معتمد
ACCREDITED
JAZAN UNIVERSITY

مجلة جامعة جازان

للعلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة

مجلد ١١ العدد ١ربيع الثاني ١٤٤٤هـ نوفمبر ٢٠٢٢م

ردمد : ١٦٥٨-٦٩٢١

المملكة العربية السعودية

وزارة التعليم

جامعة جازان

مجلة جامعة جازان

للعلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة

المجلد١١ العدد ١ (ربيع الثاني ١٤٤٤ هـ نوفمبر ٢٠٢٢م)

.....

ردمد : ١٦٥٨-٦٩٢١

مجلة جامعة جازان

للعلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة

المجلد ١١ العدد ١ ربيع الثاني ١٤٤٤ هـ (نوفمبر ٢٠٢٢م)

المشرف العام

أ.د. مرعى بن حسين القحطاني

نائب المشرف العام

أ.د. محمد بن حسن أبوراسين

مدير إدارة المجلة

أ.عبدالرحمن بن حسن حوباني

رئيس هيئة التحرير

ا.د.محمد بن يحيى أحمد صفحي

هيئة التحرير

أ.د. أحمد بن موسى محمد حنتول — أ.د. علي بن محمد حاوي مدبش — أ.د. علي محمد حسن العطيف

أ.د. حسين بن عثمان محمد حكمي — د. مريم بنت طاهر أحمد مدخلي — د. عائشة بنت قاسم علي شماخي

المراجعة والتدقيق اللغوى

د. ياسر السيد أحمد عمارة

الكادر الإداري

أ.أحمد بن محمد الحازمي — أ.علي بن محمد قبي — أ. بندر بن علي واصلي

المراسلات

توجه جميع المراسلات إلى:
رئيس هيئة التحرير مجلة جامعة جازان للعلوم الإنسانية جازان -المدينة الجامعية -البرج الإداري – ص ب .١١٤ -الرمز البريدي ٤٥١٤
المملكة العربية السعودية أو على البريد الإلكتروني jju@jazanu.edu.sa

(١٤٤٤) جامعة جازان
جميع حقوق الطبع محفوظة . لا يسمح بإعادة طبع أي جزء من المجلة أو نسخه بأي شكل وبأي وسيلة سواء كانت إلكترونية أو آلية بما في ذلك التصوير والتسجيل أو الإدخال في أي نظام حفظ معلومات أو إستعادتها بدون الحصول على موافقة كتابة من رئيس تحرير المجلة .

مجلة جامعة جازان للعلو م الإنسانية

التعريف بالمجلة:

مجلة جامعة جازان للعلوم الإنسانية هي مجلة عِلميّة نصف سنويّة مُحكَّمة باللغتين العربية والإنجليزية تهدف إلى إتاحة الفرصة للباحثين من داخل المملكة وخارجها؛ لنشر أبحاثهم العلمية الأصيلة المتخصصة في العلوم الإنسانية، التي لم يسبق نشرها، وتمّ الالتزام فيها بأخلاقيّات البحث العلمي والمنهجية العلمية المتعارف عليها.

رؤية المجلة:

الريادة في نشر الأبحاث العلمية المُحكَّمة في العلوم الإنسانية.

رسالة المجلة:

نشر الأبحاث العلمية المُحكَّمة في العلوم الإنسانية وفق المعايير المهنية المحليّة والعربيّة والعالميّة.

أهداف المجلة:

١- أن تكون ذات ريادة، وتصنيف متميّز، ومعاملَ تأثير عالٍ محليًّا وعربيًّا وعالميًّا.
٢- أن تكون مرجعًا علميًّا للباحثين في العلوم الإنسانية.
٣- أن تُلبِّيَ حاجة الباحثين محليًّا وعربيًّا وعالميًّا لنشر البحوث في مجالات العلوم الإنسانية باللغتين العربية والإنجليزية.
٤- أن تطوّرَ وتثقّفَ المجتمع من خلال نشر البحوث في مجالات العلوم الإنسانية.

الشروط العامة، والقواعد الفنية، والحقوق، والإجراءات الخاصة بالنشر في المجلة:

أولًا: الشروط العامة:

١- أن يكون موضوع البحث في أحد مجالات العلوم الإنسانية باللغتين العربية أو الإنجليزية.
٢- أن يتسم البحث بالجدة في الفكرة والأسلوب والمنهج والتوثيق العلمي، خالياً من المخالفات العقدية والفكرية، والأخطاء اللغوية والنحوية.
٣- أن يلتزم الباحث في بحثه بأخلاقيّات البحث العلمي، وحقوق الملكية الفكرية، وبالشروط والقواعد الخاصة بالنشر في المجلة.
٤- ألّا يكون البحث قد سبق نشره، وفي حال ثبت أن البحث قد نُشر سابقا في مجلة أخرى، فإن للمجلة الحقّ في اتخاذ الإجراءات القانونية.
٥- ألّا تتجاوز نسبة الاستلال في البحث عن (٢٠%).
٦- لا تتم كتابة اسم الباحث/الباحثين في متن البحث صراحةً، أو بأيّ إشارة تكشف عن هويّته/هويّتهم، ويمكن استخدام كلمة الباحث أو الباحثين بدلًا من ذلك.
٧- الآراء الواردة في البحوث المنشورة تُعبّر عن وجهة نظر الباحث/الباحثين فقط، ولا تُعبّر بالضرورة عن رأي المجلة.
٨- لا تستقبل المجلة البحوث خلال الإجازات الرسمية المشار إليها في التقويم الأكاديمي لجامعة جازان (يتم التحديث والإعلان عن ذلك في الموقع الإلكتروني للمجلة).

ثانياً: القواعد الفنية:

يجب أن يكون تنسيق البحث تبعًا للآتي:

١. صفحة العنوان وتتضمن (عنوان البحث باللغتين العربية والإنجليزية، اسم الباحث/الباحثين وتخصصات كلٍّ منهم، والدرجة العلمية، والمؤسسة العلمية التي ينتمي إليها كلّ باحث منهم، والبريد الإلكتروني، ورقم الجوال).
٢. لا يتجاوز البحث المقدَّم للنشر عن (٤٠) أربعين صفحة، متضمنة ملخصي البحث والمراجع.
٣. أن يتضمّن البحث ملخصين: أحدهما باللغة العربية، والآخر باللغة الإنجليزية، بشرط ألّا يزيد أيٌّ منهما عن (٢٥٠) مائتين وخمسين كلمة، وأن يُكتب كلٌّ منهما في صفحة مستقلة، متبوعًا بكلمات مفتاحية لا تزيد عن خمس كلمات تُعبّر عن محاور البحث.
٤. تكون أبعاد جميع هوامش الصفحة (٢,٥) سم، ما عدا الهامش الأيمن (٣,٥) سم، والمسافة بين الأسطر والفقرات "مفرد"
٥. يكون نوع الخط المستخدم في الكتابة في متن البحث باللغة العربية (Traditional Arabic) بحجم (١٦)، وباللغة الإنجليزية للملخص (Times New Roman) بحجم (١٢)، وتكون العناوين الرئيسية في اللغتين بولد (Bold).

٦. يكون نوع الخط المستخدم في الجداول والأشكال والحواشي باللغة العربية (Traditional Arabic) بحجم (١٢) ، وباللغة الإنجليزية (Times New Roman)بحجم (١٠)، وتكون العناوين الرئيسية في اللغتين بولد (Bold).

٧. يلتزم الباحث/ الباحثون في البحوث المكتوبة باللغة العربية باستخدام الأرقام العربية (... ,1, 2, 3) في جميع ثنايا البحث.

٨. يكون ترقيم صفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة بالأرقام العربية فقط، ابتداءً من صفحة الملخص العربي ثم الملخص الإنجليزي وحتى آخر صفحة من صفحات البحث ومراجعه.

٩. يُنظّم البحث وفق الآتي:

أ) **البحوث التطبيقية:** يورد الباحث أو الباحثون مقدمة تبدأ بعرض طبيعة البحث، ومدى الحاجة إليه، ومسوغاته، ومتغيراته، متضمنةً الدراسات السابقة بشكلٍ مدمج دون تخصيص عنوان فرعي لها. ويلي ذلك استعراض مشكلة البحث، ثم تحديد تساؤلاته أو فروضه، وأهدافه، وأهميته، ومصطلحاته، وحدوده. ثم تُعرض منهجية البحث؛ مشتملةً على: منهج البحث، مجتمع البحث، وعيّنته، وأدواته، وإجراءاته، متضمنةً كيفية تحليل بياناته. ثم تُعرض نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها، والتوصيات المنبثقة عنها، وأخيراً مراجع البحث. ويكون أسلوب التوثيق في بحوث العلوم التربوية والعلوم الإدارية كما يلي:

- التوثيق في متن البحث وقائمة المراجع وفق نظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA) الإصدار الأخير.
- يلتزم الباحث بترجمة أو رومنة (Romanization / Transliteration)توثيق المقالات المنشورة في الدوريات العربية الواردة في قائمة المراجع العربية (مع الإبقاء عليها في قائمة المراجع العربية، وإضافة المراجع المترجمة إلى قائمة المراجع الأجنبية حسب ترتيبها هجائيًا).

ب) **البحوث النظرية:** يورد الباحث أو الباحثون مقدمةً يُمهّد فيها للفكرة الرئيسية التي يناقشها البحث، مبيّنًا فيها: أدبيّات البحث، وأهميته، وإضافته العلمية إلى مجاله، متضمنةً الدراسات السابقة بشكلٍ مدمج دون تخصيص عنوان فرعي لها. ثم يعرض منهجيّة بحثه، ومن ثَمّ يُقَسّم البحث إلى مباحث أو فصول على درجة من الترابط فيما بينها. ثم يختم البحث بخلاصة شاملة متضمنةً أهمّ النتائج التي خلص إليها البحث، ثم مراجع البحث.
ويكون أسلوب التوثيق في بحوث العلوم الشرعية واللغوية كما يلي:

- وضع هوامش كل صفحة في أسفلها؛ وأرقام الحواشي تكون بين قوسين.
- كتابة الآيات القرآنية بالرسم العثماني وفق مصحف المدينة النبوية للنشر الحاسوبي، وتُحمَّل من خلال الرابط https://nashr.qurancomplex.gov.sa/site/
- يجب توثيق المراجع في آخر البحث كاملةً وغير مختصرة، ويلتزم في كتابتها بأسلوب جمعية اللغات الحديثة (MLA) .

١٠. توضع قائمة بالمراجع العربية بعد المتن مباشرة، مرتبة هجائيًا حسب الاسم الأخير للمؤلف الأول، يليها مباشرة قائمة المراجع الأجنبية، وذلك وفقًا لأسلوب التوثيق المتبع في المجلة.

ثالثاً: إجراءات النشر:

١. إرسال أربعة نسخ من البحث بصيغة (word) وبصيغة (pdf) إلكترونيًا على بريد المجلة الإلكتروني (jju@jazanu.edu.sa) طبقًا للشروط والقواعد والتعليمات الخاصة بالمجلة والمذكورة أعلاه، ويرفق مع البحث السيرة الذاتية للباحث/ الباحثين، وفق ما يلي:

أ- نسخة البحث مضمّنة بيانات الباحث/ الباحثين كاملة بصيغة (word).

ب- نسخة البحث مضمّنة بيانات الباحث/ الباحثين كاملة بصيغة (pdf).

ت- نسخة البحث خالية مما يدل على الباحث/ الباحثين كاملة بصيغة (word).

ث- نسخة البحث خالية مما يدل على الباحث/ الباحثين كاملة بصيغة (pdf).

٢. يرفق الباحث ما يثبت أن ملخص البحث باللغة الإنجليزية مُراجَعٌ من مركز معتمد للترجمة.

٣. يرفق الباحث نموذج التعهد الخاص بالمجلة مُوقّعًا منه، ومن جميع الباحثين المشاركين (إن وجدوا) والذي يتضمّن أن البحث لم يسبق نشره، وأنه غير مُقدَّم للنشر، ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه، ونشره في المجلة أو رفضه.

٤. في البحوث التطبيقية، يجب إرسال خطاب أخلاقيات البحث العلمي على تطبيق أدوات البحث ونسخة من الأدوات.

٥. إشعار الباحث عبر البريد الإلكتروني باستلام بحثه خلال أسبوع من تاريخ إرساله للمجلة.

٦. إشعار الباحث بإرسال البحث للتحكيم في حال اجتياز البحث الفحص الأوّلي من قبل هيئة التحرير في المجلة أو إعادته للباحث في حال رفضه مع إبداء الأسباب.

٧. إرسال البحث المقدّم للنشر إلى مُحكّمَين من ذوي الاختصاص يتم اختيارهما بسرية تامة، وذلك لبيان مدى أصالته وجدته وقيمة نتائجه وسلامة طريقة عرضه، ومن ثَمّ مدى صلاحيته للنشر وفق نموذج التحكيم المعتمد في المجلة.

٨. عند وصول تقارير المُحكّمَين للبحث، تُراجَع من قبل هيئة التحرير، ثم تُرسل التقارير للباحث/ الباحثين لإجراء التعديلات الواردة فيها إن وجدت.

٩. في حالة رفض أحد المُحكّمَين للبحث، وموافقة الآخر، يرسل البحث إلى مُحكّم ثالث مُرجّح؛ للفصل في البحث.

١٠. يُمنح الباحث أسبوعين لعمل التعديلات، ويعاد إرسال النسخة الأصلية للبحث والنسخة المعدلة مع إرفاق نموذج التعديلات المعتمد في المجلة.

١١. في حالة قبول البحث للنشر، يُرسل للباحث خطاب قبول النشر مُوقّعًا من رئيس هيئة التحرير عبر البريد الإلكتروني للمجلة.

رابعًا: حقوق المجلة وحقوق الباحث أو الباحثين:

١. تقوم هيئة تحرير المجلة بالفحص الأوّلي للبحث، وتقرير أهليّته للتحكيم، أو الاعتذار عن قبوله حتى تنطبق عليه شروط النشر، أو رفضه مع ذكر الأسباب.

٢. لا يحق للباحث التقدم بطلب لسحب البحث بعد اجتيازه الفحص الأوّلي.

٣. تنتقل حقوق نشر البحث إلى المجلة عند إشعار الباحث بقبول بحثه للنشر، ولا يجوز نشره في أي منفذٍ آخر ورقيًا أو إلكترونياً، دون الحصول على إذن كتابي من رئيس التحرير.

٤. لهيئة التحرير الحقّ في ترتيب البحوث المقدمة عند النشر.

٥. يُبلّغ الباحث بعدم قبول البحث بناءً على تقارير المُحكّمين مع ذكر أسباب.

٦. عند صدور العدد المتضمّن بحث الباحث ونشره على موقع المجلة الالكتروني للمجلة، يتم اشعار الباحث بذلك، وتُرسل له نسخة إلكترونية من العدد، ونسخة إلكترونية أيضًا لمستلة البحث.

فهرس المحتويات

الموضوع **الصفحة**

ألفونسو العاشر وأطماعه الصّليبيّة في الممالك الإسلاميّة ٦٥٠-٦٨٣هـ/١٢٥٢-١٢٨٤م

عائشة مرشود حميد الحربي ١-٢٥

جماليات الأسلوب في ديوان "قريب من البحر.. بعيد من الزُرقة" للشاعر جاسم الصحيح

مناء راجح سعد الغامدي ٢٦-٥١

مستوى معرفة طلاب التمريض بجامعة جازان باضطراب طيف التوحد واتجاهاتهم نحوه

عيسى بن علي ربيع عضابي ٥٢-٨٤

عزو البحث كله أو بعضه لمن لم يشارك فيه (دراسة مقارنة في الفقه الإسلامي)

محمد عبد الفتاح محمد الفقي..... ٨٥ -١١٦

فاعلية استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بمدينة أبها

سعيد سعد هادي القحطاني ١١٧-١٤٧

جهود اللجنة السعودية للحدود الشمالية في المملكة العربية السعودية (١٣٥٧-١٣٦٨هـ/١٩٣٨-١٩٤٩م)

نايف بن علي السنيد الشراري ١٤٨-١٨١

ضغوط العمل وعلاقتها بالمرونة النفسية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعتي أم القرى، والباحة

عبد الوهاب مشرب انديجاني ١٨٢-٢١٢

ألفونسو العاشر وأطماعه الصَّليبيَّة في الممالك الإسلاميَّة

٦٥٠-٦٨٣هـ/١٢٥٢-١٢٨٤م

د. عائشة مرشود حميد الحربي
أستاذ التاريخ الوسيط المشارك -قسم العلوم الاجتماعية - كلية الآداب والعلوم الإنسانية - جامعة طيبة
المملكة العربية السعودية

الملخص

هدف هذا البحث إلى دراسة ألفونسو العاشر، وهو ملكُ مملكة ليون وقشتالة، مع التركيز على دوره الصَّليبي في الممالك الإسلامية المُتمثّلة في مملكة غرناطة وبعض المدن الأندلسية، والوقوف على طبيعة علاقته بالممالك الإسلامية في شمال إفريقيا، وكذلك علاقته واتصاله ببلاط السلاطين المماليك في القاهرة. وكان ألفونسو العاشر يلقب بالحكيم مرة، وبالعالم مرة أخرى؛ لشدة اهتمامه بجميع العلوم والفنون والثقافة الإسلامية وغيرها، وقد تمكَّن بفضل ما تمتَّع به من حِنكة وحكمة أن ينقل عددًا من مُصنّفات المسلمين ويترجمَ كتبهم إلى اللغة القشتالية القديمة؛ لذلك فاقت شهرتُه في مجال العلوم والفنون والمعرفة الجوانبَ العسكرية والفنون السياسية؛ ولكن له دورًا بارزًا في محاولة نقل امتداد ميدان الحروب الصليبية من بلاد الأندلس إلى الشمال الأفريقي، وبمساندة من ملوك الغرب الأوروبي، والبابوية في روما. وقد أدّت الثورة الأهلية في قشتالة إلى خلع ألفونسو العاشر من الحكم، ومن ثمّ توفي بعدها. واستخدمت الباحثة المنهجَ التاريخيَّ الوصفيَّ التحليليَّ، وأشارت نتائج البحث إلى أن علاقة ألفونسو العاشر بالممالك الإسلامية المغلوب عليها كانت شديدة الوطأة ومتجسّدة في التبعية الظالمة.

الكلمات المفتاحية: خايمي الأول، ابن الأحمر، غرناطة، بنو مرين، سانشو.

Alfonso X of Castile and his Crusader greed in the Islamic Kingdoms 650-683 AH / 1252-1284 AD

Dr. Aisha Marshood Hamid Al-Harbi
Associate Professor, Medieval History-Department of Social Sciences, College of Arts and Humanities, Taibah University S.A

Abstract

The aim of this research is to know more about Alfonso X, King of the Kingdom of Leon and Castile, with a focus on his Crusader role in the Islamic kingdoms represented in the Kingdom of Granada and some of the Andalusian cities, and to determine the nature of his relationship with the Islamic kingdoms in North Africa, as well as his relationship and connection with the court of the Mamluk Sultans in Cairo. Alfonso X was called the wise once, and the scientist once again; Because of his keen interest in all sciences, arts, Islamic culture and others, he was able, thanks to his wisdom and prudence, to transfer many Muslim works and translate their books into the ancient Castilian language. Therefore, his fame in the field of sciences, arts and knowledge exceeded the military and political arts aspects; but he played a prominent role in trying to transfer the extent of the field of the Crusades from Andalusia to North Africa, with the support of the kings of Western Europe, and the papacy in Rome. The civil revolution in Castile was led to the ouster of Alfonso X from power, after which she died. The researcher used the historical, descriptive and analytical method, and the results of the research indicated that Alfonso X's relationship with the defeated Islamic kingdoms was severe and embodied in the unjust subordination.

Keywords: James I , Ibn al-Ahmar, Granada, Beni Marin, Sancho.

المقدمة:

يعدُّ ألفونسو العاشر من أشهر ملوك مملكة قشتالة، وهو المعروف بالحكيم أو العالم، وكان له أطماع صليبية في الممالك الإسلامية، فقد كان له الدور الكبير والجهود البارزة في نقل كتب التراث الإسلامي إلى اللغة القشتالية عن طريق مجموعة من العلماء اليهود والنصارى والمسلمين، وله دور في الحروب الصليبية، وهو صاحب فكرة نقل ميدان الحروب الصليبية من الأندلس إلى الشمال الإفريقي، وبمساندة من ملوك دول أوروبا، ومن كرسي باباوات روما. وفي الجانب الآخر كانت له أنواع متعددة من العلاقات السياسية والدبلوماسية أو العسكرية مع الممالك الإسلامية، كما كانت له علاقات مع ملوك الدول الأوروبية وغيرهم، وغلب على شخصية ألفونسو العاشر الميول إلى جوانب الحياة العلمية والثقافية أكثر من الحياة السياسية والعسكرية.

وتكمن أهمية الدراسة في بحثها عن شخصية ذات طابع سياسي وصليبي، من خلال نفوذه السياسي على الممالك الإسلامية، سواء داخل الأندلس أو خارجها، وهو في الوقت ذاته صاحب شخصية علمية ثقافية؛ إذ كان له دور كبير في الجانب العلمي والثقافي.

وتتمثّل **أهداف الدراسة** في: تسليط الضوء على طبيعة علاقة ألفونسو العاشر بالممالك الإسلامية، والكشف عن أطماعه الصليبية، وكيفيةِ معاملته المسلمين في قشتالة، مع الإشارةِ إلى جهودِه في عقد التحالف الصليبي لإعداد الحملة الصليبية الأفريقية، والوقوف على أنماط علاقاته خارج الأندلس، ومناقشة عوامل القوة والضعف للممالك الإسلامية التي لها صِلاتٌ مباشرةٌ مع مملكة قشتالة.

أما عن **منهج الدراسة**: فقد اقتضت طبيعة الموضوع استخدامَ المنهج التاريخي الوصفي والاستقرائي التحليليِّ، ورصد المعلومات التاريخية والحضارية، ثم العمل على جمعها وتحليلها؛ للوصول إلى نتائج جديدة.

ومن الدراسات السابقة للموضوع: المدرع، إيمان محمد: مملكة قشتالة في عهد ألفونسو العاشر وعلاقتها بالمسلمين (٦٥٠هـ-٦٨٣هـ/١٢٥٢م—١٢٨٤م)، رسالة دكتوراه، كلية الآداب للبنات بالدمام، جامعة الدمام، ٢٠٠٩م؛ ودراسة

Obodum, Christian Kusi: Alfonso X and Islam: Narratives of conflict and CO- operation in the Estoria de Espana, phD. Dissertaion, The University of Biringham, 2017.

بالرغم من أن هذه الدراسات قد خدمت الموضوع في بعض جوانبه وكشفت الغموض الذي شاب هذه الجوانب، فإن موضوع ألفونسو العاشرِ وأطماعه الصليبية في الممالك الإسلامية، مازال بحاجة لمزيد من الدراسة والتوضيح؛ ولذا جاء هذا البحث ليتفرد بمناقشة تلك الأطماع الصليبية بشيء من التحليل والاستنتاج.

واقتضت طبيعة الموضوع أن تُقسّم الدراسة الحالية إلى: مقدمة وثلاثة مباحث، اشتملت المقدمة على الموضوع، وأهميته، وأهدافه، والدراسات السابقة له، ومنهج الدراسة، وتقسيمات البحث. وتناول المبحث الأول الملامحَ الصليبيةَ في شخصيةِ ألفونسو العاشر، بينما تناول المبحثُ الثاني العلاقاتِ السياسيةَ مع الممالك الإسلامية

داخل الأندلس وخارجَها، في حين جاء المبحثُ الثالثُ عن الثورة الأهلية في بلاط مملكة قشتالة، وخُتمت الدراسة بالخاتمة ورصدت بها الباحثةُ أهم النتائج، ثم تلاها ثبت بالمصادر والمراجع.

الملامح الصَّليبيَّة في شخصية ألفونسو العاشر:

- مولده ونشأته:

هو الملك ألفونسو العاشر Alfonso X (٦٥٠-٦٨٣هـ/١٢٥٢-١٢٨٤م)، ابن الملك فرناندو الثالث FernandoIII (٦٢٧-٦٥٠هـ/١٢٣٠-١٢٥٢م)، ابن ألفونسو التاسع Alfonso I X (٥٨٤-٦٢٧هـ/١١٨٨-١٢٣٠م)، ملك قشتالة [١] وليون، كان مولده بمدينة طليطلة[٢] عام ٦١٨هـ/١٢٢١م، وبها نشأ، وهو الابن الأكبر للملك فرناندو الثالث، وأمه بياتريس Beatriz، التي تُوفيت وهو في الرابعة عشرة من عمره، فتزوّج والده من خوانا دي بوسيه، التي لم تكن على ودٍّ مع ألفونسو العاشر[٣]، الذي ذاعت شهرته في التاريخ بلقب الحكيم أو العالم؛ لشدة شغفه بالعلم والمعرفة، وهو الوريث للتاج الملكي بعد وفاة والده فرناندو الثالث عام٦٥٠هـ/١٢٥٢م[٤]. أحاط نفسه بمجموعة كبيرة من الرجال المتعلمين والمثقفين والفنانين، واستخدمهم في مشروعه الثقافي الكبير؛ فأنتج أعمالًا ضخمة في الأدب والقانون والتاريخ في القرن الثالث عشر الميلادي، وهو شاعر وأديب ومثقف ذاع صيته في أوروبا في تلك الحقبة الزمنية[٥]. كذلك تولى عرش المملكة وعُمره إحدى وثلاثون سنةً [٦]، وجعل مدينة إشبيلية [٧] قاعدة لحكمه، ومقرًّا لتنفيذ قراراته السياسية والعسكرية والعلمية [٨]، وكان فرناندو الثالث يغزو بلاد المسلمين في الأندلس صيفًا بينما ألفونسو العاشر يهتم بشؤون المملكة الداخلية، ويُعد لتجهيز الحملات الصليبية القادمة[٩].

وفي سبيل سعيه لتوطيد العلاقة الصليبية مع مملكة أراغون [١٠]، ولضمان الدعم المستقبلي له في إدارة دفة الحروب الصليبية ضد الممالك الإسلامية؛ فقد تزوَّج فيولانتِ ابنة الملك خايمي الأولJamesI (٦٠٩-٦٧٤هـ/١٢١٣-١٢٧٦م) ملك مملكة أراغون، وهي أخت الملك بيدرو الثالث PedroIII (٦٧٤-٦٨٤هـ/١٢٧٦-١٢٨٥م) أيضًا، وشهد عهده توترًا ملموسًا في العلاقات مع الممالك الإسلامية ببلاد الأندلس، هذا بجانب حدوث اضطرابات سياسية داخلية لمملكة قشتالة [١١].

---

[١] قشتالة: تقع بالأندلس، وعاصمتها طليطلة. الحموي، معجم البلدان، م٤/٥٣.

[٢] طليطلة: من المدن الكبرى بالأندلس، وهي مقر حكم ملوك قرطبة. الحموي، معجم، م٣/٢٦٥.

[٣] المدرع، إيمان محمد: مملكة قشتالة في عهد ألفونسو العاشر وعلاقاتها بالمسلمين، ٦٥٠هـ - ٦٨٣هـ/١٢٥٢م – ١٢٨٣م، ص٢٩- ص٣١.

[4] Gómez: Alfonso X o el Sabio, p7.

[5] O' Callaghan: The learned king the reign of Alfonso X of Castile, p.١٣١.

[6] Thacker and Escobar: Chronicle of Alfonso X, p1.

[٧] إشبيلية: قاعدة ملوك الأندلس، فهي مدينة كبرى وعظيمة تشتهر بزراعة القطن والزيتون. الحموي، معجم، م١/١٥٩.

[8] Thacker and Escobar: Chronicle of Alfonso X, p27.

[٩] المدرع: مملكة قشتالة في عهد الفونسو العاشر، ص٣١.

[١٠] أراغون: تقع بالأندلس في ناحية جيان. الحموي، معجم، م١/١٢١.

[11] Gómez: Alfonso X o el Sabio, Pp.11-12.

- **الملامح الحضارية الصَّليبيَّة في شخصيته:**

تمتّعت بلاد الأندلس في عهد ألفونسو العاشر بنهضة حضارية وعلمية كبرى، وفاقت شهرته العلمية والثقافية شهرتَه في الجوانب السياسية والعسكرية؛ لذلك لُقّب بالحكيم مرة، وبالعالم مرة أخرى؛ لميله الشديد إلى العلم والمعرفة والأدب والثقافة والفنون والموسيقى وغيرها.

كما أنشأ ألفونسو العاشرُ عددًا من المدارس في الممالك الأندلسية، وشجّع رجاله على ترجمة المؤلفات الإسلامية في شتى العلوم إلى اللغة القشتالية العامة؛ لذلك تفوّق ألفونسو العاشر في الجانب العلمي والثقافي تفوّقًا باهرًا، واكتسب شهرة واسعة، بينما أخفق في الجانب السياسي؛ بالرغم مما اتصف به من بُعد النظر وعلو للهمة [١]. وقد شكلت أعماله العلمية والثقافية في شبه جزيرة أيبيريا في القرن الثالث عشر الميلادي ثروة كبيرة في العلم والمعرفة، واستطاع ألفونسو العالم بحنكته وذكائه أن يستقطب نخبة من المفكرين المسلمين واليهود والنصارى في الترجمة والتعريب حيث كان متعطشًا إلى تطوير التعليم والثقافة، وقدم أيضًا سجلًا حافلًا عن وضع الأقليات الإسلامية في الأندلس ممَّن هم في بلاده ورعايته وتحت نفوذه وسلطانه في تلك الحقبة[٢]. وتعدّ فترة حكمه العصرَ الذهبيَّ؛ لشدة شغفه بالعلوم العربية والثقافة الإسلامية التي وصلت إلى قمة ذروتها في الأندلس [٣].

وفي عام ٦٥٨هـ/١٢٦٠م أمر بترجمة معاني القرآن الكريم إلى اللغة القشتالية، وكل ما يتعلّق بتاريخ الكنيسة الكاثوليكية وعلوم الفلك، كما أعدّوا تاريخًا لإسبانيا، وتاريخًا للعالم، ومجموعة أدبية ضخمة تضمَّنت أكثر من أربعمائة قصيدة، جاء معظمها في تمجيد السيدة مريم العذراء – عليها السَّلام– وغير ذلك[٤]، وبالرغم من عدائه الشديد للإسلام والمسلمين، وحروبه المتوالية على الممالك الإسلامية؛ فإنه استفاد من الحضارة الإسلامية واللغة العربية بما يفيد المصالح الصَّليبية، تبيّن ذلك عندما تولى عرش مملكة قشتالة وليون، وكانت مدينة مرسيَّة [٥] في ذلك الحين ضمن دائرة نفوذه، حيث أنشأ فيها لابن الرقوطي[٦] مدرسة لتعليم اليهود والنصارى والمسلمين بألسنتهم. ونال ابن الرقوطي مكانة مرموقة وتقديرًا عاليًا عند ألفونسو الحكيم؛ إذ قال له في أحد مجالسه الخاصة: لو تحوّلت إلى الديانة النصرانية لحظيت بمكانة ومكاسب أعلى عندي [٧]. وهذه محاولة إغراء صليبية من قِبل ألفونسو العاشر لتنصير هذا العالِم؛ نظرًا لعلمه بمدى سمو قامته العلمية والثقافية بين المسلمين.

---

(1) Soumet: récits l'histoire d'espagne, p.122.

(2) Obodum, Christian Kusi: Alfonso X and Islam: Narratives of conflict and CO - operation in the Estoria de Espana, phD. Dissertaion, The University of Biringham, 2017. p.69.

(٣) العزاوي، رغد جمال، التأثير الحضاري للأندلس في عهد ألفونسو العاشر، ص٢٥٦.

(4) Thacker and Escobar: Chronicle of Alfonso X, p.46.

(٥) مرسية: مدينة بالأندلس، اختطها عبد الرحمن بن الحكم، وهي كثيرة الأشجار والحدائق. الحموي، معجم، م٤/٢٤٩.

(٦) أبو بكر محمد الرقوطي المرسي، له معرفة واسعة بالعلوم القديمة والهندسة والمنطق، وألسن الأمم المختلفة، وهو فيلسوف زمانه في فنه. ابن الخطيب: الإحاطة في أخبار غرناطة، ٣/٤٨.

(٧) ابن الخطيب: الإحاطة في أخبار غرناطة، ٣/٤٨.

وقام ألفونسو العاشر بدور فعّال في نقل ثقافة العرب المسلمين وتراثِهم إلى مملكة قشتالة، ثم إلى أوروبا، وكان يشرف على إدارة نخبة من علماء المسلمين واليهود والنصارى وكبار مثقفيهم في شتى العلوم والمعرفة والفنون، وأسَّس عددًا من المراكز العلمية للتعريب والترجمة، كمدرسة إشبيلية التي أُسّست عام ٦٥٢هـ/١٢٥٤م، ومدرسة طليطلة ومرسية، وهما من أبرز المراكز العلمية للتعريب؛ لما لهما من أهمية كبرى في نقل الأفكار إلى أوروبا، وأسّس كذلك معهدًا يختص بالدراسات الشرقية في مدينة طليطلة عام ٦٥٥هـ/١٢٥٧م، لتعليم اللغتين العبرية والعربية. وقد اعتمد اللغة القشتالية في أعمال التدوين، بدلًا من اللغة اللاتينية [١]، وأُطلق عليها فيما بعد المدرسة الألفونسية، نسبة إلى مؤسسها ألفونسو العالم [٢]. ولتحقيق هذا الهدف الحضاري أضحت اللغة القشتالية هي اللغة السائدة؛ حتى تحلَّ محل اللغة العربية التي كانت سائدة على جميع اللغات العالمية في الأندلس [٣]. ولعل ألفونسو الحكيم حارب بنفسه اللغة العربية وحاول القضاء عليها.

وتبيَّن كذلك أن ألفونسو العاشر قد ترجم التراث العربي الإسلامي ونقله بما يتواءم مع نزعته الصليبية وشدة عدائه للإسلام والمسلمين، كما خصّص لحياة النبي محمد ـ صلى الله عليه وسلم ـ أربعة عشر فصلًا لم يخصّصها لأحد من ملوك الغرب الصليبي، ووصف الرسول ـ صلى الله عليه وسلم ـ بأوصاف لا تليق به ولا بالإسلام والمسلمين [٤]. وقد كان يرى أنَّ الإسلام هو العقبة الحقيقية في وجه النصرانية في أوروبا في العصور الوسطى [٥].

وصفوة القول: إنَّ الأهداف الصليبية من وراء الترجمة لمعاني القرآن الكريم والعلوم الشرعية، وإنشاء عددٍ من المدراس والمعاهد وغيرها؛ لم يكن لتحقيق المنفعة لهم ولشعوبهم فحسب، وإنَّما كان بغرض تشكيك المسلمين في دينهم وهويتهم، وهدم قيمهم المُثلى.

– النزعة الصَّليبيَّة في شخصيَّته:

أظهرت الحوادث التاريخيَّة في حياة ألفونسو العالِم مدى تديّنه الشديد، ومثابرته في خدمة الحروب الصَّليبية، وعدائه للمسلمين؛ إذ كان مواظبًا على الدخول إلى الكنيسة، ويدعو بأن تتم على يديه حركة إبادة المسلمين في إسبانيا [٦]. ولتديّنه الشديد، فقد كان يخطّط مع البابا ألكسندر الرابع Alexander IV (٦٥٢-٦٥٩هـ/١٢٥٤-١٢٦١م) عام ٦٥٦هـ/١٢٥٨م لبناء الكنائس بإفريقيا، وكان شديد الانزعاج من تمكّن

---

[١] العزاوي: التأثير الحضاري للأندلس في عهد ألفونسو العاشر، ص٢٥٩.

[٢] ديورانت: قصة الحضارة، عصر الإيمان، ١٧/٣٤-٣٥؛ العزاوي، رغد جمال، حركة الترجمة في الأندلس وتأثيرها على أوروبا، ص٥-٩.

[3] Gómez: Alfonso X o el Sabio, p.38.

[٤] لمزيد من أباطيل ألفونسو العاشر حول السيرة النبوية والمصطفى صلى الله عليه وسلم انظر: الكمون، أحمد: صورة الرسول صلى الله عليه وسلم في الكتابة التاريخية عند ألفونسو الحكيم ١٢٢١م – ١٢٨٤م، ص٧٥- ص٨٧؛ Christian Kusi: Alfonso X and Islam, p.154.

[5] Christian Kusi: Alfonso X and Islam, p.141.

[6] O' Callaghan: The Gibraltar Crusade, p.13.

المسلمين من حكم الأندلس عدة قرون، بالإضافة إلى سيطرتهم على الأماكن المقدّسة في بلاد الشَّام، التي كان كثيرًا ما يتمنّى أن يحررها من أيدي المسلمين [١].

وكانت نظرة ألفونسو العاشر للمسلمين ببلاد الأندلس مثل نظرة والده فرناندو الثالث، بأن دولتهم على وشك السقوط؛ وأنَّ ابن الأحمر ملك غرناطة يُعدُّ العدو الأخير للنصرانية ويجب التخلص منه[٢]؛ لذلك كان ينتظر الفرصة المواتية له حتى يقضي على مملكة غرناطة [٣]، ويُنهي النفوذ الإسلامي في بلاد الأندلس [٤]. وكان وجود بعض القيادات الإسلامية التي وقعت تحت نفوذ ألفونسو العاشر – نتيجة لضعفها السياسي والعسكري– إشارة إلى فرض السيادة له على المسلمين في بلاد الأندلس [٥]. وكان يتعامل مع المسلمين واليهود الذين تحت نفوذ مملكته حسب تشريعاته وقوانينه الوضعية[٦]. كذلك تكمن نزعته الصليبية في محاولة السيطرة على جيرانه في شبه جزيرة أيبيريا وذلك لإحياء الإمبراطورية الرومانية القديمة[٧].

وقد استخدم ألفونسو الحكيم ما يُسمّى بحرب الوكالة في عام ٦٥٠هـ/١٢٥٢م، وذلك عندما طلب من صهره خايمي الأول ملك أراغون أن يقضي على ثورة المُدجّنين المندلعة في مرسية؛ بسبب انشغاله بالصراع مع ابن الأحمر (٦٧١-٧٠١هـ/١٢٧٣-١٣٠٢م) في غرناطة. وبالفعل شنّ ملك أراغون بقواته الهجمات المتوالية على مملكة مرسية حتى تضرّر أهلها [٨]. وفي الجانب الآخر، كان ملك قشتالة يواجه بعض المتاعب السياسية والعسكرية؛ إذ تعذّر عليه المحافظة على استمرار سيطرته على بعض المدن، على وجه الخصوص التي كان أغلب سكانها من المسلمين المُدجّنين، مثل: شريش [٩]، وشذونة [١٠]. هذا فضلًا عن متابعته المستمرة لتزايد قوات ابن الأحمر في غرناطة، وأخبار عبور السُّلطان أبي يوسف المريني (٦٥٦-٦٨٥هـ/١٢٥٨-١٢٨٥م) بقواته البحرَ قادمًا إلى الأندلس، وتنامي الثورات في مناطق الثغور على يد المُدّجنين [١١].

وظل ملك قشتالة الحكيم مستمرًا على سياسة والده فرناندو الثالث نفسها في مسألة الحروب الصليبية على الممالك الإسلامية ببلاد الأندلس والشمال الإفريقي، والمناضلة من أجل خدمة الصَّليبيين، وتقديمها على حساب مصلحة المسلمين متى ما واتتهم الظروف المناسبة والفرصة الملائمة، ومن ذلك ما حدث عام ٦٥٢هـ/١٢٥٤م، حيث منح ألفونسو العاشر سكَّانَ مدينة إشبيلية الصليبيين امتيازًا جديدًا يقضي بمنحهم

---

[1] O' Callaghan: The Gibraltar Crusade, p.19.

[٢] المدرع: مملكة قشتالة في عهد الفونسو العاشر، ص٥٧.

[٣] غرناطة: من مدن الأندلس الحسنة وتعني رمانة. الحموي، معجم، م٣/٣٨٣.

[٤] خطاب: قادة فتح الأندلس، ١٣٧/٢.

[5] O' Callaghan: The Gibraltar Crusade, p.12.

[6] Christian Kusi: Alfonso X and Islam, p.69.

[7] O' Callaghan: The learned king the reign of Alfonso X of Castile, p.٥.

[٨] عنان: دولة الإسلام في الأندلس، ٤٦٢/٤.

[٩] شريش: مدينة كبيرة وحصينة في شذونة، يكثر بها الكروم والزيتون. الحميري، الروض المعطار، ص٣٤٠.

[١٠] شذونة: مدينة بالأندلس يُنسب إليها المحدّث خلف الشذوني. الحموي، معجم، م٣/١٣٠.

[١١] عنان: دولة الإسلام في الأندلس، ٤٦٣/٤.

الحق في شراء الأراضي الإسلامية الواقعة في نطاق مناطقهم [١]، فضلًا عن وضع المسلمين الذين تحت نفوذ مملكته مواطنين من الدرجة الثانية، وذلك بفرض عقوبات متنوعة في محاولة حقيقية لتحويل المسلمين إلى النصرانية في مملكته[٢].

كما ظهرت النزعة الصَّليبية لدى ألفونسو العاشر عندما تمكّن من دخول مدينة إستجة [٣] عام (٦٦١هـ/١٢٦٣م)، بعد أن تنازل صاحبها ابن يونس عنها، ودخلها ألفونسو بجميع قواته، وأعملوا سيوف القتل في المسلمين كثيرًا، وعمدوا إلى طرد أهلها، وسبي النساء، وأسر الرجال، وهذه التصرُّفات في الأصل لا تُرتكب مع من سلّم المدينة بالأمان [٤]. كما ظهرت نزعته الصليبية الحاقدة في إصدار مرسومٍ يُحرم زواج النصرانيات من المسلمين، أو النصارى من المسلمات؛ حتى لا يتأثر النصارى بالمسلمين تحت هذا الرابط – الزواج –؛ ليحول دون تحول النصارى إلى مسلمين فيما يُعرف بالردة[٥].

وممَّا تجدر الإشارة إليه، أنَّ ألفونسو العاشر أصدر عددًا من القوانين والأحكام، التي جاءت في مجملها ضدَّ المسلمين الذين يقطنون بالمدن ذات الأغلبية النصرانية من السكان، وفي المقام الأول مع مناطق الحدود مع المسلمين، وقد مَنحَت هذه السياسة لليهود الحق في ممارسة شعائرهم الدينية من جهة، ومن جهة أخرى منع المسلمين المُدجّنين من أن يشيّدوا المساجد، أو حتى الاحتفال بمواسم الأعياد، وفرض جزية سنوية عليهم، ومنعهم من لبس الملابس الفخمة، ومنع الرِّجال من حلاقة شعر الرأس [٦].

ولعلنا ندرك أن فكرة ظهور ما يُسمّى بمحاكم التفتيش التي عملت ضد المسلمين بعد سقوط غرناطة؛ كانت استمرارًا لبعض قوانين ألفونسو العاشر، التي سبقت محاكمَ التفتيش بأكثر من قرنين من الزمان.

وتجلّت النزعة الصليبية لدى ألفونسو العاشر في وضع أهدافه؛ إذ كان يُخطّط لنقل ميدان الحروب الصليبية من شبه جزيرة أيبيريا إلى الشمال الإفريقي، بعد أن استمرت زمنًا طويلًا في الأندلس، كما حظيت فكرة النقل الصليبي بالقبول والدعم لدى ملوك أوروبا والبابوية [٧]. وقد أصدر ألفونسو العالم قوانين تحمل عقوبات قاسية ضد النصارى الذين يتحولون إلى الإسلام، منها أنهم يفقدون ميراثهم، كما أصدر مرسومًا بمنع بناء المساجد، ومصادرةِ أكثر من ثلاثين مسجدًا، كما أصدر أيضًا مرسومًا بمنع الاحتفالات بأعياد المسلمين في المدن ذات الغالبية النصرانية[٨].

---

[١] خطَّاب: قادة فتح الأندلس، ١١٦/٢؛ عنان: دولة الإسلام في الأندلس، ٥٧/٥.

[2] Christian Kusi: Alfonso X and Islam, p.75.

[٣] إستجة: كورة واسعة الأراضي بالأندلس. الحموي، معجم، م١٤٣/١.

[٤] عنان: نهاية الأندلس، ص٤٨.

[5] Christian Kusi: Alfonso X and Islam, p.٧٦.

[6] Gómez: Alfonso X o el Sabio, Pp.22-24.

[٧] عنان: دولة الإسلام في الأندلس، ٥٤٨/٤.

[8] Christian Kusi: Alfonso X and Islam, Pp.76-77.

العلاقات السياسيَّة الصَّليبيَّة مع الممالك الإسلاميَّة:

– العلاقات السِّياسيَّة مع المماليك في مصر:

تُبودلت السفارات بين مملكة قشتالة في عهد ألفونسو العاشر والسلاطين المماليك بالقاهرة منذ عام (٦٥٧هـ/١٢٥٩م)، حيث وفدت سفارة من الديار المصرية محملة بالعديد من الهدايا الثمينة، ربما كانت في أواخر عهد السُّلطان قطز (٦٥٧هـ/١٢٥٩م)، أو بداية عهد السلطان بيبرس (٦٥٨-٦٧٥هـ/١٢٦٠-١٢٧٧م)[١]. وقد أشار O' Callaghan إلى أنَّ ألفونسو العاشر سبق وأن أرسل سفارة إلى بلاط دولة المماليك لمناقشة أحوال الأماكن المقدسة في بلاد الشام، مع الحرص على تقوية الروابط التجارية مع السلطنة؛ وذلك حتى تؤدي هذه العلاقات بين مملكة قشتالة وسلطنة المماليك إلى تقوية الروابط السياسية والدبلوماسية؛ ممَّا قد يدفع – في نظر مملكة قشتالة – سلطنة المماليك أن تتخذ موقف الحياد إذا ما شنَّت قوات قشتالة حربًا صليبية متوقّعة على الشمال الإفريقي [٢].

وفي عام (٦٦٦هـ/١٢٦٨م) أوفد ألفونسو العاشر سفارته إلى السلطان بيبرس بالقاهرة؛ لتدعيم العلاقات الودية، وتأكيد ذلك بتبادل المصالح المشتركة بينهما؛ فردَّ عليها السُّلطان بيبرس بالموافقة على الطلب [٣]. وفي عام (٦٦٨هـ/١٢٧٠م) أوفد ألفونسو العاشر سفارته إلى بلاط دولة المماليك؛ لطلب إبرام اتفاقية تجارية بين البلدين [٤].

وفي عام (٦٧٤هـ/١٢٧٥م) وفدت سفارة من بلاط المماليك إلى بلاط مملكة قشتالة [٥]؛ ردًّا على سفارة سابقة لألفونسو العاشر برئاسة دينار، التي تحمل معها الهدايا السنية، وتطلب استمرار العلاقات الودية بينهما [٦]؛ لذلك بعث السُّلطان بيبرس سفارة تحمل كثيرًا من الهدايا القيمة لألفونسو العاشر، الذي استقبلهم بكل مظاهر الحفاوة والإكرام [٧]. وإزاء ما سبق؛ فإن العلاقات بين المماليك في مصر ومملكة قشتالة في عهد ألفونسو العاشر اتسمت بطابع العلاقات الودية؛ وذلك خدمة لمصالحهما، سواء على الصعيد السياسي أو التجاري.

---

[١] العبادي: قيام دولة المماليك، ص ٢٠٥؛وللمزيد انظر :الحجي،حياة :العلاقات بين سلطنة المماليك والممالك الاسبانية في القرنين الثامن والتاسع الهجريين ،دار الصباح ، الكويت ،١٩٨٠م .

[2] O' Callaghan: The Gibraltar Crusade, p.20.

[٣] ابن عبد الظاهر: الروض الزاهر، ص٣٣٧؛ وللمزيد انظر : Montavez, Pedro Martinez, "Relaciones de Alfonso X de Castilla con el Sultan mameluco Baybars y sus Sucesores," Al-Andalus, 27 (1962).

[4] O' Callaghan: The Gibraltar Crusade, p.20.

[٥] المقريزي: السلوك،٦٢١/١؛ ابن الفرات: تاريخ ابن الفرات، م٤٤/٧.

[٦] اليونيني: ذيل مرآة الزمان ، ١١٦/٣؛ النويري: نهاية الأرب،٢٢٧/٢٨.

[٧] ابن شداد: تاريخ الملك الظاهر، ص١٣١- ص١٣٣.

وفي عام (٦٧٨هـ/١٢٧٩م) أوفد ألفونسو العاشر سفارة إلى بلاط المماليك بالقاهرة تحمل الهدايا الثمينة؛ لتدعيم العلاقات التجارية والسياسية بين البلدين [١]؛ فأكرم المنصور قلاوون (٦٧٨-٦٨٩هـ/١٢٧٩-١٢٩٠م) تلك السفارة، وعقد معهم شبه اتفاقية دفاعية [٢]، وعادت السفارة إلى قشتالة وهي محمّلة بالهدايا الثمينة لألفونسو العاشر [٣].

ولكل ما سبق؛ فإنه كان لدى كلٍّ من ملك قشتالة وسلطان المماليك مصالح لبلاده يسعى إلى تحقيقها، حيث عانت مملكة ألفونسو العاشر من حدوث أزمات اقتصادية كبرى؛ نتيجة لتلاعبه في العملة، حيث سكَّ عملة جديدة مغشوشة في الوزن، وتكرر ذلك مرتين؛ لجمع المال اللازم لتجهيز حملة صليبية إلى أفريقية من ناحية، وحتى يدعم طموحه في الحصول على تاج الإمبراطورية الرومانية من ناحية أخرى[٤]، حيث كان يرى أن له الأحقية في تاج الإمبراطورية الألمانية؛ حيث إنه ينحدر من أم ألمانية تعود إلى أسرة آل (هوهتشتاوفن) ابنة الامبراطور فيليب[٥]، وأنه حفيد فردريك باربا روسا (ت٥٨٦هـ/١١٩٠م)، لذلك كان مصممًا على التاج الإمبراطوري[٦]، وهذا سبب سخط الأمراء والنبلاء وثورتهم - وبتأييد من ابنه سانشو- مما أدّى إلى خلع ألفونسو العاشر من الحكم فيما بعد [٧]. وقد تسبب السعي خلف تاج الإمبراطورية الرومانية إلى نقمة الأمراء؛ إذ رأوا أنه أساء إلى السلطة وعرش الملكية وأهدر طاقة كبيرة في ذلك[٨].

ومن الواضح أنَّه كان لألفونسو تخطيطٌ لهدف آخر بعيد المدى، تمثّل في محاولته تحجيم نفوذ قوات المماليك في مساعدة الدول والإمارات الإسلامية بإفريقيا؛ وبالتالي توقّفها عن مساعدة أهل المغرب في أثناء قيامه بحملته الصليبية على الشمال الأفريقي. ومن المتوقّع أنْ كان له تخطيطٌ في جانب آخر، تمثّل في اهتمامه بأوضاع الإمارات الصليبية في البلاد الشامية، خاصة بعد سقوط إمارة أنطاكية الصليبية بأيدي المسلمين عام ٦٦٦هـ/١٢٦٨م؛ لذلك كانت العلاقات بين مملكة قشتالة وسلطنة المماليك قائمة على تبادل السفارات، وتقديم الهدايا، والفسح للنشاط التجاري.

