن العوامل المنبئة بسلوكيات المواطنة التنظيمية سواء على مستوى الفرد أو مستوى المنظمات المختلفة.

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

أبو علبة، نور (2015). القيادة الأخلاقية لدى المدارس بوكالة الغوث في محافظة غزة وعلاقتها بالولاء التنظيمي من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية، جامعة الأزهر - غزة.

درادكه، أمجد و المطيري، هدى. (2017). دور القيادة الأخلاقية في تعزيز الثقة التنظيمية لدى مديرات مدارس المرحلة الابتدائية بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 13 (2)،223-237.

الشاعر، عماد. (2017). ممارسات القيادة الأخلاقية وعلاقتها بتحقيق الإبداع الإداري (دراسة ميدانية على الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة). رسالة ماجستير في إدارة الأعمال. كلية التجارة، الجامعة الإسلامية بغزة.

عبد السيد، سهام والفرجاني، سلوى. (2020). القيادة الأخلاقية وأثرها على سلوكيات المواطنة التنظيمية من وجهة نظر موظفي الإدارة العامة لصندوق الضمان الاجتماعي. مجلة البحوث والدراسات الاقتصادية، المعهد العالي للعلوم والتقنية دارنه، 5، 258-281.

كرماش، حوراء. (2016). الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة كلية التربية الأساسية في جامعة بابل. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، 29، 527-544.

وليد، شلابي. (2016). دور الولاء التنظيمي في تنمية سلوك المواطنة التنظيمية لدى عينة من موظفي الإدارة المحلية بولاية مسيلة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر.

ثانياً/ المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Abd El-Sayed, S. & El-Fergany, S. (2020). *Ethical leadership and its impact on organizational citizenship behaviors from the viewpoint of employees of the General Administration of the Social Security Fund* (in Arabic). Journal of Research and Economic Studies, Higher Institute of Science and Technology Darneh, 5, 258-281.

Abu ‘Elba, N. (2015). *Moral leadership in UNRWA schools in Gaza governorate and its relationship to organizational loyalty from teachers’ point of view* (in Arabic). Unpublished master’s thesis, Faculty of Education, Al-Azhar University, Gaza.

Al-Sha’ir, I. (2017). *Ethical leadership practices and their relationship to achieving administrative creativity: a field study on Palestinian universities in the Gaza Strip* (in Arabic). Master’s thesis in Business Administration. Faculty of Commerce, The Islamic University of Gaza.

Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*. Psychological Review, 84, 191-215.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes,* 50, 248–281.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*.

leadership behavior on ethical climate, turnover intention, and affective commitment. *Journal of Business Ethics,* doi:10.1007/ s10551-014-2196-6.

Eisenbeiss, S. (2012). Re-thinking ethical leadership: An interdisciplinary integrative approach. *The Leadership Quarterly*, 23, 791-808.

Evans, W., & Davis, W. (2014). Corporate citizenship and the employee: An organizational identification perspective. *Human Performance*, 27, 129-146.

Frese, M., Fay, D., Hilburger, T., Leng, K., & Tag, A. (1997). The concept of personal initiative: Operationalization, reliability and validity in two German samples. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 70, 139–161. doi:10.1111/j.2044-8325. 1997. tb00639.x

Frisch, C., & Huppenbauer, M. (2014). New insights into ethical leadership: A qualitative investigation of the experiences of executive ethical leader. *Journal of Business Ethics*, 123, 23–43

Gecas, V. (1982). The self-concept. *Annual Review of Sociology*, 8, 1-33.

Giessner, S., Van Quaquebeke, N., Gils, S., van Knippenberg, D., & Kolle´e, J. (2015). In the moral eye of the beholder: The interactive effects of leader and follower moral identity on perceptions of ethical leadership and LMX quality. Frontiers in Psychology. doi:10.3389/ fpsyg.2015.01126.

Grant, A., & Mayer, D. (2009). Good soldiers and good actors: Prosocial and impression management motives as interactive predictors of affiliative citizenship behaviors. *Journal of Applied Psychology*, 94, 900–912. doi:10.1037/a0013770

Jiao, C., Richards, D., & Zhang, K. (2011). Leadership and organizational citizenship behavior: OCB-specific meanings as mediators. *Journal of Business and Psychology,* 26, 11-25.

Kermash, H. (2016). *Perceived academic self-efficacy among students of the College of Basic Education at the University of Babylon* (in Arabic). Journal of the College of Basic Education for Educational and Human Sciences, University of Babylon, 29, 527-544.

Kacmar, K., Bachrach, D., Harris, K., & Zivnuska, S. (2011). Fostering good citizenship through ethical leadership: Exploring the moderating role of gender and organizational politics. *Journal of Applied Psychology*, 96, 633-642.

Kenny, D. & Baron, R. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical considerations. New York, NY: Freeman.

Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agented perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2, 21–41.

Borman, W. & Motowidlo, S. (1993). *Expanding the criterion domain to include elements of contextual performance*. In N. Schmitt & W. C. Borman (Eds.), Personnel selection in organizations (pp. 71-98). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Brown, M. E., Treviño, L. K., & Harrison, D. A. (2005). Ethical leadership: A social learning perspective for construct development and testing. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 97, 117-134.

Brown, M.E., & Treviño, L.K. (2006). Ethical leadership: A review and future directions. *The Leadership Quarterly, 17*(6), 595–616.

Campbell-Sills, L., Barlow, D., Brown, T., & Hofmann, S. (2006). Effects of suppression and acceptance on emotional responses of individuals with anxiety and mood disorders. *Behaviour Research and Therapy*, 44, 1251-1263.

Ciulla, J. (2004). *Ethics, the heart of leadership*. Westport, CT: Praeger.

Conger, J., &Kanungo, R. (1988). The empowerment process: Integrating theory and practice. *Academy of Management Review*, 13, 471-482.

Darakeh, A. & Al-Mutairi, H. (2017). *The role of ethical leadership in enhancing organizational confidence among female principals of primary schools in Taif city from the teachers' point of view* (in Arabic). The Jordanian Journal of Educational Sciences, 13 (2), 223-237.

Danish, R., Hafeez, S., Ali, H., Mehta, A., Ahmad, M., & Ali, M. (2020). Impact of ethical leadership on organizational commitment and organizational citizenship behavior with mediating role of intrinsic motivation. International Review of Management and Marketing, 10(4), 25–30. doi:10.32479/irmm.9840

De Hoogh, A., & Den Hartog, D. (2008). Ethical and despotic leadership, relationships with leader's social responsibility, top management team effectiveness and subordinates' optimism: A multi-method study. *The Leadership Quarterly*, 19, 297-311.

De Hoogh, A., & Den Hartog, D. (2008). Ethical and despotic leadership, relationships with leader's social responsibility, top management team effectiveness and subordinates' optimism: A multi-method study. *The Leadership Quarterly,* 19, 297-311.

Demirtas, O., & Akdogan, A. (2014). The effect of ethical

Journal of Personality and Social Psychology, 51(1), 1173-1182.

Lee, K., & Allen, N. (2002). Organizational citizenship behavior and workplace deviance: The role of affect and cognitions. *Journal of Applied Psychology*, 87, 131-14.

Mayer, D., Aquino, K., Greenbaum, R., & Kuenzi, M. (2012). Who displays ethical leadership, and why does it matter? An examination of antecedents and consequences of ethical leadership. *Academy of Management Journal*, 55, 151-171.

McAllister, D., Kamdar, D., Morrison, E., & Turban, D. (2007). Disentangling role perceptions: How perceived role breadth, discretion, instrumentality, and efficacy relate to helping and taking charge. *Journal of Applied Psychology*, 92, 1200-1211.

Morrison, E., & Phelps, C. (1999). Taking charge at work: Extrarole efforts to initiate workplace change. *Academy of Management Journal,* 42, 403-419.

Newman, A., Kiazad, K., & Cooper, B. (2014). Examining the cognitive and affective trust-based mechanisms underlying the relationship between ethical leadership and organizational citizenship: A case of the head leading the heart? *Journal of Business Ethics,* 123, 113–123.

Organ, D. (1997). Organizational citizenship behavior: It's construct clean-up time. *Human Performance*, 10, 85-97.

Piccolo, R., Greenbaum, R., den Hartog, D., & Folger, R. (2010). The relationship between ethical leadership and core job characteristics. *Journal of Organizational Behavior,* 31, 259-278.

Preacher, K., & Hayes, A. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods,* 40, 879-891

Ruiz-Palomino, P., Ruiz-Amaya, C., & Knörr, H. (2011). Employee Organizational Citizenship Behaviour: The Direct and Indirect Impact of Ethical Leadership. Canadian Journal of Administrative Sciences / Revue Canadienne Des Sciences de l'Administration, 28(3), 244–258. doi:10.1002/cjas.221

Ruiz-Palomino, P., Ruiz-Amaya, C., & Kno¨rr, H. (2011). Employee organizational citizenship behavior: The direct and indirect impact of ethical leadership. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 28, 244–258.

Salanova, M., Lorente, L., Chambel, M. J., & Martínez, I. (2011). Linking transformational leadership to nurses' extra-role performance: The mediating role of self-efficacy and work engagement. *Journal of Advanced Nursing*, 67, 2256-2266.

Schein, E. (1992). Organizational culture and leadership (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass

Shareef, R., & Atan, T. (2018). The influence of ethical leadership on academic employees' organizational citizenship behavior and turnover intention. Management Decision. doi:10.1108/md-08-2017-0721

Smith, C., Organ, D., & Near, J. (1983). Organizational citizenship behavior: Its nature and antecedents. *Journal of Applied Psychology*, 68, 653-663.

Sousa, C., Coelho, F., & Guillamon-Saorin, E. (2012). Personal values, autonomy, and self-efficacy: Evidence from frontline service employees. *International Journal of Selection and Assessment*, 20, 159-170.

Speier, C., & Frese, M. (1997). Generalized self-efficacy as a mediator and moderator between control and complexity at work and personal initiative: A longitudinal field study in East Germany. *Human Performance*, 10, 171–192. doi:10.1207/s15327043hup1002_7

Spreitzer, G. (1995). Psychological, empowerment in the workplace: Dimensions, measurement and validation. Academy of Management Journal, 38, 1442-1465.

Tajfel, H., & Turner, J. (1979). *An integrative theory of intergroup conflict*. In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), The social psychology of intergroup relations (pp. 33-47). Monterey, CA: Brooks/Cole.

Tepper, B., Lockhart, D., & Hoobler, J. (2001). Justice, citizenship, and role definition effects. *Journal of Applied Psychology*, 86, 789-796.

Trevin˜o, L., Brown, M., & Hartman, L. (2003). A qualitative investigation of perceived executive ethical leadership: Perceptions from inside and outside the executive suite. Human Relations, 56, 5–37. doi:10.1177/00187 26703056001448.

Trevin˜o, L., Brown, M., & Hartman, L. (2003). A qualitative investigation of perceived executive ethical leadership: Perceptions from inside and outside the executive suite. *Human Relations*, 56, 5–37

Trevin˜o, L., Hartman, L., & Brown, M. (2000). Moral person and moral manager: How executive develop a reputation for ethical leadership. California Management Review, 42, 128–142. doi:10.2307/41166057.

Tyler, T., &Blader, S. (2002). Autonomous vs. comparative status: Must we be better than others to feel good about ourselves? *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 89, 813-838.

Tyler, T., &Blader, S. (2003). The group engagement model: Procedural justice, social identity, and cooperative behavior. *Personality and Social Psychology Review,* 7, 349-361.

Van knippenberg, D., van Knippenberg, B., De Cremer, D., & Hogg, M. (2004). Leadership, self, and identity: A review and research agenda. *The Leadership Quarterly,* 15, 825-856.

Vohs, K., Baumeister, R., & Ciarocco, N. (2005). Self-regulation and self-presentation: Regulatory resource depletion impairs impression management and effortful self-presentation depletes regulatory resources. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88, 632–657. Doi:10.1037/0022-3514.88.4.632

Walumbwa, F., & Schaubroeck, J. (2009). Leader personality traits and employee voice behavior: Mediating roles of ethical leadership and work group psychological safety. *Journal of Applied Psychology*, 94, 1275-1286.

Walumbwa, F., Mayer, D., Wang, P., Wang, H., Workman, K., & Christensen, A. (2011). Linking ethical leadership to employee performance: The roles of leader–member exchange, self-efficacy, and organizational identification. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 115, 204-213.

Walid, S. (2016). *The role of organizational loyalty in developing organizational citizenship behavior among a sample of local administration employees in the state of Masila* (in Arabic). Unpublished master's thesis, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Mohamed Kheidar Biskra, Algeria.

Wang, Y., & Sung, W. (2014). Predictors of Organizational Citizenship Behavior: Ethical Leadership and Workplace Jealousy. Journal of Business Ethics, 135(1), 117–128. doi:10.1007/s10551-014-2480-5

Williams, L., & Anderson, S. (1991). Job satisfaction and organizational commitment as predictors of organizational citizenship and in-role behaviors. *Journal of Management*, 17, 601-617.

Yaffe, T., &Kark, R. (2011). Leading by example: The case of leader OCB. *Journal of Applied Psychology*, 96, 806–826.

Yang, C., Ding, C., & Lo, K. (2015). Ethical Leadership and Multidimensional Organizational Citizenship Behaviors. Group & Organization Management, 41(3), 343–374. doi:10.1177/1059601115594973

Zhu, W., May, D., & Avolio, B. (2004). The impact of ethical leadership behavior on employee outcomes: The roles of psychological empowerment and authenticity. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 11, 16–26.

فاعلية نموذج مكارثي (4MAT) في تدريس القواعد النَّحوية والصَّرفية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها لتنمية تحصيلهم واتجاهاتهم نحوها

إدريس محمود ربابعة (*)

جامعة الملك عبد العزيز بجدة

(قدم للنشر في 1443/10/8هـ، وقبل للنشر في 1444/2/17هـ)

ملخص: هدف هذه البحث إلى قياس فاعلية نموذج مكارثي (4MAT) في تدريس القواعد النَّحوية والصَّرفية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها لتنمية تحصيلهم واتجاهاتهم نحوها؛ ولتحقيق أهداف البحث الحالي قام الباحث بإعداد اختبارين: الأول في القواعد النحوية، والثاني في القواعد الصرفية، ومقياسا لاتجاهات المتعلمين نحو المادة المدروسة، ومثّل عينة البحث مجموعة من المتعلمين في معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة الملك عبد العزيز في المستوى المتقدم بلغ عددهم (63) طالباً، مقسمين عشوائياً إلى مجموعتين: تجريبية عددها(33) طالباً دُرِّسَت بالنموذج المقترح، والثانية ضابطة عددها (30) طالباً دُرِّسَت بالنماذج التدريسية الاعتيادية المتبعة في المعهد، واعتمد الباحث على المنهجين الوصفي وشبه التجريبي. وأظهرت نتائجه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في اختباري القواعد النحوية والقواعد الصرفية وفي مقياس الاتجاهات نحوها لصالح المجموعة التجريبية، وهذا ما يثبت فاعلية النموذج المقترح في تدريس النحو والصرف لمتعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها وتنمية تحصيلهم واتجاهاتهم نحوها، وخرج البحث بمجموعة توصيات أهمها دعوة الباحثين والمؤسسات التعليمية المختصة بهذا المجال إلى تبني هذا النموذج لما أثبته من جدوى واضحة في تنمية تحصيل المتعلمين من هذه الفئة في القواعد النحوية والصرفية وتنمية اتجاهاتهم نحو المادة التعليمية أيضاً.

كلمات مفتاحية: نموذج مكارثي المطور(4MAT)، نموذج تدريس، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، تدريس القواعد النحوية للناطقين بغير العربية، تدريس القواعد الصرفية للناطقين بغير العربية.

*****

The effectiveness of the McCarthy model (4MAT) in teaching grammar and morphology to non-native Arabic language learners to develop their achievement and attitudes towards it

Edrees Mahmoud Rababeh (*)

King AbdulAziz University in Jeddah

(Received 9/5/2022, accepted 13/9/2022)

Abstract: The aim of this study is to measure the effectiveness of the McCarthy model (4MAT) in teaching grammatical and morphological rules to non-native Arabic language learners to develop their achievement and attitudes towards the model. To achieve the objectives of the current study, the researcher prepared two tests: the first in grammar and the second in morphological rules, as well as a measure of learners' attitudes towards the studied material. The research sample was a group of 63 advanced students at the Institute of Arabic Language for Non-Native Speakers at King Abdulaziz University. They were randomly divided into two groups: the experimental group, which included 33 students, received instruction using the proposed model. The control group, which included 30 students, received instruction using the teaching models adopted by the institute. The researcher relied on descriptive and semi-experimental approaches. Results showed the existence of statistically significant differences at the level of significance (α=0.05) in the tests of grammar and morphological in favor of the experimental group. In addition, students of the experimental group reported positive opinions about the McCarthy model. This proves the effectiveness of the proposed model in teaching grammar and morphology to learners of the Arabic language to non-native speakers and the development of their achievement. The researchers recommended inviting researchers and educational institutions specialized in this field to adopt McCarthy model because of its clear feasibility in increasing learners' achievement in grammatical rules and morphology while maintaining positive attitudes towards the materials.

Keywords: McCarthy's Developer Model (4MAT), Teaching Model, Teaching Arabic to Non-Arabic Speakers, Teaching Grammatical Grammar to Non-Arabic Speakers, Teaching Morphological Grammar to Non-Arabic Speakers.

(*) للمراسلة:

أستاذ مشارك، قسماللغة والثقافة، معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها، جامعة الملك عبد العزيز بجدة، ص ب: 80203 جدة، رمز بريدي: 21089، جدة، السعودية.

(*) Corresponding Author:

Associate professor in The Arabic Language Institute for Non - Arabic Speaker, King AbdulAziz University in Jeddah, P.O. Box: 80203, Code:-21089, Jeddah, Kingdom of Saudi Arabia.

DOI: 10.12816/0061538

e-mail: imabdulalrahman@kau.edu.sa

الفصل الأول: خلفية البحث وأهميته

أولاً: المقدمة

ما زال ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يفتقر إلى نماذج تدريس عصرية تواكب تطور العالم وحداثته في جميع المجالات، فلم يعد المتعلم اليوم حبيس النماذج التقليدية القديمة لتفرض عليه نمطاً تدريسياً معيناً، لذا يتطلب من المشتغلين في هذا الميدان البحث عن نماذج تدريس جديدة تلبي الحاجة والطموح، وإجراء المزيد من الدراسات التجريبية للوصول إلى أفضل هذه النماذج وأكثرها جدوى.

وأكدت نتائج الدراسات السابقة التي اطلع عليها الباحث بأن معظم متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها يشكون ويتذمرون من نماذج وطرائق التدريس المتبعة وأساليبها التقليدية، وأن المكتبة العربية تعاني فراغاً كبيراً في طرائق التدريس المتبعة في تعليم اللغة العربية وتعلمها للناطقين بغيرها (صيني، 1985م، ص:159)؛ حيث إن هذه الطرائق قائمة في الأصل على نماذج تدريس لا تلبي المطلوب منها في هذا المجال.

