جامعة المجمعة
Majmaah University

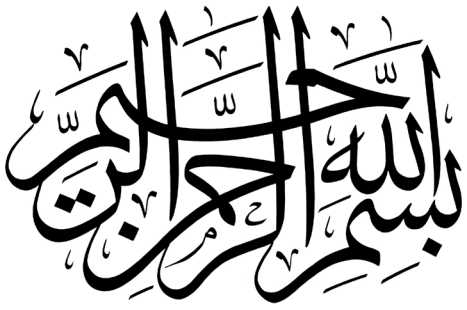
مجلة العلوم الإنسانية والإدارية

مجلة علمية دورية محكمة تصدر عن مركز النشر والترجمة - جامعة المجمعة

العدد (٣٢) صفر ١٤٤٥ هـ - سبتمبر ٢٠٢٣ ردمد: ٦٢٠٤-١٦٥٨

- دور القيادة الاستراتيجية في تعزيز الالتزام التنظيمي لدى معلمات المرحلة الثانوية بمدينة الزلفي.
  د. اللولو بنت صالح بن عبد الرحمن العامر .
- فعالية أنموذج مقترح لتدريس العلوم قائم على التكامل بين أنموذج وودز والتعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات التفكير المتشعب والدافعية للإنجاز لدى طالبات الصف الأول المتوسط.
  د. جميلة عبدالله علي الوهابة .
- معيقات مشاركة أسر الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في البرامج الانتقالية في مدينة الرياض .
  ماجدة حمد المورقي، د. خالد ناصر العاصم .
- المصطلح النحوي الخاص عند ابن مالك(دراسة في المنهج والأثر) .
  د. سعد بن عبدالله المحمود .
- بيعة علي لأبي بكر رضي الله عنهما "دراسة عقدية".
  د. صالح بن غرم الله بن حسن الغامدي .
- أثر الغربة في قصص (متاهة كل صيف) للقاصة ليلى أبو العلا .
  أ.د. عبد الرحمن بن أحمد السبت .
- تطبيقاتٌ فقهيةٌ قضائيةٌ لإعمال المقاصد الشرعية في مكافحة الإرهاب الإلكتروني .
  د. عبدالله بن حامد محمد البحيري .
- القدرة التنبؤيَّة للوسطية الفكرية لدى طلبة الجامعة في الوصول إلى الانتماء الوطني .
  فضة سالم عبيد العنزي .
- المثال النّحويّ (ضرب) في الجملة الفعليّة دراسة في اللّفظ والاستعمال .
  د. نصّار بن محمّد حميد الدّين .
- جريمة النصب والاحتيال في ضوء النظام السعودي (دراسة تأصيلية تطبيقية) .
  د. هاجد بن عبدالهادي العتيبي .

مركز النشر والترجمة جامعة المجمعة
Publishing & Translation Center


بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
جامعة المجمعة

جامعة المجمعة
Majmaah University

مجلة
العلوم الإنسانية والإدارية

مجلة علمية دورية محكَّمة
تصدر عن مركز النشر والترجمة – جامعة المجمعة

العدد (٣٢) صفر ١٤٤٥ هـ – سبتمبر ٢٠٢٣ ردمد: ١٦٥٨-٦٢٠٤

مركز النشر والترجمة - جامعة المجمعة
Publishing & Translation Center

التعريف بالمجلة

مجلة العلوم الإنسانية والإدارية

مجلة(علمية-دورية-محكَّمة) تُعْنَى بالنشر في مجالات العلوم الإنسانية والإدارية، تصدر أربعة أعداد في العام (مارس - يونيو - سبتمبر - ديسمبر) عن مركز النشر والترجمة بجامعة المجمعة. صدر العدد الأول منها في يونيو ٢٠١٢م - رجب ١٤٣٣هـ.

الرؤية:

أن تكون إحدى المجلات العلمية المتميزة وفق معايير قواعد البيانات الدولية.

الرسالة:

دعم النشر العلمي للبحوث المحكَّمة في مجالات العلوم الإنسانية والإدارية وفق القواعد والأخلاقيات الأكاديمية والبحثية المتعارف عليها.

الأهداف:

١- تعزيز التنوع والتكامل والتراكم المعرفي بين الباحثين في مجالات العلوم الإنسانية والإدارية على مستوى العالم العربي.

٢- الإسهام في نشر المعرفة وتبادلها حول تطور النظريات العلمية في العلوم الإنسانية والإدارية.

٣- تلبية حاجة الباحثين في ميادين العلوم الإنسانية والإدارية محليًّا وإقليميًّا لنشر أبحاثهم وفق معايير التحكيم العلمي التي يُسْتَنَد إليها في الترقيات الأكاديمية.

للمراسلة والاشتراك

المملكة العربية السعودية - مجلة العلوم الإنسانية والإدارية - ص.ب: ٦٦ المجمعة Kingdom of Saudi Arabia – P.O.Box ٦٦ :Almajmaah

E.Mail: jhas@mu.edu.sa www.mu.edu.sa

© ٢٠٢٢ م (١٤٤٤ هـ) جامعة المجمعة.

جميع حقوق الطبع محفوظة. لا يسمح بإعادة طبع أي جزء من المجلة أو نسخة بأي شكل وبأية وسيلة سواء كانت إلكترونية أم آلية بما في ذلك التصوير والتسجيل أو الإدخال في أي نظام حفظ معلومات أو استعادتها بدون الحصول على موافقة كتابية من رئيس تحرير المجلة.

الأفكار الواردة في هذه المجلة تعبر عن آراء أصحابها ولاتعبر بالضرورة عن وجهة نظر المجلة

مجلة العلوم الإنسانية والإدارية

هيئة التحرير

رئيس التحرير

أ.د.طارق بن سليمان البهلال

مدير التحرير

د.هاجد بن عبدالهادي العتيبي

أعضاء هيئة التحرير

أ.د.عبدالرحمن بن أحمد السبت

د.خالد بن عبدالله الشافي

د.عمر بن محمد العمر

د.عبدالله بن عبدالمحسن الفالح

د.ناصر بن عثمان العثمان

د. هدى بنت أحمد البراك

د. مها بنت إبراهيم الكلثم

الهيئة الاستشارية

أ.د. أحمد محمد كشك
جامعة القاهرة – مصر

أ.د. راميش شان شارما
جامعة دلهي – الهند

أ.د. علي أسعد وطفة
جامعة الكويت – الكويت

أ.د. مارك ليتورنو
جامعة ولاية ويبر – أمريكا

أ.د. محمد قيوم
الجامعة الإسلامية العالمية – ماليزيا

أ.د. ناصر سبير
جامعة ملبورن – أستراليا

قواعد النشر في المجلة

القواعد العامة:

١- تنشر المجلة الأبحاث والدراسات الأكاديمية في العلوم الإنسانية والإدارية باللغتين العربية والإنجليزية، وتشمل (إدارة الأعمال، المحاسبة ، القانون، علم الاجتماع، الخدمة الاجتماعية، الإعلام، اللغة العربية، اللغة الإنجليزية، الدراسات الإسلامية، الاقتصاد المنزلي، العلوم التربوية).

٢- تنشر المجلة البحوث التي تتوافر فيها الأصالة والابتكار، واتباع المنهجية السليمة، والتوثيق العلمي، مع سلامة الفكر واللغة والأسلوب، وألا يكون البحث مستلًّا من رسالة أو كتاب.

٣- يرسل الباحث بحثه بصيغة وورد وأخرى PDF مع ملخص باللغة العربية لا يزيد عن (٢٠٠) كلمة متبوعاً بالكلمات المفتاحية (خمس كلمات) وآخر بالإنجليزية على إيميل المجلة jhas@mu.edu.sa ، مع مراجعة البحث لغوياً من قبل متخصص (وارفاق خطاب من المدقق اللغوي إن أمكن ذلك).

٤- أن يتضمن البحث عنوان البحث مع اسم الباحث، ودرجته العلمية، وتخصصه الدقيق، ومكان عمله، وايميله باللغتين العربية والإنجليزية.

٥- يتم ارسال السيرة الذاتية المختصرة للباحث/ للباحثين على أن تتضمن التخصص العام والتخصص الدقيق.

٦- يتم ارسال خطاب طلب نشر البحث بالمجلة باسم رئيس هيئة تحرير المجلة مع إيضاح أنه لم يسبق له النشر أو إرساله إلى أي جهة نشر أخرى، وأنه غير مستل من الماجستير أو الدكتوراه.

٧- ترسل البحوث المقدمة لمحكمين متخصصين تختارهم هيئة التحرير بشكل سري، وللمجلة أن تطلب إجراء تعديلات على البحث حسب رأي المحكمين قبل اعتماد البحث للنشر.

٨- يبلَّغ الباحث بقبول النشر أو رفضه، ولا تُرد أصول المواد إلى أصحابها سواء قُبلت أم لم تقبل.

٩- لا يجوز إعادة نشر أبحاث المجلة في أي مطبوعة أخرى إلا بإذن كتابي من رئيس التحرير.

١٠- في حالة نشر البحث يُمنح الباحث (٥) مستلات مجانية من بحثه، بالإضافة إلى العدد الذي نُشر فيه بحثه.

القواعد الفنية:

١- يُراعى ألا يزيد عدد صفحات البحث عن (٤٠) صفحة من القطع(٢١×٢٨)سم، للمتن العربي يستخدم الخط (Traditional Arabic) مقاس (١٦)، والعنوان الرئيسي للعربي بالخط العريض، وللمتن الإنجليزي يستخدم الخط (Times New Roman) مقاس (١٢)، والعنوان الرئيسي للإنجليزي بالخط العريض، وكذلك الهامش العربي خط (Traditional Arabic)مقاس (١٢)، والهامش الانجليزي خط (Times New Roman)مقاس (١٠).

٢- ينبغي أن تكون الجداول والرسومات والأشكال مناسبة للمساحة المتاحة في صفحات المجلة (١٢× ١٨سم).

٣- تقدم الأعمال المطلوب نشرها على وسائط رقمية باستخدام برامج ويندوز.

٤- يشار إلى المراجع في المتن بذكر الاسم الأخير للمؤلف، ثم سنة النشر بين قوسين مثل: (أبو حطب، ١٤١٢هـ) أو: ويرى أبو حطب (١٤١٢هـ) أن.....، وفي حالة الاقتباس يذكر رقم الصفحة بعد سنة النشر هكذا: (أبو حطب، ١٤١٢هـ: ٧٩)، وإذا كان هناك أكثر من مؤلفين للمصدر فيشار إليهم هكذا: (أبو حطب وآخرون، ١٤١٢هـ).

٥- ترتب المراجع في نهاية البحث ترتيبًا هجائيا حسب الاسم الأخير، وتكتب كافة المراجع التي استند عليها البحث، وإذا كان المرجع كتابًا فيُتبع في كتابته الآتي:

اسم العائلة للمؤلف، الاسم الأول.(سنة النشر). عنوان الكتاب بخط مائل. الطبعة غير الأولى، مكان النشر، دار النشر.

مثل: القاضي، يوسف. (١٤٠١هـ). سياسة التعليم والتنمية في المملكة. ط٢، الرياض، دار المريخ.

أما إذا كان المرجع بحثًا فيُتبع في كتابته الآتي:

اسم العائلة للمؤلف، الاسم الأول. (سنة النشر). عنوان البحث. اسم المجلة بخط مائل. العدد، صفحات النشر.

مثل: العبدالقادر، علي. (١٤١٣هـ). "التعليم الأهلي استثمار وإسهام في تنمية الموارد البشرية". مجلة الاقتصاد. العدد ٢٣٤ ، ص ص ٧ – ٢٠

٦- يستحسن اختصار الهوامش إلى أقصى حدٍّ ممكن، وفي حالة استخدامها تكون لتزويد القارئ بمعلومات توضيحية، ويشار إليها بأرقام متسلسلة ضمن البحث، ومن ثم تكون مرقمة حسب التسلسل في نهايته.

٧- يتم ترجمة/ رومنة المراجع العربية الواردة في البحث بعد نهاية المراجع العربية مباشرة.

٨- تكون الملاحق في نهاية البحث بعد المراجع.

باسم الله المولى الأجلِّ سبحانه، له الحمدُ في الأولى والآخرة، نستفتحُ بالذي هو خير، ربنا عليك توكلنا وإليك أنبنا وإليك المصير، وبعد:

فعلى كثرة ما تموج به الساحة العلمية الأكاديمية من إصدارات دورية، فإن مجلة جامعة المجمعة للعلوم الإنسانية والإدارية، رسمت لنفسها مكانة متميزة، واستطاعت أن تحقق مكسبًا علميًا مبعثه ثقة القراء والباحثين والأكاديميين. وذلك بفضل السياسة التي اتبعتها هيئة تحريرها من دقة وتفان وحسن عمل وإتقان، وتحمل مسؤولية وأمانة، حتى تصل المجلة إلى هذه الصورة التي يشهد بها إقبال الباحثين على النشر بها، واتخاذها أحد أوعية النشر الموثوقة.

واليوم عزيزي القارئ يسرُّ هيئة التحرير أن تضع بين يديك عددًا جديدًا متنوعًا، وهو العدد الثاني و الثلاثون من المجلة لعام ١٤٤٥ هـ/ ٢٠٢٣م، والذي حرصنا فيه على التنوع، وقد تضمن هذا العدد عشرة بحوث، في تخصصات مختلفة و متنوعة.

وختامًا أشكر هيئة التحرير وفريق العمل المُميز الذي بذل وقته وجهده حتى تصل هذه المجلة بتلك الصورة التي بين أيديكم، وهيئة التحرير تسعد دائماً باستقبال مقترحاتكم وهي محل اعتبار، فما حققته المجلة إنما هو بفضل الله، ثم بتفاعلكم معنا قراءً وكتابًا، ونحن في انتظار مشاركاتكم واقتراحاتكم على بريد المجلة الإلكتروني والحمد لله في بدءٍ ومُختَتَمِ.

رئيس التحرير

أ.د.طارق بن سليمان البهلال

محتويات العدد

افتتاحية العدد .....

الأبحاث

- دور القيادة الاستراتيجية في تعزيز الالتزام التنظيمي لدى معلمات المرحلة الثانوية بمدينة الزلفي.
د. اللولو بنت صالح بن عبد الرحمن العامر ١

- فعالية أنموذج مقترح لتدريس العلوم قائم على التكامل بين أنموذج وودز والتعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات التفكير المتشعب والدافعية للإنجاز لدى طالبات الصف الأول المتوسط.
د. جميلة عبدالله علي الوهابة ٢٥

- معيقات مشاركة أسر الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في البرامج الانتقالية في مدينة الرياض.
ماجدة حمد المورقي ، د. خالد ناصر العاصم ٦٤

- المصطلح النحوي الخاص عند ابن مالك (دراسة في المنهج والأثر) .
د. سعد بن عبدالله المحمود ٩٥

- بيعة علي لأبي بكر رضي الله عنهما "دراسة عقدية".
د. صالح بن غرم الله بن حسن الغامدي ١١٧

- أثر الغربة في قصص (متاهة كل صيف) للقاصة ليلى أبو العلا.
أ.د. عبد الرحمن بن أحمد السبت ١٣٩

- تطبيقاتٌ فقهيةٌ قضائيةٌ لإعمال المقاصد الشرعية في مكافحة الإرهاب الإلكتروني.
د. عبدالله بن حامد محمد البحيري ١٦١

- القدرة التنبؤيَّة للوسطية الفكرية لدى طلبة الجامعة في الوصول إلى الانتماء الوطني.
فضة سالم عبيد العنزي ١٨٤

- المثال النّحويّ (ضرب) في الجملة الفعليّة دراسة في اللّفظ والاستعمال.
د. نصّار بن محمّد حميد الدّين ٢١٥

- جريمة النصب والاحتيال في ضوء النظام السعودي (دراسة تأصيلية تطبيقية).
د. هاجد بن عبدالهادي العتيبي ٢٣٤

دور القيادة الاستراتيجية في تعزيز الالتزام التنظيمي لدى معلمات المرحلة الثانوية بمدينة الزلفي

Role of Strategic Leadership in The Promotion of Strategic Leadership in Female High School Teachers in Zulfi City

د. اللولو بنت صالح بن عبد الرحمن العامر
أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المساعد، قسم العلوم التربوية ،كلية التربية
جامعة المجمعة.
l.alamer@mu.edu.sa

Dr. Allolo Saleh Abdulrahman Alamer
Assistant Professor of Educational Administration and Planning, Department of Educational Sciences, College of Education , Majmaah University.
l.alamer@mu.edu.sa

https://doi.org/10.56760/BBRD2961

ملخص البحث

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور القيادة الاستراتيجية في تعزيز الالتزام التنظيمي للمعلمات بمدينة الزلفي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات المرحلة الثانوية بمدينة الزلفي بالمملكة العربية السعودية، واشتملت عينة الدراسة على (٢٠٥) معلمة، وتبنت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم جمع البيانات من أفراد الدراسة عن طريق الاستبانة. وقد تضمنت نتائج الدراسة الآتي: أن واقع تطبيق القيادة الاستراتيجية من وجهة نظر معلمات المدارس الثانوية بمدينة الزلفي جاء بدرجة (عالية)؛ وأن درجة الالتزام التنظيمي جاء بدرجة (متوسطة) من وجهة نظر أفراد الدراسة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في آراء أفرد عينة البحث حول محاور الاستبانة والدرجة الكلية طبقاً إلى اختلاف متغيرات (المؤهل العلمي – عدد سنوات الخبرة)؛ ووجود علاقة إيجابية بين تطبيق القيادة الاستراتيجية وأبعاد الالتزام التنظيمي. وفي ضوء النتائج، تم وضع عدد من التوصيات، والتي تضمنت الآتي: تبني وتطبيق القيادات المدرسة بمدينة الزلفي للممارسات القيادية المتمركزة حول البعد الاستراتيجي للقيادة؛ وحرص مديرات المدارس على إشراك المعلمات في اتخاذ القرارات القيادية الاستراتيجية وذلك من أجل ضمان تعزيز الالتزام التنظيمي لديهن.

الكلمات المفتاحية:
القيادة الاستراتيجية – الالتزام التنظيمي – المرحلة الثانوية – المعلمات.

Abstract

The present study aimed to investigate the role of strategic leadership in promoting organizational commitment of teachers in Zulfi city. The population of the study consisted of all secondary school teachers in Zulfi city, Saudi Arabia; the sample included (205) teachers. The study adopted the analytical descriptive approach, and data was collection via questionnaire. Study findings included the following: The current state of the application of strategic leadership, from the perspectives of high school teachers in Zulfi city, was rated (high); the degree of organizational commitment was rated (moderate), from the perspectives of sample members; and there were no statistically significant differences at the significance level of (0.05) among the opinions of research sample members on the axes of the questionnaire and the total score, as regards the variables (educational qualification - years of experience); and a positive relationship was found between applying strategic leadership and organizational. In the light of the obtained findings, a number of recommendations were presented, which include the following: school leaders in Zulfi city should adopt and implement leadership practices that revolve on the strategic dimension of leadership; and school principals should be keen on involving teachers on making strategic leadership decisions in order to ensure promoting organizational commitment among them.

Keywords:
Leadership Strategic - Organizational Commitment – Secondary School - Teachers.

مقدمة:

القيادة الاستراتيجية هي قدرة المنظمات على توقع المرونة وتصورها والحفاظ عليها، وتمكين الآخرين لخلق فرصة استراتيجية ومستقبل قابل لنمو المنظمة. ويصيغ القادة الاستراتيجيون أهداف واستراتيجيات المنظمة، ويطورون الهياكل والعمليات والضوابط والكفاءات الأساسية، ويختارون المديرين التنفيذيين الرئيسيين، ويهيئون الجيل القادم من المديرين التنفيذيين، ويقدمون التوجيه فيما يتعلق بالاستراتيجيات التنظيمية، ويحافظون على ثقافة تنظيمية فعالة ونظام من القيم الأخلاقية.

وتشكل القيادة الاستراتيجية أهمية كبيرة للمدارس الثانوية حيث أنها تعمل على تشجيع القدرات الابتكارية والإبداعية داخل المؤسسات التعليمية عامة، وكلما زادت هذه القدرات زاد احتواء كافة جوانب التغيير التنظيمي، وزادت الموازنة بين حاجات الأطراف المختلفة سواء داخل أو خارج المؤسسة التعليمية، وبذلك فإن القيادة الاستراتيجية تسعى لإرضاء جميع الأطراف ولو كانت رغباتهم متعارضة، وتعمل على تحقيق التوازن الاستراتيجي للتطلعات والحاجات. (العوامي، ٢٠١٥).

وترتبط القيادة الاستراتيجية ارتباطًا وثيقًا بالالتزام التنظيمي، حيث يعد الالتزام التنظيمي من أهم المصطلحات في مختلف المنظمات بشكل عام وعلى اختلاف طبيعتها ونشاطها وتنوعها، وقد برزت الحاجة إلى دراسة السلوك الإنساني في مدارس التعليم الثانوي بشكل خاص؛ تحفيزًا للأفراد العاملين فيها، ولذلك فإنها تسعى جاهدة للاستثمار في رأس المال البشري باعتباره هو المورد القادر على الخلق والعطاء والإبداع، مما يدعو إلى بذل الجهد والوقت، وإنفاق المال لاختيار أفضل الموارد البشرية التي بإمكانها خدمة المدارس الثانوية، والقيام بتوفير فرص التدريب، وكذلك الحوافز بمختلف أنواعها، حيث تهدف المؤسسات التعليمية من كل هذا، الحصول على التزام العاملين تجاهها، وإخلاصهم في خدمتها، من خلال تقديم الأداء المتميز الذي يخدم أهدافها. (بوقندورة، إبراهيم، ٢٠١٩).

ويعد الالتزام التنظيمي من الأهداف الهامة التي ينبغي على القيادات التعليمية العمل على تحقيقها، فالالتزام التنظيمي موقف سلوكي يبرز الهوية التنظيمية ويعزز المشاركة ومشاعر الثقة لدى العاملين بالمدرسة، كما أن الالتزام التنظيمي يعكس إيمانًا عميقًا بالأهداف والمبادئ التي تلتزم بها المدرسة، وأيضًا مدى استعداد العاملين بالمدرسة لبذل الجهد بالنيابة عنها وبالحفاظ على مشاعر المواطنة التنظيمية. (Jameel, et al., 2020).

وفي الواقع فإن القيادة الاستراتيجية قد تمثل مقومًا؛ لتعزيز الالتزام التنظيمي لدى العاملين بالمدارس؛ فالقيادة الاستراتيجية تهتم بتوجيه سلوكيات القادة نحو تحقيق الأهداف العامة والاستراتيجية لأي كيان تنظيمي، بما في ذلك المدارس.

مشكلة الدراسة:

تعد القيادة الاستراتيجية من المقومات المهمة لنجاح عمل المؤسسات التربوية؛ لمساهمتها في تحقيق أهداف العملية التعليمية على نحو فعال، ويرجع ذلك بدرجة كبيرة إلى دور القيادة الاستراتيجية في تعزيز التوجهات السلوكية الإيجابية والمنشودة لدى القادة، ومن أهم الالتزام التنظيمي.

وعلى الرغم من أهمية دور تطبيق القيادة الاستراتيجية في تعزيز الالتزام التنظيمي، فقد

أشارت دراسة يوكار ودالغيك (Ucar & Dalgic, 2021) بوجود علاقة إيجابية بين خصائص القيادة الاستراتيجية لدى مديري المدارس ومستويات الالتزام التنظيمي لدى المعلمين؛ لكنها بدرجة متوسطة.

لهذا فإن الأسباب التي تؤدي إلى عدم قوة الارتباط بين القيادة الاستراتيجية والالتزام التنظيمية في المدارس، تتمثل في أوجه القصور في تطبيق أنماط القيادة الحديثة في المدارس المعاصرة، فكما أشارت دراسة الغضوري (٢٠٢٠) تتسم العديد المدارس الثانوية، وبشكل خاص الحكومية منها، بعدم تمكنها من الوصول إلى التطبيق الفعال لأساليب القيادة الحديثة. أما دراسة غاكينيا وآخرون (Gakenia et al, 2017) فقد أشارت إلى تطبيق أسلوب القيادة الاستراتيجية على وجه التحديد يتسم بالضعف وعدم الكفاءة في المدارس الثانوية.

وتبعًا سعت هذه الدراسة إلى تقديم مساهمة في معالجة الفجوة البحثية التي لم تبرز بالقدر الكافي وبصورة مباشرة العلاقة بين تطبيق القيادة الاستراتيجية والالتزام التنظيمي لدى العاملين بالمدارس، ويمكن تحديد مشكلة الدراسة من خلال السؤال الرئيس التالي: ما دور القيادة الاستراتيجية في تعزيز الالتزام التنظيمي لدى معلمات المرحلة الثانوية بمدينة الزلفي؟

أسئلة الدراسة:

- ما واقع تطبيق القيادة الاستراتيجية من وجهة نظر معلمات المدارس الثانوية بمدينة الزلفي؟
- ما درجة الالتزام التنظيمي لمعلمات المرحلة الثانوية بمدينة الزلفي من وجهة نظرهن؟
- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين الدرجة الكلية لتطبيق القيادة الاستراتيجية وأبعاد الالتزام التنظيمي ودرجته الكلية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) حول محاور الاستبانة ودرجتها الكلية وفقا لمتغيرات (المؤهل العلمي – عدد سنوات الخبرة)؟

أهداف الدراسة:

- التعرف على واقع تطبيق القيادة الاستراتيجية من وجهة نظر معلمات المدارس الثانوية بمدينة الزلفي.
- الكشف عن درجة الالتزام التنظيمي لمعلمات المرحلة الثانوية من وجهة نظرهن.
- التعرف على العلاقة بين تطبيق القيادة الاستراتيجية وأبعاد الالتزام التنظيمي.
- التعرف على العلاقة بين أبعاد الالتزام التنظيمي وبعض المتغيرات الديموغرافية (المؤهل العلمي – عدد سنوات الخبرة).

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة الحالية من أهمية الموضوع الذي تتناوله وهو تعزيز مستويات الالتزام التنظيمي لدى معلمات المرحلة الثانوية ويمكن إبراز أهمية الدراسة فيما يلي:

أولاً: الأهمية النظرية:

- تُساهم الدراسة الحالية في التأطير النظري لواقع ممارسة القيادة الاستراتيجية والكشف عن مستويات الالتزام التنظيمي لدى معلمات المرحلة الثانوية وتعزيزها لديهن.
- تُساهم الدراسة الحالية في لفت انتباه المسؤولين نحو توفير متطلبات تعزيز الالتزام التنظيمي لدى المعلمين والمعلمات بمراحل التعليم العام بالمملكة العربية والسعودية.

- تأمل هذه الدراسة إثراء المكتبات العربية بالمزيد من الدراسات والأبحاث حول دور القيادة الاستراتيجية في تعزيز الالتزام التنظيمي لمعلمات المرحلة الثانوية في ظل ندرة الدراسات في هذا السياق -على حد علم الباحثة-.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

- تُساهم نتائج الدراسة الحالية في طرح التوصيات المناسبة لتعزيز مستويات الالتزام التنظيمي لدى معلمات المرحلة الثانوية.
- تُساعد نتائج الدراسة الحالية في الكشف عن العلاقة بين تطبيق القيادة الاستراتيجية وتعزيز الالتزام التنظيمي لدى معلمات المرحلة الثانوية.
- تُساعد نتائج الدراسة الحالية في تقديم المزيد من البرامج التدريبية والندوات العلمية وورش العمل الهادفة لتعزيز مستويات الالتزام التنظيمي لدى معلمات مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية.

فرضيات الدراسة:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) حول محاور الاستبانة والدرجة الكلية وفقا لمتغير وفقا لمتغير (المؤهل العلمي).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) حول محاور الاستبانة والدرجة الكلية وفقا لمتغير وفقا لمتغير (عدد سنوات الخبرة).
- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين الدرجة الكلية لإدارة التغيير وأبعادها وبين الدرجة الكلية للميزة التنافسية وأبعادها.

مصطلحات الدراسة:

القيادة الاستراتيجية:

القيادة الاستراتيجية هي: "تلك الأفعال والقرارات المتعلقة بتحديد وتنفيذ الرؤية المستقبلية والتوجه طويل الأمد للمنظمة في ضوء اعتبارات البيئة الداخلية والخارجية من خلال الاستغلال الأمثل للموارد وإمكانات المنظمة البشرية والمادية، بما يكفل تحقيق الأهداف الموضوعة والارتقاء بأداء المنظمة والمحافظة على بقائها واستمرارها". (الزعنون، ٢٠١٩: ٨٢).

ويمكن تعريف القيادة الاستراتيجية هي أنها "القدرة على التأثير على الآخرين؛ ليقوموا باتخاذ القرارات الروتينية المساعدة على تحقيق الاستقرار التنظيمي بعيد المدى". (Gupta, 2018, 2).

وتُعرف الدراسة القيادة الاستراتيجية إجرائيًا على أنها أسلوب للقيادة يقوم على توجيه الإدارات المدرسية للمعلمات نحو العمل؛ تحقيقًا للأهداف الاستراتيجية للمدرسة والالتزام بمبادئها.

الالتزام التنظيمي:

الالتزام التنظيمي هو "حالة من الارتباط بين الفرد والمنظمة التي يعمل بها وتتطابق أهدافه مع أهداف هذه المنظمة، والذي ينعكس بدوره على سلوكياته؛ لبذل قصار جهده لتحقيق أهدافها والحفاظ على بقائها واستمراريتها وتحقيق رسالتها وذلك عن طريق الالتزام بتحقيق ذلك". (بوقندورة؛ إبراهيم، ٢٠١٩: ٨٨).

ويُعرف كذلك بأنه "الرابط النفسي الذي يربط الموظفين بالمنظمة ويقلل من احتمالية قيامهم بالاستقالة بصورة طوعية". (Ayazlar & Güzel, 2014, 320).

كذلك يمكن تعريف الالتزام التنظيمي وفقًا لهذه الدراسة على أنه رابط معنوي يربط بين المدرسة وإداراتها والمعلمات والعاملين بها، بما يدفعهم نحو تحقيق أهدافها فيها والشعور بالانتماء والولاء.

الإطار النظري للبحث

أولاً: القيادة الاستراتيجية

إن المؤسسات التعليمية المعاصرة عبارة عن نظم اجتماعية يجري عليها ما يجري على الكائنات البشرية فهي تنمو وتطور وتتقدم وتواجه التحديات، وتتصارع وتتكيف، ومن ثم فإن التغيير يصبح ظاهرة طبيعية تعيشها كل المؤسسات، والمؤسسات لا تتغير من أجل التغيير نفسه، بل تتغير لأنها جزء من عملية تطوير واسعة، ولأنها يجب عليها أن تتفاعل مع التغييرات والمتطلبات والضروريات والفرص في البيئة التي تعمل بها، ولأجل تلك التغييرات التي تحدث تباعا في المؤسسات التعليمية، أصبح كيفية قيادة هذا التغيير من أهم المواضيع التي تشغل عقلية القيادات الإدارية (الشمري، ٢٠١٤).

حيث أن بقاء المؤسسة في بيئة أعمال تخضع لضغوطات الأوضاع التنافسية الكبيرة، أصبح مرهونًا بمدى قدرتها على تصميم وإدارة استراتيجيات تتوافق مع ما تفتضيه الأوضاع، كاستراتيجيات تتماشى مع الانفتاح الذي تعرفه المنافسة العالمية.

هذا ما فرض على المؤسسات التعليمية ضرورة إنتاج وتقديم خدمات تتناسب مع مستوى التحديات الجديدة التي تعرفها بيئة الأعمال، مما يسمح لها بالحفاظ على استمرارها على المدى الطويل، فالمؤسسات التعليمية وغيرها من المؤسسات أضحت مطالبة بتحقيق النمو وليس مجرد البقاء، مما يستوجب منها البحث عن سلوك يحقق لها التفوق والتميز فكانت القيادة الاستراتيجية هي السبيل لذلك. (موفق، ٢٠١٣).

ومن هنا بدأت المدارس تدرك أهمية القيادة الاستراتيجية كأسلوب جديد في علم الإدارة الحديث، والذي يعتبر أداة فعّالة لتوجيه المدارس نحو تحقيق أهدافها، والمحافظة على مكانتها، من خلال تمكين القادة من اتخاذ القرارات بشكل استراتيجي وسليم، واستشعار الفرص المتاحة، والتكيف مع المتغيرات المحيطة، والتمتع بصفات خاصة قادرة على الوصول بهم إلى درجات مرتفعة من التميز والريادة (رحمون، وآخرين، ٢٠١٩).

ومن هنا يمكن القول بأن القيادة الاستراتيجية من المقومات الأساسية للنمو والاستمرارية في أي سياق تنظيمي، بما في ذلك المدارس، ويرجع ذلك إلى أن القيادة الاستراتيجية تهتم بتوجيه المعلمات نحو العمل في سبيل تحقيق أهدافها. وفي هذا الصدد ينبغي أن تأخذ الممارسات المتبناة في إطار القيادة الاستراتيجية بعين الاعتبار طبيعة الاحتياجات والخصائص لدى المعلمات حتى تساهم في توليد الاستجابات الإيجابية لديهن وبالتالي تعزيز الالتزام التنظيمي.

أهمية القيادة الاستراتيجية:

تعتبر القيادة الاستراتيجية أمرًا حاسمًا في تحديد هدف المنظمة ورؤيتها وتحويلها إلى نتائج أداء المنظمة، حيث تشير القيادة الاستراتيجية إلى قدرة القادة على توقع، وتصور، والحفاظ على المرونة وتمكين الآخرين لخلق تحول استراتيجي أساسي، وتتميز القيادة الاستراتيجية ليس فقط بإدارة الآخرين ولكن أيضًا إدارة المنظمات مع التكيف مع التغيرات في البيئة، وتمد القيادة الاستراتيجية القادة بالمهارات التي تعزز مستوى قدرة المنظمات

على التكيف مع التقلبات البيئية المتسارعة (Ojogi-wa, 2021).

ويلعب القادة الاستراتيجيون دورًا مهمًا في مواءمة الموظفين والموارد التنظيمية في نفس الاتجاه، لذا توجد العديد من ممارسات القيادة الاستراتيجية التي تتبناها المنظمات، ويجب على القائد الاستراتيجي تعزيز استخدام الموارد والقدرات الداخلية للمنظمة لتحقيق الأهداف المحددة في بيئة تنافسية، ويحفز القائد الاستراتيجي الموظفين على بذل الجهود والالتزام بتقديم أفضل ما لديهم (Shimengah, 2018).

وبالنظر إلى ما تم ذكره بالسابق، يتبين بأن القيادة الاستراتيجية تكتسب أهمية كبيرة في السياقات التنظيمية المعاصرة، بما في ذلك المدارس، فالقيادة الاستراتيجية تنطوي على التوصل إلى الكيفية المثلى لتوجيه الموارد التنظيمية من أجل استغلالها بصورةٍ مُثلى.

أهداف القيادة الاستراتيجية:

الهدف من القيادة الاستراتيجية هو تطوير الموظفين، الذين يتسمون بالقيم والأخلاق والابتكار والمرونة، مما يوفر التغيير والتطوير المستمر الذي يؤدي إلى التميز والتفرد على المستوى المحلي والعالمي، كما أنها عملية ديناميكية تتضمن التخطيط الاستراتيجي والتفكير بهدف تطوير أنشطة المنظمة والاستفادة من قدراتها بكفاءة وفاعلية لتحقيق أهدافها بطرق غير تقليدية تعتمد على تغيير الأنظمة والإجراءات بما يتماشى مع ظروف كل منظمة.

وتهتم القيادة الاستراتيجية بقدرات خلق الإحساس بالهدف والاتجاه، والعوامل التمكينية الحاسمة التي تسمح بالتفاعل مع أصحاب المصلحة الداخليين والخارجيين الرئيسيين سعياً وراء الأداء عالي المستوى، واستكشاف واستغلال القدرات الأساسية للمنظمة وإدارة الأصول البشرية والاجتماعية، وغرس ثقافة تنظيمية مستدامة، والتأكيد على القيم الأخلاقية وصياغة وتنفيذ أنظمة تحكم متوازنة تضمن الاستقرار التنظيمي (Jaleha & Machuki, 2018).

ومن هنا يتبين بأن القيادة الاستراتيجية تسعى إلى توجيه المرؤوسين نحو تحقيق الأهداف التنظيمية بمنظور عام وشامل؛ فالقيادة الاستراتيجية تهتم بتوجيه مختلف الموارد والإمكانات لدى المنظمة لخدمة أهداف عامة ومحددة من أجل تمكين المنظمة من تحقيق الأداء التنظيمي المتفوق والمستدام؛ كما أن القيادة الاستراتيجية تهدف إلى تمكين المنظمة من التكيف مع الظروف الداخلية والخارجية المحيطة على نحو أفضل.

ثانياً: الالتزام التنظيمي

وتقوم المدارس بالسعي دوما لتحقيق الكفاءة والفاعلية الإدارية من أجل تحقيق أهدافها، لذا تولي اهتماما بالغا بتنمية وتطوير الأداء من خلال إتباع أساليب الإدارة الحديثة، القائمة على العناية البالغة بتبني استراتيجيات تهتم بتكوين الثقة بين الإدارة والعاملين، ما ينعكس بصورة حتمية على تنمية روح الولاء والالتزام التنظيمي، فهو يعكس درجة اندماج الفرد بالمؤسسة واهتمامه بالاستمرار فيها وقوة ارتباطه بها وتطابق مصالحه مع أهدافها، ورغبته في بذل الجهد الأكبر لتطويرها، مما يوجد علاقة قوية وإيجابية وديناميكية تقوم على الاقتناع بأهداف وغايات التنظيم (عبد الرحمن، درنوني، ٢٠١٤).

أهمية الالتزام التنظيمي:

أضحى الالتزام التنظيمي من السمات الأساسية

التي تسعى المنظمات في شتى المجالات، ومنها مجال العمل التربوي؛ وهنا يجدر التساؤل حول السبب الذي يجعل من الالتزام التنظيمي أمرًا ذا أهمية لأي منظمة؛ وفيما يلي استعراض موجز لأهمية الالتزام التنظيمي في المنظمات المعاصرة.

والالتزام التنظيمي من الظواهر السلوكية التي نالت اهتماما كبيرا نتيجة لدوره الكبير في نجاح المؤسسة وديمومة استمرارها، خاصة في عالم اليوم الذي يسوده التنافس في بيئة عمل لا توجد فيها مؤسسة قادرة على الأداء وفق المستوى المطلوب منها، إذ لم يكن الأفراد جميعهم ملتزمين بأهداف المؤسسة ويعملون كفريق واحد من أجل تحقيق تلك الأهداف، وإن الأفراد الذين تتوفر لديهم درجات عالية من الالتزام التنظيمي يمتازون بالأداء المتميز، الذي يؤدي إلى ارتفاع إنتاجيتهم، وحبهم لعملهم ومؤسستهم، والأفراد الذين عملوا مدة طويلة في مؤسستهم يشعرون أنها تشبع حاجاتهم، فهم الأكثر احتمالية في امتلاكهم روابط مؤسسية قوية وليس لديهم رغبة في ترك العمل مما يقلل من دوران العمل والغياب (عبد الرحمن؛ درنوني، ٢٠١٤).

سبل تعزيز الالتزام التنظيمي لدى المعلمات داخل المدارس:

الالتزام التنظيمي ينشأ من خلال التفاعل بين خصائص المعلم وشخصيته وسلوكياته، بالإضافة إلى ضغوط العمل والعوامل التنظيمية السائدة في المدرسة والبيئة العامة.

ويوضح كعوان (٢٠١٥) أن تحقيق الالتزام التنظيمي لدى المعلمين بالمدارس الثانوية يتم من خلال العدالة التي تحققها كل مدرسة وترسخها لدى المعلمين بها، فالتقدير والاحترام بين زملاء العمل والإدارة، ومنح العاملين فرص لسماع شكواهم واقتراحاتهم وآرائهم، ومشاركتهم في اتخاذ القرارات، بالإضافة إلى تركيز المديرين على العمل والإنجاز، كلها تعتبر قيم وعادات وأعراف ومعتقدات وتوقعات تنظيمية تحملها ثقافة المدرسة وتؤثر على سلوك المعلمين فيها، فيظهر ذلك في ولائهم وانتمائهم لها، بالإضافة إلى الشعور بالفخر والاعتزاز تجاهها، والسعادة والرضا في البقاء بالعمل فيها.

ولتوضيح ذلك يؤكد خويلدات (٢٠٢٢) أن تعزيز الالتزام التنظيمي للمعلمات بالمدارس يتم عن طريق إعطاء المساحة الكافية للمعلمين لتحديد توجهاتهم ورغباتهم، توعية كافة المستويات للعمل مع بعضها البعض، واعتماد أسلوب المناقشة والحوار فيما بينهم، كذلك إعادة النظر في الحوافز التي يتم تقديمها لجميع العاملين ماديا ومعنويا.

كما يمكن تعزيز الالتزام التنظيمي للمعلمات عن طريق:

١. منحهم مكانتهم التي يستحقونها، بالإضافة إلى توفير البيئة المناسبة لعملهم.
٢. توزيع المسئوليات ومهام التدريس على المعلمين بصورة مرضية، بالإضافة إلى تطبيق الإجراءات والقرارات الإدارية بصورة عادلة على الجميع ودون استثناء.
٣. إشراك المعلمين في عمليات اتخاذ القرارات وإبداء الرأي، والمساهمة في رسم السياسات المستقبلية، وهذا من شأنه أن يسهم في تقوية العلاقة بين الأساتذة والإدارة، وتعزيز مستوى التزامهم بأهداف المدرسة وتطلعاتها المستقبلية.
٤. تبني مبدأ العدالة في توزيع العمل والحوافز المبني على الكفاءة، مما ينعكس على إيجابيا على إنتاجية المعلمين وولائهم للمدرسة.
٥. تمكين المعلمين من الاستفادة من المنح

الدراسية والأبحاث العلمية، مما يساهم في تطويرهم العلمي والأكاديمي ويعزز من مستوى التزامهم تجاه مدارسهم. (بونقاب، ٢٠٢١)

ويمكن تحقيق الالتزام التنظيمي الإيجابي إذا أُتيح مناخ المدرسة لجميع أعضاءها بالتكيف مع الوضع الفعلي، ويعد إدخال استراتيجية نمو مهني فعالة من الإجراءات المهمة لزيادة الالتزام التنظيمي للمعلمات، وتوجد برامج مختلفة ترفع مرتبة المعلم مثل بدلات الشهادات وغيرها، وأحد عوامل زيادة الالتزام هو تقديم مكافآت في شكل رواتب وحوافز وبدلات حسب رغبات واحتياجاتهم، وبالتالي سوف يظهر المعلمون الذين لديهم تصور إيجابي عن عدالة المكافآت رغبة قوية في البقاء في المدرسة، ويصبح لديهم موقف من الولاء تجاه المدرسة، وتقبل قيمها وأهدافها (Oktaviano & Budiono, 2021).

ومن خلال ما سبق، يمكن القول بأنه من الممكن تعزيز الالتزام التنظيمي لدى المعلمات في المدارس من خلال تبني الإجراءات والتدابير اللازمة لتلبية احتياجاتهم المادية والمعنوية؛ فالالتزام التنظيمي في أي سياق تنظيمي، بما في ذلك المدارس، ينشأ عندما يشعر الفرد بأنه يحظى بالتقدير والاحترام وبأن احتياجاته محل اهتمام وانتباه الإدارة.

دور القيادة الاستراتيجية في تعزيز الالتزام التنظيمي لدى المعلمات في المدارس:

يعتمد بقاء المنظمات على ما إذا كان الموظفون يغادرون المنظمة أم لا، ومن الممكن للمنظمات البقاء والاستمرار، وتوفير ميزة تنافسية، وتطوير استراتيجيات فعالة عن طريق القيادة الاستراتيجية، وتنفيذ هذه الاستراتيجيات بمشاركة داخلية لجميع الأفراد في المنظمة وضمان ولاء والتزام الموظفين للمنظمة، وبالتالي هناك علاقة بين أنماط القيادة للمديرين والالتزام التنظيمي للموظفين، وفي هذا السياق، يمكن القول بأن الخصائص القيادية لمديري المدارس تؤثر على التزام المعلمات التنظيمي، وأنه توجد علاقة إيجابية بين خصائص القيادة الاستراتيجية لمديري المدارس ومستويات الالتزام التنظيمي لديهن.

وتشهد المملكة العربية السعودية العديد من التطورات والتغيرات المتسارعة، وعلى رأسها رؤية المملكة ٢٠٣٠ للتنمية المستدامة، وحتى تتمكن المنظمات من مواكبة تلك التغيرات سواء في القطاع العام أو الخاص لا بد من توفر قيادة استراتيجية تمتلك رؤية مستقبلية ذات قدرة تنفيذية تعمل على تطبيق الخطط الاستراتيجية بصورة صحيحة، وتحديد مسار وخارطة الطريق نحو تحقيق الطموحات والإنجازات، وقادرة على اتخاذ القرارات في أحلك الظروف والأزمات من أجل تحقيق الالتزام والتميز التنظيمي بكافة أهدافه المنشودة في خدمة المستفيدين والارتقاء بالمملكة داخليًا وخارجيًا على كافة المستويات والأصعدة. (القرشي، ٢٠٢٠).

وتعد القيادة الاستراتيجية في المؤسسات التعليمية الركن الأساسي الموجه والداعم لكل فكر إداري، وبالتالي نجاح أي نشاط أو مهمة داخل المدارس يعتمد على درجة مساندة ودعم الإدارة العليا التي تمثل القيادة الاستراتيجية فيها صاحبة الفكر الإبداعي والابتكاري، وصاحبة الرؤيا الاستراتيجية، كما أنها تمثل الرقابة والتنسيق والتوجيه والثقافة والتدريب والقيم والمثل للآخرين، وبالتالي فإن القيادة الاستراتيجية تعد العنصر المحرك والموجّه للنجاح في أي مؤسسة بوجه عام وفي المدارس على وجه الخصوص

(الديـراوي، ٢٠٢٢).

وتهـدف القيـادة الاسـتراتيجية إلى مسـاندة وتعزيـز الالتـزام التنظيمـي، حيـث أن ثقافـة المنظمـة في الغالـب تشـجع عـلى الفـرص الريادية وتعـد بمثابـة المصـدر الأسـاسي للنمـو والإبـداع، ومـن هنـا تسـعى المنظـمات إلى تشـجيع وتعزيـز الثقافـة التنظيميـة التـي تسـمح للعاملـين فيهـا بالعمـل بحريـة واسـتقلالية، كـما أنهـا في الوقـت نفسـه تشـجع عـلى دعـم الأفـكار الجديـدة، وتوقـع الحاجـات المسـتقبلية للعمـلاء لإشـباعها قبـل أن يفعـل المنافسـون ذلـك، عـلاوة عـلى تشـجيعها عـلى الأعـمال التـي تحقـق لهـا التفـوق عـلى المنافسـين (خويلـدات، بوعمامـة، ٢٠٢١).

ويوضـح عزيـز (٢٠٢١) أن القيـادة الاسـتراتيجية ترتبـط ارتباطًـا وثيقًـا بالالتـزام التنظيمـي مـن حيـث مـا يـلي:

١. العلاقـة بـين القيـادة الاسـتراتيجية والالتـزام التنظيمـي علاقـة سـببية، إذ أن أي زيادة بمسـتوى القيـادة سـينعكس في أغلـب الأحيـان عـلى زيـادة مسـتوى الالتـزام التنظيمـي.
٢. أن تفعيـل أسـلوب القيـادة الاسـتراتيجية بشـكل صحيـح يـؤدي إلى نجـاح الالتـزام التنظيمـي.
٣. اهتـمام وزارة التعليـم بالقـادة والعمـل عـلى استكشـاف الكفـاءات والمحافظـة عليهـا تجعـل الموظفـين أكثـر التزامًـا، كـما يقدمـون مزيـدًا مـن العطـاء والوقـت لتحقيـق الالتـزام التنظيمـي.
٤. خلـق منـاخ تنظيمـي مـن خـلال قيـادة اسـتراتيجية ناجحـة تعمـل عـلى تطويـر رأس المـال البـشري والمـالي وتبـادل المعلومـات فيـما بـين الموظفـين وزرع الثقـة لهـم سـوف يزيـد مـن النجـاح في العمـل، ممـا يجعـل الموظفـين يشـعرون بالنشـاط والحيويـة والاسـتعداد للوصـول إلى الالتـزام التنظيمـي.
٥. اتبـاع أسـلوب القيـادة الاسـتراتيجية يـؤدي إلى ارتفـاع مسـتوى الكفـاءة الموجـود لـدى الموظفـين، وتقليـل حـالات القلـق والفشـل والخـوف لديهـم، وبالتـالي تحسـين معنويـة الموظفـين وارتفـاع التزامهـم التنظيمـي داخـل المؤسسـة.

ومـن خـلال مـا سـبق، يتبـين بـأن القيـادة الاسـتراتيجية يمكـن أن تلعـب دورًا فعـالًا في تعزيـز الالتـزام التنظيمـي لـدى العاملـين في المـدارس، فالقيـادة الاسـتراتيجية تهتـم بتوفـير جميـع المقومـات الضروريـة لتلبيـة احتياجـات المعلـمات وغيرهـم مـن العاملـين في المدرسـة مـن أجـل تعزيـز الدافـع لديهـم نحـو خدمـة أهـداف العمليـة التعليميـة في المدرسـة، وعندمـا يشـعر العاملـون في المدرسـة بالتقديـر والاحـترام مـن قبـل إدارة المدرسـة، ترتفـع لديهـم درجـة الالتـزام تجاههـا والاسـتعداد للعمـل لخدمـة أهدافهـا ومصالحهـا.

الدراسات السابقة:

هدفـت دراسـة أبـو الوفـا وآخـرون (٢٠٢١) الأسـس النظريـة للقيـادة الاسـتراتيجية في الأدبيـات المعـاصرة، ومعرفـة طبيعـة القيـادة الاسـتراتيجية في مرحلـة التعليـم الأسـاسي، وكذلـك الصعوبـات التـي تواجـه تطبيـق ممارسـات القيـادة الاسـتراتيجية، وقـد تكـون مجتمـع الدراسـة مـن: معلمـي مـدارس التعليـم الأسـاسي بـإدارة الريـاض التعليميـة، إحـدى إدارات مديريـة التربيـة والتعليـم بكفـر الشـيخ، وقد اشـتملت العينـة عـلى (٣٠) فـرد، وقـد اعتمـدت الدراسـة عـلى المنهـج الوصفـي كمنهـج لهـا، واسـتعانت بالاسـتبانة والزيـارات الميدانيـة كأدوات للدراسـة، وقـد توصلت الدراسـة إلى العديـد مـن النتائـج أهمهـا: وجـود فـروق ظاهريـة بـين المتوسـطات الحسـابية لمسـتوى ممارسـة القيـادة الاسـتراتيجية مـن وجهـة نظرهـم تبعـا لمتغـير الخـبرة، الجنـس والمؤهـل العلمـي، وأن

مستوى القيادة الاستراتيجية بمدارس التعليم الأساسي متوسط.

وسعت دراسة يوكار ودالغيك (Ucar & Dal-gic, 2021) إلى رصد العلاقة بين خصائص القيادة الاستراتيجية لدى مديري المدارس ومستويات الالتزام التنظيمي لدى المعلمين؛ وتكون مجتمع الدراسة من (٣٦٤٨) من معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة فان بتركيا؛ واشتملت عينة الدراسة على (٥٥٨) معلمًا؛ واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي القائم على مقياس القيادة الاستراتيجية ومقياس الالتزام التنظيمي واستمارة للمعلومات الشخصية كأدوات للدراسة؛ وتضمنت نتائج الدراسة الآتي: يتسم مديرو المدارس الثانوية بدرجة (مرتفعة) من تطبيق القيادة الاستراتيجية، وفقًا لتصورات أفراد الدراسة، حيث اتسم أفراد الدراسة بدرجة (متوسطة) من الالتزام التنظيمي، ووجود علاقة إيجابية متوسطة الدرجة بين خصائص القيادة الاستراتيجية لدى مديري المدارس ومستويات الالتزام التنظيمي لدى المعلمين.

وتناولت دراسة غاكينيا وآخرين (Gakenia et al., 2017) التعرف على أثر أسلوب القيادة الاستراتيجية على الأداء الأكاديمي للمدارس الوطنية بكينيا؛ وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس بعموم كينيا؛ واشتملت عينة الدراسة على (٨٧) مدير مدرسة؛ واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتم جمع البيانات عن طريق الاستبانة؛ وتضمنت نتائج الدراسة الآتي: جاء تطبيق أسلوب القيادة الاستراتيجية في المدارس الوطنية بكينيا بدرجة (منخفضة)، وعدم وجود علاقة دالة بين أسلوب القيادة الاستراتيجية والأداء الأكاديمي للمدارس الوطنية بكينيا.

واستقصت دراسة العوامي (٢٠١٥) التعرف على أثر القيادة الاستراتيجية على الالتزام التنظيمي، وبيان دور المتغيرات الشخصية في تأثير ممارسات القيادة الاستراتيجية على الالتزام التنظيمي للعاملين، وقد تكون مجتمع الدراسة من العاملين في الإدارة العليا ومديري الإدارات ورؤساء الأقسام والموظفين العموميين بالشركات النفطية بمدينة بنغازي الليبية، واشتملت العينة على (٣٣١) فرد، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي كمنهج لها، واستعانت بالاستبانة كأداة للدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: عدم توفر التزام تنظيمي لدى العاملين بالشركات النفطية الليبية، ولا يوجد أثر معنوي للتوجه الاستراتيجي على الالتزام التنظيمي للعاملين بالشركات النفطية الليبية.

وهدفت دراسة أكديمير وآيك (Akdemir & Ayik, 2017) إلى التعرف على تأثير سلوكيات القيادة الموزعة لمديري المدارس على الالتزام التنظيمي لدى المعلمين؛ وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الثانوية بمدينة إرزوروم؛ واشتملت عينة الدراسة على (٧٧٢) معلمًا؛ واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتم جمع البيانات باستخدام مقياس القيادة الموزعة ومقياس الالتزام التنظيمي للمعلمين كأدوات للدراسة؛ وتضمنت نتائج الدراسة الآتي: جاء تطبيق القيادة الموزعة بالمدارس محل الدراسة بدرجة (مرتفعة)، وجاء الالتزام التنظيمي لدى أفراد الدراسة بدرجة (مرتفعة)، ووجود علاقة إيجابية دالة بين القيادة الموزعة والالتزام التنظيمي.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال عرض الدراسات السابقة التي أجريت في هذا الموضوع استعرضت الباحثة عدداً من الدراسات العربية والأجنبية، ومن خلال تحليل الدراسات السابقة تم رصد أوجه الشبه، وأوجه الاختلاف بين البحث الحالي، والدراسات السابقة، وأوجه استفادت البحث الحالي من الدراسات السابقة؛ والتي كان لها أثر في بناء الدراسة الحالية.

أولاً: أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية:

١. من حيث الهدف:

- اتفقت أغلب الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية منها في أهدافها مع الدراسة الحالية منها دراسة أبو الوفا وآخرون (٢٠٢١)، ودراسة يوكار ودالغيك (Ucar & Dalgic, 2021)، ودراسة غاكينيا وآخرين (Gakenia et al., 2017)، ودراسة العوامي (٢٠١٥).
- بينما اختلفت بعض من الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية من حيث الهدف وهي دراسة أكديمير وآيك (Akdemir & Ayik, 2017) التي هدفت إلى التعرف على تأثير سلوكيات القيادة الموزعة لمديري المدارس على الالتزام التنظيمي لدى المعلمين.

٢. من حيث المنهج:

- اتفقت كل الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية استخدام منهج الدراسة التي اعتمدت على المنهج (الوصفي) لتحقيق أهداف الدراسة.

٣. من حيث الأدوات:

- اتفقت أغلب الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية من حيث استخدام (الاستبانات) كأداة للدراسة وهي دراسة أبو الوفا وآخرون (٢٠٢١)، ودراسة غاكينيا وآخرين (Gakenia et al., 2017)، ودراسة العوامي (٢٠١٥).
- اختلفت بعض من الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في استخدام الاستبانة كأداة للدراسة مع الدراسة الحالية مثل دراسة أكديمير وآيك (Akdemir & Ayik, 2017)، ودراسة يوكار ودالغيك (Ucar & Dalgic, 2021) التي اعتمدتا على المقاييس كأدوات للدراسة.

ثانياً: أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

- ساعدت الدراسات السابقة الباحثة في توضيح بعض المفاهيم الأساسية للدراسة، مما كان له دور جيد في إثراء الإطار النظري للدراسة الحالية.
- ساعدت الدراسات السابقة في التعرف إلى المفاهيم الإجرائية للدراسة.
- ساعدت الدراسات السابقة الباحثة في التعرف إلى الأساليب الإحصائية المناسبة المراد استخدامها في الدراسة الحالية.
- ساعدت الدراسات السابقة الباحثة في التعرف على نتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة، لما سوف يكون له دور في تدعيم ومناقشة النتائج التي سوف يتوصل إليها الدراسة الحالية.
- ساعدت الدراسات السابقة الباحثة في التعرف على بعض المجلات والدوريات العلمية المختلفة والدراسات والأبحاث ذات صلة.
- من خلال عرض الدراسات السابقة وعرض

أبـرز المحـاور يتضـح أن كل دراسـة قـد تختلـف مـع الدراسـة الحاليـة في جوانـب وأيضًـا قـد تتفق في جوانـب أخـرى، وذلـك مـن ناحيـة أهدافهـا، وأدواتهـا، والمنهـج المتبـع فيهـا، وعينتهـا، ونتائجهـا.

ثالثـاً: مـا يميـز الدراسـة الحاليـة عـن الدراسـات السـابقة:

رغـم الاسـتفادة مـن الدراسـات السـابقة مـن خـلال الإطـار النظـري للدراسـة الحاليـة، والاسـتدلال عـلى الكتـب والمراجـع التـي قـام بالاسـتعانة بهـا الباحثـون في دراسـاتهم السـابقة، ولكـن تتميـز هـذه الدراسـة عـن الدراسـات السـابقة، عـلى النحـو التـالي:

- عـدم إجمـاع الباحثـون في النتائـج التـي توصلـوا في الدراسـات المشـابهة لهـذه الدراسـة إليهـا في دراسـاتهم ممـا فتـح المجـال للبحـث في الموضـوع ذات السـياق والخـروج بنتائـج جديـدة.
- تميـزت الدراسـة الحالية باسـتخدام مراجـع أجنبية وعربيـة حديثـة في الإطـار النظـري ممـا يزيـد مـن موثوقيـة وحداثـة البيانـات والمعلومـات التـي تـم إيرادهـا في الإطـار النظـري.
- كـما تميـزت الدراسـة الحاليـة بالحـدود المكانيـة والزمانيـة المختلفـة عـن جميـع الدراسـات السـابقة.

الاجراءات المنهجية للدراسة:

منهـج الدراسـة:من أجـل تحقيـق أهـداف البحث، اعتمـدت الدراسـة المنهـج الوصفـي التحليـلي وهـو "أحـد أشـكال التحليـل والتفسـير العلمـي المنظـم لوصـف ظاهـرة أو مشـكلة محـددة وتصويرهـا كميـاً عـن طريـق جمـع البيانـات ومعلومـات معينـة عـن ظاهـرة أو مشـكلة وتصنيفهـا وتحليلهـا وإخضاعهـا للدراسـة الدقيقـة" (عبـد المؤمـن، ٢٠٠٨: ص٢٨٧)

مجتمع الدراسة وعينته

يشـتمل مجتمـع البحـث الدراسـة عـلى جميـع معلـمات مـدارس المرحلـة الثانويـة بمدينـة الزلفـي وعددهـم (٤٩٨) معلمـة منهـم معلـمات التعليـم العـام: ٤٤٠ معلمـة، معلـمات تحفيـظ القـران الكريـم: ٣١ معلمـة، ومعلـمات التربيـة الخاصـة ١٨ معلمـة وفـق الإحصائيـة الرسـمية لعـام (١٤٤٤هـ) مـن إدارة تعليـم الزلفـي (مكتـب الاشراف التربـوي). وقـد تـم تحديـد عينـة عشـوائية منهـن؛ لتمثيـل مجتمـع الدراسـة قوامهـا (٢٠٥) معلمـة مـن معلـمات مـدارس المرحلـة الثانويـة بمدينـة الزلفـي بنسـبة (٢ , ٤٢٪) مـن إجمـالي عـدد أفـراد المجتمـع. وقـد تـم اختيـار أفـراد الدراسـة عـن طريـق أسـلوب العينـة العشـوائية.

خصائص عينة الدراسة:

جدول رقم (١) تحديد حجم العينة الممثلة للدراسة

المجتمع		الاستبانات الموزعة	الاستبانات المفقودة	الاستبانات الصحيحة
عدد افراد المجتمع	٤٩٨	٢٥٠	٤٥	٢٠٥
النسبة المئوية من حجم المجتمع		٥٠,٢٪	٩٪	٤١,٢٪

تم حساب النسب المئوية لأفراد الدراسة وفقاً (المؤهل العلمي -عدد سنوات الخبرة).

١- توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي:

جدول رقم (٢) توزيع أفراد العينة وفقا للمؤهل العلمي

م	الجنس	التكرار	النسبة المئوية
١	بكالوريوس	١٧٤	٨٤,٩٪
٢	دبلوم عالي	١٥	٧,٣٪
٣	ماجستير	١٣	٦,٣٪
٤	دكتوراه	٣	١,٥٪
المجموع		٢٠٥	١٠٠,٠٪

يتضح من الجدول رقم (٢) أن نسبة (٨٤,٩٪) من أفراد العينة حاصلات على مؤهل بكالوريوس، بينما نسبة (٧,٣٪) من أفراد العينة حاصلات على مؤهل بكالوريوس، بينما نسبة (٦,٣٪) من أفراد العينة حاصلات على مؤهل ماجستير، بينما نسبة (١,٥٪) من أفراد العينة حاصلات على مؤهل دكتوراه.

٢- توزيع أفراد العينة حسب عدد سنوات الخبرة:

جدول رقم (٣) توزيع أفراد العينة وفقا لعدد سنوات الخبرة

م	عدد سنوات الخبرة	التكرار	النسبة المئوية
١	أقل من ٥ سنوات	١٦	٧,٨٪
٢	من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	١٤٨	٧٢,٢٪
٣	١٠ سنوات فأكثر	٤١	٢٠,٠٪
المجموع		٢٠٥	١٠٠,٠٪

يتضح من الجدول رقم (٣) أن نسبة (٧,٨٪) من أفراد العينة لديهن خبرة لفترة أقل من ٥ سنوات، بينما نسبة (٧٢,٢٪) من أفراد العينة لديهن خبرة لفترة من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات، بينما نسبة (٢٠,٠٪) من أفراد العينة لديهن خبرة لفترة من ١٠ سنوات فأكثر.

أداة الدراسة:

بعد أن تم الاطلاع على الأدب التربوي، والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث، قامت الباحثة ببناء وتطوير استبانة ولقد تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي (بدرجة عالي جداً - بدرجة عالية-بدرجة متوسطة - بدرجة ضعيفة -بدرجة ضعيفة جداً) بهدف التعرف على دور القيادة الاستراتيجية في تعزيز الالتزام التنظيمي لدى معلمات المرحلة الثانوية بمدينة الزلفي

وصف أداة الدراسة (الاستبانة):

لقد احتوت الاستبانة في صورتها النهائية على جزأين رئيسيين:

الجزء الأول: ويشتمل على البيانات الأولية لأفراد العينة وهي (المؤهل العلمي -عدد سنوات الخبرة).

الجزء الثاني: ويشتمل على محاور الاستبانة وقد تكونت الاستبانة في نسختها النهائية من (٣٠) عبارة موزعة على محورين رئيسيين هما:

المحور الأول: "واقع تطبيق القيادة الاستراتيجية من وجهة نظر معلمات في مدارس الثانوية بمدينة الزلفي" ويتكون من العبارة (١٥) عبارة موزعة على ثلاث أبعاد فرعية.

المحور الثاني: "درجة الالتزام التنظيمي لمعلمات المرحلة الثانوية من وجهة نظرهن في مدارس الثانوية بمدينة الزلفي" ويتكون من العبارة (١٥) عبارة موزعة على ثلاث أبعاد فرعية.

صدق أداة الدراسة:

١) صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

أ) صدق الاتساق الداخلي لمحاور الدراسة.

تم حساب صدق الاتساق الداخلي وفقاً لاستجابات أفراد العينة الاستطلاعية (ن=٣٠)، وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة من محاور الاستبانة كما يوضح

نتائجهـا جـدول رقـم (٤) التـالي:

جدول رقم (٤) معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة من محاور الاستبانة

المحور الأول: «واقع تطبيق القيادة الاستراتيجية من وجهة نظر معلمات المدارس الثانوية بمدينة الزلفي»					
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	.621**	٦	.738**	١١	.699**
٢	.538**	٧	.765**	١٢	.556**
٣	.470**	٨	.670**	١٣	.505**
٤	.830**	٩	.724**	١٤	.489**
٥	.626**	١٠	.797**	١٥	.491**
المحور الثاني: «درجة الالتزام التنظيمي لدى معلمات المرحلة الثانوية من وجهة نظرهن في مدارس الثانوية بمدينة الزلفي»					
١	.811**	٦	.492**	١١	.419*
٢	.790**	٧	.855**	١٢	.648**
٣	.765**	٨	.849**	١٣	.788**
٤	.636**	٩	.701**	١٤	.776**
٥	.599**	١٠	.716**	١٥	.669**

** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١)

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)

يتبين من جدول (٤) السابق أن معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة من محاور الاستبانة جاءت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وجاءت جميع قيم معاملات الارتباط قيم عالية حيث تراوحت في المحور الأول: "واقع تطبيق القيادة الاستراتيجية من وجهة نظر معلمات المدارس الثانوية بمدينة الزلفي" بين (.**830-.**470)؛ بينما تراوحت معاملات الارتباط في المحور الثاني: "درجة الالتزام التنظيمي لدى معلمات المرحلة الثانوية من وجهة نظرهن في لمدارس الثانوية بمدينة الزلفي" بين (.**855-*419)، مما يدل على توافر درجة عالية من صدق الاتساق الداخلي لعبارات محاور الاستبانة.

ب) الصدق البنائي العام لمحاور الاستبانة":

تم التحقق من الصدق البنائي لمحاور الاستبانة من خلال إيجاد معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل محور والمجموع الكلي للاستبانة، ويوضح نتائجها الجدول التالي:

جدول رقم (٥) معاملات الارتباط بن الدرجة الكلية لكل محور والدرجة الكلية لمحاور الاستبانة

م	المحور	معامل الارتباط
١	المحور الأول: «واقع تطبيق القيادة الاستراتيجية من وجهة نظر معلمات المدارس الثانوية بمدينة الزلفي»	.904**
٢	المحور الثاني: «درجة الالتزام التنظيمي لدى معلمات المرحلة الثانوية في مدارس الثانوية بمدينة الزلفي»	.934**

** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١)

يتبين من الجدول رقم (٥) السابق أن قيم معاملات الارتباط لمحاور الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة جاءت بقيم مرتفعة حيث تراوحت بين (**934.-**904.)، وكانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يدل على توافر درجة عالية من الصدق البنائي لمحاور الاستبانة.

جدول رقم (٦) معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة

م	المحور	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
١	المحور الأول: «واقع تطبيق القيادة الاستراتيجية من وجهة نظر معلمات المدارس الثانوية بمدينة الزلفي»	١٥	٩٥٩.
٢	المحور الثاني: «درجة الالتزام التنظيمي لدى معلمات المرحلة الثانوية من وجهة نظرهن في مدارس الثانوية بمدينة الزلفي»	١٥	٩٥٠.
المجموع		٣٠	٩٣٧.

يتضح من الجدول رقم (٦) السابق أن قيم معاملات الثبات لمحاور الاستبانة جاءت بقيم عالية حيث تراوحت قيم معاملات الثبات لمحاور الاستبانة بين (٩٥٠.-٩٥٩.) وبلغت قيمة معامل الثبات الكلي لمحاور الاستبانة (٩٣٧.)؛ وتشير هذه القيم من معاملات الثبات إلى صلاحية الاستبانة للتطبيق وإمكانية الاعتماد على نتائجها والوثوق بها.

عرض ومناقشة أسئلة الدراسة:

عرض ومناقشة نتائج السؤال الأول: "ما واقع تطبيق القيادة الاستراتيجية من وجهة نظر معلمات المدارس الثانوية بمدينة الزلفي"؟

للإجابة على السؤال الأول، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل بعد من أبعاد المحور الأول ثم ترتيب تلك الأبعاد ترتيب تنازلي بناء على المتوسط الحسابي كما تبين نتائج الجدول (٧) التالي:

جدول رقم (٧) المتوسطات الحسابية لتوضيح واقع تطبيق القيادة الاستراتيجية من وجهة نظر معلمات المدارس الثانوية بمدينة الزلفي

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب البعد	درجة الاستجابة
١	البعد الأول: تحديد التوجه الاستراتيجي	٤,١٤	٦٧٠.	١	عالية
٢	البعد الثاني: الممارسات الأخلاقية	٤,٠٦	٨١٣.	٢	عالية
٣	البعد الثالث القدرات الجوهرية	٣,٩٤	٧٨٤.	٣	عالية
الدرجة الكلية للمحور الأول		٤,٠٤	٦٦٩.	---	عالية

يتبين من الجدول رقم (٧) السابق أن "واقع تطبيق القيادة الاستراتيجية من وجهة نظر معلمات المدارس الثانوية بمدينة الزلفي " جاءت بدرجة (عالية) من وجهة نظر أفراد الدراسة، حيث جاء المتوسط العام للمحور الأول (4.04) بانحراف معياري بلغ (669.)، وبلغت الانحرافات المعيارية لمحاور الاستبانة بين (٦٧٠.-٨١٣.).

وجاء في الترتيب الأول البعد الأول: تحديد التوجه الاستراتيجي بمتوسط حسابي بلغ (4.14)، وانحراف معياري بلغ (670.)، يليه في الترتيب الثاني البعد الثاني: الممارسات الأخلاقية بمتوسط حسابي بلغ (4.06)، وانحراف معياري بلغ (813.)، بينما جاء في الترتيب الأخير البعد الثالث القدرات الجوهرية بمتوسط حسابي بلغ (3.94)، وانحراف

معيـاري بلـغ (.٧٨٤).

وتسـتنتج الدراسـة بـأن حصـول واقـع تطبيـق القيـادة الاسـتراتيجية مـن وجهـة نظـر معلـمات المـدارس الثانويـة بمدينـة الزلفـي عـلى درجـة استجابة عاليـة قـد يعـزى إلى حـرص إدارة المدرسـة عـلى ترسـيخ الثقـة لـدى المعلـمات بإمكانيـة تحقيـق أهـداف ورسـالة المدرسـة، ووجـود معايـير واضحـة للسـلوك الأخلاقـي الواجـب اتباعـه مـن جميـع المعلـمات، بالإضافـة إلى دور إدارة المدرسـة في تطويـر الكفـاءات لـدى المعلـمات والعمـل عـلى تعزيزهـا بشـكل مناسـب وتزويدهـن بـكل جديـد.

وتتفـق تلـك النتيجـة مـع مـا توصلـت إليـه نتيجـة دراسـة يـوكار ودالغيـك (Ucar & Dalgic, 2021) حيـث اكـدت عـلى اتسـام مديـري المـدارس الثانويـة بدرجـة (مرتفعـة) مـن تطبيـق القيـادة الاسـتراتيجية، وفقًـا لتصـورات أفـراد الدراسـة.

بينـما تختلـف تلـك مـع مـا أشـارت إليـه دراسـة غاكينيـا وآخريـن (Gakenia et al., 2017) التـي توصلـت إلى أن تطبيـق أسـلوب القيـادة الاسـتراتيجية في المـدارس الوطنيـة بكينيـا بدرجـة (منخفضـة).

عـرض ومناقشـة نتائـج السـؤال الثـاني: مـا درجـة الالتـزام التنظيمـي لـدى معلـمات المرحلـة الثانويـة مـن وجهـة نظرهـن في مدينـة الزلفـي؟

للإجابـة عـلى السـؤال الثـاني، تـم حسـاب المتوسـط الحسـابي والانحـراف المعيـاري لـكل بعـد مـن أبعـاد المحـور الثـاني ثـم ترتيـب تلـك الأبعـاد ترتيـب تنـازلي بنـاء عـلى المتوسـط الحسـابي كـما تبـين نتائـج الجـدول (٨) التـالي:

جدول رقم (٨) المتوسطات الحسابية لتوضيح درجة الالتزام التنظيمي لدى معلمات المرحلة الثانوية من وجهة نظرهن في مدينة الزلفي؟

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب البعد	درجة الاستجابة
١	البعد الأول: الالتزام العاطفي	3.13	1.05	1	متوسطة
٣	البعد الثالث الالتزام المعياري	3.15	1.04	3	متوسطة
٢	البعد الثاني: الالتزام الاستمراري	2.92	1.06	2	متوسطة
	الدرجة الكلية للمحور الثاني	3.06	.993	---	متوسطة

يتبـين مـن الجـدول رقـم (٨) السـابق أن درجـة الالتـزام التنظيمـي لـدى معلـمات المرحلـة الثانويـة مـن وجهـة نظرهـن في مـدارس الثانويـة بمدينـة الزلفـي جـاءت بدرجـة (متوسـطة) حيـث جـاء المتوسـط العـام للمحـور الثـاني (3.06) بانحـراف معيـاري بلـغ (.993)، وبلغـت الانحرافـات المعياريـة لمحـاور الاسـتبانة بـين (1.06-1.04).

وجـاء في الترتيـب الأول البعـد الأول: الالتـزام العاطفـي بمتوسـط حسـابي بلـغ (3.13)، وانحـراف معيـاري بلـغ (1.05)، يليـه في الترتيـب الثـاني البعـد الثالـث الالتـزام المعيـاري بمتوسـط حسـابي بلـغ (3.15)، وانحـراف معيـاري بلـغ (1.04)، بينـما جاء في الترتيـب الأخـير البعـد الثـاني: الالتـزام الاسـتمراري بمتوسـط حسـابي بلـغ (2.92)، وانحـراف معيـاري بلـغ (1.06).

وتبعًـا لذلـك تـرى الدراسـة أن حصـول درجـة الالتـزام التنظيمـي لمعلـمات المرحلـة الثانويـة في مـدارس الثانويـة بمدينـة الزلفـي عـلى درجة استجابة متوسـطة مـن وجهـة نظـر أفـراد العينـة قـد يعـزى إلى وجـود العديـد مـن المعوقـات التـي تحـول دون قـدرة المعلـمات عـلى الاسـتعداد لبـذل جهـد أكـبر مـن أجـل إنجـاح عمـل المدرسـة بسـبب الحيـاة الشـخصية وضيـق الوقـت وكثـرة الالتزامـات الأسريـة بخـلاف كثـر عـدد النصـاب التدريـسي للمعلـمات مـن الحصـص العلميـة، وربـما كان السـبب في ذلـك أيضـاً رغبـة بعـض المعلـمات في الانتقـال لمدرسـة أخـرى

تتناسب مع قدراتها وظروفها الحياتية مما يحد من قدرتهن على تحقيق مستويات أعلى من الالتزام التنظيمي وفق أبعاده المشار إليها في المحور الثاني.

وتتفق تلك النتيجة مع ما توصلت إليه نتيجة دراسة يوكار ودالغيك (Ucar & Dalgic, 2021) التي أكدت على اتسام أفراد الدراسة بدرجة (متوسطة) من الالتزام التنظيمي.

وتختلف تلك النتيجة مع ما أشارت إليه نتيجة دراسة أكديمير وآيك (Akdemir & Ayik, 2017) حيث أشارت إلى أن الالتزام التنظيمي لدى أفراد الدراسة جاء بدرجة (مرتفعة).

عرض ومناقشة نتائج فرضيات البحث:

عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) حول محاور الاستبانة والدرجة الكلية وفقا لمتغير (المؤهل العلمي).

وللإجابة عن هذا السؤال تم اختبار "تحليل التباين الأحادي" (One Way Anova) لتوضيح دلالة الفروق في إجابات مفردات عينة حول محاور الاستبانة والدرجة الكلية وفقا لمتغير طبقاً (المؤهل العلمي)؛ وكانت نتائج التحليل كما هو موضح بالجدول (٩) التالي:

الجدول رقم (٩) نتائج " تحليل التباين الأحادي " (One Way Anova) للفروق
في إجابات مفردات عينة الدراسة حول محاور الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير المؤهل العلمي

المحور		مجموع المربعات	عدد درجات الحرية	مربع المتوسط	أداة الإحصاء (ف)	الدلالة	مستوي الدلالة
المحور الأول: "واقع تطبيق القيادة الاستراتيجية من وجهة نظر معلمات المدارس الثانوية بمدينة الزلفي"	بين المجموعات	.411	2	.206	.599	.557	غير دالة عند مستوى 0.05 >
	داخل المجموعات	9.273	27	.343	---		
	المجموع	9.684	29	---	---		
المحور الثاني: "درجة الالتزام التنظيمي لدى معلمات المرحلة الثانوية من وجهة نظرهن في مدينة الزلفي؟"	بين المجموعات	1.011	2	.506	1.072	.356	غير دالة عند مستوى 0.05 >
	داخل المجموعات	12.739	27	.472	---		
	المجموع	13.751	29	---	---		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	.676	2	.338	.995	.383	غير دالة عند مستوى 0.05 >
	داخل المجموعات	9.170	27	.340	---		
	المجموع	9.846	29	---	---		

يتضح من خلال نتائج الجدول رقم (٩)

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في آراء أفرد عينة البحث حول المحور الأول "واقع تطبيق القيادة الاستراتيجية من وجهة نظر معلمات المدارس الثانوية بمدينة الزلفي" وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في آراء أفرد عينة البحث حول المحور الثاني "درجة الالتزام التنظيمي لدى معلمات المرحلة الثانوية من وجهة نظرهن في مدارس الثانوية بمدينة الزلفي" وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في آراء أفرد عينة البحث حول محاور الاستبانة والدرجة الكلية طبقاً إلى اختلاف متغير المؤهل العلمي؛ مما يدل على صحة الفرضية الأولى.

ونتيجة لذلك ترجع الدراسة التقارب في الأساليب الإدارية والبيئة الوظيفية في مختلف المدارس التي ينتسب لها أفراد العينة من معلمات المرحلة الثانوية؛ وبالتالي تقارب المستويات والكفايات المهنية والإدارية في ذات المدارس مما قارب بين إجابات أفراد العينة حول محاور الاستبانة ودرجتها الكلية.

وتتفق تلك النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة العوامي (٢٠١٥) التي توصلت إلى عدم وجود توجد فروق معنوية لأثر القيادة الاستراتيجية جزئيًا على الالتزام التنظيمي وفقًا لمتغير (المؤهل العلمي).

عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) حول محاور الاستبانة والدرجة الكلية وفقا لمتغير وفقا لمتغير (عدد سنوات الخبرة).

وللإجابة عن هذا السؤال تم اختبار "تحليل التباين الأحادي"(One Way Anova) لتوضيح دلالة الفروق في إجابات مفردات عينة حول محاور الاستبانة والدرجة الكلية وفقا لمتغير طبقاً (عدد سنوات الخبرة)؛ وكانت نتائج التحليل كما هو موضح بالجدول (١٠) التالي:

الجدول رقم (١٠) نتائج " تحليل التباين الأحادي " (One Way Anova) للفروق في إجابات مفردات عينة الدراسة حول محاور الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير عدد سنوات الخبرة

المحور		مجموع المربعات	عدد درجات الحرية	مربع المتوسط	أداة الإحصاء (ف)	الدلالة	مستوي الدلالة
المحور الأول: «واقع تطبيق القيادة الاستراتيجية من وجهة نظر معلمات المدارس الثانوية بمدينة الزلفي»	بين المجموعات	.411	2	.206	.599	.557	غير دالة عند مستوى 0.05 >
	داخل المجموعات	9.273	27	.343	---		
	المجموع	9.684	29	---	---		
المحور الثاني: «درجة الالتزام التنظيمي لدى معلمات المرحلة الثانوية من وجهة نظرهن في مدينة الزلفي.	بين المجموعات	1.011	2	.506	1.072	.356	غير دالة عند مستوى 0.05 >
	داخل المجموعات	12.739	27	.472	---		
	المجموع	13.751	29	---	---		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	.676	2	.338	.995	.383	غير دالة عند مستوى 0.05 >
	داخل المجموعات	9.170	27	.340	---		
	المجموع	9.846	29	---	---		

يتضح من خلال نتائج الجدول رقم (١٠)

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في آراء أفرد عينة البحث حول المحور الأول "واقع تطبيق القيادة الاستراتيجية من وجهة نظر معلمات المدارس الثانوية بمدينة الزلفي" وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند

مستوى الدلالة (٠,٠٥) في آراء أفرد عينة البحث حول المحور الثاني "درجة الالتزام التنظيمي لدى معلمات المرحلة الثانوية من وجهة نظرهن في مدارس الثانوية بمدينة الزلفي" وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في آراء أفرد عينة البحث حول محاور الاستبانة والدرجة الكلية طبقاً إلى اختلاف متغير عدد سنوات الخبرة، مما يدل على صحة الفرضية الثانية.

وبالتالي تُرجع الدراسة النتيجة إلى وعي أغلب أفراد العينة من المعلمات أثناء العمل يمارسن من أعمال تدريسية وإدارية بالاشتراك مع إدارات المدارس وعملهن في نفس الظروف رغم اختلاف التخصصات سواء كانت ظروف مادية أو بشرية أو تقنية، مما قارب بين إجاباتهن حول محاور الاستبانة والدرجة الكلية.

وعلى النقيض من ذلك فقد توصلت دراسة أبو الوفا وآخرون (٢٠٢١) إلى نتيجة تؤكد على وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمستوى ممارسة القيادة الاستراتيجية من وجهة نظرهن تبعًا لمتغير عدد سنوات الخبرة.

الفرضية الثالثة: والتي نصت على "لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين الدرجة الكلية لإدارة التغيير وأبعادها وبين الدرجة الكلية للميزة التنافسية وأبعادها.

وللإجابة عن هذه الفرضية تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للميزة التنافسية وأبعاد إدارة التغيير وبين الدرجة الكلية لها، وكانت نتائج التحليل كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول رقم (١١) نتائج معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لتطبيق القيادة الاستراتيجية وأبعاد الالتزام التنظيمي

أبعاد الالتزام التنظيمي	الدرجة الكلية لتطبيق القيادة الاستراتيجية	
	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
البعد الأول: الالتزام العاطفي	.891**	.000
البعد الثالث الالتزام المعياري	.883**	.000
البعد الثاني: الالتزام الاستمراري	.572**	.000
الدرجة الكلية للالتزام التنظيمي	.691**	.000

تشير نتائج الجدول رقم (١١) إلى ما يلي:

وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الدرجة الكلية لتطبيق القيادة الاستراتيجية وأبعاد الالتزام التنظيمي ودرجته الكلية وبلغت (.691**) مما يدل على أنه كلما زاد تطبيق أبعاد القيادة الاستراتيجية بمدارس المرحلة الثانوية كلما زادت مستويات الالتزام التنظيمي لدى المعلمات وارتفعت، مما يدل على عدم صحة الفرضية الثالثة.

وترى الباحثة أن تلك النتيجة قد ترجع إلى الدور المهم الذي تقوم به الإدارة المدرسية من أجل تطبيق القيادة الاستراتيجية سعياً لتحسين وتطوير لأداء المعلمات وزيادة قدرتهن على تحقيق الأهداف الإدارية المنشودة؛ كما تساعد القيادة الاستراتيجية في تشخيص مشكلات المعلمات وتحفيزهن وتوجيههن بشكل يخدم رسالة المدرسة وأهدافها، كما تمكن المديرين من اتباع أساليب الإدارة الحديثة بدلاً من أساليب الإدارة التقليدية، وتساعد المدرسة في حل المشاكل التي تواجهها.

وفي ضوء ذلك اتفقت تلك النتيجة مع ما توصلت إليه نتيجة دراسة يوكار ودالغيك (Ucar & Dalgic, 2021) حيث أشارت بوجود علاقة إيجابية متوسطة الدرجة بين خصائص القيادة الاستراتيجية لدى مديري المدارس ومستويات الالتزام التنظيمي لدى المعلمين.

وتختلف تلك النتيجة مع ما أشارت إليه نتيجة دراسة العوامي (٢٠١٥) حيث توصلت إلى أنه لا يوجد أثر معنوي للتوجه الاستراتيجي على الالتزام التنظيمي للعاملين.

نتائج الدراسة:

من خلال هذا العرض لاستجابات عينة الدراسة حول دور القيادة الاستراتيجية في تعزيز الالتزام التنظيمي لدى معلمات المرحلة الثانوية بمدينة الزلفي، نستنتج ما يلي:

- أن واقع تطبيق القيادة الاستراتيجية من وجهة نظر معلمات المدارس الثانوية بمدينة الزلفي " جاءت بدرجة (عالية) من وجهة نظر أفراد الدراسة.
- جاء في الترتيب الأول البعد الأول: تحديد التوجه الاستراتيجي بمتوسط حسابي بلغ (٤,١٤)، وانحراف معياري بلغ (.٦٧٠)، يليه في الترتيب الثاني البعد الثاني: الممارسات الأخلاقية بمتوسط حسابي بلغ (٤,٠٦)، وانحراف معياري بلغ (.٨١٣)، بينما جاء في الترتيب الأخير البعد الثالث القدرات الجوهرية بمتوسط حسابي بلغ (٣,٩٤)، وانحراف معياري بلغ (.٧٨٤).
- أن درجة الالتزام التنظيمي لدى معلمات المرحلة الثانوية من وجهة نظرهن في مدارس الثانوية بمدينة الزلفي جاءت بدرجة (متوسطة).
- جاء في الترتيب الأول البعد الأول: الالتزام العاطفي بمتوسط حسابي بلغ (٣,١٣)، وانحراف معياري بلغ (١,٠٥)، يليه في الترتيب الثاني البعد الثالث الالتزام المعياري بمتوسط حسابي بلغ (٣,١٥)، وانحراف معياري بلغ (١,٠٤)، بينما جاء في الترتيب الأخير البعد الثاني: الالتزام الاستمراري بمتوسط حسابي بلغ (٢,٩٢)، وانحراف معياري بلغ (١,٠٦).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في آراء أفرد عينة البحث حول محاور الاستبانة والدرجة الكلية طبقاً إلى اختلاف متغير المؤهل العلمي، مما يدل على صحة الفرضية الأولى.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في آراء أفرد عينة البحث حول محاور الاستبانة والدرجة الكلية طبقاً إلى اختلاف متغير عدد سنوات الخبرة، مما يدل على صحة الفرضية الثانية.
- وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الدرجة الكلية لتطبيق القيادة الاستراتيجية وأبعاد الالتزام التنظيمي ودرجته الكلية وبلغت (.٦٩١**) مما يدل على أنه كلما زاد تطبيق أبعاد القيادة الاستراتيجية بمدارس المرحلة الثانوية كلما زادت مستويات الالتزام التنظيمي لدى المعلمات وارتفعت. مما يدل على عدم صحة الفرضية الثالثة.

توصيات البحث:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج قدمت العديد من التوصيات والتي يمكن تحديدها فيما يلي:

- تبني وتطبيق القيادات المدرسة بمدينة الزلفي

للممارسات القيادية المتمركزة حول البعد الاستراتيجي للقيادة.

- حرص مديرات المدارس على إشراك المعلمات في اتخاذ القرارات القيادية الاستراتيجية وذلك من أجل ضمان تعزيز الالتزام التنظيمي لديهن.
- تدشين دورات تدريبية لمديرات المدارس حول مفهوم القيادة الاستراتيجية وكيفية تطبيقه في عملهن اليومي على نحو فعال.
- قيام مديرات المدارس بوضع قواعد جديدة للإثابة والمكافأة ماديًا ومعنويًا، وذلك في سبيل تعزيز الالتزام التنظيمي لدى المعلمات.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

١. أبو الوفا، جمال محمد؛ داود، عبد العزيز أحمد محمد؛ حسين، لمياء صلاح سالم (٢٠٢١). ممارسة القيادة الاستراتيجية في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة كفر الشيخ، مجلة كلية التربية، ٣٢ (١٢٥): ص ص٣٥٩-٣٨٢.

٢. الديراوي، سلمان محمد (٢٠٢٢). ممارسات القيادة الاستراتيجية وعلاقتها بإدارة الأزمات الاقتصادية: دراسة ميداني على وزارة الاقتصاد الفلسطيني، مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإدارية والاقتصادية، جامعة القدس المفتوحة، ٧ (١٧): ص ص١-١٦.

٣. الزعنون، محمد منصور رمضان (٢٠١٩). مهارات القيادة الاستراتيجية وعلاقتها بمستوى الأداء المؤسسي: دراسة تطبيقية على بلديات محافظة شمال غزة، مجلة جامعة الاستقلال للأبحاث، جامعة الاستقلال، ٤ (٢): ص ص٧٥-١١٨.

٤. الشمري، محمد بن عايد (٢٠١٤). قيادة التغيير، عالم التربية، ١٥ (٤٧): ص ص١٢٥-١٩٣.

٥. العوامي، أحمد محمد علي (٢٠١٥). تأثير ممارسات القيادة الاستراتيجية على العدالة التنظيمية، المجلة العلمية للدراسات التجارية والبيئية، جامعة قناة السويس، ٦: ص ص٩٣-١١٨.

٦. الغضوري، حنان محمد (٢٠٢٠). الأنماط القيادية لدى مديري المدارس وأثرها على الالتزام التنظيمي للمعلمين، دراسة ميدانية على المدارس الحكومية الكويتية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٤ (٢٨): ص ص١-٢٢٠.

٧. بوقندورة، يمينة، إبراهيم، سامية (٢٠١٩). واقع الالتزام التنظيمي للأفراد داخل المؤسسة، مجلة الدراسات المالية والمحاسبية والإدارية، جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي، ٦ (١): ص ص٨٤-١٠٤.

٨. بونقاب، مختار (٢٠٢١). العدالة التنظيمية وعلاقتها بالالتزام التنظيمي: دراسة ميدانية على الأساتذة المؤقتين بالجامعات الجزائرية، مجلة اقتصاديات شمال إفريقيا، جامعة حسيبة بن بو علي بالشلف، ١٧ (٢٦): ص ص٤٧٩-٤٩٦.

٩. خويلدات، محمد مجاهد؛ بوعمامة، خامرة (٢٠٢١). أثر القيادة الاستراتيجية على التسويق الريادي: دراسة حالة متعاملي الهاتف النقال بورقلة، مجلة أداء المؤسسات الجزائرية، جامعة قاصدي مرباح، ١٠ (١): ص ص١٠٧-١٢٤.

١٠. رحمون، رزيقة؛ الياس، قشوط؛ منصور،

منصور عبد القادر محمد (٢٠١٩). أثر الذكاء الاستراتيجي في فاعلية القيادة الاستراتيجية: دراسة ميدانية على شركات التأمين بقسنطينة، مجلة الأصيل للبحوث الاقتصادية والإدارية، جامعة عباس لغرور خنشلة، ٣ (١): ص ص١٤٧-١٦٥.

١١. عبد الرحمن، برقوق؛ درنوني، هدى (٢٠١٤). الالتزام التنظيمي: المفهوم والأبعاد، والنتائج، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، جامعة محمد خيضر بسكرة، (١٣): ص ص١٥-٣٧.

١٢. عزيز، شعيب أحمد (٢٠٢١). القيادة الاستراتيجية ودورها في تعزيز النجاح التنظيمي: دراسة تحليلية لآراء عينة من الموظفين في مديرية تربية نينوى، مجلة جامعة كركوك للعلوم الإدارية والاقتصادية، جامعة كركوك، ١١ (٢): ص ص٢٢-٥٢.

١٣. كعوان، محمد (٢٠١٥). العدالة التنظيمية وعلاقتها بالالتزام التنظيمي، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة منتوري قسنطينة، (٤٤): ص ص٥٤١-٥٦٣.

١٤. مكتب الإشراف التربوي. (١٤٤٤هـ). (/https://zulfi.moe.gov.sa)

١٥. موفق، سهام (٢٠١٣). مساهمة القيادة الاستراتيجية في تحقيق الميزة التنافسية للمؤسسة، أبحاث اقتصادية وإدارية، جامعة محمد خيضر بسكرة، (١٤): ص ص٢٩٣-٣١٥.

ثانياً: رومنة المراجع العربية

1. Abu Al-Wafa, Jamal Muhammad; Daoud, Abdelaziz Ahmed Mohamed; Hussein, Lamia Salah Salem (2021). Practicing strategic leadership in basic education schools in Kafr El-Sheikh Governorate, Journal of the Faculty of Education, 32 (125), p.359-p.382.
2. Al-Dirawi, Salman Muhammad (2002). Strategic leadership practices and their relationship to managing economic crises: A field study on the Palestinian Ministry of Economy, Journal of Al-Quds Open University for Administrative and Economic Research, Al-Quds Open University, 7 (17): p.1-p.16.
3. Al-Zanoun, Mohamed Mansour Ramadan (2019). Strategic leadership skills and their relationship to the level of institutional performance: An applied study on the municipalities of the North Gaza Governorate, Al-Istiqlal University Research Journal, Al-Istiqlal University, 4 (2): p.75 -p.118.
4. Al-Awami, Ahmed Muhammad Ali (2015). The Impact of Strategic Leadership Practices on Organizational Justice, Scientific Journal of Business and Environmental Studies, Suez Canal University, 6: p. 93- p. 118.
5. Al-Ghadouri, Hanan Muhammad (2020). Leadership styles of school principals and their impact on teachers' organizational commitment, a field study on Kuwaiti public schools, Journal of Educational and Psychological Sciences, 4 (28): pp. 1-220.
6. Boukendoura, Yamina; Ibraim, Samia (2019). The reality of organizational commitment of individuals within the institution, Journal of Financial, Accounting and Administrative Studies,

Directorate, Kirkuk University Journal of Administrative and Economic Sciences, Kirkuk University, 11 (2): p.22-p.52.

12. Kawan, Mohammed (2015). Organizational justice and its relationship to organizational commitment, Journal of Human Sciences, Mentouri University Constantine, (44): p.541-p.563.
13. Mowafak, Siham (2013). The contribution of strategic leadership to achieving competitive advantage of the institution, Economic and Administrative Research, University of Mohamed Khider Biskra, (14): p.293-p.315.

ثالثاً: المراجع الأجنبية

1. Akdemir, Ö. A., & Ayik, A. (2017). The impact of distributed leadership behaviors of school principals on the organizational commitment of teachers. Universal Journal of Educational Research, 5(n12B), 18-26. https://doi.org/10.13189/ujer.2017.051402
2. Interdisciplinary Studies, 3(6), 59-68.
3. Ayazlar, G., & Güzel, B. (2014). The effect of loneliness in the workplace on organizational commitment. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 131, 319-325. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.124
4. Ch., A. S., Zainab, N., Maqsood, H., & Sana, R. (2013). Impact of Organizational Culture on Organizational Commitment: A Comparative Study of Public and Private Organizations. Research Journal of Recent Sciences, 2(5), 1-6.

University of Larbi Ben M'hidi Oum El Bouaghi, 6 (1): p.84-p.104.

7. Bounekab, Mokhtar (2021). Organizational justice and its relationship to organizational commitment: A field study on temporary professors in Algerian universities, Journal of North African Economics, University of Chlef, 17 (26): p.479-p.496.
8. Khuwaildat, Muhammad Mujahid; Bouamama, Khamra (2021). The impact of strategic leadership on entrepreneurial marketing: A case study of mobile phone dealers in Ouargla, Journal of Algerian Enterprise Performance, University of Ouargla, 10 (1): p.107-p.124.
9. Rahmon, Raziqa; Elias, Qeshout; Mansour, Mansour Abdel Qader Mohamed (2019). The impact of strategic intelligence on the effectiveness of strategic leadership: A field study on insurance companies in Constantine, Al-Aseel Journal of Economic and Administrative Research, Abbas Laghour University - Khenchela, 3 (1): p.147-p.165.
10. Abd al-Rahman, Barquq; Darnouni, Hoda (2014). Organizational Commitment: concept, dimensions, and outcomes, Journal of Human and Society Sciences, University Mohamed Khider Biskra, (13): p.15-p.37.
11. Aziz, Shuaib Ahmed (2021). Strategic leadership and its role in promoting organizational success: an analytical study of the opinions of a sample of employees in the Nineveh Education

5. Gakenia, C., Katuse, P., & Kiriri, P. (2017). Influence of strategic leadership style on academic performance of national schools in Kenya. IOSR Journal of Business and Management, 19(7), 9-24.

6. Gupta, M. (2018). Strategic leadership: An effective tool for sustainable growth. SAMVAD: SIBM Pune Research Journal, 15, 1-5.

7. Jaleha, A. A., & Machuki, V. N. (2018). Strategic Leadership and Organizational Performance: A Critical Review of Literature. European Scientific Journal, 14(35), 124-149.

8. Jameel, A. S., Mahmood, Y. N., & J Jwmaa, S. (2020). Organizational justice and organizational commitment among secondary school teachers. Cihan University-Erbil Journal of Humanities and Social Science, 4(1), 1-6. https://doi.org/10.24086/cuejhss.vol4n1y2020.pp1-6

9. Ojogiwa, O. T. (2021). The Crux of Strategic Leadership for a Transformed Public Sector Management in Nigeria. International Journal of Business and Management Studies, 13(1), 83-96.

10. Oktaviano, F. S., & Budiono, E. (2021). Effect of Awards and Perception towards the Work of the Commitment of the State High School Teacher's Organizational Commitment. Edukasi, 15(2), 120-128.

11. Shimengah, M. M. (2018). Influence of Strategic Leadership Practices on Service Delivery within County Governments in Kenya: A Literature Review. Journal of Strategic Management, 3(1), 1-13.

12. Ucar, R., & Dalgic, S. (2021). Relationship between School Principals' Strategic Leadership Characteristics and School Teachers' Organizational Commitment Levels. Eurasian Journal of Educational Research, 91, 105-126. https://doi.org/10.14689/ejer.2021.91.6

فعالية أنموذج مقترح لتدريس العلوم قائم على التكامل بين أنموذج وودز والتعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات التفكير المتشعب والدافعية للإنجاز لدى طالبات الصف الأول المتوسط

The Effectiveness of A Proposed Model for Teaching Science Based on The Integration Between Woods Model and Brain-Based Learning in Developing Divergent Thinking Skills and Achievement Motivation Among First Grade Middle School Students

د. جميلة عبدالله علي الوهابة
أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المشارك -كلية التربية - جامعة شقراء.
jalwahabh@su.edu.sa

Dr. Jameelah Abdullah Ali Alwahabh
Associate Professor of Curriculum and Instruction of Science
Faculty of Education, Shaqra University.
jalwahabh@su.edu.sa

https://doi.org/10.56760/RLQD8788

ملخص البحث

هدف البحث إلى تعرّف فعالية أنموذج مقترح قائم على التكامل بين أنموذج وودز والتعلم المستند إلى الدماغ لتدريس العلوم في تنمية مهارات التفكير المتشعب والدافعية للإنجاز لدى طالبات الصف الأول المتوسط، واعتمد البحث على المنهج الوصفي في تحليل الأدبيات وإعداد الأدوات، وبناء الأنموذج المقترح. والمنهج التجريبي، بتصميم القياس القبلي البعدي، واختيرت العينة عشوائيا، وشملت (٥١) طالبة بالصف الأول المتوسط، بإحدى مدارس مكتب تعليم خميس مشيط، التابع لإدارة تعليم عسير، وقسمت إلى مجموعتين: تجريبية عددها (٢٦) طالبة، درسن فصل "الذرات والعناصر والجدول الدوري" من وحدة "طبيعة العلم" خلال الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٤٤هـ باستخدام الأنموذج المقترح، والمجموعة الأخرى ضابطة تكونت من (٢٥) طالبة، درسن الموضوعات ذاتها بالطريقة المعتادة، وأعدت الباحثة اختبار مهارات التفكير المتشعب، ومقياس الدافعية للإنجاز، وتم تطبيقهما قبليا وبعديا على عينة البحث. وأسفرت النتائج عن بناء أنموذج مقترح لتدريس العلوم قائم على التكامل بين أنموذج وودز والتعلم المستند إلى الدماغ، وعن جود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٫٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير المتشعب ومقياس الدافعية للإنجاز لصالح طالبات المجموعة التجريبية. كما أسفرت النتائج عن وجود حجم أثر "كبير" للأنموذج المقترح في تنمية

Abstract

The research aimed to identify the effectiveness of a proposed model based on integration between Woods model and brain-based learning for teaching science in developing divergent thinking skills and achievement motivation among first-grade intermediate students. The research relied on the descriptive approach in analyzing the literature, preparing tools, and building the proposed model. And the experimental method, with the pre-post measurement design, and the sample was chosen randomly, and it included (51) students in the first intermediate grade, in one of the schools of the Khamis Mushayt Education Office, affiliated to the Asir Education Department, and it was divided into two groups: the experimental number of (26) students, they studied the chapter "Atoms and Elements". And the periodic table" from the "Nature of Science" unit during the first semester of the academic year 1444 AH using the proposed model, and the other group was a control group consisting of (25) students, who studied the same topics in the usual way, and the researcher prepared the divergent thinking skills test, and the achievement motivation scale, and they were applied before and then on the research sample. The results resulted in building a proposed model for teaching science based on integration between Woods model and brain-based learning, and that there were statistically significant differences at the level (0.05) between the mean scores of the experimental and control group students in the

مهارات التفكير المتشعب والدافعية للإنجاز. وفي ضوء ذلك قُدمت بعض التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية:
أنموذج مقترح- التعلم المستند إلى الدماغ - تدريس العلوم التفكير المتشعب- الدافعية للإنجاز.

post-application of divergent thinking skills test and achievement motivation scale in favor of students of the experimental group. The results also revealed that there is a "significant" effect size of the proposed model in developing divergent thinking skills and achievement motivation. Considering this, some recommendations and proposals were presented.

Keywords:
Proposed model - Brain-based learning - Science teaching - Divergent thinking - Achievement motivation..

مقدمة :

يشهد العصر الحاضر تضخما معرفيا وتكنولوجيا في مجالات الحياة كافة، فرضت على النظم التربوية ومؤسساتها المختلفة أن تنهض بمسئوليتها في بناء الفرد وفق منظور تربوي متكامل لمساعدته على النمو الشامل المتوازن، وإطلاق طاقاته الإبداعية للتعامل بفاعلية مع التحديات والمتغيرات المستقبلية، مما يحتم على المؤسسات التعليمية الالتزام الجاد بتعليم طلابها أنماط جديدة من السلوك تستند إلى نماذج عقلية وتربوية، تعمل على زيادة دافعيتهم للإنجاز، وتعليمهم التفكير المرن الذي ينطلق في اتجاهات متعددة وخصبة.

ويعد تعليم العلوم من أهم ركائز التطورات العلمية والتكنولوجية التي يتطلبها المجتمع لأهميتها في تكوين الفرد المثقف علميا، القادر على التكيف مع بيئته والإسهام في بناء وتطوير مجتمعه، ويرتبط العلوم ارتباطا وثيقا بتنمية مهارات التفكير عامة والتفكير المتشعب خاصة، لما له من أهمية في التعامل مع مواقف الحياة ومواجهة المشكلات وحلها (إسماعيل، ٢٠١٨). وقد نادت اللجنة القومية الأمريكية للعلوم بضرورة تعلم التلاميذ مهارات التفكير من خلال دراسة العلوم؛ (لأنها غنية بالأنشطة المثيرة للعمليات الفكرية)، والتي تؤدي إلى مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين (Assaraf & Orion, 2005)، حيث تركز أهداف تدريس العلوم في مجملها إلى الاهتمام بالمتعلم من جميع جوانب نموه، ورفع مستوى تحصيله، وتنمية مهارات التفكير لديه، والاتجاهات والميول والقيم العلمية، بما يمكنه من استقبال المعلومات ومعالجتها وتنظيمها والاستفادة منها عمليا وتحويل مخرجاتها إلى إنجازات إبداعية تحكي تطور المجتمع وتقدمه؛ من خلال توظيف استراتيجيات واستحداث نماذج تدريسية قائمة على النظريات الحديثة (https://2u.pw/xVgXPB)

وتعد النظرية البنائية من أهم النظريات الحديثة لتعلم العلوم وتعليمها وهي ذات ارتباط وثيق بالثورة العلمية والمستحدثات التكنولوجية، إذ إنها تعتمد على إيجابية المتعلم ودوره الفاعل في ممارسة الأنشطة التعليمية المتنوعة واستخدام أفكاره المختزنة في إدراك معاني الخبرات ومدلولات التجارب التي يتعرض لها(Faryadi,2009).

وقد ظهرت العديد من النماذج التدريسية

البنائية التي تعد بمثابة ترجمة تطبيقية للنظرية البنائية نموذج وودز (التميمي وعباس، ٢٠١٦)، والذي يهدف إلى بلورة بنية أساسية للعمليات العقلية التي يمارسها المتعلم وتشكيلها بمراحل التعليم اللاحقة؛ من خلال عملية استقبال وإرسال تفاعلية تهدف إلى إعادة بناء المتعلمين لمعان جديدة داخل سياق معرفتهم الآنية، مع خبراتهم السابقة وسياقات بيئة التعلم. (Fa-gan, 2010)، وفي هذا النموذج يتم العمل ضمن مجموعات صغيرة وفق ثلاث مراحل هي:

١. ١- التنبؤ (Prediction): وفيها يطلب من المتعلمين التنبؤ بنتائج تجارب في موضوع أو موضوعات معينة.
٢. ٢- الملاحظة (Observation): وفيها يجري المتعلمون التجربة العملية للموضوع الذي تنبؤوا بنتائجه ويلاحظون ويسجلون ملاحظاتهم حتى يصلوا إلى النتائج.
٣. ٣- التفسير (Explanation): وفيه يطلب من المتعلمين تفسير النتائج على ضوء أفكارهم السابقة، ثم الوصول إلى التفسير العلمي السليم. (Woods, 1994).

هذا وقد أكدت العديد من الدراسات التي تناولت أنموذج وودز (الخثعمي، ٢٠٢١؛ خضر، ٢٠١٨؛ شديد وآخرون، ٢٠٢١؛ القرني، ٢٠١٦؛ نعنوه، ٢٠١٩) على فاعليته في رفع مستوى التحصيل وتنمية الاتجاهات وعمليات العلم، ومهارات التفكير، وعمق المعرفة.

إضافة لما سبق، فقد تمخضت أبحاث الدماغ التي أجريت في مجال علم الأعصاب المعرفي، وأبحاث علم النفس المعرفي؛ عن نظرية التعلم المستند إلى الدماغ، التي لها الأثر الكبير في العديد من المجالات، منها تطوير تدريس العلوم (زيتون، ٢٠٠٤، الغامدي، ٢٠١٦، قطامي والمشاعلة، ٢٠٠٧).

وتعد نظرية التعلم المستند إلى الدماغ مدخلا شاملا للتعلم يقوم على كيفية البحث في علم الأعصاب، وتهيئة الدماغ للتعلم بشكل طبيعي، كما تمثل إطارا للتعليم والتعلم، يساعد على تفسير سلوكيات التعلم المتكررة، ويؤكد للمعلمين على تعليم الطلاب خبرات من واقع الحياة. (Spears & Wilson, 2012). كما يؤكد كين (Caine, 2009) على أن الطالب عند تطبيق مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ ينتقل من مرحلة المعلومات السطحية، إلى مرحلة المعلومات النشطة التي يمكن اكتسابها من خلال الانغماس المتناغم في تعلم خبرات صعبة ومعقدة.

وكشفت العديد من البحوث والدراسات (إبراهيم ويونس، ٢٠٢٠؛ جاد الله والرواضية، ٢٠٢١؛ الحكيمي والتويتي، ٢٠٢٠؛ حمدان وخنسة، ٢٠١٩؛ عبدالفتاح، ٢٠٢٠) عن دور تطبيق مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ الفاعل في تطوير أساليب تدريس العلوم التقليدية، وتحقيق التعلم ذي المعنى، وتوجيه السلوك العلمي لاستخدام عمليات العلم ومهاراته بمنهجية علمية في البحث والتفكير، وزيادة الدافعية والتحصيل؛ حيث تستند هذه النظرية إلى تركيب الدماغ ووظيفته، وعملياته الطبيعية لحدوث التعلم.

ويعد التفكير المتشعب نمطا من أنماط التفكير، يساعد على إعمال العقل ورفع كفاءة الشبكة العصبية، فالتشعب في التفكير يدعم حدوث اتصالات وتفرعات جديدة لم تكن موجودة من قبل بين الخلايا العصبية، وهذا يمنح الطالب القدرة على التفكير عبر مسارات مبتكرة ترفع كفاءة العقل وتثري إمكاناته، وتشعب استجاباته، وتعدد رؤى معالجته للمشكلات المتجددة. كما أشار كل من (جاد الحق، ٢٠١٧؛ Holtz, 2002؛

Bourassa & Vaugeois, 2001) إلى أنه تفكير مرن ينطلق في مسارات متعددة ويدعو الفرد إلى تغيير نمط تفكيره كلما أستدعى الأمر ذلك.

والتفكير المتشعب ظهر نتيجة للعديد من الأبحاث سواء المتعلقة بالدماغ والتي قام بها علماء التشريح وعلم النفس الفسيولوجي (Sud-dendorf & Flinn, 1999) أو تلك التي اقترحها المعنيون بالمناهج وطرق التدريس بأهمية تنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين (الجبلاوي وصهلولي، ٢٠١٦)

ويشير (Herrmann, 2002) إلى إمكانية رفع مستوى كفاءة العقل البشري وتنمية قدراته بإحداث تشعب في خلايا الأعصاب؛ مما يدعم التشعب في التفكير، وهذا التشعب يعمل على إحداث اتصالات كثيرة وجديدة بين الخلايا العصبية المكونة لبنية العقل البشري، ويسمح للتفكير أن يسير عبر مسارات جديدة لم يسلكها من قبل (عيسى والأغا، ٢٠١٧).

كما تعد الدافعية هدفا تربويا تنشده النظم التربوية، لأن استثارتها وتوجيهها يجعل المتعلمين يقبلون على أنشطة متنوعة داخل نطاق المدرسة وخارجها، وفي الوقت نفسه تستخدم في إنجاز أهداف تعليمية لعلاقتها بميول المتعلمين، فتوجه انتباههم إلى بعض الأنشطة التي لها علاقة بحاجاتهم إذ تؤثر في سلوكهم وتحثهم على العمل بشكل فعال (المحاسنة، ٢٠٠٠)، كما أكد علماء النفس على أهمية الدافعية وأنها أحد شروط التعلم الجيد، ودافعية الإنجاز المرتفعة مسؤولة عن عمق عمليات التفكير والمعالجة المعرفية، وبسببها يبذل الطلاب كل طاقتهم للتفكير من أجل الإنجاز للوصول إلى حالة التوزان المعرفي، وتلبية حاجاتهم الداخلية (عبد اللطيف، ٢٠١٦). ولأهمية الدافعية فقد أجريت العديد من الدراسات لتقصي الأثر الفعال لبعض النماذج والمداخل التدريسية في تنميتها (عبداللطيف، ٢٠١٦؛ عيسى ٢٠١٤؛ الوسيمي، ٢٠١٣؛ يوسف، ٢٠٠٧).

وتأسيسا على كل ما سبق، يتبين أهمية التكامل بين علم الأعصاب وعلم النفس المعرفي، ونماذج النظرية البنائية ونظرية التعلم المستند إلى الدماغ، وذلك بالتكامل بين نموذج وودز البنائي المنبثق من علم النفس المعرفي، ونظرية التعلم المستند إلى الدماغ بوصفها إحدى نظريات علم الأعصاب المعرفي؛ لما له من دور مهم في ربط علم الدماغ مع علم النفس المعرفي، وزيادة فهم العمليات الأساسية للتعلم والذاكرة والوصول إلى تطبيقات تحسن التربية والتعليم؛ لذا؛ فإن البحث الحالي سعى لبناء أنموذج تدريسي مقترح قائم على التكامل بين أنموذج وودز والتعلم المستند إلى الدماغ، وفق مراحل متسلسلة ترتكز على مبادئ أنموذج وودز البنائي وتنطوي على مراحل التعلم المستند إلى الدماغ، وذلك بعد تحليل المنطلقات الفلسفية لكلا المتكاملين ومبادئ تطبيقهما، واستقراء جوانب التكامل بينهما، وتعرف فاعليته في تنمية مهارات التفكير المتشعب والدافعية للإنجاز لدى طالبات الصف الأول المتوسط.

مشكلة البحث:

أكدت عدد من الدراسات والبحوث كدراسة (جاد الله والرواضية، ٢٠٢١؛ عبدالفتاح، ٢٠٢٠؛ Goswami, 2008؛ Hansen, 2002) على أهمية التكامل بين علم الأعصاب المعرفي المنبثق من النظرية المستندة إلى الدماغ وعلم النفس المعرفي في فهم العمليات الأساسية للتعلم والذاكرة، والوصول إلى تطبيقات تربوية وتعليمية ذات خصائص مميزة تتسم بالجودة والإنتاجية وتقديم أفضل الممارسات المتنوعة للمتعلم.

كما أكدت العديد من الدراسات كدراسة (آل خيرات، ٢٠١٦؛ التميمي، ٢٠١٨؛ الحربي، ٢٠٢٠؛ رسلان وآخرون، ٢٠٢١؛ هنداوي، ٢٠١٨) على وجود ضعف في مهارات التفكير المتشعب لدى المتعلمين في مادة العلوم، ودعت إلى ضرورة الاهتمام بتنميتها من خلال البرامج وطرق التدريس المستحدثة والنماذج التدريسية المختلفة.

وأكدت دراسات أخرى على أهمية الدافعية في تحقيق التعلم الجيد، وضرورة الاهتمام بتنميتها لدى المتعلمين عند تدريس العلوم وتنمية التفكير لديهم (أحمد، ٢٠١٢؛ جاد الله والرواضية، ٢٠٢١؛ محمد، ٢٠١٥؛ Huit, 2001).

بالإضافة إلى ما سبق قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية في الفصل الدراسي الأول من العام ١٤٤٤، حيث تم إعداد اختبار في مهارات التفكير المتشعب تكون من (١٤) سؤالا، تم تطبيقه على عينة مكونة من (٣٠) طالبة من طالبات الصف الأول المتوسط، اتضح من نتائجها وجود ضعف في امتلاك الطالبات لمهارات التفكير المتشعب.

ومن ثم تحددت مشكلة البحث الحالي في ضعف مهارات التفكير المتشعب لدى طالبات الصف الأول متوسط، وبالتالي يسعى البحث إلى محاولة علاج هذا الضعف في مهارات التفكير المتشعب ورفع دافعية الإنجاز لديهن من خلال بناء أنموذج مقترح لتدريس العلوم قائم على التكامل بين أنموذج وودز والتعلم المستند إلى الدماغ وتعرف فاعليته في كل من مهارات التفكير المتشعب وزيادة الدافعية للإنجاز لدى طالبات الصف الأول متوسط.

أسئلة البحث:

حاول البحث الحالي الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما التصور المقترح لأنموذج قائم على التكامل بين أنموذج وودز والتعلم المستند إلى الدماغ لتدريس العلوم لطالبات الصف الأول متوسط؟
٢. ما فعالية الأنموذج المقترح القائم على التكامل بين أنموذج وودز والتعلم المستند إلى الدماغ لتدريس العلوم في تنمية مهارات التفكير المتشعب لدى طالبات الصف الأول متوسط؟
٣. ما فعالية الأنموذج المقترح القائم على التكامل بين أنموذج وودز والتعلم المستند إلى الدماغ لتدريس العلوم في تنمية الدافعية للإنجاز لدى طالبات الصف الأول متوسط؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى:

١. وضع أنموذج مقترح قائم على التكامل بين أنموذج وودز والتعلم المستند إلى الدماغ لتدريس العلوم لطالبات الصف الأول متوسط.
٢. تعرف فعالية الأنموذج المقترح القائم على التكامل بين أنموذج وودز والتعلم المستند إلى الدماغ لتدريس العلوم في تنمية مهارات التفكير المتشعب لدى طالبات الصف الأول متوسط.
٣. تعرف فعالية الأنموذج المقترح القائم على التكامل بين أنموذج وودز والتعلم المستند إلى الدماغ لتدريس العلوم في تنمية الدافعية للإنجاز لدى طالبات الصف الأول متوسط.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالي فيما يلي:

١. إعداد أنموذجا قائما على التكامل بين أنموذج وودز والتعلم المستند إلى الدماغ يمكن أن يفيد طلاب الصف الأول متوسط في تنمية مهارات التفكير والدافعية للإنجاز.
٢. الاسهام بهذا البحث في مجال البحوث المشتركة بين علم الاعصاب والتربية وتحقيق التكامل في تدريس العلوم بين علم النفس المعرفي وعلم الأعصاب المعرفي.
٣. قد يفيد الأنموذج المقترح القائم على التكامل بين أنموذج وودز البنائي والتعلم المستند إلى الدماغ معلمي ومشرفي مادة العلوم، ومخططي المنهج ومطوريه، في تنمية مهارات التفكير المتشعب والدافعية للإنجاز.
٤. يوفر هذا البحث دليلا لتدريس العلوم قائما على التكامل بين أنموذج وودز البنائي والتعلم المستند إلى الدماغ لتنمية مهارات التفكير المتشعب والدافعية للإنجاز مما قد يفيد مخططي المنهج ومطوريه ومشرفي ومعلمي مادة العلوم في تدريس العلوم.
٥. يزود هذا البحث مشرفي ومعلمي مادة العلوم والباحثين باختبار مهارات التفكير المتشعب، ومقياس الدافعية للإنجاز، الأمر الذي قد يفيدهم في إعداد أدوات مماثلة.

حدود البحث:

اقتصر تطبيق البحث ضمن الحدود التالية:

- **الموضوعية:** موضوعات فصل "الذرات والعناصر والجدول الدوري" من وحدة "طبيعة العلم" من مقرر علوم الصف الأول المتوسط، لما يتضمنه محتوى تلك الموضوعات من ظواهر طبيعية مرتبطة بواقع حياة الطالبات، مما قد ييسر بناء الأنموذج المقترح وتطبيقه، وتنمية مهارات التفكير المتشعب لديهن والدافعية للإنجاز.
- **البشرية:** عينة عشوائية من طالبات الصف الأول المتوسط بلغ حجمها (٥١) طالبة وزعت على مجموعتين تجريبية (٢٦) طالبة وضابطة (٢٥) طالبة.
- **المكانية:** مدرسة متوسطة أسفل حجلا للبنات التابعة لمكتب التعليم بمدينة خميس مشيط التابع للإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير .
- **الزمانية:** الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٤هـ

مصطلحات البحث:

فيما يلي تحديد لأبرز مصطلحات البحث إجرائيا:

الأنموذج المقترح: تصور مقترح ومنظم يوضح خطوات تدريس العلوم وفق مراحل أنموذج وودز Woods (التنبؤ - الملاحظة - التفسير) مع حضور الذهن، الذي يحدث في صورة ترابطات طبيعية داخل الدماغ، لتنمية مهارات التفكير المتشعب والدافعية للإنجاز لدى طالبات الصف الأول متوسط، من خلال دراستهن لفصل "الذرات والعناصر والجدول الدوري" من وحدة "طبيعة العلم" في مادة العلوم.

أنموذج وودز (Woods Model): مجموعة من الإجراءات تنفذ من قبل الطالبات في مجموعات تعلم تعاونية صغيرة، عبر ثلاث مراحل متتابعة: التنبؤ، الملاحظة، التفسير، تحت إرشاد وتوجيه معلمة العلوم، لتنمية مهارات التفكير المتشعب والدافعية لديهن، خلال دراستهن موضوع "الذرات والعناصر والجدول الدوري" من وحدة "طبيعة العلم" من مقرر العلوم بالصف الأول المتوسط.

التعلم المستند إلى الدماغ (Brain-Based Learning): أسلوب أو منهج شامل للتعليم والتعلم يستند إلى افتراضات علم الأعصاب الحديثة، التي توضح كيفية عمل الدماغ بشكل طبيعي، وتتطلب حضور ذهن الطالبات، في صورة ترابطات تتم داخل أدمغتهن أثناء تعلم موضوع "الذرات والعناصر والجدول الدوري" من وحدة "طبيعة العلم" في مقرر العلوم بالصف الأول المتوسط.

التكامل بين أنموذج وودز والتعلم المستند على الدماغ: هو الاستفادة من مبادئ نموذج وودز البنائي ومبادئ نظرية التعلم المستند إلى الدماغ، في إعداد نموذج مقترح قائم على التكامل فيما بينهما، لتدريس موضوعات فصل "الذرات والعناصر والجدول الدوري" من وحدة "طبيعة العلم" في مادة العلوم لطالبات الصف الأول متوسط، بهدف تنمية مهارات التفكير المتشعب والدافعية للإنجاز لديهن.

التفكير المتشعب (Divergent thinking): هو قدرة طالبات الصف الأول المتوسط على استقبال وتمثيل الأفكار والمفاهيم والمعلومات والحقائق المرتبطة بموضوع "الذرات والعناصر والجدول الدوري" من وحدة "طبيعة العلم" في مادة العلوم، ودمجها في البنية العقلية لهن، والمواءمة بينها وبين خبراتهن السابقة، وتحويلها إلى خبرة مكتسبة ذات معنى، واصدارهن استجابات غير نمطية في اتجاهات متعددة ورؤى عميقة عند معالجتهن للمشكلات التي تواجههن.

الدافعية إلى الإنجاز (Achievement Motivation): هي العمليات الداخلية التي توجه سلوك طالبات الصف الأول المتوسط وتزودهن بالطاقة اللازمة كي يجتهدن ويتفوقن في دراستهن لموضوعات فصل "الذرات والعناصر والجدول الدوري" من وحدة "طبيعة العلم" من مادة العلوم، ويصلن إلى أعلى مستوى وأفضل أداء.

الإطار النظري:

يستعرض هذا الجزء من البحث الإطار النظري، والذي يتضمن، أربعة محاور، وفيما يلي عرض موجز لكل محور على حدة:

المحور الأول: التكامل بين أنموذج وودز والتعلم المستند إلى الدماغ في تدريس العلوم بالمرحلة المتوسطة.

أولا: أنموذج وودز وتدريس العلوم بالمرحلة المتوسطة:

نشأت فكرة هذا النموذج لدى روبن وودز (Robin Woods)، أثناء تدريسه لطفليه بمنزله، إذ كان حينها مهتما بمبدأ تعلم الأطفال لمهارات القراءة والكتابة الأساسية عند تفسيرهم للظواهر الطبيعية المحيطة، وملاحظته لتباين طلاب الصف الخامس الابتدائي البالغ عددهم (٥٠) طالبا في تفسيرهم للعالم الطبيعي المحيط بهم عند تدريسه لهم عندما أصبح معلما للعلوم فيما بعد، فزادت دافعيته في معرفة كيف يتعلم الأطفال العلوم، الأمر الذي حدى به إلى إعداد أسئلة للكشف عن نظريات الطفل الفطرية حول تعلم العلوم بالتعاون مع رتشارد ثورني(Richard Thorley) أستاذ التربية ومدير ورشة علم تغير المفهوم المنعقدة بالولايات المتحدة الأمريكية تحت إشراف جامعة روشستر (Rochester)، وكان التدريس في مجموعات تعلم صغيرة وفق الخطوات التالية:

١. تشجيع الطلاب للتنبؤ بالظاهرة المراد

دراستها.

٢. إجراء التجارب في ضوء تنبؤاتهم بالنتائج وملاحظتهم لها.

٣. الانتقال من التفسيرات الخاطئة إلى التفسير العلمي الصحيح في حال تعارضت تنبؤاتهم مع نتائج التجارب.(Woods,1994)

وعُرِّف أنموذج وودز (Woods, 1994) بأنه: "نموذج تدريسي يتضمن ثلاث مراحل متتابعة هي: التنبؤ، والملاحظة، والتفسير، وتنفذ من قبل المتعلمين، ويتم العمل بها ضمن مجموعات صغيرة، وبإرشاد وتوجيه المعلم". ويمكن تعريف المراحل الثلاثة فيما يلي (الحربي والعدلي، ٢٠١٨؛ القرني، ٢٠١٦؛ نعنوه، ٢٠١٩):

١- التنبؤ Prediction

وفي هذه المرحلة يصف المتعلمون الظاهرة رهن الدراسة، في ضوء ما لديهم من معرفة سابقة عنها، في مجموعات تعاونية تتكون كل مجموعة من (٣-٤) طلاب لتوقع نتيجة ما أوحل مشكلة ما.

٢- الملاحظة Observation

تجري مجموعات الطلاب التجارب للتحقق من صحة التنبؤات، فإذا وافقتها توطدت ثقة الطلاب بمعرفتهم، وإذا خالفتها دعاهم ذلك إلى تصحيح ما تنبؤ به.

٣- التفسير Explanation

في هذه المرحلة تشرح المجموعات النتائج بناء على نظرياتهم السابقة، والمعلم يعمل على إيصال الطلاب إلى الفهم السليم، ثم تقويم الفهم النهائي لديهم.

أسس أنموذج وودز:

حدد نمر وناطور (٢٠١٠) الأسس التي يقوم عليها أنموذج وودز فيما يلي:

١. تبني التعلم لا التعليم.