وأمَّا دولة المماليك فكانت تعاني من أزمة توفير المواد اللازمة لصناعة السُّفن، وكانت تعتمد على الأخشاب التي تُصدّر إليها من جنوب الأناضول ولبنان، وقد أوقف صاحب أرمينيا الصغرى هيثوم الأول (٦٢٣-٦٦٨هـ/١٢٢٦-١٢٧٠م)، وكونت أنطاكية بوهمند السادس (٦٥٠-٦٦٧هـ/١٢٥٢-١٢٧٥م) تصدير

---

[١] ابن حبيب، تذكرة النبيه، ٤٨/١؛ ابن تغري بردي، النجوم، ٢٩٢/٧.

[٢] موير، تاريخ دولة المماليك في مصر، ص٦٥.

[٣] ابن الفرات، تاريخ، م١٥٧/٧؛ محمد سرور، دولة بني قلاوون، ص٢٣.

[4] Soumet: récits l'histoire d'espagne, p.123.

[٥] المدرع: مملكة قشتالة في عهد الفونسو العاشر، ص٣٤.

[6] O' Callaghan: The learned king the reign of Alfonso X of Castile, p.٥.

[٧] المدرع: مملكة قشتالة في عهد الفونسو العاشر، ص٣٦؛ النشار: علاقة مملكتي قشتالة وأراجون بسلطنة المماليك، ص ٦٧.

[8] O' Callaghan: The learned king the reign of Alfonso X of Castile, p.1.

الأخشاب إلى مصر، وجاء هذا القرار لفرض حصار اقتصادي مشترك على دولة المماليك [١]. وفي الجانب الآخر، أصدرت البابوية قرارًا مفاده تحريم التعامل التجاري مع دولة المماليك، وبموجب هذا القرار منع خايمي الأول- ملك أراغون- المتاجرة مع دولة المماليك في أدوات صناعة السفن والأسلحة والمعادن والأخشاب وغيرها [٢]. كما أصدر ألفونسو العاشر مرسومًا يمنع تصدير الأسلحة أو المواد المساعدة لصناعتها، إلى المسلمين، فضلًا عن مساعدتهم[٣].

ونتيجة لما سبق؛ فإنَّ دولة المماليك باتت بحاجة إلى فتح أبواب التعامل التجاري مع مملكة قشتالة؛ ومن ثمّ تسهيل شراء أدوات صناعة السفن منها من الخشب والحديد والأسلحة، فضلًا عن التموين الغذائي؛ وبالتالي تخفيف وطأة الحصار الاقتصادي المفروض عليهم.

- العلاقات السياسية مع بني الأحمر في غرناطة:

تمكّن ملك مملكة قشتالة فرناندو الثالث من عقد اتفاقية مع ابن الأحمر في غرناطة عام (٦٤٣هـ/١٢٤٦م)، ولمدة عشرين سنة، يلتزم ابن الأحمر بموجبها بدفع جزية سنوية تُقدّر بـ (٢٥٠,٠٠٠) مارافيدي[٤]، والتي تقدر بمائة وخمسين ألف قطعة ذهبية[٥]، بشرط تبعية مملكة غرناطة لمملكة قشتالة، وأن تكون في منطقة نفوذ الملك فرناندو الثالث وتحت حمايته؛ وبناء عليه أصبح ابن الأحمر تابعًا بين نبلاء وأساقفة قشتالة، وله الحق في حضور اجتماعاتهم، ويتمتّع بحمايتهم إلى عام (٦٦٢هـ/١٢٦٤م)؛ ولذلك كان ابن الأحمر يتقابل بملوك قشتالة وأمرائها وكبار نبلائها سنويًّا في إشبيلية لحضور الاجتماعات الصليبية، إضافة إلى تقديم الجزية السنوية[٦].

ومن الواضح أنَّ ملك قشتالة ألفونسو العاشر كان يسير على نهج والده نفسه في العلاقات السلمية مع ابن الأحمر وغيره من القيادات الإسلامية بالأندلس في فرض سلطته، مع إظهار هيمنته؛ لأنَّ وجود تلك القيادات المغلوب عليها تحت دائرة نفوذ مملكة قشتالة يُشكّل رمزًا لسيادة ألفونسو العاشر على المسلمين كافةً في الأندلس، ويوفّر له موردًا ماليًّا ضخمًا يؤهّله لتحقيق أهدافه الصليبية داخل البلاد وخارجها.

اتسمت العلاقات السياسية بين ملك قشتالة وابن الأحمر في مملكة غرناطة بالمدّ والجزر إلى حدٍّ ما، وكان ألفونسو العاشر يعقد الآمال على وفاء ملك غرناطة الذي قدِم إلى طليطلة عام (٦٥٧هـ/١٢٥٩م)؛ لتقديم العون والرأي السديد قبل انطلاق الحملة الصليبية الإفريقية؛ دلالة على صدق التبعية. وقد كان ملوك قشتالة

---

[١] رانسيمان: تاريخ الحملات الصليبية، مملكة عكا، ٣٧٦/٣.

[٢] هايد: تاريخ التجارة في الشرق الأدنى في العصور الوسطى، ٧٤/٢.

[3] Christian Kusi: Alfonso X and Islam, Pp.80-81.

[٤] مارافيدي: عرفت هذه العملة بالحوليات القشتالية باسم المرابطي (Elmaravidi)، نسبة لدولة المرابطين في المغرب(٤٦٢-٥٤٠هـ/١٠٧٠-١١٤٦م)، وراجت في بلدان أوروبا المسيحية، ولذا مثلت العملة الموحدة بالعصر الوسيط، ويبدو أنها تعادل (١٥٠،٠٠٠) ذهبية بعملة مملكة غرناطة، مع وجود الدنانير الذهبية الغرناطية المتداولة داخليًّا وخارجيًّا. لمزيد من المعلومات انظر: فرحات، يوسف شكري، غرناطة في ظل بني الأحمر، ص٦٧-٦٨؛ بوطالب، عبد الهادي التازي، الإمكانات الاقتصادية والسيادة الدبلوماسية، ص ٢٣٣-٢٣٨.

[٥] المدرع: مملكة قشتالة في عهد الفونسو العاشر، ص٥٨.

[6] O' Callaghan: The Gibraltar Crusade, p11, Soumet: récits l'histoire d'espagne, p.123.

يعدّون أنفسهم ورثة القوط الغربيين، وأنهم مسؤولون عن إعادة إحياء مملكتهم مرة أخرى[١]. وفي الاجتماع الصليبي الذي عُقد بمدينة جيان [٢]عام (٦٥٨هـ/١٢٦٠م)، كان ملك مملكة قشتالة يراهن بثقة على مساعدة ابن الأحمر وخبرته الواسعة، إضافة إلى بعض المغاربة خلف البحر، بوصفهم أصدقاء أوفياء [٣]. وتبيَّن فيما بعد أنَّ ألفونسو العاشر هدف إلى السيطرة على مدينة سلا [٤] المغربية، بينما تهاجم قوات ابن الأحمر ثغر سبتة [٥]. ربما ليحصل ملك مملكة قشتالة على إمبراطورية جديدة خارج شبه جزيرة أيبيريا.

وفي نهاية عام (٦٥٩هـ/١٢٦١م) تنامت معلومات سرية لملك قشتالة – ألفونسو العاشر– أنَّ حليفه ابن الأحمر – ملك غرناطة — امتنع عن دفع الجزية السنوية المفروضة على مملكة غرناطة، فضلًا عن دعمه لثورة المُدجنين في مرسية؛ ممَّا أثار حماس المُدجنين في مدينة شريش، حيث قاموا بثورة كبرى ضدَّ حاكم المدينة — بدعم من ملك غرناطة– وأودعوه السِّجن [٦]. ويبدو أنَّ ابن الأحمر أوجس في نفسه خيفة من ألفونسو العاشر بعد أن انهزمت حملته أمام قوات ابن العزفي (٦٤٥-٦٧٧هـ/١٢٤٨-١٢٧٩م) – صاحب سبتة– خاصة أنَّه أيقظ روح الحماسة عند ملك قشتالة للتوسّع شمال إفريقيا.

وفي عام (٦٦٠هـ/١٢٦٢م)، وتحت ضغط ثورات المُدجّنين وتهديداتهم في مدينتي مرسية وشريش ومناطق الثغور، وحركة تمرّد ابن الأحمر، وإعلان خروجه عن تبعية مملكة قشتالة؛ قرَّر ألفونسو العاشر أن يجتمع مع كبار المستشارين من القادة والنبلاء والأمراء للهجوم على أراضي ابن الأحمر وتدميرها؛ ولذا تحرّكت قوات قشتالة من إشبيلية، وهاجمت أراضي ابن الأحمر، واستطاعت أن تلحق الضرر والدمار بقرطبة وضواحيها، وأشعلوا النيران بالمدينة قبل رحيلهم [٧].

وفي عام (٦٦١هـ/١٢٦٣م) هاجمت قوات ألفونسو العاشر مدينة شريش؛ لأن ابن الأحمر استثار حماسهم للتصدي لقوات ألفونسو العاشر، وقد ضربت قوات الأخير أبراج المدينة وأسوارها، وفُرض الحصار عليها قرابة خمسة أشهر؛ فأذعن أهلها وأعلنوا الاستسلام؛ حقنًا للدماء، وحفاظًا على سلامة المدينة والبساتين والمزارع، فوافق ملك قشتالة وعهد بإدارة المدينة إلى الفرسان والنبلاء في مملكته، وعاد ألفونسو العاشر إلى إشبيلية [٨].

وفي عام (٦٦٣هـ/١٢٦٥م) بعث ألفونسو العاشر بحملة عسكرية مكوّنة من ألف فارس تحت قيادة صهره دون نونيو [٩]؛ لمهاجمة مملكة غرناطة وضواحيها، وإخضاع ابن الأحمر، وإدخاله في نطاق تبعية مملكة قشتالة

---

(1) O' Callaghan: The learned king the reign of Alfonso X of Castile, p.١٦٧.

(٢) جيان: مدينة تقع شرق قرطبة بالأندلس، ولها بلدان وقرى كثيرة. الحموي، معجم، م١/١٠٠.

(3) O' Callaghan: The Gibraltar Crusade, p.25.

(٤) **سلا:** مدينة متوسطة الحجم، تقع بأقصى المغرب. الحموي، معجم، م١/٥٥.

(٥) **سبتة:** بلدة مشهورة بالمغرب وهي حصينة، وتقابل في موقعها جزيرة الأندلس. الحموي، معجم، م٣/١٧.

(6) Thacker and Escobar: Chronicle of Alfonso X, Pp.51-52.

(7) Thacker and Escobar: Chronicle of Alfonso X, p.54.

(8) Thacker and Escobar: Chronicle of Alfonso X, p.58.

(٩) كان الصليبيون بمملكة قشتالة يستبشرون به خيرًا في حملاتهم ضد المسلمين بالأندلس، وكان واسع الشر، وشديد النقمة على المسلمين، كثير السفك لدمائهم؛ بسبب غاراته المتوالية عليهم، وكان النصر غالبًا حليفه، قُتل عام ٦٧٣هـ/١٢٧٥م. ابن أبي زرع: الأنيس المطرب، ص٣١٦.

من زاوية، وإيقاف دعم ثورات المُدجّنين من زاوية أخرى؛ فرضخ ابن الأحمر وطلب الصُّلح، وتعهّد بعدم دعمه المُدجّنين في مرسية، وأنَّه سيعمل على دعم ملك قشتالة ضدهم. وبعد أن عرض ألفونسو العاشر شروط الصُّلح كافةً على الأفراد المستشارين في مملكته، وقرَّر أن يتقابل مع ملك غرناطة في قلعة النار (Alcalá de Henares)؛ حتى يوقع على بنود الصُّلح الجديدة، وأُنجزت التسوية بين الطرفين على أن يدفع ابن الأحمر جزية سنوية مقدارها (٢٥٠,٠٠٠) مارافيدي كل عام، وأن يُساند ملك قشتالة في القضاء على ثورات المُدجّنين بمرسية، نظير سلامة مملكة غرناطة من التعرّض للهجمات الصليبية المتكررة [١]. وتجدر الإشارة إلى أن الهدف من فرض هذه الجزية؛ هدم قوة مملكة غرناطة من الداخل [٢].

وفي عام (٦٦٥هـ/١٢٦٧م) علم ابن الأحمر أن ملك قشتالة عقد العزم على مهاجمة مملكة غرناطة وما جاورها من البلاد؛ لذا سارع بعقد معاهدة صداقة جديدة معه، وتنازل بموجبها لألفونسو العاشر عن عديد من البلاد والقلاع والحصون، ومنها: مدينتا شذونة وشريش [٣]. وبسبب عجز ابن الأحمر عن التصدي لهجمات قوات ألفونسو العاشر بلغ عدد ما تنازل عنه لألفونسو العاشر في هذه المعاهدة من البلاد والحصون الإسلامية ما يربو على مائة من البلاد والمدن الواقعة شرق الأندلس[٤].

ولم يكتفِ الفونسو العاشر بما حققه على أرض الواقع بل قام بطرد أعداد كبيرة من المدجنين في شريش ومدن أخرى ممَّا كان له أسوأ الأثر الاقتصادي على المملكة فيما بعد، بل وصل به الأمر أن جلب من السكان الكتالونية وأسكنهم في تلك المدن المنكوبة في محاولة لتطهيرها من المسلمين [٥].

وفي عام (٦٧٠هـ/١٢٧٢م) تآمر ضدَّ ألفونسو العاشر عدد من الأمراء والنبلاء وأكابر العائلات في قشتالة وليون، وفي مقدمتهم شقيقه فيليب؛ بسبب فرض ألفونسو العاشر للضرائب الباهظة، مع سوء إدارته للبلاد؛ ممَّا جعلهم يلجؤون إلى ابن الأحمر في غرناطة؛ نكالًا بملك قشتالة؛ ولذا لجأ ألفونسو العاشر إلى زوجته فيولانتِ، وطلب منها السعي بالوساطة بينه وبين الأمراء والنبلاء المتمرّدين عليه في غرناطة. وبعد عدة مراسلات ووعود كثيرة وعدتهم بها؛ تراجعوا إلى قشتالة [٦].

ونتيجة لاستخدام ألفونسو العاشر سياسةَ الضغط المالي على ابن الأحمر، مع مهاجمة أطراف مملكته بقواته وتهديدها؛ فقد استقطب ابنُ الأحمر الأمراء والنبلاء بالذهب والمجوهرات، وأوضح لهم أنَّ ملك قشتالة لم يلتزم بالاتفاق المعقود بين المملكتين، بالإضافة إلى فرض التبعية البغيضة عليه[٧]. ويبدو أنَّ تخوُّف ألفونسو العاشر كان من ابن الأحمر، الذي يرى أن هذا الانشقاق في مملكة قشتالة بمنزلة الورقة الرابحة التي يستخدمها للضغط

---

(1) Thacker and Escobar: Chronicle of Alfonso X, p.61.

(2) O' Callaghan: The Gibraltar Crusade, p.11.

(٣) عنان: دولة الإسلام في الأندلس، ٤/٤٣٥.

(٤) ابن أبي زرع: الذخيرة السنية، ص١١٢.

(5) O' Callaghan: The learned king the reign of Alfonso X of Castile, p.١٦.

(6) Thacker and Escobar: Chronicle of Alfonso X, P.3.

(7) Thacker and Escobar: Chronicle of Alfonso X, p64.

على ألفونسو العاشر؛ حتى يغيّر سياسته إزاء مملكة غرناطة. وربَّما أراد ابن الأحمر استمالةَ الأمراء والنبلاء بأن يشتت شملهم؛ ومن ثمّ يأمن مكرهم وشرهم.

وفي عام (٦٧٥هـ/١٢٧٧م) شنّت قوات المسلمين بقيادة السلطان أبي يوسف المريني (٦٥٦-٦٨٥هـ/١٢٥٨-١٢٨٥م)، وبالمشاركة مع قوات ابن الأحمر في غرناطة هجومًا مشتركًا على قوات ألفونسو العاشر، وهاجمت أطراف شذونة، وتمكّنت من النزول على حصن بني بشير، والدخول إلى الحصن عنوة، وقتلوا الرجال، إضافة إلى سبي النساء والحصول على كثير من الغنائم [١].

كان ابن الأحمر من جهة يلجأ إلى التحالف مع ألفونسو العاشر ضد الممالك الإسلامية، ويتنازل له عن كثير من البلاد والحصون والقلاع [٢]. ومن جهة أخرى، فإنه إذا توجّس خيفة من ملك قشتالة؛ فإنه يتحالف مع الممالك الإسلامية طالبًا منهم العون والمدد والنجدة [٣].

وصفوة القول: إنَّ ملك مملكة غرناطة كان يحافظ على مملكته عن طريق التحالف مع القوة العظمى، فتارة يتحالف مع عدو المسلمين ألفونسو العاشر، وتارة أخرى يتحالف مع الممالك الإسلامية ضد عدوهم المشترك، ولعله هدف من وراء سياسته المزدوجة إلى دفع العدوان وحماية مملكته.

العلاقات السياسية مع بني مرين في المغرب:

معركة ثغر سلا التاريخية ونتائجها:

منذ أن تولى ألفونسو العاشرُ الحكم، ونُصِّب ملكًا على قشتالة وليون وما جاورها من البلاد؛ فقد كان لديه هاجس فكرة نقل ميدان الحروب الصليبية من الأندلس إلى الشمال الأفريقي، فأنشأ أحواضًا خاصة بصناعة السفن في إشبيلية [٤]، واستنفر همة البابوية في روما، التي باركت له بدورها ودعمت مشروعه الصليبي [٥]، إذ منح البابا أنوسنت الرابع الموافقةَ لسير الحملة الصليبية عام (٦٥٠هـ/١٢٥٢م) وأتاح لملك قشتالة أن يأخذ ثلث العشور وذلك تمويل الحملة الصليبية[٦]. وهنا يمكن القول بأن الحملة العسكرية لملك قشتالة تحمل الطابع الصليبي. وفي عام (٦٥٥هـ/١٢٥٧م) بعث ألفونسو العاشر حملة استكشافية تجسسية إلى الشمال الإفريقي لجمع المعلومات اللازمة لنجاح الحملة الصليبية[٧].

كما طلب مساعدة ملك إنجلترا هنري الثالثHenry III (٦١٢-٦٧٠هـ/١٢١٦-١٢٧٢م)[٨]، وطلب منه بإلحاحٍ شديدٍ الانضمام إلى هذا المشروع[٩]، وعقد مؤتمرًا في مدينة طليطلة عام ٦٥١هـ/١٢٥٤م) إذ وعد

---

[١] ابن أبي زرع: الأنيس المطرب، ص٣٢٥- ٣٢٧.

[٢] عنان: دولة الإسلام في الأندلس، ٤/٤٣٥.

[٣] عنان، دولة الإسلام في الأندلس، ٥/١٧٠.

[٤] عنان: دولة الإسلام في الأندلس، ٤/٥٤٨؛ O' Callaghan: Reconquest and Crusade In Medieval Spain, p.150.

[5] O' Callaghan: The Gibraltar Crusade,P p.12-15.

[6] O' Callaghan: The learned king the reign of Alfonso X of Castile, p.١٦٨.

[7] O' Callaghan: The learned king the reign of Alfonso X of Castile, p.١٧٠.

[٨] يمكن القول: إن ملك إنجلترا لم يدخل في هذه الحملة الصليبية؛ نظرًا لظروف إنجلترا السياسية والعسكرية.

[9] O' Callaghan: The Gibraltar Crusade, pp.12-15.

ملك إنجلترا بالمشاركة وتقديم يد العون والمساعدة[١]، كما دعا ملك النرويج هاكون الرابع Hakone IV (٦١٣-٦٦١هـ/١٢١٧-١٢٦٣م) لمشاركته بأسطوله البحري؛ وذلك لتعزيز طموحات ألفونسو العاشر وحملته الصليبية المرتقبة [٢]. ونجح أيضًا في إقناع ملك أراغون بالانضمام إلى هذا المشروع [٣]، وعقد تحالفًا مع ملك مملكة غرناطة الإسلامية [٤]، وبعضًا من عملائه بشمال المغرب [٥]. واستطاع أن يحشد قواتٍ بحريةً عن طريق مجموعة تجار من إيطاليا وبيزا وكتالونية ومارسليا [٦]، فضلًا عن تقديم بعض من الامتيازات داخل مملكته؛ دعمًا لفكرته[٧]. وتوجّه الأسطول نحو شمال إفريقيا، قاصدًا مدينة سلا المغربية عام ٦٥٨هـ/١٢٦٠م، وكانت قيادة القوات قد أُسندت إلى الأميرال خوان غارسيا Juan Garcia[٨].

وأعملوا السيف في الرقاب، وقتلوا وسبوا كثيرًا من الناس، كما غنموا الأموال الوفيرة [٩]، واقتادوا النساء والأطفال إلى الجامع الكبير، وهتكت الأعراض ونهب الجامع ودمرت المنازل[١٠]، وظلوا في المدينة قرابة خمسة عشر يومًا، وتمكّن المغاربة بقيادة السُّلطان أبي يوسف يعقوب المريني من محاصرة قوات ألفونسو العاشر، الذين هربوا مصطحبين معهم الأسرى والغنائم بعد دمار مدينة سلا [١١]، وإشعال النار فيها بعد حصار دام ثلاثة عشر يومًا[١٢].

وخلاصة القول: إنَّ هذه الحملة تمَّ صدها، ولم تستطع تحقيق أهدافها الصليبية، وكانت أول مواجهة لها في شمال إفريقيا في عهد ألفونسو العاشر، ليعقبها مجموعة من حملات بني مرين داخل الأندلس وضد بلاط قشتالة.

---

(1) O' Callaghan: The Cortes of Castile leon 1188- 1350, p.23.

(2) O' Callaghan: The Cortes of Castile leon 1188- 1350, p.98.

(3) O' Callaghan: The Gibraltar Crusade, Pp.22-22.

(4) O' Callaghan: The Gibraltar Crusade, p.25.

(٥) ابن عِذاري: البيان المغرب، ص٤٢٠؛ عنان: دولة الإسلام في الأندلس، ٤/٥٤٨-٥٤٩.

(6) O' Callaghan: Reconquest and Crusade In Medieval Spain, p.150, The Gibraltar Crusade, Pp.13-17.

(7) O' Callaghan: The Gibraltar Crusade, p18.

(8) O' Callaghan: The learned king the reign of Alfonso X of Castile, p.171.

(٩) ابن عِذاري: البيان المُغرِب في أخبار الأندلس والمغرب، قسم الموحدين، ص٤٢٠-٤٢٢؛ ابن أبي زرع: الذخيرة السنية في تاريخ الدولة المرينية، ص٩٣-٩٤؛ عنان: دولة الإسلام في الأندلس، ٤/٥٤٨-٥٤٩؛ O' Callaghan: The Gibraltar Crusade, Pp.26-27.

(10) O' Callaghan: The learned king the reign of Alfonso X of Castile, p.١٧٣.

(١١) ابن عِذاري: البيان المُغرِب في أخبار الأندلس والمغرب، قسم الموحدين، ص٤٢٠-٤٢٢؛ ابن أبي زرع: الذخيرة السنية في تاريخ الدولة المرينية، ص٩٣-٩٤؛ عنان: دولة الإسلام في الأندلس، ٤/٥٤٨-٥٤٩؛ O' Callaghan: The Gibraltar Crusade, p.27.

(١٢) الحلاوي، حسام محمود المتولي: العلاقات السياسية بين مملكة بني مرين ومملكة قشتالة في عهد السلطان أبي يوسف يعقوب بن عبدالحق، ٦٥٦هـ- ٦٨٥هـ/١٢٥٨م – ١٢٨٦م، مجلة كلية الآداب، جامعة المنصورة، العدد ٥٢، يناير ٢٠١٣. ص٨٧٨.

- **حملات بني مرين على إسبانيا النصرانية:**

في عام (٦٦١هـ/١٢٦٣) وصلت حملة من المغرب، أرسلها السُّلطان أبو يوسف يعقوب المريني نجدةً لابن الأحمر، الذي تعرّضت بلاده إلى هجمات قوات ملك قشتالة، وأسند قيادتها إلى عامر بن إدريس ومعه ثلاثة آلاف فارس، اجتازوا الجزيرة الخضراء [١]، وشنّوا غاراتهم على مدينة شريش، التي وقعت في أيديهم، وغنموا كثيرًا من الغنائم. وتعدّ هذه الحملة أول نذير لألفونسو العاشر في الأندلس [٢]. ولعلَّ هذه الحملة قد سبّبت الاضطراب لملك قشتالة، الذي كان يطمع في نقل ميدان الحروب الصليبية إلى الشمال الإفريقي، وجعلت حكم مملكته محفوفًا بالمخاطر.

وفي عام (٦٦٨هـ/١٢٧٠م) انشق عن ألفونسو العاشر مجموعة من الأمراء والنبلاء والقادة، وفي مقدمتهم شقيقه الأمير فيليب، فلجأوا إلى بلاط السُّلطان أبي يوسف يعقوب المريني، الذي كان يعدّهم وسيلة للضغط على مملكة قشتالة، واتخذوا من مدينة غرناطة مقرًا لجهودهم وتحركاتهم، وكادت أن تقع الحرب بين الطرفين لولا تدخل ملك قشتالة باسترضائه الأمراء والنبلاء وعلى رأسهم الأمير فيليب[٣].

واجهت ممتلكات ألفونسو العاشر هجمات من قِبل السُّلطان أبي يوسف المريني، الذي فرض الحصار على طليطلة وإشبيلية. ومن جانبه عدّ ملك قشتالة هذا الهجوم إهانة كبرى للكاثوليكية، فعمد إلى إرسال رئيس الأساقفة في طليطلة إلى المقر البابوي بروما، طالبًا منه العون والنجدة من خلال تحفيز البارونات في فرنسا وإنجلترا وأراغون وكونت تولوز وغيرهم؛ لتجهيز حملة صليبية جديدة تستهدف شمال إفريقيا، موضحًا لهم تحقيق الانتصار العظيم، والحصول على الغنائم الوفيرة، فضلًا عن تطهير النفس وغفران الذنوب وتطهير النفس من الذنوب إذا هم شاركوا في هذا المشروع؛ وبناء عليه فإن البابوية في روما ستمنح صكوك الغفران لكل من أسهم في تجهيز الحملة أو اشترك فيها[٤].

وعلى أي حال؛ فإن هذه الحملة لم تتمكّن من تحقيق أهدافها، ووُئدت قبل مسيرها، بسبب تعرّض قوات حليفه ابن الأحمر ملك غرناطة للهزيمة الساحقة – عند هجومها على مدينة سبتة– على يد قوات ابن العزفي، وممَّا زاد الأحوال سوءًا وصولُ أخبار سريَّة لألفونسو العاشر عن طريق الأساقفة، تفيد بأنَّ حليفه ملك غرناطة نقض الهدنة، وامتنع عن تنفيذ شروط الصُّلح التي تنصّ على دفع الجزية السنوية، وأنَّه – ابن الأحمر – زيادة على ذلك ساعد ثورة المُدجّنين مرة أخرى في مرسية – القائمة ضد ملك قشتالة– وأنَّ أهل شريش أعلنوا الثورة على والي المدينة وأودعوه في السجن؛ وكل هذا يُمثّل تهديدًا مباشرًا لحكم ألفونسو العاشر وسلطته [٥].

---

[١] الجزيرة الخضراء: مدينة شهيرة بالأندلس تُقابل من البر سبتة. الحموي، م٢/٥٥.

[٢] ابن أبي زرع: الأنيس المطرب، ص٣٠٣.

[٣] عنان: دولة الإسلام، ٥/٨١؛ المدرع: مملكة قشتالة في عهد الفونسو العاشر، ص٣٠.

[4] O' Callaghan: Reconquest and Crusade In Medieval Spain, p17, Pp.179-181.

[5] O' Callaghan: Reconquest and Crusade In Medieval Spain, p.122, The Gibraltar Crusade, p28-p33, Thacker and Escobar: Chronicle of Alfonso X, pp.51-52.

- **معركة إستجة أسبابها ونتائجها:**

مقدّمات المعركة وأسبابها:

في عام (٦٧٣هـ/١٢٧٥م) خرج ملك قشتالة بنفسه؛ رغبة في مقابلة ابن الأحمر بمدينة جيَّان، وفي تلك الأثناء وصلته الأخبار العاجلة، التي في مجملها أنَّ قوات السُّلطان أبي يوسف المريني بقيادة أبي زيان قد اجتاحت البلاد؛ فقتلت وأسرت وغنمت، ووصلوا إلى أبواب مدينة شريش، وحملوا كل الغنائم إلى الجزيرة الخضراء؛ وإزاء ما سبق أمر ملك قشتالة بسرعة شنّ هجوم على مملكة غرناطة وتدميرها؛ لعلم ابن الأحمر بكامل تفاصيل قوات المغاربة، إن لم يكن هو من دعاهم وشجّعهم على القدوم إلى الأندلس؛ لكن فرسان ألفونسو العاشر تعذّر عليهم القيام بالهجوم السريع على أطراف الحدود [١]. ولعل العلة تكمن في وصول خبر قوات السُّلطان المنصور أبي يوسف الثانية إليهم، فتخوّفوا واعتذروا عن القيام بالرد المباشر في الوقت الراهن.

وفي عام (٦٧٤هـ/١٢٧٥م) وصلت قوات أبي يوسف المريني إلى مدينة شريش، وعاث في نواحيها وحاصرها أشد الحصار؛ ممَّا أجبر الرهبان وأصحابَ القرار في المدينة على الخروج وطلب التفاوض والصلح مع أبي يوسف، فاستجاب لهم وسحب قواته وعاد إلى المغرب[٢].

وفي الجانب الآخر، كان ألفونسو العاشر في مدينة كونكا يتابع أخبار حملة المغاربة؛ إذ وردت إليه معلومات بواسطة أحد عملائه اليهود – يُسمّى أبين نزار، ونقلًا عن صهره الأمير دون نونيو– أنَّ على الملك ألفونسو سرعة التوجّه إلى مملكة قشتالة. وفي اليوم التالي وصل إليه خطاب سري بواسطة أحد رجال الدين – يُسمّى بيدرو خايمِ– أكّد فيه صحة المعلومات السابقة، بأنَّ على الملك سرعة التوجّه إلى قشتالة، ومن ثم انتقل إليها ألفونسو العاشر [٣]. ويبدو أنَّ العيون والجواسيس كانوا نشطاء، سواء أكانت عن طريق الأساقفة أو رجال الدين.

وعندما وصل ألفونسو العاشر إلى قشتالة، وردته رسالة من أحد جواسيسه – وهو من أساقفة قرطبة– ومن قائد قواته الأمير دون نونيو؛ مضمونها أنَّ السُّلطان أبا يوسف يعقوب المريني قد جهّز قوات كبرى لمهاجمة ممتلكاته، وأنَّه عبر البحر بقواته، ونزل بها في الجزيرة الخضراء، وجعل مدينة طريف مركزًا لتحركاته العسكرية، وقابل هناك ملك مملكة غرناطة [٤]، والزعماء في مالقة [٥]. ويبدو أنَّ العملاء كانوا شديدي الانتشار في الجزيرة الخضراء وما جاورها، خاصَّة من النصارى الموالين لمملكة قشتالة.

---

[١] ابن أبي زرع: الأنيس المطرب، ص١١٣-١١٤؛ الذخيرة السنية، ص١٤٤؛ Thacker and Escobar: Chronicle of Alfonso X, p.85

[٢] المدرع: مملكة قشتالة في عهد الفونسو العاشر، ص٧١.

[3] Thacker and Escobar: Chronicle of Alfonso X, p.86.

[4] Thacker and Escobar: Chronicle of Alfonso X, p.200.

[٥] **مالقة:** من مدن الأندلس العامرة، يُنسب إليها العالم عزيز المالقي. الحموي، معجم، م٤/١٩٧.

المعركة: المواجهة والنتائج:

وردت الأخبار إلى دون نونيو – قائد قوات ألفونسو العاشر – أنَّ قوات السُّلطان أبي يوسف المريني دخلت إلى الجهة الشرقية من قرطبة، ومارست فيها أعمالًا عسكرية شتى ما بين القتل والأسر والسبي. وبحكم أن دون نونيو ذو مهارة وخبرة عالية في إدارة المعارك؛ فإنه أرسل إلى قوات المملكة المرابطة على الثغور والأمراء والنبلاء والفرسان كافةً، ووعدهم بدفع مرتبات ومكافآت مجزية لهم بعد انتهاء المعركة، وجهّز قواته، ونظّم الفرسان والرجال؛ استعدادًا للمواجهة الفاصلة. وفي أثناء ذلك وردته أخبار بأنَّ قوات السُّلطان أبي يوسف تسير بالقرب من مدينة إستجة، وهي محملة بالغنائم والأسرى ومتجّهة إلى الجزيرة الخضراء.

وحاول الأمير دون نونيو بالرغم من كثافة جيشه –الذي قُدّر في بعض المصادر بـ(٩٠،٠٠٠) فارس [(١)]–ربح الوقت قبل الالتحام؛ حتى يجتمع أكبر عدد ممكن من قوات مملكة قشتالة تحت رايته، والتقى الطرفان في الثاني عشر من جمادى الآخرة ٦٧٤هـ/التاسع من سبتمبر ١٢٧٥م، بالقرب من مدينة إستجة، وتقاتلا قتالًا شديدًا؛ أسفر عن قتل القائد الأمير دون نونيو، وكل من احتمى به، وهرب من استطاع منهم الهروب، وقُتل من قوات ألفونسو العاشر أعدادٌ هائلة، وعُثر على جثمان قائدهم، فاحتز رأسه وأرسله إلى ابن الأحمر في غرناطة؛ فسعد بذلك، وبعث ابن الأحمر بالرأس – وهي مخضبة بالطيب– إلى ملك مملكة قشتالة، ويُقدّر عدد القتلى من قوات ألفونسو العاشر بحوالي (١٨،٠٠٠) ألف فارس، فضلًا عن الغنائم والأسرى التي لا تُحصى [(٢)]. ويبدو أنَّ ملك غرناطة عندما بعث برأس قائد قوات ألفونسو العاشر، إنمَّا كان تمثيلًا لتبعيته لمملكة قشتالة.

–الصُّلح بين ملك قشتالة وملك المغرب:

توقّفت قوات أبي يوسف المريني بعد معركة إستجة أيامًا قليلة؛ بغرض الراحة، واستئناف الاستعداد لمهاجمة أراضي ألفونسو العاشر مرة أخرى. وفي الجانب الآخر، كان ملك قشتالة متضجرًا بسبب كثرة الضربات المؤلمة التي خسر فيها كل ثمين من المال والأنفس، ففي عام (٦٧٥هـ/١٢٧٧م) هاجمت قوات المغاربة حصون الوادي الكبير، وألحقت الخسائر الفادحة بالمال والأرواح، وواصلت القوات هجومها على أسوار إشبيلية وغنمت كثيرًا. وأمام هذه الضربات المتوالية، لم يكن أمام ملك قشتالة خيار إلَّا طلب عقد الصُّلح مع السلطان أبي يوسف، فأوفد عددًا من الأساقفة والرهبان إلى السُّلطان المريني؛ لطلب عقد هدنة صلح، وأدّى الوفد القشتالي القسم أمام السُّلطان أبي يوسف بالالتزام بشروط الصُّلح، وأن يكون صلحًا قائمًا إلى الأبد، وإذا خالف ملك قشتالة شروط الصلح؛ فإنهم سيخلعونه من الحكم؛ لكن السُّلطان ردّ أمر الصلح إلى ابن الأحمر، الذي وافق بدوره على شروط الصُّلح [(٣)].

---

(١) ابن أبي زرع: الذخيرة السنية، ص١٤٨.

(٢) ابن أبي زرع: الأنيس المطرب، ص٣١٦– ص٣١٩؛ عنان: دولة الإسلام في الأندلس، ١٠٠/٥؛ المخلاوي: العلاقات السياسية بين مملكة بني مرين ومملكة قشتالة، ص٨٨٤؛ Thacker and Escobar: Chronicle of Alfonso X, Pp.202-204.

(٣) ابن أبي زرع: الأنيس المطرب، ص٣٢٧–٣٢٨.

– نكث الصُّلح، وحصار الجزيرة، والمعركة الحاسمة:

عندما تأكد ألفونسو العاشر من عودة السُّلطان أبي يوسف المريني إلى بلاد المغرب، خرج ليطلّع على أوضاع الأراضي المدمّرة التابعة لمملكته؛ فانتابه الحزن الشديد لما شاهده، فعاد إلى إشبيلية وعقد العزم على نقض هدنة الصُّلح والسيطرة على الجزيرة الخضراء، لأسباب أهمها: منع وصول المدد والنَّجدة من وراء البحر «المغرب»، وفصل مملكة غرناطة عن المغرب حتى يسهل عليه تدميرها؛ لأنها أسهمت في تدمير ممتلكاته وأراضيه، فضلًا عن قطع الجزية التي تُعدُّ منبعًا غزيرًا لمملكة قشتالة.

وإزاء ما سبق، وعندما عاد ملك قشتالة إلى إشبيلية؛ أمر بسرعة تجهيز أسطول بحري كبير، وآلات حصار مختلفة، وأسلحة متنوّعة، وتحضير المؤونة الكافية للقوات، فجُهِّزت أكثر من أربعة وعشرين سفينة حربية مختلفة في الأحجام، ومتنوّعة في المهام. وفي مطلع عام (٦٧٦هـ/١٢٧٨م) اجتمع كبار القادة من الأمراء والنبلاء والفرسان، واكتمل إعداد الأسطول، وجُهّزت الآلات والعدة والعتاد، وعهد ألفونسو العاشر بقيادة القوات البرية والبحرية إلى ابنه الأمير بيدور، وأبحر الأسطول البحري، وانطلقت القوات البرية نحو الجزيرة الخضراء، وضربت عليها حصارًا شديدًا، وبدأ القتال برًّا وبحرًا، وكانت تطورات أخبار القتال ترد إلى مقر القيادة العليا بإشبيلية في الحال، وقذفوا المدينة بالمجانيق [١] الكبيرة، وهلك أكثر الناس نتيجة للقتل والجوع والأسر [٢].

– عوامل الهزيمة وتحطّم الأسطول:

في أثناء فرض الحصار القشتالي الصليبي على الجزيرة الخضراء، والمعركة دائرة بين الطرفين؛ إذ بعوامل الهزيمة تتضافر لدى قوات ألفونسو العاشر في الجزيرة الخضراء، وعندما طال أمد الحصار طالب القادة والفرسان بمرتباتهم، وبعثوا بذلك إلى الملك القشتالي، الذي جمع المال بواسطة عامله اليهودي دون زاغ في مملكة قشتالة وليون، وأمره بأن يُسلّم الجند المقاتلين بالجزيرة الخضراء مرتباتهم من هذه الأموال؛ حتى يواصلوا أعمال الحصار والقتال؛ ولكن الأمير سانشو ابن الملك ألفونسو العاشر استوقفه في الطريق، وانتزع منه المال، وأرسل المال إلى والدته الملكة فيولانتِ [٣] في مملكة أراغون؛ لأن علاقتها سيئة بزوجها ألفونسو العاشر ؛ ونتيجة لتأخر المرتبات على الجنود، وقلة المؤونة؛ فقد تسلّل الملل والإحباط إلى نفوس الفرسان، وانتشر بينهم الوباء[٤]؛ مما أدّى إلى تفاقم الوضع سوءًا على قوات قشتالة. وفي ظل هذه الأوضاع السيئة على قوات ملك قشتالة؛ إذ بقوات السُّلطان أبي يوسف يعقوب تصل من وراء البحر، وانضمت إليه قوات ابن العزفي في سبتة، وقوات ابن الأحمر في غرناطة؛ ولذا وقعت قوات ملك قشتالة بين عدة أخطار تمثّلت في: الوباء ونقص التموين، ونيران قوات

---

[١] **المنجنيق**: آلة حربية تُستخدم لدك الحصون، وقذف العدو بالأحجار والكرات النفطية، وهي آلة متعددة الأغراض وتضرّ بالعدو. خطاب، العسكرية العربية، ص١٦١؛ السلوم، معجم المصطلحات العسكرية، ص ١٤١.

[2] Thacker and Escobar: Chronicle of Alfonso X, Pp.221-227.

[٣] توترت العلاقة بين ألفونسو وزوجه الملكة فيولانتِ؛ لأنه أعدم زمرة من الأمراء والنبلاء الثائرين عليه في غرناطة، فرحلت إلى أهلها بمملكة أراغون؛ ولذا عمد ابنها الأمير سانشو إلى مراسلتها طالبًا منها العودة، ومحاولة استرضائها بالمال. Thacker and Escobar: Chronicle of Alfonso X, P.227

[4] Thacker and Escobar: Chronicle of Alfonso X, p.227.

التحالف الإسلامية، التي تمكّنت من تدمير الأسطول البحري، وألحقوا الهزيمة بقوات ألفونسو العاشر، وجعلوهم ما بين قتيل، أو أسير، أو هارب [١]. وكثرت آلام ألفونسو العاشر وزادت جراحه، وتحطّمت آماله بتحطّم أسطوله ومقتل رجاله.

الثورة الأهلية في قشتالة ووفاة ألفونسو العاشر:

في عام (٦٧٩هـ/١٢٨١م) أصدر ملك قشتالة ألفونسو العاشر أوامره بزيادة الضرائب لجمع المال، وأصدر مرتين عملة مغشوشة الوزن [٢]؛ حتى يتمكّن من تجهيز حملة عسكرية تدمّر مملكة غرناطة ويضمها إلى مملكته [٣]؛ وكذلك طمعًا في تدعيم وتحقيق حلمه في التاج الإمبراطوري الألماني[٤]، ونتيجة رفع الضرائب فقد ثار الأمراء والنبلاء عليه، وفي مقدمتهم شقيقه الأمير فيليب، والأمير سانشو بن ألفونسو العاشر. وفي مطلع عام (٦٨٠هـ/١٢٨٢م) جمع الأمير سانشو الأساقفة وكبار الأمراء والنبلاء في المملكة، وأوضح لهم أنَّ والده قد أرهق المملكة بفرضه الضرائب، وتبديدها في غير مكانها الصحيح، وأنَّ مصلحة المملكة تقتضي خلعه من الحكم [٥].

وبعد أن دعا الأمير سانشو إلى الثورة ضدَّ والده، وخلعه من الحكم عام (٦٨٠هـ/١٢٨٢م)؛ لم يكن أمام ألفونسو العاشر المخلوع خيارٌ إلَّا أن يطلب المساعدة من السُّلطان أبي يوسف يعقوب المريني في المغرب، فبعث إليه وفدًا من الرهبان والأحبار ليلتمسوا منه طلب المساعدة والمدد لألفونسو العاشر؛ حتى يتمكّن من استعادة ملكه في مملكته قشتالة، فوافق السُّلطان المريني على طلبه وعبر البحر، والتقى به في الجزيرة الخضراء، وقدّم ألفونسو العاشر تاجه رهينة في مقابل ما سينفقه السُّلطان المريني في سبيل استعادة ألفونسو العاشر لملكه[٦]، فأمدَّه السلطان أبو يوسف بمائة ألف من الذهب حتى يحشد بها قواته، ويستردّ مملكته، وهاجم السلطان بقواته قشتالة وضواحيها وحصل على الغنائم الوفيرة، ورجع إلى الجزيرة الخضراء، وأسند ولايتها إلى أحد رجاله، وغادر إلى المغرب[٧]. ويمكن القول بأنَّ هذه الثورات التي تزعمها الأمير سانشو وكبار الأمراء والنبلاء ضد الفونسو العاشر تُعدُّ من أكبر الإصابات التي أصابت مملكة قشتالة إصابة خطيرة.

أما ألفونسو العاشر فإنه لم ينجح في استرداد مملكته، واستمرت الحرب الأهلية قائمة بين الملك المخلوع وابنه الثائر في حدود العامين. وفي الخامس من ذي الحجة ٦٨٢هـ/الرابع من إبريل عام ١٢٨٤م، مات ألفونسو العاشر بإشبيلية [٨] وهو مهزوم، وقد أرسل سلطان المغرب أبو يوسف المريني وملك غرناطة ابن الأحمر بعزائهم

---

[١] ابن أبي زرع: الأنيس المطرب، ص٣٣٠- ص٣٣٣.

[٢] النشار: علاقة مملكتي قشتالة وأراجون، ص ٦٥.

[3] Soumet: récits l'histoire d'espagne, p.123.

[٤] المدرع: مملكة قشتالة في عهد الفونسو العاشر، ص٣٥.

[5] Thacker and Escobar: Chronicle of Alfonso X, P.5.

[٦] لما شاهد ابن خلدون تاج الملك ألفونسو العاشر في بلاط ملوك بني مرين؛ عدّه فخرًا لبني مرين، وسيظل باقيًا في الأعقاب. تاريخ ابن خلدون، ٢٧١/٧.

[٧] عنان: دولة الإسلام في الأندلس، ١٠٥/٥؛ المدرع: مملكة قشتالة في عهد الفونسو العاشر، ص٤٨؛ Soumet: récits l'histoire d'espagne, p.123.

[8] Thacker and Escobar: Chronicle of Alfonso X, P.5.

إلى بلاط مملكة قشتالة؛ بالرغم من تباين موقفهما من تلك الأحداث، فقد كان ملك المغرب يساند الملك المخلوع، وأمَّا ملك غرناطة فكان يؤازر ابن الملك الثائر [١].

الخاتمة:

توصّلت الباحثة إلى عديد من النتائج، من خلال استعراض دور ألفونسو العاشر ملك قشتالة في الحروب الصليبية ضدَّ الممالك الإسلامية بالأندلس وخارجها، ومن أهم هذه النتائج:

- إن سياسة العداء الصَّليبي للمسلمين ثابتة لا تتغير مع تغير الملوك في أوروبا قاطبة، سواء كانت في أوروبا، أو المشرق الإسلامي، أو في بلاد المغرب والأندلس.
- استمرت فترة حكم ألفونسو العاشر قرابة ثلاثين عامًا في مملكة قشتالة، وقد أولى الجانب العلمي والثقافي اهتمامًا أكثر من الجوانب الأخرى.
- تبيَّن أن الطابع الثقافي عند ألفونسو العاشر غلب على الجانب السياسي والعسكري؛ حيث كان شاعرًا وأديبًا، وذا باع واسع في الترجمة والفنون.
- قام ألفونسو العاشر بدور كبير في نقل التراث الإسلامي وترجمته إلى اللغة القشتالية، ومنها إلى اللغة اللاتينية.
- خطّط ألفونسو العاشر لنقل ميدان الحروب الصليبية من داخل شبه جزيرة أيبيريا إلى شمال إفريقيا؛ لكنه لم ينجح في ذلك، فتحوّلت الحروب إلى داخل جزيرة أيبريا من جديد وعن طريق شمال إفريقيا.
- أدّت ثورة المُدجّنين في الممالك الإسلامية بالأندلس إلى عرقلة سير الحملات الصليبية داخل الأندلس وخارجها.
- اتسمت علاقة مملكة قشتالة بسلاطين المماليك بطابع تبادل المصالح المشتركة دون حدوث صدام مباشر.
- غلب الطابع العدائي على علاقة ألفونسو العاشر مع دولة بني مرين في المغرب أكثر من العلاقة الطبيعية.
- فرض ألفونسو العاشر عددًا من القوانين ضد المسلمين بالأندلس في الأراضي التي انتصر عليها بقواته، كدفع الجزية، والمنع من بناء المساجد، وغير ذلك.
- اتخذت علاقة ألفونسو العاشر بالممالك الإسلامية المغلوب عليها طابع القوة في فرض التبعية الظالمة.

[١] عنان: دولة الإسلام في الأندلس، ١٠٥/٥.

- تبيّن أن علاقة بعض الممالك الإسلامية في الأندلس بمملكة قشتالة كانت تتراوح ما بين التبعية أو الثورة، بحسب اتجاه المصلحة العامة لتلك المملكة.
- اتضح أنَّ فترة التنافس والصراع حول كرسي الحكم؛ عُدّت الفرصة السانحة للعدو حتى يتدخَّل في الشؤون الداخلية للدولة؛ تمهيدًا للسيطرة عليها، في الدول الإسلامية أو النصرانية على حدٍّ سواء.
- أنَّ نشوء الصراع بين ملوك المسلمين؛ دفعهم إلى طلب النجدة من العدو الصليبي؛ لمحاربة إخوانهم المسلمين، سواء في الأندلس أو المغرب.
- أدّت الثورة الشعبية التي تزعّمها سانشو مع كبار أمراء قشتالة ونبلائها ضد والده ألفونسو العاشر إلى خلعه من الحكم.
- تبيَّن أنَّ ألفونسو العاشر لجأ إلى السلطان أبي يوسف المريني، لطلب النجدة فيما يتعلّق بالثورة التي قامت ضده بزعامة ابنه سانشو؛ ونظير ذلك رهن تاج الملك والمملكة عند السلطان المريني بالمغرب؛ لكنه لم يفلح في استعادة العرش؛ فمات مخلوعًا.

المراجع:

أولًا: المصادر العربية:

ابن أبي زرع (ت٧٢٦هـ/١٣٢٦م) على الفاسي: الأنيس المطرب بروض القرطاس في أخبار ملوك المغرب وتاريخ مدينة فاس، دار المنصور للطباعة، الرباط، ١٩٧٢م.

الذخيرة السنية في الدولة المرينية، دار المنصور للطباعة، الرباط،١٩٧٢م.

ابن تغري بردي (ت٨٧٤هـ/١٤٦٩م) جمال الدين يوسف، النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة، القاهرة،١٩٧١م.

ابن حبيب (ت٧٧٩هـ/١٣٣٧م) الحسن بن عمر: تذكرة النبيه في أيام المنصور وبنيه، تحقيق: محمد أمين، مطبعة دار الكتب، القاهرة، ١٩٧٦م.

الحموي (ت٦٢٦هـ/١٢٢٨م) ياقوت: معجم البلدان، دار إحياء التراث العربي، بيروت، (د.ت).

الحميري (ت٧٢٧هـ/١٣٢٧م) محمد بن عبد المنعم: الروض المعطار في خبر الأقطار، تحقيق: إحسان عباس، ط٣، مكتبة لبنان، بيروت، ١٩٨٤م.

ابن الخطيب (ت٧٧٦هـ/١٣٢٧م) محمد السلماني: الإحاطة في أخبار غرناطة. دار الكتب العلمية، بيروت،٢٠٠٣م.

ابن خلدون (ت:٨٠٨هـ/١٤٠٥م) عبد الرحمن بن محمد: ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر، دار القلم، القاهرة، ١٩٨٤م.

ابن شداد (ت٦٨٤هـ/١٢٨٥م) محمد بن علي: تاريخ الملك الظاهر، المعهد الألماني للأبحاث الشرقية، تحقيق: أحمد حطيط، بيروت،٢٠٠٩م.

ابن عبد الظاهر (ت:٩٦٢هـ/١٢٩٣م) محيي الدين أبو الفضل عبد الله: الروض الزاهر في سيرة الملك الظاهر، تحقيق: عبد العزيز الخويطر، الرياض، ١٩٧٦.

ابن عِذاري (ت٧١٢هـ/١٣١٢م) أحمد المراكشي: البيان المغرب في أخبار الأندلس والمغرب، دار الغرب الاسلامي، بيروت، ١٩٨٥م.

ابن الفرات (ت:٩٠٧هـ/١٥٠١م) ناصر الدين محمد: تاريخ ابن الفرات، تحقيق: قسطنطين رزيق، بيروت، ١٩٤٢م.