ومن ناحية أخرى فإن موضوعات النحو والصرف متشعبة ودقيقة يصعب على المتعلمين الناطقين بغير العربية تعلمها، ويواجه المعلمون صعوبة أيضاً في تدريسها؛ فقواعد النحو مثلا لها استثناءات كثيرة ومتعددة، أما قواعد الصرف فأغلبها سماعية. وقد تعزى هذه الصعوبة عند الطرفين إلى ضعف نماذج التدريس والأساليب المتبعة؛ لأن هذه النماذج لا تكفي لتحسين مستوى المتعلمين، ولا تراعي حاجاتهم التعليمية، ولا فروقهم الفردية، ولا أنماط تعلمهم المختلفة، حيث إن الاختلاف بين البشر أمر طبيعي خلقهم الله عليه، ولكن يمكن تفادي ذلك الاختلاف بين المتعلمين بالتنوع في نماذج التدريس المستخدمة في تدريسهم.

ونظراً لأهمية النموذج في التدريس تناول الباحث في هذه البحث نموذج مكارثي (4MAT) ومدى فاعليته في تدريس القواعد النَّحوية والصَّرفية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم ومدى تنميته لاتجاهاتهم نحو القواعد النحوية والقواعد الصرفية، ويعد نموذج مكارثي الرباعي لأساليب التعلم (4MAT) نموذجاً تعليمياً يجمع المبادئ الأساسية لعدة نظريات قائمة على مراحل التطور الإنساني بالإضافة إلى النظريات الحديثة في وظائف المخ البشري. وإن نظريات التطور الإنساني لجون ديوي وكارل جونج وديفيد كولب شكلت الفلسفة النظرية لنموذج مكارثي الرباعي لأساليب التعلم(4MAT)، وقد افترضت هذه النظريات أن أساس التعلم البشري ما هو إلا تكيف فردي مستمر ناتج عن بنائه للمعاني في حياته. واستفاد النموذج أيضا من الدراسات

التي تناولت طبيعة المخ البشري وتطبيق هذه الطبيعة على مواقف التعليم والتعلم (عبد العظيم، 2015م،أ، ص:29). ويعتبر نموذج (4MAT) نموذجا علاجيا للتخطيط وحل المشكلات، وترتبط كل مرحلة من مراحل الدورة الأربع بنوع معين من التفكير أو نمط التعلم، وتستند أنماط التعلم الأربعة هذه إلى المداخل المختلفة في استقبال ومعالجة المعلومات. وتصف عمليتا الإدراك والمعالجة عملية التعلم برمتها عند المتعلمين، بينما ينخرط المتعلمون بكل طرق التعلم. (فريحات، 2019، ص:127).

ثانياً: مشكلة البحث وأسئلته

تتمثل مشكلة البحث فيما لمسه الباحث ولاحظه من ضعف في تحصيل المتعلمين في مادتي القواعد النحوية والقواعد الصرفية بحكم اختصاصه وعمله في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ومن شكوى المتعلمين من وجود صعوبات في تعلُّم القواعد النَّحوية والصَّرفية. وهذه الشكوى أظهرتها أيضاً نتائج بعض الدراسات السابقة التي اطلع عليها الباحث. كما تتمثل المشكلة في الحاجة الماسة إلى نماذج تدريس ذات جدوى ملموسة وفاعلة في تدريس المهارات اللغوية للناطقين بغير العربية بشكل عام، وتدريس القواعد النَّحوية والصَّرفية لهم بشكل خاص، فدراسة النحو والصرف لهما طابعهما الخاص عند المعلمين والمتعلمين، ويحتاج تدريسهما إلى نماذج تدريس خاصة أيضاً؛ ويعود ذلك إلى طبيعة القواعد النَّحوية والصَّرفية، فالقواعد النحوية هي قواعد مجردة وغير معللة. أما القواعد الصرفية فهي تحتكم إلى قواعد سماعية أكثر منها قياسية، وهذا الجانب السماعي يفتقر إليه متعلم العربية الناطق بغيرها؛ كونه لا يعيش في محيط عربي، وإن كان يتعلم العربية في محيط عربي إلا أن العامية هي السائدة في محيط حياته اليومية. ويعزو الكثير من المشتغلين في هذا الميدان تكرار هذه الشكوى إلى ضعف نماذج التدريس المتبعة في تدريس القواعد النَّحوية والصَّرفية التي لا تلبي الحاجة لذلك ولا تراعي أنماط المتعلمين. لذا يحاول البحث الحالي الوصول إلى نماذج تدريس أكثر فاعلية ونجاعة في تدريس القواعد النَّحوية والصَّرفية للناطقين بغير العربية من خلال الإجابة عن أسئلة البحث التالية:

1- ما أسس وخطوات نموذج مكارثي (4MAT) في تدريس القواعد النَّحوية والصَّرفية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم لتنمية تحصيلهم واتجاهاتهم نحوها؟

1- ما فاعلية نموذج مكارثي (4MAT) في تنمية تحصيل القواعد النحوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى

المتقدم؟

2- ما فاعلية نموذج مكارثي (4MAT) في تنمية تحصيل القواعد الصرفية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم؟

3- ما فاعلية نموذج مكارثي (4MAT) في تنمية اتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم نحو القواعد النحوية والقواعد الصرفية؟

ثالثاً: فروض البحث

انبثقت عن أسئلة البحث الفرضيات التالية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطات درجات متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في التطبيق البعدي لاختبار القواعد النحوية تعزى إلى نموذج التدريس (المقترح والاعتيادي).

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطات درجات متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في التطبيق البعدي لاختبار القواعد الصرفية تعزى إلى نموذج التدريس (المقترح والاعتيادي).

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسط استجابات متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم في التطبيق البعدي على مقياس الاتجاهات نحو القواعد النحوية والقواعد الصرفية تعزى إلى نموذج التدريس (النموذج المقترح والنموذج الاعتيادي).

رابعاً: أهداف البحث

يهدف هذا البحث إلى:

1-تعرّف مدى فاعلية نموذج مكارثي (4MAT) في تدريس القواعد النَّحوية والصَّرفية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في تنمية تحصيلهم في القواعد النحوية والقواعد الصرفية.

2- تعرّف مدى فاعلية نموذج مكارثي (4MAT) في تدريس القواعد النَّحوية والصَّرفية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في تنمية اتجاهاتهم نحو القواعد النحوية والقواعد الصرفية.

3-جعل متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم يعون ويمارسون ما يتعلمون، من خلال المشاركة النشطة التي يتيحها لهم النموذج المقترح (توظيف العلم).

خامساً: أهمية البحث

يلخص الباحث أهمية بحثه الحالي بالآتي:

1. تزويد المؤسسات والهيئات والمراكز المتخصصة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بالآراء والمقترحات والتوصيات التي تساعدهم في حل المشكلات التي يواجهونها في تدريس القواعد النحوية والصرفية لهم.

2. قد يكون البحث الحالي إضافة جديدة للبحوث العلمية والدراسات المتعلقة بنماذج تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها بشكل عام وتدريس القواعد النحوية والصرفية بشكل خاص.
3. قد تفيد نتائج هذا البحث القائمين على تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها -لا سيما المعلمين- بتزويدهم بمعلومات جديدة عن بعض نماذج التدريس الناجعة في تدريس المهارات اللغوية بشكل عام، وتدريس القواعد النَّحوية والصَّرفية بشكل خاص، وتنمية تحصيلهم واتجاهاتهم نحوها.
4. قد يكون هذا البحث محاولة جادة في التغلب على بعض المشكلات المتعلقة بتدريس المهارات اللغوية بشكل عام، وتدريس القواعد النحوية والصرفية بشكل خاص لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وإيجاد الحلول المناسبة لذلك.

سادساً: حدود البحث ومحدداته

التزم البحث الحالي بالحدود والمحددات الآتية:

1. **الحدود الزمانية:** أجري البحث في الفصل الثاني من العام الجامعي 2020م-2021م.
2. **الحدود المكانية:** أجري البحث في معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة الملك عبد العزيز– السعودية.
3. **الحدود الموضوعية**: اقتصر البحث على قياس فاعلية نموذج مكارثي (4MAT) في تدريس القواعد النَّحوية والصَّرفية الموضحة في الجدول (1).

جدول (1)

الموضوعات التي تم تدريسها لعينة البحث

المادة:	النحو	الصرف
الموضوعات	كان وأخواتها	الميزان الصرفي
	إن وأخواتها	المجرد والمزيد
	تقديم الخبر	مصادر الأفعال الثلاثية
	باب ظنّ وأخواتها	مصادر الأفعال الرباعية
	باب كسى وأعطى	مصادر الأفعال الخماسية والسداسية
	توكيد الأفعال	اسم الفاعل
	تأنيث الفعل	اسم المفعول
	تقديم المفعول به	صيغة المبالغة
	جزم المضارع في جواب الطلب	الصفة المشبهة
	كاد وأخواتها (أفعال المقاربة)	اسم التفضيل

4-الحدود البشرية: اقتصر البحث على مجموعة من المتعلمين بمعهد اللغة العربية للناطقين بغيرها في المستوى المتقدم بجامعة الملك عبد العزيز.

5-حدود تعميم النتائج: يمكن تعميم النتائج -من وجهة نظر الباحث-باعتبار عينة البحث الحالي عينة ممثلة لمجتمع البحث، وكذلك لصدق وثبات أدوات البحث.

سابعاً: تعريف مصطلحات البحث إجرائياً

يعرف الباحث هنا بعض مصطلحات البحث تعريفاً إجرائياً بالآتي:

1-نموذج مكارثي (4MAT): هو أسلوب التدريس المقترح الذي اعتمده الباحث في تدريس القواعد النَّحوية والصَّرفية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم في المجموعة التجريبية، ويتكون من مجموعة من الخطوات الإجرائية ترتكز على أربع مراحل، هي: الملاحظة التأملية، بلورة المفهوم، التجريب النشط، الخبرات المادية المحسوسة.

2-تدريس القواعد النَّحوية: هو مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المعلم لتدريس المهارات والقواعد في بعض الموضوعات النحوية التي يسعى الباحث إلى تدريسها لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم. باستخدام نموذج التدريس المقترح (نموذج مكارثي (4MAT))، بحيث تقاس بدلالة أداة القياس (اختبار النحو) التي أعدها الباحث لأغراض هذا البحث.

3-تدريس القواعد الصَّرفية: هو مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المعلم لتدريس المهارات والقواعد في بعض الموضوعات الصرفية التي يسعى الباحث إلى تدريسها لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم. باستخدام نموذج التدريس المقترح (نموذج مكارثي (4MAT))، بحيث تقاس بدلالة أداة القياس (اختبار الصرف) التي أعدها الباحث لأغراض هذا البحث.

4-متعلمو اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم: هم طلاب المستوى المتقدم الذين يدرسون اللغة العربية للناطقين بغيرها في معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة الملك عبد العزيز بجدة، ومن أصول أجنبية، ومن جنسيات وأعمار ولغات مختلفة.

5-الاتجاه: هو مجموعة من المكونات المعرفية والانفعالية والسلوكية التي تتصل باستجابة أفراد البحث على مقياس الاتجاهات الذي أعده الباحث لأغراض هذا البحث، لقياس مدى اتجاهات المتعلمين (أفراد البحث) نحو مادة النحو والصرف التي درسوها.

ثامناً: منهجية البحث

اعتمد الباحث في هذا البحث على المنهج التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي لضبط متغيرات البحث: المتغير المستقل (نموذج التدريس المستخدم في تدريس القواعد النَّحوية والصَّرفية) في المتغيرين التابعين (تنمية التحصيل في القواعد النحوية والصرفية) و(تنمية اتجاهات المتعلمين نحو القواعد النحوية والقواعد الصرفية). وأعدَّ الباحث تصميماً لأغراض البحث الحالي، يوضحه الجدول رقم (2).

جدول (2)

تصميم البحث

G1	01	02	03	×	04	05	06
G2	01	02	03	-	04	05	06

حيث يفسر الباحث الرموز السابقة على النحو الآتي:

G1: المجموع التجريبية.

G2: المجموعة الضابطة.

01: قياس أداء المتعلمين في القواعد النحوية باستخدام اختبار النحو (التطبيق القبلي).

02: قياس أداء المتعلمين في القواعد الصرفية باستخدام اختبار الصَّرف (التطبيق القبلي).

×: التدريس بالنموذج المقترح (نموذج مكارثي (4MAT))، (الأثر التجريبي).

-: التدريس بالنماذج التدريسية الاعتيادية المتبعة في المعهد.

03: قياس اتجاهات المتعلمين في المجموعتين نحو مادتي النحو والصرف بالمقياس الذي أعده الباحث لذلك. (التطبيق القبلي).

04: قياس أداء المتعلمين باستخدام اختبار النحو بعد تدريسهم القواعد النحوية بالنموذج المقترح (نموذج مكارثي (4MAT)) للمجموعة التجريبية، وبالنماذج الاعتيادية المتبعة في المعهد للمجموعة الضابطة (التطبيق البعدي).

05: قياس أداء المتعلمين باستخدام اختبار الصَّرف بعد تدريسهم القواعد الصرفية بالنموذج المقترح (نموذج مكارثي (4MAT) للمجموعة التجريبية، وبالنماذج الاعتيادية المتبعة في المعهد للمجموعة الضابطة (التطبيق البعدي).

06: قياس اتجاهات المتعلمين في المجموعتين نحو القواعد النحوية والقواعد الصرفية بالمقياس الذي أعده الباحث لذلك. (التطبيق البعدي).

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة للبحث

أولاً: الإطار النظري للبحث:

1-تعليم القواعد النَّحوية والصَّرفية للناطقين بغير العربية وتعلمها:

تعد تنمية قدرة المتعلمين على فهم المسموع والمقروء، وإتقان اللغة وضبطها كتابة وتحدثا بحفظ اللسان والقلم عن الزلل من أهم أهداف تعليم القواعد النَّحوية والصَّرفية للناطقين بغير العربية، وهذا لا يتأتى لهم بحفظ قواعد اللغة من دون فهمها وممارستها وتطبيقها، يقول رشدي طعيمة: «إن هدف تدريس النحو ليس تحفيظ الطالب مجموعة من القواعد المجردة أو التراكيب المنفردة، وإنَّما مساعدته على

فهم التعبير الجيد وتذوقه» (طعيمة، 1989م، ص:20).

فالصَّرف هو واسطة العقد بين العلوم، لقولهم: «ما انتظم عِقد علم إلا والصَّرف واسطته، ولا ارتفع مناره، إلا وهو قاعدته؛ إذ هو إحدى دعائم الأدب، وبه تُعرف سعة الكلام» (الحملاوي، 2009م، ص:21). وقول ابن جني: «هذا القبيل مِن العلم أعني التّصريف، يحتاج إليه جميع أهل العربيّة أتمّ حاجة، وبهم إليه أشدُّ فاقة، لأنّه ميزان العربيّة، وبه تُعرف أصول كلام العرب مِن الزّوائد الدّاخلة عليها، ولا يوصل إلى معرفة الاشتقاق إلا به، وقد يُؤخذ جزء مِن اللغة كبير بالقياس، ولا يوصل إلى ذلك إلا مِن طريق التّصريف» (ابن جنّي، 1954م، ص:2(. أمَّا النّحو فهو أساس العربيّة، ومن أهمّ عُلومها أيضاً، فهو أسُّ العربيّة، وبابها وسبيلها. وأول من أسس له، واهتمّ بعُلومه هو: أبو الأسود الدؤلي، فوضع باب الفاعل، والمفعول به، والمضاف، وحروف الرفع والنصب والجر والجزم (الجمحي، (بدون ت)، ص:12)، وهو «انتحاء سمت كلام العرب، في تصرّفه مِن إعراب وغيره، كالتّثنية والجمع والتّحقير والتّكسير والإضافة، وغير ذلك ليلحق مَن ليس مِن أهل العربيّة بأهلها في الفصاحة، وأصله مصدر نَحَوت بمعنى قَصدت» (ابن جني، 2006م، ص:34).

إن مشكلات تعليم القواعد النحوية والصرفية وتعلمها للناطقين بغير العربية هي مشكلات متعددة ومتشعبة يتعلق بعضها بكثرة مصادرها ومراجعها وتعقيد منهجها وأسلوبها، واتساع أبوابها ومواضيعها، وتعدد مصطلحاتها وحدودها وتعريفاتها، ولكن يمكن التغلب على تلك المشكلات بالآتي:

1. ضبط المادة التعليمية عرضاً وتنظيماً أي بمستوى اختيار المادة أو العناصر اللغوية، ومستوى الترتيب والتدرج في تقديم هذه المادة، إذ يقول ابن خلدون في مقدمته: «تلقين العلوم للمتعلّمين إنما يكون مفيداً إذا كان على التّدريج، شيئاً فشيئاً وقليلاً قليلاً، يُلقى عليه أولاً مسائل مِن كلّ بابٍ مِن الفن هي أصول ذلك الباب، ويقرّب له في شرحها على سبيل الإجمال « (ابن خلدون، 1995م، ص:531).
2. مستوى المحافظة على المعلومات وترسيخها في الذهن لاسترجاعها عند الحاجة (مستوى تمثّل اللغة).
3. الاهتمام بطرائق التدريس وأساليب التقويم وأدواته بما يتناسب مع طبيعة المادة التعليمية والمتعلمين.

ولا تقتصر الصعوبة في تدريس القواعد النحوية والصرفية للناطقين بغير العربية على تعقيداتها وتشعب موضوعاتها وتراكيبها، بل هناك أسباب

أخرى تتعلق بدافعية تعلم النحو لدى المتعلمين، وطريقة تدريسها وتقديمها لهم، والوسائل المساعدة في ذلك. (الماحي، 2016م، ص:2) ويستعرض الباحث فيما يلي أهم القضايا التي يجب الانتباه إليها في تعليم القواعد النحوية والصرفية للناطقين بغير العربية:

أ. مادة النحو والصرف المقدمة للناطقين بغير العربية؟

قبل الحديث عن طبيعة المحتوى التعليمي لابدَّ أن نُدرك أنّ مادّة النّحو والصَّرف التي تُقدّم لدارسي العربيّة مِن النّاطقين بغيرها تختلف في أهدافها عن أهداف تعليم علم النّحو. فالاهتمام الأوّل عند واضعي هذه القواعد يتركّز على تقديم إطار تربويّ مِن التّعريفات والمقارنات والتّدريبات وصياغة بعض القواعد التي تُعين المتعلّم على تحصيل معلومات عن اللغة واستخدامها بطلاقة (الناقة، 1985م، أ، ص:11). لذا فإنَّ ما يعنينا- هنا- هو الحديث عن تعليم القواعد النّحوية والصرفية لدارسي العربيّة مِن النّاطقين بغيرها بأسلوب تعليمي وظيفي الذي يقوم على انتخاب مجموعة الأبواب الأساسيّة المهمّة التي لا تستقيم اللغة للدّارس إلا بها، واستثناء كل ما هو تفصيلي أو محلّ خلاف؛ أي استثناء ما لا يؤثّر حجبه على إتقان الدّارس للغةَ (عبده، 2008م، ص:5)؛ أي ملاءمة المادّة للأهداف المراد تحقيقها في مرحلة التّعلّم التي وضعت له وحذف المادّة التي تستعصي على الدّارسين، وتلك التي لا يحتاجون إليها، والاكتفاء بالمعلومات المناسبة لمستويات المتعلمين، والاستغناء عن التفصيلات الثّانوية، ووضع المادّة المناسبة للمستوى المناسب في ضوء حاجات المتعلمين وإمكانيّاتهم (السيد، 1980م، ص:125). يقول محمود كامل الناقة: «قبل أن نَقوم بتقْديم أيِّ جُزْء من القواعِد، علينا أن نسأل أنفسنا: هل ما نقدِّمه مفيدٌ ونافع للدَّارسين؟ هل هو ضَروري لتحقيق أهدافهم من تعلُّم اللغة؟ هل هذا هو الوقْت المناسب لتقديمه؟ لماذا ندرس القواعد النَّحوية والصرفية بهذا المحتوى وبتلك الطَّريقة فقط دون غيرها؟» (الناقة، 1985م، ب، ص:285).