٢. تشجيع استقلالية المتعلمين وإبداعهم.

٣. تبني البحث والاستقصاء والدور الناقد للخبرة في التعلم.

٤. تنمية حب الاستطلاع لدى المتعلمين.

٥. التأكيد على وعي المتعلم بكيفية تعلمه.

٦. ممارسة المتعلمين لعمليات التنبؤ والإبداع والتفسير.

٧. التأكيد على الأداء والفهم عند تقييم المتعلم.

ولضمان تحقق الأسس السابقة يجب أن ينسجم التعلم مع حاجات وميول واهتمامات المتعلم وقدراته؛ بما يضمن إيجابيته ونشاطه ورغبته في تحمل مسؤولية التعلم وتواصله مع الآخرين وتبادل المعرفة معهم، فيسأل ويبحث ويتقصى للوصول إلى فهم أعمق وتعلم ذي معنى يمكنه من فهم بيئته والتعامل مع عناصرها وأحداثها المختلفة والمتجددة بوعي ومهارة عالية.

أهمية أنموذج وودز:

تتمثل أهمية أنموذج وودز في توظيف مهارات عقلية أساسية يمكن تنميتها لدى المتعلمين في المراحل الدراسية المختلفة، وفي المواد التي فيها ربط بين الجانبين النظري والتطبيقي وبشكل خاص في مناهج العلوم (أمين ومصطفى، ٢٠١٠)، مع تمكين المعلمين من تمييز المفاهيم البديلة ذات الصلة بالمفهوم الأساسي موضع الدراسة، ومنح المتعلم فرصة البرهنة على أهمية المفاهيم البديلة وجعله محور العملية التعليمية (Cinic, 2013 & Demir)، كما يفتح المجال لتفسيرات جديدة مدعمة بالبراهين ويساعد على وضوح المواقف التعليمية الجديدة في ذهن الطالب مع إمكانية تصميم نشاطات تعليمية من أفكار المتعلمين مما يوفر لهم متعة الاستكشاف ويوسع معارفهم

عندما يواجهون ظواهر جديدة. (شديد وآخرون، ٢٠٢١؛ الحربي والعدلي، ٢٠١٨).

إجراءات توظيف أنموذج وودز في التدريس:

حدد وودز (Woods, 1994) خطوات التدريس وفق نموذجه على النحو التالي:

١. تقسيم الطلاب في مجموعات تعاونية، تضم كل (٣-٤) طلاب.
٢. تقديم نبذه موجزه عن الدرس السابق، وابرازعلاقتهبالدرسالحاليوبيئةالمتعلمين.
٣. تحضير الأدوات والمواد والأجهزة اللازمة لشرح الدرس الجديد.
٤. تزويد كل مجموعة بورقة عمل، وتحديد الإجراءالتعليميمحورالتعلموبؤرةالتفاعل.
٥. مناقشة المعلم للتلاميذ حول الأفكار والتصورات الموجودة لديهم عن موضوع الدرس، وتسجيل التنبؤ الخاص بكل مجموعة حولالمفاهيمالعلميةالتييتضمنهاالدرس.
٦. تحقق الطلاب من صحة التنبؤات من خلال ملاحظة الظاهرة المدروسة، وربط توقعاتهم بالخبرات المباشرة من خلال التجريب.
٧. توجيه المعلم للمتعلمين وارشادهم، للوصول إلى التفسير العلمي السليم.

وتشير الدراسات السابقة إلى أن تطبيق الخطوات السابقة في تدريس العلوم من شأنه تنمية قدرات الطالبات -في المراحل الدراسية المختلفة عامة والمرحلة المتوسطة بوجه خاص- على مواجهة المواقف المختلفة؛ من خلال إجرائهن للعديد من الأنشطة ضمن مجموعات تعاونية، وتنمية مهارات التواصل لديهن مع الآخرين لتبادل الخبرات والمعلومات التي تساعدهن على فهم وتفسير الظواهر الطبيعية، كما يساعدهن على ترتيب أفكارهن والتعبير عنها بشكل أفضل، وربط المعلومات الجديدة بالسابقة في سياق متكامل، وتصحيح تصوراتهن الخاطئة، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات السابقة مثل (أبو جلنبو واللولو، ٢٠١٥؛ العنزي، ٢٠١٥؛ القرني، ٢٠١٦؛ Harmel, 2013).

كما أثبتت نتائج بعض الدراسات السابقة فاعلية أنموذج وودز في رفع إيجابية المتعلم في تحصيل المعلومات، واكتساب المهارات، وتعديل التصورات في مادة العلوم، تم عرض بعضا منها في الدراسات السابقة.

ثانيا: التعلم المستند إلى الدماغ وتدريس العلوم بالمرحلة المتوسطة:

نشأت فكرة التعلم المستند إلى الدماغ بعد منتصف القرن العشرين؛ وذلك بظهور بوادر علمية تبحث في عقل الإنسان والتركيز على التعلم ذي المعنى والعمليات المعرفية من انتباه وإدراك وتفكير وتخيل وغيرها، وقد عرف العقد الأول من القرن الحادي والعشرون بعقد الدماغ حيث أعلن علماء الأعصاب تمكنهم من الإبحار في مجاهيل الدماغ، ومعاينة ما يحدث فيه، وتسجيل نتائج تلك الملاحظات، ودراستها في مجال علم الأعصاب والعلوم الطبية والفسيولوجية ذات العلاقة، التي استفاد منها علماء النفس التربوي في معرفة وتفسير ما يحدث في الدماغ وهو يؤدي وظائفه المختلفة، ومشاهدة الآثار العملية المعرفية في الدماغ على شكل وميض ضوئي أو تدفق دموي، حيث انطلقت متلازمة العصبي المعرفي في الظهور، والاستفادة من تلك المعلومات عن الدماغ في تجويد عمليتي التعليم والتعلم (الريماوي وآخرون، ٢٠١١؛ السلطي، ٢٠٠٩؛ الغامدي، ٢٠١٦).

مفهوم التعلم المستند إلى الدماغ:

عرف (Spears & Wilson, 2012) التعلم المستند إلى الدماغ بأنه " مدخل شامل للتعلم، يقوم على كيفية البحث في علم الأعصاب، وتهيئة الدماغ للتعلم بشكل طبيعي، كما تمثل إطارا للتعليم والتعلم، يساعد على تفسير سلوكيات التعلم المتكررة، ويؤكد للمعلمين على تعليم الطلاب خبرات من واقع الحياة". في حين عرفه سيد (٢٠١٥، ٧٨) بأنه ذلك "التعلم الذي يتم فيه تهيئة خبرات تعليمية تتميز بالتحدي والدافعية التي تمكن المتعلم من الاندماج المنظم والنشاط الهادئ والمعالجة النشطة للخبرة التربوية وتقويم التعلم دون تهديد".

وعرفه عبدالفتاح (٢٠٢٠، ٥) بعد مراجعته للعديد من الأدبيات التي تناولت التعلم المستند إلى الدماغ، بأنه "منهج للتعلم يقوم على مجموعة من افتراضات علم الأعصاب الحديثة وعلم النفس المعرفي كما يستند إلى مجموعة من المبادئ المنبثقة عن فهم طبيعة المخ تركيبيا ووظيفيا، بشكل يسمح للمتعلم بربط خبرات التعلم بالخبرات الواقعية وذلك لتحقيق التعلم ذي المعنى، والفهم العميق لخبرات التعلم"

ومن ثم، فالتعلم المستند إلى الدماغ يعد مفهوم شامل تنبثق منه محددات ومعالم عملية تعلم طالبات المرحلة المتوسطة للعلوم وتشكيل المعرفة لديهن، كما أن المبادئ التي يتضمنها هذا المفهوم تشكل قاعدة معلومات في ضوءها تتخذ القرارات الخاصة بتجويد عمليتي تعليمهن وتعلمهن العلوم.

مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ:

تشكل مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ إطارا نظريا يحدد عمل فسيولوجيا الدماغ ووظائفه مع الجسم كوحدة دينامية واحدة في عملية تعلم طالبات المرحلة المتوسطة للعلوم، واستمرار تغير الدماغ لديهن تبعا لتفاعل كل منهن مع المجتمع المحيط بها، واكتسابهن معنى للخبرات التي يمرون بها كحاجة أساسية، وكذلك نمذجة أدمغتهن للخبرات التي يتعلمنها في مخططات ابتكارية وخرائط عقلية يسهل عليهن استدعاؤها عند التعرض لمواقف جديدة،، مع مراعاة المشاعر والانفعالات بالشكل المناسب وطبيعة تكامل الجزئيات لتكوين الكليات ليدركها الدماغ ويحيط بها بتركيز وانتباه، والمعالجة العقلية لتلك الخبرات التي لا تدركها طالبة المرحلة المتوسطة إلا بعد فترة من الزمن بالتحدي والبعد عن التهديد، وارتباط تطور الدماغ وتغيير بنيته بالتجارب الجديدة والغذاء، وكذلك سبل تعلمهن حسب خرائطهن العقلية (جنسن ، ٢٠٠٧؛ رسلان وآخرون، ٢٠٢١؛ سيد، ٢٠١٧؛ الغامدي، ٢٠١٦؛Caine& Caine, 1995) بحيث أن: الدماغ جهاز حيوي، والدماغ اجتماعي بطبيعته، وأن البحث عن المعنى عملية غريزية وفطرية في الدماغ، والبحث عن المعنى يجري من خلال التنميط والعاطفة عامل ضروري في التعلم والتنميط، ويتعامل الدماغ مع الكليات والجزئيات في آن واحد، والتعلم يتضمن عمليتي الانتباه والادراك الجانبي، ويشترك الوعي واللاوعي في عملية التعلم، وأن لدينا على الأقل طريقتان لتنظيم الذاكرة، كما أن التعلم عملية تطويرية بنائية، ويتحسن التعلم المعقد بالتحدي ويثبط بالتهديد، وأن كل دماغ فريد بذاته.

مراحل التعلم المستند إلى الدماغ:

تتمثل مراحل التعلم المستند إلى الدماغ (الرويلي، ٢٠١٤؛ Jensen, 2000) فيما يلي:

١. مرحلة الإعداد: تتضمن تقديم فكرة عامة

عن الموضوع وما يتصل به من موضوعات، يكون تمثيلها ومعالجتها أسرع كلما كان لدى المتعلم معرفة سابقة عنها.

٢. مرحلة الاكتساب: تتطلب هذه المرحلة ترابط الخبرات (المدخلات) وأصالتها لتكون الترابطات العصبية أقوى وأبقى وينتج التعلم.

٣. مرحلة التفصيل: تشتمل هذه المرحلة تعميق فهم الخبرات المدخلة من خلال اندماج الطلاب في الأنشطة واعتماد التصحيح والتعديل المستمر لتحقيق التغذية الراجعة.

٤. مرحلة تكوين الذاكرة: ويتم فيها تقوية التعلم وترتيب المعلومات في الذاكرة بشكل يسهل استرجاعها ويضمن جودة معالجتها في الدماغ.

٥. مرحلة التكامل الوظيفي: تعني هذه المرحلة استعمال الخبرات الجديدة في مواقف عديدة من خلال تطوير الترابطات العصبية الممتدة وتقويتها في الدماغ.

ويتبين من تلك المراحل أهمية تحقيق التعلم ذي المعنى لدى طالبات المرحلة المتوسطة عند دراسة العلوم، من خلال تنظيم التعليم تبعا للعمليات التي يقوم بها الدماغ ليحدث التعلم لديهن، إذ إن سرعة استقبال الخبرات الجديدة وتمثيل الدماغ لها يعتمد على ما في الذاكرة من خبرات سابقة ذات صلة بها، وترابط الوصلات العصبية للخبرات المدخلة في الدماغ يتوقف على ترابط تلك الخبرات أثناء تلقيها مما يؤكد على قوة الترابط بين البنية الأساسية للدماغ ووظائفه وبين حدوث التعلم وتنظيم بيئته وتأثر كل منهما بالآخر.

ثالثا: التكامل بين أنموذج وودز والتعلم المستند إلى الدماغ والمبادئ المشتركة بينهما:

التكامل بين أنموذج وودز كأحد نماذج النظرية البنائية الذي يرتكز على عدة مبادئ تتوافق مع مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ في صناعة التعلم ذي المعنى يعد من صور ربط علم النفس المعرفي مع علم الأعصاب الذي وفر المعلومات حول كيفية عمل الدماغ، ويؤكد (Duman, 2010)، على أنه لا يمكن فهم وإدراك طبيعة التعلم دون معرفة نظام الدماغ وطبيعته. حيث إن تطبيق مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ تؤدي إلى تحقيق التعلم ذي المعنى وتنظيم التعليم تبعا لتلك العمليات التي تمارس في الدماغ؛ لأن نجاح عملية التعلم يعتمد على المتعلم نفسه من حيث بيئته العقلية وقدرته على توظيفها بفاعلية (الغامدي، ٢٠١٦). والدور النشط للمتعلم في بناء المعرفة العلمية من خلال مشاركته الفاعلة وربط الجانب النظري بالإجرائي فيما يتصل بالتعامل مع الحوادث والظواهر العلمية؛ وبذلك يحدث التعلم ذو المعنى حينما يرتبط ببنية المتعلم المعرفية السابقة، وهذا ما يؤكده أنموذج وودز (Woods, 1994). ومن المبادي المشتركة بين أنموذج وودز والتعلم المستند إلى الدماغ: التعلم ذو المعنى، من خلال حث المتعلمين على ربط خبراتهم الجديد بالسابقة، والفروق الفردية بين الطلاب في بناء المعرفة وتفسيرها، فكل متعلم هو حالة فريدة، ومنح المتعلمين فرصة بناء معرفتهم بأنفسهم والاعتناء بذلك خلال عمليات التدريس والتقييم، والتصورات المتباينة في التعلم، وبيئة التعلم، والعوامل الشخصية، والمكونات الوجدانية (Kahveci & Ay, 2008) كما أن مراحل التخطيط للتعلم المستند إلى الدماغ تتوافق مع المبادئ التي يرتكز عليها أنموذج وودز البنائي كتنشيط المعرفة السابقة، واكتساب المعرفة وفهمها واستخدامها وتأملها.

وفي ضوء ما سبق تبين أنه يمكن تصميم

أنموذج تدريسي مقترح قائم على نظريتي التعلم المستند إلى الدماغ ونماذج النظرية البنائية متمثلة في أنموذج وودز، يرتكز على عدد من المبادئ والأسس التي تحقق للمتعلم العديد من الفوائد في مختلف مجالات تعلمه في ضوء الاهتمام بجانبي نموه المعرفي والعصبي.

المحور الثاني: تنمية التفكير المتشعب لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

مفهوم التفكير المتشعب:

يعد التفكير المتشعب "نمطا من أنماط التفكير، الذي يعمل على تنشيط الدماغ ورفع كفاءة الشبكة العصبية، وإحداث اتصالات وتفرعات جديدة بين الخلايا العصبية، مما يتيح لتفكير الطالب أن يسير في مسارات جديدة تمنح العقل إمكانات وقدرات جديدة وإصدار استجابات متشعبة ورؤى متعددة عند معالجة المشكلات المختلفة" (كمال، ٢٠٠٨، ٩٣) وقد أشار حسين (٢٠٠٣، ٨٣) أن التفكير المتشعب هو: "التفكير المرن الذي ينطلق في اتجاهات متعددة خصبة، يدعو الفرد نحو تغيير طريقته كلما تطلب الموضوع هذا التغيير، وهو يميل بالفرد إلى معالجة جميع الاحتمالات الممكنة للموضوع القائم"، وعرفه جاد الحق (٢٠١٧، ٦٠) بأنه: "مجموعة العمليات غير المرئية التي تحدث اتصالات بين الخلايا العصبية في الشبكة العصبية بالمخ، ويتم تدريب التلميذ عليها وممارستها من خلال موضوعات العلوم، لتوليد العديد من الأفكار وصدور استجابات تباعدية غير نمطية وإدراك العلاقات بين الأفكار لتعدد الرؤى في معالجته للمشكلات الجديدة" ومن التعريفات السابقة يظهر انطلاق التفكير المتشعب من نظرية التعلم المستند إلى الدماغ، نظرا لاعتماده على العلاقات بين الخلايا العصبية في الدماغ وهذا ما أشار إليه كل من: (الحديبي، ٢٠١٢؛ عيسى والأغا، ٢٠١٧).

خصائص التفكير المتشعب:

يرتكز التفكير المتشعب (أحمد، ٢٠١٧؛ آل الخيرات، ٢٠١٦؛ جاد الحق، ٢٠١٧؛ عيسى والأغا، ٢٠١٧) على نظريات علم الأعصاب، ويرتبط بالأسئلة التي تمثل صورا داخل الدماغ، ولذا فإنه يعمل على اتصال وترابط الخلايا العصبية في شبكة الأعصاب في المخ مما ينشطه للتعلم، وهو نمط تفكير يتسم بالمرونة والابداع ويساعد على تنمية أكبر قدر من الأفكار والاستجابات للموضوع والربط بينها، ويبرز بفاعلية عندما تتوافر البيئة المناسبة والثرية والغنية بالمثيرات والأنشطة المحفزة.

أهمية التفكير المتشعب:

للتفكير المتشعب أهمية كبيرة في عمليتي التعليم والتعلم، لخصها خطاب (٢٠١٨) بالرجوع إلى عدد من الأدبيات المتعلقة، تتمثل فيما يلي:

- ينمي القدرة على طرح الحلول الابتكارية للمشكلات.
- ينشط خلايا المخ للعمل بشكل جيد عن طريق إحداث ترابطات طبيعية بين الخلايا العصبية.
- ينمي اتجاهات إيجابية لدى التلاميذ من خلال حل المشكلات والعمل في المشروعات.
- يشجع التلاميذ على التفكير في الأحداث والنتائج المترتبة عليها، لإنتاج أفكار جديدة ومختلفة عن طريق عمل وصلات جديدة بالمخ.
- يزيد من إيجابية التلاميذ؛ من خلال تحفيزهم للتفكير في اتجاهات مختلفة ومتنوعة وفتح

مسارات جديدة للتفكير والابداع.

- ينمي قدرة المتعلم على إصدار استجابات تباعدية تتميز بالطلاقة الفكرية والمرونة العقلية.

ويتضح مما سبق، أن التفكير المتشعب يسهم في تعدد وجهات النظر حول القضية الواحدة، وهذا من شأنه أن يعزز عملية التعلم ويجودها، ويزيد من ثقة الطلاب بقدراتهم وتقدير ذواتهم، مما يساعدهم على مواجهة الحياة والمساهمة في الإنتاج.

مهارات التفكير المتشعب:

بمراجعة العديد من الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت مهارات التفكير المتشعب، تبين تعدد وجهات نظر المتخصصين والباحثين حول تصنيف تلك المهارات، حيث يرى (De-haan, 2009) أن مهارات التفكير المتشعب تتضمن: الطلاقة الفكرية، والمرونة المعرفية التي تعد وظيفة تنفيذية معرفية ترتكز على قدرة التصور، وقبول العديد من الأفكار المتعلقة بالمشكلة. كما يرى (عمران، ٢٠٠٥؛ محمد ٢٠١٤) أن مهارات التفكير المتشعب تتمثل في: التركيب، والتأليف، إدراك علاقات جديدة، إعادة التصنيف، تقديم رؤى جديدة، إدخال التحسينات. وفصلها المهيري (٢٠٠٤) في: الاختصار، التوسيع، الوصف، الارتباط، إعادة الترتيب، التصنيف البديل، التخفيض والتضخيم، التقمص، بيان العلاقة، والافتراض، والتمثيل، والفصل، والانعكاس.

في حين لخصت آل خيرات (٢٠١٦) مهارات التفكير المتشعب في: وصف المشكلة والتركيب والتأليف، تقديم رؤى جديدة، تقمص الأدوار والتكملة، وأكدت في دراستها على مناسبة تلك المهارات لمستويات طالبات المرحلة المتوسطة.

المحور الثالث: تنمية الدافعية للإنجاز لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

تلعب الدافعية للإنجاز دورا هاما في مسيرة المتعلم، بل في بناء المجتمع وعجلة تطوره، فالدافعية هي محرك إيجابية المتعلم وفاعليته في تنشيط دماغه وبناء معرفته، مما ينعكس على تحقيق الأهداف التعليمية في مجال العلوم وفروعه سواء في تحصيل المعلومات والمعارف أو تكوين الاتجاهات والقيم، أو اكتساب المهارات المختلفة.

ومصطلح الدافعية للإنجاز يرجع إلى ألفرد أدلر (Adler) الذي أشار إلى أن الحاجة للإنجاز هي دافع تعويضي مستمد من خبرات الطفولة، أما وصفه مكونا من مكونات الشخصية، وأحد الدوافع الإنسانية السبعة والعشرين المكتسبة، فيعود إلى هنري موراي(Murray) الذي تأثر بعلماء التحليل النفسي والاجتماع وممارسته للطب والبيولوجيا في نظرته للإنسان بأنه كائن حي نشط ونام يتأثر سلوكه ليس فقط بالحاجات والبنية الشخصية، ولكن أيضا بالبيئة الذي يعيش فيها (خويلد، ٢٠١٦).

وقد عرف (Reber & Reber, 2001) الدافعية بأنها: محرك شخصي يظهر من خلال سعي الفرد ومجاهدته من أجل النجاح. في حين عرفها إليوت (Elliot, 2008, 217) بأنها: "تنشيط السلوك وتوجيهه بما يدفع إلى بلوغ المهارة أو تجنب عدم الوصول للمهارة"، والدافعية للإنجاز هي "الاستعداد للوصول إلى مستويات من التميز وتحقيق إنجازات تتوافر فيها مواصفات الجودة والاتقان" (سيد، ٢٠١١، ٧٦)

مكونات الدافعية للإنجاز:

الدافعية للإنجاز مفهوم افتراضي يتكون من مجموعة من المكونات أو الأبعاد التي تتفاعل مع مواقف

الإنجاز المختلفة وقد تعددت بتعدد النظريات والباحثين الذين تناولوا الدافعية للإنجاز بالتفسير فقد حددها (Guilford، 1959) في: الطموح، وسلوك تقبل المخاطرة، الحراك الاجتماعي، المثابرة، توتر العمل أو المهمة، إدراك الزمن، التوجه للمستقبل، اختيار الرفيق، سلوك التصرف وسلوك الإنجاز، في حين توصل (Mitchell, 1971) إلى خمسة أبعاد للدافعية هي: (عامل الإنجاز الأكاديمي والاقتدار، عامل تحقيق رغبة الإنجاز، عامل الدفع للإنجاز غير الأكاديمي، عامل الرضا عن الذات، عامل الضغط الخارج للإنجاز) (سعد، ٢٠٢١)، في حين لخصها عبداللطيف (٢٠١٦) في الأبعاد التالي:

١. الطموح: ويظهر في رغبة المتعلم في التفوق، والحماس في التخطيط للمستقبل، والمنافسة في ذلك.
٢. المثابرة: ويتمثل هذا البعد في تفاني الطالب في العمل وتحمل المسئولية في مواجهة العقبات.
٣. الحاجة إلى الفهم والمعرفة: ويستدل على هذا البعد من خلال الحافز المعرفي وتجزئة الأفكار وتنظيمها، وحب الاستطلاع.
٤. الشعور بأهمية الزمن: يستدل على هذا البعد الالتزام بالوقت المحدد، والحرص على استثماره.

مراحل نمو دافعية الإنجاز:

وهي مراحل متوالية ترصد تطور سلوكيات المتعلمين وفقا لمعايير محددة وأوجزها عبدالحميد (٢٠١٣) في المراحل التالية:

١. التنافس الاستقلالي: ويقصد به انجاز المتعلم المطلوب منه في الوقت المحدد في ضوء معاييره الشخصية.
٢. المقارنة الاجتماعية في الإنجاز: أي مقارنة الطالب ما أنجزه وما أنجزه الآخرون وفق معايير الجودة والزمن.
٣. تكامل دافعية الإنجاز الاستقلالية والمعايير الاجتماعية: حيث ينجز الطالب في بوتقة التوفيق بين كل من معاييره الشخصية في الإنجاز والمعايير الاجتماعية.

العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز:

أشار (Schunk, 2004) إلى أن العوامل التي تؤثر في الدافعية للإنجاز تتمثل في:

١. العوامل الشخصية كوضوح الهدف ومعرفة نواتج الإنجاز لديه.
٢. العوامل الاجتماعية التي شكلتها العلاقات بين الأصدقاء في مجتمعها الكبير من الأصدقاء.
٣. العوامل الأسرية بما تقدمه الأسرة من دعم، ومتابعة، وتشجيع، وإرشاد.
٤. العوامل الثقافية ومنها أهمية التعليم ومكانته والدافعية له داخل كل ثقافة.

وفي ضوء ما سبق يتضح أهمية وعي المعلم وإدراكه لتلك العوامل التي تؤثر في دافعية المتعلمين للإنجاز، وأخذها بعين الاعتبار عند إيمانه بأن الطلاب الذين يملكون الدافعية نحو التعلم هم أكثر تحصيلا وأفضل أداء.

الدراسات السابقة:

يستعرض هذا الجزء الدراسات السابقة التي تم إجراؤها في مجال متغيرات البحث: أنموذج وودز، والتعلم المستند إلى الدماغ، ومهارات التفكير المتشعب، والدافعية للإنجاز، ثم التعقيب عليها وفقا لما يلي:

أولا: دراسات تناولت أنموذج وودز Woods:

أجرى نعنوه (٢٠١٩) دراسة هدفت إلى تعرف فاعلية تدريس العلوم باستخدام أنموذج وودز في

تنمية عمق المعرفة والاتجاه نحو العمل التعاوني لدى عينة من طالبات الصف السادس في مدينة أبها، قسمت إلى مجموعتين إحداهن تجريبية قوامها (٣٨) طالبة، والأخرى ضابطة (٣٤) طالبة، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين في التطبيق البعدي للأداتين لصالح المجموعة التجريبية.

في حين هدفت دراسة الدعرمي (٢٠٢٠) إلى الكشف عن فاعلية أنموذج وودز في تدريس العلوم لتنمية مهارات التفكير العلمي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط، واستخدام المنهج التجريبي القائم على تصميم المجموعتين التجريبية (٣٢) طالبة، والضابطة (٣١) طالبة، وأسفرت النتائج عن وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

وفي دراسة الخثعمي (٢٠٢١) التي هدفت إلى التعرف على أثر تدريس العلوم باستخدام أنموذج وودز على التحصيل وتنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط، استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من (٤٨) طالبا بالصف الثاني المتوسط بمدينة أبها، قسمت إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين في التطبيق البعدي في كل من التطبيقين لصالح المجموعة التجريبية.

بينما هدفت دراسة شديد (٢٠٢١) إلى الكشف عن أثر استخدام أنموذجي وودز وويتلي في تدريس العلوم على تنمية عمليات العلم والتحصيل لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي والمنهج شبه التجريبي، طبقت على عينة قوامها (١٢٠) تلميذا وتلميذة، وزعوا على ثلاث مجموعات، اثنتان تجريبية والثالثة ضابطة، أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعات البحث الثلاثة في التطبيق البعدي لكلا الاختبارين لصالح المجموعتين التجريبية.

ثانيا: داراسات تناولت التعلم المستند إلى الدماغ:

من هذه الدراسات دراسة شمعون (٢٠٢١) التي هدفت إلى التعرف على أثر استراتيجية التعليم المستند إلى الدماغ في تنمية القدرات الإبداعية في تعلم العلوم لطلبة الصف الثامن الأساسي بمدارس لواء الجيزة، واستخدم المنهج شبه التجريبي، وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المتوسطات الحسابية بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية مما يدل على فاعلية الاستراتيجية على زيادة القدرات الإبداعية.

كذلك هدفت دراسة الشيخ وآخرون (٢٠٢١) إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى الطلاب معلمي العلوم بكلية التربية، وقد تكونت العينة من (١٢) طالبا بالفرقة الثالثة شعبة بيولوجي، واستخدم المنهج الوصفي وشبه التجريبي، وتوصل البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار مهارات التدريس الإبداعي لصالح التطبيق البعدي.

أما دراسة عبد الأمير (٢٠٢١) فقد هدفت إلى كشف أثر استراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ في تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي لمادة العلوم، واستخدم المنهج شبه التجريبي

ذا المجموعتين المتكافئتين، بواقع (٢٨) تلميذا للمجموعة التجريبية، و(٢٩) تلميذا للمجموعة الضابطة، وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات تلاميذ المجموعتين في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

وقد أجريت العديد من الدراسات السابقة في هذا الصدد، منها:

ثالثا: دراسات تناولت مهارات التفكير المتشعب:

دراسة جاد الحق (٢٠١٧) التي هدفت إلى التعرف على فعالية المدخل الجدلي التجريبي في تنمية التفكير المتشعب والمهارات العملية في العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من (٧٠) طالبا وطالبة بالصف الثالث الاعدادي، واسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار التفكير المتشعب ككل وأبعاده الفرعية بين المجموعتين لصالح المجموعة.

وهدفت دراسة هنداوي (٢٠١٨) إلى التعرف على فاعلية استراتيجية سكامبر في تنمية مهارات التفكير المتشعب والخيال العلمي في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، واستخدم المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من (٣٧) طالبا وطالبة، والضابطة (٣٨) طالبا وطالبة بالصف الثاني الاعدادي، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار التفكير المتشعب ككل وأبعاده الفرعية بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية.

كما هدفت دراسة الحربي (٢٠٢٠) إلى التعرف على فاعلية استراتيجية التدريس المتمايز في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير المتشعب والمهارات الاجتماعية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة الزلفي، واستخدم المنهج شبه التجريبي، وشملت العينة (٦٠) طالبا، حيث أشارت نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار التفكير المتشعب ككل وأبعاده الفرعية بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية التدريس المتمايز.

في حين هدفت دراسة رسلان وآخرون (٢٠٢١) إلى الكشف عن فاعلية مقرر في العلوم قائم على مبادئ نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات التفكير المتشعب لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية، واعتمد البحث المنهج الشبه تجريبي، وتم اختيار عينة من (٦٨) تلميذا قسموا إلى مجموعتين تجريبية (٣٥) تلميذا درست المقرر المقترح، وضابطة (٣٣) تلميذا درست المقرر المعتاد، وتوصل البحث إلى فاعلية المقرر القائم على مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات التفكير المتشعب.

رابعا: دراسات تناولت الدافعية للإنجاز:

دراسة حسانين وآخرون (٢٠٢٠) وقد هدفت إلى إعداد برنامج مقترح في العلوم قائم على البنائية باستخدام أنموذج "آدي وشاير" في تدريس العلوم وقياس فاعليته على التحصيل المعرفي وتنمية الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ المعاقين سمعيا بالمرحلة الإعدادية، واعتمد البحث المنهج شبه التجريبي وتصميم المجموعة الواحدة ذات القياسين القبلي والبعدي، وتكونت مجموعة البحث من (٣١) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الأول الاعدادي بمدرسة الأمل بطنطا، وأسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج في تنمية الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ المعاقين سمعيا بالمرحلة الإعدادية.

ودراسة الجندي وآخرون (٢٠٢١) هدفت إلى تنمية الدافعية لتعلم العلوم لدى تلاميذ الصف

الأول الاعدادي من خلال بناء برنامج إثرائي باستخدام المحطات العلمية، واتبع البحث المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة، طبقت على عينة بالصف الأول الإعدادي (٤٠) تلميذة، بمحافظة المنوفية، وقد أظهرت النتائج وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي.

وهدفت طنطاوي وآخرون (٢٠٢١) إلى دراسة أثر استراتيجية البيت الدائري في تنمية الفهم العميق والدافعية لتعلم العلوم، واتبعت الباحثة المنهج التجريبي، وتكونت العينة من (٩٠) تلميذ قسمت بالتساوي إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة (٤٥)، وأظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

ودراسة جاد الله (٢٠٢١). هدفت إلى التعرف على أثر استراتيجية تدريسية قائمة على التعلم المستند إلى أبحاث الدماغ في تنمية الدافعية نحو تعلم العلوم لدى طلبة الصف الثالث الأساسي، تكونت أفراد الدراسة من (٥٢) طالبا وطالبة من الصف الثالث الأساسي بعمان / الأردن، وزعت على مجموعتين تجريبية وضابطة، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين تعزى إلى أثر استراتيجية التدريس المقترحة لصالح المجموعة التجريبية.

كما هدفت دراسة أبو ثنتين (٢٠٢٢) إلى الكشف عن أثر توظيف تقنية الواقع المعزز في تدريس العلوم في تنمية الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الثاني متوسط بمحافظة عفيف بالمملكة العربية السعودية، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي وتكونت عينة الدراسة من (١١٨) طالبا، تم توزيعهم على مجموعتين تجريبية (٥٩) طالبا، ضابطة (٥٩) طالبا، وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي على الدرجة الكلية لمقياس الدافعية وأبعاده الستة لصالح التطبيق البعدي.

التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من استعراض الدراسات السابقة ما يلي:

- حداثة تلك الدراسات التي بحثت فاعلية تدريس العلوم باستخدام أنموذج وودز وكذلك تلك التي استخدمت مبادئ نظرية التعلم المستند إلى الدماغ، وتنوع المتغيرات التابعة، بين تنمية مهارات التفكير والقدرات الإبداعية والتحصيل.
- تنوع عينات الدراسة، وتنوع الأدوات تبعا لتنوع المتغيرات المستقلة وكذلك التابعة، كما يتضح من نتائجها فاعلية تدريس العلوم باستخدام أنموذج وودز، وكذلك فاعلية التعلم المستند إلى الدماغ كلا على حدة في تنمية المتغيرات التابعة.
- تعدد الأساليب والاستراتيجيات والنماذج التدريسية التي يمكن أن تسهم في تنمية التفكير المتشعب، والدافعية للإنجاز مما يبرز أهمية هذان المتغيران في مراحل مختلفة مما يشير إلى جانب الاتفاق بينها.
- استفادت الباحثة من مراجعة الدراسات السابقة من عدة أوجه تمثلت في: تأكيد الحاجة لاقتراح نموذج تدريسي حديث يجمع بين جوانب القوة في التكامل بين كلا النموذجين: نموذج وودز والتعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات التفكير المتشعب

والدافعية للإنجاز نظرا لأهميتها التي أثبتتها تلك الدراسات. وكذلك في بناء الإطار النظري، وتحديد منهجية البحث وإجراءاته وأساليب الإحصاء وتفسير النتائج، وكذلك بناء الأدوات.

فروض البحث:

انطلاقا مما توصلت إليه البحوث والدراسات من نتائج، أمكن صياغة الفرضين التاليين:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطي درجات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير المتشعب.

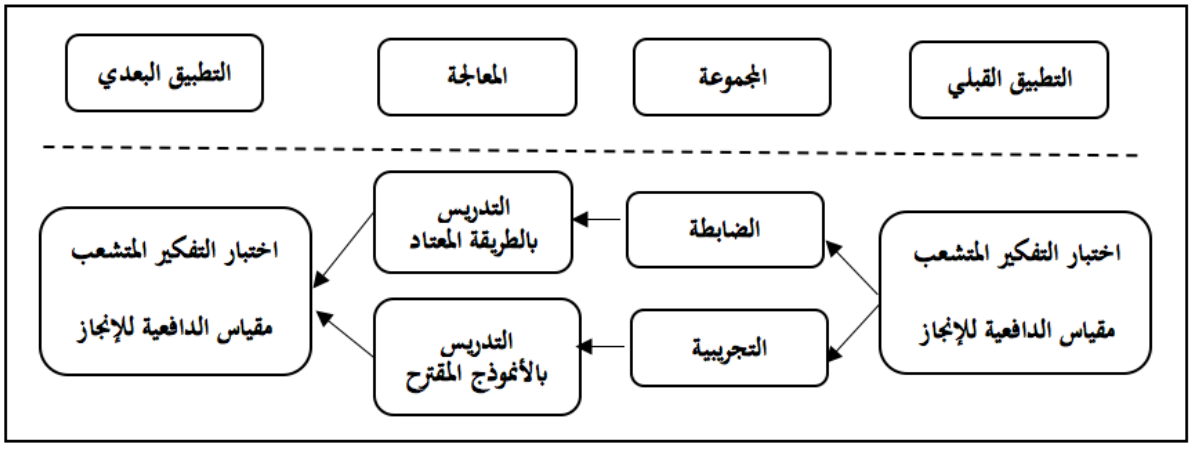
٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطي درجات بين متوسطي درجات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للإنجاز.

إجراءات البحث:

تناولت البحث في هذا الجزء الإجراءات المتبعة للإجابة عن تساؤلات البحث واختبار صحة فروضه، وفيما يلي عرض مفصَّل لذلك:

أولاً: منهج البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي عند وصف وتحليل الأدبيات والدراسات ذات العلاقة بمتغيرات البحث ومواده وأدواته، وعند تحليل محتوى الوحدة المختارة، وتصميم الأنموذج المقترح وضبطه، كما تم استخدام المنهج شبه التجريبي، بتصميم القياس القبلي - البعدي لمجموعتين: إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة؛ وذلك لدراسة أثر المتغير المستقل على متغيري البحث التابعين، والشكل التالي يوضح التصميم التجريبي للبحث:



شكل (١): التصميم التجريبي للبحث

ثانيًا: مجتمع البحث:

تكوَّن مجتمع البحث الحالي من طالبات الصف الأول المتوسط الذين يدرسون بالمدارس الحكومية التابعة لمكتب التعليم بخميس مشيط التابع لإدارة التعليم بمنطقة عسير، في الفصل الدراسي الأول من العام ١٤٤٤هـ.

ثالثًا: عينة البحث:

تم اختيار إحدى مدارس المرحلة المتوسطة من مجموع المدارس المتوسطة التابعة لمكتب التعليم بمدينة خميس مشيط للعام الدراسي ١٤٤٤هـ، لتطبيق تجربة البحث، واختيار فصل عشوائي ليمثل المجموعة الضابطة وعددها (٢٥) طالبة،

وفصل أخر ليمثل المجموعة التجريبية وعددها (٢٦) طالبة. وبذلك يكون المجموع الكلي لعينة البحث هو (٥١) طالبة.

رابعاً: مواد البحث وأدواته:

تضمن البحث المواد والأدوات التالية:

أ. الأنموذج المقترح لتدريس العلوم القائم على التكامل بين أنموذج وودز والتعلم المستند إلى الدماغ.

ب. اختبار مهارات التفكير المتشعب.

ج. مقياس الدافعية للإنجاز.

وفيما يلي تفصيل لإجراءات إعدادها:

أ- الأنموذج المقترح لتدريس العلوم القائم على التكامل بين أنموذج وودز والتعلم المستند إلى الدماغ:

تم بناء الأنموذج المقترح القائم على التكامل بين أنموذج وودز والتعلم المستند إلى الدماغ وفقًا للخطوات الآتية:

١) تحديد الهدف من الأنموذج المقترح:

هدف الأنموذج المقترح القائم على التكامل بين أنموذج وودز والتعلم المستند إلى الدماغ لتدريس موضوعات فصل "الذرات والعناصر والجدول الدوري" من وحدة "طبيعة العلم" من مقرر العلوم للصف الأول المتوسط إلى تنمية مهارات التفكير المتشعب والدافعية للإنجاز لدى طالبا الصف الأول المتوسط.

٢) مصادر بناء الأنموذج المقترح:

تمثلت مصادر بناء الأنموذج المقترح القائم على التكامل بين أنموذج وودز والتعلم المستند إلى الدماغ في:

١. الأدبيات والدراسات التربوية التي اهتمت بالنظرية البنائية، ونظرية التعلم المستند إلى الدماغ.

٢. الأدبيات التي اهتمت بأنموذج وودز في التدريس بشكل عام وتدريس العلوم بشكل خاص.

٣. الأدبيات التي تناولت التعلم المستند للدماغ في التدريس، وتدريس العلوم بشكل خاص.

٣) بناء الصورة المبدئية للأنموذج المقترح:

بتحليل المنطلقات الفكرية للتعلم المستند إلى الدماغ ومقارنتها بما انطلق منه أنموذج وودز البنائي، والتعرف على التوجهات المشتركة بين أنموذج وودز ونظرية التعلم المستند إلى الدماغ. أمكن تصميم صورة مبدئية للأنموذج المقترح وقد تضمن: أسس ومبادئ الأنموذج المقترح، والهدف العام والأهداف الفرعية للأنموذج المقترح، ومراحله، والموضوعات التي يمكن تدريسها باستخدامه، والمحتوى العلمي وفق الأنموذج المقترح، ومصادر التعليم والتعلم، وأساليب التقويم المستخدمة، وبيئة التعلُّم التي يتطلبها، ودور المعلم والمتعلم فيه، وتكون من (٣) مراحل رئيسة، تشمل كل مرحلة منها عدة إجراءات ضرورية، وتمثلت المراحل الرئيسة الثلاثة في: الأولى: التحضير والتهيئة، والمرحلة الثانية: الاستقصاء والملاحظة والعمل التعاوني، والمرحلة الثالثة: الاستبقاء والاسترجاع والتكامل الوظيفي.

٤) عرض الأنموذج المقترح في صورته المبدئية على مجموعة من المحكمين:

تم عرض الأنموذج المقترح في صورته المبدئية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس العلوم من أعضاء هيئة

التدريس ببعض الجامعات السعودية، بالإضافة إلى عدد من مشرفي ومعلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة، وذلك لإبداء آرائهم حول: مدى ملاءمة مراحل الأنموذج للتكامل بين أنموذج وودز والتعلم المستند للدماغ، ومدى مناسبة مراحله للغرض الذي بني من أجله، ولتدريس العلوم لطلاب المرحلة المتوسطة، وتم إجراء بعض التعديلات الطفيفة وفق ملاحظاتهم واقتراحاتهم.

٥) الصورة النهائية للأنموذج المقترح المقترحة القائمة على البنائية:

على ما سبق، أصبح الأنموذج المقترح في صورته النهائية مكونا من (٣) مراحل رئيسة، يندرج تحت كل مرحلة عدة إجراءات متطلبات أو إجراءات تتكامل فيما بينها لتحقيق الهدف المنشود، وتمثلت المراحل الثلاث الرئيسة في: المرحلة الأولى: التحضير والتهيئة وتضمنت (التخطيط، والبيئة النموذجية والإثارة والربط التنبؤي)، والمرحلة الثانية: وتضمنت (الاستقصاء والملاحظة والعمل التعاوني، والاستكشاف، وملاحظة الظاهرة والتفسير، والتوصل إلى الحل واتخاذ القرار، والتطبيق)، والمرحلة الثالثة: الاستبقاء والاسترجاع والتكامل الوظيفي وتضمنت: (الاحتفاظ والاسترجاع، والاستخدام والتوسع، والعرض والمناقشة، والتشخيص والمعالجة، والابتهاج التحفيزي) (ملحق ١).

ب- اختبار مهارات التفكير المتشعب.

تم إعداد اختبار مهارات التفكير المتشعب لطالبات الصف الأول المتوسط وفقًا للخطوات الآتية:

١) تحديد الهدف من الاختبار:

هدف الاختبار إلى قياس مستوى مهارات التفكير المتشعب لدى طالبات الصف الأول المتوسط.

٢) مصادر إعداد الاختبار:

تمثلت مصادر إعداد اختبار مهارات التفكير المتشعب لطالبات الصف الأول المتوسط فيما يلي:

- الأطر النظرية والبحوث والدراسات التي اهتمت بالتفكير المتشعب ومهاراته.
- بعض الاختبارات التي هدفت قياس مهارات التفكير المتشعب.

٣) إعداد الصورة الأولية لاختبار مهارات التفكير المتشعب:

تم إعداد الصورة الأولية لاختبار مهارات التفكير المتشعب في ضوء ما سبق عرضه من الأدبيات والبحوث السابقة (جاد الحق، ٢٠١٧؛ الحربي، ٢٠٢٠؛ رسلان وآخرون، ٢٠٢١؛ هنداوي، ٢٠١٨؛)، وتكونت الصورة الأولية للاختبار من (٢٠) مفردة. موزعة على خمسة محاور رئيسة، هي (وصف المشكلة - التركيب والتأليف- تقمص الأدوار - تقديم رؤى جديدة- التكملة)، مرفق بالاختيار التعليمات والإرشادات التي يجب اتباعها أو الاسترشاد بها عند الإجابة عن أسئلته.

٤) صدق الاختبار:

تم عرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين ومشرفي ومعلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة؛ لإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول وضوح التعليمات، والصياغة العلمية واللغوية للمفردات، ومدى مناسبة المجالات المطروحة لاختبار مهارات التفكير المتشعب وبدائله لطلاب الصف الأول المتوسط، وفي ضوء ما أبداه المحكمون من بعض الملاحظات تم إجراء التعديلات المناسبة، ليصبح

الاختبار صادقًا من حيث المحتوى وليصبح عدد مفرداته (١٧) مفردة.

٥) التجربة الاستطلاعية للاختبار:

بعد الانتهاء من الصورة الأولية للاختبار، تم تطبيقه على عينة استطلاعية من غير عينة البحث، تكونت من (٣٦) طالبة بالصف الأول المتوسط بإحدى المدارس التابعة لمكتب التعليم بخميس مشيط؛ وذلك بهدف معرفة: مدى وضوح التعليمات، والمفردات والبدائل، وتحديد الزمن المناسب للإجابة عنه، وحساب معاملات الصعوبة لمفردات الاختبار، وحساب معامل التمييز لمفردات الاختبار، وحساب معامل ثبات الاختبار، وتبين في أثناء التطبيق وضوح المفردات والبدائل والتعليمات، وبمعالجة بيانات التطبيق إحصائيا اتضح أن:

- الزمن المناسب للإجابة عن مفردات الاختبار (٤٥) دقيقة.
- معاملات الصعوبة والسهولة لمفردات الاختبار تراوحت بين (٠,٢٢، ٠,٧٨) وهي مقبولة.
- معاملات التمييز لمفردات الاختبار تراوحت بين (٠,٣٢، ٠,٦٧) وهي مقبولة.
- معامل ثبات الاختبار: باستخدام معامل كرونباخ ألفا هو (٠,٩٢) وهي قيمة مقبولة، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١) معاملات ألفا كرونباخ لقياس ثبات اختبار مهارات التفكير المتشعب

مهارات التفكير المتشعب	الثبات بطريقة كرونباخ ألفا
وصف المشكلة	٠,٧٣٦
التركيب والتأليف	٠,٨١٣
تقمص الأدوار	٠,٨٣٢
تقديم رؤى جديدة	٠,٧٩٤
التكملة	٠,٨٢٦
الاختبار ككل	٠,٨٧٣

٦) الصورة النهائية لاختبار مهارات التفكير المتشعب:

في ضوء أراء المحكمين ونتائج التجربة الاستطلاعية أصبح الاختبار في صورته النهائية (ملحق ٢) مكونا من (١٧) مفردة، وبذلك تكون الدرجة النهائية للاختبار من (١٧) مفردة. موزعة على خمسة محاور: (وصف المشكلة - التركيب والتأليف- تقمص الأدوار - تقديم رؤى جديدة- التكملة)، وكانت الدرجة الكبرى لكل مفردة (٩)، والدرجة الكبرى للاختبار هي (١٥٣) درجة.

ج- مقياس الدافعية للإنجاز.

تم إعداد مقياس عادات الدافعية للإنجاز لدى طالبات الصف الأول المتوسط وفقًا للخطوات الآتية:

١) تحديد الهدف من المقياس:

تمثل الهدف من المقياس في قياس مستوى الدافعية للإنجاز لدى مجموعتي عينة البحث من طالبات الصف الأول المتوسط.

٢) مصادر إعداد المقياس:

تمثلت مصادر إعداد مقياس الدافعية للإنجاز لدى طالبات الصف الأول المتوسط في:

- الأطر النظرية والبحوث والدراسات التي اهتمت بدراسة الدافعية للإنجاز.
- بعض الاختبارات التي هدفت قياس الدافعية للإنجاز.

٣) إعداد الصورة الأولية لمقياس الدافعية للإنجاز:

أُعدت الصورة الأولية لمقياس الدافعية للإنجاز في ضوء بعض الأدبيات والبحوث السابقة : (جاد الله، ٢٠٢١؛ الجندي وآخرون، ٢٠٢١؛ حسانين وآخرون، ٢٠٢٠؛ طنطاوي وآخرون، ٢٠٢١؛).

وتكونت من (٤٨) مفردة. موزعة على أربعة أبعاد رئيسة: (الطموح، المثابرة، والحاجة للفهم والمعرفة، والشعور بأهمية الزمن)، ومرفق بها بعض التعليمات والإرشادات التي يجب اتباعها أو الاسترشاد بها عند الاستجابة على مفرداته.

٤) صدق المقياس:

عرضت المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس وعلم النفس التربوي ومشرفي ومعلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة؛ لإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول وضوح التعليمات، والصياغة العلمية واللغوية للمفردات، ومدى مناسبة مجالات المفردات لطلاب الصف الأول المتوسط، وفي ضوء ما أبداه المحكمون من بعض الملاحظات تم إجراء التعديلات المناسبة، ليصبح المقياس مكونا من (٤٥) مفردة، موزعة على الأربعة أبعاد المحددة.

٥) التجربة الاستطلاعية لمقياس الدافعية للإنجاز:

طبق المقياس بعد تحكيمه على عينة استطلاعية مكونة من (٣٦) طالبة بالصف الأول المتوسط من غير عينة البحث، وذلك لمعرفة: مدى وضوح التعليمات، والمفردات، وتحديد الزمن المناسب لتطبيقه، وحساب معامل الثبات، وبمعالجة بيانات التطبيق إحصائيا اتضح أن :

- الزمن المناسب للإجابة عن المقياس (٤٠) دقيقة.
- ثبات المقياس: باستخدام معامل ألفا كرونباخ تبين أن معامل ثبات المقياس بلغ (٠,٩٢) وهذا يدل على أن المقياس على درجة مقبولة من الثبات.

جدول (٢) معاملات ألفا كرونباخ لقياس ثبات مقياس الدافعية للإنجاز

مقياس الدافعية للإنجاز	الثبات باستخدام معادلة كيودر ريتشاردسون-٢٠
الطموح	٠,٩٠
المثابرة	٠,٨٣
الحاجة للفهم والمعرفة	٠,٩٢
الشعور بأهمية الزمن	٠,٨١
الثبات الكلي للاختبار	٠,٩٢

٦) الصورة النهائية لمقياس الدافعية للإنجاز:

في ضوء أراء المحكمين ونتائج التجربة الاستطلاعية أصبح للمقياس في صورته النهائية (ملحق ٣) مكونا من (٤٥) مفردة، موزعة على أربعة أبعاد رئيسة، والدرجة النهائية للمقياس (١٣٥) درجة، والصغرى (٤٥) درجة.

سادساً: تنفيذ البحث:

(أ) التطبيق القبلي لأدوات البحث:

تم تطبيق اختبار مهارات التفكير المتشعب ومقياس الدافعية للإنجاز على طلاب المجموعين التجريبية والضابطة، قبل دراستهم للموضوعات موضع التجريب، وذلك للتأكد من تكافؤ المجموعتين في متغيرات البحث التابعة قبل بدء التجريب. وبعد تصحيح إجابات الطالبات، ورصد الدرجات؛ تبين اعتدالية توزيع الدرجات التي حصل عليها الطالبات في اختبار التفكير المتشعب، ومن ثم استخدم اختبار "ت" للمقارنة بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق تجربة البحث. والجداول التالية توضح نتائج ذلك:

جدول (٣): نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات التفكير المتشعب

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية	الدلالة
وصف المشكلة	الضابطة	٢٥	١,٣٦	١,٠٧٥	٠,٥٦١	٠,٥٧٧	غير دالة
	التجريبية	٢٦	١,١٩	١,٠٥٩			
التركيب والتأليف	الضابطة	٢٥	١٠,٨٤	٢,٣٤٠	٠,٢٣٨	٠,٨١٣	غير دالة
	التجريبية	٢٦	١١,٠٠	٢,٤٦٦			
تقمص الأدوار	الضابطة	٢٥	٤,١٥	١,١٣١	١,٤٤٨	٠,١٥٤	غير دالة
	التجريبية	٢٦	٥,٠٤	٢,٢٤٠			
تقديم رؤى جديدة	الضابطة	٢٥	١٢,٥٠	٤,٠٢٣	٠,٥٣١	٠,٥٩٨	غير دالة
	التجريبية	٢٦	١١,٨٠	٣,٥٤٦			
التكملة	الضابطة	٢٥	١,٣٦	٣,٩١٥	٠,١٩٧	٠,٨٤٥	غير دالة
	التجريبية	٢٦	١٢,٣١	٤,٣٥٢			
الاختبار ككل	الضابطة	٢٥	٤١,١٥	٨,٢٠٦	٠,٠١٧	٠,٩٨٦	غير دالة
	التجريبية	٢٦	٤١,١٢	٥,٨١٩			

ويتضح من الجدول (٣) أن جميع قيم (ت) للمقارنة بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين في التفكير المتشعب غير دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥)، مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين قبليا في مهارات التفكير المتشعب.

جدول (٤): نتائج المقارنة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس الدافعية للإنجاز

المتغير	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
الطموح	الضابطة	٣٦,٤٢	٣,٠٧٥	٠,٨٧٢	٤٩	٠,٣٨٨	غير دالة
	التجريبية	٣٧,٠٨	٢,٢٢٤				
المثابرة	الضابطة	٣٠,٠٨	٣,٠٥٨	٠,١٣٠	٤٩	٠,٨٩٧	غير دالة
	التجريبية	٣٠,١٧	١,٦٥٩				
الحاجة للفهم والمعرفة	الضابطة	١٩,٣٥	١,٦٢٣	٠,٤١٣	٤٩	٠,٦٨٢	غير دالة
	التجريبية	١٩,٥٤	١,٧١٩				
الشعور بأهمية الزمن	الضابطة	١٥,٥٨	١,٥٧٩	٠,٤٠٤	٤٩	٠,٦٨٨	غير دالة
	التجريبية	١٥,٤٢	١,٢١٣				
المقياس ككل	الضابطة	١٠١,٤٢	٦,٤٦٩	٠,٥٦٤	٤٩	٠,٥٧٦	غير دالة
	التجريبية	١٠٢,٢١	٤,٨١٣				

ويتضح من الجدول (٤) أن جميع قيم (ت) للمقارنة بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين في مقياس الدافعية غير دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥)، مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين قبليا في الدافعية للإنجاز.

وبناء على تلك النتائج السابقة بالجدولين (٣، ٤)، تبين أن المجموعتين متكافئتان في المتغيرات التجريبية التابعة قبل بدء تدريس موضوعات فصل "الذرات والعناصر والجدول الدوري" من وحدة "طبيعة العلم" من مقرر العلوم بالصف الأول المتوسط.

التدريس لعينة البحث:

- تم تدريس موضوعات فصل "الذرات والعناصر والجدول الدوري" من وحدة "طبيعة العلم" للمجموعة التجريبية باستخدام

الأنموذج المقترح، والحرص على تسجيل ملاحظاته خلال التجريب؛ لأخذها في الاعتبار عند تفسير النتائج.

- تم تدريس موضوعات فصل "الذرات والعناصر والجدول الدوري" من وحدة "طبيعة العلم" للمجموعة الضابطة بالطريقة المتبعة.
- تم توحيد زمن تدريس الوحدة للمجموعتين من حيث عدد الحصص ووفق خطة الوزارة.
- بعد الانتهاء من دراسة الموضوعات المحددة، تم التطبيق البعدي لأداتي البحث على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة.

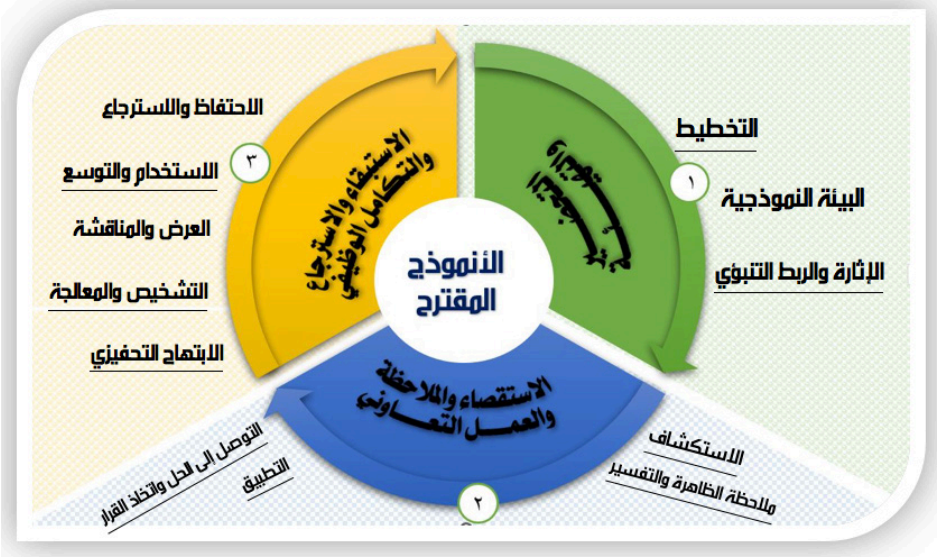
سابعًا: أساليب البحث الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة البحث واختبار صحة فروضه، تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- معادلة هولستي لحساب ثبات تحليل محتوى الموضوعات المختارة.
- اختبار كولومنجروف – سميرنوف لاختبار اعتدالية توزيع الدرجات.
- اختبار (ت) لعينتين مستقلتين بعد التحقق من توافر شروط استخدامه.
- معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لحساب ثبات أداتي البحث.
- مربع إيتا (η^2) لحساب حجم تأثير المتغير المستقل)الأنموذج المقترح) على المتغيرات التابعة (مهارات التفكير المتشعب، والدافعية للإنجاز).

عرض نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:

(أ) للإجابة عن السؤال الأول للبحث والذي ينص على: "ما التصور المقترح لأنموذج قائم على التكامل بين أنموذج وودز والتعلم المستند إلى الدماغ لتدريس العلوم لتنمية مهارات التفكير المتشعب والدافعية للإنجاز لدى طالبات الصف الأول المتوسط؟" استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، حيث أمكن بناء التصور للأنموذج المقترح القائم على التكامل بين أنموذج وودز والتعلم المستند إلى الدماغ، وذلك وفق إجراءات البحث، والشكل التالي يوضح النموذج المقترح ومراحله والعلاقة بينها:



شكل (١): يوضح مراحل الأنموذج المقترح

وبهذا فقد تمت الإجابة عن السؤال الأول للبحث.

(ب) للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث والذي ينص على: ما فاعلية الأنموذج المقترح لتدريس العلوم في تنمية مهارات التفكير المتشعب لدى طالبات الصف الأول المتوسط؟ ولاختبار صحة الفرض الأول الذي ينص على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير المتشعب"، تم تطبيق اختبار مهارات التفكير المتشعب على طلاب المجموعين التجريبية والضابطة، بعد دراستهم للموضوعات موضع التجريب. وبعد تصحيح إجابات الطالبات، ورصد الدرجات؛ تبين اعتدالية توزيع الدرجات في اختبار التفكير المتشعب، ومن ثم استخدم اختبار "ت" للمقارنة بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق تجربة البحث. والجدول التالي توضح نتائج ذلك:

جدول (٥): نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير المتشعب

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	مربع إيتا
وصف المشكلة	الضابطة	٢٥	١١,١٦	٣,٨٨٠	**٧,٧٧١	٠,٠٠٠	٠,٥٥٣
	التجريبية	٢٦	١٩,٣٥	٣,٦٣٣			
التركيب والتأليف	الضابطة	٢٥	١٨,٦٤	٢,٣٤٣	**١١,٤٦٢	٠,٠٠٠	٠,٧٢٧
	التجريبية	٢٦	٢٧,١٢	٢,٩١٧			
تقمص الأدوار	الضابطة	٢٥	١٣,٤٨	٢,٤١٧	**٨,٧٩٩	٠,٠٠٠	٠,٦١٣
	التجريبية	٢٦	١٩,١٩	٢,٢٠٩			
تقديم رؤى جديدة	الضابطة	٢٥	١٦,٧٦	٣,٠٧٢	**٦,٢٩٥	٠,٠٠٠	٠,٤٤٨
	التجريبية	٢٦	٢١,٩٢	٢,٧٧٠			
التكملة	الضابطة	٢٥	١٩,٣٦	٣,٤٦٣	**٨,٨٤١	٠,٠٠٠	٠,٦١٦
	التجريبية	٢٦	٢٧,٥٤	٣,١٢٧			
الاختبار ككل	الضابطة	٢٥	٧٩,١٢	٦,٢٦٥	**٢٠,٥٤١	٠,٠٠٠	٠,٨٩٦
	التجريبية	٢٦	١١٥,٤٠	٦,١٤٧			

(**) قيمة (ت) دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١). (*) قيمة (ت) دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥).

ويتضح من الجدول (٥) أن قيم (ت) المحسوبة لمهارات التفكير المتشعب كل على حدة وللتفكير المتشعب ككل دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير المتشعب لصالح طالبات المجموعة التجريبية. مما يعني رفض الفرض الصفري الأول وقبول الفرض البديل الذي ينص على "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية، والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير المتشعب كل على حدة وللاختبار ككل لصالح طالبات المجموعة التجريبية".

كما يتضح من الجدول (٥) السابق أن قيم مربع إيتا (η^2) جميعها أكبر من (٠,١٤)، وهذا يعني أن حجم تأثير المتغير المستقل (الأنموذج المقترح القائم على التكامل بين أنموذج وودز والتعلم المستند إلى الدماغ) على المتغير التابع الثاني (التفكير المتشعب) كان كبيرا. وفي ضوء ما سبق

تمت الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث واختبار صحة الفرض الأول.

(ج) للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث والذي ينص على: ما فاعلية الأنموذج المقترح لتدريس العلوم في تنمية الدافعية للإنجاز لدى طالبات الصف الأول المتوسط؟ ولاختبار صحة الفرض الثاني الذي ينص على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية، والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للإنجاز"، وبعد التحقق من اعتدالية توزيع درجات المجموعتين في التطبيق البعدي للمقياس، فقد تم استخدم اختبار "ت" للمقارنة بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق تجربة البحث، كما تم حساب مربع إيتا (η^2)، لتعرف حجم تأثير المتغير المستقل (الأنموذج المقترح) على المتغير التابع (الدافعية للإنجاز)، والجدول (٦) يوضح ذلك:

جدول (٦): نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين المجموعتين في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للإنجاز، وقيمة مربع إيتا (η^2)

المتغير	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	مربع إيتا (η^2)
الطموح	الضابطة	٣٦,٢٠	٢,٩١٥	٥,٥٥٣**	٠,٠٠٠	٠,٣٨٦
	التجريبية	٤١,٢٣	٣,٥١٣			
المثابرة	الضابطة	٢٩,٨٠	٢,٦٧٧	٦,٣٤٥**	٠,٠٠٠	٠,٤٥١
	التجريبية	٣٤,٤٦	٢,٥٦٥			
الحاجة للفهم والمعرفة	الضابطة	١٩,٣٢	١,٦٥١	٥,١٩٧**	٠,٠٠٠	٠,٣٥٥
	التجريبية	٢١,١٨	١,٤٤٦			
الشعور بأهمية الزمن	الضابطة	١٥,٤٤	١,٧٦٧	٤,٠٤٧**	٠,٠٠٠	٠,٢٤٨
	التجريبية	١٧,٣٧	١,٨٩٦			
المقياس ككل	الضابطة	١٠٠,٧٦	٥,٤٠٣	٧,٩٧٤**	٠,٠٠٠	٠,٥٦٢
	التجريبية	١١٤,٨٥	٧,١٦٢			

(**) قيمة (ت) دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١). (*) قيمة (ت) دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥).

يتضح من الجدول (٦) أن جميع قيم (ت) المحسوبة لمقياس الدافعية للإنجاز (كل بعد على حدة، وللمقياس ككل) دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للإنجاز لصالح طالبات المجموعة التجريبية. وهذا يعني رفض الفرض الصفري الثاني وقبول الفرض البديل الذي ينص على "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية، والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للإنجاز بشكل عام لصالح طالبات المجموعة التجريبية".

كما يتضح من الجدول (٦) أن قيم مربع إيتا (η^2) جميعها (١٤,٠)، وهذا يعني أن حجم تأثير المتغير المستقل (الأنموذج المقترح القائم على التكامل بين أنموذج وودز والتعلم المستند إلى الدماغ) على المتغير التابع الثاني (الدافعية للإنجاز) كان كبيرا. وفي ضوء ما سبق تمت الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث واختبار صحة الفرض الثاني.

مناقشة نتائج البحث وتفسيرها:

توصل البحث الحالي إلى عدة نتائج ذات أهمية، نوجزها فيما يلي:

- تم بناء أنموذج مقترح قائم على التكامل بين أنموذج وودز ونظرية التعلم المستند على الدماغ وضبطه علميا لتدريس العلوم.
- تفوقت طالبات المجموعة التجريبية التي درست العلوم بالصف الأول المتوسط باستخدام الأنموذج المقترح على المجموعة الضابطة التي درست الموضوعات نفسها بالطريقة المعتادة في مهارات التفكير المتشعب بنهاية تجربة البحث.
- تفوقت طالبات المجموعة التجريبية التي درست العلوم بالصف الأول المتوسط باستخدام الأنموذج المقترح على المجموعة الضابطة التي درست الموضوعات نفسها بالطريقة المعتادة في الدافعية للإنجاز في تعلم العلوم بعد الانتهاء من تجربة البحث.
- كان للأنموذج المقترح فعالية كبيرة في تنمية مهارات التفكير المتشعب والدافعية للإنجاز في تعلم العلوم.

وتتفق نتائج البحث السابقة مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي تناولت النماذج والاستراتيجيات البنائية وأثرها على تنمية مهارات التفكير المتشعب، مثل: (نعنوه، ٢٠١٩؛ الدعرمي، ٢٠٢٠؛ الخثعمي، ٢٠٢١؛ شديد، ٢٠٢١) والتي أظهرت فعالية النماذج والاستراتيجيات البنائية في تنمية العديد مخرجات تعلم العلوم.

كما تتفق نتائج بعض الدراسات التي تناولت إستراتيجية التعلم المستند على الدماغ، مثل: (رسلان وآخرون، ٢٠٢١؛ شمعون، ٢٠٢١؛ الشيخ وآخرون، ٢٠٢١؛ عبد الأمير، ٢٠٢١) والتي أثبتت فعالية استخدام استراتيجيات ونماذج التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات التفكير المتشعب في العلوم. وكذا نتائج بعض الدراسات السابقة، مثل: (جاد الله، ٢٠٢١؛ الجندي وآخرون، ٢٠٢١؛ حسانين وآخرون، ٢٠٢٠؛ طنطاوي وآخرون، ٢٠٢١) والتي أظهرت نتائجها فعالية النماذج والاستراتيجيات البنائية في تدريس العلوم في تنمية الدافعية للإنجاز.

كما تتفق نتائج الدراسة الحالية في جانب منها مع نتائج بعض الدراسات السابقة، مثل: (جاد الله، ٢٠٢١؛ الجندي وآخرون، ٢٠٢١؛ حسانين وآخرون، ٢٠٢٠)، والتي وأشارت إلى فعالية إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية الدافعية للإنجاز.

وأمكن تفسير نتائج البحث الحالي في ضوء إجراءات التدريس باستخدام الأنموذج المقترح لتدريس العلوم والقائم على التكامل بين أنموذج وودز والتعلم المستند إلى الدماغ والتي أدت إلى تنمية مهارات التفكير المتشعب والدافعية للإنجاز لدى طالبات المجموعة التجريبية، كما يلي:

- الأنموذج المقترح القائم على أنموذج وودز كأحد نماذج النظرية البنائية ونظرية التعلم المستند إلى الدماغ ساعد على إحداث بيئة إيجابية وداعمة للدماغ، حيث يؤكد في كل مراحله على التفاعل الاجتماعي، والعمل التعاوني ودورهما في التعلم، مما أسهم في تنمية مهارات التفكير المتشعب، والدافعية للإنجاز لدى طالبات المجموعة التجريبية.
- تطلب استخدام الأنموذج المقترح ضرورة توفير بيئة آمنة فيزيقياً وعاطفياً، مما أسهم في تنمية مهارات التفكير المتشعب والدافعية للإنجاز لدى الطالبات.
- تركيز الأنموذج المقترح على أهمية مصادر التعليم والتعلم في بناء المتعلم معرفته الذاتية وفقاً لاستعداداته وقدراته العقلية، وتنظيم المعلومات ومعالجتها وتخزينها، مما أسهم في تنمية مهارات التفكير المتشعب والدافعية

للإنجاز لدى الطالبات.

- ساعد ترابط المعرفة وتكاملها في مراحل الأنموذج المقترح في توفير الظروف المناسبة للتدريس التفاعلي وفق مبادئ البنائية والتعلم المستند للدماغ، وربط المعرفة بواقع حياة الطالبات، مما سهَّل عليهن بناء المعرفة ذات المعنى، وتنمية مهارات التفكير المتشعب والدافعية للإنجاز لديهن.
- استخدام التقويم المستمر والتغذية الراجعة خلال مراحل الأنموذج المختلفة ساهم في اكتشاف الاستجابات الصحيحة وتثبيتها، وحذف الاستجابات الخاطئة، وهذا أسهم في زيادة فعالية التعلم وتنمية مهارات التفكير المتشعب والدافعية للإنجاز.
- تركيز الأنموذج المقترح على توظيف الحواس المختلفة باستخدام المحسوسات أدى إلى زيادة نشاط الدماغ، وزيادة القدرة على الاستقصاء والبحث عن المعرفة، والتعلم، والاحتفاظ به في الذاكرة الطويلة المدى، وتنمية مهارات التفكير المتشعب والدافعية للإنجاز.
- تطلب الأنموذج المقترح تهيئة البيئة الخالية من التهديد، والداعمة للتحدي الهادف، وتوفير جو من الاسترخاء والأمان النفسي، ساعد الطالبات على زيادة الانتباه والتذكر، وتكوين نماذج وخرائط ذهنية ذات معنى، مما أسهم في تنمية مهارات التفكير المتشعب والدافعية للإنجاز لديهن.
- وفر الأنموذج المقترح العديد من الوسائط التي عملت على الإثارة والتشويق، وزيادة حماس الطالبات واهتمامهن ومشاركتهن الفاعلة في أثناء الدرس، مما أسهم بشكل فاعل في تنمية مهارات التفكير المتشعب والدافعية للإنجاز لديهن.
- تضمن دليل الطالبة أنشطة وإجراءات ومشكلات ومهام حقيقية مرتبطة بواقع حياتهن، شكلت لهن تحدياً في حلها، مما ساعد على ربط ما تعلمته الطالبات بما لدين في بنيتهن المعرفية، والاحتفاظ بالمعلومات، وتنمية مهارات التفكير المتشعب والدافعية للإنجاز لديهن.
- تطلب الأنموذج المقترح قيام الطالبات بأنشطة جماعية لحل المشكلات، وجعلهن محوراً للعملية التعليمية، يعبرن عن أفكارهن، ويستمعن إلى زميلاتهن، ويتقبلن النقد منهن، أسهم في تنمية مهارات التفكير المتشعب والدافعية للإنجاز لديهن.
- كان لمرحلة "الاحتفال" الفرعية في آخر مراحل الأنموذج المقترح، دور مهم في تشجيع وحفز الطالبات وحب التعلم، مما جعل عملية التعلم ممتعة ومبهجة، وقد ساعد ذلك في تنمية مهارات التفكير المتشعب والدافعية للإنجاز لدى الطالبات.

ثانيًا: توصيات البحث:

في ضوء إجراءات البحث، والنتائج الت تم التوصل إليها، توصي الباحثة بما يلي:

- توظيف الأنموذج المقترح القائم على التكامل بين أنموذج وودز والتعلم المستند إلى الدماغ في تدريس العلوم من أجل تنمية مهارات التفكير المتشعب والدافعية للإنجاز لدى طالبات الصف الأول متوسط.
- مشاركة أساتذة الجامعات المتخصصين وخبراء المناهج وطرق تدريس العلوم للاستفادة من خبراتهم في عمليات تخطيط مناهج العلوم بالمرحلة المتوسطة، وتقويمها وتطويرها في ضوء الأنموذج المقترح.

- إعداد دورات تدريبية وإقامة ورش عمل لتدريب المعلمين والمشرفين التربويين تخصص العلوم على كيفية تخطيط وتنفيذ وتقويم دروس العلوم بالمرحلة المتوسطة وفق الأنموذج المقترح.
- التأكيد على أهمية التفكير المتشعب، وتدريب المعلمين على توظيف نماذج وطرائق واستراتيجيات تنمية مهاراته في مادة العلوم.
- التأكيد على تنمية الدافعية للإنجاز لدى الطلاب كإحدى مهارات القرن الحادي والعشرين، وتدريب المعلمين على كيفية استخدام النماذج والاستراتيجيات المختلفة لتنميتها لدى الطلاب.
- استفادة مشرفي ومعلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة من أداتي البحث الحالي "اختبار مهارات التفكير المتشعب" ومقياس الدافعية للإنجاز"، لتعرف مستوى مهارات التفكير المتشعب، والدافعية للإنجاز لدى طلاب وطالبات الصف الأول المتوسط، وبناء أدوات لقياسهما لدى عينات أخرى وفي وحدات تعليمية مختلفة.

ثالثًا: مقترحات البحث:

في ضوء نتائج البحث الحالي توصي الباحثة بأهمية إجراء بعض الدراسات المقترحة، ومنها:

- دراسة فعالية تدريس العلوم باستخدام الأنموذج المقترح القائم على التكامل بين أنموذج وودز والتعلم المستند إلى الدماغ في بعض المتغيرات التابعة في تعليم العلوم، مثل: التحصيل، وبقاء التعلم، وانتقال أثره، وفي تنمية عمليات العلم الأساسية، وتصويب المفاهيم البديلة، وغير ذلك، لدى طلاب المرحلة المتوسطة ذوي مستويات تحصيلية مختلفة، أو أنماط التعلم متباينة.
- دراسة فعالية تدريس العلوم باستخدام الأنموذج المقترح في أنماط أخرى من التفكير، مثل: التفكير الناقد، التفكير الابتكاري، التفكير الاستدلالي،التفكير التأملي،وغيرها.
- دراسة فعالية تدريس العلوم باستخدام الأنموذج المقترح القائم على التكامل بين أنموذج وودز والتعلم المستند إلى الدماغ في تنمية: القيم العلمية، وبعض نواتج التعلم الوجدانية، مثل: الاتجاه نحو العلوم، والدافعية للإنجاز،والميول العلمية،وغيرها.
- إجراء دراسات لتقويم محتوى مناهج العلوم بمراحل التعليم عامة، والمرحلة المتوسطة بشكل خاص في ضوء مستوى تضمينه مهارات التفكير المتشعب، ومتطلبات تنمية الدافعية للإنجاز.
- إجراء المزيد من الدراسات لتعرف فاعلية الأنموذج المقترح في تدريس العلوم على عينات عشوائية أكثر عددا من مراحل دراسية مختلفة، وعلى مجتمعات دراسية بمناطق ومدن المملكة العربية السعودية للوقوف على إمكانية تعميم نتائج الدراسة الحالية.

قائمة المراجع

أولا: المراجع العربية

١. إبراهيم، فاضل خليل ويونس، نتل جميل (٢٠٢٠). أثر استخدام التعلم المستند إلى الدماغ في التحصيل وتنمية مهارات التفكير المحورية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم العامة، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، كلية التربية الأساسية، جامعة الموصل، ١٦(٤)، ١-٢٠

٢. أبو ثنتين، نواف رفاع (٢٠٢٢). أثر تدريس العلوم بتقنية الواقع المعزز في تنمية الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الثاني بالمرحلة المتوسطة بمحافظة عفيف، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، شئون البحث العلمي والدراسات العليا، الجامعة الإسلامية بغزة، ٣٠(٣)، ٥٢٠- ٥٤٩.

٣. أبو جلنبو، صفاء خليل واللولو، فتحية صبحي. (٢٠١٥). أثر استخدام نموذج وودز في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف السادس في العلوم. رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية (غزة).

٤. أحمد، فطومة محمد (٢٠١٢). تنمية الفهم العميق والدافعية للإنجاز في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الأول الاعدادي باستخدام التعليم الاستراتيجي، الجمعية المصرية للتربية والعلمية، المجلة المصرية للتربية العلمية، ١٥(٤)، ٢١٦- ١٥٩

٥. إسماعيل، إيمان حمدي. (٢٠١٨). فعالية الاستقصاء التعاوني في تنمية مهارات التفكير والاتجاه نحو الكيمياء لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة المنصورة، جمهورية مصر العربية.

٦. آل خيرات، أفراح منصور (٢٠١٦). أثر تدريس العلوم باستخدام إستراتيجية حل المشكلات مفتوحة النهاية على تنمية مهارات التفكير المتشعب وحب الاستطلاع العلمي لدى طالبات الصف الثالث متوسط. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك خالد.

٧. أمين، أحمد جوهر ومصطفى، رضوان محمد (٢٠١٠). أثر استخدام نموذج وودز في تحصيل طلاب الصف الخامس العلمي في مادة الفيزياء وتنمية تفكيرهم الناقد، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، جامعة الموصل، العراق، (٤)، ٥١ ٧٩.

٨. التميمي، أحمد لعيبي حسين (٢٠١٨) أثر تصميم تعليمي وفق الاستراتيجيات التفكير المتشعب في تحصيل طلاب الأول المتوسط لمادة العلوم، مجلة البحوث التربوية والنفسية، مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة بغداد، (٥٧)، ٤٥٢- ٤٧٦

٩. التميمي، رافد صباح وعباس، تغريد فاضل (٢٠١٦) التعلم البنائي والتعلم التقليدي، جامعة بغداد، كلية الإدارة والاقتصاد.

١٠. جاد الحق، نهلة عبدالمعطي (٢٠١٧). المدخل الجدلي التجريبي لتنمية التفكير المتشعب والمهارات العملية في العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، المجلة المصرية للتربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، ابريل، ٢٠(٤)، ٥٥-١٠٠.

١١. جاد الله، هند هاشم والرواضية، صالح محمد (٢٠٢١) أثر استراتيجية تدريسية قائمة على التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية الدافعية نحو تعلم العلوم لدى طلبة الصف الثالث الأساسي. الجامعة الإسلامية بغزة، شئون البحث العلمي والدراسات العليا، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، يناير، ٢٩(١)، ٤٧١- ٤٩٣

١٢. الجبلاوي، مرزوق حمود وصهلولي، يحيى أحمد (٢٠١٦). تحليل محتوى مقررات العلوم للصفوف العليا للمرحلة الابتدائية في ضوء مهارات التفكير المتشعب، مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة أسيوط، ٣٢(٣)، ٥٣٥- ٥٦٩.

١٣. الجندي، أمينة السيد وإبراهيم، مروة ماضي والطحان، رشا أحمد (٢٠٢١). فاعلية برنامج إثرائي باستخدام المحطات العلمية في تنمية الدافعية لتعلم العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، المجلة المصرية للتربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، ٢٤(٢)، ٣٦- ٦٠.

١٤. جنسن، إيريك (٢٠٠١). التعلم المبني على العقل. ترجمة مكتبة جرير، الرياض: مكتبة جرير.

١٥. الحربي، بيان محمد والعديلي، عبدالسلام موسى (٢٠١٨). أثر تدريس الفيزياء باستخدام نموذج وودز Woods في تحصيل الطلبة واتجاهاتهم نحو الفيزياء في المرحلة الأساسية العليا. رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت. الأردن.

١٦. الحربي، عبدالله عواد (٢٠٢٠). فاعلية استراتيجية التدريس المتمايز في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير المتشعب والمهارات الاجتماعية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة الزلفي. مجلة جامعة الباحة للعلوم الإنسانية، جامعة الباحة، (٢٥)، ١٦٨-١٨٨.

١٧. حسانين، بدرية محمد وعبدالرحيم، صفاء محمد ومحجوب، علي كريم (٢٠٢٠). فاعلية برنامج قائم على البنائية باستخدام نموذج" آدي وشاير" في تدريس العلوم على التحصيل المعرفي وتنمية الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ المعاقين سمعيا بالمرحلة الإعدادية. مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، (٣)، ٢٩٣- ٣١٤.

١٨. حسين، محمد عبد الهادي (٢٠٠٣). تربويات المخ البشري. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

١٩. الحكيمي، عبدالحكيم محمد والتويتي، سناء أحمد (٢٠٢٠) تنمية عادات العقل لدى تلميذات الصف الثامن باستخدام مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ في تدريس العلوم، مجلة بحوث ودراسات تربوية، مركز التأهيل والتطوير التربوي،جامعةتعز،(١٢)،١-٣٣.

٢٠. حمدان، رويدا وخنسة، عبير علي (٢٠١٩). فاعلية التعلم المستند إلى الدماغ في التحصيل لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مادة العلوم: دراسة تجريبية في مدينة دمشق. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة تشرين، ٤١(٣)، ١٥١- ١٣٠.

٢١. الخثعمي، سعد محمد (٢٠٢١). أثر تدريس العلوم باستخدام أنموذج وودز على التحصيل وتنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط. مسالك للدراسات الشرعية واللغوية والإنسانية، (٩)، ١٥٣- ٢٠٠.

٢٢. خضر، ولاء معين (٢٠١٨). أثر توظيف نموذج وودز في تنمية الحس العلمي ومهارات حل المسألة الكيميائية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي بمحافظة شمال غزة. رسالة

ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، فلسطين.

٢٣. خويلد، أسماء (٢٠١٦). السياق النظري لبروز مفهوم الدافعية للإنجاز، مجلة جامعة عمار ثليجي بالأغواط، (٤٨)، ٨٥-٩٥.

٢٤. الدعرمي، فاعلية نموذج وودز في تدريس العلوم لتنمية مهارات التفكير العلمي لدى طالبات الصف الثاني متوسط. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، (١٢٤)، ٣٥٥- ٣٩٤.

٢٥. رسلان، ياسر حسين وحسن، جمال الدين وعثمان، السعيد جمال (٢٠٢١) فاعلية مقرر في العلوم قائم على مبادئ التعلم المستند للدماغ في تنمية مهارات التفكير المتشعب لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية. مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، ٤(١٩١)، ٢٣١- ٢٧٥.

٢٦. الرويلي، خالد صالح (٢٠١٤). فعالية برنامج قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ لتدريس العلوم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب الموهوبين بالصف الأول المتوسط. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك خالد.

٢٧. الريماوي، محمد عودة وآخرون (٢٠١١). علم النفس العام، عمان: دار المسيرة

٢٨. زيتون، عايش محمود (٢٠٠٤). أساليب تدريس العلوم، ط٤. عمان: دار الشروق.

٢٩. سعد، زهراء فتحي (٢٠٢١). أهمية الدافعية للإنجاز لدى معلمات رياض الأطفال. مجلة بحوث ودراسات الطفولة، كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة بني سويف، (٣)٦، ١٥٩- ١٨٠.

٣٠. السلطي، ناديا سميح (٢٠٠٩). التعلم المستند إلى الدماغ، ط٢، دار المسيرة.

٣١. سيد، أماني سعيدة (٢٠١١). علم النفس التربوي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٣٢. سيد، عصام محمد عبدالقادر (٢٠١٧). برنامج مقترح قائم على نظريتي تريز TRIZ والتعلم المستند على الدماغ لتنمية مهارات البحث العلمي لدى طلاب كلية التربية بالقاهرة جامعة الأزهر. مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية، مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك خالد.

٣٣. شديد، نجلاء فتحي ورخا، سعاد عبدالعزيز وربيع، إيمان صادق (٢٠٢١). استخدام نموذجي وودز وويتلي Woods & Wheatley في تدريس العلوم لتنمية عمليات العلم والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة المنوفية، ٣٦(٢)، ٣٠٢- ٣٣٦.

٣٤. شمعون، بسمة أحمد (٢٠٢١). أثر استراتيجية التعليم المستند إلى الدماغ في تنمية القدرات الإبداعية في تعلم العلوم لطلبة الصف الثامن الأساسي في مدارس لواء الجيزة. المجلة العربية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، مركز السنبلة للبحوث والدراسات، (٩)، ١- ٦٨.

٣٥. الشيخ، مصطفى محمد والعتربي، هبة أحمد وغلوش، محمد مصطفى (٢٠٢١). برنامج تدريبي قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ لتنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى الطلاب معلمي العلوم بكلية التربية. مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، (١٠٢)، ٢٧٩- ٣٠٦ .

٣٦. طنطاوي، وفاء أحمد وحسام الدين، ليلى عبدالله والسيد، علياء علي (٢٠٢١). أثر استراتيجية مخطط البيت الدائري في تنمية الفهم العميق والدافعية لتعلم العلوم لدى تلاميذ. الصف الثاني الإعدادي. مجلة بحوث ٢(١)، ٢٠٩ - ٢٤٦.

٣٧. عبد الفتاح، محمد عبدالرازق (٢٠٢٠). نموذج مقترح لتدريس العلوم قائم على تكامل نصفي المخ لتنمية الاستيعاب المفاهيمي والكفاءة الذاتية في العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. المجلة المصرية للتربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، ٢٣(٦)، ١- ٤٠

٣٨. عبدالأمير، محمد جاسم ويونس، نكتل جميل (٢٠٢١). أثر استراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ في تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي لمادة العلوم. مجلة لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية، كلية الآداب، جامعة واسط، (٤٢)، ٦٢٠- ٦٤٨.

٣٩. عبدالحميد، جابر (٢٠١٣). نظريات الشخصية. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

٤٠. عبداللطيف، شيماء إبراهيم (٢٠١٦). فعالية نموذج سوم (SWOM) في تنمية التفكير التوليدي والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في مادة العلوم. رسالة ماجستير، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة المنصورة.

٤١. عمران، تغريد عبدالله (٢٠٠٥). نحو آفاق جديدة للتدريس في واقعنا التعليمي- التدريس وتنمية التفكير المتشعب- التدريس وتنشيط خلايا الأعصاب بالمخ. السلسلة التربوية الخامسة،القاهرة،دارالقاهرةللنشر.

٤٢. العنزي، فايز سعد (٢٠١٥). فعالية استخدام نموذج وودز Woods في تدريس العلوم على تنمية التفكير الابتكاري والدافعية للتعلم لدى طلاب الصف الأول المتوسط بمدينة عرعر. رسالة دكتوراه منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

٤٣. العيسى، هنادي عبدالله (٢٠١٤). فاعلية طريقة التدريس بحلقة الحوار السقراطي في تنمية الدافع للإنجاز والتحصيل الدراسي وبقاء أثر التعلم لدى طالبات جامعة أم القرى. المجلة المصرية للتربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، ١٧(٣)، ١-٢٩.

٤٤. عيسى، وجدان رمضان والأغا، عبدالمعطي رمضان (٢٠١٧). أثر استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذا الصف الرابع الأساسي. رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية (غزة).

٤٥. الغامدي، موفق علي (٢٠١٦) فعالية أنموذج لتدريس العلوم قائم على التكامل بين البنائية والتعلم المستند إلى الدماغ في التحصيل وتنمية عادات العقل ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الصف السادس الابتدائي. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك خالد.

٤٦. القرني، إسراء عبدالله (٢٠١٦). فعالية تدريس العلوم باستخدام نموذج وودز (Woods) في التحصيل وتنمية عمليات العلم الأساسية لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك خالد.

٤٧. قطامي، يوسف؛ المشاعلة، مجدي سليمان (٢٠٠٧). الموهبة والإبداع وفق نظرية الدماغ. عمان: دار ديبونو.

٤٨. المحاسنة، محمد سلامة (٢٠٠٠). الدافعية وأثرها في التعلم. وزارة التربية والتعليم - إدارة التخطيط والبحث التربوي، ٤٠(١)، ٧٨- ٨٩.

٤٩. كمال، ميرفت محمد (٢٠٠٨). أثر استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية القدرة على حل المشكلات الرياضية والاتجاه نحو الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية مختلفي المستويات التحصيلية ، مجلة تربويات الرياضيات الجمعية المصرية التربويات الرياضيات كلية التربية، جامعة بنها، (١١)، ٨٣ - ١٣٩.

٥٠. محمد، سعاد يوسف (٢٠١٥). فعالية التدريس التبادلي في تنمية مهارات عمليات العلم والدافع للإنجاز في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.

٥١. محمد، كريمة عبد الإله (٢٠١٤). أثر تدريس العلوم باستخدام استراتيجية شكل البيت الدائري على التحصيل وتنمية مهارات التفكير التأملي والمتشعب لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة التربية العلمية، ١٧(٦)، ١٦٣- ٢١٨.

٥٢. نعنوه، وفاء يحيى (٢٠١٩). فعالية تدريس العلوم باستخدام أنموذج وودز في تنمية عمق المعرفة والاتجاه نحو العمل التعاوني لدى طالبات الصف السادس الابتدائي. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك خالد.

٥٣. هنداوي، عماد محمد (٢٠١٨). فاعلية استراتيجية سكامبر "SCAMPER"في تنمية مهارات التفكير المتشعب والخيال العلمي في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. المجلة المصرية للتربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، ٢١(٦)، ٦٥- ١٢٠

٥٤. الوسيمي، عماد الدين عبدالمجيد (٢٠١٣). فاعلية استخدام نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تحصيل العلوم وتنمية مهارات التفكير الابتكاري ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. المجلة المصرية للتربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، ١٦(٢)، ١-٥٥.

٥٥. وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، رؤية ٢٠٣٠، الأهداف لعامة والخاصة لتدريس العلوم https://2u.pw/xVgXPB

ثانيا: المراجع الأجنبية:

1. Abdel-Amir, M. & Younes, J. (2021). The effect of the brain-based learning strategy on the achievement of fifth grade students in science. Lark Journal of Philosophy, Linguistics and Social Sciences, College of Arts, University of Wasit, (42), 620-648.
2. Abdel-Fattah, M. (2020) A proposed model for teaching science based on the integration of the two hemispheres of the brain to develop conceptual understanding and self-efficacy in science among primary school students. Egyptian Journal of Scientific Education, Egyptian Society for Scientific Education, 23 (6), 1-40
3. Abu Thanateen, N. (2022). The impact of teaching science with augmented re-

Governorate. Al-Baha University Journal for Human Sciences, Al-Baha University, (25), 168-188.

8. Al-Issa, H. (2014). The effectiveness of the teaching method in the Socratic dialogue circle in developing the motivation for academic achievement and achievement and the survival of the impact of learning among female students of Umm Al-Qura University. Egyptian Journal of Scientific Education, Egyptian Society for Scientific Education, 17 (3), 1-29.
9. Al-Jabalawi, M. & Sahlouli, Y. (2016). Analysis of the content of science curricula for the upper grades of the primary stage in the light of divergent thinking skills, Journal of the Faculty of Education, Faculty of Education, Assiut University, 32 (3), 535-569.
10. Al-Jundi, A.; Ibrahim, M. & Al-Tahan, R. (2021). The effectiveness of an enrichment program using scientific stations in developing motivation to learn science among middle school students, Egyptian Journal of Scientific Education, Egyptian Society for Scientific Education, 24 (2), 36-60.
11. Al-Khathami, S. (2021). The impact of teaching science using the Woods model on achievement and the development of reflective thinking skills among second grade students. Pathways to legal, linguistic, and human studies, (9), 153-200.
12. Al-Tamimi, A. (2018) The impact of educational design according to diversity technology on developing motivation for learning and academic achievement among second-grade students in the intermediate stage in Afif Governorate, Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies, Scientific Research Affairs and Postgraduate Studies, Islamic University of Gaza, 30 (3), 520- 549.
4. Ahmed, F. (2012). Developing deep understanding and motivation for achievement in science among first-grade middle school students using strategic education, Egyptian Scientific and Educational Association, Egyptian Journal of Scientific Education, 15 (4), 216-159
5. Al-Darami, The effectiveness of the Woods model in teaching science to develop the scientific thinking skills of second-grade female students. Arab Studies in Education and Psychology, Association of Arab Educators, (124), 355-394.
6. Al-Hakimi, A. & Al-Tuwaiti, S. (2020) Developing habits of mind among eighth-grade female students using the principles of brain-based learning in teaching science, Journal of Educational Research and Studies, Rehabilitation and Educational Development Center, Taiz University, (12), 1-33.
7. Al-Harbi, A. (2020). The effectiveness of the differentiated teaching strategy in teaching science on developing divergent thinking skills and social skills among middle school students in Zulfi

Brain-Compatible Classroom. CA. Crown press

19. Cinic, A. & Demir. Y. (2013). Teaching Through Cooperative POEOf, Educational Strategies, 86(1), 1-10
20. Dehaan, R. (2009). Teaching Creativity and Inventive Problem Solving in Science. CBE-Life Sciences Education, 8, 172-181.
21. Duman, B. (2010). The Effects of brain-based learning on the academic achievement of students with different learning styles. Educational Sciences: Theory & Practice, 10(4)، 2013-2077
22. Elliot, J. (2008). Handbook of Approach and Avoidance Motivation, New York: psychology Press.
23. Fagan, M. (2010). Social construction revisited: Epistemology and scientific practice, philosophy of science.77(1), 92-116
24. Faryadi, Q. (2009). Constructivism and the construction of knowledge. MASAUM Journal of Reviews and Surveys, 1 (2), 170 - 176
25. Goswami, U. (2008). Principles of learning implication for teaching، A Cognitive neuroscience perspective. Journal of Philosophy of education. 42 (3-4), 382- 399
26. Hamdan, R. & Khansa, A. (2019). The effectiveness of brain-based learning on the achievement of fourth-grade students in science: an experimental study in the city of Damascus. Tishreen University. Journal for Research and

gent thinking strategies on the achievement of first intermediate students in science, Journal of Educational and Psychological Research, Educational and Psychological Research Center, University of Baghdad, (57), 452- 476

13. Al-Wasimi, E. (2013). The effectiveness of using Marzano's Dimensions of Learning model in achieving science, developing innovative thinking skills, and achievement motivation among first-grade middle school students. Egyptian Journal of Scientific Education, Egyptian Society for Scientific Education, 16 (2), 1-55.
14. Amin, A. & Mustafa, R. (2010). The effect of using the Woods model on the achievement of fifth-grade students in science in physics and the development of their critical thinking, Research Journal of the College of Basic Education, University of Mosul, Iraq, (4), 51-79.
15. Assaraf, O. & Orion, N. (2005). Development of System Thinking Skills in the Context of Earth Teaching, Journal of Research in Science Teaching, 42(2), 515- 560
16. Bourassa, M. & Vaugeois, P. (2001). Effects of Marijuana Use on Divergent Thinking Creativity Research Journal, 13, 3-4
17. Caine, R. & Caine, G. (1995). Reinventing school through brain – based learning، Educational Leadership, 52(7), 43-50
18. Caine, R. (2009). Test Success in the

manities and Social Sciences, 63 (5-A), 1669.

32. Huit, W. (2001). Motivation web page, online (www mimh. Nih.Gov)

33. Ibrahim, F., &Younes, N. (2020). The effect of using brain-based learning on the achievement and development of pivotal thinking skills among fifth graders in general science, College of Basic Education Research Journal, College of Basic Education, University of Mosul, 16 (4), 1-20

34. Jad Al-Haq, N. (2017). An experimental dialectical approach to the development of divergent thinking and practical skills in science among middle school students, Egyptian Journal of Scientific Education, Egyptian Society for Scientific Education, April, 20 (4), 55-100.

35. Jadallah, H. &Al-Rawadiyah, S. (2021) The effect of a teaching strategy based on brain-based learning on developing motivation towards science learning among third-grade students. The Islamic University of Gaza, Scientific Research Affairs and Postgraduate Studies, Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies, January, 29 (1), 471-493

36. Jensen, E. (2000). Brain based learning. San Diego: the brain store Inc.

37. Kahveci, A. & Ay, S. (2008). Different approaches – common Implications: Brain- based and constructivist learning from a paradigm and integral mod-

Scientific Studies Series of Arts and Humanities, Tishreen University, 41 (3), 151-130.

27. Hansen, L. (2002). Brain development، structuring of learning and science education، where are we now/? A Review of some recent research. International Journal of Science Education. 24(1), 342-356

28. Harmel, J. (2006). Classroom Conceptual Change; Woods Strategy Impact. International Journal of Science Education, 1(1), 20-27

29. Hassanein, B.; Abdel-Rahim, S. & Mahjoub, A. (2020). The effectiveness of a program based on constructivism using the "Addy and Shire" model in teaching science on cognitive achievement and the development of motivation for achievement among students with hearing disabilities in the preparatory stage. Journal of Young Researchers in Educational Sciences, Faculty of Education, Sohag University, (3), 293-314.

30. Hindawi, I. (2018). The effectiveness of the "SCAMPER" strategy in developing divergent thinking and science fiction skills in science among middle school students. Egyptian Journal of Scientific Education, Egyptian Society for Scientific Education, 21 (6), 65-120

31. Holtz, J. (2002). Effect of Graduate Medical Education on the Divergent Thinking and Problem Finding Abilities of Resident Physicians: A Pilot Study. Dis. Abs. Int. Section-A: Hu-

The use of Woods & Wheatley models in teaching science to develop science processes and achievement among primary school students. Journal of the Faculty of Education, Faculty of Education, Menoufia University, 36(2), 302-336.

45. Shamoun, B. (2021). The effect of brain-based education strategy on developing creative abilities in science learning for eighth grade students in Giza district schools. Arab Journal of Humanities and Social Sciences, (9), 1-68

46. Sheikh, M.; Al-Atrabi, H. & Ghaloush, M. (2021). A training program based on the theory of brain-based learning to develop creative teaching skills among students, science teachers, at the College of Education. Journal of the Faculty of Education, Faculty of Education, Kafr El-Sheikh University, (102), 279-306.

47. Spears, A. & Wilson, L. (2012). Brain-Based learning highlights Retrieved, October 5-2015, available at: http://ccps.avatarlms.com/media_libraries/LearningStylesand Multiple Intelligences_2807/doc/Definitionof-Brain-BasedLearning.pdf

48. Suddendorf, T. & Flinn, C. (1999). Children's Divergent Thinking Improves When They Understand False Beliefs, Creativity Research Journal, 12)2), 115-128

49. Syed, E. (2017). A proposed program based on the theory of TRIZ and brain-el perspective. Journal of Turkish Science Education, 5(3), 24-129.

38. Khuwelid, A. (2016). Theoretical context for the emergence of the concept of motivation for achievement, Ammar Thaliji University Journal in Laghouat, (48), 85-95.

39. Muhammad, K. (2014). The effect of teaching science using the circular house strategy on achievement and the development of reflective and divergent thinking skills among primary school students. Scientific Education Journal, 17(6), 163-218.

40. Raslan, Y.; Hassan, J. & Othman, A. (2021) The effectiveness of a science course based on the principles of brain-based learning in developing divergent thinking skills among Al-Azhar primary school students. Education Journal, College of Education, Al-Azhar University, 4 (191), 231-275.

41. Reber. A. & Reber M. (2001) The Penguin Dictionary 0f Psychology. 3rd Ed. London: Penguin Books.

42. Saad, Z. (2021). The importance of motivation for achievement among kindergarten teachers. Journal of Childhood Research and Studies, Faculty of Early Childhood Education, Beni Suef University, (3)6, 159-180.

43. Schunk, D. (2004). Learning Theories: An educational Perspective (4thed), Upper Saddle River، N.J.: Pearson Prentice Hall.

44. Shadid, N.; Rakha, S. &Rabi`, I. (2021).

based learning to develop scientific research skills among students of the Faculty of Education in Cairo, Al-Azhar University. King Khalid University Journal of Educational Sciences, Educational Research Center, College of Education, King Khalid University.

50. White, R. (1988). Learning Science. Oxford Blackwell publisher.

51. Woods, R. (1994). A close- up at How Children Learn Science Educational Leadership. Teaching for understanding, 51(5), 33-35

معيقات مشاركة أسر الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في البرامج الانتقالية في مدينة الرياض

Obstacles to The Participation of Families of Students with Intellectual Disabilities in Transitional Programs in The City Of Riyadh

ماجدة حمد المورقي
ماجستير تربية خاصة- جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز.
Majedah Hammad Almorgi
Master of Special Education,
Prince Sattam Bin Abdulaziz University.

د. خالد ناصر العاصم
أستاذ التربية الخاصة المشارك - جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز.
Dr. Khalid Nasser Alasim
Special Education Department ,
Prince Sattam Bin Abdulaziz University.

https://doi.org/10.56760/QOFI8700

ملخص البحث

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرّف على المعيقات التي تواجه أسر الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المشاركة في البرامج الانتقالية من وجهة نظر أولياء أمورهم في مدينة الرياض، وكشْف الفروق في آراء أولياء الأمور حول التحديات التي تواجههم في المشاركة في البرامج الانتقالية وفقًا لنوع جنس الطالب ذي الإعاقة ودرجة إعاقته، وكذلك التعرّف على كيفية تمكين تفعيل دور الأسر في المشاركة في البرامج الانتقالية الخاصة بأبنائهم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية. ولتحقيق أهداف الدراسة وأغراضها، اتبع الباحثان المنهج المختلط (التصميم التتابعي التفسيري)، واستخدمت الاستبانة والمقابلة لأدوات الدراسة، وبلغت عينة الدراسة (٦٣) من أولياء أمور الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية الذين اختيروا بطريقة عشوائية بسيطة، وطُلب منهم الإجابة عن مقياس الاستبانة الذي أعده الباحثان، ومن ثم أجرى الباحثان المقابلات شبه المنظمة مع (٦) من أسر الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية

وتوصلت النتائج الكمية إلى أن محور المعيقات المتعلقة بالطالب حصلت على الترتيب الأول وفق استجابات أولياء الأمور، وتليها المعيقات المتعلقة بأسرة الطالب، وأخيرًا، المعيقات المتعلقة بمدرسة الطالب

كذلك أوضحت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) أو أقل منه بين آراء أولياء الأمور حول المعيقات التي تواجههم في المشاركة في البرامج الانتقالية تعزى إلى متغير جنس الطالب ذي الإعاقة.

كما توصلت النتائج النوعية إلى أن نقص وانعدام تعاون الجهات المختصة في تقديم البرامج الانتقالية يعدّ من أهم المعيقات التي تواجه مشاركة الأسر في مثل هذه البرامج، كما أن

Abstract

The current study aimed to identify the obstacles facing families of students with intellectual disabilities in participating in transitional programs from the point of view of their parents in the city of Riyadh, and to reveal the differences in parents' perspectives on the obstacles they face in participating in transitional programs according to their child's gender, and the degree of his disability. Additionally, this study identified how to enable the activation of the role of families in participating in the transitional programs for their children, students with intellectual disabilities. To achieve the objectives of the study, the researchers followed the mixed method (interpretive sequential design), and used the questionnaire and interview to collect data. Six semi-structured interviews with families of students with intellectual disabilities was conducted. The quantitative results showed that the challenges related to the student ranked first according to the parents' responses, followed by the obstacles related to the student's family, and finally, the obstacles related to the student's school. The results also showed that there were no statistically significant differences at the significance level (0.05) or less between parents' perspectives on the obstacles they face in participating in transitional programs due to the gender variable of students with disabilities. The qualitative results also found that the lack of cooperation by the competent authorities in providing transitional programs is one of the most important challenges facing families' participation in such programs, and there are some families who do not have sufficient knowledge of the importance of transitional programs for their children with intellectual disabilities, as well as they do not have

هناك بعض الأسر ليست لديهم المعرفة الكافية بأهمية البرامج الانتقالية لأبنائهم ذوي الإعاقة الفكرية، كذلك ليس لديهم وعي بمدى أهمية مشاركتهم في مثل هذه البرامج. وأوصى الباحثان بضرورة العمل على تفعيل البرامج الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية وإصدار الأنظمة الملزمة بذلك. بالإضافة إلى تفعيل دور الأسرة والتعاون معهم في إعداد البرامج الانتقالية الخاصة بأبنائهم ذوي الإعاقة الفكرية وتنفيذها. وضرورة توعية أولياء أمور الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بأهمية البرامج الانتقالية ومدى فائدتها لأبنائهم وزيادة حرصهم على المتابعة المستمرة.

الكلمات المفتاحية:

الإعاقة الفكرية، البرامج الانتقالية، أسر الطلاب، المعيقات، المشاركة.

awareness about the important of their participation in such programs. The researcher recommended the importance of strengthening the partnership between the Ministry of Education and the Ministry of Higher Education and unifying their efforts to contribute to the development of transitional programs. Activating the role of the family and cooperating with them in preparing and implementing transitional programs for their children with intellectual disabilities. The necessity of educating parents of students with intellectual disabilities about the importance of transitional programs and their usefulness for their children, and increasing their keenness on continuous follow-up.

Keywords:

intellectual disability, transitional programs, parents, challenges, participation.

المقدمة:

تعدّ الإعاقة بجميع صورها واحدة من أهم القضايا الاجتماعية ذات الأبعاد التربوية والاقتصادية التي أصبحت محط اهتمام المجتمعات المختلفة وعنايتها. فالإعاقة لا تشكل عبئًا على الفرد من ذوي الإعاقة وأسرته فحسب، بل إن آثارها تمتد لتطال قطاعًا كبيرًا من المجتمع (القريوتي وزملاؤه، ٢٠١٣). وتعد فئة الإعاقة الفكرية خاصة من أشد اضطرابات الطفولة خطورة؛ إذ يمكن النظر إليها على أنها تؤثر في الطفل ذي الإعاقة في العديد من الجوانب الاجتماعية والنفسية والحياتية، كما يترتب عليها العديد من المشكلات في جوانب النمو الأخرى. كما تؤثر الإعاقة في اكتساب المهارات المختلفة للفرد ذي الإعاقة، التي تعدّ ضرورية ليتمكن الفرد من العيش والتعايش مع الآخرين، والتكيف مع البيئة المحيطة، بالإضافة إلى ما تتركه الإعاقة من تأثير نفسي سلبي على الوالدين وكل من له علاقة بالطفل (أحمد، ٢٠١٤).

ومن ثم يواجه الطلاب ذوو الإعاقة الفكرية الكثير من المعيقات والتحديات من أهمها الاستعداد للحياة بعد المدرسة، إذ إن فرص القبول المهني لهم والمشاركة في الحياة المجتمعية لا تظل محدودة، كما أن الاتجاهات السلبية نحوهم تزيد بسبب عدم اندماجهم في المجتمع ونقص المعلومات الواضح لديهم في الإعداد للحياة ما بعد المدرسة الذي قد يكون نتيجة إهمال الأسرة أو عدم تقبُّل المجتمع، أو لعدم التأهيل الكافي للمعلم فيما يتعلق بالخدمات الانتقالية (اللقاني والدخيل، ٢٠١٩).

ومن المؤكد أن لهؤلاء الأفراد متطلباتهم وحاجاتهم الخاصة التي قد تشكل مواجهتها عبئًا إضافيًّا على اقتصاد الدولة إذا لم تتم رعايتهم وتأهيلهم بما يضمن الإفادة منهم بشكل فعّال. ومن هذا المنطلق سارعت المملكة العربية السعودية في العقد الأول من القرن الحالي إلى إصدار التشريعات والقواعد المنظمة لبرامج

ومؤسسات التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية، التي أولت اهتمامًا خاصًّا بالخدمات والبرامج الانتقالية التي ينبغي تقديمها لذوي الإعاقة في جميع المراحل بشكل عام ولذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة الثانوية بشكل خاص) الأمانة العامة للتربية الخاصة، ١٤٢٢هـ)

كما تمثل قضية التعليم بوجه عام، وتعليم ذوي الإعاقة بوجه خاص تحدياً للدول والمجتمعات كونها قضية يمكن أن تحول دون تقدمها، باعتبارهم عنصر لا يستهان به في أي مجتمع، مما قد يشكل فاقدًا تعليمياً وهدراً اقتصاديا، نتيجة ضآلة الخدمات التعليمية المقدمة لذوي الإعاقة والتي تعود لأسباب عديدة. (مصطفى،٢٠١٩: ٢)

الأمر الذي دعا إلى أهمية دراسة المعيقات التي تحد من إعداد الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المدرسة لما بعدها من حياة تستلزم الاستقلالية، والحصول على العمل، والقدرة على تكوين الأسرة.

وبناءً على ما سبق ظهر مفهوم البرامج الانتقالية لذوي الإعاقة، إذ ترتكز هذه البرامج على تقديم الخدمات لرفع مستوى التحصيل الأكاديمي والوظيفي للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية لتسهيل انتقالهم من المدرسة الثانوية إلى المراحل الأخرى، بما في ذلك التعليم الجامعي، والتعليم المهني، وتوفير فرص العمل المتكافئ، واستمرار تعليمهم مثل الكبار، للحصول على خدمات الكبار، وتدريبهم على العيش المستقل، والمشاركة في المجتمعات المحلية. وترتكز البرامج الانتقالية على الحاجات الفردية لذوي الإعاقة الفكرية. وقد أشار القريني (٢٠١٣) إلى أن العاملين في المؤسسات التعليمية يرون أن للخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية أهمية في التعرُّف على إمكانات الطلاب ورغباتهم وحاجاتهم، وتسهل انتقالهم من بيئة إلى أخرى، وتعريفهم وأسرهم بالمصادر والخدمات المتاحة في المجتمع، بالإضافة إلى الدور الأساسي الذي تشكله في الأسرة، كونها البيئة الأولى للطفل في دعم أبنائهم ذوي الإعاقة، وتمكينهم من المشاركة الفاعلة في المجتمع والانتقال بشكل سهل من المدرسة إلى ممارسة الحياة اليومية مع جميع أفراد المجتمع والاندماج معهم.

ولضمان نجاح البرامج الانتقالية ينبغي إشراك الأسرة في جميع مراحل تقديم خدمات البرامج الانتقالية سواء في مرحلة تحديد الرغبات والميول والحاجات أم في تحديد البرنامج الانتقالي المناسب للطالب أم من خلال مشاركتهم في تحقيق أهداف هذا البرنامج (القريني، ٢٠١٨). وقد أكد حنفي (٢٠١٤) أن مشاركة الوالدين في برامج أطفالهم من ذوي الإعاقة من الاتجاهات الحديثة في التربية الخاصة، وذلك بما تتضمنه المشاركة من أن الوالدين هما المعلم الأول للطفل والأكثر معرفة وخبرة بتربية طفلهما، وإشراكهما والتعاون معهما يضفي على البرامج التربوية صفة الفعالية. إذ لا يمكن أن يستمر النجاح للطالب من ذوي الإعاقة إلا بتعاون الأسرة والمدرسة بشكل مستمر عبر عملية المشاركة الثابتة والمتماسكة.

وقد أشار الشمري (٢٠٠٠) إلى معوقات مشاركة الآباء في برامج أبنائهم من ذوي الإعاقة تتضمن معوقات البعد الأسري، كون الأسرة تنقصها خبرات المشاركة، بما فيها المعلومات الكافية حول أهمية المشاركة، كما أنه قد يكون لثقتها المطلقة بنظام تقديم الخدمات والمهنيين القائمين على تلك الخدمات دور في ذلك. وأشار إلى أن بعض الأسر تعتقد أن مسؤوليتها تقف عند حد إلحاق طفلها بأحد البرامج أو المعاهد التي تقدم له الخدمات التربوية. أما من ناحية

المعوقات المتعلقة بالبعد المهني، خاصة فيما يتعلق بتركيز المهنيين على الفرد ذي الإعاقة، وعدم الاهتمام بأسرته، فإن ذلك قد يعكس تفرد المهنيين باتخاذ القرارات ذات العلاقة بالفرد ذي الإعاقة دون الرجوع إلى أسرته، وهذا شيء متوقع في ظل غياب المشاركة الفعالة للأسرة ومناقشة المهنيين في الأمور المتعلقة بطفلهم وإبداء رؤيتهم حولها.

وأشارت دراسات عدة إلى أن درجة الإعاقة ومدى مشاركة الطالب ذي الإعاقة واستفادته السابقة من البرامج الانتقالية، تعدّ من أهم المعيقات التي تحول بين الطالب ومشاركته في البرامج الانتقالية (العجمي والبتال، ٢٠١٦؛ القحطاني والقريني، ٢٠١٧).

وفي ضوء ما سبق يتضح أن هناك العديد من المعيقات التي تواجه أسر الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المشاركة في البرامج الانتقالية. لذا، هناك حاجة كبيرة إلى دراسة تلك المعيقات التي تحول دون مشاركة تلك الأسر الفاعلة في برامج أطفالهم ذوي الإعاقة. ويمكن تصنيف هذه المعيقات إلى: معيقات متعلقة بالأسرة ومرتبطة بالطالب، و معيقات أخرى مرتبطة بالمدرسة. ولهذا تأتي أهمية الدراسة الحالية التي تهدف إلى بحث أهم المعيقات التي تواجه أسر الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المشاركة بالبرامج الانتقالية في مدينة الرياض.

مشكلة الدراسة:

نظرًا لأهمية البرامج الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة فيما تشكله من معين يساعدهم على الاندماج في العملية التربوية - وإن لم تكن هي المعين الوحيد في هذا المجال - إلا أنها بالتأكيد قد جعلت نسبة كبيرة من معاناة هذه الفئة جزءًا تتلاشى، مما أتاح الفرصة إلى التخلص من جزء غير بسيط من الفجوة التي تركتها الإعاقة والتي تفصل بين الطلاب ذوي الاعاقة والطلبة الأسوياء، فبالتالي تعمل البرامج الانتقالية على دعم ذوي الإعاقة واكسابهم المهارات الأكاديمية والمهنية والاستقلالية التي تمكنهم من الاندماج الفعال في المجتمع، وتساعدهم على الانتقال من المدرسة إلى الحياة العامة والمشاركة في أنشطة المجتمع بحيث تمكنهم من الاعتماد على أنفسهم (القريني، ٢٠١٨). وفي هذا الإطار أشارت دراسة القريني (٢٠١٣) ضمن توصياتها إلى محدودية الدراسات العلمية التي تناولت الخدمات الانتقالية على مستوى الدول العربية وبخاصة المملكة العربية السعودية، وأوصى البحث بأهمية إجراء دراسة تناقش العوائق التي تحول دون ممارسة هذه الخدمات مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية. وعليه أكدت مجموعة من الدراسات أن مشاركة أسر الطلاب ذوي الإعاقة في البرامج الانتقالية تعد من أهم أسباب نجاح هذه البرامج، إلا أن هناك غيابًا واضحًا لدور الأسرة في عملية التخطيط للانتقال والمشاركة في الخدمات الانتقالية (Pand-ey and Agarwal, 2013). وأشارت دراسة زهران (٢٠١٢) إلى أن أكثر التحديات التي تحدّ من تقديم الخدمات الانتقالية المقدمة لذوي الإعاقة الفكرية هو نقص تعاون الأسر ومعاناة مراكز ومؤسسات التربية الخاصة من نقص الوعي المجتمعي بقضايا الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية. كما أكدت دراسة بيل (Bell, 2010) ضعفَ التعاون بين الفريق المدرسي والمؤسسات المجتمعية في الخدمات الانتقالية وضعف مشاركة الأسرة في البرامج الانتقالية. كما أكدت دراسة المصري (٢٠١٧) ضرورة إجراء مزيد من الدراسات والبحوث حول الخدمات الانتقالية المقدمة للطلاب ذوي

الإعاقة ومدى مشاركة أولياء الأمور فيها. ومن ثم تتلخص مشكلة الدراسة في محاولة بحث المعيقات التي تواجه أسر الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المشاركة في البرامج الانتقالية من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

أسئلة الدراسة:

١. ما المعيقات التي تواجه أسر الطلاب ذوي الاعاقة الفكرية في المشاركة في البرامج الانتقالية من وجهة نظر أولياء أمورهم؟
٢. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في آراء أولياء الأمور حول المعيقات التي تواجههم في المشاركة في البرامج الانتقالية تعزى إلى متغير: جنس الطالب ذي الإعاقة، درجة إعاقة الطالب؟
٣. كيف يمكن تفعيل دور الأسر في المشاركة بالبرامج الانتقالية الخاصة بأبنائهم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية؟

أهداف الدراسة:

وبناءً على ما تقدم هدفت الدراسة الحالية إلى:

١. التعرف إلى معيقات مشاركة أسر الطلاب ذوي الاعاقة الفكرية في البرامج الانتقالية في مدينة الرياض من وجهة نظر أولياء أمورهم في مدينة الرياض.
٢. كشف الفروق في آراء أولياء الأمور حول معيقات مشاركة أسر الطلاب ذوي الاعاقة الفكرية في البرامج الانتقالية في مدينة الرياض وفقًا لنوع جنس الطالب ذي الإعاقة ودرجة إعاقته.
٣. التوصل إلى سبل تفعيل دور الأسر في المشاركة في البرامج الانتقالية الخاصة بأبنائهم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

أهمية الدراسة:

يمكن النظر إلى أهمية هذه الدراسة من الناحية العلمية (النظرية)، والعملية (التطبيقية) على النحو الآتي:

الأهمية (النظرية)

تكتسب الدراسة أهميتها من أهمية الموضوع الذي يبحث في التحديات التي تواجه أسر الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من المشاركة بالبرامج الانتقالية في مدينة الرياض، مما يعني ضرورة الاهتمام بالتخطيط الجيد لبرامج رعاية ذوي الاعاقة الفكرية، وقد تلفت الدراسة انتباه مؤسسات المجتمع المدني المهتمة بشئون الأسرة بشكل عام، وأسر ذوي الاعاقة الفكرية بشكل خاص، كما أن الدراسة تسهم في إثراء الأدبيات العلمية في موضوع المعيقات التي تواجه تطبيق البرامج الانتقالية لذوي الإعاقة الفكرية، وتفتح باب للباحثين لإجراء المزيد من الدراسات في مجال البرامج الانتقالية والطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

الأهمية (التطبيقية)

١. قد تساعد نتائج الدراسة في تصميم برامج تدريبية وخطط تنموية تساهم في دعم أولياء الأمور على الارتقاء بمستوى البرامج الانتقالية لذوي الإعاقة الفكرية.
٢. توجيه مجهودات المسؤولين في التعليم حول تصميم برامج ترتقي بالخدمات الانتقالية الموجهة إلى ذوي الإعاقة الفكرية وللأسرة دور فاعل فيها.
٣. قد تسهم الدراسة في مساعدة المختصين لرسم الخطط المستقبلية للبرامج الانتقالية والمساهمة في تقويمها ونجاحها في المستقبل.

٤. تقدم الدراسة دليل مرجعي يعمل على رفع مستوى الوعي والمعرفة بين أفراد المجتمع والأسرة حول التحديات المتعلقة بمشاركة الاسرة في البرامج الانتقالية.

مصطلحات الدراسة

المعيقات: يعرف الباحثان التحديات بأنها الصعوبات التي تواجه أولياء أمور وأسر الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المشاركة في البرامج الانتقالية في مدينة الرياض.

المشاركة: عرفها الدوسري والحنو (٢٠١٨) بأنها مشاركة الوالدين في تعليم أبنائهم ذوي الإعاقة الفكرية وتدريبهم على المهارات والخبرات المقدمة إليهم ضمن برامج التربية الخاصة.

وتعرف إجرائيًّا: بأنها عملية تفاعلية بين أسرة الطالب ذي الإعاقة الفكرية والمدرسة لتنفيذ البرامج الانتقالية والقدرة على المناقشة والحوار مع المختصين في تحديد ميول الطالب ورغباته واهتماماته لما بعد المرحلة الثانوية.

البرامج الانتقالية: عرفها قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA, 2004 Individuals With Disabilities Education Act) بأنها مجموعة من الأنشطة المنسقة للطالب من ذوي الإعاقة، التي تصمم نحو نتائج معينة، تركز على تطوير الجانب الأكاديمي والتحصيل الوظيفي للطالب ذي الإعاقة لتسهيل انتقاله من المدرسة إلى أنشطة ما بعد المدرسة، بما فيها: التعليم ما بعد الثانوي، التدريب المهني، التوظيف المدمج مع الأفراد من غير ذوي الإعاقة، المشاركة المجتمعية، الحياة المستقلة. وتقدم هذه الخدمات بناء على حاجات الطالب وجوانب قوته وتفضيلاته واهتماماته، ويتضمن ذلك: التدريس، الخدمات المساندة، الخبرة المجتمعية، النمو المهني/ الوظيفي، اكتساب مهارات الحياة اليومية، التقييم المهني الوظيفي.

وتعرف إجرائيًّا: بأنها الأنشطة التي تقدم للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة الثانوية لتساعدهم على الانتقال إلى الحياة الجامعية أو المهنية أو الاجتماعية والاستقلال.

الإعاقة الفكرية: تعرف الجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والنمائية

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD, 2010

الإعاقة الفكرية بأنها: إعاقة تتصف بقصور واضح في الأداء الوظيفي الفكري والسلوك التكيفي، التي تنعكس على العديد من المهارات الاجتماعية والعملية اليومية. وتظهر هذه الإعاقة قبل سن ٢٢.

ويعرف الباحثان ذوي الإعاقة الفكرية إجرائيًّا بأنهم: الطلاب الملتحقون والطالبات الملتحقات بمدارس وبرامج التربية الفكرية التابعة لوزارة التعليم، الذين تقل نسبة ذكائهم عن (٧٠) درجة على "مقياس وكسلر" للذكاء، كما يعانون قصورًا واضحًا في السلوك التكيفي والتفاعل الاجتماعي ويظهر قبل سن ٢٢ عامًا.

حدود الدراسة

- الحد الموضوعي: تركز الدراسة الحالية على تحديد المعيقات المرتبطة بـ(أسرة الطالب ذي الإعاقة الفكرية، الطالب، المدرسة) في المشاركة في البرامج الانتقالية من وجهة نظرهم.
- الحد البشري: تكون مجتمع الدراسة من أولياء أمور الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة الثانوية في مدينة الرياض.
- الحد المكاني: أُجريت الدراسة في فصول وبرامج التربية الفكرية في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية.

- الحد الزمني: أُجريت الدراسة في العام الدراسي ١٤٤٣هـ.

منهج الدراسة:

نظرًا لطبيعة الدراسة التي سعت لكشف المعيقات التي تواجه الأسر في المشاركة في البرامج الانتقالية من وجهة نظر أولياء أمور الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، استخدم الباحثان المنهج المختلط (Mixed Methods) الذي يقصد به استخدام الباحث أساليب البحث الكمي وأساليب البحث النوعي معًا في دراسة واحدة لفهم مشكلة البحث (كريسويل، ٢٠١٨)؛ ما يعطي فهمًا أشمل وأوسع للمشكلة، وبما يضمن درجة صدق أعلى للنتائج.

تصميم الدراسة:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي في تصميم المنهج التتابعي التفسيري (Explanatory Sequential Mixed Methods) لأنه المنهج المناسب الذي يحقق أهداف الدراسة، إذ إنه يُبنى على جمع البيانات الكمية أولًا، ثم تحليلها، ثم تُبنى عليها المرحلة النوعية بغرض التوسع في مشكلة الدراسة، ويعد هذا التصميم تفسيريًّا من حيث أن البيانات الكمية تفسر من خلال البيانات النوعية، ويعد تتابعيًّا لأن مرحلة جمع البيانات الكمية يتبعها مرحلة جمع البيانات النوعية (كريسويل، ٢٠١٨).

مجتمع الدراسة:

بناءً على مشكلة الدراسة وأهدافها فإن المجتمع المستهدف تكون من جميع أولياء أمور الطلاب والطالبات من ذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة الثانوية في مدينة الرياض. وبعد البحث لا توجد بيانات دقيقة حول أعداد أولياء أمور الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، ولكن ما توصل إليه الباحثان هو عدد الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المدارس الثانوية في مدينة الرياض، وبناءً عليه تم حساب عدد أولياء الأمور تقديريًّا وفقًا لعدد الطلاب والطالبات من ذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة الثانوية في مدينة الرياض والبالغ عددهم (٩٣٤). (وزارة التعليم، ٢٠٢٢).

الجدول ١. توزيع أفراد مجتمع الدراسة

نوع القطاع	بنون	بنات	جملة
حكومي	509	407	916
أهلي	8	10	18
الإجمالي	517	417	934

عينة الدراسة:

نظرًا لكبر حجم المجتمع، تم استخدام العينة العشوائية البسيطة الممثلة للمجتمع الأصلي، ولحساب حجم العينة الملائم للدراسة، اختير أسلوب اختيار حجم العينة المبني على قوة الاختبار الإحصائي، ولأن الدراسة تتضمن إجراء اختبار تحليل التباين (ANOVA)، فإن الباحثان قاما بحساب حجم العينة الملائم للدراسة باستخدام برنامج G-Power 3.1 بدلالة نوع اختبار تحليل التباين (ANOVA)، وحجم التأثير ($f = 0.5$) ومستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) وقوة الاختبار ($1-\beta = 0.95$) وعدد المجموعات (٣)، وتم حساب الحد الأدنى لعدد العينة الملائم لطبيعة الدراسة بناء على المعطيات السابقة، الذي بلغ (٦٣) مفردة (القحطاني، ٢٠١٥).