المقريزي (ت٨٤٠هـ/١٤٣٦م) تقي الدين أحمد: السلوك لمعرفة دول الملوك، تحقيق: محمد زيادة، القاهرة، ١٩٧٢م.

النويري (ت٧٣٢هـ/١٣٣٢م) شهاب الدين أحمد: نهاية الأرب في فنون الأدب، تحقيق: سعيد عاشور، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٨٥م.

اليونيني (ت٧٢٦هـ/١٣٢٦م) قطب الدين محمد: ذيل مرآة الزمان، حيدر أباد، الهند، ١٩٥٥م.

ثانيًا: المصادر الأجنبية:

Soumet, g. (1965). *Récits l'histoire d'espagne*. librairie de l'enfance et de la jeunesse: Paris.

ثالثًا: المراجع العربية والمعربة:

الحجي، حياة ناصر: العلاقات بين سلطنة المماليك والممالك الاسبانية في القرنين الثامن والتاسع الهجريين، مؤسسة الصباح، الكويت ،١٩٨٠م.

بوطالب، عبد الهادي التازي: الإمكانات الاقتصادية والسيادة الدبلوماسية، ندوات اكاديمية المملكة المغربية، فاس، ١٩٨٣م.

خطاب، محمود شيت: العسكرية العربية الإسلامية. ط٢، مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٩٨٥م.

– قادة فتح الأندلس، ج٢، مؤسسة علوم القرآن، منار للنشر، دمشق، ٢٠٠٣م.

ديورانت، ول دايريل: قصة الحضارة، عصر الإيمان، ج١٧، ترجمة: محمد بدران وآخرون، دار الجيل، بيروت، ١٩٨٨م.

رانسيمان، ستيفن: تاريخ الحملات الصليبية، ج٣، مملكة عكا، ترجمة: نور الدين خليل، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٥٤م.

سرور، محمد جمال الدين: دولة بني قلاوون في مصر، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٤٧م.

السلوم، يوسف إبراهيم: معجم المصطلحات العسكرية، مكتبة العبيكان، الرياض، ٢٠٠٠م.

العبادي، أحمد مختار: قيام دولة المماليك الأولى في مصر والشام، دار النهضة العربية، بيروت،١٩٦٩م.

العزاوي، رغد جمال: حركة الترجمة في الأندلس وتأثيرها على أوروبا، مركز إحياء التراث العلمي العربي، بغداد، ٢٠١٧م.

-: التأثير الحضاري للأندلس في عهد ألفونسو العاشر، مجلة التراث العلمي العربي، العدد الثالث، جامعة بغداد، ٢٠٠٥م.

عنان، محمد عبد الله: دولة الإسلام في الأندلس، مكتبة الخانجي، القاهرة، ١٩٩٧م.

-نهاية الأندلس وتاريخ العرب المتنصرين، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٩٦٦م.

فرحات، يوسف شكري: غرناطة في ظل بني الأحمر، ط ١، دار الجيل، بيروت، ١٩٩٣م.

الكمون، أحمد: صورة الرسول صلى الله عليه وسلم في الكتابة التاريخية عند ألفونسو الحكيم ١٢٢١م – ١٢٨٤م، مؤتمر السيرة النبوية في الكتابات الإسبانية، جامعة سيدي محمد بفاس، المغرب، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ٢٠٠٨م.

المحلاوي، حسام محمود المتولي: العلاقات السياسية بين مملكة بني مرين ومملكة قشتالة في عهد السلطان أبي يوسف يعقوب بن عبدالحق، ٦٥٦هـ- ٦٨٥هـ/١٢٥٨م – ١٢٨٦م، مجلة كلية الآداب، جامعة المنصورة، العدد ٥٢، يناير ٢٠١٣.

المدرع، إيمان محمد: مملكة قشتالة في عهد ألفونسو العاشر وعلاقاتها بالمسلمين، ٦٥٠هـ-٦٨٣هـ/١٢٥٢م – ١٢٨٣م، رسالة دكتوراه، كلية الآداب للبنات بالدمام، جامعة الدمام، ٢٠٠٩م.

موير، السير وليم: تاريخ دولة المماليك في مصر، ترجمة: محمود عابدين، وسليم حسن، مكتبة مدبولي، القاهرة، ١٩٩٥م.

النشار، محمد محمود: علاقة مملكتي قشتالة وأراجون بسلطنة المماليك، دار عين، القاهرة، ١٩٩٧م.

هايد، ف: تاريخ التجارة في الشرق الأدنى في العصور الوسطى، ج٢، ترجمة: أحمد رضا، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٩١م.

رابعا: المراجع الأجنبية:

José Gómez, M. (1985). Gómez: Alfonso X o el Sabio. Toledo Diputación Provincial.

Montavez, Pedro Martinez,(1962) "Relaciones de Alfonso X de Castilla con el Sultan mameluco Baybars y sus Sucesores," Al-Andalus, 27 .

O' Callaghan, J. F. (2011). The Gibraltar Crusade. University of Pennsylvania.

- (2003). Reconquest and Crusade in Medieval Spain. University of Pennsylvania

Philadelphia Press.

- (1993)The learned king the reign of Alfonso X of Castile, university of Pennsylvania press.

- (1989)The Cortes of Castile leon 1188- 1350, university of Pennsylvania press.

Obodum, Christian Kusi (2017): Alfonso X and Islam: Narratives of conflict and CO- operation in the Estoria de Espana, phD. Dissertaion, The University of Biringham.

Thacker, S. & Escobar, J. (2002). Chronicle of Alfonso X. the university press of kentucky.

جماليات الأسلوب في ديوان "قريب من البحر.. بعيد من الزُرقة" للشاعر جاسم الصحيح

د. مناء راجح سعد الغامدي

استاذ البلاغة والنقد المساعد -قسم اللغة العربية – كلية الآداب – جامعة بيشة

المملكة العربية السعودية

ملخص

يهدف هذا البحث إلى إيضاح السمات الأسلوبية في ديوان "قريب من البحر.. بعيد عن الزرقة" للشاعر السعودي "جاسم الصحيح"، واستعنت على ذلك بالمنهج الأسلوبي، وقسّمته أربعة مباحث، تسبقها مقدمة وتمهيد، وتعقبها خاتمة. تناول التمهيد الجانب النظري للأسلوبية، أما المبحث الأول فقد تناول المستوى الإيقاعي، من خلال الوزن والقافية والتكرار، في حين تناول المبحث الثاني المستوى التركيبي، من خلال دراسة الجملتين: الخبرية، والإنشائية، واقتصرت على التقديم والتأخير، وأسلوبي الاستفهام والنداء، وتناول المبحث الثالث الصورة الشعرية، ودرس التشبيه والاستعارة والكناية، وتعرض المبحث الرابع للمستوى الدلالي، من خلال دراسة الرمز، والألوان. وقد توصل إلى عدد من النتائج، منها: أن الشاعر استثمر الأسلوبية من خلال انتهاكه للمألوف من اللغة، والتمرد على قواعدها؛ فجاء شعره ضاجّاً بالحركة، ومفعما بالحيوية، ومعبرا عن روح العصر الذي يعيش فيه. وأن شعره تناول موضوعات كثيرة ومختلفة تتصل بالواقع، فكان رومانسيا وواقعيا في آنٍ واحد.

الكلمات المفتاحية: الجماليات، الأسلوبية والأسلوب، الصوت، الإيقاع، التركيب.

The Aesthetics of Style in the book "Close to the Sea... Far from Blueness" Poet Jassem Al-Sahih

Dr. Manna Rajeh Al-Ghamdi

Assistant Professor of Rhetoric and Criticism-Department of Arabic Language, College of Arts, Bisha University

Abstract

This research aims to clarify the stylistic features in the book "Near to the Sea... Far from Blueness" by the Saudi poet "Jassem Al-Sahih", and the stylistic approach was used for that. It was divided into four sections, preceded by an introduction and preface, and followed by a conclusion. The preface deals with the theoretical background of stylistics. The first topic deals with the rhythmic level, through meter, rhyme and repetition. The second topic deals with the structural level through studying the two sentences; analytic and synthetic, and it was limited to presentation and delay, and the interrogative and appeal styles. The third topic deals with the poetic image, simile, metaphor and metonymy. The fourth topic was devoted to explore the semantic level, by studying the symbol and colors. The study has reached a number of results: the poet invests stylistics by violating the familiar language, and rebelling against its rules; his poetry was full of movement, full of vitality, and expressive of the spirit of the era in which he lives. His poetry deals with many different topics related to reality, so it was romantic and realistic at the same time.

Keywords: **:** Aesthetics, Stylistics and style, Sound, Rhythm, Structure.

مقدمة:

تعد الأسلوبية من أبرز المناهج النقدية التي أفرزتها اللسانية الحديثة لدراسة الأدب، وأحد مجالات نقد الأدب الذي يهتم ببنيته اللغوية، دون الاهتمام بما يحيط به من ظروف أو مؤثرات خارجية.
فإذا كان علم اللغة هو العلم الذي يدرس "ما يقال"، فإن الأسلوبية هي التي تدرس "كيفية ما يقال"، مستعملة في ذلك الوصف والتحليل في وقت واحد[١].

وبناء على ذلك فقد ارتأت الباحثة دراسة ديوان "قريب من البحر، بعيد من الزرقة" للشاعر جاسم الصحيح (٢٠١٨) دراسة أسلوبية، تهدف من خلالها إلى معرفة ملامح الأسلوب الذي اتبعه الشاعر في بناء معمارية قصائد ديوانه، وإيضاح خصائصه الفنية، وجماليات أسلوبه، عبر مستويات فنية متعددة، تبدأ بالمستوى الإيقاعي، وتنتهي بالمستوى الدلالي والصورة الفنية.

ومما شجع الباحثة على تناول هذا الديوان أسلوبيًّا وفق المنهج الأسلوبي هو عدم وجود أي دراسة علمية سابقة تناولته أسلوبيًّا –على حد علمها–. وانطلاقا من هذا فقد برزت أهمية هذه الدراسة التي تهدف إلى الإجابة عن تساؤلات منها: ما هي السمات الأسلوبية المهيمنة على شعر جاسم الصحيح؟ وكيف استطاع توظيف أدواته الفنية لإبراز المعاني التي يتحدث عنها؟ وإلى أي مدى نجح في ربط هذه الآليات بتلك المعاني؟

أما خطة البحث فستقوم على تقسيمه أربعة مباحث، تسبقها مقدمة وتمهيد، وتعقبها خاتمة تتضمن أهم ما توصل إليه البحث من نتائج، أتناول في المقدمة أهمية البحث، وتساؤلاته، والمنهج المتبع فيه، وخطة تقسيمه، ويتناول التمهيد الحديث عن الأسلوبية وكل ما يتعلق بالجانب النظري للدراسة، أما المبحث الأول فيتناول المستوى الإيقاعي، من خلال الوزن والقافية، والتكرار، في حين يتناول المبحث الثاني المستوى التركيبي، من خلال دراسة الجملتين: الخبرية، والإنشائية، وأقتصر على التقديم، والتأخير، وأسلوبي الاستفهام، والنداء؛ كونها أبرز الملامح الأسلوبية على مستوى تركيب الجملة، ويتعرض المبحث الثالث للصورة الشعرية، وأدرس فيه التشبيه والاستعارة والكناية، وأتناول المبحث الرابع المستوى الدلالي، من خلال دراسة الرمز، والألوان، أما الخاتمة فتتضمن أهم النتائج والتوصيات التي توصل إليها البحث.
ويمكن عرض ذلك على النحو التالي:

تمهيد:

ظلت الآراء النقدية العربية انطباعية ذاتية، في كثير من الأحيان، لحقبة من الزمن، وكان الحكم على الإبداع الشعري بالجودة أو الرداءة لهذا الشاعر أو ذاك مرهون بعلاقته الشخصية بالناقد، قُربًا أو بُعدًا، إضافة إلى أن الناقد لا يملك من الأدوات الموضوعية والخبرة الفنية ما يؤهله لإصدار مثل هذه الأحكام

١ ينظر: عبد المطلب، البلاغة والأسلوبية، ص ١٨٦.

المتصفة بالصرامة، القائمة على المعيارية الصرفة، وكانت النتيجة لا تخرج عن خيارين اثنين: الجودة، أو الرداءة، ولا ثالث لهما.

وقد ظهرت بواكير هذا النقد الانطباعي منذ العصر الجاهلي، على يد النابغة الذبياني الذي كانت تضرب له خيمة في سوق عكاظ؛ للفصل بين الشعراء، وخبره مع حسان بن ثابت والخنساء مشهور[٢]، وقد ظلت هذه الانطباعية النقدية مستمرة في النقد العربي إلى ما بعد العصر الجاهلي، فامتد أثرها إلى العصور اللاحقة مرورا بالعصرين الأموي والعباسي وما بعدهما، ولم تختفِ إلا مع بدايات العصر الحديث، بعد ظهور المناهج النقدية الحديثة.

أما في العصر الحديث فقد ظهر منهج جديد لدراسة النصوص الأدبية يتمثل في الأسلوبية، وهذه الأسلوبية تدرس العمل الأدبي دراسة موضوعية بعيدة عن الذاتية والأحكام الانطباعية التي كانت من صميم المنهج النقدي القديم، باحثة عن السمات الفنية في النص، بعيدا عن الأحكام المعيارية المقولبة والجاهزة، فهي "تذهب في فهم العمل الأدبي إلى الانطلاق من المعالم اللغوية الأساسية فيه، وبحث الخصائص الفردية فيما يظهر من مواطن الخروج على المستوى العادي للغة في الألفاظ والتراكيب"[٣].

ولتحقيق الموضوعية التي تسعى الأسلوبية إلى تحقيقها في تناول النصوص الأدبية، وإبراز الخصائص الفردية للمبدع، والكشف عن المعالم اللغوية في النص، فقد عمدت، أي: الأسلوبية، إلى اصطناع وسائل وآليات حديثة، ومن ضمنها استخدام الإحصائيات[٤] المختلفة، التي تعد أداة عملية يمكن الاعتماد عليها، والوثوق بها؛ ذلك أن "النص الأدبي –أو القول– ليس إلا واحدا من مجالات استخدام اللغة في جميع مجالات الحياة، ومهما كانت اللغة الأدبية منحرفة بالقصد عن التوظيف الإشاري للغة، ومحملة بمحتوى عاطفي وحساسية شعورية، فإنها تظل –في النهاية– وقائع لغوية قابلة للدرس المنهجي، وخاضعة للقوانين العلمية التي حققها علم اللغة الحديث"[٥].

وللأسلوبية صلة وثيقة بالبلاغة مع كونها أحد مجالات نقد الأدب، فهي تركز على بنيته اللغوية دون ما عداها من مؤثرات سياسية أو فكرية أو اجتماعية أو غير ذلك[٦]، من حيث "إن غائية الحدث الأدبي تكمن في تجاوز الإبلاغ إلى الإثارة، وتأتي الأسلوبية في هذا المقام لتتحدد بدارسة الخصائص اللغوية التي بها يتحول الخطاب عن سياقه الإخباري إلى وظيفته التأثيرية والجمالية"[٧]؛ كما تتناول

٢ ينظر: الأسد، مصادر الشعر الجاهلي، ص ٤٩.

٣ إبراهيم، الضرورة الشعرية دراسة أسلوبية، ص ١٢٧.

٤ ينظر: جبر، الأسلوب والنحو، ص ٩.

٥ سليمان، الأسلوبية مدخل نظري ودراسة تطبيقية، ص ٣.

٦ ينظر: سليمان، الأسلوبية مدخل نظري ودراسة تطبيقية، ص ٧.

٧ المسدي، الأسلوبية والأسلوب، ص ٣٥-٣٦.

الأسلوبية النص الأدبي باحثة فيه عن مواطن الجمال المتصل بالبنية اللغوية فقط، دون ربط ذلك بما يحيط به من مؤثرات خارجية.

فالأسلوبية –على حد تعبير بيير جيرو– ليست إلا "بلاغة حديثة ذات شكل مضاعف"[٨]، وهي –على رأي هنريش بليت– بلاغة مختزلة، فهي تتسع أحيانا حتى تكاد تمثل البلاغة كلها، وأحيانا أخرى تضيق وتتقلص حتى تكون جزءا من البلاغة[٩].

وقد ذهب سعد مصلوح[١٠] في محاولته الربط بين البلاغة العربية والأسلوبية اللسانية الحديثة إلى أن إقامة تصور للعلاقة بين البلاغة العربية والأسلوبية أمر لا يُسلِم نفسه في يُسر وإسماح لباحثٍ، وعلل ذلك بأن البلاغة علم ذو أرومة عريقة في العربية، كانت نشأته تلبية لحاجة ملحة، وتوجه أصيل في الثقافة العربية الإسلامية، أما الأسلوبية فإنها لا تزال باتجاهاتها وتصوراتها ذات الصلة الوثيقة باللسانيات الحديثة غريبة وافدة على الثقافة العربية، وما زال المقتنعون بجدواها يبحثون لها عن دور تقوم به في إعادة صياغة النظرة العربية المعاصرة إلى دراسة النص الأدبي، ومن هنا تأتي الصعوبة في صياغة العلاقة بينهما.

وأيًّا كانت الآراء تجاه العلاقة بين البلاغة والأسلوبية، فإن الباحثة ترى أن الأسلوبية نشأت في أحضان البلاغة، ومنها استمدت أدواتها ووسائلها الفنية عند تناولها النص الأدبي عامة، والشعر على وجه الخصوص.

المبحث الأول: المستوى الإيقاعي

يعد الإيقاع من أبرز عناصر التشكيل الموسيقي في القصيدة، بوصف القصيدة مقطوعة موسيقية متكاملة تتلاقى فيها الأنغام وتفترق، محدثة نوعا من الإيقاع الذي يعمل على تنسيق أحاسيس الشاعر، ولملمة مشاعره المبعثرة[١١].

فهو ظاهرة معنوية تضج بالجمالِ، والحياةِ، وتركُّبِ الأصوات والألفاظ بطريقة تكون حركتها معها مطابقة لحركتها؛ فتلقي بذلك على الألفاظ والأصوات الموسيقية شيئا من جمالها وسحرها[١٢]، "أما النقد الأدبي فينظر إلى الإيقاع بوصفه عنصرا أساسيا في الفنون كلها، ويعرّفه بأنه الحركة المنتظمة في الزمن، ويربطه بالتكرار، ويرجعه إلى عاملين: أحدهما جسمي (أي التحرك العضوي الذاتي في الجسم) كحركة القلب، ...، والعامل الثاني اجتماعي مرتبط بتنظيم العمل"[١٣].

وسوف يتناول البحث الإيقاع بشقيه: الخارجي والداخلي من خلال عناصرهما؛ للكشف عن مكامن الجمال الذي يحدثه الإيقاع في النص، مع ربطها بدلالاتها.

---

٨ بيير جيرو، الأسلوبية، ص ٩.

٩ ينظر: بليت، البلاغة والأسلوبية – نحو نموذج سيميائي لتحليل النص، ص ١٩.

١٠ ينظر: مصلوح، في البلاغة العربية والأسلوبيات اللسانية، ص ٢٢.

١١ ينظر: إسماعيل، الشعر العربي المعاصر: قضاياه وظواهره الفنية والمعنوية، ص ٦٣.

١٢ ينظر: العياشي، نظرية إيقاع الشعر العربي، ص ٤٥.

١٣ عياد، مدخل إلى علم الأسلوب، ص ٥٣.

يضم ديوان "قريب من البحر.. بعيد عن الزرقة" (٣٤) قصيدة، منها (٢٤) قصيدة عمودية، و(١٠) قصائد كتبت على شكل شعر التفعيلة، وبالنظر في تلك القصائد العشر نجد أن بعضها عموديةٌ كُتبت على هيئة شعر التفعيلة؛ فأصبح السطر الشعري –لا البيت الشعري– أساس نسجها. فقد جدد الشاعر المعاصر في موسيقى الشعر وأصبحت الدفقة الشعورية –لا قوانين العروض الخليلي– هي المتحكمة في عدد التفعيلات في كل سطر شعري، كما أنها قد حملت عددًا من المفاجآت الإيقاعية والدلالية في الوقت نفسه، خصوصا أن إشكالية العلاقة بين الدلالة والإيقاع قد شكلت همًّا أساسيًا لدى الشاعر المعاصر، فحاول خلق إيقاع خاص بكل حالة شعورية[١٤]، وهذا ما نجده عند شاعرنا، – فمثلا– قصيدة "الرقص جسد في حالة ملاك" عمودية لكنها كُتبت بطريقة قصيدة التفعيلة؛ لتتناسب إيقاعات تفعيلاتها مع الدفقات الشعورية المنبثقة عن روحٍ راقصة، وحسٍّ موسيقي مرهف، يقول الشاعر[١٥]:

قُومِي
فما هي إلا رقصةٌ
وإذا جيش الهمومِ
على ساقيك منحطمُ

ولو كتبت بطريقة تقليدية لكُتبت هكذا:

قُومِي فما هي إلا رقصةٌ وإذا جيش الهمومِ على ساقيك منحطمُ

أما الوزن فإنه يُعد أخص خصائص الشعر التي تميزه عن النثر، وأكثرها التصاقا به؛ ولذا فقد عده ابن رشيق "أعظم أركان حدّ الشعر، وأولاها به خصوصية"[١٦]. وهو في اللغة مصدر للفعل: وَزَنَ، ويعني: رَوْزُ الثقل والخفة، وهو أيضا: ثَقْلُ شيء بشيء مثله[١٧]، وفي الاصطلاح هو: "أن تكون المقادير المقفاة تتساوى في أزمنة متساوية؛ لاتفاقها في عدد الحركات والسكنات والترتيب"[١٨].

والملاحظ في شعر جاسم الصحيح أنه اتسم بالحفاظ على البنية العروضية الكلاسيكية، فالتزم الشاعر بالوزن في جميع القصائد: العمودية، والتفعيلة، وفقا لعروض الشعر العربي، إذ نظم قصائده وفق ثمانية بحور شعرية، حاز كل من بحري الكامل والبسيط أكثر من نصف قصائد الديوان، فقد كانت التفعيلة (متفاعلن) في بحر الكامل، و(مستفعلن – فاعلن) في البسيط أكثر التفعيلات شيوعا فيها؛ ويمكن تعليل ذلك بأنه بحر سهل النظم به؛ نظرا لقدرته على تحمّل كثير من الزحافات والعلل التي

١٤ ينظر: المقطري، شعر المقالح دراسة أسلوبية، ص ١١.
١٥ الصحيح، قريب من البحر بعيد من الزرقة ، ص ٢٠٨.
١٦ ابن رشيق، العمدة في محاسن الشعر وآدابه، ج ١، ص ١٣٤.
١٧ ينظر: ابن سيدة، المحكم والمحيط الأعظم، ج ٩، ص ١٠٩.
١٨ القرطاجني، منهاج البلغاء وسراج الأدباء، ص ٢٦٣.

تصيبه، دون أن يؤثر ذلك عليه، إضافة إلى اتساع مساحة بيته الشعري الذي يحوي ست تفعيلات؛ مما يمنح الشاعر فرصة النظم وفق تلك التفعيلات.

وهذا الاتساع الذي يحمله بحر الكامل يتناسب مع الأغراض المتعددة التي كتب فيها شاعرنا، فقد كتب في موضوعات ذاتية، وموضوعات سياسية، وأخرى اجتماعية، وغير ذلك. أما بحر البسيط فإن موسيقاه الناشئة عن تفعيلتيه المختلفتين (مستفعلن – فاعلن) تتميز بكونها ذات نغمة متذبذبة بين الصعود والهبوط، والارتفاع والانخفاض، ومترددة بين السرعة والبطء، والحركة والسكون؛ مما أدى إلى رسم منحنيات إيقاعية في القصيدة[١٩]، بما يتناسب مع الحالة النفسية والشعورية التي يمر بها الشاعر عند نظم القصيدة.

أما القافية، فإنها روح القصيدة العمودية، وركن أساسي من أركانها، وهي كذلك لدى شاعرنا، والملاحظ هو كثرة القوافي وتعددها، فقد بلغت نحو خمس عشرة قافية ما بين مطلقة ومقيدة، ابتداء بالهمزة وانتهاءً بالياء، أما في قصيدة التفعيلة فلا يخلو منها مقطع، نحو[٢٠]:

مثلما تُكملُ الغمزة الابتسامة

في مهرجان الغزلْ

تتكامل في حبنا الآنَ

والحب ليس سوى عازفٍ

تتآزر أوتاره والأصابع في نغمٍ مرتجلْ

وأحيانا نجد سطورا متتالية تُختتم بحرف الروي نفسه، نحو (الصحيح، ٢٠١٨، ص ١٤٣–١٥١): (النسيان/ الأزمان/ القمصان/ الأشجان، ثعبان/ الآن/ الغزلان/ النشوان/ حيتان...)؛ مما يؤكد حرص الشاعر على القافية، التي تعد مرآة عاكسة لانفعالاته ومشاعره.

وإذا كان "الصحيح" كلاسيكيا من حيث شكل القصيدة في معظم ديوانه، فإنه قد يخرج عن هذا النمط، فينزاح أسلوبيا نحو المدرسة الرومانسية، فينوع في قوافي القصيدة الواحدة؛ اتساقا مع الموضوعات التي تتناولها، ودفعا للملل الذي قد يشعر به القارئ، ففي قصيدة (مرابط على ثغر الحياة) تتأرجح القافية بين التاء (الحياةْ/ الكلماتْ/ الجهاتْ/...)، والراء (الدفاترْ/ المحابرْ/ حناجر/...)؛ لتضفي

١٩ ينظر: ترمانيني، الإيقاع اللغوي في الشعر العربي الحديث: شعر التفعيلة في النصف الثاني من القرن العشرين، ص ٣٠١.
٢٠ الصحيح، قريب من البحر بعيد من الزرقة، ص٢٦٣.

تنوعا موسيقيا يشاكل التنوع في مرابطة الشعراء في هذه الحياة، فهم "مرابطون على ثغور حبيباتهم، مرابطون على ثغور المبادئ والقيم، مرابطون على الحد الجمالي من ثغر الحياة"(٢١).

ومن الموسيقى الداخلية التكرار الناتج عن تجمعات صوتية لحرف معين، أو تكرار كلمة ما، فمن الأول تكرار حرف التاء في قوله(٢٢):

ويا أُختَ الحياة ورُبَّ أختٍ تُماثِلُ أختَها حدَّ الشبِيْهِ

فصوت التاء تكرر خمس مرات، وهو حرف مهموس(٢٣)، يوحي بالقرب والألفة، ينساب من مخرجه بهدوء ولين، فيُسمع له حفيف كحفيف الشجر عندما تحركها الرياح؛ مما يزيد من إيقاع النغمة الموسيقية الهادئة، وهو يعبر عن نبرة هامسة شاعرية أصدرها الشاعر مخاطبا "الأنثى ذات الثدي المسرطَن"؛ ليخفف عنها آلامها، ويشد من أزرها، ويشعرها بأنها ليست وحدها في مرضها، فهي أختٌ، ولن تُترك تصارع قدرها بمفردها.

ومن الثاني تكرار الكلمة، وهو أسلوب اعتمد عليه الشاعر في كثير من قصائده؛ ليعمق الإيقاع في القصيدة ويعضده، وليشير بذلك إلى ملمح فني دلالي يقبع خلف الألفاظ، ومن ذلك تكرار أداة الاستفهام "كيف" ست مرات في المقطع الأخير من قصيدة "شظية من مرآة بيروت"(٢٤):

فكيف سترقصين الآن؟
وكيف ستطلقين السرب من أعطافك/ الغزلان؟
وكيف ستبعثين الليل.. ذاك المجمرَ النشوان؟
وكيف ستصنعين العشق بحرا ما به حيتان؟
وكيف ستحضنين الوحي
حين يعود بالأرواح عبر نبيه جبران؟
وكيف ستشكرين الله
لحظة عودة العذراء تحمل طفلها/ لبنان؟

وهو تكرار عمل على تكثيف النغمة الموسيقية وترديدها بداية كل سطر شعري، بما يؤدي إلى لفت انتباه المتلقي إلى النص من خلال الحفر في أذنه بالإيقاع نفسه؛ ذلك أن "تأثير الألفاظ المرددة في الإيقاع الموسيقي، بعدد مقادير منتظمة، هو أكبر مما لو كانت مقاديرها غير منتظمة"(٢٥)، وقد أدى التكرار دورا

٢١ الصحيح، قريب من البحر بعيد من الزرقة، ص٢٧.
٢٢ الصحيح، قريب من البحر بعيد من الزرقة، ص١٨٩.
٢٣ ينظر: أنيس، الأصوات اللغوية، ص ٥٣.
٢٤ الصحيح، قريب من البحر بعيد من الزرقة، ص١٥١.
٢٥ الطرابلسي، خصائص الأسلوب في الشوقيات، ص ٦٠.

محوريا في دلالته على استبعاد حصول ما تُسأل عنه بيروت، إذ إن من أغراض التكرار زيادة الاستبعاد(٢٦).

المبحث الثاني: المستوى التركيبي

إن النص –أيَّ نص– هو سلسلة مترابطة من الجمل المتباينة في النوع، والهدف، والجمل تتألف من سلسلة أخرى من الكلمات، ولكي يكون الكلام منطقيا ومفهوما لدى المتلقي فإنه لا يُكتَفَى فيه بتطبيق قواعد النحو بعيدا عن أن تحمل تلك الجمل دلالات ومعاني تؤدى الغرض الذي قصده منتج النص، والذي يُفهم من خلال السياقات الواردة فيه تلك الجمل؛ ذلك أن النحو يهدف إلى تناسق الدلالات من خلال ربط الكلمات بعضها ببعض في التركيب، وفق القرائن اللفظية والمعنوية؛ لتؤدي الغرض المطلوب منها(٢٧).

غير أن ترتيب الكلمات في الجملة لا يخضع لقانون يحدد موضع كل منها، وإنما يتحكم في ذلك المبدع/المتكلم بحثا عن الدلالة التي ينتجها السياق، ولاسيما في لغة الشعر، إذ إن أمام الشاعر خيارات لا متناهية من الانزياح عن اللغة العادية، ولديه مندوحة عن تطبيق القوانين الصارمة للغة العادية، بالخروج عنها إلى لغة مبتكرة وغير مألوفة؛ ذلك أن الشعر لا يحقق معنى الشعرية إلا بالخلق الجديد للغة، من خلال تحطيم النسق اللغوي المعتاد، وهدم قواعده المألوفة، وذلك بإعادة النظر في الترتيب المعتاد للغة، وبنائها بناءً جديدا(٢٨).

إن المستوى النحوي/التركيبي هو أحد الركائز الأساسية في تحليل النص الأدبي تحليلا أسلوبيا، ولما كانت الجملة وتركيبها هي المحور الذي يدور حوله علم النحو، فسوف تتعرض الباحثة هنا لدراستها في هذا المبحث من خلال البحث في نظامها وتقسيمها إلى خبرية وإنشائية –معرضة عن تقسيمها إلى اسمية وفعلية؛ كون ذلك مما أُشبع بحثا– متناولة في الجملة الخبرية التقديمَ والتأخيرَ، وفي الجملة الإنشائية أسلوبي النداء والاستفهام، مكتفية بها؛ كونها من أبرز الملامح الأسلوبية في شعر "جاسم الصحيح"، مع ربط ذلك كله بالدلالات التي تحملها تلك المكونات، وبالأغراض البلاغية التي تؤديها، وما تنتجه من جماليات في التركيب الشعري.

يأتي التقديم والتأخير في مقدمة الانزياحات الأسلوبية التي تُدرس ضمن المستوى التركيبي؛ إذ إنه من المعروف في تركيب الجملة أن هناك رتبًا محفوظة لمكونات الجملة لا يتقدم أحدها عن الآخر إلا لغرض أسلوبي أو بلاغي، ومن تلك الرتب تقديم المبتدأ على الخبر، والفعل على الفاعل، وصاحب الحال على الحال، وتأخير الظرف والجار والمجرور، وغير ذلك، إلا أن اللغة الشعرية قد تكسر هذه القواعد

٢٦ ينظر: الشهراني، التكرار: مظاهره وأسراره، ص ٣٨٠.

٢٧ ينظر: عبابو، التحليل الصوتي والدلالي للغة الخطاب، ص ١٠٥.

٢٨ ينظر: عيد، لغة الشعر: قراءة في الشعر العربي الحديث، ص ٩١.

وتتمرد عليها، فتقدم ما حقه التأخير، والعكس بالعكس؛ تبعا لسياقات الكلام، والحالة الشعورية والوجدانية للشاعر.

و"الصحيح" ليس بدعا من الشعراء، فقد اعتمد هذا الأسلوب في قصائده، وقدم ما حقه التأخير، وأخّر ما حقه التقديم؛ سعيا إلى تحقيق غرض بلاغي معين، قد يقصده، وقد لا يقصده؛ فالتغيير في ترتيب عناصر الجملة يتبعه بالضرورة تغير في الفكرة التي يعبر عنها الشاعر ويجسدها[٢٩]. ويتجلى هذا لدى الشاعر في تقديم (شبه الجملة) الجار والمجرور، أو الظرف، الذي يعد من أكثر الانتهاكات الأسلوبية لقواعد الجملة العربية ورودا في شعره، ولعل ذلك يرجع –من وجهة نظر الباحثة– إلى عنايته بالظرفية المكانية واهتمامه بها؛ ليشد انتباه المتلقي إليها؛ كونها أهم مما بعدها لديه، نحو قوله[٣٠]:

يا أيها الضوء المعذب
ها هنا
في حضرة الوجع التقينا
كنت أنت
تُدَوْزِنُ الأوتار بالحُمّى
وتصعد باليقين تلال وجدك..

وقوله[٣١]:

هنا الحياة دعتني.. فاستجبت لها كما استجاب إلى أحلامه النزقُ
كل ابتسام وأنتِ الثغر والألقُ وكل عطر وأنتِ الورد والعبقُ

في المقطعين السابقين يتقدم شبه الجملة (الجار والمجرور)، و(الظرف المكاني) على الفعل والفاعل في موضعين، الأول في قوله: "في حضرة الوجع التقينا"، والثاني في قوله: "هنا الحياة دعتني"، فالتقديم في المقطع الأول يؤكد الشاعر فيه أهمية المكان الذي جمعه بصديقه الذي يعاني من آلام المرض، وهذا المكان سلبي، لم يكن مألوفا كبقية الأمكنة، وإنما هو مكان يستحيل معه المعنوي/الوجع إلى مادي/ مكان، فتصبح الأوجاع والآلام هي المحور المركزي الذي تدور في فلكه أحداث القصيدة كلها، يؤكد ذلك ألفاظ: (المعذب، الوجع، الحمى، وجدك).

وأما في الثاني فيتقدم الظرف (هنا) ليؤشر إلى أهمية المكان الإيجابي النابض بالحياة، والمشحون بالخيالات المجنحة المتأتية من امتزاج القصيدة بذات الشاعر؛ فيصير التفاؤل والانعتاق من اليأس البؤرة الدلالية التي تتمحور حولها أبيات القصيدة، يؤشر إلى ذلك الألفاظ الموحية الآتية: (الحياة، دعتني،

٢٩ ينظر: جمعة، مستويات البناء الشعري عند فاروق جويدة – دراسة في بلاغة النص، ص ٦٨.
٣٠ الصحيح، قريب من البحر بعيد من الزرقة ، ص ١٣٣.
٣١ الصحيح، قريب من البحر بعيد من الزرقة، ص ١٦٧– ١٦٨.

استجاب، أحلامه، النزق، ابتسام، الثغر، الألق، عطر، الورد، العبق). وهذا التقديم يقودنا إلى تقديم من نوع آخر، إنه تقديم الحال على صاحبها، في قول الشاعر[٣٢]:

كالوقت جاء يدور حول أناهُ ويتيه في صحراء لاجدواهُ
سارٍ إلى اللاأين غاية قصده أن القصيدة من حقوق سراهُ
ما قال قطُّ: (وجدتها) وهو الذي نشر الوجود برأسه وطواهُ

يفتتح الشاعر أولى قصائد ديوانه بهذا البيت الذي بدأه بالحال (كالوقت)، وهو حال من "الشاعر" المضمر في الفعل "جاء"، والمفهوم من عنوان القصيدة (الشاعر المتشجر بالكائنات)، وقد قدمه الشاعر ليضفي ملمحا أسلوبيا وهو التأثير في المتلقي وتنبيهه إلى ما هو أهم من "الشاعر" محور القصيدة، وهو "حاله"؛ ذلك أن "التأثير الأسلوبي يتلاشى حيث يكون الترتيب –أي ترتيب– عاديًّا"[٣٣]، فالحال التي عليها الشاعر عند مجيئه تعكس مدى التيه والتخبط اللذين يعيشهما، وهما يقودانه إلى دوران في حلقة مفرغة كما يدور الوقت (عقارب الساعة)، ويقودانه إلى ضياع في صحراء مترامية لا أفق لنهايتها، يدل عليه قوله: (يدور، أناهُ، يتيه، صحراء، لا جدواهُ، سارٍ، اللا أين، سراهُ). وقد تكرر تقديم الحال (كالوقت) سبع مرات في القصيدة؛ ما يوحي بتردي حال الشاعر المعاصر، وانكساره، وتيهه في عالم مليء بالمتناقضات، طغت فيه المادة على القيم والمثل.

أما الأساليب الإنشائية فقد وردت كثيرا في شعر "الصحيح"، ومنها، أسلوب الاستفهام، وأسلوب النداء، اللذان يعدان من أكثر الأساليب ورودا في شعره، وهذه الأساليب تأتي لتتواءم مع الانفعالات العاطفية والوجدانية التي تسيطر على الشاعر في التعبير عن المعنى الذي يسعى إلى إبرازه.

أما الاستفهام فلا تكاد تخلو منه قصيدة في ديوانه، غير أنه قد يأتي استفهاما على أصله، وقد يخرج عن غرضه الأصلي إلى أغراض أخرى تفهم من السياق، وهذا مما يلجأ إليه المبدع للتعبير عن انفعالاته المختلفة باختلاف المواقف؛ ذلك أن الاستفهام يعد شكلا من أشكال التنوع في الأساليب، والانتقال من الخبر إلى الإنشاء، كما أنه يدفع المتلقين إلى التأمل والتفكر، كما أنه قد يخرج عن الاستفهام الحقيقي إلى أغراض بلاغية أخرى، كالإنكار والتوبيخ[٣٤]، والاستبطاء والتقرير، والنفي، وغير ذلك. يقول الشاعر[٣٥]:

ما سرُّ صمتكَ؟!
هل وصلت فلم يعد للطعم ذوقٌ؟!
أم ملكت أعنّة الرؤيا؟!

٣٢ الصحيح، قريب من البحر بعيد من الزرقة، ص ٩.
٣٣ كوهين، بنية اللغة الشعرية، ص ١٨٨.
٣٤ ينظر: عكاشة، التحليل اللغوي في ضوء علم الدلالة، ٧٦.
٣٥ الصحيح، قريب من البحر بعيد من الزرقة ، ص ١٣٤– ١٣٥.

فضيقت العبارة حدَّ هذا الصمتِ..
فاحت جبَّة المرض التي تكسوكَ
بالأشعارِ
وارتبك الشذى:
هل يمرض الشعراء
إلا حين تبتدئ القصيدة؟

يخاطب الشاعر صديقه مستفسرا عن سر هذا الصمت المطبق عليه، متعجبا من عدم قدرته على الكلام بعد أن كان شاعرا صدّاحا بالقصيدة، ألِأَنَّهُ وصل إلى مرحلة الاقتناع بأنه لم يعد طعم لتذوق الكلام، أم أنه مَلَكَ (الرؤيا) التي ترمز إلى مرحلة من مراحل التدرج في المراتب الصوفية[٣٦]، وفي الثاني يستفهم عن سبب مرض الشعراء، الذي حدده بأنه لا يحدث إلا عند "ابتداء القصيدة"، ففي السطر الأول يأتي الاستفهام على أصله، وهو البحث عن إجابة، ثم يتدرج الاستفهام في السطرين الثاني والثالث ليخرج عن أصله إلى غرض بلاغي هو التعجب، وهو مسلك أسلوبي يثير في نفس المتلقي مزيدا من التعجب والغرابة مما آل إليه حال ذلك الشاعر، أكثر مما لو جاء بإحدى صيغ التعجب المعروفة، ثم تدرج الاستفهام بعد ذلك ليخرج إلى غرض بلاغي آخر هو النفي، والنفي بغير أدواته المعروفة أبلغ منه بها، وهذا الانتهاك لقواعد اللغة في استعمال أدوات الاستفهام يعكس الحالة النفسية المنكسرة، والذات المتشظية لدى الشاعر؛ بسبب حزنه من اعتلال صديقه، وعجزه عن الكلام.

وأما النداء فهو ملمح أسلوبي اتخذه الشاعر سبيلا إلى لفت انتباه المتلقي إلى المعاني التي يريد إيصالها إليه عبر هذه الآلية، فهو يعني "إحضار الغائب، وتنبيه الحاضر، وتوجيه المعرض، وتفريغ المشغول، وتهييج الفارغ. وهو في الصناعة: تصويتك بِمن تريد إقباله عليك لتخاطبه"[٣٧]. بإحدى أدوات النداء المعروفة. وقد ورد في شعر جاسم الصحيح بشكل لافت، ومثل ملمحا أسلوبيا لديه، فتارة يأتي على أصل وضعه، وذلك عندما يوجه النداء إلى ما يعقل، وتارة يخرج عن أصله إلى غرض بلاغي يفرضه السياق الذي ورد فيه، فمن النوع الأول قوله[٣٨]:

أخا العرب الخوالي عِمْ بكاءً وتعزيةً على العرب التوالي
فمنذ (قفا) وما زلنا وقوفا على قدمَيْ بكاءٍ وابتهالِ
لنا في كل قافية حصانٌ يدرِّب (أيطليه) على الهزالِ
حصان ما تبقى منه إلا (مِفرّ.. مُدبرٌ) يوم النزالِ

٣٦ ينظر: الحكيم، المعجم الصوفي، ص ٤٩٩- ٥٠٣.
٣٧ الكفوي، الكليات، ص ٩٠٦.
٣٨ الصحيح، قريب من البحر بعيد من الزرقة، ص ٧٨.

جاء النداء هنا على أصله؛ إذ الشاعر ينادي إنسانا عاقلا، وهذا المنادى هو (أخا العرب)؛ بغرض الإقبال عليه والالتفات إليه، وإن كان قد مات قبل قرون، ولكنه في حكم الموجود؛ ليُعلمه بحال العرب المتردي في العصر الحاضر/العرب التوالي، ويبثه الشكوى، والتذمر من هذه الحال، وكانت أداة النداء هنا محذوفة، وهذا الحذف قليل الورود مقارنة بذكر أداة النداء، وخاصة (يا) التي سيطرت على أسلوب النداء في الديوان كله، وينسجم حذفها هنا مع نداء من لم يعد موجودا، بل صار في حكم المحذوف؛ إذ إنه قد مات منذ قرون، كما أشرت سابقا.

ومن النوع الثاني، أي خروج النداء عن أصله، قوله[٣٩]:

يا شِعْرُ..
يا ذنبنا في الأرض
نرفعه نحو السماءِ
وندعو الله: لا غَفَرَكْ!
كيف الصعود إلى الأيام؟
من عدم
هوى بأرواحنا في اليأس ألفَ دَرَكْ!

يأتي النداء هنا متوجها إلى ما لا يعقل/ الشعر، بأداة النداء (يا) المكررة مرتين؛ بغرض لفت انتباه المتلقي إلى عدم جدوى الشعر، والتبرم منه، فهو خطيئة الشعراء، وذنبهم الذي لا يغتفر، وقد جاء النداء متعالقا مع السياق الذي ورد فيه، فنداء ما لا يعقل لا فائدة منه، كما أن الشعر برمته لا فائدة منه أيضا، كما يدل السياق، فناسب النداء هنا الغرض منه.

وقد يرد النداء متلبسا لبوسا آخر في شعر "الصحيح"، ليس الغرض منه التفات المنادى إليه فحسب، حقيقة أو مجازا، كما هو معلوم من حال النداء، وإنما هو نداء غرضه الاستغاثة، وحفز المستغاث، وشحذ همته إلى فعل مرغوب، أو دفع مكروه، وذلك مثل قوله[٤٠]:

وعيناك المراهقتان
تكتحلان بالبارود مبتسما على الأجفان
وشَعْرُكِ..
يا لَثوريٍّ يراوح في مسيرته من المنفى إلى الأوطان!
يقال:
وَزَفَّكِ التاريخ زلزلةً إلى بركانْ

٣٩ الصحيح، قريب من البحر بعيد من الزرقة، ص ١١٥.
٤٠ الصحيح، قريب من البحر بعيد من الزرقة، ص ١٤٩.

لقد جاء قوله: "يا لَثوريٍّ" في معرض الحديث عن (بيروت) الممزقة، والجريحة، التي تنتظر من ينتشلها من هذا الوضع الكئيب، فيعيد إليها بريق صبحها المشرق، ويلملم شتاتها، ويضمد جراحها الغائرة، فلا يجد إلا ذلك (الثوري) يستنهض همته، عسى أن يدفع عنها ما حل بها، أو شيئا منه.

وترى الباحثة أن في هذا التعبير تعريضا وتهكما وسخرية ممن يسمون أنفسهم ثوارا، وهم يراوحون أماكنهم، بين منفاهم وأوطانهم، ولا يقبلون التضحية من أجل الوطن؛ من أجل بنائه وإعادة الأمن والاستقرار إليه.

لقد استغل الشاعر الحرية التي تتمتع بها الجملة العربية في ترتيب مكوناتها على المستوى الأفقي، فقدّم ما كان محط عنايته واهتمامه، وإن كان حقه التأخير. وأما النداء والاستفهام فكانا أبرز الأساليب الإنشائية ورودا في ديوانه، وقد استعملهما على أصلهما، كما أنه خرج بهما إلى غير ذلك؛ لأغراض أسلوبية تناسب انفعالاته، والمقامات الواردة فيها.

المبحث الثالث: الصورة الشعرية

تعد الصورة الشعرية من أبرز المقومات الفنية التي يعتمد عليها الشعر في بنائه، فتميزه عن النثر؛ ذلك أن الشعر إبداع وخلق لغوي، يعتمد على الخيال والإيحاء والتصوير الفني المرتبط بالتجربة الشعرية والحالة النفسية للشاعر، وينأى عن المباشرة في الطرح، ويتجنب الواقعية ولغة التقرير؛ فالصورة هي "تركيب لغوي لتصوير معنى عقلي وعاطفي، متمثل بعلاقة بين شيئين يمكن تصويرهما بأساليب عدة، إما عن طريق المشابهة أو التجسيد أو التشخيص أو التجريد أو التراسل"[٤١].

وبما أن الصورة مرتبطة بالتجربة الشعرية، وقوة الخيال، والخلفية الثقافية واللغوية، والحالة النفسية للشاعر، فإنها –بلا شك– ستختلف من شاعر إلى آخر بناء على اختلاف تلك العوامل. وقد استخدم "الصحيح" آليات مختلفة لرسم صوره الفنية؛ للتعبير عن انفعالاته النفسية، وللكشف عن نظرته إلى الأحداث من حوله، ومن تلك الآليات التشبيه، الذي يعد وسيلة الشعراء الأشهر لرسم صورهم الفنية، فقد عرف منذ العصر الجاهلي، وما زال مستخدما حتى اليوم، رغم اختلاف مفهوم الصورة في ذلك العصر عنه في العصر الحاضر؛ لأن التشبيه آليةٌ يُقارن بها بين شيئين، لشبهٍ بينهما، بإحدى أدوات التشبيه، أو بدونها، ومن ذلك أنه استعمله للتعبير عن علاقته بالقصيدة، ونظرته إليها، وللكشف عن بعض أدواته الفنية (الخيال) في إبداعها، يقول[٤٢]:

سيري معي تستقمْ في وجهنا الطرقُ ... لا ينحني الدربُ إلا حين نفترقُ
وعانقيني لكي تحلو ملاحُنا ... فنحنُ أجملُ منّا حينَ نعتنقُ
هنا امتشقتُ خيالي صبوةً وهوىً ... بعضُ الخيالاتِ كالأسيافِ تُمتشَقُ

٤١ أبو إصبع، الحركة الشعرية في فلسطين المحتلة، ص ٣١.

٤٢ الصحيح، قريب من البحر بعيد من الزرقة، ص ١٦٩.

لم يشأ الشاعر أن يشبه كل الأخيلة بالسيوف المسلولة، وإنما أراد اختصاص بعضها (بعض الخيالات)، فالعلاقة بين الخيال الفاعل، والسيف الممشوق هي علاقة مشابهة في المضاء، والفاعلية، والقطع، وصنع المعجزات، وأن كليهما سلاح بيد مستعمله، فالخيال سلاح الشاعر، كما أن السيف سلاح المحارب.

فالخيال هنا لم يعد كامنا في نفسه، وإنما أصبح أداةً فاعلة في يده، ينجز بها القصيدة، كما أن السيف لا يعمل إلا حين يُسلُّ من غمده، أما أن يكون مغمدا فإنه لا يعمل شيئا.

ومن صور التشبيه، التشبيه البليغ وهو الذي حذفت منه أداة التشبيه ووجه الشبه، ففكرته خوذة رأسه، وحروفه طلقات، والغزاة زوايا، والشاعر دوائر، نجد ذلك في قوله[٤٣]:

فكرتي خوذة رأسي وحروفي طلقات
وسلاحي شحذته الأغنيات
وزناد الوعي في رؤياي ساهرْ
وعلى منظار تصويبي تلوح الكائنات
فإذا مر الغزاة
أطلقُ المعنى
وما أحمل في رأسي من البارود والرفض المكابرْ
هم زوايا
وأنا كلي دوائرْ
شاعرٌ
لكن على هيئة جنديٍّ
وجنديٌ على هيئة شاعرْ

في هذا المقطع يتجلى التشبيه البليغ من خلال ركنيه: المشبه (الفكرة، الحروف، الغزاة، الشاعر)، والمشبه به (خوذة، طلقات، زوايا، دوائر) على الترتيب، من خلال إسناد (المشبه به) إلى المسند (المشبه)، وهذا الإسناد يومئ إلى تداخل هذين الركنين حتى صارا وكأنهما شيء واحد يصعب الفصل بين أجزائه؛ إذ إن ذكر طرفي التشبيه فقط، يوهم باتحادهما، وعدم اختلافهما، فيصير المشبه عين المشبه به، وكأنه هو.

وقد ناسب المشبهَ المشبهُ به في الدلالة عليه، فالفكرة ناسبها أن تكون خوذة يحمي بها رأسه، فكلاهما يستقر على الرأس أو فيه، والحروف لما كان لها تأثيرها في المتلقي ناسبها أن تكون طلقات يرمي بها الغزاة، أما الغزاة فجبهتهم ضعيفة، فقد شبهها بالزوايا، والزوايا ضعيفة في صد الهجوم؛ بسبب

٤٣ الصحيح، قريب من البحر بعيد من الزرقة، ص ٢٨- ٢٩.

الاستقامة الواصلة بين كل زاويتين، أما الشاعر فهو دوائر يصعب اختراقها؛ لأنها تستمد قوتها من تلك الاستدارة في شكلها.