وهذا يعني أن القواعد النحوية والصرفية المقدمة للناطقين بغير العربية يجب أن تصاغ وتصنف حسب الحاجات والمقتضيات التي يفرضها الواقع اللغوي والاجتماعي ولا تقدم بطريقة تقليدية (العناتي، 2003م، ص:216)؛ أي القواعد التي يحتاجها المتعلم لاستخدام اللغة بالشكل الصحيح، وليست كل القواعد كما جاءت في كتب النَّحو والصَّرف وتقسيماتها التي تكاد تتكرر تلك الشواهد نفسها في تلك الكتب بما لا يؤهل المتعلم إلى استخدام اللغة بشكلها الصحيح في المواقف الحياتية المتنوعة كتابة ولا تحدثاً،

وإن أتقنها فإنه لا يمتلك الطلاقة الكافية لذلك، فهو يمتلك قدراً كافياً من المعلومات عن القواعد النَّحوية والصَّرفية ولكنه لا يحسن توظيفها بالشكل الصحيح والطلاقة المطلوبة؛ حيث لم يتدرب على ذلك جيدا لافتقار تلك الكتب إلى التدريبات والتمارين اللازمة للمتعلمين (أبو بكر، 1984م، ص:53). وخلاصة القول: إنَّ مادة النَّحو والصَّرف الواجب تقديمها للناطقين بغير العربية هي القواعد الوظيفية فقط.

ب. طرائق تدريس النحو والصرف للناطقين بغير العربية؟

من المعلوم أن هناك عدة طرائق لتدريس القواعد النحوية والصرفية - بعيوبها وميزاتها - وبعضها قديم وبعضها حديث، ومن هذه الطرائق طريقة القواعد والترجمة، والطريقة المباشرة، والطريقة السمعية الشفوية، والطريقة التواصلية، والطريقة الانتقائية، وغيرها. وتعد طريقة القواعد والترجمة أشهر هذه الطرائق وأقدمها وتعرف أيضا بطريقة النحو والترجمة أو الطريقة التقليدية (صيني، 1985م، ص:134-138). وتتعدد طرائق التدريس وتختلف منهجياتها وتتضارب الآراء في أيها أفضل من الأخرى في تدريس القواعد النحوية والصرفية، فمنها ما ترى أن تدريس اللغة يعتمد على تدريس قواعدها، ومنها ما ترى تدريس القواعد بالتمثيل والتدريب على الأنماط، ومنها ما ترى أن تنتقي وتختار من كل ذلك تبعا للحاجة.

إذن فالطريقة الأنسب لتدريس القواعد النحوية والصرفية هي التي تجسد القول بأنَّ تدريس القواعد النحوية والصرفية ليست مقصودة لذاتها، وإنما تعد القواعد وسيلة لغاية تدريب المتعلمين على سلاسة التعبير ودقته، وعلى القراءة الصحيحة والفهم الصحيح لما يقرأ، أو يسمع بطريقة تجعله يستحضر الأنماط الصحيحة تلقائياً، بأن يكون استجابته للموقف في المقال لا شعورياً. (الحديدي، 1966م، ص:166) وهذا يؤكد بأن يكون تقديم القواعد النحوية والصرفية للناطقين بغيرها تقديماً وظيفياً كما ذكرت سابقاً. وتقديم القواعد وظيفياً يكون بتوجيه نشاطات المعلم ونشاطات المتعلمين نحو تحقيق الغايات العملية الأربع (فهم المسموع وفهم المقروء والتعبير الشفهي، والتعبير الكتابي) (عبده، 1990م، ص:9)؛ أي التطبيق العملي للقواعد النحوية والصرفية من خلالها.

لذا يرى الباحث أنَّ المهم في اختيار الطريقة الأنسب في التدريس هي الطريقة التي يمكن من خلالها تدريس القواعد النحوية والصرفية في ظل فروع اللغة من قراءة ونصوص وتعبير وأدب، ومن هنا اقترح الباحث طريقة تدريس جديدة لتعليم القواعد النحوية والصرفية تعتمد على نموذج مكارثي (4MAT) لما يمتاز به

هذا النموذج من ميزات قد تؤهله ليكون طريقة تدريس ناجحة في تدريس القواعد النحوية والصرفية للناطقين بغير العربية؛ لتركيزه على توظيف العلم وتطبيقه العملي في الحياة اليومية للمتعلم.

2-نموذج مكارثي (4MAT)

ما هو نموذج مكارثي (4MAT):

تعرفه مكارثي (McCarthy)، بأنه « دورة للتعليم والتدريب قائمة على أساليب التعلم الأربعة الأساسية، ودمج وظائف نصفي الدماغ الأيمن والأيسر مع هذه الأساليب لصنع دورة كاملة لعملية التعلم تبدأ من عملية الإدراك الحسي وتنتهي بعملية الأداء" (McCarthy,2002, p:1). وهو نموذج تدريسي سمي بهذا الاسم لأنه يتكون من أربعة أقسام، ويعتمد نمط التعلم الفردي، وعلى طريقة التفكير اليمنى واليسرى للدماغ، وقد تم وضع هذا النموذج بحيث يتناسب وأنواع المتعلمين الأربعة (التخيلي، التحليلي، المنطقي، الديناميكي) (الناشف،2009م، ص:116)، (Mc-Carthy, 2009,P:2-5).

وتأثرت مكارثي في نموذجها بالعديد من الباحثين، مثل: جون ديوي، وكارل يونج وغيرهما، ولكن عملها استند بشكل أساسي على بحوث ديفيد كولب (Kolb David) في أساليب التعلم؛ حيث أكد على أهمية الخبرة في التعلم، فنظريته قائمة على نظرة واسعة للقدرات العقلية للفرد، وتتضمن اختبار الأفكار للخبرة الحقيقية وتكيف تلك الأفكار وتعديلها (Kelly, 1997, P:29-33)، وأنَّ المتعلمين يتعلمون بإحدى طريقتين هما التفكير أو المشاعر (مونزرت، 2000م، ص:64).

ويعد نظام الفورمات (4MAT) من أبرز النماذج التي استفادت من الاكتشافات العلمية في مجال أبحاث الدماغ، ففي عام 1980م، أطلقت مكارثي نموذجها التعليمي -الذي يعد نموذجاً رائداً لتطوير طرق التدريس واستراتيجياته- بناء على ما توصلت إليه الدراسات العلمية حول عملية التعلم ونصفي الدماغ، ويشير هذا النموذج إلى أن كل من نصفي الكرة الدماغية (الأيسر / الأيمن) متخصص بأنواع معينة من المهام، حيث ربطت بين أساليب التعلم الأربعة ووظائف نصفي الكرة الدماغية، وهذا يعني نظام ذو شكل رباعي لتطوير تخطيط الدروس بصورة نظامية. (الحربي،2018م، ص:268)، (قطامي، وقطامي، 2000م، ص:366)

أنماط المتعلمين وفق نموذج مكارثي (4MAT):

يقدم أنموذج مكارثي طريقة لمواءمة جميع أنماط التعلم لدى المتعلمين، من خلال جذب المتعلم للنمط المفضل لديه مع التوسع، وعدم الإهمال للأنماط الأقل تفضيلا، وربط أنماط التعلم مع التفضيلات الدماغية اليمنى واليسرى، كما يعمل على تحويل مفاهيم أنماط التعلم إلى استراتيجية تدريسية. وقامت مكارثي بتقسيم أنواع المتعلمين

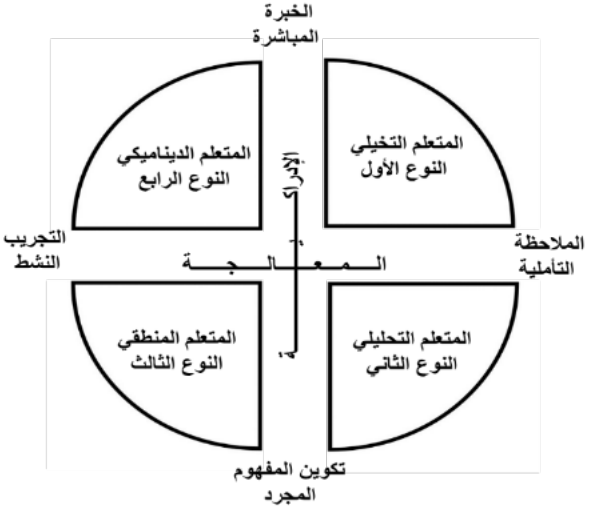
في نموذجها (الشكل1) إلى الأنواع الآتية: (Mc-Carthy, 1987, P:37-43)

-التخيليون (التصوريون): وهم أولئك الذين يستقبلون المعلومة بطريقة حسية ويعالجونها بطريقة تأملية؛ حيث يفضل المتعلم في هذا النمط أن يستقبل ويدرك المعلومات ويعالجها بطريقة حسية وتأملية عن طريق التأمل والتفكير الانعكاسي التصوري، ويفضل المتعلم ضمن هذا النمط استخدام الحواس والمشاعر والمشاهدة، واستراتيجيات التعلم المرتبطة بالاستماع والحديث والتفاعل والعصف الذهني، ويسعى الى المشاركة الشخصية والبحث عن المعاني والترابطات في كل ما يتعلمه ويتفاعل مع خبرات التعلم ويتأملها. ودائماً ما يبحثون عن المعنى والوضوح، ويهتمون بالثقافة، لديهم رؤية للأمور من كافة الجوانب؛ وبالتالي فهم يتخذون قرارات مختلفة. والسؤال الرئيس لديهم، هو:(لماذا؟).

-التحليليون: وهم أولئك الذين يستقبلون المعلومة بطريقة مجردة ويعالجونها بطريقة تأملية وبشكل متتابع، ويقدرون الأفكار أكثر من الاشخاص، وإنَّ وظيفة النصف الأيسر من الدماغ هو الاهتمام بالمعرفة الجديدة، ووظيفة النصف الأيمن هي دمج الخبرة الجديدة مع المخزون المعرفي (الجميلي، 2013م، ص:67)، ويجدون في المدرسة مكاناً مناسباً لاحتياجاتهم، وهادئون ومنعزلون، ويبدون منافسة حقيقية وفاعلية شخصية، ويمتلكون مهارات لفظية وعامة، ولديهم فهم قرائي، والسؤال الرئيس لديهم، هو:(ماذا؟).

-المنطقيون (العاديون): وهم أولئك الذين يستقبلون المعلومات بطريقة مجردة ويعالجونها بطريقة نشطة فعالة، من خلال الفعل والتجريب ويحتاج لمعرفة كيف يمكن تطبيق ما يتعلمه. أما استراتيجيات التعلم الملائمة لهذا المتعلم فهي التجريب والتفاعل. كما إنهم براجماتيون (نفعيون) يميلون إلى حل المشكلات والتفكير الإبداعي، ويعطون قيمة للتفكير الاستراتيجي، ويحبون التجريب؛ لأنهم يريدون أن يعرفوا كيف تعمل الأشياء، والسؤال الرئيس لديهم، هو: (كيف؟).

-الديناميكيون: وهم أولئك الذين يستقبلون المعلومة بطريقة حسية ملموسة ويعالجونها بطريقة نشطة فعالة. والتعلم لديهم يحدث من خلال المحاولة والخطأ والاستكشاف والبحث عن الإمكانيات. ويهتمون بالتجريب وفحص تجاربهم عمليا وتطبيق ما تعلموه في المواقف الجديدة وتبنيهم ما تعلموه وتعديله من خلال طرح الأسئلة، ومغامرون، ومتحمسون للأشياء الجديدة، ومتكيفون، ويعشقون التغيير، ويتوصلون إلى الاستخلاص الدقيق في ظل غياب العدالة المنطقية، والمدرسة لديهم غالباً ما تكون مملة، ويستخدمون استراتيجيات معينة مثل التعديل وحب المغامرة والابداع، والسؤال الرئيس لديهم (ماذا إذا؟) (فريحات، 2019م، ص:125).



الشكل1: أنماط المتعلمين وفقا لنموذج مكارثي (Bulbul & Ozsoy, 2015, P:244)

خطوات التعلم وفق نموذج مكارثي (4MAT):

يمكن تلخيص الخطوات الأربع لعملية التعلم وفق نموذج مكارثي (4MAT)، التي قدَّمها كل من بوبل وأوزي (Bulbul & Ozsoy, 2015)، وجونز ك (Johns, K. 2001) بالآتي:

المرحلة الأولى: الملاحظة التأملية، وتمثل تكامل الخبرة مع الذات، وهذا يعني أن التعلم يكون ذا معنى إذا ما تم ربط الخبرة اللاحقة (الجديدة) بالخبرة السابقة؛ حيث يكون دور المتعلمين في هذه المرحلة هو اكتشاف المعنى المتضمن في الخبرات المحسوسة. أما دور المعلم فيقوم على توضيح قيمة الخبرات التي ستدرس، والتأكد من أن الدرس ذو أهمية بالنسبة للمتعلمين، وتوفير البيئة اللازمة لهم لاكتشاف الحقائق.

المرحلة الثانية: بلورة المفهوم وتشكيله، وتمثل تقديم المعلومات والحقائق من أجل توضيح المعلومة المكتسبة، ويكون دور المعلم هو شرح وتوضيح المعلومات والحقائق، وتنظيم المعلومات للمتعلمين، ومساعدتهم في تحليل المعلومات والبيانات.

المرحلة الثالثة: التجربة العملية والتجريب النشط، وتمثل هذه المرحلة الجانب التطبيقي للعلم، وذلك بقيام المتعلم بالتجربة العملية للمعلومات والحقائق الجديدة؛ لتصبح جزءاً من بنيته المعرفية، ويتم بالإجراء العملي الفعلي والممارسة اليومية لهذه المعلومات والحقائق الجديدة، ويستمتع المتعلمون الذين يهتمون بكيفية عمل الأشياء بهذه المرحلة حيث يمارسون العمل بأنفسهم. أما دور المعلم فهو

تقديم الأدوات والوسائل والأساليب والأنشطة اللازمة لأجراء لتوظيف ما تعلمه المتعلمون، وإتاحة الفرصة لهم للقيام بالأنشطة المختلفة، وملاحظة أدائهم وتوجيههم.

المرحلة الرابعة: الاكتشاف الذاتي بالخبرات المادية المحسوسة، وتمثل مرحلة تطوير المتعلم للمعلومات والحقائق التي تعلمها عن طريق تطبيقها في مواقف جديدة، حيث تصبح خبرة المتعلمين هنا محسوسة، بمعنى أن التجربة والعمل اليدوي ينقلانه لتطوير المفهوم الذي يمتلكه بشكل جديد؛ لأنه يدمج معرفته السابقة بتجاربه وخبراته العملية الحالية. ويلخص دور المعلم في هذه المرحلة بترك المجال أمام المتعلمين لاكتشاف المفاهيم وتركيبها، وتحليل الخبرات المختلفة بمعايير مختلفة، ومراجعة المعلم للإجراءات المختلفة، والمفاهيم المكتشفة (الناشف، 2009م، ص:119).

دائرة التعلم بنموذج مكارثي (4MAT):

يتكون نموذج مكارثي (4MAT) من أربع مراحل وفقًا لأنماط التعلم الأربعة (الشكل2)، وكل مرحلة منها مقسمة إلى خطوتين وفقًا لجانبي الدماغ (الأيمن، والأيسر)، وبالتالي يتضمن النموذج ثماني خطوات؛ يناسب كل منها نوع معين من أنماط التعلم. ويقدم الشكل التالي عرضاً لهذه المراحل:

الشكل2: مراحل دائرة التعلم وفق نموذج مكارثي (4MAT) (أبو زيد، 2018م، ص:602)

ويؤكد نموذج مكارثي (4MAT) أن الأفراد الذين يستخدمون الجانب الأيمن من الدماغ يفضلون التطبيقات البصرية والنماذج العشوائية، وتلقي المعلومات العشوائية، والتعلم من الكل إلى الجزء، ونظام القراءة الكلي للغة، والصور والرسوم البيانية، ورؤية الموضوع وتجربته أولاً، وجمع المعلومات عن العلاقات بين الأشياء. أما الأفراد الذين يستخدمون الجانب الأيسر من الدماغ فإنهم يفضلون الأنشطة الشفوية، ويحبون الترتيب ويركزون على التفاصيل، وتعلم الأشياء في تتابع، والتعلم من الجزء إلى الكل، ونظام القراءة الصوتي، والكلمات والرموز والحروف، والقراءة عن الموضوع أولاً، وجمع المعلومات المرتبطة معاً، والتعليمات المنظمة المفصلة، والتركيز على التفاصيل الداخلية، والقدرة على التنبؤ. وبذلك يكون نموذج مكارثي (MAT4) نموذجاً يساعد المعلمين على تنويع أساليب تدريس القواعد النحوية والصرفية بما يتناسب وأنماط التعلم لدى المتعلمين باختلاف أنماط تعلمهم، فيتعلمون عبر الأنماط الأربعة المتوفرة؛ فحينما يشعر بالراحة والنجاح في ربعٍ ما سيكون بمقدوره تطوير قدراته ومهاراته الأخرى (مفلح؛ والمومني، 2018م، ص:315).

3- أهمية الاتجاه في التعليم:

يعُرَّف الاتجاه بعدة تعاريف، منها: «أنه محصلة استجابات الفرد نحو موضوع ما من موضوعات العلم وذلك من حيث تأييد الفرد (الطالب) لهذا الموضوع» (زيتون، 2005م، ص:109)، ومنها: «أنه نظام مكتسب ثابت نسبياً لمشاعر الفرد، ومعلوماته، واستعداداته للقيام بأعمال معينه نحو أي موضوع، ويتمثل في القبول والرفض تجاه هذا الموضوع ويعبر عنه لفظياً أو سلوكياً أو حتى الرفض والقبول في الأحلام أو بإيماءات الوجه والعينين، ويميل إلى الاستقرار إلى حد ما» (سليم، 2018، ص:245) فالاتجاه إذاً هو استعداد أو نزعة للاستجابة تجاه شيء معين بناءً على مثيرات أو مواقف معينة يمر بها المتعلم، مما يجعله يصدر سلوكيات يحكم عن طريقها على اتجاهه، وهذا الاستعداد إما أن يكون لحظياً أو مستمراً، ويتكون هذا الاتجاه دوماً نتيجة مرور المتعلم بالخبرة اللازمة في ظل الاحتكاك بالبيئة المحيطة والمتوفرة.

وهناك الكثير من العوامل التي تؤثر في اتجاهات المتعلمين نحو المادة الدراسية، فالمدرس وطريقة التدريس والنموذج التدريسي لهم الأثر الأكبر في تنمية اتجاهات المتعلمين نحو المادة الدراسية، أو إعاقتها نحو النمو. وتؤدي الاتجاهات دوراً رئيساً في توجيه سلوك

الفرد وتساعده على التكيف والتوافق الشخصي والاجتماعي، وذلك عن طريق توفير المناخ الصفي المناسب، وعن طريق مناقشة المتعلمين فيما يعرض من آراء وأفكار تتضمنها المادة الدراسية، ومنحهم الفرصة للتعبير عن آرائهم، لانَّ الاتجاهات تنظيم مكتسب لصفة الثبات والاستمرار النسبي للمعتقدات التي يراها الفرد نحو موقف، أو موضوع، أو أشياء، أو رموز في البيئة التعليمية التي تستثير هذه الاستجابة (الشجيري؛ والراوي (2018م)، ص:2).