خصائص عينة الدراسة:

استُخرجت التكرارات والنسب المئوية للبيانات الديمغرافية لأفراد العينة (المستجيب، والمؤهل العلمي لولي الأمر، وجنس الطالب ذي الإعاقة، وشدة إعاقة الطالب، وهل لدى الطالب إعاقة إضافية بالإضافة إلى الإعاقة الفكرية؟، والمرحلة الدراسية للطالب، وهل سبق لك المشاركة في

برنامج انتقالي لطفل آخر)، ويبين الجدول (٢) توزيع أفراد العينة وفق متغيرات الدراسة

نوع المعلومات الديمغرافية	مستويات المتغير		التكرار	النسبة المئوية
المستجيب	الأب		36	27.3%
	الأم		32	24.2%
	آخرون		64	48.5%
المؤهل العلمي لولي الأمر	متوسط فما دون		21	15.9%
	ثانوي		42	31.8%
	بكالوريوس		44	33.3%
	دراسات عليا		25	18.9%
جنس الطالب ذي الاعاقة	ذكر		51	38.6%
	أنثى		81	61.4%
شدة إعاقة الطالب	بسيطة		35	26.5%
	متوسطة		69	52.3%
	شديدة		28	21.2%
هل لدى الطالب إعاقة بالإضافة إلى الإعاقة الفكرية؟	نعم	إعاقة حركية	4	3.04%
		إعاقة سمعية	1	0.76%
	لا		127	96.2%
المرحلة الدراسية للطالب	الأول المتوسط		38	28.8%
	الثاني المتوسط		55	41.7%
	الثالث المتوسط		39	29.5%
هل سبق لك المشاركة ببرنامج انتقالي لطفل آخر؟	نعم		38	28.8%
	لا		94	71.2%
الإجمالي			132	100%

أدوات الدراسة وإجراءاتها:

تعددت أدوات الدراسة ما بين أدوات كمية ونوعية تبعًا لاعتماد الدراسة على التصميم المختلط القائم على المنهج الكمي ابتداءً، ثم استخدام المنهج النوعي، ومنه قُسمت الأدوات إلى قسمين: أداة كمية (الاستبانة)، وأداة نوعية (المقابلة) كما يأتي:

أولًا- المرحلة الكمية:

استُخدمت أداة الاستبانة في هذه المرحلة، إذ تكونت في صورتها النهائية من (٢٦) عبارة توزعت على ثلاثة محاور رئيسة، هي: التحديات المرتبطة بالطالب ذي الإعاقة الفكرية، والتحديات المرتبطة بأسرة الطالب ذي الإعاقة الفكرية، والتحديات المرتبطة بمدرسة الطالب ذي الإعاقة الفكرية. وُيقابل كل فقَرة من فقَرات هذه المحاور ووفقًا لمقياس ليكرت الخماسي قائمة تحمل العبَارات الآتية: (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة). ويبين الجدول (٣) عدد العبارات التابعة لكل محور من محاور الاستبانة في صورتها النهائية.

الجدول ٣. يوضح توزيع العبارات على محاور الاستبانة في صورتها النهائية

المحور	عدد العبارات
المعيقات المرتبطة بالطالب ذي الإعاقة الفكرية.	٨ عبارات
المعيقات المرتبطة بأسرة الطالب ذي الإعاقة الفكرية.	١١ عبارة
المعيقات المرتبطة بمدرسة الطالب ذي الإعاقة الفكرية.	٧ عبارات
الإجمالي	٢٦ عبارة

فترات مقياس تدريج الاستبانة:

حُدّد طول الفترات في مقياس ليكرت الخماسي من خلال حساب المدى (1-5=4) ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الفترة أي (4÷5 = 0,8)، ومحور ذلك أضيفت هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (بداية المقياس وهي واحد صحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الفترات في جميع محاور الاستبانة كما هو موضح في الجدول (٤).

الجدول ٤. توزيع البدائل وفق المقياس المستخدم في الاستبانة

المقياس اللفظي	لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة
المقياس الكمي	١	٢	٣	٤	٥
مدى المتوسطات	أقل من ١,٨	من (١,٨ -أقل من ٢,٦)	من (٢,٦ - أقل من ٣,٤)	من (٣,٤-٤,٢)	أكثر من ٤,٢

يتبين من الجدول رقم (٤) فترات درجة الموافقة على عبارات الاستبانة، والمتمثلة في المعيقات التي تواجه أسر الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المشاركة بالبرامج الانتقالية من وجهة نظر أولياء أمورهم، ومن هذه الفترات يمكن تحديد فئة الموافقة على المعيقات من قيم المتوسطات، فعلى سبيل المثال: عندما تقع قيمة المتوسط بين (١,٨) و(٢,٦) فإن درجة موافقة أولياء الأمور على المعيقات الواردة في الاستبانة ستكون (لا أوافق).

خطوات بناء الاستبانة:

أعد الباحثان أداة الدراسة للتعرف على " المعيقات التي تواجه أسر الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المشاركة في البرامج الانتقالية: المنهجية المختلطة"، واتبع الباحثان الخطوات الآتية لبناء الاستبانة:

١. الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، والاستفادة منها في بناء الاستبانة وصوغ فقراتها.
٢. استشار الباحثان عددًا من أساتذة الجامعات والمشرفين في تحديد أقسام الاستبانة.
٣. تحديد الفقرات التي تندرج تحت كل قسم من الأقسام.
٤. صُمّمت الاستبانة في صورتها الأولية.
٥. عُرضت الاستبانة على (٤) محكمين متخصصين.
٦. في ضوء آراء المحكمين عُدّلت بعض فقرات الاستبانة من حيث الحذف أو الإضافة والتعديل، على سبيل المثال قرر المحكمين تقليل عدد الفقرات من (٣٠ الى ٢٦) فقرة، كما تم تعديل صياغة جمل بعض الفقرات مثل جملة الفقرة رقم (١ و ٦ و ٢٥)، لتستقر الاستبانة في صورتها النهائية.

صدق أداة الدراسة:

*** الصدق الظاهري للاستبانة**

عُرضت أداة البحث في صورتها الأولية على المحكمين وعددهم (٤) ممن حصلوا على درجة الدكتوراه في التربية الخاصة. وفي ضوء آراء المحكمين أجريت التعديلات المناسبة، إذ قدم المحكمون ملاحظات قيمة أفادت الباحثان في إثراء الأداة وتحسينها؛ ما ساعد على إخراجها بصورة ملائمة، وبذلك تبين أن الأداة تقيس ما وضعت لقياسه.

*** الصدق البنائي للاستبانة (صدق الاتساق الداخلي):**

باستخدام بيانات العينة الاستطلاعية التي جُمعت من خلال الاستبانة، تم حساب معاملات ارتباط بيرسون لفحص ارتباط عبارات الاستبانة بالمحاور التي تنتمي إليها، للتأكُّد من الصدق البنائي للاستبانة، ويوضح الجدول (٥) نتائج معاملات ارتباط العبارات بالمحاور التابعة لها.

الجدول ٥. معاملات ارتباط العبارات بمحاور الاستبانة

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	0.456**	10	0.683**	19	0.464**
2	0.799**	11	0.603**	20	0.651**
3	0.765**	12	0.624**	21	0.707**
4	0.708**	13	0.716**	22	0.766**
5	0.785**	14	0.795**	23	0.802**
6	0.769**	15	0.698**	24	0.792**
7	0.802**	16	0.616**	25	0.664**
8	0.664**	17	0.604**	26	0.484**
9	0.651**	18	0.655**	--	--

** ارتباط دال عند مستوى الدلالة (٠,٠١)

يبين الجدول (٥) أن معاملات ارتباط العبارات بالمحاور التابعة لها، ارتباطات دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ما يدل على صدق داخلي عالٍ لمحاور الاستبانة، فالعبارات المرتبطة بالمتوسط الكلي لاستجابات المحور تعدّ عبارات صادقة تقيس ما وضعت لأجله. وللتأكد من ارتباط المحاور بالمتوسط العام للاستبانة؛ تم حساب معاملات ارتباط متوسطات استجابات العينة على المحاور بالمتوسط العام للاستبانة، ويبين الجدول (٦) معاملات ارتباط المحاور بالاستبانة ككل.

الجدول ٦. معاملات ارتباط محاور الاستبانة بالمتوسط العام

م	المحور	معامل الارتباط بالاستبانة
1	المعيقات المرتبطة بالطالب ذي الإعاقة الفكرية.	0.893**
2	المعيقات المرتبطة بأسرة الطالب ذي الإعاقة الفكرية.	0.740**
3	المعيقات المرتبطة بمدرسة الطالب ذي الإعاقة الفكرية.	0.871**

** دال عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

يتبين من الجدول (٦) أن معاملات ارتباط المحاور بالمتوسط العام للاستبانة دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠١) أو أقل منه، وتعد معاملات الارتباط العالية دليل على الصدق الداخلي العالي لمحتوى الاستبانة، ويستنتج من ذلك بأن محاور الاستبانة تقيس ما تقيسه

الاستبانة بشكل كلي وهي قيمة مرتفعة توضح صلاحية أداة الدراسة للتطبيق الميداني.

ثبات الاستبانة:

بعد تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية بلغت (٢٧) فردًا، أُدخلت البيانات مبدئيًّا بهدف التحقق من الخصائص السيكومترية للاستبانة، فاستُخرجت معامل ثبات الأداة ألفا كرونباك (Cronbach's alpha) لمحاور الاستبانة كل على حدة، ثم حساب الثبات الكلي للاستبانة، ويبين الجدول (٧) معاملات ثبات محاور الاستبانة، وثباتها الكلي.

الجدول ٧. معامل الثبات ألفا كرونباك لمحاور الاستبانة والثبات الكلي

م	المحور	طريقة معامل ألفا كرونباخ
1	المعيقات المرتبطة بالطالب ذي الإعاقة الفكرية.	0.85
2	المعيقات المرتبطة بأسرة الطالب ذي الإعاقة الفكرية.	0.85
3	المعيقات المرتبطة بمدرسة الطالب ذي الإعاقة الفكرية.	0.81
	الثبات الكلي للاستبانة	0,84

بالنظر إلى معاملات الثبات ألفا كرونباك في الجدول (٧)، يتضح بأن الاستبانة تتمتع بمعاملات ثبات جيدة تتراوح بين القيمة (٠,٨١) إلى (٠,٨٥) وتقع في نطاق معاملات الثبات الجيدة من (٠,٨٠) إلى (٠,٩٠) التي حددها (Taber, 2016)، ما يجعلها صالحة لتحقيق أهداف الدراسة. عمومًا، يبين الجدول أن ثبات الاستبانة الكلي (٠,٨٤)، ويعني ذلك إمكانية الحصول على نتائج متطابقة بنسبة (٨٤٪) بين هذا التطبيق وإعادة التطبيق مرة أخرى لهذه الاستبانة، ويعني ذلك بشكل ضمني أن العبارات واضحة وصريحة وتحمل أفكارًا دقيقة لا يختلف رأي المستجيب فيها مع اختلاف الزمن.

خطوات جمع البيانات:

استغرقت مدة جمع البيانات شهرًا وأسبوعين بحيث بدأت بمخاطبة إدارة التعليم في مدينة الرياض، وقد تم التجاوب مع الباحثان بالتواصل مباشرة عبر البريد الإلكتروني مع جميع مكاتب الإشراف في مدينة الرياض مثل مكتب التعليم بالبديعة ومكتب التعليم بالنهضة ومكتب التعليم بالدرعية والوسط والغرب والجنوب. كما تواصل الباحثان هاتفيًّا مع هذه المكاتب، وقد زوّد مشرفو التربية الخاصة في هذه الإدارات الباحثان بأسماء جميع المدارس الثانوية الملحق بها برامج تربية خاصة وأسماء المعاهد الفكرية الثانوية، ومن ثم التواصل هاتفيًّا مع مديري المدارس وإرسال الاستبانة إليهم. كما انه تم الاستفادة من قنوات التواصل الاجتماعي: واتساب (WatsApp)وتويتر (Twitter) وتلجرام (Telegram) للحصول على أكبر عدد ممكن من الاستجابات.

ثانيًا- المرحلة النوعية:

أُجريت هذه المرحلة في الدراسة بهدف معرفة كيف يمكن تفعيل دور الأسر في المشاركة في البرامج الانتقالية الخاصة بأبنائهم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من خلال أداة المقابلة.

اختيار العينة:

اختيرت العينة باستخدام تقنية اختيار العينة القصدية، وتلاها اختيار عينة ذات تباين عالٍ، بين أسر الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية. وجّهت تقنية اختيار العينة القصدية الباحثان إلى إيجاد ٦ من أسر الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، آباء

وأمهات وآخرين ذوي مستويات تعليم مختلفة. المرحلة النوعية.

يبين الجدول (٨) خصائص العينة المشاركة في **خصائص العينة:**

الجدول ٨. خصائص العينة المشاركة في المرحلة النوعية

المشارك	المؤهل العلمي لولي الأمر	جنس الطالب ذي الإعاقة	شدة إعاقة الطالب	المرحلة الدراسية للطالب	رقم المشارك
الأب	متوسط فما دون	ذكر	شديدة	الأول الثانوي	1
الأم	دراسات عليا	ذكر	متوسطة	الثالث الثانوي	2
الأم	بكالوريوس	أنثى	بسيطة	الثالث الثانوي	3
الأب	بكالوريوس	ذكر	بسيطة	الأول الثانوي	4
الأب	ثانوي	ذكر	بسيطة	الثالث الثانوي	5
الأب	بكالوريوس	ذكر	متوسطة	الثاني الثانوي	6

جمع البيانات:

أجرى الباحثان ٦ مقابلات شخصية شبه منظمة تتضمن أسئلة مفتوحة ونقاشات مع أسر الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من أجل معرفة كيف يمكن تفعيل دور الأسر في المشاركة في البرامج الانتقالية الخاصة بأبنائهم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية. أجريت جميع المقابلات عبر الهاتف، واستمرت كل مقابلة مدة ما بين (٢٥ الى ٣٠) دقيقة، ودُوّن مضمون كل مقابلة، ثم صُنّفت البيانات مع استبعاد هوية الأشخاص من البيانات لاستعراض وجهات النظر، وجُمعت البيانات عبر المقابلات الفردية، ومن ثم فُرغت يدويًّا. ويوضح الجدول (٩) دليل المقابلة التي اعتمده الباحثان بعد اكتمال تحليل البيانات الكمية.

الجدول ٩. دليل المقابلة

الموضوع	الأسئلة المتوقعة
تفعيل دور الأسر في بناء البرامج الانتقالية وتنفيذها.	• كيف يمكن تفعيل دور مشاركتكم في البرامج الانتقالية؟ • كيف يمكن أن تساهم المدرسة في تنفيذ البرامج الانتقالية بمشاركة الأسرة؟
توعية الأسر بأهمية البرامج الانتقالية.	• ما أسباب ضعف مشاركة الأسر في تقديم البرامج الانتقالية لأبنائهم؟ • ما الصعوبات التي تحول دون مشاركة الأسر في البرامج الانتقالية؟

تحليل البيانات:

حُلّلت البيانات التي حُصل عليها من المقابلات باستخدام الترميز الحر، ثم جُمعت الموضوعات (كريسويل، ٢٠١٨). كما استُخدم الترميز اليدويّ لتنظيمها، وبعد تحليل البيانات ظهر موضوعان رئيسان هما: ١) تفعيل دور الأسر في بناء البرامج الانتقالي وتنفيذه، ٢) توعية الأسر بأهمية البرامج الانتقالية.

ثبات المقابلة:

يعني هنا أنه في حال أعيدت الدراسة فستعطي النتائج نفسها أو قريبة منها. لذا، اتبع الباحثان أسلوب الوصف لجميع ما تم من إجراءات ليسهل معرفة كيف تمت عملية جمع البيانات وتحليلها والتوصل إلى هذه النتائج (عبد الكريم، ٢٠١٢).

الصدق الداخلي للمقابلة:

تمت مراجعة الدراسات السابقة ذات العلاقة

وكتابة أسئلة المقابلة بناء على الأطر النظرية ونتائج الدراسة الكمية، ثم أرسلت خمس مقابلات بعد تفريغها كاملة إلى الأفراد الذين تمت مقابلتهم، وطُلب منهم قراءتها والتعليق عليها وإعطاء انطباعاتهم، كما أتيحت لهم الفرصة بإضافة أي نص أو تعديله أو مسحه بالمقابلة التي أجريت معهم. لم يغيّر أي من المشاركين شيئًا في المقابلات بل عبروا عن دقة البيانات ورضاهم عنها.

الصدق الخارجي للمقابلة:

استخدم الباحثان أسلوب التثليث الذي يعتمد جمعَ المعلومات من أكثر من مصدر، واختيرت عينة يحمل أفرادها وجهات نظر مختلفة (Shen-ton, 2004)، وهم أسر الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، وأُرسلت البيانات والتحليل إلى أحد الأساتذة الخبراء في الدراسات النوعية للاستشارة حول الإجراءات المتبعة (كريسويل، ٢٠١٨).

نتائج الدراسة:

أولًا- نتائج البيانات الكمية:

إجابة السؤال الأول:

نص السؤال الأول للدراسة على: "ما التحديات التي تواجه أسر الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المشاركة في البرامج الانتقالية من وجهة نظر أولياء أمورهم؟" وللإجابة عن السؤال الأول للدراسة، استُخدمت المتوسطات والانحرافات المعيارية لترتيب أولويات عبارات محاور الدراسة المتمثلة في المعيقات التي تواجه أسر الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المشاركة في البرامج الانتقالية (معيقات متعلقة بالطالب نفسه، معيقات متعلقة بأسرة الطالب، معيقات متعلقة بمدرسة الطالب)، لدقة المتوسطات والانحرافات المعيارية في تحديد فترات استجابة أولياء الأمور، بغرض تحديد مستوى الموافقة لكل عبارة، ومتوسط الموافقة العام لكل محور من محاور المعيقات كالآتي:

المحور الأول معيقات متعلقة بالطالب نفسه:

الجدول ١٠. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة مرتبة ترتيبًا تنازليًّا لكل عبارة من عبارات المحور الأول

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة	الترتيب
2	يواجه ذوو الإعاقة الفكرية صعوبة في تذكر ما تعلموه في التدريب على المهن.	3.50	1.12	أوافق	1
1	تتوافق أهداف الخطة الانتقالية مع قدرات الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.	3.49	1.15	أوافق	2
8	عدم رغبة أصحاب العمل في توظيف ذوي الإعاقة الفكرية.	3.49	1.29	أوافق	3
7	ضعف مهارات التواصل لدى ذوي الإعاقة الفكرية تؤثر في تطبيق خططهم الانتقالية.	3.47	1.32	أوافق	4
6	يواجه ذوو الإعاقة الفكرية صعوبة في التعبير عن ميولهم واهتماماتهم الوظيفية.	3.44	1.27	أوافق	5
5	تؤثر شدة الإعاقة الفكرية في مشاركة الأسرة في الخطة الانتقالية لأبنائهم.	3.43	1.29	أوافق	6

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة	الترتيب
3	نقص المعارف المرتبطة بالخطط الانتقالية لدى ذوي الإعاقة الفكرية يؤثر في مشاركة أسرهم في الخطط الانتقالية.	3.30	1.36	محايد	7
4	صعوبة اكتساب ذوي الإعاقة الفكرية المهارات اللازمة للانخراط في سوق العمل.	3.14	1.41	محايد	8
المتوسط العام للموافقة على المحور		3.41	0.84	أوافق	

يتبين من الجدول (١٠) أنّ عبارة "يواجه ذوو الإعاقة الفكرية صعوبة في تذكر ما تعلموه في التدريب على المهن" حصلت على الترتيب الأول وفق استجابات أولياء الأمور، فقد بلغ متوسط استجاباتهم لها (٣,٥٠)، ويقع ضمن مستوى الموافقة (أوافق) وتعد صعوبة تذكر ما تعلموه في التدريب على المهن نتيجة طبيعية للإعاقة، ومن جهة أخرى حصلت عبارة "صعوبة اكتساب ذوي الإعاقة الفكرية المهارات اللازمة للانخراط في سوق العمل" على الترتيب الثامن من بين العبارات حسب استجابات أولياء الأمور، وقد يعزى ذلك لوعي الأهل بضعف قدرات الأبناء من ذوي الاعاقة الفكرية مما جعلهم يوافقون على العبارة التي تنص على "صعوبة اكتساب ذوي الإعاقة الفكرية المهارات اللازمة للانخراط في سوق العمل" فهم فعلياً يجدون صعوبة في اكتساب المهارة التي تؤهلهم لسوق العمل وذلك بسبب الاعاقة الفكرية لديهم، فقد بلغ متوسط استجابات أولياء الأمور (٣,١٤)، ويقع ضمن مستوى الموافقة (محايد). كما يتضح من الجدول أن مستوى موافقة أولياء الأمور على المعيقات المتعلقة بالطالب نفسه التي تواجه أسر الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المشاركة في البرامج الانتقالية كانت بشكل عام ضمن مستوى الموافقة (أوافق)، وبلغ متوسطها العام (٣,٤١).

المحور الثاني- معيقات متعلقة بأسرة الطالب:

يبين الجدول (١١) المتوسطات والانحرافات المعيارية لعبارات المحور الثاني.

الجدول ١١. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة مرتبة ترتيبًا تنازليًّا لكل عبارة من عبارات المحور الثاني

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة	الترتيب
12	ضعف مشاركة الأسرة في تقديم الخدمات الانتقالية لأبنائهم.	3.58	1.17	أوافق	1
13	عدم معرفة أسرة الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بالخدمات المتاحة لأبنائهم في المجتمع التي تسهل انتقالهم بعد المرحلة الثانوية.	3.55	1.28	أوافق	2
14	تعاني أسر الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية نقصًا في المعلومات المرتبطة بتأهيل أبنائهم.	3.48	1.25	أوافق	3
11	تشارك أسرة الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في التخطيط للخدمات الانتقالية.	3.43	1.27	أوافق	4

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة	الترتيب
15	تعاني أسر الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية نقصًا في المعلومات المرتبطة بتوظيف أبنائهم.	3.43	1.29	أوافق	5
10	نقص الوعي لدى أسر ذوي الإعاقة الفكرية بأهمية البرامج الانتقالية لأبنائهم.	3.42	1.24	أوافق	6
16	يوجد قصور لدى أسر الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في التواصل مع مراكز التدريب المهني.	3.42	1.33	أوافق	7
17	تشارك أسرة الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في تحديد حاجات أبنائهم وفقًا لقدراتهم بشكل واضح في الخطة الانتقالية.	3.35	1.22	محايد	8
18	تشارك أسرة الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في تحديد حاجات أبنائهم وفقًا لميولهم بشكل واضح في الخطة الانتقالية.	3.35	1.24	محايد	9
9	تشارك الأسرة في عملية تحديد رغبات الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وميولهم وفقًا لبرنامج الخدمات الانتقالية.	3.30	1.20	محايد	10
19	هناك اتجاهات سلبية لدى أسر ذوي الإعاقة تجاه توظيف أبنائهم.	3.14	1.30	محايد	11
المتوسط العام للموافقة على المحور		3.41	0.66	أوافق	

يتبين من الجدول (١١) أن عبارة "ضعف مشاركة الأسرة في تقديم الخدمات الانتقالية لأبنائهم" حصلت على الترتيب الأول وفق استجابات أولياء الأمور، إذ بلغ متوسط استجاباتهم لها (٣,٥٨)، ويقع ضمن مستوى الموافقة (أوافق). وقد يعزى هذا إلى عدم معرفة الأسر أو ضعف قدراتهم في التعامل مع الاعاقة الفكرية التي يعاني منها الأبناء ومن جهة أخرى حصلت عبارة "هناك اتجاهات سلبية لدى أسر ذوي الإعاقة تجاه توظيف أبنائهم" على الترتيب الحادي عشر من بين العبارات حسب استجابات أولياء الأمور، فقد بلغ متوسط استجابات أولياء الأمور (٣,١٤)، ويقع ضمن مستوى الموافقة (محايد). ، وربما يعود ذلك إلى كما يتضح من الجدول أن مستوى موافقة أولياء الأمور على المعيقات المتعلقة بأسرة الطالب التي تواجه أسر الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المشاركة في البرامج الانتقالية كانت بشكل عام ضمن مستوى الموافقة (أوافق)، وبلغ متوسطها العام (٣,٤١).

المحور الثالث- معيقات متعلقة بمدرسة الطالب:

يبين الجدول (١٢) المتوسطات والانحرافات المعيارية لعبارات المحور الثالث.

الجدول ١٢. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة مرتبة ترتيبًا تنازليًّا لكل عبارة من عبارات المحور الثالث

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة	الترتيب
24	قصور الإمكانات المادية المتوافرة في المدرسة لتدريب ذوي الإعاقة الفكرية.	3.55	1.24	أوافق	1
22	تعاني المدرسة نقصًا في الوعي المجتمعي بقضايا الإعاقة الفكرية.	3.50	1.21	أوافق	2
23	لا توفر المدرسة برامج تدريبية للخطط الانتقالية للأسر.	3.49	1.13	أوافق	3
25	عدم تفاعل أولياء الأمور مع نتائج الخطط الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.	3.46	1.15	أوافق	4
26	تعاني المدرسة نقصًا في الكادر الإداري المؤهل للخدمات الانتقالية.	3.34	1.29	محايد	5
21	تهتم المدرسة بمناقشة الخطط الانتقالية مع أسر الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.	3.33	1.18	محايد	6
20	تعقد المدرسة اجتماعات دورية (مراسلات، لقاءات، اتصالات) مع أسر الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.	3.17	1.21	محايد	7
المتوسط العام للموافقة على المحور		3.41	0.62	أوافق	

يتبيّن من الجدول (١٢) أن عبارة "قصور الإمكانات المادية المتوافرة في المدرسة لتدريب ذوي الإعاقة الفكرية" حصلت على الترتيب الأول وفق استجابات أولياء الأمور، فقد بلغ متوسط استجاباتهم لها (٣,٥٥)، وهذا يعني ضرورة تجهيز مدارس ذوي الاعاقة الفكرية بالمعدات والأدوات اللازمة التي تعين على تعليم وتدريب الطلاب من ذوي الاعاقة الفكرية ويقع ضمن مستوى الموافقة (أوافق). ومن جهة أخرى حصلت عبارة "تعقد المدرسة اجتماعات دورية (مراسلات، لقاءات، اتصالات) مع أسر الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية" على الترتيب السابع من بين العبارات حسب استجابات أولياء الأمور، فقد بلغ متوسط استجابات أولياء الأمور (٣,١٧)، ويقع ضمن مستوى الموافقة (محايد) وهذا يعني أن هناك ضعف في التواصل بين المدارس الخاصة بتعليم ذوي الاعاقة الفكرية وبين أسر الطلاب ذوي الاعاقة الفكرية. كما يتضح من الجدول أن مستوى موافقة أولياء الأمور على المعيقات المتعلقة بمدرسة الطالب التي تواجه أسر الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المشاركة في البرامج الانتقالية كانت بشكل عام ضمن مستوى الموافقة (أوافق)، بلغ متوسطها العام (٣,٤١).

ويمكن ترتيب محاور المعيقات وفق مستوى الموافقة عليها، وإيجاد مستوى الموافقة الكلية باستخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية. ويوضح الجدول (١٣) ترتيب المحاور.

الجدول ١٣. المتوسطات والانحرافات المعيارية لترتيب محاور المعيقات ترتيبًا تنازليًّا

رقم المحور	المحور	المتوسط العام	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة	الترتيب
الأول	المعيقات المرتبطة بالطالب.	3.41	0.85	أوافق	3
الثاني	المعيقات المرتبطة بأسرة الطالب.	3.41	0.66	أوافق	2
الثالث	ا المعيقات المرتبطة بمدرسة الطالب.	3.41	0.62	أوافق	1
	المتوسط العام للموافقة الكلية	3.41	0.55	أوافق	

يتبين من الجدول (١٣) أن مستوى الموافقة على المعيقات في المحاور الثلاثة، وفي الموافقة على المعيقات ككل متساوية، فقد بلغ متوسط الموافقة على كل محور والصورة الكلية (٣,٤١)، وبمستوى موافقة (أوافق)، ما يجعل الأخذ بالانحراف المعياري في عين الاعتبار مطلبًا، إذ يشير الانحراف المعياري المنخفض إلى قلة تشتت البيانات، ومنه فإن المحور الثالث المتمثل في المعيقات المرتبطة بمدرسة الطالب كان أكثر المحاور مستوى موافقة، فيما كان المحور الأول المتمثل في المعيقات المرتبطة بالطالب أقل المحاور مستوى موافقة.

مناقشة نتائج السؤال الأول:

تمثَّل السؤال الأول في إظهار عدد من المعيقات التي تواجه أسر الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المشاركة في البرامج الانتقالية (معيقات متعلقة بالطالب نفسه، معيقات متعلقة بأسرة الطالب، معيقات متعلقة بمدرسة الطالب). لقد جاء المتوسط العام في ما يتعلق بمحور المعيقات التي ترتبط بالطالب نفسه العبارة كما يأتي: حصلت عبارة "يواجه ذوو الإعاقة الفكرية صعوبة في تذكر ما تعلموه في التدريب على المهن" على الترتيب الأول وفق استجابات أولياء الأمور، فقد بلغ متوسط استجاباتهم لهذه العبارة (٣,٥٠)، ويقع ضمن مستوى الموافقة (أوافق). وهو ما يتوافق مع دراسة جونسون وزملائه (Johnson et al., 2002) التي تؤكد نتائجُها أن العديدَ من الطلاب ذوي الإعاقة وأسرهم يواجهون صعوبة عند الوصول الى الخدمات الانتقالية الضرورية. تتوافق العبارة كذلك مع دراسة المطيري (Almutairi, 2016)، فقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك حواجز تحول دون حصول الوالدين على خدمات الانتقال، بما في ذلك عدم وجود معلومات عن الخدمات الانتقالية، وعدم وجود الوقت والطاقة اللازمة لمتابعة المعلومات والخدمات التي يحتاجون إليها، كذلك نقص الدعم المالي وغيرها من الموارد والبرامج التي تناسب الفقراء وذوي الدخل المحدود.

إذ يرى الباحثان من خلال نتائج هذه العبارة أن هناك إجماعًا كاملًا على وجود صعوبة لدى ذوي الإعاقة الفكرية في تذكر ما تعلموه في التدريب على المهن، حيث ان هذه الصعوبة تساهم في شعور الأسرة بالإحباط والشك في قدرة الطالب ذوي الإعاقة الفكرية في النجاح بالبرامج الانتقالية، وهو ما يتطلب من الجهات المسؤولة أن تبذل ما في وسعها لتوفير الوسائل اللازمة التي تساعد في تذكر هذه المهمة على الطلبة الذي يعانون مثلَ هذه الإعاقة. ويتفق الباحثان مع ما أظهره أولياء الأمور حول التأثير الذي تسببه المعيقات التي تواجه الطالب نفسه في هذا المجال وضرورة التقليل منها والتغلب عليها. هذا وتتوافق نتائج المتوسط العام للمحور مع ما جاء في دراسة (اللقاني والدخيل، ٢٠١٩) التي تشير إلى أن معيقات تطبيق الخدمات الانتقالية للطلاب

ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في المرحلة الثانوية المرتبطة بالطلاب جاءت أولًا، ثم جاءت المعيقات المرتبطة بكفايات المعلم ثانيًا، وتليها المعيقات المرتبطة بالأسرة، وأخيرًا، جاءت المعيقات المرتبطة بالمؤسسات المجتمعية.

ومن جهة أخرى حصلت عبارة "صعوبة اكتساب ذوي الإعاقة الفكرية للمهارات اللازمة للانخراط في سوق العمل" على الترتيب الثامن من بين العبارات حسب استجابات أولياء الأمور، فقد بلغ متوسط استجابات أولياء الأمور (٣,١٤)، ويقع ضمن مستوى الموافقة (محايد). كما جاء مستوى موافقة أولياء الأمور على المعيقات المتعلقة بالطالب نفسه التي تواجه أسر الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المشاركة في البرامج الانتقالية بشكل عام ضمن مستوى الموافقة (أوافق)، وبلغ متوسطها العام (٣,٤١). وهو ما يتوافق مع نتائج دراسة الفوزان والراوي (٢٠١٩) التي تشير إلى ضعف خدمات المجتمع المحلي ذات العلاقة بالتوظيف، إضافة إلى الاتجاهات السلبية من المؤسسات والوكالات والأسرة نحو قدرات الطالبات على العمل والإنتاج، والمشكلات الاقتصادية.

أما فيما يتعلق بمحور المعيقات المتعلقة بأسرة الطالب، فقد جاء المتوسط العام للإجابة عن عبارة "ضعف مشاركة الأسرة في تقديم الخدمات الانتقالية لأبنائهم" في الترتيب الأول وفق استجابات أولياء الأمور، فقد بلغ متوسط استجاباتهم لها (٣,٥٨).

يتوافق ذلك مع نتائج دراسة فينس (Finns, 2005) التي أكدت وجودَ جوانب قصور في تقديم الخدمات الانتقالية لهم، تتمثل في ضعف مشاركة الأسرة في تقديم الخدمات لأبنائهم في ما يتصل بالتواصل مع مراكز التأهيل المهني للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة. كما تتوافق هذه العبارة مع نتائج دراسة (حمادة ٢٠٢٠) التي توضح أن معيقات تطبيق الخدمات الانتقالية التي تتعلق بالمجتمع تأتي أولًا، ثم المعوقات الأسرية، ثم المعيقات النفسية والانفعالية، ثم المعيقات المدرسية، وأخيرًا معيقات التدريب المهني. يتوافق ذلك مع ما يراه الباحثان في أن للأسرة دورًا كبيرًا وفعالًا في تسهيل المهمة على الطالب، إذ إن مشاركة الأسرة وتعاونها يمكنا الطالب من المشاركة في البرامج الانتقالية المناسبة له ومن ثم نجاح عملية الانتقال، كما تساعد الأسرة بدورها في تذليل الإعاقة لدى ابنهم من خلال المساهمة في إدماجه مع المجتمع وإكسابه الثقة اللازمة لأداء مهامه اليومية.

في عبارة "هناك اتجاهات سلبية لدى أسر ذوي الإعاقة تجاه توظيف أبنائهم" فقد جاء المتوسط العام لها في الترتيب الحادي عشر من بين العبارات حسب استجابات أولياء الأمور، فقد بلغ متوسط استجابات أولياء الأمور (٣,١٤)، ويقع ضمن مستوى الموافقة (محايد). وهو بحسب الباحثان يعدّ أمرًا غير مقبول ولا بد من التغلب عليه وتصحيحه، بل وتحويل هذه الاتجاهات إلى أخرى إيجابية تساهم في رفع معنويات الطلاب ذوي الإعاقة ومن ثم منحهم الفرص المناسبة في ممارسة الوظائف الموكلة إليهم دون أي تردد أو خوف. تأتي هذه العبارة موافقة لنتائج دراسة الفوزان والراوي (٢٠١٩) التي أشارت إلى وجود الاتجاهات السلبية من المؤسسات والوكالات والأسرة نحو قدرات الطالبات على العمل والإنتاج، والمشكلات الاقتصادية.

في نتائج هذا المحور، جاء مستوى موافقة أولياء الأمور على المعيقات المتعلقة بأسرة الطالب التي تواجه أسر الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في

المشاركة في البرامج الانتقالية بشكل عام ضمن مستوى الموافقة (أوافق)، وبلغ متوسطها العام (٣,٤١). وهذا ما يفسره الباحثان فيما تحمله التحديات المتعلقة بالأسرة من أهمية بالغة تحول دون حصول الطلاب ذوي الإعاقة على الخدمات الانتقالية اللازمة. ومن هنا يرى الباحثان أنه لا بد من تحديد هذه المعيقات الأسرية وحصرها وتوفير برامج التوعية للأسرة للتغلب عليها من أجل الوصول إلى مستوى عالٍ ومميز من الخدمات الانتقالية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة.

جاء متوسط استجابات أولياء الأمور في محور التحديات المتعلقة بمدرسة الطالب لعبارة "قصور الإمكانات المادية المتوافرة في المدرسة لتدريب ذوي الإعاقة الفكرية" بنسبة (٣,٥٥)، وهو ما يتوافق مع نتائج دراسة (الفوزان والراوي، ٢٠١٩) التي تشير إلى ضعف خدمات المجتمع المحلي ذات العلاقة بالتوظيف، وكذلك تتوافق مع دراسة (Johnson et al., 2002) التي أكدت نتائجها أنَّ العديد من الطلاب ذوي الإعاقة وأسرهم يواجهون صعوبة عند الوصول الى الخدمات الانتقالية الضرورية، كما أشارت النتائج إلى استكشاف بعض العقبات التعليمية والحواجز الإدارية التي تحول دون حصول الطلاب ذوي الإعاقة في المدارس الثانوية والأسر من الاستفادة من خدمات الانتقال الفعال. ومن هنا فإن الباحثان ينتقدان هذه العبارة وتساهم من خلال دراستهم في عملية إيجاد السبل لتوفير جميع الإمكانات المادية اللازمة التي يجب على المدرسة زيادة توفيرها لتقديم تدريب مُثمر للطلاب ذوي الإعاقة. إذ يرى الباحثان أنه يجب تعيين مشرف له دور الرقابة في كل مدرسة، بحيث يتأكد من توافر جميع الإمكانات المادية اللازمة للتدريب والإبلاغ عن أي حالة قصور قد يجدها.

حصلت عبارة "تعقد المدرسة اجتماعات دورية (مراسلات، لقاءات، اتصالات) مع أسر الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية" على الترتيب السابع من بين العبارات حسب استجابات أولياء الأمور، فقد بلغ متوسط استجابات أولياء الأمور (٣,١٧)، وهو ما يشير إلى أهمية دور الأسرة مع المدرسة في هذا الجانب. تتعارض هذه العبارة مع نتائج دراسة فينس (Finns, 2005) التي أشارت إلى ضعف مشاركة الأسرة في تقديم الخدمات لأبنائهم فيما يتصل بالتواصل مع مراكز التأهيل المهني للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، وكذلك ضعف التعاون بين فريق العمل المدرسي والمؤسسات ذات الصلة.

إجابة السؤال الثاني:

نص السؤال الثاني للدراسة على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) في آراء أولياء الأمور حول المعيقات التي تواجههم في المشاركة في البرامج الانتقالية تعزى إلى متغير: جنس الطالب ذي الإعاقة، ودرجة إعاقة الطالب؟" وللإجابة عن السؤال الثاني للدراسة استُخدم اختبار ت للعينات المستقلة (Independent Samples T-Test) بالإضافة إلى اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way AVOVA) لإيجاد الفروق الإحصائية بين استجابات أولياء الأمور، تعزى إلى متغيرات الدراسة حسب الآتي:

١. الفروق بين استجابات أولياء الأمور وفق متغير جنس الطالب ذي الإعاقة:

يبين الجدول (١٤) نتائج اختبار ت للعينات المستقلة، لإيجاد دلالة الفروق بين آراء أولياء الأمور حول المعيقات التي تواجههم في المشاركة في البرامج الانتقالية تعزى إلى متغير جنس الطالب

ذي الإعاقــة (ذكــر، أنثــى).

الجدول ١٤. اختبار ت للعينات المستقلة لاستجابات أولياء الأمور وفق متغير المؤهل العلمي

المحور	جنس الطالب	عدد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية
المعيقات المرتبطة بالطالب	ذكر	51	3.43	0.86	0.261	130	0.397
	أنثى	81	3.39	0.84			
المعيقات المرتبطة بأسرة الطالب	ذكر	51	3.46	0.68	0.784	130	0.217
	أنثى	81	3.37	0.64			
المعيقات المرتبطة بمدرسة الطالب	ذكر	51	3.44	0.61	0.448	130	0.327
	أنثى	81	3.39	0.63			
المعيقات ككل	ذكر	51	3.45	0.54	0.657	130	0.256
	أنثى	81	3.38	0.55			

يتضــح مــن الجــدول (١٤) عــدم وجــود فــروق ذات دلالــة إحصائيــة عنــد مســتوى الدلالــة (٠٫٠٥) أو أقــل منــه بــين آراء أوليــاء الأمــور حــول المعيقــات التــي تواجههــم في المشــاركة في البرامــج الانتقاليــة تعــزى إلى متغــير جنــس الطالــب ذي الإعاقــة.

يبــين الجــدول (١٥) نتائــج اختبــار تحليــل التبايــن الأحــادي، لإيجــاد دلالــة الفــروق بــين اســتجابات أوليــاء الأمــور حــول المعيقــات التــي تواجههــم في المشــاركة في البرامــج الانتقاليــة تعــزى إلى متغــير درجــة إعاقــة الطالــب (بســيطة، متوســطة، شــديدة).

٢. الفــروق بــين اســتجابات أوليــاء الأمــور وفــق متغــير درجــة إعاقــة الطالــب:

الجدول ١٥. اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابات أولياء الأمور وفق متغير درجة إعاقة الطالب

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	القيمة الاحتمالية
المعيقات المرتبطة بالطالب	بين المجموعات	1.904	2	0.952	1.344	0.264
	داخل المجموعات	91.355	129	0.708		
	المجموع	93.259	131	-		
المعيقات المرتبطة بأسرة الطالب	بين المجموعات	4.549	2	2.274	5.647	0.004*
	داخل المجموعات	51.955	129	0.403		
	المجموع	56.504	131	-		
المعيقات المرتبطة بمدرسة الطالب	بين المجموعات	1.200	2	0.600	1.550	0.216
	داخل المجموعات	49.917	129	0.387		
	المجموع	51.117	131	-		

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	القيمة الاحتمالية
المعيقات ككل	بين المجموعات	2.326	2	1.163	4.051	0.020*
	داخل المجموعات	37.038	129	0.287		
	المجموع	39.365	131	-		

* فرق دال عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) أو أقل منه

يتضح من الجدول (١٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) أو أقل منه بين آراء أولياء الأمور حول المعيقات التي تواجههم في المشاركة في البرامج الانتقالية تعزى إلى متغير درجة الإعاقة في محوري المعيقات المرتبطة بالطالب، و المعيقات المرتبطة بمدرسة الطالب. كما يتضح من الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) أو أقل منه بين آراء أولياء الأمور حول المعيقات التي تواجههم في المشاركة في البرامج الانتقالية تعزى إلى متغير درجة الإعاقة في محور المعيقات المرتبطة بأسرة الطالب، و المعيقات التي تواجه الأسر ككل. ولمعرفة اتجاه الفروق استُخدم اختبار المقارنة البعدية شيفيه لإيجاد دلالة الفروق بين المجموعات، ويبين الجدول (١٦) اختبار المقارنات البعدية شيفيه لاستجابات أولياء الأمور وفق متغير الدورات التدريبية في مجال الابتكار.

الجدول ١٦. اختبار المقارنات البعدية شيفيه لاستجابات أولياء الأمور وفق متغير درجة الإعاقة

المحور	المقارنة	المجموعة الأولى	متوسطها	المجموعة الثانية	متوسطها	فرق المتوسطين
المعيقات المرتبطة بأسرة الطالب	الأولى	بسيطة	3.27	متوسطة	3.33	0.06
	الثانية	بسيطة	3.27	شديدة	3.76	0.49*
	الثالثة	متوسطة	3.33	شديدة	3.76	0.43*
المعيقات ككل	الأولى	بسيطة	3.34	متوسطة	3.34	0.00
	الثانية	بسيطة	3.34	شديدة	3.66	0.32*
	الثالثة	متوسطة	3.34	شديدة	3.66	0.32*

* فرق دال عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) أو أقل منه

يتضح من الجدول (١٦) أن اتجاه الفروق في متوسط مستوى الموافقة على المعيقات الواردة في محور المعيقات المتعلقة بأسرة الطالب، و المعيقات ككل نحو المتوسطات الأعلى، والمتمثلة في متوسط موافقة أولياء أمور الطلاب ذوي الإعاقة الشديدة، فهم أكثر أولياء الأمور موافقة على المعيقات الواردة في المحور الثاني والتحديات الكلية.

مناقشة نتائج السؤال الثاني:

لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) أو أقل منه بين آراء أولياء الأمور حول المعيقات التي تواجههم في المشاركة في البرامج الانتقالية تعزى إلى متغير جنس الطالب ذي الإعاقة. تتعارض هذه النتيجة مع دراسة (المصري، ٢٠١٧) التي توصلت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الخدمات الانتقالية المقدمة للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية تعزى إلى متغير سنوات الخبرة على مجال الاندماج والمشاركة الاجتماعية، كذلك مع دراسة القحطاني والقريني (٢٠١٧) التي أظهرت خلال النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزي إلى اختلاف مدى

حصـول أفـراد العينـة عـلى التدريـب ذي العلاقـة بالخطـط الانتقاليـة، لصالـح الـلاتي حصلـن عـلى تدريـب. وهـذا -حسـب مـا يـرى الباحثـان- يؤكـد أن عامـل الجنـس ليـس معيـارًا يمكـن أن يـدرج ضمـن تلـك العوامـل التـي لهـا علاقـة بالمعيقـات التـي تواجـه أوليـاء الأمـور في المشـاركة في البرامـج الانتقاليـة.

يتضـح عـدم وجـود فـروق ذات دلالـة إحصائيـة عنـد مسـتوى الدلالـة (٠,٠٥) أو أقـل منـه بـين آراء أوليـاء الأمـور حـول المعيقـات التـي تواجههـم في المشـاركة في البرامـج الانتقاليـة تعـزى إلى متغـير درجة الإعاقـة في محـوري التحديـات المرتبطـة بالطالـب، والتحديـات المرتبطـة بمدرسـة الطالـب. وهـو وفـق الباحثـان لا يؤثـر في علاقتـه بالتحديـات، مـن الممكـن أن يتفـاوت الطـلاب في درجـات الإعاقـة ولكـن يواجـه أوليـاء أمورهـم نفـس المعيقـات في المشـاركة في البرامـج الانتقاليـة باختـلاف درجـات الإعاقـة لديهـم. يتعـارض ذلـك مـع دراسـة (المـصري، ٢٠١٧) ودراسـة القحطـاني والقرينـي (٢٠١٧).

توجـد فـروق ذات دلالـة إحصائيـة عنـد مسـتوى الدلالـة (٠,٠٥) أو أقـل منـه بـين آراء أوليـاء الأمـور حـول المعيقـات التـي تواجههـم في المشـاركة في البرامـج الانتقاليـة تعـزى إلى متغـير درجـة الإعاقـة في محـور المعيقـات المرتبطـة بـأسرة الطالـب. وهـذا يتوافـق مـع دراسـة جونسـون وزملائـه (Johnson et al., 2002) التـي أكـدت أنّ العديـد مـن الطلاب ذوي الإعاقـة وأسرهـم يواجهـون صعوبـة عنـد الوصـول إلى الخدمـات الانتقاليـة الضروريـة. كـما يـرى الباحثـان أن أسرة الطالـب هـي مـن أكثـر العوامـل التـي لهـا تأثـير واضـح وجـليّ ولا بـد أن تحصـل عـلى الدعـم المتواصـل لتحقيـق الهـدف مـن البرامـج الانتقاليـة المقدمـة لأبنائهـم والتغلـب عـلى المعيقـات الـواردة حتـى الوصـول إلى طـلاب مسـتفيدين مـن البرامـج الانتقاليـة بخدماتهـا كافـة وتسـهيل انتقالهـم مـن المرحلـة الثانويـة، ومـن ثـم ضـمان العيـش المسـتقل والاندمـاج في المجتمـع والمسـاهمة في تطـوره.

ثانياً: نتائج البيانات النوعية:

إجابـة السـؤال الثالـث الـذي ينـص عـلى: كيـف يمكـن تفعيـل دور الأسر في المشـاركة في البرامـج الانتقاليـة الخاصـة بأبنائهـم الطـلاب ذوي الإعاقـة الفكريـة؟

بينـت نتائـج الكميـة أن معيقـات كثـيرة تواجـه أسر الطـلاب ذوي الإعاقـة الفكريـة مـن المشـاركة في البرامـج الانتقاليـة الخاصـة بأبنائهـم، ولهـذا أجـرى الباحثـان المقابـلات الشـخصية مـع الأسر لمعرفـة كيفيـة تفعيـل دور الأسر في المشـاركة في البرامـج الانتقاليـة الخاصـة بأبنائهـم الطـلاب ذوي الإعاقـة الفكريـة، وبعـد جمـع البيانـات وتحليلهـا، ظهـر الموضوعـان الآتيـان:

أولًا- تفعيـل دور الأسر في بنـاء البرامـج الانتقاليـة وتنفيذهـا

عنـد سـؤال المشـاركين عـن المعيقـات التـي تواجـه مشـاركة الأسرة في البرامـج الانتقاليـة لأبنائهـم ذوي الإعاقـة الفكريـة كان إجمـاع المشـاركين عـلى أن نقـص التعـاون وانعدامـه مـن الجهـات المختصـة كالمـدارس ومراكـز الرعايـة والمراكـز المهنيـة والمؤسسـات التعليميـة الأخـرى في تقديـم البرامـج الانتقاليـة يعـدّ أهـم المعيقـات التـي تواجـه مشـاركة الأسر في مثـل هـذه البرامـج، فقـد ذكـر المشـارك رقـم٥: (لا يُحـدّد دور الجهـات ذات العلاقـة بتحقيـق أهـداف الخطـط الانتقاليـة، ولا دوري بوصفـي ولي أمـر، فكيـف ينجـح البرنامـج الانتقـالي مـا لم يكـن هنـاك تعـاون). كـما أضـاف (يجـب أن يكـون هنـاك نظـام يلـزم الجهـات ذات العلاقـة بالتعـاون مـع أوليـاء

الأمـور وإشراكهـم في خطـط أبنائهـم، ويجـب معاقبـة كل مـن يعمـل خـلاف ذلـك). وذكـر كذلـك (لـو تـم التعـاون بشـكل صحيـح مـن المدرسـة وأوليـاء الأمـور لقفزنـا بأبنائنـا ذوي الإعاقـة وتعدينـا بذلـك الـدول الغربيـة). وأضـاف المشـارك رقـم ١ (أتمنـى أن تتفاعـل المدرسـة معـي). في حـين ذكـر المشـارك رقـم ٢ (إن تعـاون المدرسـة والأسرة هـو أسـاس تثبيـت المعلومـات والمواقـف لديهـم، فتعميـم المهـارات التـي دُرّبـت عليهـا في المدرسـة خـارج أماكـن التدريـب لا يكـون بمعـزل عـن الأسرة).

ومـن خـلال إجابـات المشـاركين فقـد أجمعـوا عـلى نقـص التعـاون والتنسـيق مـع أوليـاء الأمـور في إعـداد البرامـج الانتقاليـة وتنفيذهـا. يمكـن تفسـير ذلـك أن نقـص المعرفـة بالجهـات المختصـة والقائمـة عـلى البرامـج الانتقاليـة، وأهميـة الاتصـال والتواصـل الفعـال والتعـاون مـع الأسرة وأثـره في نجـاح البرامج الانتقاليـة، كذلـك ضيـق الوقـت ونقـص الخـبرة لدى المعلمـين والمشـاركين في هـذه البرامـج مـن الأسـباب المؤديـة إلى ضعـف التعـاون.

كـما أجمـع (٨٣,٣٪) مـن المشـاركين أن المدرسـة -البيئـة الحاضنـة للطـلاب ذوي الإعاقـة الفكريـة- تفتقـر إلى أسـاليب التفاعـل مـع أوليـاء أمـور الطـلاب ذوي الإعاقـة الفكريـة في المشـاركة الهادفـة في البرامـج الانتقاليـة الخاصـة بأبنائهـم، كـما شـدد أوليـاء الأمـور عـلى ضرورة إشراكهـم ومشـاركتهم في البرامـج الانتقاليـة قبـل تنفيذهـا وفي أثنـاء تطبيقهـا، إذ يجـب أن تكـون العمليـة تشـاركية تبادليـة بـين الأسرة والمدرسـة في جميـع المراحـل الخاصـة بالبرامـج الانتقاليـة الخاصـة بأبنائهـم ذوي الإعاقـة الفكريـة، كـما بـين أوليـاء الأمـور المشـاركين أنهـم يمتلكـون القـدرة عـلى المشـاركة البنـاءة والهادفـة في البرامـج الانتقاليـة، وكذلـك تنفيـذ التوصيـات الخاصـة بأبنائهـم، وأنـه سـيكون لهـذه المشـاركة الأثـر الإيجـابي والملمـوس في أبنائهـم الطـلاب ذوي الإعاقـة الفكريـة، فقـد ذكـر المشـارك رقـم ٣: (مـن خـلال تجربتـي الخاصـة، فـإن معلـمات ابنتـي يـرون أن الأمهـات لا يفقهـن شـيئًا، خاصـةً الأميـات منهـن، ولا فائـدة مـن مشـاركتهن). كـما أشـار إلى أن (الأم هـي مـن أهـم الأشـخاص في حيـاة الفـرد ذي الإعاقـة، فهي الأجـدر بمشـاركتها في عمليـة التخطيـط للبرنامـج، كـما أنهـا عـلى درايـة تامـة بابنهـا وكيفيـة التعامـل معـه والاسـتفادة مـن نقـاط قوتـه). وأضـاف أيضًـا: (في إحـدى المـرات حـين رأيـت الخطـة الانتقاليـة الخاصـة بابنتـي شـعرت بأنهـا لا تناسـبها فأخـبرت المعلمـة بذلـك، فجاءتنـي بقولها: مـا تخصصـك الجامعـي؟! ومـاذا تعرفـين عـن تخصص التربيـة الخاصـة). واتفـق معـه المشـارك رقـم٢ حيـث قـال: (لا يجعلوننـي أشـارك ثـم يضعـون اللـوم علي في حـال عـدم تقـدم مسـتوى ابنـي). ثـم أضـاف: (يتخذ بعـض المختصـين قـرارات تخـص ابنـي دون الرجـوع إلي، وفي حـال تـم الرجـوع إلي فـإن مشـاركتي تنحـصر في إبـداء رأيـي بالبرنامـج الانتقـالي الخـاص بابنـي في مجلـس الآبـاء). كـما اتفـق معـه المشـارك رقـم ٤ حيـث قـال: (أرغـب في الإفصـاح عـما يرغـب فيـه ابنـي وعـمّا لا يرغـب فيـه). في حـين أكـد المشـارك رقـم ٦ ذلـك بقولـه: (إن الثقـة المتبادلـة بـين أوليـاء الأمـور والمختصـين يسـاعد في نجـاح الخطـة الانتقاليـة الخاصـة بالطالـب، فحـين يكـون لـدى المختـص خـبرة كافيـة عـن المجـال والإعاقـة، فـإن لـدى الأسرة معلومـات مهمـة يحتـاج إليهـا المختـص لبنـاء الخطـة وتنفيذهـا).

ويمكـن تفسـير ذلـك أن ضعـف إشراك أوليـاء الأمـور في البرامـج الانتقاليـة الخاصـة بأبنائهـم ذوي الإعاقـة الفكريـة يعـود إلى اختـلاف ثقافـات أوليـاء الأمـور ومسـتوياتهم التعليميـة وصعوبـة التنسـيق معهـم لإعـداد اللقـاءات والنـدوات الخاصـة بالبرامج الانتقاليـة، كـما أن عمليـة إعـداد البرامـج الانتقاليـة

وتنفيذها بحاجة إلى متخصصين وأصحاب معرفة وخبرة في هذا المجال. لذا؛ فإن إشراك أولياء الأمور بشكل مباشر قد يعيق عملية الإعداد والتنفيذ، وهذا لا يمنع أن يتم عمل تغذية راجعة وقبول الانتقادات والملاحظات البناءة من أولياء الأمور في ما يخص البرامج الانتقالية الخاصة بأبنائهم ذوي الإعاقات الفكرية.

وبيّن بعض المشاركين ضرورةَ تطبيق القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة التي أكدت إشراكَ الأسرة في إعداد البرامج وملاحظة سير عمل الطالب ذي الإعاقة في البرنامج والتقييم النهائي له. حيث ذكر المشارك رقم ٢: (إن تفعيل القواعد التنظيمية والتأكد من تطبيقه سيلزم المدارس ومنسوبيها إشراكَ الأسرة بالبرنامج الانتقالي الخاص بالفرد ذي الإعاقة).

فإن أولياء الأمور يتبعون مشاعرهم تجاه أبنائهم ويفكرون من خلال العاطفة التي تسيطر عليهم والناتجة من حبهم لأبنائهم وحرصهم على تحسينهم وتطورهم، كذلك المفاهيم الخاطئة لديهم بمعنى إشراكهم ومشاركتهم وعدم معرفتهم بحدود هذه المشاركة ونطاقها.

ثانيًا- توعية الأسر بأهمية البرامج الانتقالية:

بعد سؤال أولياء الأمور حول البرامج الانتقالية ومدى وعيهم ومعرفتهم بها وبأهميتها وأثرها في أبنائهم ذوي الإعاقة الفكرية تبين أن هناك بعض الأسر ليس لديهم معرفة وإدراك بأهمية البرامج الانتقالية لأبنائهم ذوي الإعاقة الفكرية، وليس لديهم وعي بمدى أهمية المشاركة في مثل هذه البرامج وما تتركه من أثر وفائدة في أبنائهم، حيث ذكر المشارك رقم ١: (إنها تطبق في مدرسة ابني، لكنني لم أعلم أنها مهمة إلى هذه الدرجة). كما أضاف (أرغب في المشاركة لكنني أجهل كيف ومتى ولماذا). في حين أشار المشارك رقم ٤ (نحن -أولياء الأمور- لا نعلم عن البرامج الانتقالية وعن أهميتها، فنحن غير متخصصين بالمجال، فأرى أن عقد المختصين اجتماعات بالمجال سيساهم في معرفتنا بمثل تلك البرامج وأهميتها وأهمية مشاركتنا فيها).

ويمكن تفسير ذلك أن اختلاف الثقافات والمستويات التعليمية وقلة التوعية من الجهات المختصة لأسر ذوي الإعاقة هو السبب الأساسي في عدم معرفة الأسر أهمية البرامج الانتقالية، والذي بدوره سيؤثر في نجاح هذه البرامج ويقلل الاستفادة منها، كما أن الخطط الخاصة بالبرامج الانتقالية تفتقر في خطواتها وبنودها إلى هذا المحور وهو توعية الأسرة وإدخالها في عملية التنفيذ وحتى الإعداد، لذا لن يتم الحصول على الفائدة المتوقعة من هذه البرامج كون أن الأسرة هي البيت الأول للطالب.

كما أشار المشاركون إلى المعيقات التي تقف أمامهم وتحول بينهم وبين الوصول إلى المعلومات المتعلقة بالبرامج الانتقالية والمتمثلة في قلة المعرفة عن الجهات المسؤولة وأماكن الدعم المساهمة في إنجاح البرامج الانتقالية، فذكر المشارك رقم ٥: (ما الجهات المسؤولة؟ وكيف يمكنني الوصول إليها لدعم ابني في بحثه عن عمل؟ ولماذا لا يتم إرشادنا منذ البداية؟). كما اتفق معه المشارك رقم ١ حيث قال: (إن الكثير من الأسر لا يعلمون عن أماكن الدعم التي تساهم في نجاح هذه البرامج، فيجب توعية الآباء عن هذه الأماكن وكيفية الوصول إليها وكيفية المطالبة بحقوقهم). كما أضاف: (إن إقامة دورات للأسر عن أهمية مشاركتهم والتشجيع عليها يساعد بشكل كبير في تنفيذ البرامج الانتقالية بمشاركة الأسرة). واتفق معهم كذلك المشارك رقم ٦ حيث قال: (إن أفضل

الطرائق التي يمكن أن تساهم في إشراك الأسرة هي عقد اجتماعات دورية مع أولياء الأمور عن البرامج الانتقالية وأهميتها وأهمية مشاركة الأسرة فيها، ومكافأة المشاركين والمتعاونين منهم).

ويمكن تفسير ذلك أن قلة الخبرة والمعرفة لدى أولياء الأمور يؤثر سلبًا في معرفتهم وحصولهم على المعلومات الخاصة بالبرامج الانتقالية الموجهة إلى أبنائهم ذوي الإعاقات الفكرية. لذا؛ يقع على عاتق الجهات المختصة والقائمة على هذه البرامج توعية الأسر وإرشادهم وإعداد دليل توضيحي وإرشادي لهم يساعدهم على المشاركة والبحث والمعرفة حول هذه البرامج.

خاتمة الدراسة:

يعدّ موضوع البرامج الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من أكثر الموضوعات التي حظيت -وما زالت تحظى- باهتمام كبير في المجتمعات المتقدمة، خاصةً في الولايات المتحدة الأمريكية التي بذلت كثيرًا من الجهود العلمية، وأصدرت القوانين والتشريعات الملزمة بضرورة تقديم مثل هذه الخدمات للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، بمن فيهم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية لما أثبتته من فاعلية في التصدي للمعيقات التي يواجهها هؤلاء الطلاب، والوصول بهم إلى انتقال سلس وناجح (IDEA, 2004).

وقد تقود هذه المعطيات إلى ضرورة تفعيل دور الأسرة في البرامج الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية، وتدفع التربويين والمتخصصين في هذا المجال وأصحاب القرار التربوي في المملكة العربية السعودية إلى الاهتمام بالبرامج الانتقالية، وضرورة تفعيلها للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، من خلال تبني النماذج العالمية، والعمل بكل ما من شأنه أن يسهم في توفير خدمات الانتقال المناسبة، وتحقيق الهدف النهائي الذي تسعى إليه البرامج الانتقالية، ألا وهو مساعدة الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في الإعداد للمستقبل، وتحقيق الاستقلالية التامة، والاندماج الاجتماعي بأقصى ما تسمح به قدراتهم وإمكاناتهم. فمن دون هذا الاهتمام من المحتمل أن يكون لتطبيق الإصلاح في النظام التعليمي أثر سلبي في الانتقال الناجح للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما سبق يوصي الباحثان بما يأتي:

- دعم مبادرات تحديد الطلبة ذوي الإعاقة وسياسة ضمان حقهم في رحلة التعلّم الشامل في التعليم العام، تمشياً مع رؤية المملكة ٢٠٣٠.
- الاهتمام في اعداد وتطوير برامج تحقيق رؤية المملكة (٢٠٣٠) التي تدعم تنمية وتطوير خدمات ذوي الإعاقة، و العمل على تحسين تكافؤ فرص حصول الطلاب ذوي الإعاقة على التعليم، وتمكين اندماجهم في سوق العمل، وتعزيز التأثيرات الإيجابية فيهم من خلال التجارب والخبرات التعليمية المبتكرة، الملبية لاحتياجاتهم، والمقدمة من قبل معلمين مهنيين؛ لتحقيق مخرجاتٍ نوعيّة مميزة من خلال هذه البرامج و المبادرات.
- ضرورة العمل على تفعيل البرامج الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية وإصدار الأنظمة الملزمة بذلك.
- تبني النماذج العالمية المستخدمة في البرامج الانتقالية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة عامة، وذوي الإعاقة الفكرية خاصة، وتكييفها

بما يتناسب مع واقع تقديم الخدمات التربوية والتدريبية في المملكة العربية السعودية.

- تأكيد أهمية البرامج الانتقالية وضرورة تضمينها في البرامج التربوية الفردية المقدمة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، وفق الحاجات الفردية الخاصة بكل طالب.
- عقد المتخصصين الندوات والمؤتمرات التي تضم المعلمين وأسر ذوي الاعاقة الفكرية والطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وأصحاب الأعمال ومسؤولي المؤسسات ذات العلاقة لتعريفهم بخدمات الانتقال ومميزاتها وآلية تطبيقها.
- تقديم برامج تدريبية وورش عمل مستمرة لجميع المشاركين في التخطيط للبرامج الانتقالية، لتدريبهم على إعداد الخطط والبرامج الانتقالية وتنفيذها، وفق متطلبات هذه البرامج وحاجات الطلاب وأهدافهم الخاصة.
- تفعيل دور الأسرة والتعاون معهم في إعداد البرامج الانتقالية الخاصة بأبنائهم ذوي الإعاقة الفكرية وتنفيذها.
- ضرورة توعية أولياء أمور الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بأهمية البرامج الانتقالية ومدى فائدتها لأبنائهم وزيادة حرصهم على المتابعة المستمرة.
- وضع الخطط اللازمة والشاملة التي تضمن المشاركة المتبادلة بين أولياء الأمور والمدرسة في تنفيذ البرامج الانتقالية الخاصة بالطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

المراجع

أولًا- المراجع العربية:

١. الأمانة العامة للتربية الخاصة (١٤٢٢ ه). القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة. الرياض، المملكة العربية السعودية: وزارة المعارف.

٢. أحمد، عبير. (٢٠١٤). البرامج التربوية لذوي الإعاقة العقلية. الرياض: مكتبة الرشد.

٣. حمادة، عمر السيد. (٢٠٢٠). معوقات تطبيق الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر المعلمين والحلول المقترحة للتغلب عليها. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٣٠(١٠٩)، ١٥٥-١٧٨.

٤. حنفي، علي. (٢٠١٤). العمل مع أسر ذوي الاحتياجات الخاصة دليل المعلمين والوالدين. الرياض: دار الزهراء.

٥. الدوسري، نايف؛ والحنو، إبراهيم. (٢٠١٨). واقع مشاركة أولياء الأمور في البرنامج التربوي الفردي للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بمنطقة الرياض. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، ٥، ١٣٧-١٧٦.

٦. زهران، محمد. (٢٠١٢). تقييم الخدمات الانتقالية للأشخاص التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في الأردن. (رسالة ماجستير غير منشورة). قسم التربية الخاصة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية: عمان.

٧. الشمري، طارش. (٢٠٠٠). معوقات مشاركة الأسر في تقديم الخدمات التربوية لأطفالهم المعاقين. مركز البحوث التربوية.

٩. العبد الكريم، راشد حسين. (٢٠١٢). البحث النوعي في التربية. الرياض: جامعة الملك سعود.

١٠. العجمي، ناصر؛ والبتال، الجوهرة. (٢٠١٦). الصعوبات التي تواجه توظيف ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر العاملين في معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض. مجلة جامعة القدس المفتوحة، ٤(١٤)، ٢٣٧-٢٧٠.

١١. الفوزان، سارة؛ والراوي، جميلة. (٢٠١٩). البرامج الانتقالية المقدمة للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمات بالمنطقة الوسطى. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، ٨(٦)، ٤٣-٥١.

١٢. القحطاني، بشاير؛ والقريني، تركي. (٢٠١٧). استخدام الخطط الانتقالية في البرامج التربوية الفردية للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية، ٢٩(٣)، ٤٠٩-٤٣٣.

١٣. القحطاني، سعد بن سعيد. (٢٠١٥). الإحصاء التطبيقي باستخدام برنامج SPSS. معهد الإدارة العامة.

١٤. القريني، تركي. (٢٠١٣). مدى تقديم الخدمات الانتقالية في المؤسسات التعليمية للتلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة وأهميتها من منظور العاملين فيها. مجلة التربية وعلم النفس بجامعة الملك سعود، ٤٠(١)، ٥٨- ٨٥.

١٥. القريني، تركي. (٢٠١٨). البرامج والخدمات الانتقالية للتلاميذ ذوي الإعاقة في ضوء الممارسات العالمية. الرياض: دار الزهراء.

١٦. القريوتي، يوسف؛ والسرطاوي، عبد العزيز؛ والصمادي، جميل. (٢٠١٣). المدخل إلى التربية الخاصة. دبي: دار القلم.

١٧. كريسويل، ي. (٢٠١٨). تصميم البحوث. (ترجمة عبد المحسن القحطاني). الكويت: دار المسيلة.

١٨. اللقاني، جيهان؛ والدخيل، علي. (٢٠١٩). معوقات تطبيق الخدمات الانتقالية للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بالمرحلة الثانوية. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، ١١(١).

١٩. المصري، أماني. (٢٠١٧). واقع الخدمات الانتقالية المقدمة للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في محافظة الخرج. مجلة كلية التربية بأسيوط، ٣٣(١٠)، ١٣٣-١٧١.

٢٠. مصطفى، محمد عبد القادر عبدالرحمن. (٢٠١٩). واقع استخدام تكنولوجيا التعليم في تدريس ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة القابلة للتعلم من وجهة نظر معلميهم في فلسطين. رسالة ماجستير، جامعة النجاح.

٢١. وزارة التربية والتعليم. (٢٠٠١). القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة. المملكة العربية السعودية: الإدارة العامة للتربية الخاصة. مسترجع من(www.se.gov.sa).

٢٢. وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية. (٢٠٢٢). الإدارة العامة بمنطقة الرياض: إدارة التخطيط والمعلومات. الرياض: إدارة التعليم.

ترجمة المراجع العربية

1. General Secretariat for Special Education (1422 AH). Regulatory rules for educational institutes and programs own(in Arabic). Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia: Ministry of Education.

(2012). Qualitative research in education,(in Arabic). Riyadh: King Saud University.

2. Ahmad, Abeer.(2014). Educational programs for people with mental disabilities.(in Arabic).Ar-Reyadh:ar-Roshd library.
3. Hamada, Omar El-Sayed. (2020). Obstacles to theimplementation of transitional services for students with special needs from teachers' point of view, and proposed solutions to overcome them. Egyptian Journal of Psychological Studies,(in Arabic) 30(109), 155-178.
4. Hanafi, Ali. (2014). Working with Families with Special Needs: A guide for teachers and parents,(in Arabic). Riyadh: Dar Al-Zahraa.
5. Al-Dosari, Nayef; And tenderness, Ibrahim. (2018). The realityof parents' participation in theindividual educational program for pupils with intellectual disabilities in Riyadh. Arab Journal of Disability Science and Giftedness,(in Arabic), 5, 137-176.
6. Zahran, Muhammad. (2012). Evaluation of transitional services for pupils with mild mental disabilities in Jordan. (A mster research,(in Arabic), Department of Special Education, College of Graduate Studies, University of Jordan: Amman.
7. Al-Shammari, Tarish. (2000). Obstacles to families 'participation in providing educational services for their disabled children. ,(in Arabic) Educational Research Center.
8. Al-Abd Al-Karim, Rashid Hussain.
9. Al-Ajmi, Nasser; And al- pattal, al- Joharah. (2016). Difficulties facing the employment of people with intellectual disabilities from the viewpoint of workers in intellectual education institutes and programs in Riyadh. Journal of Al-Quds Open University, ,(in Arabic) 4(14), 237-270.
10. Al-Fouzan, Sarah; And ar-Rawi, Jamilah. (2019). Transitional programs offered to students with intellectual disabilities from the point of view of female teachers in the central region. The International Specialized Educational Journal, ,(in Arabic) 8(6), 43-51.
11. Al-Qahtani, Bashayer; and Al-Quraini, Turki. (2017). The use of transitional plans in individual educational programs for students with intellectual disabilities in the Kingdom of Saudi Arabia. Journal of Educational Sciences, ,(in Arabic) 29(3), 409-433.
12. Al-Qahtani, Saad bin Said. (2015). Applied Statistics using SPSS. Institute of Public Administration.
13. Al-Quraini, Turki. (2013). The extent to which transitional services are provided in educational institutions for students with multiple disabilities and their importance from the perspective of their employees. Journal of Education and Psychology at King Saud University ,(in Arabic) 40(1), 58-85.

ministration of Special Education. Retrieved from (www.se.gov.sa).

20. Ministry of Education in the Kingdom of Saudi Arabia. (2022). General Administration in Riyadh Region: Planning and Information Department. Riyadh: Department of Education.

ثانيًا- المراجع الأجنبية:

21. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. (2010). Intellectual Disability, Definition, Classification, and Systems of Supports (11th edition). American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. Washington.

22. Almutairi, Reem. (2016). Parent perceptions of transition services effectiveness for students with intellectual disabilities. International interdisciplinary journal of education, 5(6), 247-255.

23. Bell, A. (2010). Study of teachers and administration perceptions of public-school transition practices. (Unpublished Thesis). Capella University, Minneapolis.

24. Finns, E. (2005). The effects of the Michigan transition outcomes project (Unpublished dissertation). Western Michigan University, Kalamazoo.

25. https://www.aaidd.org/intellectual-disability/definition

26. Individual with Disabilities Education Improvement Act of (2004). H.R.1350, 108th Cong.

27. Johnson, R., (2002). Current challeng-

14. Al-Quraini, Turki. (2018). Transitional programs and services for students with disabilities in the light of international practices,(in Arabic). Riyadh: Dar Al-Zahraa.

15. Al-Qaryouti, Youssef; Al-Sartawy, Abdel-Aziz;And Samadi, Jamil. (2013). Introduction to special education,(in Arabic). Dubai: Dar Al Qalam.

16. Cresswell, Y. (2018). Research design. (Translated by Abdul Mohsen Al- Qahtani). Kuwait: Dar Al-Masila. Laqani, Jehan; And the intruder, Ali. (2019). Obstacles to implementing transitional services for students with mild mental disabilities at the secondary stage. Umm Al-Qura University Journal of Educational and Psychological Sciences, ,(in Arabic) 11 (1).

17. Almasri, Amani. (2017). The reality of transitional services provided to female students with intellectual disabilities in Al-Kharj Governorate. Journal of the College of Education in Assiut,(in Arabic), 33 (10), 133-171.

18. Mostafa, Mohamed Abdel-Qader Abdel-Rahman (2019). The reality of the use of educational technology in teaching people with mild intellectual disabilities that can be learned from the point of view of their teachers in Palestine. Master's thesis,(in Arabic), An-Najah University.

19. The Ministry of Education. (2001). Regulatory rules for special education institutes and programs. Kingdom of Saudi Arabia: ,(in Arabic) General Ad-

barāmij At-tarbiah Alfikriah bi-madinat AR-Riyādh. Majalat Jāmiʿat Alquds Almaftūḥah, 4(14), 237-270.

35. Al-Fawzān, Sarah; War-rāwī, Jamīlah. (2019). Albarāmij Alʾintiqāliah Almuqadimah liṭ-ṭālibāt dhawāt Alʾiʿāqah Alfikriah min Wijhat Naẓar Almuʿalimāt bi-lminṭaqah Alwusṭā. Almajalah At-tarbawiah Ad-duwaliah Almutakhaṣiṣah, 8(6), 43-51.

36. Al-laqqānī, Jehān; Wad-dakhīl, ʿAlī. (2019). Muʿawiqāt Taṭbīq Alkhadamāt Alʾintiqāliah lit-talāmīdh dhawī Alʾiʿāqah Alʿaqliah Albasiṭah bil-marḥalah Ath-thānawiah. Majalat jāmiʿat um Alqurā lilʿulūm At-tarbawiah Wan-nafsiah,, 11 (1.)

37. Almiṣrī, Amānī. (2017). Waqiʿe Alkhadamāt Alʾintiqāliah Almuqadamah liṭ-ṭālibāt dhawāt Alʾiʿāqah Alfikriah fī Muḥāfaẓat Alkharja. Majalat kuliyat At-tarbiah bi-Assiūt, 33 (10), 133-171.

38. Al-Qaḥṭānī, Bashāyer; Wa Al-Qurainī, Turkī. (2017). Istikhdām Alkhuṭaṭ Alʾintiqāliah fī Albarāmij At-tarbawiah Alfardiah lit-tilmidhāt dhawāt Alʾiʿāqah Alfikriah fī Almamlakah Alʿarabiah Alsaʿūdiah. Majalat Alʿulūm At-tarbawiah, 29(3), 409-433.

39. Al-Qaḥṭānī, Sʿad bin Saʿīd. (2015). Alʾiḥṣāʾ At-taṭbiqī bi-Istikhdām Barnāmaj SPSS. Mʿahad Alʾidārah Alʿāmah.

40. Al-Qaryoūtī, Yoūssef; Al-Sarṭāwy, ʿAbdel-Azīz; Wa AṢ-Ṣamādī, Jamīl. (2013). Almadkhal ʾIlā At-tarbiah es facing secondary education and transition services: What research tells us. Exceptional Children, 68(4), 519-531.

28. Pandey, S., & Agarwal, S. (2013). Transition to adulthood for youth with disability: Issues for the disabled child and family. IOSR Journal of Humanities and Social Science (IOSR-JHSS), 17(3), 41-45.

29. Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. Education for information, 22(2), 63-75.

30. Taber, Keith S. (2016). The Use of Cronbach's Alpha When Developing and Reporting Research Instruments in Science Education. Research in Science Education 48(6), 1273-1296.

Almarājiʿe

31. AD-Dosarī, Nāyef; Wal-Ḥunū, Ibraḥīm. (2018). Waqiʿe Mushārakat Awliāʾ Alʾumūr fī Albarnāmaj At-tarbawī Alfardī lit-talāmidh Dhawī Alʾiʿāqah Alfikriah bi-minṭaqat AR-Riyādh. Almajalah Alʿarabiah liʿulūm Alʾiʿāqah Wal-Mawhibah, 5, 137-176.

32. Aḥmed, ʿAbeer. (2014). Albarāmij At-tarbawiah li-dhawī Alʾiʿāqah Alʿaqliah. Ar-riyād: Maktabat Ar-rushd.

33. Al-ʿAbd Al-Karīm, Rashid Ḥussain. (2012). Albaḥth An-nawʿī fī At-tarbiah. AR-Riyādh: Jāmiʿat Almalik saʿūd.

34. Al-ʿAjmī, Nāṣer; Wa Alpattāl, Aljawharah. (2016). AṢ-Ṣuʿūbāt Allatī Tuwājih Tawẓīf dhawī Alʾiʿāqah Alfikriah min Wijhat Naẓar Alʿāmilīn fī maʿāhid Wa

Alkhāṣ-ṣah. Dubai: Dār Al Qalam.

41. Al-Quraīnī, Turkī. (2013). Madā Taqdīm Alkhadamāt Alʾintiqāliah fī Almuʾasasāt At-tʿalīmiah lit-talāmīdh dhawī Alʾiʿāqāt Almutaʿadidah Wa Ahamiyatiha min Manẓūr Alʿāmilīn fīhā. Majalat At-tarbiah wa ʿIlm An-nafs bi-jāmiʿat Almalik saʿūd, 40(1), 58-85.

42. Al-Quraīnī, Turkī. (2018). Albarām-ij Wal-khadamāt Alʾintiqāliah lit-talāmīdh dhawī Alʾiʿāqāh fī Dawʾ Al-mumārasāt Alʿalamiah. AR-Riyādh: Dār Al-Zahrāʾ.

43. ASh-Shammarī, Ṭārish. (2000). Muʿawiqāt Musharakat Alʾusr fī Taqdīm Alkhadamāt At-tarbawiah liʾaṭfalihim Almuʿāqīn. Markaz Al-buḥūth At-tarbawiah.

44. Cresswell, Y. (2018). Taṣmīm albuhūth. (Tarjamat: ʿAbdul Moḥsen Al-Qa-ḥṭānī). Kuwait: Dār Al-Masila.

45. Ekin, c. & Cagiltay, k. & Karasu, n. (2018). Effectiveness of smart toy

46. applications in teaching children with intellectual disability. Journal

47. of Systems Architecture, 89 (2018) 41–48 journal homepage:

48. www.elsevier.com/locate/sysarc.

49. Golisz, K. & Waldman-Levi, a. & Pswierat, r.. & Toglia, j. (2018). Adults with intellectual disabilities: Case studies using everyday technology to support daily living skills. British Journal of Occupational

50. Therapy 1-11. journals.sagepub.com/

home/bjot

51. Haugann, E. (2009). Visually Impaired Students in Higher Education in

52. Norway, Journal of visual Impairment and Blindness, 81 (10), 482

53. Ḥamāda, ʿOmar El-Sayed. (2020). Muʿawiqāt Taṭbīq Alkhadamāt Alʾintiqāliah liṭ-ṭulāb dhawī Alʾiḥtiājāt Alkhāṣ-ṣah Min Wijhat Naẓar Almuʿalimīn Walḥulūl Almuqtaraḥah lit-taghalub ʿlayha. Almajalah almiṣriah liddirāsāt An-nafsiah, 30(109), 155-178.

54. Ḥanafi, ʿAlī. (2014). Alʿamal mʿa ʾUsr dhawī Alʾiḥtiājāt Alkhāṣah Dalīl Almuʿalimīn Wal-Walidayn. AR-Riyādh: Dār Al-Zahrāʾ.

55. Wazārat At-tarbiah Wat-tʿalīm. (2001). Alqawaʿid At-tanẓīmiah li-mʿāhid Wa barāmij At-tarbiah Alkhāṣ-ṣah. Almamlakah Alʿarabiah As-sʿaudiah: Alʾidārah Alʿāmmah lit-tarbiah Alkhāṣ-ṣah. Mustarjaʿe min www.se.gov.sa

56. Wazārat Wat-tʿalīm Bil-mamlakah Alʿarabiah As-sʿaudiah. (2022). Alʾidārah Alʿāmmah bi-Minṭaqat Ar-riyād: Idārat At-takhṭīṭ Wal-mʿalūmāt. Ar-riyād: Idārat At-tʿalīm.

57. Zahrān, Muḥammad. (2012). Taqīīm Alkhadamāt Alʾintiqāliah lilʾashkhās At-talāmīdh dhawī Alʾiʿāqah Alʿaqliah Albasiṭah fī Alʾurdun. (Risālat Mājistīr ghayr Manshūrah). Qism At-tarbiah Alkhāṣ-ṣah, kuliyat Ad-dirāsāt Alʿulya, Aljāmiʿah Al'urduniyah: ʿAmmān.

المصطلح النحوي الخاص عند ابن مالك (دراسة في المنهج والأثر)

Ibn Malik's grammatical term (study of approach and impact)

د. سعد بن عبدالله المحمود
أستاذ النحو والصرف المشارك، قسم اللغة العربية - كلية التربية - جامعة المجمعة.
s.almahmood@mu.edu.sa

Dr. Saad Abdullah al Mahmoud
Associate Professor of Morphology and Syntax
Department of Arabic Language, College of Education- Zulfi, Majmaah University, AL-Majmaah 11952, Saudi Arabia.
s.almahmood@mu.edu.sa

https://doi.org/10.56760/ORAM3757

ملخص البحث

يقف البحث على أثر عالم له مكانه في الدرس النحوي تأليفًا وتجديدًا، ولما كان للمصطلح النحوي نصيب من جهود ابن مالك واجتهاداته انحصر البحث في هذا الميدان، فسعى إلى حصر مصطلحات ابن مالك النحوية التي ابتدعها، محاولاً اثبات نسبتها إليه من نصوصه، أو مما حكي عنه ممن جاء بعده من النحويين، بعدها اشتغل البحث ببيان منهج ابن مالك في المصطلح النحوي، كما سعى إلى تتبع أثره في خالفيه من النحويين ممن اشتغل بمؤلفاته، أو اتصل منها بسبب.

جاء البحث في مقدمة، تلاها عرض لمصطلحات ابن مالك النحوية وتحقيق نسبتها إليه، ثم محاولة لاستشراف بواعث التجديد في المصطلح النحوي عند ابن مالك، ليبين بعدها البحث منهج ابن مالك في بناء المصطلحات، ثم عرض البحث المصطلح المالكي عند الخالفين من خلال موقفهم من مصطلحاته، وأثره فيهم. وفي خاتمة البحث إثبات لبعض نتائجه المتمثلة في الآتي:

- استطاع ابن مالك ابتداع مصطلحات نحوية جديدة لم يسبق إليها.
- اختلفت العلل الدافعة لابن مالك إلى العدول عن المصطلحات النحوية القديمة بين علل علمية وأخرى دينية عقدية.
- كان لابن مالك أثر في الدرس النحوي عامة، وفي المصطلح النحوي خاصة.

والحمد لله أولاً وآخرًا.

الكلمات المفتاحية:

المصطلح - النحو - ابن مالك - التجديد - أثر .

Abstract

The research is based on a scientist who is familiar with the authorship and renewal of syntax, and since the grammatical term is under Ibn Malik's efforts, the research has been limited in this field. However, the research seeks to present Ibn Malik's grammatical terms, trying to prove their attribution to him from his texts or from what was discussed by other syntactic scholars. The research then discusses Ibn Malik's approach and attempts to follow his footsteps by other syntactic scholars who worked on his books or have a connection to them for any reason.

The research began with an introduction, followed by a presentation of Ibn Malik's grammatical terms to prove their attribution to him, and then an attempt to explore the motives of renewal in Ibn Malik's grammatical terms. Then, the research demonstrates Ibn Malik's approach to creating terms. Finally, the research presents the position and impact on those syntactic scholars who followed him. In the conclusion, the research confirms some of the results, which are as follows:

- Ibn Malik was able to create new grammatical terms that were unprecedented.
- Ibn Malik had both scientific and religious reasons for changing the old grammatical terms.
- Ibn Malik had an impact on the grammatical field in general and on the grammatical terms in particular.

Keywords:

Term - Syntax – Ibn Malik – Renewal – Impact.

المقدمة

لم تغفل الدراسات النحوية من بدايتها قضية المصطلح النحوي، بل كانت الجهود متعددة في دراسته وبحث قضاياه، فأدارت حوله الكثير من البحوث التي وقفت على كثير من قضاياه، فدرست المصطلح النحوي ونشأته وتطوره، كما وقفت على جهود المتقدمين فيه، وكانت لهم إلى ذلك بحوث ناقدة للمصطلح النحوي وإشكالاته.

ولم تكن عناية الباحثين في الدرس النحوي بالمصطلح النحوي حديثة، بل كان البحث فيه والوقوف على قضاياه متقدمة، فكان لمتقدمي النحويين وقفات نقدية عرضوا فيها لبعض مصطلحات هذا العلم بالنقد والاعتراض.

ولّما كان لابن مالك جهود في ميدان المصطلح النحوي، جهود تمثلت في ابتداع مصطلحات نحوية جديدة لم يكن النحويون قبله قد اصطلحوا عليها، كان هدفًا لاعتراضات النحويين ومراجعاتهم، ما بين موافق له، ومتوقف فيما قرره، أو مخالف، فتتابعوا على إثبات ما ظهر لهم من ابن مالك في هذا الميدان، إما اعترافًا بفضله، أو إثباتًا لمخالفته المتقدمين من النحويين، وربما عرضوا لما قرره بأسلوب لا يعكس قيمة الجهد العلمي الذي قدمه ابن مالك في هذا الميدان، يقول أبو حيان في باب النائب عن الفاعل: "هذا الاصطلاح في باب المفعول الذي لم يسم فاعله بالنائب لم أره لغير هذا المصنف، وإنما عبارة النحويين فيه أن يقولوا باب المفعول الذي لم يسمَّ فاعله، ولا مشاحة في الاصطلاح" (أبو حيان، ٦ / ٢٢٥).

وكان للمتأخرين نصيب من البحث والتنقيب في مصطلحات ابن مالك النحوية، فجاءت الدراسات العلمية والبحوث التخصصية في هذا الميدان، باحثة في جملتها عن التجديد في المصطلح النحوي عند ابن مالك عامة، فاجتهدوا في جمع تلك المصطلحات وحصرها، ولم يكن فيما وقفت عليها منها ما يوافق هذا البحث في مادته أو منهجه، ومن تلك الدراسات:

- المصطلح النحوي عند ابن مالك، أعدها: يعقوب قدور، عرض فيها للمصطلحات النحوية عند ابن مالك، البصرية، والكوفية، والمالكية، ولم تقف الدراسة على منهج ابن مالك في تلك المصطلحات أو أثره فيمن بعده.
- المصطلحات النحوية عند ابن مالك من خلال كتابه شرح التسهيل من باب شرح الكلمة والكلام إلى باب أفعال المقاربة، وهو من إعداد: توري ماحي.
- المصطلح النحوي عند ابن مالك الأندلسي في كتابه: شواهد التوضيح والتصحيح، أعده: أنور راكان شلال.

ورغبة في التذكير بمكانة ابن مالك في الدرس النحوي، وتجديدًا لجهوده فيه، واستكمالاً لجهود الباحثين في هذا الميدان، آثرت أن يكون هذا البحث، ساعيًا فيه إلى الوقوف على منهج ابن مالك في المصطلح النحوي، ومحققًا لأثره في الخالفين فعنونته بـ: المصطلح النحوي عند ابن مالك دراسة في المنهج والأثر.

وحرصت فيه على جانبين:

أولهما: بيان منهج ابن مالك في المصطلح النحوي عرضًا وبناءً، أما الثاني فهو بيان أثر ابن مالك في الدراس النحوي عمومًا، وفي المصطلح النحوي خصوصًا، وإنما كان اختيار ابن مالك ليكون ميدان الدراسة في هذا البحث؛ لما لهذا العالم من أثر في الدرس النحوي عمومًا وفي قضايا المصطلح النحوي على وجه الخصوص، إذ كانت له جهود في تجديد بعض المصطلحات النحوية.

وقد اجتهدت في رسم خطة البحث فجعلتها مشتملة على الآتي:

مقدمة البحث، وفيها بيان لأهمية الموضوع وغايته، وخطة البحث فيه، والمنهج في العمل.

جاء بعد المقدمة مبحث في مصطلحات ابن مالك النحوية، وفيه عرضت لمصطلحات نحوية نسبها ابن مالك إلى نفسه أو نسبت إليه مثبتًا ذلك من مظانه، ومحققًا القول فيها.

ثم كان الحديث عن بواعث التجديد في المصطلح النحوي عند ابن مالك، وفيه عرضت للعوامل المؤثرة في المصطلح النحوي، الدافعة لابن مالك إلى التجديد في المصطلح النحوي أو العدول فيها عمّا هو مستقر عند النحاة السابقين.

عرضت بعدها لمنهج ابن مالك في المصطلح النحوي، فأبنت فيه منهجه في عرض المصطلح والتعريف به أولاً، ثم منهجه في بناء المصطلحات النحوية وابتداعها، محاولاً استنباط المعايير الخاصة التي اعتمدها ابن مالك في بنائه لمصطلحاته.

وبعد تعداد المصطلحات وتحقيق نسبتها إلى ابن مالك، وبيان منهجه في تلك المصطلحات، جاء مبحث المصطلح المالكي والخالفين؛ لدراسة موقف النحويين من مصطلحات ابن مالك الخاصة، وأثره فيهم، فأبنت بعد بيان الأثر العام لمؤلفات ابن مالك في المصطلح النحوي، الأثر الخاص في مصطلحات النحو المالكية من خلال متابعة النحويين الخالفين لابن مالك في اصطلاحاته، أو من خلال مراجعاتهم لابن مالك في مصطلحاته، اعتراضًا أو تأييدًا.

وخاتمة البحث جاءت بعد ذلك، متضمنة خلاصة البحث، ونتائجه وتوصياته.

هذا. وقد جاء البحث في منهجه العام معتمدًا على المنهج الوصفي التحليلي، بعد استقراء المصطلحات النحوية المالكية وإثباتها من غير حصر لتلك المصطلحات؛ اكتفاء بجهود السابقين في هذا الميدان، أما منهجي في العمل فكان بعد إيراد المصطلح النحوي يحقق نسبة إثبات المصطلحات النحوية إلى ابن مالك من خلال كلامه، أو من خلال نسبة المصطلح إليه ممن جاء بعده، ثم يحاول من خلال تلك المصطلحات استقراء المنهج العلمي لابن مالك فيها، وتتبع أثره في الخالفين، هذا ولم يكن من منهج هذا البحث تتبع التطور التاريخي للمصطلح النحوي، بل كان الهدف بيان منهج ابن مالك في المصطلح النحوي، والوقوف على جانب من أثره في الدرس النحوي.

والحمد لله أولاً وآخرًا.

المبحث الأول: المصطلح النحوي عند ابن مالك

أدرك ابن مالك قيمة المصطلحات في العلوم، فنال المصطلح النحوي اهتمامًا خاصة منه، وقد جاءت مؤلفات هذه العالم على اختلاف مناهجها مشتملة على مصطلحات النحاة المتقدمين، على اختلاف مدارسهم وتوجهاتهم النحوية، وكان من عناية ابن مالك بالمصطلح النحوي تعريفه للمصطلحات النحوية بحدودها المعتبرة، أو بأمثلتها أو وظائفها النحوية، فلا يكاد يمر مصطلح من غير تعريف أو تمثيل(ابن مالك، د. ت:١١٤).

ولم يقف اهتمام ابن مالك بالمصطلح النحوي عند هذا الحد، بل تجاوزه باهتمامه إلى ما هو أبعد، فدفعه ذلك إلى مراجعة مصطلحات النحويين، ومحاولة تقويمها أو العدول عنها إلى مصطلحات أخر، وما ذلك إلا لما ظهر له من علل أو أسباب تستدعي المراجعة والتقويم.

وكان من نتيجة تلك المراجعات أن ظهر في الدرس النحوي مصطلحات نسبت إلى ابن مالك على أنه المبتدع لها، وتبع ذلك مراجعات

وموافقات من النحويين، ومهما يكن موقف أولئك النحاة، فإن هذا العمل من ابن مالك يعكس جانبًا من اهتمامه بالدرس النحوي عامة، والمصطلح النحوي على وجه الخصوص.

هذا. ومن نماذج المصطلحات النحوية، ما يأتي:

الشبه الوضعي

جعل النحويون من أسباب بناء الأسماء الشبه بالحرف، من غير تفصيل منهم أو تقسيم لأنواع الشبه. وجعل ابن مالك (١٤٣٤ه: ١/ ٢١٧) المشابهة علةً لبناء الاسم متابعًا النحويين فيما قرروا، إلا أنه اختلف عنهم في تفصيل أنواع الشبه، فزاد في أنواعه وفصّل فيها فذكر من أنواع الشبه الموجبة للبناء: الشبه الوضعي، فأوضح مراده من هذا المصطلح فقال: "وأمّا شبه الحرف في الوضع، والإشارة به إلى ما وضع على حرف واحد كواو: غدوا، وتاء: فعلتُ، أو على حرفين كالنون والألفا من: رُحنا".

وقد نص أبو حيان على تفرد ابن مالك بهذا النوع من الشبه؛ فقال: "ولا أعلم أحدًا سلك هذا المسلك غير هذا المصنف" (أبو حيان، ١٤٢٠ه: ١/ ١٣٢. وينظر: السيوطي،١٤٢١ه: ١/ ٥٠).

وما قرره أبو حيان في هذه المسألة مخالف لما هو ثابت في النحو العربي من تنبه بعض العلماء لهذا النوع من الشبه، وإن لم يصطلحوا به على مسمى (الشاطبي، ١٤٢٨ه: ١/ ٧٥)، ونقل السيوطي عن ابن الصائغ (١٤٢١ه: ١/ ٥٠): قول سيبويه في باب التسمية: إذا سميت بباء (اضرب)، قلت: أبٌ، باجتلاب همزة الوصل وبالإعراب.

وعليه فالثابت لابن مالك في هذه المسألة دون منازعة تسميته لهذا النوع من الشبه بالشبه الوضعي، أما عدُّه ضمن مسببات البناء في الأسماء فمسبوق إليه، كما تقرر. ولم يكن عمل ابن مالك هنا عدولاً عن مصطلح نحوي معهود، بل هو تأسيس وابتداع لمصطلح جديد لعلة من العلل الموجبة لبناء الأسماء.

ما جمع بألف وتاء زائدتين.

عَرَفَ النحويون الجمع المؤنث بلفظه، فأصبح هذا اللفظ اصطلاحًا عليه من دون وصف، أو بإضافة وصف السلامة إليه عند بعضهم، إلا أن هذا المصطلح لم يكن دقيق الدلالة على أفراده؛ إذ يدخل في هذا الباب على هذا الاصطلاح ما ليس منه مما يجمع من الألفاظ التي لا يصدق عليها وصف التأنيث، مما لا يصح أن يجمع جمع مذكر سالم، كالعلم أو المذكر المختومة بتاء التأنيث، وكالعلم أو الوصف لغير العاقل؛ لذا حاول ابن مالك (١٤١٠ه: ١/ ٤٢) وضع مصطلح يكون أصدق دلالة على أفراده من هذا المصطلح من المصطلح المتردد عند النحويين، فاختار مصطلح: الجمع بالألف والتاء الزائدتين، قال: "والكسرة عن الفتحة في نصب أولاتِ، والجمع بالألف والتاء الزائدتين".

ولم يغب عن ابن مالك (١٤١٠ه: ١/ ٤٢) ما قد يرد على المصطلح من ألفاظ ليست داخلة في أفراده لو اقتصر في التسمية على ما جمع بألف وتاء، فزاد لذلك قيدًا رأى أنه يسهم في حصر دلالته في أفراده، ويبعد عنه ما ليس داخلاً فيه، قال: وقيدت الألف والتاء بالزيادة احترازًا من نحو: قضاة وأبيات، فإن كلاً منهما يصدق عليه أن جمع بألف وتاء، لكن ألف قضاة منقلبة عن أصل لا زائدة، وتاء أبيات أصل.

وحين عرض ابن هشام لهذا المصطلح في كتابه شرح القطر (١٤٣٩ه: ١٢١) أورده من غير قيد الزيادة، بعبارة توحي بمنازعة ابن مالك في

هـذا الاصطـلاح، فقـال: "ولهـذا عدلـت عـن قـول أكثرهـم: جمـع المؤنـث السـالم، إلى أن قلـت: الجمـع بالألـف والتـاء؛ لأعـم جمـع المؤنـث، وجمـع المذكـر، ومـا سـلم فيـه المفـرد ومـا تغـيّر". ولعـل قصـد ابـن هشـام في هـذه العبـارة بيـان علـة مخالفـة النحويـين في اصطلاحهـم في هـذا البـاب لا نسـبة هـذا المصطلـح لـه، ذلـك أن هـذا المصطلـح قـد ورد في الألفيـة وورد في التسـهيل وشرحـه، وهـي مؤلفـات سـابقة لابـن هشـام، فيسـتحيل أن يكـون مـراد ابـن هشـام نسـبته إليـه.

المعرف بالأداة

مـن أنـواع المعـارف مـا اصطلـح النحويـون عـلى تسـميته بـ: المعرف بـ(أل)، وهو الاسـم النكـرة الذي دخلـت عليـه (أل) فاكتسـب التعريـف بدخولهـا. وحـرف التعريـف هـذا مـن الحـروف المختلـف فيهـا عنـد النحويـين، وخلافهـم فيـه عـلى أقـوال، أشـهرها أن التعريـف بالـلام وحدهـا، والهمـزة للوصـل، أو للقطـع ثـم خففـت لكثـرة الاسـتعمال، ومـن الأقـوال في هـذا المسـألة أن التعريـف بـ (أل) كلها (سـيبويه، د. ت. المـبرد، ١٤٣١ه)، فهـي حـرف التعريـف، وبنـاء عـلى هـذا الخـلاف في حـرف التعريـف فالاصطـلاح عـلى هـذا البـاب بـما اصطلـح عليـه النحويـون قـد لا يكـون دقيقًـا في لفظـه، ولا محكـمًا في لفظـه، إذ يدخـل فيـه مـا ليـس منـه ممـا لا يكـون بـه التعريـف، إلا أن تحمـل عبـارة النحويـين عـلى التجـوّز.

هـذا الأمـر هـو مـا تنبـه إليـه ابـن مالـك (١٤١٠ه: ١/ ١١٧) فأعـاد النظـر حـول هـذا المصطلـح النحـوي؛ ليخـرج مـن ذلـك باصطـلاح يـرى أنـه أدق في العبـارة، وأصـدق في الدلالـة مـن مصطلـح النحويـين، مصطلـح لا يـرد عليـه مـا يـرد عـلى المصطلـح الآخـر مـن اعـتراض، فسـماه المعـرف بـالأداة، قـال: ... ثـم المعـرَّف بـالأداة، والمعـرّف بالإضافـة بحسـب المضـاف إليـه.

وربـما اختلفـت عبـارة ابـن مالـك الدالـة عـلى هذا النـوع مـن المعـارف، وهـو اختـلاف لا يؤثـر في ذات المصطلـح، خلافًـا لمـا ذهـب إليـه بعـض الباحثـين مـن القـول بتعـدد مصطلـح ابـن مالـك حـول هـذا الموضـوع (قـدور، ١٤٣٣ه)؛ ذلـك أن عباراتـه حـول هـذا المصطلـح لا تبعـد عـن حقيقـة المصطلـح وعلّتـه. فـإن كان قـد سـماه في التسـهيل بالمعـرف بـالأداة، وأشـار إليـه في شرحـه للكافيـة بالمعـرف بـأداة التعريـف، فـلا فـرق بـين هذيـن المصطلحـين في رأيـي، ولا مشـاحة فيهـما، لمـا تبـيّن مـن أن علـة عدول ابـن مالـك إلى هـذا المصطلـح سـببها الهـروب مـن خـلاف النحويـين في أداة التعريـف، وهدفـه الوصـول إلى مصطلـح ينتظـم جميـع الآراء النحويـة حـول أداة التعريـف فـلا خـلاف في صيغـة المصطلـح.

وأظـن أن هـذه الألفـاظ لا يصـدق عليهـا وصـف الاصطـلاح، بـل بعضهـا ألفـاظ نابـت عـن المصطلـح الأصيـل عنـد ابـن مالـك، مصطلـح المعـرف بـالأداة، فـذو الأداة وارد في مواضـع يسـيرة مـن مؤلفـات ابـن مالـك، مواضـع لا يمكـن البنـاء عليهـا لاعتـماد هـذا اللفـظ مصطلحًـا علميًـا بديـلاً (ابـن مالـك، ١٣٨٧ه)، إنـما تحمـل فيـه مثـل هـذه الألفـاظ عـلى اختـلاف الأسـلوب التعبـيري مـن ابـن مالـك في تلـك المواضـع.

أمـا التعبـير بالمعـرف بـأداة التعريـف، فـلا فـرق بينـه وبـين التعبـير بالمعـرف بـالأداة إلا في اعتـماد ابـن مالـك أسـلوب الاختصـار الناشـئ مـن حـذف المضـاف إليـه بعـد تعريـف المضـاف بـ(أل) العهديـة.

وعليـه فالمصطلـح النحـوي الخـاص بابـن مالـك في هـذا البـاب في رأيـي هـو مصطلـح المعرف بـالأداة، لـتردده كثـيرًا في مؤلفـات ابـن مالـك، وعليـه دارت ألفاظـه.

النائب عن الفاعل

اختلفت مصطلحات النحويين الدالة على الاسم المسند إليه الفعل الذي لم يسمَّ فاعله، فكان بيان سيبويه (د.ت: ١/ ٥٣) لذلك الاسم أن وصفه بقوله: المفعول الذي لم يتعدَّ إليه فعل فاعل، ولم يتعده فعله إلى مفعول آخر. وجاء النحويون بعد سيبويه فحاولوا تقريب هذا المصطلح فسموه: المفعول الذي لم يذكر فاعله (المبرد، ١٤٣١ه) ، وسموه: المفعول الذي لم يسم فاعله (أبو حيان، ١٤٢٠ه) ، وسمي بـ: مالم يسم فاعله (ابن جني، ١٩٨٨م. الأنباري، د. ت).

ولما جاء ابن مالك نظر في تلك المصطلحات فرأى الحاجة إلى تجديد وتحرير مصطلح هذا الباب، ووجد أن الإشكالات داخلة على تلك المصطلحات النحوية مع تعددها، ذلك أن من إشكالات تلك المصطلحات عدم صدقها على ذات الاسم، فضلاً عن طول ألفاظها.

أما عدم الصدق في الدلالة فظاهر في عبارة النحويين واصطلاحهم، إذ يقتضي أن يكون لكل جملة من جمل هذا الباب مفعول لم يسمّ فاعله، وهذا إلزام بما لا يلزم؛ ذلك أن مفعول هذا الباب قد يحذف فينوب غيره عن الفاعل، كالظرف أو الجار المجرور عند من أجاز ذلك.

واستطاع ابن مالك بالنظر والمراجعة الوصول إلى مصطلح يرى أنه أصدق في الدلالة وأقرب إلى مفهوم هذا الباب مما اصطلح عليه النحويون فسمّاه: النائب عن الفاعل (ابن مالك، ١٤٣٤ه: ٢: ٦٠٢). قال أبو حيان (١٤٢٠ه: ٦/ ٢٢٥): "هذا الاصطلاح في باب المفعول الذي لم يسم فاعله بالنائب لم أره لغير هذا المصنف، وإنما عبارة النحويين فيه أن يقولوا باب المفعول الذي لم يسمَّ فاعله، ولا مشاحة في الاصطلاح".

مصطلح (السببية) لحرف الجر الباء

يأتي حرف الجر الباء لمعان متعددة، تختلف باختلاف سياق الكلام وأحواله، ومن المعاني التي ذكرها النحويون لهذا الحرف: معنى الاستعانة، وهي الداخلة على آلة الفعل، كقولهم: كتبت بالقلم، ونحرت بالقدوم، وبتوفيق الله حججت (المرادي، ١٤٢٨ه: ٩٩).

وحين نظر ابن مالك إلى هذا المصطلح وجد مما يدخل فيه أفعال تنسب إلى الله تعالى لا يصلح استعمال الاستعانة فيها؛ لما في الاستعانة من معنى الحاجة أو الضعف التي لا تليق بالله تعالى، وخروجًا مما قد يفهم من لفظ ذلك المصطلح حاول ابن مالك البحث عن مصطلح آخر لا يحتمل ذلك الفهم الذي يحمل ذلك الإشكال العقدي، فكان أن سمى ذلك المعنى من معاني الباء بمصطلح السببية بديلًا عن مصطلح الاستعانة، فقال في بيان ذلك (١٤١٠ه: ٣/ ١٤٩): وأما السببية: فهي الداخلة على صالح للاستغناء به عن فاعل معدّاها مجازا نحو: ﴿فَأَخْرَجَ بِهِ مِنَ الثَّمَرَاتِ رِزْقًا﴾ [إبراهيم: ٣٢].

ويظهر أن اختيار ابن مالك لهذا المصطلح دون مصطلح النحويين في معنى هذا الحرف جاء متأخرًا، إذ ورد مصطلح الاستعانة في بعض مؤلفات ابن مالك، كالكافية وشرحها، والخلاصة، جاء في شرح الكافية الشافية (ابن مالك، ١٤٣٤ ه: ٢/ ٨٠٦): ومثال ورودها للاستعانة، قولك: كتبت بالقلم.

وحكى أبو حيان في التذييل (١٤٢٠ه: ١١/ ١٩٣) تفرد ابن مالك في هذا المصطلح النحوي لهذا الموضع، ووافقه ناظر الجيش (١٤٣٥ه: ٦/ ٢٩٤٦)، والشاطبي (١٤٢٨ه: ٣/ ٦٢٥)، وتابعهم في ذلك السيوطي (١٤٢١ه: ٢/ ٤١٧).

مصطلح بدل المطابق:

قسّم النحويون البدل إلى أقسام، أحدها: بدل كل من كل، وهو البدل المساوي للمبدل منه، لكنّ ابن مالك لم يرتض هذا المصطلح النحوي لما تقرر من صحة وقوع هذه النوع من البدل في أسماء الله تعالى، ولا يصدق هذا المصطلح على ما جاء من ذلك بدلًا؛ لأنه - سبحانه وتعالى - لا يقبل الأجزاء، فعدل عن هذا المصطلح النحوي إلى مصطلح آخر فسماه البدل المطابق، جاء في شرح الكافية (١٤٣٤ه: ٣/ ١٢٧٦): "ثم أشرت إلى أقسام البدل، فذكرت منها المطابق. والمراد به ما يريد النحويون بقولهم: بدل الكل من الكل".

وقد أبان ابن مالك (١٤٣٤ه: ٢/ ٢٩) علة العدول عن المصطلح النحوي إلى هذا المصطلح الجديد، فقال: وذكر المطابقة أولى؛ لأنها عبارة صالحة لكل بدل يساوي المبدل منه في المعنى بخلاف العبارة الأخرى، فإنها لا تصدر إلا على ذي أجزاء وذلك غير مشترط، للإجماع على صحة البدلية في أسماء الله تبارك وتعالى.

وكان ابن مالك قد أورد اصطلاح النحويين في شرحه للتسهيل، معللاً ذلك بعدم المخالفة، وهي علة ضابطة للمصطلح، إلا أنه اختار فيه أن يعبّر عنه ببدل موافق من موافق (ابن مالك، ١٤١٠: ٣/ ٣٣٣).

ويظهر أن إشكالية هذا المصطلح كانت حاضرة عند بعض النحويين قبل ابن مالك، إذ كان لبعضهم محاولات في العدول عن المصطلح النحوي المعروف إلى مصطلح لا يحتمل الإشكال العقدي، وهو ما أكده أبو حيان (١٤٢٠ه: ١٣/ ١٧) قال: ولذلك قال بعض أصحابنا في هذا البدل: بدل الشيء من الشيء.

ولم يخالف أحد من النحويين - فيما اطلعت عليه - في نسبة هذا المصطلح إلى ابن مالك، بل تواترت الحكاية عنهم بنسبته إليه؛ للعلة التي أبانها في ذلك.

بواعث التجديد في المصطلح النحوي عند ابن مالك

يعد ابن مالك واحدًا من النحويين الذين حملوا لواء الاجتهاد في الدرس النحوي، فكان له منهجه وآراؤه النحوية الخاصة، ولم يكن جهد ابن مالك واجتهاده في الدرس النحوي مقتصرًا على جانب من جوانبه، بل تعدد أوجه اجتهاداته ومجالاتها، وتنوعت وسائله في خدمة هذا العلم، ففي ميدان التقعيد النحوي كان له دور في توسعة دائرة السماع والنصوص التي يُحتج بها في بناء القواعد النحوية، فكان أن اعتمد اعتمادًا ظاهرًا على الحديث النبوي في بناء القواعد النحوية أو التعليل لها، وكان لهذا الاعتماد وذلك المنهج أثره في النحاة الخالفين، موافقةً أو اعتراضًا، ومن أوائل أولئك النحويين أبو حيان الذي ما فتئ يتعقب ابن مالك معترضًا، بل ويشتد في عبارته في الاعتراض عليه، بما يؤكد فيه مخالفة منهجه لمنهج متقدمي النحويين، جاء في التذييل: وينبغي ألا تبنى على مثل هذه الآثار قاعدة نحو لجواز النقل بالمعنى فلا يتعين أنه لفظ عائشة ولا لفظ الرسول ولكون الرواة قد يلحنون (أبو حيان، ١٤٢٠هـ: ٨/ ١٣٠ - ٨/ ٣٥٨ - ٩/ ٢٧٤. أبو حيان، ١٤١٨هـ: ٢: ٧٩١).

وإلى جانب ذلك كانت له اجتهاداته وآراؤه الأخرى في القياس، وفي أحكام الضرورة الشعرية، وما يقبل منها وما يُرد، وكان له إلى ذلك أثر في المصطلح النحوي، أثر تجاوز المتابعة لما استقر عليه النحويون في بعض اصطلاحاتهم إلى مخالفتهم في ذلك، والاعتراض عليهم بما تواتروا عليه، فلم

يسلم في مصطلحاته بما تواتر النحويين بنقله عن العلماء السابقين، أو بما اتفقوا على اختياره من مصطلحات المدارس النحوية السابقة، بل خالفهم في بعض مصطلحاته، فابتدع في المصطلح النحوي وبدّل لما ظهر له من علل موجبة للإبداع والابتداع أو العدول.

وابتداع ابن مالك للمصطلحات النحوية يمكن أن يقسم إلى قسمين، هما:

الأول: إيجاد مصطلح علمي لما لم يصطلح النحويون فيه على مسمى، وذلك مثل تسميته الشبه الوضعي بهذا المصطلح، فهو وإن كان من المسائل التي تنبه إليها النحويون قبله إلا أنه لم يسبق أن اصطلحوا فيه على مسمى خاص به، ولذلك عندما ورد هذا الشبه عنده سماه بهذا الاسم، فتوافق النحويون بعده على اصطلاحه، كما سيأتي.

الثاني: العدول عن المصطلح النحوي المعروف إلى مصطلحات أخرى ابتدعها، وهذا اهو الأكثر والأظهر في مصطلحاته النحوية، وذلك حين يعدل عن المصطلح النحوي المعهود إلى مصطلح آخر يرتضيه.

ولم يكن التجديد في المصطلح النحوي عند ابن مالك اعتباطيًا، أو غير مسبَّبٍ، بل كانت له أسبابه الخاصة التي دفعته إلى ذلك التجديد، وكان في بعض تلك الأسباب دليل على إدراك ابن مالك لمكانة المصطلحات في العلوم، كما كان فيها دليل على العقلية النقدية التي كان يمتلكها ابن مالك، إذ لم يأت ذلك التجديد إلا بعد نقد منه ومراجعة لما سبقه إليه النحويون من مصطلحات لم تتحقق فيها بعض شروط المصطلحات العلمية، فحاول تحقيق تلك الشروط فيما ابتدعه من مصطلحات.

إن بناء المصطلحات العلمية يستلزم معايير خاصة ينبغي مراعاتها عند البناء، وإن ابن مالك وإن لم يكن قد حدد تلك المعايير أو رسم المقاييس الخاصة بمصطلحاته، فإنه - بلا شك - مدرك لما يستلزمه بناء المصطلح النحوي إدراكًا تظهر معالمه في تلك المصطلحات.

ولئن كان المتأخرون من علماء المصطلح قد رسموا للمصطلح العلمي معايير يلزم توافرها فيه المصطلح، ومنها: أن يكون ذا صلة باللفظ الخاص بالمصطلح نفسه، وأن يكون لفظًا سهلاً، مراعيًا لقواعد اللغة وأصواتها، وقابلًا للاشتقاق.

ولهم إلى ذلك معايير أخص، منها ما يتصل بمدلول اللفظ ومعناه الاصطلاحي أو مفهومه، بأن يكون واضح الدلالة، لا لبس فيه ولا غموض، وأن تكون له علاقة بالمعنى اللغوي. من غير إهمال للعلاقة الخاصة بين اللفظ والمعنى أو الدال والمدلول.

قلت: لم يكن التجديد في المصطلح النحوي عند ابن مالك اعتباطيًا، ذلك أنه حين نظر إلى بعض المصطلحات النحوية رأي فيها علةً تستوجب إعادة النظر في المصطلح نفسه ليكون وافي الدلالة مستوفي المدلول.

وكان من جهد ابن مالك في هذا الميدان أنه لم يكتف بابتداع المصطلح النحوي فحسب، بل كان يتبع ذلك - غالبًا - بالعلة الداعية له لتغيير المصطلح النحوي والعدول به إلى مصطلح آخر.

هذا. ويمكن عند إعادة النظر وتمحيصه حصر الأسباب الباعثة لابن مالك إلى التجديد في المصطلح النحوي فيما يأتي:

- عدم تحقق المعايير الخاصة ببناء المصطلحات العلمية، وهي - كما سلف - إما معايير عامة أو خاصة، وعليه فيختلف تحقق تلك المعايير أو عدم تحققها باختلاف المصطلحات المستبدلة من ابن مالك، فمصطلح النائب عن الفاعل، هو المصطلح البديل للمصطلح المعروف

عند النحويين بـ: المفعول الذي لم يسم فاعله، ويظهر في هذا المصطلح جملة من المعايير غير المتحققة، فإذا كان من معايير بناء المصطلحات العلمية قصر الدلالة ووضوح العبارة؛ فإن هذا المعيار قد لا يكون متحققًا بالدرجة التي يتحقق بها المصطلح المقترح من ابن مالك، وهو مصطلح النائب عن الفاعل، إذ هو أقصر في لفظه مما اصطلح عليه النحويون، وهو أكثر وضوحًا؛ فمصطلح النحويين زادت كلماته على خمس كلمات، في حين لم يتجاوز مصطلح ابن مالك الكلمات الثلاث، ثم إن مصطلح ابن مالك قابل للاختصار، فيقال فيه تجوّزًا: النيابة، أما مصطلح النحويين في هذا الباب فإن اختصر فلن يقل عن ثلاث كلمات.

هذا على الجانب اللفظي للمصطلح، أما الجانب المعنوي وما يخص علاقة المصطلح بمدلوله، فإن مصطلح النائب عن الفاعل أصدق في الدلالة على مراد النحويين منه من مصطلح المفعول الذي لم يسمّ فاعله؛ ذلك أن الجملة عند بنائها للمجهول قد تخلو من مفعول، فينوب غير المفعول عن الفاعل، وهذا من المسائل المتفق عليها عند النحويين، إلا أن يقال تجوّزًا بتسمية ما ينوب عن الفاعل من ظرف أو غيره بأنه مفعول. أما النيابة عن الفاعل فلا تخلو جملة منها، وعليها مدار الباب كله؛ لذا كان من ابن مالك هذا التجديد في هذا المصطلح.

وهذه العلة هي الغالبة في علل العدول عند ابن مالك، حيث إن جلّ المصطلحات التي عدل عنها ابن مالك كان لما تبين له من قصر مصطلح النحويين في الدلالة على مدلول المصطلح، أو زيادته عليه، ومن تلك المصطلحات: مصطلح المعرّف بالأداة، ومصطلح المجموع بألف وتاءٍ زائدتين.

وربما زاد ابن مالك في لفظ المصطلح قيدًا ليكون أجمع في بابه، وليخرج من لفظ المصطلح ما ليس داخلًا فيه من الأبواب الأخرى، من ذلك ما أضافه من قيد على مصطلح المجموع بألف وتاء، وهذا المصطلح هو المصطلح المرادف لمصطلح جمع المؤنث السالم، وقد أضاف ابن مالك على مصطلح هذا الجمع قيد الزيادة؛ ليخرج ما كان جمعًا آخره ألف وتاء لكنهما أو بعضهما غير زائد، كجمع: بنات وقضاة.

- ومن الأسباب الباعثة للتجديد في المصطلح النحوي رافد آخر خارج في حقيقته عن قواعد التنظير النحوي، وهو الأثر العقدي المترتب على بعض المصطلحات النحوية السابقة (المحمود، ١٤٣٨ه: ٩٥)، إذ كان للعقيدة أثرها في أكثر من مصطلح نحوي مبتدع من ابن مالك، ولئن كان هذا السبب خارجًا عن قواعد التنظير النحوي، فإنه سبب له حكمه في العلوم كلها فضلاً عن علوم اللغة العربية، ولئن كان من منهج النحويين الأدب مع الله سبحانه وتعالى في عباراتهم حين سموا الأمر دعاءً، وحين تأدبوا في أبواب الإعراب مع لفظ الجلالة، فإن ابن مالك – رحمه الله – كان متابعًا لهم في هذا المنهج، فكان أن عدل عن بعض المصطلحات النحوية لما ظهر له من مخالفتها العقدية.

من ذلك أن ابن مالك لم يرتض مصطلح بدل الكل من الكل، بل عدل عنه إلى مصطلح آخر هو مصطلح البدل المطابق؛ وكانت العلة الدافعة إلى هذا العدول عنده متمثلة في وقوعه في اسم الله تعالى، وكان قد أبان علة العدول عن مصطلح النحويين في هذا الباب، فقال (ابن مالك، ١٤٣٤ه: ٢: ٢٩): وذكر المطابقة أولى؛ لأنها عبارة صالحة لكل بدل يساوي المبدل منه في المعنى

بخلاف العبارة الأخرى، فإنها لا تصدر إلا على ذي أجزاء وذلك غير مشترط، للإجماع على صحة البدلية في أسماء الله تبارك وتعالى.

هذا ومن المصطلحات التي اعتل لها ابن مالك بعلة عقدية عدل بسببها عن مصطلح النحويين إلى مصطلح آخر مصطلح الاستعانة في الباء الجارّة، حيث عدل عن هذا المصطلح إلى مصطلح السببية.

ومهما يكن السبب الدافع لابن مالك لابتداع ذلك المصطلح النحوي، أو للعدول عن المصطلح النحوي المعهود إلى مصطلح آخر يراه فإن هذا يثبت جانبًا من جهده، وهو جهد يستدعي أثرًا في الدرس النحوي.

منهج ابن مالك في المصطلح النحوي

مراحل كثيرة مر بها النحو العربي بمصطلحاته قبل ابن مالك وعصره، بداية من نشأة المصطلح النحوي، ومرورًا بتطوره، وصولًا إلى استقراره، ولئن كانت المدارس النحوية على اختلاف مناهجها وتعدد أتباعها قد جعلت لها مصطلحاتها الخاصة، فإن ابن مالك استطاع بعقليته العلمية، وبصيرته الناقدة أن يختار من المصطلحات النحوية ما يرى أنه أصدق في الدلالة؛ لذا جاءت مصطلحاته مزاوجة بين مصطلحات المدارس النحوية، فكان منها الكوفي، ومنها البصري.

ولم يكتف ابن مالك بذلك، بل نظر إلى تلك المصطلحات النحوية بعين العالم الناقد، مراجعًا عبارة النحويين فيما أشكل عليه؛ للنظر في مدى صدق العبارة وشمولها، ولما رأى أن بعض المصطلحات تقصر في دلالتها على مفهومها سعى إلى تغيير تلك المصطلحات مبينًا العلة الداعية إلى التغيير.

ولقد أدرك ابن مالك مكانة المصطلح العلمي في الدرس النحوي إدراكًا جعله يحرص على البحث عن ألفاظ مناسبة تكون أدق في دلالتها، وأخصر في عبارتها مما عليه مصطلح النحويين.

ولئن كان للمصطلح العلمي شروط خاصة ينبغي أن تحقق فيه، فإن الناظر إلى مصطلحات ابن مالك يدرك حرصه على تحقيق تلك الشروط، وتطبيقها، فعلى مستوى لفظ المصطلح نفسه يؤكد الدارسون أهمية أن يكون لفظ المصطلح موجزًا، سهل التلفظ، شائعًا(رحماني، ٢٠١٥م: ٢٥)، وهذه الشروط حاضرة بصورة ظاهرة في كثير من المصطلحات النحوية المالكية، فمصطلح النائب عن الفاعل، أوجز بلفظه، وأسهل مما عرف عند النحويين في بابه، وما اصطلحوا عليه فيه من قولهم: مفعول ما لم يسم فاعله. وكذا مصطلح البدل المطابق، أوجز لفظًا، وأسهل نطقًا من بدل كلٍ من كلٍ.

أما على مستوى المدلول فإن مما يُؤكَّد عند بناء المصطلح أن يكون صادق العبارة لا لبس فيه ولا غموض (رحماني، ٢٠١٥م: ٢٥)، وهذا المقياس ظاهر بجلاءٍ عند ابن مالك، وهو ما أكده بنفسه، وتابعه عليه كثير من النحويين في أكثر من مصطلح، ومن نماذج ذلك: مصطلح المجموع بألف وتاء زائدتين، ومصطلح المعرَّف بالأداة، ومصطلح النائب عن الفاعل.

كما تجاوز إدراك ابن مالك لمكانة المصطلح في الدرس النحوي لفظ المصطلح والتعليل له إلى التعريف به وبيان مراده منه، وذكر ما يقابله من مصطلحات النحويين؛ ليكون ذلك أقرب إلى الفهم وأحكم في المقارنة.

وكان من منهجه في عرض المصطلح في الأبواب النحوية أن يبدأ الباب النحوي باسمه المصطلح عليه، ثم يعرف بالمصطلح النحوي سواء أكان ذلك في مؤلفاته أم فيما نظمه في هذا العلم، وربما

اقتضت طبيعة النظم تأخير المصطلح وتقديم تعريفه، كما قال في باب البدل (ابن مالك، ١٤٤٠هـ: ١٣٨):

التابعُ المقصودُ بالحكمِ بلا
وَاسِطَةٍ هُو المُسَمَّى بدلًا

ولم يكن منهج ابن مالك مخالفًا لمنهج متقدميه من العلماء من تسميته الباب باصطلاحه النحوي، ثم التعريف به وبيان حده العلمي قبل بيان أحكامه هو المنهج الصحيح؛ ذلك أن الحكم على الشيء فرع عن تصوره، فمن الخطأ البدء بالأحكام النحوية قبل التعريف بمسمى الشيء وحده.

ولا يقف ابن مالك في كثير من مسائله عند هذا الحد، بل يتبع ذلك بمثال نحوي يتضح فيه المصطلح وحده، وربما تعدد الأمثلة بتعدد الأقسام في الباب، كما في باب البدل، والذي قال فيه بعد اصطلاحه وحدِّه وبيان أنواعه (ابن مالك، ١٤٤٠ه: ١٣٩):

كـ: زُرْهُ خالدًا، وقبِّله يَدًا
واعْرِفه حقَّهُ، وخُذْ نَبْلاً مُدَى

وإن كانت المكانة العلمية للمصطلح النحوي ظاهرة لابن مالك، فلا غرابة أن يحرص على أن تكون مصطلحاته النحوية أصدق في الدلالة على أفراد أبوابها، فكان أن ابتدع تلك المصطلحات.

هذا. ولا يختلف منهج ابن مالك في عرضه للمصطلحات النحوية المبتدعة عن منهجه العام في الدرس النحوي، فكان من منهج ابن مالك في عرضه أن يورد المصطلح النحوي الذي ارتضاه، ثم يبين ما يقابله من مصطلحات النحويين؛ ليدرك القارئ مراده بهذا الاصطلاح فلا يحصل خطأ أو لبس، ثم بعد بيانه لذلك يورد العلة الداعية له للعدول عن المصطلح النحوي السابق إلى المصطلح النحوي المالكي الجديد، يقول (ابن مالك، ١٤٣٤: ٢/ ٢٩): "ثم أشرت إلى أقسام البدل، فذكرت منه المطابق. والمراد به ما يريد النحويون بقولهم: بدل الكل من الكل، وذكر المطابقة أولى؛ لأنها عبارة صالحة لكل بدل يساوي المبدل منه في المعنى بخلاف العبارة الأخرى، فإنها لا تصدر إلا على ذي أجزاء وذلك غير مشترط، للإجماع على صحة البدلية في أسماء الله تبارك وتعالى".

وربما أورد ابن مالك المصطلح النحوي الذي ارتضاه من غير أن يبين أسباب العدول، أو يشير إلى ما عرف به عند النحويين ثقة منه بمفهوم دلالة لفظ المصطلح على مراده، كما ظهر ذلك حين عرض لمصطلح النائب عن الفاعل.

المبحث الثاني: المصطلح المالكي عند الخالفين الموقف والأثر

أولاً: موقف الخالفين من مصطلحات ابن مالك النحوية.