ومن آليات بناء الصورة الفنية الاستعارة، التي تمثل انزياحا أسلوبيا مهما، وانتهاكا كبيرا لقوانين اللغة، وأداة فنية يلجأ إليها الشعراء لتصوير الواقع المتناقض واللامنطقي، والتعبير عن انفعالاتهم الوجدانية القلقة والمضطربة؛ لأنها غالبا ما تربط –لدى الشعراء المعاصرين– بين شيئين لا علاقة بينهما ولا رابط، ولا تسير وفق ما تعارف عليه النقاد والبلاغيون، ولا تلتزم به في كثير من الأحيان؛ ولأجل ذلك كله فقد اكتسبت أهمية كبرى لدى الشعراء المعاصرين، فاحتفلوا بها كثيرا، وأفرطوا في استخدامها، وحجتهم في ذلك أن الصورة كلما كانت أكثر جدة وغرابة، كانت أكثر تأثيرا في النفس(٤٤).

و"الصحيح" قد أكثر من الاستعارة شأنه شأن شعراء جيله، فالسواقي تُؤوَّل، وللكلام مرج أخضر، والقُبَل قطيع يسرح، والصدر يؤوَّل، والعمر يملك عتمة، والمنى والأمل لهما بوابة(٤٥):

أؤوِّل
كلَّ السواقي على شفتيكِ
تدور فيخضرّ مرج الكلام
ولولا حيائي
لسرحت فيه قطيع القُبَلْ
أؤوِّل صدركِ
من فرجة في القميصِ
فألمح في عتمة العمرِ
بوابة للمنى والأملْ

تتملك الشاعر مشاعر جياشة تجاه تلك المرأة، وتسيطر عليه عاطفة حب لا يستطيع مقاومتها، وتنتابه نوبة من العشق اللامتناهي، فتقف اللغة عاجزة عن التعبير عن كل ما يعتلج في نفسه، ومن ثم فقد لجأ إلى انتهاك قوانين اللغة، وخرق المألوف من قواعدها، وما جرت عليه العادة منها، فجسّد لنا ما يشعر به بصور تتسم بالغرابة واللا منطق، فجعل المعنوي محسوسا، والمملوك مالكا، والجماد ناطقا متحركا؛ ولذا فقد ناسب ذلك الشعور الغريب هذا الانزياح الأسلوبي، فكان الاختيار موفقا إلى حد كبير، وهذا هو ما يطلق عليه التجسيد، أو الاستعارة التجسيمية.

ومن ذلك –أيضا– الاستعارة التشخيصية، أو التشخيص، وهو ذلك النوع الذي يؤنسن الأشياء، حين يمنحها صفات الإنسان، ويطبعها بطابعه، فيجعلها تحس وتتكلم وتدرك وتتصرف من تلقاء نفسها، كالإنسان تماما، فالتشخيص يعمل على إضفاء السمات البشرية، وإسباغ العواطف

٤٤ ينظر: صالح، الصورة الشعرية في النقد العربي الحديث، ص ٩٢.

٤٥ الصحيح، قريب من البحر بعيد من الزرقة، ص ٢٦٦– ٢٦٧.

الإنسانية على الموجودات في هذه الحياة، وتتمثل مهمته في أنه يعين الشاعر على أن يُسقط آماله، وآلامه على ما حوله من مظاهر الطبيعة(٤٦). يقول الشاعر(٤٧):

هي قُبلةٌ
نسجت لنا أرجوحةً
في الأفق
كان يشدها نجمانِ
...
ودخلتُ في سحر التجلي
حينما عقد الغرامُ
لسانها بلساني

تأتي الاستعارة التشخيصية في قوله: (هي قُبلةٌ نسجت لنا أرجوحةً)، وقوله: (عقد الغرامُ لسانها بلساني)؛ إذ خلع على القُبلة والغرام صفتين من صفات الإنسان، فالأولى تنسج، والثانية تعقد، و(النسج) و(العقد) وغيرهما أفعال لا تصدر إلا عن الإنسان، وهذا الانزياح في استعمال اللغة يشير إلى القدرة العجيبة لكل من القبلة والغرام في التأثير على العاشقَين، والأثر الذي تركاه عليهما جسدا وروحا، حين بنيا لهما أرجوحة في الأفق تتدلى من نجمين بعيدين، وعقدا لسانيهما أحدهما بالآخر؛ تعبيرا عن شدة الاندماج والتلاقي بينهما.

أما الكناية فتأتي في الديوان بمستوى أقل من التشبيه والاستعارة، وهي آلية أسلوبية ناجعة في رسم الصورة الفنية وإبداعها، وتأتي أهميتها من كونها أبلغ من التصريح في الدلالة على المعنى، وتأثيرها على المتلقي أكبر من تأثيره، ومرد هذه الأهمية هو أنها تحتمل معنيين اثنين: المعنى الأصلي، والمعنى الذي يترتب عليه، بخلاف التصريح الذي لا يحتمل إلا المعنى الأصلي.

وهي بهذا تعد آلية أسلوبية يعمد الشاعر إليها عندما يريد المبالغة في التصوير، أو عندما لا يريد التصريح بما يجيش في نفسه، ولكنه مضطر إلى قوله، فيعبر عنه بطريقة غير مباشرة؛ ومن ثم كانت الكناية هي الأداة المناسبة للتعبير عن تلك المعاني، مع رفع الحرج عن الشاعر؛ لأن الكناية تعد ضربا "من العدول عن لفظ يقرر معناه حقيقة وصراحة، والإتيان بلفظ آخر يؤدي هذا المعنى في شيء من التأول، على أن تكون هناك علاقة لازمة بين اللفظين فيما يؤديانه"(٤٨).

٤٦ الصائغ، الصورة الاستعارية في الشعر العربي الحديث، ص ٣٧، ٣٩.
٤٧ الصحيح، قريب من البحر بعيد من الزرقة، ص ٢٣٢– ٢٣٣.
٤٨ البصير، بناء الصورة الفنية في البيان العربي، ص ٣٢٨.

ومن استعمالات الشاعر الكنائية قوله[٤٩]:

لا أريد الحرفَ
كالثعبان في قبعة المعنى ولا لعبة ساحرْ
لا أريد الحرفَ
أن ينمو على قارعة الخندق بستان أزاهرْ
لا أريد الحرف إلا أن يغامرْ
...
ها أنا ثانية أدخل في حرب السلامْ
وعلى ميمنتي روح الموسيقا
وعلى ميسرتي روح الكلامْ
وأنا بينهما
أُفرج عن ضلعين فيما بين أضلاعي
لكي أطلق أسراب الحمامْ

في المقطع الأول، يعبر الشاعر عن رفضه المطلق لكل ما من شأنه التقليل من أهمية الكلمة/الشعر/الحرف، ورفضه لأن يكون الحرف أداة للاستسلام والخضوع، بل أراد أن يكون الحرف أداة لصنع الحرب والسلام معا، فلا يقابل الطلقة بوردة، ولا يقتصر دوره على اللهو والإمتاع فقط. وللتعبير عن ذلك عدل عن التصريح إلى الكناية، فالحرف = الشاعر، والخندق = الحرب، وبستان أزاهر = اللهو والمتعة، والسلام، والمقطع برمته كناية عن رفضه استسلام الشاعر، وحثه على صنع الحرب والسلام معا.

وفي المقطع الثاني، تأتي جملة (لكي أطلق أسراب الحمامْ) للإيماء إلى انتهاء الحرب التي يخوضها الشاعر، ودخوله في سلام مع ذاته ومع من حوله، فعبر عن ذلك (السلام) بطريقة غير مباشرة، وعدل إلى الإيحاء به عن طريق الرمز الدال عليه وهو (الحمامة)؛ لأن اللامباشرَة تعبر "عن اللغة الانفعالية التي تومئ إلى المواقف الذاتية أو الموضوعية، عن طريق الإيحاء، ولا تعتمد على تقديم اللفظ طبقا لدلالته الوضعية المألوفة"[٥٠]، أو الدالة عليه في أصل وضعها اللغوي. وقد كثّر الرمز بذكره له بصيغة الجمع (حمام)، وإضافة كلمة (أسراب) إليها فقال (أسراب حمام)؛ للمبالغة في رغبته في السلام.

٤٩ الصحيح، قريب من البحر بعيد من الزرقة، ص ٣٣، ٣٦.

٥٠ صالح، الصورة الشعرية في النقد العربي الحديث، ٧٦.

ومنها أيضا قوله[٥١]:

حلمتُ طويلا..
وهاتفني الغيب أنك قادمةٌ
فانتظرتك حتى تقوّس ظهر السنين
كأن جذور انتظاري
ضاربة في الأزلْ
أُؤوِّلُ عمري في الانتظار
وقد حرث الوقت فيه
فأصحو على شارعٍ
شبَّ عن طوق إسفلته واكتهلْ

تشكّل مسألة (الانتظار) بؤرة هذا المقطع، فهو يتمحور حولها، ويدور في فلكها، إنه انتظار طويل لم يستطع الشاعر تحمله؛ ومن أجل التأثير في نفسية المتلقي؛ لكي يشاطر الشاعر همومه وانتظاره الممل والطويل، فقد لجأ إلى التكنية عن ذلك الطول.

وزيادة في المبالغة جاء بأكثر من كناية: (تقوّس ظهر السنين) فتقوُّسُ الظهر كناية عن طول عمر الإنسان، وأسندها إلى السنين زيادة في المبالغة، و(ضاربة في الأزلْ) كناية عن قِدم الانتظار، و(حرث الوقت فيه) كناية عن طول انتظاره، وهي مقولة تشبه قولهم للشيء القديم البالي: "أكل عليه الدهر وشرب"، و(شبَّ عن الطوق) كناية عن كبر السن.

وكل هذه الكنايات تحمل المعنى نفسه وتدل عليه، ولكنها تعاضدت وتضافرت لتشير إلى طول انتظاره محبوبته، وضجره منه وملله، ولتعبر عن أحاسيس الشاعر المتّقدة بنار الانتظار، وانفعالاته المضطربة والقلقة من انصرام العمر دون لقائها.

المبحث الرابع: المستوى الدلالي

مما لا شك فيه أن لكل شاعر أو أديب معجمه الخاص به، فاختياره للمفردات لا يأتي اعتباطا وإنما يأتي عن قصد، فهي تنم عن مخزونه اللغوي، وأسلوبه في استعمال مفردات اللغة، وتبرز مدى انغلاقه أو انفتاحه عليها؛ لإيضاح المعنى المراد إيضاحه، من خلال استغلال الطاقة الكامنة في اللغة، وتوظيفها توظيفا متساوقا مع السياق الذي ترد فيه؛ ذلك أن اللغة الأدبية تتميز باعتمادها المطلق على طاقتها الإيحائية، لا طاقتها التصريحية، وبهذه الطاقة الإيحائية نتعرف على لغة الشاعر وأسلوبه في بناء نصه الشعري.

٥١ الصحيح، قريب من البحر بعيد من الزرقة، ص ٢٧٠.

وقد وظّف "الصحيح" في ديوانه ألفاظا ومفردات ذات دلالة تاريخية ودينية، تعبر عن أحاسيسه ومشاعره، وتعكس اهتماماته وميوله، بما يتناسب مع فكرته التي يسعى لإيصالها إلى المتلقي، فكان معجمه الشعري غنيا بعدد من الألفاظ التي تعبر عن أسلوبه، ومنها: الرمز، والألوان، وألفاظ الحضارة، والأسطورة، وغيرها، وسيقتصر البحث على الرمز والألوان لكثرة ورودهما في شعره.

يعد الرمز بشقيه الديني والتاريخي أبرز الألفاظ المهيمنة على شعر "الصحيح" الذي يمثل سمة أسلوبية بارزة فيه، وهذا يعكس مدى أهميته لديه في إبراز معانيه المتخفية خلف تلك الرموز؛ لأن "قيمة الرمز ليست قيمة دلالية يتحدد فيها المرموز بكل تخومه، كما هو شأن الإشارة، إنما هي قيمة إيحائية توقع في النفس ما لا يمكن التعبير عنه بطريق التسمية والتصريح"[٥٢] فمن الرموز الدينية: (إسماعيل/ هاجر/ إبراهيم الخليل والنار/ نوح وابنه)، ومن الرموز التاريخية: (امرؤ القيس/ طرفة وحبيبته خولة/ قيس وليلى/ الروم/ التتار)، يقول الشاعر[٥٣]:

واختصرني أيها الشعرُ
ففي أقدام (إسماعيل) ما يكفي
لأن يُلهمنا قصة (هاجر)
لي يقينٌ كيقين الفجر لا ينفك ظاهر:
إنَّ مَنْ آمن بالليل وباع الشمسَ كافرْ!

يريد الشاعر هنا أن يوحي إلينا بأن المعجزات تتوالد من رحم القوافي، وأن الشعر رغم ما يضفيه من عناء على الشاعر، سيأتي بالخوارق، فلجأ إلى بعض الرموز الدينية (إسماعيل وهاجر)، التي تعد ألفاظا مكثفة تختزل المعنى الكبير في طياتها؛ ليرسم بها مشهدا يدل على ذلك المعنى، وهو نبع الماء من بين قدمي إسماعيل بعد أن يئست هاجر من الحصول عليه.

لم ينحصر الرمز عند "الصحيح" في الرمز الديني فحسب، ولكنه تجاوزه إلى الرمز التاريخي –وما أكثره في شعره– من خلال "الاعتماد على بعض الكلمات المقترنة بذكريات تاريخية وعاطفية، بحيث إذا ذكرت هذه الكلمات اندفعت إلى أفكارنا ومشاعرنا تلك الذكريات المقترنة بها"[٥٤]، ومن أمثلة ذلك

٥٢ فتوح، الرمز والرمزية في الشعر المعاصر، ص ٢٠٣.
٥٣ الصحيح، قريب من البحر بعيد من الزرقة، ص ٣٤.
٥٤ فتوح، الرمز والرمزية في الشعر المعاصر، ص ٢٠٤.

قوله[٥٥]:

والحب عزفٌ مثنى لا يُطاح به عن سُدَّة اللحن إلا حين ينفردُ
بيني وبينك من (قيسٍ) وسيرته ما كان أغفله الراوون والسندُ:
شوقٌ متى نعتنقْ يوما بـ(خيمته) صاح العناق: أنا للخيمةِ (العَمَدُ)
ليلاي هل أنتِ إلا محضُ معجزةٍ مُدَّتْ بها من وراء المستحيل يدُ

يومئ الشاعر من طرف خفي إلى حجم العشق الذي يسري في عروقه، والحب الذي يُكنّه لمعشوقته (ليلاي)، وفوق هذا يريد أن يخبرنا عن أن حبه هذا حب عذري عفيف، وأنه عاشقٌ طاهر السريرة، فعمد إلى رموز تاريخية من التراث الشعري العربي اشتهرت بهذا النوع من الحب؛ ليختزل هذه المعاني الكثيرة في ألفاظ قليلة، لكنها مشحونة بطاقة دلالية كبيرة، فرمز بها إليها، وهي: (قيس)، و(خيمته)، و(العمد)، و(ليلى)، وهي ألفاظ ذات إيحاءات تاريخية وعاطفية تتجاوز حدود الدلالة الوضعية[٥٦] إلى الدلالة الثانوية المرموز لها، وهي ألفاظ لها إيحاءاتها ورمزيتها في الثقافة العربية، والوعي الجمعي العربي.

أما معجمه اللوني فهو ثري ومتنوع، يشتمل على كثير من الألوان الرئيسة، والثانوية؛ مما جعل قصائده تبدو كلوحة فنية مرصعة بالألوان، ومترعة بالحياة، فيشعر المتلقي إزاءها بتنوع بصري مميز ينعكس أثره على مشاعره وأحاسيسه؛ لأن للون أثره وفاعليته النفسية، ويترتب على هذا تشكل رموز نفسية ودينية وفنية واجتماعية واقتصادية ترتبط بهذا اللون أو ذاك، لها أسس تاريخية واجتماعية ونفسية يتفق عليها أبناء المجتمع وفق تجاربهم الخاصة[٥٧].

وعلى الرغم من أن علماء النفس وغيرهم ممن اهتموا بدراسة الألوان قد ربطوا بين دلالات الألوان والتجارب التي مر بها المجتمع، فإن هذا لا يمنع أن يكون لكل فرد في المجتمع دلالة خاصة بالألوان –ولا سيما الشعراء؛ كونهم ذوي حس مرهف، وخيال واسع–.

لقد ضم ديوان "الصحيح" مجموعة من الألوان هي: الأخضر، والأبيض، والأزرق، والأحمر، والأصفر، والأشقر، والوردي، وكان ورودها بنسب متفاوتة، فكان الأخضر هو اللون المهيمن على معظم مساحة الديوان، تلاه الأبيض، فالأزرق؛ وتأتي أهمية الأخضر من كونه من الألوان الباردة؛ ما يجعله محتويا على خواص مهدئة مسكنة للجهاز العصبي، وهو مرتبط بالنماء والتجدد، ما يعني أنه دال على الأمل والحياة، ومن ثم الحيوية والشباب، كما أنه يرمز إلى التوازن والراحة. أما اللون الأبيض، فلأن له دلالة

٥٥ الصحيح، قريب من البحر بعيد من الزرقة، ص ٢٨٤– ٢٨٥.
٥٦ ينظر: فتوح، الرمز والرمزية في الشعر المعاصر، ص ٢٠٤.
٥٧ ينظر: متوج، دلالات اللون ورموزه في الشعر الجاهلي، ص ٢١.

رمزية تكاد تلتصق به، وهي دلالته على النقاء والطهارة والصدق، وأما الأزرق، فلأنه يوحي بالتجدد والخلود والدوام، ويبعث في النفس الهدوء والسكينة والدعة[٥٨].

أما بقية الألوان فكانت قليلة وبنسب متقاربة؛ وهذا التنوع يعكس الحالة النفسية والانفعالية للشاعر، التي عبر عنها بأسلوبه الخاص، ورمز إليها بتلك الألوان، يقول الشاعر –رامزًا باللونين الأخضر والأبيض–[٥٩]:

مدنٌ تخضرُّ
كالدِّمنة في الأرض..
و(إياكم وخضراء الدِّمَنْ)
ليس في الموت سوى الموت..
ولن يؤنسنا في وحشة القبر
بياض في الكفنْ
مدنٌ تطفو على حاشية الكون
كما تطفو على وجه المناديل جراثيم الدرَنْ

يحمل اللونان هنا دلالة سلبية، إذ يستخدمهما الشاعر بطريقة تهكمية ساخرة تومئ إلى نقيض ما يرمزان إليه أصلا، وتحذر من الانخداع بهما، فالمدن تخضرّ –والخضرة أصلا ترمز إلى النماء والراحة والحياة– ولكن اخضرارها اخضرار زائف، ظاهره حسن وباطنه قبيح، كـ(خضراء الدمن) التي هي: المرأة الحسنة في المنبت السوء، والكفن لونه أبيض –والأبيض يدل على النقاء والطهارة والصدق–، لكن بياضه لا ينفع الميت، ولن يؤنسه أو يبدد له ظلمة القبر.

إن هذا الانزياح الأسلوبي والانتهاك الذي عمد إليه الشاعر في هذا المقطع ينطوي على معنى آخر يتوارى خلف معنى التحذير، وهو أن "المظاهر خداعة" أحيانا، والدليل على ذلك أن المدن المخضرة كئيبة قذرة، وأن الكفن لونه أبيض، وهي مفارقة ينبغي عدم تجاهلها.

٥٨ ينظر: متوج، دلالات اللون ورموزه في الشعر الجاهلي، ص ٣٠– ٣٦.

٥٩ الصحيح، قريب من البحر بعيد من الزرقة، ص ٥٠.

أما اللون الأزرق فقد رمز به إلى البحر/الخليج العربي[٦٠]:

وأين الخليجُ
الذي سيّلته جباه الجدود؟!
وهم يُطعمون حلوق المجاديف
لحم السواعد والأذرعةْ
ألا أيها البحر
يا سلة الزرقة المشرعةْ
لأجدادنا منك
حصتهم في الحياة..
وحصتنا نحن:
هذا الحنين الذي خبّأوا داخل الأمتعةْ!

فالزُّرقة تحمل دلالة إيجابية، وهي الدلالة على الخير والعطاء والنماء، ورمز بها إلى مياه الخليج التي كانت –وما زالت– "السلّة" الغذائية للآباء والأجداد، ومصدر ثروتهم، وملهمة الشعراء والمبدعين. فنفسية الشاعر تجاه البحر/الخليج إيجابية، وليست سلبية كمشاعره تجاه المدينة الحديثة؛ لذلك جاء اللون (الأزرق) هنا حاملا رمزيته الأصلية الدالة على العطاء والنماء، فالبحر مصدر الخير، ومنبع العطاء، وزرقته حقيقية، ومياهه نقية صافية.

لقد كان الشاعر واسع الاطلاع والمعرفة؛ مما انعكس على ديوانه، إذ يعج بالرموز الدينية والتاريخية وغيرها، حتى إنه يمكننا القول إنه شعر رمزي بامتياز، وأما معجمه اللوني فهو ثري ومتنوع؛ وقد سيطر اللون الأخضر على الديوان؛ ما يعكس الحالة النفسية الطموحة والجادة للشاعر، وموقفه من الحياة والوجود.

النتائج والتوصيات:

أولا: النتائج

- استثمر الشاعر جاسم الصحيح الأسلوبية في نظم قصائده، من خلال انتهاكه للمألوف من اللغة، والتمرد على قواعدها المعروفة؛ فجاء شعره ضاجًّا بالحركة، ومفعما بالحيوية، ومعبرا عن روح العصر الذي يعيش فيه الشاعر.
- لم يقتصر شعره على الموضوعات الذاتية وحسب، ولكنه تناول موضوعات كثيرة ومختلفة تتصل بالواقع، فكان رومانسيا وواقعيا في آن واحد.

٦٠ الصحيح، قريب من البحر بعيد من الزرقة، ص ٦٦.

- على الرغم من نظمه الديوان وفق النظام التقليدي (القصيدة العمودية ذات الشطرين)، فإنه استطاع أن ينظم قصائد أخرى وفق النظام الشعري الحديث (شعر التفعيلة)، مع حرصه على الالتزام بالوزن والقافية فيها.
- استغل الشاعر الاختيارات المتعددة التي تتيحها الجملة العربية لمستعملها من حيث ترتيب مكوناتها؛ فاتخذ من التقديم والتأخير أداة لإبراز المعاني التي يريد إيصالها إلى المتلقي؛ بغرض التأثير فيه. كما أنه اعتمد على الأساليب الإنشائية كالاستفهام والنداء اللذين برزا بجلاء عنده، وقد خرجا كثيرا عن أصل وضعهما إلى معان أخرى؛ بغرض إثارة المتلقي وإذكاء مشاعره تجاهها.
- كما استعان بعدد من الأدوات الفنية لرسم صوره الشعرية، كالتشبيه والاستعارة والكناية، وإن كانت الاستعارة الأداة المهيمنة؛ نظرا لما تتمتع به من قدرة على خرق المألوف، وأنْسَنَة الأشياء، وتجسيد المعنوي، بما يتلاءم مع الواقع.
- اتسم معجمه الشعري بالثراء والتنوع، فكان الرمز بشقيه: الديني والتاريخي، حاضرا بقوة في الديوان؛ مسقطا دلالاته على واقعه وواقع الأمة العربية، وكذلك معجمه اللوني فهو يشغل حيزا كبيرا في قصائد الديوان، وهو غني ومتنوع؛ إذ شمل معظم الألوان الأساسية؛ مما شكل لوحة فسيفسائية مرسومة بحرفية، وكان اللون الأخضر هو المهيمن عليها جميعا؛ مما يدل على تفاؤل الشاعر وحيويته وحبه للحياة، واتصافه بالاتزان.

ثانيا: التوصيات

توصي الباحثة بدراسة شعر جاسم الصحيح، وتناوله من جوانب أخرى؛ كونه يمثل اتجاها شعريا جمع بين الكلاسيكية والرومانسية والواقعية في الشكل والمضمون.

المراجع:

١- إبراهيم، السيد. *الضرورة الشعرية دراسة أسلوبية*، دار الأندلس للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ١٩٨٣.

٢- الأسد، ناصر الدين. *مصادر الشعر الجاهلي*، دار المعارف، القاهرة، ١٩٨٨.

٣- إسماعيل، عز الدين. *الشعر العربي المعاصر: قضاياه وظواهره الفنية والمعنوية*، دار الفكر العربي، ١٩٦٦.

٤- أبو إصبع، صالح. *الحركة الشعرية في فلسطين المحتلة*، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط١، ١٩٧٩.

٥- أنيس، إبراهيم. *الأصوات اللغوية*، مكتبة نهضة مصر ومطبعتها، القاهرة، د.ت.

٦- البصير، كامل. *بناء الصورة الفنية في البيان العربي*. مطبعة المجمع العلمي العراقي، بغداد، ١٩٨٧.

٧- بليت، هنريش. *البلاغة والأسلوبية: نحو نموذج سيميائي لتحليل النص*، ترجمة: محمد العمري، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء- بيروت، ١٩٩٩.

٨- بييرجيرو. *الأسلوبية*، ترجمة منذر عياشي، مركز الإنماء الحضاري، دمشق، ط٢، ١٩٩٤.

٩- ترمانيني، خلود. الإيقاع اللغوي في الشعر العربي الحديث: شعر التفعيلة في النصف الثاني من القرن العشرين، أطروحة دكتوراه، كلية الآداب، جامعة حلب، حلب، ٢٠٠٤.

١٠- الحكيم، سعاد. *المعجم الصوفي*، دندرة للطباعة والنشر، بيروت، ١٩٨١.

١١- جبر، محمد عبدالله. *الأسلوب والنحو*، دار الدعوة للطبع والنشر والتوزيع، الإسكندرية، ١٩٨٨.

١٢- جمعة، هالة كمال. مستويات البناء الشعري عند فاروق جويدة — دراسة في بلاغة النص، رسالة ماجستير، قسم اللغة العربية، كلية الآداب، جامعة عين شمس، القاهرة، ٢٠١٤.

١٣- ابن رشيق. *العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده*، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، دار الجيل، بيروت، ١٩٨١.

١٤- سليمان، فتح الله. *الأسلوبية: مدخل نظري ودراسة تطبيقية*، مكتبة الآداب، القاهرة، ٢٠٠٤.

١٥- ابن سيدة. *المحكم والمحيط الأعظم*. تحقيق عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، ٢٠٠٠.

١٦- الشهراني، عبدالرحمن. التكرار: مظاهره وأسراره. رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٩٨٣.

١٧- صالح، بشرى موسى. *الصورة الشعرية في النقد العربي الحديث*. المركز الثقافي العربي، بيروت، ١٩٩٤.

١٨- الصائغ، وجدان. *الصورة الاستعارية في الشعر العربي الحديث*، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ٢٠٠٣.

١٩- الصحيح، جاسم. *قريب من البحر بعيد من الزرقة*. دار ميلاد للنشر والتوزيع، الرياض، ط٢، ٢٠١٨.

٢٠- الطرابلسي، محمد الهادي، *خصائص الأسلوب في الشوقيات*. منشورات الجامعة التونسية، تونس، ١٩٨١.

٢١- عبابو، نجية. التحليل الصوتي والدلالي للغة الخطاب. رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، ٢٠٠٨.

٢٢- عبدالمطلب، محمد. *البلاغة والأسلوبية*، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، والشركة المصرية العالمية للنشر- لونجمان، القاهرة، ١٩٩٤.

٢٣- عكاشة، محمود. *التحليل اللغوي في ضوء علم الدلالة*. دار النشر للجامعات، القاهرة، ٢٠٠٥.

٢٤- عياد، شكري. *مدخل إلى علم الأسلوب*. دار العلوم للطباعة والنشر، الرياض، ١٩٨٢.

٢٥- العياشي، محمد. *نظرية إيقاع الشعر العربي*. المطبعة العصرية، تونس، ١٩٧٦.

٢٦- عيد، رجاء. *لغة الشعر: قراءة في الشعر العربي الحديث*. منشأة المعارف، الإسكندرية، ١٩٨٥.

٢٧- فتوح، محمد. *الرمز والرمزية في الشعر المعاصر*. دار المعارف، القاهرة، ١٩٨٤.

٢٨- القرطاجني، حازم. *منهاج البلغاء وسراج الأدباء*، تقديم وتحقيق: محمد الحبيب ابن الخوجة، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ١٩٨٦.

٢٩- الكفوي، أبو البقاء. *الكليات*، تحقيق: عدنان درويش، ومحمد المصري، مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٩٩٨.

٣٠- كوهين، جان. *بنية اللغة الشعرية*. ترجمة محمد الولي ومحمد العمري، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، ٢٠١٤.

٣١- متوج، سمران نديم. دلالات اللون ورموزه في الشعر الجاهلي. أطروحة دكتوراه، جامعة تشرين، دمشق، ٢٠٠٤.

٣٢- المسدي، عبدالسلام. *الأسلوبية والأسلوب*، الدار العربية للكتاب، تونس، ١٩٨٢.

٣٣- مصلوح، سعد. *في البلاغة العربية والأسلوبيات اللسانية*، جامعة الكويت، الكويت، ٢٠٠٣.

٣٤- المقطري، إبتسام. شعر المقالح دراسة أسلوبية، ديوان أبجدية الروح أنموذجا، رسالة ماجستير، كلية اللغات، جامعة صنعاء، ٢٠٠٤.

مستوى معرفة طلاب التمريض بجامعة جازان باضطراب طيف التوحد واتجاهاتهم نحوه

د.عيسى بن علي ربيع عضابي
قسم التربية الخاصة- كلية التربية- جامعة جازان – المملكة العربية السعودية

الملخص:

هدف البحث الحالي إلى الوقوف على مستوى معرفة طلاب التمريض بجامعة جازان باضطراب طيف التوحد واتجاهاتهم نحوه، واتبع هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي. وتكون مجتمع البحث من طلاب التمريض بجامعة جازان، تم اختيار عينة عشوائية عددها (٤٠٨) طالب وطالبة من مجتمع البحث، واستخدم الباحث مقياس مستوى المعرفة باضطراب التوحد، ومقياس الاتجاهات نحو اضطراب طيف التوحد (من إعداد الباحث)، وحلّل البيانات باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS-25) لحساب قيمة(ت) لعينة واحدة، واختبار (ت) لعينتين مستقلتين، واختبار مان وتني لعينتين مستقلتين، واختبار كروسكا- ولز، واختبار شيفيه، وتحليل التباين، وتحليل الانحدار الخطي. وأظهرت النتائج تدني مستوى معرفة طلاب وطالبات التمريض باضطراب طيف التوحد، ووجود اتجاهات سالبة لديهم نحوه، ووجود فروق دالة إحصائيا في مستوى معرفتهم به، تعزى لمتغيرات النوع والعمر والسنة الدراسية، ووجود فروق دالة إحصائيا في الاتجاهات نحو اضطراب طيف التوحد تعزى لمتغيري النوع والعمر، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في الاتجاه نحو اضطراب طيف التوحد تعزى لمتغير السنة الدراسية، كما أظهرت النتائج أن مستوى المعرفة باضطراب طيف التوحد يسهم في التنبؤ باتجاهات طلاب وطالبات التمريض نحو اضطراب طيف التوحد. وبناء على ما توصلت إليه النتائج صيغت مجموعة من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: المعرفة – الاتجاهات – اضطراب طيف التوحد– طلاب وطالبات التمريض بجامعة جازان.

The Level of knowledge of Nursing Students at Jazan University about Autism Spectrum Disorder and their Attitudes Toward it

Dr. Essa Ali Adhabi

Department of Special Education, College of Education, Jazan University

Abstract:
The aim of the current research is to identify the level of knowledge of nursing students at Jazan University about autism spectrum disorder and their attitudes towards it. This research followed the descriptive analytical method. The research population consisted of nursing students at the Jazan University. A random sample of (408) male and female students was selected from the research population. In this study, the researcher used the Attitudes towards Autism Spectrum Disorder Scale, a measure of the level of knowledge of autism disorder. The data was analyzed using the Statistical Package for Social Sciences (SPSS-25) to calculate one sample t-test, independent samples t-test, Mann-Whitney test for independent samples, Kruska-Wales test, Scheffe test, analysis of variance, and linear regression analysis. The results indicated that a low level of knowledge of autism spectrum disorder among nursing students, and found negative attitudes among nursing students at Jazan University towards autism spectrum disorder, and negative attitudes among male and female nursing students at Jazan University towards autism spectrum disorder. The result found a statistically significant differences in the level of knowledge of autism spectrum disorder due to the variables of gender, age and school year, and found statistically significant differences in attitudes towards autism spectrum disorder. Autism spectrum disorder is attributed to the variables of gender and age, and there are no statistically significant differences in the trend towards autism spectrum disorder due to the school year variable. The results also showed that the level of knowledge of autism spectrum disorder contributes to predicting the attitudes of nursing students towards autism spectrum disorder. Based on the results, there are a set of recommendations.

Keywords: Knowledge- Attitudes – Autism spectrum disorder- students Nursing students at Jazan University

+

مقدمة:

تُولي حكومتنا الرشيدة الأشخاص ذوي الإعاقة اهتمامًا كبيرًا صحيًا وتعليميًّا وتأهيليًا؛ وذلك حرصًا منها على حماية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة مع تقديم جميع الخدمات الممكنة التي تمكنهم من التكيف مع البيئة المحيطة بهم (Adhabi, 2018). هذا وتسعى جميع مؤسسات المملكة العربية السعودية الأهلية منها أو الحكومية للعمل جاهدة لضمان التمكين والوصول الشامل للأشخاص ذوي الإعاقة وتقديم كل الخدمات المناسبة لهم حسب مستوى الإعاقة وشدتها (Alqahtani, 2017). فكل إعاقة لها خصائصها وأسبابها التي تتفرد بها، ومن الاضطرابات التي تندرج تحت فئات ذوي الإعاقة، اضطراب طيف التوحد (APA, 2013). ويعد اضطراب طيف التوحد من الاضطرابات النمائية واسعة الانتشار حسب ما أفاد به مركز الأمراض و الوقاية منها Centers for Disease Control and Prevention (CDC) حيث إن ما يقارب طفلًا لكل ٤٤ طفل يشخص بأن لديه اضطرابَ طيف التوحد (CDC, 2022). وأفاد أيضاً، أن اضطراب طيف التوحد ناتج عن اختلالات في الدماغ؛ مما ينعكس سلبا على قصور في بعض المهارات، كمهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي وظهور أنماط سلوكية مقيدة ومتكررة (CDC, 2022).

وقد أوصت الأكاديمية الأمريكية لطب الأطفال American Academy of Pediatrics (APA) بفحص جميع الأطفال من عمر ١٨-٢٤ شهرًا ومن تظهر عليه بعض أعراض اضطراب طيف التوحد عليه زيارة مراكز الرعاية الصحية الأولية واستخدام قائمة التحقق المعدلة والمنقحة للتوحد (M_CHAT-R) Modified-Checklist for Autism Spectrum Disorder in Toddlers- Revised. وتعد قائمة التحقق المعدلة والمنقحة لاضطراب طيف التوحد من الأدوات التي يتم الإجابة عنها عن طريق الوالدين ومانحي الرعاية، وذلك لتحري احتمال الإصابة باضطراب طيف التوحد (Tasew Mekonnen & Goshu, 2021). فالتقييم الناجح وتقديم الخدمات اللازمة سيساعد على تقليل الصعوبات التي تواجه الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد. ونقص المعرفة حول اضطراب طيف التوحد في مرحلة الطفولة بين العاملين في القطاع الصحي وخاصة الممرضين، قد يعد عائقا رئيسيًّا أمام عملية التشخيص وإمكانية التدخل المبكر(Mac Cárthaigh & López, 2020; Sukkar,2020 & Eseigbe et al., 2015). ويعد تحديد درجة المعرفة باضطراب طيف التوحد أولى خطوات التدخل المبكر، وخاصة عند العاملين في المجال الصحي عموما والممرضين خاصة، فهم أكثر فئات المجتمع حاجة إلى الإلمام المعرفي باضطراب طيف التوحد وذلك بسبب تعاملهم المباشر مع الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد في مراكز الرعاية الصحية. (Zwaigenbaum, Brian & Ip, 2019 & Imran et al., 2011).

كما تحرص مؤسسات الإعاقة في جميع دول العالم على مشاركة الممرضين في عضوية فريق خدمات الأفراد ذوي الإعاقة، ومساعدتهم على استعادة قدراتهم الجسمية والصحية، وتشخيص المشكلات

الصحية بالتعاون مع الأطباء ومتابعة الحالات والإسهام في الوقاية من المضاعفات والمشكلات (Mcintosh &Thomas, 2015). فالتعامل مع الأشخاص ذوي الإعاقة بوجه عام و ذوي اضطراب طيف التوحد بشكل خاص يتطلب جهودا كبيرة ودراية كاملة بطبيعة هذا الاضطراب وأنماطه المتعددة، كما يتطلب سمات وخصائص فريدة للقائمين على الرعاية، فكل حالة هي فريدة بذاتها، ولكل فرد ذي اضطراب طيف التوحد خصائص وسمات خاصة تختلف بحسب شدة الاضطراب (Whyatt and Craig,2012). هذا ويتعاظم دور التمريض والقطاع الصحي خلال السنوات الأولى من حياة الأشخاص ذوي اضطراب طيف التوحد، فالأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في حاجة ماسة لأفراد ذوي خبرة وقدرة على التحمل أثناء مواقف التعامل معهم، كونهم يقاومون بشدة أي تدخلات صحية تقدم لهم، ويرفضون المكوث بصمت لتلقي أي نوع من الخدمات الصحية التي يحتاجونها (Neely et al., 2016).

فالتمريض من أعظم الخدمات المساندة والضرورية التي يجب تقديمها للأشخاص ذوي الإعاقة بمختلف فئاتهم ودرجات إعاقاتهم، ولا يتوقف دور التمريض في مجال التعامل مع الأشخاص ذوي الإعاقة فقط داخل المستشفيات والمراكز الصحية بل يمتد دور التمريض للعمل في المؤسسات التعليمية بوصف أخصائي التمريض عضوًا أساسيًّا في فريق متعدد التخصصات (Giarelli & Gardner, 2012& Igwe et al., 2010). وفي الصدد نفسه، أفادت بعض الدراسات بأن الخدمات الصحية بشكل عام والخدمات الصحية التمريضية على وجه الخصوص ينقصها عديد من المهارات، أهمها: مهارات التواصل مع المرضى من ذوي الإعاقة بمختلف أشكالها، ووجود قصور ملحوظ في مهارات التواصل مع الأشخاص ذوي الإعاقة لدى خريجي التمريض من الكليات والمعاهد الحكومية، وأن هناك حاجة ملحة لبرامج تدريبية لقطاع التمريض في هذا المجال (Safadi Doghmi,2000; Corsano et al., 2020).

إن معرفة اتجاهات الأشخاص والأفراد نحو الإعاقة سواء أكانت إيجابية أم سلبية يترتب عليها قرارات كثيرة ومهمة، وتكمن أهمية معرفة هذه الاتجاهات في: إنجاح البرامج الخاصة بهم، وفي الإرشاد الأسري والوقائي لهم، وكذلك في تصحيح الأفكار السلبية المتعلقة بهم، (Corden, Brewer & Cage, 2021). كما تؤثر اتجاهات الفرد وميوله وعقائده وآراؤه تأثيرا كبيرا في حياته وحياة المجتمع الذي يعيش في كنفه. فالاتجاه هو حالة من التهيؤ العقلي والعصبي تنظمها الخبرة السابقة التي توجه استجابات الفرد للمواقف أو المثيرات الخارجية المختلفة، وهذا التهيؤ العقلي والعصبي قد يكون مؤقتا وينتج من التفاعل اللحظي بين الفرد وعناصر البيئة التي يعيش فيها أو تهيؤ لمدى بعيد فيمتاز بالثبات والاستقرار ,.Imran et al (2011). والاتجاه هو وجهة نظر الفرد حول موضوع ما، وكذلك هو ميل الفرد للاستجابة بطريقة سلبية أو إيجابية نحو موضوع ما (الروسان، ٢٠٠٩). و يمكن القول بأن الاتجاهات هي مجموعة استجابات القبول أو الرفض تجاه موضوع معين، وبالتالي فإنها تعبر عن التنظيمات السلوكية، التي تعبر بدورها عن علاقة الإنسان ببيئته الخارجية، وما يحيط به من ظروف ومتغيرات (أبوعيش،٢٠١٧).

وقد أشار الباحثان Abo Shoaibe & AlPatania (2011) إلى أن اتجاه الفرد ينمو ويتطور من خلال تفاعله مع البيئة، فالطفل يكتسب اتجاهاته الأولى من محيط الأسرة وهو ما ينميها إيجابيا أوسلبيا حسب تلك البيئة الاجتماعية التي يتفاعل معها. ومن المكونات الأساسية للاتجاه ما يلي:

١. المكون الانفعالي: ويتضمن هذا المكون مشاعر الفرد وعواطفه نحو الشيء أو الفرد أو الموضوع الآخر، سواء أكان هذا الشعور سلبيا أم إيجابيا.
٢. المكون المعرفي: ويشير إلى المعلومات التي يحملها الفرد والمعتقدات حول الأشخاص أو الأساليب أو الأحداث أو الأفكار الأخرى، التي يُكوِّن الفرد اتجاها نحوها.
٣. المكون السلوكي: وهو الشعور الناتج عن العنصر الانفعالي ويقود إلى مخرجات سلوكية، والعنصر السلوكي للاتجاه يشير إلى الرغبة في السلوك بطريقة معينة باتجاه شخص ما أو شيء ما، ويشمل سلوك الفرد واستجاباته لموضوع الاتجاه استنادا إلى الأفكار والآراء التي كونها عن ذلك الموضوع.

ويمكن أن تحدث الاتجاهات تأثيرًا فاعلًا على الفرد؛ لأنها مسببات للسلوك ونواتج له، وهي ذات طبيعة شخصية ترتبط بمشاعر الفرد وخبراته، وتمثل طريقة إحساسه عندما يفكر أو يتكلم أو يعمل في أي موقف كان، كما أنها تنمو وتتطور كغيرها من الأنماط السلوكية الأخرى (Imran et al., 2011). وبالنسبة للاتجاه نحو ذوي الإعاقة، فإن المكون الانفعالي يعتمد على الفهم المعرفي للإعاقة، والذي من الممكن أن يدفع الأفراد كي يشتركوا في العمل مع الطفل الذي يعاني من إعاقة، أو ينتج المشاعر التي تجعلهم يستبعدون هذا الطفل، وتكون الانفعالات والمشاعر إيجابية أو سلبية بناء على موضوع الاتجاه. ويرتبط المكون السلوكي بالأفعال التي يقوم بها الفرد بناء على اتجاه محدد، حيث يتعامل المكون السلوكي مع الميل للتصرف أو الاستجابة بأسلوب معين عند الاتصال بالتلاميذ ذوي الإعاقات (العثمان،٢٠١٣).فالاتجاهات نحو الإعاقة لا تؤثر فقط على طريقة تفكير الناس وتصرفهم تجاه الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، ولكن تؤثر أيضا على الأسرة وعلى الطريقة التي يتم معاملتهم بها، وقدرتهم على المشاركة في المجتمع. ويشار إلى أن قياس الاتجاهات ضرورية؛ لأنها تعكس القيم الاجتماعية، التي يمكن أن تكون تنبؤية للسلوكيات (Flood et al., 2011).

وقد أجريت دراسات وبحوث حول مستوى المعرفة باضطراب طيف التوحد، ودراسات حول الاتجاهات نحو اضطراب طيف التوحد لدى الممارسين في المجال الطبي ككل. ومن الدراسات التي أجريت حول المستوى المعرفي لاضطراب طيف التوحد دراسة Imran et al., (2011) التي هدفت إلى تقييم المعرفة الأساسية والمفاهيم الخاطئة المتعلقة بالتوحد بين المتخصصين في الرعاية الصحية في باكستان. كشفت النتائج أن الأطباء أكثر دراية باستخدام معايير الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية الإصدار الرابع (DSM-IV-TR) عند تشخيص اضطراب التوحد. أما الممرضون

فكانوا أقل نسبيًا للتعرف بشكل صحيح على السمات التشخيصية للتوحد. ومع ذلك، كان هناك سوء فهم كبير لبعض السمات البارزة للتوحد في كلا المجموعتين. وهدفت دراسة Rahbar et al., (2011) إلى تقييم معرفة الممارسين الصحيين في كراتشي وموقفهم فيما يتعلق بالتوحد. أظهرت النتائج أن الممارسين الصحيين الذين حصلوا على شهادة الطب في السنوات الخمس الماضية هم أكثر عرضة للإبلاغ عن المعرفة حول التوحد. ومع ذلك، فإن عددًا من المشاركين لديهم مفاهيم خاطئة فيما يتعلق بعلامات الاضطراب وأعراضه.

كما هدفت دراسة Igwe et al., (2011) لتقييم المعرفة حول التوحد في مرحلة الطفولة بين الأخصائيين النفسيين للأطفال والممرضات في ولاية إيبوني، نيجيريا، وتحديد العوامل التي يمكن أن تؤثر على هذه المعرفة، وطُبِّقت الاستبانة على عدد (٨٠) من الأخصائيين النفسيين للأطفال والممرضات، أشارت النتائج إلى وجود أوجه قصور في المعرفة حول اضطراب طيف التوحد في مرحلة الطفولة بين أفواج الدراسة. يُتوقع تقديمُ رعاية شاملة واستشارات مناسبة لأسر الأطفال المصابين بالتوحد من ممرضات طب الأطفال والطب النفسي بوصفهم أعضاء في فرقٍ متعددةِ التخصصات ترعى الأطفال المصابين بالتوحد في مرحلة الطفولة. وخلافًا للمتوقع في هذه البيئة، فهم غير مجهزين بالمعرفة الكافية عن التوحد في مرحلة الطفولة. كما قامت دراسة Tasew et al., (2021) بهدف التعرف على مستوى معرفة التوحد في مرحلة الطفولة بين الممرضات العاملات في المستشفيات الحكومية في أديس أبابا ، إثيوبيا، وطُبِّقت استبانة على (٣٣١) ممرض، فتوصلت نتائج الدراسة إلى أن (٥٤,٣٥٪) من الممرضات لديهم معرفة جيدة، كما أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق في المستوى المعرفي، باختلاف مستوى التعليم و خبرة العمل.

وهدفت دراسة Muhammad et al., (2013) إلى تقييم مستوى المعرفة بالتوحد بين مقدمي الرعاية الصحية في بغداد. وأشارت النتائج إلى أن أكثر من نصف المستجيبين (٥٦,٥٪) لديهم مستوى عالٍ من المعرفة بالتوحد. كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عالية بين تخصص المشاركين مع أعلى متوسط الدرجات المسجلة بين اختصاصيي طب الأطفال وأدنى متوسط درجة بين الممارسين العامين. وتناولت دراسة Johnson, Porter & McPherson (2012) التعرف على مستوى المعرفة بالتوحد لدى المتدربين المتخصصين في الطفولة المبكرة بالولايات المتحدة الأمريكية، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) ممارس وممارسة، وخلصت الدراسة إلى أن (٧٥٪) من المشاركين لديهم معرفة محدودة في التعامل مع الأطفال المصابين بالتوحد، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المستوى المعرفي باختلاف العمر والخبرة.

وهدفت دراسة Eseigbe et al., (2015) للتعرف على مستوى المعرفة بالأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد والتحديات الإدارية التي تواجه العاملين في المجال الطبي بولاية كادونا، شمال غرب نيجيريا،

واستخدم الباحثون استبانة لمعرفة المستوى المعرفي، وطُبِّقت الاستبانة على عدد (١٧٥) من الممارسين الصحيين الذين حضروا مؤتمرا علميا في شمال غرب نيجيريا، وأشارت نتائج الدراسة إلي وجود مستوى معرفة مرتفع وسط أفراد العينة وبخاصة الأطباء النفسيين، بينما كان مستوى المعرفة لدي بقية الفئات الأخرى من الممارسين ضعيفًا، كما أشارت نتائج الدراسة إلي أنّ التحديات الرئيسة التي واجهتها إدارة التوحد هي ندرة الخدمات المتخصصة، وتكلفة التقييم، وضعف وجهات نظر مقدمي الرعاية للتوحد.

وأما دراسة Heys et al., (2017) فهدفت للكشف عن مستوى فهم آباء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد والمهنيين العاملين في مجال التوحد في نيبال، وأشارت النتائج إلى أن آباء الأطفال العاديين وأطباء الأطفال والممارسين العامين ومعلمي المرحلة الابتدائية ومعلمي مرحلة ما قبل المدرسة ومقدمي خدمات الصحة العامة لديهم مستوى منخفض من الوعي باضطراب طيف التوحد.

وهدفت دراسة Sukkar (2020) إلى التعرف على مستوى الوعي باضطراب طيف التوحد لدى أفراد المجتمع السعودي، وأُعدَّ مقياس لقياس مستوى الوعي باضطراب طيف التوحد، وتكونت العينة من (٨٨٨) سعوديًا، منهم (١٧٤) ذكرًا و(٧١٤) أنثى، تتراوح أعمارهم بين (١٨ و٥٨) عامًا، وأظهرت النتائج أن (٥٥,٢٪) من المشاركين ليس لديهم معلومات عن اضطراب طيف التوحد. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الوعي باضطراب طيف التوحد بين المشاركين الذكور والإناث لصالح الإناث.

وهدفت دراسة Shawahna et al., (2021) إلى تقييم مدى الإلمام الذاتي باضطراب طيف التوحد بين الممرضات الممارسات في فلسطين، ومعرفة أثر المتغيرات الاجتماعية والديموغرافية في مدى الإلمام الذاتي باضطراب طيف التوحد، ووزعت الاستبانة على عدد (٣٥٧) ممرضة، وأشارت نتائج الدراسة إلى الممرضات الممارسات ليس لديهن إلمام بالأعراض والعلاج والموارد المجتمعية لاضطراب طيف التوحد، كما أعربت الممرضات عن ثقتهن المنخفضة بقدرتهن على تقديم خدمات استشارية لمقدمي الرعاية / أسر الأطفال المصابين بالتوحد. وافق حوالي ٧٥٪ من الممرضات على أنه يمكنهن الاستفادة من تلقي برنامج تعليمي / تدريبي مستمر في مجال ASD واتفق حوالي ٨٢٪ من الممرضات على أن مناهج مدرسة التمريض يجب أن تتضمن دورات في مجال ASD. وأظهرت الدراسة أيضا عدم وجود فروق في مدى الإلمام وفقاً لمتغيرات الخبرة والدرجة العلمية.

وأجرى صالح (٢٠٢١) دراسة للكشف عن واقع الوعي المجتمعي باضطراب طيف التوحد بمنطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية. وقد أعدت الباحثة استبيانًا لقياس درجة الوعي باضطراب طيف التوحد، واشتمل الاستبيان على محورين: المحور الأول هو الوعي بأسباب اضطراب طيف التوحد، والمحور الثاني هو الوعي بخصائصه والأعراض المميزة له. وطبقت الأداة على عينة من أفراد مجتمع منطقة الجوف بلغت (٣٦٠ فردا). وأسفرت نتائج الدراسة عن انخفاض ملحوظ في مستوى الوعي باضطراب طيف

التوحد لدى أفراد العينة. ولا توجد فروق دالة في مستوى الوعي بين الذكور والاناث، بينما توجد فروق وفقا لطبيعة العينة لصالح فئة أعضاء هيئة التدريس، بينما لم توجد فروق بين الإداريين والطلية في درجة الوعي، كما أسفرت نتائج الدارسة عن وجود فروق دالة إحصائيا تبعا للفئة العمرية؛ لصالح الفئة العمرية الأصغر سنا من أفراد العينة.