وللاتجاهات أهمية كبيرة فهي تؤدي دوراً حاسماً ومهماً في العملية التعليمية التعلّمية بجميع جوانبها (المعرفية والمهارية والعاطفية)؛ لأن مشاعر المتعلمين واتجاهاتهم نحو المواد الدراسية والنشاطات الصفية واللاصفية، واتجاهاتهم نحو ذواتهم وزملائهم ومدرسيهم وموادهم الدراسية وطرائق التدريس وأساليبه، تؤثر في قدرتهم على تحقيق الأهداف التعليمية التعلّمية، لأن التعليم المبني على الدافعية الحقيقية لدى المتعلمين سيؤدي حتما إلى تكوين اتجاهات نفسية مناسبة لديهم، ويكون أكثر جدوى من التعليم الذي يؤدي إلى اكتساب المعرفة فقط. وسبب ذلك هو أن الاتجاهات النفسية باقية الأثر، ويحتفظ بها لمدة طويلة، بينما تخضع الخبرات المعرفية بصورة عامة لعوامل النسيان. كما تؤثر الاتجاهات في قدرات المتعلمين على التفاعل الاجتماعي، والعمل المشترك والحضور مع الآخرين، وبالتالي تؤثر في قدرتهم على التكيف والاستجابة للتغيرات المستمرة التي يواجهونها في الجامعة والمجتمع والبيئة من حولهم (سليم، 2018م، ص:246).

ثانياً: الدراسات السابقة والتعقيب عليها:

لتحقيق أهداف البحث اطلع الباحث على عدد من الدراسات التي تتصل ببحثه، وذات العلاقة به، ويعرض الباحث أهمها بالآتي:

1-دراسات تناولت تدريس القواعد النَّحوية والصَّرفية للناطقين بغير العربية:

أجرت عبد الرحمن (2016م) دراسة، بعنوان: ظاهرة الاعتلال الصرفية في الفعل العربي وتعليمها لغير الناطقين بالعربية في المستوى المتوسط، هدفت إلى تحديد المشاكل والصعوبات التي تواجه متعلم العربية سواء كان ناطقاً بها أم بغيرها حين تعلمه لظاهرة الاعتلال في الفعل العربي. وترجع أهميتها إلى تناولها الفعل المعتل وكيفية تيسير وتسهيل تعليمه للناطقين بغير العربية، وتوصلت نتائجها إلى أنه من أنجع الوسائل في تدريس قواعد العربية أن يكون عن طريق الوحدات الدراسية؛ وذلك لما في هذه الطريقة من فوائد جمة في طريقة العرض، وتحقيق الأهداف وتشخيص القدرات العقلية للدارسين، وأن تقدم الأفعال المعتلة للدارسين بجرعات مناسبة، وأن تستخدم الوسائل التعليمية

التي تساعد على سرعة الاستيعاب، وعلى معلم اللغة ألا يكلف نفسه كثيراً؛ فبعض المناطق تتيسر فيها الوسائل الحديثة فيمكن استخدامها، وبعض المناطق لا يتيسر فيها إلا القليل من الوسائل؛ لكن يمكن أن تستخدم لتيسير الفهم وتحقيق الاستيعاب.

وأجرى الصاعدي، وعلي (2019م) دراسة هدفت إلى استنباط معايير تجديدية في تدريس النحو العربي لغير الناطقين بالعربية، من خلال عرض بعض معايير تعليم اللغات الأجنبية وتعلمها وأكثرها انتشاراً بين أوساط المهتمين بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وهي: معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية، ومعايير الإطار الأوروبي المشترك، ومعايير رشدي أحمد طعيمة، ودراسة الأسر اللغوية، ونظرية (النحو الكلي) التي نادى بها تشومسكي. وتوصلت نتائجها إلى أنه من الممكن الاستفادة من نظرية القواعد الكلية وتطبيقها في تعليم النحو العربي لغير الناطقين بالعربية، وكذلك الاستفادة من أوجه التشابه والاختلاف بين اللغات في الدراسات التقابلية في مجال النحو؛ وأن تسهم هذه الدراسة في الارتقاء بمستوى إعداد كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها.

2-دراسات تناولت نموذج مكارثي (4MAT) في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها:

أجرى أبو لبن ومغيب (2019م) دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية نموذج مكارثي في تنمية المفاهيم النحوية وتحقيق الذات اللغوية لدى طلاب المستوى المتقدم الدارسين للغة العربية من الناطقين بغيرها. وكانت عينتها مجموعة من طلاب مدرسة كامبردج بمدينة محمد بن زايد في (أبو ظبي)، وأعدّاَ دليلا للمعلم لتدريس موضوعات النحو المقررة وفق خطوات نموذج مكارثي، كما أعدَّا اختبار المفاهيم النحوية ومقياساً لتحقيق الذات اللغوية، والتأكد من صدقه وثباته. وبعد تطبيق أدواتها قبلياً وبعديا، توصلت نتائجها إلى فاعلية نموذج مكارثي في تنمية المفاهيم النحوية لدى طلاب المستوى المتقدم للناطقين بغيرها، وكذلك فاعليته في تحقيق الذات اللغوية لديهم، وأوصت بضرورة استخدام نماذج تدريس حديثة في تعليم المفاهيم النحوية مع ضرورة العمل على تنمية تحقيق الذات اللغوية لدى المتعلمين، بالإضافة إلى عمل أدلة معلم تسير وفق نماذج وإستراتيجيات تدريس حديثة لموضوعات النحو بما يحقق تنمية المفاهيم النحوية لدى المتعلمين.

وأجرى (عبد العظيم، ب، 2015م) دراسة هدفت إلى قياس فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على النموذج الرباعي لأساليب التعليم مكارثي المطور في تنمية مهارات التواصل اللغوي والوعي بالثقافة العربية لدى متعلمي

اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط. ومثل عينتها (40) دارساً للغة العربية في المستوى المتوسط بمركز تعليم اللغات التابع لجامعة الأزهر وبعض المتعلمين عبر الإنترنت. واقتصرت على تنمية مهارات التواصل اللغوي والوعي بالثقافة العربية اللازمة لهؤلاء المتعلمين. والتزمت بما يقدم لهؤلاء المتعلمين من موضوعات في كتاب «العربية بين يديك». واعتمدت على المنهجين الوصفي والتجريبي. وأظهرت نتائجها فاعلية الاستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات التواصل اللغوي والوعي بالثقافة العربية. وأوصت باستخدام هذه الاستراتيجية مع متعلمي اللغة العربية في مستويات أخرى مختلفة. وتدريب المعلمين على استخدامها. وإعادة النظر في الكتب المقدمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في جميع المستويات؛ كي تتفق مع أنماط تعلمهم. والاهتمام بتفعيل الربط الثقافي بين متعلم اللغة العربية الناطق بغيرها وثقافته الأصلية من خلال دراسته للغة العربية؛ لبيان فضل الثقافة العربية على العالم الغربي.

- التعقيب على الدراسات السابقة:

كل ما ذكر سابقاً من الدراسات هي بعض ما توافر لدى الباحث من الدراسات ذات الصلة ببحثه الحالي سواء بالمتغير المستقل (فاعلية نموذج مكارثي (4MAT)) أو المتغيرين التابعين (تنمية التحصيل في القواعد النحوية والصرفية) و(تنمية الاتجاهات نحو هذه القواعد). ولاحظ الباحث أن الدراسات التي تناولت فاعلية نموذج مكارثي (4MAT) في التدريس بشكل عام كثيرة، وكذلك الدراسات التي تناولت تدريس القواعد النَّحوية والصَّرفية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها أو تناولت اتجاهات المتعلمين أيضاً كثيرة، لكن لاحظ الباحث– في حدود علمه -عدم وجود دراسات تناولت فاعلية نموذج مكارثي (4MAT)) في تدريس القواعد النَّحوية والصَّرفية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، لتنمية تحصيلهم واتجاهاتهم نحوها، وقلة في الدراسات التي تناولت فاعلية نموذج مكارثي(4MAT) في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بشكل عام، مما يجعل هذا البحث بحثاً أصيلاً. وأفاد الباحث من الدراسات السابقة التي اطلع عليها في اتباع الأسلوب العلمي، والمنهجية العلمية لإجراء مثل هذه البحوث، سواء في تطبيق الاختبارات أو المعالجات الإحصائية وفي اختيار التصميم المناسب للبحث.

وجاء البحث الحالي استجابة لنتائج الدراسات التي دعت إلى تغطية النقص الحاصل في طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها وأساليب ونماذج تدريسها في جميع المهارات والعناصر اللغوية، ومن أجل البحث عن وسائل أكثر جدوى

لمواكبة التطور العالمي المستمر في مجال التدريس بشكل عام ومجال تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها بشكل خاص. ويتميز البحث الحالي عن البحوث والدراسات السابقة بأنه البحث الوحيد الذي اقترح قياس فاعلية نموذج مكارثي (4MAT) في تدريس القواعد النَّحوية والصَّرفية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها لتنمية تحصيلهم واتجاهاتهم نحوها؛ إذ لم يجرَ بحث مثيل له - في حدود علم الباحث-.

الفصل الثالث: طريقة البحث وإجراءاته

أولاً: إجراءات البحث

ولتحقيق أهداف البحث الحالي قام الباحث بالإجراءات الآتية:

1- مراجعة الأدب التربوي والإطار النظري المتعلق بنموذج مكارثي المطور (4MAT) وفاعليته في التدريس.
2- مراجعة الأدب التربوي والإطار النظري المتعلق بتدريس القواعد النَّحوية والصَّرفية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها واتجاهاتهم نحو القواعد النحوية والقواعد الصرفية.
3- اختيار عينة البحث وتقسيمها إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وإجراء اللازم لمعرفة تكافؤ المجموعتين؛ حيث طبق الباحث اختباري القواعد النحوية والقواعد الصَّرفية اللذين أعدهما لإجراء هذا البحث على مجموعتي البحث (التجريبية، والضابطة) قبل البدء بتطبيق إجراءات البحث.
4- إعداد أدوات البحث (اختبار القواعد النحوية، واختبار القواعد الصرفية، ومقياس الاتجاهات نحو القواعد النحوية والقواعد الصرفية)، وتم عرضها على لجنة من المختصين والمحكمين للتأكد من صدقها وثباتها ومدى مناسبتها لتحقيق أهداف البحث.
5- تجريب أدوات البحث على عينة استطلاعية من خارج عينة البحث الأصلية للتأكد من صدق الأدوات.
6- القيام بإجراء اختبار قبلي في القواعد النحوية والصرفية على مجموعتي البحث (الضابطة، والتجريبية)؛ قبل البدء بتطبيق التجربة.
7- القيام بتطبيق قبلي لمقياس الاتجاهات نحو القواعد النحوية والقواعد الصرفية على مجموعتي البحث (الضابطة، والتجريبية).
8- تدريس القواعد النحوية والقواعد الصرفية نفسها للمتعلمين في المجموعتين (التجريبية، الضابطة) ولكن درِّست المجموعة التجريبية بنموذج مكارثي (4MAT) (تطبيق الأثر التجريبي)، ودرِّست المجموعة الضابطة بأساليب التدريس الاعتيادية المتبعة في معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة الملك عبد العزيز. وتم تدريس المجموعتين (20) محاضرة لكل منهما، الموضوعات النحوية

(10) محاضرات، والموضوعات الصرفية (10) محاضرات. وكان زمن المحاضرة الواحدة (50) دقيقة.

9- بعد الانتهاء من فترة التدريس قام الباحث بإجراء اختبار بعدي في القواعد النحوية والصرفية على مجموعتي البحث (الضابطة، والتجريبية)؛ لقياس أثر نموذج التدريس على المجموعتين.

10- بعد الانتهاء من فترة التدريس قام الباحث بإجراء تطبيق بعدي لمقياس الاتجاهات نحو القواعد النحوية والقواعد الصرفية على مجموعتي البحث (الضابطة، والتجريبية).

11- تفريغ نتائج اختباري القواعد النحوية والصرفية للمجموعتين (الضابطة، التجريبية)، في التطبيقين (القبلي والبعدي) لتحليلها إحصائياً.

12 - تفريغ نتائج استجابة المتعلمين على مقياس الاتجاهات نحو القواعد النحوية والقواعد الصرفية للمجموعتين (الضابطة، التجريبية) في التطبيقين (القبلي والبعدي) لتحليلها إحصائياً.

13- القيام بالمعالجات الإحصائية اللازمة للإجابة عن أسئلة البحث.

14 - الوصول إلى النتائج بعد معالجتها إحصائياً، ومناقشتها وتفسيرها، ومعرفة مدى فاعلية نموذج مكارثي (4MAT) في تدريس القواعد النَّحوية والصَّرفية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المجموعة التجريبية؛ لتنمية تحصيلهم واتجاهاتهم نحوها، ومقارنتها بنتائج المجموعة الضابطة، وتقديم التوصيات والمقترحات في ضوء هذه النتائج.

ثانياً: أفراد البحث

تكون أفراد البحث من المتعلمين في المستوى المتقدم بمعهد جامعة الملك عبد العزيز لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، عددهم (63) طالباً من مختلف الجنسيات والذين يمثلون هم أنفسهم مجتمع البحث وذلك لقلة عددهم، وقسم الباحث العينة عشوائيا إلى مجموعتين: الأولى تجريبية، بلغ عددها (33) طالباً، والثانية ضابطة، بلغ عددها (30) طالباً. وقام الباحث أيضا بإجراءات التحقق من تكافؤ المجموعتين (التجريبية، والضابطة) والجدولان(3، 4) يوضحان ذلك.

تكافؤ المجموعتين: التحصيل القبلي

للتحقق من تكافؤ المجموعتين تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها على اختباري القواعد النحوية والقواعد الصرفية في القياس القبلي تبعا لمتغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية استخدم اختبار «ت»، والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار «ت» تبعا لمتغير المجموعة على اختباري النحو والصرف في القياس القبلي

نوع الاختبار	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
اختبار القواعد النحوية (قبلي)	تجريبية	33	30.85	6.300	-0.295	61	7690.
	ضابطة	30	31.30	5.784			
اختبار القواعد الصرفية (قبلي)	تجريبية	33	29.64	4.609	-1.554	61	1250.
	ضابطة	30	31.50	4.911			

يتبين من الجدول (3) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) تعزى إلى المجموعة في درجات متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في كل من اختبار القواعد النحوية واختبار القواعد الصرفية القبلي، وهذه النتيجة تشير إلى تكافؤ المجموعتين.

تكافؤ المجموعتين: الاتجاهات

للتحقق من تكافؤ المجموعتين تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في القياس القبلي تبعا لمتغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية استخدم اختبار «ت»، والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار «ت» تبعا لمتغير المجموعة على اتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها نحو القواعد النحوية والقواعد الصرفية في القياس القبلي

المقياس	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
مقياس ضبط الذات	تجريبية	33	2.76	5080.	-0.523	61	6030.
	ضابطة	30	2.84	5800.			

يتبين من الجدول (4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) تعزى إلى المجموعة لاتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في القياس القبلي، وهذه النتيجة تشير إلى تكافؤ المجموعتين.

ثالثاً: أداة البحث

لتحقيق أهداف البحث، والإجابة عن أسئلته أعدَّ الباحث الأدوات التالية:

1- **اختبار القواعد النحوية:** لقياس مدى التحسن في القواعد النحوية، لدى عينة البحث.

2- **اختبار القواعد الصرفية:** لقياس مدى التحسن في القواعد الصرفية لدى عينة البحث.

وللتأكد من صدق الاختبارين قام الباحث بعرضهما على لجنة من المحكمين؛ للتأكد من سلامة بناء فقرات الاختبارين والخطوات والمعالجات الإحصائية التي استخدمها الباحث أثناء تصميمهما. وللتأكد من ثبات الاختبارين بعد الحصول على صدق المحكمين، ووصول الاختبارين إلى صورتهما النهائية تم تطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة البحث الأصلية. وبعد أسبوعين أعيد تطبيق الاختبارين مرة ثانية على العينة الاستطلاعية نفسها، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين (القبلي والبعدي) فبلغ (0.83) وهذا يشير إلى أنَّ ثبات الاختبارين مرتفع ويصلحان لأغراض إجراء هذا البحث. وقام الباحث بتطبيق الاختبارين منفصلين لضمان الدقة عند تحليل النتائج.

3- **مقياس الاتجاهات نحو نموذج التدريس:**

قام الباحث ببناء مقياس لاتجاهات المتعلمين نحو القواعد النحوية والقواعد الصرفية، وصمم الباحث المقياس وفق مقياس لكرت الخماسي (أوافق بشدة، أوافق، متردد، لا أوافق، لا أوافق بشدة) وتدرج في العلامات (5)، (4)، (3)، (2)، (1) على التوالي، والدرجة المرتفعة هنا تدل على الاتجاهات الموجبة والدرجة المنخفضة تدل على الاتجاهات السالبة. واستقرَّ المقياس في صورته النهائية على (50) فقرة بعد الأخذ برأي المحكمين وتطبيقه على عينة استطلاعية من خارج عينة البحث. وبما أن الاتجاه كثيراً ما يعرف بأنه ميل للاستجابة بشكل إيجابي أو سلبي تجاه مجموعة خاصة من المثيرات، لذا صاغ الباحث الفقرات على شكل مثيرات ليتفاعل معها المتعلم بشكل أكبر مراعياً في ذلك أن المتعلمين هم ناطقون بغير العربية، واللغة العربية بالنسبة لهم لغة أجنبية؛ جاءت الصياغة لتتناسب وهذه الفئة من المتعلمين. كما كانت جميع الفقرات مصاغة بلغة المتعلم لتكون أكثر تقبلاً لديه ويجيب عنها بناء على مدى اتفاقه مع هذه الفقرة. وللتحقق من ثبات المقياس، تم حساب معامل ثبات المقياس بطريقة القياس وإعادة القياس، حيث طبقه الباحث على عينة استطلاعية من خارج عينة البحث الأصلية، بلغ عددها (20) طالبا وطالبة، وهذه العينة متشابهة

مع عينة البحث الأصلية من حيث الخصائص، والصفات الثقافية، والعمرية، والدينية. وبعد أسبوعين أعاد الباحث تطبيق المقياس مرة ثانية على العينة الاستطلاعية نفسها وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين (القبلي والبعدي) فبلغ (0.85).

الفصل الرابع: تحليل البيانات وتفسير النتائج ومناقشتها

يتناول الباحث هنا الإجابة عن أسئلة البحث، والمعالجات الإحصائية لنتائج أداء متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المجموعتين (التجريبية والضابطة) بناء على أدائهم في الاختبارات المعدة لأغراض البحث الحالي، وذلك بهدف التحقق من مدى فاعلية نموذج مكارثي (4MAT) في تدريس القواعد النحوية والصرفية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها لتنمية تحصيلهم واتجاهاتهم نحوها، ويعرض الباحث نتائج بحثه وفقاً لأسئلة البحث كالآتي:

السؤال الأول ونصه: « ما أسس وخطوات نموذج مكارثي (4MAT) في تدريس القواعد النَّحوية والصَّرفية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم لتنمية تحصيلهم واتجاهاتهم نحوها؟ «

وبما أن هذا السؤال هو سؤال غير إحصائي فقد تمت الإجابة عنه في الإطار النظري من هذا البحث.