اشتغل كثيرٌ من النحويين بعد ابن مالك بشرح مؤلفاته النحوية ومراجعتها، فكانت لهم جهودهم الخاصة في الدراسة والشرح والبيان، تجاوز بعضهم فيها الشرح إلى المراجعة والنقد أو الاعتراض على ابن مالك في كثير من القضايا والمسائل النحوية التي وقف عليها أو أشار إليها في مؤلفاته المتنوعة، وكان للمصطلح النحوي نصيب من تلك الوقفات العلمية.

وتكاد تنحصر وقفات أولئك النحويين في مصطلحات ابن مالك في أمور:

أولها: إثبات نسبة المصطلح النحوي إلى ابن مالك، بأحكام اعتمدوا فيها على ما قرره ابن مالك نفسه، أو من خلال الاستقراء التاريخي

الـذي يـدل بطبيعتـه عـلى تفـرد ابـن مالـك بذلـك المصطلـح. كـما كانـت لهـم وقفـات حـول ألفـاظ المصطلـح النحـوي، ومفهومـه، محاولـين فيهـا معالجـة اللفـظ اللغـوي للمصطلـح، ودلالتـه الاصطلاحيـة، مـن غـير إغفـال منهـم للنطـق الصحيـح لذلـك المصطلـح. كـما كان منهـم اهتـمام خـاص بتأكيـد العلاقـة بـين المصطلـح النحـوي والدلالـة اللغويـة للفـظ. ومـن نـماذج ذلـك:

مصطلـح المعـرف بـالأداة، أو المعـرف بـأداة التعريـف مصطلـح يقابـل - كـما تقـدم - المعـرف بـ (أل) عنـد متقدمـي النحويـين، وقـد وقـف الصبـان في حاشـيته عـلى الأشـموني عنـد هـذا المصطلـح، فـرأى أنـه الأقـرب والأخـصر، قـال (الصبـان، ١٤١٧: ١/ ٢٥٧): "الأخـصر والأنسـب بتراجـم بقيـة المعـارف أن يقـول: ذو الأداة، والتعبـير بـأداة التعريـف أولى مـن التعبـير بـأل؛ لجريانـه عـلى جميـع الأقـوال، وصدقـه عـلى (أم) في لغـة حمـير". وحكـم الصبـان هنـا ظاهـر الصحـة؛ لمـا أبانـه مـن تميـز هـذا المصطلـح عـلى غـيره مـن مصطلحـات النحويـين الأخـرى في هـذا البـاب.

وفي شرح الشـاطبي اسـتدرك أبـو إسـحاق عـلى ابـن مالـك في الألفيـة إطلاقـه مصطلـح المجمـوع بالألـف والتـاء مـن غـير تقييـد بالزيـادة، مـا يـدل عـلى أن مصطلحـه المقيـد بالزيـادة مصطلـح أجـود مـن المصطلـح المعهـود عنـد النحويـين، قـال (الشـاطبي، ١٤٢٨ه: ١/ ٢١١): "أطلـق القـول في التـاء والألـف، ولم يقيدهـما معًـا بالزيـادة، ولابـد مـن ذلـك، لأن عبارتـه إن دخـل فيهـا الهنـدات والزينبـات، فكذلـك يدخـل تحتهـا نحـو: قضـاة وأبيـات، فـإن كل واحـد منهـما يصـدق عليـه أنـه مجمـوع بالألـف والتـاء؛ لأن ألـف قضـاة منقلبـة عـن أصـل، لا زائـدة، وتـاء أبيـات أصـل لا زائـدة، فلـم تجتمعـا معًـا في الزيـادة، فلـم يكـن مـن الجمـع السـالم بالألـف والتـاء، فالحاصـل أن جمـع التكسـير يدخـل عليـه مـا كان آخـره ألـف وتـاء، فيقتـضي أنـه ينصـب بالكـسر وهـذا غـير صحيـح، ولأجـل هـذا قيّـد الألـف والتـاء بالزيـادة في التسـهيل حـين ذكـر نيابـة الكـسرة عـن الفتحـة وعـيّن لذلـك نصـب أولات، والجمـع بالألـف والتـاء الزائدتـين، وبـين في الـشرح أنـه تحـرز ممـا ذكرتـه، فـكان ينبغـي أن يتحـرز هنـا".

ومـا نبـه إليه الشـاطبي في هـذه الموضـع صحيح إلا أن ممـا يعتـذر لابـن مالـك في هـذا الموضـع خصوصيـة النظـم الشـعري، ومـا يقتضيـه الـوزن والقافيـة مـن أمـور تحتـم عـلى الناظـم الإيجـاز والاختصـار، وقـد يتعـذر فيهـما تحقـق المطلـوب، وجميـل لـو أوضـح ابـن مالـك حكمـه في هـذا المسـألة بمثـال، كعادتـه في التعريـف بالمصطلحـات فأغنـى عـن قيـد الزيـادة بمفهومـه.

وأمـا مصطلـح النائـب عـن الفاعـل فهـو اصطـلاح - في رأيـي - يرسـم جانبًـا مـن القـدرة العلميـة الإبداعيـة عنـد ابـن مالـك إلا أن موقـف أبي حيـان مـن هـذا المصطلـح لم يتجـاوز في بـاب النائـب عـلى الفاعـل نسـبة هـذا المصطلـح إلى ابـن مالـك مـن غـير اعـتراض منـه أو تفضيـل، فقـال (أبـو حيـان، ١٤٢٠ه: ٦/ ٢٢٥): "هـذا الاصطـلاح في بـاب المفعـول الـذي لم يسـم فاعلـه بالنائـب لم أره لغـير هـذا المصنـف، وإنـما عبـارة النحويـين فيـه أن يقولـوا بـاب المفعـول الـذي لم يسـمَّ فاعلـه، ولا مشـاحة في الاصطـلاح".

ولـذا عندمـا فصّـل في أحـكام هـذا البـاب لم يسـتخدم المصطلـح المالكـي، بـل اسـتخدم المصطلـح النحـوي المعهـود في هـذا البـاب، فقـال (أبـو حيـان، ١٤٢٠ه: ٦/ ٢٢٥): "وحـدُّ هـذا المفعـول الـذي لم يسـمّ فاعلـه هـو حـد الفاعـل".

وأثـار عـدول ابـن مالـك عـن مصطلـح الاسـتعانة في معـاني حـرف الجـر البـاء إلى مصطلـح السـببية حفيظـة بعـض النحويـين، فاعترضـوا عليـه في ذلـك

متفقين على خطئه حين لم يفرق بين الاستعانة والسببية، وبينهما فرق عند أولئك النحويين؛ فالسببية هي الداخلة على سبب الفعل، أما الاستعانة فهي الداخلة بين الفعل وآلته، وفرق بين السبب والآلة (أبو حيان، ١٤٢٠ه: ١١/ ١٩٣. والأزهري، ١٤١٥ه: ١/ ٦٤٨)، ويرى ناظر الجيش (١٤٣٥ه: ٦/ ٢٩٤٦) أن باء الاستعانة مختلفة عن باء السببية، فباء الاستعانة: هي التي تباشر ما هو آلة حسية لا يمكن التوصل إلى المعمول المذكور معها إلا بها، أما باء السبب فهي التي تباشر ما يتسبب عنه ذلك المعمول المذكور معه حسيّا كان ذلك السبب أو معنويّا. وقد يتصور وجود ذلك المعمول مسببا عن سبب آخر غير المذكور وهذا بخلاف باء الاستعانة. ولا يلزم من إثبات الاستعانة في حق الآدميين ثبوتها بالنسبة إلى أفعال الله تعالى. وإذا كان كذلك فما قاله المصنف غير ظاهر.

ولم يوافق ابن عقيل (١٤٠٠ه: ٢/ ٢٦٢) النحويين فيما نصوا عليه من فرق بين الاستعانة والسببية، بل جعل الفرق بينهما إنما هو من تفريعات علماء المغرب، فرأى أن المغاربة فرقوا بينهما، فقالوا: السببية هي الداخلة على سبب الفعل، نحو: عنفته بذنبه؛ وباء الاستعانة هي الداخلة على آلة الفعل، نحو: كتبت بالقلم.

ولعل ابن مالك تنبه لذلك الفرق فتعددت مصطلحاته لهذا المعنى، فسماه مرة بالاستعانة وسماه أخرى بالسببية، وهذا التعدد في المصطلح من ابن مالك تنبه له بعض النحويين فحكموا باضطراب قوله في المسألة، قال الرضي: السببية فرع الاستعانة، ولذا اقتصر عليها - أعني: الاستعانة - ابن مالك في الكافية الكبرى وحذف السببية، وعكس في التسهيل فاقتصر على السببية وقال في شرحه: باء السببية هي الداخلة على صالح للاستغناء به عن فاعل معد لها مجازًا. (السيوطي، ١٤٢١: ٢/ ٤١٧).

وفي مصطلح البدل المطابق يوافق ابن هشام (د. ت: ٣/ ٣٦٤) والأشموني (د. ت: ٣/ ٢٢٨) ابن مالك في أن علة عدول الناظم إلى البدل المطابق؛ لوقوعه في اسم الله تعالى نحو: ﴿إِلَى صِرَاطِ الْعَزِيزِ الْحَمِيدِ اللَّهِ﴾ [إبراهيم: ١ - ٢]، فيمن قرأ بالجر؛ وإنما يُطلقَ (كل) على ذي أجزاء؛ وذلك ممتنع هنا.

ولم يوافق الشيخ خالد الأزهري (١٤١٥: ٢/ ١٩٢) ابن مالك في مصطلح البدل المطابق، فسمى هذا النوع من البدل ببدل الكل، وإن كان قد نص على مخالفة ابن مالك للجماعة في هذا المصطلح، موردًا علة المخالفة للنحاة، فقال: " فـ ﴿صِرَطَ الَّذِينَ﴾ بدل من ﴿الصِّرَاطَ الْمُسْتَقِيمَ﴾ بدل كل من كل، وسماه الناظم في النظم البدل المطابق، وخالف الجماعة في تسميته بدل كل من كل؛ لوقوعه في اسم الله تعالى".

هذه النصوص وأشباهها من كلام النحويين تؤكد تفرد ابن مالك في هذا المصطلح النحوي، وأنه خالف فيه ما اشتهر عند النحويين من اصطلاح في هذا الباب، ثم هي تبين العلة الدافعة لابن مالك ليعدل عن المصطلح النحوي المشهور إلى مصطلح آخر رأى فيه صدق الدلالة على المفهوم، وابتعد فيه عن أي إشكال عقدي قد يكون مدخلاً لناقد أو مراجع.

أما الوقفة الثانية من وقفات النحويين من مصطلحات ابن مالك فكانت في التعليل لذلك المصطلح المالكي، ومحاولة تتبع الأسباب الدافعة لابن مالك - إن لم يكن قد صرح بها - للعدول عن المصطلح النحوي المعروف إلى مصطلح نحوي آخر، من ذلك ما تقرر من تعليل أبي العرفان الصبان (١٤١٧ه: ١/ ٢٥٧) لابن مالك في اختياره مصطلح المعرف بالأداة على مصطلح

المعرف بـ (أل)، قال: الأخصر والأنسب بتراجم بقية المعارف أن يقول ذو الأداة، والتعبير بأداة التعريف أولى من التعبير بأل لجريانه على جميع الأقوال وصدقه على (أم) في لغة حمير".

أما موافقة ابن مالك في علله التي قررها عند عدوله عن بعض المصطلحات النحوية إلى مصطلحات أخرى فلم يخالفه النحويون فيها في الغالب إلا ما كان من اعتراضهم عليه في الموضع الذي ظهر لهم فيه خطأ ابن مالك في عدم التفريق بين باء الاستعانة وباء السببية؛ ولذا أدار أولئك النحويون حول هذه المسألة بعض الاعتراضات، وكان لأبي إسحاق الشاطبي (١٤٣٤ه: ٣/ ٦٢٧) نصيب الأسد من ذلك إذ أورد عليه جملة من الإيرادات التي تستوجب نقض المصطلح المالكي في هذه المسألة، قال: "واعلم أنه حيث أثبت معنى الاستعانة للباء هنا يلزمه أحد أمرين: إما أن يطلق القول بذلك بالنسبة إلى ما جاء للعباد، وما جاء لله عز وجل، فيلزم من ذلك أن يطلق على الله عز وجل لفظ الاستعانة، وأنه مستعين، كما أن العبد مستعين، وذلك لا يجوز كما قال في الشرح، فإن الله هو المستعان، وليس بالمستعين. وإما أن يقال: إن الباء للسببية بالنسبة إلى الله تعالى في نحو: ﴿فَأَخْرَجْنَا بِهِ مِنْ كُلِّ الثَّمَرَاتِ﴾ [الأعراف: آية ٥٧] فيلزم مثل ذلك فيما كان راجعًا إلى العباد، ويرتفع معنى الاستعانة عن الباء جملة؛ فلا يكون إتيانه به هنا صحيحًا على هذا التقدير، فعلى كلا التقديرين يلزم المحذور".

وللنحويين وقفة ثالثة مع ابن مالك ومصطلحاته، وقفة تمثلت في متابعته فيما ابتدعه من مصطلحات نحوية بعد عرض ما يقابله من مصطلحات النحويين الأخرى، لكني تجنبًا للإطالة أو التكرار جعلت الحديث عن هذه الوقفة مشتركًا مع الحديث عن أثر ابن مالك في الخالفين.

ثانيًا: أثر ابن مالك في الخالفين.

لم يحظ مُؤَلَّفٌ بعد سيبويه بمثل ما حظيت به مُؤلفات ابن مالك إذ بدأت العناية بها بعد وفاة ابن مالك نفسه شرحًا وبيانًا، أو اعتراضًا واستدراكًا ولا يزال الاهتمام بهذه المؤلفات وشروحها قائمًا، ولا تزال هذه المؤلفات مرجعًا علميًا للباحثين في الميدان النحوي، وقد آتى هذا الاهتمام وتلك العناية الخاصة أُكُلَها في مختلف مجالات هذا العلم، فظهر لها أثر في الدرس النحوي عامة، إلى جانب آثارها الخاصة في النحاة، وفي بعض جوانب هذا العلم.

وتعددت مجالات عناية العلماء بمؤلفات ابن مالك فتنوعت دراساتهم حولها، بما يوحي بأثر ابن مالك في الدرس النحوي عامة، ففي مجال الأصول النحوية كان لمؤلفات ابن مالك وآرائه أثر في الدرس النحوي، أثر طال شواهد الأحكام النحوية وما يتصل بها، لما كان له من أثر في توسيع دائرة السماع حين بنى قواعد نحوية على أحاديث نبوية، فقامت الدراسات حول الاستشهاد بالحديث الشريف على المسائل النحوية، وكتبت الأبحاث حول الضرورة الشعرية، وحول الأدلة غير الغالبة في الدرس النحوي. وفي ميدان المسائل والآراء النحوية حفظت هذه المؤلفات وأشاعت بين المتعلمين ما تضمنته مؤلفات ابن مالك من آراء نحوية، كما أثارت مؤلفاته الكثير من المراجعات العلمية حول الآراء النحوية عامة، وآرائه خاصة في المسائل الواردة فيها.

ولم يغب أثر ابن مالك عن المصطلحات النحوية، ولم تغبْ هي عن مؤلفاته، بل كان له معها وقفات، فكان لتلك الوقفات أثر في قضايا المصطلح في الدرس النحوي، وتنوع وضوح هذا

الأثر من ابن مالك في قضايا المصطلح بين أثر ظاهر جليٍّ تلوح معالمه في ميدان الدرس النحوي، وفي النحاة اللاحقين له، أو أثر خفيٍّ قد لا تظهر معالمه بوضوح إلا لمن بحث عنها في أثناء الدرس النحوي.

هذا. ويمكن للممعن النظر في الدرس النحوي بعد ابن مالك أن يرتسم أثر هذا العالم فيه في ميدان المصطلح النحوي سواء على المستوى العام للمصطلح النحوي أو على المستوى الخاص بمصطلحات ابن مالك النحوية.

فعلى المستوى العام يظهر أثر ابن مالك في المصطلح النحوي فيما أوجدته مؤلفاته - رحمه الله - من أثر تمثل في نشر المصطلحات النحوية التي اختارها في مؤلفاته على اختلاف أساليبها، نظمًا، ونثرًا، فكان لتلك المؤلفات أثر في إشاعة المصطلحات النحوية المختارة منه على اختلاف مدارسها، وكان للخلاصة أثرها الخاص في هذا الميدان، إذ ترددت المصطلحات النحوية الواردة فيها في الشروح المتداولة بين المتعلمين.

لقد أظهرت تلك المؤلفاتُ المصطلحاتَ النحوية الواردةَ فيها، ونشرتها بين عامة الدارسين فصارت معروفة شائعة، وهُجِر أو قلَّ استعمال ما عداها. فالتفسير أو التبيين أو التمييز، اصطلاحات عرفت عند النحويين لما استقر عندهم لاحقًا بالتمييز، وترددت هذه الاصطلاحات في مؤلفات النحويين قبل سيبويه (د.ت: ٣/ ١٥٥)، وبعده (المبرد، ١٤٣١ه: ٣/ ٤٣)، وربما زاوج العالم في الباب الواحد بين مصطلحين فسمى الباب بهما، وترددا في مؤلفه (المبرد، ١٤٣١ه: ٣/ ٤٣)، قال ابن السراج (١٤٣٦ه: ١/ ٥٤): ولو نصب على التفسير أو التمييز لجاز إذا نون الأول نحو قولك: ثوب خزًا.

ولم تزل هذه المصطلحات على تعددها مترددة في مؤلفات النحويين على اختلاف مدارسهم (ابن بابشاذ، ١٩٧٧م: ٢/ ٣١٦. ابن الأثير، ١٤٢٠: ١/ ٢٠٨) حتى جاء ابن مالك، فاختار مصطلح التمييز على مصطلح التفسير أو التبيين فكان له البقاء، فتردد في مؤلفات ابن مالك، العلمية منها والتعليمية أولاً، ثم تعاقب النحويون على مؤلفات ابن مالك فلم يكن منهم خروج عما ارتضاه في هذا الاصطلاح، بل كانوا موافقين لما اختاره فيه، ولم يعد للمصطلحات الأخرى ورود في مؤلفات النحويين بعد ذلك إلا لمامًا، ولم يكن ورودها اصطلاحًا بل بيانًا لما مرّ به هذا المصطلح من مراحل علمية حتى استقر على ما هو عليه.

وساهمت الشروح الخاصة بمؤلفات ابن مالك، والألفية منها خاصة على زيادة الأثر لابن مالك في المصطلح النحوي؛ إذ سارت تلك الشروح على منهج ابن مالك واعتمدت - في غالبها - ما اعتمد من مصطلحات، إلا أن يكون فيما اصطلح عليه ابن مالك خطأ فيكون اعتراض من الشراح على خطئه، كما تقدم في مصطلح السببية لمعنى الباء، ويكفي أن تقلِّب صفحات تلك الشروح لترى أثر ابن مالك ومصطلحاته النحوية بين طياتها، فمصطلح النعت، أصبح هو المصطلح المعتمد. ويكاد مصطلح الصفة يُنسى، جاء في توضيح المقاصد: والتابع جنس، يشمل خمسة أنواع، وهي: النعت، والتوكيد، وعطف البيان، وعطف النسق، والبدل (المرادي، ١٤٢٨ه: ٢/ ٩٤٥. ابن هشام، د. ت: ٣/ ٢٦٩).

وفي إطار هذا الأثر العام، كان لابن مالك أثر في المصطلحات النحوية تمثل في محاولته ضبط الاضطراب النحوي في بعض المصطلحات من خلال إضافة بعض القيود التي تسهم في ضبط المصطلح وتحديد مفهومه الدقيق، من ذلك مثلاً: تسميته باب الترخيم بباب الترخيم في النداء

معللاً هذه التسمية بقوله (ابن مالك، ١٤٣٤ه: ٣: ١٣٥٠): يستعمل لفظ الترخيم في التصغير، كما يستعمل في النداء، والمرادان مختلفان، فلذلك قيدت هذا الترخيم بإضافته إلى المنادى، ولم أطلق فأقول: باب الترخيم، كما هو عند جمهور النحويين السابقين.

وأما الأثر الخاص لابن مالك في المصطلح النحوي فمبني على تلك المصطلحات النحوية التي ابتدعها ابن مالك، فكان له أثر ظهرت علاماته في اجتهاداته في المصطلحات النحوية، تطويرًا أو ابتداعًا، تطويرًا ساهم في ميدان المصطلح النحوي من خلال إضافة هذه المصطلحات الخاصة إلى قائمة المصطلحات النحوية الثابتة عند النحاة، ليس هذا فحسب بل تجاوز الإضافة إلى متابعة بعض النحويين المتأخرين له في اعتماد تلك المصطلحات الخاصة.

ويظهر أن أثر تلك المصطلحات النحوية الخاصة في الدرس النحوي جاء مختلفًا في نوعه وفي قوته من مصطلح إلى آخر، فمن تلك المصطلحات ما تابع النحويين فيه ابن مالك فسمَّوا الأبواب بما سمّى به ابن مالك؛ ولعل سبب ذلك يعود إلى قناعة منهم بمصطلح ابن مالك ووفائه بالمتطلَّب العلمي للمصطلح، المتمثل في صدق الدلالة، وإيجازها.

وإلى جانب هذا الأثر الخاص لابن مالك في المصطلحات النحوية تطويرًا أو ابتداعًا كان له أثر ظاهر في قضايا المصطلح النحوي عند من جاء بعده من النحويين، وهو أثر تابعٌ لسابقه ومترتب عليه؛ حيث أدار النحاة بعض مراجعاتهم العلمية حول هذه المصطلحات الخاصة، اعتراضًا أو تأييدًا، ففي مصطلح النائب عن الفاعل، وقف ابن هشام على مصطلح ابن مالك محاولاً التفريق بينه وبين ما عُرف عند النحويين من مصطلحات لهذا الموضوع، داعيًا إلى ضرورة مراعاة اللفظ المناسب في الدلالة على المراد، جاء في المغني (ابن هشام، ١٩٨٥م: ٨٧١): ينبغي للمعرب أن يتخير من العبارات أوجزها وأجمعها للمعنى المراد، فيقول في نحو (ضُرِب): فعل ماض لم يسم فاعله. ولا يقول مبني لما لم يسم فاعله؛ لطول ذلك وخفائه. وأن يقول في المرفوع به: نائب عن الفاعل. ولا يقول: مفعول ما لم يسم فاعله؛ لذلك، ولصدق هذه العبارة على المنصوب من نحو: أعطي زيد دينارًا، ألا ترى أنه مفعول لأعطي وأعطي لم يسم فاعله. وأما النائب عن الفاعل فلا يصدق إلا على المرفوع".

وكان لأبي حيان (١٤٢٠ه: ٦: ٢٢٥) إلماحة تضمنت خصوصية ابن مالك به، وأوحت بعدم تأييده له فيما اصطلح عليه، قال: "هذا الاصطلاح في باب المفعول الذي لم يسم فاعله بالنائب لم أراه لغير هذا المصنف، وإنما عبارة النحويين فيه أن يقولوا: باب المفعول الذي لم يسم فاعله، ولا مشاحة في الاصطلاح. وحدُّ هذا المفعول الذي لم يسم فاعله هو حد الفاعل".

ويدلك على عدم موافقة أبي حيان لابن مالك فيما اصطلح عليه في هذا الباب، أنه عاد فسمّاه بما اصطلح عليه النحاة قبله، قوله (أبو حيان، ١٤٢٠ه: ٦: ٢٢٥): "وحدُّ المفعول الذي لم يسمّ فاعله". مع أنّه يُكمل شرحًا لابن مالك، فكان الأولى به أن يعتمد ما اعتمده المؤلف في كتابه، خاصةً وأنه لم يعترض عليه في هذا المصطلح اعتراضًا.

وفي باب حروف الجر، وقف أبو حيان عند مصطلح السببية في معاني الباء الجارة متعقبًا ابن مالك فيه، فنقل عن بعض النحاة أنها الباء الداخلة على سبب الفعل، وهي بمعناها داخلة في بعض معاني الإلصاق التي حددها سابقًا (أبو

حيـان، ١٤٢٠ه: ١١/ ١٩٢).

وعـاد أبـو حيـان ليبـين معنـى الاسـتعانة الـذي سـمى بـه ابـن مالـك تلـك البـاء، فوقـف عنـد قولـه فيهـا معقبًـا، فقـال:(١٤٢٠: ١١/ ١٩٣) "ومـا ذهـب إليـه المصنـف مـن أن مـا ذكـره النحويـون مـن أن البـاء تكـون للاسـتعانة مـدرج في بـاء السـببية قـول انفـرد بـه؛ وأصحابنـا فرقـوا بـين بـاء السـببية وبـاء الاسـتعانة، وجعلـوا الاسـتعانة مـن المعـاني السـتة التـي انجـرَّت مـع الإلصـاق، فقالـوا في بـاء السـبب مـا تقـدم مـن أنهـا التـي تدخـل عـلى سـبب الفعـل، وقالـوا في بـاء الاسـتعانة إنهـا التـي تدخـل عـلى الاسـم المتوسـط بـين الفعـل ومفعولـه الـذي هـو آلـة، وذلـك: كتبـت الكتـاب بالقلـم ...ولا يمكـن أن يقـال إن سـبب كتابـة الكتـاب هـو القلـم".

وفي بـاب البـدل، وقـف (الفاكهـي، ١٤١٤ه: ٢٦٣) عـلى مصطلـح البـدل المطابـق معلـلاً ومؤيـدًا مذهـب ابـن مالـك فيهـا، فقـال: "ويسـمى عنـد ابـن مالـك: البـدل المطابـق؛ لوقوعـه في اسـم الله تعـالى، نحـو: ﴿إِلَى صِرَاطِ الْعَزِيزِ الْحَمِيدِ اللَّهِ﴾ [إبراهيم: ١ - ٢] في قـراءة الجـر. فـ﴿الله﴾ بـدل مـن ﴿العزيز﴾بدل مطابـق ولا يقـال فيـه: بـدل كل مـن كل؛ إذ كل إنـما يقـال فيـما ينقسـم ويتجـزأ، تعـالى الله عـن ذلـك. فالتعبـير بالمطابقـة أولى مـن تعبيرهـم؛ لاطرادهـا وصدقهـا عـلى مـا لا يصـدق عليـه تعبيرهـم".

الخاتمة

وبعـد: فقـد حـاول هـذا البحـث الوقـوف عـلى جانـب مـن أثـر ابـن مالـك في الـدرس النحـوي، فبحـث عـن أثـره في المصطلـح النحـوي، مـن خـلال مراجعـة أهـم مؤلفاتـه النحويـة، ورصـد صـور المصطلـح النحـوي عنـده.

هـذا، وإن مـن أهـم النتائـج التـي وصلـت إليهـا الدراسـة مـا يـأتي:

- لم يكـن ابـن مالـك متابعًـا متابعـة مطلقـة في مصطلحاتـه النحويـة أيًّـا مـن المـدارس النحويـة، بـل كان يختـار مـن المصطلـح مـا يـرى أنـه أصدق في الدلالـة عـلى المفهـوم المصطلحـي للموضـوع.
- كان لابـن مالـك مصطلحـات نحويـة خاصـة بـه، ابتدعهـا، واختـار ألفاظهـا بـما يتوافـق ودلالـة المصطلـح عـلى الموضـوع.
- تعـدد البواعـث الداعيـة إلى التجديـد في المصطلـح النحـوي عنـد ابـن مالـك، فـكان منهـا مـا يـأتي:

الأول: باعـث علمـي تمثـل في ضعـف المصطلـح النحـوي السـابق، وعـدم صـدق دلالتـه ما اسـتوجب مـن ابـن مالـك العـدول عـن ذلـك المصطلـح إلى مصطلـح يـرى أنـه أصـدق في الدلالـة، وأدق في التعبـير، كمصطلـح المعـرف بـالأداة، والمجمـوع بألـف وتـاء زائدتـين، والنائـب عـن الفاعـل.

الثـاني: باعـث عقـدي يدفـع ابـن مالـك إلى العـدول عـن المصطلـح النحـوي لوجـود محظـور عقـدي يسـتدعيه المصطلـح القديـم، كـما ظهـر ذلـك في مصطلـح الاسـتعانة لحـرف الجـر البـاء، ومصطلـح بـدل كل مـن كل، واللذيـن عـدل عنهـما ابـن مالـك إلى مصطلـح السـببية، والبـدل المطابـق.

تمثلـت مظاهـر تأثـير ابـن مالـك في المصطلـح النحوي في جانبين:

الأول: في إظهـار ونـشر المصطلحـات النحويـة المشـتركة التـي وردت في مؤلفـات ابـن مالـك، بمختلـف مدارسـها.

الثـاني: في المصطلحـات النحويـة الخاصـة التـي ابتدعهـا ابـن مالـك، وتابعـه فيهـا النحـاة.

المصادر والمراجع:

١. ابـن الأثـير: مجـد الديـن أبـو السـعادات، البديـع في علـم العربيـة، تحقيـق فتحـي أحمـد عـلي

الديـن (الطبعـة الأولى، جامعـة أم القـرى/ مكـة المكرمـة، ١٤٢٠).

٢. الأزهـري: خالـد بـن عبـدالله، موصـل الطـلاب إلى قواعـد الإعـراب، تحقيـق عبدالكريـم مجاهـد (الطبعـة الأولى، دار الرسـالة/ بـيروت، ١٤١٥ ١٩٩٦).

٣. الأشـموني: أبـو الحسـن عـلي بـن محمـد، شرح ألفيـة ابـن مالـك، تحقيـق عبدالحميـد السـيد محمـد عبدالحميـد (المكتبـة الأزهريـة للـتراث/ القاهـرة)

٤. الألـوسي: محمـود، حاشـية الألـوسي عـلى القطـر، تحقيـق فـؤاد نـاصر (الطبعـة الثانيـة، مكتبـة نـور الصبـاح/ تركيـا، ٢٠١١)

٥. الأنبـاري: أبـو الـبركات عبدالرحمـن بـن محمـد، أسرار العربيـة، تحقيـق محمـد بهجـت البيطـار (المجمـع العلمـي العـربي/ دمشـق).

٦. الأندلسي: أبو حيان،

٧. ارتشـاف الـضرب مـن لسـان العـرب، تحقيـق رجـب عثـمان محمـد (الطبعـة الأولى، مكتبـة الخانجـي/ القاهـرة، ١٤١٨ - ١٩٩٨).

٨. البحـر المحيـط في تفسـير القـرآن العظيـم، تحقيـق عبـدالله بـن عبدالمحسـن التركـي (الطبعـة الأولى، دار هجـر/ مـصر، ١٤٣٦ - ٢٠١٥).

٩. التذييـل والتكميـل في شرح كتـاب التسـهيل، تحقيـق حسـن هنـداوي (الطبعـة الأولى، دار القلـم/ دمشـق، ١٤٢٠).

١٠. ابـن بابشـاذ: طاهـر بـن أحمـد، شرح المقدمـة المحسـبة، تحقيـق خالـد عبدالكريـم (الطبعـة الأولى، المطبعـة العصريـة/ الكويـت، ١٩٧٧).

١١. البغـدادي: عبدالقـادر بـن عمـر، شرح أبيـات مغنـي اللبيـب، تحقيـق عبدالعزيـز رباح وأحمـد يوسـف دقـاق (الطبعـة الثانيـة، دار الثقافة العربيـة/ دمشـق، ١٤١٤ - ١٩٩٣)

١٢. ابـن جنـي: أبـو الفتـح عثـمان، اللمـع في العربيـة، تحقيـق سـميح أبـو مغـلي (دار مجـدلاوي/ عـمان، ١٩٨٨).

١٣. ابـن الـسراج: أبـو بكـر محمـد بـن سـهل، الأصـول في النحـو، تحقيـق عبـد الحسـين الفتـلي (الطبعـة الرابعـة، مؤسسـة الرسـالة/ بـيروت، ١٤٣٦ - ٢٠١٥).

١٤. سـيبويه: عمـرو بـن عثـمان، الكتـاب، تحقيـق عبدالسـلام هـارون (دار الجيـل/ بـيروت).

١٥. السـيوطي: جـلال الديـن عبـد الرحمـن بـن الكـمال، همـع الهوامـع في شرح جمـع الجوامـع، تحقيـق عبدالعـال سـالم مكـرم (عـالم الكتـب/ القاهـرة، ١٤٢١ - ٢٠٠١).

١٦. الشـاطبي: أبـو إسـحاق إبراهيـم بن موسـى، المقاصـد الشـافية في شرح الخلاصـة الكافيـة، تحقيـق عبدالرحمـن بـن سـليمان العثيمـين (الطبعـة الأولى، جامعـة أم القـرى/ مكـة المكرمـة، ١٤٢٨ - ٢٠٠٧).

١٧. الصبـان: محمـد بـن عـلي، حاشـية الصبـان عـلى الأشـموني (الطبعـة الأولى، دار الكتـب العلميـة/ بـيروت، ١٤١٧ - ١٩٩٧).

١٨. ابن عقيل: عبدالله بن عبدالرحمن،

١٩. شرح ابـن عقيـل عـلى ألفيـة ابـن مالـك، تحقيـق محمـد محيـي الديـن عبـد الحميـد (الطبعـة العـشرون، دار الـتراث/ القاهـرة، ١٤٠٠ - ١٩٨٠).

٢٠. المسـاعد عـلى تسـهيل الفوائـد، تحقيـق

محمد كامل بركات (الطبعة الأولى، جامعة ام القرى/ مكة المكرمة، ١٤٠٠).

٢١. العيني: بدر الدين محمود بن أحمد، المقاصد النحوية في شرح شواهد شروح الألفية، تحقيق على محمد فاخر وآخرون (الطبعة الأولى، دار السلام/ القاهرة، ١٤٣١ - ٢٠١٠).

٢٢. الفاكهي: عبدالله بن أحمد، شرح كتاب الحدود في النحو، تحقيق المتولي رمضان أحمد الدميري (الطبعة الثانية، مكتبة وهبة/ القاهرة، ١٤١٤ - ١٩٩٣).

٢٣. قدور: يعقوب، المصطلح النحوي عند ابن مالك (جامعة محمد خيضر/ بسكرة، ١٤٣٤)

٢٤. ابن مالك: جمال الدين محمد بن عبدالله

٢٥. تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد، تحقيق محمد كامل بركات (دار الكاتب العربي، ١٣٨٧ - ١٩٦٧).

٢٦. الخلاصة في النحو، تحقيق سليمان بن عبدالعزيز العيوني (الطبعة الثانية، دار المنهاج/ الرياض، ١٤٤٠).

٢٧. شرح تسهيل الفوائد، تحقيق عبدالرحمن السيد ومحمد بدوي المختون (الطبعة الأولى، هجر للطباعة والنشر، ١٤١٠ - ١٩٩٠)

٢٨. شرح الكافية الشافية، تحقيق عبدالمنعم أحمد هريدي (الطبعة الثالثة، جامعة أم القرى/ مكة المكرمة، ١٤٣٤ - ٢٠١٣).

٢٩. المبرد: أبو العباس محمد بن يزيد، المقتضب، تحقيق محمد عبد الخالق عضيمة (عالم الكتب/ بيروت، ١٤٣١ - ٢٠١٠).

٣٠. المحمود: سعد بن عبدالله، أثر الروافد الثقافية في التنظير النحوي (الطبعة الأولى، مركز الملك عبدالله لخدمة اللغة العربية/ الرياض، ١٤٣٨).

٣١. المرادي: أبو محمد الحسن بن قاسم،

٣٢. توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك، تحقيق عبدالرحمن علي سليمان (الطبعة الأولى، دار الفكر العربي/ بيروت، ١٤٢٨ - ٢٠٠٨).

٣٣. الجنى الداني في حروف المعاني، تحقيق فخر الدين قباوة ومحمد نديم فاضل (الطبعة الأولى، دار الكتب العلمية/ بيروت، ١٤١٣ - ١٩٩٢م).

٣٤. ناظر الجيش: محب الدين محمد بن يوسف، تمهيد القواعد بشرح تسهيل الفوائد، تحقيق علي محمد فاخر وآخرون (الطبعة الثانية، دار السلام/ القاهرة، ١٤٣٥-٢٠١٤)

٣٥. ابن هشام: جمال الدين عبدالله بن يوسف،

٣٦. أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، تحقيق محمد محيي الدين عبدالحميد (دار الفكر/ لبنان)

٣٧. شرح قطر الندى وبل الصدى، تحقيق محمد محيي الدين عبدالحميد، ضبط نسيم بلعيد (الطبعة الأولى، مؤسسة الرسالة ناشرون/ دمشق، ١٤٣٩ - ٢٠١٨).

٣٨. مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تحقيق مازن المبارك (الطبعة السادسة، دار الفكر/ دمشق، ١٩٨٥م).

Bibliography

39. Ibn Al Atheer Majd Al Deen Abu As Saadat, The Marvelous in Arabic Language Sience, investigated by Fathi Ahmed Ali Aldeen (1st edition, university of Um Al Qura \ Mecca 1420).
40. Al Azhari: Khalid bin Abdullah, Mawsel Altullab Ela Qwaed Aleerab, investigated by Abdulkareem Mujahad (1st edition, Dar Alrisalah\ Bairut, 1415-1996).
41. AlAshmoni: Abu Al Hasan Ali bin Mohammed, The Explanation of the Alfiya of Ibn Malik, investigated by Abdulhameed Alsayyed Mohammed Abdulhameed (Al Azhariyah Heritage Library\ Cairo).
42. Al Alosi: Mahmoud, Hashyatul Alosi Ala Al Qatr, investigated by Fuad Nasser (second edition, Noor Al Sabah Library\ Turkey, 2011).
43. Al Anbari: Abu Albarakat Abdulrahman bin Mohammed, Arabic language Secrets, investigated by Mohammed Bahjat Al Bitar (Arab Sientific Academy\ Damascus).
44. Al-Andalusi, Abu Hayyan,
45. Irtishaf Aldarb Min Lisan al-Arab, achieved by Rajab Othman Muhammad (1st ed., Al-Khanji Library / Cairo, 1418).
46. Al-Bahr Al-Moheet, investigated by Abdullah Al-Turki (1st ed., Dar Hajar / 1436)
47. Appendix and Supplementation in the Explanation of the Book of Tas'heel, achieved by: Hassan Hindawi (1st Edition, Dar Al-Qalam / Damascus, 1420).
48. Ibn Babshath: Tahir Bin Ahmad, Sharh Al Moqadimah Al Muhsabah, investigated by Khalid Abdulkareem (1st edition, Modern Printer\ Kuwait, 1977).
49. Al Baghdadi: Abdulqadir bin Omar, Sharh Abyat Moghni Al Labeeb, investigated by Abdulazizi rabah And Ahmad Yousef Dagag (second edition, Dar Al Thaqafa Al Arabia\ Damascus, 1414 – 1993).
50. Ibn Jenny: Abu Alfath Othman, Al Lame Fi Al Arabia, investigated by Sameeh Abu Mugly (Majdalawy Publishing\ Amman, 1988).
51. Ibn Alsiraj: Abu Bakr Mohammed bin Sahel, Al Usool Fi Alnahu, investigated by Abdulhusain Alfatly (fourth edition, Alrisalah Est.\ Beirut, 1436 – 2015).
52. Sebawayh: Amr bin Othman, The Book, investigated by Abdusalam Haroon (Al Jeel Publishing\ Beirut).
53. As Syoti: Jlal Al Deen Abdulrahman Bin Alkmal, Hamu'l Hwame' Fi Sharh Jamu'l Jwame', investigated by Abdul Al Salem MUkrim (the Books' world\ Cairo, 1421 – 2001).
54. Al Shatibi: Abu Ishaq Ibrahim Bin Mousa, Almaqasid Alshafyah fi Sharh Alkhulasah Alkafyah, investigated by Abdulrahman bin Sulaiman Al Othaimeen (1st edition, university of Um Al Qura\ Mecca, 1428 – 2007).

med Badawy Almakhtoon (1st edition, Hajr publishing, 1410 -1990).

65. Sharh Alkafyah Alshafyah, invistegated by Abdulmenem Ahmen Haidary (thurd edition, university of Um Al Qura\ Mecca 1434 – 2013).
66. Almubrd: Abu AlAbas Muhammed Bin Yazeed, Almuqtadib, investigated by Mohammed Abdulkhaliq Athemah (the books' world\ Beirut, 1431 – 2010).
67. Almuradi: Abu Muhammed Alhasan bin Qassem,
68. Tawdheeh Almaqased Walmasalik Bisharh Alfiyah ibn Malik, investigated by Abdulrahman Ali Sulaiman (1st edition, Dar Alfikr Alarabi\ Beirut, 1428 – 2008).
69. Aljana Aldani Fi Hurof Almaani, investigated by Fakhr Aldeen Qabawah And Mohammed Nadeem Fadel (1st edition, Scientific Books publishing\ Beirut, 1413 – 1992).
70. Al Mahmoud: Saad bin Abdullah, Athr Alrawafid Althaqafyah fi Altandheer Alnahawi (1st edition, King Abdullah Marz for Serving Arabic Language\ Riyadh, 1438).
71. Nadher Aljeesh: Mohib Aldeen Mohammed Yousef, Tamheed Alqawaed Besharh Tasheel Alfawaed, investigated by Ali Mohammed Fakher And Others (second edition, Alsalam publishing\ Cairo, 1435 – 2014).
72. Ibn Hisham: Jamal Aldeen Abdullah bin Yousef,
55. Al Sabban: Mohammed bin Ali, Hashyat Alsabban Ala Alashmoni (1st Edition, Sientific Books publishing\ Beirut, 1417 – 1997).
56. Ibn Aqeel: Abdullah bin Abdulrahman,
57. Sharh Ibn Aqeel Ala Alfiyah Of Ibn Malik, investigated by Mohammed Mohyee Aldeen Abdulhameed (20th edition, Dar Alturath\ Cairo, 1400 – 1980).
58. Almusaeed Ala Tasheel Alfawaed, investigated by Mohammed Kamel Barakat (1st edition, university of Um Al Qura\ Mecca, 1400).
59. Alaini: Badr Aldeen Mahmoud bin Ahmed, Almaqased Alnahawyah fi Sharh Shwahid Shoruh Al Alfyah, investigated by Ali Mohammad Fakher and Others (1st edition, Alsalam publishing\ Cairo, 1431 – 2010).
60. Alfakehi: Abdullah Bin Ahmed, the Explanation of The Boundaries in Grammar, investigated by Almutwally Ramadan Ahmed Aldemiri (second edition, Wahbah Library\ Cairo, 1414 – 1993).
61. Ibn Malik: Jamal Aldeen Mohammed bin Abdullah
62. Tasheel Alfawaed Wtakmeel Almaqased, investigated by Mohammed Kamil Barakat (the Arabian Auther publishing, 1387 – 1967)
63. Alkhulasah fi Alnahu, investigated by Sulaiman Abdulaziz Aleoni (second edition, Dar Alminhaj\ Riyadh, 1440).
64. Sharh Tasheel Alfawaed, investigated by Abdulrahman Alsayed and Moham-

73. The Clearest Paths Towards Alfiyah Of Ibn Malik, investigated by Mohammed Mohyee Aldeen Abdulhameed (Dar Alfikr\ Lebanon).

74. Sharh Qatr Alnada wa Balu Alsada, invistegated by Mohammed Mohyee Aldeen Abdulhameed, audited by Naseem Baleed (1st edition, Alrisalah publishing Est\ Damascus, 1439 – 2018).

75. Mugni Al Labib An Kutub Al Aareeb, investigated by Mazen Almubarak (6th edition, Alfikr publishing\ Damascus, 1985).

بيعة علي لأبي بكر رضي اللّه عنهما "دراسة عقدية"

Ali's Pledge of Allegiance to Abi Baker Allah Be Contented with Them "A Dogmatic Study"

د/ صالح بن غرم الله بن حسن الغامدي
أستاذ العقيدة والمذاهب المعاصرة المساعد -قسم الدراسات الإسلامية -
كلية التربية - جامعة الملك سعود.
salehqwe@gmail.com

Dr.Saleh Ghurmallah Hasan Alghamdi
Assistant Professor of Creed and Contemporary Doctrines Department of Islamic Studies College of Education
King Saud University.
salehqwe@gmail.com

https://doi.org/10.56760/EJCS8998

ملخص البحث

هذا البحث يسلط الضوء على الأحداث التي أحاطت ببيعة أبي بكر الصديق -رضي الله عنه-بالخلافة، ويبين موقف علي بن أبي طالب-رضي الله عنه- منها، والبحث ليس مجرد سرد تاريخي لتفاصيل ذلك الحدث، وإنما هو نظرة عقدية تتوخى توضيح موقف الصحابة الكرام، ومنهم أهل بيت النبي صلى الله عليه وسلم -رضي الله عنهم أجمعين من هذا الأمر العظيم الذي التبس على الكثيرين من بعدهم؛ فخاضوا فيه بالحق أو بالباطل، كما يبرز البحث ما امتاز به الصحابة -رضي الله عنهم- من فقه وورع وحسن سياسة في تعاملهم مع الأحداث الجسام، وأن الواجب علينا عقيدة وديانة أن نحملهم في كل شؤونهم وما شجر بينهم على أحسن المحامل وأنبل الغايات، وهو اللائق بمقاماتهم الشريفة، وذلك ما تؤكده عقيدة أهل السنة والجماعة في أصل من أصولها الخاصة بمبحث الصحابة وأهل البيت رضوان الله عليهم أجمعين، وقد بين البحث أن الأرجح في أمر الخلافة أن النبي صلى الله عليه وسلم لم يوص أو ينص على أحد بعينه ليكون خليفة من بعده، ولكنه أرشد ودل الصحابة على فضل أبي بكر وأحقيته وسابقته بأقواله وأفعاله وإشاراته الظاهرة والخفية، وأن الصحابة قد أجمعوا على بيعة أبي بكر رضي الله عنه، ورجح البحث أيضًا أن عليًا رضي الله عنه لم يتأخر عن بيعة أبي بكر طمعًا في الخلافة أو أنه الأحق بها.

الكلمات المفتاحية:

البيعة - أبو بكر الصديق- علي بن أبي طالب - الخلافة- السقيفة.

Abstract

The current research sheds the light on the events that surrounded the pledge of allegiance of Abu Baker for caliphate. It points out the attitude of Ali Bin Abi Talib towards it. The research is not just a historical narration of the details of that event, but it is a dogmatic perspective that tries to clarify the position of the grand Sahabah, including the family of the Prophet, may God bless him and grant him peace - may God be pleased with them all, towards this great matter as ambiguous to a lot of people after them who argued about it rightly or wrongly. The research also highlights the traits that characterized the grand Sahabah such as jurisprudence, honesty, and good policy when dealing with the great events. Our duty out of religion and faith is to act on all their affairs and what occurred among them in the best ways and noblest purposes. That is appropriate to their honorable ranks. This is confirmed by the belief of Ahl Al-Sunnah wa Al-Jamaah in one of its fundamentals particular to the topic on Sahabah and Ahl Albait, Allah be contented with all of them.

The research revealed that the most likely thing in the matter of the caliphate is that the Prophet, may God's prayers and peace be upon him, did not recommend or stipulate a specific person to be the caliph after him, but he guided and instructed the Sahabah on the virtue of Abu Bakr, his eligibility, and his precedence with his words, actions, and apparent and hidden signs. The Sahabah were unanimous in the pledge of allegiance to Abu Bakr May God be pleased with him, and the research also suggested that Ali, may God be pleased with him, did not delay the pledge of allegiance to Abu Bakr out of the desire for the caliphate, or that he is more entitled to it.

Keywords:

pledge of allegiance - Abu Baker - Ali Bin Abi Talib – Caliphate – Al-Saqeefah.

المقدمة:

الحمد لله وحده والصلاة والسلام على من لا نبي بعده وبعد:

فقد توفي الرسول-صلى الله عليه وسلم- في المدينة في شهر ربيع الأول من السنة الحادية عشرة للهجرة، فكان ذلك حدثاً جللاً، ومع ذلك فقد اهتم الصحابة-رضي الله عنهم- بأمر خلافته من منطلق قيامهم بالمسؤولية ونصحهم للأمة، فكان لهم في أمر البيعة اتجاهان، الأول: ويمثله الخزرج وبعض الأوس من الأنصار الذين اجتمعوا في سقيفة بني ساعدة، واختاروا سعد بن عبادة لولاية الأمر، والثاني: وهم المهاجرون الذين اجتمعوا مع أبي بكر الصديق وعمر بن الخطاب- رضي الله عنهم، ثم ذهبوا إلى مجتمع الأنصار في سقيفة بني ساعدة، وانتهى أمرهم على أن تكون البيعة لأبي بكر الصديق -رضي الله عنهم- باتفاقهم جميعاً.

وفي تفاصيل ما جرى في السقيفة وقبلها هناك مرويات كثيرة ترويها المصادر حول ما جرى يوم السقيفة بين فريقي المهاجرين والأنصار، ونظراً لكثرتها واختلاف مصادرها وقع التضارب في وصفها لأحداث ذلك اليوم.

ومما ينبغي التأكيد عليه هنا أن البيعة العامة تمت لأبي بكرفي اليوم نفسه الذي توفي فيه الرسول الكريم-صلى الله عليه وسلم- ، بحسب ما تذهب إليه معظم الروايات، ثم كان بعد ذلك مبايعة آحاد الناس ومن تخلف منهم.

أما عن موقف علي رضي الله عنه من البيعة لأبي بكر فإن الرويات تقدم لنا صوراً متعددة، منها ما ذهب إلى أن علياً بايع في اليوم الأول، ومنها ما ذهب إلى أنه بايع بعد أيام من وفاة الرسول-صلى الله عليه وسلم، والبعض يذكر أنه بايع بعد أربعين يوماً، والبعض يؤكد أنه لم يبايع إلا بعد ستة أشهر، أي بعد وفاة زوجته فاطمة بنت رسول الله -صلى الله عليه وسلم، والذي نشير إليه هنا أن علياً -رضي الله عنه- في المذهب الذي ترجح لم يكن في كل ما ذُكر من صور البيعة يرى في نفسه أنه أحق بالخلافة من أبي بكر، ولم يكن هذا محل ما أنكره على أبي بكر ووجد عليه في نفسه، وإنما كان ذلك راجعًا إلى مسألة حقه وآل البيت- ومنهم زوجه فاطمة- في الميراث من رسول الله صلى الله عليه وسلم بعد وفاته.

وبناءً على ما سبق فقد رأيت أن أتناول في هذا البحث الخاص بـ"بيعة علي لأبي بكر رضي الله عنهما" من الناحيتين العقدية الإيمانية، والتاريخية التوثيقية، بغية استجلاء هذا الأمر والوقوف على الصورة الأوضح والموقف الأرجح فيها، وبالله التوفيق.

مشكلة البحث:

التبس على الكثيرين موقف الصحابة الكرام، ومنهم أهل بيت النبي صلى الله عليه وسلم - رضي الله عنهم أجمعين من الأحداث التي أحاطت ببيعة أبي بكر الصديق -رضي الله عنه- بالخلافة، وبيان موقف علي بن أبي طالب-رضي الله عنه- منها.

أسئلة البحث:

يحاول هذا البحث الإجابة عن التساؤلات التالية:

١. هل بايع علي-رضي الله عنه-أبا بكر الصديق- رضي الله عنه-؟ وكيف كانت بيعته؟
٢. ما سبب موجدة علي رضي الله عنه على أبي بكر، وهل كانت راجعة إلى أمر الخلافة؟
٣. ما التوجيه الصحيح للروايات التاريخية التي

صورت بيعة علي لأبي بكر رضي الله عنهما؟ وما الصواب فيها؟

أهداف البحث:

يحاول هذا البحث الكشف عن:

١. الروايات المختلفة ليوم السقيفة، وما دار حول بيعة أبي بكر الصديق -رضي الله عنه.
٢. موقف علي بن أبي طالب -رضي الله عنه- من بيعة أبي بكر رضي الله عنه.
٣. الدروس المستفادة من بيعة أبي بكر الصديق- رضي الله عنه.
٤. المشهد الحقيقي والثابت من السنة لهذا اليوم التاريخي.
٥. الرأي الأقرب للرجحان في بيعة علي لأبي بكر رضي الله عنهما ومسوغاته.

الدراسات السابقة:

لم تفرد دراسة مستقلة بموضوع: بيعة علي لأبي بكر رضي الله عنهما"دراسة عقدية"، غير أن هناك دراسة تاريخية لامست مسائل فرعية تتعلق بهذا الموضوع، وتفصيلها على النحو الآتي:

١. يوم السقيفة وبيعة أبي بكر الصديق: دراسة تحليلية مقارنة لروايات يوم السقيفة، للأستاذ الدكتور/ محمد بن فارس الجميل، بحث منشور بحوليات الآداب والعلوم الاجتماعية، مجلس النشر العلمي بجامعة الكويت، الحولية (٢٩)، الرسالة (٢٩٤)، لعام ٢٠٠٩م، حيث تناول البحث الجو العام في المدينة حيث التكهنات المتعلقة بمن يخلف رسول الله صلى الله عليه وسلم، وتناول روايات يوم السقيفة، والظروف التي تمت فيها البيعة، والموقف من بيعة أبي بكر الصديق رضي الله عنه، وهذا التناول من زاوية تاريخية غير عقدية على نحو تناول بحثي لهذا الموضوع.
٢. المزاعم التي أثيرت حول بيعة أبي بكر الصديق -رضي الله عنه- بالخلافة والرد عليها، للدكتورة/ منيرة بنت محمد المطلق، بحث منشور بمجلة العلوم الشرعية، جامعة الإمام محمد بن سعود، العدد (٢٤) لعام(٢٠١٢م). حيث ركزت الباحثة على المزاعم حول بيعة أبي بكر رضي الله عنه، وطريقة الرد على تلك المزاعم، وما أثير حول البيعة من خلال نفي الفرقة والاختلاف بين الصحابة رضوان الله عليهم أجمعين. والبحث بهذا العرض لم يتعرض للقضايا التي تناولتها في بحثي.
٣. تحقيق موقف علي بن أبي طالب من خلافة أبي بكر الصديق، للدكتور/ خالد كبير علال، بحث منشور بمجلة الباحث، العدد الأول، لعام ٢٠٠٩م، عرض البحث للروايات التاريخية في تحديد موقف علي بن أبي طالب من تولي أبي بكر الصديق -رضي الله عنهما- الخلافة، وأخضع البحث تلك الروايات للنقد لتمييز الصحيح من السقيم، ولم يتطرق للنواحي العقدية.
٤. يوم السقيفة والموقف من الشبهات على بيعة أبي بكر الصديق -رضي الله عنه، كتاب منشور للدكتور/ حامد محمد خليفة، دار القلم -دمشق- سوريا، الطبعة الأولى، لعام ٢٠١٣م، عرض فيه المؤلف لأبي بكر رضي الله عنه، اسمه، ومولده، وألقابه، وأسرته، ومواليه، وإسلامه، ثم عرض للإشارات القرآنية في خلافته، وأيضًا جذور بيعة الأنصار والرد على الشبهات حول بيعته-رضي الله عنه- والروايات التي تناولت بيعة علي لأبي بكر، وبيعة سعد بن عبادة رضي الله عنه،واختتم الكتاب بتحليل حديث الأئمة من قريش.

وقد جاء بحثي الموسوم ب:" بيعة علي لأبي بكر رضي الله عنهما "دراسة عقدية" ليكمل ما بدأه السابقون، فركز على الجانب العقدي الإيماني، بغية استجلاء هذا الأمر والوقوف على الصورة الأوضح والموقف الأرجح فيه.

منهج البحث:

اتبعت في هذا البحث المنهج الاستقرائي النقدي، حيث قمت باستقراء وجمع الروايات التي وردت في موضوع بيعة علي رضي الله عنه- لأبي بكر الصديق رضي الله عنه، ثم نقدت وفندت الروايات غير الصحيحة، معتمداً على الأدلة الصحيحة والثابتة في ذلك، وقمت بعد ذلك بالإجراءات الآتية:

١. عزو الآيات القرآنية إلى سورها مع ذكر رقم الآية.
٢. عزو الأحاديث النبوية والآثار إلى مصادرها، ونقل حكم العلماء على الأحاديث، إلا إذا كان الحديث في الصحيحين أو في أحدهما فأكتفي بذلك.
٣. شرح الكلمات الغريبة والمصطلحات التي تحتاج إلى إيضاح.

خطة البحث:

تحقيقاً للأهداف المرجوة من البحث قسمت البحث إلى مقدمة، وتمهيد، وأربعة مباحث وخاتمة، وتفصيلها على النحو الآتي:

المقدمة: وتضمنت: نبذة عن الموضوع، ومشكلة البحث، وأهدافه، والدراسات السابقة، والمنهج، والخطة.

التمهيد: الموقف الشرعي من الصحابة وحقهم الواجب على من بعدهم.

المبحث الأول: بيعة أبي بكر الصديق بالخلافة: ثبوتها وأبرز دروسها.

المبحث الثاني: روايات بيعة علي رضي الله عنه لأبي بكر رضي الله عنه في كتب السنة والآثار.

المبحث الثالث: مجمل ما ورد في توجيه روايات البيعة وتخريجاتها.

المبحث الرابع: الترجيح ومسوغاته.

الخاتمة: وفيها بيان أهم نتائج البحث.

التمهيد: الموقف الشرعي من الصحابة وحقهم الواجب على من بعدهم.

دلت النصوص المتواترة من الكتاب والسنة على وجوب حب أصحاب النبي صلى الله عليه وسلم وإجلالهم وتوقيرهم وتقديمهم والتأسي بهم، وحمل أقوالهم وأفعالهم وسائر أحوالهم على أحسن المحامل وأكمل المراتب وتحريم أذيتهم أو الوقيعة فيهم، لما شرفهم الله به من صحبة نبيه وإقامة دينه والجهاد معه والصبر على الأذى في ذلك، وفداؤه بالأنفس والأموال، وتقديم محبتهم لله ولرسوله على محبتهم لأنفسهم وأهليهم وعشيرتهم وكل أحد.

ومن أظهر الأدلة في ذلك قوله تعالى: ﴿وَالسَّابِقُونَ الْأَوَّلُونَ مِنَ الْمُهَاجِرِينَ وَالْأَنصَارِ وَالَّذِينَ اتَّبَعُوهُم بِإِحْسَانٍ رَّضِيَ اللَّهُ عَنْهُمْ وَرَضُوا عَنْهُ وَأَعَدَّ لَهُمْ جَنَّاتٍ تَجْرِي تَحْتَهَا الْأَنْهَارُ خَالِدِينَ فِيهَا أَبَدًا ذَٰلِكَ الْفَوْزُ الْعَظِيمُ﴾ [التوبة:١٠٠] .

وقوله تعالى: ﴿لَّقَدْ رَضِيَ اللَّهُ عَنِ الْمُؤْمِنِينَ إِذْ يُبَايِعُونَكَ تَحْتَ الشَّجَرَةِ فَعَلِمَ مَا فِي قُلُوبِهِمْ فَأَنزَلَ السَّكِينَةَ عَلَيْهِمْ وَأَثَابَهُمْ فَتْحًا قَرِيبًا﴾[الفتح:١٨] .

وقوله تعالى: ﴿ لِلْفُقَرَاءِ الْمُهَاجِرِينَ الَّذِينَ أُخْرِجُوا مِن دِيَارِهِمْ وَأَمْوَالِهِمْ يَبْتَغُونَ فَضْلًا مِّنَ اللَّهِ وَرِضْوَانًا.... إلى قوله: وَالَّذِينَ جَاءُوا مِن بَعْدِهِمْ يَقُولُونَ رَبَّنَا اغْفِرْ لَنَا وَلِإِخْوَانِنَا الَّذِينَ سَبَقُونَا بِالْإِيمَانِ وَلَا تَجْعَلْ فِي قُلُوبِنَا غِلًّا لِّلَّذِينَ

آمَنُوا رَبَّنَا إِنَّكَ رَءُوفٌ رَّحِيمٌ﴾] الحشر:٨-١٠[.

وقد أوصى النبي صلى الله عليه وسلم أمته بأصحابه خيرًا، وبيّن ما لهم من الفضل والمنزلة ونهى عن الوقيعة فيهم أو أذيتهم، ومن ذلك: قوله:" خَيْرُ أُمَّتِي قَرْنِي ثُمَّ الَّذِينَ يَلُونَهُمْ ثُمَّ الَّذِينَ يَلُونَهُمْ... " (البخاري، ١٤٢٢هـ: ٥/ ٢).

وقوله:" لَا تَسُبُّوا أَصْحَابِي، فَوَالَّذِي نَفْسِي بِيَدِهِ، لَوْ أَنَّ أَحَدَكُمْ أَنْفَقَ مِثْلَ أُحُدٍ ذَهَبًا، مَا أَدْرَكَ مُدَّ أَحَدِهِمْ وَلَا نَصِيفَهُ " (البخاري، ١٤٢٢هـ: ٥/ ٨) (مسلم، د.ت: ٤/ ١٩٦٧).

وهذه الأدلة وغيرها من الأدلة الكثيرة تبين أن الله عز وجل زكى ظاهر الصحابة وباطنهم، وأنه رضي عنهم وتاب عليهم ووعدهم الحسنى في الدنيا والآخرة، وأمرنا بالاستغفار لهم، ونهانا عن سبهم وبغضهم (ابن تيمية، ١٤٠١هـ: ٥٦١-٥٧١) (الوهيبي، د.ت: ٦٨).

وتبين كذلك أن الله عز وجل قد أظهر تعديل الصحابة بنفسه في كتابه وعلى لسان رسوله صلى الله عليه وسلم فأبطل بذلك مقالات السوء فيهم ورد كيد الشائنين في نحورهم، يقول الخطيب البغدادي في هذا السياق:"على أنه لو لم يرد من الله عز وجل ورسوله صلى الله عليه وسلم فيهم شيء مما ذكرناه، لأوجبت الحال التي كانوا عليها من الهجرة، والجهاد، والنصرة، وبذل المهج، والأموال، وقتل الآباء، والأولاد، والمناصحة في الدين، وقوة الإيمان واليقين، القطع على عدالتهم، والاعتقاد لنزاهتهم، وأنهم أفضل من جميع المعدلين والمزكين، الذين يجيئون من بعدهم أبد الآبدين" (الخطيب، د.ت: ٤٨).

وقال الإمام أحمد في بيان ما يجب من حق الصحابة والذب عنهم:"ومن الحجة الواضحة البينة المعروفة: ذكر محاسن أصحاب رسول الله صلى الله عليه وسلم كلهم أجمعين، والكف عن ذكر مساوئهم، والخلاف الذي شجر بينهم؛ فمن سب أصحاب رسول الله صلى الله عليه وسلم أو واحدًا منهم أو تنقص أو طعن عليهم، أو عرَّض بعيبهم أو عاب أحدًا منهم - فهو مبتدع رافضي خبيث، مخالف، لا يقبل الله منه صرفًا ولا عدلًا، بل حبهم سنة، والدعاء لهم قربة، والاقتداء بهم وسيلة، والأخذ بآثارهم فضيلة، وأصحاب رسول الله صلى الله عليه وسلم هم خير الناس، لا يجوز لأحد أن يذكر شيئًا من مساوئهم، ولا يطعن على أحد منهم بعيب ولا نقص" (ابن حنبل، ١٤٠٦هـ: ٧٨).

وقال شيخ الإسلام ابن تيمية في بيان قول أهل السنة والجماعة في الصحابة ومنزلتهم في مذهبهم في الاعتقاد ما حاصله: "ومن أصول أهل السنة والجماعة: سلامة قلوبهم وألسنتهم لأصحاب رسول الله صلى الله عليه وسلم،... ويقبلون ما جاء به الكتاب والسنة والإجماع، من فضائلهم ومراتبهم،... ويتبرؤون من طريقة الروافض (ابن تيمية، ١٤٠٦هـ: ١/ ٣٥)، (عواجي، ١٤٢٢هـ: ١/ ٣٤٤) ، الذين يبغضون الصحابة ويسبونهم، ومن طريقة النواصب (الفيروزآبادى، ١٤٢٦هـ: ١٧٧)، (العثيمين، ١٤٢١هـ: ٢/ ٢٨٣)، الذين يؤذون أهل البيت بقول أو عمل، ويمسكون عما شجر بين الصحابة. ويقولون: إن هذه الآثار المروية في مساويهم منها ما هو كذب، ومنها ما قد زيد فيه ونقص وغير عن وجهه، والصحيح منه هم فيه معذورون، إما مجتهدون مصيبون، وإما مجتهدون مخطئون.

وهم مع ذلك لا يعتقدون أن كل واحد من الصحابة معصوم عن كبائر الإثم وصغائره، بل تجوز عليهم الذنوب في الجملة، ولهم من السوابق والفضائل ما يوجب مغفرة ما يصدر منهم إن صدر، حتى إنه يغفر لهم من السيئات ما لا يغفر

لمن بعدهم؛ لأن لهم من الحسنات التي تمحو السيئات ما ليس لمن بعدهم.

فإذا كان هذا في الذنوب المحققة، فكيف بالأمور التي كانوا فيها مجتهدين، إن أصابوا فلهم أجران، وإن أخطئوا فلهم أجر واحد، والخطأ مغفور لهم؟ ثم القدر الذي ينكر من فعل بعضهم قليل نزر، مغمور في جنب فضائل القوم ومحاسنهم، من الإيمان بالله ورسوله، والجهاد في سبيله، والهجرة والنصرة، والعلم النافع، والعمل الصالح.

ومن نظر في سيرة القوم بعلم وبصيرة، وما مَنَّ الله به عليهم من الفضائل، علم يقينًا أنهم خير الخلق بعد الأنبياء، لا كان ولا يكون مثلهم، وأنهم هم الصفوة من قرون هذه الأمة، التي هي خير الأمم وأكرمها على الله تعالى" (ابن تيمية، ١٤٢٠هـ: ١٢٢).

هذه النصوص وأمثالها مما يؤكد ضرورة التثبت فيما يروى في شأن الصحابة وتمحيصه ووجوب أخذ أخبارهم من المصادر الموثوقة، وحمل ما يذكر من أقوالهم وأحوالهم على أحسن المحامل والاجتهاد في ذلك قدر الطاقة وغاية الوسع؛ لأنه مما يوجبه الدين والنصيحة لله رب العالمين.

المبحث الأول: بيعة أبي بكر الصديق بالخلافة: ثبوتها وأبرز دروسها.

في الصحيحين عَنْ عَائِشَةَ رَضِيَ اللهُ عَنْهَا، زَوْجِ النَّبِيِّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، " أَنَّ رَسُولَ اللهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، مَاتَ وَأَبُو بَكْرٍ بِالسُّنْحِ... (ابن الأثير، ١٣٩٩هـ: ٢/ ٤٠٧)، (الفيروزآبادى، ١٤٢٦هـ: ٢٢٥) فَجَاءَ أَبُو بَكْرٍ فَكَشَفَ عَنْ رَسُولِ اللهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ فَقَبَّلَهُ، قَالَ: بِأَبِي أَنْتَ وَأُمِّي، طِبْتَ حَيًّا وَمَيِّتًا، وَالَّذِي نَفْسِي بِيَدِهِ لاَ يُذِيقُكَ اللهُ المَوْتَتَيْنِ أَبَدًا، ثُمَّ خَرَجَ فَقَالَ: أَيُّهَا الحَالِفُ عَلَى رِسْلِكَ، فَلَمَّا تَكَلَّمَ أَبُو بَكْرٍ جَلَسَ عُمَرُ، فَحَمِدَ اللهَ أَبُو بَكْرٍ وَأَثْنَى عَلَيْهِ، وَقَالَ: أَلاَ مَنْ كَانَ يَعْبُدُ مُحَمَّدًا صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ فَإِنَّ مُحَمَّدًا قَدْ مَاتَ، وَمَنْ كَانَ يَعْبُدُ اللهَ فَإِنَّ اللهَ حَيٌّ لاَ يَمُوتُ، وَقَالَ: ﴿إِنَّكَ مَيِّتٌ وَإِنَّهُمْ مَيِّتُونَ﴾، وَقَالَ: ﴿وَمَا مُحَمَّدٌ إِلَّا رَسُولٌ قَدْ خَلَتْ مِنْ قَبْلِهِ الرُّسُلُ أَفَإِنْ مَاتَ أَوْ قُتِلَ انْقَلَبْتُمْ عَلَى أَعْقَابِكُمْ وَمَنْ يَنْقَلِبْ عَلَى عَقِبَيْهِ فَلَنْ يَضُرَّ اللهَ شَيْئًا وَسَيَجْزِي اللهُ الشَّاكِرِينَ﴾، قَالَ: فَنَشَجَ النَّاسُ يَبْكُونَ، قَالَ: وَاجْتَمَعَتِ الأَنْصَارُ إِلَى سَعْدِ بْنِ عُبَادَةَ فِي سَقِيفَةِ بَنِي سَاعِدَةَ (ابن الأثير، ١٣٩٩هـ: ٢/ ٣٨٠)، (كحالة، ١٤١٤هـ: ٢/ ٤٩٦)، فَقَالُوا: مِنَّا أَمِيرٌ وَمِنْكُمْ أَمِيرٌ، فَذَهَبَ إِلَيْهِمْ أَبُو بَكْرٍ، وَعُمَرُ بْنُ الخَطَّابِ، وَأَبُو عُبَيْدَةَ بْنُ الجَرَّاحِ، فَذَهَبَ عُمَرُ يَتَكَلَّمُ فَأَسْكَتَهُ أَبُو بَكْرٍ، وَكَانَ عُمَرُ يَقُولُ: وَاللهِ مَا أَرَدْتُ بِذَلِكَ إِلَّا أَنِّي قَدْ هَيَّأْتُ كَلاَمًا قَدْ أَعْجَبَنِي، خَشِيتُ أَنْ لاَ يَبْلُغَهُ أَبُو بَكْرٍ، ثُمَّ تَكَلَّمَ أَبُو بَكْرٍ فَتَكَلَّمَ أَبْلَغَ النَّاسِ، فَقَالَ فِي كَلاَمِهِ: نَحْنُ الأُمَرَاءُ وَأَنْتُمُ الوُزَرَاءُ، فَقَالَ حُبَابُ بْنُ المُنْذِرِ: لاَ وَاللهِ لاَ نَفْعَلُ، مِنَّا أَمِيرٌ، وَمِنْكُمْ أَمِيرٌ، فَقَالَ أَبُو بَكْرٍ: لاَ، وَلَكِنَّا الأُمَرَاءُ، وَأَنْتُمُ الوُزَرَاءُ، هُمْ أَوْسَطُ العَرَبِ دَارًا، وَأَعْرَبُهُمْ أَحْسَابًا، فَبَايِعُوا عُمَرَ، أَوْ أَبَا عُبَيْدَةَ بْنَ الجَرَّاحِ، فَقَالَ عُمَرُ: بَلْ نُبَايِعُكَ أَنْتَ، فَأَنْتَ سَيِّدُنَا، وَخَيْرُنَا، وَأَحَبُّنَا إِلَى رَسُولِ اللهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، فَأَخَذَ عُمَرُ بِيَدِهِ فَبَايَعَهُ، وَبَايَعَهُ النَّاسُ" (البخاري، ١٤٢٢هـ: ٥/ ٦).

وقبل الحديث على ما اشتمل عليه هذا الأثر من الدروس والفوائد نشير باختصار إلى ما يتعلق بمسألة خلافة أبي بكر للنبي صلى الله عليه وسلم، هل كان ثبوتها بالنص والتعيين أم بالاختيار؟

وهذه المسألة من المسائل التي اختلف فيها أهل السنة والجماعة، فذهبت طائفة منهم إلى أنها ثبتت بالنص، والنص هنا منهم من قال إنه جلي، ومنهم من قال إنه خفي (إشارة)، وذهبت طائفة إلى أن خلافته إنما ثبتت بالاختيار ولكل من

الطائفتين أدلته (ابن تيمية، ١٤٠٦هـ: ١/ ٥٢٥)، (ابن حجر، ١٣٧٩هـ: ٧/ ٣٢).

ولعل الأقرب إلى الحق في هذه المسألة أن يقال: إن النبي صلى الله عليه وسلم لم ينص على أحد بعينه ليكون خليفة له (ابن كثير، ١٣٩٥هـ: ٤/ ٤٩٦)، ولم يأمر الصحابة صريحًا بأن يكون الخليفة عليهم - من بعده- أبا بكر رضي الله عنه وإلا لما خفي هذا الأمر على الصحابة، ولما اختلفوا فيه، لكنه دلَّ الصحابة وأرشدهم إلى خيرية أبي بكر وأوليته وأفضليته، وأنه الأحق بالأمر من بعده والمقدم في الأمور على من سواه، ومن ذلك تقديمه ليؤم الناس في الصلاة وإصراره على ذلك (البخاري، ١٤٢٢هـ: ١/ ١٣١)، وبأمره صلى الله عليه وسلم بسد كل الأبواب التي اتخذها الصحابة في المسجد إلا باب أبي بكر(البخاري، ١٤٢٢هـ: ٥/ ٤)، إلى غيرها من الدلائل البينة والإشارات الظاهرة.

وقد علم صلى الله عليه وسلم بإعلام الله له بأن المسلمين يختارونه لما له من الفضائل العالية التي ورد بها القرآن والسنة وفاق بها غيره من جميع الأمة رضي الله عنه وأرضاه. وفي هذا المعنى يقول شيخ الإسلام بن تيمية - رحمه الله -:"والتحقيق أن النبي صلى الله عليه وسلم دلَّ المسلمين على استخلاف أبي بكر وأرشدهم إليه بأمور متعددة من أقواله وأفعاله، وأخبر بخلافته إخبار راضٍ بذلك حامدٍ له وعزم على أن يكتب بذلك عهداً، ثم علم أن المسلمين يجتمعون عليه فترك الكتاب اكتفاء بذلك.

فلو كان التعيين مما يشتبه على الأمة لبينه رسول الله صلى الله عليه وسلم بياناً قاطعاً للعذر، ولكن لما دلهم دلالات متعددة على أن أبا بكر هو المتعين وفهموا ذلك حصل المقصود، ولهذا قال عمر بن الخطاب في خطبته التي خطبها بمحضر من المهاجرين والأنصار:(وليس فيكم من تقطع إليه الأعناق مثل أبي بكر) (البخاري، ١٤٢٢هـ: ٨/ ١٦٨)، (مسلم، د.ت: ٣/ ١٣١٧)... إلى أن قال: فخلافة أبي بكر الصديق دلت النصوص الصحيحة على صحتها وثبوتها ورضا الله ورسوله صلى الله عليه وسلم له بها، وانعقدت بمبايعة المسلمين له واختيارهم إياه اختياراً استندوا فيه إلى ما علموه من تفضيل الله ورسوله، وأنه أحقهم بهذا الأمر عند الله ورسوله فصارت ثابتة بالنص والإجماع جميعاً.

لكن النص دلَّ على رضا الله ورسوله بها، وأنها حق وأن الله أمر بها وقدرها وأن المؤمنين يختارونها، وكان هذا أبلغ من مجرد العهد بها؛ لأنه حينئذ كان يكون طريق ثبوتها مجرد العهد، وأما إذا كان المسلمون قد اختاروه من غير عهد، ودلت النصوص على صوابهم فيما فعلوه ورضا الله ورسوله بذلك كان ذلك دليلًا على أن الصديق كان فيه من الفضائل التي بان بها عن غيره ما علم المسلمون به أنه أحقهم بالخلافة، فإن ذلك لا يحتاج فيه إلى عهد خاص" (ابن تيمية: ١/ ١٣٩-١٤١).

هذا عن بيعة أبي بكر رضي الله عنه بالخلافة وثبوتها ودلائلها، وأما عما يستخلص من دروسها وعبرها فيمكن إجمال أهمها فيما يأتي:

١. تقدير الصحابة لأهمية وخطورة مسألة الخلافة وما يترتب على فراغها من فساد في الدين والدنيا، وهذا من متين فقههم وعميق علمهم.
٢. سلامة صدور الصحابة لبعضهم ونصحهم لأمتهم وتجردهم من حظوظ أنفسهم، وقد تجلى ذلك في سرعة بتهم أمر من يتولى خلافة رسول الله في أمته في مجلس واحد.
٣. سرعة التسليم والمبايعة لمن اجتمعت عليه الكلمة ورضيه أهل الحل والعقد من كبار

الأمة.

٤. التصريح بالحق الفاصل في محل النزاع بلا مجاملة أو مداهنة.

٥. الاستماع لوجهات النظر المختلفة، وبيان ما لها وما عليها وما هو منها الأولى والأحرى بالصواب.

المبحث الثاني: روايات بيعة علي رضي الله عنه لأبي بكر رضي الله عنه في كتب السنة والآثار.

تتفق كل الروايات الحديثية والتاريخية الموثوقة على أن علي بن أبي طالب رضي الله عنه لم يحضر مجلس السقيفة الذي دار الحوار فيه بين المهاجرين والأنصار بعدما توفي النبي صلى الله عليه وسلم حول من يخلفه في ولاية أمر الناس من بعده، وذلك لأن عليًا كان مشغولًا بتجهيز رسول الله صلى الله عليه وسلم مع نفر من بني هاشم - ومعهم الزبير بن العوام - للصلاة عليه ومواراته الثرى. وفيما حدث بعد ذلك روايتان هما باختصار:

الرواية التي فيها أن عليًا لم يبايع لأبي بكر بالخلافة مدة حياة زوجته فاطمة:

ومن أدلتها ما يأتي:

١. عَنْ عَائِشَةَ رضي الله عنها أن فاطمة بنت رسول الله صلى الله عليه وسلم أرسلت إلى أبي بكر تسأله ميراثها من رسول الله صلى الله عليه وسلم، مما أفاء الله عليه بالمدينة وفدك، فقال لها أبو بكر: إن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: لا نورث، ما تركناه صدقة، إنما يأكل آل محمد من هذا المال، وإني والله لا أغير شيئاً من صنعة رسول الله صلى الله عليه وسلم عن حالها التي كانت عليها في عهد رسول الله صلى الله عليه وسلم.... ولأعملن فيها بما عمل رسول الله.

فأبى أبو بكر أن يدفع إلى فاطمة منه شيئًا، فوجدت فاطمة على أبي بكر في ذلك فهجرته، فلم تكلمه حتى توفيت، وعاشت بعد النبي ستة أشهر، فلما توفيت دفنها زوجها ليلًا، ولم يؤذن بها أبا بكر، وصلى عليها، وكان لعلي من الناس وجه في حياة فاطمة فلما توفيت استنكر علي وجوه الناس، فالتمس مصالحة أبي بكر ومبايعته، ولم يكن يبايع تلك الأشهر، فأرسل إلى أبي بكر أن ائتنا ولا يأتنا معك أحد كراهية لمحضر عمر.

ودخل عليهم أبو بكر فَتَشَهَّدَ عَلِيٌّ فَقَالَ: إِنَّا قَدْ عَرَفْنَا فَضْلَكَ وَمَا أَعْطَاكَ اللهُ، وَلَمْ نَنْفَسْ عَلَيْكَ خَيْرًا سَاقَهُ اللهُ إِلَيْكَ، وَلَكِنَّكَ اسْتَبْدَدْتَ عَلَيْنَا بِالْأَمْرِ، وَكُنَّا نَرَى لِقَرَابَتِنَا مِنْ رَسُولِ اللهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ نَصِيبًا.

حَتَّى فَاضَتْ عَيْنَا أَبِي بَكْرٍ، فَلَمَّا تَكَلَّمَ أَبُو بَكْرٍ قَالَ: وَالَّذِي نَفْسِي بِيَدِهِ لَقَرَابَةُ رَسُولِ اللهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ أَحَبُّ إِلَيَّ أَنْ أَصِلَ مِنْ قَرَابَتِي، وَأَمَّا الَّذِي شَجَرَ بَيْنِي وَبَيْنَكُمْ مِنْ هَذِهِ الْأَمْوَالِ: فَلَمْ آلُ فِيهَا عَنْ الْخَيْرِ، وَلَمْ أَتْرُكْ أَمْرًا رَأَيْتُ رَسُولَ اللهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يَصْنَعُهُ فِيهَا إِلَّا صَنَعْتُهُ.

فَقَالَ عَلِيٌّ لِأَبِي بَكْرٍ: مَوْعِدُكَ الْعَشِيَّةَ لِلْبَيْعَةِ، فَلَمَّا صَلَّى أَبُو بَكْرٍ الظُّهْرَ رَقِيَ عَلَى الْمِنْبَرِ فَتَشَهَّدَ وَذَكَرَ شَأْنَ عَلِيٍّ وَتَخَلُّفَهُ عَنْ الْبَيْعَةِ وَعُذْرَهُ بِالَّذِي اعْتَذَرَ إِلَيْهِ، ثُمَّ اسْتَغْفَرَ، وَتَشَهَّدَ عَلِيٌّ، فَعَظَّمَ حَقَّ أَبِي بَكْرٍ، وَحَدَّثَ أَنَّهُ لَمْ يَحْمِلْهُ عَلَى الَّذِي صَنَعَ نَفَاسَةً عَلَى أَبِي بَكْرٍ، وَلَا إِنْكَارًا لِلَّذِي فَضَّلَهُ اللهُ بِهِ، وَلَكِنَّا نَرَى لَنَا فِي هَذَا الْأَمْرِ نَصِيبًا، فَاسْتَبَدَّ عَلَيْنَا، فَوَجَدْنَا فِي أَنْفُسِنَا، فَسُرَّ بِذَلِكَ الْمُسْلِمُونَ، وَقَالُوا: أَصَبْتَ، وَكَانَ الْمُسْلِمُونَ إِلَى عَلِيٍّ قَرِيبًا حِينَ رَاجَعَ الْأَمْرَ الْمَعْرُوفَ" (البخاري، ١٤٢٢هـ: ٥/ ١٣٩)، (مسلم، د.ت: ٣/ ١٣٨٠).

٢. وفي رواية أخرى لمسلم في صحيحه: (ثُمَّ قَامَ عَلِيٌّ فَعَظَّمَ مِنْ حَقِّ أَبِي بَكْرٍ وَذَكَرَ فَضِيلَتَهُ

وَسَابِقَتَهُ، ثُمَّ مَضَى إِلَى أَبِي بَكْرٍ فَبَايَعَهُ، فَأَقْبَلَ النَّاسُ إِلَى عَلِيٍّ فَقَالُوا: أَصَبْتَ وَأَحْسَنْتَ فَكَانَ النَّاسُ قَرِيبًا إِلَى عَلِيٍّ حِينَ قَارَبَ الْأَمْرَ الْمَعْرُوفَ) (مسلم، د.ت: ٣/ ١٣٨١).

٣. وفي الصحيح قَالَ مَعْمَر:" قُلْتُ لِلزُّهْرِيِّ: كَمْ مَكَثَتْ فَاطِمَةُ بَعْدَ النَّبِيِّ صلى الله عليه وسلم قَالَ: سِتَّةُ أَشْهُرٍ، فَقَالَ رَجُلٌ لِلزُّهْرِيِّ: فَلَمْ يُبَايِعْهُ عَلِيٌّ رَضِيَ اللهُ عَنْهُ حَتَّى مَاتَتْ فَاطِمَةُ رَضِيَ اللهُ عَنْهَا قَالَ: لا، وَلاَ أَحَدٌ مِنْ بَنِي هَاشِمٍ " (البيهقي، ١٤٢٤هـ: ٦/ ٤٨٥).

الرواية التي فيها أن عليًا - رضي الله عنه - بايع لأبي بكر بالخلافة مع عموم الناس بعد موت النبي مباشرة، ومن أدلتها ما يأتي:

١. عن أبي سعيد الخدري رضي الله عنه قال:" لَمَّا تُوُفِّيَ رَسُولُ اللهَّ صلى الله عليه وسلم قَامَ خُطَبَاءُ الأَنْصَارِ، فَجَعَلَ الرَّجُلُ مِنْهُمْ يَقُولُ: يَا مَعْشَرَ الْمُهَاجِرِينَ! إِنَّ رَسُولَ اللهَّ صلى الله عليه وسلم كَانَ إِذَا اسْتَعْمَلَ رَجُلاً مِنْكُمْ قَرَنَ مَعَهُ رَجُلاً مِنَّا، فَنُرَى أَنْ يَلِيَ هَذَا الأَمْرَ رَجُلاَنِ، أَحَدُهُمَا مِنْكُمْ، وَالآخَرُ مِنَّا.

قَالَ: فَتَتَابَعَتْ خُطَبَاءُ الأَنْصَارِ عَلَى ذَلِكَ. فَقَامَ زَيْدُ بْنُ ثَابِتٍ رَضِيَ اللهَّ عَنْهُ فَقَالَ: إِنَّ رَسُولَ اللهَّ صلى الله عليه وسلم كَانَ مِنَ الْمُهَاجِرِينَ، وَإِنَّ الإِمَامَ يَكُونُ مِنَ الْمُهَاجِرِينَ، وَنَحْنُ أَنْصَارُهُ كَمَا كُنَّا أَنْصَارَ رَسُولِ اللهَّ صلى الله عليه وسلم. فَقَامَ أَبُو بَكْرٍ رَضِيَ اللهَّ عَنْهُ فَقَالَ: جَزَاكُمُ اللهَّ خَيْرًا يَا مَعْشَرَ الأَنْصَارِ، وَثَبَّتَ قَائِلَكُمْ.

ثُمَّ قَالَ: أَمَّا لَوْ فَعَلْتُمْ غَيْرَ ذَلِكَ لَمَا صَالَحْنَاكُمْ. ثُمَّ أَخَذَ زَيْدُ بْنُ ثَابِتٍ بِيَدِ أَبِي بَكْرٍ فَقَالَ: هَذَا صَاحِبُكُمْ فَبَايِعُوهُ، ثُمَّ انْطَلَقُوا. فَلَمَّا قَعَدَ أَبُو بَكْرٍ رَضِيَ اللهَّ عَنْهُ عَلَى الْمِنْبَرِ نَظَرَ فِي وُجُوهِ الْقَوْمِ، فَلَمْ يَرَ عَلِيًّا رَضِيَ اللهَّ عَنْهُ، فَسَأَلَ عَنْهُ، فَقَامَ نَاسٌ مِنَ الأَنْصَارِ فَأَتَوْا بِهِ، فَقَالَ أَبُو بَكْرٍ رَضِيَ اللهَّ عَنْهُ: ابْنَ عَمِّ رَسُولِ اللهَّ صلى الله عليه وسلم وَخَتَنَهُ! أَرَدْتَ أَنْ تَشُقَّ عَصَا الْمُسْلِمِينَ؟ فَقَالَ: لاَ تَثْرِيبَ يَا خَلِيفَةَ رَسُولِ اللهَّ.

فَبَايَعَهُ. ثُمَّ لَمْ يَرَ الزُّبَيْرَ بْنَ الْعَوَّامِ رَضِيَ اللهَّ عَنْهُ، فَسَأَلَ عَنْهُ حَتَّى جَاءُوا بِهِ، فَقَالَ: ابْنَ عَمَّةِ رَسُولِ اللهَّ صلى الله عليه وسلم وَحَوَارِيَّهُ! أَرَدْتَ أَنْ تَشُقَّ عَصَا الْمُسْلِمِينَ؟ فَقَالَ مِثْلَ قَوْلِهِ: لاَ تَثْرِيبَ يَا خَلِيفَةَ رَسُولِ اللهَّ. فَبَايَعَاهُ " (البيهقي، ١٤٢٤هـ: ٨/ ٢٤٦).

٢. ومما يستشهد به لمبايعة علي والزبير لأبي بكر رضي الله عنهم في بداية الأمر من غير تأخير: ما ورد في الخبر الذي فيه أنّ أبا بكر رضي الله عنه لما بويع خطب الناس، وذكر عدم حرصه على الخلافة، وعدم رغبته فيها إلى قوله: "فقبل المهاجرون ما قال وما اعتذر به، وقال علي والزبير: إنا نرى أبا بكر أحق النّاس بها بعد رسول الله صلى الله عليه وسلم، إنّه لصاحب الغار، وثاني اثنين وإنّا لنعلم بشرفه وكبره، ولقد أمره رسول الله صلى الله عليه وسلم بالصلاة بالنّاس وهو حي " (الحاكم، د.ت: ٤٤٢٢).

٣. وقول أمير المؤمنين علي رضي الله عنه بعد موقعة الجمل: "يا أيها الناس إنّ رسول الله صلى الله عليه وسلم لم يعهد إلينا في هذه الإمارة شيئاً، حتى رأينا من الرأي أن نستخلف أبا بكر فأقام واستقام حتى مضى لسبيله أو قال: حتى ضرب الدين بجرانه، ثم إنّ أقواماً طلبوا الدنيا فكانت أمور يقضي الله فيها" (البيهقي، ١٤٢٤هـ: ٣٥٧).

٤. وحكى الواقدي أن أبا بكر بويع بالخلافة يوم قبض رسول الله -صلى الله عليه وسلم- يوم الاثنين لست عشرة ليلة خلت من ربيع الأول

سنة إحدى عشرة، وقال ابن قتيبة وأبو عمر: بويع بالخلافة يوم قبض رسول الله -صلى الله عليه وسلم- في سقيفة بني ساعدة، وبويع بيعة العامة على المنبر يوم الثلاث من غد ذلك اليوم، قال أبو عمر: وتخلف عن بيعته سعد بن عبادة وطائفة من الخزرج وفرقة من قريش، ثم بايعوه بعدُ غير سعد، وقيل: إنه لم يتخلف عنه أحد من قريش يومئذ، وقيل: تخلف عنه علي والزبير وطلحة وخالد بن العاص ثم بايعوه بعدُ، ثم لم يزل علي سامعًا مطيعًا له يثني عليه ويفضله. (ابن عبد البر، ١٤٢١هـ: ٣/ ٩٧٣)

٥. وذكر البلاذري في كتابه أن عليًا والزبير رضي الله عنهما عندما علما بأمر البيعة لأبي بكر بعد اتفاق المهاجرين والأنصار في السقيفة على ذلك بادرا إلى الذهاب إلى أبي بكر والبيعة له، وقال علي لأبي بكر:" قد علمت أن رسول الله صلى الله عليه وسلم أمرك بالصلاة، وأنك ثاني اثنين في الغار، وكان لنا حق ولم نستشر، والله يغفر لك" (البلاذري، ١٤١٧هـ: ١/ ٥٨٢).

٦. ويذكر موسى بن عقبة في روايته لبيعة علي: أن عليًا والزبير بايعا أبا بكر قبل أن يفرغا من غسل رسول الله، وأنهما خرجا إلى المسجد والمسلمون يبايعون أبا بكر، فبايعا له بعد عتاب لترك مشورتهما. (السيوطي، ١٤٢٥هـ: ٥٦)

٧. وقد سئل الصحابي الجليل سعيد بن زيد وهو أحد المبشرين بالجنة هل خالف أحد على أبي بكر؟ فقال: لا، إلا مرتد أو من كان يريد أن يرتد، ثم سئل مرة أخرى: هل قعد عن بيعة أبي بكر أحد من المهاجرين؟ فقال: لا، تتابع المهاجرون على بيعته من غير أن يدعوهم. (الطبري، د.ت: ٣/ ٢٠٧)

المبحث الثالث: مجمل ما ورد في توجيه روايات البيعة وتخريجاتها.

مما سبق بيانه في المبحث الثاني أن هناك روايتان لمبايعة علي رضي الله عنه بالخلافة لأبي بكر رضي الله عنه بعد اتفاق عموم الروايات على أنه لم يشهد اجتماع السقيفة.

وهاتان الروايتان هما: الرواية الأولى:

التي ترى أن عليًا رضي الله عنه بايع لأبي بكر مرتين الأولى بعد اجتماع السقيفة، وكانت في المسجد، ومع عموم الناس، وأنه إنما جدد تلك البيعة في المرة الثانية بعد موت زوجته فاطمة رضي الله عنها الذي كان بعد ستة أشهر من موت النبي صلى الله عليه وسلم، وممن نقل هذه الرواية ونصرها ابن حبان والحاكم والبيهقي وابن كثير وابن سعد، مستندين إلى حديث أبي سعيد الخدري رضي الله عنه الذي أوردناه في المبحث الثاني، وفيه أن عليًا والزبير بايعا لأبي بكر بعد السقيفة مباشرة في المسجد مع عموم الناس.

وقد نقل الحافظ ابن كثير - رحمه الله اتفاق الصحابة رضي الله عنهم على بيعة الصدّيق رضي الله عنه بعد موت النبي مباشرة، حتى علي بن أبي طالب، والزبير بن العوام (ابن كثير، ١٤٠٧هـ: ٦/ ٣٠١)، ثم ساق الروايات الدالة على اتفاقهم وإجماعهم على بيعة أبي بكر رضي الله عنه، من أقوال الصحابة، وأقوال أئمة السلف.

وأن ما قرره العلماء المحققون في هذا المعنى لا يقدح فيه ما ثبت في صحيح البخاري أنّ علياً تأخر عن بيعة أبي بكر حياة فاطمة رضي الله عنها فإنّ العلماء المحققين ذكروا أنّ هذه بيعة ثانية، قال رحمه الله: ".. وهذا اللائق بعلي

رضي الله عنه والذي تدل عليه الآثار من شهوده معه الصلوات، وخروجه معه إلى ذي القَصّة بعد موت رسول الله صلى الله عليه وسلم، وبذله له النصيحة والمشورة بين يديه، وأمّا ما يأتي من مبايعته إياه بعد موت فاطمة، وقد ماتت بعد أبيها صلى الله عليه وسلم بستة أشهر، فذلك محمول على أنها بيعة ثانية أزالت ما كان قد وقع من وحشة بسبب الكلام في الميراث، ومنعه إياهم ذلك بالنص من رسول الله صلى الله عليه وسلم " (ابن كثير، ١٤٠٧هـ: ٦/ ٣٠٢).

وقال في موضع آخر:"ولكن لما وقعت هذه البيعة الثانية اعتقد بعض الرواة أنّ علياً لم يبايع قبلها فنفى ذلك، والمثبت مقدم على النافي كما تقدم" (ابن كثير، ١٤٠٧هـ: ٥/ ٢٦٨).

وأما ما روي عن الزهري في نفيه بيعة علي لأبي بكر قبل موت فاطمة فقال عنه البيهقي ما نصه:"وَقَوْلُ الزُّهْرِيِّ فِي قُعُودِ عَلِيٍّ عَنْ بَيْعَةِ أَبِي بَكْرٍ رضي الله عنه حَتَّى تُوُفِّيَتْ فَاطِمَةُ رَضِيَ اللهُ عَنْهَا مُنْقَطِعٌ وَحَدِيثُ أَبِي سَعِيدٍ رضي الله عنه فِي مُبَايَعَتِهِ إِيَّاهُ حِينَ بُويِعَ بَيْعَةَ الْعَامَّةِ بَعْدَ السَّقِيفَةِ أَصَحُّ وَلَعَلَّ الزُّهْرِيَّ أَرَادَ قُعُودَهُ عَنْهَا بَعْدَ الْبَيْعَةِ ثُمَّ نهوضه إِلَيها ثَانِيًا وَقِيامَهُ بواجباتها واللهُ أَعْلَمُ" (البيهقي، ١٤٢٤هـ: ٦/ ٤٥٨).

وقال ابن حجر (١٣٧٩ه) في شرح حديث عائشة في الصحيحين الذي ورد فيه تأخر علي في بيعة أبي بكر ستة أشهر: ".... وقد تمسك الرافضة بتأخر علي عن بيعة أبي بكر إلى أن ماتت فاطمة، وهذيانهم في ذلك مشهور، وفي هذا الحديث ما يدفع حجتهم، وقد صحح ابن حبان وغيره من حديث أبي سعيد الخدري وغيره أنّ علياً بايع أبا بكر في أول الأمر وأما ما وقع في مسلم عن الزهري أنّ رجلاً قال له: "لم يبايع علي أبا بكر حتى ماتت فاطمة؟ قال: لا، ولا أحد من بني هاشم" فقد ضعفه البيهقي بأن الزهري لم يسنده، وأنّ الرواية الموصولة عن أبي سعيد أصح، وجمع غيره بأنه بايعه بيعة ثانية مؤكدة للأولى...

وعلى هذا فيُحمل قول الزهري لم يبايعه علي: في تلك الأيام على إرادة الملازمة له والحضور عنده، وما أشبه ذلك، فإنّ في انقطاع مثله عن مثله ما يوهم من لا يعرف باطن الأمر أنّه بسبب عدم الرضا بخلافته، فأطلق من أطلق ذلك، وبسبب ذلك أظهر علي رضي الله عنه المبايعة التي بعد موت فاطمة رضي الله عنها لإزالة هذه الشبهة" (ابن حجر، ١٣٧٩هـ: ٧/ ٤٩٥).

الرواية الثانية: والتي فيها أن عليًا لم يبايع لأبي بكر بالخلافة مدة حياة زوجته فاطمة.

وهذه الرواية عليها أغلب النقلة والمحققين لأنها مروية في الصحيحين، لكنهم في تفسير سبب تأخره عن البيعة مختلفين؛ فالأكثرون على أن سبب تأخره – رضي الله عنه – أنه كان لديه بعض العتب وسبب العتب: أنه مع وجاهته، وفضيلته في نفسه في كل شيء، وقربه من النبي صلى الله عليه وسلم، وغير ذلك: رأى أنه كان من الأولى أن لا يُستبد بأمر الخلافة دونه إلا بمشورته، وحضوره.

ويستدلون على ذلك بقوله في الحديث "... ولكنا كنا نرى أن لنا في هذا الأمر حقاً فاستبددتم به علينا.."، فجعلوا المقصود بالأمر هنا (الخلافة) وفي هذا المعنى يقول النووي رحمه الله: " أما تأخر علي رضي الله عنه عن البيعة: فقد ذكره علي في هذا الحديث، واعتذر أبو بكر رضي الله عنه، ومع هذا: فتأخره ليس بقادح في البيعة، ولا فيه:

أما البيعة: فقد اتفق العلماء على أنه لا يشترط لصحتها مبايعة كل الناس، ولا كل أهل الحل والعقد، وإنما يشترط مبايعة من تيسر إجماعهم من العلماء، والرؤساء، ووجوه الناس.

وأما عدم القدح فيه: فلأنه لا يجب على كل واحد أن يأتي إلى الإمام فيضع يده في يده ويبايعه، وإنما يلزمه إذا عقد أهل الحل والعقد للإمام الانقياد له، وأن لا يظهر خلافاً، ولا يشق لعصا.

وهكذا كان شأن علي رضي الله عنه في تلك المدة التي قبل بيعته، فإنه لم يُظهر على أبي بكر خلافاً، ولا شق العصا، ولكنه تأخر عن الحضور عنده للعذر المذكور في الحديث، ولم يكن انعقاد البيعة وانبرامها متوقفاً على حضوره، فلم يَجب عليه الحضور لذلك، ولا لغيره، فلما لم يجب: لم يحضر.

وما نُقل عنه قدحٌ في البيعة، ولا مخالفة، ولكن بقي في نفسه عتب، فتأخر حضوره إلى أن زال العتب.

وكان سبب العتب: أنه مع وجاهته، وفضيلته في نفسه في كل شيء، وقربه من النبي صلى الله عليه وسلم، وغير ذلك: رأى أنه لا يُستبد بأمر إلا بمشورته، وحضوره، وكان عذر أبي بكر وعمر وسائر الصحابة واضحاً ؛ لأنهم رأوا المبادرة بالبيعة من أعظم مصالح المسلمين، وخافوا من تأخيرها حصول خلاف ونزاع تترتب عليه مفاسد عظيمة، ولهذا أخروا دفن النبي صلى الله عليه وسلم حتى عقدوا البيعة؛ لكونها كانت أهم الأمور، كيلا يقع نزاع في مدفنه، أو كفنه، أو غسله، أو الصلاة عليه، أو غير ذلك، وليس لهم من يفصل الأمور، فرأوا تقدم البيعة أهم الأشياء" (النووي، ١٣٩٢هـ: ٦/ ٢٤٧).

وقد نقل المحب الطبري هذه الرواية وبيّن الآراء المحتملة في المقصود بقول علي - رضي الله عنه - "... ولكنا كنا نرى أن لنا في هذا الأمر حقاً فاستبددتم به علينا.. " وذكر كلامًا طويلًا فيه بيان لتلك الآراء والإيرادات التي ترد عليها والأجوبة عليها وحاصل ما انتهى إليه أن أرجح الاحتمالات هو أن المقصود بالأمر في كلامه: الخلافة وأن عليًا رضي الله عنه كان يرى في نفسه أنه هو الأحق بها فامتنع لأجل ذلك ، ورجحه على الرأي الذي يرى أن عَتَبَه وامتنَاعه إنما كان لأجل عدم إشراكه في المشاورة.، وقد أورد من ضمن الاحتمالات التي تحتملها عبارة علي - رضي الله عنه - السالفة الذكر أن يكون المراد بالأمر: الميراث والمراد بالحق: حق الإرث، غير أنه ضعفها واستبعد أن تكون مرادة في ذاك المقام، وردها بردود ضعيفة تفترض وجود سقط في الكلام وعبارات لم ينقلها الراوي، وهذا ادعاء لا مستند له ويحوجه الإثبات. (الطبري، د.ت: ١/ ٢٤٣-٢٥٠)

المبحث الرابع: الترجيح ومسوغاته.

بالنظر فيما سبق من أقوال وآراء فإنه يمكن إيجاز الكلام في بيان الرأي الأقرب منها للرجحان -فيما ظهر لي- ومسوغاته في النقاط الآتية:

١. الرواية الأقوى من حيث الثبوت في بيعة علي بن أبي طالب رضي الله عنه هي الواردة في صحيحي البخاري ومسلم التي فيها أنه إنما بايع بعد موت زوجته فاطمة لستة أشهر من وفاة أبيها، وأما البيعة الأولى الواردة في حديث أبي سعيد الخدري ففي ثبوتها بعض النظر؛ وذلك لأن الذهبي قد سكت عنه، وقال الحاكم عنه"هَذَا حَدِيثٌ صَحِيحٌ عَلَى شَرْطِ الشَّيْخَيْنِ وَلَمْ يُخَرِّجَاهُ" (الحاكم، د.ت: ٣/ ٨٠)

٢. الرواية التي فيها أن عليًا - رضي الله عنه - بايع لأبي بكر مرتين. من أثبت البيعة الأولى استدل برواية لحديث أبي سعيد الخدري رضي الله عنه، وهذه الرواية في ثبوتها مقال لبعض المحدثين من جهة أن حديث أبي سعيد له روايتان إحداها وهي الأصح والأقوى سندًا جاءت مختصرة، ولم يرد فيها ذكر لبيعة علي

لأبي بكـر، والثانيـة مطولـة ذكـرت فيهـا البيعـة وهـي عـلى خـلاف روايـة الأكثـر مـن رواتهـا كـما نـص عـلى ذلـك بعـض الأئمـة، وتفصيـل القـول حـول حديـث أبي سـعيد الخـدري أنـه روي مـن طريـق وهيـب بـن خالـد، عـن داود بـن أبي هنـد، عـن أبي نـضرة، عـن أبي سـعيد، وأخـذ الحديـثَ عـن وهيـب بـن خالـد أربعـةٌ مـن أصحابـه، ثلاثة منهـم يرويـه بسـياق مختـصر لا يشـتمل عـلى ذكـر بيعـة عـلي والزبـير لأبي بكـر رضي الله عنهـم في بدايـة خلافتـه. هـذه الروايـة بالسـياق المختـصر رواهـا (ابـن أبي شـيبة، ١٤٠٩هـ: ٧/ ٤٣٠)، (ابـن حنبـل، د.ت: ٣٥/ ٤٨٩)، (ابـن سـعد، ١٤١٠هـ: ٣/ ٢١٢)، و (البـلاذري، ١٤١٧هـ: ٣/ ٣١٨).

وقـال الذهبـي في هـذه الروايـة: "هـذا إسـناد صحيـح"، (الذهبـي، ١٤٠٥ه، ٢/ ٤٣٣)، وقـال الهيثمـي في هـذه الروايـة: "رواه الطـبراني وأحمـد ورجالـه رجـال الصحيـح". (الهيثمـي، ١٤١٤هـ:٥/ ١٨٣)، وأمـا الـراوي الرابـع عن وهيب بـن خالـد فقـد رواه بالسـياق المطـول المشـتمل عـلى ذكـر بيعـة عـلي بـن أبي طالـب والزبـير لأبي بكـر رضي الله عنهـم جميعًـا. وهـذا الـراوي هـو المغـيرة بن سـلمة أبـو هشـام المخزومـي، وقـد قـال الإمـام الذهبـي رحمـه الله بعـد أن سـاق هـذه الروايـة التـي فيهـا ذكـر البيعـة "مـع جـودة سـنده فيـه أشـياء تنكـر، فتدبـره"، (الذهبـي، ١٤٢٢هـ: ٦/ ٣٢٤٠)، وهـذه الروايـة بالسـياق المطـول أخرجهـا (الحاكـم، د.ت: ٣/ ٨٠)، و(البيهقـي، ١٤٢٤هـ: ٨/ ١٤٣)، قـال الحاكـم عـن الحديـث بهـذه الروايـة المطولـة: "هـذا حديـث صحيح عـلى شرط الشـيخين ولم يخرجـاه"، وسـكت عليـه الذهبـي في التلخيـص. (ابـن أبي شـيبة، ١٤٠٩هـ: ٧/ ٤٣٠)، (ابـن حنبـل، د.ت: ٣٥/ ٤٨٩)، (ابـن سـعد، ١٤١٠هـ: ٣/ ٢١٢)، (البـلاذري، ١٤١٧هـ: ٣/ ٣١٨).

٣. الأخـذ بروايـة البيعـة الأولى الـواردة في حديـث أبي سـعيد يـرد رأي مـن زعـم أن عليًـا رضي الله عنـه تخلـف عـن البيعـة؛ لأنـه كان يـرى نفسـه أحـق بالخلافـة.

٤. مـن أهـل العلـم مـن اجتهـد في طلـب الجمـع بين روايـة أن عليًـا بايـع مـع مـن بايـع في ابتـداء الأمر (روايـة أبي سـعيد)، وروايـة أنـه لم يبايـع إلا بعـد مـوت فاطمـة (روايـة الصحيحـين) بأن عليًـا كان لـه موقفـان الأول: فيـه موافقـة العمـوم والمبايعـة مـع مـن بايـع ابتـداء، ثـم كان لـه موقـف آخـر راعـى فيـه مـا حصـل مـن وحشـة بـين زوجتـه فاطمـة وبـين أبي بكـر حينـما لم يجبهـا إلى طلبهـا مـن ميراثهـا مـن أبيهـا فلـما ماتـت وزال السـبب المانـع عـاود تجديـد البيعـة ليـس إلا.

٥. سـواء أقلنـا بـأن عليًـا بايـع البيعـة الأولى، أم أنـه لم يبايـع إلا بعـد مـوت فاطمـة، فـإن مـن المجـزوم بـه الثابـت في الروايـات الصحيحـة المسـندة التـي لا يتطـرق إليهـا الاحتـمال أن عليًـا وكل بنـي هاشـم قـد بايعـوا أبـا بكـر عـن رضى وقناعـة، وأمـا الدعـوى بـأن بيعـة عـلي بـن أبي طالـب - رضي الله عنـه - كانـت إكراهـا فهـي دعـوى زائفـة باطلـة، صـادرة عـن مكابـرة ظاهـرة، وعمايـة بالغـة عـن الحقائـق المرويـة بالأسـانيد الصحيحـة.

وفي هـذا المعنـى يقـول شـيخ الإسـلام ابـن تيميـة رحمـه الله: "علـم بالتواتـر أنـه لم يتخلـف عـن بيعتـه - يعنـي أبـا بكـر الصديـق رضي الله عنـه - إلا سـعد بـن عبـادة، وأمـا عـلي وبنـو هاشـم فكلهـم بايعـه باتفـاق النـاس، لم يمـت أحـد منهـم إلا وهـو مبايـع لـه، لكـن قيـل: عـلي تأخـرت بيعتـه سـتة أشـهر، وقيـل: بـل بايعـه ثـاني يـوم، وبـكل حـال، فقـد بايعـوه مـن غـير إكـراه "انتهـى." (ابـن تيميـة، ١٤٠٦هـ: ٨/ ٢٣٢).

٦. فيما ظهر لي بعد طول تأمل في الروايات الحديثية والنصوص التاريخية وما حف بها من قرائن وأحوال أن الوجه الأقرب في المقصود من قول علي - رضي الله عنه - في الحديث المروي في الصحيحين "... ولكنا كنا نرى أن لنا في هذا الأمر حقاً فاستبددتم به علينا.." أن المراد بالأمر: الميراث والمراد بالحق: حق الإرث، ومما يسوغ هذا الوجه ويقويه ويرد الوجهين الآخرين المحتملين فيه اللذين يجعلان المراد بالأمر إما الخلافة، وإما المشورة فيها، ما يأتي:

أ. أن الثابت الذي لا يتطرق إليه الشك من حال علي رضي الله عنه وكلامه الذي صرح به في غير ما مناسبة تقديمه لأبي بكر واعترافه بمنزلته وفضيلته وسابقته التي يرى أنه لم يسبقه إليها أحد من الصحابة

ومن ذلك ما رواه محمد بن الحنفية - وهو ابن علي بن أبي طالب - قال قلت لأبي: "أي الناس خير بعد رسول الله صلى الله عليه وسلم؟ قال: أبو بكر قلت ثم من؟ قال: ثم عمر، وخشيت أن يقول عثمان، قلت ثم أنت؟ قال: ما أنا إلا رجل من المسلمين"، (البخاري، ١٤٢٢هـ: ٥/ ٧) .

وقد روي عن علي رضي الله عنه أنه قال:" لا أوتي بأحد يفضلني على أبي بكر وعمر إلا ضربته حد المفتري"، (ابن أبي عاصم، ١٤٠٠هـ: ٢/ ٥٧٨)، (البيهقي، د.ت: ٣٥٨).

قال شيخ الإسلام ابن تيمية: " وقد تواتر عن علي أنه كان يقول على منبر الكوفة خير هذه الأمة بعد نبيها أبو بكر ثم عمر، روى ذلك عنه من أكثر من ثمانين وجهًا، ورواه البخاري وغيره ولهذا كانت الشيعة المتقدمون كلهم متفقين على تفضيل أبي بكر وعمر كما ذكر ذلك غير واحد". (ابن تيمية، ١٤٠٦هـ: ١/ ٣٠٨).

وعن أبي جحيفة:" أن عليًا رضي الله عنه صعد المنبر، فحمد الله تعالى وأثنى عليه وصلى على النبي صلى الله عليه وسلم، وقال: خير هذه الأمة بعد نبيها أبو بكر، والثاني عمر رضي الله عنه، وقال يجعل الله تعالى الخير حيث أحب". (ابن حنبل، ١٤٠٦هـ: ٨٣٩)، قال عنه الشيخ شعيب الأرناؤوط: " إسناده قوي. (البخاري، ١٤٢٢هـ:٥/ ٧)، (ابن حنبل، ١٤٠٦هـ: ٢/ ٥٧٨)، (ابن أبي عاصم، ١٤٠٠هـ: ٢/ ٥٧٥)، (البيهقي، د.ت: ٣٥٨).

ب. أن عليًا رضي الله عنه كان على درجة من العلم والفهم بحيث لا يخفى عليه أمر الخلافة وأنها تنعقد بمن حضر من أهل الحل والعقد من المسلمين ولا يلزم لثبوتها وانعقادها ضرورة حضوره.

ج. أن عليًا رضي الله عنه قد صرح في غير ما موضع وموقف أنه ليس عنده من رسول الله صلى الله عليه وسلم نص على اختصاصه بالإمامة، أو بعلوم خصه بها رسول الله من دون الناس، ففي الحديث المتفق عليه عن علي رضي الله عنه قال: ما عندنا كتاب نقرؤه إلا كتاب الله غير هذه الصحيفة. قال: فأخرجها، فإذا فيها أشياء من الجراحات وأسنان الإبل. قال: وفيها "المدينة حرام ما بين عير إلى ثور، فمن أحدث فيها حدثًا، أو آوى محدثًا فعليه لعنة الله والملائكة والناس أجمعين، لا يقبل منه يوم القيامة صرف ولا عدل. ومن والى قومًا بغير إذن مواليه فعليه لعنة الله والملائكة والناس أجمعين، لا يقبل منه يوم القيامة صرف ولا عدل. وذمة المسلمين واحدة، يسعى بها أدناهم، فمن أخفر مسلمًا فعليه لعنة الله والملائكة والناس أجمعين، لا يقبل منه يوم القيامة صرف ولا عدل" (البخاري، ١٤٢٢هـ:

٨/ ١٥٤)، (مسلم، د.ت:٢: / ٨٥).

وفي البخاري عن أبي جحيفة قال: قلت لعلي رضي الله عنه: هل عندكم شيء، من الوحي إلا ما في كتاب الله؟ قال: والذي فلق الحبة وبرأ النسمة ما أعلمه، إلا فهمًا يعطيه الله رجلًا في القرآن، وما في هذه الصحيفة. قلت: وما في الصحيفة؟ قال: العقل، وفكاك الأسير، وألا يقتل مسلم بكافر. (البخاري، ١٤٢٢هـ: ٤/ ٩٦)، (ابن كثير، ١٣٩٥هـ: ٤/ ٤٤٩).

د. أن أبا بكر رضي الله عنه بعدما سمع من علي مقالته والتي فيها عبارته "... ولكنا كنا نرى أن لنا في هذا الأمر حقاً فاستبددتم به علينا.. "، إنما أجابه بقوله ".. وَالَّذِي نَفْسِي بِيَدِهِ لَقَرَابَةُ رَسُولِ اللهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ أَحَبُّ إِلَيَّ أَنْ أَصِلَ مِنْ قَرَابَتِي، وَأَمَّا الَّذِي شَجَرَ بَيْنِي وَبَيْنَكُمْ مِنْ هَذِهِ الْأَمْوَالِ: فَلَمْ آلُ فِيهَا عَنْ الْخَيْرِ، وَلَمْ أَتْرُكْ أَمْرًا رَأَيْتُ رَسُولَ اللهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يَصْنَعُهُ فِيهَا إِلَّا صَنَعْتُهُ.. ".

وهذا من أوضح الأدلة وأظهر الدلالة على أن الحديث إنما كان في الميراث وأحقيته وأن العتب والموجدة من علي وزوجه فاطمة على أبي بكر إنما كان لأجل ما اعتقدا أنه حق لهما فيما تركه رسول الله صلى الله عليه وسلم من ميراث فأجابهما أبو بكر بما علمه في هذه المسألة مما رأى أنه قد خفي عليهما وأنه في ذلك لا يألو أن يتأسى فيه برسول الله صلى الله عليه وسلم فلا يغير أمرًا سنه رسول الله ولا يحدث فيه حدثًا ليس عليه أمره.

ه. طلب علي رضي الله عنه المبايعة لأبي بكر ومبادرته بذلك بعد موت فاطمة مباشرة دليل ظاهر على أنه إنما تأخر في المبايعة (على رواية أنه لم يبايع إلا بعد موتها) مراعاة لحالها من ألم المصيبة وما ألم بها من مرض ولموجدتها على أبي بكر فيما رأت ورأى أنه حق لها وله في الميراث منه.

و. إن هذا التوجيه والتخريج الذي تؤيده الأدلة ويقضي به واقع الحال هو الذي يتساوق مع مذهب أهل الحق في موقفهم من صحابة رسول الله صلى الله عليه وسلم القائم على سلامة الصدور تجاههم وحمل مواقفهم وأحوالهم على أحسن المحامل وأقومها وأكملها.

ز. من المجزوم به المنقول عن الثقات أن عليًا رضي الله عنه كان يشهد الجماعة مع المسلمين ويصلي خلف أبا بكر رضي الله عنه وكان مطيعًا ناصحًا له ولم يظهر خلافًا له ولا شق له عصا، وإنما شغله عن المبادرة للبيعة ما نزل به وآل بيته من الفجيعة بموت رسول الله صلى الله عليه وسلم وما ترتب على ذلك من القيام بالواجب في تجهيزه ودفنه، وما تخلل ذلك من أيام كان يرعى فيها ابنة رسول الله صلى الله عليه وسلم ويقوم على شؤونها ومؤانسة وحشتها بعد فقدها لأبيها صلى الله عليه وسلم، ويخفف عنها ما كانت تعانية من آلام المرض الذي سبق وفاتها رضي الله عنها، وهو معذور في كل ذلك، ثم كان ما حصل بشأن الميراث، فلم تكن الأحوال والنفوس مهيأة وبقي الحال على ما هو عليه حتى زال السبب وتهيأت النفوس فكانت المبادرة للمبايعة(ابن كثير، ١٣٩٥هـ: ٤/ ٤٩٥).

ح. مما يعذر به الصحابة في تقديمهم النظر في أمر الخلافة ومبادرتهم بالبيعة لأبي بكر ومسارعتهم في ذلك وبتهم الناجز في أمرها حتى قبل دفن النبي صلى الله عليه وسلم هو ما كانوا يحاذرونه من الفتنة، ويتخوفونه من حصول الخلاف والنزاع المفضي إلى الفشل

وحصول الفرقة بتأخير أمرها (ابن كثير، ١٣٩٥هـ: ٤/ ٤٩٢)، ولذلك وصف عمر رضي الله عنه بيعة أبي بكر بأنها كانت: "فلتة وقى الله المسلمين شرها"، أي أنها كانت فجأة ونازلة لم يرتب لها، فلطف الله بالأمة حيث اجتمعوا سريعًا عليه ورضوا به وسلموا له (ابن الأثير، ١٣٩٩هـ: ٣/ ٤٦٧)، (ابن حجر، ١٣٧٩هـ: ١٢/ ١٥١).

الخاتمة: وفيها بيان أهم نتائج البحث.

الحمد لله وحده والصلاة والسلام على من لا نبي بعده نبينا محمد وعلى آله وصحبه وبعد:

فإن مما يمكن استظهاره والإشارة إليه من نتائج هذا البحث ما يأتي:

١. بين البحث ما امتاز به الصحابة -رضي الله عنهم- من فقه وورع وحسن سياسة في تعاملهم مع الأحداث الجسام، وأن الواجب علينا عقيدة وديانة أن نحملهم في كل ما شجر بينهم على أحسن المحامل وأنبل الغايات، وهو اللائق بمقاماتهم الشريفة.
٢. أن من حق الصحابة رضوان الله عليهم جميعًا على من جاء بعدهم من المسلمين إلى أن يرث الله الأرض ومن عليها الترضي عليهم والاستغفار لهم وسلامة الصدور تجاههم وحمل أحوالهم ومواقفهم على أحسن المحامل وأكملها.
٣. من الثابت المؤكد في مذهب أهل الحق والعدل أن خير الأمة بعد نبيها أبا بكر رضي الله عنه، بما وقر في قلبه من اليقين وبما سبق إليه من الصحبة والهجرة ومناقب وبذل وتضحيات لم يتقدمه فيها أحد.
٤. الأرجح في أمر الخلافة أن النبي صلى الله عليه وسلم لم يوص أو ينص على أحد بعينه ليكون خليفة من بعده ولكنه أرشد ودل الصحابة على فضل أبي بكر وأحقيته وسابقته بأقواله وأفعاله وإشاراته الظاهرة والخفية.
٥. أجمع الصحابة على بيعة أبي بكر رضي الله عنه، المهاجرين منهم والأنصار، وسائر أهل الحل والعقد في الأمصار.
٦. سواء أقلنا إن عليًا رضي الله عنه بايع بيعتين (متقدمة ومتأخرة)، أو إنه إنما بايع بيعة واحدة هي التي بعد وفاة زوجته فاطمة لستة أشهر من وفاة النبي صلى الله عليه وسلم فإنه على ما ترجح هنا لم يكن المانع له أو الذي تأخر من أجله طمعه في الخلافة أو رؤيته أنه الأحق بها من أبي بكر رضي الله عنهما أو أنه لم يستشر فيها.
٧. الذي ترجح من خلال التأمل والنظر في النصوص والوقائع الكاشفة للحال والمقال في بيعة علي رضي الله عنه أن المراد من قوله رضي الله عنه"... ولكنا كنا نرى أن لنا في هذا الأمر حقاً فاستبددتم به علينا.. " أن المراد بالأمر: الميراث والمراد بالحق: حق الإرث.

المصادر والمراجع:

١. ابن الأثير، مجد الدين أبو السعادات المبارك بن محمد بن محمد بن محمد ابن عبد الكريم الشيباني الجزري. (١٣٩٩هـ/ ١٩٧٩م). النهاية في غريب الحديث والأثر، تحقيق: طاهر أحمد الزاوى - محمود محمد الطناحي. (د.ط). بيروت: المكتبة العلمية.

٢. ابن أبي شيبة، أبو بكر عبد الله بن محمد بن إبراهيم بن عثمان بن خواستي العبسي. (١٤٠٩هـ). المصنف في الأحاديث والآثار، تحقيق: كمال يوسف الحوت. ط ١. الرياض: مكتبة الرشد.

٣. ابن أبي عاصم، أحمد بن عمرو بن الضحاك بن مخلد الشيباني. (١٤٠٠هـ/ ١٩٨٠م). كتاب السنة (ومعه ظلال الجنة في تخريج السنة بقلم: محمد ناصر الدين الألباني). ط ١. بيروت: المكتب الإسلامي.

٤. ابن تيمية، تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم بن عبد السلام بن عبد الله بن أبي القاسم بن محمد الحراني الحنبلي الدمشقي. (١٤٠٦ هـ - ١٩٨٦ م). منهاج السنة النبوية في نقض كلام الشيعة القدرية، تحقيق: محمد رشاد سالم. ط ١. الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٥. ابن تيمية، تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم بن عبد السلام بن عبد الله بن أبي القاسم بن محمد الحراني الحنبلي الدمشقي. (١٤٢٠هـ / ١٩٩٩م). العقيدة الواسطية: اعتقاد الفرقة الناجية المنصورة إلى قيام الساعة أهل السنة والجماعة، تحقيق: أبو محمد أشرف بن عبد المقصود. ط ٢. الرياض: أضواء السلف.

٦. ابن حجر، أحمد بن علي بن حجر أبو الفضل العسقلاني الشافعي. (١٣٧٩هـ). فتح الباري شرح صحيح البخاري، رقم كتبه وأبوابه وأحاديثه: محمد فؤاد عبد الباقي، قام بإخراجه وصححه وأشرف على طبعه: محب الدين الخطيب، عليه تعليقات العلامة: عبد العزيز بن عبد الله بن باز. (د.ط). بيروت: دار المعرفة.

٧. ابن حنبل، أبو عبد الرحمن عبد الله بن أحمد بن محمد الشيبانيّ البغدادي. (١٤٠٦ هـ - ١٩٨٦م). السنة. تحقيق: د. محمد بن سعيد بن سالم القحطاني. ط١. الدمام: دار ابن القيم.

٨. ابن حنبل، أبو عبد الرحمن عبد الله بن أحمد بن محمد الشيبانيّ البغدادي. (د.ت). مسند الإمام أحمد بن حنبل، تحقيق: شعيب الأرنؤوط - عادل مرشد، وآخرون. (د.ط). بيروت: مؤسسة الرسالة.

٩. ابن سعد، أبو عبد الله محمد بن سعد بن منيع الهاشمي بالولاء، البصري، البغدادي. (١٤١٠ هـ - ١٩٩٠م). الطبقات الكبرى، تحقيق: محمد عبد القادر عطا. ط ١. بيروت: دار الكتب العلمية.

١٠. ابن عبد البر، أبو عمر يوسف بن عبد الله بن محمد بن عاصم النمري القرطبي. (١٤٢١ هـ - ٢٠٠١ م). الاستيعاب في معرفة الأصحاب، تحقيق: علي محمد البجاوي، إشراف: د عبد الله بن عبد المحسن التركي. ط١. بيروت: مؤسسة الرسالة.

١١. ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر القرشي الدمشقي. (١٣٩٥ هـ - ١٩٧٦ م). السيرة النبوية (من البداية والنهاية لابن كثير)، تحقيق: مصطفى عبد الواحد. (د.ط). بيروت:دارالمعرفةللطباعةوالنشروالتوزيع.

١٢. ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر القرشي الدمشقي. (١٤٠٧ هـ - ١٩٨٦م). البداية والنهاية. (د.ط). بيروت: دار الفكر.

١٣. البَلَاذُري، أحمد بن يحيى بن جابر بن داود. (١٤١٧ هـ - ١٩٩٦ م). جمل من أنساب الأشراف، تحقيق: سهيل زكار ورياض الزركلي. ط١. بيروت: دار الفكر.

١٤. البخاري، محمد بن إسماعيل أبو عبد الله الجعفي. (١٤٢٢هـ). الجامع المسند الصحيح

المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه = صحيح البخاري، تحقيق: محمد زهير بن ناصر الناصر. ط١. بيروت: دار طوق النجاة (مصورة عن السلطانية بإضافة ترقيم ترقيم محمد فؤاد عبد الباقي).

١٥. البيهقي، أبو بكر أحمد بن الحسين بن علي بن موسى الخُسْرَوْجِردي الخراساني. (١٤٢٤ هـ - ٢٠٠٣م). السنن الكبرى، تحقيق: محمد عبد القادر عطا. ط٣. بيروت: دار الكتب العلمية.

١٦. البيهقي، أبو بكر أحمد بن الحسين بن علي بن موسى الخُسْرَوْجِردي الخراساني. (د.ت). الاعتقاد والهداية إلى سبيل الرشاد على مذهب السلف وأصحاب الحديث، تحقيق: أحمد عصام الكاتب. (د.ط). بيروت: دار الآفاق الجديدة.