وفي دراسة Philion et al., (2021) التي هدفت إلى التعرف على المشكلات التي تواجه قطاع التمريض في مواقف تعاملهم مع ذوي الإعاقة، طُبقت على عينة قوامها (١٤) من الممرضات بإحدى المستشفيات الحكومية الكندية، أفادت نتائجها بأن هناك مشكلات كبيرة تواجه قطاع التمريض في مواقف تعاملهم مع الأشخاص ذوي الإعاقة بوجه عام، منها الاتجاهات غير الإيجابية نحوهم وكذلك صعوبة التواصل مع بعض فئات الإعاقة كالأشخاص ذوي اضطراب طيف التوحد، علاوة على صعوبة الربط بين الأطر النظرية والممارسات المهنية التطبيقية.

وفي دراسة Mukhamedshina et al., (2022) والتي هدفت لمعرفة مستوى وعي الطلاب والأطباء في الإدارة الطبية للأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد بروسيا، وكذلك الوقوف على مستوى معرفة مقدمي الرعاية للأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد، تكونت عينة الدراسة من الطلاب (العدد = ٢٤٧)، والأطباء (العدد = ١٠٠) في الإدارة الطبية للأطفال المصابين بالتوحد، ومقدمي الرعاية للأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد (العدد = ١٥٨)، وأشارت النتائج إلى أن المجتمع الطبي الروسي لديه معرفة محدودة باضطراب طيف التوحد بين مقدمي الخدمة لدى ذوي اضطراب طيف التوحد.

بينما هناك دراسات حاولت استكشاف العلاقة بين مستوى المعرفة باضطراب طيف التوحد والاتجاهات نحو اضطراب طيف التوحد حيث أجرى Strunk (2009) دراسة للوقوف على مستوى معرفة الممرضات الممارسات عن اضطراب طيف التوحد، وأجريت الدراسة على (٢٣١) ممرضا، أشارت نتائج الدراسة إلى أن غالبية الممرضات على دراية باضطراب طيف التوحد. أما فيما يتعلق بالدراسات والأبحاث المتعلقة باتجاهات طلاب التمريض تجاه الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد فقد أُجري ذلك حصريًا في الدول الغربية، وعلى الرغم من وجود فجوة بحثية فيما يتعلق بمواقف اتجاهات طلاب وطالبات كليات التمريض والممارسين الصحيين تجاه اضطراب طيف التوحد، فتشير الأبحاث إلى أن الممرضات في الولايات المتحدة والمملكة المتحدة لديهم مواقف أقل تفضيلًا تجاه ذوي الإعاقة عند مقارنتهم بالمعالجين المهنيين والمعالجين الفيزيائيين.

وأجريت دراسة Werner (2011) لمعرفة العلاقة بين المعرفة باضطراب طيف التوحد والاتجاهات نحوه لدى طلبة كلية التمريض، حيث أشارت الدراسة إلى أن طلاب وطالبات كليات التمريض لديهم مواقف سلبية تجاه ذوي اضطراب طيف التوحد مقارنة بتخصصات الرعاية الصحية الأخرى. وفي دراسة

Gardiner & Iarocci (2014) التي أجريت للكشف عن العلاقة بين المستوى المعرفي والاتجاه نحو اضطراب طيف التوحد التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود أي علاقة ذات دلالة إحصائية بين معرفة اضطراب التوحد والاتجاهات نحو المصابين باضطراب طيف التوحد.

وهدفت دراسة White et al., (2019) للتعرف على العلاقة بين المعرفة والاتجاهات نحو ذوي اضطراب طيف التوحد، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن المعرفة الواقعية المتزايدة وحدها قد لا تساعد في تحسين الاتجاهات، قد يحتاج تحسين الاتجاهات إلى التواصل مع المصابين باضطراب طيف التوحد. هدفت دراسة Mac Cárthaigh et al., (2020) لاستكشاف العلاقة بين مستوى المعرفة باضطراب طيف التوحد واتجاهات طلاب وطالبات التمريض البريطانيين والكوريين الجنوبيين نحو الأشخاص ذوي اضطراب طيف التوحد، وما إذا كانت هذه العلاقات قد تأثرت بوجود سمات التوحد أم لا، أكمل (٣٣١) مشاركًا (١٥٦ كوريًا جنوبيًا و١٧٥ بريطانيًا) المقاييس التالية، (١) التقرير الذاتي للمعرفة باضطراب طيف التوحد، (٢) مقياس الاتجاهات والمواقف تجاه الأشخاص المصابين باضطراب طيف التوحد، أفادت النتائج بأن المشاركين البريطانيين أظهروا معرفة أكبر ومواقف أكثر إيجابية، على الرغم من ملاحظة أوجه قصور معرفية كبيرة في كلا المجموعتين. كما أظهرت نتائج الدراسة بأن المعرفة بهذا الاضطراب لا يعد منبئا بالاتجاهات نحوه.

بينما هناك دراسة واحدة تناولت الاتجاهات نحو اضطراب طيف التوحد، حيث أجريت دراسة Tervo & Palmer (2004) وذلك للتعرف على اتجاهات طلاب التمريض الأمريكيين نحو اضطراب طيف التوحد، أشارت نتائج الدراسة إلى أن طلاب التمريض الأمريكيين لديهم اتجاهات سلبية تجاه الأفراد ذوي الإعاقة أكثر من تلك الموجودة في الأعراف المعمول بها.

ومن خلال استعراض الدراسات والبحوث السابقة نجد أن منها ما تناول المستوى المعرفي عن اضطراب طيف التوحد، ومنها ما تناول الاتجاهات نحوه. فمعظم عينة الدراسات والبحوث تكونت من الكادر الطبي واختصاصيي الطفولة ومقدمي الرعاية والممارسين الصحيين والممرضين، بينما عينة البحث الحالية هم طلاب وطالبات التمريض بجامعة جازان. فعلى حد علم الباحث أنه لم تُدرس فئة اضطراب طيف التوحد من قبل. بينما هناك دراسات سابقة تناولت الاتجاهات نحو اضطراب طيف التوحد. لكن تعارضت نتائج تلك الدراسات على الرغم من أن أفراد العينة في هذه الدراسات طلاب كليات التمريض وهذا ما يحاول الباحث ترجيحه من خلال البحث الحالي فضلا عن بحث العلاقة بين المستوى المعرفي والاتجاهات نحو اضطراب طيف التوحد، فمعظم الدراسات أجريت في المجتمعات الغربية؛ وبالتالي وجد الباحث فجوة في الدراسات العربية عن المستوى المعرفي والاتجاهات. وهذه محاولة من الباحث يعمل من خلالها على استطلاع اتجاهات طلاب وطالبات التمريض بجامعة جازان، ومستوى معرفتهم ودرايتهم

بطبيعة اضطراب طيف التوحد؛ بغية تقديم دليل علمي للواقع الحالي لديهم، لعله يفيد في تقديم برامج تدريبية توعوية تثقيفية لهم إذا تطلب الأمر ذلك.

مشكلة البحث:

تتمثل مشكلة البحث في ازدياد الإصابة باضطراب طيف التوحد في العالم وما يعانيه الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد من قصور أو عجز في التواصل والتفاعل الاجتماعي وظهور سلوكيات نمطية وروتينية متكررة (CDC,2022). ومن السلوكيات التي يتميز بها بعض ذوي اضطراب طيف التوحد ظهور بعض الحركات الغريبة اللاإرادية فمثلا تجدهم يحركون الأصابع بشكل غير طبيعي، أو يجلسون ويهزون الجسم بوتيرة مع رفرفة اليدين أو الدوران حول أنفسهم والجري بشكل سريع ومفاجئ دون سبب، أو الصراخ والبكاء وإصدار أصوات غريبة دون سبب، أو وضع أيديهم على الأذن والصراخ العالي دون سبب (Leekam et al., 2011). وتزداد تلك السلوكيات لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في أماكن تقديم الرعاية الصحية أثناء الانتظار وذلك لوجود عدد من المحفزات الحسية (مثل الضوضاء والأضواء) والغرباء، وتعد أماكن الرعاية الصحية بيئة شديدة التوتر بالنسبة لذوي اضطراب طيف التوحد؛ مما يترتب عليه حدوث أزمات سلوكية (Corsano et al., 2020). وضعف المعرفة حول اضطراب طيف التوحد في مرحلة الطفولة بين العاملين في القطاع الصحي وخاصة الممرضين، قد يُعد عائقا رئيسيا أمام عملية التشخيص وإمكانية التدخل المبكر وطلب الاستشارة في الوقت المناسب (Mac Cárthaigh et al., 2020; Sukkar, 2020; Eseigbe et al., 2015).

لذا نجد أن لمعرفة الاتجاهات ومستوى المعرفة باضطراب طيف التوحد لدى العاملين في القطاع الصحي بوجه عام والممرضين بوجه خاص، تأثير كبير في عملية التشخيص والتدخل وتقديم الخدمات العلاجية والتوجيهية. وقد لمس الباحث بحكم تخصصه الأكاديمي من خلال مقابلاته المستمرة مع أولياء أمور بعض الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد معاناة كبيرة لديهم نتيجة بعض الصعوبات التي تقف أمامهم، في أثناء اصطحابهم لأطفالهم لبعض المستشفيات والعيادات الطبية ومراكز الرعاية الصحية ، فمنهم من يرى صعوبة تعامل بعض الممرضين والممرضات مع أطفالهم في مواقف تقديم الخدمة الطبية، وبعضهم الآخر لم يجد المعلومة والمعرفة المطلوبة حينما يطلبون بعض التوجيهات والنصائح منهم، خاصة بعض العاملين في المستشفيات الحكومية، وبالتالي، تتلخص مشكلة البحث الحالي في الأسئلة التالية:

١. ما مستوى معرفة طلاب وطالبات التمريض بجامعة جازان باضطراب طيف التوحد؟
٢. ما اتجاهات طلاب وطالبات التمريض بجامعة جازان نحو اضطراب طيف التوحد؟
٣. ما الفروق في مستوى معرفة طلاب وطالبات التمريض بجامعة جازان باضطراب طيف التوحد التي تعزى إلى (النوع ، العمر الزمني، السنة الدراسية)؟

٤. ما الفروق في اتجاهات طلاب وطالبات التمريض بجامعة جازان نحو اضطراب طيف التوحد التي تعزى إلى (النوع ، العمر الزمني، السنة الدراسية)؟

٥. هل يمكن التنبؤ باتجاهات طلاب وطالبات التمريض بجامعة جازان نحو اضطراب طيف التوحد من خلال مستوى معرفتهم بطبيعة هذا الاضطراب ؟

أهداف البحث:

يسعى البحث لتحقيق الأهداف الآتية:

١. التعرف على مستوى معرفة طلاب وطالبات التمريض بجامعة جازان باضطراب طيف التوحد.

٢. التعرف على اتجاهات طلاب وطالبات التمريض بجامعة جازان باضطراب طيف التوحد.

٣. التعرف على أثر كل من النوع والعمر وسنوات الدراسة على اتجاهات ومستوى معرفة طلاب وطالبات التمريض بجامعة جازان باضطراب طيف التوحد.

٤. معرفة نسبة إسهام مستوى المعرفة في التنبؤ باتجاهات طلاب وطالبات التمريض بجامعة جازان نحو اضطراب طيف التوحد.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالي فيما يأتي:

١- الأهمية النظرية: تتناول اضطراب طيف التوحد، هذا الاضطراب الذي بات يشكل قلقا لدى كثير من الأسر في العالم؛ نتيجة تزايد أعداد المصابين به. كما تنبع أهمية هذا البحث من أهمية الدور الذي يقوم به قطاع التمريض نحو الرعاية والتأهيل الصحي للأشخاص ذوي الإعاقة بوجه عام، ولذوي اضطراب طيف التوحد على وجه الخصوص، كما يعد البحث أساسا تبنى عليه أهداف البرامج الإرشادية؛ لتوعية قطاع التمريض باضطراب طيف التوحد، وتعد دراسة اتجاهات العاملين في المجال الصحي من الأولويات الأساسية لتقديم أي برنامج علاجي لذوي اضطراب طيف التوحد.

٢- الأهمية التطبيقية: تتمثل في محاولة الوصول إلى تقييم واقعي لمستوى معرفة واتجاهات طلاب وطالبات التمريض بجامعة جازان لتكون بذلك دليلا علميا واقعيا يساعد القائمين على التأهيل المهني لطلاب وطالبات التمريض لصياغة برامج التدخل اللازمة، سواء لرفع مستواهم المعرفي وزيادة إيجابية اتجاهاتهم أو لتعديل اتجاهاتهم السلبية حيال اضطراب طيف التوحد، إضافة إلى إعداد مقياسين: أحدهما لمستوى المعرفة باضطراب طيف التوحد، والثاني للاتجاه نحو اضطراب طيف التوحد، قد يستفاد منهما في البحوث المستقبلية.

مصطلحات البحث :

يتبنى البحث الحالي المصطلحات الآتية:

الاتجاهات Attitudes:

ويقصد بها كل ما يمتلكه الشخص من تقييمات أو مشاعر وجدانية انفعالية أو عاطفية وجدانية أو استعدادات نفسية أو أفكار معرفية متعلمة – مكتسبة تتجسد في شكل استجابات، عبارة عن أفعال أو ميول لهذه الأفعال قد تكون سلبية أو إيجابية (مفضلة أو غير مفضلة) نحو شيء ما أو حدث ما أو بيانات ما أو شخص ما أو رموز معينة من شأنها أن تستثير هذه الاستجابة (Cage,Di Monaco & Newell,2019). وإجرائياً: يعرفها الباحث بأنها مجموعة الانفعالات والأفكار التي تظهر في شكل استجابات إيجابية او سلبية نحو التعامل مع ذوي اضطراب طيف التوحد وما يقدم لهم من خدمات رعاية صحية واجتماعية لدمجهم في المجتمع بما يحقق لهم حياه سوية. وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص في المقياس المستخدم لقياس الاتجاهات نحو اضطراب طيف التوحد في البحث الحالي.

المعرفة Knowledge:

ويقصد بها الحقائق والمعلومات والخبرات والمهارات التي يمتلكها الشخص في مجال أو موضوع أو شيء معين من خلال خبرته المباشرة به أو من خلال الوعي بما يقوم به الآخرون في هذا المجال (Eseigbe et al., 2015). وإجرائياً: يعرفها الباحث بأنها المعارف والمهارات والخبرات التي يمتلكها الفرد فيما يتعلق باضطراب طيف التوحد. و تحدد بالدرجة التي يحصل عليها المفحوصون في هذا البحث على المقياس المستخدم لقياس مستوى المعرفة باضطراب طيف التوحد.

اضطراب طيف التوحد Autism Spectrum Disorder:

ويعرفه الباحث طبقاً للدليل التشخيصي والإحصائي الخامس Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders -5 (DSM-5) الصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي (2013) بأنه اضطراب نمائي عصبي تظهر دلائله وعلاماته التشخيصية في السنوات الثلاثة الأولى من الميلاد وتتبدى في مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي مصحوباً بسلوكيات نمطية تكرارية رتيبة.

طلاب وطالبات التمريض بجامعة جازان:

ويقصد بهم الباحث في هذه البحث المجتمع الأصلي لجميع طلاب وطالبات جامعة جازان المنتسبون لكليات وأقسام التمريض بجامعة جازان ممن تتراوح أعمارهم من ١٨ إلى ٢٤ سنة.

محددات البحث:

تتحدد فيما يلي:

حدود موضوعية: مستوى المعرفة – الاتجاهات.

حدود مكانية: كليات وأقسام التمريض بجامعة جازان.

حدود زمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام ٢٠٢١-٢٠٢٢م.

حدود بشرية: وتتكون من (٤٠٨) طالبًا وطالبة بكليات وأقسام التمريض بجامعة جازان والذين تتراوح أعمارهم من ١٨ إلى ٢٤ عاماً بمتوسط قدره ١٩,٠١ سنة وانحراف معياري يساوي ٢,٣.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

أولاً: منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي المسحي بوصفه المنهج الملائم لطبيعة هذه الدراسة، وهدفها الذي ينشد تقييم اتجاهات ومستوى معرفة طلاب وطالبات التمريض بجامعة جازان باضطراب طيف التوحد. وكذلك معرفة تأثير بعض المتغيرات الوسيطة على هذه الاتجاهات ومستوى المعرفة.

ثانياً: مجتمع البحث:

يتكون المجتمع الأصلي من جميع طلاب وطالبات التمريض بجامعة جازان والبالغ عددهم (1504) وقد استطاع الباحث الحصول على بيان بأعدادهم من الجهة الإدارية المختصة بالجامعة.

ثالثاً: عينة البحث:

(أ) العينة الاستطلاعية: تم اختيار عينة البحث الاستطلاعية بالطريقة الطبقية العشوائية حيث بلغت (١٠٠) من طلاب وطالبات التمريض بجامعة جازان.

(ب) العينة الأساسية: تم اختيار عينة البحث الأساسية بالطريقة الطبقية العشوائية حيث بلغت (٤٠٨) بنسبة (٢٧%) من مجتمع البحث، وكان توزيعهم كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (١): توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغيرات البحث الديموغرافية

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة المئوية
النوع	ذكر	٥١	%١٢,٥
	أنثى	٣٥٧	%٨٧,٥
الإجمالي		٤٠٨	%١٠٠
العمر الزمني	من ١٨-٢٠ سنة	٢٢٤	%٥٤,٩
	من ٢١-٢٤ سنة	١٨٤	%٤٥,١
الإجمالي		٤٠٨	%١٠٠
السنة الدراسية	الثانية	٩٥	%٢٣,٣
	الثالثة	١٢٤	%٣٠,٤
	الرابعة	١٣١	%٣٢,١
	الخامسة	٥٨	%١٤,٢
الإجمالي		٤٠٨	%١٠٠

رابعاً: أدوات البحث:

اعتمد البحث الحالي على أداتي قياس، هما مقياس مستوى معرفة طلاب وطالبات التمريض باضطراب طيف التوحد ، ومقياس اتجاهات طلاب وطالبات التمريض نحو اضطراب طيف التوحد، وفيما يأتي بيان ذلك تفصيلاً.

أولاً: مقياس مستوى معرفة طلاب وطالبات التمريض باضطراب طيف التوحد (إعداد الباحث).

من خلال اطلاع الباحث على عدد من المقاييس المستخدمة في الدراسات السابقة توصل إلى ضرورة بناء مقياس؛ وذلك لأن المقاييس المستخدمة في الدراسات السابقة هي مقاييس أجنبية، ووجد الباحث أنه من الأفضل إعداد مقياس جديد يتناسب مع عينة البحث وفي ضوء ثقافة المجتمع، كما استفاد من المقاييس الموجودة، وإضافة جوانب تتعلق بمستجدات الممارسات العملية. وللوصول للصورة الأولية للمقياس اطلع الباحث على الأطر النظرية والدراسات السابقة ذات العلاقة، كما اطلع على عدد من المقاييس التي استخدمت لقياس مستوى المعرفة نحو الأشخاص ذوي الإعاقة بوجه عام، واضطراب طيف التوحد بشكل خاص، مثل دراسة Johnson, Porter & McPherson (2012) لأن العينة التي طبق عليها المقياس مماثلة لعينة البحث الحالي، ودراسة Tasew et al., (2021) بوصفها دراسة حديثة طبق فيها المقياس على عينة من الممرضات، ودراسة Mac Cárthaigh et al., (2020) التي تكونت عينة الدراسة فيها من طلاب كلية التمريض وهم عينة البحث الحالي نفسها.

وتكونت الصورة الأولية لهذا المقياس من (٣٠) عبارة بدون أبعاد صيغت لمعرفة مستوى إلمام المفحوصين باضطراب طيف التوحد من ناحية أسبابه والعوامل المرتبطة به وبعض مظاهره التشخيصية الاكلينيكية وكذلك مقومات التحسن الممكنة وغير ذلك من المجالات ذات الصلة بهذا الاضطراب، واختار الباحث لتصحيح هذا المقياس تدريج ليكرت الثلاثي، (نعم، ربما، لا أعرف) وكانت الدرجات الممنوحة لكل استجابة من هذه الاستجابات على الترتيب هي: (٢ ، ١ ، ٠)، واعتمدت على التدرج الثلاثي؛ وذلك لخصوصية قياس المعرفة؛ حيث تكون نتيجة قياس المعرفة: إما معرفة المفحوص ويأخذ (صفر)، أو عدم معرفة ويأخذ (١)، أو عدم معرفة كاملة ويأخذ (٢)، فالتدرج الخماسي ربما يمثل مشكلة لدى المفحوص في تحديد معرفته بدرجات؛ وبذلك تكون الدرجة القصوى التي يمكن الحصول عليها هي (٦٠) درجة، والدرجة الدنيا هي صفر، ولما كان الهدف من هذا المقياس هو قياس مستوى المعرفة (مرتفع، متوسط، منخفض)، فقد عمد الباحث إلى تقسيم الاستجابة على هذا المقياس إلى ثلاثة أجزاء كما يلي: (من صفر إلى ٢٠ درجة: معرفة منخفضة)، (من ٢١ إلى ٤٠ درجة: معرفة متوسطة)، (من ٤١ إلى ٦٠ درجة: معرفة كبيرة).

كما قام الباحث بحساب الخصائص السيكومترية للمقياس وفق الآتي:

١-صدق المحكمين:

عُرض المقياس على عدد من المحكمين من أساتذة علم النفس والتربية الخاصة بالجامعات السعودية وبعض الجامعات المصرية، بلغ عددهم (٧) محكمين؛ وذلك بغرض معرفة آرائهم حول ملاءمة المقياس للهدف منه، واعتمد الباحث على الحد الأدنى للاتفاق أن يكون ٦ محكمين من ٧ أي (٨٦%)، ولم تقل أي فقرة من الفقرات عن هذه النسبة؛ وبذلك أجمع المحكمون على ملاءمة المقياس لغرض الدراسة دون أية تعديلات جوهرية.

٢-صدق المفردات:

يقاس صدق المفردات بحساب معاملات ارتباطها بالميزان وقد يكون الميزان داخليا أو خارجيا، ونعني بالميزان الداخلي الاختبار الذي تشتمل عليه تلك المفردات (السيد، ٢٠١١) . وقد تم حساب صدق المفردات عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية، وذلك بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية بوصف أن بقية العبارات تعدّ محكًّا (ميزانا داخليّا) للحكم على صدق المفردة، كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (٢) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة العبارة

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٧٩٨ **	١١	٠,٦٨٨ **	٢١	٠,٦١٧ **
٢	٠,٧٤١ **	١٢	٠,٧٣٦ **	٢٢	٠,٧١٨ **
٣	٠,٥٨٦ **	١٣	٠,٤٧٠ **	٢٣	٠,٦٩٩ **
٤	٠,٦٢٤ **	١٤	٠,٥٠٥ **	٢٤	٠,٦٧٤ **
٥	٠,٨٠٦ **	١٥	٠,٥٦٩ **	٢٥	٠,٧٨٦ **
٦	٠,٧٤٦ **	١٦	٠,٧٢٠ **	٢٦	٠,٢٧٤ **
٧	٠,٧٦٤ **	١٧	٠,٥٧٩ **	٢٧	٠,٧٥٧ **
٨	٠,٣١٣ **	١٨	٠,٦٩٧ **	٢٨	٠,٦٣٩ **
٩	٠,٦٨٠ **	١٩	٠,٨٦١ **	٢٩	٠,٧٣١ **
١٠	٠,٧٧٤ **	٢٠	٠,٧٧١ **	٣٠	٠,٧٧١ **

** دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول رقم (٢) أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى٠,٠١ ؛ مما يدل على تمتع جميع عبارات المقياس بدرجة من الصدق موثوق فيها .

ثبات المقياس:

تأكد الباحث من ثبات مقياس مستوى المعرفة باضطراب طيف التوحد بعدة طرق، هي: طريقة "التجزئة النصفية" ، ومعامل ألفا لكرنباخ Cronbach's Alpha والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (٣) يوضح معامل ثبات مقياس مستوى المعرفة باضطراب طيف التوحد

طريقة الثبات / المتغير	عدد العبارات	التجزئة النصفية		معامل ألفا كرنباخ
		سبيرمان – براون	جوتمان	
مستوى المعرفة باضطراب طيف التوحد	٣٠	٠,٨٨٧	٠,٨٨٧	٠,٨٦٤

يتضح من الجدول رقم (٣) أن معاملات الثبات بطريقة ألفا كرنباخ وطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان–براون، وكذلك باستخدام معادلة جتمان مرتفعة؛ مما يشير إلى تمتع مقياس مستوى المعرفة باضطراب طيف التوحد بدرجة مرتفعة من الثبات، وصلاحيته لأغراض البحث الحالي .

ثانياً: مقياس اتجاهات طلاب وطالبات التمريض نحو اضطراب طيف التوحد (من إعداد الباحث).

أعدّ الباحث مقياسًا لقياس الاتجاهات؛ وذلك لعدم الحصول على المقاييس المناسبة للبحث الحالي من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة حسب علم الباحث؛ بسبب اختلاف عينة البحث في بعض الدراسات عن عينة البحث الحالي. وتكونت الصورة الأولية لهذا المقياس من (٣٠) عبارة، صيغت جميعاً بشكل موجب، وتعكس جميعها الاتجاهات تجاه الأشخاص ذوي اضطراب طيف التوحد، وللوصول لهذه الصورة اطلع الباحث على الأطر النظرية والدراسات السابقة ذات العلاقة، كما اطلع على عدد من المقاييس التي استخدمت لقياس الاتجاهات نحو الأشخاص ذوي الإعاقة بوجه عام واضطراب طيف التوحد بشكل خاص مثل دراسة Mac Cárthaigh et al., (2020) التي هدفت لمعرفة اتجاهات طلاب وطالبات كلية التمريض نحو اضطراب طيف الإعاقة، ودراسة White et al., (2019) واتبع الباحث عدد من الخطوات للإعداد المقياس تمثل في القيام أولا بتحديد فكرة المقياس ومبرراته وبتحديد أهداف المقياس، والاطلاع على الإطار النظري، وتحديد طبيعة أفراد العينة وخصائصهم، وتحديد الشكل الأمثل للمقياس. و اختار الباحث لنمط الاستجابة على هذا المقياس تدريج ليكرت الخماسي، (أوافق بشدة، أوافق، غير متأكد، أعارض، أعارض بشدة)، وكانت الدرجات الممنوحة لكل استجابة من هذه الاستجابات على الترتيب هي: (١ ، ٢ ، ٣ ، ٤، ٥).

كما قام الباحث بحساب الخصائص السيكومترية للمقياس وفق الآتي:

١. **صدق المحكمين:**

عُرض المقياس على عدد من المحكمين من أساتذة علم النفس والتربية الخاصة بالجامعات السعودية وبعض الجامعات المصرية، بلغ عددهم (٧) محكمين؛ وذلك بغرض معرفة آرائهم حول ملاءمة المقياس للهدف منه، وأجمع المحكمون على ملاءمة المقياس لغرض الدراسة دون أية تعديلات جوهرية، عدا بعض التصحيحات اللغوية القليلة.

٢. **صدق المفردات:**

تأكد الباحث من صدق المفردات باستخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية، وذلك بعد حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية ، كما هو موضح بالجدول رقم (٤).

جدول (٤) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية بعد حذف درجة العبارة

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٥٢٦ **	١١	٠,٥٥٤ **	٢١	٠,٧٢٤ **
٢	٠,٤٨٧ **	١٢	٠,٤٧٦ **	٢٢	٠,٦٢٩ **
٣	٠,٥٦٠ **	١٣	٠,١٦٧	٢٣	٠,٦٨١ **
٤	٠,٥٨٨ **	١٤	٠,٦٥٩ **	٢٤	٠,٦٨٥ **
٥	٠,٥١٨ **	١٥	٠,٦٩٥ **	٢٥	٠,٠٧٩
٦	٠,٤٣٠ **	١٦	٠,٥٨٨ **	٢٦	٠,٥٧٨ **
٧	٠,٦٢٣ **	١٧	٠,٦٧٤ **	٢٧	٠,٦٢٥ **
٨	٠,٥٨٦ **	١٨	٠,٧٠١ **	٢٨	٠,٦٨٧ **
٩	٠,٤٤٧ **	١٩	٠,٧٢٢ **	٢٩	٠,٦٩٧ **
١٠	٠,٣٧١ **	٢٠	٠,٥٥٧ **	٣٠	٠,٥٠٥ **

** دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول رقم (٤) أن معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية، (وذلك بعد حذف درجة العبارة) كانت دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) ، عدا العبارتين (١٣ ، ٢٥)؛ مما يستدعي حذفهما، وبناء على ذلك يصبح عدد عبارات مقياس الاتجاهات نحو اضطراب طيف التوحد (٢٨) عبارة. وبهذا تكون أقصى درجة يمكن الحصول عليها على المقياس هي (١٤٠) درجة وأقل درجة هي (٢٨) درجة، أما لمعيار تصنيف الاستجابات بين إيجابي وسلبي (الاتجاهات)، فقد وضع الباحث المعيار الآتي: اعتبار الدرجة (٨٤فأقل تمثل الاتجاه الإيجابي) والدرجة (٨٥ فما فوق تمثل الاتجاه السلبي).

ثبات المقياس:

تأكد الباحث من ثبات مقياس الاتجاهات نحو اضطراب طيف التوحد بعدة طرق، هي: طريقة "التجزئة النصفية" ، ومعامل ألفا لكرنباخ Cronbach's Alpha . والجدول رقم (٥) يوضح ذلك:

جدول (٥) يوضح معامل ثبات مقياس الاتجاهات نحو اضطراب طيف التوحد

طريقة الثبات / البعد	عدد العبارات	التجزئة النصفية		معامل ألفا لكرنباخ
		سبيرمان – براون	جوتمان	
الاتجاهات نحو اضطراب طيف التوحد	٢٨	٠,٨٥٩	٠,٨٥٨	٠,٩٤١

يتضح من الجدول رقم (٥) أن معاملات الثبات بطريقة ألفا كرنباخ وطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان- براون وكذلك باستخدام معادلة جتمان مرتفعة؛ مما يشير إلى تمتع مقياس الاتجاهات نحو اضطراب طيف التوحد بدرجة مرتفعة من الثبات وصلاحيته لأغراض البحث الحالي.

خامسًا: الأساليب الإحصائية المستخدمة:

١. اختبار (ت) لعينة واحدة.
٢. اختبار مان وتني لعينتين مستقلتين.
٣. اختبار (ت) لعينتين مستقلتين.
٤. اختبار كروسكا- ولز للعينات المستقلة.
٥. اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة.
٦. تحليل تباين الانحدار.
٧. تحليل الانحدار الخطي.
٨. اختبار ليفين.

سادساً: خطوات البحث وإجراءاته:

اتبع الباحث في إجراء البحث الخطوات والإجراءات الآتية:

١. جمع المادة العلمية، ومن ثم إعداد الإطار النظري الخاص بالبحث وكتابته.
٢. إعداد أدوات البحث الحالي وحساب الخصائص السيكومترية.
٣. اختيار عينة البحث كما وضحه الباحث سابقًا.
٤. إجراء الجانب التطبيقي وجمع البيانات.
٥. معالجة البيانات والدرجات من خلال البرنامج الإحصائي SPSS-25.
٦. عرض النتائج وصياغتها، ومن ثم مناقشتها وتفسيرها.
٧. استخلاص مجموعة من التوصيات التربوية ذات الصلة بموضوع البحث الحالي ومنبثقة من نتائجها.

نتائج البحث ومناقشتها:

أولا: الإجابة عن السؤال الأول:

ينص السؤال الأول على: ما مستوى معرفة طلاب وطالبات التمريض باضطراب طيف التوحد؟ وللإجابة **عن** هذا السؤال طبقت مقياس مستوى المعرفة باضطراب طيف التوحد على عينة البحث البالغ عددها (٤٠٨) من طلاب وطالبات التمريض بجامعة جازان، وعالجت النتائج باستخدام اختبار (ت) لعينة واحدة (One sample T Test) لمقارنة المتوسط الحسابي الفعلي لعينة الدراسة بالمتوسط الفرضي والذي يمثل ٦٠% من الدرجة الكلية(٦٠)، وكانت النتائج كما هو موضح بالجدول رقم (٦).

جدول (٦) قيمة "ت" لمعرفة الفرق بين المتوسط الحسابي للعينة والمتوسط الفرضي لمقياس مستوى المعرفة باضطراب طيف التوحد

المتغير	عدد العبارات	المتوسط الفرضي	المتوسط التجريبي	الانحراف المعياري	متوسط الفرق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
مستوى المعرفة باضطراب طيف التوحد	٣٠	٣٦	٣٠,٠٥٦	٢٠,٢٧٨	- ٥,٩٤	- ٥,٩٢٠	٠,٠١

يتضح من الجدول رقم (٦) أن قيمة (ت) المحسوبة للفرق بين المتوسط التجريبي والمتوسط الفرضي بلغت (- ٥,٩٢٠) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) ، أي أنه يوجد فرق دال إحصائيا بين المتوسط الفرضي ومتوسط العينة لصالح المتوسط الفرضي؛ مما يشير إلى انخفاض مستوى معرفة طلاب وطالبات التمريض بجامعة جازان باضطراب طيف التوحد .وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة Eseigbe et al., (2015) التي أشارت إلى أن مستوى معرفة الممارسين الصحيين باضطراب طيف التوحد ضعيفة، كما اتفقت هذه النتيجة مع دراسة Mukhamedshina et al., (2022) التي أشارت إلى أن المجتمع الطبي الروسي لديه معرفة محدودة باضطراب طيف التوحد بين مقدمي الخدمة لدي ذوي اضطراب طيف التوحد، كما اتفقت النتيجة مع نتائج دراسة Sukkar (2020) التي أظهرت أن (٥٥,٢٪) من المشاركين ليس لديهم معلومات عن اضطراب طيف التوحد، كما اتفقت النتيجة جزئيا مع نتائج دراسة Imran et al., (2011) التي أشارت إلى أن مستوى المعرفة باضطراب طيف التوحد لدى الأطباء جيدة مقارنة بالممرضين، فكانوا أقل نسبيًا للتعرف بشكل صحيح على السمات التشخيصية للتوحد. ومع ذلك، كان هناك سوء فهم كبير لبعض السمات البارزة للتوحد في كلا المجموعتين، كما اتفقت النتيجة أيضا مع دراسة Johnson et al., (2012) التي خلصت إلى أن (٧٥٪) من المشاركين لديهم معرفة محدودة في التعامل مع الأطفال المصابين بالتوحد، واتفقت النتيجة مع دراسة Muhammad et al., (2013) التي أشارت إلى أن أكثر من نصف المستجيبين (٤٣,٥٪) لديهم مستوى منخفض من المعرفة بالتوحد، واتفقت النتيجة مع دراسة Rahbar et al., (2011) التي أشارت إلي أن الممارسين الصحيين الذين حصلوا على شهادة الطب في السنوات الخمس الماضية هم أكثر عرضة للإبلاغ عن المعرفة حول التوحد، ومع ذلك فإن عددًا من المشاركين لديهم مفاهيم خاطئة فيما يتعلق بعلامات وأعراض الاضطراب. اتفقت نتيجة البحث أيضا مع نتائج دراسة Heys et al., (2017) التي أشارت إلى أن آباء الأطفال العاديين وأطباء الأطفال والممارسين العامين ومعلمي المرحلة الابتدائية ومعلمي مرحلة ما قبل المدرسة ومقدمي خدمات الصحة العامة لديهم مستوى منخفض من الوعي باضطراب طيف التوحد. واتفقت النتيجة كذلك مع دراسة Shawahna et al., (2021) التي أشارت إلى أن الممرضات الممارسات ليس لديهن إلمام بالأعراض والعلاج والموارد المجتمعية لاضطراب طيف التوحد. واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة(2011) ,.Igwe et al التي أشارت إلى وجود أوجه

القصور في المعرفة حول اضطراب طيف التوحد في مرحلة الطفولة بين أفراد عينة الدراسة. كما اتفقت النتيجة مع دراسة صالح (٢٠٢١) التي أشارت نتائجها إلى انخفاض ملحوظ في مستوى الوعي باضطراب طيف التوحد لدى أفراد العينة. بينما اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة Mac Cárthaigh et al., (2020) التي أشارت إلى أن المشاركين البريطانيين أظهروا معرفة أكبر و مواقف أكثر إيجابية، كما اختلفت النتيجة مع دراسة Julie et al., (2009) التي أشارت إلى أن غالبية الممرضات على دراية باضطراب طيف التوحد.

ويعزو الباحث ضعف المعرفة باضطراب طيف التوحد لدى طلاب وطالبات التمريض إلى قلة أو عدم وجود الإعداد أو التوعية باضطراب طيف التوحد؛ بسبب خلو برنامج بكالوريوس التمريض من مقررات خاصة تركز على ذوي الإعاقة وسبل التعامل معهم، وعدم وجود دورات تدريبية أو ورش عمل أو لقاءات حوارية عن اضطراب طيف التوحد ضمن برنامج الأنشطة الطلابية، كذلك ضعف أو عدم كفاية التدريب قبل الخدمة فيما يرتبط باضطراب طيف التوحد. ولعل المخرج الذي يجب الالتفات إليه هو تطوير برامج كليات التمريض من خلال إضافة مقررات عن الفئات الخاصة واضطراب طيف التوحد، بحيث يمكن تزويد الطلاب بالمعارف العامة والتخصصية بميدان التربية الخاصة واضطراب طيف التوحد خاصة. ويرى الباحث أن هناك حاجة إلى تقديم معلومات معرفية حول التوحد لدى طلاب وطالبات كليات التمريض، ويمكن توفيره من خلال التعليم الطبي المستمر، وتأكيد ضرورة تلقيهم المعلومات الكافية عن اضطراب طيف التوحد في مرحلة الطفولة من خلال مناهج التدريب الخاصة بهم.

ثانيا: الإجابة عن السؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني على: ما اتجاهات طلاب وطالبات التمريض بجامعة جازان نحو اضطراب طيف التوحد؟

للإجابة عن هذا السؤال طبق الباحث مقياس الاتجاهات نحو اضطراب طيف التوحد على عينة البحث البالغ عددها (٤٠٨) من طلاب وطالبات التمريض بجامعة جازان، وعولجت النتائج باستخدام اختبار (ت) لعينة واحدة (One sample T Test) لمقارنة المتوسط الحسابي الفعلي لعينة الدراسة بالمتوسط الفرضي والذي يمثل ٦٠% من الدرجة الكلية، وكانت النتائج كما هو موضح بالجدول رقم(٧).

جدول (٧) قيمة "ت" لمعرفة الفرق بين المتوسط الحسابي للعينة والمتوسط الفرضي لمقياس الاتجاهات نحو اضطراب طيف التوحد

المتغير	عدد العبارات	المتوسط الفرضي	المتوسط التجريبي	الانحراف المعياري	متوسط الفرق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الاتجاهات نحو اضطراب طيف التوحد	٢٨	٨٤	١٢٠,١٣٠	١٦,٥٣	٣٦,١٣٠	٤٤,١٤٧	٠,٠١

يتضح من الجدول رقم (٧) أن قيمة (ت) المحسوبة للفرق بين المتوسط التجريبي والمتوسط الفرضي بلغت (٤٤,١٤٧) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) ، أي أنه يوجد فرق دال إحصائيا بين المتوسط الفرضي ومتوسط العينة لصالح متوسط العينة؛ مما يشير إلى ارتفاع سلبية اتجاهات طلاب وطالبات التمريض بجامعة جازان نحو اضطراب طيف التوحد؛ لأن الباحث اعتمد في تصحيح المقياس على أن ارتفاع الدرجة عن ٨٤ يشير إلى الاتجاه السلبي.

وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة Mac Carthaigh et al., (2020) التي أشارت إلى أن المشاركين البريطانيين أظهروا معرفة أكبر واتجاهات أكثر إيجابية. وتتفق مع نتائج الدراسات والبحوث السابقة ذات العلاقة بها مثل دراسة Philion et al., (2021) والتي أشارت إلى وجود اتجاهات سلبية تجاه اضطراب طيف التوحد، وتتفق مع نتائج دراسة Eseigbe et al., (2015) التي أشارت إلى أن اتجاهات الممارسين الصحيين نحو اضطراب طيف التوحد سلبية، كما تتفق هذه النتيجة أيضا مع نتائج دراسة Philion et al., (2021) التي أشارت إلى أن اتجاهات الممرضات بإحدى المستشفيات الكندية غير إيجابية، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة Rahbar et al., (2011) التي أشارت إلى أن المشاركين لديهم مفاهيم خاطئة فيما يتعلق بعلامات اضطراب طيف التوحد وأعراضه. كما اتفقت مع دراسة Tervo et al., (2004)التي أشارت نتائجها إلي أن طلاب التمريض الأمريكيين لديهم اتجاهات سلبية تجاه الأفراد ذوي الإعاقة أكثر من تلك الموجودة في الأعراف المعمول بها، وتتفق النتيجة مع دراسة Tasew et al., (2021) التي أشارت نتائجها إلى أن اتجاهات الممارسات نحو اضطراب التوحد سلبية. كما اتفقت النتيجة مع دراسة Hansson et al., (2013) التي أشارت إلى موقف سلبي لدى ممرضات الصحة النفسية تجاه اضطراب طيف التوحد.

ويعزو الباحث وجود اتجاهات سلبية لدى طلاب وطالبات التمريض نحو اضطراب طيف التوحد بسبب عدد من الأسباب والعوامل، ولتكن بداية الحديث عن طبيعة تكوين الاتجاهات: سواء السلبية أو الإيجابية، فالاتجاهات هي حالة من التهيؤ العقلي والعصبي يتمثل في الخبرة، وما يثبته الاتجاه يكون مؤثراً لاستجابات الأشخاص في المواقف. إن عدم وجود مقرر أكاديمي متخصص في اضطراب طيف التوحد أو في توعية المجتمع بالإعاقات يدرسه طلاب وطالبات التمريض بجامعة جازان أثناء مرحلة إعدادهم الأكاديمي يسهم بقوة في تشكيل هذه الاتجاهات السلبية. فقد اتفقت عدد من وجهات النظر على أن الاتجاهات الإيجابية أو السلبية تتحدد وبصورة كبيرة في ضوء اختلاط المهنيين وتفاعلهم مع هؤلاء الأطفال قبل البدء في التعامل معهم (Tasew et al., 2021).كما تتفق عديد من الآراء على أن البرامج الأكاديمية في مرحلة البكالوريوس، أو الرخصة للمهنيين من معلمين وأطباء وتمريض وما يخضعون له من دورات ودبلومات، وما يحضرونه من ورش عمل تختص بأطفال التوحد قبل الخدمة وفي أثنائها تسهم بشكل كبير في تكوين اتجاهات إيجابية نحو هذه الفئة (Tervo & Palmer, 2004). كما وجد أن

البرامج والدراسات التي يجريها المهني في أثناء خدمته، المتعلقة باضطراب طيف التوحد تسهم وبصورة دالة إحصائيا في تكوين اتجاهات إيجابية تجاه اضطراب التوحد (Heys, 2017). علاوة على ما سبق، فما تبثه وسائل الإعلام من معلومات غير دقيقة عادة من قبل غير المتخصصين من شأنها تكوين اتجاه سلبي لدى العاملين في قطاع التمريض بوجه عام، وفيما يبث ويتداول بين أوساط المجتمع أو بعض وسائل الإعلام عن اضطراب طيف التوحد لا يعكس إلا الصورة المظلمة عنهم، وقلما نجد من تلك البرامج ما يشير إلى النقاط المضيئة التي يمتلكها هؤلاء الأطفال.

ثالثا: الإجابة عن السؤال الثالث:

ينص السؤال الثالث على: ما الفروق في مستوى معرفة طلاب وطالبات التمريض بجامعة جازان باضطراب طيف التوحد التي تعزى إلى (النوع ، العمر الزمني، السنة الدراسية)؟

للإجابة عن هذا السؤال طُبِّقَ مقياس مستوى المعرفة باضطراب طيف التوحد على عينة البحث البالغ عددها (٤٠٨) من طلاب وطالبات التمريض بجامعة جازان، وعولجت النتائج على النحو الآتي:

(١) الفروق التي تعزى إلى النوع:

للتحقق من الفروق في مستوى معرفة طلاب وطالبات التمريض بجامعة جازان باضطراب طيف التوحد التي تعزى إلى النوع، تحقق الباحث من تجانس تباينات المجموعات المستقلة كما هو موضح بالجدول رقم (٨).

جدول (٨) يوضح قيمة "ف" لاختبار تجانس العينتين.

المتغير	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (F)	الدلالة
مستوى المعرفة بالتوحد	ذكور	٥١	٥١,٢٥٥	٩,٠٥٩	٤٣,٧٨٣	٠,٠١
	إناث	٣٥٧	٢٧,٠٢٨	١٩,٦٢٢		

يتضح من الجدول رقم (٨) أن قيمة (F) بلغت (٤٣,٧٨٣) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يشير إلى عدم تجانس مجموعتي الذكور والإناث؛ لذا استُخدم اختبار مان–وتيني Mann-Whitney لمجموعتين مستقلتين كما هو موضح بالجدول رقم(٩).

جدول (٩) يوضح قيمة "U" ، Z للفروق بين مجموعتي الذكور والإناث

المتغير	النوع	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	Z	الدلالة
الاتجاهات نحو التوحد	ذكور	٥١	٣٢٤,٧٨	١٦٥٦٤,٠٠	٢٩٦٩,٠٠	– ٧,٨١	٠,٠١
	إناث	٣٥٧	١٨٧,٣٢	٦٦٨٧٢,٠٠			

يتضح من الجدول رقم (٩) أن قيمة "Z" بلغت (– ٧,٨١) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى معرفة طلاب وطالبات التمريض بجامعة جازان باضطراب طيف التوحد تعزي للنوع (الذكور والإناث) لصالح الذكور بمتوسط رتب (٣٢٤,٧٨). اتفقت هذه النتيجة مع دراسة Sukkar (2020) التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الوعي باضطراب طيف التوحد بين المشاركين الذكور والإناث، كما

اختلفت النتيجة مع دراسة صالح (٢٠٢١) التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة في مستوى الوعي بين الذكور والاناث. ومن خلال اتفاق نتيجة البحث الحالي مع نتيجة دراسة واحدة، واختلافه مع نتيجة دراسة واحدة يرى الباحث أن هذا مازال في حاجة لمزيد من البحوث العلمية، ويفسر الباحث هذه النتيجة بأنه ربما يكون قلة عدد الذكور عن الإناث بشكل ملحوظ أدى إلى وجود فروق لصالح الذكور.

(٢) الفروق التي تعزى إلى العمر الزمني:

للتحقق من الفروق في مستوى معرفة طلاب وطالبات التمريض بجامعة جازان باضطراب طيف التوحد التي تعزى إلى العمر الزمني استخدم الباحث اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين T-test وذلك بعد التأكد من تجانس العينتين كما هو موضح بالجدول رقم (١٠).

جدول (١٠) يوضح قيمة "ت" للفروق بين مجموعتي (من ١٨-٢٠ سنة، من ٢١-٢٤ سنة)

المتغير	العمر الزمني	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (F)	الدلالة	قيمة ت	الدلالة
مستوى المعرفة باضطراب طيف بالتوحد	من ١٨-٢٠	٢٢٤	١٨,٧٩٠	١٦,٣٣٩	٠,٢٥٥	٠,٦١٤	-١٥,٦٦	٠,٠١
	من ٢١-٢٤	١٨٤	٤٣,٧٧٢	١٥,٦٤٥				

من الجدول رقم (١٠) يتضح ان قيمة (F) بلغت (٠,٢٥٥) وهي قيمة غير دالة إحصائيا؛ مما يشير إلى تجانس مجموعتي (من ١٨-٢٠ سنة، من ٢١-٢٤ سنة)، وبلغت قيمة ت (١٥,٦٦) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ مما يشير إلى وجود فرق دال إحصائياً في مستوى معرفة طلاب وطالبات التمريض بجامعة جازان باضطراب طيف التوحد تعزى إلى العمر الزمني لصالح مجموعة (من ٢١-٢٤ سنة). اتفقت هذه النتيجة مع دراسة Johnson et al., (2012) التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المستوى المعرفي باختلاف العمر. كما اتفقت النتيجة مع نتائج دراسة صالح (٢٠٢١) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيا تبعا للفئة العمرية؛ لصالح الفئة العمرية الأصغر سنا من أفراد العينة. ويشير الباحث إلي أن هذه النتيجة تبدو منطقية لأن فئة (٢١-٢٤) هم الفئة الأكثر خبرة والأكثر تعرضا للدورات التدريبية؛ مما يمكنهم من الإلمام بكثير من المعلومات المتعلقة باضطراب طيف التوحد، ويزيد عندهم الحصيلة المعرفية باضطراب طيف التوحد.

(٣) الفروق التي تعزى إلى السنة الدراسية:

للتحقق من الفروق في مستوى معرفة طلاب وطالبات التمريض بجامعة جازان باضطراب طيف التوحد التي تعزى إلى السنة الدراسية (الثانية – الثالثة – الرابعة – الخامسة) تحقق الباحث من تجانس

تباينات المجموعات المستقلة من خلال اختبار لفين Levene Statistic كما هو موضح بالجدول رقم(١١).

جدول (١١) نتيجة اختبار لفين لتجانس المجموعات المستقلة (الثانية – الثالثة – الرابعة – الخامسة)

المتغير	السنة الدراسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار لفين	الدلالة
مستوى المعرفة بالتوحد	الثانية	٩٥	٢٦,٦١١	٢٣,٣٤٩	١١,٥٠٠	٠,٠١
	الثالثة	١٢٤	٢٥,٤٥٢	١٥,٨٨١		
	الرابعة	١٣١	٣٥,٢٥٢	٢٠,٨٥٢		
	الخامسة	٥٨	٣٣,٨١٠	١٨,٩٥٠		

من الجدول رقم (١١) يتضح أن قيمة اختبار لفين للتحقق من تجانس المجموعات المستقلة (الثانية – الثالثة – الرابعة – الخامسة) بلغت (١١,٥٠٠) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يشير إلى عدم تجانس المجموعات المستقلة (الثانية – الثالثة – الرابعة – الخامسة)؛ لذا استُخدم اختبار كروسكال – والس للعينات المستقلة Kruskal-Wallis للتحقق من الفروق التي تعزى للسنة الدراسية، كما هو موضح بالجدول رقم (١٢).

جدول (١٢) يوضح الفروق بين متوسطات رتب استجابات أفراد العينة التي تعزى لمتغير السنة الدراسية

المتغير	السنة الدراسية	العدد	متوسط الرتب	قيمة H	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
مستوى المعرفة باضطراب طيف التوحد	الثانية	٩٥	١٨٥,٤٧	١٧,٩١٤	٣	٠,٠١
	الثالثة	١٢٤	١٧٩,٨٥			
	الرابعة	١٣١	٢٣٥,٧٥			
	الخامسة	٥٨	٢١٧,٨٠			

من الجدول رقم (١٢) يتضح أن قيمة (H) للفروق التي تعزى السنة الدراسية (الثانية – الثالثة – الرابعة – الخامسة) بلغت (١٧,٩١٤) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) ؛ مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى معرفة طلاب وطالبات التمريض باضطراب طيف التوحد تعزى للسنة الدراسية (الثانية – الثالثة – الرابعة – الخامسة) . وللتعرف على اتجاهات الفروق في مستوى معرفة طلاب وطالبات التمريض باضطراب طيف التوحد تعزى للسنة الدراسية (الثانية – الثالثة – الرابعة – الخامسة) استُخدم اختبار شيفيه كما هو موضح بالجدول رقم (١٣).