السؤال الثاني ونصه: « ما فاعلية نموذج مكارثي (4MAT) في تنمية تحصيل القواعد النحوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم؟ «

وللإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها على اختبار القواعد النحوية في القياسين القبلي والبعدي تبعاً لنموذج التدريس)نموذج مكارثي (4MAT)، والنموذج الاعتيادي)، وذلك كما يتضح في الجدول رقم (5):

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المتعلمين في اختبار القواعد النحوية للقياسين القبلي والبعدي تبعاً لنموذج التدريس

		القياس القبلي		القياس البعدي	
نموذج التدريس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
نموذج مكارثي(4MAT)	33	30.85	6.300	39.21	7.145
النموذج الاعتيادي	30	31.30	5.784	35.53	5.947

يتضح من الجدول (5) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية لدرجات متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها على اختبار القواعد النحوية في القياسين القبلي والبعدي وفقا لنموذج التدريس)نموذج مكارثي (4MAT)، والنموذج الاعتيادي). ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية ذات دلالة إحصائية، استخدم تحليل التباين الأحادي المصاحب (One way ANCOVA) للقياس البعدي لاختبار القواعد النحوية ككل وفقا لنموذج التدريس)نموذج مكارثي (4MAT)، والنموذج الاعتيادي) بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم، وفيما يلي عرض لهذه النتائج كما هو مبين في الجدول (6):

جدول (6)

نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب (One way ANCOVA) للقياس البعدي لدرجات المتعلمين في اختبار القواعد النحوية وفقا لنموذج بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع إيتا η^2
القياس القبلي	1701.071	1	1701.071	106.549	0000.	6400.
نموذج التدريس	260.216	1	260.216	16.299	0000.	2140.
الخطأ	957.911	60	15.965			
الكلي	2871.651	62				

يتضح من الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجات متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها على اختبار القواعد النحوية وفقاً لنموذج التدريس)نموذج مكارثي (4MAT)، والنموذج الاعتيادي)، فقد بلغت قيمة (ف) (16.299) بدلالة إحصائية مقدارها (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائياً، مما يعني وجود أثر لنموذج التدريس ولتحديد لصالح من تعزى الفروق، تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لها وفقا للمجموعة، وذلك كما هو مبين في الجدول (7).

كما يتضح من الجدول (6) أن حجم أثر نموذج التدريس كان كبيراً؛ فقد فَسرت قيمة مربع أيتا (η^2) ما نسبته (21.4%) من التباين المُفسر (المتنبئ به) في المتغير التابع وهو اختبار القواعد النحوية.

جدول (7)

المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لها للدرجة الكلية لدرجات المتعلمين في اختبار القواعد النحوية تبعاً لنموذج التدريس

نموذج التدريس	المتوسط الحسابي البعدي المعدل	الخطأ المعياري
نموذج مكارثي (4MAT)	39.399	6960.
النموذج الاعتيادي	35.327	0.730

تشير النتائج في الجدول (7) إلى أنّ الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية الذين تعرضوا لنموذج مكارثي (4MAT) مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة.

السؤال الثالث ونصه: « ما فاعلية نموذج مكارثي (4MAT) في تنمية تحصيل القواعد الصرفية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم؟ «

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها على اختبار القواعد الصرفية في القياسين القبلي والبعدي تبعاً لنموذج التدريس)نموذج مكارثي (4MAT)، والنموذج الاعتيادي)، وذلك كما يتضح في الجدول رقم (8):

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المتعلمين في اختبار القواعد الصرفية للقياسين القبلي والبعدي تبعاً لنموذج التدريس

		القياس القبلي		القياس البعدي	
نموذج التدريس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
نموذج مكارثي(4MAT)	33	29.64	4.609	38.09	5.468
النموذج الاعتيادي	30	31.50	4.911	34.10	5.320

يتضح من الجدول (8) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية لدرجات متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها على اختبار القواعد الصرفية في القياسين القبلي والبعدي وفقا لنموذج التدريس)نموذج مكارثي (4MAT)، والنموذج الاعتيادي) ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية ذات دلالة إحصائية، استخدم تحليل التباين الأحادي المصاحب (One way ANCOVA) للقياس البعدي لاختبار القواعد الصرفية ككل وفقا لنموذج التدريس)نموذج مكارثي (4MAT)، والنموذج الاعتيادي) بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم، وفيما يلي عرض لهذه النتائج كما هو مبين في الجدول (9):

جدول (9)

نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب (One way ANCOVA) للقياس البعدي لدرجات المتعلمين في اختبار القواعد الصرفية وفقا لنموذج التدريس بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع إيتا η^2
القياس القبلي	978.361	1	978.361	73.463	0000.	5500.
نموذج التدريس	467.389	1	467.389	35.095	0000.	3690.
الخطأ	799.066	60	13.318			
الكلي	2027.714	62				

يتضح من الجدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجات متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها على اختبار القواعد الصرفية وفقاً لنموذج التدريس) نموذج مكارثي (4MAT)، والنموذج الاعتيادي)، فقد بلغت قيمة (ف) (35.095) بدلالة إحصائية مقدارها (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائياً، مما يعني وجود أثر لنموذج التدريس ولتحديد لصالح من تعزى الفروق، تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لها وفقا للمجموعة، وذلك كما هو مبين في الجدول (10). كما يتضح من الجدول (9) أن حجم أثر نموذج التدريس كان كبيراً؛ فقد فَسرت قيمة مربع أيتا (η2) ما نسبته (36.9%) من التباين المُفسر (المتنبئ به) في المتغير التابع وهو اختبار القواعد الصرفية.

جدول (10)

المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لها للدرجة الكلية لدرجات المتعلمين في اختبار القواعد الصرفية تبعاً لنموذج التدريس

نموذج التدريس	المتوسط الحسابي البعدي المعدل	الخطأ المعياري
نموذج مكارثي (4MAT)	38.838	6410.
النموذج الاعتيادي	33.278	6730.

تشير النتائج في الجدول (10) إلى أنّ الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية الذين تعرضوا لنموذج مكارثي (4MAT) مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة.

السؤال الرابع ونصه: « ما فاعلية نموذج مكارثي (4MAT) في تنمية اتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم نحو القواعد النحوية والقواعد الصرفية؟»

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في القياسين القبلي والبعدي تبعاً لنموذج التدريس نموذج مكارثي (4MAT)، والنموذج الاعتيادي)، وذلك كما يتضح في الجدول رقم (11):

جدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات المتعلمين نحو القواعد النحوية والقواعد الصرفية للقياسين القبلي والبعدي تبعاً لنموذج التدريس

		القياس القبلي		القياس البعدي	
نموذج التدريس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
نموذج مكارثي (4MAT)	33	2.76	5080.	3.68	5310.
النموذج الاعتيادي	30	2.84	5800.	3.18	5870.

يتضح من الجدول (11) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية لاتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في القياسين القبلي والبعدي وفقا لنموذج التدريس)نموذج مكارثي (4MAT)، والنموذج الاعتيادي) ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية ذات دلالة إحصائية، استخدم تحليل التباين الأحادي المصاحب (One way ANCOVA) للقياس البعدي لاتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها وفقا لنموذج التدريس)نموذج مكارثي (4MAT)، والنموذج الاعتيادي) بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم، وفيما يلي عرض لهذه النتائج كما هو مبين في الجدول (12):

جدول (12)

نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب (One way ANCOVA) للقياس البعدي لاتجاهات المتعلمين وفقا لنموذج التدريس بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع إيتا η^2
القياس القبلي	10.013	1	10.013	66.691	0000.	0.526
نموذج التدريس	4.866	1	4.866	32.411	0.000	3510.
الخطأ	9.009	60	1500.			
الكلي	23.018	62				

يتضح من الجدول (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في اتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها وفقاً لنموذج التدريس)نموذج مكارثي (4MAT)، والنموذج الاعتيادي)، فقد بلغت قيمة (ف) (32.411) بدلالة إحصائية مقدارها (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائياً، مما يعني وجود أثر لنموذج التدريس ولتحديد لصالح من تعزى الفروق، تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لها وفقا للمجموعة، وذلك كما هو مبين في الجدول (13).

ويتضح من الجدول (12) أن حجم أثر نموذج التدريس كان كبيراً؛ فقد فَسرت قيمة مربع أيتا (η2) ما نسبته (35.1%) من التباين المُفسر (المتنبئ به) في المتغير التابع وهو اتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

جدول (13)

المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لها للدرجة الكلية لاتجاهات المتعلمين تبعاً لنموذج التدريس

نموذج التدريس	المتوسط الحسابي البعدي المعدل	الخطأ المعياري
نموذج مكارثي (4MAT)	3.710	0680.
النموذج الاعتيادي	3.152	0710.

تشير النتائج في الجدول (13) إلى أنّ الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية الذين تعرضوا لنموذج مكارثي (4MAT) مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة.

الفصل الخامس: مناقشة النتائج وتفسيرها والتوصيات والمقترحات

أولاً: مناقشة النتائج وتفسيرها:

يعزو الباحث وجود الفروق لصالح المجموعة التجريبية في فاعلية نموذج مكارثي (4MAT) في تدريس القواعد النحوية والصرفية لتنمية تحصيلهم واتجاهاتهم نحوها إلى:

- خطوات النموذج المنظمة مكنت المتعلم بدايةً من تعلم المفاهيم والمصطلحات المتعلقة بالقواعد النحوية والقواعد الصرفية بدقة، فساعدته في بناء المعرفة الجديدةبنفسهفيمرحلةبلورةالمفهوم.

- قدرة هذا النموذج على تحسين وظائف الدماغ لدى المتعلمين.
- قدرته على تنمية مهارات استرجاع المعلومات التي درسها في المستويات اللغوية السابقة.
- قدرته في تنمية مهارات التفكير الأساسية لديهم، وتنمية القدرات اللفظية والتفكير الإبداعي.
- كما ساعد النموذج المقترح المتعلمين على
- تطبيق التعلم في شتى المجالات الحياتية (توظيف التعلم).
- سمح النموذج المقترح للمتعلمين بالتواصل مع المعلم في العملية التدريسية، التي تركز على المتعلم فهو محور عملية التعليم، وما رافقها من وسائل وأنشطة تعليمية داعمة لموضوعات التدريس أظهرت الجانب المعرفي والتطبيقي أثناء التدريس على القواعد النحوية والصرفية المستهدفة.
- يعزو الباحث ذلك الفرق أيضا إلى التحول في طريقة إدارة الدرس اللغوي بما يتماشى مع التطور المعرفي، والتقني، ووسائل الاتصال، والتواصل.
- يعزو الباحث ذلك الفرق إلى ما تتميز به هذه الاستراتيجية من قدرة على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين بحيث يتعلم كل متعلم بالاعتماد على الذات وفق قدراته.
- يعزو الباحث تحسن نتائج المتعلمين في المجموعة التجريبية في اختباري النَّحو والصَّرف في التطبيق البعدي إلى تحسن اتجاهاتهم نحو القواعد النحوية والقواعد الصرفية بعد تدريسهم بالنموذج المقترح، بعكس ما حدث لنتائج المتعلمين في المجموعة الضابطة التي دُرِّسَتْ بالنماذج الاعتيادية.
- **ثانياً: التوصيات:** في ضوء نتائج البحث الحالي، يوصي الباحث بما يأتي:
- عقد دورات وورش عمل حول فاعلية نموذج مكارثي (4MAT) في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها بشكل عام، وتدريس القواعد النحوية والصرفية لهم بشكل خاص.
- تشجيع المعلمين على استخدام نموذج مكارثي (4MAT) في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ لثبوت جدواه في التدريس لهذه الفئة من المتعلمين لا سيما في تعليم القواعد النحوية والصرفية.
- دعوة المؤسسات التعليمية المختصة بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى تبني نموذج مكارثي (4MAT) في التدريس لما ثبت من جدوى واضحة في تنمية التحصيل وتنمية الاتجاه نحو المادة التعليمية.

ثالثاً: المقترحات: في ضوء نتائج البحث الحالي، يقترح الباحث ما يأتي:

- إجراء المزيد من البحوث المتعلقة بفاعلية نموذج مكارثي (4MAT) في تدريس المهارات اللغوية الأربع (الاستماع، القراءة، التحدث، الكتابة) للناطقين بغيرها.
- إجراء المزيد من البحوث المتعلقة بفاعلية نموذج مكارثي (4MAT) في تنمية الاتجاهات نحوه.
- إجراء المزيد من البحوث المتعلقة بفاعلية نموذج مكارثي (4MAT) في مجال تدريس الناطقين بغير العربية مع مراعاة متغيرات قد تؤثر على نتائج البحث كالجنس(الجندر)، والجنسية، واللغة الأم، والمستويات التعليمية الأخرى (المبتدئ، المتوسط)...إلخ.

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

ابن جنّي، أبو الفتح عثمان. (1954م). المنصف - شرح لكتاب التصريف لأبي عثمان المازني، تحقيق: إبراهيم مصطفى؛ وعبد الله أمين. ط1. القاهرة : دار إحياء التراث القديم.

ابن جني، أبو الفتح عثمان. (2006). الخصائص، تحقيق: محمد علي النّجار. القاهرة: الهيئة العامة لقصور الثقافة.

ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد. (1995م). المقدمة، تحقيق: درويش الجويدي. ط1. صيدا - بيروت: المكتبة العصرية.

أبو بكر، يوسف. (1983م). أنواع التمارين اللغوية في الكتاب المدرسي. مجلة اللسان العربي، ع(23)، 53-58.

أبو زيد، لمياء شعبان أحمد. (2018م). تدريس مقرر التربية الأسرية والصحية بنموذج الفورمات لمكارثي لتنمية الدافع للإنجاز وإتقان المهارات اليدوية لدى طالبات المرحلة الثانوية بالقصيم. المجلة التربوية، ع (53)، كلية التربية جامعة سوهاج، 583-634.

أبو لبن، وجيه المرسي؛ ومغيب، ياسمين. (2019م، 11-13 أبريل). فاعلية نموذج مكارثي في تنمية المفاهيم النحوية وتحقيق الذات اللغوية لدى طلاب المستوى المتقدم الدارسين للغة العربية من الناطقين بغيرها (عرض ورقة). المؤتمر الدولي الثامن للغة العربية، المجلس الدولي للغة العربية. كتاب الأبحاث. الكتاب الأول. 160-177. أبو ظبي.

الجمحي، محمد بن سلام. (د. ت). طبقات فحول الشّعراء، تحقيق: محمود محمد شاكر. جدة: دار المدني.

الجميلي، مؤيد حامد جاسم. (2013م). أساليب التفكير وأساليب التعلم لدى طلبة الجامعات العراقية. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ابن الهيثم للعلوم الصرفة، بغداد.

الحديدي، علي. (1966م). مشكلة تعليم اللغة العربية لغير العرب. ط1. القاهرة: دار الكتاب العربي.

الحربي، جبير بن سليمان. (2018م). فاعلية استخدام نظام 4MAT (الفورمات) في تنمية مهارات حل المشكلات ونواتج التعلم في مقرر طرائق تدريس العلوم الشرعية لدى طلاب جامعة القصيم. مجلة دراسات- العلوم التربوية: عمادة البحث العلمي - الجامعة الأردنية، 25 (2)، 267 - 283.

الحملاوي، أحمد. (2009م). شذا العرف في فن الصرف. ط1 .صيدا - بيروت: المكتبة العصرية.

زيتون، عايش محمود. (2005م). أساليب تدريس العلوم. ط1، الإصدار الخامس. عمان- الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

سليم، تيسير إندراوس. (2018م). اتجاهات طلبة جامعة البلقاء التطبيقية نحو التعلّم المدمج – الأردن. مجلة دراسات-العلوم التربوية: عمادة البحث العلمي- الجامعة الأردنية، 45(4)، ملحق4، 242-259.

السّيد، محمود أحمد. (1980م). الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها. ط1. بيروت: دار العودة.

الشجيري، ياسر خلف رشيد؛ والراوي، موسى حسن عبد مجول. (2018م). فاعلية إنموذج أوزبورن – بارنس في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة التربية الإسلامية واتجاهاتهم نحوها. مجلة دراسات-العلوم التربوية: عمادة البحث العلمي- الجامعة الأردنية، 45(4)، ملحق3، 104-130.

الصاعدي، ماهر بن دخيل الله؛ وعلي، عاصم شحادة. (2019م). معايير تجديدية في تدريس النحو العربي لغير الناطقين بالعربية. مجلة جيل العلوم الانسانية والاجتماعية: مركز جيل البحث العلمي، 6 (50)، 47 - 70.

صيني، محمود إسماعيل. (1985م). دراسة في طرائق تعليم اللغات الأجنبية. بحث منشور في وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. ج2. ط1. الكويت. مكتب التربية العربي لدول الخليج. 127-167.

طعيمة، رشدي أحمد. (1989م). تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه. الرباط: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة.

عبد الرحمن، امتثال الطيب. (2016م). ظاهرة الاعتلال الصرفية في الفعل العربي وتعليمها لغير الناطقين بالعربية (المستوى المتوسط). مجلة الدراسات اللغوية والأدبية: الجامعة الإسلامية الماليزية، 7(3)، 163 - 186.

عبد العظيم، عبد العظيم صبري. (2015م، أ). استراتيجيات وطرق التدريس العامة والإلكترونية. ط1. مدينة نصر- القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

عبد العظيم، عبد العظيم صبري. (2015م،ب، 25-26 أبريل). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على النموذج الرباعي لأساليب التعلم (مكارثي المطور) في تنمية مهارات التواصل اللغوي والوعي بالثقافة العربية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها (عرض ورقة). المؤتمر الدولي الأول لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها الرؤى والتجارب. إسطنبول، تركيا.

عبده، داود. (1990م). نحو تعليم اللغة وظيفياً. ط2. عمان- الأردن: دار الكرمل.

عبده، داود. (2008م، 6-8 أيار). تعليم نحو العربية للناطقين بغيرها وظيفياً (عرض ورقة). المؤتمر الدولي الأوّل لتعليم اللُّغة العربيّة للناطقين بغيرها، كلية الآداب، الجامعة الأردنية.

العناتي، وليد. (2003م). اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. ط1. عمان: دار الجوهرة.

فريحات، رائد محمد سليمان. (2019م). دراسة تحليلية للوحدة السادسة من محتوى كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي المقرر في فلسطين حسب معايير نموذج الفورمات. مجلة العلوم التربوية والنفسية: المركز القومي للبحوث غزة، 3(6)، 124-138.

قطامي، يوسف؛ وقطامي، نايفة. (2000م). سيكولوجية التعلم الصفي. ط1. عمان - الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الماحي، عبد النور محمد. (2016م، 9 مارس). محتوى برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء اللسانيات الحديثة (مقرر النحو أنموذجاً) (عرض ورقة). مؤتمر تدريس اللغة العربية في مؤسسات التعليم العالي: الواقع والمأمول -المقام معهد اللغة العربية بجامعة زايد. دبي.