١٧. الحاكم، أبو عبد الله محمد بن عبد الله النيسابوري. (د.ت). المستدرك على الصحيحين، إشراف: د. يوسف المرعشلي. (د.ط). بيروت: دار المعرفة.

١٨. الخطيب البغدادي، أحمد بن علي بن ثابت بن أحمد بن مهدي. (د.ت). الكفاية في علم الرواية، تحقيق: أبو عبدالله السورقي، إبراهيم حمدي المدني. (د.ط). المدينة المنورة: المكتبة العلمية.

١٩. الذهبي، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان بن قَايْماز. (١٤٠٥هـ -١٩٨٥م). سير أعلام النبلاء، تحقيق: مجموعة من المحققين، بإشراف الشيخ شعيب الأرناؤوط. ط٣. بيروت: مؤسسة الرسالة.

٢٠. الذهبي، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان بن قَايْماز. (١٤٢٢ هـ - ٢٠٠١ م). المهذب في اختصار السنن الكبير، تحقيق: دار المشكاة للبحث العلمي، بإشراف أبي تَميم يَاسر بن إبراهيم. ط١. القاهرة: دار الوطن للنشر.

٢١. السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر. (١٤٢٥هـ-٢٠٠٤م). تاريخ الخلفاء، تحقيق: حمدي الدمرداش. ط١. القاهرة: مكتبة نزار مصطفى الباز.

٢٢. الطبري، أبو العباس أحمد بن عبد الله بن محمد. (د.ت). الرياض النضرة في مناقب العشرة. ط٢. بيروت: دار الكتب العلمية.

٢٣. العثيمين، محمد بن صالح بن محمد. (١٤٢١ هـ). شرح العقيدة الواسطية، خرج أحاديثه واعتنى به: سعد بن فواز الصميل. ط ٦. المملكة العربية السعودية: دار ابن الجوزي للنشر والتوزيع.

٢٤. العثيمين، محمد بن صالح. (د.ت). شرح صحيح مسلم. (د.ط). القاهرة: المكتبة الإسلامية.

٢٥. عواجي، غالب بن علي. (١٤٢٢ هـ - ٢٠٠١ م). فرق معاصرة تنتسب إلى الإسلام وبيان موقف الإسلام منها. ط ٤. جدة: المكتبة العصرية الذهبية للطباعة والنشر والتسويق.

٢٦. الفيروزآبادى، مجد الدين أبو طاهر محمد بن يعقوب. (١٤٢٦ هـ - ٢٠٠٥ م). القاموس المحيط، تحقيق: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، بإشراف: محمد نعيم العرقسُوسي. ط ٨. بيروت: مؤسسة الرسالة

للطباعــة والنــشر والتوزيــع.

٢٧. النـووي، أبـو زكريـا محيـي الديـن يحيـى بـن شرف. (١٣٩٢هــ). المنهـاج شرح صحيح مسـلم بـن الحجـاج. ط ٢. بـيروت: دار إحيـاء الـتراث.

٢٨. الهيثمـي، أبـو الحسـن نـور الديـن علي بـن أبي بكـر بـن سـليمان. (١٤١٤هــ، ١٩٩٤م). مجمـع الزوائـد ومنبـع الفوائـد، تحقيـق: حسـام الديـن القـدسي. (د.ط). القاهـرة: مكتبـة القـدسي.

٢٩. الوهيبـي، محمـد. (د.ت). اعتقـاد أهل السـنة في الصحابـة. (د.ط). لنـدن: المنتدى الإسـلامي.

٣٠. كحالـة، عمـر بـن رضـا بـن محمـد راغـب بـن عبـد الغنـي. (١٤١٤ هــ - ١٩٩٤ م). معجم قبائـل العـرب القديمـة والحديثـة. ط ٧. بـيروت: مؤسسـة الرسـالة.

٣١. مسـلم، ابـن الحجـاج أبـو الحسـن القشـيري النيسـابوري. (د.ت). المسـند الصحيـح المختـصر بنقـل العـدل عـن العـدل إلى رسـول الله صـلى الله عليـه وسـلم، تحقيـق: محمـد فـؤاد عبـد الباقـي. (د.ط). بـيروت: دار إحيـاء الـتراث العـربي.

Sources and references:

1. Ibn Abi Shaybah, Abu Bakr Abdullah bin Muhammad bin Ibrahim bin Othman bin Khawasti Al-Absi. (1409 AH). The compiler of Hadiths and Antiquities, investigation: Kamal Yusuf Al-Hout. 1st edition. Riyadh: Al-Rushd Library.
2. Ibn Abi Asim, Ahmed bin Amr bin Al-Dahhak bin Mukhalled Al-Shaibani. (1400 AH / 1980 AD). The Book of the Sunnah (and with it Shades of Heaven in Takhreej Al-Sunnah by: Muhammad Nasiruddin Al-Albani). 1st edition. Beirut: The Islamic Office.
3. Ibn Taymiyyah, Taqi Al-Din Abu Al-Abbas Ahmad bin Abdul Al-Halim bin Abdul Al-Salam bin Abdullah bin Abi Al-Qasim bin Muhammad Al-Harrani Al-Hanbali Al-Dimashqi. (1406 AH - 1986 AD). Minhaj Al-Sunnah Al-Nabawiyyah in refuting the words of the Qadariyyah Shiites, Investigation: Muhammad Rashad Salem. 1st edition. Riyadh: Imam Muhammad bin Saud Islamic University.
4. Ibn Taymiyyah, Taqi Al-Din Abu al-Abbas Ahmad bin Abd Al-Halim bin Abd Al-Salam bin Abdullah bin Abi Al-Qasim bin Muhammad Al-Harrani Al-Hanbali Al-Dimashqi. (1420 AH / 1999 AD). Al-Aqeedah Al-Wasitiyyah: The Belief of the Victorious Sect to the Rise of the Hour, Ahl al-Sunnah wal Jama`ah, Investigated by: Abu Muhammad Ashraf bin Abd al-Maqsud. 2nd Edition. Riyadh: Adwaa Al-Salaf.
5. Ibn Al-Athir, Majd Al-Din Abu Al-Saadat Al-Mubarak bin Muhammad bin Muhammad bin Muhammad bin Abd Al-Karim Al-Shaibani Al-Jazari. (1399 AH / 1979 AD). The End in Gharib Al-Hadith and Athar, investigation: Taher Ahmed Al-Zawy - Mahmoud Muhammad Al-Tanahi. (D.T). Beirut: Scientific Library.
6. Ibn Hajar, Ahmad bin Ali bin Hajar Abu Al-Fadl Al-Asqalani Al-Shafi'i. (1379 AH). Fath Al-Bari Sharh Sahih Al-Bukhari, the number of his books,

chapters and hadiths: Muhammad Fouad Abdul-Baqi, directed, corrected it and supervised its printing by: Mohib Al-Din Al-Khatib, with the comments of the scholar: Abdul Aziz bin Abdullah bin Baz. (D.T). Beirut: Dar al-Ma'rifah.

7. Ibn Hanbal, Abu Abd Al-Rahman Abdullah bin Ahmad bin Muhammad Al-Shaybani Al-Baghdadi. (1406 AH - 1986 AD). Investigated by: Dr. Mohammed bin Said bin Salem Al-Qahtani. I 1. Dammam: Dar Ibn al-Qayyim.

8. Ibn Hanbal, Abu Abd Al-Rahman Abdullah bin Ahmad bin Muhammad Al-Shaybani Al-Baghdadi. (D.T.). Musnad Al-Imam Ahmed bin Hanbal, investigated by: Shuaib Al-Arnaout - Adel Murshid, and others. (D.T). Beirut: Al-Resala Foundation.

9. Ibn Saad, Abu Abdullah Muhammad bin Saad bin Manea Al-Hashemi, with loyalty, Al-Basri, Al-Baghdadi. (1410 AH - 1990 AD). Al-Tabaqat Al-Kubra, investigated by: Muhammad Abdel-Qader Atta. 1st edition. Beirut: Scientific Book House.

10. Ibn Abd Al-Barr, Abu Omar Yusuf bin Abdullah bin Muhammad bin Asim Al-Nimri Al-Qurtubi. (1421 AH - 2001 AD). Comprehension in knowing the companions, investigated by: Ali Muhammad Al-Bajawi, supervision: Dr. Abdullah bin Abdul Mohsen Al-Turki. I 1. Beirut: Al-Resala Foundation.

11. Ibn Kathir, Abu Al-Fida Ismail bin Omar Al-Qurashi Al-Dimashqi. (1395 AH - 1976 AD). The Biography of the Prophet (From the Beginning and the End by Ibn Kathir), investigated by: Mustafa Abdel Wahed. (D.T). Beirut: Dar Al-Maarifa for printing, publishing and distribution.

12. Ibn Kathir, Abu Al-Fida Ismail bin Omar Al-Qurashi Al-Dimashqi. (1407 AH - 1986 AD). The beginning and the end. (D.T). Beirut: Dar Al-Fikr.

13. Al-Baladhuri, Ahmed bin Yahya bin Jaber bin Dawood. (1417 AH - 1996 AD). Sentences from the Genealogy of the Nobles, investigated by: Suhail Zakkar and Riyadh Al-Zarkali. I 1. Beirut: Dar Al-Fikr.

14. Al-Bukhari, Muhammad bin Ismail Abu Abdullah Al-Jaafi. (1422 AH). Al-Jami' Al-Musnad Al-Sahih Al-Sahih Al-Musnad Al-Sahih Al-Musnad Al-Sahih Al-Bukhari, investigated by: Muhammad Zuhair bin Nasser al-Nasser. I 1. Beirut: Dar Touq Al-Najat (photographed from Al-Sultaniyeh, with the addition of the punctuation of Muhammad Fouad Abdel-Baqi.

15. Al-Bayhaqi, Abu Bakr Ahmed bin Al-Hussein bin Ali bin Musa Al-Khosrojerdi Al-Khorasani. (1424 AH - 2003 AD). The Great Sunnah, investigated by: Muhammad Abd Al-Qadir Atta. i3. Beirut: Scientific Books House.

16. Al-Bayhaqi, Abu Bakr Ahmad bin Al-Hussein bin Ali bin Musa Al-Khosrojerdi Al-Khorasani. (D.T.). Belief and Guidance to the Path of Righteousness on the Doctrine of the Predecessors and

22. Al-Othaymeen, Muhammad bin Saleh bin Muhammad. (1421 AH). Explanation of Al-Aqeedah Al-Wasitiyyah, his hadiths were taken out and taken care of by: Saad bin Fawaz Al-Sumayl. 6th Edition. Kingdom of Saudi Arabia: Dar Ibn Al-Jawzi for Publishing and Distribution.

23. Al-Othaymeen, Muhammad bin Saleh. (D.T.). Explanation of Sahih Muslim. (D.T). Cairo: The Islamic Library.

24. Al-Fayrouzabadi, Majd Al-Din Abu Taher Muhammad bin Yaqoub. (1426 AH - 2005 AD). Al-Qamos Al-Muheet, invested: Heritage Investigation Office at Al-Risala Foundation, under the supervision of: Muhammad Naim Al-Arqoussi. 8th Edition. Beirut: Al-Resala Foundation for Printing, Publishing and Distribution.

25. Al-Nawawi, Abu Zakariya Muhyiddin Yahya bin Sharaf. (1392 AH). Al-Minhaj Explanation of Sahih Muslim bin Al-Hajjaj. 2nd edition. Beirut: Heritage Revival House.

26. Al-Haythami, Abu Al-Hassan Nur Al-Din Ali Bin Abi Bakr Bin Suleiman. (1414 AH, 1994 AD). The Complex of Appendices and the Source of Benefits, investigation: Hossam Al-Din Al-Qudsi. (D.T). Cairo: Al-Qudsi Library.

27. Al-Wahaibi, Muhammad. (D.T.). The belief of the Sunnis in the Companions (Sahabah). (D.T). London: Islamic Forum.

28. Awaji, Ghalib bin Ali. (1422 AH - 2001 the Companions of Hadith, investigated by: Ahmed Essam Al-Kateb. (D.T). Beirut: New Horizons House.

17. Al-Khatib Al-Baghdadi, Ahmed bin Ali bin Thabit bin Ahmed bin Mahdi. (D.T.). Sufficiency in the science of the Narration, investigated by: Abu Abdullah Al-Sorqi, Ibrahim Hamdi Al-Madani. (D.T). Medina: Scientific Library.

18. Al-Dhahabi, Shams Al-Din Abu Abdullah Muhammad bin Ahmed bin Othman bin Qaymaz. (1422 AH - 2001 AD). Al-Muhadhdhab in Abbreviation of the Great Sunnah, investigated by: Dar Al-Mishkat for Scientific Research, under the supervision of Abu Tamim Yasser bin Ibrahim. I 1. Cairo: Dar Al-Watan for publishing.

19. Al-Dhahabi, Shams Al-Din Abu Abdullah Muhammad bin Ahmed bin Othman bin Qaymaz. (1405 AH - 1985 AD). Biographies of the Well-Known Nobles, investigated by: a group of investigators, under the supervision of Sheikh Shuaib Al-Arnaout. i3. Beirut: Al-Resala Foundation.

20. Al-Suyuti, Jalal Al-Din Abd Al-Rahman bin Abi Bakr. (1425 AH-2004 AD). History of the Caliphs, investigated by: Hamdi Al-Demerdash. I 1. Cairo: Nizar Mustafa El-Baz Library.

21. Al-Tabari, Abu Al-Abbas Ahmed bin Abdullah bin Muhammad. (D.T.). Riyadh lush in the virtues of the ten. i2. Beirut: Scientific Books House.

AD). Contemporary Factions affiliated with Islam and a statement of Islam's position towards them. 4th Edition. Jeddah: Al-Asriyya Al-Dhahabi Library for Printing, Publishing and Marketing.

29. Kahalah, Omar bin Reda bin Muhammad Ragheb bin Abdul Ghani. (1414 AH - 1994 AD). A dictionary of ancient and modern Arab tribes. 7th edition. Beirut: Al-Resala Foundation.

30. Muslim, Ibn Al-Hajjaj Abu Al-Hasan Al-Qushairi Al-Nisaburi. (D.T.). Al-Musnad Al-Sahih Al-Sahih, Summary by transferring from the Just to the Justice to the Messenger of God, may God's prayers and peace be upon him, investigated by: Muhammad Fouad Abdel-Baqi. (D.T). Beirut: Arab Heritage Revival House.

أثر الغربة في قصص (متاهة كل صيف) للقاصة ليلى أبو العلا

The Impact of Alienation on the Stories (Matahat Kul Suyf) by writer Laila Abu lEla

أ.د. عبد الرحمن بن أحمد السبت
الأستاذ في قسم اللغة العربية – كلية التربية – جامعة المجمعة.
a.alsabet@mu.edu.sa

Prof. Abdul Rahman bin Ahmed Alsabt
Professor at the Department of Arabic Language - College of Education - Majmaah University.
a.alsabet@mu.edu.sa

https://doi.org/10.56760/BTFV2745

ملخص البحث

تسعى الدراسة إلى الكشف عن أثر الغربة في مجموعة "متاهة كل صيف" القصصية، للكاتبة السودانية ليلى أبو العلا.

وقد تجلَّت في هذه المجموعة القصصية بعضًا من الآثار الإيجابية في الغربة، وأبرزها يتمثل في: شحذ الهمَّة على الكتابة الإبداعية وتدوين المذكرات اليومية، مع ما في بلاد الغربة من مكتبات وفعاليات ثقافية تفوق ما هو موجود في بلد الكاتبة، وفيها يلتقي أبناء البلد الواحد في مناسبات دينية أو اجتماعية، ويتخلَّل اللقاءات تبادل الأحاديث عن وطنهم ومجتمعهم الذي تغرَّبوا عنه، واكتشفت الكاتبة أنَّ في بلاد الغربة جودة في بعض الخدمات الحكومية، وفي بضاعتهم، وفي الأدوية العلاجية مما يفوق ما هو موجود في البلد الأم للكاتبة، كما أنَّ التقدُّم المعرفي والثقافي بارز في البلد الذي اغتربت فيه الكاتبة – بريطانيا، ومن إيجابيات الغربة أنَّ الكاتبة تستطيع أن تُقدِّم رسالة إيجابية عن دينها، ووطنها من خلال تعاملاتها وأخلاقها مع الآخرين.

كما صوَّرت الكاتبة بعض الآثار السلبية للغربة، ومنها: غياب الشعور الديني عند المغترب، والتهاون في أداء بعض الشعائر الدينية؛ لابتعاده عن أمكنتها، وفقدانه لسماعها، وكذلك: زواج بعض المغتربين من الأجنبيات وتفضيلهنَّ على بنات الوطن، أو زواج بعض المغتربات من أجانب متجاوزين بذلك الأعراف والتقاليد، كما تظهر آثار نفسية سيئة عند المغتربين أثناء وداعهم الأهل، بالإضافة إلى ما يحصل لهم من تعب أثناء إجراءات السفر، وقيود الأمتعة، ومقاعد الطيران التي لا يلتزم بها المسافرون، ثم الحالة النفسية السيئة بسبب البعد عن الأهل والوطن، والحنين والشوق إليهما، كما أوضحت القاصة بعض العادات السيئة التي يشاهدها المغترب في البلد الآخر مما يخالف عاداته وتقاليده، وثقافته الدينية، والاجتماعية.

الكلمات المفتاحية:
القصة القصيرة – القصة السودانية – الغربة – الإيجابية – السلبية.

Abstract

The study seeks to reveal the impact of alienation in the "Matahat Kul Suyf "story collection, by Sudanese writer Laila Abu lEla in terms of content.

Some of the positive effects of alienation have been evident in this collection of stories such as sharpening enthusiasm for creative writing and daily diaries. In addition to that, the rich libraries and cultural events in the country of exile that exceed what exists in the writer's home country and in which the people of the same country meet on religious or social occasions. These meetings are interspersed with the exchange of conversations about their homeland and society from which they have been away. The writer discovered that in foreign countries, there is a quality in some government services such as commodities and medical services, which are better than what is found in the his home country. Moreover, knowledge and cultural progress is also prominent in Britain, and one of the advantages of alienation is that the writer can present a positive message about her religion and her country through the way she behaves and deals with others.

The writer also portrayed some of the negative effects of alienation, including: the absence of religious feeling among the expatriates, and negligence of performing some religious rituals. Also, some expatriates marry foreign women instead of women of their homeland. Consequently, women of their homeland got married to foreigners which is considered as transgressing their customs and traditions. Still, there are bad psychological effects appear on the expatriates while they bid farewell to their parents, in addition to the fatigue that happens to them during the procedures of traveling, baggage restrictions, and airline seats. Consequently, longing and longing for home when remembering family and loved ones.

Keywords:
short story - Sudanese story - Alienation – the positive – the negative.

مقدمة

تعدُّ ظاهرة الغربة إحدى ظواهر الأدب العربي، قديمه وحديثه، وهي موجودة في شعره ونثره، يبوح فيها الأديب عن ألمه، ويشكي غربته، ويتوجَّع من وحدته وفراق مجتمعه، ويتفاءل في تحقيق أمله، وبزوغ فجر أمنياته، وتحقيق رغباته، والوصول إلى مراده.

وفي أثناء زيارتي لمعرض الكتاب الدولي المقام في الرياض عام ١٤٤٤هـ قمت بزيارة بعض المكتبات السودانية المشاركة في المعرض، ولفت نظري مجموعة قصصية قصيرة بعنوان: "متاهة كل صيف" للقاصة السودانية ليلى أبو العلا والتي ترجمها عادل بابكر من اللغة الإنجليزية إلى العربية فاقتنيتها بناء على مشورة من البائع، ولما قرأتها لفت نظري ظاهرة الغربة فيها، بصفة القاصة إحدى المواطنات السودانيات اللواتي عشْنَ جزءًا كبيرًا من غربتهن في بريطانيا، مع ما شاهدَته من مغتربين ومغتربات هناك من أبناء وطنها وبناته، فعزمت الكتابة عن هذه الظاهرة.

وتكمن مشكلة البحث في ظهور جوانب الغربة في كثير من أحداث المجموعة القصصية، وسأحاول من خلال هذه الدراسة الإجابة عن التساؤلات الآتية:

١. ما الآثار الإيجابية للغربة على المغتربين في هذه المجموعة القصصية؟
٢. ما آثار الغربة السلبية على المغتربين في تلك المجموعة؟

وقد بحثتُ عن دراسات سابقة لهذه المجموعة القصصية فلم أجد شيئًا يتعلق بها، أما ما يخص الدراسات العامة عن الغربة فهي بعيدة عن هذه الدراسة، ولا يمكن أن أضعها ضمن الدراسات السابقة، مع الإفادة منها بوجه عام أثناء الدراسة والإشارة إلى ذلك في مواضعها، وقد اخترت المنهج الاستقرائي في الدراسة، متكئًا بصورة جلية على أداتي الوصف والتحليل؛ لوصف تلك الآثار الإيجابية والسلبية للغربة، وتحليل مظاهرها في تلك المجموعة القصصية.

وقد جاء البحث مكونًا من: مقدمة، ثم تمهيد، وفيه نبذة مختصرة عن القاصة ليلى أبو العلا، ووقفة قصيرة مع المجموعة القصصية: "متاهة كل صيف"، ثم مفهوم الغربة، وجاء بعد ذلك مبحثان:

المبحث الأول: الآثار الإيجابية للغربة في: مجموعة "متاهة كل صيف" القصصية.

والمبحث الثاني: الآثار السلبية للغربة في: مجموعة "متاهة كل صيف" القصصية.

ثم جاءت الخاتمة، وفيها أبرز النتائج.

ثم ثبت المصادر والمراجع.

وما توفيقي إلا بالله عليه توكلت وهو رب العرش العظيم .

تمهيد

١ـ نبذة مختصرة عن القاصة ليلى أبو العلا:

ليلى فؤاد أبو العلا، مؤلفة روائية، وكاتبة قصصية ومسرحية، سودانية الجنسية، ولدت في القاهرة عام ١٩٦٤م، ونشأت في الخرطوم، حيث التحقت بمدرسة الخرطوم الأمريكية، وتخرجت من جامعة الخرطوم عام ١٩٨٥م في تخصص الاقتصاد، ونالت الماجستير في الإحصاء من معهد لندن للاقتصاد. عاشت مدة زمنية في أسكتلندا، وكتبت معظم أعمالها هناك، وهي تدرس وتعيش في الدوحة.

حصلت المؤلفة على جائزة "كين" العالمية للأدب الإفريقي عن قصتها "المتحف" (بالإنجليزية The Museum) التي تضمنتها مجموعتها القصصية

"أضواء ملونة".

ألفتْ أربع روايات، وعددًا من القصص القصيرة والمسرحيات، ومنها: حياة صوفي (مسرحية)، الدراما التاريخية أسد الشيشان، المترجِمة، أضواء ملونة، المئذنة، حارة الأغاني، المتحف، ومن القصص القصيرة: طبيب على سطح النيل، النعامة، الأيام دوارة.

وتمَّ بثُّ بعض أعمالها عبر إذاعة بي بي سي. وفازت روايتها (Lyrics Alley) "حارة المغنى" بجائزة الكتاب الأسكتلندي، وهي تحكي حياة عمِّها الشاعر السوداني عوض أبو العلا، وتستحضر فيها أزقة مصر والسودان وبريطانيا.

وضمَّنت روايتها (The Translator) "المترجِمة" في قائمة أفضل مئة كتاب في تصنيف نيويورك تايمز، وتُرجمتْ أعمالها من اللغة الإنجليزية إلى أربع عشرة لغة من بينها العربية (أبو العلا، ٢٠١٧م، الغلاف الأمامي، وكذلك: موقع الموسوعة الحرة (ويكبيديا) عن القاصة).

٢ـ وقفة مع مجموعة: "متاهة كلِّ صيف" القصصية:

صدرت مجموعة "متاهة كل صيف" القصصية في طبعتها الأولى عام ٢٠١٧م عن دار المصورات للنشر والطباعة والتوزيع بالخرطوم، وجاءت في مئة وثمان وخمسين صفحة من القطع المتوسط، وترجمها عادل بابكر، وكُتِب جانب عنوان المجموعة بخط صغير: قصص قصيرة، ومجموعها إحدى عشرة قصة مختلفة في الطول، فأقصرها القصة الموسومة بـ: ("باربي" في المسجد) في خمس صفحات، وأطولها: (سماء أخرى) في إحدى وثلاثين صفحة.

أما عناوين القصص في المجموعة، فهي: (رحلة كاتبة من الخرطوم إلى أبردين، قاضية يافعة، باربي في المسجد، المعالجة الموهوبة، سماء أخرى، متاهة كل صيف، تعويذة، عينا فريدة، بانتظار رفقة، بيبي لاف، حرمان)، ونلحظ أنَّ المجموعة القصصية حملتْ عنوان إحدى القصص في تلك المجموعة.

وتتحدَّث أغلب هذه القصص عن غربة القاصة في بريطانيا، وغربة بعض السودانيين هناك، وكيف كان ذلك مؤثرًا عليهم إما إيجابًا أو سلبًا، وهو ما سأتناوله في مبحثي الدراسة.

٣ـ مفهوم الغربة:

تدلُّ كلمة (الغربة) في اللغة على معنى: "الذهاب والتنحِّي عن الناس... والغَرْبة والغَرْب والتغرُّب: النوى والبُعْد، وقد تغرَّب وغرَبَ: أي بَعُد، ويقال: اغربْ، أي: تباعدْ... والتغريب: النفي عن البلد الذي وقعت الخيانة فيه، والغُرْبة والغُرب: النزوح عن الوطن والاغتراب... والاغتراب: افتعال من الغربة". (ابن منظور، ١٩٩٤م، ١: ٦٣٨- ٦٣٩).

أما في الاصطلاح: فإنَّ الغربة هي: النزوح عن الوطن، والبعد عنه؛ لأسباب مختلفة، إما أنْ تكون سياسية، أو اجتماعية، أو ثقافية، أو اقتصادية. (حور، ١٩٨٩م، ٦- ٨).

وبذلك يظهر لدى الفرد إحساس داخلي بأنه معزول عن مجتمعه الذي يعيش فيه، بما يعايشه ويشاهده من أمور تختلف عن عاداته وتقاليده الموجودة في مجتمعه الأصلي، وطريقة حياته التي عاشها في وطنه وتعود عليها، وكذلك في أشكال مجتمعه الجديد ولغاتهم وتقاليدهم الاجتماعية (عز الدين، ١٩٩٦م، ص٢٤٩)، وهذا ما يعيشه المغترب عن وطنه، شاملًا الجسد والروح، قائمًا على الخروج على الأعراف والتقاليد الاجتماعية، مضطرًا إلى اكتساب ثقافته، وعاداته، وتقاليده، وعقيدته، ومجمل تفكيره. (العبدالله، ٢٠٠٥م،

ص٨٠- ٨١).

ويرى البعض بأنَّ الاغتراب هو: الانفصال عن المجتمع وثقافته، وقيمه التي يعتمد عليها البناء الاجتماعي لمجتمعه (النوري، ١٩٧٩م، ١٨)، بأن يحلَّ المغترب في مكان جديد عليه فتكون ثقافته مختلفة عن ثقافة هذا المكان وأهله.

ويظهر من الاغتراب: الحالة النفسية التي يشعر فيها الإنسان بالانفصال عن أفراد المجتمع، وعدم التواؤم والانسجام معهم، والشعور بالعزلة مع الآخرين؛ لعدم استطاعته التكيف معهم، والعيش بينهم، أو الانفصال عن الذات. (مساعدية، ٢٠١٣م، ٦٤- ٦٥).

وهناك استخدام متفاوت بين مصطلحي الغربة والاغتراب، فهناك من يرى أنَّ الغربة تكون داخل الوطن وخارجه، وأما الاغتراب فيكون خارج الوطن (الجبوري، ٢٠٠٨م، ٤٠)، وهناك من يرى بأنَّ "كل غربة حصلت قهرًا فهي غربة، وكل غربة حصلت طوعًا فهي اغتراب" (الخشروم، ١٩٨٢م، ١٦)، وهناك من لا يفرق بين المصطلحين في الاستخدام (طحطح، ١٩٩٣م، ٣٣، وكذلك: جعفر، ٢٠١٣م، ١٧، وكذلك: التميمي، ٢٠١٧م، ١٣٢- ١٣٣).

المبحث الأول:

الآثار الإيجابية للغربة

يعيش المغترب بعيدًا عن وطنه، فتتغيَّر عليه الحياة، ويشاهد مناظر مختلفة عمَّا كان يشاهدها في وطنه، فيرى أشياء غير مألوفة له عندما كان بين أهله وأبناء وطنه، في مجتمع تعوَّد فيه على نظام معيَّن، وتقاليد وعادات اجتماعية ألفها منذ الصغر.

ومع هذا الاختلاف الكبير بين ما اعتاد عليه المغترب في وطنه وما يشاهده في بلاد الغربة، إلا أنه يخرج ببعض الآثار الإيجابية أثناء تلك الغربة، ويمكن أن نطلق على هذا النوع: "الاغتراب الإيجابي"(مساعدية، ٢٠١٣م، ١١٢)، أو "الغربة الإيجابية".

وقد أشارت القاصة السودانية ليلى أبو العلا إلى بعضٍ من تلك الآثار في مجموعتها القصصية الموسومة بـ: "متاهة كل صيف"، وهي تعود على المغترب السوداني الذي غادر وطنه ومجتمعه وأهله بالمتعة والفائدة، وتتنوع حسب أثرها الثقافي، أو الاجتماعي، أو الاقتصادي، وتتلخص أهمها في الآتي:

أولا: الغربة دافع للكتابة الإبداعية، وتدوين المذكرات اليومية:

للغربة أثر على المغترب في بعث الأفكار التي تساعده على تدوين ما يشاهده أثناء غربته، وما يدور في أيامه ولياليه من مشاهدات متنوعة، وآثار مختلفة سواء أكان ذلك من الناحية الدينية، أم الثقافية، أم الاقتصادية، أم الاجتماعية، مما يشحذ الهمم، ويبث الحماس، ويدفع القلم لتدوين تلك المشاهدات، وتسجيل ما يتعلَّق بها من مذكرات يومية مختلفة، فهي بذلك "تشحن الكتابة، والكتابة تمدُّ الغربة بالعمق والاتساع"(شهاب، ٢٠١٣م، ١٢٢)، ويمكن أن يُطلق على ذلك: "الاغتراب الإبداعي"، إذْ يدور صراع بين الكاتب وذاته، فيكون حينها مهيأ للإبداع الفني. (التميمي، ٢٠١٧م، ص١٣٢- ١٣٣).

تذكر القاصة ليلى أبو العلا أنَّ انطلاقتها في الكتابة الإبداعية عندما كانت في غربتها، تقول في قصتها الموسومة بـ: "رحلة كاتبة.. من الخرطوم إلى أبردين": "لم أصبحْ كاتبة إلا بعد أن غادرتُ السودان. كان ذلك السفر هو الذي زوَّدني بالمادة والموضوع اللَّذين أحتاجهما للكتابة". (أبو العلا،

٢٠١٧م، ١١)، فيظهر أثر الاغتراب جليًّا على الكاتبة بتزويدها بالمادة المكتوبة، ونوعية الموضوع الذي تريد أن تخوض الكتابة فيه، وفي ذلك طاقة إيجابية، وأثر نفسي ملهم ساعد على انطلاقة سريعة نحو الإبداع والاستمتاع بما يتم تدوينه، وإذا توفّرت الأسباب، وكانت عند الكاتب أرض خصبة للكتابة فإنَّ الإبداع سيتجلَّى فيما يصبه قلمه من كلمات وعبارات في تصوير أدبيٍّ يحكي تأثير تلك الغربة على فنِّه الأدبي.

وتذكر القاصة أنَّ الحافز الأول، والسبب الرئيس في إيقاظ مكامن الإبداع، وإمداد قدرتها في كتابتها القصصية نابع من مغادرة بلدها السودان، والعيش في الغربة، إذْ تقول في القصة السابقة نفسها: "ويبدو أنَّ كلَّ تلك الصدمات كانت بمثابة الحافز الذي أيقظ في دواخلي القدرة على الكتابة. وربما ظلَّت تلك القدرة نائمة في دواخلي إلى الأبد لو أنني لم أغادر الخرطوم". (أبو العلا، ٢٠١٧م، ١١)، فهي تدرك أثر الضغوط النفسية في شحذ الهمم لرفع الدافعية إلى الكتابة، وتدوين ما يمرُّ بالإنسان من مواقف مغايرة لما ألفها عندما كان في بلده، سواء أكانت مواقف إيجابية له، أو غريبة ذات أثر سلبي تجاهه مما يستدعي الكتابة عنها، والإشارة إليها، وخاصة في الكتابة القصصية التي تناسب التصوير السردي لتلك المواقف المتنوعة.

كما تصوِّر الكاتبةُ المنفى بأنه شيء إيجابي، فهو ملهم للكتابة، وسبيل للإبداع، ووسيلة يمتطيها الأديب لتصوير بلده الأم بنظرة متأملة عن كثب، مقارنة بما يشاهده في بلده الذي استقرَّ فيه، فهي تقول في القصة السابقة نفسها: "السفر خارج الوطن يعتبر أمرًا إيجابيًّا بالنسبة لأيِّ كاتب. النظر إلى موطنك من بعيد يتيح الفرصة للكاتب لكي يكون موضوعيًّا، وهذه هي إحدى خصائص الكاتب. إنه هو الذي يقف في الجانب، يلاحظ ويحذِّر. في المنفى يتوفر لديك الحيِّز الزمني والمكاني بعيدًا عن زحمة ومشاغل الحياة اليومية". (أبو العلا، ٢٠١٧م، ١٢)، وفي ذلك إشارة إلى جانبين مهمين يجعلان الكاتب يأوي إلى قلمه، ويشحذ همته للإبداع، تتجلَّى في المكان الإيجابي الملائم للكتابة، فأحيانًا تجد أنَّ المكان سلبيٌّ ليس مهيأ للإبداع، ويقف حاجزًا بين الكاتب وقلمه، بما يحتويه ويحيط به، كما أنَّ العامل الزمني له تأثير واضح على الكاتب، فهناك أزمنة لا تناسب الإبداع، إما لتوتر ما، أو لكثرة الارتباطات الاجتماعية مما يستحيل أن تجد وقتًا للكتابة، وغير ذلك من الأسباب، أما في الغربة فإنَّ الأمرين يشرعان أبوابهما للكاتب، ليحلِّق في سماء الإبداع، وينثر كلماته عبر مدوناته المتنوعة، وخاصة القصصية منها.

ويشعر المغترب بأنَّ لديه نقصًا، وأنَّ هناك شيئًا مفقودًا، فيبحث عنه في الكتابة، وإخراج المشاعر في قصص تحكي حاله وشأنه، وهذا ما ذكرته القاصة في قولها: "بالنسبة لي كان الاغتراب هو الذي حرَّضني ودفعني للكتابة. لماذا؟ الإجابة في اعتقادي، تكمن في قوة الكلمات، قدرة السرد والقصِّ على التعويض عن شيء مفقود". (أبو العلا، ٢٠١٧م، ١٥)، وأعتقد أنَّ أكثر ما يفقد المغترب وطنه الذي عاش فيه، وأهله ومجتمعه الذين ربطتهم به أواصر المحبة، والمشاعر المتبادلة، واللقاءات الاجتماعية التي تشعر الفرد بكيانه داخل المجتمع، وهو ما يتغير جذريًا أثناء الاغتراب، مما يجعل المغترب يشعر بأنه شخص دخيل على مجتمعٍ جديد، يختلف عن أهله في العادات والتقاليد والثقافة والدين وغير ذلك من الاختلافات التي ينعكس أثرها على نفسيته؛ بل إنه يجد الزمن المتسع للكتابة، مما يجعله يبحث عن مخرج يسلو به، ويشغل أوقاته، ولعلَّ

الكتابة إحدى الوسائل التي وجدتها القاصة أثناء إبداعاتها السردية، متكئة على الغربة التي شخَّصتها بالإنسان المحرض على الحركة، والقيام بعمل ما.

ثانيا: كثرة المكتبات، وتنوع البرامج الثقافية:

يحتاج المغترب إلى المكتبات وبعض البرامج والفعاليات الثقافية، وخاصة المغتربين للابتعاث والدراسة، أو ممن يحرص على الثقافة واستغلال الوقت بما يفيد في الذهاب إلى أمكنة الثقافة ومعالمها أثناء غربته.

ومن الأمكنة الثقافية: المكتبات، فالقاصة ليلى أبو العلا تثني على بريطانيا التي عاشت فيها جزءًا من غربتها بتوفّر المكتبات في أرجائها، تقول في قصتها: "رحلة كاتبة.. من الخرطوم إلى أبردين": "من أكثر الأشياء التي أحببتها في المملكة المتحدة انتشار المكتبات العامة. صحيح أنَّ بإمكان المرء شراء الكتب من أيِّ مكان، ولكنْ في اعتقادي أنَّ إمكانية استلاف الكتب مجانًا من مكتبة عامة هي الوحيدة التي تسدُّ جوع القراءة، فوفرة الكتب، وحرية الاختيار، وإدراك المرء أنَّ بإمكانه إعادة الكتاب إذا لم يعجبه بدون أن يخسر شيئًا... كل ذلك يشجّع القارئ على المخاطرة والتجريب وإشباع رغبته في قراءة الأشياء التي يحبها". (أبو العلا، ٢٠١٧م، ١٨)، فالقاصة أبانت عن مكان غربتها (المملكة المتحدة)، وذكرت أنَّ ما يسليها عن ذلك، ويقضي وقتها بما ينفعها هو وفرة المكتبات، وهذا أمر إيجابي، فالمثقف لا ينفصل عن هذه الأمكنة، والذهاب إليها، واستعارة الكتب منها، فهي بالنسبة له غذاء يومي يحتاجه في دراسته، وبحوثه، وكتاباته، وتسلياته؛ بل إنه يعقد السفر من أجلها.

ومن البرامج التي يعيشها المغترب: حضور بعض الفعاليات الثقافية، وهو أمر إيجابي له، يفيد منها، ويأخذ منها ما ينفعه، ويطور ذاته، تقول القاصة: "منذ البداية أتاح لي وجودي في المملكة المتحدة فرصًا أفضل للوصول إلى الكتب، وتنوعًا أكبر في قراءتي، كان أمرًا ممتعًا أن أعيش في وسطٍ ثقافي يحتفي بالقراءة ويقدّرها. كانت هنالك برامج إذاعية مخصَّصة لمناقشة الإصدارات الجديدة، وكانت هنالك برامج جماعات تجتمع لمناقشة الكتب، وكانت هنالك برامج تلفزيونية عن حياة الكتاب. كل هذه سعيتُ لها، وأصبحتْ ضمن أنشطتي في حياتي، وهي ما اكتسبتُه من الانتقال إلى بريطانيا". (أبو العلا، ٢٠١٧م، ١٨).

وأعتقد أنَّ الإنسان المثقف سواء أكان أكاديميا أو غيره، وسواء أكان طالبًا أم موظفًا، فإنه يحتاج إلى هذه الجرعات الثقافية التي تزيد نشاطه، وترفع همته، وتطور ذاته، وهو ما وجدته القاصة في غربتها، وألفته في أيامها ولياليها، فكانت برامج ذات أثر فعَّال في حياتها، تسلو بها، وتنهل من مصادرها المتنوعة.

كما أنَّ في الغربة تعرّفًا على الأدب المحلي لتلك الدولة، ووقوفًا على أهم ملامحه، وسماته التي يتسم بها، تقول القاصة: "بدأتُ أقرأ قراءة نقدية بدلًا عن الاكتفاء بالقراءة للمتعة، وأصبحت أشارك في مناقشة الكتابة السردية من ناحية طرائق السرد ومناهجه. وشيئًا فشيئًا اكتسبت الأسلوب الواقعي الذي يميز الأدبين الأسكتلندي والأمريكي، ومن أهم سماته أن يبدو الحوار طبيعيًا، والشخصيات غير منفصلة عن سياقها الاجتماعي والاقتصادي". (أبو العلا، ٢٠١٧م، ١٨)، فبالتأكيد من خلال النص المسرود يتضح التطور الثقافي للقاصة، إذ تحولتْ إلى النقد في قراءتها، بدلا عن قضاء وقت القراءة للتسلية والمتعة، كما أنَّ الأمر تطوَّر إلى المقارنة بين أدبين

مختلفين، وهذا ما يجعل الثقافة تزداد حجمها عند الأديب، وتكبر مسؤولياتها، فالمجال ليس سهلا أن تعقد مقارنة في ذلك إلا إذا كنت تملك معلومات كافية، وأدوات وافية، وذهنًا واعيًا، وقلَّما يدرك الكاتب خطورة الانزلاق في عقد موازنة بين أدبين.

كما أنَّ الفعاليات الثقافية لها نصيب من الحضور في الغربة، وتحرص الكاتبة على حضورها والإفادة منها، وخاصة في الأدب، تقول: "كذلك أخذتِ المكتبة المحلية تنظِّم قراءات لشعراء وروائيين مشهورين. وكنتُ من جانبي أحرص قدر الإمكان على حضور أكبر عددٍ ممكن من هذه الفعاليات خاصة وأنها كانت مفتوحة للجمهور ويتمُّ الترويج لها بكثافة. كان ذلك في بواكير ومنتصف تسعينيات القرن الماضي، أوان ظهور حركة واقعية جديدة في أسكتلندا شكَّلت رافدًا جديدًا ومثيرًا في الكتابة الإبداعية في بريطانيا. أولئك الكتاب الأسكتلنديون الذين كانوا يحصدون الجوائز ويحوزون الاعتراف والقبول كانوا يعيشون قريبًا مني". (أبو العلا، ٢٠١٧م، ١٩)، فهذا المشهد الثقافي يتجلَّى في الأحياء السكنية القريبة من القاصة، وفي حضورها جانب إيجابي لها، وينمِّي الثقافة الأدبية عندها، وتتطلَّع على شعراء وروائيين وما قيل عنهم من دراسات وقراءات آنية الحدث، وخاصة أنها لقامات أدبية مشهورة على الساحة الأدبية في بلد غربتها التي أقامت فيها، مما يعني الوقوف على المشهد الأدبي والأخذ منه مباشرة دون نقل شفهي أو كتابي من الآخرين.

كما توضِّح القاصة نوع التأثر الأدبي الذي أخذته عن الأدباء الأسكتلنديين، فقد اعتبرتهم مصدرًا رئيسًا من مصادر أدبها الخاص، تقول: "كان هؤلاء الكتَّاب مصدر إلهام لي، معظمهم لم يلجوا إلى هذا العالم من خلفيات أدبية وكانوا يدافعون عن ثقافتهم وتقاليدهم الأسكتلندية التي كانوا يرون أنها تتعرَّض للتهميش بفعل هيمنة الذائقة اللندنية، فبدلًا عن الكتابة عن دوائر السلطة في لندن، كتبوا عن العاطلين عن العمل، عن طبقات العمال ... - بالنسبة لي كان ذلك يعني وجود مساحة لمهمَّشين من نوع آخر ‖ المهمَّشين بسبب الانتماء الديني، من المهاجرين أو طالبي اللجوء، كان ذلك يعني أنه بات بوسع المسلمة المحجبة والمهاجر السوداني المتردِّد بين البقاء والعودة أن يحظوا بمكان في الأدب العالمي". (أبو العلا، ٢٠١٧م، ١٩، وقولها: فبدلا عن، صوابه: فبدلًا من ...)، فهي تشير بذلك إلى تأثرها بالأدب الواقعي، وما يناقشه من موضوعات اجتماعية أثارت تفاعلها، ونالت شيئًا من مبتغاها، فهو يتحدث عن شيء من غربتها، والموضوعات التي تتعلَّق بها في وطنها الآخر، مما يعني تفاعلها مع هذا الأدب، واختيارها له لمناسبة الحالة التي تمر بها في غربتها، وهو من الأدب الاجتماعي الذي يحكي حياة المجتمع وتصوير مشكلاته، ومحاولة المشاركة في حلِّها.

ثالثا: اللقاءات الدينية والاجتماعية:

يعيش المغترب - وخاصة السوداني - هموم دينه ووطنه، ويتابع أحوالها وشؤونها عن بُعْد، ويتذكَّر مع أصدقائه من أبناء جلدته الأيام التي عاشوها قبل مجيئهم إلى الغربة، وتأتيهم الأخبار عن بلدهم عن طريق وسائل التواصل الاجتماعي، أو الاتصالات على الأهل والأقارب، أو من اللقاءات الاجتماعية مع أبناء وطنه المغتربين أمثاله ممن وصلتهم الأخبار من هناك بأية وسيلة من وسائل الاتصال المتنوعة.

وتبين القاصة السودانية ليلى أبو العلا

اللقاءات الدينية التي تجمع أبناء وطنها في بلاد الغربة، فهي فرصة سانحة لرؤية بعضهم بعضًا، وتجاذب أطراف الحديث عمَّا يخصهم من أمور متنوعة، تقول في قصتها الموسومة بـ"سماء أخرى": "قالت له: لقد بدأ بعض الناس يفدون إلينا من المسجد. الجمعة يوم جيد بالنسبة لنا. نعم، لقد كان يوم جمعة حين أتيتُ إلى هنا أول مرة والتقيتُ بك". (أبو العلا، ٢٠١٧م، ٤٠)، فهذه المناسبة الدينية وغيرها من المناسبات فرصة لالتقاء المغتربين بعضهم مع بعض، وهي دافع رئيس للأديب أن يصوِّر مشاعرهم، والموضوعات التي يطرحونها أثناء لقاءاتهم، وتصوير مشاعرهم، وأفراحهم وأحزانهم، وكل ما يحيط بهم من أمور أثناء تلك اللقاءات، مؤكدة ذلك بيوم الجمعة الذي كررته للتأكيد على أهمية اللقاء فيه.

وهناك ملمح اجتماعي يكمن في التكاتف بين السودانيين المغتربين عند حدوث المصائب والملمَّات التي تصيب أحدهم، تصوِّر القاصة موقف أحد المغتربين في بريطانيا أثناء مرافقته تشييع مغترب آخر قائلة في القصة نفسها: "انطلقوا بالسيارات إلى المقبرة خارج المدينة. لم يعدْ يسأل نفسه لِمَ يرافقهم؟ بدا ذلك هو الشيء الطبيعي. في السيارة كان هنالك شعور جديد بالراحة سرى بينهم، نوع من الرباط الذي نشأ بينهم لأنهم صلَّوا معًا. تحدَّثوا عن موعد الدفن الذي أذيع في الراديو عقب نشرة الأخبار، وعن إعلانات التعزية التي ستنشر في الصحف في اليوم التالي". (أبو العلا، ٢٠١٧م، ٥٥)، فالمشاركة في مثل هذه المناسبات أمر حتمي، ليس للرجل السوداني خيار في التخلِّي عن أبناء وطنه في وقت هم في أشدِّ الحاجة إلى الاجتماع، ونبذ الفرقة والاختلاف، مبينة ذلك بأسلوب مزيج بين الاستفهام المتكئ على الحوار الباطني، وكذلك الحوار العام بينهم جميعا أثناء الاستعداد لمراسم الدفن والعزاء.

كما توضِّح القاصة السودانية ما يدور في اللقاءات الاجتماعية في غربتها مع أبناء وطنها من السودانيين المغتربين في بريطانيا قائلة في قصتها: "رحلة كاتبة.. من الخرطوم إلى أبردين": "نعم يجتمع السودانيون في بريطانيا. فنحن نجتمع لنأكل الأطعمة التي اعتدنا على تناولها ونضحك بالطريقة التي ألفناها. نسترجع الماضي ونلتمس الدفء في بعضنا الآخر، ونلتقي في العصر أو المساء لكي ننسى أننا لسنا في السودان، وغنيٌّ عن القول أننا في تلك اللقاءات الدافئة اللطيفة كنَّا نتجنَّب تمامًا مناقشة المواضيع الصعبة الحسَّاسة. متى نعود/ هل نعود؟ هل يجدر بنا المغادرة؟ ماذا عن أطفالنا؟ ما هي علاقتهم بالسودان؟ إلى أيِّ مدى سيذهبون بعيدًا عنَّا؟ لا شيء من هذه الأسئلة يثار. نأكل ونشرب الشاي ونغادر بعد أن سلَّينا بعضنا الآخر وأدخلنا الطمأنينة في بعضنا الآخر إلا أنَّ هذه الأسئلة تبقى بلا إجابات. وهي على كلِّ حال أسئلة تعتبر ترفًا في ضوء صراع المغترب من أجل البقاء. شعرتُ أنَّ طرح هذه المعضلات في هذه اللقاءات الاجتماعية سيكون تصرفًا محرجًا للآخرين. ولهذا احتفظتُ بتخميناتي ومشاعر قلقي لنفسي فتسللتْ إلى عقلي الباطن وكانت بمثابة الوقود الحقيقي لكتاباتي التي تناولت صراع الحضارات وفقدان الهوية وأحلام اليقظة". (أبو العلا، ٢٠١٧م، ١٤).

أشارت القاصة إلى هذه اللقاءات الاجتماعية بين أبناء الجالية السودانية في بريطانيا، فذكرتْ أنها للتسلية وحسب، ولم تخرج عن طور الحديث العام، إذْ لم تناقش همومهم، أو هموم أبنائهم، وإنما دار حوار باطني قائم على مخاطبة الشخص لنفسه بالاتكاء على أسلوب الاستفهام عن طريق طرح أسئلة متنوعة دون وجود سامع، فهو مناجاة غير

ملفوظة. (عبد السلام، ١٩٩٩م، ٧٩)، ولذلك أسماه بعضهم بـ: القصّ النفسي. (كرم الدين، ٢٠١٢م، ٢٠٢).

ويأتي الحوار فيه غير مباشر، إذ "ترتدُّ الشخصية إلى داخلها في هذا اللَّون من الحوار، لتقيم حوارها مع العالم الخارجيِّ عبر أسئلة وانثيالات نفسية، تعكس موقفها تجاه ما يجري" (ندى حسن، ٢٠١٨م، ١٦٧)، وهذا ما جعل القاصة تتكئ في كتابتها على أسلوب الاستفهام الذي يعبِّر عن الشعور بالخوف والقلق، مما كان عاملًا ثريًّا للكتابة القصصية لكي تروي غليلها من لواعج حزن يعتريها في هذه الغربة المضنية.

رابعا: الجودة والإتقان في بعض الخدمات:

تثني القاصة ليلى أبو العلا على جودة المأكولات، وتنظيم الباعة لبضاعتهم في الأسواق البريطانية البلد الذي تعيش غربتها فيه، وكذلك جودة العلاج الموجود في الصيدليات مقارنة لما شاهدته في وطنها الأم (السودان)، تقول في قصتها المعنونة بـ"حرمان": "تستطيع أن تشتري لحمًا تمَّ تقطيعه مسبقًا وتجهيزه على الكيفية التي تريد. والبقالات تحتشد بكلِّ أنواع البسكويت والحلويات لكي تختار منها ما تشاء - وهي ليست باهظة الثمن على الإطلاق. حتى الصيدليات تزخر بأدوية بشتَّى الألوان والنكهات حتى كادتْ تتمنى لو أنها مرضتْ لكي تنال حظَّها منها. كلُّ شيء تلمسه متقن الصنع، الجودة والإتقان يشعَّان من كل شيء. "بنسات" الشعر لا تتقصَّف عند ملامسة أظافرها كما كان يحدث دائمًا. و(اللبان) لا يمتُّ بصلة إلى ذلك العود المتقصِّف الذي يذوب في فمها عند أول عضَّة". (أبو العلا، ٢٠١٧م، ١٤٤)، فالدهشة تحيط بالكاتبة من روعة المنتوجات، وطرق تقديمها للمشترين، بالإضافة إلى جودة العلاج الذي يحتاجه المريض مما هو موجود في الصيدليات إلى درجة الاتكاء على الوصف باستخدام أسلوب المبالغة في وصفها بأنها تتمنى أن لو كانت مريضة فتأخذ منها، وهذا يشي برداءة ما وجدته في وطنها الأم من رداءة المنتوجات، سواء أكان من الأطعمة الغذائية المتوفرة في الأسواق، أو كانت من الأدوية العلاجية الموجودة في الصيدليات.

ومن الطريف في الأمر ثناء القاصة على تصاميم العُلَب التي تقدَّم بها بعض الأغذية، فهي لم تستطع التفريط بها، ورميها بعد الانتهاء منها، بل حوَّرت ذلك إلى منافع أخرى، للإفادة منها في حفظها لبعض الاحتياجات المنزلية، وتقديم بعضٍ منها إلى أهلها لاستخدامها في منافع منزلية متنوعة، كما أنها أرسلتْ بعضًا منها إلى جارتها، وهذا دليل على تعدُّد منافعها بعد الانتهاء منها، وما دام الأمر كذلك فكيف بجودة ما بداخلها! تقول في القصة السابقة: "جرار المربَّى جميلة التصميم. بعد نفاد محتوياتها كانت تغسلها وتجفِّفها ولا تطاوعها نفسها على التخلُّص منها. علب البسكويت المعدنية قرَّرتْ أنْ تجمعها لتأخذها معها إلى أهلها. ستستخدمها أمها كأوعية لتخزين الدقيق أو السكر، وربما اختارت أنْ تضع فيها شيئًا من الخبّيز الذي تصنعه بيديها ثم تبعث بها إلى جارتها التي تعيدها إليها بعد أيام وبداخلها هدية من نوع آخر". (أبو العلا، ٢٠١٧م، ١٤٤-١٤٥).

ومن الجودة في الخدمات الحكومية ما يتعلَّق بالكهرباء، فالمجتمع اللندني لا يعاني أهله من الانقطاعات المتكرّرة في الكهرباء كما يحصل مع أهالي الخرطوم، إذْ تواصل القاصة سردها قائلة: "لكن يا سمرة، هل تريدين أنْ ينقطع التيار الكهربائي في لندن؟ تخيلي: المصاعد، إشارات

المـرور، القطـارات. الفـوضى والخـوف. سـيكتبون عـن ذلـك في الصحـف ويتحدثـون في التلفزيـون. أمَّـا في الخرطـوم فهـذا حـدثٌ عـادي، واحـدٌ مـن المنغصـات، جـزءٌ مـن بـؤس الحيـاة، الثلاجـات تتحـوَّل إلى خزانـات، ويتعفَّـن الطعـام بداخلهـا". (أبـو العـلا، ٢٠١٧م، ١٥٠-١٥١)، فهي تـدرك أهمية هـذه الخدمـات التـي أنعـم الله علينـا بهـا، وتعـرف أنَّ فقدانهـا لـه أثـر عـلى البيـوت في تخزيـن أطعمتهـم الغذائيـة اليوميـة، ممـا يعنـي الفـارق الشاسـع بـين الخدمـات في البلديـن، ممـا يعـدُّ مـن الإيجابيـات التـي يعيشـها المغـترب السـوداني، وخاصـة في بريطانيـا، متكئـة في أسـلوبها عـلى الاسـتفهام الإنـكاري (هـل تريديـن؟!)، وكأنهـا تسـتبعد الأمـر، وتجعلـه مـن المحـال؛ لأنَّ ذلـك لـن يمـرَّ مـرور الكـرام، فسـتعقبه آثـار وخيمـة، وسـيكون حديـث وسـائل الإعـلام المختلفـة هنـاك.

خامسا: التقدُّم المعرفي:

تعتنـي بعـض الـدول المتقدمـة بالخدمـات المعرفيـة التـي تقدِّمهـا لأفـراد مجتمعهـا في سـبيل تطويرهـم ثقافيًّـا وعلميًّـا في شـتَّى المعـارف والعلـوم.

ومـن الأشـياء المقدَّمـة للمجتمـع: توفـير المكتبـات في الأحيـاء السـكنية، والعمـل عـلى إيجـاد سـبل الراحـة للباحثـين، سـواء أكان في توفـير الكتـب المهمـة في التخصصـات المتنوعـة، أم في وجـود وسـيلة البحث السريعـة وخاصـة التقنيـة التـي تخـرج لـك مـا تريـده بسرعـة فائقـة، تقـول الكاتبـة في قصتهـا "حرمـان" مبينـة تقـدم العاصمـة البريطانيـة ثقافيـا: "هـرع إلى هنـاك، إلى تلـك الكليـة في الجانـب الآخـر مـن لنـدن، وكان ذاك حدثًـا في ذاتـه لأنـه كان دائـمًا إمَّـا قابعًـا في المكتبـة، أو يسـتخدم الكمبيوتـر المركـزي. وجدهـا. نَسَـخها، ثـم غفـل راجعًـا لا تـكاد تسـعه الفرحـة والإعجـاب بهـذا النظـام المعـرفي الدقيـق، والتقنيـة التـي تتيـح للمـرء تقصِّي مـكان وجـود المـواد المكتوبة، نحـن متخلِّفـون بعـدة قـرون، سـيقول لهـا فيـما بعـد. في أشـياء كهـذه، الشُّـقَّة بيننـا والآخريـن أوسـع مـن أن تُـرْدَم". (أبـو العـلا، ٢٠١٧م، ١٥٣)، فالخدمـة المقدَّمـة لهـذا المغـترب وغـيره مـن روَّاد المكتبـة كانـت في تلـك النتيجـة التـي حصـل عليهـا عـن طريـق البحـث الإلكـتروني الـذي يرشـدك إلى مبتغـاك بسرعة مذهلـة تغنـي عـن بحثـك عنهـا في أرفـف المكتبـة مدة زمنيـة طويلـة موفِّـرة بذلـك الوقـت والجهـد، ولعل في ذلـك حـث لمواكبـة التطـور ولحـاق الركـب في بلـده، بمسـايرة هـذه الـدول المتقدمـة في مجـالات التقنيـة الحاسـوبية.

سادسا: أداء رسالة دينية ووطنية:

كلُّ إنسـان مغـترب يعطـي انطباعًـا عـن دينـه ووطنـه اللذيـن ينتمـي إليهـما، فهـو يـؤدِّي رسـالة في غربتـه، ببيـان سـمات الديـن الـذي يديـن بـه مـن خـلال تعاملـه، وتصرفاتـه، وأقوالـه، وأفعالـه، وكذلـك يعطـي انطباعًـا للآخريـن عـن البلـد الـذي ينتمـي إليـه، وأخـلاق أبنـاء البلـد، وغـير ذلـك.

ومـن الآثـار الإيجابيـة التـي أدركتهـا القاصـة السـودانية ليـلى أبـو العـلا في غربتهـا أنهـا تقـدِّم جـزءًا مـن الأمانـة الموكلـة عـلى المسـلم في هـذه الحيـاة، تقول في القصـة المعنونـة بـ: "رحلـة كاتبـة.. مـن الخرطـوم إلى أبرديـن": "قلـتُ لنفسـي ربـما قذفـتْ بي الأقـدارُ لأداء مهمـة مـا، لأداء دور مـا، تقديـم هديـة، بـذرِ نبتـة، أسـتطيع إدخـال الإسـلام في الأدب البريطـاني. أسـتطيع أن أكتـب روايـات تعكـس منطـق المسـلمين بـأن أوظِّـف شـخصيات تحـاول ممارسـة عقيدتهـا أو تقبـل إرادة الله في ظـروف صعبـة". (أبـو العـلا، ٢٠١٧م، ١٦- ١٧)، وهـذا المعنـى الـذي تشـير إليـه وترومـه الكاتبـة مـن خـلال حوارهـا الباطنـي مـع نفسـها عمـل شريـف، وهـدف سـام لهـا في هـذه

الحياة، فتقديم الإسلام بكلمة حسنة، وتعامل طيب يؤدِّي ما لا تؤديه الوسائل الأخرى من التأثير والإقناع برقي الدين الإسلامي بتعاليمه وتوجيهاته السمحة، سواء أكان في تعامل الإنسان مع خالقه، أو مع غيره من البشر.

هذه جملة من الآثار الإيجابية للغربة في قصص: "متاهة كلّ صيف" للقاصة السودانية ليلى أبو العلا، أشارت إليها في مجموعتها القصصية، وما يتعلَّق فيها من تعامل مع الآخرين، ورؤية عن قرب أثناء غربتها في بريطانيا تجلَّتْ في سردها لها مما يعطي انطباعًا جيدًا عن أدب المغتربين، والفوائد التي يأخذونها ويقدمونها في غربتهم عن دينهم وأوطانهم ومجتمعاتهم.

المبحث الثاني:الآثار السلبية للغربة

تعدُّ الغربة إحدى الظواهر النفسية، والفكرية، والاجتماعية، والاقتصادية التي تتمثَّل في التنافر بين الذات والآخر، والمكان، والزمان، والعمل، والطبيعة. (الذيابات، ٢٠١٧م، ص٤).

وبناء على ذلك، تظهر بعض الآثار السلبية المتنوعة على المغترب عن وطنه، ويمكن أن نطلق عليها "الغربة السلبية" أو "الاغتراب السلبي"(مساعدية، ٢٠١٣م، ١١٣)، وفيه يشعر المغترب ببعض الأسى والحزن، واليأس، والتهاون، والقلق، والضعف، وحب الذات، وعدم التعاون مع الآخرين.

وقد بيَّنت القاصة السودانية ليلى أبو العلا بعضًا من تلك الآثار السلبية في مجموعتها القصصية "متاهة كل صيف"، وأهمها ما يأتي:

أولا: غياب الشعور الديني، والتهاون في بعض الشعائر الدينية:

يغترب المواطن السوداني عن بلده إلى بلاد الغرب كغيره من أبناء بلدان العالم الإسلامي، فتغيب عنه رؤية معالم الدين، مثل: المساجد، ويقلُّ اللقاء بأبناء بلده المسلمين، وهذا قد يؤثر - أحيانًا - على الوازع الديني لديه، من تأخير في أداء الصلاة في وقتها، وقلة سماع الكلمات المرتبطة بالإسلام، من أذكار، وتسبيح، وتهليل، وحمدٍ لله سبحانه، وغير ذلك.

وقد لاحظتِ القاصة في غربتها شيئًا من هذا التأثر في أبناء السودان، تقول في القصة الموسومة بـ: "رحلة كاتبة.. من الخرطوم إلى أبردين" : "كنتُ قلقةً بشأن مستقبل الجيل الثاني من السودانيين والمسلمين المغتربين في الغرب ... لاحظتُ كيف كان الآباء يجتهدون للتكيُّف مع حياتهم الجديدة ويبذلون قصارى جهدهم للاستفادة منها في حين كان أطفالهم رويدًا رويدًا وفي صمت ينسلخون من سودانيتهم ومن إسلامهم ويتحولون شيئًا فشيئًا إلى جزء من بريطانيا"(أبو العلا، ٢٠١٧م، ١٣)، فهي تكتب شيئًا حقيقيًّا لاحظته في غربتها، وتصوِّر أحوال المغتربين من أبناء وطنها، وليست الكتابة حالة تخيّلية تنسجها من الخيال فتقدمها للقراء، وإنما الواقع ينبئ عن إطلاق صافرة إنذار إلى الآباء والأمهات للتمسك بهويتهم الدينية والوطنية، فليس الابتعاد عن الوطن عذرًا في التهاون أو الانسلاخ عن معتقدات المسلم وشعائره.

وتشير الكاتبة إلى فقدها لبعض شعائر الإسلام، فتقول في القصة نفسها: "ومما زاد من وطأة ذلك الإحساس غياب صوت المؤذن، غياب كلمة إن شاء الله، والحمد لله، غياب الشعور الديني. لقد تركتُ ورائي حياة مرتبطة بالمصدر، عالمًا تتحرَّك فيه الملائكة بين البشر، حيث من المعتاد أنْ تقول "بكرة كان الله حياني..." الآن أجدني أصلِّي في مكان لم يعدْ أهله يصلُّون. كنتُ أجنبية وجديدة

تمامًا كالكلمات: رمضان، والحجاب، والحج، والعيد..."(أبو العلا، ٢٠١٧م، ١٦)، فالمسلم يحرص على أداء الشعائر الدينية وخاصة الصلاة عندما يكون قريبًا من المسجد، ويسمع صوت الأذان، وعندما يبتعد يصيبه وهنٌ، ولكن المسلم المرتبط بربه المتعلِّق به يلزمه بذل المزيد من الحرص عن حاله التي لو كان عليها في وطنه بين المآذن والمنابر وسماع المؤذن وهو ينادي إلى الصلاة، وبين أبناء مجتمعه الذين يشاهدهم وهم يذهبون للمسجد ما بين ذكر لله سبحانه، وتهليل له، وتسبيح، وتسوق القاصة كل ذلك بأسلوب سهل، مع إدخال بعض الكلمات السودانية الدارجة "حيّاني"، لتقريب الكلام إلى قلوب القراء، وتخيل الحدث عن قرب.

وفي يوم من أيام الغربة دار حوار بين زوجة وزوجها من السودانيين المتزوجين حديثًا قائلة له في القصة المعنونة بـ"حرمان": "وين القبلة؟ كان عليه أنْ يجتهد للتعرُّف على اتجاه الكعبة. مكَّة تقع إلى الجنوب الشرقي من بريطانيا بالطبع. إذن من هذه الغرفة بالذات إلى أيِّ جهة ينبغي أن تولِّي وجهها؟ أين بالضبط يقع الجنوب الشرقي؟

ما بصدِّق. أنت هنا سنة كاملة وما بتصلِّي؟

نعم، هو ذاك.

ويوم الجمعة؟

حتى يوم الجمعة عندي محاضرات" (أبو العلا، ٢٠١٧م، ١٤١).

نلحظ في هذا الحوار القصير ضياع الهوية الدينية عند هذا المبتعث الذي أضاع صلواته فضاع دينه، وحجته واهية أبان عنها في بقية الحوار، بزعم منه أنه لا يجد الوقت للصلاة بسبب المحاضرات المتلاحقة، وقد استخدمت القاصة بعضًا من الكلمات السودانية الدارجة في حوار الزوجة مع زوجها: (وين القبلة؟ / ما بصدق. / وما بتصلي؟)، وهي كلمات نابعة عن قلب شغوف بالدين، مرتبط بشعائره، يحكي عقيدة المرأة السودانية الملتزمة بإيمانها وعقيدتها حتى وإن كانت بعيدة عن بلدها، فلا تنفك عن انتمائها وولائها للدين الإسلامي.

ويتواصل النقاش في موضع آخر عن أهمية الصلاة في كلِّ وقت ومكان، فالمغترب مجدي يبرهن تهاونه بالمحافظة على أداء الصلوات أمام زوجته بحجة واهية تقول القاصة في ذات القصة: "كان مجدي في قرارة نفسه ممتنًا لها على ما أضفته على حياته من راحة وبهجة، مفتونًا بنظراتها وضحكاتها، والآن تريد أن تفسد ذلك بالحديث عن الدين، وتذكيره بأنَّ من لا يلتزم بهذه الصلوات الخمس يحرم نفسه من الهداية والحماية الربانية. أو لم يكن مؤمنًا؟ بلى كان مؤمنًا إلى حدٍّ ما، لكنه كسول وتعوزه الحماسة. الصلاة هنا في لندن، في رأي (مجدي) تصبح عائقًا، والالتزام بأدائها تكتنفه صعوبات جمَّة أهمها تغيير المواقيت. "ما تناقشيني في الموضوع دا تاني" قال أخيرًا وهو يجذبها نحوه: "بطِّلي النِقَّة"(أبو العلا، ٢٠١٧م، ١٤٣)، فهذا المغترب ألهته الدنيا، وشغلته ملهياتها عن أداء ما افترضه الله عليه، ويصل الحال به إلى أن يدافع عن عمله بلهجة حادة معتمدًا على اللهجة السودانية في خطابه: (ما تناقشيني تاني/ بطِّلي النقَّة)، وفي ذلك إشارة إلى نفسية سيئة جمع فيها مجدي بين الحشف وسوء الكيل!

ونموذج آخر لافتراس الغربة لإيمان المغترب (مجدي)، وتهاونه في شعائر دينه، تصوِّر القاصة حال أحد المغتربين وهو يخاطب زوجته قائلا: "قال لسمرة ذات مرة: إنَّ هذه البلاد تفترس إيمان المرء افتراسًا بطيئًا، لكنه بدأ الآن يميل إلى الاعتقاد بأنها إنما تفترس كافة المعتقدات؛ بل حتى إيمانها بنفسها. وبما أنَّ هذه البلاد قد قَبِلته

الآن واستوعبته، فإنَّ إعجابه بها قد استقر..."(أبو العلا، ٢٠١٧م، ١٥٦).

ومهما يكن من أمر، فإنَّ المسلم ينبغي أنْ يلتزم بشعائر الدين، ولا يفرِّط بها في أي مكان وزمان، وخاصة الأركان التي لا نقاش فيها، وفي مقدمتها الصلاة، التي يجب المحافظة عليها سفرًا وحضرًا وفقًا لتعاليم الإسلام وسماحته، وهذا هو المغزى من مضامين هذه القصة.

ثانيا: الزواج من الأجنبيات:

من الآثار السلبية في الغربة: زواج بعض المغتربين من الأجنبيات، والبعد عن بنات الوطن اللواتي يتشابهن مع المغترب في دينه، ولغته، وتقاليده، أو العكس زواج المغتربات من أجنبي عنهن.

وفي قصص: "متاهة كل صيف" تذكر القاصة إحدى الزيجات اللاتي تمت من فتاة سودانية بأحد الرجال الأوروبيين، تقول في القصة الموسومة بـ: "سماء أخرى": "شقيقها كان متكئًا على تويوتا متهالكة. كان طويلًا نحيلًا يرتسم على وجهه شعور بالغبن. بدا متواترًا. ربما بسبب التنازع بين رغبته في أنْ تجد شقيقته زوجًا وعدم ارتياحه لزواجها من أجنبي. ترى كيف يراه الآن، عبر هاتين العينين الضيقتين، ما رأيه فيه؟ أوروبي يأتي ليصافحه، ويغمغم "سلام أليكم".. وكما توقَّع، يرتدي بنطالًا من الجينز وقميصًا أبيض لكنه إلى حدٍّ ما هادئ إلى درجة لا تتناسب مع وافد غريب"(أبو العلا، ٢٠١٧م، ٣٦)، ويظهر الجانب السيء في تصوير امتعاض الشقيق من زوج أخته، وتضايقه من الأمر عن طريق الاتكاء على أسلوب الاستفهام بطرح تساؤلات عدة تشي بعدم اقتناعه بهذا الزوج، وخاصة في افتقار هذه الشخصية للبعد الثقافي المحلي، وهو عدم إجادته اللغة العربية لغة التواصل والتخاطب والتجاذب بين الطرفين، وذلك باستخدامه لهجته المتكسرة التي تنطق بشيء من اللغة العربية، إضافة إلى ما ذكره من أبعاد جسدية لأوصاف عينيه الضيقتين، وأخرى اجتماعية من خلال اللبس الذي يرى افتقاره إلى الزيِّ السوداني الشعبي بالثوب ذي الأكمام الواسعة، والعمامة الشهيرة التي يفتخر بها كل سوداني أصيل، وكأنه بذلك يشي بعدم مناسبته للزواج من أخته، ولكنها الغربة التي جاءت بمثل هذه التبعات والآثار السلبية!

ثالثا: الآثار النفسية للمغترب لحظة العودة إلى الغربة بعد انتهاء زيارة الأهل:

يصوِّر الأدب شعره ونثره لحظات الوداع، وهي من المواقف النفسية الصعبة التي يمرُّ بها الإنسان في حياته، إذ يتحوَّل الموقف من حلاوة اللقاء والاجتماع إلى مرارة الفراق والابتعاد، حين يغادر الإنسان وطنه، لتحط رحاله ديار الغربة، ولم يكن الوداع أمرًا هيّنًا على نفوس الذاهبين إلى بلاد الغربة؛ بل كان علقمًا يكتنفه الألم. (الخليلي،٢٠٠٧م، ٩٧).

ونعلم أنَّ المغترب يزور أهله بين الفينة والأخرى، وأحيانًا يكون نزوله إلى أرض الوطن في الإجازة الصيفية، وهذا ما تحدَّثت عنه القاصة ليلى أبو العلا في حديثها عن إحدى المغتربات في القصة الموسومة بـ:"متاهة كل صيف" تقول: "لم تكنْ هي المرَّة الأولى التي تستقلُّ فيها طائرة مصر للطيران في رحلتها من هيثرو إلى القاهرة. فقد كانت حياة "نادية" خطًّا متعرجًا من تلك الزيارات السنوية التي تستهلك أحيانًا أيام الإجازة بأكملها وتجعل العودة للمدارس في سبتمبر تبدو أمرًا مفاجئًا لم يكنْ في الحسبان"(أبو العلا، ٢٠١٧م، ٦٥)، فالقاصة تستخدم تقنية تسريع الزمن السردي أثناء حديثها

عـن سرعـة انقضـاء الأيـام التـي يقضيهـا المغـترب عنـد زيـارة الأهـل، ممـا يجعـل النفـس ثقيلـة للرجـوع إلى بـلاد الغربـة، والآثـار النفسـية التـي سـيودِّع فيهـا المغـترب أهلـه وأحبابـه، ليواصـل رحلـة الكفـاح مـرة أخـرى.

كـما أنَّ أهـل المغـترب يعيشـون لحظـات الحـزن في بعـض الأوقـات، وحسـب مـا يحصـل لقريبهـم في غربتـه، فالقاصـة تصـوِّر مـا حصـل لمجـدي في غربتـه قائلـة في القصـة المعنونـة بـ"حرمـان": "خـلال الفصـل الأول مـن دراسـته بالكليـة في لنـدن، كتـب (مجـدي) إلى أهلـه يعلمهـم بعجـزه عـن المواصلـة، وينذرهـم بأنـه سـيقطع دراسـته ويعـود. كان عـلى أمـه لكـي تفلـح في الاتصـال بـه هاتفيًـا أنْ تقـوم بعـدَّة مشـاوير إلى البريـد العمومـي في الخرطـوم، حيـث تجلـس لسـاعات عـلى المقعـد الخشـبي الطويـل ممسـكة بطـرف ثوبهـا تحركـه يمنـة ويسـرة لعلـه يدفـع عـن وجههـا شـيئًا مـن القيـظ الخانـق، فيـما تهـشُّ عنها أطفـالًا حفـاة يتزاحمـون حولهـا في محـاولات لا تعـرف اليـأس لإقناعهـا بـشراء مـا يحملونـه..."(أبـو العـلا، ٢٠١٧م، ١٣٥)، فصـورة الإرهـاق والتعـب الـذي أصـاب شـخصية والـدة المغـترب (مجـدي) صـورة تحكـي حيـاة المشـقة والإرهـاق مـن جهـة، وحيـاة الكفـاح ومقاومـة التعـب بـكلِّ جـدٍّ وصـبر مـن جهـة أخـرى، وفي كلا الأمريـن فـإنَّ في حيـاة الأم آلامًـا وإرهاقًـا، وإحساسًـا وشـعورًا مرهفًـا تجـاه ابنهـا، لعـلَّ هـذه الآلام والمخـاوف تتبـدد عندمـا يحقِّـق الابـن مبتغـاه، وينـال نصيبـه ويحقِّـق طموحـه الـذي اغـترب مـن أجلـه.

رابعا: قلق المطارات:

يصيـب كثـيرٌ مـن المسـافرين قلقًـا وتوتـرًا في المطـارات، ومـن ذلـك: مـا يحـدث أثنـاء ركوبهـم الطائـرة في مقاعـد الرحلـة، إمـا لصغـر حجمهـا، أو لعـدم توفـر الراحـة فيهـا، وغـير ذلـك، كـما أنَّ توزيـع المقاعـد يفـرِّق بـين بعـض الأهـل والأصحـاب ممـا يجعـل المسـافر في ضيـقٍ مـن أمـره، وتنكُّـدٍ طـول رحلتـه، فللمـكان أثـر في "إحـداث رؤيـة واعيـة لعذابـات الـروح ومعاناتهـا، وفجـوة نفسـية في كيـان المغـترب وصرخـة مؤلمـة، فطالمـا عـبر المـكان عـن العلاقـة غـير المنسـجمة بينـه وبـين الـذات المقيمـة فيـه، إذ نلمـس خلـف أسـتار المـكان صيحـات دفينـة توحـي بمعانـاة التوتـر والقلـق والخـوف عـلى النفـس"(الفلاحـي، ٢٠١٣م، ٨٥)، وهـذا هـو المـكان السـيء/ السـلبي الـذي لا يجـد فيـه صاحبـه راحـة ولا طمأنينـة، بخـلاف المـكان الإيجـابي الـذي ترتـاح لـه النفـس وتألفـه.

ومـما يعانيـه المغـترب في رحـلات الطـيران التـي تقلّـه ذهابًـا أو إيابًـا تلـك المقاعـد وتوزيعهـا، ممـا يجعـل اللجـوء إلى مضيـف الطـيران أمـرًا ضروريًـا لحـل المشـكلة، تقـول القاصـة ليـلى أبـو العـلا في تصويـر ذلـك في قصتهـا التـي أسـمتها بـ"متاهـة كل صيـف": "جميـع مقاعـد الرحلـة كانـت محجـوزة، ويبـدو أنَّ ثمـة أخطـاء في توزيـع المقاعـد. تابعـتْ ناديـة المضيـف يجتهـد بإنجليزيـة مكسَّـرة لكـي يقنـع راكبَـين بالتحـوُّل إلى مـكان آخـر عـلى الرغـم مـن أنَّ بطاقـة الصعـود للطائـرة تؤكِّـد أنهـما يجلسـان في المقعديـن الصحيحـين"(أبـو العـلا، ٢٠١٧م، ٦٥)، فمقعـد المسـافر في الطائـرة أثنـاء حجـزه لـه يشـكّل مكانـا إيجابيًّـا لـه، لكنـه يتحـول قبـل الإقـلاع إلى مـكان سـلبي بسـبب بعـض الفـوضى التـي تحدثهـا بعـض الأُسر، فهـذه أسرة متفرقـة في مقاعدهـا أثنـاء الحجـز فـإذا ركبـوا في الطائـرة اختـاروا المقاعـد المتجـاورة، ممـا يسـبب ربكـة في المقاعـد فيسـتدعي ذلـك موازنـة الأمـور مـن قبـل المضيـف المسـؤول عـن هـذه الحجـوزات.

وثمـة أمـر آخـر يتعلَّـق بالطائـرة أثنـاء رحـلات

المغتربين، وهي الأمتعة التي يصطحبونها معهم في رحلاتهم، وغالبًا ما تكون الحقائب من ذوات الأحجام الكبيرة، نظرًا لطول الغربة التي يمكثون فيها، وكثرة لوازمهم الخاصة أحيانًا، وإحضار بعض الهدايا للأهل أثناء العودة أحيانا أخرى، وتصور القاصة ذلك بقولها: "أما التحدي التالي الذي واجهه طاقم الضيافة الجوية، فتمثَّل في إيجاد مساحة تخزين تستوعب الأمتعة اليدوية التي كانت بصحبة الركاب المصريين، والتي كانت عبارة عن أكياس بلاستيكية كبيرة منتفخة، ومحشوة عن آخرها بما استطاعوا شراءه من مستلزمات. تمامًا مثلما فعلت أمي، قالت نادية في سرِّها"(أبو العلا، ٢٠١٧م، ٦٦)، وتتكئ القاصة في حديثها عن هذه المشكلة على تقنية الوصف التي تجعلك تتخيل تلك الحقائب، وكيف تسبب مشكلات وتأخيرًا للمسافرين أثناء إنهاء إجراءات سفرهم.

وعلى أية حال فإنَّ هذين الأمرين: (الأمتعة/ المقاعد) لن ينتهيا من مشكلات المسافرين على الطائرات، ما دام الإنسان غير ملتزم بنظام الطيران، ولا يتعامل مع الأنظمة التي وُضعت للجميع باحترام والتزام، ولكن طبيعة بعض البشر ممن اتصف بالأنانية وحب الذات، ويحاول أن يبحث عمَّا يخدمه بغض النظر عن الآخرين وحقوقهم، مما يستدعي الفصل في ذلك وفق النظام في بعض المواقف، والمرونة فيه أحيانًا أخرى عندما يتم نقل راكب إلى مقعد آخر بموافقته، وطيب نفسٍ منه؛ تلبية لحاجة ركّاب آخرين، وكذلك التغاضي عن بعض الأمتعة الزائدة في الوزن، أو تطبيق النظام في حقها.

خامسا: الشعور بألم البعد والفراق عن الوطن:

يعد الحنين إلى الوطن أمرًا إيجابيًّا؛ لأنه يحكي شوق المغترب إلى دياره، وحنينه إلى أهله وأحبابه وأصدقائه، ويكون سلبيًّا نتيجة ما تسببه الغربة من الشعور الناجم عنها من ألم البعد والفراق، وطول الغياب، وزيادة الوحشة مما يحدث قلقًا وشعورا سيئًا، فيصبح الأمر سلبيا على المغترب من الناحية النفسية.

وقد صوَّرت الكاتبة هذا الشعور أثناء غربتها بقولها: "هذا الوضع غير المستقر أورثني شعورًا بالانقطاع عن الجذور. هكذا وجدت نفسي في حالة من الغربة والحنين للوطن"(أبو العلا، ٢٠١٧م، ١١)، وهذا شيء بدهي متأصِّل في الإنسان في وفائه لأرضه ووطنه الأم، كما قال الشاعر:

نقِّل فؤادك حيث شئت من الهوى
ما الحبُّ إلا للحبيب الأولِ
كم منزلٍ في الأرض يألفه الفتى
وحنينه أبدًا لأول منزلِ

وقد صوَّر الجاحظ البعد عن الوطن، وأثره على المغترب قائلا: "إني فاوضتُ بعض من انتقل من الملوك في ذكر الديار، والنزاع إلى الأوطان، فسمعته يذكر أنه اغترب من بلد إلى آخر أمهدَ من وطنه، وأعمرَ من مكانه، وأخصبَ من جنابه، ولم يزلْ عظيم الشأن، جليل السلطان تدين له من عشائر العرب ساداتها وفتيانها، ومن شعوب العجم أنجادها وشجعانها، يقود الجيش ويسوس الحروب، وليس ببابه إلا راغب إليه أو راهب منه، فكان إذا ذكر التربة والوطن حنَّ إليه حنين الإبل إلى أعطانها"(الجاحظ، ١٩٨٢م، ٦).

وفي موضع آخر، تصف الساردة نفسية زوجة المغترب مجدي السيئة، بسبب بعده عن وطنه، قائلة في قصة "حرمان": "بدأ يميل إلى الاعتقاد بأنَّ الحنين إلى الوطن الذي تعاني منه ما هو إلا نوع من المشاكسة، وأنَّ نفورها التام من التكيُّف مع حياتها الجديدة عناد ليس إلَّا. بدأ يتضجَّر من

تعلُّقها العاطفي بالوطن وعجزها عن التغيير أو اقتراع مسار جديد لحياتها. التعلُّق بالوطن أصبح عائقًا دون تقدُّمها، يعميها عن تبين المكاسب التي يمكن أن تجنيها. ثمة فرص كثيرة وأبواب كثيرة، لكنها ما تزال مشدودة إلى الماضي، تحنُّ إلى السودان بينما يتسلَّل الحاضر من بين يديها"(أبو العلا، ٢٠١٧م، ١٥١- ١٥٢)، فعلى الرغم من الفوائد الكثيرة التي من الممكن أن تجنيها الزوجة في غربتها، إلا أنها لم تستطع أن تتأقلم في أجواء بلد آخر غير بلدها السودان، فكان البعد عن الوطن مزعجًا بالنسبة للزوج، وسيكون سببًا رئيسًا لتغير حياته مرة أخرى عندما تعود الزوجة إلى وطنها، وسيعود هو بطبيعة الحال إلى أيام الوحدة، وأيام ما قبل الزواج عندما كان وحيدًا في غربته، جامعًا بذلك بين الغربة الجسدية (غربة عن الوطن)، والغربة النفسية (غربة الوحدة والانفراد).

سادسا: التأثر ببعض العادات السيئة:

يتأثر المغترب ببعض العادات والتقاليد الغربية السيئة، مما يخالف عاداته وتقاليده التي اعتاد عليها في بلده، وهذا مما يجعل المغترب يبحر في فضاءات المجهول، مستشعرًا عدم الانتماء، والعيش في الغربة وسط عادات غريبة عليه. (العبد الله، ٢٠٠٥م، ٢٢٥).

وقد أوضحت القاصة ليلى أبو العلا بعضًا من هذه السلبيات، ومن ذلك قولها: "استخدام كلمة "فظيع" وذلك التعبير عن القرف من فكرة زواج الأقارب هو شيء علَّمها إياه الإنجليز، شيء لا يمكن أنْ تشعر بي فتاة تربتْ ونشأتْ في مصر"(أبو العلا، ٢٠١٧م، ٨٥)، فالزواج من الأقارب عادة متعارف عليها عند بعض المجتمعات العربية، ومع ذلك تتفاجأ بضدِّ ذلك في غربتها عند الإنجليز؛ بل إنه يعدُّ أمرًا فظيعًا مستغربًا عندهم!

ومن الآثار السلبية في الغربة: تأثر بعض الفتيات باللباس الغربي، وعدم الاحتشام في لبسهن، تصف القاصة هذا التأثر بقولها: "لقد التقى إبَّان إقامته في لندن بسودانيات كثيرات تألقن في وسطهم الجديد. شاهدهنَّ يرتدين بناطيل ضيقة ما كنَّ ليجرؤن على ارتدائها في الوطن، في أصابعهن تتراقص لفافات التبغ، لم يكنْ يتوقع منها ولا يريدها أن تقلدهنَّ في هذه الأشياء"(أبو العلا، ٢٠١٧م، ١٥٢)، فهذه المظاهر السلبية المتمثلة في (اللباس الغربي، والتدخين) شاهد على سوء الحياة الاجتماعية في الغربة إذا قارنتها بالحياة الاجتماعية في السودان البلد الملتزم بعاداته وتقاليده وتعاليم دينه الإسلامي الحنيف.

سابعا: الاغتراب الثقافي:

يعيش المغترب حياة ثقافية مختلفة عن الثقافة التي اعتاد عليها في بلده، فالاختلاف في نواح شتى: فهناك اختلاف في الثقافة الدينية، وآخر في الثقافة الاجتماعية، وغيرهما.

توضِّح القاصة غربتها في أوروبا قائلة: "أُعاني الاغتراب الثقافي كعربية مسلمة تعيش في أوروبا في تسعينات القرن الماضي"(أبو العلا، ٢٠١٧م، ١١)، فنلحظ في هذا المقطع القصير شدَّة المعاناة التي عاشتها القاصة في غربتها، فكلمة (أعاني) تحمل دلالات عميقة في الأثر النفسي السلبي لدى شخصية المغترب، كما أنها لم تكتف بذكر سبب المعاناة بأنها مسلمة؛ بل ذكرت أنها (عربية/ مسلمة)، مما يعني أنَّ الاختلاف في الثقافة اللغوية، وكذلك في الثقافة الدينية، وهذا مما يجعل الغربة أمرًا صعبًا ينبغي للمغترب أنْ يستعدَّ له، ويتهيأ لذلك وخصوصًا من الناحية النفسية، ويدرك تلك الاختلافات، ويتأقلم معها حسب جهده؛ لإدراك ما يصبو إليه في غربته.

ثامنا: قلق التأشيرات أثناء السفر:

يمرُّ المغترب بإجراءات نظامية أثناء ذهابه وإيابه، ومن ذلك: استخراج تأشيرات السفر، والقيام ببعض الإجراءات التي تلزمه.

فالقاصة ليلى أبو العلا تشير إلى بعضٍ من تلك الأنظمة والإجراءات في قصصها قائلة في القصة الموسومة بـ"سماء أخرى": "أعني أننا لن نستطيع المغادرة بعد الزواج مباشرة. لا بدَّ من الانتظار لبضعة أيام ريثما تنجز بعض الإجراءات. ثم السفارة البريطانية... تلك قصة أخرى.

قال: لا أفهم، أين المشكلة؟

أطلقت زفرة من صدرها: الناس يتزوجون ويسافرون مباشرة لقضاء شهر العسل. أما نحن فلا نستطيع ذلك. لا بدَّ من الانتظار لعدَّة أيام والركض من وزارة الداخلية إلى مكتب الجوازات إلى السفارة البريطانية.

آه فهمتْ. وهل أحتاج أنا أيضًا إلى تأشيرة خروج؟

لا، أنتَ زائر ويمكنك المغادرة في أي وقت تشاء. أما أنا فأحتاج لتأشيرة. لا بد أن يكون لديَّ سبب يدعوني للمغادرة"(أبو العلا، ٢٠١٧م، ٣٩)، تصور القاصة الأثر السلبي عند إصدار التأشيرات بأسلوب حواري، متكئة بذلك على أسلوب الاستفهام؛ لإظهار حجم القلق الذي يعانيه المسافرون، فالأنظمة والإجراءات تشكِّل ضغطًا نفسيًّا عليهم، فما بين جهدٍ بدنيٍّ في التنقل بين أمكنة قد تكون بعيدة عن بعض، وآخر نفسيٍّ يشوبه الترقُّب والانتظار لعدة أيام عمَّا ستسفر عنه تلك التأشيرة.

هذه أبرز السلبيات التي ذكرتها القاصة ليلى أبو العلا في مجموعتها القصصية: "متاهة كل صيف"، وبعضها يختص بها، وبعضها لمغتربين آخرين من أبناء وطنها السودان، أبانت عنها بأسلوب قصصي سهل، ولغة واضحة لا يشوبها غموض ولا خفاء.

خاتمة البحث:

هدفت الدِّراسة إلى بيان أثر الغربة على المغترب، وخاصة المواطن السوداني الذي تنتمي إليه القاصة، وذلك في المجموعة القصصية الموسومة بـ: "متاهة كل صيف" للكاتبة ليلى أبو العلا، وسألخص النتائج في ركيزتين أساسيتين:

- الركيزة الأولى، تتعلق بالآثار الإيجابية للغربة، وأبرزها ما يأتي:
- للغربة أثر إيجابي في توجيه الكاتبة نحو الكتابة الإبداعية، وتدوين المذكرات اليومية.
- توفر المكتبات في مكان غربة القاصة (بريطانيا) له أثر إيجابي في نفس المغتربة، لقضاء وقت مفيد في القراءة، واستعارة كتب عند الحاجة دون مقابل مادي، وما تحويه تلك الأمكنة الإيجابية من تنوع في البرامج الثقافية مقارنة بما تشاهده في بلدها.
- تمثل اللقاءات الدينية والاجتماعية أثرًا إيجابيًّا في نفس المغترب، والترويح عنه، لتجاذب أطراف الحديث بين أبناء الوطن الواحد.
- جودة بعض الخدمات المقدمة في بلاد الغربة (بريطانيا)، مقارنة بما هو موجود في بلاد القاصة (السودان)، سواء أكان في مجال الصحة من علاج ونحوه، أو البضائع المتوفرة في الأسواق وخاصة المأكولات وغيرها، مما يدعو إلى الإفادة منهم، ولحاق الركب في ذلك.
- التقدُّم المعرفي في بريطانيا من ناحية توفر

- المكتبات، ووسائل البحث السريعة فيها، وخاصة التقنية، مقارنة بما هو موجود في السودان.
- تقديم المغترب المسلم - سواء أكان من الجنسية السودانية أو غيرها - رسالة إيجابية عن دينه وتقاليده وعاداته، والظهور بمظهر يليق بأخلاق المواطن المسلم النبيل المتمسك بدينه وتقاليده الاجتماعية، والتأثير بالآخرين عن طريق المعاملة الحسنة.

أما الركيزة الثانية، فتتعلق بالآثار السلبية للغربة، وأبرزها ما يأتي:

- غياب الشعور الديني، والتهاون في بعض الشعائر الدينية، وخاصة أداء الصلاة في وقتها؛ نظرًا لقلة المساجد، وقلة سماع الكلمات المرتبطة بالإسلام وشعائره من أذكار وأدعية يومية وغيرها.
- الزواج من الأجانب، على الرغم من الاختلاف في الدين، واللغة، والعادات، والتقاليد.
- ما يحصل للمغترب من آثار نفسية له ولأهله أثناء الاستعداد للعودة إلى بلاد الغربة مرة أخرى، وانتهاء مدة زيارة الأهل في الوطن الأم.
- قلق المطارات، وما يحدث فيها من سوء توزيع مقاعد الطيران أثناء الحجز، مما يسبب ارتباكًا أثناء ركوب المسافرين وعدم الالتزام بالمقاعد المخصصة لهم، فكل مسافر يبحث عن الجلوس بجانب أهله وأصحابه، بعيدًا عن الالتزام بالمقعد المخصص له، مما يحدث جدلا قبيل إقلاع الطائرة، وكذلك ما يتعلق بالأمتعة والكمية المخصصة لكلِّ مسافر.
- بُعْد المغترب عن وطنه، واشتياقه له، وما يحدث له من أثر نفسي سيء، وهذا من أقسى وأشد ما يعانيه المغترب أثناء تذكّره لأهله وأصدقائه والذكريات التي عاشها على تراب وطنه.
- التأثر ببعض العادات الغربية السيئة، وخاصة فيما يتعلق باللباس غير المحتشم، وغيره، والتحذير من الانسياق خلف ذلك.
- الاغتراب الثقافي، سواء أكانت غربة في الثقافة الدينية، أو الاجتماعية، أو غيرهما مما هو مختلف عما هو موجود في الوطن الأم، مما يلزم المغترب التمسك بأصوله وجذوره دون أن يغيره مكان أو زمان.
- القلق الذي يصيب المغترب أثناء استخراجه للتأشيرة، وترقُّب ما تؤول إليه الإجراءات النظامية بحقِّها، ثم ما يعقب ذلك من إجراءات للسفر والمغادرة إلى البلاد.

هذه أبرز الآثار الإيجابية والسلبية مما أشارت إليه القاصة ليلى أبو العلا في مجموعتها القصصية القصيرة الموسومة بـ: (متاهة كل صيف).

وفي الختام أوصي بدراسة نتاج هذه القاصة العربية المبدعة، فقد حازت كتاباتها على جوائز متنوعة، ولا يمنع أن تكون الدراسة موسعة فتكون رسالة ماجستير، متضمنة الجوانب الموضوعية والفنية في نتاجها السردي، سائلا الله التوفيق للجميع.

وصلى الله وسلم على نبينا محمد.

مصادر البحث ومراجعه

الكتب المطبوعة:

المصادر:

- أبو العلا، ليلى، ٢٠١٧م، متاهة كل صيف، ترجمة عادل بابكر، الطبعة الأولى، الخرطوم، دار المصورات للنشر والطباعة والتوزيع.

المراجع:

١. ابن منظور، ١٤١٤هـ- ١٩٩٤م، لسان العرب، الطبعة الثالثة، الرياض: مكتبة الرشد، بيروت: دار صادر.

٢. التميمي، ساجدة عبد الكريم، ١٤٣٧هـ، ٢٠١٧م، الاغتراب في شعر نازك الملائكة، الطبعة الأولى، دار غيداء للنشر والتوزيع.

٣. الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر، ١٤٠٢هـ، ١٩٨٢م، الحنين إلى الأوطان، الطبعة الثانية، بيروت، لبنان، دار الرائد العربي.

٤. الجبوري، يحيى، ١٤٢٨هـ، ٢٠٠٨م، الحنين والغربة في الشعر العربي: الحنين إلى الأوطان، الطبعة الأولى، عمان، الأردن، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.

٥. جعفر، محمد راضي، ١٤٣٤هـ، ٢٠١٣م، الاغتراب في الشعر العربي المعاصر، الطبعة الأولى،عمان،الأردن،دارالمعتزللنشروالتوزيع.

٦. حور، محمد إبراهيم، ١٩٨٩م، الحنين إلى الوطن في الأدب العربي حتى نهاية العصر الأموي، الطبعة الثانية، دبي، دار القلم للنشر والتوزيع.

٧. الخشروم، عبدالرزاق، ١٩٨٢م، الغربة في الشعر الجاهلي، دمشق، منشورات اتحاد الكتاب العرب.

٨. طحطح، فاطمة، ١٩٩٣م، الغربة والحنين في الشعر الأندلسي، الدار البيضاء، منشورات كلية الآداب بالرباط، مطبعة النجاح الجديدة.

٩. عبد السلام، فاتح، "١٩٩٩م، الحوار القصصي تقنياته وعلاقاته السردية، الطبعة الأولى، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

١٠. العبد الله، يحيى، ٢٠٠٥م، الاغتراب: دراسة تحليلية لشخصيات الطاهر بن جلّون الروائية، الطبعة الأولى، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

١١. عز الدين، يوسف، ١٤١٦هـ، ١٩٩٦م، قديم لا يموت وجديد لا يعيش: آراء نقدية صريحة في الحداثة والأدب، دار الإبداع الحديث للنشر.

١٢. الفلاحي، أحمد علي، ٢٠١٣م، الاغتراب في الشعر العربي في القرن السابع الهجري: دراسة اجتماعية نفسية، الطبعة الأولى، الفلوجة، العراق، دار غيداء للنشر والتوزيع.

١٣. مساعدية، لزهر، ١٤٣٤هـ - ٢٠١٣م، نظرية الاغتراب من المنظورين العربي والغربي، الجزائر: دار الخلدونية.

الرسائل العلمية:

١٤. الخليلي، مها روحي إبراهيم، "الحنين والغربة في الشعر الأندلسي: عصر سيادة غرناطة: ٦٣٥- ٨٩٧هـ، أطروحة ماجستير مقدمة إلى قسم اللغة العربية بكلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية في نابلس، فلسطين، إشراف أ.د. وائل أبو صالح، (٢٠٠٧م).

المجلات العلمية:

١. شهاب، رافد سالم سرحان، أثر الغربة والاغتراب في شعر الجواهري: دراسة تحليلية، مجلة التقني، المجلد السادس والعشرون، العدد السادس، (٢٠١٣م).

٢. كرم الدين، عبدالرحمن أحمد إسماعيل، السرديّ في شعر الفيتوري: قصيدة مقتل السلطان تاج الدين نموذجا، مجلة العلوم العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، العدد الخامس والعشرون، (شوال ١٤٣٣هـ، سبتمبر ٢٠١٢م).

٣. محمد، ندى حسن، فاعلية الحوار في قصص جمال نوري – دراسة تحليلية، مجلة مركز دراسات الكوفة، العدد ٥١، (سنة ٢٠١٨م).

٤. النوري، قيس، الاغتراب اصطلاحا ومفهوما وواقعا، مجلة عالم الفكر، المجلد العاشر، العدد الأول، (أبريل ١٩٧٩م).

المواقع الإلكترونية:

١. الذيابات، علي محمد، "الاغتراب ومتاهة الذات في رواية: (أعالي الخوف) لهزاع البراري". مجلة معارف، تاريخ النشر (١/ ١٢/ ٢٠١٧م)، وهي موجودة على الشبكة العنكبوتية، ورابطها:
https://www.asjp.cerist.dz/en/article/92794

٢. موقع الموسوعة الحرة (ويكبيديا عن القاصة) والرابط: https://cutt.us/F9F2N

Sources:

- Abu El-Ela, Laila,"Matahat Kul Suyf".

(A Labyrinth of Every Summer, translated by Adel Babiker, House of Photographers for Publishing, Printing and Distribution, Khartoum, first edition, 2017).

References:

1. Ibn Manzur, "Lisan al-Arab". (Al-Rushd Library, Riyadh, Dar Sader, Beirut, third edition, 1414 AH - 1994 AD).
2. Al-Tamimi, Sajida Abdul Karim, "Al Gorba fi Shai'r Nazik Al Malaai'kah ". (Alienation in the poetry of Nazik Al-Malaika, Dar Ghaida Publishing and Distribution, first edition, 1437 AH, 2017).
3. Al-Jahiz, Abu Othman Amr Ibn Bahr, "Haneen Al Maddi Lil Al Watan". (Nostalgia for Homeland, Dar Al-Raed Al-Arabi, Beirut, Lebanon, second edition, 1402 AH, 1982 AD).
4. Al-Jubouri, Yahya," Al Haneen Wa Al Mannfaa fi Al Shai'r Al Arabi". (Nostalgia and Exile in Arabic Poetry, "Nostalgia for the Homeland", Majdalawi House for Publishing and Distribution, Amman, Jordan, first edition, 1428 AH, 2008 AD).
5. Jaafar, Muhammad Radi, "Al Gorba fi Al Shai'r Al Arabi". (Alienation in Contemporary Arabic Poetry, Dar Al Moataz for Publishing and Distribution, Amman, Jordan, first edition, 1434 AH, 2013 AD).
6. Hoor, Muhammad Ibrahim, "AL Haneen ila Al Watan fi Al Addab Al Andalusi". (homesickness in Arabic liter-

Publishing and Distribution, Fallujah, Iraq, first edition, 2013 AD).

13. Mosaediya, Lazhar, "Nadharia Al Gorba fi Al Mandhor Al Arabi wa Al Qarbi". (The Theory of Alienation from the Arab and Western Perspectives, Dar Al-Khalduniya, Algeria, edition 1434 AH - 2013 AD).

Articles:

- Al-Khalili, Maha Rawhi Ibrahim, "Nostalgia and Exile in Andalusian Poetry "The Era of the Sovereignty of Granada: 635-897 AH". (a master's thesis submitted to the Department of Arabic Language at the Faculty of Graduate Studies at An-Najah National University in Nablus, Palestine, supervised by Prof. Wael Abu Saleh, 2007 AD).

Scientific journals:

1. Shehab, Rafid Salem Sarhan, "The Impact of Alienation and Alienation in Al-Jawahiri's Poetry". (An Analytical Study", Al-Taqni Journal, Volume Twenty-six, Issue Six, 2013 AD).
2. Karam Al-Din, Abdul Rahman Ahmed Ismail, "Narrative in the Poetry of Al-Fitouri, "The Poem of the Killing of Sultan Taj Al-Din". (as an example, Journal of Arab Sciences, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Issue Twenty-fifth, Shawwal 1433 AH, September 2012 AD).
3. Muhammad, Nada Hassan, "The Effectiveness of Dialogue in Jamal Nouri's Stories - An Analytical Study".(Journal of the Kufa Studies Center, Issue ature until the end of the Umayyad era, Dar Al-Qalam for Publishing and Distribution, Dubai, second edition, 1989).
7. Al-Khashroum, Abd al-Razzaq, "Al Gorba fi Al Shai'r MaQable Al Islam". (Alienation in Pre-Islamic Poetry, Publications of the Arab Writers Union, Damascus, 1982).
8. Tahtah, Fatima," Al Gorba wa Haneen fi al Shai'r Al Andalusi ". (Alienation and Nostalgia in Andalusian Poetry, Publications of the Faculty of Arts in Rabat, New An-Najah Press, Casablanca, 1993).
9. Abdel Salam, Fatih, "Al Hiwar Al Riwaee". (Narrative Dialogue, its Techniques and Narrative Relationships, The Arab Foundation for Studies and Publishing, Beirut, first edition, 1999).
10. Al-Abdullah, Yahya, "AL Gorbah) Alienation: "An Analytical Study of the Novel Characters of Taher Bin Jelloun", The Arab Foundation for Studies and Publishing, Beirut, first edition, 2005 AD).
11. Ezz El-Din, Youssef, "AL KIbar la Yamutoon Wa Al Sugar la Yeeshoon) and Old Do Not Die and New Do Not Live: Explicit Critical Opinions on Modernity and Literature". (House of Modern Creativity for Publishing, 1416 AH, 1996 AD).
12. Al-Falahi, Ahmed Ali, "Al Gorba fi Al Shai'r Al Arabi". Alienation in Arabic poetry in the seventh century AH (a socio-psychological study". (Dar Ghaida

51, 2018).

4. Al-Nouri, Qais, "Al Gorbah wa Mafhoom Al Istilahi". (Alienation, idiomatically, conceptually and de facto, Journal of the World of Thought, Volume Ten, Number One, April 1979).

websites:

1. Al-Dhibat, Ali Muhammad," Al Gorba wa Matahat Al Nafise fi Al Riwayah". Alienation and the Labyrinth of Self in the novel (Higher Fear) by Hazaa Al-Barari, Maarif Magazine, published in 12/1/2017 AD, which is available on the Internet, and its link: https://www.asjp.cerist.dz/en/article/92794
2. The free encyclopedia website (Wikipedia about the cut) and the link: https://cutt.us/F9F2N.

تطبيقاتٌ فقهيةٌ قضائيةٌ لإعمال المقاصد الشرعية في مكافحة الإرهاب الإلكتروني

Applications of judicial jurisprudence to carry out the legal goals in countering cyberterrorism

د. عبدالله بن حامد محمد البحيري

أستاذ مساعد بقسم الفقه بكلية الشريعة بجامعة الملك خالد بأبها.

abalbuhayri@kku.edu.sa

Dr.. Abdullah bin Hamed Mohammed Al-Buhairi

Assistant Professor in the Department of Jurisprudence, College of Sharia, King Khalid University, Abha.

abalbuhayri@kku.edu.sa

https://doi.org/10.56760/SGWP6467

ملخص البحث

هـذا البحـث المعنـون بــ(تطبيقاتٌ فقهيةٌ قضائيةٌ لإعمال المقاصد الشرعية في مكافحة الإرهاب الإلكتروني)، اعتمد فيه الباحث على المنهج الوصفي، والمنهج التحليلي، والمنهج التطبيقي وآثر الاختصار في كتابة الموضوع، وتجنب الاستطراد، والتركيز على الإضافة العلمية التي تميز البحث دون غيره.

واستهدف البحث بيان معنى الإرهاب الإلكتروني، وايضاح صوره وأشكاله وأخطاره، و كيفية إعمال المقاصد الشريعة لمحاربته وعلاجه .

وقـد توصـل الباحـث إلـى مجموعـة مـن النتـائج، والتوصـيات؛ فأمـا النتائج، فأهمها: أنّ الشريعة حرصت على حفظ العقول مما يفسدها حسيًا ومعنويًا، وجعلت لذلك الأسباب والطرق لحمايتها من كل محاولٍ للنيل منها، ونهت عن الترويع وبث الخوف والهلع بين الناس.

أما التوصيات، فأهمها: أن يعزز العلماء، والفقهاء، والدعاة، والهيئات العلمية العامة والمتخصصة، دورهم في نشر الوعي لمكافحة الإرهاب الإلكتروني، ومعالجة أسبابه..

الكلمات المفتاحية:

فقهية، قضائية، المقاصد، الإرهاب، الإلكتروني.

Abstract

This research is entitled (Applications of judicial jurisprudence to carry out the legal goals in countering cyberterrorism) in which the researcher relied on "the descriptive approach, the analytical approach, the applied approach, and the impact of brevity in writing the topic, avoiding digression and concentrating solely on the scientific addition that distinguishes the study uniquely .

The research sought to define electronic terrorism, describe its manifestations and risks, and explain how to apply Sharia principles to treat and redress it. The researcher came to a number of conclusions and suggestions, the most significant of these are that the Sharia was and still keen to protect people's minds from things that corrupt them morally and sensually, and it created strategies to do so. It also forbade intimidation and inciting fear and panic among people. The most crucial recommendations is scholars, jurists, preachers, and general and specialized scientific bodies beef up their role in spreading awareness of combating cyberterrorism and addressing its causes.

Keywords:

jurisprudence, judicial, purposes, terrorism, electronic.

إن الحمـد لله نحمـده ونسـتعينه، ونسـتغفره، ونعـوذ بـالله مـن شرور أنفسـنا ومـن سـيئات أعمالنـا مـن يهـده الله فـلا مضـل لـه، ومـن يضلـل فـلا هـادي لـه، وأشـهد أن لا إلـه إلا الله وحـده لا شريـك لـه، وأشـهد أن محمـدًا عبـده ورسـوله صـلَّى الله عليـه وعـلى آلـه وصحبـه وسـلم.

أما بعد:

فـإنّ الإرهـاب ظاهـرةٌ عالميـةٌ، قديمـةٌ، حديثـةٌ، وهاجـسٌ مخيـف يهـدد كل الـدول، لا ديـن لـه، ولا وطـن، وجـزءٌ مـن مشـكلات العـالم، وأشـكاله وأسـاليبه تتغـير في كل زمـان، ولكـن يظـل هدفـه الأوحـد مرتبطًـا بالإنسـان، يسـعى لتدمـيره، وتدمـير البقعـة التـي يعيـش فيهـا، لا رحمـة ولا رأفـة في

قاموسه. وفي حاضر عالمنا المعاصر تجددت أشكال الإرهاب وأساليبه، وتعددت أسبابه ومنابعه؛ ومن صوره وأشكاله الحديثة (الإرهاب الإلكتروني)، والذي اتخذ بُعدًا جديدًا مثيرًا للقلق، وداعيًا لصده والوقوف في وجهه واتخاذ الوسائل الناجحة لذلك. وإنّ أولى تلك الوسائل هو إعمال مقاصد الشريعة السمحة، وجعلها واقعًا في مثل هذه المشكلات؛ فهي - بإذن الله - حصنٌ حصين، وسدٌ منيعٌ، يرفض كل صور الإرهاب، ويحمي المسلم من خطواته وشراكه؛ ومن هذا المنطلق حرصت أن أبحث ذلك في هذه الدراسة الموسومة بـ (تطبيقاتٌ فقهيةٌ قضائيةٌ لإعمال المقاصد الشرعية في مكافحة الإرهاب الإلكتروني)؛ والله أسأل أن يسدد القول والعمل. وصلى الله على نبينا محمد وعلى آله وصحبه وسلم

أهمية الموضوع:

تتمثل أهمية الموضوع في الآتي:

١. كون الإرهاب الإلكتروني مما جدّ واستطال خطره على المجتمع المسلم؛ فاحتاج لشحذ همم الباحثين لإيضاح المسائل الفقهية التي اشتملت على مقاصد شرعية لمعالجة هذا الداء.
٢. أن المقاصد الشرعية جاءت مؤكدة على وجوب حفظ العقول، والأموال من كل أذى وخطرًا يقاربهما؛ وهذا مما قرره الفقهاء في كثير من مسائلهم، وعمل به القضاة في أحكامهم.
٣. أن هذا الموضوع يفتح أبوابًا أمام الباحثين لتناول بقية مسائل الفقه، وعلاقتها بمحاربة هذا الخطر الإلكتروني.
٤. أن في هذا الموضوع تجديد لروح الفقه، وتأكيدٌ على صلاحيته لكل زمان ومكان.

أسباب اختيار الموضوع:

وقع اختياري على هذا الموضوع للأسباب الآتية:

١. كون الموضوع ذا أهمية بالغة؛ حيث أنه يمس جانبًا مهماً في حفظ أمن المجتمع المسلم فكريًا وعقديًا.
٢. بيان صلاحية الشريعة الإسلامية، لكل زمان ومكان، وأن مقاصدها تسعى للرقي بالإنسان اعتقادًا، وعملًا، وفكرًا.
٣. كون الموضوع من المواضيع المعاصرة، والحاجة ماسة إليه، لاسيما مع تسارع التقدم الإلكتروني في العالم، وتقاربه، حتى أصبح كالقرية الواحدة؛ فأصبح المرء في شرق الأرض يطلع على ما يكتبه من هو في غربها بسرعةٍ وسهولة؛ فاحتيج لبيان الأحكام التي تحجز المرء عن التجاوب مع كل ما هو مؤثر على اعتقاده، وفكره، وسلوكه.
٤. وضع مادة قد يستفيد منها القضاة في المحاكم الجزائية، والتي تُعرض أمامها بعض قضايا الإرهاب الإلكتروني.

مشكلات البحث:

تكمن مشكلة البحث في أنه يبحث في موضوع مستجد، فيحتاج الباحث إلى تخريج شرعي وفقهي، وقياس المشاكل المعاصرة بما ورد من نصوص ومقاصد الشريعة الإسلامية، وكذا يحتاج إلى النظر في ما كتبه أهل الاختصاص بالتقنية الحديثة عن صور وأشكال الإرهاب الإلكتروني، وتصوير ذلك في هذه الدراسة الشرعية الفقهية، وكذا البحث والاستقصاء في القضايا التي كان فيها نوعٌ من أنواع الإرهاب الإلكتروني.

تساؤلات البحث:

إن البحث يحاول الإجابة على عدد من التساؤلات، ومنها:

١. ما الإرهاب الإلكتروني؟
٢. ما صورة وأشكال، وأخطار الإرهاب الإلكتروني؟
٣. كيف يمكن للمقاصد الشرعية مكافحة صور الإرهاب الإلكتروني؟
٤. ما الأحكام الفقهية التي يمكن تطبيقها على صور وأشكال الإرهاب الإلكتروني؟
٥. ما السوابق القضائية في جرائم الإرهاب الإلكتروني؟

الدراسات السابقة:

بالبحث في قواعد البيانات لعدد من الدوريات والمواقع العربية وجد أن أغلب من كتب عن الإرهاب الإلكتروني، كانت دراسته تتمحور حول الرأي القانوني بحسب التشريعات الدولية المختلفة، والبعض كانت كتابته عن الموضوع بشكل عام، من ذلك:

بحث (وسائل الإرهاب الإلكتروني. حكمها في الإسلام، وطرق مكافحتها) للدكتور عبدالرحمن بن عبدالله السند، وهو من أبحاث مؤتمر موقف الإسلام من الإرهاب، والذي عقد بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض في شهر ربيع الأول من عام ١٤٢٥هـ.

وقد تناول البحث تعريف الإرهاب الإلكتروني، ووسائله، وطرق مكافحته، وجهود المملكة في التصدي له.

وبحث (دور مقاصد الشريعة في مواجهة الإرهاب والتطرف) لفاطمة بنت عبدالله محمد العمري، وهو بحث منشور بمجلة كلية التربية بجامعة طنطا، في المجلد السابع والسبعين من العدد الأول لعام ٢٠٢٠م.

وقد تناول البحث بيان مفهوم الإرهاب والتطرف، ومفهوم المقاصد وأقسامها وفوائد معرفتها، ودور مقاصد الشريعة في محاربة الإرهاب والتطرف، ولم تتطرق الدراسة لمفهوم الإرهاب الإلكتروني.

ولم أقف على دراسة بحثت التطبيقات الفقهية، والقضائية لدور المقاصد الشرعية في مكافحة الإرهاب الإلكتروني بالتحديد، وهذا الذي يجعل في هذه الدراسة الجدة والأصالة - بإذن الله - .

منهج البحث:

اعتمدت في البحث على المنهج الاستقرائي، والمنهج التحليلي، وكذا المنهج التطبيقي، وقد كان في الجانب الفقهي لبعض مسائل الفقه، واقتصرت على بعض المسائل التي تكون ضمن بابي الحدود والتعزير، وأما جانب التطبيقات القضائية فقد اقتصرت على عددٍ يسير من القضايا التي تتضمن صورًا من صور الإرهاب الإلكتروني والتي صدرت من محاكم المملكة العربية السعودية؛ وذلك كله تجنبًا للاستطراد في هذا البحث، ورغبةً في الاختصار، والتركيز على الإضافة العلمية التي تميز البحث دون غيره؛ واتبعت الطريقة العلمية المعتمدة لدى الباحثين؛ من جمع المادة العلمية من مصادرها الأصلية، وصياغتها صياغة علمية، مع الاعتناء بتوثيق الأقوال من كتب أهل المذهب نفسه.

خطة البحث:

ينقسم البحث إلى مقدمة، وتمهيد، ومبحثين، وخاتمة، وفهارس. وهي على النحو التالي:

المقدمة: تشتمل على: الافتتاحية، وأهمية الموضوع،

وأسباب اختيار الموضوع، ومشكلات البحث، وتساؤلات البحث، والدراسات السابقة، ومنهج البحث، وخطة البحث.

التمهيد: واشتمل على التعريفات، ووسائل الإرهاب الإلكتروني، وفيه أربعة مطالب:

المطلب الأول: التعريف بالمقاصد الشرعية.

المطلب الثاني: تعريف الإرهاب الإلكتروني.

المطلب الثالث: وسائل الإرهاب الإلكتروني، وفيه ثلاثة مسائل:

المسألة الأولى: التجسس الإلكتروني.

المسألة الثانية: التهديد والترويع الإلكتروني.

المسألة الثالثة: نشر الأفكار الإرهابية من خلال الوسائل الإلكترونية.

المطلب الرابع: إعمال المقاصد الشرعية في مكافحة الإرهاب الإلكتروني، وفيه ثلاثة مسائل:

المسألة الأولى: دور المقاصد الشرعية في محاربة التجسس والسرقة الإلكترونية.

المسألة الثانية: دور المقاصد الشرعية في محاربة التهديد والترويع الإلكتروني.

المسألة الثالثة: دور المقاصد الشرعية في محاربة نشر الأفكار الإرهابية.

المبحث الأول: بعض الأحكام الفقهية المتعلقة بصور الإرهاب الإلكتروني، وفيه أربعة مطالب:

المطلب الأول: من الأحكام الفقهية المتعلقة بالتجسس على الآخرين.

المطلب الثاني: من الأحكام الفقهية المتعلقة بالتهديد والترويع.

المطلب الثالث: من الأحكام الفقهية المتعلقة بالمحافظة على سلامة فكر وعقائد المجتمع.

المطلب الرابع: من الأحكام الفقهية المتعلقة باحترام ملكية الآخرين.

المبحث الثاني: بعض التطبيقات القضائية المتعلقة بصور الإرهاب الإلكترونية، وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: من التطبيقات القضائية المتعلقة بجريمة التهديد والترويع الإلكتروني.

المطلب الثاني: من التطبيقات القضائية المتعلقة بجريمة زعزعة الأمن الفكري باستخدام الوسائل الإلكترونية.

المطلب الثالث: من التطبيقات القضائية المتعلقة بجريمة انتهاك ملكية الآخرين إلكترونيًا.

الخاتمة: وفيها النتائج والتوصيات.

الفهارس: وفيها: فهرس المصادر والمراجع .

المطلب الأول: التعريف بالمقاصد الشرعية:

لقد عُرّفت المقاصد الشرعية بعدة تعريفات، من ذلك ما عرّفه الإمام ابن عاشور في كتابه: (مقاصد الشريعة الإسلامية) حينما قال: "هي: مظهرُ ما راعاه الإسلام من تعاريف المصالح والمفاسد وتراجيحها مما هو مظهرٌ عظمة الشريعة الإسلامية بين بقية الشرائع، والقوانين، والسياسات الاجتماعية؛ لحفظ نظام العالم وإصلاح المجتمع" (ابن عاشور، ١٤٢٥ هـ - ٢٠٠٤ م، صفحة ٣-٢٨).

وعرفها الدكتور محمد بن سعد اليوبي في كتابه: (مقاصد الشريعة الإسلامية وعلاقتها بالأدلة الشرعية) بقوله: "المقاصد هي المعاني والحكم ونحوها التي راعاها الشارع في التشريع عموما وخصوصًا من أجل تحقيق مصالح العباد". (اليوبي، ١٤١٨ - ١٩٩٨، صفحة ٣٧).

وبالنظر في هذين التعريفين يجد الباحث أن التعريف المختار هو تعريف الدكتور اليوبي؛ حيث أنه اشتمل على أن محل بحث المقاصد يكون في الحِكَمِ والمعاني، والتي تُستنبط من الأحكام

التشريعية العامة، وكذا الأحكام الخاصة، وبين العلّة الجامعة في تلك الحكم والمعاني جميعاً وهي: تحقيق مصالح العباد.

المطلب الثاني: التعريف بالإرهاب الإلكتروني:

إنّ الباحث في معاجم اللغة القديمة لن يجد لكلمة (الإرهاب) أيُّ إشارة، ولن يجد سوى مشتقه من الفعل (رَهَبَ)، والذي يقصد به الخوف والفزع كما جاء في مقاييس اللغة. (ابن فارس، ١٣٩٩هـ - ١٩٧٩م.، صفحة ٢-٤٤٧).

وتأسيسًا على ذلك فإنه يمكن القول بأنّ معنى الإرهاب في اللغة: الإخافة.

وأما معنى الإرهاب في الشرع والاصطلاح: فإنّه لن تجد في النصوص الشرعية، ولا في كلام أهل العلم المتقدمين أي تعريف لهذا اللفظ؛ لأن هذه الظاهرة لم تكن معروفة عندهم بمعناها الحديث.

وأما من تطرق لمعنى الإرهاب في العصر الحديث فهم كُثر، ولعلّ من أبرز التعريفات لكلمة الإرهاب ما عرّفه المجمع الفقهي الإسلامي في مؤتمره الذي عقد بمدينة جدة بشأن (حقوق الإنسان والعنف الدولي)، والذي صدر فيه قرارهم رقم: ١٢٨(١٤/ ٢) ، واشتمل على أنّ الإرهاب: (هو العدوان أو التخويف أو التهديد ماديًّا أو معنويًا الصادر من الدول أو الجماعات أو الأفراد على الإنسان، في دينه أو نفسه أو عرضه أو عقله أو ماله بغير حق بشتى صنوف العدوان وصور الإفساد في الأرض) (قرارات مجمع الفقه الإسلامي الدولي، تعريف الإرهاب، ١٤٢٣).

وعلى هذا التعريف فقد أسس د. عبدالرحمن السند تعريفه للإرهاب الإلكتروني، وذلك في بحثه(وسائل الإرهاب الإلكتروني وحكمه في الإسلام) والذي كان ضمن أبحاث مؤتمر (موقف الإسلام من الإرهاب)، حيث عرّف الإرهاب الإلكتروني بأنه: "هو: العدوان أو التخويف أو التهديد ماديًا أو معنويًا باستخدام الوسائل الإلكترونية الصادر من الدول أو الجماعات أو الأفراد على الإنسان دينه، أو نفسه، أو عرضه، أو عقله، أو ماله، بغير حق بشتى صنوفه وصور الإفساد في الأرض". (السند، ربيع الأول ١٤٢٥هـ، صفحة ٦).

المطلب الثالث: وسائل الإرهاب الإلكتروني، وفيه ثلاثة مسائل:

المسألة الأولى: التجسس الإلكتروني:

إنّ من وسائل الإرهاب الإلكتروني ما يقوم به الإرهابيون من التجسس على الأفراد، أو الدول، أو المنظمات، أو المؤسسات الدولية؛ وذلك بهدف الحصول على معلوماتٍ سرية، أو الاستفادة من تلك الأنظمة المعلوماتية، سياسيًا، أو عسكريًا، أو اقتصاديًا.

وتتم عملية التجسس الإلكتروني بعدة طرق من أشهرها ما يكون عن طريق إرسال ملف التجسس عبر البريد الإلكتروني؛ حيث يقوم الضحية بفتح المرفقات المرسلة ضمن رسالة غير معروفة المصدر، فيجد به برنامجًا فيظنه الضحية برنامجًا مفيدًا فيفتحه، أو أنه يفتحه بدافع الفضول؛ فيكتشف أنه لا يعمل، ومع هذه العملية يكون المخترق قد وضع قدمه الأولى بداخل الجهاز. (كردي، الاخطار التي تهدد بيئة المعلومات الرقمية، ٢٠١١).

وقد يكون التجسس عن طريق استخدام تقنيات التصوير الحديثة، والتي يمكن من خلالها مشاهدة وسماع أيُّ نقطة يريدها مستخدم تلك التقنية.

وقد يكون التجسس عن طريق اختراق

المواقع الإلكترونية المهمة للدول، أو للمنظمات، أو الهيئات، أو المؤسسات الدولية، فيحصل بذلك المخترق على المعلومات المهمة التي تخفيها تلك المواقع، أو يحصل على تدمير كامل لتلك المنظومة الإلكترونية.

المسألة الثانية: التهديد والترويع الإلكتروني:

قد تقوم المنظمات والجماعات الإرهابية بالتهديد والترويع عبر الوسائل الإلكترونية المتنوعة؛ وذلك لتحقيق أهدافهم المختلفة، ولهم في ذلك أساليب متنوعه، إما عن طريق البريد الإلكتروني للمرسل إليه، أو المواقع الإلكترونية، أو الدردشات الإلكترونية بمختلف برامجها.

ومضامين ذلك التهديد قد يكون التهديد بالقتل لشخصيات بارزة، أو التهديد بالتفجير والتخريب، أو إرسال الفيروسات التي تلحق الضرر بالأنظمة الإلكترونية للدول أو الأفراد المستهدفين.

المسألة الثالثة: نشر الأفكار الإرهابية من خلال الوسائل الإلكتروني:

لا تقتصر أنشطة الجماعات الإرهابية في الوسائل الإلكترونية على التجسس، أو الاختراقات، أو التهديد والترويع، بل إنه قد يكون شرهم الأكبر من خلال محاولة بث الأفكار المسمومة، والعقائد المنحرفة، وذلك من خلال الوسائل الإلكترونية المختلفة، من هواتفٍ محمولة بمختلف برامجها وتطبيقاتها، والتي تمكّن من الالتقاء بألاف المستخدمين من كل أنحاء العالم في مجمعٍ واحد، أو أن يكون بث تلك الأفكار عن طريق إنشاء المواقع على الشبكة العنكبوتية، وبث المقالات والمواضيع التي تخدم مشروعهم الإرهابي.

وهذه الأفكار المضللة قد تكون بالتشديد في مسائل لا دليل على آرائهم فيها، أو بالتهوين من مسلّماتٍ في الشريعة وطرحٍ لأدلتها الصحيحة، كتهوين الخروج على ولي الأمر لأدنى علةٍ وسببٍ لديهم.

وهدف تلك الأفكار الإرهابية هو تفكيك المجتمعات، وتقويض بنيانها؛ فيسهل لهم اختراقها، والتحكم ببعض أفرادها.

وهذا كله يحتّم على من ولي من الأمر شيئًا أن يهتم بالنشء في تصرفاته من خلال الوسائل الإلكترونية، مراقبةً وتوجيهًا وتحذيرًا؛ حتى يكون لَبِنة فاعلة فيه، لا معول هدمٍ وتخريب بيد الأعداء.

المطلب الرابع: إعمال المقاصد الشرعية في محاربة الإرهاب الإلكتروني ، وفيه ثلاثة مسائل:

المسألة الأولى: دور المقاصد الشرعية في محاربة التجسس، والسرقة الإلكترونية.