جدول (١٣) نتائج اختبار شيفيه للفروق بين المجموعات المستقلة

السنة الدراسية	الثانية	الثالثة	الرابعة	الخامسة
الثانية	–	١,١٥٩	٨,٦٤١*	٧,١٩٩
الثالثة		–	٩,٨٠٠*	٨,٣٥٨
الرابعة			–	١,٤٤٢
الخامسة				–

من الجدول رقم (١٣) يتضح وجود فروق دالة إحصائياً بين مجموعتي (السنة الثانية – السنة الرابعة) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في مستوى معرفة طلاب وطالبات التمريض باضطراب طيف التوحد لصالح طلاب السنة الرابعة، كما يوجد فرق دال إحصائياً بين مجموعتي (السنة الثالثة – السنة الرابعة) عند

مستوى دلالة (٠,٠٥) في مستوى معرفة طلاب وطالبات التمريض باضطراب طيف التوحد لصالح طلاب السنة الرابعة. واختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة Igwe et al., (2011) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في مستوى المعرفة تعزى لمتغيرات الدراسة. ويعزو الباحث وجود فروق في استجابات أفراد العينة لصالح السنة الرابعة في المستوى الدراسي حيث وجدت الفروق لصالح السنة الرابعة، فربما عندما يصل الطالب أو الطالبة للسنة الرابعة يكون المستوى المعرفي لديهم عن اضطراب طيف التوحد قد تبلور ونما.

رابعاً: الإجابة عن السؤال الرابع:

ينص السؤال الرابع على: ما الفروق في اتجاهات طلاب وطالبات التمريض بجامعة جازان نحو اضطراب طيف التوحد التي تعزى إلى (النوع، العمر الزمني، السنة الدراسية)؟

للإجابة عن هذا السؤال طُبِّق مقياس الاتجاهات نحو اضطراب طيف التوحد على عينة البحث البالغ عددها (٤٠٨) من طلاب وطالبات التمريض بجامعة جازان، وعولجت النتائج على النحو الآتي:

(١) الفروق التي تعزى إلى النوع:

للتحقق من الفروق في اتجاهات طلاب وطالبات التمريض بجامعة جازان نحو اضطراب طيف التوحد التي تعزى إلى النوع تحقق الباحث من تجانس تباينات المجموعات المستقلة كما هو موضح بالجدول رقم(١٤).

جدول (١٤) يوضح قيمة "ت" للفروق بين مجموعتي الذكور والإناث

المتغير	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (F)	الدلالة
الاتجاهات نحو التوحد	ذكور	٥١	١٣٦,٠٧٨	٨,٠١٩	٣٩,٥٨١	٠,٠١
	إناث	٣٥٧	١١٧,٨٥٢	١٦,١٧٨		

من الجدول رقم (١٤) يتضح أن قيمة (F) بلغت (٣٩,٥٨١) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ مما يشير إلى عدم تجانس مجموعتي الذكور والإناث؛ لذا استُخدم اختبار مان–وتيني Mann-Whitney لمجموعتين مستقلتين كما هو موضح بالجدول الرقم (١٥).

جدول (١٥) يوضح قيمة "U" ، Z للفروق بين مجموعتي الذكور والإناث

المتغير	النوع	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	Z	الدلالة
الاتجاهات نحو التوحد	ذكور	٥١	٣٢٢,٤٨	١٦٤٤٦,٥٠	٣٠٨٦,٥٠	– ٧,٧٣	٠,٠١
	إناث	٣٥٧	١٨٧,٦٥	٦٦٩٨٩,٥٠			

يتضح من الجدول رقم (١٥) أن قيمة "Z" بلغت (– ٧,٧٣) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) ؛ مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً في اتجاهات طلاب وطالبات التمريض بجامعة جازان تعزي للنوع (الذكور والإناث) لصالح الذكور بمتوسط رتب (٣٢٢,٤٨).

يعزو الباحث وجود الاختلاف بين الذكور والاناث في الاتجاهات نحو اضطراب طيف التوحد لصالح الذكور، وأن الإناث أكثر من الرجال تعبيرا عن الاتجاهات السلبية.

(٢) الفروق التي تعزى إلى العمر الزمني:

للتحقق من الفروق في اتجاهات طلاب وطالبات التمريض بجامعة جازان نحو اضطراب طيف التوحد التي تعزى إلى العمر الزمني تحقق الباحث من تجانس تباينات المجموعات المستقلة كما هو موضح بالجدول رقم (١٦).

جدول (١٦) يوضح قيمة "F" للتجانس بين مجموعتي (من ١٨-٢٠ سنة، من ٢١-٢٤ سنة)

المتغير	العمر الزمني	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (F)	الدلالة
الاتجاهات نحو اضطراب طيف التوحد	من ١٨-٢٠	٢٢٤	١١٥,٥٨٤	١٤,٥٤٣	١٩,٥٨٤	٠,٠١
	من ٢١-٢٤	١٨٤	١٢٥,٦٦٣	١٧,١٤٥		

من الجدول رقم (١٦) يتضح أن قيمة (F) بلغت (١٩,٥٨٤) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ مما يشير إلى عدم تجانس مجموعتي (من ١٨-٢٠ سنة، من ٢١-٢٤ سنة) ؛ لذا استُخدم اختبار مان-وتيني Mann-Whitney لمجموعتين مستقلتين كما هو موضح بالجدول رقم (١٧).

جدول (١٧) يوضح قيمة "U" ، Z للفروق بين مجموعتي (من ١٨-٢٠ سنة، من ٢١-٢٤ سنة)

المتغير	العمر الزمني	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	Z	الدلالة
الاتجاهات نحو اضطراب طيف التوحد	من ١٨-٢٠	٢٢٤	١٧٠,٤٠	٣٨١٧٠,٥٠	١٢٩٧٠,٥٠	- ٦,٥٢	٠,٠١
	من ٢١-٢٤	١٨٤	٢٤٦,٠١	٤٥٢٦٥,٥٠			

كما يتضح من الجدول رقم (١٧) أن قيمة "Z" بلغت (- ٦,٥٢) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) ؛ مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً في اتجاهات طلاب وطالبات التمريض بجامعة جازان تعزي للعمر الزمني (من ١٨-٢٠ سنة، من ٢١-٢٤ سنة) لصالح مجموعة (من ٢١-٢٤ سنة). ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الأفراد الأصغر سناً هم الأقل إيجابية في اتجاهاتهم نحو الفرد ذي اضطراب طيف التوحد، بينما الأكبر سنا هما الأكثر تقبلا ويحملون اتجاهات إيجابية للأشخاص ذوي اضطراب طيف التوحد.

(٣) الفروق التي تعزى إلى السنة الدراسية:

للتحقق من الفروق في اتجاهات طلاب وطالبات التمريض بجامعة جازان نحو اضطراب طيف التوحد التي تعزى إلى السنة الدراسية (الثانية — الثالثة — الرابعة — الخامسة) تحقق الباحث من تجانس تباينات المجموعات المستقلة من خلال اختبار لفين Levene Statistic ، كما هو موضح بالجدول(١٨).

جدول (١٨) نتيجة اختبار لفين لتجانس المجموعات المستقلة (الثانية — الثالثة — الرابعة — الخامسة)

المتغير	السنة الدراسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار لفين	الدلالة
الاتجاهات نحو اضطراب طيف التوحد	الثانية	٩٥	١٢٢,٦٧٣٧	١٧,٣٢٩	٤,٧٠٧	٠,٠١
	الثالثة	١٢٤	١٢١,٢٥٠	١٥,٤٠٩		
	الرابعة	١٣١	١١٩,٢٢٩	١٧,٢٩٥		
	الخامسة	٥٨	١١٥,٦٠٣	١٥,٠٠٧		

من الجدول رقم (١٨) يتضح أن قيمة اختبار لفين للتحقق من تجانس المجموعات المستقلة (الثانية – الثالثة – الرابعة – الخامسة) بلغت (٤,٧٠٧) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ مما يشير إلى عدم تجانس المجموعات المستقلة (الثانية – الثالثة – الرابعة – الخامسة) ؛ لذا استُخدم اختبار كروسكال – والس للعينات المستقلة كروسكال ويلز Kruskal-Wallis للتحقق من الفروق التي تعزي للسنة الدراسية، كما هو موضح بالجدول رقم (١٩).

جدول (١٩) يوضح الفروق بين متوسطات رتب استجابات أفراد العينة التي تعزى لمتغير السنة الدراسية

المتغير	السنة الدراسية	العدد	متوسط الرتب	قيمة H	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
الاتجاهات نحو اضطراب طيف التوحد	الثانية	٩٥	٢٢١,٧٨	٧,٧٥١	٣	غير دالة
	الثالثة	١٢٤	٢١٣,٠١			
	الرابعة	١٣١	١٩٨,٥٥			
	الخامسة	٥٨	١٧١,٤٥			

من الجدول رقم (١٩) يتضح أن قيمة (H) للفروق التي تعزي السنة الدراسية (الثانية – الثالثة – الرابعة – الخامسة) بلغت (٧,٧٥١) وهي قيمة غير دالة إحصائياً؛ مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في اتجاهات طلاب وطالبات التمريض نحو اضطراب طيف التوحد تعزي للسنة الدراسية (الثانية – الثالثة – الرابعة – الخامسة). واختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة Tasew et al., (2021) التي أشارت إلى وجود فروق في اتجاهات الممرضات نحو اضطراب طيف التوحد.

ويُرجع الباحث عدم وجود فروق في استجابات أفراد العينة إلى التجانس بين أفراد العينة من حيث الأعمار حيث تتراوح أعماهم بين (٢٠-٢٤) ؛ وبالتالي اهتمامات أفراد العينة واستعداداتهم وميولهم وخبراتهم متشابهة، بالإضافة إلى أن طلاب كليات التمريض بجامعة جازان يفتقرون إلى الخبرات عن اضطراب طيف التوحد والفئات الخاصة عموما ويرجع السبب في ذلك لعدم وجود مقررات خاصة بذوي الإعاقة وطرق التعامل معهم، والتي كانت تمثل فرصة لاكتساب معارف جيدة عن اضطراب طيف التوحد وتعمل على تعديل الاتجاهات السالبة.

خامساً: الإجابة عن السؤال الخامس:

ينص السؤال الخامس على: هل يمكن التنبؤ باتجاهات طلاب وطالبات التمريض بجامعة جازان نحو اضطراب طيف التوحد من خلال مستوى معرفتهم بطبيعة هذا الاضطراب ؟

للإجابة عن هذا السؤال استُخدم تحليل الانحدار ، حيث تحقق الباحث من جودة نموذج الانحدار باستخدام اختبار التعددية الخطية، للتأكد من خلو البيانات من مشكلة الارتباط الخطي المتعدد، حيث كانت قيمة اختبار التباين المسموح به " Tolerance " أكبر من (٠,٠٥) كما أن قيمة اختبار معامل تضخم التباين "Variance Inflation Factor-VIF " أقل من (١٠)؛ مما يدل على خلو البيانات من مشكلة الارتباط الخطي ، ويدل ذلك على استقلالية المتغير المنبئ، وللتأكد من الاستقلال الذاتي للبواقي

أُجرِي اختبار داربن– واطسون (Durbin–Watson statistic) لعينة البحث وكانت قيمته أكبر من القيمة الحرجة؛ مما يدل على عدم وجود ارتباطٍ ذاتي لبواقي الانحدار، كما هو موضح بالجدول رقم(٢٠).

جدول (٢٠) للتحقق من جودة نموذج الانحدار

المتغير التابع	المتغير المستقل	Tolerance	VIF	Durbin–Watson
الاتجاهات نحو اضطراب طيف التوحد	مستوى المعرفة بالتوحد	١,٠٠	١,٠٠	١,٥١٣

والجدول رقم (٢١) يوضح قيمة "ف" لمعرفة إمكانية التنبؤ باتجاهات طلاب وطالبات التمريض بجامعة جازان نحو اضطراب طيف التوحد من خلال مستوى معرفتهم بطبيعة هذا الاضطراب.

جدول (٢١) قيمة (ف) لمعرفة إمكانية التنبؤ بالاتجاهات نحو اضطراب طيف التوحد من خلال مستوى معرفتهم بطبيعة هذا الاضطراب

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الاتجاهات نحو اضطراب طيف التوحد	الانحدار	١٢٠٢٥,٥٥٧	١	١٢٠٢٥,٥٥٧	٤٩,٢٢٠	٠،٠١
	البواقي	٩٩١٩٤,٥٥٨	٤٠٦	٢٤٤,٣٢٢		
	المجموع	١١١٢٢٠,١١٥	٤٠٧	–		

يتضح من الجدول رقم (٢١) أن قيمة "ف" لمعرفة إمكانية التنبؤ بالاتجاهات نحو اضطراب طيف التوحد من خلال مستوى معرفتهم بطبيعة هذا الاضطراب بلغت (٤٩,٢٢٠) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠،٠١) ؛ مما يشير لإمكانية التنبؤ باتجاهات طلاب وطالبات التمريض بجامعة جازان نحو اضطراب طيف التوحد من خلال مستوى معرفتهم بطبيعة هذا الاضطراب. ويوضح الجدول رقم (٢٢) نتائج تحليل الانحدار الخطي.

جدول (٢٢) نتائج تحليل الانحدار الخطي لمعرفة إمكانية التنبؤ بالاتجاهات نحو اضطراب طيف التوحد من خلال مستوى معرفتهم بطبيعة هذا الاضطراب

المتغير التابع	المتغير المستقل	ر	$ر^2$	$ر^2$ النموذج	ثابت الانحدار	معامل الانحدار	Beta	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الاتجاهات نحو اضطراب طيف التوحد	مستوى المعرفة باضطراب طيف التوحد	٠,٣٢٩	٠,١٠٨	٠,١٠٦	١١٢,٠٧٣	٠,٢٦٨	٠,٣٢٩	٧,٠١٦	٠,٠١

يتضح من الجدول رقم (٢٢) أن مستوى معرفة طلاب وطالبات التمريض بجامعة جازان باضطراب طيف التوحد يسهم في التنبؤ باتجاهاتهم نحوه، حيث بلغت نسبة الإسهام في التنبؤ (١٠,٦%) ،

وبلغت قيمة "ت" (٧,٠١٦) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠،٠١)، ويمكن صياغة معادلة الانحدار على النحو التالي:

الاتجاهات نحو طيف التوحد = ١١٢,٠٧٣ + ٠,٢٦٨ × مستوى المعرفة باضطراب طيف التوحد

اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة Mac Cárthaigh et al., (2020) التي أشارت إلى أن المعرفة بهذا الاضطراب لا تعد منبئة بالاتجاهات نحوه. كما اختلفت النتيجة مع دراسة Matthews & Goldberg (2015) التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود أي علاقة ذات دلالة إحصائية بين معرفة اضطراب طيف التوحد والاتجاهات نحو المصابين باضطراب طيف التوحد، كما اتفقت النتيجة مع دراسة Gardiner et al., (2014) التي أشارت إلى عدم وجود أي علاقة ذات دلالة إحصائية بين معرفة اضطراب طيف التوحد والاتجاهات نحو المصابين باضطراب طيف التوحد. كما اتفقت النتيجة جزئيا مع نتائج دراسة White et al., (2019) التي أشارت إلى أن المعرفة الواقعية المتزايدة وحدها قد لا تساعد في تحسين الاتجاهات، وقد يحتاج تحسين الاتجاهات إلى التواصل مع المصابين بالتوحد.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن الاتجاهات نحو ذوي اضطراب التوحد تتباين وتختلف، وتأخذ عديدًا من المستويات تتراوح من السالبة إلى الموجبة، وبالتأكيد هي نتيجة لعديد من العوامل والمتغيرات كالمتغيرات الشخصية والاجتماعية والإعلام المرئي والمسموع، ويظل الفيصل في تكوين هذه الاتجاهات هو مقدار تفاعل تلك العوامل والمتغيرات مع بعضها لتكون بذلك عاملاً مهمًا وحاسمًا في تكوين الاتجاهات السالبة أو الموجبة، فتنوع الآراء والاتجاهات إنما هو حصيلة لتنوع المتغيرات وتنوع مقدار تأثيرها ونوعية التفاعل الكامن بينها. وهذا ما يفسر أيضاً أن التنبؤ بالاتجاهات من خلال مستوى المعرفة فقط بهذا الاضطراب تبين من خلال نسبة إسهام مستوى المعرفة بمقدار ١٠,٦% في التنبؤ بالاتجاه نحو اضطراب طيف التوحد، وهذا جزء من التأثير على الاتجاهات؛ وذلك لأن تكوين الاتجاه هو أمر يحدث نتاج تفاعل عديد من العوامل المختلفة، سواء أكانت عوامل شخصية أم عوامل معرفية أم عوامل نفسية واجتماعية.

توصيات الدراسة:

١. ضرورة إقرار مقرر أكاديمي متخصص في التعريف باضطراب طيف التوحد وغيره من الإعاقات وسبل التعامل معه في جميع كليات وأقسام التمريض بجامعة جازان.
٢. ضرورة توجيه طلاب وطالبات التمريض أثناء مرحلة التدريب العملي (الامتياز) للمراكز المعنية برعاية الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لضمان إكسابهم اتجاهات إيجابية نحو هذه الفئة.
٣. ضرورة تقديم ورش عمل ودورات تدريبية وتثقيفية لمن على وشك التخرج من ممرضين وممرضات للتوعية بهذا الاضطراب وسبل التعامل مع أفراده.

٤. إعادة النظر في الخطط والبرامج والمقررات المقررة على طلبة التمريض بما يتضمن إعدادهم الجيد للتعامل مع ذوي الإعاقة وذوي اضطراب طيف التوحد بشكل خاص؛ نظراً لتزايد نسبته في المجتمعات حاليا يوما بعد يوم.

البحوث المقترحة:

ونظرا لما تضمنه البحث من مفردات، واستكمالا لحلقة البحث فيمكن إجراء مزيد من الدراسات والبحوث التي تسهم في تنمية المعرفة، وتحسين الاتجاهات لدى العاملين في القطاع الصحي. ومن البحوث المقترحة:

١- فاعلية برنامج إرشادي لتحسين اتجاهات العاملين في القطاع الطبي نحو التعامل مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

٢- دراسة مقارنة لمستوى الوعي المعرفي باضطراب طيف التوحد بين العاملين في الجهات الصحية بالمملكة العربية السعودية.

٣- الاحتياجات التدريبية للأطباء والممرضين لتحسين فاعلية الذات لديهم نحو التعامل مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

أبو عيش، ب. ر. ب. ع.، & بثينة رشاد بن علي. (٢٠١٧). اتجاهات المتقدمات نحو الاختبارات المحوسبة التابعة للمركز الوطني للقياس والتقويم بمركز قياس للاختبارات المحوسبة بالطائف. مجلة كلية التربية. بنها، ٢٨(١٠٩ يناير ج ١)، ٤٥٠-٤٩٦.

الروسان، فاروق. (٢٠٠٩). قضايا ومشكلات في التربية الخاصة، ط ٢، الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

السيد، فؤاد (٢٠١١). علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، القاهرة، دار الفكر العربي.

العثمان، إبراهيم عبدالله (٢٠١٣). فاعلية الذات لدى معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد وعلاقتها باتجاهاتهم نحو هؤلاء التلاميذ، المجلة التربوية الدولية المتخصصة.٢ (٧)، ٦١٥-٦٥٨.

هيام فتحي مرسي صالح (٢٠٢١)، واقع الوعي المجتمعي باضطراب طيف التوحد، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد ٣٧، (١)، ص ٢١٠-٢٣١.

ثانياً المراجع الأجنبية:

Abu Aish, B. (2017). Attitudes of female applicants towards computerized tests affiliated with the National Center for Measurement and Evaluation at the Measurement Center for Computerized Tests in Taif (in Arabic*). Journal of the College of Education. Banha, 28(109 January part 1),* 450-496.

Abu Shoaib, M. M; AlPatania, O. M. (2011). The impact of a training program to amend the directions of my father's autistic children towards their children. *University of Jordan, Educational Sciences Magazine,* 38, 504-525.

Adhabi, E. (2018). The Perceptions of Elementary School Special Education and General Education Teachers on Full Inclusion of Students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Saudi Arabia *(Doctoral dissertation, Saint Louis University).*

Al-Othman, I. (2013). Self-efficacy of teachers of students with autism disorder and its relationship to their attitudes towards these students (in Arabic). *Specialized International Educational Journal.2* (7), 615-658.

Alqahtani, M. (2017). Teacher perspectives on full inclusion of students with learning disabilities in Saudi Arabia high schools. *Dissertation Indiana State University.*

American Psychiatric Association (APA). (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM 5®)*. American Psychiatric Pub, Arlington, VA.

Cage, E., Di Monaco, J., & Newell, V. (2019). Understanding, attitudes and dehumanisation towards autistic people. *Autism, 23(6), 1373-1383.*

Centers for Disease Control and Prevention (CDC)(2022). Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2018 . Retrieved from: *https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html.*

Corden, K., Brewer, R., & Cage, E. (2021). A Systematic Review of Healthcare Professionals' Knowledge, Self-Efficacy and Attitudes Towards Working with Autistic People. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders, 1-14.*

Corsano, P., Cinotti, M., & Guidotti, L. (2020). Paediatric nurses' knowledge and experience of autism spectrum disorders: An Italian survey. *Journal of Child Health Care, 24(3),* 486-495.

Eseigbe, E. E., Nuhu, F. T., Sheikh, T. L., Eseigbe, P., Sanni, K. A., & Olisah, V. O. (2015). Knowledge of childhood autism and challenges of management among medical doctors in Kaduna State, Northwest Nigeria. *Autism research and treatment,* 2015.

Flood, L. N., Bulgrin, A., & Morgan, B. L. (2013). Piecing together the puzzle: Development of the societal attitudes towards autism (SATA) scale. *Journal of Research in Special Educational Needs, 13(2),* 121-128.

Gardiner, E., & Iarocci, G. (2014). Students with autism spectrum disorder in the university context: Peer acceptance predicts intention to volunteer. *Journal of autism and developmental disorders, 44(5),* 1008-1017.

Giarelli, E., & Gardner, M. R. (2012). Nursing of autism spectrum disorder: evidence-based integrated care across the lifespan. *Springer Publishing Company.*

Hansson, L., Jormfeldt, H., Svedberg, P., & Svensson, B. (2013). Mental health professionals' attitudes towards people with mental illness: Do they differ from attitudes held by people with mental illness?. *International Journal of Social Psychiatry, 59(1),* 48-54.

Heys, M., Alexander, A., Medeiros, E., Tumbahangphe, K. M., Gibbons, F., Shrestha, R., ... & Pellicano, E. (2017). Understanding parents' and professionals' knowledge and awareness of autism in Nepal. *Autism, 21(4), 436-449.*

Igwe, M. N., Ahanotu, A. C., Bakare, M. O., Achor, J. U., & Igwe, C. (2011). Assessment of knowledge about childhood autism among paediatric and psychiatric nurses in Ebonyi state, Nigeria. *Child and adolescent psychiatry and mental health, 5(1),* 1-8.

Igwe, M. N., Bakare, M. O., Agomoh, A. O., Onyeama, G. M., & Okonkwo, K. O. (2010). Factors influencing knowledge about childhood autism among final year undergraduate medical, nursing and psychology students of University of Nigeria, Enugu State, Nigeria. *Italian journal of pediatrics, 36(1),* 1-7.

Imran, N., Chaudry, M. R., Azeem, M. W., Bhatti, M. R., Choudhary, Z. I., & Cheema, M. A. (2011). A survey of Autism knowledge and attitudes among the healthcare professionals in Lahore, Pakistan. *BMC pediatrics, 11(1),* 1-6.

Johnson, P., Porter, K., & McPherson, I. (2012). Autism knowledge among pre-service teachers specialized in children birth through age five: Implications for health education. *American Journal of Health Education, 43(5), 279-287.*

Leekam, S. R., Prior, M. R., & Uljarevic, M. (2011). Restricted and repetitive behaviors in autism spectrum disorders: a review of research in the last decade. *Psychological bulletin, 137(4),* 562.

Mac Cárthaigh, S., & López, B. (2020). Factually based autism awareness campaigns may not always be effective in changing attitudes towards autism: Evidence from British and South Korean nursing students. *Autism, 24(5),* 1177-1190.

Matthews, N. L., Ly, A. R., & Goldberg, W. A. (2015). College students' perceptions of peers with autism spectrum disorder. Journal of autism and developmental disorders, 45(1), 90-99.

Mcintosh, C. E., & Thomas, C. M. (2015). Utilization of school nurses during the evaluation and identification of children with autism spectrum disorders. *Psychology in the Schools*, 52(7), 648-657.

Muhammad, Z., Al-Deen, L. D., & Muhsin, H. A. (2013). Knowledge about childhood autism among care providers in Baghdad. *Arab Journal of Psychiatry, 24(1), 27-31.*

Mukhamedshina, Y. O., Fayzullina, R. A., Nigmatullina, I. A., Rutland, C. S., & Vasina, V. V. (2022). Health care providers' awareness on medical management of children with autism spectrum disorder: cross-sectional study in Russia. *BMC medical education,* 22(1), 1-10.

Neely, L. C., Ganz, J. B., Davis, J. L., Boles, M. B., Hong, E. R., Ninci, J., & Gilliland, W. D. (2016). Generalization and maintenance of functional living skills for individuals with autism spectrum disorder: A review and meta-analysis. Review *Journal of Autism and Developmental Disorders, 3(1),* 37-47.

Philion, R., St-Pierre, I., & Bourassa, M. (2021). Accommodating and supporting students with disability in the context of nursing clinical placements: A collaborative action research. *Nurse Education in Practice, 54,* 103127.

Rahbar, M. H., Ibrahim, K., & Assassi, P. (2011). Knowledge and attitude of general practitioners regarding autism in Karachi, Pakistan. *Journal of autism and developmental disorders, 41(4),* 465-474.

Safadi Doghmi, R. (2000). Action research: the childbearing experience among first-time Jordanian mothers (Doctoral dissertation, Manchester Metropolitan University).

Saleh,H. (2021), The Reality of Community Awareness of Autism Spectrum Disorder (in Arabic). *Journal of the College of Education, Assiut University, Volume 37, (1),* pp. 210-231

Shawahna, R., Samaro, S., & Ahmad, Z. (2021). Knowledge, attitude, and practice of patients with type 2 diabetes mellitus with regard to their disease: a cross-sectional study among Palestinians of the West Bank. *BMC Public Health, 21(1), 1-13.*

Strunk, J. A. (2009). School nurses' knowledge of autism spectrum disorders. *The Journal of school nursing, 25(6), 445-452.*

Sukkar, O. (2020). Level of Awareness of Autism Spectrum Disorder among Members of Saudi Society: An Exploratory Study. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 21(2),* 227-246.

Tasew, S., Mekonnen, H., & Goshu, A. T. (2021). Knowledge of childhood autism among nurses working in governmental hospitals of Addis Ababa, Ethiopia. *SAGE open medicine*, *9*, 20503121211049121.

Tervo, R. C., & Palmer, G. (2004). Health professional student attitudes towards people with disability. *Clinical rehabilitation*, 18(8), 908-915.

Werner, S. (2011). Assessing female students' attitudes in various health and social professions toward working with people with autism: A preliminary study. *Journal of Interprofessional Care, 25(2),* 131-137.

White, D., Hillier, A., Frye, A., & Makrez, E. (2019). College students' knowledge and attitudes towards students on the autism spectrum. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 49(7),* 2699-2705.016-2818-1

Whyatt, C. P., & Craig, C. M. (2012). Motor skills in children aged 7–10 years, diagnosed with autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders, 42(9),* 1799-1809.

Zwaigenbaum, L., Brian, J. A., & Ip, A. (2019). Early detection for autism spectrum disorder in young children. Paediatrics & Child Health, 24(7), 424-432.

عزو البحث كله أو بعضه لمن لم يشارك فيه
(دراسـة مقارنـة في الفقه الإسلامي)

د. محمد عبد الفتاح محمد الفقي
أستاذ الفقه المقارن المشارك -قسم الدراسات الإسلامية-كلية العلوم والآداب بالرس -جامعة القصيم المملكة العربية السعودية
أستاذ الفقه المقارن المساعد-كلية الدراسات الإسلامية دسوق جامعة الأزهر-مصر

ملخص

هذا البحث: عزو البحث كله أو بعضه لمن لم يشارك فيه (دراسة مقارنة في الفقه الإسلامي) يدور حول واقعة كثر الحديث عنها في زماننا ، خاصة بين الطلاب ، وأساتذة الجامعات ، ويهدف البحث إلى بيان الحكم الشرعي لهذه الحادثة التي لها أهميتها ، ومما يدل على أهميتها أنه يترتب عليها أمور عظيمة ، أهمها : الحفاظ على المجتمع من كثرة الجهل وقلة العلم ، عدم تولية المرء عملا إلا إذا كان كفؤا للقيام به ، أداء الأمانة والبعد عن الخيانة .

وسوف يتبع الباحث المنهج الاستقرائي حيث يستقرئ المسائل المتعلقة بالموضوع من كتب الفقه ، وما كتبه العلماء المعاصرون في مواقع الإنترنت ، ويقوم بجمعها وتصنيفها ، ثم يتبع المنهج الاستدلالي في بيان أقوال الفقهاء في حكم تلك المسائل وأدلتها ، ويذكر الراجح من أقوال الفقهاء وسبب ترجيحه ، ويبرز في الخاتمة نتائج البحث ويذيله بفهرس للمصادر والمراجع ، وبالله التوفيق .

الكلمات المفتاحية : عزو – القول – البحث – الباحث – كله أو بعضه

Attributing all or part of the research to those who did not participate in it
(A Comparative Study in Islamic Jurisprudence)

Dr. / Mohamed Abdel-Fattah Mohamed El-Feki
Associate Professor of Comparative Jurisprudence, Department of Islamic Studies-College of Science and Arts in Al-Rass, Qassim University, and Assistant Professor of Comparative Jurisprudence, College of Islamic Studies, Desouk, Al-Azhar University

Abstract

This research : " Attributing all or part of the research to those who did not participate in it " (a Comparative Study in Islamic Jurisprudence).

It revolves around an incident that has been talked about a lot in our time, especially among students and university professors. This research aims at demonstrating the legitimacy of this incident and its great importance , and as evidence of its importance, it entails great things, the most significant of which are preserving society from a lot of ignorance and lack of knowledge, not assuming a job unless one is qualified to do it, fulfilling the trust and staying away from betrayal .

The researcher follows the inductive approach, where he studies the issues related to the subject from the books of jurisprudence, and what contemporary scholars have written on the Internet, besides collecting and classifying them . Then he also follows the evidential reasoning approach in demonstrating the sayings of scholars about the judgment and evidence of those issues, with mentioning the weighted statements of the scholars and the reason for weighting .

The researcher also highlights the research results , with an index of sources and references is appended .

God Speed‹‹

Keywords: attribution - saying - research - researcher - all or part of it .

مقدمة

الحمد لله الذي أحل بنعمته الطيبات ، وحرم الخبائث ، نحمده سبحانه حمداً لا ينفد ، ونشكره ونثني عليه فهو أهل الثناء والمجد ، مسدي الخيرات ، ودافع النكبات ، ونشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له ، ونصلي ونسلم على من بعثه ربه بالحق هاديا وبشيرًا إلى قيام الساعة نبينا محمد – صلى الله عليه وسلم – صلاة دائمة إلى يوم لقائه ، وعلى آله وصحبه أجمعين ، والتابعين لهم بإحسان إلى يوم الدين . أما بعد :

فمن أجل نعم الله علي أن هداني لدينه الذي ارتضاه لنا وأكمله وأتمه ، وجعلني من المسلمين ، أحل لنا الحلال وحرم علينا الحرام ، وبين ذلك بيانا شافيا في القرآن ، وما من واقعة إلا ولها حكم في شريعتنا ، ومن الوقائع التي كثر الحديث عنها في زماننا ، وخاصة بين الطلاب ، وأساتذة الجامعات هذه الواقعة وهي : عزو البحث كله أو بعضه لمن لم يشارك فيه ، وهذه الواقعة لها أهميتها حيث يترتب عليها أمور عظام ، والأمور تعرف أهميتها بغاياتها ، والأبحاث في زماننا لها أهميتها ؛ حيث يترتب عليها أن يكون المرء مؤهلا إلى عمل ملائم لما قام به من أبحاث ، وإذا لم يكن قام بالبحث قد لا يكون جديرا بأن يسند إليه العمل ، ومما يترتب على الأبحاث أيضا : أن يظن به العلم في مجال بحثه ، فيسأل ، وإذا لم يكن قام بالبحث لن يستطيع جوابا ، إضافة إلى ذلك أن في عزو البحث لمن لم يشارك فيه إغراء غيره أن يعمل كعمله ، فيكثر فينا الجهل ، ويقل العلم .

لما كان الأمر كذلك ، عزمت على كتابة بحث حول هذه الواقعة ، وسميته : عزو البحث كله أو بعضه لمن لم يشارك فيه (دراسة مقارنة في الفقه الإسلامي) ، وقد رجوت الله تعالى مستعينا به أن يوفقني إلى الصواب ويبعد عني الزلل ، ويشرح صدري لما فيه رضاه .

وقد اتبعت في هذا البحث منهج المقارنة الفقهية بين مذاهب السلف : أعرض المسألة ، وأذكر آراءهم فيها ، ثم أسوق أدلة كل فريق إن وجد ، ثم أذكر بعد هذا رأيي في المسألة ، والذي يكون – في الغالب – ترجيحا لمذهب من مذاهب السلف ظهر لي رجحانه ، مبينا سبب اختياري له ، ومناقشا أدلة المذاهب الأخرى غير متعصب لمذهب ، وقد عنيت بترتيب مسائله ، وبذلت جهدا في تخريج الأحاديث والآثار التي تضمنها مع بيان نسبتها من الصحة أو الضعف وأقوال المحدثين فيها إن كانت في غير الصحيحين ، وبينت معاني المصطلحات الواردة به مستعينا في كل ذلك بأمهات كتب الفقه ، والحديث ، واللغة ، وغيرها ...

وبعد البحث والتقصي لم أجد من أفرد مسائل هذا البحث في كتاب مستقل يجلي حقيقتها ويوضح أحكامها، وإنما توجد مقالات على مواقع الإنترنت .

خطة البحث :

يتكون هذا البحث من مقدمة وتمهيد وثلاثة مباحث وخاتمة :

المقدمة : وتشمل سبب كتابة البحث ، ومنهجي في البحث

تمهيد : وفيه ، بيان بعض المصطلحات الواردة في عنوان البحث

المبحث الأول : عزو القول إلى القائل والبحث لمن لم يشارك فيه دون إذن الباحث ، أو لمن شارك فيه برأي أو مشورة ، وسأعرض لهذا المبحث في ثلاثة مطالب :

المطلب الأول : عزو القول إلى قائله

المطلب الثاني : عزو البحث لمن لم يشارك فيه دون إذن الباحث

المطلب الثالث : عزو البحث لمن شارك فيه برأي أو مشورة

المبحث الثاني : أنواع الملك ، ونوع ملكية الباحث لبحثه ، وقد تضمن مطلبين :

المطلب الأول : أنواع الملك

المطلب الثاني : ملكية الباحث لبحثه ملك عين أم منفعة أم انتفاع ؟

المبحث الثالث : عزو البحث لمن لم يشارك فيه بإذن الباحث ، والفاعل للمُحَرَّم حال الإذن وعدمه ، وقد اشتمل على مطلبين :

المطلب الأول : عزو البحث كله أو بعضه لمن لم يشارك فيه بإذن الباحث

المطلب الثاني : الفاعل للمُحَرَّم في عزو البحث لمن لم يشارك فيه

خاتمة : وتتضمن أهم نتائج البحث والتوصيات .

أسأل الله أن يوفقني إلى الصواب في القول والعمل ، وأن يجنبني الزلل ، إنه على ما يشاء قدير ، وبالإجابة جدير . اللهم آمين .

تمهيد

بيان بعض المصطلحات الواردة في عنوان البحث

عنوان البحث وردت به ثلاثة مصطلحات تحتاج إلى إيضاح : العزو – البحث – يشارك ، وإليك بيانها :

١ – العزو : النسبة ، يقال : عزاه إلى أبيه يعزوه عزوا : نسبه إليه ، وعَزَوْتُهُ إلى أبيه، وعَزَيْتُهُ لغة، إذا نسبته إليه، فاعْتَزى ، وإنه لحسن العِزْوَةِ والعِزْيَةِ ، أي الانتساب ، وعزاه له ، وعزاه إليه : انتسب له وإليه: صدقا كان أو كذبا ، والاسم : العِزْوَةُ ، والعَزاءُ .

والاعتزاء : الانتماء ، يقال : إلى من تعزي هذا الحديث؟ أي إلى من تنميه ، واعتزى إلى كذا : انتسب وانتمى، وفي الحديث: «مَنْ تَعَزَّى بِعَزَاءِ الْجَاهِلِيَّةِ فَأَعِضُّوهُ بِهَنِ أَبِيهِ وَلَا تُكَنُّوا» [(١)] ، يعني انتسب إلى الجاهلية وانتمى .

---

(١) الحديث أخرجه النسائي عَنْ أُبَيِّ بْنِ كَعْبٍ .النسائي: السنن الكبرى (٨/ ١٣٦). مؤسسة الرسالة-- بيروت، وأحمد في مسنده (٣٥/ ١٥٨). مؤسسة الرسالة-بيروت، والبخاري في الأدب المفرد بالتعليقات (ص: ٥٣٥). البخاري: مكتبة المعارف، الرياض ، والطحاوي في شرح مشكل الآثار (٨/ ٢٣١).الطحاوي: مؤسسة الرسالة ، وابن حبان في صحيحه - مخرجا (٧/ ٤٢٥). مؤسسة الرسالة-بيروت ،والطبراني في المعجم الكبير (١/ ١٩٨). مكتبة ابن تيمية. القاهرة، وقال الهيثمي : رواه الطبراني في الكبير، ورجاله ثقات.

والعزو : الإسناد ، يقال : أتعزيه إِلَى أحد أى أتسنده ، وعزا الحديث أو الكلام لفلان : أسنده إليه[١]

وبالنظر إلى المعاني المتقدمة للعزو يتبين أنه يرد بمعنى النسبة والإسناد .

٢ – البحث في اللغة وفي عرف الفقهاء:

البحث في اللغة : عرف البحث في اللغة قديما بأنه : طلبك الشيء في التراب ، يقال : بحثه يبحثه بحثا وابتحثه ، وبحث عن الخبر يبحث بحثا: سأل.

وعرف أيضا : أن تسأل عن شيء وتَسْتَخبر. تقول استبحَث عن هذا الأمر، وأنا أستبحث عنه ، واستبحثت وابتحثت وتبحثت عن الشيء ، بمعنى واحد أي فتشت عنه[٢]

ومن خلال التعريف للبحث لغويا يتبين أن البحث يأتي بمعنى التفتيش عن الشيء ، والسؤال عنه .

وعرف في كتب اللغة حديثا بأنه :

١ – بذل الجهد في موضوع ما ، أو ثمرة الجهد المبذول ونتيجته ، أو دراسة تعالج موضوعا علميا أو أدبيا أو نحوهما ، أو نشاط علمي أو ثقافي هدفه التعمق في فرع من فروع المعرفة [٣]

٢ – بذل الجهد في موضوع ما ، وجمع المسائل التي تتصل به ، وثمرة هذا الجهد ونتيجته[٤]

البحث في عرف الفقهاء :

عرف البحث في عرف الفقهاء بأكثر من تعريف ، منها :

١ – إثبات النسبة الإيجابية، أو السلبية، بين الشيئين، بطريق الاستدلال[٥]

٢ – إثبات النسبة الإيجابية والسلبية بين الشيئين بطريق الاستدلال[٦]

الهيثمي: مجمع الزوائد (٣/ ٣). مكتبة القدسي–القاهرة، والمعنى : (مَنْ تَعَزَّى بِعَزَاءِ الْجَاهِلِيَّةِ) أي انتسب بنسبِ أهل الجاهلية ، وَافتخر بآبائه وَأجداده (فَأَعِضُّوهُ) الْعَضُّ : أخْذ الشيء بالأسنان أو بِاللسانِ (بِهَنِ أَبِيهِ) ، الْهَنُ :كناية عن الفرج، أي: قولوا له: اعضض بذكر أبيك أو فرجه. (وَلَا تُكَنُّوا) : أي: لا تكنوا بذكر الهن عن الفرج ، بل صرحوا بآلة أبيه التي كانت سببا فيه تأديبا وتنكيلا . وقيل: معناه من انتسب وانتمى إلى الجاهلية بإحياء سنة أهلها، فاذكروا له قبائح أبيه من عبادة الأصنام ، ونحو ذلك صريحا لا كناية ؛كي يرتدع عن التعرض لأعراض الناس. الهروي: مرقاة المفاتيح شرح مشكاة المصابيح (٧/ ٣٠٧٦). دار الفكر– بيروت، شرح مشكاة المصابيح للطيبي (١٠/ ٣١٥١). مكتبة نزار مصطفى الباز. مكة المكرمة.

(١) الفارابي : الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية (٦/ ٢٤٢٥). دار العلم للملايين – بيروت ، الزَّبيدي: تاج العروس (٣٨ / ٣٩). دار الهداية ، الهروي: تهذيب اللغة (٣/ ٦٢). دار إحياء التراث العربي–بيروت، الزمخشري: الفائق في غريب الحديث (٢/ ٤٢٨). دار المعرفة – لبنان، مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط (٢/ ٥٩٩). القاهرة – دار الدعوة ، أحمد رضا: معجم متن اللغة (٤/ ٩٨). دار مكتبة الحياة – بيروت.

(٢) أحمد بن فارس القزويني الرازي: مقاييس اللغة (١/ ٢٠٤). دار الفكر– بيروت ، ابن سيده المرسي: المحكم والمحيط الأعظم (٣/ ٢٩٩). دار الكتب العلمية–بيروت، ابن منظور: لسان العرب (٢/ ١١٤). دار صادر–بيروت، تاج العروس (٥/ ١٦٣)

(٣) أحمد مختار عمر: معجم اللغة العربية المعاصرة (١/ ١٦١)، عالم الكتب، القاهرة.

(٤) المعجم الوسيط (١/ ٤٠)

(٥) الجرجاني: التعريفات (ص: ٤٢) . دار الكتب العلمية – بيروت.

(٦) السيوطي: معجم مقاليد العلوم في الحدود والرسوم (ص: ٧٦). مكتبة الآداب – القاهرة.

٣ – التفتيش عن النسبة الإيجابية أو السلبية في الكلام[١]

٤ – ما يفهم فهماً واضحاً من الكلام العام للأصحاب المنقول عن صاحب المذهب بنقل عام

٥ – هو الذي استنبطه الباحث من نصوص الإمام وقواعده الكلية[٢]

ومن خلال التعريف للبحث في عرف الفقهاء يتبين أنه لايوجد تعريف صالح للبحث المراد معرفته ، فبعض التعريفات تتحدث عن العلاقة بين أحد شيئين بالآخر ، وبعضها عن الفهم المستنبط من كلام الإمام ، والأنسب للمراد هو ما جاء في كتب اللغة حديثا ، ويمكن أن يؤخذ من كلامهم تعريف للبحث بأن يقال :

البحث هو : الموضوع الذي بذل فيه جهد ، وجمعت فيه مسائل متصلة به ، وكان له ثمرة .

٣ – يشارك : الفعل المضارع للفعل شارك ، وشارك أحد الرجلين الآخر : صار شريكه. واشتركا في كذا بمعنى تشاركا ، والشريك : المشارك. والشِّرْكُ : كالشريك ؛ والجمع أَشْراكٌ وشُرَكاءُ ، والمرأة شريكة والنساء شرائك[٣]

وبالنظر إلى هذه المشتقات يتبين أن المشاركة ، ولو بجزء يسير في الشيء – ما لم تكن مقيدة بنصف أو غيره – تجعل من قدَّم هذا الجزء شريكا فيه .

المبحث الأول

عزو القول إلى القائل والبحث لمن لم يشارك فيه دون إذن الباحث

المطلب الأول

عزو القول إلى قائله

أعرض هذا المطلب في مسألتين:

المسألة الأولى : عزو القول إلى قائله إن لم يكن القول غريبا

اختلف الفقهاء في هذه المسألة على القولين الآتيين :

القول الأول : لا يُعْزَى القول إلى قائله ما لم يكن القول غريبا ، وإليه ذهب بعض الحنفية[٤] وبعض المالكية[٥] وبعض الشافعية[٦] وبعض الحنابلة[١]

---

(١) العيني: نخب الأفكار في تنقيح مباني الأخبار في شرح معاني الآثار (١/ ٤٩). وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية – قطر.

(٢) البغوي: التهذيب في فقه الإمام الشافعي (١/ ٥٩) . دار الكتب العلمية – بيروت.

(٣) الرازي: مختار الصحاح (ص: ١٦٤).المكتبة العصرية – بيروت، المحكم والمحيط الأعظم (٦/ ٦٨٣)، لسان العرب (١٠/ ٤٤٨)، الفيروزآبادى: القاموس المحيط (ص: ٩٤٤). مؤسسة الرسالة –بيروت . تاج العروس (٢٧/ ٢٢٣)

(٤) جاء في حاشية ابن عابدين : (قوله مجتبى) لا حاجة إلى العزو إليه بعد وجود المسألة في الهداية والتبيين وغيرهما من المعتبرات .الحصكفي: الدر المختار وحاشية ابن عابدين (٦/ ٣١٩). دار الفكر– بيروت.

(٥) قال الحطاب : " وألتزم العزو غالبا إلا فيما أنقله من شروح الشيخ بهرام والتوضيح وابن عبد السلام وابن عرفة ، فلا أعزو لهم غالبا إلا ما كان غريبا ، أو ذكر في غير موضعه ، أو لغرض من الأغراض. الحطاب: مواهب الجليل (١/ ٤). دار الفكر.

(٦) قال النووي في شرحه لصحيح مسلم " وحيث أنقل شيئا من أسماء الرجال واللغة وضبط المشكل والأحكام والمعانى وغيرها من المنقولات ، فإن كان مشهورا لا أضيفه إلى قائليه لكثرتهم إلا نادرا لبعض المقاصد الصالحات". شرح النووي على مسلم (١/ ٥). دار

القول الثاني : يُعْزَى القول إلى قائله وإن لم يكن القول غريبا[٢] ، وإليه ذهب بعض الحنفية[٣] ، وبعض المالكية[٤] ، وبعض الشافعية[٥] ، وبعض الحنابلة ، وهو رواية عن أحمد [٦] ، وإليه ذهب الظاهرية[١]

إحياء التراث العربي-بيروت ، وذكر البكري أن عمدته في إعانة الطالبين التحفة والنهاية ... وأنه كثيرا ما يترك العزو خوفا من التطويل . أبو بكر بن محمد شطا الدمياطي: إعانة الطالبين على حل ألفاظ فتح المعين (١/ ٧). دار الفكر- بيروت.

(١) ذكر الحجاوي المقدسي ما يرجحه أهل الترجيح دون تحديد لمن رجح هذا ومن رجح هذا ، وأنه ربما عزا حكما إلى قائله خروجا من تبعته. الحجاوي المقدسي: الإقناع في فقه الإمام أحمد بن حنبل (١/ ٢). دار المعرفة – بيروت، ومن هذا يعلم أنه لا يعزو وأنه ربما عزا للعلة المذكورة ، وذكر البهوتي أنه قد يكون عزو القول لقائله ارتضاء له وموافقة كما هو شأن أئمة المذهب.البهوتي: كشاف القناع عن متن الإقناع (١/ ٢٠). دار الكتب العلمية – بيروت.

(٢) هذا القول اشترطه بعض المالكية وبعض الحنابلة ، وقال به بعض الحنفية وبعض الشافعية والظاهرية ، ولم يعلم من كلامهم أهو شرط أم لا .

(٣) جاء في البحر الرائق شرح كنز الدقائق : "(قوله فالحاصل أن المشروع) هذا أول عبارة الفتح الآتي العزو إليها" ابن نجيم: البحر الرائق (١/ ٣١٥). دار الكتاب الإسلامي- بيروت ، وجاء في حاشية ابن عابدين : " (قوله الكتب إلخ) هذه المسائل من هنا إلى النظم كلها مأخوذة من المجتبى كما يأتي العزو إليه" حاشية ابن عابدين (٦/ ٤٢٢). دار الفكر ، بيروت ، وجاء فيه أيضا وفي قرة عين الأخيار : "الأولى الاقتصار على العزو إلى القنية ..." حاشية ابن عابدين (٥/ ٦٣٨) ، ابن عابدين: قرة عين الأخيار لتكملة رد المحتار علي الدر المختار (٨/ ٣٧٨). دار الفكر ، بيروت .

(٤) ذكر القرطبي أن شرطه في تفسيره : إضافة الأقوال إلى قائليها ، والأحاديث إلى مصنفيها .تفسير القرطبي (١/ ٣). دار الكتب المصرية- القاهرة ، وقال القرافي : "وأضيف الأقوال إلى قائلها إن أمكن". القرافي: الذخيرة (١/ ٣٨). دار الغرب الإسلامي- بيروت ، وقال أبو عمر ابن عبد البر : "ما ألزمه المزني عندي لازم ؛ فلذلك ذكرته وأضفته إلى قائله". ابن عبد البر: جامع بيان العلم وفضله (٢/ ٩٢٢). دار ابن الجوزي، المملكة العربية السعودية . فابن عبد البر ذكر قول المزَنِيِّ وأضافه إليه ، وأخبر بموافقته للمزني على كون الاختلاف ليس بحجة ، وأن ما ألزم به المزني القائلَ بغير ذلك عنده لازم ، فهو يقول به .

(٥) ذكر السيوطي عن شيخه الشمني ، أنه غير ناقل حرفا من كلام أحد إلا معزواً إليه. حاشية السيوطي على تفسير البيضاوي (١/ ١٩). جامعة أم القرى -المملكة العربية السعودية ، وذكر أن ابن حجر يورد الحديث من أصل لم يقف عليه فيقول : رأيت شيخنا العراقي أو غيره عزاه في كتابه الفلاني إلى تخريج فلان ، ولا يستجيز أن يقول أخرجه فلان من غير ذكر الكتاب الذي نقل منه . السيوطي: البارق في قطع السارق ص ٦٢ ، ٦٣ . دائرة الشؤون الإسلامية والعمل الخيري بدبي ، وذكر أيضا أن ابن حجر بلغه أن بدر الدين العيني ينقل أشياء من شرح البخاري له في شرحه هو ، فألف كتابا في مجلد سماه : "الانتقاض" أورد فيه جميع ما أخذه العيني من شرحه ، ويقول : من هنا إلى هنا سرقه من شرحي وأغار عليه. البارق في قطع السارق ص ٦٣ ، وقال السيوطي عن نفسه : " وتتبعت ما ذكره أئمة النحو في كتبهم المبسوطة من الأعاريب للأحاديث ، فأوردتها بنصها معزوّة إلى قائلها ". السيوطي: عقود الزبرجد على مسند الإمام أحمد (١/٧٠ ، ٧١). دَار الجيل- بَيروت.