مفلح، كوثر غصاب؛ والمومني؛ إبراهيم عبد الله (2018م)، أثر برنامج تعليمي قائم على نموذج مكارثي (4MAT) في التحصيل والاتجاهات العلمية في مادة الأحياء لدى طلبة الصف الأول

الثانوي في الأردن. مجلة دراسات-العلوم التربوية: عمادة البحث العلمي- الجامعة الأردنية، 45(4)، ملحق5، -313 332.

مونزرت، ألفريد. (2000م). اختبر معدل الذكاء وضاعف قدراتك الذهنية، ترجمة درويش أيمن سيد. ط1. حلب- سوريا: شعاع للنشر والعلوم.

الناشف، سلمى زكي. (2009م). المفاهيم العلمية وطرائق التدريس.ط1.عمان-الأردن:دار المناهج.

النّاقة، محمود كامل. (1985م، أ). تدريس القواعد في برامج تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها. المجلة العربيّة للدّراسات اللغويّة: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم - معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، 3(2)، 9 – 55.

الناقة، محمود كامل. (1985م، ب). تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: أسسه - مداخله - طرق تدريسه، سلسلة دراسات في تعليم العربية لغير الناطقين بها(9). مكة: جامعة أم القرى - معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها.

ثانياً/ المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Abdel Azim, A. (2015A). Strategies and methods of general and electronic teaching (1st ed., in Arabic). Cairo: The Arab Group for Training and Publishing.

Abdel Azim, A. (2015B). The effectiveness of a proposed strategy based on the four-way model of learning styles (Developed McCarthy) in developing language communication skills and awareness of Arabic culture among non-native Arabic language learners (presentation of a paper, in Arabic). The First International Conference on Teaching Arabic to non-native speakers: Teaching Arabic to non-native speakers, Visions and Experiences. Turkey, Istanbul.

Abdel Rahman, I. (2016). The phenomenon of morphological vowelization in the Arabic verb and teaching it to non-Arabic speakers (intermediate level) (in Arabic). Journal of Linguistic and Literary Studies: Islamic University of Malaysia, 7(3), 163 - 186.

Abdo, D. (1990). Towards functional language teaching (2nd ed., in Arabic). Amman - Jordan: Dar Alkarmal.

Abdo, D. (2008). Teaching Arabic to functionally non-native speakers (a presentation) (in Arabic). The First International Conference on Teaching Arabic to non-Arabic speakers, Faculty of Arts, University of Jordan.

Abu Bakr, Y. (1983). Types of language exercises in the textbook. Al-Lisan Al-Arabi Journal, p. (23), 5358-.

Abu Laban, W; Mughayyab, Y. (2019). The effectiveness of the McCarthy model in developing grammatical concepts and linguistic self-realization among non-Arabic speakers of the advanced level studying Arabic (paper presentation) (in Arabic). The Eighth International Conference on the Arabic Language, International Council of the Arabic Language. Research book. The first book. 160177-. Abu Dhabi.

Abu Zaid, L. (2018). Teaching family and health education course using the McCarthy model to develop the motivation for achievement and mastery of manual skills among secondary school students in al-Qassim region (in Arabic). The Educational Journal, p. (53), Faculty of Education, Sohag University, 583634-.

Al-Anati, W. (2003). Applied Linguistics and Teaching Arabic to non-Arabic speakers (1st ed., in Arabic). Amman: Dar Al-Jawhara.

Al-Harbi, J. (2018). The effectiveness of using the 4MAT system in developing problem-solving skills and learning outcomes in Islamic Studies teaching course for Qassim University students. Dirasat Journal - Educational Sciences: Deanship of Scientific Research - University of Jordan, 25 (2), 267 - 283.

Al-Jamahi, M. (N.D). Ranks of Outstanding Poets (in Arabic, verified by Mahmoud Muhammad Shaker. Jeddah: Dar Al-Madani.

Al-Jumaily, M. (2013). Thinking and learning styles of Iraqi university students (in Arabic). Unpublished doctoral thesis, Ibn Al-Haytham College of Education for Pure Sciences, Baghdad.

Al-Mahi, A. (2016). Content of Arabic language teaching programs for non-Arabic speakers in the light of modern linguistics: grammar course as a model (paper presentation) (in Arabic). Conference on Teaching Arabic in Higher Education Institutions: Reality and Hope - The Arabic Language Institute at Zayed University. Dubai.

Al-Nashef, S. (2009). Scientific concepts and teaching methods (1st ed., in Arabic). Amman-Jordan: Dar Almanahij.

Al-Saedi, M. & Ali, A. (2019). Renovation standards in

teaching Arabic grammar to non-Arabic speakers (in Arabic). Jil Journal of Humanities and Social Sciences: Jil Center for Scientific Research, 6 (50), 47 - 70.

Alsayed, M. (1980). Methods of teaching Arabic language and literature in brief (1st ed., in Arabic). Beirut: Dar Al-Awda.

Al-Shugairi, Y & Al-Rawi, M. (2018). The effectiveness of the Osborne-Barnes model in the achievement of second-grade intermediate students in Islamic education course and their attitudes towards it. Journal of Studies - Educational Sciences: Deanship of Scientific Research - University of Jordan, 45(4), Appendix 3, 104130-.

Bulbul, H. & Ozsoy, V. (2015). Students Views on 4MAT Teaching Model Application in the Two-Dimensional Art Studio Classes In the fine Arts highschool, Anadoula Journal of Education Special Issue, PP. 242256-.

El-Naqa, M. (1985 A). Teaching grammar in programs of teaching Arabic to non-Arabic speakers. The Arab Journal of Linguistic Studies: The Arab Organization for Education, Culture and Science - Khartoum International Institute for the Arabic Language, 3(2), 955-.

El-Naqa, M. (1985 B). Teaching Arabic to speakers of other languages: principles, approaches, and teaching methods. Series of Studies in Teaching Arabic to Non-Native Speakers (9). Makkah: Umm Al-Qura University - Institute of Arabic Language for Non-Native Speakers.

El-Hamalawy, A. (2009). Shadha aleurf fi fani alsarf (1st ed., in Arabic). Sidon - Beirut: Alassrya Library.

Freihat, R. (2019). An analytical study of the sixth unit of the science textbook for the eighth grade, which is taught in Palestine, according to the standards of the format model. Journal of Educational and Psychological Sciences: The National Research Center Gaza, 3(6), 124138-.

Hadidi, Ali. (1966). The problem of teaching Arabic to non-Arabs (1st ed., in Arabic). Cairo: Dar Alkitab Alarabi.

Ibn Jinni, A. (1954). Al-Monsef: Explanation of Al-Tasrif by Abu Othman Al-Mazini (1st ed., in Arabic), verified by Ibrahim Mustafa; and Abdullah Amin. Cairo: Dar 'Iihya' Alturath Alqadim.

Ibn Jinni, A. (2006). Alkhasayis (in Arabic), verified by Muhammad Ali Al-Najjar. Cairo: The General Authority for Culture Palaces.

Ibn Khaldun, A. (1995). The introduction (1st ed., in Arabic), verified by Darwish Al-Juwaidi. Sidon - Beirut: Alassrya Library.

Johns, K. (2001). Going Around the Circle Again: Exploring Kolb's Theory of Growth and Development. National Council of Juvenile and Family Court Judges, Reno, NV.

Kelly, C (1997). David Kolb, The Theory of Experiential Learning ESL. The Internet TESL Journal, vol 111, no 9, September, 2933-.

McCarthy, B. (1987). The 4MAT System: Teaching to Learning Styles with Right/ Left Mode Techniques. The Reading Teacher, 54(6), 4551-.

McCarthy, B., Germain, C. & Lippitt, L. (2002). The 4 MAT research guide. Reviews of Literature on Individual Differences and Hemispheric Specialization and their Influence on Learning. About Learning, Incorporated • Wauconda, Illinois.

McCarthy, M. (2009). Catalog of School Reform Models. Report on Illinois system effectiveness. About Learning inc. Wauconda.

Mufleh, K & Al-Moumni, I. (2018). The effect of an educational program based on the McCarthy model (4MAT) on achievement and scientific trends in biology among first-year secondary students in Jordan (in Arabic). Journal of Studies-Educational Sciences: Deanship of Scientific Research - University of Jordan, 45(4), Appendix 5, 313332-.

Munzert, A. (2000). Test your IQ and double your mental abilities (1st ed., Darwish Ayman Sayed, trans.). Syria: Shu'aa Publishing and Science.

Qatami, Y. & Qatami, N. (2000). The psychology of classroom learning (1st ed., in Arabic). Jordan: Dar Al-Shorouk for Publishing and Distribution.

Selim, T. (2018). Attitudes of Al-Balqa Applied University students towards blended learning (in Arabic). Jordan: Journal of Studies-Educational Sciences: Deanship of Scientific Research - University of Jordan, 45(4), Appendix 4, 242259-.

Sayni, M. (1985). A study of methods of teaching foreign languages (1st ed., in Arabic). A paper published in the proceedings of seminars for teaching Arabic to non-native speakers. Part 2. Kuwait. Arab Bureau of Education for the Gulf States. 127167-.

Taima, R. (1989). Teaching Arabic to non-native speakers: Methods and approaches (in Arabic). Rabat: Publications of the Islamic Educational, Scientific and Cultural Organization.

Zeitoun, A. (2005). Science teaching methods (1st ed., in Arabic). Amman - Jordan: Dar Al-Shorouk for Publishing and Distribution.

Heinle & Heinle.

Palfreyman, D. (2003). Introduction: Culture and learner autonomy. In: D. Palfreyman, & R.C. Smith (Eds.), *Learner autonomy across cultures: Language education perspectives* (pp. 1– 19). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Pennycook, A. (1997). Cultural alternatives and autonomy. In P. Benson & P. Voller (Eds.), Autonomy and independence in language learning (pp. 35-53). London: Longman.

Putra, M. I and Iswara, C. (2019) Pre-service teachers' perceptions of learner autonomy. *Journal of English Language Teaching*, *3*(2), 132-144.

Reichmann, S. & Grasha, A.F. (1974). A rational approach to developing and assessing the construct validity of a student learning scale instrument, *Journal of Psychology, 87*(2), 213-23.

Reid, J. M. (1987). The learning style preferences of ESL students. *TESOL Quarterly*, *21*(1), 87-110. https://doi.org/10.2307/3586356

Reid, J. M. (Ed.). (1995). Preface. In J. M. Reid (Ed.). Learning styles in the ESL/EFL classroom (pp. viii-xvii). Boston: Heinle & Heinle.

Reinders, H., & White, C. (2016). 20 years of autonomy and technology: How far have we come and where to next? *Language Learning &Technology, 20*(2), 143– 154.

Rossi-Le, L. (1989). Perceptual learning style preferences and their relationship to language learning strategies in adult students of English as a second language, Ph.D thesis. Drake University, Iowa. Availabe at https://core.ac.uk/download/pdf/46924458.pdf

Robotham, D. (1995). Self-directed learning: The ultimate learning style? *Journal of European Industrial Training*, 19(7),37 https://doi.org/10.1108/03090599510092918

Saadi, I. A. (2012) An examination of the learning styles of Saudi preparatory school students who are high or low in reading achievement. Unpublished Thesis, Victoria University, Melbourne, Australia

Saud, W. I. (2018). EFL learning styles used by female undergraduate students and its relationship to achievement level. *English Language and Literature Studies*, *8*(4), 30-37.

Sinclair, B., I. McGrath & T. Lamb (eds.) (2000). *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions*. London: Longman.

Theil, J. (1984). Successful self-directed learners' learning styles. *Adult Education Research Council*, 25, 237-242.

White, C. (2008). Language learning strategies in independent language learning: An overview. In S. Hurd, & T. Lewis (Eds.), *Language Learning Strategies in Independent Settings* (pp. 3-24). Buffalo, NY: Multilingual Matters.

Zhang, L.X. & Li X.X. (2004). A comparative study on learner autonomy between Chinese students and west European students. *Foreign Language World*, *4*, 15-23.

Dam. L. (1995). *Learner Autonomy 3: From theory to classroom practice*. Dublin: Authentik.

Ehrman, M., & Oxford, R.L. (1989). Effects of sex differences, career choice, and psychological type on adult language learning strategies. *The Modern Language Journal, 72*(3), 253-265. https://doi.org/10.2307/327503

Eliason, Patricia A. (1989). Perceptual learning style preferences of second language students: A Literature survey and research report. Retrieved from the University of Minnesota Digital Conservancy, http://hdl.handle.net/11299/169981.

Foroutan, M., Nooreen, N., Gani, S. H. and Baki, R. (2013) The Relationship between language learning autonomy extent and learning styles in Malaysian context. *World Applied Sciences Journal, 24*(3), 395-402

Felder, R . M . (1996). Matters of style. Available online at: http://www2.ncsu.edu/unity/lockers.../felder/public/Papers/LS-Prism.htm

Geddes, Marion & Strurtridge, Gill. (1997). *Individualization*. London: Modern English Publilcations.

Gremmo, M. J. &Riley, P. (1995). Autonomy, self-direction and self-access in language teaching and learning: The history of an idea. *System, 23*(2), 151-164.

Griggs, A., & Dunn, R. (1989). The learning styles of multicultural groups and counselling implication. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, *17*, 146-155.

Guglielmino, L. M. (1977). *Development of the self-directed learning readiness scale*. Unpublished doctoral dissertation, University of Georgia, Athens.

Hayta, F. and Yaprak, Z. (2013). Learner autonomy and computer technology as a facilitator of autonomous language learning. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, *3*(2), 57-63

Higgs, J. (1988). *Planning learning experiences to promote autonomous learning*. New York: Nichols Publishing Company.

Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon.

Joshi, K.R. (2011). Learner perceptions and teacher beliefs about learner autonomy in language learning. *Journal of NELTA*, *16*, 13-29.

Keefe, J. W. (1987). Learning styles: Theory and practice. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.

Kemala, Z. (2016). An analysis of factors influencing the autonomous learners in learning English. *ELTIN Journal*, 4(I), 11-20.

Khalil, A. & Sabir, M. (2019). Saudi EFL learners' perceptual learning-style preferences. *Education and Linguistics Research,* 5(2), 117-133.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood-Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Lamb, T. and Reinders, H. (2008). *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities and responses.* Netherlands: John Benjamin Publishing.

Little, D. 1991. Learner autonomy. 1: Definitions, issues and problems. Dublin: Authentik.

Littlewood, W. (1996). Autonomy: An anatomy and a framework. *System*, *24*(4), 427-435. https://doi.org/10.1016/S0346-251X(96)00039-5

Littlewood, W. (1999). Defining and developing autonomy in East Asian contexts. *Applied linguistics*. *20*(1), 71-94.

Long, H. B. (1990). Psychological control in self-directed learning. *International Journal of Lifelong Education*, *9*, 331-338.

Mısır, H., Koban Koç, D., & Koç, S.E. (2018). An analysis of learner autonomy and autonomous learning practices in massive open online language courses. *Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue on CALL* (4) DOI: https://dx.doi.org/10.24093/awej/call4.3 (pp-24-39)

Ng, S. F & Confessore, G. J (2010) The relationship of multiple learning styles to levels of learner autonomy. *International Journal of Self-Directed Learning, 7*(1), 1-13.

Ningsih, S. (2018). Teacher's and learners' perceptions of learner autonomy in EFL context. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research,* Eleventh Conference on Applied Linguistics, *254,* 502-508.

Oladoke, A. O. (2006). *Measurement of self-directed learning in online learners* (Doctoral dissertation, Capella University, 2006), Dissertation Abstracts International, *67*(01), 67A.

Özdere, M. (2005). *State-supported provincial university English Language instructors' attitudes towards learner autonomy* (Master's thesis, Bilkent University, Ankara, Turkey).

Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies. What every teacher should know?* Boston: Heinleand Heinle.

Oxford, R. L. (2001). Language learning styles and strategies. In Celce-Murcia, M. (Ed.) *Teaching English as a second or foreign Language* (359-366) Australia:

the homogeneity of the participants in terms of learning autonomy. This finding could significantly contribute to the field of LA, suggesting the ubiquity of this construct if interpreted in light of the learner's attributes in the 21st century. It is suggested that EFL teachers be aware of their learners' needs, autonomy, and preferred learning styles to facilitate more effective language learning.

The study also highlights the recurring overlap between learners' awareness of autonomy over various scales and their perceptions of teachers. Delineations about EFL educational settings in general and the Saudi context in particular, which are recurringly referred to in the literature, regarding the cultural perspective of the teacher in such contexts, are still valid. This validity may establish a new ground for definitions and interpretations of autonomy in those contexts, which should reorient teachers' perceptions and learners' dependence upon them while adopting other autonomous practices. Future research can explore this by expanding the scope of the current study and employing multiple measures to capture the issue from different perspectives.

References

Adamson, J., & Sert, N. (2012). Autonomy in learning English as a foreign language. *International Journal of Global Education, 1*(2), 23-27.

Albeshtawi, E. (2017). Learning Styles Preferences of EFL Learners at AL-Ghad International College for Health Sciences-Saudi Arabia- Dammam. *IJELLH International journal of English language, literature in humanities*, *V*(IV), 215- 220.

Al-Hebaishi, S. M. (2012). Investigating the relationships between learning styles, strategies and the academic performance of Saudi English majors. *International Interdisciplinary Journal of Education*, *1*(8), 510– 520.

Alkhatnai, M. (2011). Learning Styles of EFL Saudi college-level students in on-line and traditional educational environments (Unpublished doctoral dissertation). Indiana University of Pennsylvania, Pennsylvania.

Alkahtani, S. (2016). Language learning strategies among Saudi EFL college students and their relationship to students' perceptual learning style, gender, academic major, and proficiency level. Unpublished doctoral dissertation, University of Tennessee, Knoxville.

Alkubaidi, M. A. (2014). The relationship between Saudi English major university students' writing performance and their learning style and strategy use. *English Language Teaching,* 7(4), 83-95. http://dx.doi.org/10.5539/elt.v7n4p83

Alnujaidi, S. (2019). The relationship between EFL students' perceptual learning styles and their language learning strategies in Saudi Arabia. *International Journal of English Linguistics,* 9(1), 69-78

Alrabai, F. (2018). Learning English in Saudi Arabia, In Ch. Moskovsky & M. Picard (Eds.) *English as a Foreign Language in Saudi Arabia,* (pp.102- 119)*, 1st Edition.* Routledge.

Alrabai, F. (2017b). Exploring the unknown: The Autonomy of Saudi EFL learners. *English Language Teaching*. *10*(5), 222-233

Al-Tale', M. A. (2016). Utilizing learning styles in EFL teaching. *International Journal of Language and Linguistics, 3*(6)*, 81-86.*

Asiri, J., & Shukri, N. (2018). Female teachers' perspectives of learner autonomy in the Saudi context. *Theory and Practice in Language Studies*, 8(6), 570–579. doi:10.17507/tpls.0806.03

Banisaeid, M. and Huang, J. (2015). Exploring Iranian EFL learners' perceptual learning styles preferences, language learning strategy uses and self- regulated learning strategies. *International Journal on Studies in English Language and Literature (IJSELL)*,*3*(3), 30-40

Benson, P. and Voller, P. (1997). *Autonomy and independence in language learning.* London: Longman.

Benson, P. (2001) *Teaching and researching autonomy in language learning*. Essex: Pearson Education.

Benson, P. (2006). Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching*, *40*, 21-40

Borg, S., & Alshumaimeri, Y. (2017). Language learner autonomy in a tertiary context: Teachers' beliefs and practices. *Language Teaching Research*, *23*(1), 9-38. doi:10.1177/1362168817725759.