في الشريعة الإسلامية مبدأٌ راسخٌ من مبادئها، وأحد مقاصدها التي دعت إليها، وحذرت من مخالفتها، ألا وهو تحريم التجسس على الآخرين، وانتهاك خصوصياتهم، والبحث عن زلاتهم وعوراتهم، وقد جاء القرآن الكريم ناهيًا عن هذا العمل الدنيء؛ تطهيرًا للقلوب، وتنقيةً لها من درن هذا الاتجاه اللئيم؛ فقد قال الله تعالى في محكم التنزيل: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ ٱجتَنِبُواْ كَثِيرا مِّنَ ٱلظَّنِّ إِنَّ بَعضَ ٱلظَّنِّ إِثم وَ لَا تَجَسَّسُواْ وَلَا يَغتَب بَّعضُكُم بَعضًا أَيُحِبُّ أَحَدُكُم أَن يَأكُلَ لَحمَ أَخِيهِ مَيتا فَكَرِهتُمُوهُ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَ إِنَّ ٱللَّهَ تَوَّاب رَّحِيم ﴿١٢﴾﴾[الحُجُرات:١٢].

فنهى الله في هذه الآية الكريمة عن التجسس فقال: ﴿ وَ لَا تَجَسَّسُواْ ﴾، "أي: لا تفتشوا عن عورات المسلمين، ولا تتبعوها، واتركوا المسلم على حاله، واستعملوا التغافل عن أحواله إذا

فُتشت وظهر منها ما لا ينبغي". (السعدي، ١٤٢٠هـ -٢٠٠٠ م، صفحة ٨٠١).

وجاء في الحديث المتفق عليه الذي رواه أبو هريرة - رضي الله عنه - أنّ رَسُولَ الله ﷺ، قالَ: "إيّاكُمْ والظَّنَّ، فَإنَّ الظَّنَّ أكْذَبُ الحَدِيثِ، ولا تَحَسَّسُوا، ولا تَجَسَّسُوا، ولا تَنافَسُوا، ولا تَحاسَدُوا، ولا تَباغَضُوا، ولا تَدابَرُوا، وكُونُوا عِبادَ الله إخْوانًا". (البخاري، ١٤٢٢هـ، صفحة ٦٧٢٤- ٨-١٤٨) (مسلم، (بدون تاريخ طبعة)، صفحة ٢٥٦٣-٤-١٩٨٥).

بل لم يقتصر الأمر في الشريعة على النهي عن التجسس فحسب، بل تُوعد المخالف؛ فقد جاء في الحديث الذي رواه ابن عمر - رضي الله عنهما - أنه قال: صَعِدَ رَسُولُ اللهِ ﷺ المِنبَرَ فَنادى بِصَوْتٍ رَفِيعٍ، فَقالَ: "يا مَعْشَرَ مَن أسْلَمَ بِلِسانِهِ ولَمْ يُفْضِ الإيمانُ إلى قَلْبِهِ، لا تُؤْذُوا المُسْلِمِينَ ولا تُعَيِّرُوهُمْ ولا تَتَّبِعُوا عَوْراتِهِمْ، فَإنَّهُ مَن تَتَبَّعَ عَوْرَةَ أخِيهِ المُسْلِمِ تَتَبَّعَ اللهُ عَوْرَتَهُ، ومَن تَتَبَّعَ اللهُ عَوْرَتَهُ يَفْضَحْهُ ولَوْ في جَوْفِ رَحْلِهِ" (الترمذي، ١٣٩٥ هـ - ١٩٧٥ م، صفحة ٢٠٣٢-٤-٣٧٨).

ففي المجتمع الإسلامي الكريم يعيش الناسُ آمنين على أنفسِهم، آمنين على بيوتِهم، آمنين على أسرارهم، آمنين على عوراتهم.

كما أنّ الشريعة الإسلامية جاءت بحفظ ملكية الآخرين، وتحريم الاعتداء عليها، وأقرت من التشريعات ما يحفظ هذا الحق؛ قال تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا الَّذِينَ ءَامَنُواْ لَا تَأۡكُلُوٓاْ أَمۡوَٰلَكُم بَيۡنَكُم بِٱلۡبَٰطِلِ إِلَّآ أَن تَكُونَ تِجَٰرَةً عَن تَرَاضٖ مِّنكُمۡ﴾[النساء:٢٩]

ومن التشريعات الإسلامية لتحقيق هذا المقصد، ما شرعه الله في كتابه من عقوبة السارق؛ فقال تعالى: ﴿وَٱلسَّارِقُ وَٱلسَّارِقَةُ فَٱقۡطَعُوٓاْ أَيۡدِيَهُمَا جَزَآءَۢ بِمَا كَسَبَا نَكَٰلٗا مِّنَ ٱللَّهِۗ وَٱللَّهُ عَزِيزٌ حَكِيمٞ ٣٨﴾[المائدة:٣٨]

فملكية المرء محترمةٌ في الشريعة، وماله محفوظ لا يجوز الاعتداء عليه - مهما كان المبرر لذلك -؛ وعلى ضوء ذلك فإنّ الشريعة لا تقرّ ما يرتكبه الإرهابيون من التجسس الإلكتروني بمختلف وسائله وطرقه وأساليبه، وكذا أنواع الاعتداءات والسرقات الإلكترونية، سواءً كانت لمواقع في الشبكة العنكبوتية، أو أفكارٍ ومعلوماتٍ سرية، فكل ذلك محرمٌ، لاسيما وأنهم قد جمعوا بعملهم هذا أمرين محرمين: حرمة العمل الذي قاموا به، وحرمة الهدف المنشود لهم؛ وهو التخريب والإفساد في الأرض.

المسألة الثانية: دور المقاصد الشرعية في محاربة التهديد والترويع الإلكتروني.

إنّ مما جاءت به الشريعة السمحة، النهي عن الترويع وبث الخوف والهلع بين الناس، وإحداث الفوضى والقلاقل بينهم، والناظر في النصوص الشريعة يجد ذلك واضحًا جليًا في كثير من النصوص؛ فمن ذلك ما جاء النهي عنه في الحديث الذي رواه أبو هريرة - رضي الله عنه - أنّ رَسُولَ الله ﷺ، قالَ: "مَن أشارَ إلى أخِيهِ بِحَدِيدَةٍ، فَإنَّ المَلائِكَةَ تَلْعَنُهُ، حَتّى يَدَعَهُ وإنْ كانَ أخاهُ لِأبِيهِ وأُمِّهِ" (مسلم، (بدون تاريخ طبعة)، صفحة ٢٦١٦-٤-٢٠٢٠). فهذا نهيٌ عن الإشارة بما يُخيف، فكيف بالشروع في الفعل؟!

قال المناوي - رحمه الله - في كتابه: (فيض القدير): " لا يحل لمسلم أن يروّع. بالتشديد، أي: يُفزع مسلمًا، وإن كان هازلًا، كإشارته بسيفٍ، أو حديدةٍ، أو أفعى، أو أخْذِ متاعه فيفزع لفقده؛ لما فيه من إدخال الأذى، والضرر عليه، والمسلم من سلم المسلمون من لسانه ويده" (المناوي، ١٣٥٦، صفحة ٦-٤٤٧).

بل في نصوص الشريعة أبعد من هذا المقصد،

ألا وهو استحسان طمأنة القلوب، وتخفيف روعها؛ فلقد فزع أهلُ المدينة ذات ليلةٍ، فانطلقَ الناسُ قِبَلَ الصوت، فاستقبلهم النبيُّ ﷺ قد سَبَقَ الناسَ إلى الصوت، وهو يقول: "لَنْ تُرَاعُوا لَنْ تُرَاعُوا". (البخاري، ١٤٢٢هـ، صفحة ٦٠٣٣-٨-١٣).

بل إن مقصد النهي عن الإخافة والترويع في الشريعة امتد إلى غير الإنسان؛ فعن عبدالله بن مسعود - رضي الله عنه - قال: كنا مع رسولِ الله ﷺ في سفرٍ فانطلق لحاجته فرأينا حُمَّرةً معها فرخَان فأخذْنا فرخَيها فجاءت الحُمَّرةُ فجعلت تفرشُ فجاء النبيُّ ﷺ فقال: "من فجع هذه بولدِها ؟ رُدُّوا ولدَها إليها" . ورأى قريةَ نملٍ قد حرقناها، فقال : "من حرقَ هذه ؟" قلنا : نحن، قال : "إنه لا ينبغي أن يعذِّبَ بالنارِ إلا ربُّ النارِ". (أبو داوود س.، ١٤١٠هـ، صفحة ٢٦٧٥-٣-٥٥).

فالدين الذي ينهى عن التخويف والترويع، ويدعو لبث الطمأنينة بين الناس، وينهى عن ترويع الطير، لاشك أنّه يحرم، ولا يُقرُّ أشكال الترويع والتهديد الإلكتروني الذي تتبناه الجماعات الإرهابية، من بث الأخبار المفزعة عبر وسائل الاتصال المختلفة، والتهديد بالتفجير والقتل في المواقع، والقنوات المتاحة لهم، ومحاولة إحداث الفوضى بين الدول والجماعات لتحقيق مآربهم وأهدافهم المشبوهة. ولو تفكَّر الواحد منهم، وأمعن النظر في مجموع النصوص الشرعية لَعَلِمَ أنّ من أوضح مقاصدها النهي عن ترويع الآمنين، ومحاولة شق صفهم، وإحداث المخاوف والرعب بين أفراد المجتمعات المدنية المسالمة، ولكنهم قد عميت بصائرهم عن الحق، وزيّن لهم الشيطانُ سوءَ أعمالهم فظنوا أنهم على شيء، وهم ليسوا كذلك، ﴿أَفَمَن زُيِّنَ لَهُ سُوٓءُ عَمَلِهِۦ فَرَءَاهُ حَسَنا فَإِنَّ اللَّهَ يُضِلُّ مَن يَشَآءُ وَيَهۡدِي مَن يَشَآءُ فَلَا تَذۡهَبۡ نَفۡسُكَ عَلَيۡهِمۡ حَسَرَٰتٍۚ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمُۢ بِمَا يَصۡنَعُونَ ٨﴾[فاطر:٨].

المسألة الثالثة: دور المقاصد الشرعية في محاربة نشر الأفكار الإرهابية.

لقد حافظ الإسلام على العقل البشري محافظةً شديدةً، واعتنى به اعتناءً بالغًا؛ لأنه مناط استقامة دينُ الإنسانِ ودنياه، وسببٌ للسلامة في المجتمعات، وهذا مقصدٌ من مقاصد الشريعة العظام.

ومن طرق محافظة الشريعة على العقل البشري، أنْ حَفِظه من المفسدات الحسية والمعنوية؛ فالمفسدات الحسية تؤدي للإخلال بالعقل وتدميره حتى يصبح صاحبه كالمجنون الذي لا يعرف الخيرَ من الشر، ولا النافعَ من الضار، ولا القريبَ من البعيد، وهذه المفسدات الحسية هي: الخمورُ والمسكرات، والتي حرمها الله في كتابه فقال - عزوجل -: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِنَّمَا ٱلۡخَمۡرُ وَٱلۡمَيۡسِرُ وَٱلۡأَنصَابُ وَٱلۡأَزۡلَٰمُ رِجۡسٞ مِّنۡ عَمَلِ ٱلشَّيۡطَٰنِ فَٱجۡتَنِبُوهُ لَعَلَّكُمۡ تُفۡلِحُونَ ٩٠﴾[المائدة:٩٠].

وكذلك حفظت الشريعةُ العقلَ من المفسدات المعنوية، والتي لا تقل خطرًا عن المفسدات الحسية من الخمور والمسكرات، بل إنها قد تكون أشدَّ خطرًا من المفسدات المعنوية، ومن المفسدات المعنوية ما يبث في القنوات، والمواقع، ووسائل التواصل الإلكتروني من الأفكار الإرهابية المسمومة، من تصورات فاسدة في الدين، أو السياسة، ومحاولة تصيد الصغار من الشباب؛ ليتشربوا هذه الأفكار الهدامة؛ فيقعوا في شراكهم. والشريعة قد جاءت بالسياج المنيع، والسد الحصين للحماية من مثل هذه الأفكار المزعزعة للدين والمبادئ، فجاء القرآن بالحل الناجح في مثل هذه الأمور، فقال تعالى:

﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ أَطِيعُواْ ٱللَّهَ وَأَطِيعُواْ ٱلرَّسُولَ وَأُوْلِي ٱلأَمرِ مِنكُم فَإِن تَنَٰزَعتُم فِي شَيءٖ فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ إِن كُنتُم تُؤمِنُونَ بِٱللَّهِ وَٱليَومِ ٱلأٓخِرِ ذَٰلِكَ خَيرٞ وَأَحسَنُ تَأوِيلًا ٥٩﴾[النساء:٥٩]. وعند اشتباه الأمور في المسائل أرشد الله إلى سؤال أهل العلم، فقال تعالى: ﴿فَسَٔلُوٓاْ أَهلَ ٱلذِّكرِ إِن كُنتُم لَا تَعلَمُونَ ٤٣﴾[النحل:٤٣].

وبهذا يُعلم حرصُ الشريعة على حفظ العقول مما يفسدها حسيًا ومعنويًا، وجعلت لذلك الأسباب والطرق لحمايتها من كل محاولٍ للنيل منها، وذلك من مقاصدها العظام.

المبحث الأول: بعض الأحكام الفقهية المتعلقة بصور الإرهاب الإلكترونية ، وفيه أربعة مطالب:

المطلب الأول: من الأحكام الفقهية المتعلقة بالتجسس على الآخرين.

تقدم في الفصل السابق حكم التجسس في الأصل وهو التحريم؛ لما تقدم من أدلة، ولكن اختلف الفقهاء في بعض مسائل التجسس، سأقتصر في هذا المطلب على مسألة واحدة وهي: الحكم في الجاسوس المسلم.

تحرير محل النزاع:

مما اتفق عليه الفقهاء أن الجاسوس الكافر الحربي يُقتل. (النووي أ، ١٣٩٢) (الشوكاني، ١٤١٣هـ - ١٩٩٣م). وقد استدلوا بالحديث الذي رواه البخاري في صحيحه من حديث سلمة بن الأكوع - رضي الله عنه - قالَ: أتى النَّبِيَّ ﷺ عَيْنٌ مِنَ المُشْرِكِينَ وهُوَ فِي سَفَرٍ، فَجَلَسَ عِنْدَ أصْحابِهِ يَتَحَدَّثُ، ثُمَّ انْفَتَلَ، فَقالَ النَّبِيُّ ﷺ: "اطْلُبُوهُ، واقْتُلُوهُ". فَقَتَلَهُ، فَنَفَّلَهُ سَلَبَهُ. (البخاري، ١٤٢٢هـ، صفحة ٣٠٥١-٤-٦٩)

واختلفوا في حكم الجاسوس المسلم على قولين:

القول الأول: أنّ الجاسوس المسلم لا يُقتل بل يُعزر بما يراه الإمام. وهو قول أبو حنيفة، والشافعي، وبعض الحنابلة. (ابن نجيم، بدون تاريخ طبعة) (الشافعي، ١٤١٠هـ -١٩٩٠م) (المرداوي، ١٤١٥ هـ - ١٩٩٥ م)

القول الثاني: أنه يُقتل. وهو قول مالك، وبعض الحنابلة. (ابن رشد الجد، ١٤٠٨ هـ - ١٩٨٨ م) (المرداوي، ١٤١٥ هـ - ١٩٩٥ م) (ابن مفلح، ١٤٢٤ هـ - ٢٠٠٣ مـ).

وتوقف الإمام أحمد. (المرداوي، ١٤١٥ هـ - ١٩٩٥ م)

وسبب اختلاف الفريقين هو اختلافهم في الحديث المتفق عليه أنّ عليًّا - رضي الله عنه - قال: بَعَثَنا رَسُولُ الله ﷺ أنا والزُّبَيْرَ والمِقْدادَ فَقالَ: "ائْتُوا رَوْضَةَ خاخٍ، فَإنَّ بِها ظَعِينَةً مَعَها كِتابٌ، فَخُذُوهُ مِنها" فانْطَلَقْنا تَعادى بِنا خَيْلُنا، فَإذا نَحْنُ بِالمَرْأةِ، فَقُلْنا: أخْرِجِي الكِتابَ، فَقالَتْ: ما مَعِي كِتابٌ، فَقُلْنا: لَتُخْرِجِنَّ الكِتابَ أوْ لَتُلْقِيَنَّ الثِّيابَ، فَأخْرَجَتْهُ مِن عِقاصِها، فَأتَيْنا بِهِ رَسُولَ الله ﷺ، فَإذا فِيهِ: مِن حاطِبِ بْنِ أبِي بَلْتَعَةَ إلى ناسٍ مِنَ المُشْرِكِينَ، مِن أهْلِ مَكَّةَ، يُخْبِرُهُمْ بِبَعْضِ أمْرِ رَسُولِ الله ﷺ، فَقالَ رَسُولُ الله ﷺ: "يا حاطِبُ ما هَذا؟" قالَ: لا تَعْجَلْ عَلَيَّ يا رَسُولَ الله إنِّي كُنْتُ امْرَأً مُلْصَقًا فِي قُرَيْشٍ - قالَ سُفْيانُ: كانَ حَلِيفًا لَهُمْ، ولَمْ يَكُنْ مِن أنْفُسِها - وكانَ مِمَّنْ كانَ مَعَكَ مِنَ المُهاجِرِينَ لَهُمْ قَراباتٌ يَحْمُونَ بِها أهْلِيهِمْ، فَأحْبَبْتُ إذْ فاتَنِي ذَلِكَ مِنَ النَّسَبِ فِيهِمْ، أنْ أتَّخِذَ فِيهِمْ يَدًا يَحْمُونَ بِها قَرابَتِي، ولَمْ أفْعَلْهُ كُفْرًا ولا ارْتِدادًا عَنْ دِينِي، ولا رِضًا بِالكُفْرِ بَعْدَ الإسْلامِ، فَقالَ النَّبِيُّ ﷺ: "صَدَقَ" فَقالَ عُمَرُ: دَعْنِي، يا رَسُولَ الله أضْرِبْ عُنُقَ هَذا المُنافِقِ، فَقالَ: "إنَّهُ قَدْ شَهِدَ بَدْرًا، وما يُدْرِيكَ لَعَلَّ الله اطَّلَعَ عَلى أهْلِ بَدْرٍ فَقالَ: اعْمَلُوا ما شِئْتُمْ، فَقَدْ غَفَرْتُ لَكُمْ"

(البخاري، ١٤٢٢هـ، صفحة ٤٢٧٤-٥-١٤٦) (مسلم، (بدون تاريخ طبعة)، صفحة ٢٤٩٤-٤-١٩٤٢).

فالقول الأول قالوا: أنّ النبي ﷺ لم يقتل حاطبًا؛ فلا يُقتل الجاسوس المسلم. والقول الثاني قالوا: يجوز قتله بدليل أنّ النبي ﷺ لم يقل لعمرَ - رضي الله عنه - لا يحل قتله لأنّه مسلم، بل جعل شهوده بدرًا مانعًا من قتله. (ابن القيم، ١٤١٥هـ - ١٩٩٤م).

والراجح من ذلك - والله أعلم - أنه لا يُقتل بل يُعزر بما يراه الإمام؛ أخذًا بظاهر الحديث، وهو الأحوط من القولين.

المطلب الثاني: من الأحكام الفقهية المتعلقة بالتهديد والترويع.

اتفق جمهور الفقهاء من الحنفية (الكاساني، ١٤٠٦هـ - ١٩٨٦م) (ابن عابدين، ١٤١٢هـ - ١٩٩٢م)، والمالكية (القرافي، ١٩٩٤ م)، والشافعية (الشيرازي أ.، بدوت تاريخ طبعة) ، والحنابلة (ابن قدامة، ١٣٨٨هـ - ١٩٦٨م) (المرداوي، ١٤١٥ هـ - ١٩٩٥ م)، على إمكان وقوع الجناية بالترويع، وأنّ على الجاني مسؤولية ما أدى إليه ترويعه، سواءً بالقصاص أو الدية. وقد اختلفوا في عدد من الفروع في هذه المسألة، نقتصر في هذا المبحث على اختلافهم في وجوب القصاص بالترويع من عدمه على قولين:

القول الأول: وجوب القصاص بالترويع. وهذا قول المالكية (القرافي، ١٩٩٤ م)، وقولٌ عند الشافعية (النووي أ.، ١٤١٢هـ - ١٩٩١م) (الشيرازي ش.، ١٤١٥هـ - ١٩٩٤م).

والقول الثاني: بأن القصاص لا يجب بالترويع. وهذا قول الحنفية (الكاساني، ١٤٠٦هـ - ١٩٨٦م)، والشافعية في الأصح عندهم (الشيرازي أ.، بدوت تاريخ طبعة) (النووي أ.، ١٤١٢هـ - ١٩٩١م)، والحنابلة (ابن قدامة، ١٣٨٨هـ - ١٩٦٨م) (المرداوي، ١٤١٥ هـ - ١٩٩٥ م).

وقد استدل أصحاب القول الأول: بأنهم أوجبوا القصاص بناءً على أن القتل عندهم إما عمدٌ، وإما خطأٌ، وليس هناك قسم ثالث بينهما، وأنّ شبه العمد لم يرد في كتاب الله؛ قال الإمام مالك - رحمه الله - في المدونة: "شِبْهُ العَمْدِ باطِلٌ، وإنَّما هُوَ عَمْدٌ أوْ خَطَأٌ ولا أعْرِفُ شِبْهَ العَمْدِ" (الإمام مالك، ١٤١٥هـ - ١٩٩٤م، صفحة ٤-٥٥٨).

ونوقش: بأن جناية شبه العمد ثبتت بالسنة، وجناية العمد والخطأ ثبتتا بالكتاب (ابن قدامة، ١٣٨٨هـ - ١٩٦٨م).

واستدل أصحاب القول الثاني: بالأدلة الدالة على إثبات جناية شبه العمد ومن ذلك حديث عمرو بن شعيب عن أبيه عن جده، أنَّ النَّبِيَّ ﷺ قالَ: "عَقْلُ شِبْهِ العَمْدِ مُغَلَّظٌ مِثْلُ عَقْلِ العَمْدِ، ولا يُقْتَلُ صاحِبُهُ" (أبو داوود س.، بدون تاريخ طبعة، صفحة ٤٥٦٥-٤-١٩٠).

ووجه الدلالة من ذلك: أنّ الترويع وسيلة من وسائل القتل التي لا تقتل غالبًا؛ فلا يجب فيها القصاص (ابن مفلح، ١٤٢٤ هـ - ٢٠٠٣ م).

والراجح من ذلك هو الجميع بين القولين فيقال: أن الترويع يعتبر من قبيل جناية شبه العمد، فهو وسيلةٌ لا تقتل غالبًا؛ فلا يجب في ذلك القصاص، إلا إذا أحاط بالترويع ظروفٌ جعلته وسيلة تقتل غالبًا - في ذلك الظرف -، كأن يكون المجني عليه ضعيفًا، أو في مكان موحش، أو في ليلة ظلماء؛ فإن لإيجاب القصاص وجه. والله أعلم.

المطلب الثالث: من الأحكام الفقهية المتعلقة بالمحافظة على سلامة فكر وعقائد المجتمع.

ومن الأحكام الفقهية التي تندرج تحت هذا المطلب ما أورده الفقهاء في باب التعزير، من تعزير الداعي إلى البدعة في الدين، وإلى غير كتاب الله - عزوجل - وسنة النبي ﷺ، والمفرّق للجماعة.

يقول ابن عابدين من الحنفية: "والمبتدع لو له دلالة ودعوة للناس إلى بدعته، ويتوهم منه أن ينشر البدعة، وإن لم يُحكم بكفره جاز للسلطان قتله؛ سياسةً وزجرًا؛ لأن فساده أعلى وأعم؛ حيث يؤثر في الدين". (ابن عابدين، ١٤١٢هـ - ١٩٩٢م، صفحة ٤\٢٤٣)

ويقول ابن فرحون من المالكية: "وأما الداعية إلى البدعة، المفرق لجماعة المسلمين فإنه يُستتاب، فإن تاب وإلا قُتل". (ابن فرحون، ١٤٠٦هـ - ١٩٨٦م، صفحة ٢\٢٩٧).

ويقول ابن تيمية: "ومن لم يندفع فساده في الأرض إلا بالقتل قُتل، مثل المفرق لجماعة المسلمين، والداعي إلى البدع في الدين". (ابن تيمية، ١٤١٦هـ- ١٩٩٥م، صفحة ٢٨/ ١٠٨)، ويقول أيضًا: "وأما قتل الداعية إلى البدع فقد يُقتل لكف ضرره عن الناس، كما يُقتل المحارب، وإن لم يكن في نفس الأمر كافرًا". (ابن تيمية، ١٤١٦هـ- ١٩٩٥م، صفحة ٢٣/ ٣٥١).

وما ذكره الفقهاء - رحمهم الله - مما سبق إنما كان استنادًا للأدلة الشرعية الداعية للزوم الجماعة، ولزوم إمام المسلمين، وزجر ومعاقبة كل من يحاول شق صف المسلمين، أو يدعو إلى شعاراتٍ وأفكارٍ هدامة؛ وهذا كله حرصًا على سلامة فكر أفراد المجتمع من هذه اللوث الفكري الضال سلّم الله الأمة منه -.

المطلب الرابع: من الأحكام الفقهية المتعلقة باحترام ملكية الآخرين.

إنّ من أهم الأحكام الشرعية التي تصون ملك المرء، وتحفظه، هو ما شرعه الله من حد السرقة على السارق، وقد سبق بيان ذلك في الفصل السابق. وقد تكلم الفقهاء قديمًا وحديثًا في كثير من فروع مسائل الحقوق، وما يتبعها من الضمان والتعويض، وغيرهما. ولكن من أهم المسائل التي تكلم عنها الفقهاء المعاصرون - والتي لها علاقة بموضوع هذه الدراسة -، ألا وهو: مسألة الحقوق الفكرية، ويقصد بالحقوق الفكرية هي تلك الحقوق المعنوية كحق التأليف والنشر، والاسم التجاري، وغيرهما هل هي حق مالي يُملك، وترد عليها التصرفات من بيعٍ، وشراءٍ، وضمان أم لا؟

وهذه المسألة عُقدت من أجلها مؤتمرات وندوات، وأُلفت فيها مؤلفات، وبحثت في عدد من الرسائل الجامعية.

ولتصور المسألة وتكييفها فقهًا فإنه يجب معرفة معنى المال، والحق عند الفقهاء - رحمهم الله -، ولبيان ذلك بشكل مختصر فإنه سيتم تناول ذلك في أمرين:

الأمر الأول: معنى المال في اصطلاح الفقهاء:

إنّ للفقهاء في تعريفهم للمال مصطلحين مشهورين:

الأول: مصطلح الحنفية،

والثاني: مصطلح الجمهور.

فالحنفية قد عرفوا المال بأنه: ما يميل إليه الطبع، ويمكن ادخاره لوقت الحاجة. (ابن عابدين، ١٤١٢هـ - ١٩٩٢م).

ولكنه تعريف منتقد؛ لأنه ناقصٌ غير شامل، فالخضروات والفواكه تعتبر مالًا، وإن لم تدخر

لتسرع الفساد إليها. وهو أيضًا بتحكيمه الطبع في تعريف المال فيه نظر؛ لأن بعض الأموال كالأدوية المرة، والسموم تَنفِر منها الطباع على الرغم من أنها مال. وكذلك المباحات الطبيعية قبل إحرازها من صيودٍ، ووحوشٍ، وأشجارٍ في الغابات تُعدُّ أموالًا ولو قبل إحرازها أو تملكها. (الزحيلي، بدون تاريخ طبعة).

والجمهور من المالكية، والشافعية، والحنابلة عرفوا المال بتعريفاتٍ متقاربة، يجمعها أن المال هو: ما كان له قيمةٌ ماديَّة بين الناس، وجاز شرعًا الانتفاع به في حال السَّعَة والاختيار، ويلزم متلفه الضمان. (الشاطبي، ١٤١٧هـ- ١٩٩٧م) (الزركشي، ١٤٠٥هـ - ١٩٨٥م) (ابن النجار، ١٤١٩هـ - ١٩٩٩م)

وهذا التعريف للمال في اصطلاح جمهور الفقهاء أولى بالاعتبار وأرجح من تعريف الحنفية؛ لأنَّه يشمل المنافع، فهي أموال على المختار، وقد اعتبرها العرف أموالاً في هذه العصور، ولها أثرها الكبير والمباشر في التنمية الاقتصادية لكثير من الأفراد والدول على حدٍّ سواء، كالحقوق المعنوية، أو ما يُعرف بالحقوق الفكرية والذهنية والأدبية، وحقوق الابتكار والتأليف والنشر، التي نحن بصدد الحديث عن ملكيتها وحمايتها (العبادي، بدون تاريخ طبعة).

الأمر الثاني: معنى الحق في اصطلاح الفقهاء:

إنّ الفقهاءَ قديمًا قد تعددت تعريفاتهم للحق، وغالبها يرجع للمعنى اللغوي له، وأكثرهم لم يضع تعريفًا اصطلاحيًا للحق؛ لشيوعه ووضوحه لديهم، وأما العلماء المعاصرون فقد تعددت تعريفاتهم الاصطلاحية للحق، ولعلَّ التعريف الجامع المانع، والذي اختاره الدكتور عبدالسلام العبادي في كتابه: (الملكية في الشريعة الإسلامية) هو: "أن الحقَّ اختصاصٌ ثابتٌ شرعًا، يقتضي سلطةً أو تكليفًا لله تعالى على عباده، أو لشخصٍ على غيره". (العبادي، بدون تاريخ طبعة، صفحة ١/ ٩٣ ومابعدها).

ثم إنّ الحقوق قُسِّمت إلى أقسام، وهي: الحق الشخصي، والحق العيني، والحق المعنوي.

وما يهم في هذه الأقسام الثلاثة هو الحق المعنوي والذي عُرِّف بأنه: سلطةٌ مقررةٌ لشخصٍ على شيءٍ معنوي. أي: على شيء لا يُدرك بالحواس. وذلك كالأفكار والمخترعات، فهو سلطةٌ على شيءٍ غير مادي، فهو ثمرة فكر صاحب الحق أو نشاطه. (العبادي، بدون تاريخ طبعة).

وعلى ضوء ما سبق فإنه يتضح بأن الحقوق الفكرية حقٌّ ماليٌّ معنويٌّ، وهذه الحقوق يُعتدُّ بها شرعًا، فلا يجوز الاعتداء عليها. (قرارات مجمع الفقه الإسلامي الدولي، الحقوق المعنوية، ١٤٠٩)

وقد صدر قرار مجمع الفقه الإسلامي بجده التابع لمنظمة المؤتمر الإسلامي في دورة مؤتمره الخامس بالكويت، من ١ إلى ٦ جمادى الأولى ١٤٠٩هـ والذي كان بعنوان (الحقوق المعنوية)، وقرَّروا بشأن هذا الموضوع ما يلي:

أولاً: الاسم التجاري، والعنوان التجاري، والعلامة التجارية، والتأليف والاختراع أو الابتكار هي حقوق خاصَّةٌ لأصحابها، أصبح لها في العرفِ المعاصرِ قيمةً ماليةً معتبرةً لتموُّل الناس لها، وهذه الحقوق يُعتدُّ بها شرعًا، فلا يجوز الاعتداء عليها.

ثانياً: يجوز التصرُّف في الاسم التجاري أو العنوان التجاري أو العلامة التجارية، ونقل أيٍّ منها بعوض ماليٍّ إذا انتفى الغررُ والتدليسُ والغشُ، باعتبار أنَّ ذلك أصبحَ حقًّاً ماليًا.

ثالثاً: حقوق التأليف والاختراع أو الابتكار مصونة

شرعاً، ولأصحابها حقُّ التصرُّف فيها، ولا يجوز الاعتداء عليها. (قرارات مجمع الفقه الإسلامي الدولي، الحقوق المعنوية، ١٤٠٩).

وعلى ضوء ذلك فإنّ الهجمات الإرهابية الإلكترونية والتي تقصد ممتلكات الآخرين عبر الشبكة الإلكترونية؛ محرمةٌ شرعًا، وفيها انتهاك للملكية الفكرية للدول والأفراد والمؤسسات المستهدفة بتلك الهجمات، وللمستهدفين حق مقاضاة أولئك أمام المحاكم المختصة محليًا أو دوليًا.

المبحث الثاني: بعض التطبيقات القضائية المتعلقة بصور الإرهاب الإلكترونية ، وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: من التطبيقات القضائية المتعلقة بجريمة التهديد والترويع الإلكتروني:

سأذكر تحت هذا المطلب حكمين من الأحكام القضائية المتعلقة بالتهديد عبر الوسائل الإلكترونية:

أولاً: الحكم على شخصٍ قام بإرسال تهديدٍ عبر الهاتف المحمول. (مجموعة الأحكام القضائية، ١٤٣٦هـ).

ملخص القضية:

توجيه الاتهام للمدعى عليه بإرسال رسائل تهديد وتلفظ للمدعي بالحق الخاص عن طريق الجوال، وبالبحث عن سوابقه لم يُعثر له على أي سوابق جنائية، وطلب المدعي العام إثبات ما أسند إليه، والحكم عليه بعقوبة تعزيرية، وبعرض دعوى المدعي العام على المدعى عليه صادق عليها جملةً وتفصيلًا وأنه فعل ذلك بسبب خلاف مالي على أجرة الشقة التي استأجرها منه المدعي بالحق الخاص؛ وعلى ضوء ثبت لدى القاضي قيام المدعى عليه بإرسال رسائل من جواله تتضمن تهديد للمدعي وتم الحكم عليه لأجل الحق العام بسجنه خمسة أيام وجلده عشر جلدات دفعة واحدة، وقد قرر المدعى عليه عدم قناعته بالحكم، وبعد رفع الحكم لمحكمة الاستئناف تمت المصادقة عليه.

أسباب الحكم:

- قوله تعالى: ﴿وَلَا تَعْتَدُوٓاْ إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ الْمُعْتَدِينَ ﴿١٩٠﴾﴾[البقرة: ١٩٠].
- قوله ﷺ: "الْمُسْلِمُ مَنْ سَلِمَ الْمُسْلِمُونَ مِنْ لِسَانِهِ وَيَدِهِ". (البخاري، ١٤٢٢هـ، صفحة ح١٠\١١\١١) (مسلم، (بدون تاريخ طبعة)، صفحة ح١١\٦٥)

حكم محكمة الدرجة الأولى، وقرار الاستئناف بشأنه:

حكمت محكمة الدرجة الأولى بموجب الصك رقم:٣٣٤٧١٩٣٧ وتاريخ ٤/ ١٢/ ١٤٣٣هـ بما نصه: "ثبت لدي قيام المدعى عليه بإرسال رسائل من جواله تتضمن تهديد للمدعي وحكمت عليه لأجل الحق العام بسجنه خمسة أيام وجلده عشر جلدات دفعة واحدة".

وقررت محكمة الاستئناف - بالأكثرية - بالموافقة على الحكم؛ وذلك بموجب قرارهم رقم:٣٤٢٩٥٨١٥ وتاريخ ١٤/ ٨/ ١٤٣٤هـ.

العلاقة بين الحكم القضائي، والمقاصد الشرعية، والأحكام الفقهية:

سبق القول بأن الشريعة حرمت الترويع، وإخافة الناس، ورتبت الوعيد على من فعل ذلك، والفقهاء قد قرروا القَوَدَ أو الدية فيمن تعدى فعله في الترويع إلى نفسه، أو ما دون ذلك؛ فدل ذلك على حرمت الجرم الذي فعله المدعى عليه في القضية السابقة، وما قرره ناظر

القضيــة مــن تعزيــره عــلى هــذه الجناية بالعقوبــة الســابقة كان متوافقًــا مــع مــا ثبــت في الــشرع، ومــا اتجــه إليــه الفقهــاء؛ ولذلــك اســتدل بالآيــة والحديــث - المذكوريــن آنفًــا -، والتــي نصــت بوضــوح عــلى تحريــم الاعتــداء، والتهديــد برســالة الجــوال نــوعٌ مــن أنــواع الاعتــداء.

ثانيــاً: الحكــم عــلى شــخص هــدّد فتــاةً بنــشر صورهــا لآخريــن عــبر الجــوال. (مجموعــة الأحــكام القضائيــة، ١٤٣٦هـ).

ملخص القضية:

جــرى توجيــه الاتهــام مــن المدعــي العــام عــلى المدعــى عليــه بتهديــد فتــاة وابتزازهــا بنــشر صورهــا، وتخزيــن وإرســال مــا مــن شــأنه المســاس بــالآداب العامــة، وحرمــة الحيــاة الخاصــة بهاتفهــا الجــوال، مطالبًــا بالحكــم عليــه بالسـجن والغرامــة، أو بأحدهما؛ وفقًــا لنظــام الجرائــم المعلوماتيــة، ومصــادرة أجهــزة الجــوال المســتعملة في الجريمــة، وقــد أقــر المدعــى عليــه ببعــث رســائل التهديــد، وتنازلــت المجنــي عليهــا عــن دعواهــا الخاصــة ضــد المدعــى عليــه، وبنــاء عــلى إقــرار المدعــى عليــه بجرمــه فقــد حكمــت المحكمــة بإدانتــه بــما نُسـب إليــه، وســجنه ســنة مــن تاريــخ إيقافــه، وغرامــة عــشرة ألاف ريــال، وجلــده خمســين جلــده مفرقــة عــلى دفعــات أحدهــا أمــام جامعــة البنــات، ومصــادرة الجــوال، وقــرر المدعــى عليــه القناعــة، وقــرر المدعــي العــام عــدم القناعــة، وصــدق الحكــم مــن محكمــة الاســتئناف.

أسباب الحكم:

- أن فعــل المدعــى عليــه يمــس ضرورة مــن الــضرورات الخمــس، وهــي حفــظ العــرض.
- المادة الثالثة من نظام الجرائم المعلوماتية.
- المادة السادسة من نظام الجرائم المعلوماتية.
- المــادة الثالثــة عــشرة مــن نظــام الجرائــم المعلوماتيــة.

حكــم محكمــة الدرجــة الأولى، وقــرار الاســتئناف بشــأنه:

حكمــت محكمــة الدرجــة الأولى بموجــب الصــك رقــم: ٣٤٥١٦٣٧ وتاريــخ ١/ ٣/ ١٤٣٤هـــ بــما نصه: "فقــد ثبــت لــدي إدانــة المدعــى عليــه بتهديــد فتــاة ونــشر صورهــا، وحكمــت عليــه لقــاء ذلــك بســجنه لمــدة ســنة تبــدأ مــن تاريــخ إيقافــه عــلى ذمــة القضيــة، وغرامــة ماليــة قدرهــا عــشرة ألاف ريــال، وجلــده خمســين جلــدة تكــرر عليــه عــشر مــرات الفاصــل بينهــا شــهرًا، وإقامــة الجلــد أمــام جامعــة البنــات مــرة واحــدة بعــد الظهــر، ومصــادرة الجــوال مــن نــوع ... رقمــه التسلسـلي..... والجــوال مــن نــوع ..... رقمــه التسلســلي..... وجــوال مــن نــوع ..... رقمــه التسلســلي....، ومــا ذكــره المدعــي العــام مــن طلــب عقوبــة تعزيريــة مشــددة لقــاء إقامــة علاقــة محرمــة هــي داخلــة في العقوبــة الســابقة، وبعــرض الحكــم عــلى المدعــى عليــه قــرر القناعــة بالحكــم، وأمــام المدعــي العــام فقــرر الاعــتراض بلائحــة اعتراضيــة".

وقــررت محكمــة الاســتئناف بالموافقــة عــلى الحكم؛ وذلــك بموجــب قرارهــم رقــم: ٣٤٦٣٣١٩ وتاريــخ ١٦/ ٣/ ١٤٣٤هـ.

العلاقــة بــين الحكــم القضائــي، والمقاصــد الشرعيــة، والأحــكام الفقهيــة:

جــاءت الشريعــة بحفــظ الــضرورات الخمــس، ومنهــا حفــظ العــرض؛ صيانــةً لهــا مــن كل مــا يــؤدي إلى انتهاكهــا، ومــا فعلــه المدعــى عليــه في القضيــة الســابقة أمــر تحرمــه الشريعــة، فقــد اشــتمل عــلى تهديــد بنــشر صــور لامــرأةٍ، وغالــب ذلــك التهديــد هدفــه الوصــول إلى تلبيــة رغبــات الجــاني المحرمــة،

وما حكم به فضيلة ناظر القضية متوافقٌ مع ما قرره الفقهاء – رحمهم الله – في باب التعزير، وأنه يكون في كل معصية ليس فيه حد ولا كفارة. (أبو الخطاب الكلوذاني، ١٤٢٥هـ).

المطلب الثاني: من التطبيقات القضائية المتعلقة بجريمة زعزعة الأمن الفكري باستخدام الوسائل الإلكترونية:

وتحت هذا المطلب سأذكر قضية واحدة لمحاولة شخصٍ زعزعة الأمن الفكري باستخدام الوسائل الإلكترونية. (مجموعة الأحكام القضائية، ١٤٣٦هـ)

ملخص القضية:

اتهام المدعي العام المدعى عليه بالحضور في التجمع والتظاهر الذي دعا له مثيرو الفتنة، وقد علم بذلك من خلال موقع التواصل الاجتماعي (تويتر) ودعا صديقه وذلك بإرسال رسالة يخبره فيها بمكان وموعد التجمع، وباستجواب المدعى عليه أقر بذلك، ثم تراجع عن أقواله، ثم أقر بأنه سبق وأن شارك في تجمعات سابقة، ثم أقر بما جاء في الدعوى وأنه نادم على ما فعل؛ فلأجل ندمه وتعهده بعدم العودة لمثل ذلك مستقبلًا؛ ولكونه طالبًا في الجامعة واستصلاحًا لحاله حكم عليه بتعزيره بالسجن أربعة أشهر يُحتسب منها مدة توقيفه، وتم تأجيل التنفيذ لحين بدء الإجازة الدراسية، وقرر المدعي العام والمدعى عليه الاعتراض على الحكم، وقد صُدق الحكم من محكمة الاستئناف.

أسباب الحكم:

أن السمع والطاعة لولي الأمر أكدت عليه النصوص الشرعية كما في قوله تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا الَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ أَطِيعُواْ اللَّهَ وَأَطِيعُواْ الرَّسُولَ وَأُوْلِي الأَمرِ مِنكُم﴾[النساء:٥٩]، وقوله ﷺ: "السمع والطاعة على المرء المسلم فيما أحب وكره مالم يؤمر بمعصية" (البخاري، ١٤٢٢هـ).

حكم محكمة الدرجة الأولى، وقرار الاستئناف بشأنه:

حكمت محكمة الدرجة الأولى بموجب الصك رقم:٣٤٤٩٥٥٩ وتاريخ ٢٧/ ٢/ ١٤٣٤هـ بما نصه: "ثبت لدي إدانة المدعى عليه بالاشتراك في الحضور والتواجد في التجمع المذكور وتكرار ذلك منه ويعزر بالسجن أربعة أشهر يُحتسب منها مدة توقيفه؛ وبما أنه مفرجٌ عنه الآن فيوجل تنفيذ السجن بحقه حتى تاريخ ١/ ٨/ ١٤٣٤ بناء على المادة (٢١٨) من نظام الإجراءات الجزائية مراعاة لظروفه الدراسية واستصلاحًا لحاله ..... قرر المدعي العام اعتراضه بلائحة وقرر المدعى عليه اعتراضه بلائحة اعتراضية".

وقررت محكمة الاستئناف المصادقة على الحكم؛ وذلك بموجب قرارهم رقم: ٣٤٢٢٧٤٦٦وتاريخ ٢٩/ ٥/ ١٤٣٤هـ.

العلاقة بين الحكم القضائي، والمقاصد الشرعية، والأحكام الفقهية:

عُلِمَ مما مضى أن الإرهاب الإلكتروني يتخذ أشكالًا متنوعة، ومن ذلك ما جناه المدعى عليه في القضية السابقة من استخدام الوسائل الإلكترونية لزعزعة فكر الآخرين، والدعوة للخروج على ولي الأمر، وذلك عن طريق الرسائل، ومشاركة الأعداء أفكارهم في موقع التواصل الإلكتروني (تويتر)، ولا شك أن هذا مما تعاضدت أدلة الشريعة على تحريمه، وأمرت بالسمع والطاعة لولاة الأمر في غير معصية، وكان تعزير المدعى عليه على هذا الجرم الحل الأنجح

لردعه وتأديبه على ما بدر منه.

المطلب الثالث: من التطبيقات القضائية المتعلقة بجريمة انتهاك ملكية الآخرين إلكترونيًا:

تحت هذا المطلب سأذكر قضية واحدة لجريمة إرهاب إلكتروني من شخصين قاما بتدمير موقع صحيفة إلكتروني، منتهكين بهذا العمل ملكية أصحابها. (مجموعة الأحكام القضائية، ١٤٣٦هـ)

ملخص القضية:

جرى توجيه الاتهام من قبل المدعي العام على المدعى عليهما بالدخول غير المشروع لأحد المواقع الإلكترونية، وتغيير بياناته الخاصة، وإتلافه، وطلب إثبات ما أسند إليهما، والحكم عليهما بالعقوبة المنصوص عليها بالفقرة (٣) من المادة (٣) من نظام مكافحة الجرائم المعلوماتية، ومصادرة جهاز الحاسب الآلي العائد للمدعى عليه الثاني المستخدم في الجريمة؛ وفقًا للمادة (١٣) من ذات النظام؛ حيث تعرض أحد مواقع الصحف الإلكترونية للاختراق والتدمير وتغيير التصميم لصورٍ فاضحة، وبطلب الجواب من المدعى عليهما عن التهم أنكرا ذلك، وأقر المدعى عليه الأول بأن رقم الآي بي المشار له في لائحة الدعوى يعود له، إلا أنه دفع بأن جاره يشترك معه في المعالج، وأقر المدعى عليه الثاني بأنه يشترك مع الأول في المعالج؛ وبناءً على التقرير المعد من قبل المجموعة المتخصصة لتقديم الخدمات الإلكترونية للشبكة العنكبوتية، وبناءً على إفادة الجهة الأمنية المتضمن صدور هذا الفعل من رقم المدعى عليه الأول، وإقرار المدعى عليه الأول بأن الرقم يعود له ولإقرار المدعى عليه الثاني باشتراكه مع الأول في الرقم؛ فقد حكمت المحكمة على المدعى عليه الأول بسجنه ستة أشهر والمدعى عليه الثاني بأربعة أشهر، وقد قرر قناعتهما بالحكم، واعترض المدعي العام، وقد صدق الحكم من محكمة الاستئناف.

أسباب الحكم:

- التقرير المعد من قبل المجموعة المتخصصة لتقديم الخدمات الإلكترونية للشبكة العنكبوتية.
- المادة (١٣/ ٣) من نظام مكافحة الجرائم المعلوماتية.

حكم محكمة الدرجة الأولى، وقرار الاستئناف بشأنه:

حكمت محكمة الدرجة الأولى بموجب الصك رقم: ٣٤٦٥٢٥٨ وتاريخ ١٧/ ٣/ ١٤٣٤هـ بما نصه: "حكمت على المدعى عليه الأول .... بسجنه لمدة ستة أشهر، والمدعى عليه الثاني .... بسجنه لمدة أربعة أشهر. وبعرض ذلك عليهما قررا القناعة به بينما قرر المدعي العام عدم القناعة وطلب الاستئناف".

وقررت محكمة الاستئناف المصادقة على الحكم؛ وذلك بموجب قرارهم رقم:٣٥١١٠٩٥٣ وتاريخ ١/ ١/ ١٤٣٥هـ

العلاقة بين الحكم القضائي، والمقاصد الشرعية، والأحكام الفقهية:

ما أقدم عليه المدعى عليهما في هذه القضية هو نوع من الإرهاب الإلكتروني، والذي فيه تعدٍ على حقوق الآخرين بغير وجه حق، مستخدمين الأساليب الإلكترونية المتطورة من اختراق المواقع، وتغيير اعداداتها، ولم يكتفيا بذلك بل نشروا صورًا فاضحة بعد الاستيلاء على الموقع، وفي ذلك تشويهٌ لسمعة أصحاب الموقع، ولعلّ ما قرره فضيلة ناظر القضية من العقوبة التعزيرية

قليلٌ في مقابل عِظَم ما ارتكباه من جُرم، مع انتشار أمره بين الناس.

الخاتمة

النتائج والتوصيات

وفي ختام هذا البحث أحمد الله وأثني عليه على ما وفق ويسر، وأختم بذكر بعض النتائج والتوصيات:

١. أن من مقاصد الشريعة الإسلامية احترام خصوصية الآخرين، وتحريم انتهاكها، والبعد عن التجسس على الآخرين والبحث عن زلاتهم، وعوراتهم؛ تنقيةً وتطهيرًا لقلوبهم.

٢. إنّ مما جاءت به الشريعة السمحة، النهي عن الترويع وبث الخوف والهلع بين الناس، وإحداث الفوضى والقلاقل بينهم.

٣. حرصت الشريعة على حفظ العقول مما يفسدها حسيًا ومعنويًا، وجعلت لذلك الأسباب والطرق لحمايتها من كل محاولٍ للنيل منها، وذلك من مقاصدها العظام.

٤. أن جمهور الفقهاء قد اتفقوا على إمكان وقوع الجناية بالترويع، وأنّ على الجاني مسؤولية ما أدى إليه ترويعه، سواءً بالقصاص أو الدية.

٥. أن الحقوق الفكرية حقٌ ماليٌ معنويٌ، وهذه الحقوق يعتدُّ بها شرعاً، فلا يجوز الاعتداء عليها.

٦. أوصي الباحثين بالبحث بتوسع في مسائل الفصل الثاني؛ فإن كل مبحث يندرج تحته عددًا من الفروع التي تحتاج بحثًا مفصلًا فيه.

٧. أوصي بأن يعزز العلماء، والفقهاء، والدعاة، والهيئات العلمية العامة والمتخصصة، دورهم في نشر الوعي لمكافحة الإرهاب الإلكتروني، ومعالجة أسبابه.

٨. أوصي المؤسسات العلمية والتعليمية بأن تُبرز للعالم أجمع صورة الإسلام المُشرقة، ومقاصده العظيمة، والتي تدعو إلى قيم التسامح، والمحبة، والتواصل مع الآخر، والتعاون على الخير، ونبذ التطرف والإرهاب بشتى صوره وأشكاله، ومنها الإرهاب الإلكتروني.

وبهذا تم هذا البحث، فإن كان فيه من صوابٍ فمن الله وحده، وإن كان من خطأٍ فمن نفسي والشيطان، والله أعلى وأعلم وأحكم، وصلى الله وسلم على نبينا محمدٍ وعلى آله وصحبه وسلم تسليمًا كثيراً إلى يوم المعاد.

الفهارس

فهرس المصادر والمراجع

أولاً: القرآن الكريم.

ثانيًا: مراجع الكتب، والدوريات، والمقالات:

١. أ. د. وَهْبَة بن مصطفى الزحيلي. (بدون تاريخ طبعة). الفِقْهُ الإسلاميُّ وأدلَّتُهُ (الشَّامل للأدلّة الشَّرعيَّة والآراء المذهبيَّة وأهمّ النَّظريَّات الفقهيَّة وتحقيق الأحاديث النَّبويَّة وتخريجها)،ط٢، دمشق، دار الفكر.

٢. إبراهيم بن موسى بن محمد اللخمي الغرناطي الشاطبي. (١٤١٧هـ- ١٩٩٧م). الموافقات، تحقيق: أبو عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان، القاهرة، دار ابن عفان.

٣. أبو اسحاق إبراهيم بن علي بن يوسف الشيرازي. (بدون تاريخ طبعة). المهذب في فقة الإمام الشافعي. بيروت، دار الكتب العلمية.

٤. أبو العباس شهاب الدين أحمد بن إدريس

بن عبد الرحمن القرافي. (١٩٩٤ م). الذخيرة. تحقيق: محمد حجي وآخرون، بيروت، دار الغرب الإسلامي.

٥. أبو الوليد محمد بن أحمد بن رشد القرطبي ابن رشد الجد. (١٤٠٨ هـ - ١٩٨٨ م). البيان والتحصيل والشرح والتوجيه والتعليل لمسائل المستخرجة. تحقيق: د محمد حجي وآخرون،ط٢بيروت،دارالغرب الإسلامي.

٦. أبو زكريا محيي الدين يحيى بن شرف النووي. (١٣٩٢). المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج. بيروت، ط٢، دار إحياء التراث العربي.

٧. أبو زكريا محيي الدين يحيى بن شرف النووي. (١٤١٢هـ - ١٩٩١م). روضة الطالبين وعمدة المفتين. تحقيق:زهير الشاويش، ط٣، بيروت، المكتب الإسلامي.

٨. أبو عبد الله بدر الدين محمد بن عبد الله بن بهادر الزركشي. (١٤٠٥هـ - ١٩٨٥م). المنثور في القواعد الفقهية. ط٣، الكويت، وزارة الأوقاف الكويتية.

٩. أبو عبد الله، شمس الدين محمد بن مفلح بن محمد بن مفرج ابن مفلح. (١٤٢٤ هـ - ٢٠٠٣ مـ). كتاب الفروع ومعه تصحيح الفروع. تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي، الرياض، مؤسسة الرسالة.

١٠. أبو عبدالله محمد بن إسماعيل البخاري. (١٤٢٢هـ). الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه = صحيح البخاري. تحقيق: محمد زهير بن ناصر الناصر، بيروت، دار طوق النجاة.

١١. أبو عيسى محمد بن عيسى بن سَوْرة بن موسى بن الضحاك الترمذي. (١٣٩٥ هـ - ١٩٧٥ م). سنن الترمذي. ط٣، مصر، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي.

١٢. أبو محمد موفق الدين عبد الله بن أحمد بن محمد ابن قدامة. (١٣٨٨هـ - ١٩٦٨م). المغني. القاهرة، مكتبة القاهرة.

١٣. أبوعبدالله محمد بن إدريس بن العباس الشافعي. (١٤١٠هـ -١٩٩٠م). الأم. بيروت، دار المعرفة.

١٤. أحمد بن فارس بن زكرياء القزويني الرازي ابن فارس. (١٣٩٩هـ - ١٩٧٩م.). معجم مقاييس اللغة. تحقيق: عبد السلام محمد هارون، عمان، دار الفكر.

١٥. القاضي برهان الدين إبراهيم بن علي اليعمري ابن فرحون. (١٤٠٦هـ - ١٩٨٦م). تبصرة الحكام في أصول الأقضية ومناهج الأحكام.القاهرة،مكتبةالكليات الأزهرية.

١٦. تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم بن تيمية الحراني ابن تيمية. (١٤١٦هـ- ١٩٩٥م). مجموع الفتاوى. تحقيق: عبد الرحمن بن محمد بن قاسم، المدينة المنورة، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف.

١٧. تقي الدين محمد بن أحمد الفتوحي الحنبلي ابن النجار. (١٤١٩هـ - ١٩٩٩م). منتهى الإرادات. تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي،الرياض،مؤسسةالرسالة.

١٨. د. عبدالرحمن عبدالله السند. (ربيع الأول ١٤٢٥هـ). مؤتمر موقف الإسلام من الإرهاب. وسائل الإرهاب الإلكتروني حكمها في الإسلام وطرق مكافحتها. الرياض، جامعة

الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

١٩. زين الدين بن إبراهيم بن محمد ابن نجيم. (بدون تاريخ طبعة). البحر الرائق شرح كنز الدقائق. ط٢، القاهرة، دار الكتاب الإسلامي.

٢٠. زين الدين محمد المدعو بعبد الرؤوف بن تاج العارفين المناوي. (١٣٥٦). فيض القدير شرح الجامع الصغير. القاهرة، المكتبة التجارية الكبرى.

٢١. سليمان بن الأشعث بن إسحاق أبو داوود. (بدون تاريخ طبعة). سنن أبي داوود. تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، بيروت، المكتبة العصرية.

٢٢. سليمان بن الأشعث بن إسحاق بن بشير بن شداد بن عمرو أبو داوود. (١٤١٠هـ). سنن أبي داود. تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، بيروت، المكتبة العصرية.

٢٣. شمس الدين، محمد بن أحمد الخطيب الشيرازي. (١٤١٥هـ - ١٩٩٤م). مغني المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المنهاج. بيروت، دار الكتب العلمية.

٢٤. عبد الرحمن بن ناصر بن عبد الله السعدي. (١٤٢٠هـ-٢٠٠٠ م). تأليف تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان. الرياض، مؤسسة الرسالة.

٢٥. عبدالسلام داوود العبادي. (بدون تاريخ طبعة). الملكية فى الشريعة الاسلامية طبيعتها ووظيفتها وقيودها : دراسة مقارنة بالقوانين والنظم الوضعية. عمان، وزارة الأوقاف والشؤون والمقدسات الإسلامية.

٢٦. علاء الدين أبو الحسن علي بن سليمان بن أحمد المرداوي. (١٤١٥ هـ - ١٩٩٥ م). الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف. القاهرة، هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان.

٢٧. علاء الدين، أبو بكر بن مسعود بن أحمد الكاساني. (١٤٠٦هـ - ١٩٨٦م). بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع. ط٢، بيروت، دار الكتب العلمية.

٢٨. مالك بن أنس بن مالك بن عامر الأصبحي المدني الإمام مالك. (١٤١٥هـ - ١٩٩٤م).المدونة.بيروت،دارالكتب العلمية.

٢٩. مجموعة الأحكام القضائية. (١٤٣٦هـ). وزارة العدل بالمملكة العربية السعودية الرياض، مركز البحوث بوزارة العدل.

٣٠. محفوظ بن أحمد بن الحسن أبو الخطاب الكلوذاني. (١٤٢٥هـ). الهداية على مذهب الإمام أبي عبد الله أحمد بن محمد بن حنبل الشيباني. الكويت، مؤسسة غراس للنشر والتوزيع.

٣١. محمد سعد بن أحمد بن مسعود اليوبي. (١٤١٨ - ١٩٩٨). مقاصد الشريعة الإسلامية وعلاقتها بالأدلة الشرعية. الرياض،دار الهجرة للنشر والتوزيع.

٣٢. محمد أمين بن عمر بن عبد العزيز عابدين ابن عابدين. (١٤١٢هـ - ١٩٩٢م). رد المحتار على الدر المختار. بيروت،دار الفكر.

٣٣. محمد بن أبي بكر بن أيوب بن سعد شمس الدين ابن القيم. (١٤١٥هـ - ١٩٩٤م). زاد المعاد في هدي خير العباد. بيروت، مؤسسة الرسالة.

٣٤. محمد بن الطاهر بن محمد الطاهر ابن عاشور. (١٤٢٥ هـ - ٢٠٠٤ م). مقاصد الشريعة الإسلامية. قطر، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية.

٣٥. محمد بن علي بن محمد بن عبد الله الشوكاني. (١٤١٣هـ - ١٩٩٣م). نيل الأوطار. تحقيق: عصام الدين الصبابطي، مصر، دار الحديث.

٣٦. مسلم بن الحجاج أبو الحسن القشيري النيسابوري مسلم. ((بدون طبعة وتاريخ)). المسند الصحيح المختصر بنقل العدل عن العدل إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم. تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، بيروت، دار إحياء التراث العربي.

ثانيًا: المواقع الإلكترونية:

١. مدونة أحمد السيد كردي: https://kenanaonline.com/users/ahmedkordy/posts/318162

٢. قرارات مجمع الفقه الإسلامي الدولي بجدة، عبر موقعهم الإلكتروني: https://iifa-aifi.org/ar

First: the Holy Qur'an.

Second: References to books, periodicals, and articles:

1. a. Dr.. Wahba bin Mustafa Al-Zuhaili. (No edition date). Islamic jurisprudence and its evidence (comprehensive legal evidence, doctrinal opinions and the most important jurisprudential theories and the realization and graduation of the prophetic hadiths), 2nd ed., Damascus, Dar Al-Fikr.
2. Ibrahim bin Musa bin Muhammad Al-Lakhmi Al-Gharnati Al-Shatby. (1417 AH - 1997 AD). Approvals, investigation: Abu Ubaida Mashhour bin Hassan Al Salman, Cairo, Dar Ibn Affan.
3. Abu Ishaq Ibrahim bin Ali bin Yusuf Al-Shirazi. (No edition date). The polite in the jurisprudence of Imam Shafi'i. Beirut, House of Scientific Books.
4. Abu al-Abbas Shihab al-Din Ahmad ibn Idris ibn Abd al-Rahman al-Qarafi. (1994 AD). ammunition. Investigation: Muhammad Hajji and others, Beirut, Dar al-Gharb al-Islami.
5. Abu Al-Walid Muhammad bin Ahmed bin Rushd Al-Qurtubi Ibn Rushd the grandfather. (1408 AH - 1988 AD). Statement, collection, explanation, guidance and reasoning for the issues extracted. Investigation: Dr. Muhammad Hajji and others, 2nd Edition, Beirut, Dar al-Gharb al-Islami.
6. Abu Zakaria Muhyi al-Din Yahya bin Sharaf al-Nawawi. (1392). The curriculum explained Sahih Muslim bin Al-Hajjaj. Beirut, 2nd floor, Arab Heritage Revival House.
7. Abu Zakaria Muhyi al-Din Yahya bin Sharaf al-Nawawi. (1412 AH - 1991 AD). Kindergarten students and mayor muftis. Investigation: Zuhair Al-Shawish, 3rd Edition, Beirut, The Islamic Office.
8. Abu Abdullah Badr Al-Din Muhammad bin Abdullah bin Bahader Al-Zarkashi. (1405 AH - 1985 AD). Almnthor in the rules of jurisprudence. 3rd floor, Ku-

wait, the Kuwaiti Ministry of Awqaf.

9. Abu Abdullah, Shams al-Din Muhammad ibn Muflih ibn Muhammad ibn Mufrij ibn Muflih. (1424 AH - 2003 AD). Branches book with correct branches. Investigation: Abdullah bin Abdul Mohsen Al-Turki, Riyadh, Al-Resala Foundation.
10. Abu Abdullah Muhammad bin Ismail al-Bukhari. (1422 AH). Al-Masnad Al-Sahih Al-Musnad Al-Musnad Al-Sahih Al-Sahih Al-Musnad Al-Sahih Al-Musnad Al-Sahih Al-Musnad Al-Sahih Al-Musnad Al-Sahih Al-Musnad Al-Sahih Al-Bukhari. Investigation: Muhammad Zuhair bin Nasser Al-Nasser, Beirut, Dar Touq Al-Najat.
11. Abu Issa Muhammad bin Issa bin Surah bin Musa bin Al-Dahhak Al-Tirmidhi. (1395 AH - 1975 AD). Sunan al-Tirmidhi. 3rd floor, Egypt, Mustafa Al-Babi Al-Halabi Library and Printing Company.
12. Abu Muhammad Muwaffaq al-Din Abdullah bin Ahmed bin Muhammad bin Qudamah. (1388 AH - 1968 AD). the singer. Cairo, Cairo Library.
13. Abu Abdullah Muhammad bin Idris bin Al Abbas Al Shafei. (1410 AH - 1990 AD). the mother. Beirut, House of Knowledge.
14. Ahmed bin Faris bin Zakaria Al-Qazwini Al-Razi bin Faris. (1399 AH - 1979 AD.). A Dictionary of Language Standards. Investigation: Abd al-Salam Muhammad Haroun, Amman, Dar Al-Fikr.
15. Judge Burhan Al-Din Ibrahim bin Ali Al-Yamari bin Farhoun. (1406 AH - 1986 AD). The rulers' insight into the origins of the districts and the methods of rulings. Cairo, Al-Azhar Colleges Library.
16. Taqi Al-Din Abu Al-Abbas Ahmed bin Abdul Halim bin Taymiyyah Al-Harrani bin Taymiyyah. (1416 AH - 1995 AD). Total fatwas. Investigation: Abd al-Rahman bin Muhammad bin Qasim, Medina, King Fahd Complex for the Printing of the Noble Qur'an.
17. Taqi al-Din Muhammad ibn Ahmad al-Fotohi al-Hanbali ibn al-Najjar. (1419 AH - 1999 AD). Ultimate wills. Investigation: Abdullah bin Abdul Mohsen Al-Turki, Riyadh, Al-Resala Foundation.
18. Dr. Abdul Rahman Abdullah Al-Sanad. (Rabee' al-Awwal 1425 AH). Conference of Islam's position on terrorism. Electronic terrorism means its rule in Islam and ways to combat it. Riyadh, Imam Muhammad bin Saud Islamic University.
19. Zain al-Din bin Ibrahim bin Muhammad bin Najim. (No edition date). The clear sea explained the treasure of the minutes. 2nd floor, Cairo, Islamic Book House.
20. Zain al-Din Muhammad, called Abd al-Raouf bin Taj al-Arefin al-Manawi. (1356). Fayyad al-Qadir explain the small mosque. Cairo, the Great Com-

27. Aladdin, Abu Bakr bin Masoud bin Ahmed Al Kasani. (1406 AH - 1986 AD). Badaa Al-Sanaa in the arrangement of canons. 2nd floor, Beirut, Scientific Book House.

28. Malik bin Anas bin Malik bin Amer Al-Asbahi Al-Madani Imam Malik. (1415 AH - 1994 AD). Blog. Beirut, House of Scientific Books.

29. Judicial rulings group. (1436 AH). Ministry of Justice, Kingdom of Saudi Arabia, Riyadh, Ministry of Justice Research Center.

30. Mahfouz bin Ahmed bin Al-Hassan Abu Al-Khattab Al-Kolothani. (1425 AH). Guidance on the doctrine of Imam Abi Abdullah Ahmed bin Muhammad bin Hanbal Al Shaibani. Kuwait, Grass Publishing and Distribution Establishment.

31. Muhammad Saad bin Ahmed bin Masoud Al-Youbi. (1418 - 1998). The purposes of Islamic law and its relationship to legal evidence. Riyadh, Dar Al-Hijrah for publication and distribution.

32. Muhammad Amin bin Omar bin Abdul Aziz Abdeen bin Abidin. (1412 AH - 1992 AD). Al-Muhtar replied to the chosen one. Beirut, Dar Al-Fikr.

33. Muhammad bin Abi Bakr bin Ayoub bin Saad Shams Al-Din Ibn Al-Qayyim. (1415 AH - 1994 AD). The resurrection increased in the guidance of the best of servants. Beirut, Al-Risala Foundation.

mercial Library.

21. Suleiman bin Al-Ash`ath bin Ishaq Abu Dawood. (No edition date). Sunan Abi Dawood. Investigation: Muhammad Muhyi Al-Din Abdul Hamid, Beirut, Al-Asriya Library.

22. Suleiman bin Al-Ash'ath bin Ishaq bin Bashir bin Shaddad bin Amr Abu Dawood. (1410 AH). Sunan Abi Dawood. Investigation: Muhammad Muhyi Al-Din Abdul Hamid, Beirut, Al-Asriya Library.

23. Shams Al-Din, Muhammad bin Ahmed Al-Khatib Al-Shirazi. (1415 AH - 1994 AD). Singer in need to know the meanings of the words of the curriculum. Beirut, House of Scientific Books.

24. Abdul Rahman bin Nasser bin Abdullah Al Saadi. (1420 AH - 2000 AD). Written by Tayseer Al-Karim Al-Rahman in the interpretation of the words of Mannan. Riyadh, Al-Resalah Foundation.

25. Abd al-Salam Dawood al-Abadi. (No edition date). Ownership in Islamic law, its nature, function and restrictions: A comparative study of man-made laws and regulations. Amman, Ministry of Awqaf, Islamic Affairs and Holy Places.

26. Aladdin Abu Al-Hasan Ali bin Suleiman bin Ahmed Al-Mardawi. (1415 AH - 1995 AD). Fairness in knowing the most correct of the dispute. Cairo, Hajar for printing, publishing, distribution and advertising.

34. Muhammad ibn al-Taher ibn Muhammad al-Tahir ibn Ashour. (1425 AH - 2004 AD). The purposes of Islamic law. Qatar, The Ministry of Awqaf and Islamic Affairs.

35. Muhammad bin Ali bin Muhammad bin Abdullah Al-Shawkani. (1413 AH - 1993 AD). Neil strings. Investigation: Essam El-Din El-Sababaty, Egypt, Dar Al-Hadith.

36. Muslim bin Al-Hajjaj Abu Al-Hasan Al-Qushayri Al-Nisaburi Muslim. (Without edition and date). Al-Musnad Al-Sahih Brief Transfer of Justice from Justice to the Messenger of God, may God's prayers and peace be upon him. Investigation: Muhammad Fouad Abdel Baqi, Beirut, House of Revival of Arab Heritage

Second: Websites:

1. Ahmed El-Sayed Kurdy's blog: https://kenanaonline.com/users/ahmedkordy/posts/318162
2. Decisions of the International Islamic Fiqh Academy in Jeddah, via their website: https://iifa-aifi.org/ar.

القدرة التنبؤيَّة للوسطية الفكرية لدى طلبة الجامعة في الوصول إلى الانتماء الوطني

The Ability of The Intellectual Moderation to Predict The National Affiliation Among University Students

فضة سالم عبيد العنزي

أستاذ مساعد - قسم العلوم الإنسانية، كلية العلوم والمهن الصحية، جامعة الملك سعود بن عبد العزيز للعلوم الصحية. الرياض، المملكة العربية السعودية.

Anizif@ksau-hs.edu.sa

Faddah Salem Obaid Al-Anzi

Assistant Professor / Department of Human Sciences / College of Health Sciences and Professions / King Saud bin Ad-Aziz University for Health Sciences / Riyadh / Saudi Arabia.

Anizif@ksau-hs.adu.sa

https://doi.org/10.56760/JXTL1619

ملخص البحث

هدفت الدراسة إلى التعرُّف على القدرة التنبؤيَّة للوسطية الفكرية لدى طلبة الجامعة في الوصول إلى الانتماء الوطني، والتعرُّف على مستوى الوسطية الفكرية بالوصول إلى تعزيز الانتماء الوطني لدى طلبة الجامعة، ومعرفة الفروق في هذه المقاييس بالنسبة لبعض متغيّرات الدراسة، وقد استُخدِم المنهج الوصفي المسحي، حيث طُبِّق مقياسان، وهما: مقياس الوسطية الفكرية، ومقياس الانتماء الوطني، على عينة مكونة من (٣١٤) طالبًا وطالبة من طلبة جامعة الملك سعود بن عبد العزيز للعلوم الصحية الخريجين والمتوقع تخرجهم للعام الدراسي ١٤٤٣/ ١٤٤٤هـ، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الوسطية الفكرية لدى طلبة الجامعة المتوقع تخرجهم كان مرتفعًا، وكذلك تبيَّن أن مستوى الانتماء الوطني كان مرتفعًا جدًا، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباط طردية مرتفعة بين الوسطية الفكرية والانتماء الوطني لدى طلبة الجامعة، بينما كانت هناك فروق عند مستوى (٠,٠١) في الوسطية الفكرية لصالح الذكور، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلبة الجامعة على مقاييس الوسطية الفكرية والانتماء الوطني تُعزَى لمتغير التخصص، وأوصت الدراسة بتضمين المقررات الجامعية كل ما يعزِّز من مستوى الوسطية الفكرية لدى الطلبة، وتفعيل الأنشطة التي تعزِّز من الانتماء الوطني لدى طلبة الجامعات السعودية.

الكلمات المفتاحية:

الوسطية الفكرية، الانتماء الوطني.

Abstract

The study's objectives were to determine whether intellectual moderation can be used as a predictor of students' national affiliation, to ascertain what level of intellectual moderation would be necessary to achieve a strengthening of students' national affiliation, and to assess the differences between the scales used with regard to certain study variables. The research employed a descriptive survey approach. For the academic year 1443/1444 AH, 314 male and female graduates and non-graduates from King Saud bin Abdulaziz University for Health Sciences were administered two scales to measure their intellectual moderation and national affiliation. Graduating college students were found to have a high level of intellectual moderation and strong national affiliation, according to the study's findings. University students' intellectual moderation correlated positively with their national affiliation, and the results also showed a significant difference between the sexes at the (0.01) level on the Intellectual Moderation Scale. Students' mean scores on the Intellectual Moderation Scale and the National Affiliation Scale did not differ significantly at the (0.05) level due to the specialization variable, and a positive effect of intellectual moderation was found to have on national affiliation. Based on their findings, the authors of this study argued that Saudi university students would benefit from having their educations redesigned to emphasis the importance of intellectual moderation and national affiliation.

Keywords:

intellectual moderation, national affiliation.

المقدمة:

إن الوسطية منهج وسلوك ربَّاني كريم، قال تعالى: ﴿مَرَجَ الْبَحْرَيْنِ يَلْتَقِيَانِ*بَيْنَهُمَا بَرْزَخٌ لَا يَبْغِيَانِ﴾ [سورة الرحمن:١٩-٢٠]، وهذا دليل صريح على عظمة نعمة الله -سبحانه- على خلقه في إيجاد التوازن والوسطية والاعتدال بين الأشياء في الحياة الدنيا، وضمان معيار الجودة في تفاعل المخلوقات وتعاملها في حياتها، ومواجهة كل أنواع التحدِّيات بوسطية وتوازن واعتدال، فمنع سبحانه بقدرته العظيمة طغيان ماء البحر المالح على الماء العذب، وأظهر الحق على الباطل، ومنع بسرِّ إعجازه الكبير طغيان الفرث والدم على اللبن السائغ شرابه، ومنع بنور هدايته طغيان الكفر على الإيمان، ومنع بشريعته وأحكامها الغرّاء طغيان الحرام على الحلال، ومنع بعلمه ورعايته طغيان خلايا السمع على خلايا البصر في محل واحد وهو الدماغ، ومنع بإرادته العلية طغيان صنف دم للجنين على صنف دم أمه وهما يشتركان في مشيمة واحدة، وهكذا في توازن ووسطية واعتدال عجيب سارت أمور هذه الحياة وفق علمه سبحانه وعظيم إرادته وعلى مراده؛ لضمان نجاح الحياة واستمرارها من غير غلو ولا وكس ولا شطط ولا طغيان، وتحقَّق معنى الابتلاء والاختبار للعباد؛ ليميز الخبيث من الطيب. ونحن البشر خلفاء الله -تعالى-على الأرض، قوله تعالى: ﴿إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً﴾ [سورة البقرة:٣٠]، مكلّفون بنور العلم والمعرفة بأن لا نسمح للجهل أن يطغى على العلم، وبداعي العناية والرعاية الصحية أن لا نسمح للمرض أن يطغى على الصحة. ويتفاوت الناس في تحقيق معنى الوسطية والتوازن والاعتدال في حياتهم اليومية؛ وذلك لأنهم يواجهون التحديات الفكرية المتناقضة والمرتبة في دوائر تستهدف حياتهم وعقيدتهم وفكرهم وروحهم الصافية النقية، بوسائل مختلفة ومتنوعة تخضع لبرنامج الهدم والتخريب الفكري، ومحاولة ضرب الفرد المسلم وأسرته ومجتمعه الحضاري بشتى أنواع الاستهداف الأخلاقي والروحي والعقدي، من ثم يتفكك المجتمع وتضيع فرصة تحديث برامجه الحضارية القائمة على الإيمان والعرفان والإتقان وتجديدها (الجنابي، ٢٠١٩)، وبحكم اطلاع الطلبة معرفيًا على الكثير من الثقافات؛ يتأثّر بعضهم بالعديد من الأفكار.

ويقوم الإسلام على الوسطية الشاملة والعامة، فهي وسطية تظهر في العقيدة، والتشريع، والأخلاق، والاجتماع، والسياسة، وفي جميع مناحي الحياة (اليامي، ٢٠١٨).

ولا يمكن للفرد أن يعيش منعزلًا عن الآخرين؛ كونه بحاجة إلى أن يتفاعل مع غيره من الأفراد؛ لتسهيل مستلزمات معيشته؛ لذا يعدُّ الانتماء الوطني أحد الحاجات النفسية الاجتماعية الملحة في حياة الفرد، من خلال رغبته في أن ينتمي إلى آخرين، سواء أكانوا أسرة أو أصدقاء أو زملاء مهنة؛ للوصول إلى حالة من الأمن والاستقرار النفسي؛ لمواجهة الضغوط الخارجية، فيسعى إلى الرضا من خلال التعايش مع مجموعات من النوع نفسه، والاستسلام والتعايش معها، أو اتباع المعايير التي توصّلت إليها المجموعات وقبولها؛ فهي تمكِّن الأفراد من الاتفاق مع الآخرين، وتجنّبه الرفض من قبل المجتمع، والحصول على موافقة الآخرين المقبولين؛ نتيجة لأوامر صريحة أو تعليمات من رؤسائه، تجبره على التصرُّف بطريقة معينة (علي، ٢٠١٦).

وفي الآونة الأخيرة دارت نقاشات كثيرة حول موضوع الانتماء عالميًا، مما يؤكد انتشار السلوكيات

التي تعكس شعورًا ضعيفًا بالانتماء في قطاعات المجتمع المختلفة، وأصبح بعض الشباب الآن غير مبالين وسلبيين وضعفاء في الإنتاج والمشاركة وفقدان الانتماء، سواء كان ذلك في البلد الذي يعيش فيه، أو العمل الذي يقوم به، أو الكلية التي يدرس فيها، أو حتى الشارع الذي يعيش فيه (خليل وحافظ، ١٩٨٦)، وأن حاجة الفرد إلى الانتماء الوطني والحصول على المكانة الاجتماعية والتقبُّل لا يمكن إشباعها إلا عن طريق الجماعة (Hardiman & Jaclon, 1992).

الحياة البشرية هي أيضًا سلسلة من المواقف التعليمية التي تختلف في البساطة أو التعقيد، من مواقف الملاحظة البسيطة أو قراءة المعلومات وتخزينها واسترجاعها إلى مستويات أكثر تقدمًا وتعقيدًا، والتي تظهر في إيصال نقد المعلومات بناءً على عمليات التفكير العليا المعقدة، مثال: يساهم التفكير الجنسي والإبداعي في تحسين الفرد وتقدّمه، وكذلك التفكير في المجتمع الذي يعيش فيه؛ لذلك يجب أن تهدف الجامعة وبرامجها وأنشطتها إلى تطوير قدرات الذكاء المتعددة لدى الطالب (طلاك والقيسي والطريحي، ٢٠١٦).

وبالتالي تسعى الدراسة للعمل على مساعدة الطلبة الخريجين والمتوقّع تخرجهم في التعرُّف على مستوى الوسطية الفكرية لديهم، ودور الوسطية في الوصول إلى الانتماء الوطني.

الإطار النظري للدراسة

تعدُّ الوسطية من أبرز خصائص هذا الدِّين القويم، دين الإسلام، دين الرحمة والوسط، ويُعبَّر عنها أيضًا بـ (التوازن والاعتدال)، التوازن يعني أن لكل طرف مساحة خاصة به وحقوقًا متساوية، دون مبالغة ولا نقص، وهذا يتجاوز بكثير ما يمكن أن يفعله الإنسان بأفعاله ومعرفته المحدودة، وهناك العديد من العوامل التي تؤثر عليه سواء كانت ميوله أو صراعاته الشخصية أو العائلية أو الفكرية أو السياسية أو الاجتماعية أو الاقتصادية. لقد ثبت أن الاختلاف والتنوُّع هما حقيقة الكون، والإرادة الإلهية التي لا يمكن إلغاؤها، وأن التنوع ضرورة اجتماعية، والمواطنة حق من حقوق الإنسان، ويجب أن نواجه هذا الواقع بوعي في وحدة التنوُّع، والتعاون المشترك، المسلمون بحاجة إلى العودة إلى الإسلام الأول؛ لئلا تقوّضهم التشوهات الضيقة والمبالغة وتفسيرات الجهلة المتشددين (الزبيدي، ٢٠١٨).

مشكلة الدراسة:

تكمن مشكلة الدراسة الحالية في كون العديد من طلبة الجامعات قد يتعرضون لمفاهيم مختلفة، وربما أثّرت هذه المفاهيم على حياتهم الشخصية والفكرية والاجتماعية والنفسية، وذلك في ظل الانفتاح الكبير الذي تعيشه المملكة العربية السعودية على كافة الأصعدة المختلفة، خاصة في المجال الإعلامي والتقني واستخدام شبكات التواصل الاجتماعي، وتعدُّ الجامعات منارات لتوسعة الأفكار وزيادتها ورقيها لدى الطلبة، ولكن بالمقابل فقد يحدث أن يمتلك بعض الطلبة أفكارًا غير مناسبة، فيميلوا عن التوسّط بالفكر إلى الوصول لفكر إما أقرب للتطرف أو أقرب للانفتاح، لذلك فإن البحث حول هذه المتغيرات والعمل على معرفة دور الوسطية الفكرية في الوصول للانتماء الوطني يساعد هؤلاء الطلبة بشكل خاص على الوقاية من المشكلات الممكنة التي قد تصيبهم في المستقبل؛ نتيجة الغلو في الأفكار والتطرّف فيها، كما تكمن مشكلة الدراسة الحالية في كون الباحثة عضو هيئة تدريس في الجامعة، وقد لاحظت بشكل

عام وجود أفكار مختلفة لدى الطلبة، فارتأت أن تتعرّف علميًّا على تلك الأفكار؛ حتى تتمكّن من حصرها في البداية، وتعرف تأثيرها على الانتماء الوطني لديهم، وقد سعت الباحثة مبدئيًّا للتحقُّق من ذلك الأمر بإجراء دراسة مسحية أولية على (١٥) طالبًا وطالبة من طلبة الجامعة، وقد توصّلت في هذه الدراسة إلى وجود تنوُّع في الأفكار، فبعض تلك الأفكار هي أفكار ضمن الوسطية الفكرية وتناسب العصر، ولكن وجدت أن بعض الطلبة يحملون ابتعادًا عن الوسطية، كما تكمن مشكلة الدراسة في اختلاف طبيعة الأفكار التي يحملها الطلبة حول مفهوم الوسطية الفكرية والانتماء الوطني، بما يؤثّر على تعايشهم وتفاعلهم مع زملائهم في الجامعة، ولذلك حرصت الباحثة على إجراء هذه الدراسة؛ للتحقُّق من طبيعة هذه الوسطية الفكرية لدى الطلبة، وانتمائهم للبلد والدولة التي تحرص على توفير كافة الإمكانيات الممكنة لهم، وتدور مشكلة الدراسة الحالية في كونها تحاول التعرُّف على مستوى الوسطية الفكرية لدى طلبة الجامعة وعلاقتها بانتمائهم الوطني.

أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما مستوى الوسطية الفكرية لدى طلبة الجامعة الخريجين والمتوقع تخرجهم؟
٢. ما مستوى الانتماء الوطني لدى طلبة الجامعة الخريجين والمتوقع تخرجهم؟
٣. هل توجد علاقة ارتباط بين الوسطية الفكرية والانتماء الوطني لدى طلبة الجامعة الخريجين والمتوقع تخرجهم؟
٤. هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (α=0.05) بين متوسطات درجات طلبة الجامعة على مقاييس الوسطية الفكرية والانتماء الوطني تُعزَى لمتغير الجنس (ذكور وإناث)؟
٥. هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (α=0.05) بين متوسطات درجات طلبة الجامعة على مقاييس الوسطية الفكرية والانتماء الوطني تُعزَى لمتغير التخصص: (طب، علوم طبية تطبيقية، صيدلة، طب أسنان، تمريض، معلوماتية صحية)؟
٦. ما القدرة التنبؤيَّة للوسطية الفكرية بالوصول إلى الانتماء الوطني لدى طلبة الجامعة الخريجين والمتوقع تخرجهم؟

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة الحالية من النقاط التالية:

الأهمية النظرية:

تكمن أهمية هذه الدراسة من أهمية المتغيرات التي تتعامل معها، فعلى المستوى الشخصي تعدُّ الوسطية الفكرية والانتماء الوطني من العوامل المهمة في المجتمع، فهي تمكّن الطالب من التكيف والتأقلم مع مختلف الظروف والسيطرة على الأحداث الحياتية السلبية، وتأتي الأهمية النظرية من خلال تطبيق هذه الدراسة، حيث إنها تعمل على تأصيل القدرة التنبؤيَّة للوسطية الفكرية في تعزيز الانتماء الوطني، كما تساعد على توجيه الأنظار نحو الطلبة الجامعيين المتوقع تخرجهم؛ كونهم فئة مجتمعية تُوجَّه لها الأنظار في تطوير المجتمع فكريًّا وصحيًّا.

أهمية الفئة التي تتناولها الدراسة وهي فئة الطلبة الشباب: التي تتسم بالحيوية والقوة، وأهميتها في استثمار وعيها الفكري وطاقاتها،

وتوجيهها بشكل واعٍ وبنّاء ومثمر، يساهم بشكل إيجابي في حفظ الأديان، وبناء الأوطان، وفي هذا الشأن يشير هاشم (٢٠١٩) إلى أن "الشباب هم الركيزة الأساسية في تقدُّم وبناء كل المجتمعات، حيث يحملون في داخلهم طاقات، وإبداعات متعددة، وأحوالهم تُعَدُّ مؤشرًا يعبر عن صورة المستقبل لأي بلد من البلدان، فإذا كان واقعهم ينال الرضا كان المستقبل مشرقًا؛ وذلك لما تتسم به هذه الفئة من نشاط وحيوية، ولذلك يتوقع منهم أن يكونوا قادة التغيير إلى الأفضل في أي مجتمع من المجتمعات، وهم في الواقع يُمثّلون الموارد الحيوية التي تستحق التقدير، والعمل على الاستثمار، وكذلك هم يمثّلون القيمة الوطنية للتنمية الاجتماعية، والتنمية الفكرية، والتنمية الاجتماعية، والتنمية الشاملة؛ بوصفهم السواعد القوية، ومركز إعادة الازدهار والتنمية المستدامة لأي دولة، وقد أشار تقرير التنمية البشرية العربية (٢٠١٦) إلى تدعيم النموذج الموحّد للتنمية الموجهة للشباب، والذي يركّز في الوقت نفسه على بناء القدرات للشباب، وتوسيع الفرص المتاحة أمامهم؛ وذلك لارتفاع نسبة الشباب في الوطن العربي، والتي تخطّت (٣٢٪) من إجمالي السكان، وتقع أعمارهم بين ١٨ و٢٩عامًا"[١].

الأهمية التطبيقية:

تبرز الأهمية التطبيقية في تزويد القائمين في إدارة الجامعة بنتائج حول طبيعة الأفكار المتضمنة في طبيعة الوسطية الفكرية والناحية الاجتماعية المتضمنة بالانتماء الوطني لدى الطلبة قبل الالتحاق بسوق العمل؛ لكي يتم مساعدتهم وتخليصهم من بعض التشوُّهات التي يمكن أن تؤثّر عليهم لاحقًا، كما يمكن أن يستفيد من هذه الدراسة أعضاء هيئة التدريس والإداريون، من خلال تفاعلهم مع الطلاب وتوجيههم بالطريقة الصحيحة، وكما تخدم هذه الدراسة الطلبة أنفسهم، من خلال مساعدتهم في التعرُّف على الناحية الفكرية والاجتماعية لديهم، وتساعدهم على زيادة الانتماء الوطني، ويمكن الاستفادة من المقاييس المطورة في الدراسة الحالية لتشخيص ظواهر فكرية واجتماعية مرتبطة بهؤلاء الطلبة.

أهداف الدراسة:

تحاول الدراسة الحالية تحقيق الأهداف التالية:

- تحديد مستوى الوسطية الفكرية لطلبة الدراسات العليا وطلاب الدراسات العليا المحتملين.
- التعرُّف على مستوى الانتماء الوطني لدى طلبة الجامعة الخريجين والمتوقّع تخرجهم.
- التحقُّق من وجود علاقة ارتباط بين الوسطية الفكرية والانتماء الوطني لدى طلبة الجامعة الخريجين والمتوقّع تخرُّجهم.
- دراسة الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطي درجات الوسطية الفكرية والانتماء الوطني بين طلبة الجامعة تُعزى لمتغير الجنس.
- التحقُّق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب الجامعة على مقياس الوسطية الفكرية والانتماء الوطني تُعزى لمتغير التخصص.
- التحقق من طبيعة القدرة التنبؤيَّة للوسطية الفكرية بالوصول إلى الانتماء الوطني لدى طلبة الجامعة.

(١) المؤتمر الإقليمي للسكان والتنمية في الدول العربية، التوصيات الخاصة بالشباب في تحديات التنمية والتحولات السكانية في عالم عربي متغير، أحمد هاشم، القاهرة، ٢٤-٢٩ حزيران ٢٠١٤م، (ص٣٠٨).

مصطلحات الدراسة:

الوسطية: هي البُعد عن الشَّطط والانحراف، وتعني أعدل الأحوال، بين الإفراط والتفريط.

ورد لفظ "الوسط" ومشتقَّاته في القرآن الكريم في خمس آياتٍ، تدور كلُّها حول الشيء الواقع بين طرفين، البعيد عن الغُلُوِّ والتقصير، منها قوله تعالى: ﴿وَكَذَٰلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطًا﴾ [سورة البقرة: ١٤٣].

ويتم تعريفها إجرائيًا على النحو التالي: الدرجة التي حصل عليها الطالب في مقياس الوسطية الفكرية الذي تم تطويره في الدراسة الحالية.

الانتماء الوطني:

"النزعة التي تدفع الفرد للدخول في إطار اجتماعي فكري معين بما يقتضيه هذا من التزام بمعايير وقواعد هذا الإطار، وبنصرته والدفاع عنه في مقابل غيره من الأطر الاجتماعية والفكرية الأخرى" (راتب، ١٩٩٩). كما يُعرَّف بأنه: "الميل للبحث عن شراكة مع الآخرين، بصرف النظر عن المشاعر تجاه هؤلاء الآخرين" (Hesston, & et al, 2000).

ويُعرَّف إجرائيًّا: بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس الانتماء الوطني المطوّر في الدراسة الحالية.

حدود الدراسة ومحدداتها:

الحدود المكانية: جامعة الملك سعود بن عبدالعزيز للعلوم الصحية في المدن الجامعية الثلاث (الرياض -جدة- الأحساء) في المملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني ٢٠٢٢م، الطلبة الخريجون والمتوقّع تخرُّجهم لعام ٢٠٢١-٢٠٢٢م.

الحدود البشرية: جميع طلبة جامعة الملك سعود ابن عبد العزيز للعلوم الصحية الخريجين، والمتوقّع تخرُّجهم في المدن الجامعية الثلاث، ويبلغ عددهم (٤٠٧٣) طالبًا وطالبة، تبعًا لإحصائية الجامعة لعام ١٤٤٢-١٤٤٣ه.

الحدود الموضوعية: استجابات الطلبة على مقاييس الوسطية الفكرية ومقياس الانتماء الوطني.

المحددات للدراسة: ما يمرُّ به الطلبة من جائحة كورونا وتأثيرها على الحياة الشخصية للطلبة.

الإطار المرجعي للدراسة

الدراسات السابقة:

خلال العملية البحثية التي أجرتها الباحثة بصورة أولية؛ فقد توصَّلت إلى بعض الدراسات المرتبطة بالدراسة الحالية، وفيما يلي أبرز تلك الدراسات، والتي قُسِّمت على النحو الآتي:

أولًا: الدراسات التي تناولت الوسطية الفكرية

تناول كردي (٢٠١٨) مقومات التعايش السلمي في القرآن والسنة وأثرها في تحقيق الوسطية والاعتدال والسلم الأهلي، فقد رأى أن الشريعة جاءت لمنفعة العباد، حيث كانت عدل الله في عبيده، ورحمته في خلقه، وظلّه على الأرض وحكمته، قال تعالى: ﴿وَجَعَلْنَٰكُمْ شُعُوبًا وَقَبَآئِلَ لِتَعَارَفُوٓاْ﴾ [سورة الحجرات:١٣]، والتعارف هو سلوك سوي، يشمل جميع التعاملات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وإذا انقطعت العلاقات الإنسانية وانتشر الفساد وفقد الإنسان أمنه على دينه ونفسه وشرفه وأمواله؛ فإن إحدى ركائز التنمية الحضرية والأمن ستتبدّد، وسيسود المجتمع العنف والتطرُّف، والغرض العام للشريعة هو بناء الأرض، والحفاظ على مؤسسة المواطنة، والعيش المشترك فيها، وقد بيّنت نتائج الدراسة أن تسامح الإسلام يتفق مع كرمه وعالميته وواقعيته،

ولا يمكن لأي دين في العالم أن يستوعبه إلا إذا كان يحتوي على التسامح والسهولة التي تتوافق مع الطبيعة البشرية، بغض النظر عن ثقافاتهم وعاداتهم المختلفة، وعلى هذا النحو فإن الأقوال الفقهية تجاه غير المسلمين وبيانات التسامح تجاه الإسلام يتم التعبير عنها من خلال وسائل الإعلام والمحاضرات والندوات والخطب، ويجب تطبيق مبادئ اللطف والحكمة والموعظة الحسنة عند التعامل مع المخالفين في الدين، فالتسامح هو الذي يجعل الأمة سعيدة وآمنة من الانهيار والفساد.

وسلَّط مقال الجنيدي (٢٠١٥) على وسطية أهل السنة في مسائل الاعتقاد، وأشار المقال إلى تسليم الصحابة للنصوص الواردة في القرآن والسنة، وفهم معانيها، فكانوا يتلون آيات الله عزّ وجل، ويتلقون عن رسول الله -صلى الله عليه وسلم- سنّته المطهرة، ونجزم أنهم كانوا يقرؤون القرآن قراءة تدبُّر، وأنهم كانوا يفهمون معاني ما يتلون ويقرؤون؛ فيحلّون حلاله، ويحرّمون حرامه، ويعملون بمحكمه، ويؤمنون بمتشابهه، وكذلك كان تلقّيهم لسنة رسول الله -صلى الله عليه وسلم- تلقّي فهم وتدبُّر؛ لأنهم متعبّدون بالعمل بها كما هم متعبّدون بالقرآن الكريم، وهذا هو الظن في صحابة النبي -صلى الله عليه وسلم-؛ لأنهم كانوا فقهاء علماء، يفقهون ما يسمعون.

وهدف مقال قشوع (٢٠١٥) إلى الكشف عن وسطية الإسلام في العبادة، وسعى المقال إلى أن يتخذ شباب المسلمين الوسطية في العبادة، وتوصل المقال إلى أن الرسول -صلى الله عليه وسلم- قد حثَّ المسلمين على الاعتدال والتوسط في العبادة؛ فإنهم لو تركوا وشأنهم فهذا يعني تعطيلًا للحياة وتضييقًا للحقوق الزوجية والأولاد وإهلاكًا للأجساد، وأمر الرسول المسلم بأن يصلي وهم في نشاطه؛ فإذا تعب فليسترح، وإذا نعس فلينم، فما جعل الله عليكم في الدِّين من حرج.

وهدفت دراسة الضبع (٢٠١٧) إلى التعرُّف على الوسطية في المعاملات في ضوء السُّنة النبوية الشريفة، اعتمدت الدراسة على المنهجين الاستنتاجي والاستقرائي، ولتحقيق أهدافها خلصت الدراسة إلى أن سلامة واستقرار أي مجتمع يقترن بقبول ذلك المجتمع بمبادئ الاعتدال والوسطية، والابتعاد عن المبالغة الدينية أو الإهمال.

ويتناول بحث الأسمري (٢٠٢٠) حاجة المسلم المعاصر لاكتساب وعي مفيد لما هو حوله في فضاء العولمة للدين والطائفة والأيديولوجيا والمعتقد والثقافة والبدعة والتشكيك والعديد من الأنشطة المتنوعة والمثيرة، فما الأدوات التي تساعد الإنسان على إدراك محيطه، والاستفادة مما حوله، ويتغلب على ما يواجهه من صعوبات، ويتجنّب الخطر؟ وقد حاول الباحث صياغة أداة للوعي، تتكوّن من ست خطوات، هي: المفاتيح القانونية، والموسوعات، والأطالس، والخبراء، والكتب، ووسائل الإعلام والاتصال، والممارسة، موضحًا مفهوم كل خطوة وكيفية التعامل معها؛ للوصول للملكية الفكرية المطلوب تحقيقها في نهاية المطاف.

وقام محمد (٢٠١٣) بدراسة بعنوان: "دور الجامعة في تفعيل الأمن الفكري التربوي لطلابها: دراسة ميدانية"، حيث هدفت الدراسة إلى تحديد الواقع الفعلي لبعض الدورات التي تديرها الجامعات ودورها في تحقيق السلامة الفكرية من منظور خبراء التعليم، وتحديد دور الجامعات في تعزيز مفهوم السلامة الفكرية لدى الطلاب، وتكوّنت العينة من (٧٨) خبيرًا من خبراء التربية وعلم النفس من (رؤساء الأقسام - أعضاء هيئة التدريس والموظفون)، وتم تقسيم العينة إلى (٥٨)

ذكـرًا و(٢٠) أنثـى، ومجموعـة مـن طـلاب كليـة جنـوب الـوادي الجامعيـة، وعددهـم (٤٢٦) طالبًـا، وتـم في هـذه الدراسـة اسـتخدام المنهـج الوصفـي باسـتخدام الاسـتبانة كأداة، وقـد حقّقـت الدراسـة العديـد مـن النتائـج، أهمهـا: أن مقـررات التربيـة والثقافـة الإسـلامية قـد احتلَّـت المركـز الأول بـين المقـررات الدراسـية؛ وذلـك لدورهـا الفعـال في تعزيـز مفهـوم الأمـن الفكـري لـدى الطـلاب عينـة الدراسـة، وأجمـع أفـراد العينـة عـلى أن أعضـاء هيئـة التدريـس يقومـون ببعـض الأدوار التـي تسـهم في تعزيـز الأمـن الفكـري لـدى الطـلاب، وقدّمـت الدراسـة عـدة توصيـات، أهمهـا: وضـع اسـتراتيجية وطنيـة شـاملة؛ لتحقيـق الأمـن المعـرفي والبـدء في تنفيذهـا في أسرع وقـت ممكـن، عـلى أن تشـمل أهدافهـا العامـة والرئيسـة تحقيـق الأمـن المعـرفي المتوافـق مـع مبـادئ الشريعـة الإسـلامية، وتحقيـق الوسـطية والاعتـدال فكـرًا وممارسـة لـدى جميـع أفـراد المجتمـع ومؤسسـاته خاصـة الجامعيـة، وتعزيـز الـولاء والانتـماء والمواطنـة الصالحـة.

وهدفـت دراسـة المقصـودي (٢٠١٧) إلى تحليـل مصطلـح الأمـن الفكـري وبيـان مـدى أهميتـه، مـع التركيـز عـلى تحديـد ضوابـط تحقيـق أهدافـه بشـكل دقيـق ومتقـن، وتوضيـح تعريـف الجامعـة في سـبيل إيضـاح دورهـا كحاضنـة للشـباب في عمـر تكـوّن الفكـر، ومـدى أهميتهـا في المجتمـع الحديـث، وقـد تـم التركيـز عـلى أهميـة أدوار الجامعـة ككيـان يعـدّ مـن أهـم المؤسسـات العلميـة والتربويـة التـي تضـم أكـبر فئـة في المجتمـع السـعودي وهـم الشـباب، الذيـن يعـدون وفقًـا لفهـم الواقـع في أخطـر وأبـرز المراحـل السـنية، التـي يحتاجـون خلالهـا إلى الإلمـام المتكامـل بمفهـوم مصطلـح الأمـن الفكـري، مـع مسـاعدتهم وتوفـير السـبل العلميـة والعمليـة؛ لتحويلـه مـن كيـان نظـري إلى عمـل واقعـي يفيـد مجتمعهـم، وسـلوك سـلمي معـاش يلمسـه المجتمـع، ويمكـن تحقيـق ذلـك بتفعيـل دور الجامعـة الرئيـس عـن طريـق الخدمـة المجتمعيـة التـي تُعَـدُّ إحـدى أهـم وأبـرز وظائـف الجامعـة الجوهريـة في العـصر الحديث، وتوصّلـت الدراسـة بشـكل عمـلي إلى توفـير مقـترح يحـاول أن يوجّـه ويحـدّد أدوار الجامعـة المفترضـة في كيفيـة تحقيـق الأمـن الفكـري، وذلـك مـن خـلال التركيـز عـلى (المرتكـزات والعوامـل الفكريـة لـدور الجامعـة الحديـث في تحقيـق الأمـن الفكـري، وأسسـه، وأهدافـه، ومضمونـه، ووسـائل تحقيقـه بأسـلوب علمـي وواقعـي)، وذلـك كـدور تربـوي ووطنـي حـان وقتـه، يقـع عـلى عاتـق الجامعـات، إضافـة إلى دورهـا العلمـي والبحثـي، ويأمـل الباحـث أن تكـون الدراسـة قـد أسـهمت في إيضـاح فكـرة مواجهـة التحدّيـات التـي توجـب ضرورة توفـير الأمـن الفكـري الوطنـي عـن طريـق مسـاهمة الجامعـات الإيجابي؛ وذلـك لمـا يمثّلـه مـن أهميـة للـدول الحديثة؛ لحمايـة أمنهـا الوطنـي، وتعزيـز قيـم الوحـدة الوطنيـة لـدى الناشـئة وشـباب المجتمـع.

أمـا دراسـة المغـذوي (٢٠١٩) فكشـفت عـن مـؤشرات الحصانـة الفكريـة لـدى طـلاب الجامعـات السـعودية في ظـل بعـض التحديـات المعـاصرة، وقـد جمعـت هـذه الدراسـة البيانـات عـن طريـق اسـتبانة اسـتقصائية، طُبِّقـت عـلى (٩٠) عضـو هيئـة تدريـس، و(٣٠٠) طالـب وطالبـة في جامعـات مختـارة في المملكـة العربيـة السـعودية، باسـتخدام قواعـد الاسـتدلال، والجمـع بـين الأدلـة، ومراعـاة فهـم العلـماء وأهـل الثقـة لظاهـرة النـص، وقـد تبـين أن أكثـر مـؤشرات الحصانـة الفكريـة المتوفـرة في عينـة الدراسـة هـي امتـلاك مهـارات التعامـل مـع التعلُّـم والاسـتخدام والانتـماء، وامتـلاك التسـامح العـربي وتنفيـذه، والتسـامح في التعامـل مـع الآخريـن بالأقـوال والأفعـال، والالتـزام بالعـادات والتقاليـد

والمعايير الاجتماعية، وامتلاك مهارات الحوار الفعال، وتجنُّب التطرف، واحترام الشريعة، والالتزام بحدود الفرد، والمشاركة بنشاط في الندوات والمؤتمرات حول المواطنة والانتماء، ووجدت الدراسة فروقًا ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة باختلاف متغيّرات المستوى الأكاديمي (الأول والرابع) والجنس (ذكور وإناث) والمهنة (العربية والشرعية والإعلامية)، وأظهرت الاستبانة أن مقاييس المناعة الفكرية مطلوبة للطلاب الجامعيين السعوديين في ضوء تحديات التطرف والإلحاد وتوافرها.

دراسة الثبيتي (٢٠١٩) حول دور المعلمين في تنمية القيم المناسبة لدى الطلاب: دراسة ميدانية "مدينة الباحة نموذجًا"، وخلصت الدراسة إلى أن المؤسسات التعليمية مهمة لتحقيق الأهداف المرجوة من القيادة الرشيدة للمملكة العربية السعودية، وأن المعلمين يؤدون دورًا بارزًا في تعزيز القيم الوسطية، وتحقيق التوازن الفكري والسلوكي للشباب، والتحصين ضد التحيُّزات الفكرية والسلوكية، وأظهرت النتائج أنه من وجهة نظر طلاب ثانوية الملك عبد الله أن العبارات التي تعبّر عن دور المعلمين في تنمية الوسطية الفكرية جاءت وفق ثلاثة تدرجات، بمتوسط يتراوح بين (٢,٦٣-١,١٠) حيث المتوسط العام لجميع التعبيرات هو (١,٨٢) والانحراف المعياري (١,٩٣٩)، وبناءً على النتائج، تم تقديم عدة توصيات، أبرزها: أن المعلم يجب أن يؤدي دوره في توفير الحصانة والتوجيه للشباب بدلًا من الخضوع للحواجز التي تحد من دوره في تطوير الطلاب، ودحض شبه الجماعات والتيارات الفكرية ومعارضة الثقافة الغربية للقيم الوسطية، والتأكيد على أهمية تطوير المعلمين للوساطة والقيم الوسطية من خلال المناهج اللا صفية، وإدماج القيم الإسلامية؛ لتشجيع الوسطية والاعتدال في المناهج القانونية.

ثانيًا: الدراسات التي تناولت الانتماء الوطني

تناول اليامي (٢٠١٨) مفهوم الوسطية وأثره في الأمن المجتمعي دراسة في ضوء الثقافة الإسلامية، من خلال مقدمة ومبحثين، حيث يُعَدُّ مصطلح الأمن المجتمعي من المصطلحات الحديثة التي برزت على الساحة الفكرية في أواخر القرن الماضي، مع كونه محل عناية الإسلام، ويظهر ذلك من تكرار دعواته الرامية إلى وحدة المجتمع والمحذّرة من تمزّقه إلى جمعيات متناحرة أو تشرذمه إلى فرق متقاطعة، وتوضيح لأثر الوسطية في الأمن المجتمعي.

وهدفت دراسة طلاك والقيسي والطريحي (٢٠١٦) إلى تحديد الانتماء الوطني لطلبة الجامعة، وتحديد نقل المعلومات بين الطلاب، وتحديد العلاقة بين الانتماء الوطني ونقل المعلومات، اقتصرت الدراسة على طلاب كلية التربية الإنسانية في الدراسات الصباحية والمسائية من الذكور والإناث، وتم اختيارهم عشوائيًا (١٠٠) طالب، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثون مقياس الانتماء الوطني (للعبودي) ومقياس توسيل المعلومات (للصريفي، ٢٠٠٨)، وأظهرت النتائج أن متوسط الانتماء الوطني كان أعلى من المتوسط المفترض للمقياس، بينما كان متوسط توسيل المعلومات لديهم أقل من المتوسط المفترض للمقياس، وكانت هناك علاقة إيجابية بين الانتماء الوطني وتوسيل المعلومات.

كما هدفت دراسة الشقران (٢٠١٦) إلى تحديد مدى مساهمة برامج النشاط الطلابي في تعزيز المواطنة بين طلاب جامعة أم القرى، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتألَّف

فريق الدراسة من (٢٢٤) طالبًا جامعيًا في جامعة أم القرى، وتمثّلت أداة الدراسة في استبانة، شملت أبعاد المواطنة الثلاثة: (تعزيز الانتماء الوطني -تعزيز المشاركة المجتمعية- تنمية الاعتزاز بالوطن)، وخلصت نتائج الدراسة إلى أن القيم والمفاهيم المدنية لطلاب جامعة أم القرى قد تطوّرت بشكل متوسط من خلال المشاركة، على الرغم من أهمية المواطنة بأبعادها التي ركّزت عليها الدراسة خاصة في هذا العصر الذي يتسم بالتغيُّر السريع، وتوفّر وسائل التواصل الاجتماعي والفكري والثقافي، والحاجة الماسة لتسخير فعاليات الجامعة وأنشطتها لمواجهة تلك التغيرات، وأن المشاركة بالأنشطة تشعر الطالب الجامعي بواجباته تجاه وطنه وتجاه الآخرين، ومسؤولياته تجاه القضايا والمشكلات التي تؤرّق المجتمع، حيث يتنامى لديه الشعور بكيانه وذاته من خلال ارتباطه العميق بمصير الوطن وسلامته وأمنه.

وتهدف دراسة النويصر (٢٠٢٠) إلى التعرف على أصالة الهوية الوطنية من حيث الوسائط الرقمية، من خلال معالجة العلاقة بين الإعلام الرقمي والهوية الوطنية، وتحديد تأثير الإعلام الرقمي على الهوية الوطنية، وتظهر النتائج أن الهوية الوطنية من أهم العوامل التي تُبنى عليها الأمم والمجتمعات؛ للحفاظ على وجودها واستمراريتها، وعدم تعريضها للآثار الخطيرة للعولمة والثورة الرقمية، كما تظهر النتائج الدور الخطير والمؤثر للإعلام الرقمي على الهويات الوطنية في الدول والمجتمعات حول العالم، وأهمها في المجتمعات العربية والإسلامية، من خلال استخدام الإعلام الرقمي لتقويض الأوضاع الأمنية وطمس هوياتهم الوطنية، من خلال إضعاف الروابط الاجتماعية بين أفراد المجتمع، ونشر السلوكيات السيئة، وتشويه صورة الإسلام والمسلمين، ووصفهم بالهمجية والمتطرفين.

وقام الربابعة (٢٠٢٠) بدراسة لمعرفة دور المعلمين كإعلام في تعزيز الحوار الوطني وأمن المعرفة في المملكة العربية السعودية في ظل منظور معاصر وإسلامي، وتوصلت الدراسة إلى أن الإسلام دين الحوار والمنطق، فهو يعلّمنا كيفية الوصول إلى الحقيقة بالكلمات الطيبة والنصائح الحسنة، وتسلط المحادثات الإعلامية للمعلمين الضوء على أهمية التماسك الوطني والتعايش المجتمعي والتنوع الثقافي والشمولية والدور الجديد للمعلم كوسيلة أكثر إقناعًا، وتصحيح الأفكار والاتجاهات وتحديثها وما يتلقاه الطلاب من معلومات مضللة، والعمل على ترسيخ مفهوم الحوار الوطني وسلوكه في المجتمع؛ ليكون أسلوب حياة ومنصة تبادل تعزّز وتدعم أمنهم الفكري.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال ما سبق من دراسات؛ فقد تبيَّن أن هناك بعض الدراسات القريبة من الدراسة الحالية، ولكن لا يوجد أي من الدراسات السابقة -حسب علم الباحثة- تناولت الموضوع الحالي بشكل مباشر، وربطت بين المتغيرين مع طلبة الجامعة معًا، خاصة في البيئة المحلية في المملكة العربية السعودية، ولذلك تنبع أهمية الدراسة الحالية في كونها تسعى للوصول إلى القدرة التنبؤيَّة للوسطية الفكرية في تحقيق الانتماء الوطني لدى عينة مباشرة من الطلبة في جامعة الملك سعود ابن عبدالعزيز للعلوم الصحية، تستفيد الدراسة الحالية من الأبحاث السابقة في تطوير الأساليب، وتطوير المعايير وإعدادها وإثراء النتائج.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها تم استخدام أسلوب المسح الوصفي الذي حدده (العساف، ٢٠١٦) بأنه المنهج: "الذي يتم بواسطة استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم؛ وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة، من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط، دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب مثلًا"، وهو من أنسب الطرق للدراسة الحالية؛ لأنها تعتمد على وصف الواقع الحقيقي للظاهرة، ثم وفقًا للنتائج الواقعية الحالية واستخلاص النتائج.

مجتمع الدراسة:

شمل مجتمع الدراسة جميع طلاب البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة الملك سعود بن عبد العزيز للعلوم الصحية الذين كان من المتوقع تخرجهم في المدن الجامعية الثلاث: (الرياض- جدة - الأحساء)، ويبلغ عددهم (٤٠٧٣) طالبًا وطالبة، تبعًا لإحصائية الجامعة لعام ١٤٤٢-١٤٤٣هـ، وتم تطبيق الدراسة على عينة عشوائية بلغ عددها (٣١٤) خريجًا وخريجة.

عينة الدراسة:

تم أخذ عينة عشوائية بسيطة مكونة من (٣١٤) مفردة.

خصائص أفراد عينة الدراسة:

تم تحديد عدد من المتغيرات الرئيسة لوصف أفراد عينة الدراسة، وتشمل: (الجنس- المدينة الجامعية- التخصص- المعدل التراكمي- هل أنت طالب متوقع تخرجه أم خريج حديث- الحالة الاجتماعية)، والتي لها مؤشرات دلالية على نتائج الدراسة، بالإضافة إلى أنها تعكس الخلفية العلمية لأفراد عينة الدراسة، وتساعد على إرساء الدعائم التي تُبنى عليها التحليلات المختلفة المتعلقة بالدراسة، وفيما يلي الوصف الإحصائي لعينة الدراسة:

أدوات الدراسة:

جدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغيرات الدراسة

المتغير	المستويات	العدد	النسبة المئوية (٪)
الجنس	أنثى	١٧٧	٥٦,٤٪
	ذكر	١٣٧	٤٣,٦٪
التخصص	القيادة الصحية التنفيذية	٤	١,٣
	تمريض	٧٥	٢٣,٩
	صيدلة	١٥	٤,٨
	طب أسنان	١٤	٤,٥
	طب بشري	٥٤	١٧,٢
	علوم طبية تطبيقية	١١٧	٣٧,٣
	التعليم الطبي	٩	٢,٩
	الصحة العامة	٨	٢,٦
	القبالة	٩	٢,٩
	المعلوماتية الصحية	٩	٢,٩
المدينة الجامعية	لم يُجب	١	٣.

المتغير	المستويات	العدد	النسبة المئوية (٪)
المدينة الجامعية	الأحساء	٤٠	١٢,٧
	الرياض	١٦٩	٥٣,٨
	جدة	١٠٤	٣٣,١
الطالب متوقع تخرجه أم خريج حديثًا	لم يُجب	١	٣.
	خريج حديثًا	٢٣٤	٧٤,٥
	متوقع تخرجه	٧٩	٢٥,٢
المعدل التراكمي	٢	٢٢	٧,٠
	٣	١٣١	٤١,٧
	٤	١٢٥	٣٩,٨
	٥	٣٦	١١,٥
مجموع العينة		٣١٤	١٠٠,٠

قامت الباحثة بإعداد المقاييس التالية:

- مقياس الوسطية الفكرية.
- مقياس الانتماء الوطني.

أولًا: مقياس الوسطية الفكرية ومقياس الانتماء الوطني

تم تطوير مقياس للوسطية الفكرية ومقياس الانتماء الوطني من خلال الرجوع للأدب النظري والدراسات السابقة المتوفرة في هذا الموضوع، وتكوّن مقياس الوسطية الفكرية من (٣٨) فقرة، وتكوّن مقياس الانتماء الوطني من (٣٤) فقرة، موزعة على ثلاثة أبعاد رئيسة متمثلة بـ:

- البُعد الأول: الولاء للوطن، ويشمل على (١١) فقرة.
- البُعد الثاني: بناء الوطن، ويشمل (١١) فقرة.
- البُعد الثالث: حماية الوطن، ويشمل (١٢) فقرة.

يستجيب المفحوص على فقرات المقياس من خلال اختيار إحدى الخيارات وفق نظام ليكرت الخماسي البدائل لقياس الوسطية الفكرية ولقياس الانتماء الوطني، وتتمثل بـ (دائمًا/ غالبًا/ أحيانًا/ نادرًا/ إطلاقًا).

يوجد أدناه شرح للأداة، والإجراء الذي اتبعته الباحثة؛ للتحقق من صحة المقياسين وموثوقيتهما:

صدق المقياس (مقياس الوسطية الفكرية ومقياس الانتماء الوطني):

يعني التأكد من أنه يقيس ما تم تصميمه لقياسه، وأن جميع العناصر التي تساعد على تحليل نتائجه شاملة وواضحة في العرض التقديمي، وذات صلة بالمقياس؛ حتى يتمكن الجميع من فهم من يستخدمه، وقد حددت الباحثة صلاحية أداة الدراسة بالطرق التالية:

أ- الصدق الظاهري لأداة الدراسة (صدق المحكِّمين):

للتأكد من الصدق الظاهري لهذين المقياسين، وللتأكد من قياسهما للأهداف التي صُمِّما من أجلها، تم تقديم مقياس ضبط الذكاء ومقياس الانتماء الوطني في شكلهما الأولي إلى عدد من أعضاء هيئة التدريس والخبراء، وعددهم (٥) محكمين، وطلبت الباحثة منهم تقييم جودة المقياسين، من حيث قدرتهما على قياس ما أُعِدا لقياسه، والحكم على ما إذا كانت كل عبارة مناسبة لأهداف الدراسة، من خلال تحديد مدى وضوح

وجودة كل عبارة، وإبداء رأيهم في حال وجود أي ملاحظات للقيام، وبعد استعادة كلا المقياسين، أجمع المحكّمون على ملاءمة (٨٠٪) من الفقرات، وطلبوا إجراء بعض التعديلات؛ ليخرج المقياس بشكله النهائي.

ب- صدق الاتساق الداخلي للأداة:

لاختبار مدى صحة الاتساق الداخلي للأداة، تم اختيار عينة مكونة من (٣٠) طالبًا وطالبة من طلاب جامعة الملك سعود بن عبد العزيز للعلوم الصحية، وجميعهم من خارج عينة الدراسة، ووفقًا للبيانات تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient)؛ من أجل تحديد درجة الارتباط بين كل جملة في المقياس ودرجة المقياس الإجمالية.

١- درجة ارتباط كل عبارة من عبارات مقياس الوسطية الفكرية بالدرجة الكلية للمقياس:

يتضح من الجدول (٢) أن قيم معامل ارتباط

جدول (٢) معامل ارتباط بيرسون لعبارات الاستبانة مع الدرجة الكلية للمقياس

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٧١١**	٢٠	٠,٦٧٢**
٢	٠,٨٠١**	٢١	٠,٧٣١**
٣	٠,٥١٢**	٢٢	٠,٥٩١**
٤	٠,٥٣٤**	٢٣	٠,٥٩٣**
٥	٠,٤٩٨**	٢٤	٠,٦٨١**
٦	٠,٨٠٢**	٢٥	٠,٦٣١**
٧	٠,٦٣٨**	٢٦	٠,٦٨٩**
٨	٠,٥٩٧**	٢٧	٠,٧٨١**
٩	٠,٥٦٩**	٢٨	٠,٦٤٨**
١٠	٠,٧٦٣**	٢٩	٠,٤٨١**
١١	٠,٦٣١٤**	٣٠	٠,٧٦٦**
١٢	٠,٤٨٧**	٣١	٠,٨٥٨**
١٣	٠,٧٢٨**	٣٢	٠,٧٦٨**
١٤	٠,٦٨٧**	٣٣	٠,٦٩٢**
١٥	٠,٧٢٦**	٣٤	٠,٦٣٨**
١٦	٠,٥٥٢**	٣٥	٠,٧١٩**
١٧	٠,٤٨٥**	٣٦	٠,٦٣٢**
١٨	٠,٧١٩**	٣٧	٠,٥٤١**
١٩	٠,٦٧٥**	٣٨	٠,٤٩٧**

** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

كل عبارة من عبارات مقياس الوسطية الفكرية مع الدرجة الكلية موجبة، ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل، مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات المقياس، ومناسبتها لقياس ما أُعدت لقياسه.

٢-صدق الاتساق الداخلي لمقياس الانتماء الوطني:

للتحقق من مدى صحة الاتساق الداخلي للأداة، تم اختيار عينة قوامها (٣٠) طالبًا من المتوقع تخرجهم من جامعة الملك سعود ابن عبدالعزيز للعلوم الصحية من خارج عينة الدراسة الأساسية، ووفقًا للبيانات تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient)؛ من أجل تحديد درجة الارتباط بين كل جملة في المقياس ودرجة المقياس الإجمالية.

يتضح من الجدول (٣) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع الدرجة الكلية موجبة، ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل، مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات مقياس الانتماء الوطني، ومناسبتها لقياس ما أُعدّت لقياسه.

ثبات المقاييس:

جدول (٣) معامل ارتباط بيرسون لعبارات مقياس الانتماء الوطني مع الدرجة الكلية للمقياس

(القدرة التنبؤيَّة للوسطية الفكرية لدى طلبة الجامعة في الوصول إلى الانتماء الوطني)				
البُعد	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
البُعد الأول: الولاء للوطن	١	٠,٨٥٢**	٧	٠,٥٧٧**
	٢	٠,٧١١**	٨	٠,٥٠٣**
	٣	٠,٤٩٩**	٩	٠,٥٧٠**
	٤	٠,٧٥٠**	١٠	٠,٧٥٣**
	٥	٠,٥١٩**	١١	٠,٥١٩**
	٦	٠,٥٦٧**	–	–
البُعد الثاني: بناء الوطن	١٢	٠,٧٠٩**	١٨	٠,٥٨٣**
	١٣	٠,٧٤٣**	١٩	٠,٥٢٣**
	١٤	٠,٥٢٥**	٢٠	٠,٤٨٩**
	١٥	٠,٧٥٢**	٢١	٠,٥٠١**
	١٦	٠,٨٢٥**	٢٢	٠,٥٣٨**
	١٧	٠,٥٠٨**	–	–
البُعد الثالث: حماية الوطن	٢٣	٠,٥٦١**	٢٩	٠,٧٥٠**
	٢٤	٠,٧٧٢**	٣٠	٠,٥١٢**
	٢٥	٠,٧٣٣**	٣١	٠,٧٢٠**
	٢٦	٠,٥٤٢**	٣٢	٠,٥٧٣**
	٢٧	٠,٥٤٣**	٣٣	٠,٥٨٨**
	٢٨	٠,٧٢٣**	٣٤	٠,٧٩٦**

** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

مقياس الوسطية الفكرية:

تم التأكُّد من ثبات أداة الدراسة من خلال استخدام طريقة التجزئة النصفية، ومعامل الثبات ألفا كرونباخ (معادلة ألفا كرونباخ) (Cronbach's Alpha (α)، ويوضح الجدول (٤) قيم معامل الثبات ألفا كرونباخ للدرجة الكلية للمقياس.

يتضح من الجدول (٤) أن معامل ثبات ألفا كرونباخ العام عالٍ حيث بلغ (٠,٩٢١)، كما وبلغت معامل التجزئة النصفية (٠,٨٧٨)، وهذا يدل على أن المقياس يتمتّع بدرجة ثبات مرتفعة، يمكن الاعتماد عليه في التطبيق الميداني للدراسة.

جدول (٤) معامل ألفا كرونباخ لقياس مقياس الوسطية الفكرية

	التجزئة النصفية	معامل ألفا
الوسطية الفكرية	٠,٩٢١	٠,٨٧٨

الصورة النهائية لمقياس الوسطية الفكرية:

تكون المقياس في شكله النهائي من (٣٨) عنصرًا، ويستجيب المرشحون لبنود المقياس عن طريق تحديد أحد الخيارات وفق نظام ليكرت الخماسي البدائل؛ لقياس الوسطية الفكرية، وتتمثل بـ (دائمًا/ غالبًا/ أحيانًا / نادرًا / إطلاقًا).

ثبات مقياس الانتماء الوطني:

تم التأكُّد من ثبات مقياس الانتماء الوطني من خلال استخدام طريقة التجزئة النصفية، ومعامل الثبات ألفا كرونباخ (معادلة ألفا كرونباخ) (Cronbach's Alpha (α)، ويوضح الجدول (٥) قيم معامل الثبات ألفا كرونباخ لكل بُعْد من

أبعـاد مقيـاس الانتـماء الوطنـي وللدرجـة الكليـة للمقيـاس.

يتضـح مـن الجـدول (٥) أن معامـل ثبـات ألفـا

جدول (٥) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات مقياس الانتماء الوطني

البُعد	التجزئة النصفية	معامل ألفا
البُعد الأول: الولاء للوطن	٠,٨٢٤	٠,٨٦٨
البُعد الثاني: بناء الوطن	٠,٩٤٣	٠,٨٤١
البُعد الثالث: حماية الوطن	٠,٨٩٢	٠,٨٢٧
الثبات العام	٠,٨٩٣	٠,٩١٢

كرونبـاخ العـام عـالٍ حيـث بلـغ (٠,٨٩٣)، كـما وبلغـت معامـل التجزئـة النصفيـة (٠,٩١٢)، وهـذا يـدل عـلى أن المقيـاس يتمتّـع بدرجـة ثبـات مرتفعـة، ويمكـن الاعتـماد عليـه في التطبيـق الميـداني للدراسـة، كـما أن معامـل الثبـات عـالٍ لـكل بُعـد مـن أبعـاد المقيـاس.

الصورة النهائية لمقياس الانتماء الوطني:

وبذلـك يكـون المقيـاس في صورتـه النهائيـة مكونًـا مـن (٣٤) فقـرة موزعـة عـلى ثلاثـة أبعـاد؛ البُعـد الأول: وهـو متعلـق بـ (الـولاء للوطـن) واشـتمل عـلى (١١) فقـرة، البُعـد الثـاني: وهـو متعلـق بـ (بنـاء الوطـن) واشـتمل عـلى (١١) فقـرة، البُعـد الثالـث: وهـو متعلـق بـ (حمايـة الوطـن) واشـتمل عـلى (١٢) فقـرة.

تصحيح أداوت الدراسة:

تـم اعتـماد سـلم ليكـرت الخـماسي لتصحيـح أدوات الدراسـة، بإعطـاء كل فقـرة مـن فقراتـه درجـة واحـدة مـن بـين درجاتـه الخمـس (دائـمًا/ غالبًـا/ أحيانًـا/ نـادرًا/ إطلاقًـا)، وهـي تمثّـل رقميًّـا (٥، ٤، ٣، ٢، ١) عـلى الترتيـب.