(٦) قال المروزي قلت لأبي عبد الله رجل سقطت منه ورقة فيها أحاديث وفوائد فأخذتها، ترى أن أنسخها وأسمعها قال: لا، إلا بإذن صاحبها .كشاف القناع عن متن الإقناع (٤/ ٦٤)، مصطفى بن سعد السيوطي: مطالب أولي النهى في شرح غاية المنتهى (٣/ ٧٢٤). المكتب الإسلامي. فهذا أحمد يمنع من الإقدام علي الاستفادة بالنقل والكتابة عن مقال أو مؤلف عرف صاحبه، إلا بعد الاستئذان منه. وهذا ابن القيم بعد أن ذكر تفسيره لسورة الكافرون ، من غير استعانة بتفسير ولا تتبع للكلمات التي ذكرها من مظان توجد فيه ، قال : "بل هي استجلاء مما علمه الله وألهمه ، بفضله وكرمه ، والله يعلم أني لو وجدتها في كتاب لأضفتها إلى قائلها" ابن قيم الجوزية: تفسير القرآن الكريم لابن القيم (ص: ٥٩٨). دار ومكتبة الهلال – بيروت.

دليل القائلين بعدم عزو القول إلى قائله ما لم يكن غريبا :

من المعقول : إن كان القول مشهورا ليس غريبا لا حاجة إلى إضافته لقائليه لكثرتهم [٢] ، أو خوفا من التطويل . [٣]

أدلة القائلين بعزو القول إلى قائله وإن لم يكن غريبا :

من المعقول : إضافة الأقوال إلى قائليها إن أمكن ؛ ليعلم الإنسان التفاوت بين القولين بسبب التفاوت بين القائلين ، وليدري الإنسان من يجعله بينه وبين الله تعالى من القائلين [٤]

ويستأنس للقول بعزو القول إلى قائله وإن لم يكن غريبا ، بأنه ورد في كثير من الكتب هذا المقولة : من بركة العلم أن يضاف القول إلى قائله[٥]

المناقشة والترجيح :

القائلون بعزو القول إلى قائله وإن لم يكن غريبا ، يناقش دليلهم من المعقول : إضافة الأقوال إلى قائليها إن أمكن ؛ ... ، بأنه يمكن القول بذلك إذا كان القول غريبا ليُعْلَمَ القائلُ لموافقته أو خروجا عن تبعة هذا القول ، ولأن الأصل النظر إلى القول وصحته لا إلى القائل ، فالقول الذي يؤيده الدليل هو الأولى بالاتباع أيا كان القائل .

وتناقش المقولة : من بركة العلم أن يُضاف القول إلى قائله ، بأن يقال هذا إذا كان القول غريبا ليس مشهورا ، أما إذا كان مشهورا فلا حاجة لذكر القائلين له لكثرتهم أو خوفا من التطويل.

وبعد ، فالذي تطمئن إليه النفس من الرأيين هو **عدم عزو القول إلى قائله ما لم يكن غريبا** ، وذلك لقوة دليلهم

المسألة الثانية : عزو القول إلى قائله إن كان القول غريبا

القائلون بعزو القول إلى قائله إن لم يكن القول غريبا لا شك أنهم يقولون من باب أولى بعزو القول إلى قائله إن كان القول غريبا .

---

(١) الناظر في الفقه الظاهري يجد أنهم يقولون بعزو الأقوال إلى قائليها ، فبعد أن يذكر ابن حزم رأيه في كثير من المسائل ، يذكر من وافقه، من ذلك : "وبهذا يقول الشافعي وأصحاب الظاهر" ابن حزم الظاهري: المحلى بالآثار (١/ ٢٢٧). دار الفكر- بيروت، "وبهذا يقول أبو حنيفة وسفيان الثوري والليث بن سعد وداود" المحلى بالآثار (١/ ٣٥٥)

(٢) شرح النووي على مسلم (١/ ٥). دار إحياء التراث العربي-بيروت.

(٣) أبو بكر بن محمد شطا الدمياطي: إعانة الطالبين على حل ألفاظ فتح المعين (١/ ٧). دار الفكر- بيروت.

(٤) الذخيرة (١/ ٣٨)

(٥) تفسير القرطبي (١/ ٣) ، حاشية السيوطي على تفسير البيضاوي (١/ ١٩)، جامع بيان العلم وفضله (٢/ ٩٢٢) ، عقود الزبرجد على مسند الإمام أحمد (١/ ٧١)

والقائلون بعدم عزو القول إلى قائله إن لم يكن غريبا ، قد يختلفون في عزو القول إلى قائله إن كان غريبا ، فمنهم من يقول بعزوه إلى قائله حينئذ ، وقد صرح بذلك الحطاب من المالكية(١)، والنووي من الشافعية(٢)، ومنهم من يقول بعدم عزوه إلى قائله إن كان غريبا ، ويمكن أن يستدل لهم بأنه لا يُعْزَى القول إلى قائله وإن كان غريبا خوفا من التطويل[٣] ، أو كونه مما تقدم بيانه من الأبواب الماضيات" [٤]

المناقشة والترجيح :

الناظر إلى الرأي : بعدم عزو القول إلى قائله إن كان غريبا ؛ خوفا من التطويل ، أو كونه مما تقدم بيانه من الأبواب الماضيات" يجد أن لهم العذر في ذلك حيث لا يوهم عدم العزو للقول إسناده لنفسه ، وأما إذا أوهم عدم عزوه للقول إسناده لنفسه ، فلا يجوز عدم العزو حينئذ ؛ لأنه سرقة للقول[٥] ؛ وقد ذكر النووي أن من أوهم فيما يأخذه من كلام غيره أنه له ، جدير أن لا ينتفع بعلمه ولا يبارك له في حال [٦] ، ومن يفعل ذلك جدير أن لا ينتفع بعلمه ولا يبارك له في حال .

وبعد ، فالذي تميل إليه النفس من هذين الرأيين هو : عزو القول إلى قائله إن كان غريبا وأوهم عدم العزو نسبته إلى القائل ، وأما إذا لم يوهم عدم عزوه للقول نسبته إلى نفسه ، وفعل ذلك لحاجة كالخوف من التطويل فإنه معذور ، وقد سئل الألباني عن الذي يفعله البعض من نقل لكلام العلماء دون العزو إليهم ، فأجاب بأنه سرقة ولا يجوز شرعا[٧] ، وهذا فيما يأخذه من كلام غيره موهما نسبته إلى نفسه ، وذكر البوطي تحريم انتحال الرجل قولاً لغيره ، أو إسناده إلى غير من صدر منه [٨]

وهذا الرأي : عزو القول إلى قائله إن كان غريبا وأوهم عدم العزو نسبته إلى القائل يكون على سبيل الوجوب لا الاستحباب . وإليك الأدلة الدالة على ذلك .

---

(١) الحطاب: مواهب الجليل (١/ ٤). دار الفكر.

(٢) قال النووي في المجموع : "وحيث كان ما أنقله غريبا أضيفه إلى قائله في الغالب ، وقد أذهل عنه في بعض المواطن" النووي: المجموع شرح المهذب (١/ ٥). دار الفكر- بيروت، وقال في شرحه لصحيح مسلم " ... ، وإن كان غريبا أضفته إلى قائليه إلا أن أذهل عنه بعض المواطن ؛ لطول الكلام أو كونه مما تقدم بيانه من الأبواب الماضيات" شرح النووي على مسلم (١/ ٥). دار إحياء التراث العربي- بيروت.

(٣) أبو بكر بن محمد شطا الدمياطي: إعانة الطالبين على حل ألفاظ فتح المعين (١/ ٧). دار الفكر- بيروت.

(٤) شرح النووي على مسلم (١/ ٥).

(٥) عصام موسى : محدث العصر محمد ناصر الدين الألباني كما عرفته ص ٧٤ ، دار الصديق . المملكة العربية السعودية.

(٦) بستان العارفين (ص: ١٦)

(٧) عصام موسى : محدث العصر محمد ناصر الدين الألباني كما عرفته ص ٧٤ .

(٨) قال البوطي : " حرمة انتحال الرجل قولًا لغيره، أو إسناده إلى غير من صدر عنه بل كانت الشريعة الإسلامية قاضية ولا تزال بنسبة الكلمة والفكرة إلى صاحبها.. لينال هو دون غيره أجر ما قد تنطوي عليه من خير، ويتحمل وزر ما قد تجره من شر" البوطي: الحقوق المعنوية: حق الإبداع العلمي وحق الاسم التجاري طبيعتهما وحكم شرائهما. مجلة مجمع الفقه الإسلامي العدد الخامس ٣ / ٢٤٠٠، ٢٤٠١، حسام الدين بن موسى عفانة: فتاوى يسألونك (٦/ ٤٥١) . مكتبة دنديس، الضفة الغربية.

الأدلة على وجوب عزو الأقوال إلى قائليها إن أوهم عدم العزو إسناده إلى نفسه :

من القرآن :

قول تعالى:﴿ إِنَّ ٱللَّهَ يَأۡمُرُكُمۡ أَن تُؤَدُّواْ ٱلۡأَمَٰنَٰتِ إِلَىٰٓ أَهۡلِهَا وَإِذَا حَكَمۡتُم بَيۡنَ ٱلنَّاسِ أَن تَحۡكُمُواْ بِٱلۡعَدۡلِۚ إِنَّ ٱللَّهَ نِعِمَّا يَعِظُكُم بِهِۦٓۗ إِنَّ ٱللَّهَ كَانَ سَمِيعَۢا بَصِيرٗا ﴾ [١] الآية عامة في كل مؤتمن على شيء لأن قوله تعالى: ﴿ إِنَّ ٱللَّهَ يَأۡمُرُكُمۡ ﴾ خطاب يقتضي عُمُومُه سائر المكلفين[٢] ، ومن هذا يعلم أن الباحث مؤتمن على أقوال الآخرين مأمور بأداء الأمانة ، وذلك بنسبة القول إلى قائله خاصة إذا كان القول غريبا وأوهم عدم العزو نسبته إلى القائل .

قول تعالى:﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لَا تَخُونُواْ ٱللَّهَ وَٱلرَّسُولَ وَتَخُونُوٓاْ أَمَٰنَٰتِكُمۡ وَأَنتُمۡ تَعۡلَمُونَ ﴾ [٣] نهت الآية عن الخيانة وهي الغدر وإخفاء الشيء، والمرء يعلم ما في الخيانة من المأثم ، وما فيها من القبح والعار[٤] ، والمرء الذي ينسب لنفسه قول غيره أخفى ذلك عن الناس ، وهو يعلم إثم الخيانة وقبحها . ومما جاء في القرآن يتبين الأمر بأداء الأمانة، والبعد عن الخيانة ، ذكر السيوطي أن : عزو الأقوال إلى قائلها، من أداء الأمانة، وتجنب الخيانة، ومن أكبر أسباب الانتفاع بالتصنيف [٥]

من السنة :

١ – عَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ، عَنِ النَّبِيِّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قَالَ: " آيَةُ المُنَافِقِ ثَلاَثٌ: إِذَا حَدَّثَ كَذَبَ، وَإِذَا وَعَدَ أَخْلَفَ، وَإِذَا اؤْتُمِنَ خَانَ "[٦]

عَنْ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ عَمْرٍو أَنَّ النَّبِيَّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قَالَ: " أَرْبَعٌ مَنْ كُنَّ فِيهِ كَانَ مُنَافِقًا خَالِصًا، وَمَنْ كَانَتْ فِيهِ خَصْلَةٌ مِنْهُنَّ كَانَتْ فِيهِ خَصْلَةٌ مِنَ النِّفَاقِ حَتَّى يَدَعَهَا: إِذَا اؤْتُمِنَ خَانَ، وَإِذَا حَدَّثَ كَذَبَ، وَإِذَا عَاهَدَ غَدَرَ، وَإِذَا خَاصَمَ فَجَرَ "[٧]

دل الحديثان على أن هذه الخصال خصال نفاق وصاحبها شبيه بالمنافقين في هذه الخصال ومتخلق بأخلاقهم[٨] ، والمرء الذي ينسب لنفسه قول غيره ليس أمينا ، فيكون به خصلة من خصال المنافقين ، التي يجب الحذر منها والبعد عنها .

---

(١) سورة النساء من الآية (٥٨)

(٢) أحكام القرآن للجصاص (٢/ ٢٥٩). دار الكتب العلمية – بيروت.

(٣) سورة الأنفال الآية (٢٧)

(٤) تفسير القرطبي (٧/ ٣٩٥) ، تفسير العز بن عبد السلام (١/ ٥٣٢). دار ابن حزم – بيروت.

(٥) عقود الزبرجد على مسند الإمام أحمد (١/ ٧١)

(٦) صحيح البخاري (١/ ١٦). دار طوق النجاة، صحيح مسلم (١/ ٧٨). دار إحياء التراث العربي – بيروت.

(٧) صحيح البخاري (١/ ١٦)

(٨) شرح النووي على مسلم (٢/ ٤٧)

٢ – عَنْ فَاطِمَةَ، عَنْ أَسْمَاءَ، أَنَّ امْرَأَةً قَالَتْ: يَا رَسُولَ اللَّهِ، إِنَّ لِي ضَرَّةً، فَهَلْ عَلَيَّ جُنَاحٌ إِنْ تَشَبَّعْتُ مِنْ زَوْجِي غَيْرَ الَّذِي يُعْطِينِي؟ فَقَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: «المُتَشَبِّعُ بِمَا لَمْ يُعْطَ كَلاَبِسِ ثَوْبَيْ زُورٍ»[١]

وجه الدلالة

دل الحديث على ذم المتشبع بما لم يعط ، وهو المتكثر بما ليس عنده ، يظهر أنه عنده يتكثر بذلك عند الناس ويتزين بالباطل ، فهو مذموم كما يذم من لبس ثوبين لغيره وأوهم أنهما له [٢] ، وقال الخطابي : الثوب مثَلُ المتشبع بما لم يعط ، ومعناه أنه صاحب زور وكذب[٣] ، والتثنية في قوله « ثَوْبَيْ زُورٍ» للإشارة إلى أن كذب المتحلي مثنى لأنه كذب على نفسه بما لم يأخذ ، وعلى غيره بما لم يعط ، وكذلك شاهد الزور يظلم نفسه ويظلم المشهود عليه . [٤] ، والذي يأخذ قول غيره وينسبه لنفسه متكثر بما ليس عنده ومتزين بالباطل ، ويعد كاذبا مرتين كاذب على نفسه بذكره قول غيره موهما أنه قوله ، وكاذب على غيره بما لم يعط .

٣ – عَنْ تَمِيمٍ الدَّارِيِّ أَنَّ النَّبِيَّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، قَالَ: «الدِّينُ النَّصِيحَةُ» قُلْنَا: لِمَنْ؟ قَالَ: «لِلَّهِ وَلِكِتَابِهِ وَلِرَسُولِهِ وَلِأَئِمَّةِ الْمُسْلِمِينَ وَعَامَّتِهِمْ»[٥]

وجه الدلالة : من النصيحة أن تضاف الفائدة التي تستغرب إلى قائلها ، فمن فعل ذلك بورك له في علمه وحاله ، ومن أوهم ذلك ، وأوهم فيما يأخذه من كلام غيره أنه له ، فهو جدير أن لا ينتفع بعلمه ولا يبارك له في حال. ولم يزل أهل العلم والفضل على إضافة الفوائد إلى قائلها"[٦]

من المعقول :

١ – إضافة الأقوال إلى قائليها إن أمكن ؛ ليعلم الإنسان التفاوت بين القولين بسبب التفاوت بين القائلين ، وليدري الإنسان من يجعله بينه وبين الله تعالى من القائلين [٧]

٢ – عدم عزو القول إلى صاحبه عن عمد سرقة كسرقة الأموال ؛ لأن في سرقة الأقوال وسرقة الأموال التعدي على حقوق الآخرين وأخذها من أصحابها ، وفي كليهما خيانة لصاحب القول أو صاحب المال ، وفي كليهما الكذب بنسبة المال إلى غير مالكه ، وهو ليس ملكه ، أو نسبة القول إلى غير قائله ، وهو ليس قوله ، وقد عد ابن القيم – رحمه الله – من أنواع السارقين لأموال الناس السارق بقلمه ،فقال : " والسراق على

---

(١) صحيح البخاري (٧/ ٣٥)، صحيح مسلم (٣/ ١٦٨١).

(٢) شرح النووي على مسلم (١٤/ ١١٠)، شرح القسطلاني (٨/ ١٠٩). المطبعة الكبرى الأميرية، مصر.

(٣) ابن حجر: فتح الباري لابن حجر (٩/ ٣١٨). دار المعرفة- بيروت. ، شرح القسطلاني (٨/ ١٠٩)

(٤) فتح الباري لابن حجر (٩/ ٣١٨)

(٥) صحيح مسلم (١/ ٧٤)

(٦) بستان العارفين للنووي (ص: ١٦). دار الريان للتراث.

(٧) الذخيرة (١/ ٣٨)

أخذ أموال الناس، وهم أنواع لا تحصى ؛ فمنهم السراق بأيديهم، ومنهم السراق بأقلامهم، ومنهم السراق بأمانتهم "[١]

ومما يستأنس به للقول بوجوب عزو الأقوال إلى قائليها إن أوهم عدم العزو إسناده إلى القائل الآتي :

١ – صح عن سفيان الثوري أنه قال : "نسبة الفائدة إلى مفيدها من الصدق في العلم وشكره، وأن السكوت عن ذلك من الكذب في العلم وكفره"[٢]

٢ – ورد في كثير من الكتب هذا القول : من بركة العلم أن يضاف القول إلى قائله[٣] .

المطلب الثاني

عزو البحث لمن لم يشارك فيه دون إذن الباحث

لبيان الحكم في مسألة عزو البحث لمن لم يشارك فيه دون إذن الباحث أقول : سبق القول في مسألة عزو الأقوال إلى قائليها إن كان القول غريبا أنه يتأكد بل يجب القول بالعزو حينئذ إن أوهم عدم العزو إسناده إلى القائل، وإذا كان يجب عزو الأقوال إلى قائليها إن كان القول غريبا وأوهم عدم العزو إسناده إلى القائل ، فيجب من باب أولى عزو البحث إلى الباحث ؛ لأنه لن يعدم البحث وجود قول غريب فيه ، ومما ذكر يعلم أن عزو البحث كله أو بعضه إلى غير الباحث حرام ، والقول بالتحريم أفتت به اللجنة الدائمة للبحوث العلمية والإفتاء في السعودية[٤] ، وذكر ابن عثيمين : أن عزو البحث إلى غير الباحث نوع من الخيانة[٥]

---

(١) ابن قيم الجوزيه : إعلام الموقعين (٣/ ٢٥٨). دار الكتب العلمية – بيروت.

(٢) قال السخاوي : " صح عن سفيان الثوري ". السخاوي: الجواهر والدرر في ترجمة شيخ الإسلام ابن حجر (١/ ١٨١). دار ابن حزم ، بيروت ، وذكر الملا الهروي القاري ، والعجلوني الدمشقي أن هذا الأثر من كلام سفيان الثوري ، كما ذكر ابن جماعة في منسكه الكبير. الهروي القاري: الأسرار المرفوعة في الأخبار الموضوعة (ص: ١٣٤). مؤسسة الرسالة – بيروت ، العجلوني: كشف الخفاء (١/ ٢٨٦). المكتبة العصرية ، وذكر الحطاب أن ابن جماعة الشافعي ذكر هذا الأثر في منسكه الكبير ، وأنه صح عن سفيان الثوري . مواهب الجليل (١/ ٤)

(٣) سبق ذكر الكتب ص٧

(٤) سأل رجل عن حكم هذه المسألة : أنه يأتيه بعض الطلبة ، يطلبون منه عمل بحوث في بعض المواد أو المواضيع التي يطلبها منهم مدرسوهم ، وأقوم بعمل تلك البحوث لهم مقابل أجر نقدي . وأجابت اللجنة الدائمة للبحوث العلمية والإفتاء بهذا : عمل البحث المطلوب من الدارس في المدارس الحكومية أو غيرها واجب دراسي، له أهداف: من تمرين الطالب على البحث، والتعرف على المصادر، ومعرفة مدى قدرته على استخراج المعلومات، وترتيبها.. إلى آخر ما يهدف إليه طلب إعداد البحث؛ لهذا فإن قيام بعض المدرسين أو غيرهم بذلك نيابة عن الطالب، مقابل أجرة أو بدون أجرة، هو عمل محرم، والأجرة عليه كسب حرام؛ لما فيه من الغش والكذب والتزوير، وهذا تعاون على الإثم، ...، والخلاصة: إنه لا يجوز للطالب الاستنابة في عمل البحث عنه، ولا يجوز لأحد عمله نيابة عنه في السِّر، ولا أخذ الأجرة عليه .وبالله التوفيق، وصلى الله على نبينا محمد وآله وصحبه وسلم.موسوعة الفتاوى الفتوى رقم(١٧٥٧٧) http://fatawapedia.com/ ، ومما ذكر يتبين أن اللجنة أفتت بتحريم عزو البحث بإذن الباحث إلى غيره ، ومن باب أولى عزو البحث دون إذن الباحث إلى غيره.

(٥) سئل ابن عثيمين : ما قول فضيلتكم فيما يفعله البعض من استئجار من يكتب لهم البحوث، أو يعد لهم الرسائل، أو يحقق بعض الكتب فيحصلون به على شهادات علمية؟

ويستدل على تحريم عزو البحث إلى غير الباحث بالأدلة الآتية :

أولا : بما ذكر سابقا من القرآن والسنة على أداء الأمانة والبعد عن الخيانة ، وأن من يفعل هذا متخلق بأخلاق المنافقين ، فعزو الأقوال إلى قائلها ، من أداء الأمانة، وتجنب الخيانة ، ومن أكبر أسباب الانتفاع بالتصنيف [١] ، وعزو البحث إلى الباحث كعزو القول إلى قائله ، بل أشد ؛ لأنه ما من بحث إلا ويشتمل على كثير من الأقوال .

ثانيا : حديث «الدِّينُ النَّصِيحَةُ» ووجه دلالته وسبق ذكرهما في المطلب السابق

وجه الدلالة :

إذا كان إضافة الفائدة التي تستغرب إلى قائلها من النصح في دين الله عز وجل ، فإضافة البحث إلى الباحث من باب أولى ، وإذا كان جديرا بالذي نسب إلى نفسه كلام غيره أن لا ينتفع بعلمه ولا يبارك له في حال ، فهو جدير من باب أولى بالذي نسب إلى نفسه بحث غيره كله أو بعضه ؛ لأنه لا يخلو البحث غالبا من فوائد تستغرب .

ثالثا : حديث «المُتَشَبِّعُ بِمَا لَمْ يُعْطَ كَلاَبِسِ ثَوْبَيْ زُورٍ» ووجه دلالته في ذم المتشبع بما لم يعط ، وقد سبق ذكرهما، والذي يأخذ بحث غيره وينسبه لنفسه متكثر بما ليس عنده ومتزين بالباطل ، ويعد كاذبا مرتين كاذبًا على نفسه بنسبته إليها بحث غيره ، وكاذبًا على غيره بما لم يعط .

رابعا : أحاديث أخرى من السنة :

١- عَنْ ثَابِتِ بْنِ الضَّحَّاكِ، عَنِ النَّبِيِّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قَالَ: «...وَمَنْ ادَّعَى دَعْوَى كَاذِبَةً لِيَتَكَثَّرَ بِهَا لَمْ يَزِدْهُ اللهُ إِلَّا قِلَّةً...»[٢]

الحديث عام في كل دعوى يتشبع بها المرء بما لم يعط من مال يختال في التجمل به من غيره ، أو نسب ينتمي إليه ، أو علم يتحلى به وليس هو من حملته ، أو دين يظهره وليس هو من أهله ، فقد أعلم صلى الله عليه

فقال : "إن مما يؤسف له كما ذكر السائل أن بعض الطلاب يستأجرون من يعد لهم بحوثًا أو رسائل يحصلون على شهادات علمية، أو من يحقق بعض الكتب ، فيقول لشخص حضِّر لي تراجم هؤلاء وراجع البحث الفلاني، ثم يقدمه رسالة ينال بها درجة يستوجب بها أن يكون في عداد المعلمين أو ما أشبه ذلك، فهذا في الحقيقة مخالف لمقصود الجامعة ومخالف للواقع، وأرى أنه نوع من الخيانة؛ لأنه لا بد أن يكون المقصود من ذلك الشهادة فقط فإنه لو سئل بعد أيام عن الموضوع الذي حصل على الشهادة فيه لم يجب.

لهذا أحذر إخواني الذين يحققون الكتب أو الذين يحضّرون رسائل على هذا النحو من العاقبة الوخيمة ..." محمد بن صالح العثيمين: كتاب العلم (ص: ١٣٨ ، ١٣٩). مكتبة نور الهدى

، الإسلام سؤال وجواب :https://islamqa.info/ar/answers / ، ومما ذكر يتبين أن ابن عثيمين يرى أن عزو البحث بإذن الباحث إلى غيره نوع من الخيانة ، ومن باب أولى عزو البحث دون إذن الباحث إلى غيره.

(١) عقود الزبرجد على مسند الإمام أحمد (١/ ٧١)

(٢) الحديث بتمامه : «لَيْسَ عَلَى رَجُلٍ نَذْرٌ فِيمَا لَا يَمْلِكُ، وَلَعْنُ الْمُؤْمِنِ كَقَتْلِهِ، وَمَنْ قَتَلَ نَفْسَهُ بِشَيْءٍ فِي الدُّنْيَا عُذِّبَ بِهِ يَوْمَ الْقِيَامَةِ، وَمَنْ ادَّعَى دَعْوَى كَاذِبَةً لِيَتَكَثَّرَ بِهَا لَمْ يَزِدْهُ اللهُ إِلَّا قِلَّةً، وَمَنْ حَلَفَ عَلَى يَمِينِ صَبْرٍ فَاجِرَةٍ» صحيح مسلم (١/ ١٠٤)

وسلم أنه غير مبارك له في دعواه ولا زاكٍ ما اكتسبه بها[١]، ومن نسب إلى نفسه بحثا لم يشارك فيه ، دعواه كاذبة غير مبارك له فيها ولا زاك ما اكتسبه بها .

٢ – عَنْ أَبِي ذَرٍّ، أَنَّهُ سَمِعَ رَسُولَ اللهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يَقُولُ: " ... وَمَنِ ادَّعَى مَا لَيْسَ لَهُ فَلَيْسَ مِنَّا، وَلْيَتَبَوَّأْ مَقْعَدَهُ مِنَ النَّارِ"[٢]

دل الحديث على أن من ادعى حقا ليس له مالا كان أو غيره ، ليس على هدينا وجميل طريقتنا ، وقوله صلى الله عليه وسلم " وَلْيَتَبَوَّأْ مَقْعَدَهُ مِنَ النَّارِ " أي فلينزل منزله منها ، أو فليتخذ منزلا بها ، وهو إما دعاء أو خبر بمعنى الأمر ، ومعناه هذا جزاؤه إن جوزي ، وقد يعفى عنه ، وفي هذا الحديث تحريم دعوى ما ليس له في كل شيء سواء تعلق به حق لغيره أو لا [٣] ، ومن نُسِب إليه بحث لم يشارك فيه وهو عالم بذلك ، ادعى ما ليس له .

من المعقول :

١ – يجب إضافة البحث إلى الباحث ؛ ليعلم الإنسان التفاوت بين البحثين أو الأبحاث بسبب التفاوت بين الباحثين ، وليدري الإنسان من يجعله بينه وبين الله تعالى من الباحثين ، ولينال دون غيره أجر ما قد ينطوي عليه بحثه من الخير أو يتحمل وزر ما قد يجره من شر .

٢ – عزو البحث إلى غير الباحث تدليس بإخفاء الباحث الحقيقي ، وإظهار من ليس له عمل في البحث . ذكر المناوي أن الغش حرام بإجماع الأمة[٤]

٣ – نسبة المرء إلى نفسه بحث غيره كذب ، حيث إنه جعل بحث غيره بحثا له ، وهو ليس بحثه ، وهذا كذب على نفسه بنسبته إليها بحث غيره ، وكذب على المجتمع حيث أوهم الناس أنه بحثه .

٤ – نسبة المرء بحث غيره إلى نفسه عن عمد دون إذن من الباحث سرقة كسرقة الأموال ؛ لأن في سرقة البحث وسرقة الأموال التعدي على حقوق آخرين وأخذها لنفسه ، وفي كليهما خيانة لصاحب البحث أو صاحب المال ، وفي كليهما الكذب بجعله مال غيره ملكا له ، وهو ليس ملكه ، أو جعل بحث غيره بحثا له ، وهو ليس بحثه ، وقد عد ابن القيم – رحمه الله – من أنواع السارقين لأموال الناس السارق بقلمه [٥]، والذي يأخذ بحث غيره وينسبه إلى نفسه سارق بقلمه ، وذكر السيوطي أن من يأخذ كتابا لغيره وينسبه لنفسه سارق، فقال في عقود الزبرجد : "... كالسارق الذي خرج في هذه الأيام فأغار على عدة كتب من

---

(١) شرح النووي على مسلم (٢/ ١٢٦)، شرح السيوطي على مسلم (١/ ١٢٥). دار ابن عفان – المملكة العربية السعودية.

(٢) الحديث بتمامه "" لَيْسَ مِنْ رَجُلٍ ادَّعَى لِغَيْرِ أَبِيهِ وَهُوَ يَعْلَمُهُ إِلَّا كَفَرَ، وَمَنِ ادَّعَى مَا لَيْسَ لَهُ فَلَيْسَ مِنَّا، وَلْيَتَبَوَّأْ مَقْعَدَهُ مِنَ النَّارِ، وَمَنْ دَعَا رَجُلًا بِالْكُفْرِ، أَوْ قَالَ: عَدُوُّ اللهِ وَلَيْسَ كَذَلِكَ إِلَّا حَارَ عَلَيْهِ "صحيح مسلم (١/ ٧٩)

(٣) شرح النووي على مسلم (٢/ ٥٠) ، المناوي: التيسير بشرح الجامع الصغير (٢/ ٣٢٩). مكتبة الإمام الشافعي– الرياض

(٤) المناوي: فيض القدير (٥/ ٣٨٧). المكتبة التجارية الكبرى–مصر

(٥) إعلام الموقعين عن رب العالمين (٣/ ٢٥٨)

تصانيفي، وهي المعجزات الكبرى... ، ونسب ذلك لنفسه من غير تنبيه على هذه الكتب التي استمد منها، فدخل في زمرة السارقين، وانطوى تحت ربقة المارقين"[١]

ومما يستأنس به للقول بوجوب عزو البحث إلى الباحث -إن أوهم عدم العزو إسناده إلى النفس- الآتي :

١ - " نسبة الفائدة إلى مفيدها من الصدق في العلم وشكره، وأن السكوت عن ذلك من الكذب في العلم وكفره" [٢]، وإذا كان السكوت عن نسبة الفائدة إلى مفيدها من الكذب في العلم وكفره ، فلا شك في أن نسبة البحث كله أو بعضه لمن لم يشارك فيه كذلك ؛ لأن البحث غالبا يشتمل على كثير من الفوائد .

٢ - هذه المقولة التي جاءت في كثير من الكتب: "من بركة العلم أن يضاف القول إلى قائله"[٣] ، وإذا كان من بركة العلم إضافة القول إلى قائله ، فمن باب أولى إضافة البحث إلى الباحث ، وهذا على سبيل الوجوب ؛ لأن من نسب إلى نفسه بحث غيره جدير أن لا ينتفع بعلمه ولا يبارك له في حال ، حيث إن هذا تدليس وسرقة .

المطلب الثالث

عزو البحث لمن شارك فيه برأي أو مشورة

مما لا شك فيه أن الإشارة إلى المشارك في البحث برأي أو مشورة أو إفادة فكرة في ثنايا البحث يعد من باب الأمانة، فقد ذكر السيوطي قول المزني في أول مختصره: "كتاب الطهارة. قال الشافعي: قال الله تعالى: ﴿وَأَنزَلْنَا مِنَ ٱلسَّمَآءِ مَآءً طَهُورًا﴾ [4] ، ويعلق على ذلك السيوطي قائلا : "أفما كان المزني رأى هذه الآية في المصحف فينقلها منه دون عزوها إلى إمامه؟ قال العلماء : إنما صنع ذلك ؛ لأن الافتتاح بها من نظام الشافعي لا من نظامه "

وقال أيضا : "وكان الحافظ ابن حجر يعلم طلبته إذا نقلوا حديثا أورده لهم أو أثرا أن يقولوا : رواه فلان أو خرج فلان بإفادة شيخنا "

وذكر بعضا من أمانة علمائنا في نسبتهم الفضل لأهله ، وقال : "كل ذلك حرصا على أداء الأمانة وتجنب الخيانة[٥]

---

(١) عقود الزبرجد على مسند الإمام أحمد (١/ ٧١) ، وقال عن هذا السارق أيضا في كتابه الفارق بين المصنف والسارق : " نبذ الأمانة وراء ظهره وخان ... وأغار على عدة كتب لنا أقمنا في جمعها سنين ... وعمد إلى كتابي "المعجزات" و"الخصائص" المطول والمختصر فسرق جميع ما فيها" الفارق بين المصنف والسارق ص ٣٣، وقال أيضا : "حكى السبكي وغيره عن الشيخ أبي حامد الإسفرائيني أنه قيل له إن فلانا صنف كتبا بكثرة . فقال : أروني إياها ، فرآها مسروقة من كتبه. فقال : بتر كتبي بتر الله عمره فمات ذاك عن قرب ولم يتمتع بنفسه ولا وصل إلى ما وصل إليه أبناء جنسه" الفارق بين المصنف والسارق ٤١ ، ٤٢

(٢) سبق تخريج هذا الأثر ص١١

(٣) سبق ذكر الكتب ص٧

(٤) سورة الفرقان من الآية (٤٨)

(٥) السيوطي : الفارق بين المصنف والسارق ص ٣٤ - ٤١. عالم الكتب .

والإشارة إلى المشارك في البحث برأي أو مشورة أو إفادة فكرة في ثنايا البحث لا تخرج عن المسألة التي سبق ذكرها: عزو القول إلى قائله ، فما قيل هناك يقال هنا ، ويوجد سؤال يطرح نفسه ، وهو مشاركة المشرف للطالب في البحث هل يعد من قبيل عزو القول؟ ، وبذا لا توجد حاجة لذكر اسمه على البحث ، ويكتفى بذكر اسمه في ثنايا البحث أم أن مشاركته تختلف ، والحاجة قائمة لذكر اسمه ؟

للجواب على ذلك ينظر لعمل المشرف على البحث العلمي ، وبالنظر لعمل المشرف تبين أنه مطالب بأمور كثيرة تجاه الباحث منها: توضيح المنهج العلمي المعتمد للبحث وإرشاد الباحث إلى أهم المراجع في ذلك – قراءة ما يكتبه الطالب تباعا قراءة نقدية ، والتأكد من التزام الباحث بمنهج بحثه وتنبيهه على الأخطاء العلمية – التأكد من قيام الطالب بتعديل الملحوظات على بحثه [١] – المساعدة والتوجيه بشكل مستمر ودائم للباحث من أجل الوصول إلى حل واقعي ومناسب لمشكلة الدراسة، والإجابة عن أسئلة البحث – إدارة المناقشات والحوارات العلمية حول موضوع الدراسة لتوسيع مستوى التفكير عند الباحث ولمحاولة إيجاد عدد من الحلول للدراسة البحثية، ولتبادل الخبرات المكتسبة بين مشرف البحث والباحث[٢]

وبعد ذكر بعض من مهام مشرف البحث ، يتبين أن دوره أصيل في البحث ووجوده ضروري لسير الباحث في بحثه على الخطى الصحيحة .

لما كان الأمر كذلك كانت كتابة اسم المشرف مشرفا على البحث حقا له لا يجوز لأحد منعه من هذا الحق ، ويستدل على ذلك بالآيات الآمرة بالعدل ، والأحاديث الآمرة بإعطاء الحق: فمن القرآن قوله تعالى : ﴿إِنَّ ٱللَّهَ يَأۡمُرُكُمۡ أَن تُؤَدُّواْ ٱلۡأَمَٰنَٰتِ إِلَىٰٓ أَهۡلِهَا وَإِذَا حَكَمۡتُم بَيۡنَ ٱلنَّاسِ أَن تَحۡكُمُواْ بِٱلۡعَدۡلِۚ﴾ [3]

قال ابن كثير في قوله تعالى: ﴿وَإِذَا حَكَمۡتُم بَيۡنَ ٱلنَّاسِ أَن تَحۡكُمُواْ بِٱلۡعَدۡلِۚ﴾ " أَمْرٌ منه تعالى بالحكم بالعدل بين الناس"[٤]، وقال القرطبي : " هذا خطاب للولاة والأمراء والحكام، ويدخل في ذلك بالمعنى جميع الخلق"[٥]، ومن الحكم بالعدل في مسألتنا حق المشرف في كتابة اسمه على البحث الذي أشرف عليه .

ومن السنة : عَنْ عَوْنِ بْنِ أَبِي جُحَيْفَةَ، عَنْ أَبِيهِ، قَالَ: آخَى النَّبِيُّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ بَيْنَ سَلْمَانَ، وَأَبِي الدَّرْدَاءِ، فَزَارَ سَلْمَانُ أَبَا الدَّرْدَاءِ، فَرَأَى أُمَّ الدَّرْدَاءِ مُتَبَذِّلَةً، فَقَالَ لَهَا: مَا شَأْنُكِ؟ قَالَتْ: أَخُوكَ أَبُو الدَّرْدَاءِ لَيْسَ لَهُ حَاجَةٌ فِي الدُّنْيَا، فَجَاءَ أَبُو الدَّرْدَاءِ فَصَنَعَ لَهُ طَعَامًا، فَقَالَ: كُلْ؟ قَالَ: فَإِنِّي صَائِمٌ، قَالَ: مَا أَنَا بِآكِلٍ حَتَّى

---

(١) دليل المرشد العلمي والمشرف والمناقش ٣٦ ، ٣٧ . الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة ١٤٣٧ – ١٤٣٨هـ

(٢) https://www.manaraa.com/post/٤٨٠٠ ، https://wefaak.com/

(٣) سورة النساء من الآية (٥٨)

(٤) تفسير ابن كثير (٢/ ٣٠٠). دار الكتب العلمية – بيروت.

(٥) تفسير القرطبي (٥/ ٢٥٨)

تَأْكُلَ، قَالَ: فَأَكَلَ، فَلَمَّا كَانَ اللَّيْلُ ذَهَبَ أَبُو الدَّرْدَاءِ يَقُومُ، قَالَ: نَمْ، فَنَامَ، ثُمَّ ذَهَبَ يَقُومُ فَقَالَ: نَمْ، فَلَمَّا كَانَ مِنْ آخِرِ اللَّيْلِ قَالَ سَلْمَانُ: قُمِ الآنَ، فَصَلَّيَا فَقَالَ لَهُ سَلْمَانُ: إِنَّ لِرَبِّكَ عَلَيْكَ حَقًّا، وَلِنَفْسِكَ عَلَيْكَ حَقًّا، وَلِأَهْلِكَ عَلَيْكَ حَقًّا، فَأَعْطِ كُلَّ ذِي حَقٍّ حَقَّهُ، فَأَتَى النَّبِيَّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، فَذَكَرَ ذَلِكَ لَهُ، فَقَالَ النَّبِيُّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: «صَدَقَ سَلْمَانُ» [١]

قوله صلى الله عليه وسلم «صَدَقَ سَلْمَانُ» أي في جميع ما ذكر [٢]، ومما ذكر إعطاء كل ذي حق حقه ، ويدخل في ذلك حق المشرف في كتابة اسمه على البحث ، فهو مشارك أصيل في البحث .

المبحث الثاني

أنواع الملك ، ونوع ملكية الباحث لبحثه

المطلب الأول

أنواع الملك

عرف الملك بأنه : حكم شرعي مقدر في العين أو المنفعة يقتضي تمكن من يضاف إليه من انتفاعه بالمملوك والعوض عنه من حيث هو كذلك[٣]

وللملك أربعة أنواع : ملك عين ومنفعة، وملك عين بلا منفعة، وملك منفعة بلا عين، وملك انتفاع من غير ملك المنفعة.

النوع الأول : ملك عين ومنفعة ، وهو الملك التام ، ويدخل فيه عامة الأملاك الواردة على الأعيان المملوكة بالأسباب المقتضية لها من بيع وهبة وإرث وغير ذلك [٤]

النوع الثاني ملك العين بدون منفعة : مثالها : الوصية بسكنى الدار ، ففيها تمليك منفعة بالوصية ، وملك العين للورثة [٥]

النوع الثالث : ملك المنفعة بدون عين : مثالها : إجارة المستأجر لمحل الإجارة ، يصح للمستأجر أن يؤجر محل الإجارة لمن يقوم مقامه [٦] ؛ لأن موجب عقد الإجارة ملك المنفعة والتسلط على استيفائها بنفسه وبمن يقوم مقامه[١]

([١]) صحيح البخاري (٣/ ٣٨)

([٢]) فتح الباري لابن حجر (٣/ ٣٢)

([٣]) القرافي: الفروق (٣/ ٢٠٨ ، ٢٠٩) عالم الكتب

([٤]) القواعد لابن رجب (ص: ١٩٥). دار الكتب العلمية- بيروت.

([٥]) القواعد لابن رجب (ص: ١٩٦)

([٦]) الكاساني: بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع (٣/ ٣٨). دار الكتب العلمية. ، العيني: البناية شرح الهداية (٨/ ٣٢٦). دار الكتب العلمية – بيروت. ، محمد بن أحمد عليش منح الجليل شرح مختصر خليل (٧/ ٤٩٣). دار الفكر – بيروت ، حاشية الصاوي على الشرح الصغير (٣/ ٥٧٠). دار المعارف.، السنيكي: أسنى المطالب في شرح روض الطالب (٢/ ٣٢٥). دار الكتاب الإسلامي- بيروت

النوع الرابع : ملك الانتفاع المجرد : المالك للانتفاع ، هو الذي له أن ينتفع بنفسه فقط ، وهو من قصر الشارع الانتفاع على عينه ، فلا يؤاجر ولا يهب ولا يعير ، هذا بخلاف مالك المنفعة فإن الشارع جعل له الانتفاع بنفسه وبغيره كالمالك، والمستأجر[٢] ، ومثال ملك الانتفاع كأن توقف بيتا على طلبة العلم يسكنونه ، ففيه تمليك انتفاع ، للطالب أن ينتفع بنفسه فقط ، وليس فيه تمليك منفعة ؛ فليس له أن يؤاجره ولا أن يعيره لغيره[٣]

وبالنظر إلى ما ذكر الفقهاء حول تقسيم الملك ، يتبين أن فقهاء الحنفية لم يقولوا بملك الانتفاع ، فهم لا يرون فرقا بين ملك المنفعة وملك الانتفاع ، أو حق المنفعة وحق الانتفاع ، وأنهم يطلقون حق الانتفاع على حق المالك في الانتفاع بملكه ، سواء أكان ملكه شاملا للعين والمنفعة ، أم للمنفعة فقط .

وغاية الأمر : أن حق الانتفاع قد يبيح لمن له الحق أن يتصرف فيما أبيح له بكافة أنواع التصرفات ، كما لو كان المالك لحق الانتفاع مالكا للعين .

وقد يبيح له أن يتصرف بأنواع التصرفات كافة، التي لا نقل فيها لملكية ما أبيح له أن ينتفع به، كما لو كان المالك للانتفاع ملك الانتفاع بما أبيح له الانتفاع به بعوض غير ناقل للملكية ، كالمستأجر ، فإنه يباح له إجارة ما استأجر ، وإعارته ؛ وذلك لأنه ملك المنفعة بعوض غير ناقل للملكية ، فيملك تمليكها لغيره على وفق ما ملك . [٤]

وقد يبيح له أن يتصرف في بعض التصرفات التي لا نقل فيها للملكية ، دون بعض ، كما لو كان المالك للانتفاع ملك الانتفاع بما أبيح له الانتفاع به بدون عوض ، ولم يكن في ذلك نقل للملكية ، وذلك كالمستعير، فإن له الحق في إعارة ما استعاره ، وليس له الحق في إجارته ؛ وذلك لأنها ملك المنفعة بغير عوض ، فيملك أن يملكها لغيره على وفق ما ملك ، ولا يملك أن يملكها لغيره بعوض ؛ لأنه لم يملكها بعوض ، ولأنه لو فعل ذلك ، وملك غيره حينئذ بعوض ، لملكه أكثر مما ملك ، وهو لا يجوز [٥]

، تحفة المحتاج في شرح المنهاج (٢/ ٢٩٩)، البهوتي: شرح منتهى الإرادات (٢/ ٢٥٣). عالم الكتب ، كشاف القناع عن متن الإقناع (٤/ ١٥)

(١) شرح منتهى الإرادات (٢/ ٢٥٣) ، كشاف القناع عن متن الإقناع (٤/ ١٥)

(٢) الشرح الكبير للشيخ الدردير وحاشية الدسوقي (٣/ ٤٣٣) . دار الفكر- بيروت، شرح مختصر خليل للخرشي (٦/ ١٢٢). دار الفكر- بيروت.

(٣) حاشية الصاوي على الشرح الصغير (٣/ ٥٧٠)، منح الجليل شرح مختصر خليل (٧/ ٤٩٣)

(٤) الأشباه والنظائر لابن نجيم (ص: ٣٠٥). دار الكتب العلمية - بيروت ، البغدادي: مجمع الضمانات (ص: ١٩). دار الكتاب الإسلامي- بيروت.

(٥) البحر الرائق شرح كنز الدقائق (٦/ ١٤٨)، الزَّبِيدِيّ: الجوهرة النيرة على مختصر القدوري (١/ ٣٥١). المطبعة الخيرية.

وإذا كان فقهاء الحنفية لا يرون فرقا بين حق المنفعة ، وحق الانتفاع ، فإن فقهاء المالكية والشافعية والحنابلة يفرقون بينهما ، حيث إنهم قد جعلوا كل واحد منهما نوعا مستقلا .

المطلب الثاني

ملكية الباحث لبحثه ملك عين أم منفعة أم انتفاع ؟

لا يقصد بملكية الباحث لبحثه ملكيته لما طبع من نسخ لبحثه ؛ فملكيته لذلك مما لا يختلف فيه [١] ، فهو مالك للنسخ التي طبعها ملك عين ومنفعة ، فيحق له التصرف فيها بكافة أنواع التصرفات من بيع أو هبة أو غير ذلك [٢] ، والمشتري لنسخة من هذا البحث يصبح مالكا للنسخة التي اشتراها ملك عين .

إذن ما المقصود بملكية الباحث لبحثه ؟ المقصود : ملكية الباحث لفكره في البحث أو المعلومات التي ساقها فيه[٣] ، أو ملكيته لنتاج ذهنه وتفكيره[٤]

مما لا شك فيه أن الباحث يملك بحثه ، لكن ما نوع هذه الملكية ؟ أهي ملك عين ومنفعة أم ملك منفعة أم ملك انتفاع ؟

الناظر إلى ملك العين والمنفعة يجد أنه لا يمكن القول بملكية الباحث لفكره في البحث أو المعلومات التي ساقها فيه ملك عين ومنفعة ؛ لأن المالك للعين والمنفعة يحق له التصرف في المملوك ببيع أو هبة أو غير ذلك ، وفكر الباحث في بحثه لا يجوز له أن يبيعه لغيره مقابل مال يأخذه منه ، ولا يجوز له أن يهبه لغيره ؛ لما يترتب على ذلك من محظورات ، ومنها : أنه تدليس بإخفاء الباحث الحقيقي وإظهار من ليس له عمل في البحث . ذكر المناوي أن الغش حرام بإجماع الأمة[٥]

وكما أن الباحث لا يملك فكره في البحث أو المعلومات التي ساقها فيه ملك عين ومنفعة ، فهو لا يملكها ملك منفعة ؛ وذلك لأن مالك المنفعة يحق له أن يؤجرها أو يعيرها [٦] ، وفكر الباحث في بحثه لا يجوز له أن يؤجره لغيره مقابل مال يأخذه منه ، ولا يجوز له أن يعيره لغيره ؛ لما يترتب على ذلك من محظورات ، ومنها : أنه في مدة الإجارة أو العارية ينسب البحث لمن لم يشارك فيه ، وهذا تدليس بإخفاء الباحث الحقيقي وإظهار من ليس له عمل في البحث ، وهو حرام بإجماع الأمة كما ذكر .

---

(١) جاء في قرار رقم (٥) بشأن الحقوق المعنوية لمجلس مجمع الفقه الإسلامي المنعقد في دورة مؤتمره الخامس بالكويت من ١ إلى ٦ جمادى الأولى ١٤٠٩ هـ الآتي : حقوق التأليف والاختراع أو الابتكار مصونة شرعًا ولأصحابها حق التصرف فيها، ولا يجوز الاعتداء عليها. مجلة مجمع الفقه الإسلامي العدد الخامس الجزء الثالث ص٢٥٨١

(٢) المؤلف قد بذل جهدًا كبيرًا في إعداد مؤلَّفه، فيكون أحق الناس به، سواء فيما يمثل الجانب المادي: وهو الفائدة المادية التي يستفيدها من عمله، أو الجانب المعنوي: وهو نسبة العمل إليه. الفقه الإسلامي وأدلته للزحيلي (٤/ ٢٨٦١). دار الفكر – دمشق.

(٣) الباحث

(٤) الدُّبْيَانِ : المعاملات المالية أصالة ومعاصرة (١/ ١٨٨). مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض.

(٥) فيض القدير (٥/ ٣٨٧).

(٦) الشرح الكبير للشيخ الدردير وحاشية الدسوقي (٣/ ٤٣٣) ، شرح مختصر خليل للخرشي (٦/ ١٢٢).

وما دام لا يمكن القول : بأن الباحث يملك فكره في البحث أو المعلومات التي ساقها فيه ملك عين ومنفعة أو ملك منفعة ، فهل يملكه ملك انتفاع ؟

نعم الباحث يملك فكره في البحث أو المعلومات التي ساقها فيه ملك انتفاع ، فيحق له أن ينتفع بنفسه فقط، وذلك بأن ينسب البحث إليه وحده[١] ، فلا يحق له أن يبيعه أو يؤاجره أو يعيره ، ويستدل على كون الباحث يملك فكره في البحث ملك انتفاع أنه لا يترتب على ذلك محظور شرعي .

وقد يتبادر إلى الذهن أسئلة منها:

هل يمنع الباحث من بيع البحث بعد طباعته ؟ لا يمنع ؛ لأنه مالك لنسخ بحثه ملك عين ومنفعة .

هل يمنع الباحث من أن يعير نسخة من البحث المنسوب إليه لآخر أو يؤآجره ؟ لا يمنع؛ لأنه مالك لنسخ بحثه ملك عين ومنفعة .

هل يمنع الباحث من أن ينفع آخر بالمعلومات التي ساقها فيه بأن يعلمها له ؟ لا يمنع من ذلك ، كما لا يمنع من امتلك نسخة من كتاب، يعلم ما فيه لآخر .

هل يمنع الباحث من أن يأخذ أجرا من آخر مقابل تعليمه إياه المعلومات التي ساقها في بحثه؟ لا يمنع من ذلك، كما لا يمنع من امتلك نسخة من كتاب يعلم ما فيه لآخر مقابل أجر يأخذه .