Boud, D. (1988). *Developing student autonomy in learning*. New York: Kogan Press.

Canipe, J. B. (2001). *The relationship between self-directed learning and learning styles.* Doctoral dissertation, The University of Tennessee, Knoxville.

Confessore, S. J. & Confessore, G. J. (1994). Learner profiles: A cross-sectional study of selected factors associated with self-directed learning. In H. B. Long & Associates, *New ideas about self-directed learning,* (201-227) Norman, OK: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education.

in terms of the most preferred LS, auditory. They are also congruent with the Malay participants in Foroutan et al.'s (2013) study. That said, by listing the auditory style as the dominant LS, findings of the current study are incongruent with those reported by Saud (2018) in the Saudi context, which show showed that the auditory LS is the least preferred among students.

In general, by preferring auditory, visual, kinesthetic, and group, the participants conform with most of their counterparts in Al Tale's (2016), Albeshtawi (2017), Alnujaidi's (2019), Khalil and Sabir's (2019), and Alsafi's (2010). In terms of the least preferred styles, tactile and individual, the current study conforms with Albeshtawi (2017), which shows these two styles as the participants' minor LS. In this particular aspect, the study is, at the same time, in the opposite position with Alkahtani (2011), in which tactile is at the top of the preference list, and with Saud (2018), which reveals a strong preference by Saudi EFL for the individual LS.

On the level of EFL contexts in general, Saudi EFL learners in this study reveal similar preferences, namely auditory as a primary LS, to those exhibited in the Malay context in Foroutan et al.'s (2013) study. The current study is congruent with Banisaeid and Huang (2015), who showed that the participants' preferred styles were auditory, visual, and kinesthetic. However, it contradicts the same study in terms of tactile and individual LS.

Generally, the relatively even distributions of preferences across all the LSs assert Reid (1987), Rossi-Le (1989), Robotham (1995), and Felder's (1996) views on the dynamic nature of autonomous learners in general and EFL learners in particular in terms of operating multiple LSs.

Another possible interpretation of this result may also be pertinent to the research sample size which is somehow large and includes participants from a vast range of unanalyzed distinguishing factors. However, it can be concluded that, nowadays, it is difficult and, at the same time, irrational to associate a particular context or learner with a specific learning style. Every context has become a mixture of different types of cultures, races, and genetics. Accordingly, the learning styles, as in the lifestyles, would be varied and mixed, either due to the varied inherited or 'picked-up characteristics.

Through the correlational tests conducted to examine the relationship between the LA and PLSP, the relationship was positively significant across all the categories of LA behaviors, except between the teachers' role category and all the PLSPs. This latter finding asserts the implausibility of including the views of teachers as facts determining learners' autonomy due to the cultural beliefs in EFL as highlighted in the literature review. Put that aside, participants seem to accommodate at similar levels all the addressed categories of LA behaviors, which correlate with LA at comparatively equal levels.

In other words, participants' homogeneity is indicated by the analyzed overall level of LA and its correlation with the investigated PLSP. That is, LA is not exclusively correlated with a specific type of PLS. Thus, LA degrees are not influenced by a particular PLS, and consequently, learners with different PLSPs can be equally autonomous. This may suggest that learners in the 21st century share several attributes, perhaps on account of numerous factors such as globalization and the indispensable role of technology.

Through the positive relationship indicated between the two investigated constructs, the current study is congruent with all the reviewed studies that found significant relationships between LA, self-directedness, or self-regulation, and PLSP, such as Canipe (2001), Ng and Confessore (2010), Foroutan et al. (2013), and Banisaeid and Huang (2015). It is also similar to Foroutan et al. (2013) and Banisaeid and Huang (2015), particularly in the significant correlations between the auditory and visual LS and LA and the low association of individual and group LSs with the same construct, i.e., LA.

Conclusion

This study aimed to contribute to the literature on the relationship between EFL Saudis' perceptual styles and their autonomous practices and behaviors. Consistent with previous research, the study has further affirmed a significant positive association between learner autonomy and the six categories of learning styles identified by Reid (1987). At the same time, it asserts that the "social" styles in this model should be treated differently in future research due to their low association, in comparison with the "sensory," with learner autonomy.

The fact that the data shows all the preferred perceptual learning styles in the context of the study do not limit or influence the extent of learners' autonomy asserts

Table 5
Correlation of Perceptual Learning Style and Total Autonomous Practices (excluding The Role of Learner Perception and Perceptions of Teachers' Roles)

Variable	Total Autonomy Score except for the 2 scales	
	r	p
1. Visual	.498**	.000
2. Auditory	.495**	.000
3. Kinesthetic	.474**	.000
4. Tactile	.485**	.000
5. Individual	.303**	.000
6. Group	.377**	.000
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).		

Discussion

In this study, autonomy is treated as an independent factor in PLSP. A comparatively good level of autonomy shown by participants in this study refutes the common assumption argued by some scholars, for example, Pennycook (1997), Palfreyman (2003), and Adamson and Sert (2012), about EFL, Asians, and Arabs' resistance to the 'imported', 'western', concept of LA. Quite a good level of LA displayed by the participants also counters the common belief drawn by several studies in Saudi contexts about Saudi learners' LA levels being low to moderate (e.g., Borg and Alshumaimeri, 2017; Alrabai, 2018). Participants in the current study revealed moderate to high, rather than low to moderate, levels of LA. Regardless of all the positive findings across all of the presented categories, the findings on the teacher's role still represent the stereotype about the Saudi classroom as being teacher-dependent or teacher-led. Usually, classrooms of this type produce passive, non-autonomous learners (Littlewood, 1999), which cannot be entirely applicable to the participants in the current study, bearing in mind their LA scores in the other categories. Indeed, through several studies, Saudi learners display a solid attachment to teachers as the central learning authority (e.g., Alrabai 2017; Asiri & Shukri, 2018) while expressing other autonomous activities.

The current study corroborate Benson's (2006) and Dam's (1995) claims about traditional classrooms as typical possible contexts for promoting LA. The findings of the present study suggest that Saudi learners are either in the process of or have surpassed LA's development process.

Regarding the participants' PLSP, participants displayed a multimodal orientation of preferences, reflecting all the preferences reported differently and variedly throughout the reviewed studies in the Saudi context. More specifically, based on the order of preferences—auditory, visual, and kinesthetic—participants in this study reflect Reid's (1987) conclusion about Arab learners, except for the group learning style. Participants also resemble Saadi (2012), Alkubaidi (2014), and Alkahtani's (2016) participants

The analysis also indicated that the tactile learning style correlated significantly and positively with students' awareness of language learning (r = 436, p =.000), their self-efforts in language learning (r =.414, p =.000), their autonomous activities (r =.424, p =.000), their self-esteem (r =.713, p =.000), their use of reference materials (r =.451, p =.000), their self-motivation (r =.392, p =.000), their use of technology (r =.328, p =.000), and their perception of the role of the learner (r =.372, p =.000). The correlation between students' tactile learning style and their perceptions of the role of the teacher was significantly negative (r = -.403, p =.000).

Besides, the analysis also indicated that both the individual learning style and the group learning style correlated significantly and positively with students' awareness in language learning (r=.259, p= .000; and r=.300, p=.000 respectively), their self-efforts in language learning (r=.243, p= .000; and r=.338, p=.000 respectively), their autonomous activities (r=.258, p= .000; and r=.311, p=.000 respectively), their self-esteem (r=.222, p=.000; and r=.481, p=.000 respectively), their use of reference materials (r=.273, p=.000; and r=.369, p=.000 respectively), their self-motivation (r=.172, p=.000; and r=.297, p=.000 respectively), their use of technology (r=.250, p=.000; and r=.257, p=.000 respectively), and their perception of the role of the learner (r=.259, p=.000; and r=.266, p=.000 respectively). The correlation between students' tactile learning style and their perceptions of the role of the teacher was significantly negative (r = -.142, p =.007, and r = -.351, p =.000, respectively).

Furthermore, the autonomy scale, calculated as a grand mean of m =3.24 SD =0.49, is correlated with the PLSP scale. The results show a significant relationship between autonomy and all the LSs, ordered from the highest correlation downward: visual, auditory, tactile, kinesthetic, individual, and group. The difference between group and individual in terms of relationships with LA is not significant.

Table 4
Correlation between Perceptual Learning Style and Total Autonomous Practices (with items reserved)

Variable	Total Autonomy Score 30 items (Reversed)	
	r	p
1. Visual	.466**	.000
2. Auditory	.452**	.000
3. Kinesthetic	.447**	.000
4. Tactile	.459**	.000
5. Individual	.318**	.000
6. Group	.317**	.000
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).		

The same test was repeated, yet excluding the items of the last two categories from the autonomy scale, with a mean of m = 3.56 SD =.96, and the results were similar to the previous test in terms of the correlation size or quantity order, except with the last two styles, namely, group and individual.

As shown in Table 2 above, participants generally reported preferences for all sensory and social learning styles as identified by Reid. However, the auditory learning style (M =3.99, SD = 0.92) and the visual learning style (M =3.87, SD = 0.94) were their most preferred learning styles. The tactile learning style (M =3.69, SD = 1.04), and the individual learning style (M =3.32, SD = 1.18), were their least preferred language learning styles. Between these two highest and lowest sides of preferences, participants almost equally rated the kinesthetic and group learning styles, with M =3.81, SD =.99, and M =3.82, SD = 1.13, respectively.

Relationship between EFL Students' Perceptual Language Learning Styles and their Autonomous Practices

Table 3
Correlation between Perceptual Learning Style and Autonomous Practices

Variable	Visual		Auditory		Kinesthetic		Tactile		Individual		Group	
	r	p	r	p	r	p	r	p	r	p	r	p
1. Awareness	.442**	.000	.474**	.000	.431**	.000	.436**	.000	.259**	.000	.300**	.000
2. Self-efforts	.437**	.000	.404**	.000	.396**	.000	.414**	.000	.243**	.000	.338**	.000
3. Autonomous activities	.415**	.000	.419**	.000	.429**	.000	.424**	.000	.258**	.000	.311**	.000
4. Self-esteem	.456**	.000	.387**	.000	.590**	.000	.713**	.000	.222**	.000	.481**	.000
5. Use of reference	.455**	.000	.397**	.000	.433**	.000	.451**	.000	.273**	.000	.369**	.000
6. Self-Motivation	.333**	.000	.320**	.000	.342**	.000	.392**	.000	.172**	.000	.297**	.000
7. Use of technology	.399**	.000	.441**	.000	.390**	.000	.328**	.000	.250**	.000	.257**	.000
8. The role of learner	.447**	.000	.474**	.000	.379**	.000	.372**	.000	.259**	.000	.266**	.000
9. The role of teacher	-.426**	.000	-.457**	.000	-.426**	.000	-.403**	.000	-.142**	.000	-.351**	.000
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).												

To answer the third question, the Pearson product-moment correlation coefficient was computed to assess the relationship between participants' perceptual learning styles and their autonomous practices. The analysis revealed, as shown in Table 3, positive relationships between Saudi students' visual learning style and their awareness of language learning (r =.442, p =.000), their self-efforts in language learning (r =.473, p =.000), their autonomous activities (r =.415, p =.000), their self-esteem (r =.456, p =.000), their use of reference materials (r =.455, p =.000), their self-motivation (r =.333, p =.000), their use of technology (r =.399, p =.000), and their perception of the role of the learner (r =.447, p =.000). The correlation between students' visual learning strategies and their perceptions of the role of the teacher was significantly negative (r = -.426, p = .000).

Concerning the Saudi students' auditory learning style, the correlation analysis also showed significant positive relationships with their awareness of language learning (r =.474, p =.000), their self-efforts in language learning (r =.404, p =.000), their autonomous activities (r =.419, p =.000), their self-esteem (r =.387, p =.000), their use of reference materials (r =.379, p =.000), their self-motivation (r =.387, p =.000), their use of technology (r =.441, p =.000), and their perception of the role of the learner (r =.474, p =.000). The correlation between students' auditory learning style and their perceptions of the role of the teacher was significantly negative (r = -.457, p =.000).

The kinesthetic learning style was also found to correlate positively and significantly with students' awareness in language learning (r =.431, p =.000), their self-efforts in language learning (r =.396, p =.000), their autonomous activities (p =.429, p =.000), their self-esteem (r =.590, p =.000), their use of reference materials (r =.433, p =.000), their self-motivation (r =.342, p =.000), their use of technology (r =. 390, p =.000), and their perception of the role of the learner (r =.379, p =.000). The correlation between students' kinesthetic learning style and their perceptions of the role of the teacher was significantly negative (r =-.426, p =.000).

Participants' autonomy levels are investigated and analyzed according to Joshi's (2011) main categories of awareness about LA and autonomous learning activities and plans and perceptions about teachers and learners' roles, which include nine subcategories: learner awareness, self-effort, broader autonomous activities, self-esteem, use of reference materials, self-motivation, use of technology in learning, perceptions about the role of the learner, and perceptions about the role of the teacher. Following Özdere (2005) and Mısır et al. (2018), regarding the five-point scale, means from one to 2.49 are a reflection of a low level, 2.50 to 3.49 are interpreted as moderate, and 3.50 to 5 are an indication of a high level of autonomy. Based on that, and as shown in Table 1 above, students reflected a high level of autonomy in using technology (M = 3.90, SD = 1.09), self-esteem and awareness about the learner's role (M = 3.79, SD = 1.08; M = 3.79 = 3.79, SD = 1.02), respectively, and awareness about learning autonomy (M = 3.75, SD = 0.93). Students generally reflected a moderate level of autonomy, ranging from M = 3.34 to M = 3.92. However, students' perception of the teacher's role is considered a negative indication since the items under this category reflect a heavy reliance on the teacher. Thus, participants, although they can be considered either highly or moderately autonomous, still believe in teachers as an important agent in learning, which contradicts the first item in the same category. However, to correlate the level of autonomy with the PLSP, the researchers reversed certain items before calculating the total grand mean of the whole questionnaire, which came out as M = 3.24, to reflect a moderate level of autonomy. However, considering the median analysis, participants can generally be considered highly autonomous, scoring four on a five-point scale, except for their perception of the teachers' roles. The interpretation of the teacher's roles is different by nature than the results of the other categories in the sense that the increase in this scale is considered negative, assuming high reliance on teachers. The result of this particular category before the reversal was high (M = 3.92). Following Joshi's (2011) classification of the scale categories, the most reflective category of the LA is the first category, containing most of the sub-concepts that reflect LA. Therefore, to eliminate any possible ambiguity in the data, the researchers calculated the total mean while excluding the last two categories in the scale, i.e., perceptions about learner and teacher roles, and the mean and median results were also high, M = 3.56 and median = 4, asserting a high autonomy level of the participants.

EFL Students' Preferences in terms of Perceptual Language Learning Styles

Table 2
Learners' perceptual learning style preferences according to Reid's (1995) model

Scale	Mean	Std. Deviation	N
Visual	3.87	0.91	828
Auditory	3.99	0.91	828
Kinesthetic	3.81	0.99	828
Tactile	3.69	1.04	828
Individual	3.32	1.18	828
Group	3.82	1.13	828

committee, helped publish the questionnaires by contacting the coordinators and teachers of the target participants to reach the largest sample of participants possible. The survey was posted on Blackboard which is a learning management platform. Thus, data were collected electronically over two weeks, between March 31st, 2020 and April 14th, 2020. The respondents were briefed about the purpose of the study and were informed that their participation was voluntary. They were also informed that there was no right or wrong answer and that they might respond according to their observations or perceptions. They were also informed that the study results would by no means be related to their course grades. Prior to the analysis, the validity and reliability of the tool were checked. Previous research has indicated that both questionnaires are highly reliable. According to Alnujaidi (2019), the PLSP scale has good internal consistency, with a Cronbach alpha coefficient of .92 reported. In the current study, the Cronbach alpha coefficient was .95. For the LA questionnaire, the current study had an alpha coefficient of .84.

Participants

A total of 856 students filled out the survey. However, after screening the dataset and checking for instances of outliers to ensure meeting the assumptions underlying the statistical tests, responses from only 828 students were counted in the present study. The sample includes 62.2% (n = 515) female and 37.8% (n = 313) male students, who belong to two main strands of academic majors: medical and health sciences (16.7%, n = 141) and humanities and sciences (n = 690, 83.3%). The majority of the students were either level 1 (n = 276, 33.3%) or level 2 (n = 396, 47.8%) first-year students who studied English through intensive programs offered by the English Language Institute (ELI) at Jazan University. The rest of the sample is distributed over other academic levels, from third to eighth levels, constituting students studying English either as an academic major or as a language for specific purposes (ESP).

Results of the Study

EFL University-level Students' Autonomy

Table 1
Learners' autonomy levels according to Joshi's (2011) categories.

Scale	Number of items	Mean	Median	Std. Deviation	N
Learner Awareness	3	3.75	4	0.93	828
Learner Self-efforts	5	3.41	4	1.08	828
Learner Autonomous activities	5	3.38	4	1.10	828
Self-esteem	1	3.79	4	1.08	828
Use of reference	2	3.34	3.5	1.04	828
Self-Motivation	1	3.47	4	1.28	828
Use of technology	1	3.90	4	1.09	828
The role of learner	5	3.79	4	1.02	828
The role of the teacher	7	3.92	2	1.03	828
Total		3.56	4	.96	

university students on components developed by Confessore and Confessore (1994) and the Grasha-Riechmann Student Learning Styles Scales (Reichmann and Grasha, 1974). They found a significant positive relationship between preferred learning styles and learner autonomy profile scores.

Canipe (2001) examined the relationship between learning styles and self-directed learning readiness. His study included a cluster sample of 260 graduate students enrolled in spring classes at Morehead State University in Kentucky. The majority of his sample, 234, was Caucasian; they belonged to the location of the study. The study employed Kolb's (1984) Learning Style Inventory and Guglielmino's (1977) Self-Directed Learning Readiness Scale and found no significant differences between self-directed learning readiness and the four learning styles as defined by Kolb (1984). The results of this study also indicated that there were significant, albeit weak, correlations between self-directed learning readiness and two of the modes of learning: reflective observation and abstract conceptualization.

Banisaeid and Huang (2015) investigated the PLSP concerning self-regulated learning strategies through a sample of 204 Iranian EFL learners to identify the preferred styles of the more and less self-regulated and autonomous learners. Participants reported preferences for auditory, visual, kinesthetic, tactile, and individual LS. The study found visual and auditory learning styles were more related to self-regulated learners, while tactile, group, and individual styles were associated with less self-regulated learners.

In light of previous research findings on foreign language learners' autonomy, a few studies focused on connecting learners' autonomy with their perceptual learning style preferences. Therefore, this research intends to determine the degree of autonomous learning for the Saudi learners of English, their preferred learning perceptual styles, and the relationship between their perceptual learning styles and their autonomous practices and behaviors. The section below presents the research questions and describes the methodology and participants of the study.

Research Questions

This study addressed the following research questions (RQs):

RQ1: To what extent can EFL Saudi university-level students be considered autonomous?

RQ2: What are the Saudi EFL students' preferences in terms of perceptual language learning styles?

RQ3: What is the relationship between Saudi EFL students' perceptual language learning styles and their autonomous practices?