المحك المعتمد في أدوات الدراسة:

لتحديـد المحـك المعتمـد في الدراسـة تـم تحديـد طـول الخلايـا في مقيـاس ليكـرت الخـماسي، مـن خـلال حسـاب المـدى بـين درجـات المقيـاس (٥-١ = ٤)، ومـن ثـم تقسـيمه عـلى أكـبر قيمـة في المقيـاس للحصـول عـلى طـول الخليـة أي: (٤/ ٥ = ٠,٨٠)، وبعـد ذلـك تـم إضافـة هـذه القيمـة عـلى أقـل قيمـة في المقيـاس بدايـة المقيـاس، وهـي واحـد صحيـح؛ لتحديـد الحـد الأعـلى لهـذه الخليـة، وهكـذا أصبـح طـول الخلايـا كـما هـو موضّـح في الجـدول التـالي الـذي يوضّـح تصنيـف مسـتويات القـدرة التنبؤيَّـة للوسـطية الفكريـة لـدى طلبـة الجامعـة في الوصـول إلى المناعـة النفسـية والانتـماء الوطنـي:

جدول (٦) المحك المعتمد في الدراسة (المقياس)

طول الخلية/ (المتوسطات)	التقدير
من ١ - ١,٨٠	قليلة جدًا
من ١,٨١ - ٢,٦٠	قليلة
من ٢,٦١ - ٣,٤٠	متوسطة
من ٣,٤١ - ٤,٢٠	مرتفعة
من ٤,٢١ - ٥	مرتفعة جدًا

إجراءات تطبيق أداة الدراسة:

بعـد الانتهـاء مـن كافـة التعديـلات والتأكُّـد مـن صلاحيـة المقياسـين للتطبيـق، قامـت الباحثـة بتطبيقهـما ميدانيًـا باتبـاع الخطـوات الآتيـة:

١. إعـداد أدوات الدراسـة بالرجـوع إلى المؤلفـات النظريـة والبحـوث السـابقة.
٢. التحقـق مـن صلاحيـة أداة الدراسـة، مـن خـلال عرضهـا عـلى بعـض المحكّمـين، وإجـراء التعديـلات اللازمـة عليهـا، وطـرح الأداة بشـكلها النهائـي.
٣. تـم التأكُّـد مـن ثبـات أدوات الدراسـة بتطبيقهـا عـلى عينـة تجريبيـة.
٤. توزيـع الاسـتبانة عـلى عينـة الدراسـة، مـن خـلال إرسـال رابـط إلكـتروني؛ ليتـم تعبئتهـا مـن قبـل طـلاب البكالوريـوس و الدراسـات العليـا بجامعـة الملـك سـعود بـن عبـد العزيـز

للعلوم الصحية المتوقع تخرُّجهم.

٥. بعد الانتهاء من تعبئة الاستبانة يتم جمع الردود، وقد بلغ عدد الإجابات (٣١٤).

٦. مراجعة نتائج الاستبانة، والتحقُّق من مدى ملاءمتها للتحليل الإحصائي.

٧. استخدام برنامج (SPSS) لإجراء التحليل الإحصائي عليه.

٨. الحصول على النتائج ومناقشتها ومقارنتها بالدراسات السابقة.

٩. تقديم بعض التوصيات والمقترحات للأبحاث المستقبلية .

نتائج الدراسة

بعد التأكُّد من أن الأداة مناسبة للاستخدام المقصود، وهو قياس القدرة التنبؤيَّة للوسطية الفكرية لدى طلبة الجامعة بالوصول إلى الانتماء الوطني، وتطبيقها على عينة الدراسة؛ تقوم الباحثة في هذا المبحث بتقديم عرض تفصيلي للنتائج التي تم تحقيقها من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة، والتحقُّق من صحة فرضياتها كما يأتي:

أولًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها

وينصُّ السؤال الأول على: ما مستوى الوسطية الفكرية لدى طلبة الجامعة الخريجين والمتوقّع تخرجهم للتعرُّف على مستوى الوسطية الفكرية لدى طلبة الجامعة المتوقّع تخرجهم؛ والجدول (٧) يوضح النتائج وجاءت كما يلي:

جدول (٧) استجابات أفراد الدراسة حول مستوى الوسطية الفكرية لدى طلبة الجامعة المتوقع تخرجهم مرتبة تنازليًا حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفئة	الرتبة
		النسبة	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	إطلاقًا				
١	أعي أهمية دعم الوسطية عند طرح أفكاري المختلفة	ك	١٨٠	٨٨	٣٩	٤	٣	٤,٣٩	٠,٨٢٥	دائمًا	١
		٪	٥٧,٣	٢٨,٠	١٢,٤	١,٣	١,٠				
٢٥	أؤمن بالاعتدال ومساعدة الآخرين قولًا وعملًا	ك	١٨٤	٨٣	٣٥	٧	٥	٤,٣٨	٠,٨٨٧	دائمًا	٢
		٪	٥٨,٦	٢٦,٤	١١,١	٢,٢	١,٦				
٢٣	يتسم سلوكي بالرفق والسماحة انطلاقًا من إيماني بالوسطية الفكرية	ك	١٦٥	٩٦	٤٢	٩	٢	٤,٣٢	٠,٨٥٧	دائمًا	٣
		٪	٥٢,٥	٣٠,٦	١٣,٤	٢,٩	٠,٦				
٤٠	أبتعد عن الأفكار المتطرفة التي تقاوم الوسطية الفكرية	ك	١٨٠	٧٤	٤٥	٦	٩	٤,٣١	٠,٩٨٠	دائمًا	٤
		٪	٥٧,٣	٢٣,٦	١٤,٣	١,٩	٢,٩				
٢	أشعر بالمسؤولية في تعزيز الوسطية الفكرية لدي	ك	١٦٨	٩١	٤٢	٦	٧	٤,٣٠	٠,٩٢٨	دائمًا	٥
		٪	٥٣,٥	٢٩,٠	١٣,٤	١,٩	٢,٢				
٢٩	أتصدّى لأي فكر متطرّف يمكن أن يؤثّر علي أو على مجتمعي	ك	٩٦	٩٢	٦٦	٤٠	٢٠	٤,٢٩	٠,٩١٩	دائمًا	٦
		٪	٣٠,٦	٢٩,٣	٢١,٠	١٢,٧	٦,٤				
١٠	أحرص على نشر ثقافة التسامح في المجتمع	ك	١٦٧	٩٠	٤١	١١	٥	٤,٢٨	٠,٩٣٢	دائمًا	٧
		٪	٥٣,٢	٢٨,٧	١٣,١	٣,٥	١,٦				
٢٧	أتقبّل الرأي الآخر وفق الضوابط الشرعية	ك	١٥٧	٩٣	٥٧	٥	٢	٤,٢٧	٠,٨٥٦	دائمًا	٨
		٪	٥٠,٠	٢٩,٦	١٨,٢	١,٦	٠,٦				
٢٠	أرى أن الوسطية الفكرية تسهم في ترسيخ الهوية الوطنية	ك	١٤٨	١٠٦	٤٦	٩	٥	٤,٢٢	٠,٩١١	دائمًا	٩
		٪	٤٧,١	٣٣,٨	١٤,٦	٢,٩	١,٦				
٢٢	للمفكرين والعلماء دور في ترسيخ الوسطية الفكرية	ك	١٤٢	١٠٧	٥١	٨	٦	٤,١٨	٠,٩٢٦	غالبًا	١٠
		٪	٤٥,٢	٣٤,١	١٦,٢	٢,٥	١,٩				
١٣	أربط مفاهيم الوسطية الفكرية بالأمن المجتمعي	ك	١٥٣	٩١	٥١	١٠	٩	٤,١٨	١,٠٠٤	غالبًا	١١
		٪	٤٨,٧	٢٩,٠	١٦,٢	٣,٢	٢,٩				

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفئة	الرتبة
		النسبة	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	إطلاقًا				
١١	أوضح مبادئ الدين الإسلامي الحنيف للآخرين باستمرار	ك	١٥١	٨٨	٥٦	١٤	٥	٤,١٧	٠,٩٧٨	غالبًا	١٢
		٪	٤٨,١	٢٨,٠	١٧,٨	٤,٥	١,٦				
٣٠	أتخذ القرارات الحياتية بطريقة تتناسب مع الوسطية الفكرية	ك	١٢١	١٣٢	٥٢	٦	٣	٤,١٥	٠,٨٣٢	غالبًا	١٣
		٪	٣٨,٥	٤٢,٠	١٦,٦	١,٩	١,٠				
١٢	أوعي زملائي بوسطية الإسلام	ك	١٤٤	٩٢	٥٨	١٦	٤	٤,١٣	٠,٩٧٣	غالبًا	١٤
		٪	٤٥,٩	٢٩,٣	١٨,٥	٥,١	١,٣				
٢٤	أجسّد مفاهيم الوسطية الفكرية قولًا وعملًا	ك	١١٩	١١٧	٦٥	٩	٤	٤,٠٨	٠,٩٠١	غالبًا	١٥
		٪	٣٧,٩	٣٧,٣	٢٠,٧	٢,٩	١,٣				
٣	أدرك مقومات الوسطية الفكرية	ك	١٣٣	٨٩	٧٤	١١	٧	٤,٠٥	١,٠٠٠	غالبًا	١٦
		٪	٤٢,٤	٢٨,٣	٢٣,٦	٣,٥	٢,٢				
٦	أعرف ما يعنيه مفهوم الوسطية الفكرية	ك	١٣٣	٩٥	٥٨	١٦	١٢	٤,٠٢	١,٠٧٧	غالبًا	١٧
		٪	٤٢,٤	٣٠,٣	١٨,٥	٥,١	٣,٨				
٢٦	أستخدم مهارات الحوار الهادف بما يتناسب مع الوسطية الفكرية	ك	٩٨	١٢٩	٦٩	١٥	٣	٣,٩٧	٠,٩٠٠	غالبًا	١٨
		٪	٣١,٢	٤١,١	٢٢,٠	٤,٨	١,٠				
٢١	أرى أن البرامج الإعلامية المجتمعية تسهم في ترسيخ مفهوم الوسطية الفكرية	ك	١٤٠	٦٦	٦٩	٢٧	١٢	٣,٩٤	١,١٦٤	غالبًا	١٩
		٪	٤٤,٦	٢١,٠	٢٢,٠	٨,٦	٣,٨				
٣٢	أسعى لتعزيز أهداف ثقافة الحوار الهادف مع الآخرين بما يتناسب مع الوسطية الفكرية	ك	١٢٢	٩٥	٦٥	١٧	١٥	٣,٩٣	١,١١٤	غالبًا	٢٠
		٪	٣٨,٩	٣٠,٣	٢٠,٧	٥,٤	٤,٨				
٣٧	أتدرّب على ممارسة طرق التفكير البناء المعتدلة مع الآخرين	ك	١١٦	٩٠	٨٠	١٦	١٢	٣,٩٠	١,٠٧٩	غالبًا	٢١
		٪	٣٦,٩	٢٨,٧	٢٥,٥	٥,١	٣,٨				
٣٦	أستثمر أسلوب المناقشة؛ لتدعيم الوسطية الفكرية لدي	ك	١١٤	٩٤	٧٤	١٩	١٣	٣,٨٨	١,٠٩٧	غالبًا	٢٢
		٪	٣٦,٣	٢٩,٩	٢٣,٦	٦,١	٤,١				
١٩	أستطيع إيجاد بيئة مناهضة للإرهاب الفكري من خلال الوسطية	ك	١٢٢	٩٢	٦٠	٢٠	٢٠	٣,٨٨	١,١٨٢	غالبًا	٢٣
		٪	٣٨,٩	٢٩,٣	١٩,١	٦,٤	٦,٤				
٧	أدرك متطلبات تعزيز الوسطية الفكرية	ك	١٢٢	٨١	٧٥	١٧	١٩	٣,٨٦	١,١٧٢	غالبًا	٢٤
		٪	٣٨,٩	٢٥,٨	٢٣,٩	٥,٤	٦,١				
٩	أرى أن الأنشطة التي تعقد في الجامعة تساعد على تعزيز مفهوم الوسطية الفكرية	ك	١١٥	٨٦	٧٤	٢٦	١٣	٣,٨٤	١,١٣٣	غالبًا	٢٥
		٪	٣٦,٦	٢٧,٤	٢٣,٦	٨,٣	٤,١				
٨	أستخدم استراتيجيات ذاتية؛ لتعزيز الوسطية الفكرية	ك	١١٠	٨٤	٧٧	٢٧	١٦	٣,٧٨	١,١٦٤	غالبًا	٢٦
		٪	٣٥,٠	٢٦,٨	٢٤,٥	٨,٦	٥,١				
٣٩	أؤثر على الآخرين؛ للوصول بهم إلى الوسطية الفكرية	ك	٩٨	٩٢	٨٩	٢٠	١٥	٣,٧٦	١,١٠٧	غالبًا	٢٧
		٪	٣١,٢	٢٩,٣	٢٨,٣	٦,٤	٤,٨				
٤	أتحاور مع الآخرين؛ لنشر مفهوم الوسطية الفكرية	ك	١٠٦	٨١	٨٤	٢٧	١٦	٣,٧٥	١,١٦١	غالبًا	٢٨
		٪	٣٣,٨	٢٥,٨	٢٦,٨	٨,٦	٥,١				
١٨	أستثمر الفرص في تقديم معلومات كافية عن حقيقة الدين الإسلامي	ك	١٠٤	٩٩	٥٣	٤٠	١٨	٣,٧٤	١,٢٠٨	غالبًا	٢٩
		٪	٣٣,١	٣١,٥	١٦,٩	١٢,٧	٥,٧				
٥	أعرف متغيّرات الوسطية الفكرية	ك	١٠٤	٩٠	٧١	٢٧	٢٢	٣,٧٢	١,٢٠٨	غالبًا	٣٠
		٪	٣٣,١	٢٨,٧	٢٢,٦	٨,٦	٧,٠				
٣٥	أستخدم طرقًا متعددة لمساعدة الآخرين على تدعيم الوسطية الفكرية	ك	٩٨	٩٠	٦٩	٣٧	٢٠	٣,٦٧	١,٢١٢	غالبًا	٣١
		٪	٣١,٢	٢٨,٧	٢٢,٠	١١,٨	٦,٤				

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفئة	الرتبة
		النسبة	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	إطلاقًا				
٢٨	أشترك بالمناسبات الوطنية لتعزيز مفهوم الوسطية الفكرية	ك	١١٦	٩٠	٨٠	١٦	١٢	٣,٦٥	١,٢١٧	غالبًا	٣٢
		٪	٣٦,٩	٢٨,٧	٢٥,٥	٥,١	٣,٨				
٣٤	أستخدم وسائل التقنية الحديثة في تدعيم الوسطية الفكرية	ك	٨٥	٩٠	٦٦	٤٠	٣٣	٣,٤٩	١,٢٩٧	غالبًا	٣٣
		٪	٢٧,١	٢٨,٧	٢١,٠	١٢,٧	١٠,٥				
١٧	أحرص على نشر أخبار تُعنَى بتوجيه الآخرين نحو مفهوم الوسطية الفكرية	ك	٩٧	٧٠	٦٤	٤٦	٣٧	٣,٤٦	١,٣٦٨	غالبًا	٣٤
		٪	٣٠,٩	٢٢,٣	٢٠,٤	١٤,٦	١١,٨				
١٤	أستمع لمحاضرات توضّح مفهوم الوسطية الفكرية	ك	٩٤	٦٥	٦٣	٥٤	٣٨	٣,٣٩	١,٣٨٣	أحيانًا	٣٥
		٪	٢٩,٩	٢٠,٧	٢٠,١	١٧,٢	١٢,١				
٣١	أشترك ببرامج تثقيفية تحثُّ على مواجهة الأفكار المتطرفة	ك	٨٥	٦٦	٥٦	٥٧	٥٠	٣,٢٥	١,٤٢٧	أحيانًا	٣٦
		٪	٢٧,١	٢١,٠	١٧,٨	١٨,٢	١٥,٩				
١٥	أستخدم مواقع التواصل الاجتماعي؛ لنشر الوسطية الفكرية	ك	٨٣	٦٥	٦٨	٤٤	٥٤	٣,٢٥	١,٤٣٣	أحيانًا	٣٧
		٪	٢٦,٤	٢٠,٧	٢١,٧	١٤,٠	١٧,٢				
١٦	أتحدث مع علماء دين؛ للتعرف أكثر على وسطية الإسلام	ك	٨٦	٦٤	٥٨	٤٦	٦٠	٣,٢٢	١,٤٧٢	أحيانًا	٣٨
		٪	٢٧,٤	٢٠,٤	١٨,٥	١٤,٦	١٩,١				
المتوسط العام								٣,٩٢	٠,٧٧٧	غالبًا	

يتضح من خلال الجدول (٧) أن أفراد الدراسة موافقون غالبًا على مستوى الوسطية الفكرية لدى طلبة الجامعة المتوقع تخرجهم بمتوسط حسابي، بلغ (٣,٩٢ من ٥,٠٠)، وهو متوسّط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من ٣,٤١ إلى ٤,٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار غالبًا في أداة الدراسة.

ويتضح من النتائج في الجدول (٧) أن أبرز مستويات الوسطية الفكرية لدى طلبة الجامعة المتوقّع تخرُّجهم، تتمثّل في العبارات رقم: (١، ٢٥، ٢٣) التي تم ترتيبها تنازليًا حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها دائمًا، كالتالي:

١. جاءت العبارة رقم (١)، وهي: "أعي أهمية دعم الوسطية عند طرح أفكاري المختلفة" بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها دائمًا بمتوسط حسابي بلغ (٤,٣٩ من ٥).
٢. جاءت العبارة رقم (٢٥)، وهي: "أؤمن بالاعتدال ومساعدة الآخرين قولًا وعملًا" بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها دائمًا بمتوسط حسابي بلغ (٤,٣٨ من ٥).
٣. جاءت العبارة رقم (٢٣)، وهي: "يتسم سلوكي بالرفق والسماحة، انطلاقًا من إيماني بالوسطية الفكرية" بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها دائمًا بمتوسط حسابي بلغ (٤,٣٢ من ٥).

إجابة السؤال الثاني: ما مستوى الانتماء الوطني لدى طلبة الجامعة المتوقع تخرجهم؟

ولتحديد مستوى الانتماء الوطني لدى طلبة الجامعة المتوقع تخرجهم، حُسِبَ المتوسط الحسابي لهذه الأبعاد وصولًا إلى تحديد مستوى الانتماء الوطني لدى طلبة الجامعة المتوقع تخرجهم، والجدول (٨) يوضح النتائج العامة لهذا المحور.

جدول (٨) استجابات أفراد عينة الدراسة على مستوى الانتماء الوطني لدى طلبة الجامعة المتوقع تخرجهم

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوي
١	البعد الأول: الولاء للوطن	٤,٥٧	٠,٦١٣	١	دائمًا
٢	البعد الثاني: بناء الوطن	٤,٥١	٠,٥٨٤	٣	دائمًا
٣	البعد الثالث: حماية الوطن	٤,٥٣	٠,٥٨١	٢	دائمًا
مستوى الانتماء الوطني لدى طلبة الجامعة المتوقع تخرجهم		٤,٥٤	٠,٥٥٦	–	دائمًا

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه أن مستوى الانتماء الوطني لدى طلبة الجامعة المتوقع تخرجهم بلغ (٤,٥٤ من ٥)، وهو مستوى عال (دائمًا)، واتضح من النتائج أن أبرز نتائج مستوى الانتماء الوطني لدى طلبة الجامعة المتوقع تخرجهم تمثّلت في البعد الأول: الولاء للوطن بمتوسط حسابي بلغ (٤,٥٧ من ٥)، يليها البعد الثالث: حماية الوطن بمتوسط حسابي بلغ (٤,٥٣ من ٥)، وأخيرًا جاء البعد الثاني: بناء الوطن بمتوسط حسابي بلغ (٤,٥١ من ٥).

وفيما يلي الجدول (٩) يوضح النتائج التفصيلية:

البُعد الأول: الولاء للوطن

للتعرُّف على مستوى الانتماء الوطني لدى طلبة الجامعة المتوقع تخرُّجهم فيما يتعلق ببُعد الولاء للوطن؛ تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بُعد الولاء للوطن، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (٩) استجابات أفراد الدراسة حول مستوى الانتماء الوطني لدى طلبة الجامعة المتوقع تخرجهم فيما يتعلق ببُعد الولاء للوطن مرتبة تنازليًا حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفئة	الرتبة
		النسبة	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	إطلاقًا				
١	يزعجني سماع ما يسيء لوطني مهما كان ذلك	ك	٢٥٥	٣٨	١٦	٤	١	٤,٧٣	٠,٦٤٦	دائمًا	١
		٪	٨١,٢	١٢,١	٥,١	١,٣	٠,٣				
٧	أعتز بأنني سعودي أنتمي إلى هذا الوطن	ك	٢٣٦	٤٨	٢٥	٣	٢	٤,٦٣	٠,٧٢٦	دائمًا	٢
		٪	٧٥,٢	١٥,٣	٨,٠	١,٠	٠,٦				
٤	أشعر بالفخر حينما أرى علم وطني يرفرف عند سماع النشيد الوطني	ك	٢٣٣	٥٢	١٨	٨	٣	٤,٦١	٠,٧٨٩	دائمًا	٣
		٪	٧٤,٢	١٦,٦	٥,٧	٢,٥	١,٠				
١٠	أحافظ على القيم الإيجابية في وطني	ك	٢٢٠	٦٧	٢٢	٣	٢	٤,٥٩	٠,٧١٩	دائمًا	٤
		٪	٧٠,١	٢١,٣	٧,٠	١,٠	٠,٦				
٨	أعتز برموز وطني وقياداته	ك	٢٢٢	٦٤	٢٢	٤	٢	٤,٥٩	٠,٧٣٢	دائمًا	٥
		٪	٧٠,٧	٢٠,٤	٧,٠	١,٣	٠,٦				
٣	أشعر بحنين قوي إلى وطني كلما ابتعدت عنه	ك	٢٢١	٥٧	٣١	٣	٢	٤,٥٧	٠,٧٦١	دائمًا	٦
		٪	٧٠,٤	١٨,٢	٩,٩	١,٠	٠,٦				
٦	طاعة ولاة الأمر واجب وطني	ك	٢٢١	٥٨	٢٥	١٠	–	٤,٥٦	٠,٧٧٤	دائمًا	٧
		٪	٧٠,٤	١٨,٥	٨,٠	٣,٢	–				
١١	أعرف مظاهر الانتماء الوطني	ك	٢١٨	٥٥	٣٢	٨	١	٤,٥٣	٠,٨٠٤	دائمًا	٨
		٪	٦٩,٤	١٧,٥	١٠,٢	٢,٥	٠,٣				

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفئة	الرتبة
		النسبة	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	إطلاقًا				
٥	أعتقد أن وطني من أفضل الأوطان بغض النظر عن أي ظرف	ك	٢١٧	٥٨	٢٨	٣	٨	٤,٥١	٠,٨٩١	دائمًا	٩
		٪	٦٩,١	١٨,٥	٨,٩	١,٠	٢,٥				
٩	أحرص على معرفة مقومات الوحدة الوطنية وممارستها	ك	٢٠٨	٦٥	٣٤	٤	٣	٤,٥٠	٠,٨١٢	دائمًا	١٠
		٪	٦٦,٢	٢٠,٧	١٠,٨	١,٣	١,٠				
٢	أفتدي وطني بروحي ومالي	ك	١٩٨	٧٨	٣٠	٦	٢	٤,٤٨	٠,٧٩٦	دائمًا	١١
		٪	٦٣,١	٢٤,٨	٩,٦	١,٩	٠,٦				
المتوسط العام								٤,٥٧	٠,٦١٣	دائمًا	

يتضح من خلال الجدول (٩) أن أفراد عينة الدراسة موافقون دائمًا على مستوى الانتماء الوطني لدى طلبة الجامعة المتوقع تخرجهم فيما يتعلق ببُعد الولاء للوطن بمتوسط حسابي بلغ (٤,٥٧ من ٥,٠٠)، وهو متوسط يقع في الفئة الخامسة من فئات المقياس الخماسي (من ٤,٢١ إلى ٥,٠٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار دائمًا على أداة الدراسة.

ويتضح من النتائج في الجدول (٩) أن أبرز مستويات الانتماء الوطني لدى طلبة الجامعة المتوقّع تخرجهم فيما يتعلق ببُعد الولاء للوطن، تتمثّل في العبارات رقم: (١، ٧، ٤)، التي تم ترتيبها تنازليًا حسب موافقة أفراد الدراسة عليها دائمًا كالتالي:

١. جاءت العبارة رقم (١)، وهي: "يزعجني سماع ما يسيء لوطني مهما كان ذلك" بالمرتبة الأولى، من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها دائمًا بمتوسط حسابي بلغ (٤,٧٣ من ٥).
٢. جاءت العبارة رقم (٧)، وهي: "أعتزُّ بأنني سعودي أنتمي إلى هذا الوطن" بالمرتبة الثانية، من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها دائمًا بمتوسط حسابي بلغ (٤,٦٣ من ٥).
٣. جاءت العبارة رقم (٤)، وهي: "أشعر بالفخر حينما أرى علم وطني يرفرف عند سماع النشيد الوطني" بالمرتبة الثالثة، من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها دائمًا بمتوسط حسابي بلغ (٤,٦١ من ٥).

البُعد الثاني: بناء الوطن

وفيما يتعلق ببُعد بناء الوطن، فقد تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد الدراسة؛ للتعرف على مستوى الانتماء الوطني لدى طلبة الجامعة المتوقع تخرجهم، وكانت النتائج كالآتي:

جدول (١٠) استجابات أفراد الدراسة حول مستوى الانتماء الوطني لدى طلبة الجامعة المتوقع تخرجهم فيما يتعلق ببُعد بناء الوطن مرتبة تنازليًا حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفئة	الرتبة
		النسبة	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	إطلاقًا				
١٢	أرى أن نظافة الوطن مسؤولية الجميع	ك	٢٧٥	٢٢	١٠	٤	٣	٤,٧٩	٠,٦٥٠	دائمًا	١
		٪	٨٧,٦	٧,٠	٣,٢	١,٣	١,٠				
١٥	أرى أن المحافظة على مرافق الدولة واجب وطني	ك	٢٣٠	٦١	١٦	٦	١	٤,٦٣	٠,٦٩٩	دائمًا	٢
		٪	٧٣,٢	١٩,٤	٥,١	١,٩	٠,٣				

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفئة	الرتبة
		النسبة	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	إطلاقًا				
١٦	يهمّني تشريف وطني إذا أُتيحت لي الفرصة	ك	٢٣٤	٥٢	٢١	٣	٤	٤,٦٢	٠,٧٦٢	دائمًا	٣
		٪	٧٤,٥	١٦,٦	٦,٧	١,٠	١,٣				
١٩	أسعى إلى رد الجميل عليَّ بالعمل ببلدي بفاعلية من أجل رقيّه	ك	٢٠٨	٧٣	٢٧	٥	١	٤,٥٤	٠,٧٤٦	دائمًا	٤
		٪	٦٦,٢	٢٣,٢	٨,٦	١,٦	٠,٣				
١٨	أرى أن وطني يستحقُّ مشاركتي في بناء مسيرته وتطويره	ك	٢٠٥	٧٣	٣٠	٥	١	٤,٥٢	٠,٧٥٩	دائمًا	٥
		٪	٦٥,٣	٢٣,٢	٩,٦	١,٦	٠,٣				
٢٠	من واجباتي حث المواطنين على الوحدة ونبذ التفرقة	ك	٢٠٥	٧٤	٢٨	٥	٢	٤,٥١	٠,٧٧٦	دائمًا	٦
		٪	٦٥,٣	٢٣,٦	٨,٩	١,٦	٠,٦				
١٧	أرى أن التفكير في حل مشكلات وطني أمر واجب علينا جميعًا	ك	٢٠٢	٨٠	٢٢	٧	٣	٤,٥٠	٠,٨٠٠	دائمًا	٧
		٪	٦٤,٣	٢٥,٥	٧,٠	٢,٢	١,٠				
١٤	يضرّني الإسراف في استغلال ثروات الوطن	ك	٢٠٤	٧٢	٣١	٤	٣	٤,٥٠	٠,٨٠٠	دائمًا	٨
		٪	٦٥,٠	٢٢,٩	٩,٩	١,٣	١,٠				
٢٢	أسهم في الاهتمام بالمنتوجات الوطنية	ك	١٨٣	٨٥	٣٣	٩	٤	٤,٣٨	٠,٨٨٠	دائمًا	٩
		٪	٥٨,٣	٢٧,١	١٠,٥	٢,٩	١,٣				
١٣	أفضل العمل داخل الوطن مهما كان سقف المردود المادي	ك	١٦٩	٩٨	٣٩	٤	٤	٤,٣٥	٠,٨٤١	دائمًا	١٠
		٪	٥٣,٨	٣١,٢	١٢,٤	١,٣	١,٣				
٢١	أُقبل على الأنشطة التطوّعية لخدمة وطني	ك	١٧٤	٨٢	٤١	١٢	٥	٤,٣٠	٠,٩٤٦	دائمًا	١١
		٪	٥٥,٤	٢٦,١	١٣,١	٣,٨	١,٦				
المتوسط العام								٤,٥١	٠,٥٨٤	دائمًا	

يتضح من خلال الجدول (١٠) أن أفراد عينة الدراسة موافقون دائمًا على مستوى الانتماء الوطني لدى طلبة الجامعة المتوقّع تخرجهم فيما يتعلق ببُعد بناء الوطن بمتوسط حسابي بلغ (٤,٥١ من ٥,٠٠)، وهو متوسط يقع في الفئة الخامسة من فئات المقياس الخماسي (من ٤,٢١ إلى ٥,٠٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار دائمًا على أداة الدراسة.

ويتضح من النتائج في الجدول (١٠) أن أبرز مستويات الانتماء الوطني لدى طلبة الجامعة المتوقّع تخرُّجهم فيما يتعلق ببُعد بناء الوطن تتمثّل في العبارات رقم: (١٢، ١٥، ١٦)، التي تم ترتيبها تنازليًا حسب موافقة أفراد الدراسة عليها دائمًا كالتالي:

١. جاءت العبارة رقم (١٢)، وهي: "أرى أن نظافة الوطن مسؤولية الجميع" بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها دائمًا بمتوسط حسابي بلغ (٤,٧٩ من ٥).
٢. جاءت العبارة رقم (١٥)، وهي: "أرى أن المحافظة على مرافق الدولة واجب وطني" بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها دائمًا بمتوسط حسابي بلغ (٤,٦٣ من ٥).
٣. جاءت العبارة رقم (١٦)، وهي: "يهمّني تشريف وطني إذا أُتِيحت لي الفرصة" بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها دائمًا بمتوسط حسابي بلغ (٤,٦٢ من ٥).

البُعد الثالث: حماية الوطن

للتعرُّف على مستوى الانتماء الوطني لدى طلبة الجامعة المتوقّع تخرجهم فيما يتعلق ببُعد

حماية الوطن؛ تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات بُعد حماية الوطن، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (١١) استجابات أفراد الدراسة حول مستوى الانتماء الوطني لدى طلبة الجامعة المتوقّع تخرُّجهم فيما يتعلق ببُعد حماية الوطن مرتبة تنازليًا حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفئة	الرتبة
		النسبة	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	إطلاقًا				
٢٦	أرى أنه يجب الحفاظ على أسرار وطني وعدم البوح بها مهما كانت الإغراءات	ك	٢٤٢	٥٧	٨	٥	٢	٤,٦٩	٠,٦٦١	دائمًا	١
		٪	٧٧,١	١٨,٢	٢,٥	١,٦	٠,٦				
٢٣	يؤسفني مشاركة بعض المواطنين في التجمُّعات التي تمسُّ الوحدة الوطنية	ك	٢٥٠	٣٦	١٤	٨	٦	٤,٦٤	٠,٨٣٨	دائمًا	٢
		٪	٧٩,٦	١١,٥	٤,٥	٢,٥	١,٩				
٢٩	أرى أن مناهضة الوطن والمشاركة في الأعمال الإرهابية يستلزم أقصى العقوبات	ك	٢٢٧	٦٣	٢٠	٣	١	٤,٦٣	٠,٦٧٦	دائمًا	٣
		٪	٧٢,٣	٢٠,١	٦,٤	١,٠	٠,٣				
٢٥	أرى أهمية مكافحة الإرهاب؛ لحماية الوطن ووحدته	ك	٢٣١	٥٥	٢٢	٥	١	٤,٦٢	٠,٧١٤	دائمًا	٤
		٪	٧٣,٦	١٧,٥	٧,٠	١,٦	٠,٣				
٢٧	أعتقد أن تقديم النصح للمغرر بهم ممن لم يقترفوا جرائم ضد الوطن أمر مهم	ك	٢١٥	٧٤	١٩	٤	٢	٤,٥٨	٠,٧٢١	دائمًا	٥
		٪	٦٨,٥	٢٣,٦	٦,١	١,٣	٠,٦				
٣٣	أرفض الحديث في مواضيع طائفية تثير الخلاف بين أفراد المجتمع	ك	٢١٧	٧٢	١٩	٢	٤	٤,٥٨	٠,٧٤٧	دائمًا	٦
		٪	٦٩,١	٢٢,٩	٦,١	٠,٦	١,٣				
٢٤	أرى أن حماية أمن واستقرار الوطن مسؤولية الجميع	ك	٢٢١	٦٣	٢٤	٣	٣	٤,٥٨	٠,٧٥٥	دائمًا	٧
		٪	٧٠,٤	٢٠,١	٧,٦	١,٠	١,٠				
٢٨	ينبغي الالتزام بالقوانين ودورها في تعزيز الانتماء الوطني	ك	٢١٨	٥٨	٣٢	٤	٢	٤,٥٥	٠,٧٧٩	دائمًا	٨
		٪	٦٩,٤	١٨,٥	١٠,٢	١,٣	٠,٦				
٣٢	أحارب أي تعصُّب هدّام ببلدي مهما كان	ك	١٩٧	٨١	٣٠	٣	٣	٤,٤٨	٠,٧٨٤	دائمًا	٩
		٪	٦٢,٧	٢٥,٨	٩,٦	١,٠	١,٠				
٣١	أحرص على محاربة العبث بالممتلكات العامة	ك	١٩٠	٧٨	٣٦	٩	١	٤,٤٢	٠,٨٢٨	دائمًا	١٠
		٪	٦٠,٥	٢٤,٨	١١,٥	٢,٩	٠,٣				
٣٤	تعجبني الأغاني الوطنية التي تحثُّ على الانتماء لوطني	ك	١٩٤	٦٧	٣٣	١٢	٨	٤,٣٦	٠,٩٨٩	دائمًا	١١
		٪	٦١,٨	٢١,٣	١٠,٥	٣,٨	٢,٥				
٣٠	أسهم في معالجة المظاهر السلوكية الخاطئة في مجتمعي	ك	١٥٨	٩٥	٥٢	٦	٣	٤,٢٧	٠,٨٧٢	دائمًا	١٢
		٪	٥٠,٣	٣٠,٣	١٦,٦	١,٩	١,٠				
المتوسط العام								٤,٥٣	٠,٥٨١	دائمًا	

يتضح من خلال الجدول (١١) أن أفراد عينة الدراسة موافقون دائمًا على مستوى الانتماء الوطني لدى طلبة الجامعة المتوقّع تخرجهم فيما يتعلق ببُعد حماية الوطن بمتوسط حسابي بلغ (٤,٥٣ من ٥,٠٠)، وهو متوسط يقع في الفئة الخامسة من فئات المقياس الخماسي (من ٤,٢١ إلى ٥,٠٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار دائمًا على أداة الدراسة.

ويتضح من النتائج في الجدول (١١) أن أبرز مستويات الانتماء الوطني لدى طلبة الجامعة

المتوقّع تخرجهم فيما يتعلق ببُعد حماية الوطن، تتمثّل في العبارات رقم: (٢٦، ٢٣، ٢٩)، التي تم ترتيبها تنازليًا حسب موافقة أفراد الدراسة عليها دائمًا كالتالي:

١. جاءت العبارة رقم (٢٦)، وهي: "أرى أنه يجب الحفاظ على أسرار وطني وعدم البوح بها مهما كانت الإغراءات" بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها دائمًا بمتوسط حسابي بلغ (٤,٩١ من ٥).
٢. جاءت العبارة رقم (٢٣)، وهي: "يؤسفني مشاركة بعض المواطنين في التجمُّعات التي تمس الوحدة الوطنية" بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها دائمًا بمتوسط حسابي بلغ (٤,٩١ من ٥).
٣. جاءت العبارة رقم (٢٩)، وهي: "أرى أن مناهضة الوطن والمشاركة في الأعمال الإرهابية يستلزم أقصى العقوبات" بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها دائمًا بمتوسط حسابي بلغ (٤,٩١ من ٥).

إجابة السؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباط بين الوسطية الفكرية والانتماء الوطني لدى طلبة الجامعة؟

للتعرف على ما إذا كانت هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين الوسطية الفكرية والانتماء الوطني لدى طلبة الجامعة؛ تم حساب معامل ارتباط بيرسون، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٢) نتائج معامل ارتباط بيرسون لتحديد العلاقة بين الوسطية الفكرية والانتماء الوطني لدى طلبة الجامعة

البعد		مقياس الوسطية الفكرية	البعد الأول: الولاء للوطن	البعد الثاني: بناء الوطن	البعد الثالث: حماية الوطن	مقياس الانتماء الوطني
مقياس الوسطية الفكرية	معامل الارتباط	–	٠,٣٣١	٠,٣٤٩	٠,٣١٩	٠,٣٥٤
	الدلالة الإحصائية		٠,٠٠٠**	٠,٠٠٠**	٠,٠٠٠**	٠,٠٠٠**
البعد الأول: الولاء للوطن	معامل الارتباط	٠,٣٣١	–	٠,٨٣٢	٠,٧٨٨	٠,٩٣٠
	الدلالة الإحصائية	٠,٠٠٠**		٠,٠٠٠**	٠,٠٠٠**	٠,٠٠٠**
البعد الثاني: بناء الوطن	معامل الارتباط	٠,٣٤٩	٠,٨٣٢	–	٠,٨٤٦	٠,٩٣٧
	الدلالة الإحصائية	٠,٠٠٠**	٠,٠٠٠**		٠,٠٠٠**	٠,٠٠٠**
البعد الثالث: حماية الوطن	معامل الارتباط	٠,٣١٩	٠,٧٨٨	٠,٨٤٦	–	٠,٩٣٧
	الدلالة الإحصائية	٠,٠٠٠**	٠,٠٠٠**	٠,٠٠٠**		٠,٠٠٠**
مقياس الانتماء الوطني	معامل الارتباط	٠,٣٥٤	٠,٩٣٠	٠,٩٤٩	٠,٩٣٧	–
	الدلالة الإحصائية	٠,٠٠٠**	٠,٠٠٠**	٠,٠٠٠**	٠,٠٠٠**	

** دالة عند مستوى ٠,٠١ فأقل

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين الوسطية الفكرية، والانتماء الوطني لدى طلبة الجامعة وأبعادها (البعد الأول: الولاء للوطن، البعد الثاني: بناء الوطن، البعد الثالث: حماية الوطن).

إجابة السؤال الرابع: هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (α=0.05) بين متوسطات درجات طلبة الجامعة على مقاييس الوسطية الفكرية والانتماء الوطني تُعزَى لمتغيّر الجنس

(ذكـــور وإنـــاث)؟

للتعـرُّف عـلى مـا إذا كانـت هنـاك فـروق ذات دلالـة إحصائيـة في اسـتجابات أفـراد عينـة الدراسـة طبقًـا إلى اختـلاف متغـير الجنـس؛ تـم اسـتخدام اختبـار "ت: Independent Sample T-test"؛ لتوضيـح دلالـة الفـروق بـين اسـتجابات أفـراد عينـة الدراسـة، وجـاءت النتائـج كـما يوضحهـا الجـدول التـالي:

جدول (١٣) نتائج اختبار "ت: Independent Sample T-test " للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا لاختلاف متغير الجنس

المحور	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة	التعليق
مقياس الوسطية الفكرية	ذكر	١٣٧	٤,٠٧	٠,٧٠٥	٢,٩٩٩	٠,٠٠٣**	دالة
	أنثى	١٧٧	٣,٨١	٠,٨١٤			
البعد الأول: الولاء للوطن	ذكر	١٣٧	٤,٥٥	٠,٦٢٧	-٠,٥٤٢	٠,٥٨٩	غير دالة
	أنثى	١٧٧	٤,٥٩	٠,٦٠٣			
البعد الثاني: بناء الوطن	ذكر	١٣٧	٤,٥١	٠,٥٥٤	-٠,٠٥٨	٠,٩٥٤	غير دالة
	أنثى	١٧٧	٤,٥١	٠,٦٠٩			
البعد الثالث: حماية الوطن	ذكر	١٣٧	٤,٤٩	٠,٥٦٨	-١,٠٨١	٠,٢٨١	غير دالة
	أنثى	١٧٧	٤,٥٧	٠,٥٩٠			
مقياس الانتماء الوطني	ذكر	١٣٧	٤,٥٢	٠,٥٥١	-٠,٦١١	٠,٥٤٢	غير دالة
	أنثى	١٧٧	٤,٥٦	٠,٥٦١			

** دالة عند مستوى ٠,٠١ فأقل

يتضـح مـن خـلال النتائـج الموضحـة في الجـدول (١٣) عـدم وجـود فـروق ذات دلالـة إحصائيـة عنـد مسـتوى (٠,٠٥) فأقـل في اسـتجابات أفـراد عينـة الدراسـة حـول (البعـد الأول: الـولاء للوطـن، البعـد الثـاني: بنـاء الوطـن، البعـد الثالـث: حمايـة الوطـن، مقيـاس الانتـماء الوطنـي) باختـلاف متغـير الجنـس.

إجابـة السـؤال الخامـس: هـل توجـد فـروق دالـة إحصائيًـا عنـد مسـتوى (α=0.05) بـين متوسـطات درجـات طلبـة الجامعـة عـلى مقاييـس الوسـطية الفكريـة والانتـماء الوطنـي تُعـزَى لمتغـير التخصـص (طـب، علـوم طبيـة تطبيقيـة، صيدلـة، طـب أسـنان، تمريـض، معلوماتيـة صحيـة)؟

للتعـرُّف عـلى مـا إذا كانـت هنـاك فـروق ذات دلالـة إحصائيـة في اسـتجابات أفـراد عينـة الدراسـة طبقًـا لاختـلاف متغـير التخصـص؛ تـم اسـتخدام "تحليـل التبايـن الأحـادي" (One Way ANOVA)؛ لتوضيـح دلالـة الفـروق في اسـتجابات أفـراد عينـة الدراسـة طبقًـا إلى اختـلاف متغـير التخصـص، وجـاءت النتائـج كـما يوضحهـا الجـدول التـالي:

جدول (١٤) نتائج "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA) للفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا إلى اختلاف متغير التخصص

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	التعليق
مقياس الوسطية الفكرية	بين المجموعات	٨,٤٣٤	٩	٠,٩٣٧	١,٥٧٦	٠,١٢١	غير دالة
	داخل المجموعات	١٨٠,٧١٢	٣٠٤	٠,٥٩٤			
	المجموع	١٨٩,١٤٦	٣١٣	-			
البعد الأول: الولاء للوطن	بين المجموعات	١,٣٢٥	٩	٠,١٤٧	٠,٣٨٤	٠,٩٤٢	غير دالة
	داخل المجموعات	١١٦,٣٨٧	٣٠٤	٠,٣٨٣			
	المجموع	١١٧,٧١١	٣١٣	-			

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	التعليق
البعد الثاني: بناء الوطن	بين المجموعات	٢,٩٣٩	٩	٠,٣٢٧	٠,٩٥٥	٠,٤٧٨	غير دالة
	داخل المجموعات	١٠٣,٩٩٢	٣٠٤	٠,٣٤٢			
	المجموع	١٠٦,٩٣١	٣١٣	–			
البعد الثالث: حماية الوطن	بين المجموعات	٣,٩١١	٩	٠,٤٣٥	١,٣٠١	٠,٢٣٦	غير دالة
	داخل المجموعات	١٠١,٥٧٧	٣٠٤	٠,٣٣٤			
	المجموع	١٠٥,٤٨٩	٣١٣	–			
مقياس الانتماء الوطني	بين المجموعات	٢,١٠٤	٩	٠,٢٣٤	٠,٧٥١	٠,٦٦٢	غير دالة
	داخل المجموعات	٩٤,٦٥٨	٣٠٤	٠,٣١١			
	المجموع	٩٦,٧٦٢	٣١٣	–			

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (١٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في استجابات أفراد عينة الدراسة حول (مقياس الوسطية الفكرية، البعد الأول: الولاء للوطن، البعد الثاني: بناء الوطن، البعد الثالث: حماية الوطن، مقياس الانتماء الوطني) باختلاف متغير التخصص.

إجابة السؤال السادس: ما القدرة التنبؤيَّة للوسطية الفكرية بالوصول إلى الانتماء الوطني لدى طلبة الجامعة الخريجين والمتوقع تخرجهم؟

جدول (١٥) نتائج تحليل التباين للانحدار (Analysis Of variance) لمعرفة القدرة التنبؤيَّة للوسطية الفكرية بالوصول إلى الانتماء الوطني لدى طلبة الجامعة

	المصدر	قيمة R2 معامل التحديد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى دلالة (ف)
القيم	الانحدار	٠,١٢٥	١٢,١٤٣	١	١٢,١٤٣	٤٤,٧٧١	٠,٠٠٠**
	الخطأ		٨٤,٦٢٠	٣١٢	٠,٢٧١		
	المجموع		٩٦,٧٦٢	٣١٣	–		

** فروق دالة عند مستوى ٠,٠١ فأقل

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن مربع معامل الارتباط المتعدد R square أو معامل التحديد تفسّر نسبة مقدرة من التباين الكلي في المجالات المدروسة، حيث بلغت (٠,١٢٥)، وهي نسبة مقدّرة وعالية من التفسير.

كما يوضح الجدول صلاحية النموذج لمعرفة القدرة التنبؤيَّة للوسطية الفكرية بالوصول إلى الانتماء الوطني لدى طلبة الجامعة، نظرًا لمعنوية قيمة (ف) عند مستوى شك منخفض جدًا، وهو (٠,٠٠٠) للمتغيرات الأربعة المستقلة على المتغير التابع، وذلك في جميع المجالات، مما يبين إمكانية بناء معادلة خطية يمكن من خلالها التنبُّؤ بقيم المتغيّر التابع للانتماء الوطني من خلال المتغيرات المستقلة، ممثلة في الوسطية الفكرية، والجدول التالي يبيّن ملامح هذه المعادلة:

جدول (١٦) نتائج تحليل الانحدار المتعدد لمعرفة القدرة التنبؤيَّة للوسطية الفكرية بالوصول إلى الانتماء الوطني لدى طلبة الجامعة

المتغيرات المستقلة	B	الخطأ المعياري	Beta	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
الثابت	٣,٥٤٦	٠,١٥١	–	٢٣,٤٢٢	٠,٠٠٠**
الوسطية الفكرية	٠,٢٥٣	٠,٠٣٨	٠,٣٥٤	٦,٦٩١	٠,٠٠٠**

** فروق دالة عند مستوى ٠,٠١ فأقل

من خلال النتائج السابقة يتضح أن قيمة (ت) للوسطية الفكرية بلغت (٦٩١ , ٦)، وكانت قيم (ت) دالة إحصائيًا، مما يبيّن إمكانية القدرة التنبؤيَّة للوسطية الفكرية بالوصول إلى الانتماء الوطني لدى طلبة الجامعة من خلال الوسطية الفكرية، ويتضح من خلال قيم الميل للمعادلة الخطية (B) أن ميل متغير الوسطية الفكرية إيجابي، مما يعني أنه كلما زادت الوسطية الفكرية لدى الفرد زاد الانتماء الوطني لدى طلبة الجامعة.

مناقشة النتائج

النتيجة الأولى: يتضح من خلال النتائج أن أبرز مستويات الوسطية الفكرية لدى طلبة الجامعة المتوقع تخرجهم، تتمثّل في وعيهم بأهمية دعم الوسطية عند طرح أفكارهم المختلفة، وتفسّر هذه النتيجة بأن طلبة الجامعة المتوقّع تخرّجهم يتلقون معرفة كافية حول الوسطية الفكرية، مما يعزّز من وعيهم بأهمية دعم الوسطية عند طرح أفكارهم المختلفة، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة محمد (٢٠١٦) في أن مقررات التربية والثقافة الإسلامية لها دورها الفعال في تعزيز مفهوم الأمن الفكري لدى الطلاب، وأن أعضاء هيئة التدريس يقومون ببعض الأدوار التي تسهم في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب، من خلال تحصين المراهقين وتوجيههم، وتجاوز المعوقات التي تحد من دورهم في تنمية الطلاب، والحرص على دحض الجماعات والمثقفين الذين هم شبه معادون للقيم المعتدلة، والتأكيد على أهمية تنمية قيم الوسطية والاعتدال.

النتيجة الثانية: يتضح من خلال النتائج أن مستوى الانتماء الوطني لدى طلبة الجامعة المتوقّع تخرجهم هو مستوى عال (دائمًا)، واتضح من النتائج أن أبرز نتائج مستوى الانتماء الوطني لدى طلبة الجامعة المتوقع تخرجهم، تمثّلت في البعد الأول: الولاء للوطن تتمثّل في انزعاجهم من سماع ما يسيء لوطنهم مهما كان ذلك، وتُفسَّر هذه النتيجة بأن طلبة الجامعة المتوقّع تخرجهم تلقوا توعية وطنية كافية، ولذلك نجدهم ينزعجون من سماع ما يسيء لوطنهم مهما كان ذلك.

يليها البعد الثالث: حماية الوطن تتمثّل في رؤيتهم أنه يجب الحفاظ على أسرار وطنهم وعدم البوح بها مهما كانت الإغراءات، وتُفسَّر هذه النتيجة بأن طلبة الجامعة المتوقّع تخرجهم يتم تقديم التوجيه الوطني الكافي لهم، ولذلك نجدهم يرون أنه يجب الحفاظ على أسرار وطنهم وعدم البوح بها مهما كانت الإغراءات.

وأخيرًا جاء البعد الثاني: بناء الوطن تتمثّل في رؤيتهم أن نظافة الوطن مسؤولية الجميع، وتُفسَّر هذه النتيجة بأن طلبة الجامعة المتوقّع تخرجهم يتمتّعون بحس وطني من واقع ما تلقوه من توعية وطنية، ولذلك نجدهم يرون أن نظافة الوطن مسؤولية الجميع.

النتيجة الثالثة: يتضح أنه كلما تمثّل طلبة الجامعة بالوسطية الفكرية تعزّز لديهم الانتماء الوطني لديهم، وتُفسَّر هذه النتيجة بأن اكتساب الطلبة للوسطية الفكرية يقلل من انحرافهم الفكري وتأثّرهم بالأفكار المنحرفة، ما يسهم في تعزيز مستوى الانتماء الوطني وتحسينهم لديهم، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة المقصودي (٢٠١٧) التي تؤكّد الدور التربوي والوطني الذي يقع على عاتق الجامعات، إضافة إلى دورها العلمي والبحثي، ومواجهة التحدّيات التي توجب ضرورة توفير الأمن الفكري الوطني عن طريق مساهمة الجامعات الإيجابي؛ وذلك لما يمثّله من أهمية للدول الحديثة؛ لحماية أمنها الوطني، وتعزيز قيم الوحدة الوطنية لدى الناشئة وشباب المجتمع.

النتيجة الرابعة: لم تكن استجابات أعضاء عينة

الدراسة مختلفة إحصائيًا بشكل كبير (مقياس الوسطية الفكرية، البعد الأول: الولاء للوطن، البعد الثاني: بناء الوطن، البعد الثالث: حماية الوطن، مقياس الانتماء الوطني) باختلاف متغير الجنس.

النتيجة الخامسة: لم تكن استجابات أعضاء عينة الدراسة مختلفة بشكل كبير من الناحية الإحصائية (مقياس الوسطية الفكرية، البعد الأول: الولاء للوطن، البعد الثاني: بناء الوطن، البعد الثالث: حماية الوطن، مقياس الانتماء الوطني) باختلاف متغير التخصص.

وتُفسَّر هذه النتيجة بأن الجامعات لديها برامج لتعزيز الأمن الفكري، والطلاب السعوديون متميزون ولله الحمد.

النتيجة السادسة: من خلال النتائج السابقة تبيّن أن اتجاه متغير الوسطية الفكرية إيجابي، مما يعني أنه كلما زادت الوسطية الفكرية لدى الفرد زاد الانتماء الوطني لدى طلبة الجامعة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الجزار والبلاشوني وسليمان (٢٠١٨)، التي أكدت وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين المناعة النفسية والذكاء الأخلاقي لدى طلاب الجامعة، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين ضبط النفس كأحد أبعاد المناعة النفسية والأداء الأكاديمي لطلاب الجامعة، وإمكانية التنبُّؤ بالذكاء الأخلاقي وأبعاده من خلال المناعة النفسية وأبعادها لطلاب الجامعة.

توصيات الدراسة:

بناءً على النتائج التي تم الحصول عليها، قدَّمت الدراسة التوصيات التالية:

- تضمين المناهج الدراسية كل ما يعزِّز من مستوى الوسطية الفكرية لدى الطلبة.
- القيام بأنشطة لتعزيز الشعور بالانتماء الوطني لدى طلاب الجامعات السعودية.
- إجراء تقويم مستمر لمستوى الوسطية الفكرية لدى طلبة الجامعات السعودية.
- حث أعضاء هيئة التدريس بالجامعات بالاهتمام على تعزيز الانتماء الوطني لدى طلبتهم .
- مقترحات للدراسات المستقبلية:
- البحث المستقبلي عن العوامل التي تحد من مستوى الوسطية الفكرية لدى الطلاب ومعالجتها.
- إجراء دراسات مستقبلية حول السبل المناسبة؛ للحد من العوامل التي تحدُّ من مستوى الوسطية الفكرية لدى طلبة الجامعات.
- إجراء دراسات مستقبلية مماثلة لهذه الدراسة على أن تكون العينة أعضاء هيئة التدريس.

مراجع الدراسة:

أولًا: المراجع العربية

١. ابن تيمية، تقي الدين. (٢٠٠٥). مجموع الفتاوى. دار الوفاء.

٢. الأسمري، حسن. (٢٠٢٠). أدوات الوعي الفكري في المجال العقدي والفكري. مجلة جامعة الملك خالد للعلوم الشرعية والدراسات الإسلامية، ٢٨(١)، ١٤٢-١٨٨.

٣. الثبيتي، محمد. (٢٠١٩). دور المعلم في تنمية قيم الوسطية لدى الطالب: دراسة ميدانية: مدينة الباحة إنموذجًا. حولية كلية الدراسات الإسلامية والعربية للبنات بالإسكندرية، جامعة الأزهر، ٣٥(٦)، ٨١٨-٨٥٨.

٤. الجزار، رانيا؛ البلاشوني، شيماء؛ وسليمان،

سناء. (٢٠١٨). المناعة النفسية لدى طلاب الجامعة وعلاقتها بالذكاء الأخلاقي والأداء الأكاديمي. مجلة البحث العلمي في الآداب، جامعة عين شمس، ١٩(٧)، ١٣٠-١٦٤.

٥. الجنيدي، عبد الله. (٢٠١٥). وسطية أهل السنة في مسائل الاعتقاد والتوحيد. جماعة أنصار السنة المحمدية، ٥٣١(٤٥)، ٢٧-٣٠.

٦. الحارثي، سلطان. (٢٠٢١). الهوية الوطنية السعودية ومكافحة الأفكار المتطرفة. المجلة العلمية للدراسات التجارية والبيئية، جامعة قناة السويس، ١٢(٢)، ١-٣٩.

٧. راتب، نجلاء عبد الحميد. (١٩٩٩). الانتماء الوطني للشباب المصري دراسة سوسيولوجية في حقبة الانفتاح. مركز المحروسة للنشر والتوزيع.

٨. الربابعة، فراس. (٢٠٢٠). دور المعلم كوسيلة إعلامية تعزز الحوار الوطني والأمن الفكري في المملكة العربية السعودية: ضمن رؤية معاصرة من منظور إسلامي. مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة قناة السويس، (٣٥)، ٢٤٩-٢٨٩.

٩. الزبيدي، رقية. (٢٠١٨). مظاهر وسطية الإسلام وأثرها في التعايش السلمي. مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإسلامية، (٣٧٠٩٩)، ٣٦٣-٣٨٦.

١٠. الشقران، رامي. (٢٠١٦). إسهام برامج الأنشطة الطلابية في تعزيز مفاهيم المواطنة لدى طلاب جامعة أم القرى. العلوم التربوية، جامعة القاهرة، ٢٤(٢)، ٤٧٣-٥١٧.

١١. الشهري، نورة. (٢٠٢٠). توظيف التفكير الناقد في حماية المعتقد: الفكر الباطني الحديث أنموذجًا. مجلة جامعة الملك خالد للعلوم الشرعية والدراسات الإسلامية، ٢٩(١)، ٣٣٠-٣٧٦.

١٢. طلاك، مدين؛ القيسي، عامر؛ والطريحي، فاهم. (٢٠١٥). الانتماء الوطني وعلاقته بتوسيل المعلومات لدى طلبة الجامعة. مجلة العلوم الإنسانية، جامعة بابل، (٢٢٠٢٩)، ٨٠٥-٨٢٣.

١٣. العساف، صالح أحمد. (٢٠١٦). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. ط٣، دار الزهراء للنشر والتوزيع.

١٤. علي، عبد الحليم (٢٠١٦). الانتماء الوطني وعلاقته بالإذعان لدى الطلبة المغتربين العراقيين: دراسة مقارنة. مجلة البحوث التربوية والنفسية، جامعة بغداد، (٤٨)، ٣٨٢-٤٠٩.

١٥. عمر، ليلى. (٢٠٢١). المناعة النفسية لدى طالبات كلية التربية وعلاقتها بالذكاء الاجتماعي. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ٣٧(٧)، ٦١-٩٥.

١٦. الفرحان، أماني والشرعة، حسين. (٢٠١٨) القدرة التنبؤية للمخططات المعرفية اللاتكيفية في الميل للتطرف الفكري. المجلة العربية للطب النفسي، اتحاد الاطباء النفسانيين العرب، (٢٩٠١٩)، ٦٧-٨١.

١٧. كردي، وليد. (٢٠١٨). مقومات التعايش السلمي في القرآن والسنة وأثرها في تحقيق الوسطية والاعتدال والسلم الأهلي. مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإسلامية، ٣٧(٩)، ٢٠٧-٢٣٤.

١٨. محمد، عبد الناصر. (٢٠١٣). دور الجامعة

في تفعيل الأمن الفكري التربوي لطلابها "دراسة ميدانية". المجلة التربوية، جامعة سوهاج، (٣٣)، ٧٩-١٤٠.

١٩. المغذوي، عادل. (٢٠١٧). مستوى وعي طلاب الجامعات السعودية بتحديات الأمن الفكري. مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس، ١٨(٨)، ٢٥٧-٣٠٨.

٢٠. المغذوي، عادل. (٢٠١٩). مؤشرات المناعة الفكرية لدى طلاب الجامعات السعودية في ضوء بعض التحديات المعاصرة. مجلة الجامعة الإسلامية للغة العربية والعلوم الاجتماعية، ٢(٤)، ٤٨٢-٤١٩.

٢١. المقصودي، محمد. (٢٠١٧). الدور الوطني للجامعات السعودية في تحقيق الأمن الفكري الشامل وتعزيز قيم الهوية الوطنية لدى الناشئة. مجلة البحوث الأمنية، كلية الملك فهد الأمنية، ٢٦(٦٨٧)، ١٣-٧١.

٢٢. النويصر، بدرية. (٢٠٢٠). الهوية الوطنية في ظل الإعلام الرقمي، المؤتمر الدولي للهوية الوطنية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠: مشاركون في المستقبل ومستعدون لصناعته، جامعة شقراء، ٣٧٨-٤١٣.

٢٣. هاشم، رباب. (٢٠٢٠). إدراك الشباب الجامعي لمخاطر مواقع التواصل الاجتماعي على الانتماء الوطني. المجلة المصرية لبحوث الرأي العام، جامعة القاهرة، (١٩٠١٩)، ١٨٣-٢٣٠.

٢٤. اليامي، محمد. (٢٠١٨). مفهوم الوسطية وأثره في الأمن المجتمعي: دراسة في ضوء الثقافة الإسلامية. مجلة كلية الدراسات الإسلامية والعربية للبنات بدمنهور، جامعة الأزهر، (٥٠٣٩)، ٣٢١-٣٦٠.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

1. Dubey, A. & Shahi, D. (2011). Psychological immunity and coping strategies: A study on medical professionals. Indian Journal of Social Science Researches, 8(1-2), 36-47.
2. Gilbert, D., Pinel , E., Wilson , T., Blumberg , S & Wheatley, P. (1998). Immune neglect: A source of durability bias in affective forecasting. Journal of Personality and Social Psychology, (75), 617-638.
3. Hesston ,M. (2000). Introduction to Social Psychology ;A European Perceptive ,(2nd edu). Malden ,Blackwell Publishers .Ltd.
4. Kagan, H. (2006). The Psychological Immune System: A New Look at Protection and Survival. Author House.
5. Olah, A., Nagy, H & Toth, K. (2010). Life expectancy and psychological immune competence in different cultures. ETC—Empirical Text and Culture Research, 4, 102 - 108.
6. Voitkane , S. (2004). Goal directedness in relation to life satisfaction, psychological Immune system and depression in first - semester university students in Lativa. Baltic Journal of Psychology, 5(2), 19-30.

References:

1. Alasmari, Hasan. (2020). Adawat Alwaey Alfikrii fi almajal Alaqdii walfikri. majalat jamieat almalik khalid

waa waey tulaab aljamieat alsaeudiat bitahadiyat al'amn alfikri. majalat albahth aleilmii fi altarbiati, jamieat eayn shams, 18(8), 257-308.

9. Almaghdhawi, Adil. (2019). Muashiratul Manaeat alfikriat ladaa tulaab aljamieat alsaeudiat fi daw' baed altahadiyat almueasirati. majalat aljamieat al'iislamiat lilughat alearabiat waleulum alaijtimaeiati, 2(4), 482-419.
10. Almaqsudi, Mhamad. (2017). Addawru alwataniu liljamieat alsaeudiat fi tahqiq al'amn alfikrii alshaamil wataeziz qiam alhuiat alwataniat ladaa alnaashiati. majalat albuhuth al'amniati, kuliyat almalik fahd al'amniati, 26(687), 13-71.
11. Alrababieah, Firas. (2020). Dawr Almuealim kawasilatin ilamiatin tueazizu alhiwar alwatania wal'amn alfikria fi almamlakat alearabiat alsaeudiati: dimn ruyat mueasarat min manzur 'iislami. majalat kuliyat aladab waleulum al'iinsaniati, jamieat qanaat alsuways, (35), 249-289.
12. Al-Thubaiti, Mohammed. (2019). The role of teacher in developing moderation values among students: A field study (Al-Baha city as a model). Yearbook of the Faculty of Islamic and Arabic Studies for Girls in Alexandria, Al-Azhar University, 35(6), 818-858.
13. Al-Yami, Mohammed. (2018). The concept of moderation and its effect on community security: a study in Light of the Islamic culture. Journal of the College of Islamic and Arabic Studies for Girls in Damanhour, Al-Azhar University, 28(1), 142-188.
2. Al-Assaf, Saleh Ahmed. (2016). Introduction to research in behavioral sciences. 3rd ed., Dar Al-Zahraa for Publishing and Distribution, Riyadh.
3. Al-Farhat, Amani; & Al-Sharah, Hussein. (2018) The predictability of maladaptive schemas for proneness to intellectual extremism. Arab Journal of Psychiatry, Arab Federation of Psychiatrists, (29019), 67-81.
4. Alharithi, Sultan. (2021). Alhawuiatu Alwataniatu Alsaudiatu wa mukafahatul afkar almutatarifati. almajalat aleilmiat lildirasat altijariat walbiyiyati, jamieat qanat alsuways, 12(2), 1-39.
5. Ali, Abdulhalim. (2016). National affiliation and its relation with compliance for Iraqi expatriate students: a comparative study. Journal of Educational and Psychological Research, University of Baghdad, (48), 382-409.
6. Aljanidii, Abdallah. (2015). Wasatiat Ahlussunati fi masayil aliaetiqad waltawhidi. jamaeat 'ansar alsunat almuhamadiati, 531(45), 27-30.
7. Al-Jazar, Rania; Al-Balashuni, Shaima; & Suleiman, Sana. (2018). Psychological immunity and its relation to moral intelligence and academic performance of university students. Journal of Scientific Research in Arts, Ain Shams University, 19 (7), 130-164.
8. Almaghdhawi, Adil. (2017). Musta-

and Sunnah and its impact in achieving moderation and civil peace. Anbar University Journal of Islamic Sciences, 37(9), 207-234.

21. Mohammed, Abdulnasser. (2013). The university's role in realizing in activating the educational intellectual security for its students: A field study. Educational Journal, Sohag University, (33), 79-140.

22. Omar, Laila. (2021). Psychological immunity and its relation to social intelligence among the female students at College of Education. Journal of College of Education, Assiut University, 37(7), 61-95.

23. Ratib, Najla Abdulhamid. (1999). The national affiliation of Egyptian youth: A sociological study in the era of openness. El-Mahrousa Center for Publishing and Distribution, Egypt.

24. Talak, Madian; Al-Qaisi, Amer; Al-Turihi, Fahim. (2015). National affiliation and its relationship to the Information adaptation aong university students. Journal of Human Sciences, University of Babylon, (22029), 805-823.

sity, (5039), 321-360.

14. Al-Zubaidi, Ruqayya. (2018). The manifestations of moderation in Islam and its impact on peaceful coexistence. Anbar University Journal of Islamic Sciences, (37099), 363-386.

15. Annuwaysir, Badiria. (2020). Alhawuiatul wataniatu fi zili al'iielam alraqami, almutamar alduwalia lilhuiat alwataniat fi daw' ruyat almamlakat alearabiat alsaeudiat 2030: musharikun fi almustaqbal wamustaeiduwn lisinaeatihi, jamieat shaqra'i, 378-413.

16. Ash-shaqran, Rami. (2016). Is-ham baramiji al'anshitat altulaabiat fi taeziz mafahim almuatanat ladaa tulaab jamieat 'umm alquraa. aleulum altarbawiatu, jamieat alqahirata, 24(2), 473-517.

17. Ash-shehri, Nourah. (2020). Tawtheif Attafkeer Anaaqid fi himayatul Muetaqadi: alfikr albatinii alhadith anmwdhjan. majalat jamieat almalik khalid lileulum alshareiat waldirasat al'iislamiati, jamieat almalik khalid, 29(1), 330-376.

18. Hashem, Rabab. (2020). Realization of university youth about the dangers of social media sites on national belonging. The Egyptian Journal of Public Opinion Research, Cairo University, (19019), 183-230.

19. Ibn Taymiyyah, Taqi al-Din. (2005). Majmu' al-Fatawa. Dar Al-Wafa'a.

20. Kurdi, Walid. (2018). The elements of peaceful coexistence in the Quran

المثال النّحويّ (ضرب) في الجملة الفعليّة دراسة في اللّفظ والاستعمال

Grammatical Example (Hit) in The Actual Sentence A Study in Pronunciation and Usage A Study of Word and its Usage

د. نصّار بن محمّد حميد الدّين
الأستاذ المشارك بالجامعة الإسلاميّة بالمدينة المنوّرة.

Dr. Nassaar bin Muhammad Hameeduddeen
Associate Professor at the Islamic University of Madinah .

https://doi.org/10.56760/WTUD9646

ملخص البحث

استعمل النّحاة المثال (ضرب زيد عمرا) كثيرا في كتبهم، وفي حلقات التّدريس، وهذا البحث يناقش استعمال النّحاة لكلمة "ضرب" في الجملة الفعليّة حيث لا يخلو كتاب من كتبهم من هذا المثال، وقد قمت باستقراء بعض كتب النحاة لمعرفة حجم استخدام هذا المثال في كتبهم، وتعرضت بالدرس للخصائص الصوتية واللّفظية والصّرفية والنّحويّة والدلالية لكلمة "ضرب" في صيغة الماضي لمعرفة سبب تكراره عند النّحاة، كما عرضت أيضًا لبعض ماورد لهذا اللفظ في الجانبين التراثي والتّربوي، ومن ثم نظرت في جواز استخدامه اليوم.

ويحاول هذا المقال الإجابة عن عدد من الأسئلة المهمّة، ومنها:

لم اختار النحويون مثال "الضرب" للجملة الفعليّة؟ وما هي الخصائص الصّوتيّة والصرفيّة، والنحويّة والدلاليّة لهذا المثال؟ وهل وُفّق النّحاة في اختيار هذا المثال؟ وهل فيه دعوة للعنف؟، أم أنّه مثال عاديّ ابتكره النّحاة؟، وهل يمكن أن يكون قد حوى بعض الخصائص التي جعلت منه أنموذجًا جيدًا للدّرس النّحوي؟ وفي هذا المقال محاولة للوصول للرأي الصائب فيما يتعلق باستخدام النّحاة لهذا المثال.

الكلمات المفتاحية:

المثال، ضرب، الجملة الفعلية، اللفظ، الاستعمال، العنف، النّحو.

Abstract

The Arabic linguist's grammarians used the example (Zaid hit Amra) much in their books, And in teaching sessions. This article discusses the grammarians' use of the word hit "beat" in the actual sentence, as none of their books is free from this example.

In this work, I extrapolated some of the grammarians' books to find out the extent to which this example was used in their books, and in order to find out why this example was repeated by the grammarians.

I studied the linguistic, verbal, morphological, grammatical, and semantic characteristics of the word hit, and I also presented the term (beat) from the heritage and educational aspect, and then considered the permissibility of its use today.

This research attempts to answer a number of important questions, including:

Why did the grammarians choose the hit "beat" example for the verbal sentence? What are the phonetic, linguistic and grammatical characteristics of this example? Did the grammarians choose this example? In the article, an attempt is made to reach the correct opinion regarding the grammarians' use of this example.

Keywords:

example, beating, phrasal verb, pronunciation، use, violence, grammar.

مقدمة

تعددت مؤلفات النّحويين، غير أنّنا- ونحن نطالعها - نلاحظ كثرة تمثيل النّحويين بالفعل " ضرب" في الجملة الفعليّة منذ نشأة النّحو حتى اليوم، واستمر استعمالهم لهذا المثال في كتب النّحو الحديثة، وهذا أمر قد يُفسّر بأنّه يمثل دعوةً للقسوة واستعمال العُنف.

ولماّ كان معلومًا أنّ للبيئة أثرًا كبيرًا في تشكيل القناعات والأفكار، وأنّ اختلاف الظّروف والأزمنة قد يؤدي إلى تغيير بعض المفاهيم والقناعات لدى الفرد والمجتمع، وأنّه ما كان صالحاً بالأمس من العادات والتّقاليد والأمثلة والأساليب قد لا

يكون صالحاً اليوم، لذا فقد فكّرت في دراسة هذا الفعل، والتّدقيق في استعمالهم له، والنّظر فيه بعين الإنصاف للحقيقة، بغرض الوصول للأهداف التالية

- بيان سبب اختيار النّحويين للمثال "ضرب" في الجملة الفعليّة.
- كشف الخصائص الصّوتيّة والصرفيّة، والنحويّة والدلاليّة للمثال "ضرب".
- معرفة العلاقة الحقيقية بين المثال والدعوة للعنف والإرهاب.
- هل مازال استعمال المثال "ضرب" في نحونا التّعليمي اليوم مقبولا كما كان بالأمس؟

وقد حاولت من خلال الدراسة النّظر في جواز استعمال هذا المثال في عصرنا الحاضر، ونهجت في هذا البحث المنهج الوصفيّ التّحليليّ.

الدّراسات السّابقة:

تعددت الدراسات التي تناولت المثال النحويّ، وسأعرض هنا لأبرز ما وقفت عليه من هذه الدراسات.

١. دراسة الملخ، حسن خميس، وهي بعنوان ": في التحليل الاجتماعي للظاهرة النحوية المثال النحوي في كتاب سيبويه بين الدّلالة الاجتماعية والقاعدة النحويّة"،٢٠٠١م، وقد أجرى الباحث دراسته وفق معطيات علم اللّغة الاجتماعي، وتناول فيها بعض الأصوات والتّسميات والعبارات والجمل الواردة في كتاب سيبويه ليربطها بدلالة تاريخيّة أو اجتماعيّة في ذلك العصر، ورأى أنّ أمثلة سيبويه عبارة عن إشارات ورسالة مرتبطة بالقيم والمعاملات والعلاقات، وقد تعامل مع المثال "ضرب" بشكل موجز يبين فيه أنّ الضّرب في ذلك المجتمع كان ظاهرة طبيعيّة مثل ظاهرة السّرقة والقتل.

٢. دراسة نعجة، سهى فتحي جاءت بعنوان "المثال النّحوي المصنوع فلسفته النحويّة وأبعاده التّربوية"٢٠٠٨م فقد اقتصرت على الجانب التربويّ، وأثره في تعليم النّحو، وفيه رأت الباحثة فيها أنّ إشكاليّة تعلم النّحو ليست في القواعد النّحويّة، وليست في المعلم، ورأت أن السّبب هو تلك الأمثلة النحويّة البعيدة عن الواقع، فالضّرب أصبح مناقضا لتوجه المجتمع التربويّ الحديث، وكذلك الغلمان والجواري لم يعد لهم وجود، وطالبت المعلمين بوضع أمثلة تعزز القيم الإيجابية.

٣. الطبطبانيّ عبد المحسن أحمد و بحثه الموسوم بـ"ظاهرة تكرار المثال النحوي المصنوع في كتب التراث" ٢٠١٦م فقد ذهب إلى أن المثال النّحوي المصنوع وجه من وجوه مشكلة تدريس النّحو، كما أنه وجه من وجوه حلّها، فقد قام النّحويون القدامى بصياغة أمثلة متوائمة مع زمانهم، لكنها ليست بالضرورة متوائمة مع زماننا؛ ويرى أنّ الطالب اليوم يشعر بغربة قيميّة ثقافيّة اجتماعيّة تجاه بعض الأمثلة النحويّة السيبويهية التي ما تزال تتردد في الكتب النحويّة، وتدور حول الجواري والغلمان والعبيد والبسر والقلنسوة والثريد وغيرها، ويقول إنّ هذه الأمثلة فقدت تمثّلها في العصر الحديث كما فقدت أبعادها التّربوية والاجتماعيّة الدّالّة عليها؛ لهذا يؤكد في بحثه الحاجة إلى أمثلة نحويّة مصنوعة جديدة لا تخرم القاعدة النحويّة، وتكون في الوقت نفسه ظلًا للحياة المعاصرة بما فيها من مستحدثات الحضارة والمدنيّة شريطة أن تهتم بالبعد التربويّ البناء للمثال النحويّ المصنوع،

وتنأى عن إغراقه بالنقد السّلبي للمجتمع، واستغلاله للدعاية الفكرية الخاص، وبرأيي يكاد يكون هذا البحث متوافقا تماماً مع دراسة نعجة المتقدمة.

٤. الخوام رياض، في بحثه المعنون بـ "ذم النّحو والنّحاة"٢٠١٤م؛ ودراسته كلها تدور حول ما جاء في التّراث العربي من ذم للنّحو والنّحاة، وهي تميل للدراسة الأدبيّة التّاريخية.

٥. من الأبحاث التي تناولت المثال "ضرب" بحث قريرة، توفيق عز الدين "لماذا ضرب زيد عمرا قرونا" ٢٠١٦م، وهو بحث يناقش قضية استمرار استعمال النحويين لهذا المثال، ويعلل هذا الاستمرار بثلاثة أسباب؛ وهي: إنّ "ضرب" فعل محسوس، وهو قابل للربط بين كيانين، وأنّه فعل يحدث من غير واسطة خارجية، وقد كانت دراسته للفعل "ضرب" دراسة لسانيَّة بحتة ركز فيها على السبب الأول- وهو المحسوسية- واعتذر بضيق المجال عن التفصيل في السببين وهما الربط بين الكيانين وعدم وجود الواسطة.

٦. وهيب، ماجد عيال في بحثه "العنف في الفكر النحوي عند العرب" ٢٠٢٠م، حيث جعل البيئة العربيّة وحياتها الشاقة، والصعوبات المتعددة بسبب الصحراء والجفاف والوعورة والمناخ وما إليه أثرت بشكل مباشر، على نفسيّة العربي وطباعه، وجعلته بحكم المقاتل الذي يدافع من أجل أن يبقى على قيد الحياة، وحين جاء الإسلام، وبدأ بتهذيب هذه النفوس بقي شيء من هذه الصفات عالقا بنفسية العربي وطباعه، فترسب العنف في سلوكه وفكره، فنجد ذلك في لغته وأسلوبه وتراكيبه. وعند بداية التأليف النّحوي رصدت المؤلفات النحويّة مصاديق لهذا العنف والتعسف فكان أن جاءت دراسته هذه للوقوف على العنف في الفكر النحوي عند العرب في ضوء اللسانيات الاجتماعية، والخلاصة فإنّ دراسة قريرة قد لفتت النّظر لبعض ما يميّز هذا الفعل، ولكنّها تناولت الجانب اللّساني فقط ولم يتطرّق للجوانب الأخرى.

وكل هذه الأبحاث لم تتعرض للسِّمات اللّغوية الصّوتية والصّرفية والنّحويّة والدّلاليّة للمثال "ضرب"، وما تعرضت له هو بعض الجوانب اللسانيّة والتربوية والأدبيّة، أما في دراستي فقد اتجهت لملاحظة الخصائص النحويّة والصّرفية والصوتية والدّلاليّة والمتوقع تحديد الأسباب التي جعلت من "ضرب" مثالًا صامداً استعمله النّحويون مئات السّنين.

المبحث الأول: السمات اللغوية للفعل (ضرب).

أولاً: (ضَرَبَ) في الدّرس الصّوتي

لا شك أن الصوت هو الوسيط القويّ بين المتكلّم والسّامع وفي هذا المطلب أردت النّظر في الخصائص الصوتيّة للفعل "ضرب" في محاولة لإدراك الأثر الذي تحدثه هذه الأصوات.

يتكون الفعل "ضرب" من ثلاثة أحرف كلها مجهورة ذكرها في سر الصناعة (ابن جني١٩٨٥م :١/ ٢٢٥،٢٠٣،١٣١).

حرف الضّاد

هذا الحرف من حروف الاستعلاء، وهو حرف مجهور مميّز، قد لا نجد له نظيرًا في اللغات السّاميّة، وقد وُصف هذا الحرف بالاستطالة؛ لأنّه "استطال عن الفهم عند النّطق به حتى اتّصل بمخرج اللّام" (الجزري، ٢٠٠١م: ١/ ٢٠٥)، وهو من الحروف المنطبقة، وحروف التّفشي، وكذلك

وصف بأنّه رخو أيضا، وأنّه من ذوات الدّوِي (الاحتكاك)، وقيل: إنّ ألسنة النّاس فيه مختلفة، ولهذا وُصفت اللّغة العربيّة بأنهّا لغة الضّاد، قال عنه براجسترسر: "حرف غريب جدًا غير موجود على حسب ما أعرف في لغة من اللّغات إلا العربيّة" (عبد التواب ١٩٨٠م: ١٠)، ومن المعروف أنّ حرف الضّاد من أصعب الحروف نطقا حتى عند العرب أنفسهم؛ فقد وصفه سيبويه بأنه حرف من الحروف الرّخوة (سيبويه ١٩٨٩م: ٤/ ٤٥٧)، وذكر أنيس أنّه عند المصريين من الحروف الانفجارية الشّديدة" (أنيس، ١٩٧١م :٥١)، وهو أيضا عند طلاب القرآن الكريم من أصعب الحروف عند النّطق، وأشدّها على اللّسان؛ ومن أجل ذلك نجد هذا الحرف من أكثر الحروف التي يقع الخطأ والتنطُّع في نطقها؛ ولعل السّبب يرجع إلى عدم التّدرب عليه جيدًا، وهو من الحروف المستعلية الأصليّة التي لا تدغم في غيرها، ويدغم غيرها فيها.

حرف الرّاء:

هذا الحرف أيضا من الحروف الانفجارية المجهورة مخرجه من طرف اللِّسان من جهة ظهره مع ما يحاذيه من لثة الثنيتين العلويتين بغير التصاق، (المسيري ٢٠٠٢: ٦٣)، ولحرف الرّاء حالتان فهي مرقّقة ومفخّمة بحسب ما يسبقها من حروف، وبحسب حركتها كسرًا أو ضمًا أو فتحًا، وهي في المثال "ضرب" مفخّمة بسبب فتحها، وفتح الحرف قبلها، وقد وصف هذا الحرف بأنّه "حرف مجهور، يكون أصلا، لا بدلا، ولا زائداً". (ابن جني ٢٠٠٠م،١/ ٢٠٣)، والراء حرف مخرجه قريب من مخرج حرف النّون، ولكن الرّاء مخرجها إلى الداخل قليلا.

ومن مميزات حرف الرّاء أيضا أنه من الأصوات المتوسّطة بين الشّدة والرّخاوة، وأنَّ له صفة التّكرار، وهو ارتداد طرف اللّسان ارتدادا خفيّا عند النّطق به، والتقاء طرف اللّسان بحافة الحنك مما يلي الثّنايا العليا فهو يتكرر مرتين، (أنيس ١٩٧٥: ٦٦) ولكنّه لا يصل بالتكرار إلى إغلاق المخرج، ومن مميزات حرف الرّاء إدغامه فيما بعده من الأحرف قياساً.

حرف الباء:

" الباء " أيضًا حرف انفجاري شديد مجهور، وهو من الحروف الشّفوية التي مخرجها من الشّفتين، وهو أيضا يوصف بأنه من حروف القلقلة، والجهر، والشّدة هي علّة القلقلة في الباء، وللباء صفات أخرى هي: الانفتاح والذلاقة.

فالإذلاق: "لغةً: الطّرف أو حدّ اللسان وطلاقته. واصطلاحًا: هو سرعة النّطق بالحرف بسهولة ويسر لخروجه من طرف اللّسان والشفاه، أو هي الاعتماد على ذلق اللسان والشّفة" (المسيري ٢٠٠٢م: ١٠١).

والباء أحد حروف الإذلاق كما قال ابن الجزريّ -رحمه الله تعالى-: "(فر من لبّ) الحروف المذلقة". (الجزريّ ١٩٩٤م: ٣٦)، ولهذه الحروف أثر في التّلاوة يسهل النّطق بها، فهي من الصّفات الضّعيفة (ابن الجزريّ، ١٩٨٥م:٢٧)

ما الذي نستنتجه من الوصف الصوتيّ؟

نستنتج من الوصف الصوتي لمجموع هذه الحروف قوة الأثر

ولا شك أنّ الحروف ذات الحروف التي تحوي الصّفات المجهورة يكون وقعها في الأذن أقوى، ويمكن القول إنهّا أشدّ جذبا للانتباه، بعكس الأصوات المهموسة، فأصوات الفعل "كتب" تختلف في الأثر عن أصوات الفعل "ضرب".

ثانياً: (ضرب) في الدّرس الصّرفي

"ضرب" فعل ثلاثيٌّ، مجرّد، صحيح، سالم، حروفه كلها أصليّة، لا تكون زائدة، ولا بدلًا في بنية الكلمة قياساً. وهو أيضا فعل متصرّف متعدٍ على وزن (فَعَل)، وكما هو معلوم فإنّ هذا الوزن أخف الأوزان في النّطق، مضارعه (يفعِل) يضرِب، على وزن (يَفعِل) وهذا الوزن هو الأقلّ بين صيغ المضارعة للفعل الصحيح المتعدي. ومن الخصائص الصرفية لهذا الفعل أنّه مخصّب يمكن أن يشتق منه أكثر المشتقات الخاصّة بالفعل المتعدي، وذلك مع المحافظة على وزنها القياسي، ومن ذلك: فاعل (ضارب)، ومفعول (مضروب)، وفعّال (ضرّاب)، ومفعِل (مَضْرِب)، وفعْل (ضَرْب)، ومفعال (مِضْراب)، وفعلة (ضَرْبة)، ومَفعَل (مَضْرَب) وأفعَل (أضرَب)، وكذلك يقبل الحروف الزائدة مثل: استضرب، وضارب، ومضروب، وضرّاب، وضَربة، وتضارب، ونستنتج من هذا الوصف الصّرفي أنّ "ضرب" فِعلٌ خفيف الوزن، يستوعب أغلب المشتقات؛ ولهذا فهو مثال جيّد.

ثالثاً: "ضرب" في الدّرس النّحويّ:

١- (ضرب) في الجملة الفعليّة

من المميزات النحويّة للفعل "ضرب" أنّه فعل حسّي معناه يفسّر أركان الجملة الفعليّة بكل وضوح، فعندما يتم التّمثيل بجملة فعليّة فيها هذا المثال لن يجد الطّالب أي صعوبة في فهم طرفي الفعل "ضرب" وتحديد الفاعل (الضّارب)، وكذلك المفعول به (المضروب) ذلك أنّ الضّرب فيه أذىً بدنيّ يختلف قطعاً عن الكتابة والدّرس، وبسبب قوة هذا الفعل الحسّي أيضاً يسهل توضيح نظريّة العامل في النّحو ، فالملاحظ أنه بمجرد التّمثيل بالجملة "ضرب محمد زيداً" يتّضح العامل المؤثر، وهو الضرب، كما يميز الطرفين الملامسين لهذا المؤثر، وهما زيد و عمرو.

٢-(ضرب) في الاستعمالات النحويّة المتعددة.

"ضرب" فعل متعدٍ، وبهذه الصفة، يتميز عن جميع الأفعال اللّازمة، ويمكن ملاحظة أنّ اتصال الفعل "ضرب" أقدر على الاتصال بالضمائر من كثير من الأمثلة الصناعيّة التربويّة؛ فعلى سبيل المثال عند اتصاله بياء المتكلم يمكن أن نقول: ضربني، ولا يصح قولنا: كتبني، أو فتحني، وكذلك في باب المفعول المطلق أقول: ضربته ضربتين، وضربته ضرباً، وضربته ضرب الحمير، والتمييز أقول ضربته سوطاً، ولا يصح كتبته كتبتين، وهكذا نجد بعض الأمثلة تنساق للمثال ضرب بسهولة، ولعل الأمثلة الأخرى في اتصالها بالضمائر ليست مثل "ضرب" في التّوسع.

والخلاصة فإن "ضرب" فعلٌ واسع التّصرف نحويّا، ويمكن استخدامه في غالب الأبواب النحويّة كما يمكن التّمثيل به بسهولة في مواضع قد لا تفي بها الأمثلة الأخرى التي يمكن أن نصفها بأنها تربويّة إيجابيّة؛ مثل: كتب، ودرس، ونصر. فلا يقال نصرني نصرة واحدة، ولا درسني درسة واحدة، ولا كتبني كتبة واحدة، ولا كتبني كتبتين.

رابعاً: (ضرَب) في المعاجم اللّغوية:

"ضرب" جذر لغوي من ثلاثة حروف، ذو معان متعددة، ذُكر له في معاجم اللّغة أكثر من ثلاثين معنًى، فيه دلالات على الحقيقة والمجاز، والضّد والمشترك، وهو في كل هذه المعاني يدور معناه حول أصل واحد على الحقيقة أو الاستعارة، والمعنى المقترح هو" غَلَظٌ يخالط الشيء الرخو أو يداخله مداخلة قوية" (جبل٢٠١٠م: ١٢٧٩)،

وهذا ما وقفت عليه من المعاني التي ذكرت لهذا الجذر:

١. ""ضرب" الضّرب معروف، وهو إيذاء بدنٍ باليد أو بآلة"، (ابن عباد ١٩٩٤م (ض ر ب) :٢/ ١٩٦)، وهذه مخالطة حسّية قويّة.

٢. ""ضرب" الوَتِدَ يَضْرِبُه ضَرْباً دَقَّه حتى رَسَى في الأَرض"(ابن سيده١٩٦٩م: (ض ر ب) ٨: ١٨٧. فالضّرب هنا هو مخالطة قوية بين الآلة والوتد.

٣. "ضَرَبَت العَقْربُ لَدَغَتْ" (ابن سيده ١٩٩٦م (ض ر ب): ٤/ ٢٧٦)، وهذا أيضا فيه اختلاط بدني بذيل العقرب.

٤. ""ضرب" الدِّرْهمَ يَضْرِبُه ضَرْباً طَبَعَه، " الزبيدي (ض ر ب): ٣/ ٢٥٣) في هذا الضّرب أيضا تجميد الفضة أو الذهب في قالب ولا بد من المخالطة.

٥. " ضَرَبَ" العِرْقُ والقَلْبُ نَبَضَ وخَفَقَ" (ابن منظور١٩٩٣ (ض ر ب): ١/ ٥٤٣) وهذا النبض الذي يصدر من داخل العرق يشبه الضرب أو المداخلة القوية من العرق للجسد

٦. ""ضرب" الجُرْحُ فلانًا إذا آلَمَهُ"، (الهروي، ١٩٩٩ م: ٤/ ١١١١٨). وهذه أيضا مخالطة قوية بين الجرح وفلان.

٧. ""ضرب" في الأَرضِ خَرَجَ فيها تاجِراً أَو غازِياً، وقيل: أَسْرَعَ، وقيل: ذَهَب فيها، وقيل: سارَ في ابْتِغاءِ الرزق" (ابن دريد ١٩٨٧م، (ض ر ب) ١: ٣١٤) وهذا من كثرة المخالطة بين أقدام المسافر والأرض.

٨. "ضَرَبَته بليّة: أصابته" "(ابن سيده١٩٩٦م: (ض ر ب) ٨/ ١٨٧) هنا ضرب مجازي، وهي مخالطة مجازية بين البلاء والمبتلى.

٩. "ضُربَت الشاةُ بلَوْنِ كذا أَي: ضُرِبَ وَسَطُها بِبَيَاضٍ مِنْ أَعْلَاهَا إِلَى أَسْفَلِهَا". (ابن سيده٢٠٠٠م: (ض ر ب) ٨/ ١٨٧)، وهذه مخالطة لونية رخوة بين الوسط وبقية الجسد.

١٠. "ضَرَبَت الطيرُ ذَهَبَتْ والضَّرْب الإِسراع في السَّير،(الحميري، ١٩٩٩ م (ض ر ب) ٦: ٣٩٥٤).

وهذه المخالطة بين الهواء وأجنحة الطير.

١١. "ضرب في سبيل اللهّ يَضْرِبُ ضَرْباً نَهَضَ (ابن منظور ١٩٩٣م، (ض ر ب) :١/ ٥٤٣) والمخالطة الشديدة هنا تتضح بين المجاهد ومن يواجه بالحرب.

١٢. "ضرب" بنَفْسه الأَرضَ ضَرْباً أَقام " (الزبيدي، ٢٠٠٨م، (ض ر ب): ٣/ ٢٣٩.) وكما هو معلوم فإنّ الإقامة فيها مخالطة بين الإنسان والمكان.

١٣. ""ضرب" البعيرُ في جَهازِه أَي نَفَرَ "(الجوهري١٩٨٤، (ض ر ب): ١/ ١٦٨)، هنا شدة يتم فيها المنع.

١٤. "(ضَرَبَتْ) فيه فلانةُ بعِرْقٍ ذي أَشَبٍ أَي: التِباسٍ" (القَطَّاع١٩٨٣ م: ١/ ٤٢).

١٥.

١٦. ضَرَبَ بيدِه إِلى كذا أي: أَهْوَى" (ابن سيده ١٩٩٦م (ض ر ب): ٤/ ٣٧)

١٧. ضَرَبَ على يَدِه أَمْسَكَ، وكَفَّهُ عن الشيءِ " (ابن سيده١٩٩٦م: (ض ر ب) :٨/ ١٨٨). هذه مخالطة شديدة يتم فيها المنع قسرا بين اثنين

١٨. "ضَرَبَ على يَدِ فُلانٍ إِذا حَجر عليه" (الجوهري، ١٩٨٤ (ض ر ب): ١/ ١٦٨)، وهذه مخالطة كسابقتها لكنها عبر نظام وقانون.

١٩. "ضَرَبَتِ المَخاضُ إِذا شالتْ بأَذْنابها" (ابن سيده ١٩٩٦م (ض ر ب): ٢/ ١٣١) عندما تضرب بأذنابها فروجها فهي مخالطة واضحة.

٢٠. "ضَرَبَ الفحلُ الناقةَ يضْرِبُها ضِراباً نكحها

"(ابـن سـيده١٩٩٦م: (ض ر ب): ٨/ ١٨٨)، وهـذه مخالطـة رخوة كـما تـرى.

٢١. "ضَرَبَـهُ البَرْدُ حتى يَبِـسَ، وضربـت الأرض وأَضْرَبَهـا الضَّريـبُ" (ابـن منظـور١٩٩٣ (ض ر ب): ١/ ٥٤٣) هـذه المخالطـة بـين البـرد القارس والتربـة الزراعيـة.

٢٢. "(ضَرَبَتْهـم) السـماءُ، وأَضْرَبْـتُ عـن الـشيءِ كَفَفْـتُ وأَعْرَضْـتُ" (ابـن منظـور١٩٩٣ (ض ر ب): ١/ ٥٤٣) وهـذه المخالطـة الشـديدة التـي تـدل عـلى المنـع والقسـوة.

٢٣. "ضرب" عنـه الذِّكْـرَ وأَضْرَبَ عنـه صَرَفَـه وأَضْرَبَ عنـه أَي أَعْـرَض "(ابـن سـيده١٩٩٦م: (ض ر ب) ٨/ ١٨٨)

٢٤. "ضرب" بالقِـداحِ ... لعـب بالميـسر" (الزمخـشري، ت -عيـون السـود. - ١٩٩٨م)، (ي س ر) ٢: ٣١.). وهـذا فيـه مخالطـة القـداح بعضهـا ببعـض ثـم الاقـتراع.

٢٥. "(ضَرَبْـتُ) الـشيءَ بالـشيءِ وضَرَّبتـه خَلَطْتُـه". (ابـن سـيده١٩٩٦م: (ض ر ب) ٨/ ١٨٩)

٢٦. "(ضَرَبْـتُ) بينهـم في الـشَّرِّ خَلَطْـتُ". (الزبيـدي، ٢٠٠٨م، ض ر ب: ٣/ ٢٤٠).

٢٧. ""ضرب" عـلى العَبـدِ الإِتـاوَةَ ضَرْبـاً أَوْجَبَهـا عليـه بالتأْجيـل والاسـم الضَّرِيبـةُ" (ابـن سـيده١٩٩٦م: (ض ر ب) :٨/ ١٩١)

٢٨. ""ضرب" الليـلُ بأَرْواقِـه أَقْبَـلَ" (الزبيـدي، ٢٠٠٨م، ض ر ب: ٣/ ٢٥٠)، وهنـا مخالطـة الليـل بالمـكان وسـيأتي أيضـا.

٢٩. ""ضرب" الليـلُ عليهـم طـال"، (ابـن سـيده١٩٩٦م: (ض ر ب) :٨/ ١٩١)، وهـذه مخالطـة بـين الليـل وبـين البـشر.

٣٠. ﴿فَضَرَبْنَـا عَـلَى آذَانِهِـمْ فِي الْكَهْـفِ سِـنِينَ عَـدَدًا﴾ (الكهـف: ١١)، قـال الزّجـاج "مَنَعْناهـم أَن يَسْـمَعُوا، (الزجـاج، ١٩٨٨ م: ٣: ٢٧١)

٣١. ""ضرب" الدهْـرُ بَيْنَنَـا أَي بَعَّـدَ مـا بَيْنَنـا (الأزهـري٢٠٠١م "ض ر ب ":١٢/ ١٨) وهـذه مخالطـة بالضـد شـديدة

٣٢. "ضَرَبْـتُ" لـه الأَرضَ كلَّهـا أَي طَلَبْتُـه في كل الأرض" (الأزهـري٢٠٠١م (ض ر ب) :١٢/ ١٨). هنـا الوضـع تخالـط فيـه الأقـدام الأرض

٣٣. "ضرب" لـداره حـدودا إذا خطهـا "، وهـذه مخالطـة بـين الـدار والحـدود (الزمخـشري ١٩٩٨م ١/ ٢٥٦)

المبحث الثاني: "ضرب" في التّراث العربي والتّربية.

المطلب الأول: "ضرب" في كتب النحاة

كثـر التمثيـل بالمثـال "ضرب" في الـتراث النّحـويّ العـربيّ حتـى إنّـه لا يـكاد يخلـو كتـاب مـن كتـب النّحـو مـن هـذا المثـال، وقـد قمـت باسـتقراء المثـال "ضرب" في صيغـة الفعـل المـاضي فقـط، للنّظـر في كميّـة الاسـتعمال لهـذا الفعـل، واخـترت ثلاثـة مـن كتـب أشـهر النّحـاة المتقدمـين، وهـي: كتـاب سـيبويه "الكتـاب"، وكتـاب المـبرد، "المقتضـب"، وكتـاب ابـن الـسّراج "الأصـول في النّحـو"، و كذلـك قمـت باختيـار ثلاثـة كتـب لأشـهر النّحـاة في القـرن السـادس والسـابع، وهـي: كتـاب ابـن يعيـش "شرح مفصـل الزمخـشري"، وكتـاب الـرضي "شرح كافيـة ابـن الحاجـب "، وكتـاب ابـن مالـك "شرح التّسـهيل"، وقـد اسـتبعدت صيغـة المضَـارع والأمـر والمبنـي للمجهـول وغيرهـا مـن الاشـتقاقات كالمصـدر، واسـم الفاعـل، واسـم المفعـول، وغيرهـا لكثـرة ورودهـا، كـما اسـتبعدت مـا ليـس بمثـال نحـويّ، وأودّ الإشـارة إلى أنّي لم أتعمـد حـصر الأمثـال في هـذه الكتـب بدقّـة متناهيـة؛ لأنّ غـرضي مـن هـذا الاسـتقراء هـو تقديـر حجـم التمثيـل بهـذا المثـال.

أولًا- في كتب النّحويين المتقدِّمين:

ورد اللفظ "ضرب" في صيغة الفعل الماضي في كتاب سيبويه في (٨٢) موضعًا

وفي المقتضب للمبرد: ورد الفعل "ضرب":(٩٤) مرة.

وفي أصول ابن السّراج ورد مثال "ضرب" (١٦٧) مرة

ومما يلحظ أنه تصاعدت الأرقام من سيبويه إلى ابن السراج بنسبة تجاوزت الضعف.

ومعدل ورود هذا الفعل في كتب المتقدمين (١١٤) مرة

ثانيا- في كتب النّحويين المتأخِّرين:

- المثال "ضرب" مثل ابن يعيش بالفعل "ضرب": (٢٢٢) مرة

مثل الرّضي بالفعل "ضرب" في صيغة الماضي (١٧٦) مرة.

في شرح التّسهيل مَثّل ابن مالك بالفعل "ضرب" (٥٠) مرة.

ومعدل ورود هذا الفعل في كتب المتأخرين هو: (١٤٩) مرة.

والخلاصة أن هذا المثال استعمل في ستة كتب فقط حوالي (٧٩١) مرة.

ومع استمرار استعمال النحويين للفعل "ضرب" يبرز التّساؤل هنا: ما الذي دعا النّحاة للتمثيل به بهذه الكثرة؟

المطلب الثاني- "ضرب" في التّراث العربيّ

في تراثنا العربيّ إشارات وقصص عديدة تناولت التّمثيل بـــ(ضرب)، بعضها فيه رفض واستنكار لهذا اللفظ وبعضها فيه سّخرية، وتندر.

من ذلك ما يروى أنّ العباس بن عبد العظيم (ت ٢٤٦هـ) أراد أن يعلم بشرَ بن الحارث (ت٢٢٧هـ) العربيّة "، فقال له: يا أبا نصر، أنت رجلٌ قد قرأت القرآن، وكتبت الحديث، فلم لا تتعلم من العربية ما تعرف به اللّحن حتى لا تلحن؟ قال: ومن يعلمني يا أبا الفضل؟ قال: أنا يا أبا نصر، قال: فافعل، قال: قل ضرب زيدٌ عمراً، قال فقال له بشر: يا أخي؛ ولم ضربه؟ قال: يا أبا نصر ما ضربه، وإنّما هذا أصل وضع، فقال بشر: هذا علم أوّله كذب، لا حاجة لي فيه!" (ابن منظور، ١٩٨٤م:٥/ ١٩٣، بتصرف)، ولم يقتصر الاستنكار للتّمثيل بـــ(ضرب) من بعض العلماء، فقد لاحظ بعض الأدباء كثرة استعمال النّحويين له في أمثلتهم، واتخذوه طرفة يتندّرون بها.

حكى ابن جني في الخصائص عن عمّار الكلبيّ عندما عابوا عليه بيتاً من شعره: (ابن جني ١٩٥٢م :١/ ٢٣٩)

"ماذا لقينا من المستعربينَ ومن
قياسِ نحوهمُ هذا الذي ابتدعوا
إن قلتُ قافيةً بِكراً يكون بها
بيتٌ خلافَ الذي قاسوه أو ذرعوا
قالوا: لحنتَ وهذا ليس منتصباً
وذاك خفضٌ وهذا ليس يرتفعُ
وحرشوا بين عبد الله من حمقٍ
وبين زيد فطالَ الضربُ والوجعُ
ما كلُّ قولي مشروحٌ لكم فخذوا
ما تعرفون وما لم تعرفوا فدعوا
لأن أرضي أرضٌ لا تُشَبُّ بها
نارُ المجوسِ ولا تُبنى بها البيعُ

وقال بعض الورّاقين في ذمّ أهل النّحو: (ابن عبد ربه ١٩٨٤م: ٢/ ٤٤٨)

"رأيتُ يا حمادُ في الصيدِ
أرنبا تؤخذ بالأيدي

إن ذوي النحو لهم أنفسٌ
معروفـــةٌ بالمكـــر والكيـــدِ
يضـربُ عبدُ الله زيـــداً
ومـا يريـد عبـدُ الله مـن زيـد"

وأنشـد عيسـى بـن عبـد العزيـز الجـزولي لبعـض أهـل مراكـش: (ابـن خلـكان، ت: ١٩٧٧م: ٣/ ١٩٠)

"لست للنّحو جئتكم — لا ولا فيه أرغب
خـــلِّ زيـــداً لشـأنه — أينما شـاء يذهب
أنا مـــالي ولامـــرئٍ — أبد الدهر يُضربُ"

وقـال أبـو حيـان النّحـويّ: (السـبكي، ١٩٨٧م: ٩/ ٢٨٦)

وقد طال تضرابي لزيد وعمره
وما اقترفـا ذنبـا ولا تبعـا غيا
وما نلت من ضربيهما غير شهرة
بفن وما يجدي اشتهاري به شيا

ولم يتوقـف النّقـد لهـذا المثـال عنـد الطرفـة والتّنـدر، فقـد ذكـر بعضهـم قصـة لطيفـة، وقعـت بـين أحـد الأمـراء- وكان اسـمه داود باشـا (١٧٦٧- ١٨٥٨ م آخـر ولاة المماليـك) وبـين أئمـة النّحـو في عـصره بسـبب عـدم تمكنهـم مـن إجابتـه عـلى سـؤاله المتمثـل في قولـه: لمـاذا يـضرب زيـد عمـرا دائـما؟ وكان لا يقتنـع بـأنّ ذلـك للتمثيـل فقـط! فلـما دخـل عليـه نحـويّ ذكـيّ، قـال لـداود باشـا: أنـا أجيبـك ولكـن بـشرط! فقـال الأمـير: شرطـك منفّـذ، ولكـن بعـد أن تأتينـي بالجـواب؛ فقـال لـه العـالم النّحـويّ: نحـن نجعـل عمـرًا مضروبًـا دائـمًا؛ لأنّـه سرق حـقَّ غـيره، فتعجـب الأمـير!؛ وقـال: ومـا الـذي سرقـه عمـرو؟ قـال النّحـويّ: لقـد سرق الـواو مـن داود، وكان حـق داود أن يكتـب بواويـن؛ لأنهـا تنطـق عنـد ذكـره خلافـا لعمـرو فانّـه ينطـق بـدون الـواو، ولكـن يكتـب بهـا فأعجـب الأمـير بجـواب النّحـويّ؛ وقال: مـا طلبـك؟ قـال: تطلـق سراح علـماء النّحـو الذيـن في سـجنك؛ فأطلـق سراحهـم. (المنفلوطـي، ١٩٨٢م: ٧٤.) وهـذه القصّـة لا أظنهـا وقعـت حقيقـة، فهـي أقـرب إلى أن تكـون مـن نسـج الخيـال إلا أنهـا تعطـي تصـوراً نقديّـا للمثـال "ضرب".

ولم يقتـصر التمثيـل بالمثـال "ضرب" عنـد النّحويين فقـد مثّـل بـه المحدِثـون أيضـا، ومـن ذلـك يقـول: "إن قلـت: مـا الفـرق بـين قولـه: نعـس وهـو يصـلي، وصـلَّى وهـو ناعـس؟ قلـت: هـو الفـرق بـين ضرب قائـمًا، وقـام ضاربًـا، وهـو احتـمال القيـام بـلا ضرب في الأول، واحتـمال الـضّرب بـلا قيـام في الثـاني" (زكريـا ٢٠٠٥م منحـة البـاري: ١/ ٥١٠).

وكذلـك مثـل بـه الفقهـاء، ومـن ذلـك قولهـم: "الفاعـل فيـما بُنـي لـه، والمفعـول فيـما بُنـي لـه نحـو: ضرب زيـد عمـرا وضرب عمـرو فـإن الضاربيّـة لزيـد والمضروبيّـة لعمـرو بخـلاف "نهـاره صائـم" فـانّ الصـوم ليـس للنّهـار فمعنـى كونـه لـه إنّ معنـاه قائـم بـه، ووصـف لـه، وحقـه أن يسـند إليـه سـواء كان مخلوقـا لله تعـالى أو لغـيره، وسـواء صـدر عنـه باختيـاره كـ(ضرب) أو لا كـ(مـات) (الحـاج ١٩٩٦م: ٢/ ١١).

كـما مثـل بـه علـماء المنطـق حيـث يقـول بعضهـم: "فمـن ضرب زيـداً وعمـراً، فقـد ضرب إنسـاناً لا ناسـاً أو إنسـانين"(ابن سـينا، ٢/ ١٥٣)، وكذلـك علـماء الـصّرف قـال بعضهـم: " التّصريـف ينقسـم قسـمين:

أحدهمـا: جعـل الكلمـة عـلى صيـغ مختلفـة، لـضروب مـن المعـاني، نحـو: ضرَب، وضرَّب، وتـضرَّب، وتضـارب، واضطـراب. الكلمـة التـي هـي مركبـة مـن ضـاد وراء وبـاء، نحـو: "ضرب" قـد بنيـت منهـا هـذه الأبنيـة المختلفـة، لمعـانٍ مختلفـة" (ابـن عصفـور ١٩٧٦م الممتـع الكبـير: ١/ ٣٣).

ومثـل بـه أيضًـا علـماء اللّغـة، ومـن ذلـك قـول

اللّيث: "قال الخليل: اعلم أنّ الكلمة الثنائيَّةَ تَتَصَرَّف على وَجْهَيْن نحو: قَدْ، دَقْ، شَدْ، دَشْ "١" والكلمةُ الثلاثيَّة "٢" تتصرَّفُ على ستة أوجُه، وتُسمَّى مَسدُوسة، وهي نحو: ضرب ضبر، برض بضر، رضب ربض". (الفراهيدي ١٩٨٨م، العين: ١/ ٥٩).

المطلب الثالث: الضّرب في الفكر التّربويّ

مما لا خلاف فيه أنّ الثّواب والعقاب من الأساليب التّربوية، وأنّ الضّرب من هذه الأساليب المشروعة التي تستخدم للتّأديب، وقد يُعاقب به الكبير المذنب أو الصغير المخطئ ﴿وَالَّذِينَ يَرْمُونَ الْمُحْصَنَاتِ ثُمَّ لَمْ يَأْتُوا بِأَرْبَعَةِ شُهَدَاء فَاجْلِدُوهُمْ ثَمَانِينَ جَلْدَةً وَلاَ تَقْبَلُوا لَهُمْ شَهَادَةً أَبَدًا وَأُوْلَئِكَ هُمُ الْفَاسِقُون﴾ (النور: ٤)

﴿وَاللاَّتِي تَخَافُونَ نُشُوزَهُنَّ فَعِظُوهُنَّ وَاهْجُرُوهُنَّ فِي الْمَضَاجِعِ وَاضْرِبُوهُنَّ ...﴾ (النساء: ٣٤)، والذي منعه الشّرع والقانون هو المبالغة في الضّرب، أو ما يسمونه الضّرب المبرح.

وقد اختلف العلماء والتّربويون قديما، في الحكم على ضرب الصّغار للتّأديب والتّعليم وصنفوه أصنافا عديدة؛ فبعضهم يمنعه، ويجرّم فاعله، ويعدّه فعلًا مشينًا، وبعضهم يستحسنه ويجعله ضروريًا، وبعضهم يفصّل فيه، ويجعل له قواعد وأوقاتاً وآلات.

وقديما كان المربي يلجأ للضّرب عند تعذّر الوسائل التّربويّة.

فيعاقب الأب أو المربي ابنه بالضرب انطلاقا من واجب المسؤولية التّربوية التي دعا إليها الشّرع والعقل ففي الحديث النبوي "كلكم راعٍ، وكلُّكُم مسؤُولٌ عنْ رَعِيَّتِهِ، الإمامُ راعٍ، ومسؤُولٌ عن رعيَّتِهِ، والرجلُ راعٍ في أهلِهِ، وهو مسؤُولٌ عن رعيَّتِهِ، والمرأةُ راعيَةٌ في بَيْتِ زَوْجِها، ومسؤولةٌ عنْ رَعِيَّتِها" (٨٩٣ البخاري، ٢٠٠١م: ٢/ ٦).

وقال صلى الله عليه وسلم: "ما نحل والدٌ ولدًا من نحلٍ أفضل من أدب حسن" الترمذي- ت- شاكر ،١٩٧٥م: ٤/ ٣٣٨)، ولقول ابن عمر رضي الله عنه: " أدِّب ابنك؛ فإنَّك مسؤول عنه: ماذا أدَّبته، وماذا عَلَّمته؟ وهو مسؤول عن بِرِّك وطواعيته لك". (البيهقي، ٢٠٠٣م، ٣/ ٨٤).

والدين الإسلامي (دين الرحمة) قد عالج الأمر الواقع، وهو حدوث ضرب الأبناء لأجل التّأديب، فقد أمر بالرفق، قال صلى الله عليه وسلم: "إنَّ الله رفيقٌ، يحبّ الرفقَ في الأمر كله"(البخاري: حديث رقم ٦٢٥٦: ٨/ ١٤)، ونهى عن موجبات الكراهة والبغضاء من الإهانة أو القسوة، ولا سيما ضرب الوجه، والضّرب المبرح.

ومع وجود خلاف في الحكم على التربية بالضّرب بين الفقهاء والتربويين، فقد أدرك المجيزون أنّ للضّرب أثرا قويًا قد يكون سلبيًا؛ ولهذا وضعوا له الحدود والقواعد، والقوانين الدقيقة، فلم يسمح به على الإطلاق، فقد قسموه نوعين :ضرب جائز ، وضرب غير جائز، فالضّرب الجائز هو الذي قد حددت آلته، وكذلك حددت المواضع التي يجوز فيها الضرب، وحتى عدد الضّربات التي يتلقاها الطالب، وكذلك وقت الضّرب وفاعله، كما اشترطوا في جميع الأحوال أن يكون المعلّم هو الذي يتولى تأديب الصبيّ المخطئ، وألا ينيب غيره، وكذلك منعوا المعلم أن ينزل العقوبة وقت الغضب، وقد عقد ابن خلدون في مقدمته بابًا بعنوان "الشّدة على المتعلمين مضرة بهم. (ابن خلدون، ١٩٥٨م: ٣٤٧).

وروي أنّ من المؤيدين للتّربية بالضّرب سليمان بن داوود عليه السّلام، (ابن أبي شيبة، ١٩٨٩م: ٨/ ٤١٥) ومن ذلك قوله: "مَنْ أَرَادَ أَنْ يَغِيظَ

عَـدُوَّهُ فَـلَا يَرْفَـعِ الْعَصَـا عَـنْ وَلَـدِهِ". (ابـن أبي شـيبة، ١٩٩٤م: ٨/ ٤١٥،).

وكـما وجّـه علـماء السـلف للمربّـين هـذه التّوجيهـات للمعلـم؛ فقـد وجهـوا أيضـا الطالـب، ونصحـوه بأنـه "لا ينبغـي عليـه إذا تلقـى الـضّرب أن يكثـر الـصّراخ والشّـغب، ولا يستشـفع بأحـد، بـل يصـبر،" (الزبيـدي، ١٩٩٤م: ٦٨٦).

ولي وقفـة قصـيرة مـع الروايـة التـي رويـت عـن النّبـي سـليمان بـن داود عليـه السـلام، هـل يعقـل أنّ النّبـي سـليمان جعـل مفتـاح إغاظـة العـدو هـو الـضّرب المسـتمر للولـد والقسـوة عليـه؟! ألم يكـن الأنبيـاء جميعـا رسـلا للرحمـة والمحبـة والسّـلام؟! ومـا روي عـن نبينـا محمـد صـلى الله عليـه وسـلم في الأمـر بالـضّرب كان فقـط لأجـل الصّـلاة حيـث روي قولـه صـلى الله عليـه وسـلم: "مـروا أولادكـم بالصـلاة وهـم أبنـاء سـبع سـنين واضربوهـم عليهـا وهـم أبنـاء عشر سـنين، وفرقـوا بينهـم في المضاجـع " (أبـو داوود، ت عبدالحميـد١٩٥٠م: ١/ ١٨٧)، وعنـد النّظـر في حكـم هـذا الحديـث مـن حيـث الصّحـة والضّعـف نجـده في درجـة الحسـن، ومـع ذلـك لم يذكـر الـضرب بالعصـا، ولا ملازمـة الـضّرب، وكذلـك فيـه إشـارة إلى ضرورة الابتعـاد عـن ضرب الطفـل، وتأديبـه بالـضرب قبـل أن يبلـغ عـشر سـنوات، وهنـاك روايـات ضعيفـة كلها تشـير إلى زرع الهيبـة مـن الأب بتعليـق السّـوط دون الـضرب بـه، ولنـا في نبينـا قـدوة حسـنة، فقـد عرفنـا أنّ نبينـا محمـد عليـه الصـلاة والسـلام لم يـضرب طفلاً ولا غلامّـا قـط، وقـد روي عـن أم المؤمنـين عائشـة -رضي الله عنهـا- أنهـا قالـت: "مـا ضَرَبَ رَسـولُ الله صَـلَّى اللهُ عليـه وسـلَّمَ شـيئًا قَـطُّ بيَـدِهِ، وَلَا امْـرَأَةً، وَلَاَ خَادِمًـا، إلَّا أَنْ يُجَاهِـدَ في سَـبيلِ الله، وَمـا نِيـلَ منـه شيءٌ قَـطُّ، فَيَنْتَقِـمَ مِـن صَاحِبِـهِ، إلَّا أَنْ يُنْتَهَـكَ شيءٌ مِـن مَحَـارِمِ الله، فَيَنْتَقِـمَ للهِ عَـزَّ وَجَلَّ"(صحيـح مسـلم، ٢٠١٤م: ٧/ ٨٠)

أمـا في العـصر الحديـث فقـد أصبـح الـضرب عند التّربويـين مـن الأسـاليب المرفوضـة، وغـير اللائقـة بـكل الصـور"؛ فهـو محـارب بقـوة مـن جمعيـات حقـوق الطفـل في البيـت والمدرسـة، واتجهـت التّربيـة الحديثـة إلى منعـه أيّـا كان شـكله وشـدّته"، (حمـدان ١٩٨٩م: ١٠٤-١٠٥)

ومـع ذلـك مـازال الـضرب أسـلوبّا مـن أسـاليب؛ لتّأديـب الكبـار في السّـجون والمعتقـلات.

لماذا اختار النّحاة العرب المثال "ضرب"؟

في تراثنـا تعليـل يقـول إن هـذه الأمثلـة نتيجـة مواقـف وأحـداث للنحـوي عبـد الله بـن إسـحاق الحضرمـي (ت ١٢٧هـ) وقـد كان لـه ولـد مشـهور اسـمه زيـد، وهـو جـد قـارئ أهـل البـصرة يعقـوب بـن إسـحاق بـن زيـد بـن عبـد الله بـن أبي إسـحاق الحضرمـي(ت ٢٠٥هـ) ، فقيـل إنّ التمثيـل بـ"زيـد" بـدأ مـن عنـده ، ولعـل سـبب هـذا التّعليـل أن عبد الله هـذا كان قـد وصـف بأنّـه أوّل مـن بعـج النّحـو ومـدّ القيـاس، فعللـوا ذلـك بـأنّ اسـتعماله لهـذه الأمثلـة بحكـم بيئتـه ومـا جـرى بـين أولاده، وأنّ ذلـك أدى إلى جريـان هـذه الألفـاظ واختيارهـا في كتـب النّحـاة مـن بعـده (التبريـزي ٢٠٠٠م : ٤/ ٤٣٠) .

وقـد اسـتبعدت هـذه العلـة؛ فلـو لم يـر النّحـاة التّمثيـل بـــ(ضرب) مناسـباً مـا اسـتعملوه بهـذه الكثـرة.

وإذا قلنـا أنّ السـبب هـو اختـلاف "ضرب" عـن الأفعـال بـأنّ وزنـه في المضارعـة (يَفْعِـلُ) فـهو ليـس مثـل "جلـس "يجلِـس لأنّ ضرب فعـل متعـد، وجلـس فعـل لازم، فهنـاك أفعـال متعدّيـة عـلى نفـس الـوزن مثـل فـرض يفـرض و: كـسر يكـسر وحبـس يحبـس ...إلـخ.

ويـرى الملـخ في كتابـه المثـال النّحـويّ في كتـاب سـيبويه- بصفـة عامـة- أن اختيـار المثـال اختيـار

قصديّ غالبا في بعده الاجتماعي، وأنه يحمل فكرة معينة إمّا دينية أو من واقع مجتمعه (٣٥٥)، وقاس ذلك على جميع الأمثلة النحويّة في كتاب سيبويه! وعد هذا التّمثيل إشارة ورسالة من سيبويه، وأنّه يربط المجتمع بالقيم والمعاملات، ويستدل على ذلك بأنّ اسم عبد الله يشير إلى دلالة دينية، وأن ظاهرة الضرب كانت منتشرة ومعروفة (الملخ ٣٦٢ - بتصرف).

ولعل في هذا التعليل شيئا من المبالغة والتجاوز، فمن الطبعي أننا نستنتج الظروف والسلوك المجتمعي لأي عصر من العصور حين ندرس تراثنا النثري والشعري، وذلك بتحليلنا للألفاظ وربطها بالحوادث التّاريخيّة التي ذكرت في ذلك العصر، لكنها قطعا لم تكن في ذهن سيبويه بوصفها رسالة وإشارة أراد إيصالها لمن بعده. وفي تصوري إن هذه الأمثلة عفويّة غير مقصودة للتّعريف بوضع المجتمع آنذاك، ولكنها صدرت بحس لغوي رائع.

ولقريرة مقالة لطيفة في هذا الباب فهو يؤكد أنّ المطّلعين على كتب النّحو الفرنسي أو النّحو الإنكليزي يستعملون المثال نفسه، ولكن بتغيير في الأسماء فبدلا من "زيد" نجد (جان)، وبدلا من عمرو وضعوا "بول"وتعريبه: "جان ضرب بول"، وكذلك إلى اليوم يستعمل علماء اللسانيّات المثال نفسه الذي لا يختلف في جوهره عن مثالنا العربي؛ وهذا يعني أنّ ثقافة العرب بريئة من أن تشرّع للعنف بهذا المثال.

ويقدم قريرة ثلاثة أسباب لاختيار هذا المثال؛ السبب الأول: أنّه فعل محسوس والمحسوس مُدْرَكٌ عندنا قبل المُجرّد؛ والسبب الثاني: أنّه فعل قابل أن يربط علاقة بين كَيَانَيْن والعلاقة طرازها أن تكون بين اثنين؛

والسبب الثالث: أنّه فعل يحدث من غير واسطة خارجية". (وهيب٢٠٢٠م: ص٢)

وأتفق معه في هذه الأسباب على أن هناك أسبابًا أخرى يمكن أن نلاحظها عند دراسة الفعل "ضرب" كما رأينا.

ويرى وهيب أنّ للعنف في الفكر النّحويّ دوافع نفسية واجتماعية منها الدافع القومي، والمراد به: العصبية العرقية بين العرب وغيرهم، وأن العنف ظاهر في طبيعة المجتمع، وكذلك الانتماء المذهبي والخلافات العقائدية والطائفية التي كانت معروفة آنذاك، والحسد والتنافس بين العلماء، وكذلك الدّعم من الملوك والسلاطين لعالم بعينه.

وهذا كله لا ينطبق على المثال "ضرب" مع أن وهيب استشهد بالمثال "ضرب" على أنه مثال قوي للعنف الذي ساد الفكر النّحويّ، ومثل له بالأمثلة المتعددة. وذكر بأن مفردة الضرب لا تفارق كتب النحو، وفعل الضرب يتكرر في الأمثلة النحويّة. (وهيب ٢٠٢٠م: ٧).

الخاتمة

بعد دراسة هذا الفعل وتحليله فقد بدا لي أنّ الفعل "ضرب" فعل حسي قويّ، يتكون من ثلاثة أحرف انفجارية، لها جرس صوتي قوي يجذب السامع، ويشد انتباهه.

فالتمثيل بالضّرب وضعه النّحويون بذكاء ودراية وحس لغويّ، لمعرفتهم قوة تأثيره وجذبه تركيز المتعلم، حيث يدرك المتعلم منه من الضارب ومن المضروب سريعًا، وهو مثال ولم يُلزم أحد باستعماله، كما لم يُمنع أحد أن يختار مثالا آخر، ومع ذلك تتابع النّحويون على استعماله من عهد سيبويه حتى اليوم.

وقد استخدمه علماء اللغة في اللّغات الأخرى مثل الفرنسيّة والانجليزيّة، وذلك لقوة أثره في النّحو التّعليمي.

ويمكن القول إنّ الدِّراسة قد توصلت للنتائج التّالية:

١. استعمل القرآن الكريم المثال "ضرب" في مرات عديدة حوالي ٥٨ مرة بمعان مختلفة، فيها الضرب الحسي، والضرب المعنوي، الضرب الحقيقي والمجازي، وكما هو معلوم فإنّ الإسلام دين الرحمة والمحبة، ولو كان في هذا اللفظ ما يدعو للقسوة والإرهاب لما كان القرآن قد استخدمه بهذا العدد الكبير.

٢. في المثال "ضرب" صفات صوتيّة وصرفيّة ونحويّة ولغويّة مميزة استحقّ بها أن يكون مثالًا نحويّا مناسباً، بحروفه المجهورة الصّوت، الجاذبة لانتباه السامع، ولأنّه فعل مخصّب، يقبل الإسناد للضمائر بجميع أنواعها.

٣. المثال "ضرب" مثال حسّي جيّد يشدّ السّامع بما يحمله من دلالة مجهولة الطّرفين.

٤. المثال "ضرب" يمكن الإفادة منه في التّدريب على النّطق الصّحيح لحرف الضّاد الذي تميزت به اللغة العربيّة.

٥. لم يقتصر استعمال الفعل "ضرب" للتمثيل النحوي في اللغة العربية فهو مثال استخدم في تعليم قواعد اللغات الأخرى.

ثبت المصادر والمراجع

١. ابن السراج، أبو بكر محمد بن سهل البغدادي، "الأصول في النحو"، تحقيق: عبد الحسين الفتلي، لبنان، بيروت: مؤسسة الرسالة.

٢. أنيس ابراهيم، الأصوات اللغوية، الطبعة الأولى، ١٩٧١م مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

٣. ابن القطّاع. علي بن جعفر بن علي السعدي الأفعال. تحقيق علي فودة. بيروت، عالم الكتب ـ الطبعة الأولى - ١٩٨٣ م.

٤. . ابن منظور. محمد بن مكرم بن علي. "لسان العرب". بيروت. دار صادر. الطبعة الثالثة

٥. ابن جني، عثمان، "سر صناعة الإعراب.. بيروت: دار الكتب العلمية. ط ١

٦. ابن جني، عثمان، "الخصائص". تحقيق محمد بن علي النجار. (الطابق الرابع، مصر: الهيئة المصرية العامة للكتاب).

٧. الحاج، ١٩٩٦م. محمد بن محمد بن أمير، التقرير والتحرير في علم الأصول ط١، دار الفكر بيروت.

٨. ابن خلدون، عبد الرحمن، ١٩٥٨م "مقدمة لابن خلدون". (بيروت - لبنان: مؤسسة الرسالة ط١.

٩. ابن خلكان، أبو العباس شمس الدين أحمد بن محمد بن إبراهيم، ١٩٠٠ م، "وفيات الأعيان". التحقيق: إحسان عباس، بيروت: دار صادر.

١٠. ابن دريد، أبو بكر محمد بن الحسن، ١٩٨٧م "جمهرة اللغة". تحقيق: رمزي منير بعلبكي،بيروت:بيت العلوم للملايين،ط١.

١١. أبو حيان التوحيدي، علي بن محمد بن العباس .٢٠٠٣م، "الامتاع والمؤانسة"، ط ١، بيروت، المكتبة العصرية.

١٢. الأزهري، محمد بن أحمد. ٢٠٠١ م، "مقاييس اللغة"، تحقيق: عبد السلام هارون. ط ١، بيروت، لبنان. دار الفكر.