Methodology

The current study is quantitative, seeking to present descriptive and correlational data on participants' PLSP and LA through a survey of two questionnaires. It adopts Reid's most widely employed tool (1987, 1995) to analyze Saudi college students' preferred perceptual styles. Reid's tool includes 30 items on a five-point Likert scale, distributed under six main categories (visual, auditory, kinesthetic, tactile, group, and individual learning). The study employed Joshi's (2011) LA tool in order to achieve the second major focus of the current research project, participants' learning autonomy. Joshi's work has been adopted by several researchers interested in the area of LA in EFL contexts, such as Hayta and Yaprak (2013), Mısır, Koç, and Koç (2018), Ningsih (2018), Putra and Iswara (2019).

The tool developed by Joshi (2011) was built on the ideas of previous researchers, such as Zhang and Li (2004) and Lamb and Reinders (2008). The tool comprises seven subheadings: learner awareness, self-effort, broader autonomous activities, self-esteem, use of reference materials, motivation, and use of technology in learning. Similar to the tool employed to collect data about participants preferred perceptual styles, the tool used for learners' autonomy also comprises 30 items in which participants have to respond to one of five bands, scaled from A to E, representing never, rarely, sometimes, often, and always, respectively.

Researchers of the upcoming study produced two translation versions into the participants' first language, namely Arabic, for each of the adopted tools, then compared their translated versions to those employed by similar previous studies in the Arab context (e.g., Alkahtani, 2016). The translation was checked by two other researchers who were fluent in Arabic and English to ensure the validity of the questionnaire before collecting the data.

The researchers, after due approval from the research

Tactile style: Tactile learners prefer hands-on activities and experiments; they tend to learn through touching materials.

Research on PLSP

Research has shown that some factors can help establish an understanding or prediction of specific language learners' learning preferences. For example, being a native or non-native speaker, as investigated by Reid (1987), which is mainly linked to the factor of diverse cultures, can be a determining factor in PLSP. For example, as summarized by Eliason (1989) and Foroutan et al. (2013), non-native speakers of English do not usually apply collaborative or group learning. Besides, as Reid (1987) concluded, non-native speakers, such as Chinese, Indonesian, Spanish, Korean, and Thai, use tactile and kinesthetic learning styles more than native speakers. Korean's dominant LS is the visual style. Arabs and Chinese learners are reported to prefer, besides kinesthetic, visual, and auditory LS. Malay English learners displayed a higher preference for the auditory style, unlike Japanese learners, who reported a lower preference for the auditory style.

PLSP has been researched by interested researchers in the context of SA, adopting Reid's work mainly, but most of their studies approached PLSP individually or concerning learning strategies. Alkahtani (2011) examined the PLS of Saudi EFL university students' PLSP, and the mode of instruction, such as online-based and class-based environments, was a variable. His study revealed that the mode of instruction was not a significant factor for students' PLSP; there was no significant correlation between learners' PLS and the instructional mode. In their study, the participants' most preferred PLS were ordered according to preference: tactile, auditory, visual, group, kinesthetic, and individual. Alsafi's (2010) study targeted sophomore medical students, who reported preferring mainly kinesthetic, auditory, and tactile learning styles.

Saadi's (2012) study, of which the Saudi sample constitutes 81.8%, revealed that the aural/auditory style comes at the top of the preferences list, followed by the kinesthetic style, as reported by 56 and 43 participants, respectively. The visual style in this study was less important to Saudi participants than other styles. Al Tale's (2016) study reported the same preferred styles by female EFL undergraduate students, yet visual was only slightly more dominant than the other two styles. In Al-Hebaishi (2012), Saudi female English-major students chose the visual style as their dominant PLS, but Alkubaidi (2014) reported that they preferred auditory and group. Saud (2018) also investigated undergraduate Saudi female English-major students and found that her participants' social factor preferences (group and individual) were rated higher than their sensory styles, which came ordered as, although there were not many differences in the results, visual, tactile, kinesthetic, and finally, auditory.

A study by Alkahtani (2016) reported that the overall dominant PLSP among Saudi EFL students, based on an investigation of 667 freshmen, 440 male and 227 female, attending an intensive English program, were auditory and group styles. Alnujaidi's (2019) study showed that the most preferred learning styles among 155 EFL college-level students were kinesthetic, auditory, and group, respectively. Khalil and Sabir (2019) investigated the PLS concerning academic majors as a factor. They concluded that the kinesthetic learning style is the most commonly preferred among students of all majors. In addition, Albeshtawi's (2017) study also included college students and investigated the PLS of 108 participants in relation to the academic achievement factor. The author found that visual and kinesthetic styles are the most preferred, and tactile and individual styles are the least preferred. In addition, a significant relationship between learning style and academic achievement was reported.

Research on the Relationship between LA and PLSP

Apart from the Saudi context, other studies in the EFL context attempted to study the relationship between PLSP and LA. Foroutan et al. (2013), examining the PLSP and LA of 360 Malay students, found that most Malaysian students are auditory learners. LA was significantly and positively correlated to each learning style, except individual and group learning styles. The highest contribution of learning styles to autonomy was made by auditory and visual learning styles, which suggests that being auditory or visual learners does not necessarily limit students' autonomy.

Investigating this relationship, Ng and Confessore (2010) employed the Learner Autonomy Profile they had designed, in which they investigated 249 Malay

led to a distinction between two types of autonomy, i.e., individual and 'group,'' or social.

Exploring the layers encompassing the term LA, it becomes apparent how complex and multifaceted it is. Based on their understanding of the former distinctions, Benson and Voller (1997), for example, distinguish between 'self-directed learning' and 'learner autonomy'' and argue that, nowadays, people differentiate between LA and self-instruction, self-education, self-access, and self-study (Benson, 2001). However, all of these terms, or sub-terms, are still associated with a sense of individualism and independence. Nevertheless, looking at Benson's (1997) perspectives through which LA can be perceived and looked at, social and individual autonomy can be considered interrelated under the "technical perspective" category. This perspective represents and involves skills or strategies for unsupervised learning, including, for example, 'metacognitive,' 'cognitive,' and 'social strategies,' which can reflect both types of autonomy.

Joshi (2011) explains that learners' autonomy is not linked with the learner's learning only when away from the classroom, as learners can also show autonomy while in the classroom. All classroom plans, actions, and activities can become autonomous behaviors or behaviors that help promote autonomy. That also includes the management of learning, which can be reflected in cooperative learning and group work.

Presenting these interpretations is not driven by the purpose of adopting a specific term of LA in the current study. Rather, it highlights the bipolarity rendered by the term due to certain interrelated connotations, namely, individual and social concepts. We attempt to elucidate the relevance of PLSP discussion with the social aspects it conveys, namely individual and group LSs.

PLSP and its Relationship with LA

Robotham (1995: 1) indicates that successful self-directed learners are those who have the flexibility and adaptability to choose from several learning styles, either from "a personal style" or "skills portfolio." Similarly, Felder (1996) elaborates that a single learning task or profession may require more than a single preferred style, e.g., auditory and visual together, or individual and group skills. Therefore, self-directed learners may need a combination of their most and least preferred learning styles to function effectively. This comes in line with Rossi-Le's (1989) and Reid's (1987) conclusions that, in second or foreign language learning, learners may opt for multiple learning styles. Furthermore, Oxford (2001) indicates that PLSs are not dichotomous and generally operate on a continuum.

Other researchers have drawn attention to the relationship between learning styles and self-directed learning, or LA, such as Theil (1984), Kolb (1984), and Long (1990), who were followed by several interested researchers, such as Oladoke (2006), Canipe (2011), and Ng and Confessore (2010).

According to Rossi-Le (1989), the association between learning style and second language acquisition (SLA) has emerged with a focus on learner-centeredness, similar to LA. Keefe (1987:5), cited in Rossi-Le (1989), defines learner styles as "characteristic cognitive, affective, and physiological behaviors that serve as relatively stable indicators of how learners perceive, interact with, and respond to the learning environment." Although much research was conducted in this area, Rossi-Le elaborates that, within the cognitive domain specifically, the preferred perceptual modalities, i.e., auditory, visual, tactile, and kinesthetic, remained neglected until the emergence of the most comprehensive work of Reid (1987). Reid's work per se also seems to embrace the relationship, which is indicated through Reid's (1995: xiv) elaboration that understanding learning styles helps to enable students to take control of their learning.

Reid (1987; 1995) categorizes learners according to their preferred learning styles into six main categories:

Group style: This style represents learners who learn collaboratively and interact with others when working in groups.

Individual style: This style describes learners who learn best when alone, i.e., working individually.

Auditory style: The preferred style of learners who depend on their ears or oral-aural learning channels to learn, i.e., they prefer listening materials or aids, such as audios, live, or recorded lessons.

Visual style: Learners who prefer this style depend on their visual perception for more learning. Thus, they prefer visual tools and aids, such as pictures and videos, as their most preferred learning materials.

Kinesthetic style: This style describes learners who learn effectively when using their whole-body movement, i.e., through their body experience.

Introduction

A broad contemporary advancement in pedagogy, in general, and language learning, in particular, has been towards learner-centered and self-directed learning, which entails a range of skills and behaviors required by learners. One of the most relevant concepts or behaviors for this global movement is learner autonomy (LA). Learner autonomy in education has indeed made rapid progress since the early 1990s (Little, 1991) and is often chosen by educators as the best approach to be implemented in English as a Foreign Language (EFL) contexts (Sinclair, McGrath, & Lamb, 2000). It denotes a sequence of interrelated aspects relating to realizing oneself and defining and understanding learning responsibilities, or simply "the autonomous learning process," as Boud (1988) described. Students gradually move across several phases in such a process, from being teacher-dependent to being absolute independent learners. Regardless of the numerous attempts to fully embrace LA in most EFL contexts, research studies and findings are still limited.

Much research on LA has indeed been conducted in EFL contexts. Studies in EFL contexts usually aim at defining learners in that respect and identifying possible factors that may impinge on or enhance the application of such a 'modern' mode of instruction. Several researchers (e.g., Pennycook, 1997) have previously pointed out that autonomy is a western concept or value that might be relatively resisted in Asian, Oriental, or EFL contexts, mainly due to cultural disparities. This argument can be more relevant, especially when discussing the rapid global changes influencing the whole world. EFL contexts are not an exception.

With a constant concentration on the learner, research focus should be directed to learners' "internal" or "intrinsic" factors, agents that come from within the learner, so that we can understand more about the learner's nature concerning the concept of LA. As White (2008: 8) puts it, focusing on the learner should drive research on how learners "process, store, retrieve, and use" materials. Although there has been a breadth of studies on LA, they mostly approach 'external' factors, such as the effect of environment, materials or curriculum, teacher, task (Higgs, 1988), and nowadays technology (Reinders & White, 2016).

That said, LA has been associated with the discussion of LS, and the relationship between the two has been established by several scholars, such as Robotham (1995) and Felder (1996), who claim that autonomous learners may be associated with specific learning styles and vice versa.

The current study investigates the relationship between LA, including autonomous practices, and perceptual learning styles (PLS). The study will employ the PLSs as defined and identified by Reid (1987) concerning learners' autonomy according to Joshi's (2011) model. Though several studies have employed PLSs, very few have correlated them with any tools of LA assessment. This study hypothesizes that due to several factors, the most important being globalization, technology, and digital communications, today's learners show similar attitudes in terms of LA, regardless of their PLSP.

Literature Review
Learner Autonomy

There seems to be a consensus among researchers interested in LA that the term was coined and developed by the pioneering scholar Holec (1981) who defines LA as the learner's ability to take charge and take responsibility for learning. According to Gremmo and Riley (1995), the concept evolved initially in response to behaviorism and was concomitant with the learner-centered approach. In other words, LA is meant to assist learners in playing a crucial role in the process of learning; hence, it is concerned with the 'learner-centered stage' (Geddes and Strurtridge, 1997). As put by Littlewood (1996: 97), LA means "learners' ability and willingness to make choices independently." It is a natural product of self-directed learning practice, in which objectives, progress, and evaluation of learning are all determined by learners themselves (Benson, 2001, p. 8).

All the previous definitions seemingly convey a sense of independence, which per se is indeed treated as a synonym for LA, and both terms connote individualism (Joshi, 2011; Palfreyman, 2003). Individualism, however, seems to encounter Vygotsky's sociocultural concepts of learning in education, which are also highly advocated in the field of language acquisition and second and foreign language learning. This, according to Palfreyman (ibid.), has led to an emphasis on the term interdependence, which implies the ability of the learner to take shared responsibility for learning and work collaboratively with others. Later, this emphasis

The Relationship Between Perceptual Learning Styles and Learner Autonomy: A Case Study of EFL Undergraduates in Saudi Arabia

Elham Abdullah Ghobain* **Abdullah Ahmed Zughaibi**

Jazan University **Jazan University**

(Receivied 20/2/2021 ; accepted 28/10/2021)

Abstract: Learner skills and behaviors have motivated research in foreign language learning to investigate the relationship between learners' autonomy (LA) and their learning style preferences. Robotham (1995) and Felder (1996) claim that autonomous learning can be associated with specific perceptual learning styles. The present study attempts to contribute to the understanding of the connection between these two constructs, i.e., learners' autonomy and their perceptual learning style preferences (PLSP). Therefore, the study employs Joshi's (2011) LA assessment tool and Reid's (1987, 1995) PLSP scale on 828 Saudi learners of English in Saudi Arabia. The Pearson product-moment correlation coefficient was computed to assess the relationship between the elements of the two scales. Among others, the study found a strong association between the two investigated constructs, suggesting new ground for the interpretation of learners' autonomy and PLSP. The participants showed a moderate level of LA and preferences for almost all learning styles, with auditory, visual, and kinesthetic being their top three choices. Another interesting finding is that all the investigated learning styles were negatively correlated with the teacher role category on the LA scale.

Keywords: Perceptual learning styles; learning autonomy; learners of English, EFL contexts.

*****

العلاقة بين أنماط التعلم الإدراكية والتعلم الذاتي: دراسة حالة حول طلاب اللغة الإنجليزية الجامعيين في المملكة العربية السعودية

إلهام عبدالله غبين (*) **عبدالله أحمد زغيبي**

جامعة جازان **جامعة جازان**

(قدم للنشر في 1442/7/8هـ، وقبل للنشر في 1443/3/22هـ)

مستخلص: تشكل مهارات وسلوكيات المتعلمين دافعا للبحث في مجال تعلم اللغات الأجنبية، وخصوصا في دراسة العلاقة بين ذاتية التعلم وتفضيلات أنماط التعلم الإدراكية أو الحسية. وفقا لما يراه Robotham (1995) و Felder (1996)، فإنه قد يرتبط التعلم الذاتي بأسلوب تعلم إدراكي محدد. لذا تحاول الدراسة الحالية أن تسهم في فهم طبيعة العلاقة بين هذين العنصرين، أي التعلم الذاتي لدى المتعلمين وأنماط تعلمهم الإدراكية المفضلة. ولتحقيق هذا الهدف، وظفت الدراسة أداة Joshi (2011) لقياس التعلم الذاتي إلى جانب مقياس Reid (1987)، (1995) المستخدم لتحديد تفضيلات أنماط التعلم الإدراكية. شارك في الدراسة 828 من طلاب وطالبات اللغة الإنجليزية بالمستوى الجامعي في المملكة العربية السعودية. تم قياس العلاقة بين عناصر الأداتين عن طريق حساب معامل بيرسون لقياس الارتباط. ومن أهم نتائج الدراسة، وجود ارتباط قوي بين العناصر تحت الدراسة، الأمر الذي يطرح بُعدًا مختلفا في تفسير الأنماط الإدراكية وذاتية التعلم. أيضا، أظهر المشاركون في الدراسة مستوى تعلم ذاتي متوسط، وتفضيلات لجميع أنماط التعلم تقريبًا، مرتبة حسب التفضيل على النحو الآتي: السمعي، البصري، ثم الحركي. ومن استنتاجات الدراسة المهمة كذلك، وجود علاقة سلبية بين جميع أنماط التعلم وعنصر دور المعلم في مقياس التعلم الذاتي.

كلمات مفتاحية: أنماط التعلم الإدراكية، ذاتية التعلم، متعلمو اللغة الإنجليزية، أوساط وسياقات تعلم الإنجليزية كلغة أجنبية.

(*) للمراسلة:
جامعة جازان، صندوق بريد 992، الرمز البريدي 45142

(*) Corresponding Author:
Jazan University , P.O Box 992 , Zip code 45142

e-mail: eghobain@jazanu.edu.sa

DOI: 10.12816/0061536

Manuscripts in English Language

Contents

Manuscripts in Arabic Language

- **Quranic recitations and their relationship to the causes of revelation**
  Kholoud bint Talal Al-Hassani 359

- **Adapting the Quraanic Readings in Rhetorical Analysis in the Light of Textual Substitutions**
  Wael O. Alomari 381

- **The effectiveness of training on some coding strategies in increasing the capacity of visuospatial working memory for children with attention deficit**
  Hany Fouad Sayed Mohamed 401

- **The legal liability of Digital Authenticators- A Comparative Analytical Study between the Saudi System and Foreign Legislation**
  Yasser Ahmed Badr Mohammed 429

- **The Effect of Intellectual Capital on Staff Performance in the Health Sector: A Case Study on Shaqra General Hospital**
  Mohammed Saad Alyahya 477

- **The tree as a narrative element: A study in the novel of Amal Al-Faraan (ghwaasu al'ahqafi)**
  Dalal Bander Al-malki. 521

- **The Cultural Dimension in The Thoughts of the Scholar Sheikh Muhammad Al-Uthaimin**
  Yaqob Yosef Alanqeri 551

- **Reasons Behind the Low Level of Higher Primary Female Students' Reading Fluency in Arabic in the Northern Border Region from the Teachers' Point of View**
  Falak Rabee' Biro Alkhalef 585

- **General anxiety disorder and depressive symptoms and their relationship to nightmares among university students**
  Ahmed K. A. El-Bahnsawy, Zeid H. Z. Abd elKhalek 615

- **The Mediating Role of Self-efficacy in the Relationship between Ethical Leadership and Organizational Citizenship in Saudi Universities**
  Attaulla Fahes R Alenezi 645

- **The effectiveness of the McCarthy model (4MAT) in teaching grammar and morphology to non-native Arabic language learners to develop their achievement and attitudes towards it**
  Edrees Mahmoud Rababeh 669

Manuscripts in English Language

- **The Relationship Between Perceptual Learning Styles and Learner Autonomy: A Case Study of EFL Undergraduates in Saudi Arabia**
  Elham Abdullah Ghobain, Abdullah Ahmed Zughaibi 703

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 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 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.
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.

Journal of the North for Humanities

Editorial Board

Chairman of the editorial board

Dr. Farhan Yetaim Alenezi
Northern Border University, KSA

Managing Editor

Prof. Wahid Elsayed Hafez
Northern Border University, KSA

Editorial Secretary

Dr. Ashraf Faroug Abubakr Mahmoud
Northern Border University, KSA

Editorial Board

Prof. Mohamed Ali Brahim Omri
Northern Border University, KSA

Prof. Elias Adam Bensalem
Northern Border University, KSA

Prof. Mourad Ammar Zmami
Northern Border University, KSA

Dr. Awadh Ibrahim Khulaif Alanazi
Northern Border University, KSA

Dr. Mardi Bin Mashouh Al-Enezi
Northern Border University, KSA

Dr. Saud Shaish Alenezi
Northern Border University, KSA

Dr. Hani Mou'nes 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.

Administrative

Dr. Abdullah Masood Nasser

Dr. 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. 2, Part 2
January 2023 / Dhu al-Hijjah 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. (2) Part (2) July 2023 / Dhu al-Hijjah 1444H

www.nbu.edu.sa

p-ISSN: 1658-7006
e-ISSN: 1658-6999