١٣. البخاري، محمد بن إسماعيل. ٢٠٠١م.

صحيح البخاري". تحقيق: محمد زهير ابن ناصر الناصر، الطبعة الأولى، بيروت، لبنان، دار طوق النجاة.

١٤. البيهقي، أحمد بن الحسين ٢٠٠٣م، السنن الكبرى، تحقيق: محمد عبد القادر عطا، الطبعة الثالثة، بيروت، لبنان، دار الكتب العلمية.

١٥. التبريزي، الخطيب ١٩٩٤ م."شرح ديوان أبو تمام"، تقديم: راجي الأسمر، ط١، بيروت، لبنان، دار الكتاب العربي.

١٦. الترمذي، محمد بن عيسى ١٩٧٥م، السّنن، تحقيق: أحمد محمد شاكر وآخرون، الطبعة الثانية، مصر: مكتبة مصطفى البابي الحلبي.

١٧. جبل، محمد حسن حسن، ٢٠١٠م، المعجم الاشتقاقي الموصل لألفاظ القرآن الكريم، ط١، القاهرة، مصر، مكتبة الآداب.

١٨. ابن الجزري شمس الدين أبو الخير، محمد بن محمد ٢٠٠١ م، المقدمة الجزرية، تحقيق: محمد تميم الزعبي، الرياض، دار المغني للنشر والتوزيع.

١٩. ابن الجزري شمس الدين أبو الخير، محمد بن محمد حسن ١٩٩٤ م، "طيبة النشر" في القراءات العشر، تحقيق: محمد تميم الزغبي ط١، جدة: دار الهدى.

٢٠. الجوهري، إسماعيل بن حماد. ١٩٨٤ م، "الصحاح في اللغة"، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، الطبعة الثالثة، بيروت، لبنان، دار العلم للملايين.

٢١. الحميري، نشوان بن سعيد ١٩٩٩م، "شمس العلوم وطب كلام العرب من الكلوم". الطبعة الأولى بيروت: بيت الفكر المعاصر.

٢٢. ابن الحاجب، عثمان بن عمر بن أبي بكر بن يونس المالكي ١٩٩٥ م، "الشافية في التصريف، تحقيق: حسن احمد العثمان. الطبعة الأولى، مكة المكرمة: المكتبة المكية.

٢٣. الخوام، رياض حسن، ٢٠١٥م، "تجريم النحو والقواعد". مقال في مجلة أحوال المعرفة، السنة ١٩، العدد ٧٦، الرياض، مكتبة الملك عبد العزيز.

٢٤. الخوئي، محمد بن أحمد الشافعي، شهاب الدين، ٢٠١٥ م، "أقصى الأمل والسول في علم حديث الرسول صلى الله عليه وسلم". تحقيق: نواف عباس حبيب المناور، الكويت: جامعة الكويت.

٢٥. الرضي، محمد بن الحسن الاستراباذي النّحويّ. ١٩٧٥م. "شرح الرضي على الكافية لابن الحاجب". تحقيق: أ. د. يوسف حسن عمر. ليبيا: جامعة قار يونس.

٢٦. الزبيدي، محمد بن محمد الحسيني، ١٩٩٤ م، "إتحاف السادة المتقين بشرح إحياء علوم الدين". الطبعة الأولى، بيروت، لبنان، مؤسسة التاريخ العربي.

٢٧. الزبيدي، محمد بن محمد مرتضى، ٢٠٠٨ م "تاج العروس من جواهر المعجم"، تحقيق: مجموعة محققين، دار الهداية، الطبعة الثانية، الكويت.

٢٨. الزجاج، إبراهيم بن السري ١٩٨٨ م، "معاني القرآن ونحوه. الطبعة الأولى بيروت، لبنان، عالم الكتب.

٢٩. الزمخشري، أبو القاسم محمود بن عمرو بن أحمد ١٩٩٨ م، "أساس البلاغة. تحقيق: محمد باسل عيون السعود، الطبعة الأولى بيروت، لبنان، دار الكتب العلمية.

٣٠. السجستاني، أبو داود، سليمان بن الأشعث، سنن أبي داود، تحقيق محيي الدين عبد الحميد، الطبعة الثانية،١٩٥٠م.، مصر، مطبعة السعادة،

٣١. ابن سيده، أبو الحسن علي بن إسماعيل، ١٩٩٦ م، المخصّص، تحقيق: خليل إبراهيم جفال. الطبعة الأولى بيروت: بيت إحياء التراث العربي.

٣٢. ابن سيده علي بن إسماعيل ١٩٦٩م."المحكم والمحيط الأعظم". تحقيق: عبد الحميد الهنداوي. ط١، بيروت: دار الكتب العلمية.

٣٣. سيبويه، عمرو بن عثمان بن قنبر، ١٩٨٩م، "الكتاب". تحقيق: عبد السلام محمد هارون. الطبعة الثالثة، القاهرة: مكتبة الخانجي.

٣٤. ابن سينا، الحسين بن عبد الله البلخي، ٢٠١٩م، الهداية في المنطق، تحقيق محمد أحمد عبد الحكيم، الطبعة الأولى، دار الكتب العلمية بيروت لبنان.

٣٥. ابن أبي شيبة، أبو بكر عبد الله بن محمد. ١٩٨٩م، تحقيق: كمال يوسف الحوت. ط١، الرياض: مكتبة الرشد.

٣٦. الصاحب، إسماعيل بن عباد بن العباس ١٩٩٤ م، "المحيط في اللغة" تحقيق: محمد حسن الياسين. ط١، بيروت، لبنان، عالم الكتب.

٣٧. ابن عبد ربه، أبو عمر، شهاب الدين أحمد بن محمد. ١٩٨٤م، العقد الفريد، ط ١، بيروت: دار الكتب العلمية.

٣٨. القشيري، مسلم بن الحجاج ٢٠١٤ م، صحيح مسلم، ط١، القاهرة، مصر، دار التيسير.

٣٩. الكوراني، شهاب الدين أحمد بن إسماعيل، ٢٠٠٨ م، "الدرر اللوامع في شرح جمع الجوامع" تحقيق: سعيد بن غالب كامل الماجدي. المدينة المنورة، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

٤٠. ابن مالك، محمد بن عبد الله، ١٩٩٠ م "شرح تيسير المنافع"، المحقق: د. عبد الرحمن السيد، د. محمد بدوي، المختون. ط١، مصر، هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان.

٤١. المبرد، محمد بن يزيد، ٢٠٠٢ م. "المقتضب". تحقيق: محمد عبد الخالق عضيمة. ط١، مصر، القاهرة، وزارة الأوقاف، لجنة إحياء التراث.

٤٢. ٤٢- المسيري، كامل٢٠٠٢م، "الجامع في تجويد قراءة القرآن الكريم". ط٢، الإسكندرية، مصر: دار الإيمان للطبع والنشر والتوزي

٤٣. ٤٣-ابن منظور، محمد بن مكرم بن علي، ١٩٨٤ م، "موجز في تاريخ دمشق لابن عساكر"، تحقيق: روحية النحاس، رياض عبد الحميد مراد، محمد المعطي. الطبعة الأولى دمشق، سوريا، دار الفكر للطباعة والتوزيع والنشر ١٤٠٢ هـ.

٤٤. ٤٤- المنفلوطي، مصطفى لطفي بن محمد لطفي ١٩٨٢ م "النظرات" (الطبعة الأولى، بيروت، لبنان، دار الآفاق الجديدة.

٤٥. نذير حمدان ١٩٨٩ م، في التراث التربوي، دراسات نفسية تربوية تقليدية، بيروت، لبنان، دار المأمون للتراث.

٤٦. نعجة، سهى فتحي، ٢٠٠٨م، " المثال النّحوي المصنوع فلسفته النحويّة وأبعاده التّربوية" - العدد ٣٦- ٣١٨-٣٣١، دبي، الامارات، مجلة الدراسات الإسلامية.

٤٧. النعيم، عبير عبد الله، ٢٠١٨م،" الرد الجميل"، الرياض، مكتبة العبيكان.

٤٨. النمري، أبو عمر يوسف بن عبد الله ١٩٩٤ م "جامع بيان العلم وفضله"، تحقيق: أبو الأشبال الزهيري، الطبعة الأولى، الرياض، دار ابن الجوزي.

٤٩. الهروي، أبو عبيد أحمد بن محمد١٩٩٩ م، "الغريب في القرآن والحديث". تحقيق ودراسة: احمد فريد المزيدي. ط١، المملكة العربيةالسعودية:مكتبةنزارمصطفىالباز

٥٠. وهيب، ماجد عيال "العنف في الفكر النّحويّ عند العرب" ٢٠٢٠م – دراسة في ضوء اللسانيات الاجتماعية، العدد ١٥، بيروت، لبنان، المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية.

٥١. يعقوب، إميل بادي، ١٩٩٦م، "القاموس المفصل لتصريف الأفعال العربّية" (الطبعة الأولى بيروت، لبنان، دار الكتب العلمية.

٥٢. ابن يعيش، يعيش بن علي بن يعيش الموصلي ٢٠٠١م، "شرح المفصل للزمخشري". تقديم: إميل بديع يعقوب. الطبعة الأولى، لبنان، بيروت: دار الكتب العلمية.

Bibliography

1. Ibn Al-Sarraj, Abu Bakr Muhammad bin Sahl Al-Baghdadi, "Al-Osoul fi Al-Nahw" investigation: Abdul-Hussein Al-Fatli, Lebanon - Beirut: Al-Risala Foundation.
2. aibn alqttae. eali bin jaefar bin eali al-saedi aali'afeali. tahqiq eali fud. bayrut , ealam alkutub altabeat aala'uwlaa - 1983 mi.
3. aibn manzurin. muhamad bin makram bin eulay. "lisan alearibi".. altabeat al-thalitha. bayrut. dar sadir
4. abn jini , euthman , "sr sinaeat al'iier-abi.. bayrut: dar alkutub aleilmiati. t 1.
5. abn jini, euthman, "alkhasayisi". tahqiq muhamad bin ealii alnajaar. (altaabiq alraabie , masiri: alhayyat almisriat aleamat lilkitabi.
6. abn khaldun , eabd alrahman , 1958m "muqadimat liabn khaldun". (bayrut - lubnan: muasasat alrisalat ta1.
7. abn khalkan , 'abu aleabaas shams al-diyn 'ahmad bin muhammdibn 'iibra-him, 1900 ma, "wfiat al'aeyan". altah-qiqi: 'iihsan eabaas, bayrut: dar sadr.
8. abn durayd , 'abu bakr muhamad bn alhasan , 1987m "jamharat allugha-ti". tahqiqu: ramziun munir baelabaki, bayrut: bit aleulum lilmalayini, ta1.
9. abn durayd , 'abu bakr muhamad bn alhasan , 1987m "jamharat allughati". tahqiqu: ramzayn munir bialbaqi, bay-rut: bayt aleulum lilmalayini, ta1.
10. abn sayidh ealii bn 'iismaeil 1969m

walmuaanasati", t 1 , bayrut, almaktabat aleasriati.

18. al'azhari, muhamad bin 'ahmadu. 2001 mi, "maqayis allughati", tahqiqu: eabdalsalam harun. t 1 , bayrut, lubnan.dar alfikri.

19. albukhari, muhamad bin 'iismaeil. 2001ma. sahih albukharii". tahqiqu: muhamad zuhayr bin nasir alnaasir, altabeat al'uwlaa, bayrut, lubnan,dar tawq alnajati.

20. albayhaqi , 'ahmad bin alhusayn 2003m , alsunan alkubraa, tahqiqu: muhamad eabd alqadir eataa, altabeat althaalithata, bayrut, lubnanu, dar alkutub aleilmiati.

21. altabrizi, alkhatib 1994 mi.."sharah diwan 'abu tamam", taqdimu: raji al'asmaru,tu1, bayrut, lubnan, dar alkutaab alearabii.

22. altirmidhi, muhamad bin eisaa 1975m, alssnn, tahqiqu: 'ahmad muhamad shakir wakhrun, altabeat althaaniatu, masra: maktabat mustafaa albabi alhalbi.

23. jabala, muhamad hasan hasan, 2010ma, almuejam aliashtiqaqiu almusil li'alfaz alquran alkarimi, ta1, alqahirata, masri, maktabat aladab.

24. aljawhari , 'iismaeil bn hamad. 1984 m , "alsihah fi allughati", tahqiqu: 'ahmad eabd alghafur eatar, altabeat althaalithata, bayrut, lubnanu, dar aleilm lilmalayini.

25. alhimiri, nashwan bin saeid 1999mi, "shamis aleulum watibu kalam alearab min alklumi". altabeat al'uwlaa bayrut: bit alfikr almueasiri.

."almahkam walmuhit al'aezami". tahqiqu: eabd alhamid alhandawiu. ta1, bayrut: dar alkutub aleilmiati.

11. aibn sina, alhusayn bin eabd allh albalkhi, 2019m, alhidayat fi almantiq, tahqiq muhamad 'ahmad eabd alhakim, altabeat al'uwlaa, dar alkutub aleilmiat bayrut lubnan.

12. abn eabd rabih, 'abu eumra, shihab aldiyn 'ahmad bin muhamad. 1984ma, aleaqd alfirid, t 1 , bayrut: dar alkutub aleilmiati.

13. abn malik , muhamad bin eabd allh , 1990 m "shrh taysir almanafiei" , almuhaqiqu: du. eabd alrahman alsayid , du.muhamad badawi , almakhtunin. t1, masir, hajr liltibaeat walnashr waltawzie wal'iielani.

14. aibn manzur , muhamad bin makram bin eulay, 1984 mi, "mujaz fi tarikh dimashq liabn easakir" , tahqiqu: ruhiat alnahaas , riad eabd alhamid murad , muhamad almueti. altabeat al'uwlaa dimashqa, suria, dar alfikr liltibaeat waltawzie walnashri.

15. abn yaeishu, yaeish bin ealiin bin yaeish almusali 2001m, "shrah almufasal lilzumakhshiri". taqdimu: 'iimil badie yaequba. altabeat al'uwlaa, lubnan, bayrut: dar alkutub aleilmiati.

16. abn 'abi shaybat , 'abu bakr eabd allh bn muhamad. 1989m , tahqiqu: kamal yusuf alhuti. ta1, alrayad: maktabat alrushdi.

17. abu hayaan altawhidii, eali bin muhamad bin aleabaas .2003m , "aliamtae

26. aibn alhajib , euthman bin eumar bin 'abi bakr bin yunus almaliki 1995 ma, "alshaafyat fi altasrifi, tahqiqu: hasan aihmad aleuthman. altabeat al'uwlaa, makat almukaramatu: almaktabat almakiyatu.

27. alkhawami, riad hasan , 2015ma, "tajrim alnahw walqawaeidi". maqal fi majalat 'ahwal almaerifati, alsunat 19, aleadad 76, alriyad, maktabat almalik eabd aleaziza.

28. alkhuyiy, muhamad bin 'ahmad alshaafieii, shihab aldiyn, 2015 ma, "'aqsaa al'amal walsuwl fi eilm hadith alrasul salaa allah ealayh wasalama". tahqiqa: nawaf eabaas habib almunawiri, alkuayti: jamieat alkuayti.

29. alradi, muhamad bin alhasan aliastirabadiu alnnhwy. 1975mi. "shrh alradii ealaa alkafiat liabn alhajibi". tahqiqu: 'a. du. yusif hasan eumr. libya: jamieat qar yunis.

30. alzubaydi, muhamad bin muhamad alhusayni, 1994 ma, "'iitihaf alsaadat almutaqin bisharh 'iihya' eulum aldiyni". altabeat al'uwlaa, bayrut, lubnan, muasasat altaarikh alearabii,

31. alzubaydi, muhamad bin muhamad murtadaa, 2008 m "taj alearus min jawahir almuejami", tahqiqu: majmueat muhaqiqina, dar alhidayti, altabeat althaaniatu, alkuayti.

32. alzujaji, 'iibrahim bin alsiri 1988 mi, "maeani alquran wanahwahu. altabeat al'uwlaa bayrut, lubnanu, ealam alkutub.

33. alzamakhshiri, 'abu alqasim mahmud bin eamriw bin 'ahmad 1998 ma, "'asas albalaghati. tahqiqu: muhamad basil euyun alsaeud, altabeat al'uwlaa bayrut, lubnanu, dar alkutub aleilmiati.

34. alsajistani, 'abu dawud, sulayman bin al'asheatha, 1950m, sunan 'abi dawud, tahqiq muhyi aldiyn eabd alhamidi, altabeat althaaniatu, masra, matbaeat alsaeadati.

35. sibwyh , eamriw bin euthman bin qanbar, 1989mi, "alkitabi". tahqiqu: eabd alsalam muhamad harun. altabeat althaalithatu, alqahirati: maktabat alkhanji.

36. abn aljazarii shams aldiyn 'abu alkhayri, muhamad bin muhamad 2001 ma, almuqadimat aljazariatu, tahqiqu: muhamad tamim alzuebi, alrayad, dar almughaniy lilnashr waltawziei.

37. abn aljazarii shams aldiyn 'abu alkhayri, muhamad bin muhamad hasan 1994 ma, "tibat alnashri" fi alqira'at aleashr, tahqiqu: muhamad tamim alzughabi ta1,jdat: dar alhudaa.

38. alsaahibi, 'iismaeil bin eabaad bin aleabaas 1994 ma, "almuhit fi allughati" tahqiqu: muhamad hasan alyasin. ta1,birut, lubnan, ealam alkutub.

39. altuwfi, sulayman bin eabd alqawii bin alkarim alsirsari1987 mu, "shrah mulakhas alrawdati", tahqiqu: eabdallah bin eabd almuhsin alturki, altabeat al'uwlaa, bayrut, muasasat alrisalati.

40. alqushayri, muslim bn alhajaaj 2014 mi, sahih muslamin, ta1, alqahirata,

masra, dar altaysir.

41. alkurani, shihab aldiyn 'ahmad bin 'iismaeil, 2008 mi, "aldarar allawamie fi sharh jame aljawamiei" tahqiqu: saeid bin ghalib kamil almajidi. almadinat almunawarati, aljamieat al'iislamiat bialmadinat almunawara
42. almubardi, muhamad bin yazid, 2002 mi. "almuqtadabi". tahqiqu: muhamad eabd alkhaliq eadaymatun. ta1, masir, alqahirati, wizarat al'awqafi, lajnat 'iihya' altarathi.
43. almasiri, kaml2002ma, "aljamie fi tajwid qira'at alquran alkarima". ta2, al'iiskandiriati, masr: dar al'iiman liltabe walnashr waltawziei.
44. almunfuluti, mustafaa latfi bin muhamad lutfi 1982 m "alnazarati" (altabeat al'uwlaa, bayrut, lubnanu, dar alafaq aljadidati.
45. nadhir hamdan 1989 mu, fi alturath altarbuia, dirasat nafsiat tarbawiat taqlidiatun, bayrut, lubnanu, dar almamun lilturath.
46. naejatu, sahaa fatahi, 2008ma, " almithal alnnhwy almasnue falsafatuh alnnhwyt wa'abeaduh alttrbwy" - aleadad 36- 318-331, dibi, alamarat, majalat aldirasat al'iislamiati.
47. alnueim, eabir eabdallah, 2018mi, alradu aljumili, alrayad, maktabat aleabikan.
48. alnamri, 'abu eumar yusif bin eabd allh 1994 m "jamie bayan aleilm wafadluhu", tahqiqu: 'abu al'ashbal alzahiri, altabeat al'uwlaa, alrayadu, dar abn

aljuzi.

49. wahib, "aleunf fi alfikr alnnhwy eind alearabi" 2020m - dirasat fi daw' allisaniaat alaijtimaeiati, aleadad 15,birut, lubnan, almajalat alduwaliat lileulum al'iinsaniat walaijtimaeiati.
50. yaequba, 'iimil badi, 1996ma, "alqamus almufasal litasrif al'afeal alearabiati" altabeat al'uwlaa,birut, lubnanu, dar alkutub aleilmiati.

جريمة النصب والاحتيال في ضوء النظام السعودي (دراسة تأصيلية تطبيقية)

Crime of Fraud in Saudi legal system

د. هاجد بن عبدالهادي العتيبي
الأستاذ المشارك بقسم الدراسات الإسلامية المعاصرة-جامعة المجمعة.
h.alotaibi@mu.edu.sa

Dr. Hajed Abdulhadi Alotaibi
Associate Professor at Contemporary Islamic studies at Majmaah University.
h.alotaibi@mu.edu.sa

https://doi.org/10.56760/ZRAG7896

ملخص البحث

أدت المتغيرات الاجتماعية والتقنية وزيادة معدلات النصب والاحتيال في المجتمع إلى ضرورة تنظيم هذه الجريمة من خلال وضع حدود وأطر لها، مع تشديد العقاب عليها لردع كل من تسول له نفسه الاعتداء على أموال الغير دون وجه حق ، لذا أصدرت المملكة "نظام مكافحة الاحتيال المالي وخيانة الأمانة" وذلك بموجب المرسوم الملكي رقم (م/ ٧٩) وتاريخ ١٤٤٢/ ٩/ ١٠هـ ، قرار مجلس الوزراء رقم (٥٣٤) وتاريخ ١٤٤٢/ ٩/ ٨هـ. وتتمثل مشكلة البحث في حداثة النظام الجديد لمواجهة جريمة النصب والاحتيال، فضلاً عن عدم سابقة تناولها بالبحث والدراسة في الأدبيات السابقة، الأمر الذي يحتم دراسة مواد النظام لتحليلها ومعرفة طبيعة تلك الجريمة، للوقوف على مدى كفاية العقوبات المقررة لها وأثرها في مواجهة هذه الجريمة ووقف تفاقمها مستقبلاً ، ومحاولة بيان الإجراءات الوقائية لمنع وقوع هذه الجريمة مع تطبيق ذلك عمليا على بعض القضايا التي وقف عليها الباحث في المحاكم العامة والجزائية. وتوصل البحث إلى مجموعة من النتائج والتوصيات العلمية المهمة في خاتمة البحث.

الكلمات المفتاحية:

جريمة، النصب والاحتيال، النظام السعودي.

Abstract

The social and technical variables increased the rates of fraud in society, hence, led to the need to regulate this crime by setting limits and frameworks for it, with severe punishment for it to deter anyone who begged himself to transgress others' money unlawfully. Therefore, the Kingdom issued "Financial Fraud and Breach of Trust Law" According to Royal Decree No. (M/79) dated 9/10/1442 AH, Council of Ministers Resolution No. (534) dated 9/8/1442 AH. The problem of this research is that novelty of the new system to confront the crime of fraud, as well as the lack of precedent to be dealt with by research and study in the previous literature, which necessitates studying the articles of the system for analysis and knowing the nature of that crime, to determine the adequacy of the penalties prescribed for it and their impacts in confronting such matter and stopping its aggravation in the future. An attempt to explain the preventive measures to prevent the occurrence of this crime, while applying it practically to some of the cases that the researcher examined in the general and penal courts. The research reached a set of important scientific results and recommendations at the conclusion of the research.

Keywords:

Crime, Fraud, Saudi Legal system.

مقدمة:

حرصت الشريعة الإسلامية على حفظ الأموال باعتبارها من الضرورات الخمس، التي تمثل المقومات والركائز الأساسية التي تقوم عليها الأمم وقد رتبت الشريعة الإسلامية وقواعدها الكلية عقوبات مشددة للاعتداء عليها، ذلك أن مصالح العباد في حفظ أموالهم هي التي يحصل بها منافعهم ولا تقوم الحياة إلا بها. ولا شك أن جريمة النصب والاحتيال إحدى أخطر صور الاعتداء على المال، لما لها من طابع مختلف عن

سائر الجرائم المالية الأخرى، كون هذه الجريمة ترتكز على أعمال ذهنية عالية، ومهارات وقدرات شخصية يمارسها المحتال، للإيقاع بضحاياه في براثنه، حيث يتبع عادة المحتال طرقا مختلفة ومتقدمة ووسائل متعددة لخداع الضحايا وإيهامهم بحصول مشروع كاذب، أو ربح وهمي من مشروع قائم، ليقوموا بهذه الطرق وبتلك الوسائل من تسليم أموالهم دون أي اعتراض، فهذه الجريمة تعتبر من الجرائم الناعمة التي لا يستخدم فيها الجاني أي عنف.

ولقد عانت المجتمعات منذ القدم من جرائم النصب والاحتيال، وهو ما جعلها تنخر في جسد المجتمع، لأنها تؤثر بشكل مباشر في النواحي الاجتماعية، والاقتصادية، والتنظيمية، بل إنها تطال الجميع من أفراد ومؤسسات، ولقد زاد ارتكاب هذه الجريمة على نحو مطرد وملحوظ في ظل المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية، ذلك أن هذه الجريمة لا تعتمد كثيرا على وسائل مادية بل إن كل ما يبذله الجاني من جهد هو جهد ذهني، فيستغل بساطة وسذاجة ضحاياه وشباكه الوهمية التي يلقيها عليهم في إقناعهم باستثمارات وهمية أو أرباح وهمية، مستغلا فيهم رغبتهم في البحث عن الثراء السريع أو قلة حيلتهم نحو تنمية أموالهم واستثمارها.

وتجاه هذه المتغيرات وزيادة معدلات هذه الجريمة في المملكة العربية السعودية حيث حذرت البنوك السعودية من خطر معدلات جريمة الاحتيال المالي الذي بغلت ٢٠٪ من إجمالي الجرائم (إحصائية جريدة مكة) ، رأت الدولة ضرورة تنظيم هذه الجريمة من خلال وضع حدود وأطر لها ، مع تشديد العقاب عليها لردع كل من تسول له نفسه الاعتداء على أموال الغير دون وجه حق ، لذا أصدرت المملكة "نظام مكافحة الاحتيال المالي وخيانة الأمانة" وذلك بموجب المرسوم الملكي رقم (م/ ٧٩) وتاريخ ١٤٤٢/ ٩/ ١٠هـ ، قرار مجلس الوزراء رقم (٥٣٤) وتاريخ ١٤٤٢/ ٩/ ٨هـ ، في إحدى عشرة مادة شملت الجريمة وصورها وأركانها وعقوبتها.

مشكلة البحث:

إن الإشكالية التي يثيرها البحث تتعلق بحداثة النظام الجديد لمواجهة جريمة النصب والاحتيال داخل المملكة العربية السعودية ، فضلاً عن عدم سابقة تناولها بالبحث والدراسة ، دراسة مواد النظام لتحليلها ومعرفة طبيعة تلك الجريمة ، للوقوف على مدى كفاية العقوبات المقررة لها وأثرها في مواجهة هذه الجريمة ووقف تفاقمها مستقبلاً ، ومحاولة بيان الإجراءات الوقائية لمنع وقوع هذه الجريمة. مع تدعيم ذلك بتطبيقات قضائية من المحاكم السعودية العامة والجزائية. وعلى ذلك فان هذا البحث يثير العديد من التساؤلات التي يمكن طرحها فيما يلي: ما المقصود بجريمة النصب والاحتيال في النظام السعودي ؟ ما صور النصب والاحتيال التي تناولتها مواد النظام؟ ما الأركان التي تقوم عليها جريمة النصب والاحتيال وفقاً للنظام السعودي؟ ما الإجراءات والعقوبات المقررة لمواجهة جريمة النصب والاحتيال في النظام السعودي؟

أهداف البحث:

يهدف البحث من خلال هذا البحث تحقيق مجموعة من الأهداف والتي تتمثل فيما يلي: بيان ماهية جريمة النصب والاحتيال في ضوء النظام السعودي، بيان طرق النصب والاحتيال في النظام السعودي، التعرف على أركان جريمة النصب والاحتيال وفقاً للنظام السعودي ودراسة القواعد

الموضوعية بشأنها. التعرف على الإجراءات والعقوبات المقررة لجريمة النصب والاحتيال وفقاً للنظام السعودي. التعرف على الظروف المشددة للعقاب في جريمة النصب والاحتيال وفقاً للنظام السعودي.

أهمية البحث:

تأتي أهمية هذا البحث من ناحيتين؛ نظرية وتطبيقية. فمن الناحية النظرية في انه يكشف كافة الجوانب التي تحيط بجريمة النصب والاحتيال، لتقديم التوعية اللازمة للمجتمع لإيضاح القواعد والإجراءات المتعلقة بهذه الجريمة وسبل مكافحتها على المستوى الوطني، ومن الناحية العملية/ التطبيقية: يأتي البحث لدراسة الثغرات التي قد يستغلها الجناة في الإفلات من العقوبة المقدرة لهذه الجريمة ، ودراسة الاجتهاد القضائي السعودي في التعامل مع هذه الجريمة المستحدثة نظامياً.

منهج البحث:

اعتمد الباحث المنهج التأصيلي التطبيقي ، والذي يعتمد على تأصيل الجريمة بشكل كامل مع التطبيقات القضائية التي أصدرتها المحاكم السعودية العامة أو الجزائية.

الدراسات السابقة:

جاء " نظام مكافحة الاحتيال المالي وخيانة الأمانة " حديثاً إلى حداً ما لصدوره قبل أكثر من ستة اشهر من كتابة البحث ، لذا فإن الدراسات والأبحاث التي تناولت موضوع الاحتيال المالي جاءت من خلال رؤية شرعية ، أو رؤية قانونية وضعية ، أما في شأن النظام الجديد لم يسبق أن تناولتها أي دراسة أو بحث. وستناقش هذه الورقة بعضا من الدراسات السابقة على سبيل الفائدة؛ ولبيان أوجه اختلاف الدراسة الحالية عنها. ومن تلك الدراسات:

١. دراسة : رحال عبدالقادر (جريمة النصب والاحتيال بين الشريعة والقانون) ، مذكرة لنيل درجة الماجستير في العلوم الإسلامية ، جامعة الجزائر ، ٢٠٠٩-٢٠١٠م. ، حيث هدفت الباحثة من هذه الدراسة إلى بيان أحكام جريمة النصب والاحتيال في التشريع الجنائي الإسلامي، والتشريع الجنائي الجزائري في ضوء أقوال فقهاء الإسلام والقانون وبيان موقف المنظم الجزائري من هذه الجريمة.

٢. دراسة : حمد عبدالله حيي بوغانم السليطي ، (تجريم الاحتيال الإلكتروني في القانون القطري والمقارن) ، رسالة الماجستير ،٢٠١٨م ، كلية القانون ، جامعة قطر ، حيث أوضح الباحث من هذه الدراسة أحكام الاحتيال التي تقع بواسطة الأجهزة الحاسوبية الحديثة عبر شبكة الأنترنت ، مستنداً إلى ما تضمنه تشريع الجرائم الإلكترونية القطري في هذا الشأن .

٣. دراسة: محمد هشام صالح عبدالفتاح ، (جريمة الاحتيال دراسة مقارنة) ، رسالة ماجستير ، جامعة النجاح ، فلسطين ، ٢٠٠٨م ، حيث أوضح الباحث أحكام الاحتيال والتي صاغتها التشريعات الوضعية العربية (التشريع المصري ، الأردني ، الليبي ، اللبناني) بالمقارنة لما تضمنه مشروع قانون العقوبات الفلسطيني .

٤. دراسة : ممدوح بن رشيد بن مشرف العنزي، (الجانب الموضوعي للاحتيال من خلال المواقع الإلكترونية في النظام السعودي مقارناً بالقانونين المصري والكويتي) ، بحث منشور بالمجلة العربية للدراسات الأمنية ، حيث ركز الباحث في هذه الدراسة على بيان صور

الاحتيال من خلال المواقع الإلكترونية وبيان أوجه التشابه بينها وبين الاحتيال في صورته التقليدية مبرزاً لدور كل من المنظم السعودي والتشريعين المصري والقطري في شأن مكافحة الاحتيال المالي.

التعليق على الدراسات السابقة:

يظهر من خلال عرض الدراسات السابقة أنها خارج محل الدراسة الحالية؛ حيث إن الدراسة الحالية تتناول الموضوع بشكل تأصيلي تطبيقي؛ تأصيل لموضوع جريمة الاحتيال المالي في ضوء النظام السعودي، وكذلك التناول التطبيقي للمحاكم السعودية في شأن هذه الجريمة. بينما الدراسات السابقة كانت قبل صدور النظام الجديد عام ١٤٤٢هـ أو أنها ركزت على دول أخرى.

خطة البحث:

المبحث أول: الإطار النظري لجريمة النصب والاحتيال في النظام السعودي وفيه المطالب الآتية:
المطلب الأول: ماهية جريمة النصب والاحتيال.
المطلب الثاني: المساهمة الجنائية في جريمة النصب والاحتيال
المطلب الثالث: صور النصب والاحتيال
المبحث الثاني: الإطار الموضوعي لجريمة النصب والاحتيال في النظام السعودي وفيه المطالب الآتية:-
المطلب الأول : الركن الشرعي
المطلب الثاني: الركن المادي.
المطلب الثالث: الركن المعنوي.
المبحث الثالث: القواعد الإجرائية والعقوبات المقررة لجريمة النصب والاحتيال في النظام السعودي وفيه المطالب الآتية:-
المطلب الأول: الإجراءات الجزائية والمالية حيال جريمة النصب والاحتيال
المطلب الثاني: عقوبة الاحتيال البسيط والمشدد
المطلب الثالث: عقوبة الشروع في الاحتيال.
خاتمة
نتائج وتوصيات
مصادر ومراجع

المبحث الأول

الإطار النظري لجريمة النصب والاحتيال في النظام السعودي

يأتي الاحتيال ضمن مفاهيم فقهية واصطلاحية متعددة ، نظراً لتزايد معدلاته وتطور صوره وأنواعه ، غير أنه في جميع الأحوال يأتي في معني واحد يتمثل في الاعتداء على الذمة المالية للأفراد من خلال استخدام طرق احتيالية وتدليسية ينخدع بها الضحايا اعتماداً على التفوق الذهني للجاني وقدراته الشخصية والمهارية في إقناع ضحاياه وإيهامهم.

ونظراً لان أغلب الأنظمة القانونية لم تنشغل بتعريف جريمة النصب والاحتيال باعتبار أن هذه المسألة ليست من مهام المنظم ، إنما هي جزء من وظيفه شراح القانون؛ فإن هذا البحث في هذا المبحث الأول منه سيحاول وضع النظرية العامة لجريمة النصب والاحتيال في النظام السعودي من خلال المطالب التالية: المطلب الأول: ماهية جريمة النصب والاحتيال. المطلب الثاني: المساهمة الجنائية في الجريمة. المطلب الثالث: صور النصب والاحتيال

المطلب الأول

ماهية جريمة النصب والاحتيال

يتجاذب مفهوم النصب والاحتيال العديد من المعاني، اللغوية، والاصطلاحية، والفقهية وهو ما يقتضي منا بيان كل هذه المعاني على النحو التفصيلي التالي:

١. التعريف اللغوي والاصطلاحي لجريمة النصب و الاحتيال:

- تعرف الجريمة في اللغة بانها كلمة مشتقة من كلمة " جُرْمٌ " بمعنى الذنب ، وجمعها جروم وأجرام(ابن منظور، ص٩٢)، فالجريمة على المعني اللغوي تدور حول كل فعل لا يستحسن إتيانه أو يستقبح إتيانه، فهو ذنب يكسبه المرء على نفسه ويقترفه بظلم منه وعدوان، فهي كل سلوك يخرج به المرء عن الطريق المستقيم ويخالف به كل ما أمر الله.
- أما الجريمة في الاصطلاح فهي " محظورات شرعية ، زَجْرُ اَللَّهَ تَعَالَى بِحَدّ أَوْ تَعْزِيرٍ "(الماوردي ، ١٩٨٩م) ، ويطلق لفظ الجُرْمٌ على كل كسب غير مشروع ، يقال " خَرَجَ يُجَرِّمُ لِأَهْلِهِ " أي يطلب ويحتال لهم ، فالمحظورات هي كل فعل نهي عنه الشارع وجعل إتيانه محرماً ، كما أنها تأتي بترك كل أمر ، أمر به الشارع ، فهي فعل أو امتناع عن فعل ، جعل الله لها عقوبة مقدرة شرعاً كما في الحدود ، والتعازير التي يرجع فيها إلى القضاء وولي الأمر .
- ويعرف الاحتيال في اللغة بانه : لفظ مشتق من الحيلة ، ومنه قولك (أحيل منه) "صيغة تفضيل" أي اكثر منه حيلة(الرازي، :٨٤) وقيل يراد بها القوة كقولك (شديد الحيل)، وقيل هي " الحذق وجودة النظر ، وقدرة على التصرف "(ابن منظور،١٩٩٠م: ٧٥٩) ، وقيل ان لفظة (احتال) مشتقة من الحيلة وهي الخداع (الرازي ، ١٩٨١م : ١٦٦).
- وفي الاصطلاح يعرف الاحتيال بانه :" التوصل بما هو مشروع لما هو غير مشروع "(قلعجي ،١٩٩٩م : ١٨٩)، وقيل هو " القصد إلى سقوط الواجب أو حل الحرام بفعل خفي يشبه الفعل الصحيح وهو خلافه"(ابن تيمية ، ١٤٢٢هـ: ٩٩٩)، وقيل هو "سلوك الطرق الخفية التي يتوصل بها الرجل إلى تحقيق غرضه الغير مشروع دون ان يفتطن له احد"(ابن القيم، ١٤١٨ه : ٢٢٥).

ويميل الباحث إلى أن مفهوم الاحتيال يبقى أوسع وأدق من التسمية التي تطلقها بعض الأنظمة العربية على تلك الجريمة تحت مسمى " جريمة النصب " لأن مفهومها اللغوي يتردد بين العديد من المعاني والتي يقصد بها الإعياء ، والعداء ، والبغض ، وكذلك التعب أو رفع الشيء(مصطفي ، وأخرون ،١٩٦١م : ٩٣٢) وهو ما يخرجه عن مقصود الجريمة والتي تتمثل في الاستيلاء على مال الغير بدون وجه حق. ويلاحظ أيضا أن الأنظمة والقوانين المقارنة لم تتعرض لبيان معنى كلمة "النصب" رغم كثرة ورودها وارتباطها بكلمة "الاحتيال" في الكلام اليومي.

٢. التعريف القانوني لجريمة النصب و الاحتيال:

عرف المنظم السعودي جريمة الاحتيال بأنها" استيلاء على مال للغير دون وجه حق بارتكابه فعلاً (أو أكثر) ينطوي على استخدام أي من طرق الاحتيال ، بما فيها الكذب ، أو الخداع ، أو الإيهام ".

وعلى ذلك فإن المنظم السعودي جاء على

نحو مغاير لما عليه غالبية الأنظمة العربية في عدم إيراد حصر لصور الجريمة ، ليضع بذلك المنظم السعودي نطاقا وحدودا للجريمة من خلال وصفها بأنها فعل أو اكثر يقوم به الجاني والذي يستخدم فيه طرق احتيالية بما فيها الإيهام أو الكذب أو الخداع للاستيلاء بغير حق على مال الغير ، فوفقاً للتعريف المشار إليه فإن جريمة الاحتيال تقع عادة على حق الضحية المالي بحيث يسلبه الجاني كل ما يملكه أو بعضه وذلك من خلال استخدامه لأفعال تحمل الضحية على الانخداع بها إلى الحد الذي يوقعه في الغلط فيتصرف في ماله للجاني على أن هذا التصرف في صالحه.

٣. التعريف الفقهي لجريمة النصب والاحتيال:

عرف الفقه الإسلامي مصطلح الاحتيال بين عدة مفاهيم وفقاً للقصد فيه وما يؤول إليه من نتيجة ، فالحيلة لدي ابن القيم "معتبرة بالأمر المحتال عليه إطلاقاً ومنعاً ، ومصلحة ومفسدة ، وطاعة ومعصية ، فإن كان المقصود أمراً حسناً كانت الحيلة حسنة ، وأن كان قبيحاً كانت الحيلة قبيحة ..... وكل حيلة تتضمن إسقاط حق لله ، أو لآدمي فهي مما يستحل بها محارم الله" (ابن القيم، ١٤٣٢ه : ٣٨٥)، وعلى ذلك فإن الاحتيال المجرم هو ما كان القصد منه: الاستيلاء على أموال الناس دون وجه حق ، فضابط الاحتيال هو إبطال المقاصد الشرعية وإسقاط الحقوق قلباً للحقائق.

وجريمة الاحتيال لدي شراح الأنظمة الوضعية عرفت بتعريفات عدة، فعرفت بأنها "الاستيلاء على مال مملوك للغير بخداعة وحمله على تسليم ذلك المال" (حسني، ١٩٨٤م : ٢١١) ، وقيل هو "استعمال الجاني وسيلة من وسائل التدليس المحددة على سبيل الحصر ، وحمل المجني عليه بذلك على تسليم الجاني مالاً منقولاً للغير" (عبدالستار، ١٩٨٢م : ١٦٤).

كما عرف الاحتيال بأنه " الاستيلاء على مال منقول مملوك للغير باستعمال طرق احتيالية بنية تملكه"(ابوخطوة ،١٩٩٤م : ١٩٤) ، و عرف أيضا بأنه " كل فعل يباشره الجاني بنفسه أو عن طريق غيره يتوصل من خلاله إلى الاستيلاء على مال ... مملوك للغير ، بخداع المجني عليه وحمله على تسليمه عن طريق استعمال الجاني لوسائل خداعية نص عليها القانون" (سيفاني ، ٢٠٠٦م : ٤٤.).

وبالنظر فيما أوردته التعريفات الفقهية وما تبناه المنظم السعودي من تعريف لجريمة الاحتيال فيتضح أن هذه الجريمة دائما ما تقع على حق الملكية الذي هو حق يخول لصاحبه استعمال المال واستغلاله والتصرف فيه في حدود ما تقره الأنظمة ، وعلى ذلك فإن جريمة الاحتيال تقوم على سلب مال الضحية بغير حق نتيجة قيام الجاني باتخاذ أفعال تدليسيه أو خداعية أو إيهام المالك بمشروع وهمي أو ربح وهمي اعتداءً على حق الغير وذمته المالية .

وبناء على ما سبق يمكن تعريف جريمة الاحتيال بأنها "الجريمة التي يقوم فيها الجاني باتخاذ أساليب وطرق وهمية وتدليسيه لينخدع بها الغير للاستيلاء على أمواله وتسليمه له تسليماً إرادياً " وبذلك فان الجاني في هذه الجريمة عادة يتخذ طرقاً خفية وذكية يصل بها إلى إقناع ضحيته بوجود مشروع وهمي أو ربح وهمي مستغلاً فيه عدم فطنته وخبرته الشخصية لإيقاعه في شراك زيفه ليحمله بذلك على تسليم كل أو بعض ما يملك من أموال تسليماً إرادياً له، ومن خلال هذا التعريف تظهر عناصر الجريمة الجوهرية والتي تتمثل فيما يلي :

- الجاني في هذه الجريمة يتخذ العديد من الأفعال أو الصور التي تتمثل في الممارسات التدليسية أو الخداعية التي توهم المجني عليه بإحداث مشروع وهمي أو ربح وهمي.
- الغاية الأساسية لدي الجاني من ارتكاب هذه الجريمة وهو ما يطلق عليه النتيجة الإجرامية هو الاستيلاء دون وجه حق على كل مال المجني عليه أو بعضه.
- الأساليب التي اتخذها الجاني في إقناع ضحيته بتسليم المال هي التي حملته على تسليم المال والانخداع في الجاني وهذه الأساليب قد أوردها المنظم السعودي حصراً.
- الفرق الجوهري بين جريمة الاحتيال و غيرها من الجرائم الواقعة على المال أن المال في جريمة الاحتيال يسلم عن رضا واختيار من المجني عليه للجاني لوقوعه تحت تأثير الخدع والحيل التي مارسها الجاني ، كما أن قصد الجاني في هذه الجريمة ينصرف إلى تسليم مال المجني عليه للجاني تسليماً تاماً ناقلاً للحيازة.

المطلب الثاني

المساهمة الجنائية في جريمة النصب والاحتيال

إن المساهمة الجنائية تفترض ابتداءا التعدد بين الجناة في ارتكاب الفعل الإجرامي وذلك بأن يتم التعدد في السلوك الذي يأتيه كل فرد من الجناة ، وقد يختلف السلوك الذي يأتيه كل فاعل من الجناة في ضوء الوصف النظامي للجريمة ، غير انه يتعين للقول بتحقق هذه المساهمة أن يكون كل فرد من الجناة محتفظاً بتأثيره في شأن تحقق النتيجة الإجرامية.

فالمساهمة الجنائية هي تلك المساهمة التي يساهم فيها أكثر من فاعل ويلزم للقول بتحقق المساهمة أن تكون الأفعال المكونة للسلوك الإجرامي قد ارتكبت من المساهمين بقصد إتيان سلوك إجرامي واحد ، وتحقيق نتيجة إجرامية واحدة ، ولتوضيح ذل؛ فإنه يجب أن يكون سلوك المساهمين ذا تأثير في تنفيذ الجريمة وتحقيق نتيجتها من خلال رابطة السببية التي تشير إلى تضافر جهود الجناة في تنفيذ الواقعة الإجرامية وتحقق نتيجتها.

ولقد تناول المنظم داخل المملكة العربية السعودي في نظام " مكافحة الاحتيال المالي وخيانة الأمانة " بالعقاب كل من قام بتحريض الغير أو الاتفاق معه أو مساعدته في الحصول على أموال نتيجة للطرق الاحتيالية التي استخدمها للإيقاع بضحاياه ، حيث نصت المادة الثالثة من نظام مكافحة الاحتيال المالي على أنه " يعاقب كل من حرض غيره، على ارتكاب أي من الجرائم المنصوص عليها في هذا النظام، أو اتفق معه، أو ساعده؛ إذا وقعت الجريمة بناء على هذا التحريض أو الاتفاق أو المساعدة، بما لا يتجاوز الحد الأعلى للعقوبة المقررة لها، ويعاقب بما لا يتجاوز نصف الحد الأعلى للعقوبة المقررة لها إذا لم تقع الجريمة الأصلية " فعلى الرغم من إمكانية ارتكاب هذه الجريمة من خلال فاعل واحد ، إلا إنه عادة تتم الجريمة بدعم من آخرين يشاركون الفاعل الأصلي في الجريمة. وعلى ضوء ذلك نناقش عناصر المساهمة الجنائية في جريمة الاحتيال في ضوء ما قرره المنظم السعودي وذلك على التفصيل التالي :

١. التحريض على ارتكاب جريمة الاحتيال:

التحريض على ارتكاب الجريمة بصفة عامة هو التأثير الذي يمارسه أحد الأشخاص على إرادة الغير، ليدفع بالأخير إلى ارتكاب جريمة من الجرائم نتيجة لإغراء أو وعد ، فهو بمثابة اشتراك

في ارتكاب الجريمة من خلال الحث عليها والترغيب فيها ، ولقد اعتبرت الأنظمة السعودية جميعا التحريض بأنه "نشاط أساسي داخل في نطاق الجريمة " (المشيقح ، ١٤٢٧ه :ص٢٦) .

وضابط التحريض في الجريمة يأتي في صورتين : أما بالاشتراك المباشر في الجريمة وذلك بان يقوم المحرض بتنفيذ عنصر من عناصر الركن المادي للجريمة أو بعضه ، وإما بالاشتراك بطريق التسبب فيها كأن تتوسط بين إرادة الجاني وما تحقق من نتيجة إرادة أخرى ، فكل متسبب في إحداث النتيجة الإجرامية بتحريض الفاعل عليها عد شريكاً في الجريمة.

فالمحرض إنما يخلق لدي الجاني فكرة لارتكاب الجريمة ويدفعه إلى ارتكابها من خلال التصميم عليها واختلاقها في ذهنه.

ونشير إلى أن التنظيمات الجنائية القديمة كانت تعد المحرض شريكاً في ارتكاب الجريمة ، إلا أن السياسية التشريعية الجنائية الحديثة ارتأت ضرورة تعديل هذا الأمر ليصبح المحرض فاعلاً أصلياً في ارتكاب الجريمة ، فقد نصت تلك التشريعات على انه يعد فاعلاً أصلياً كل من ارتكب أو قام بالتحريض على ارتكاب الجريمة.

ولقد طبق مبدأ المساهمة الجنائية فيما يتعلق بالتحريض في كثير من الأنظمة في المملكة، فعلى سبيل المثال يعد محرضاً في جريمة الرشوة كل من حرض غيره على الطلب أو القبول أو الأخذ حيث نصت المادة العاشرة من نظام مكافحة الرشوة الصادر بالمرسوم الملكي رقم م/ ٣٦ بتاريخ ٢٩ / ١٢ / ١٤١٢ ه و قرار مجلس الوزراء رقم ١٧٥ بتاريخ ٢٨ / ١٢ / ١٤١٢ه على أنه " ويعتبر شريكا في الجريمة كل من اتفق أو حرض أو ساعد في ارتكابها مع علمه بذلك متى تمت الجريمة بناء على هذا الاتفاق أو التحريض أو المساعدة " وتطبيقاً لذلك سار القضاء في ديوان المظالم على هذا النهج ففي القضية رقم (٧٨٣/ ١/ ق) الصادر في جلسة ١/ ٣/ ١٤٠٢ه نص القضاة على أنه "... حيث اشترك المتهم مع غيره بطريق التحريض والمساعدة على ارتكاب جريمة الرشوة".

٢. المساعدة على ارتكاب جريمة الاحتيال:

المساعدة هي تقديم العون - أياً كانت صورته - إلى الفاعل فيرتكب الجريمة بناء عليه ، ويتضح ان المساعد يقدم إلى الفاعل الوسائل والإمكانيات التي تهيئ له ارتكاب الجريمة أو تسهل له ذلك أو يزيل عقبات كانت تعترض طريقه أو على الأقل يضعف منها ، أي انه يتحقق الاشتراك بالمساعدة بتدخل الشريك مع الفاعل تدخلاً مقصوداً يتجاوب صداه مع فعله ويتحقق فيه معني تسهيل ارتكاب الجريمة الذي جعله الشارع مناط العقاب الشريك (حسني ، ١٩٨٤م ، ص٤٣٤.) وتطبيقا لذلك؛ فقد حكمت المحكمة العامة في القضية رقم ٤٢١٢٧٩٢٣٢ المؤرخة في ١٧-٠٧-١٤٤٢هـ بأن المدعى عليه وسيط يصل المال له من خلال الشركات المحتالة وأنه لا يوجد استثمار حقيقي وأن المدعى عليه أقر بوصول المبلغ إلى حسابه؛ والإنسان مسؤول عما في يده؛ ولكون المدعى عليه مفرطا. لذلك كله ألزمته الدائرى القضائية بأن يسلم للمدعي مبلغا وقدره ٣٠ الف ريال يدفعها حالة.

وفي قضية أخرى، حكمت المحكمة العامة في القضية رقم ٤٢١٢٨٩٠٥٧ المؤرخة في ٠٢-٠٨-١٤٤٢هـ بأنه وعلى الرغم أن المدعى عليه تم الاحتيال عليه أيضا من تلك الشركات المحتالة إلا أن المدعى عليه هو من أعطى تلك الشركات رقم حسابه وأرقامه السرية؛ لذلك فقد حكمت الدائرة القضائية على المدعى عليه بأن يسلم

للمدعي أصالة مبلغا وقدره ٤٥٨٧٤ ألف ريال حالة.

المطلب الثالث

صور النصب والاحتيال

قبل صدور نظام " مكافحة الاحتيال المالي وخيانة الأمانة" كانت المحاكم الجنائية داخل المملكة تقوم بتطبيق أحكام الفقه الإسلامي على جريمة الاحتيال في صورتها التقليدية ضمن قاعدة " حظر أكل أموال الناس بالباطل "(غنام ،٢٠٠٨م : ١١٩).

غير أن المنظم السعودي وضح جريمة الاحتيال في صورتها الإلكترونية عندماً أصدر النظام الخاص " بمكافحة جرائم المعلوماتية " بموجب المرسوم الملكي رقم (م/ ١٧) وتاريخ ٨/ ٣/ ١٤٢٨ه ، حيث جاءت المادة الرابعة منه لتنص على " يعاقب بالسجن مدة لا تزيد على ثلاث سنوات وبغرامة لا تزيد على مليوني ريال، أو بإحدى هاتين العقوبتين؛ كل شخص يرتكب أيًا من الجرائم المعلوماتية الآتية: ١- الاستيلاء لنفسه أو لغيره على مال منقول أو على سند ، أو توقيع هذا السند ، وذلك عن طريق الاحتيال، أو اتخاذ اسم كاذب، أو انتحال صفة غير صحيحة " .

وعلى ضوء ما تقدم نتناول في هذا المطلب كلا من الاحتيال التقليدي والاحتيال الإلكتروني، والاحتيال المالي والغير مالي في الفرعين التالين:

الفرع الأول: الاحتيال التقليدي والاحتيال الإلكتروني

١. الاحتيال التقليدي:

يقع الاحتيال التقليدي عادة على الأموال المنقولة والأموال غير المنقولة على حد سواء طالما كان للأخيرة قيمة مالية ، لأن المحتال يهدف من خداعه للمجني عليه حمل الأخير على تسليم أمواله له ، وعلى ذلك فإن كل خداع لا يترتب عليه تسليم المجني عليه أمواله للجاني لا يعتبر جريمة نصب واحتيال إلا أنه قد يكون جريمة باعتبار نظام آخر مثل: حد الزنا أو التعزير أو غير ذلك. كأن يقوم أحد الأشخاص بخداع فتاة للنيل من شرفها وعرضها ، ويتمكن من خلال وسائله الخادعة في تحقيق هذه النتيجة فإننا لا نكون في هذه الحالة أمام جريمة احتيال على النحو الذي نص عليه النظام ، لأن غرض الجاني في هذه الحالة لم يكن الحصول على منفعة ذات قيمة مالية مجردة (وزير، ص٧).

ويعتمد الاحتيال التقليدي على شخصية الجاني ومهاراته الشخصية وذكاؤه وقوة دهائه في إقناع المجني عليه بصورة مباشرة تقوم على التفاعل الإنساني ، حيث ترتكز هذه الجريمة في صورتها التقليدية على المقدرة الذهنية التي تكشف عن رغبة الجاني في إقناع المجني عليه بصحة ما يدعيه الجاني من أكاذيب أو صفات أو مشاريع وهمية ، ودراسة شخصية المجني عليه دراسة دقيقة تمكنه من كشف ثغراته للنفاذ إليه وخداعه من خلال مخاطبته بأساليب تؤثر على طبائعه وظروفه النفسية على النحو الذي يحمله على تسليم كل أو بعض أمواله للجاني عن إرادة وإختيار(حسني،١٩٨٢ :ص٥٣).

٢. الاحتيال الإلكتروني:

الاحتيال في صورته التقنية يقوم بشكل عام على اتخاذ الجاني سلوكاً احتيالياً وخداعياً مرتبطاً ارتباطاً وثيقاً بالحاسب الآلي أو الوسائل التقنية الحديثة والتي يهدف من خلالها الجاني إلى كسب ثقة الغير للحصول على فائدة أو مصلحة مادية(عرب، ٢٠٠٦م : ص ١٨). ويمكن تعريف

الاحتيال الإلكتروني بأنه "جريمة تتم باستخدام طرق احتيالية يوهم من أجلها المجني عليه بوجود مشروع كاذب ، أو يحدث الأمل لديه بالحصول على ربح بطريق معلوماتي ، أو من خلال تصرف الجاني في المال وهو يعلم انه ليس له صفة التصرف فيه ، باتخاذ إسم كاذب أو صفة كاذبة تمكنه الاستيلاء على مال المجني عليه ،فيتم التحويل الإلكتروني عليه عن طريق الشبكة أو التعامل المباشر للجاني مع بيانات الحاسب الآلي باستعمال بيانات غير حقيقة والتي تساعده في إيهام الحاسب والاحتيال عليه فيسلمه النظام المال "(الزهراني، ٢٠١٥م : ص ٢٦).

وعلى ذلك فإن جريمة الاحتيال الإلكتروني يلزم فيها عناصر جوهرية تتمثل فيما يلي:

- أن يكون هناك سلوك احتيالي ، ولا يمكن حصر هذا السلوك في قيام الجاني بخداع الأشخاص الطبيعيين فقط بل من الممكن خداع الأنظمة الإلكترونية ، باعتبار أن كلا من الجاني والمجني عليه لا يتعاملان مع بعضهما البعض إلا عبر وسائل تقنية، فليس هناك اتصال مباشر بين الجاني والمجني عليه كما هو الحال في جريمة الاحتيال التقليدية(سحلول، : ص٩٢-٩٣)
- أن يتم اتباع الوسائل الإلكترونية في ارتكاب السلوك الإجرامي بوصفها أداة من أدوات تلك الجريمة فجريمة الاحتيال الإلكتروني تختلف عن صورتها التقليدية في وقوعها كشرط أساسي داخل بيئة الكترونية.
- أن يكون الغاية من الجريمة هو كسب فائدة مالية أو مصلحة مادية بحته بغض النظر عن نوعها أو قيمتها. وعلى ذلك فثمة مغايرة بين الاحتيال التقليدي والإلكتروني وإن كان كل منهما يشترك في مجموعة من الخصائص المشتركة فكلاهما يخضعان للجريم والعقاب ويدخلان تحت مظلة جرائم الاعتداء على الأموال ، كما أن كلا من الجريمتين يعتمدان في المقام الأول على دهاء وذكاء الجاني وسذاجة وبساطة المجني عليه في الانخداع بما يمارسه الجاني من وسائل احتيالية ، كما أن كلاً منهما يتضمن تغييراً للحقيقة ويتحقق فيهما القصد الجنائي العمدي من خلال تحقق نية التملك لدي الجاني للمال المسلوب من المجني عليه ، كما تلعب إرادة المجني عليه في كلا الجريمتين دوراً هاماً في تحقق النتيجة الإجرامية والتي تتحقق بتسليم المال محل الجريمة للجاني عن طواعية واختيار ، غير أن الجريمة التقليدية تبقي هي الأوسع والأشمل للجريمة الإلكترونية إذ يتسع مدلولها ليشمل كافة الصور والوسائل وذلك في حالة ما لم يكن هناك نص يقضي بتنظيم جريمة الاحتيال الإلكتروني.

الفرع الثاني: الاحتيال المالي والاحتيال غير المالي

١. الاحتيال المالي:

الاحتيال المالي هو الاحتيال الذي يكون محله المال أياً كان نوعه أو مقداره ، وعليه فإنه لا تقع جريمة الاحتيال إذا كان الجاني قد سعى عن طريق إحدى وسائل الاحتيال لخداع المجني عليه وحمله على تسليم عقار أو أرض له ، وتجدر الإشارة إلى أهمية التفريق بين فعل الاستيلاء على المال المنقول والاستيلاء على العقار عن طريق التصرف فيه ، إذ أن التصرف في العقار في هذه الحالة يعد وسيلة من وسائل الاحتيال التي يمارسها الجاني للحصول على مال المجني عليه ومن ثم تحقق النتيجة الإجرامية لجريمة الاحتيال المالي (سحلول ،٢٠٠٦م : ص ١٠٤)، مثال ذلك

: قيام شخص بخداع أحد المواطنين بانه يمتلك بستان مثمر في منطقة ما ، فينخدع المجني عليه في حقيقة ملكية الجاني لهذا البستان ويرغب في شراءه من الجاني فيبيع له الجاني هذا البستان الذي لا يملكه للحصول على أمواله ، فالبيع هنا للعقار غير المملوك له بمثابة وسيلة اتخذها الجاني ضمن الأعمال الخداعية لحمل المجني عليه على تسليم المال اليه.

فجريمة الاحتيال المالي تبدأ عادة بأعمال نظامية في ظاهرها ليست سوي كذب مجرد وهو ما لا يجعلها مجرمة من الناحية النظامية ، ثم يقوم بعد ذلك بتدعيم هذه الأعمال بمظاهر خارجية – وهي الأخرى لم تكن مجرمة نظاماً – كمن يقوم بوضع لافتة على منزل مهجور باسمه ليخدع به المجني عليه أنه مملوك له ، ففي هذه الحالة فإن الجاني لم يكن مرتكباً لأي جريمة أو نشاط مخالف ، إذ لا يتحقق الفعل الإجرامي إلا بتحقق نتيجته التي ارتبطت بالفعل الإجرامي وارتباط السبب بالمسبب.

٢. الاحتيال غير المالي:

الاحتيال الغير مالي هو احتيال يتم عبر استعمال الشخص حيلاً معينة لإيقاع المتعاقد معه في غلط فيدفع الأخير إلى إبرام التعاقد بما يعيب إرادته(الصدة ،١٩٧٤م :ص ٢٣٨) ، كأن يقوم شخص ببيع منزل لآخر خافياً عنه أن هذا المنزل قد بدأت الدولة في نزع ملكيته للمنفعة العامة ، بما مؤداه ان البائع قد دلس على المتعاقد معه على النحو الذي لو كان يعلمه لما اقدم على إبرام العقد.

فالاحتيال غير المالي هو احتيال لا يقع على مال منقول أو ذي قيمة مادية ، إذ قد يقع على عقار بقصد حث الأشخاص على شراء هذا العقار من خلال كتمان بعض العيوب وهو ما يعد في النظام المدني تدليساً ، ويشترط في التدليس (السنهوري ، ١٩٩٨م :ص ٣٤٨-٣٤٩):

- أن يكون هناك من الأمور الخطيرة ما يؤثر بشكل مباشر في إرادة المتعاقد تأثيراً جوهرياً.
- أن يكون المتعاقد – المدلس – على علم بهذه الأمور الخطيرة.
- أن يتعمد العاقد – المدلس – كتمان هذه الأمور عن المتعاقد معه الآخر.
- أن لا يعرف المتعاقد – المدلس عليه – هذه الأمور الخطيرة. وعليه إذا لم يكن المدلس قد قام بفعل من الأفعال الدافعة لإبرام العقد فإن ذلك لا يعد احتيالا ، فالتدليس الدافع إلى قبول العقد بشروط تعسفيه لا يعد احتيالاً بل هو تدليس يمنح المتعاقد حق التعويض أو الإبطال ، وتطبيقاً لذلك قضت المحكمة التجارية بجدة بأنه " تعرف الخديعة والتدليس والتغرير/ بأنها فعل يوقع المتعاقد في وهم يدفعه للتعاقد وذلك باستخدام وسائل احتيالية قولية أو فعليه تحمله على الرضا "(المحكمة التجارية بجدة ٤٤٣٠٣٩٦٠٨٧تاريخها: ١٣/ ٤/ ١٤٤٤هـ)

المبحث الثاني

الإطار الموضوعي لجريمة النصب والاحتيال في النظام السعودي

القواعد الموضوعية لجريمة الاحتيال المالي في النظام السعودي تكفلت بها النصوص النظامية الواردة في نظام " مكافحة الاحتيال المالي وخيانة الأمانة " حيث حدد النظام الركن الشرعي للجريمة ، بالإضافة إلى ركنيها المادي والمعنوي ، فالركن الشرعي لهذه الجريمة هو النص

التجريمي الذي يتناول بالتجريم الأفعال المادية الإيجابية للجريمة ومدى اتجاه إرادة وقصد الجاني إلى إحداث النتيجة الإجرامية التي ترتبط بالأفعال الإجرامية ارتباط السبب بالمسبب.

وترتيباً على ما تقدم نتناول في هذا المبحث " الإطار الموضوعي لجريمة النصب والاحتيال في النظام السعودي " من خلال المطالب التالية: المطلب الأول : الركن الشرعي، المطلب الثاني: الركن المادي، المطلب الثالث: الركن المعنوي.

المطلب الأول

الركن الشرعي

يمثل الركن الشرعي الأساس الذي عليه يقوم تجريم الأفعال أو السلوكيات التي يأتيها بعض أفراد المجتمع والتي تمثل في الوقت ذاته اعتداء على الحقوق المحمية ، فالاحتيال في أحكام الشرع الإسلامي يجد سنده فيما جاءت به الآية الكريمة " وَلا تَأْكُلُوا أَمْوَالَكُمْ بَيْنَكُمْ بِالْبَاطِلِ "(سورة البقرة: الآية ١٨٨).

فالمحتال عادة يأكل مال الغير دون وجه حق أو سبب مشروع ، ولا شك أن المنظم السعودي حينما جرم الاحتيال المالي قد أوضح ذلك بموجب النص الذي تضمنته المادة الأولي من نظام الاحتيال المالي حيث نص على " يعاقب بالسجن مدة لا تتجاوز (سبع) سنوات، وبغرامة مالية لا تزيد على (خمسة) ملايين ريال، أو بإحدى هاتين العقوبتين؛ كل من استولى على مال للغير دون وجه حق بارتكابه فعلاً (أو أكثر) ينطوي على استخدام أيٍّ من طرق الاحتيال، بما فيها الكذب، أو الخداع، أو الإيهام"

وتجدر الإشارة إلى ان المنظم السعودي سبق له وأن تعرض لجريمة الاحتيال المالي في صورتها الإلكترونية من خلال نظام " مكافحة جرائم المعلوماتية " (المصادق عليه بالمرسوم الملكي رقم (م/ ١٧) وتاريخ ٨/ ٣/ ١٤٢٨ه) حيث عرفها بانها " كل شخص يرتكب أياً من الجرائم المعلوماتية الآتية : الاستيلاء لنفسه أو لغيره على مال منقول أو على سند ، أو توقيع هذا السند ، وذلك عن طريق الاحتيال ، أو اتخاذ اسم كاذب ، أو انتحال صفة غير صحيحة) ، فالاحتيال المالي الإلكتروني هو ما يتم عبر المواقع الإلكترونية والتي يتم من خلالها قيام الجاني بالاستيلاء على مال منقول أو على سند ، فهو " كل سلوك احتيالي أو خداع يرتبط بعملية التحسيب الإلكتروني ، يهدف إلى كسب فائدة أو مصلحة مادية"(الشوابكة، ٢٠٠٧ : ص ١٧٨).

وينتقد بعض الشراح إضافة الركن الشرعي للجريمة على أساس أنه إنما أريد به إيجاد محل لدراسة أسباب الإباحة في النظرية العامة للجريمة بحيث تلحق بموضوعات الركن الشرعي على اعتبار أن قاعدة التجريم لا تطبق على الفعل، بعد أن كان الفقه التقليدي يلحقها بالركن المعنوي على أساس أن سبب الإباحة ينفى القصد (ابوخطوة، ص١٤٩).

وقد أنتقد البعض أيضاً وجود ركن ثالث للجريمة وهو الركن الشرعي على أساس أن هذا الركن - سواء قصد به نص التجريم أو قصد به الصفة غير المشروعة للفعل - هو في الحقيقة أمر خارج عن مكونات الجريمة، فمن غير المنطقي اعتبار نص التجريم ركناً في الجريمة في حين أنه خالقها ومصدر وجودها. فالنص هو الذى يخلق الجريمة قانوناً ويحدد أركانها أو عناصرها فيكف يقال بعد ذلك أن الخالق عنصر فيما يخلق. كما أن نص القانون هو الذى يعطى للواقعة صفة عدم المشروعية وليس من المنطقي في شئ أن يعتبر هذا الوصف عنصراً من عناصر الواقعة (مهدي

،١٩٨٣م : ص ١٥٧).

هذا فضلاً عن أن اعتبار نص التجريم أو عدم مشروعية الفعل ركن في الجريمة يقتضى توافر علم الجاني بتجريم القانون للفعل حتى يتوافر لديه القصد الجنائي.

فهذا القصد يتطلب إحاطة علم الجاني بجميع عناصر الجريمة، مما يستتبع القول بعدم توافره ما لم يكن الجاني عالماً بتجريم الفعل، مع أنه من المسلم أن الجهل بقانون العقوبات لا ينفى القصد ولا يعتبر عذراً (مصطفي ، ١٩٨٣م : ص٣٧).

كما أنتقد البعض القول بوجود ركن رابع للجريمة وهو ركن البغي، على أساس أن عدم مشروعية الفعل يعنى في الوقت ذاته أن الفعل قد أرتكب بغير حق، وبالتالي فإنه من غير المستساغ القول بأن عدم توافر سبب من الأسباب المبيحة للفعل يعد ركناً من أركان هذا الفعل (ابوخطوة ، ١٥٧).

وعلى ذلك نخلص إلى أن الجريمة بصفة عامة تقوم على ركنين أثنين أحدهما الركن المادي والآخر الركن المعنوي.

المطلب الثاني

الركن المادي

تتألف معظم الجرائم من مجموعة من الأفعال والسلوكيات التي يحظرها النظام وهو ما ينطبق عليها مفهوم الأفعال الإيجابية ، غير أنه في الوقت ذاته قد تتألف من أفعال أو سلوكيات تعتمد على الامتناع عن إتيان فعل ما أمر به المنظم وهو ما ينطبق عليها مفهوم الأفعال السلبية(سمير، ١٩٩٨م : ص٢٠٠).

وتعد جريمة الاحتيال المالي من الجرائم التي تقوم على الأفعال الإيجابية والتي يتشكل منها الركن المادي للجريمة وذلك من خلال ارتكاب الجاني لفعل قد حظرها النظام ، فالركن المادي لهذه الجريمة هو السلوك الإجرامي الذي يقوم فيه الجاني باستخدام وسيلة من الوسائل أو الطرق الاحتيالية لحمل المجني عليه على تسليم ماله له عن رضا وطواعية واختيار معتقداً بصدق الجاني.

ويلزم للقول بتوافر الركن المادي لجريمة الاحتيال الإلكتروني توافر ثلاث عناصر يمكن إيضاحهم على النحو التالي:

أولاً: السلوك الإجرامي أو الفعل الجرمي :

لم يحدد المنظم السعودي مفهوماً لفعل الاحتيال مكتفياً ببيان وسائله وطرقه والمتمثل في " استخدام أيٍّ من طرق الاحتيال، بما فيها الكذب، أو الخداع، أو الإيهام " (المادة الأولي من نظام مكافحة الاحتيال المالي الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/ ٧٩) وتاريخ ١٤٤٢/ ٩/ ١٠هـ)، وعلى ذلك لم يورد المنظم بيان بالطرق الاحتيالية التي بإمكان الجاني استعمالها مكتفياً بالقول " استخدام أيٍّ من طرق الاحتيال ".

غير أن شراح القانون الجنائي يتبني تحديداً لهذه الطرق الاحتيالية من خلال التعريف بها من أنها " الوقائع الخارجية أي الأفعال المادية التي تدعم كذب الجاني وتوحي بصدق ادعائه وأقواله "(السعيد ، :ص١٨٥) ، وقيل هي " أكاذيب مدعمة بأعمال إيجابية ومظاهر خارجية من شأنها أن توحي بصدق ادعاء الجاني أو أقواله ، توصلاً إلى تحقيق أغراض معينة يستطيع عن طريقها الاستيلاء على مال الغير"(سرور ، ١٩٨٥م : ص٨٨٢).

ولم يخرج شراح القانون في المملكة العربية السعودية عن هذه المفاهيم حيث عرفت الطرق الاحتيالية بأنها " إتيان المحتال مظاهر خارجية تدعم كذبه ، وتكون الغاية من ذلك تحقيق أمور

غير مشروعة"(الشبرمي ، ١٤٢٩ه : ص ١٨١-١٨٢).

وتطبيقاً لذلك أدانت المحكمة الجزائية في أبها بالرقم ٢/٩/ ض / ٢/١٤٣ في ٩/١/١٤٢٨ ه أحد المتهمين وذلك لقيامه بالاحتيال على إحدى السيدات والاستيلاء منها على أموالها وذلك بأن قام بإقناعها بالتقدم لإحدى الشركات المصرفية وإقناعها بالاقتراض منها لشراء خمس سيارات وإيهام هذه الشركة بأنه خال هذه السيدة وقام بالمصادقة على المستندات الخاصة بالسيارات ، وقام بعد ذلك بالتصرف في هذه السيارات واستولي على أموالها نتيجة لإيهام السيدة بالزواج ، وقد قضت المحكمة بسجنه سنة وثمانية اشهر عن هذه الجريمة.

وعلى ذلك فان الطرق الاحتيالية تتحقق بأحد الأمور التالية:

١. الكذب:

يعد الكذب تغييراً للحقيقة وعادة ما ينصب على واقعة أو خبر معين بحيث لا يكون مطابقاً للواقع ، فمتى قام الشخص بإمداد غيره بمعلومات أو بيانات بشأن واقعة معينة لا تتفق مع صحيح الواقع عن علم منه بذلك فإن هذا الشخص يعد كاذباً(السعيد، ص١٧٨). فالكذب هو جوهر جريمة الاحتيال ويستوي فيه أن يكون شفوياً أو أن يكون مطبوعاً أو مكتوباً ، وقد يتصور حدوثه بطريق الإشارة متى كان للأخيرة دلالة معروفة ومفهومة لدي المجني عليه وكان قد وقع نتيجة لذلك في الغلط (سرور، ٢٠٠٣م : ص٨٠٩) كما هو الحال في إدعاء أحد الأشخاص قدرته على شفاء المرضى من مرض معين وتقديم الإشارات التي تؤكد تلك المزاعم مما يترتب عليه وقوع المجني عليه في هذا الغلط وتسليمه ماله للعمل على شفائه من المرض الذي أصابه.

ونشير إلى أن مقدار مطابقة الادعاء أو الكذب للحقيقة هو الوقت الذي صدر فيه دون أي تأثير لأي عنصر آخر ، فمن خدع غيره بأنه يحقق أرباحاً طائلة عن طريق شركته يعد كاذباً إذا لم تحقق هذه الشركة ذات الأرباح في الوقت الحاضر وأن كانت في الماضي قد حققت ذلك(حسني، ١٩٨٤م : ص٢٢٨).

وجدير بالذكر أن معيار الكذب وجسامته يختلف بمدى تأثيره على المجني عليه إذ من الممكن أن يتأثر بقليل من الكذب لكونه قليل الذكاء والفطنة ، وقد يحتاج إلى كذب متقن لكونه صاحب ذكاء وفطنة ، وعليه فإن المعيار الذي يمكن الاعتماد عليه في الكذب وتأثيره على المجني عليه هو المعيار الشخصي.

وتجدر الإشارة إلى أن الكذب المجرد دون أن تكون هناك مظاهر خارجية تدعمه وتوحي بصدق الجاني في إدعائه أو أقواله ، لا يعد كافياً لقيام جريمة الاحتيال مهما كانت الوسيلة المتخذة ومهما بالغ الجاني في تأكيد إدعاءته اذ يتعين تسليم الأموال له بناء على هذه الادعاءات ، وعليه فقد قضت المحكمة الجزائية ببريدة بقرارها الشرعي رقم ٤/ ٢٥٦ في ٨/ ٥/ ١٤٢٨ ه بسجن أحد الجناة ثلاثة أشهر وبغرامة مالية قدرها خمسة الآف ريال وذلك لقيامه بالإعلان على حملة باسمه لنقل الحجاج خلال موسم الحج ، على الرغم من عدم وجود تصريح من الجهات النظامية المسؤولة وقيامه بالتوقيع على محررات ومستندات لا تخصه ، وغير أن الجريمة لم تكتمل لفطنة المجني عليه وكشفه خداع الجاني ، وهو ما أنتفت معه الجريمة بصورة الكاملة لتقف عند حد الشروع فيها.

٢. المظاهر الخارجية :

يراد بالمظاهر الخارجية كل ما من شأنه أن يلقي في روع المجني عليه الصدق والطمأنينة لأقوال وادعاءات الجاني فيحمله على تسليمه أمواله (الشبرمي ، ١٤٢٩ه : ص ١٨٢)، والمظاهر الخارجية لا يمكن أن تخرج بأي حال من الأحوال عن صور أربعة:

١. الاستعانة بالآخرين : حيث تتم هذه الصورة من خلال قيام الجاني بالاستعانة بشخص آخر أو أشخاص أخرين للتأكيد على مزاعمه وادعاءاته ، مما يحمل المجني عليه على تصديق هذه الادعاءات والمزاعم فيقوم بتسليم الجاني كل ماله أو جزء منه (القاضي، ص٨٣٣) ، ويلزم لهذه الصورة ان يكون الغير قد تدخل بناء على سعي الجاني وبتدبير منه ، وأن يكون هناك فعلاً إيجابياً صادراً عن هذا الغير والذي يتمثل في تأييد ادعاءات ومزاعم الجاني(ابوخطوة ، ص ٣-٤).

٢. القيام بمباشرة بعض الأعمال المادية : حيث تتم هذه الصورة من خلال قيام الجاني بإحاطة نفسه بالعديد من المظاهر الخارجية أو استغلال وجودها ليتوصل بذلك إلى حمل المجني عليه على تصديق الادعاءات التي يطلقها(القاضي ، ص٨٣٧).

٣. القيام باستغلال صفة أو ثقة الغير: وتتحقق هذه الصورة من خلال قيام الجاني باستغلال صفته الوظيفية ، فيقوم بادعاء قدرته على القيام بشيء أو أي فعل بناء على هذه الصفة فيحمل غيره على تصديقه.

٤. تقديم أوراق مزورة أو مستندات منسوبة للغير : ويلزم في هذه الصورة ان يكون الجاني قد استعان بالمستندات أو الأوراق الغير صحيحة والتي ينسبها زوراً إلى جهة من الجهات أو شخص من الأشخاص ذات الثقة ليحمل المجني عليه على تصديقه ، ونشير إلى أن صحة الأوراق أو عدم صحتها لا يؤثر في قيام الجريمة.

٣.غاية الطرق الاحتيالية :

من خلال استقراء العديد من الأنظمة العربية وما تبناه المنظم السعودي في سبيل مكافحة جريمة الاحتيال المالي وجدت بأنها تكاد تكون مشتركة في البحث حول الهدف أو الغاية من استخدام الطرق الاحتيالية والتي تتمثل في إيهام المجني عليه بأمور معينة من شأنها أن تحملهم على تسليم أموالهم والتي يمكن أن تتمثل ، في الإيهام بوجود مشروع وهمي أو كاذب ، أو إيهامه بوجود واقعة مزورة أو غير صحيحة في صورة صحيحة ، أو إيهامه بوجود سند دين غير صحيح ، أو إيهامه بوجود سند مخالصة مزور ، أو إيهامه بأحداث ربح وهمي أو أمل بتسديد مبلغ.

ونرى أن المنظم السعودي في عباراتها التي صاغ بها نص المادة الأولي في شأن غايات الطرق الاحتيالية من الاتساع والمرونة ما يمتد إلى كل ما يوهم الجناة ضحاياهم ، حيث اتبع المنظم السعودي طريقة توسيع دائرة الطرق الاحتيالية بقوله " استخدام أيٍّ من طرق الاحتيال " هو ما يزيد توسع دائرة الأفعال التي يمكن عدها طرقاً احتيالية.

٤.الايهام :

يعرف الإيهام بأنه اختلاق الوقائع بقصد حمل المجني عليه على الاعتقاد بوجود أمر ما أو عدم وجوده ، ومنه إيهام الجاني أحد الأشخاص بأن له نفوذ وظيفي أو نفوذ شخصي في قضاء حاجته

أو تعينه في وظيفة عامة.

٥.الخداع :

الخداع عادة هو " ما يلجأ اليه ويدبر من حيلة للحصول على منفعة "(عمر ،ص٦١٩) فهو بمثابة تضليل يتعمد الفرد ممارسته لكسب منافع مادية وهو احد العناصر الجوهرية في جريمة الاحتيال المالي.

ثانياً: تحقق النتيجة الإجرامية:

تعد النتيجة الجرمية للجريمة هو أحد العناصر التي يتكون منها الركن المادي للجريمة بصفة عامة ، وفي جريمة الاحتيال المالي تتحقق هذه النتيجة في قيام المجني عليه بتسليم المال إلى الجاني ، باعتبار أنه النتيجة التي يسعي الجاني إلى تحقيها من وراء اتخاذه للأفعال الإيجابية .

وعنصر التسليم للمال هو أهم ما يميز جريمة الاحتيال المالي عن غيرها من جرائم الاعتداء على الأموال، ففي جريمة الاحتيال المالي يقوم المجني عليه بتسليم ماله إلى الجاني عن إرادة ورضا واختيار تحت تأثير الغلط الذي وقع فيه.

وتجدر الإشارة إلى أن جانب من الفقه (حسني ، ١٩٨٤م : ص٢٥٨) ، - نحن نؤيد هذا الاتجاه - يري أن كلمة الاستيلاء لا يسعف مدلولها المعني الحقيقي لهذه الجريمة ، ذلك أن هذا التعبير جاء على نحو غير دقيق ، حيث يفهم من الاستيلاء انتزاع المال من حيازة المجنى عليه وهو أمر لا يصدق على مرتكب جريمة الاحتيال المالي ، لذا فإن من الأفضل هو استخدام لفظ " التسليم " باعتباره من الناحية اللغوية الأدق والأكثر شيوعاً في هذا النوع من الجرائم.

ونشير إلى أن تحقق النتيجة الإجرامية في جريمة الاحتيال المالي يلزم أن تنصرف نية المجني عليه إلى نقل ماله إلى الجاني وذلك بإن تتجه إرادته إلى تسليم الجاني ماله سواء كان بصورة كلية أو بصورة جزئية تسليماً ناقلاً للحيازة بصورتها التامة لا المؤقتة أو الناقصة ، أو مجرد القيام بتمكين الجاني من وضع يده على المال بصورة عارضة (ابوخطوة ، ص ١٦).

ونشير إلى أنه لا يشترط في النتيجة الإجرامية لجريمة الاحتيال المالي أن يقوم المجني عليه بتسليم الجاني بنفسه المال بل يكفى أن يكون الجاني قد طلب من المجني عليه تسليمه للغير سواء كان هذا الأخير شريكاً للجاني ام لا (القاضي ، ص ٨٥٠).

وجدير بالذكر أن اغلب آراء الشراح (حسني ، ١٩٨٤م : ص٢٥٨) ، ذهبت إلى عدم اشتراط وقوع ضرر يلحق بالمجني عليه من هذه الجريمة ذلك أن الأساس في تجريمها هو وقاية أموال الغير منها ومن ثم فان تجريم الاستيلاء على مال المجني عليه وانتزاعه منه يكفي لتحقق النتيجة الإجرامية. ولقد قصر المنظم تحقق النتيجة الإجرامية في جريمة الاحتيال المالي على الأموال بأن نص في المادة الأولي من نظام مكافحة جريمة الاحتيال المالي على " كل من استولى على مال للغير دون وجه حق " فيلزم في الجريمة أن يكون المال محل الاستيلاء مال منقول ومادي ومملوك للغير. وعلى الرغم من خروج الأشياء المعنوية إلا أن السؤال المتجدد هنا هو: هل يخرج عن هذه الجريمة التصرف في العقارات؟ هذا محل إشكال ومثار بحث واسع.

ثالثاً: رابطة السببية:

إن جريمة الاحتيال المالي لا يكفي لتحققها أن يكون الجاني قد ارتكب فعلاً من أفعال الاحتيال ، وأن يكون المجني عليه قد سلم له المال ، بل

يلزم فوق كل ذلك أن تكون هناك صلة بين فعل الاحتيال وفعل التسليم بحيث يكون الأخير هو ثمرة الفعل الأول ، أو يكون الفعل الأول هو السبب في تحقق النتيجة .

ولتحقيق رابطة السببية في هذه الجريمة فانه يلزم أن يكون الاحتيال سابقاً على واقعة التسليم للمال ، وأن يؤدي الاحتيال إلى خداع المجني عليه ، وأن يكون التسليم قد تم بناء على هذا الاحتيال بحيث اذا لم تكون الوسائل الاحتيالية هي الدافع إلى خداع المجني عليه وإيقاعه في الغلط لتسليم ماله للجاني فإن رابطة السببية في هذه الصورة تنتفي ومن ثم تنتفي معه الجريمة (سحلول ، ٢٠١٨م :ص١٠٦).

المطلب الثالث

الركن المعنوي

يقوم الركن المعنوي على فكرة العلاقة التي تربط بين الماديات الخاصة بالجريمة وما يمكن بداخل الجاني من مشاعر نفسية ، حيث يقوم الجاني بالتعبير عما يدور بداخله وخلده من أفكار من خلال اتجاه إرادته إلي ارتكاب السلوك الإجرامي المكون للركن المادي للجريمة ، مع توافر العلم لديه أن فعله هذا يتسم بالخطورة(حسني ،١٩٨٤م : ٨٦٣)

يتكون الركن المعنوي للجريمة من مقومات معنوية محضة، منها ما هو نفسي وآخر ذهني، وتعتبر هذه المقومات المعنوية انعكاساً لماديات الجريمة في نفس الجاني، وهناك العديد من التسميات التي أطلقها الفقهاء على الركن المعنوي، ومنها الركن الأدبي، أو الخطيئة أو العصيان أو الإرادة الخاطئة أو الخطأ بمعناه الواسع، أو الإذناب، وأياً كانت التسمية فإن كل هذه الألفاظ والمصطلحات تتلاقي في أن الركن المعنوي تعبير عن موقف نفسي للفاعل تجاه ما صدر منه من نشاط إجرامي، كما تتلاقي في أنه إذا لم يتوافر هذا الموقف النفسي فلا اعتبار لهذا السلوك، ولا قيمة جزائية للنتيجة (الصيفي ، : ص٣٠٠).

وعلى ذلك فإن جريمة الاحتيال المالي يتطلب لها توافر القصد الجنائي فهي جريمة عمدية لا يمكن تصور وقوعها على أساس من الإهمال أو الخطأ أو عدم الاحتراز وهو ما يستفاد من النص الوارد في المادة الأولي من نظام مكافحة الاحتيال المالي " كل من استولى على مال للغير دون وجه حق ". وبذلك حكمت المحكمة العامة في القضية رقم ٤٢١٢٧٩٢٢٥ المؤرخة في ٠٣-١١-١٤٤٢هـ بأنه "...ولإقرار المدعى عليها بما جاء في الدعوى من دخول مبلغ وقدره ٣ آلاف ريال لحسابها والمرء مسؤول عما في يده ومسؤول عما في حساباته البنكية"

فلا يكفي في هذه الجريمة أن يتوافر القصد الجنائي العام المتمثل في علم الجاني واتجاه إرادته لكافة العناصر المكونة للركن المادي بل يلزم فوق ذلك توافر قصد جنائي خاص والمتمثل في نية الاستيلاء على مال الغير باعتباره الهدف أو الغاية التي يسعي اليها الجاني من خلال اتباع الطرق الاحتيالية التي مارسها على المجني عليه.

ويقوم القصد الجنائي الخاص في هذه الجريمة على اتجاه نية الجاني إلى الحصول على أموال المجني عليه أو تملك ما تسلمه من المجني عليه من أموال بحيث يباشر عليها مظاهر السيطرة التي تعبر عن حق الملكية وأن يكون الغاية من ذلك هو حرمان المجني عليه من مباشرة أي حق عليه، ولهذه النية مدلول خاص يتفق مع مدلول التملك في جريمة السرقة ، وهي نية التملك فاذا لم تتوافر هذه النية فإن القصد الجنائي الخاص ينتفي في الواقعة فاستلام الجاني الشيء لفحصه ورده أو الانتفاع

بـه لمـدة مـن الزمـن ثـم رده بعـد ذلـك لا يتوافـر بـه القصـد الجنائـي الخاص(وزيـر ، : ص٤٣٧).

ولا يلـزم لتحقـق القصـد الجنائـي الخـاص أن تكـون نيـة الجـاني قـد اتجهـت إلى تحقيـق الإضرار بالمجني عليـه ، كـما لا يلـزم فيـه ان تكـون نيـة الجـاني هـو تحقيـق الثـراء ،إذ يكفـي لتحقـق الجريمـة أن تكون نيتـه قـد اتجهـت إلى تحقـق التملـك للـمال المسـتولى عليـه بغـض النظـر عـن الآثـار التـي قـد تترتـب عـلى فعـل الاسـتيلاء سـواء لذمـة الجـاني أو ذمـة المجنـي عليـه ، فمـن كان يبتغـي مـن الاسـتيلاء عـلى الـشيء المملـوك لغـيره اسـتعماله في مضاراتـه ، أو كان المبتغـى مـن فعلـه هـو التـبرع بالمـال المسـتولى عليـه أو إتلافـه فـان القصـد الجنائـي يبقـي متوافـراً لديـه ومـن ثـم اسـتحق العقـاب (حسـني ، ١٩٨٤م:ص٢٨٥)

وعـلى ضـوء مـا تقـدم فـان الركـن المعنـوي لجريمة الاحتيـال المـال يتوافـر بتوافـر القصـد الجنائـي بشـقية العـام والخـاص ، فـإذا توافـر اسـتحق العقـاب وتحقـق المسـؤولية بغـض النظـر عـن الباعـث عـلى ارتـكاب هـذه الجريمـة إذ أن الباعـث ليـس عنـصراً مـن عنـاصر الجريمـة (حسـني ، ١٩٨٤ :ص ٢٨٦)

المبحث الثالث

القواعـد الإجرائيـة والعقوبـات المقـررة لجريمـة النصـب والاحتيـال في النظـام السـعودي

المطلب الأول

الإجـراءات الجزائيـة والماليـة حيـال جريمـة النصـب والاحتيـال

جـاءت عقوبـة الاحتيـال المـالي ضمـن جرائـم التعزيـرات ، غـير أنـه بتنظيـم هـذه الجريمـة بموجـب نظـام مكافحـة الاحتيـال المـالي وخيانـة الأمانـة أصبحـت الجريمـة ذات تنظيـم محـدد واجـب تطبيقـه عـلى هـذه الجريمـة حسـبما أورده المنظـم.

فقـد نصـت المـادة العـاشرة مـن نظـام مكافحـة الاحتيـال المـالي وخيانـة الأمانـة عـلى " تتـولى النيابـة العامـة التحقيـق، والادعـاء أمـام المحكمـة المختصـة بالفصـل في الجرائـم الـواردة في هـذا النظـام " وعـلى ذلـك فـان النيابـة العامـة هـي التـي تختـص بتحريـك الدعـوي الجنائيـة والتـي تختـص بمقتـضي النظـام التحقيـق في الجرائـم والتـصرف فيهـا إمـا برفـع الدعـوى أمـام المحكمـة الجنائيـة المختصـة أو بحفظهـا طبقـاً للوائـح. وحيـث أنـه مـن المقـرر بنـص المـادة ١٢٨ مـن نظـام الإجـراءات الجزائيـة السـعودي ، ومـا قررتـه المـادة ١٤٧ مـن ذات النظـام فإنـه يكـون لأصحـاب الحـق الخـاص مـن المتضرريـن.

حيـث يكـون للمجنـي عليـه أن يقيـم الدعـوي الجنائيـة المبـاشرة إعـمالاً بـما نصـت عليـه المـادة السادسـة عـشرة مـن نظـام الإجـراءات الجزائيـة السـعودي " للمجنـي عليـه – أو مَـنْ ينـوب عنـه – ولوارثـه مـن بعـده، حـق رفـع الدعـوى الجزائيـة في جميـع القضايـا التـي يتعلـق بهـا حـق خـاص، ومبـاشرة هـذه الدعـوى أمـام المحكمـة المختصـة. وعـلى المحكمـة في هـذه الحـال إبـلاغ المدعـي العـام بالحضـور " ونشـير إلى أن النيابـة العامـة تبقـي مقيـدةً بـما أوردتهـا المـادة السـابعة عـشرة مـن نظـام الإجـراءات الجزائيـة السـعودي والتـي تنـص عـلى " لا تجـوز إقامـة الدعـوى الجزائيـة أو إجـراء التحقيـق في الجرائـم الواجـب فيهـا حـق خـاص للأفـراد إلا بنـاءً عـلى شـكوى مـن المجنـي عليـه، أو ممَـنْ ينـوب عنـه، أو وارثـه مـن بعـده إلى الجهـة المختصـة؛ إلا إذا رأت هيئـة التحقيـق والادعـاء العـام مصلحـة عامـة في رفـع الدعـوى والتحقيـق في هـذه الجرائـم".

وفي المملكـة العربيـة السـعودية يجـري التبليـغ عـن وقائـع الاحتيـال مـن خـلال قيـام المجنـي عليـه بالتوجـه إلى جهـة الضبـط ، ثـم النيابـة العامـة ، وذلـك بموجـب شـكوي مـن المجنـي عليـه متضمنـة

وقائع عملية الاحتيال المالي. وتجدر الإشارة إلى أن المنظم السعودي لم يبين في نظام مكافحة الاحتيال المالي المحكمة المختصة بنظر تلك الجرائم ، غير أنه وإعمالاً لنظام الإجراءات الجزائية ينعقد الاختصاص في الحق العام إلى المحاكم الجزائية. أما في الحق الخاص فإن رفعت الدعوى العامة قبل أن يطالب المدعي بالحق الخاص فإن الاختصاص ينعقد للمحكمة الجزائية، علما بأن للمدعي بالحق الخاص تحريك دعوى بالحق الخاص أمام المحكمة العامة من غير ارتباط بالحق العام. وبذلك قضت المحكمة الجزائية بالرياض في القضية رقم ٤٤٧٠٢١٨٠٩٦ المؤرخة في ١٦-٠٤-١٤٤٤هـ بما يلي: وبما أن المدعي يطالب بإعادة المبلغ المالي وهذا الطلب من اختصاص المحكمة العامة؛ عليه فقد قررت الدائرة صرف النظر عن الدعوى لعدم الاختصاص النوعي وأنها من اختصاص المحكمة العامة.

المطلب الثاني

عقوبة الاحتيال البسيط والمشدد

عاقب نظام مكافحة الاحتيال المالي على جرائم الاحتيال المالي الجاني بعقوبات متعددة والتي تنوعت بين العقوبات البسيطة والمتشددة وهو ما نتناوله فيما يلي

أولا: عقوبة الاحتيال البسيطة:

نص المنظم في المادة الأولي من نظام مكافحة الاحتيال المالي على أنه " يعاقب بالسجن مدة لا تتجاوز (سبع) سنوات وبغرامة مالية لا تزيد على (خمسة) ملايين ريال، أو بإحدى هاتين العقوبتين".

ليمنح المنظم للقاضي سلطة تقديرية في تقرير العقوبة المستحقة على جريمة الاحتيال المالي بحيث يكون للقاضي السلطة في رفع مقدار العقاب الذي يقضي به على الجاني كلما كان ما استعمله من وسائل أو طرق احتيالية متقنة وكان من العسير على المجني عليه كشفها ، كما أن له أن يرفع مقدار العقاب كلما كان المحتال قد خدع العديد من الضحايا وكلما زاد الأضرار التي الحقها بالمجني عليهم أو ما حصله من مكسب لنفسه ، وعلى القاضي أن يضع في الاعتبار دوافع الجاني وماضيه الإجرامي ومدى احتمالية ارتكاب الجريمة في المستقبل(حسني ، ١٩٨٤م : ص ٢٨٨).

وتجدر بنا الإشارة إلى أن المنظم في شأن جريمة الاحتيال الإلكتروني قد عاقب الجاني بعقوبة السجن الذي لا تزيد مدته عن ثلاث سنوات وبغرامة لا تزيد عن مليوني ريال أو بإحدى هاتين العقوبتين ، وهو مسلك لا نقره ذلك أن المنظم قد عاقب عن الفعل الإجرامي بعقوبتين مختلفتين بالنظر لطريقة ارتكابه وهو ما يتعين على المنظم ضرورة إعادة النظر في العقوبة المقررة لجريمة الاحتيال الإلكتروني.

ولقد نص المنظم على العقوبة المقررة للمحرض على ارتكاب الجريمة حيث نصت المادة الثالثة من نظام مكافحة الاحتيال المالي على أنه " يعاقب كل من حرض غيره، على ارتكاب أي من الجرائم المنصوص عليها في هذا النظام، أو اتفق معه، أو ساعده؛ إذا وقعت الجريمة بناء على هذا التحريض أو الاتفاق أو المساعدة، بما لا يتجاوز الحد الأعلى للعقوبة المقررة لها، ويعاقب بما لا يتجاوز نصف الحد الأعلى للعقوبة المقررة لها إذا لم تقع الجريمة الأصلية "

ثانياً: عقوبة الاحتيال المشددة:

نص المنظم السعودي على حالات يتم تشديد العقاب فيها وهي التي أوردتها المادة الخامسة من نظام مكافحة الاحتيال المالي إذ نصت على أنه "

لا تقل العقوبات المحكوم بها عن نصف حدها الأعلى -المقرر في هذا النظام- ولا تتجاوز ضعفه، وذلك في أي من الحالتين الآتيتين: إذا ارتكبت الجريمة من خلال عصابة منظمة. ، حالة العود "

وتعد الظروف المشددة هي الملابسات أو الوقائع التي يمثل اقترانها بالجريمة تشديد العقوبة ، إذ من الممكن أن يرى المنظم أن العقوبة التي أقرها لفعل في صورته العادية لا يمكن أن تتلاءم مع حالات معينة أو ظروف خاصة ، وعلى ذلك فقد شدد المنظم العقاب على ارتكاب جريمة الاحتيال المالي إذا ما ارتكبتها عصابة منظمة - على الرغم انه لم يتناول بالتعريف هذ المصطلح - ، أو كان الجاني قد ارتكب الجريمة وأصر على ارتكابها بعد ذلك .

فالعودة للجريمة هو الظرف المشدد الذي تبنته اغلب التشريعات الجنائية باعتبار أن المجرم العائد للجريمة عقب الحكم عليه يتضح ميله للإجرام واستهانته بما يقره المنظم من عقاب ومن ثم أقتضي التشديد في العود لوقاية المجتمع من خطورة الجاني وتحقيق ردعه.

ثالثا: العقوبات التكميلية:

نص المنظم على العقوبات التكميلية والتي تأتي وجوبية وهي التي يتعين على القاضي النطق بها في حكمه والا عد حكمه باطلاً (فؤاد ، ١٤٣٤ه : ص٢) وعادة ما تكون هذه العقوبة هي عقوبة المصادرة ، وقد نص المنظم السعودي في المادة السادسة من نظام مكافحة الاحتيال المالي على أنه " دون إخلال بحق الغير حسن النية تصادر بحكم قضائي الأدوات والآلات المستخدمة في ارتكاب أي من الجرائم المنصوص عليها في هذا النظام ، وكذلك المتحصلات المتحققة من ارتكابها. كما نص المنظم على العقوبة التكميلية الجوازية وهي التي لا يتعين على القاضي النطق بها ولا يترتب على إغفالها عدم استحقاقها ، حيث نص المنظم في المادة السابعة من النظام ذاته على عقوبة التشهير (الجعفري ، ص١٨٩) حيث نص على انه " يجوز تضمين الحكم الصادر بالعقوبة النص على نشر ملخصه على نفقة المحكوم عليه في صحيفة -أو أكثر- من الصحف التي تصدر في مقر إقامته، فإن لم تكن في مقر إقامته صحيفة ففي أقرب منطقة له، أو نشره في أي وسيلة أخرى مناسبة، وذلك بحسب نوع الجريمة المرتكبة وجسامتها وتأثيرها، على أن يكون النشر بعد أن يكتسب الحكم الصفة النهائية "

رابعا: عقوبة المساهمة الجنائية:

قد يساهم الجاني مع أخرين في ارتكاب الجريمة ، قد يكون منهم من يساهم معنوياً في ارتكاب الجريمة من خلال عدم إتيانه فعلاً من الأفعال الداخلة في مكونات الجريمة مكتفياً بإن يكون هو السبب فيها كأن يقوم بالتحريض عليها أو تقديم المساعدة فيها أو اتفاقه مع الجاني على فعل من الأفعال المادية ، وعلى ذلك فقد عاقب المنظم كل من ساهم في الجريمة في المادة الثالثة من النظام بنصها " يعاقب كل من حرض غيره، على ارتكاب أي من الجرائم المنصوص عليها في هذا النظام، أو اتفق معه، أو ساعده؛ إذا وقعت الجريمة بناء على هذا التحريض أو الاتفاق أو المساعدة، بما لا يتجاوز الحد الأعلى للعقوبة المقررة لها، ويعاقب بما لا يتجاوز نصف الحد الأعلى للعقوبة المقررة لها إذا لم تقع الجريمة الأصلية".

المطلب الثالث

عقوبة الشروع في الاحتيال

إن مرحلة الشروع في ارتكاب الجريمة الجنائية يتمثل في تجاوز الجاني لمرحلتي التفكير والتخطيط

والاستعداد لتنفيذ جريمته وإقدامه على ارتكاب الجريمة المعاقب عليها بمقتضى القانون إلا أن نتيجة فعله الإجرامية قد لا تتحقق لسبب يعود الي الجاني ذاته كفشله في تنفيذ جريمته على الرغم من قيامه بإتيان الفعل المادي للجريمة أو بسبب من شأنه أن يمنع الجاني من ارتكاب جريمته ، ويطلق على الأخير الجريمة الموقوفة كما يطلق على الأولي الجريمة الخائبة.

ونشير الي ان هناك جدلاً فقهياً أثير بين فقهاء القانون الجنائي حول الشروع في ارتكاب الجريمة باعتباره ذات طبيعة خطيرة يترتب عليها الكثير من المراكز القانونية للجاني بين توقيع العقاب وعدم توقيعه ، فلا يعاقب الجاني عن التحضير الخاص بإعداد الوسائل المستخدمة في الجريمة ، كما أن العدول عن ارتكاب الجريمة بصورة اختيارية من قبل الجاني من شأنها ان تحميه من توقيع العقاب عليه ، لذا اهتم رجال القانون الجنائي بالتفرقة بين الأعمال التحضيرية والجرائم غير التامة وكذا الجرائم التامة لخطورتها على مركز المتهم ومصلحة المجتمع (زيد ، د.ت : ص٣٨٩).

ولقد عاقب المنظم السعودي على الشروع في هذه الجريمة بما لا يتجاوز نصف الحد الأعلى للعقوبة المقررة على الجريمة التامة ، حيث يعاقب الجاني بالسجن بما لا يزيد عن ثلاث سنوات ونصف وبما لا يتجاوز مبلغ مليونين ونصف ريال كغرامة أو بإحدى هاتين العقوبتين ، وقد استحق هذا لأنه يحمل في داخله معني الاعتداء على حق الآخرين ، وعليه فانه يجب معاقبته لأنه اصبح بفعله خطر يهدد الغير بالاعتداء فاعتدائه محتملاً وعليه كان من اللازم تجريم الشروع.

كما عاقب المحرض على ارتكاب الجريمة في حال عدم إتمامها بما لا يتجاوز نصف الحد الأعلى للعقوبة للجريمة في حال عدم وقوعها أصلاً .

خاتمة:

تناولت الدراسة جريمة النصب والاحتيال المالي الذي استحدثت بمقتضي نظام مكافحة الاحتيال المالي وخيانة الأمانة (١٤٤٢هـ) والتي أصبحت في الوقت المعاصر أحد أهم واخطر الجرائم الواقعة على الأموال ، حيث صارت تشكل هذه الجريمة ظاهرة عالمية استشرت بأضرارها في المجتمع السعودي وغيره خاصة في ظل تطور الأساليب التقنية والوسائل والطرق التي يستخدمها الجناة في الإيقاع بضحاياهم. وخلصت هذه الدراسة إلى مجموعة من النتائج والتوصيات نوجزها فيما يلي:

أولا: النتائج:

١. مفهوم الاحتيال يبقي أوسع وادق من التسمية التي تطلقها بعض الأنظمة العربية على تلك الجريمة تحت مسمي " جريمة النصب " ذلك ان مفهومها اللغوي يتردد بين العديد من المعاني والتي يقصد بها الإعياء ، والعداء ، والبغض ، وكذلك التعب أو رفع الشيء(مصطفي ، وأخرون ،١٩٦١م : ٩٣٢) وهو ما يخرجه عن مقصود الجريمة والتي تتمثل في الاستيلاء على مال الغير بدون وجه حق.

٢. جريمة الاحتيال المالي هي "الجريمة التي يقوم فيها الجاني باتخاذ أساليب وطرق وهمية وتدليسيه لينخدع بها الغير بغية الاستيلاء على أمواله وتسليمه له تسليماً إرادياً"

- الجاني في هذه الجريمة يتخذ العديد من الأفعال أو الصور التي تتمثل في الممارسات التدليسية أو الخداعية التي توهم المجني عليه بإحداث مشروع وهمي أو ربح وهمي.

- الغاية الأساسية لدي الجاني من ارتكاب هذه الجريمة وهو ما يطلق عليه النتيجة الإجرامية هو الاستيلاء دون وجه حق على كل أو بعض مال المجني عليه.
- الأساليب التي اتخذها الجاني في إقناع ضحيته بتسليم المال هي التي حملته على تسليم المال والانخداع في الجاني وهذه الأساليب قد أوردها المنظم السعودي حصراً.

٣. العنصر الجوهري لجريمة الاحتيال عن غيرها من الجرائم الواقعة على المال هو أن المال فيها يسلم عن رضا واختيار من المجني عليه للجاني لوقوعه تحت تأثير الخدع والحيل التي مارسها الجاني ، كما ان قصد الجاني في هذه الجريمة ينصرف إلى تسليم مال المجني عليه للجاني تسليماً تاماً ناقلاً للحيازة.

٤. العقوبات التي تبناها المنظم السعودي جاءت مغايرة لما عليه الأنظمة العربية من حيث إنها مشددة؛ وهذا أمر تستوجبه طبيعة الجريمة والاوضاع الحالية من تشديد العقاب على هذه الجريمة فضلاً عن عقوبة التشهير التي تسهم في توعية الجمهور من الايقاع في براثن المحتالين والتعرف على وسائلهم وطرقهم.

ثانيا: التوصيات:

١. ضرورة التعرف على مصطلح المال الذي يعنيه نظام الاحتيال المالي وبيان ما اذا كان يشمل العقارات والسندات المالية ام لا؟

٢. توعية المجتمع بخطورة هذه الجريمة نظراً لتطور الأساليب والطرق وانتشارها بشكل كبير على نحو يضر بالمجتمع.

٣. إرشاد الضحايا إلى اتباع الطرق النظامية للإبلاغ عن هذه الوقائع وتخصيص وسيلة تواصل دائمة ومستمرة لحصر كل هذه الجرائم.

٤. إعادة النظر في تعديل عقوبة الاحتيال المالي بالطرق الإلكترونية حسبما نص عليه نظام الجرائم المعلوماتية لتتفق العقوبة ما قرره نظام مكافحة الاحتيال المالي حتى لا يكون هناك تضارب بين العقوبتين.

المصادر والمراجع:

١. ابن القيم ، محمد بن أبي بكر ، إغاثة اللهفان في مصايد الشيطان ، ج ٢، ١٤٣٢ هـ ، ص ٣٨٥ .

٢. ابوخطوة، احمد شوقي (١٩٩٤م) ، شرح قانون العقوبات القسم الخاص ، دار النهضة العربية ، القاهرة.

٣. حسني ، محمود نجيب (١٩٨٢م)، دروس في علم الإجرام والعقاب ، دار النهضة العربية ، القاهرة.

٤. حسني، محمود نجيب (١٩٨٤م)، "جرائم الاعتداء على الأموال في قانون العقوبات اللبناني " ، دار النهضة العربية ، بيروت.

٥. زيد ، محمد إبراهيم (د.ت) ، قانون العقوبات المقارن - القسم الخاص ، منشأة المعارف ، الإسكندرية.

٦. سحلول ،جلال بن هاشم بن يحي (١٤٣٩هـ-٢٠١٨م) ،" القواعد الموضوعية لجريمة الاحتيال في النظام السعودي" ، مجلة جامعة الملك عبدالعزيز ، ٣٢ ، (١)، ص ٨٣-١٢٠.

٧. سرور، احمد فتحي (١٩٨٥م) ، الوسيط في قانون العقوبات " القسم الخاص " ، دار النهضة العربية ، القاهرة .

٨. سرور، طارق (٢٠٠٣م) ، قانون العقوبات

القسم الخاص،دار النهضة العربية،القاهرة.

٩. السعيد ، كامل ، شرح قانون العقوبات الأردني للجرائم الواقعة على المال ،

١٠. سيفاني، على بن محمد (٢٠٠٦م) ، تجريم الاحتيال المصرفي في الشريعة والقانون " دراسة تأصيلية تطبيقية " ، جامعة نايف للعلوم الأمنية ، الرياض.

١١. الشبرمي ، عبدالعزيز بن عبدالرحمن (١٤٢٩هـ) ،" جريمة النص والاحتيال" ، مجلة العدل ، (٣٩).

١٢. الشوابكة، محمد أمين (٢٠٠٧م) ، جرائم الحاسوب والإنترنت، دار النهضة العربية ، القاهرة.

١٣. الصده ، عبدالمنعم فرج (١٩٧٤م) ، مصادر الالتزام ، دار النهضة العربية ، بيروت.

١٤. الصيفي ، عبدالفتاح (٢٠٠٠م) ، قانون العقوبات القسم العام ، منشأة المعارف ، القاهرة.

١٥. عبدالستار ،فوزية (١٩٨٢م) ، القسم الخاص في قانون العقوبات ، دار النهضة العربية . بيروت .

١٦. عرب، يونس(٢٠٠٦م)، ورقة عمل بعنوان صور الجرائم الإلكترونية ، هيئة تنظيم الاتصالات ، مسقط.

الأحكام القضائية :

١. الحكم الصادر من المحكمة الجزائية في أبها بالرقم ٢/ ٩/ ض / ٢/ ١٤٣ في ٩/ ١/ ١٤٢٨ ه

٢. المحكمة التجارية بجدة ٤٤٣٠٣٩٦٠٨٧ تاريخها: ١٣/ ٤/ ١٤٤٤هـ

٣. المحكمة الجزائية ببريدة بقرارها الشرعي رقم ٤/ ٢٥٦ في ٨/ ٥/ ١٤٢٨ هـ

٤. المحكمة الجزائية بالرياض ٤٤٧٠٢١٨٠٩٦ في١٦-٠٤-١٤٤٤هـ.

٥. المحكمة العامة في حفر الباطن ٤٢١٢٧٩٢٣٢ في ٠٢-٠٩-١٤٤٢هـ

٦. المحكمة العامة في حفر الباطن ٤٢١٢٨٩٠٥٧ في ٠٢-٠٨-١٤٤٢هـ

٧. المحكمة العامة في حفر الباطن ٤٢١٢٧٩٢٢٥ في ٠٣-١١-١٤٤٢هـ

الأنظمة :

١. نظام مكافحة الاحتيال المالي وخيانة الأمانة الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/ ٧٩) وتاريخ ١٤٤٢/ ٩/ ١٠هـ ، وقرار مجلس الوزراء رقم (٥٣٤) وتاريخ ١٤٤٢/ ٩/ ٨هـ.

٢. نظام الإجراءات الجزائية الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/ ٢) بتاريخ ٢٢/ ١/ ١٤٣٥ه.

رومنة المراجع:

1. Ibn al-Qym ، Mḥmd B. ʾBy Bkr ، Ighāthh al-Lhfān Fy Mṣāyd al-Shyṭān ، J 2، 1432 H ، Ṣ385 .
2. Ābwkhṭwh، Āḥmd Shwqy (1994M) ، Shrḥ Qānwn al-ʿQwbāt al-Qsm al-Khāṣ ، Dār al-Nhḍh al-ʿRbyh ، al-Qāhrh.
3. Ḥsny ، Mḥmwd Njyb (1982M)، Drws Fy ʿLm al-Ijrām Wālʿqāb ، Dār al-Nhḍh al-ʿRbyh ، al-Qāhrh.
4. Ḥsny، Mḥmwd Njyb (1984M)، "Jrāim al-Āʿtdāʾ ʿLa al-ʾMwāl Fy Qānwn al-ʿQwbāt al-Lb.āny " ، Dār al-Nhḍh al-ʿRbyh ، Byrwt.

al-Khāṣ Fy Qānwn al-ʿQwbāt ، Dār al-Nhḍh al-ʿRbyh . Byrwt .

16. ʿRb، Ywns(2006M)، Wrqh ʿMl Bʿnwān Ṣwr al-Jrāim al-Ilktrwnyh ، Hyih Tnẓym al-Ātṣālāt ، Msqṭ.

al-ʾḤkām al-Qḍāiyh :

1. Ālḥkm al-Ṣādr Mn al-Mḥkmh al-Jzāiyh Fy ʾBhā Bālrqm 2/9/ Ḍ / 2/143 Fy 9/1/1428 H
2. Ālmḥkmh al-Jzāiyh Bbrydh Bqrārhā al-Shrʿy Rqm 4/256 Fy 8/5/1428 H
3. Ālmḥkmh al-Jzāiyh Bālryāḍ 4470218096 Fy 16-04-1444H.
4. Ālmḥkmh al-ʿĀmh Fy Ḥfr al-Bāṭn 421279232 Fy 02-09-1442H
5. Ālmḥkmh al-ʿĀmh Fy Ḥfr al-Bāṭn 421289057 Fy 02-08-1442H
6. Ālmḥkmh al-ʿĀmh Fy Ḥfr al-Bāṭn 421279225 Fy 03-11-1442H

Ālʾnẓmh :

1. Nẓām Mkāfḥh al-Āḥtyāl al-Māly Wkhyānh al-ʾMānh al-Ṣādr Bālmrswm al-Mlky Rqm (M/79) Wtārykh 1442/9/10H ، Wqrār Mjls al-Wzrāʾ Rqm (534) Wtārykh 1442/9/8H.
2. Nẓām al-Ijrāʾāt al-Jzāiyh al-Ṣādr Bālmrswm al-Mlky Rqm (M/2) Btārykh 22 / 1 / 1435H.
5. Zyd ، Mḥmd Ibrāhym (D.t) ، Qānwn al-ʿQwbāt al-Mqārn – al-Qsm al-Khāṣ ، Mnshʾh al-Mʿārf ، al-Iskndryh.
6. Sḥlwl ،Jlāl B. Hāshm B. Yḥy (1439H-2018M) ،" al-Qwāʿd al-Mwḍwʿyh Ljrymh al-Āḥtyāl Fy al-Nẓām al-Sʿwdy" ، Mjlh Jāmʿh al-Mlk ʿBdālʿzyz ، 32 ، (1)، Ṣ 83-120.
7. Srwr، Āḥmd Ftḥy (1985M) ، al-Wsyṭ Fy Qānwn al-ʿQwbāt " al-Qsm al-Khāṣ " ، Dār al-Nhḍh al-ʿRbyh ، al-Qāhrh .
8. Srwr، Ṭārq (2003M) ، Qānwn al-ʿQwbāt al-Qsm al-Khāṣ ، Dār al-Nhḍh al-ʿRbyh ، al-Qāhrh.
9. Ālsʿyd ، Kāml ، Shrḥ Qānwn al-ʿQwbāt al-ʾRdny Lljrāim al-Wāqʿh ʿLa al-Māl ،
10. Syfāny، ʿLa B. Mḥmd (2006M) ، Tjrym al-Āḥtyāl al-Mṣrfy Fy al-Shryʿh Wālqānwn " Drāsh Tʾṣylyh Tṭbyqyh " ، Jāmʿh Nāyf Llʿlwm al-ʾMnyh ، al-Ryāḍ.
11. Ālshbrmy ، ʿBdālʿzyz B. ʿBdālrḥmn (1429H) ،" Jrymh al-Nṣ Wālāḥtyāl" ، Mjlh al-ʿDl ، (39).
12. Ālshwābkh، Mḥmd ʾMyn (2007M) ، Jrāim al-Ḥāswb Wālintrnt، Dār al-Nhḍh al-ʿRbyh ، al-Qāhrh.
13. Ālṣdh ، ʿBdālmnʿm Frj (1974M) ، Mṣādr al-Āltzām ، Dār al-Nhḍh al-ʿRbyh ، Byrwt.
14. Ālṣyfy ، ʿBdālftāḥ (2000M) ، Qānwn al-ʿQwbāt al-Qsm al-ʿĀm ، Mnshʾh al-Mʿārf ، al-Qāhrh.
15. ʿBdālstār ،Fwzyh (1982M) ، al-Qsm

Contents

Editorial ..... G

Research Service

- Role of Strategic Leadership in The Promotion of Strategic Leadership in Female High School Teachers in Zulfi City.
  Dr. Allolo Saleh Abdulrahman Alamer 1
- The Effectiveness of A Proposed Model for Teaching Science Based on The Integration Between Woods Model And Brain-Based Learning in Developing Divergent Thinking Skills and Achievement Motivation Among First Grade Middle School Students.
  Dr. Jameelah Abdullah Ali Alwahabh 25
- Obstacles to The Participation of Families of Students with Intellectual Disabilities in Transitional Programs in The City of Riyadh.
  Majedah Hammad Almorgi, Dr. Khalid Nasser Alasim 64
- Ibn Malik's Grammatical Term (Study of Approach and Impact).
  Dr. Saad Abdullah al Mahmoud 95
- Ali's Pledge of Allegiance to Abi Baker Allah be Contented with Them "A Dogmatic Study".
  Dr.Saleh Ghurmallah Hasan Alghamdi 117
- The Impact of Alienation on the Stories (Matahat Kul Suyf) by Writer Laila Abu lEla.
  Prof. Abdul Rahman bin Ahmed Alsabt 139
- Applications of judicial jurisprudence to carry out the legal goals in countering cyberterrorism.
  Dr.. Abdullah bin Hamed Mohammed Al-Buhairi 161
- The Ability of the Intellectual Moderation to Predict the National Affiliation among University Students.
  Faddah Salem Obaid Al-Anzi 184
- Grammatical Example (Hit) in The Actual Sentence A Study in Pronunciation and Usage A Study of Word and its Usage.
  Dr. Nassaar bin Muhammad Hameeduddeen 215
- Crime of Fraud in Saudi Legal System.
  Dr. Hajed Abdulhadi Alotaibi 234

Editorial

In the name of Allah, Most Gracious, Most Merciful. Praise is to Allah, the Cherisher and Sustainer of the worlds. Peace upon prophet Mohammad and to all of his successful followers.

Today dear readers, the editorial board of the journal of Human and Administrative Sciences are pleased to present Vol.32 in 1445 H/2023. In this issue, the journal editorial board continue to apply the journal policy in terms of the and originality of different topics. All the papers were subject to scrutiny review and they will contribute effectively to research ethics in terms of research originality. We thank all researchers for their contribution to the journal of Human and Administrative Sciences in Majmaah University and their trust of the journal

This issue consists of 10 researches in different disciplines.

Finally, I would like to thank the members of editorial board for their successful efforts to bring this work to exist between your hands. The editorial members are always happy to receive your suggestions and will be taken under consideration. All what we have achieved is due to Allah blessings and then to your cooperation as researchers and writers. We are always waiting for your contribution on the journal's email.

Editor-in-Chief

Prof. Tareq Suliman Al-Bhlal

Journal of
Human and Administrative Sciences

Editorial Board

Editor-in-Chief

Prof. Tareq Suliman Al-Bhlal

Managing Editor

Dr. Hajed Abdulhadi Alotaibi

Editorial Board Members

Prof.Abdulrahman Ahmad Alsabet

Dr. Khaled Abdullah Alshafi

Dr. Omar mohammed alomar

Dr. Abdullah Abdulmohsen Alfalih

Dr. Nasser Othman alOthman

Dr. Huda Ahmad Albarak

Dr. Maha Ibrahim Alkaltham

Advisory Board

Prof. Ahmad Mohammad Kishk
Cairo University, Egypt

Prof. Ramesh Chand Sharma
Delhi University, India

Prof. Ali Asaad Watfa
Kuwait University, Kuwait

Prof. Mark Letourneau
Weber State University, USA

Prof. Mohammad Quayum
International Islamic University, Malaysia

Prof. Nasser Spear
Melbourne University, Australia

Publishing Guidelines

I. General Guidelines

1. The journal publishes academic studies in the era of humanities and administrative in Arabic and English languages.
2. The journal publishes original, innovative work; which follows a sound methodology, referencing and have a proper thought and maintain language and style. Articles must not be a part of thesis or books.
3. The author(s) must provide three printed copies with a summary not exceeding (200) words. Articles submitted in English should provide a summary in Arabic language.
4. Research submitted for possible publication should not exceed 40 pages; size 2128/ cm. In Arabic text, please use Traditional Arabic, with font size 16 for the main text and bold for the title. In English texts, please use Times New Roman, with font size 12 for the main text and bold type 13 for the title. Also, use Traditional Arabic, size 12 for Arabic footnotes and Times New Roman size 10 for English footnotes.
5. The author should declare that the article submitted to the journal should not have been published before in their current or substantially similar form, or be under consideration for publication with another journal. Once the article is to be accepted, it is not permitted to be published in another journal.
6. All submissions are refereed and judged on academic rigor and originality. Initial comments are sent back to authors to carry out corrections before the final acceptance of the articles.
7. The author will be notified of the decision of accepting or rejecting of the article. The submitted articles are the sole property of the journal whether the article is to be accepted/ rejected.
8. It is not allowed to republish the journal' articles in other sources without a written permission from the editor-in-chief.
9. The author of accepted articles will receive a complimentary author package of a hard copy of the journal issue as well as (5) re-prints of the article.

II. Technical Guidelines

1. A cover letter should be attached to the submitted article requesting an opportunity for possible publications. Details of each of the contributing authors should be supplied; as full name, title, the affiliation, postal address and correct email address.
2. Tables and figures should fit the space provided on the journal' pages (12X18 cm).
3. Article files should be provided in Microsoft Word format.
4. You should cite publications in the text using the last named author's name, followed by the year (Smith, 2015). Page No. to be added in case of quotation (Smith, 2015: 66). (Smith et al., 2015), to be used when there are two or more authors.
5. At the end of the paper a reference list in alphabetical order should be supplied using the surname. All references related to the article to be included.
   - *For books* Surname, Initials (year). Title of Book. Publisher, Place of publication. e.g. Harrow, R. (2005). No Place to Hide, Simon & Schuster, New York, NY.
   - *For journals* Surname, Initials (year), "*Title of article*", *Journal Name*, volume, number, pages. e.g. Capizzi, M.T. and Ferguson, R. (2005)."Loyalty trends for the twenty-first century", *Journal of Consumer Marketing*, Vol. 22 No. 2, pp. 72 - 80.
6. Footnotes should be consisted and used only if absolutely necessary and must be identified in the text by consecutive numbers, enclosed in square brackets.
7. Appendices go after the reference list.

About the Journal

Journal of Human and Administrative Sciences

The Journal of Human and Administrative Sciences is refereed and scientific periodical that publishes research in human and administrative sciences. It is published by the Publication and Translation Center at Majma'ah University in March, June , September and December. The first issue of the Journal was released in 1432 H/2012.

Vision

To be a distinguished journal that is recognized by world databases.

Mission

Publishes refereed scientific research in human and administrative sciences according to research ethical standards and academic rules.

Objectives

1- To reinforce multi-, inter-, and trans-disciplinary research in human and administrative sciences in the Arab world.
2- To contributes in spreading and sharing knowledge pertaining to the development of scientific theories in human and administrative sciences.
3- To meet local and regional researchers' need to publish their research in human and administrative sciences in conformity with reviewing standards for promotion purposes.

Correspondence and Subscription

Kingdom of Saudi Arabia – P.O.Box: 66 Almajmaah
Tel: 0164043609 / 0164041115 - Fax : 016 4323156
E.Mail: jhas@mu.edu.sa www.mu.edu.sa

© Copyrights 2022 (1444 H) Majmaah University

All rights reserved. No part of this Journal may be reproduced in any form or any electronic or mechanical means including photocopying or recording or uploading to any retrieval system without prior written permission from the Editor-in-Chief.

Kingdom of Saudi Arabia
Ministry of Education
Majmaah University

جامعة المجمعة
Majmaah University

Journal of Human and Administrative Sciences

A Refereed Academic Journal Published by the
Publishing and Translation Center at Majmaah Universtiy

No. (32) Safar 1445 H - September 2023 ISSN: 1658 - 6204

Publishing & Translation Center - MU

IN THE NAME OF ALLAH،
THE MOST GRACIOUS،
THE MOST MERCIFUL

جامعة المجمعة
Majmaah University

Journal of Human and Administrative Sciences

A Refereed Academic Journal Published by the Publishing and Translation Center at Majmaah University

No. (32) Safar 1445 H - September 2023 ISSN: 1658 - 6204

- **Role of Strategic Leadership in The Promotion of Strategic Leadership in Female High School Teachers in Zulfi City.**
  Dr. Allolo Saleh Abdulrahman Alamer.
- **The Effectiveness of A Proposed Model for Teaching Science Based on The Integration Between Woods Model and Brain-Based Learning in Developing DivergentThinking Skills and Achievement Motivation Among First Grade Middle School Students.**
  Dr. Jameelah Abdullah Ali Alwahabh.
- **Obstacles to The Participation of Families of Students with Intellectual Disabilities in Transitional Programs in The City of Riyadh.**
  Majedah Hammad Almorgi, Dr. Khalid Nasser Alasim.
- **Ibn Malik's Grammatical Term(Study of Approach and Impact).**
  Dr. Saad Abdullah al Mahmoud.
- **Ali's Pledge of Allegiance to Abi Baker Allah be Contented with Them "A Dogmatic Study".**
  Dr.Saleh Ghurmallah Hasan Alghamdi.
- **The Impact of Alienation on The Stories (Matahat Kul Suyf) by Writer Laila Abu lEla.**
  Prof. Abdul Rahman bin Ahmed Alsabt.
- **Applications of judicial jurisprudence to carry out the legal goals in countering cyberterrorism.**
  Dr. Abdullah bin Hamed Mohammed Al-Buhairi.
- **The Ability of the Intellectual Moderation to Predict the National Affiliation among University Students.**
  Faddah Salem Obaid Al-Anzi.
- **Grammatical Example (Hit) in The Actual Sentence A study in Pronunciation and Usage A Study of Word and its Usage.**
  Dr. Nassaar bin Muhammad Hameeduddeen.
- **Crime of Fraud in Saudi legal system.**
  Dr. Hajed Abdulhadi Alotaibi.

مركز النشر والترجمة جامعة المجمعة
Publishing & Translation Center

شركة مطابع جامعة المجمعة
Majmaah University Press Co.