الذي يمنع منه الباحث نسبة البحث إلى غيره مؤبدا كان أو مؤقتا ، ولا يمنع من بيع نسخ البحث المنسوب إليه، ولا من إجارة أو إعارة نسخة من نسخ بحثه لآخر ، ولا من تعليمه آخر المعلومات التي ساقها في بحثه بأجر أو بدون أجر .

---

(١) الفقه الإسلامي وأدلته للزحيلي (٤/ ٢٨٦١) ، وجاء في مناقشة الشيخ محمد سالم للحقوق المعنوية : أن من هذه الحقوق ما لا يقبل النقل ولا البيع، وهو ما يجري للأسف الشديد في كثير من مجتمعاتنا الإسلامية على صورة غير مشروعة ،وذكر بعض الأمثلة على ذلك منها : ما يجري في مجال التأليف بالذات، كأن يؤلف شخص ما كتابًا أو رسالة، ثم ينسبها إلى شخص آخر ليستفيد بها، أو ليجتر من ورائها شيئًا آخر، كشهادة أو مسوغ آخر من المسوغات المادية، فهذه ولا شك من الحقوق التي لا تقبل النقل؛ لأنها تعدّ من التزوير في الحقائق . من مناقشة للحقوق المعنوية . الشيخ محمد سالم بن عبد الودود . مجلة مجمع الفقه الإسلامي العدد الخامس الجزء الثالث ص٢٥٤١

المبحث الثالث

عزو البحث لمن لم يشارك فيه بإذن الباحث، والفاعل للمحرم حال الإذن وعدمه

المطلب الأول

عزو البحث كله أو بعضه لمن لم يشارك فيه بإذن الباحث

سبق القول بأن الباحث لا يملك فكره في البحث أو المعلومات التي ساقها فيه ملك عين ومنفعة أو ملك منفعة ، وإنما يملكه ملك انتفاع فقط ، وما دام أنه لا يملك بحثه ملك عين ومنفعة أو ملك منفعة ؛ فإنه لا يجوز له أن ينسب بحثه كله أو بعضه لمن لم يشارك فيه ، ولا يجوز لأحد لم يشارك في البحث طلب ذلك أو الموافقة عليه ، والقول بعدم الجواز أفتت به اللجنة الدائمة للبحوث العلمية والإفتاء في السعودية[١] ، وذكر ابن عثيمين : أنه نوع من الخيانة[٢]

ويستدل على عدم جواز نسبة البحث لمن لم يشارك فيه بالآتي :

أولا : كل ما ذكر من أدلة على تحريم عزو البحث إلى من لم يشارك فيه دون إذن الباحث يقال هنا [٣]، حيث إن الأدلة لم تفرق بين كون العزو بإذن الباحث أو بغير إذنه.

ويزاد على ذلك الآتي :

من السنة :

عَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ: أَنَّ رَسُولَ اللهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قَالَ: «مَنْ حَمَلَ عَلَيْنَا السِّلَاحَ فَلَيْسَ مِنَّا، وَمَنْ غَشَّنَا فَلَيْسَ مِنَّا»[٤]

عَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ أَنَّ رَسُولَ اللهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ مَرَّ عَلَى صُبْرَةِ طَعَامٍ فَأَدْخَلَ يَدَهُ فِيهَا، فَنَالَتْ أَصَابِعُهُ بَلَلًا فَقَالَ: «مَا هَذَا يَا صَاحِبَ الطَّعَامِ؟» قَالَ أَصَابَتْهُ السَّمَاءُ يَا رَسُولَ اللهِ، قَالَ: «أَفَلَا جَعَلْتَهُ فَوْقَ الطَّعَامِ كَيْ يَرَاهُ النَّاسُ، مَنْ غَشَّ فَلَيْسَ مِنِّي»[٥]

الحديثان يدلان على أن من غش أي خان وترك النصيحة ليس منا أي ليس متأسيا بسنتنا، ولا مقتديا بعلمنا وعملنا ، ولا ممتثلا لطريقتنا التى نحن عليها[٦] ، وهذا وارد على سبيل الحظر[٧] ، فالغش حرام بإجماع الأمة[٨]،

---

(١).موسوعة الفتاوى الفتوى رقم(١٧٥٧٧) http://fatawapedia.com/

(٢) كتاب العلم (ص: ١٣٨ ، ١٣٩) ، الإسلام سؤال وجواب :https://islamqa.info/ar/answers /

(٣) يستثنى من ذلك فقط الدليل من المعقول على كون ذلك سرقة ، فهو سرقة في المطلب السابق ؛ لأنه بدون إذن الباحث ، أما هنا فليس سرقة لإذن الباحث بذلك .

(٤) صحيح مسلم (١/ ٩٩)

(٥) صحيح مسلم (١/ ٩٩)

(٦) شرح صحيح البخارى لابن بطال (٣/ ٢٧٧). مكتبة الرشد – السعودية ، شرح النووي على مسلم (١/ ١٠٩)

(٧) الباجي: المنتقى شرح الموطإ (١/ ٣٢). مطبعة السعادة – بجوار محافظة مصر

(٨) فيض القدير (٥/ ٣٨٧)

ونسبة البحث لمن لم يشارك فيه وإن كان بإذن الباحث ، تدليس بإخفاء الباحث الحقيقي وإظهار من ليس له عمل في البحث ؛ فيكون حراما.

من المعقول :

١ – نسبة البحث لمن لم يشارك فيه قد يترتب عليها بعض المحاذير منها :

أ – الحصول على درجة علمية وهو ليس أهلا للحصول عليها ، فيكون أخذ ما ليس له حق في أخذه ، وكما لا يجوز أخذ مال أحد بالباطل ، لا يجوز أخذ درجة علمية لا تنال بالجهد ، بل بالباطل ، فأخذ الدرجة العلمية ببحث الغير حرمته كحرمة المال ، بل أشد ؛ وذلك لأن ضرر السارق لاحق به وبمن سرق منه ، وضرر أخذ درجة علمية لا تنال بجهد ليس لاحقا بالباحث والمنسوب إليه البحث زورا فحسب ، وإنما لاحق بالمجتمع كله بقيامه بعمل ليس كفؤا له ، وإغراء غيره.

ب – الإغراء لغيره بأن يفعل كفعله ، وبهذا يكثر الجهل ويقل العلم ، وهذا من علامات الساعة ، كما أخبر بذلك الصادق صلى الله عليه وسلم ، عَنْ أَنَسٍ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ، قَالَ: ... سَمِعْتُ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يَقُولُ: «إِنَّ مِنْ أَشْرَاطِ السَّاعَةِ أَنْ يُرْفَعَ العِلْمُ، وَيَكْثُرَ الجَهْلُ، وَيَكْثُرَ الزِّنَا، وَيَكْثُرَ شُرْبُ الخَمْرِ، وَيَقِلَّ الرِّجَالُ، وَيَكْثُرَ النِّسَاءُ حَتَّى يَكُونَ لِخَمْسِينَ امْرَأَةً القَيِّمُ الوَاحِدُ»[١] ، والمراد برفع العلم هنا قبض أهله وهم العلماء لا محوه من الصدور، لكن بموت أهله واتخاذ الناس رؤساء جهالا فيحكمون في دين الله تعالى برأيهم ويفتون بجهلهم.[٢]عَنْ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ عَمْرِو بْنِ العَاصِ قَالَ: سَمِعْتُ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يَقُولُ: «إِنَّ اللَّهَ لاَ يَقْبِضُ العِلْمَ انْتِزَاعًا يَنْتَزِعُهُ مِنَ العِبَادِ، وَلَكِنْ يَقْبِضُ العِلْمَ بِقَبْضِ العُلَمَاءِ، حَتَّى إِذَا لَمْ يُبْقِ عَالِمًا اتَّخَذَ النَّاسُ رُءُوسًا جُهَّالًا، فَسُئِلُوا فَأَفْتَوْا بِغَيْرِ عِلْمٍ، فَضَلُّوا وَأَضَلُّوا»[٣] ، وقد تبين في الحديث أن رفع العلم من علامات الساعة [٤]، وهي لا تقوم إلا على شرار الخلق كما جاء عَنْ عَبْدِ اللهِ بن مسعود، عَنِ النَّبِيِّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، قَالَ: «لَا تَقُومُ السَّاعَةُ، إِلَّا عَلَى شِرَارِ النَّاسِ»[٥]

ج – القيامُ بعملٍ أهَّلهُ للقيام به نسبةُ البحث إليه ، وهو ليس كفؤا للقيام به ، وهذا معناه أن يوسد الأمر إلى غير أهله ، وهذه أمارة على ضياع الأمانة ، وضياعُ الأمانة من أشراط الساعة . عَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ قَالَ: بَيْنَمَا النَّبِيُّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ فِي مَجْلِسٍ يُحَدِّثُ القَوْمَ، جَاءَهُ أَعْرَابِيٌّ فَقَالَ: مَتَى السَّاعَةُ؟ فَمَضَى رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يُحَدِّثُ، فَقَالَ بَعْضُ القَوْمِ: سَمِعَ مَا قَالَ فَكَرِهَ مَا قَالَ. وَقَالَ بَعْضُهُمْ: بَلْ لَمْ يَسْمَعْ، حَتَّى إِذَا قَضَى

---

(١) صحيح البخاري (٧/ ٣٧)، صحيح مسلم (٤/ ٢٠٥٦)

(٢) العيني: عمدة القاري (٢/ ٨٣). دار إحياء التراث العربي–بيروت ، شرح سنن ابن ماجه للسيوطي وغيره (ص: ٢٩٣). قديمي كتب خانة – كراتشي.

(٣) صحيح البخاري (١/ ٣٢)، صحيح مسلم (٤/ ٢٠٥٨)

(٤) فتح الباري لابن حجر (١/ ١٧٨)

(٥) صحيح مسلم (٤/ ٢٢٦٨)

حَدِيثَهُ قَالَ: «أَيْنَ – أُرَاهُ – السَّائِلُ عَنِ السَّاعَةِ» قَالَ: هَا أَنَا يَا رَسُولَ اللَّهِ، قَالَ: «فَإِذَا ضُيِّعَتِ الأَمَانَةُ فَانْتَظِرِ السَّاعَةَ»، قَالَ: كَيْفَ إِضَاعَتُهَا؟ قَالَ: «إِذَا وُسِّدَ الأَمْرُ إِلَى غَيْرِ أَهْلِهِ فَانْتَظِرِ السَّاعَةَ»[١]

دل الحديث على أن الأمر المتعلق بالدين : كالخلافة والقضاء والإفتاء، وقس على هذا التدريس والإمامة والخطابة إذا أسند إلى غير أهله فانتظروا الساعة [٢] ، ومن هذا يعلم أنه لا يجوز لمن أهّله بحث لم يشارك فيه القيامُ بعمل متعلق بالدين ، وهو ليس كفؤا لذلك ، لما في ذلك من ضياع للأمانة .

٢ – نسبة البحث كله أو بعضه لمن لم يشارك فيه وسيلة لغاية ، وهذه الغاية : أن يظن به العلم وهو ليس كذلك ، أو الحصول على درجة علمية وهو ليس أهلا للحصول عليها ، أو قيامه بعملٍ أهّله للقيام به نسبة البحث إليه ، وهو ليس أهلا لذلك ، ونحو هذا ، والغايات هذه محرمة ، وما دامت الغاية محرمة فالوسيلة المفضية إلى هذه الغاية تكون محرمة ؛ لأن الوسائل حكمها حكم ما أفضت إليه من تحليل أو تحريم [٣].

المطلب الثاني

الفاعل للمحرم في عزو البحث لمن لم يشارك فيه

مما سبق يتبين أن عزو البحث إلى من لم يشارك فيه محرم ، وإن كان بإذن الباحث ، والسؤال: من ينسب إليه فعل المحرم: أهو الباحث الأصلي ، أم الذي كتب مشاركا وهو لم يشارك حقيقة ؟

لذلك حالتان ، أجيب عنهما بمشيئة الله تعالى :

الحالة الأولى : عزو البحث كله أو بعضه إلى من لم يشارك فيه دون إذن الباحث

---

(١) صحيح البخاري (١/ ٢١)

(٢) فتح الباري لابن حجر (١/ ١٢٣)، عمدة القاري (٢/ ٧)، مرقاة المفاتيح شرح مشكاة المصابيح (٨/ ٣٤٢٩)

(٣)جاء في الفروق للقرافي : " موارد الأحكام على قسمين: مقاصد : وهي المتضمنة للمصالح والمفاسد في أنفسها ، ووسائل : وهي الطرق المفضية إليها ، وحكمها حكم ما أفضت إليه من تحريم وتحليل ، غير أنها أخفض رتبة من المقاصد في حكمها " الفروق ٢ / ٤٢، وجاء في قواعد الأحكام في مصالح الأنام لعز الدين ابن عبد السلام : " الواجبات والمندوبات : ضربان أحدهما مقاصد ، والثاني وسائل ، وكذلك المكروهات والمحرمات ضربان : أحدهما مقاصد ، والثاني وسائل ، وللوسائل أحكام المقاصد ، فالوسيلة إلى أفضل المقاصد ، هي أفضل الوسائل ، والوسيلة إلى أرذل المقاصد ، هي أرذل الوسائل " عز الدين ابن عبد السلام : قواعد الأحكام في مصالح الأنام ١ / ٥٣، ٥٤ . مكتبة الكليات الأزهرية – القاهرة ، وجاء في إعلام الموقعين لابن القيم : " ولما كانت المقاصد لا يتوصل إليها إلا بأسباب ، وطرق تفضي إليها ، كانت طرقها وأسبابها تابعة لها معتبرة بها ، فوسائل المحرمات والمعاصي في كراهتها ، والمنع منها ، بحسب إفضائها إلى غايتها ، وارتباطاتها بها ، ووسائل الطاعات والقربات في محبتها والإذن فيها ، بحسب إفضائها إلى غايتها ، فوسيلة المقصود تابعة للمقصود ، وكلاهما مقصود ، لكنه مقصود قصد الغايات ، وهي مقصودة قصد الوسائل ، فإذا حرم الرب تعالى شيئا ، وله طرق ووسائل تفضي إليه ، فإنه يحرمها ، ويمنع منها تحقيقا لتحريمه ، وتثبيتا له ، ومنعا من أن يقرب حماه ، ولو أباح الوسائل والذرائع المفضية إليه ، لكان ذلك نقضا للتحريم ، وإغراء للنفوس به ، وحكمته تعالى وعلمه يأبى ذلك كل الإباء ، بل سياسة ملوك الدنيا تأبى ذلك ، فإن أحدهم إذا منع جنده أو رعيته ، أو أهل بيته من شيء ، ثم أباح لهم الطرق ، والأسباب ، والذرائع الموصلة إليه ، لعد متناقضا ، ولحصل من رعيته وجنده ضد مقصوده ، وكذلك الأطباء إذا أرادوا حسم الداء منعوا صاحبه من الطرق والذرائع الموصلة إليه ، وإلا فسد عليهم ما يرمون إصلاحه . فما الظن بهذه الشريعة الكاملة التي هي في أعلى درجات الحكمة والمصلحة والكمال ؟ ومن مصادرها ومواردها علم ، أن الله تعالى ورسوله سد الذرائع المفضية إلى المحارم ، بأن حرمها ونهى عنها " إعلام الموقعين ٤ / ٥٥٣ .

مما لا شك فيه أن الذي كتب مشاركا في البحث دون إذن الباحث ، وهو لم يشارك حقيقة ، متعلق به التحريم وحده إن فعل هذه السرقة وحده ، وأما إن فعلها بمعاونة ، فيتعلق به التحريم وبمن أعانه .

أما أنه يتعلق به التحريم إن فعل ذلك وحده ؛ لأنه بذلك يعد سارقا مدلسا خائنا للأمانة كاذبا متشبعا بما لم يعط ، يعد سارقا ؛ لأنه نسب إلى نفسه فكر غيره دون إذن منه ، مدلسا حيث أخفى الباحث الحقيقي وأظهر نفسه ، خائنا للأمانة ؛ لأنه نسب إلى نفسه بحث غيره ، كاذبا ، فقد أسند البحث إلى نفسه بدلا من إسناده إلى الباحث الحقيقي ، متشبعا بما لم يعط ؛ لأنه كذب على نفسه بجعله مشاركا وهو لم يشارك ، وكذب على غيره ، حيث أوهمه أنه شريك في البحث وهو ليس شريكا ، ولاشك في أن هذه أمور عظام كلها كبائر .

وأما أنه إن فعلها بمعاونة ، فيتعلق به التحريم وبمن أعانه ؛ لقوله تعالى:﴿ وَتَعَاوَنُواْ عَلَى ٱلۡبِرِّ وَٱلتَّقۡوَىٰۖ وَلَا تَعَاوَنُواْ عَلَى ٱلۡإِثۡمِ وَٱلۡعُدۡوَٰنِۚ ﴾ [1] .

وأما الباحث الأصلي فلا يتعلق به تحريم حيث لا يعلم ، وأما إذا علم وسكت ، فإنه يصبح مشاركا في الإثم، وتكون الإجازة اللاحقة منه ، كالإجازة السابقة ، ويعد متعاونا على الإثم والعدوان.

هذا إن كان المكتوب اسمه مشاركا – وهو لم يشاركْ في البحث حقيقة – فَعَلَ المحَرَّمَ ، أو أُعِينَ على فعله .

وأما إن كان المكتوب اسمه مشاركا – وهو لم يشارك في البحث حقيقة – لم يفعل هذه السرقة ، ولم يأذن مَنْ فَعَلَهَا في كتابة البحث باسمه ، أو بجعله مشاركا ، فهو لا يأثم حينئذ ، حيث لم يفعل ولم يأذن من فعل ، والذي يتعلق به التحريم هو الذي فعل ذلك ، وعلى المكتوب اسمه على البحث وهو لم يشارك إن علم أن يتبرأ من ذلك بالطرق التي يستطيعها كافةً من تكذيب ، وغيره.

الحالة الثانية : عزو البحث كله أو بعضه إلى من لم يشارك فيه بإذن الباحث:

الذي كُتِبَ مشاركا في البحث وهو لم يشارك حقيقة ، إما أن يكون وافق على كتابته مشاركا في البحث ، وإما لا .

إن كان وافق على كتابته مشاركا في البحث تعلق به التحريم[2] ؛ لأنه المستفيد من هذا العمل المحرم ، ويعد متشبعا بما لم يعط ، غاشا كاذبا ، وعليه أن يتوب إلى الله تعالى ، ويعلن عدم مشاركته في هذا البحث بأي وسيلة متاحة ، وعند إعادة طبع البحث يكتب اسم الباحث الحقيقي فقط ، وينوه إلى أن من كُتِبَ مشاركا في طبعة البحث الأولى مثلا ، ولم يذكر اسمه هنا ليس مشاركا .

---

(١) سورة المائدة من الآية (٢)

(٢) موسوعة الفتاوى الفتوى رقم(١٧٥٧٧) http://fatawapedia.com/ ، الإسلام سؤال وجواب : https://islamqa.info/ar/answers/

وإذا لم يكن موافقا على كتابته مشاركا في البحث ، وكُتِبَ مشاركا ، فعليه أن يعلن صريحا عدم موافقته على كتابته مشاركا في البحث ، ويتبرأ مما نسب إليه من المشاركة ، ولا يتقدم بهذا البحث لترقية ونحو ذلك ؛ لأنه لا يعقل تبرؤه من المشاركة فيه ، والتقدم به لترقية ونحوها .

وأما الباحث الذي أذن بكتابة اسم من لم يشارك مشاركا ، فإنه متعلق به التحريم أيضا[1] ؛ لأن عمله هذا من باب التعاون على الإثم، لا من باب التعاون على البر والتقوى ، وقد قال الله تعالى: ﴿ وَتَعَاوَنُواْ عَلَى ٱلۡبِرِّ وَٱلتَّقۡوَىٰۖ وَلَا تَعَاوَنُواْ عَلَى ٱلۡإِثۡمِ وَٱلۡعُدۡوَٰنِۚ ﴾ [2] وما فعله محرم أصالة ؛ حيث إنه لا يملك فكره في بحثه ملك عين ، أو ملك منفعة ، وإنما يملكه ملك انتفاع فحسب ، وكما أنه يحرم عليه لذلك ، فهو يحرم عليه أيضا لكونه وسيلة إلى محرم ، والوسائل تعطى حكم الغايات ، كما ذُكِر سابقا ، ويمكن أن يقال أيضا : جميع من يشارك فيما هو محرم متعلق به التحريم[3]

خـاتمـة

وتشتمل على النتائج والتوصيات :

أولا : نتائج البحث :

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات ، والصلاة والسلام على سيدنا محمد ، وعلى آله وصحبه ، وبعد...

فبالانتهاء من كتابة هذا البحث المتواضع ، والذي أسأل الله أن أكون قد وفقت في كتابته أستطيع أن أوجز أهم نتائجه في الآتي :

١ – بالنظر إلى المعاني لكلمة العزو يتبين أنها ترد بمعنى النسبة والإسناد.

٢ – المراد بالبحث : الموضوع الذي بذل فيه جهد ، وجمعت فيه مسائل متصلة به ، وكان له ثمرة .

٣ – بالنظر إلى المشتقات لكلمة المشاركة يتبين أن المشاركة ، ولو بجزء يسير في الشيء – ما لم تكن مقيدة بنصف أو غيره – تجعل من قدم هذا الجزء شريكا فيه .

٤– الذي تطمئن إليه النفس من الرأيين هو عدم عزو القول إلى قائله ما لم يكن غريبا ، وذلك لقوة دليلهم.

٥– الراجح من الرأيين هو : عزو القول إلى قائله إن كان غريبا وأوهم عدم العزو نسبته إلى القائل ، وأما إذا لم يوهم عدم عزوه للقول نسبته إلى نفسه ، وفعل ذلك لحاجة كالخوف من التطويل فإنه معذور، وأما إن لم تكن حاجة ، فلا يجوز عدم العزو حينئذ ؛ لأنه سرقة للقول.

---

(١) موسوعة الفتاوى الفتوى رقم(١٧٥٧٧) http://fatawapedia.com/ ، الإسلام سؤال وجواب : https://islamqa.info/ar/answers/

(٢) يؤخذ ذلك من لعنه صلى الله عليه وسلم لجميع من شارك في الربا المحرم سواء كان آكلا أو مُؤْكِلا أو كاتبا أو شاهدا . عَنْ جَابِرٍ، قَالَ: «لَعَنَ رَسُولُ اللهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ آكِلَ الرِّبَا، وَمُؤْكِلَهُ، وَكَاتِبَهُ، وَشَاهِدَيْهِ»، وَقَالَ: «هُمْ سَوَاءٌ» صحيح مسلم (٣/ ١٢١٩)

(٣) يؤخذ ذلك من لعنه صلى الله عليه وسلم لجميع من شارك في الربا المحرم سواء كان آكلا أو مُؤْكِلا أو كاتبا أو شاهدا . عَنْ جَابِرٍ، قَالَ: «لَعَنَ رَسُولُ اللهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ آكِلَ الرِّبَا، وَمُؤْكِلَهُ، وَكَاتِبَهُ، وَشَاهِدَيْهِ»، وَقَالَ: «هُمْ سَوَاءٌ» صحيح مسلم (٣/ ١٢١٩)

٦- عزو القول إلى قائله إن كان غريبا، وأوهم عدمُ العزو نسبَتَه إلى القائل يكون على سبيل الوجوب للأدلة الكثيرة التي تؤيد هذا القول .

٧- يجب عزو الأقوال إلى قائليها إن كان القول غريبا وأوهم عدم العزو إسنادَهُ إلى القائل ، فيجب من باب أولى عزو البحث إلى الباحث ؛ لأنه لن يعدم البحث وجود قول غريب فيه.

٨- يجب عزو البحث إلى الباحث إن أوهم عدم العزو نسبة البحث إلى غيره ، ومن باب أولى إن نسب صريحا إلى غيره ، ومما ذكر يعلم أن عزو البحث كله أو بعضه إلى غير الباحث حرام.

٩- الإشارة إلى المشارك في البحث برأي أو مشورة أو إفادةِ فكرةٍ في ثنايا البحث، يعد من باب الأمانة.

١٠- حكم الإشارة إلى المشارك في البحث برأي أو مشورة أو إفادة فكرة في ثنايا البحث هو نفس الحكم في مسألة عزو القول إلى قائله ، للشبه الحاصل بين المسألتين.

١١- كتابة اسم المشرف مشرفا على البحث حق له لا يجوز لأحد منعه من هذا الحق ، فدوره أصيل ووجوده ضروري لسير الباحث في بحثه على الخطى الصحيحة ، ويستدل على ذلك بالآيات الآمرة بالعدل ، والأحاديث الآمرة بإعطاء الحق.

١٢- لا يملك الباحث فكره في البحث أو المعلومات التي ساقها فيه ملك عين ومنفعة ؛ لأن المالك للعين والمنفعة يحق له التصرف في المملوك ببيع وغير ذلك ، وفكر الباحث في بحثه لا يجوز له أن يبيعه لغيره أو يهبه؛ لما يترتب على ذلك من محظورات.

١٣- لا يملك الباحث فكره في البحث أو المعلومات التي ساقها فيه ملك منفعة ؛ وذلك لأن مالك المنفعة يحق له أن يؤجرها أو يعيرها ، وفكر الباحث في بحثه لا يجوز له أن يؤجره لغيره أو يعيره ؛ لما يترتب على ذلك من محظورات.

١٤- يملك الباحث فكره في البحث أو المعلومات التي ساقها فيه ملك انتفاع ، فيحق له أن ينتفع بنفسه فقط ، وذلك بأن ينسب البحث إليه وحده ؛ حيث لا يترتب على ذلك محظور شرعي .

١٥- الذي يُمنَع منه الباحث: نسبة البحث إلى غيره مؤبدا كان أو مؤقتا ، ولا يُمنَع من بيع نسخ البحث المنسوب إليه ، ولا من إجارة نسخة من نسخ بحثه أو إعارته لآخر ، ولا من تعليمه آخر المعلومات التي ساقها فيه، بأجر أو بدون أجر .

١٦- ما دام الباحث لا يملك بحثه ملك عين ومنفعة أو ملك منفعة فقط ، فإنه لا يجوز له أن ينسب بحثه كله أو بعضه لمن لم يشارك فيه .

١٧- الذي كتب مشاركا في البحث دون إذن الباحث ، وهو لم يشارك حقيقة ، متعلق به التحريم وحده إن فعل هذه السرقة وحده ، وأما إن فعلها بمعاونة ، فيتعلق به التحريم وبمن أعانه .

١٨- الباحث الأصلي لا يتعلق به تحريم إذا كان لا يعلم أن غيره الذي لم يشارك في البحث كُتِب مشاركا وأما إذا علم وسكت ، فإنه يصبح مشاركا في الإثم ، وتكون الإجازة اللاحقة منه ، كالإجازة السابقة .

١٩- الذي كُتِب مشاركا في البحث وهو لم يشارك حقيقة ، إن كان وافق على كتابته مشاركا في البحث تعلق به التحريم ، وإن لم يكن موافقا ، فعليه أن يعلن ذلك صريحا ، ويتبرأ مما نسب إليه من المشاركة ، ولا يتقدم بهذا البحث لترقية ونحو ذلك .

٢٠ - الباحث الذي أذن بكتابة اسم من لم يشارك مشاركا ، يتعلق به التحريم ؛ لأن عمله هذا من باب التعاون على الإثم لا من باب التعاون على البر والتقوى .

ثانيا : التوصيات

بالنظر في مسائل هذا البحث ونتائجه ، فإن الباحث يوصي بالآتي :

١- توجيه الباحثين بنسبة كل قول إلى قائله خاصة إن كان القول غريبا .

٢- التزام الباحث بالمشاركة الحقيقية في البحث الذي يُكْتَب فيه مشاركا .

٣- عدم إفادة الباحث لمن ليس له عمل في البحث بإسناد البحث إليه أو بجعله مشاركا .

٤- الاهتمام بدراسة القضايا التي يحتاجها الناس في العصر الذي يحيونه ، فما من مسألة إلا وللشرع فيها حكم .

هذا والحمد لله أولا وآخرا .

المراجع:

أولاً : الكتب :

١- الأزدي، أحمد بن محمد المعروف بالطحاوي، شرح مشكل الآثار .. تحقيق: شعيب الأرنؤوط . مؤسسة الرسالة. ط١ ،١٤١٥ هـ

٢- الباجي، سليمان بن خلف: المنتقى شرح الموطأ. مطبعة السعادة - بجوار محافظة مصر. ط١، ١٣٣٢هـ

٣- البخاري، محمد بن إسماعيل: الأدب المفرد بالتعليقات . مكتبة المعارف ، الرياض. ط١ ،١٤١٩هـ

٤- " ---": صحيح البخاري. دار طوق النجاة .ط١ ،١٤٢٢هـ.

٥- ابن بطال، علي بن خلف: شرح صحيح البخارى لابن بطال. مكتبة الرشد – السعودية، ط٢، ١٤٢٣هـ .

٦- البغدادي، غانم بن محمد: مجمع الضمانات. دار الكتاب الإسلامي – بيروت . بدون طبعة وبدون تاريخ

٧- البغوي، الحسين بن مسعود : التهذيب في فقه الإمام الشافعي ، دار الكتب العلمية – بيروت، ط١، ١٤١٨ هـ.

٨- البهوتى، منصور بن يونس: شرح منتهى الإرادات. عالم الكتب،ط١ ، ١٤١٤هـ

٩- " ---": كشاف القناع عن متن الإقناع. دار الكتب العلمية-بيروت.

١٠- البوطي: الحقوق المعنوية: حق الإبداع العلمي وحق الاسم التجاري طبيعتهما وحكم شرائهما. مجلة مجمع الفقه الإسلامي العدد الخامس.الجزء الثالث.

١١- التميمي، محمد بن حبان: الإحسان في تقريب صحيح ابن حبان. تحقيق: شعيب الأرنؤوط. مؤسسة الرسالة، بيروت، ط١ ، ١٤٠٨ هـ.

١٢- التَّمِيمي، محمد بن علي: شرح التلقين. تحقيق محمَّد المختار السّلامي، دار الغرب الإسلامي- بيروت .ط١، ٢٠٠٨ م.

١٣- الجرجاني، علي بن محمد : التعريفات، دار الكتب العلمية – بيروت، ط١، ١٤٠٣هـ.

١٤- الجصاص، أحمد بن علي : أحكام القرآن، دار الكتب العلمية – بيروت، ط١، ١٤١٥هـ.

١٥- الحجاوي، موسى بن أحمد: الإقناع في فقه الإمام أحمد بن حنبل، دار المعرفة – بيروت.

١٦- ابن حجر العسقلاني ، أحمد بن علي: فتح الباري. دار المعرفة-بيروت.١٣٧٩هـ.

١٧- ابن حزم الظاهري، علي بن أحمد: المحلى بالآثار. دار الفكر-بيروت.

١٨- الحسيني، محمّد بن محمّد، الملقّب بمرتضى، الزَّبيدي: تاج العروس من جواهر القاموس. دار الهداية.

١٩- الحصكفي، محمد بن علي الحِصْني: الدر المختار مطبوع مع حاشية ابن عابدين. دار الفكر-بيروت. ط ٢، ١٤١٢هـ.

٢٠- الخرشي، محمد بن عبد الله: شرح مختصر خليل. دار الفكر. بيروت.

٢١- الخلوتي، أحمد بن محمد ، الشهير بالصاوي: حاشية الصاوي على الشرح الصغير. دار المعارف.

٢٢- الدُّبْيَانِ ،دُبْيَانِ بن محمد : المعَامَلَاتُ المالِيَّةُ أَصَالَة وَمُعَاصَرَة . مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض ،ط٢، ١٤٣٢ هـ

٢٣- الدردير، أحمد بن محمد : الشرح الكبير على مختصر خليل. مطبوع مع حاشية الدسوقي. دار الفكر- بيروت.

٢٤- الدسوقي، محمد بن أحمد بن عرفة: حاشية الدسوقي على الشرح الكبير. دار الفكر.

٢٥- دليل المرشد العلمي والمشرف والمناقش ،الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، ١٤٣٧ – ١٤٣٨هـ

٢٦- الرازي، محمد بن أبي بكر: مختار الصحاح. المكتبة العصرية - الدار النموذجية، بيروت – صيدا. ط٥، ١٤٢٠هـ.

٢٧- ابن رجب السَلامي، عبد الرحمن بن أحمد: القواعد لابن رجب، البغدادي. دار الكتب العلمية.

٢٨- رضا، أحمد رضا: معجم متن اللغة. دار مكتبة الحياة – بيروت. ١٣٧٧ - ١٣٨٠ هـ

٢٩- الزَّبِيدِيّ، أبو بكر بن علي، الجوهرة النيرة. المطبعة الخيرية. ط١، ١٣٢٢هـ

٣٠- الزُّحَيْلِيّ، وَهْبَة بن مصطفى : الفِقْهُ الإسلاميُّ وأدلَّتُهُ . دار الفكر – سوريَّة. الطبعة: الرَّابعة

٣١- الزمخشري، محمود بن عمرو: الفائق في غريب الحديث والأثر. دار المعرفة – لبنان. ط٢.

٣٢- السخاوي، محمد بن عبد الرحمن: الجواهر والدرر في ترجمة شيخ الإسلام ابن حجر، دار ابن حزم ، بيروت.ط١، ١٤١٩هـ

٣٣- السنيكي، زكريا بن محمد: أسنى المطالب في شرح روض الطالب. دار الكتاب الإسلامي- بيروت.

٣٤- ابن سيده المرسي، علي بن إسماعيل: المحكم والمحيط الأعظم. دار الكتب العلمية-بيروت . ط١ ،١٤٢١هـ.

٣٥- السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر: عُقودُ الزَّبَرْجَدِ على مُسْند الإمَام أَحْمد. دَار الجيل، بَيروت. ١٤١٤هـ

٣٦- " ---": شرح السيوطي على صحيح مسلم، دار ابن عفان - المملكة العربية السعودية . ط١ ، ١٤١٦هـ.

٣٧- " ---": الفارق بين المصنف والسارق، بتحقيق هلال ناجي . عالم الكتب،ط١، ١٤١٩هـ

٣٨- " ---": حاشية السيوطي على تفسير البيضاوي ، جامعة أم القرى -كلية الدعوة وأصول الدين- المملكة العربية السعودية. ١٤٢٤هـ

٣٩- " ---": معجم مقاليد العلوم في الحدود والرسوم. مكتبة الآداب - القاهرة ، ط١، ١٤٢٤هـ.

٤٠- " ---": البارق في قطع السارق ، بتحقيق عبد الحكيم الأنيس، دائرة الشؤون الإسلامية والعمل الخيري بدبي ، ط٢، ١٤٣٧هـ.

٤١- " ---": شرح سنن ابن ماجه. قديمي كتب خانة -كراتشي

٤٢- السيوطي، مصطفى بن سعد: مطالب أولي النهى في شرح غاية المنتهى. المكتب الإسلامي. ط٢ ، ١٤١٥هـ.

٤٣- الشربيني، محمد بن أحمد: مغني المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المنهاج. دار الكتب العلمية- بيروت ، ط١، ١٤١٥هـ.

٤٤- شطا الدمياطي، أبو بكر بن محمد: إعانة الطالبين على حل ألفاظ فتح المعين. دار الفكر- بيروت. ط١٤١٨،١ هـ.

٤٥ - الشيباني، أحمد بن محمد بن حنبل: مسند أحمد. مؤسسة الرسالة-بيروت. ط١ ،١٤٢١ هـ.

٤٦- الطبراني، سليمان بن أحمد: المعجم الكبير. تحقيق حمدي بن عبد المجيد السلفي. مكتبة ابن تيمية. القاهرة. ط٢ .

٤٧- الطرابلسي، محمد بن محمد ، المعروف بالحطاب: مواهب الجليل في شرح مختصر خليل . دار الفكر. ط٣، ١٤١٢هـ.
٤٨- الطيبي، الحسين بن عبد الله، شرح مشكاة المصابيح. مكتبة نزار مصطفى الباز. مكة المكرمة – الرياض، ط١ ، ١٤١٧هـ
٤٩- ابن عابدين، محمد أمين بن عمر: حاشية ابن عابدين على الدر المختار. دار الفكر- بيروت. ط٢ ،١٤١٢هـ .
٥٠- عابدين، محمد بن محمد أمين بن عمر: قرة عين الأخيار لتكملة رد المحتار علي الدر المختار (مطبوع بآخر رد المحتار . دار الفكر ، بيروت .
٥١- ابن عبد البر، يوسف بن عبد الله: جامع بيان العلم وفضله، دار ابن الجوزي، المملكة العربية السعودية. ط١، ١٤١٤هـ
٥٢- العثيمين، محمد بن صالح: الشرح الممتع على زاد المستقنع. دار ابن الجوزي. ط١، ١٤٢٢ – ١٤٢٨هـ.
٥٣- " ---": كتاب العلم. مكتبة نور الهدى.
٥٤- العجلوني، إسماعيل بن محمد: كشف الخفاء ومزيل الإلباس. تحقيق: عبد الحميد بن أحمد هنداوي. المكتبة العصرية، ط١ ، ١٤٢٠هـ .
٥٥– عز الدين ابن عبد السلام: عبد العزيز بن عبد السلام: قواعد الأحكام في مصالح الأنام. دار الكتب العلمية-بيروت.١٤١٤هـ.
٥٦- " ---": تفسير القرآن. دار ابن حزم – بيروت،ط١، ١٤١٦هـ
٥٧- عفانة، حسام الدين بن موسى: فتاوى يسألونك. مكتبة دنديس، الضفة الغربية – فلسطين. .ط١، ١٤٢٧ - ١٤٣٠ هـ
٥٨- عليش، محمد بن أحمد: منح الجليل شرح مختصر خليل. دار الفكر – بيروت. ١٤٠٩هـ.
٥٩- عمر، أحمد مختار: معجم اللغة العربية المعاصرة. عالم الكتب، القاهرة، ٢٠٠٨.
٦٠- العيني، محمود بن أحمد: البناية شرح الهداية. دار الكتب العلمية – بيروت. ط١، ١٤٢٠هـ.
٦١- " ---": نخب الأفكار في تنقيح مباني الأخبار في شرح معاني الآثار ،وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية – قطر، ط١، ١٤٢٩هـ.
٦٢- " ---": عمدة القاري شرح صحيح البخاري. دار إحياء التراث العربي-بيروت.
٦٣- الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد: المستصفى. دار الكتب العلمية- بيروت. ط١، ١٤١٣هـ.
٦٤- الفيروزآبادى، محمد بن يعقوب: القاموس المحيط. مؤسسة الرسالة ، بيروت .

٦٥- القاري، علي بن سلطان محمد الملا الهروي: الأسرار المرفوعة في الأخبار الموضوعة: مؤسسة الرسالة – بيروت

٦٦ – القرافي، أحمد بن إدريس: الذخيرة. دار الغرب الإسلامي- بيروت. ط ١ ،١٩٩٤م.

٦٧- " ---": الفروق. عالم الكتب- بيروت.

٦٨ – القرطبي، محمد بن أحمد. تفسير القرطبي. دار الكتب المصرية- القاهرة . ط٢ ،١٣٨٤هـ

٦٩ – القزويني الرازي، أحمد بن فارس: معجم مقاييس اللغة، دار الفكر—بيروت . ١٣٩٩هـ .

٧٠ – القسطلاني، أحمد بن محمد: شرح القسطلاني المسمى إرشاد الساري لشرح صحيح البخاري. المطبعة الكبرى الأميرية، مصر. ط٧، ١٣٢٣هـ

٧١ – ابن قيم الجوزية، محمد بن أبي بكر: تفسير القرآن الكريم . تحقيق: مكتب الدراسات والبحوث العربية والإسلامية، دار ومكتبة الهلال – بيروت. ط١، ١٤١٠ هـ

٧٢- " ---": إعلام الموقعين تحقيق محمد عبد السلام إبراهيم. دار الكتب العلمية- بيروت. ط١ ،١٤١١هـ.

٧٣- الكاساني، أبو بكر بن مسعود: بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع . دار الكتب العلمية. ط٢، ١٤٠٦هـ.

٧٤- ابن كثير القرشي، إسماعيل بن عمر : تفسير القرآن العظيم . دار الكتب العلمية – بيروت ، ط١، ١٤١٩هـ

٧٥- مجمع اللغة العربية بالقاهرة : المعجم الوسيط. دار الدعوة.

٧٦- المقدسي، محمد بن مفلح: الفروع وتصحيح الفروع. تحقيق عبد الله بن عبد المحسن التركي، مؤسسة الرسالة- بيروت. ط١، ١٤٢٤هـ.

٧٧- المناوي، عبد الرؤوف بن علي: فيض القدير. المكتبة التجارية الكبرى-مصر. ط١، ١٣٥٦هـ.

٧٨- " ---": التيسير بشرح الجامع الصغير. مكتبة الإمام الشافعي- الرياض، ط٣، ١٤٠٨هـ.

٧٩- ابن منظور الأنصاري ،محمد بن مكرم: لسان العرب. دار صادر-بيروت.ط٣، ١٤١٤هـ.

٨٠- ابن نجيم ، زين الدين بن إبراهيم. الأشباه والنظائر على مذهب أبي حنيفة النعمان : دار الكتب العلمية – بيروت. ط١ ،١٤١٩هـ.

٨١- " ---": البحر الرائق. دار الكتاب الإسلامي- بيروت. ط٢.

٨٢- النسائي، أحمد بن شعيب: السنن الكبرى. مؤسسة الرسالة- بيروت. ط١ ،١٤٢١ هـ.

٨٣- النووي، يحي بن شرف: شرح النووي على مسلم. دار إحياء التراث العربي-بيروت، ط٢، ١٣٩٢هـ.

٨٤- " ---": بستان العارفين : دار الريان للتراث

٨٥- " ---": المجموع شرح المهذب. دار الفكر- بيروت.

٨٦- النيسابوري، مسلم بن الحجاج: صحيح مسلم. دار إحياء التراث العربي - بيروت.

٨٧- هادي، عصام موسى : محدث العصر محمد ناصر الدين الألباني كما عرفته . دار الصديق،ط١، ١٤٢٣هـ

٨٨- الهروي، علي بن سلطان: مرقاة المفاتيح شرح مشكاة المصابيح. دار الفكر- بيروت. ط١، ١٤٢٢هـ

٨٩- الهروي، محمد بن أحمد: تهذيب اللغة.. تحقيق، محمد عوض مرعب. دار إحياء التراث العربي- بيروت. ط١، ٢٠٠١م.

٩٠- الهيتمي، أحمد بن محمد: تحفة المحتاج في شرح المنهاج. المكتبة التجارية الكبرى- مصر، ١٣٥٧هـ.

٩١- الهيثمي، علي بن أبي بكر: مجمع الزوائد ومنبع الفوائد. مكتبة القدسي-القاهرة. ١٤١٤هـ.

ثانيا : مواقع الإنترنت :

١ - موسوعة الفتاوى. استرجعت بتاريخ ١٧ / ٢ / ٢٠٢٢م" من موقع: http://fatawapedia.com/

٢ - الإسلام سؤال وجواب : استرجعت بتاريخ ١٩ / ٢ / ٢٠٢٢م" من موقع: https://islamqa.info/ar/answers/

٣- المنارة : استرجعت بتاريخ ٢٢ / ٤ / ٢٠٢٢م" من موقع:
https://www.manaraa.com/post/٤٨٠٠ ، https://wefaak.com/

فاعلية استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بمدينة أبها.

د. سعيد سعد هادي القحطاني
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المشارك -كلية التربية -جامعة الملك خالد
المملكة العربية السعودية

الملخص

هدف البحث إلى التعرف على فاعلية استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، ولتحقيق أهداف الدراسة استُخدم المنهج شبه التجريبي؛ حيث صُمم لذلك اختبار مهارات القراءة التحليلية، والبرنامج التعليمي المقترح القائم على استراتيجيات التفكير المتشعب لطلاب المرحلة المتوسطة، وقد طُبق الاختبار والبرنامج التعليمي المقترح على عينة من تلاميذ الصَّفِّ الثالث المتوسط بمتوسطة الأوزاعي في مدينة أبها، وعددهم (٥٥) تلميذًا، قُسموا إلى مجموعتين: تجريبية (٢٨) تلميذًا، وضابطة (٢٧) تلميذًا، ولتحليل البيانات استخدمت الأساليب الإحصائية: التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسط الحسابي، واختبار (ت). وقد توصل البحث إلى وجود فرق دال إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ مجموعتي البحث في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التحليلية لصالح المجموعة التجريبية، وفي ضوء تلك النتائج قُدم عدد من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات التفكير المتشعب – مهارات القراءة التحليلية – المرحلة المتوسطة.

The Impact of Using Divergent Thinking Strategies on developing analytical reading skills among middle school students in Abha City.

Dr.Saeed Saad Hadi Alqahtani

Associate Professor of Curriculum and Arabic Teaching Methods-Kku – Abha

Faculty of Education

Abstract:

The aim of the study was to identify the Impact of Using Divergent Thinking Strategies on developing analytical reading skills among middle school students. To achieve the objectives of the study, the quasi-experimental method was used. The Analytical Reading Skills Test and the proposed educational program based on divergent thinking strategies are designed for this purpose. The proposed test and educational program were applied to a sample of (55) students of the third middle school in Al-Awza'i Intermediate School in Abha. They were divided into two groups, experimental (28) students, and control (27) students. To analyze the data, statistical methods were used: frequencies, percentages, arithmetic mean, and t-test.

The results of the study found that there was a statistically significant difference at the level of significance (05,0) between the mean scores of the female students of the two study groups in the post application of the analytical reading skills test in favor of the experimental group.

In light of these results, a number of recommendations and suggestions were presented.

Keywords: Ddivergent Thinking Strategies, Analytical Reading Skills, Intermediate Stage.

مقدِّمة:

تتبوأ القراءة مكانة كبيرة في منظومة المهارات اللغوية، فهي أداة اكتساب المعرفة ومفتاح العلوم؛ فبدونها لا يستطيع الفرد مواكبة الأحداث، ولا اكتساب المعارف في عصر سريع التطور والتقدم، فالقارئ الناضج قادر على التعلم واكتساب المعارف في ميادين متعددة بشكل سهل وفعّال. وانطلاقًا من تلك الأهمية أكّدت رؤية المملكة (٢٠٣٠) أهمية مؤشر تحسين القراءة وذلك من خلال مبادرات وزارة التعليم في برنامج التحول الوطني (٢٠٢٠) لرفع كفاءة المقدرة القرائية والذي بدوره ينعكس على المستوى العلمي، (برنامج التحول الوطني، ٢٠٢٠، ص. ٦٣).

"والقراءة نشاط حسي يتخلله عدد من الأنشطة الذهنية يمارسها القارئ؛ حتى ينجح في الوصول إلى المعنى الصحيح للقراءة، فلم يعد مصطلح القراءة يشمل النطق أو التعرف بما يشمله من مفاهيم القراءة الجهرية والصامتة؛ بل اقترنت القراءة بالفهم والتحليل اللذين يساعدان القارئ على الغوص في المعاني البعيدة للكلمات الظاهرة بما يضمنه هذا الغوص من تدخل شخصي وتفاعل للخبرات الشخصية، بما يجعل الناتج القرائي مختلفًا باختلاف القارئين" (عبد الرحمن، ٢٠٠٩، ص. ١٣٩).

وتحدث عملية القراءة بتدرجها من القراءة الآلية إلى قراءة السطور، وما بين السطور، وما بعد السطور، إلى إضفاء القارئ على المقروء معاني جديدة، أو من كونها عملية مثير واستجابة، إلى سيرها في العقل بأخذ خطّ نصف دائري لتكون عملية مثير واستجابة، أو أن إدراك شكل الكلمة هو أولى مراحل القراءة (الزيود، ٢٠١٧). ومن أهداف سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية ما يخص القراءة وهو تنمية مهارات القراءة وعادة المطالعة؛ سعيا وراء زيادة المعارف، وعلى مستوى المرحلة المتوسطة تنمية القدرات العقلية والمهارات المختلفة لدى الطالب، وتعهدها بالتوجيه والتهذيب (سياسة التعليم، ١٤١٦).

والقراءة التحليلية نمط من أنماط القراءة المطورة يقوم على تحليل النّص من خلال قراءته بغرض فهمه وإدراك مضامينه والحكم عليه، فهي قراءة لما وراء السطور لا تقف على ظاهر النّص المقروء وإنما تتغلغل في مكوناته ومعانيه، وبالتالي فالقراءة التحليلية مدخلٌ لدراسة النّص وفهمه. ويؤكد الصوفي (٢٠٠٧) أن القراءة التحليلية هي المستوى الثالث بعد القراءة الأساسية، والقراءة الاستكشافية، وهي قراءة للمضغ والهضم؛ أي للفهم والاستيعاب العميقين، وذكر مرسي (٢٠٠١، ص. ٧٨) "أن تحليل القارئ للمادة المقروءة، وتقويمها يسهم في التوصل من خلال النّص المقروء إلى استدلالات بشأن الموضوع المقروء، من حيث: دقته، وحداثته، ومنطقه، ومدى ملاءمته للغرض الذي كُتب من أجله، بالإضافة إلى الاستخدام الدقيق للصفات والصور المجازية ويؤدي ذلك بالقارئ إلى الدخول في مجال النقد".

ويؤكد الصوفي (٢٠٠٧) أن القراءة التحليلية هي المستوى الثالث بعد القراءة الأساسية، والقراءة الاستكشافية، وهي قراءة للمضغ والهضم، أي للفهم والاستيعاب العميقين.

وقد بين عبد الرحمن، (٢٠٠٩) مفهوم القراءة التحليلية بأنها: "العملية التي يتم من خلالها التعامل مع النصوص المقروءة من خلال رد الكل إلى أجزائه والتعمق في المحتوى المقدم وتقويمه، والتي يستدل عليها من خلال بعض المهارات (ص.١٤٣).

"وتقوم القراءة التحليلية على ممارسات عمليات ذهنية يستدل من خلالها المتعلم على معالجة المقروء في مستوى المفردات والجمل والتراكيب وفق خطوات متتابعة" (عافشي، ٢٠١٦، ص.٦٥). وتنطوي على الفهم والتحليل والإدراك الواعي للنّص من خلال ممارسة عديد من العمليات العقلية، وتعد مهارات القراءة التحليلية ذات أهمية بالغة في العملية التربوية؛ حيث إنها ترتبط باللغة العربية وكونها مدخلا للتكامل في تعليم اللغة العربية، وكونها القراءة المناسبة للنصوص القرائية الأدبية (حسين، ٢٠١٩).

ويذكر حسين (٢٠١٩) أن القراءة التحليلية تتميز عن غيرها من أنواع القراءة بخصائص ومقومات تكمن في دقة الفهم والتعمق، والتأني والتمحيص، والتحليل، والاستناد على عمليات عقلية عليا تقوم على التحليل والتأمل والتفسير والربط وعقد المقارنات وتكوين العلاقات وتفسيرها، والاعتماد على ما يكتسبه القارئ من معانٍ مكتوبة في النص المقروء من خلال خبراته السابقة، والاعتماد على المعنى والسياق والتفكير للوصول إلى المعاني الضمنية، وبالنظر لماهية القراءة التحليلية نجدها في ذروة أنواع هذا التصنيف؛ فهي تمثل المدخل لفهم النص المقروء، وفيها يوجه المتعلمون نحو التحليل اللغوي للنصوص، وإضفاء الدلالة عليها (علي، ٢٠١٨، ص.٨٦) ،

وقد أكدّ الباحثون أن القراءة التحليلية ذات أهمية بالغة للمتعلمين في المراحل التعليمية المختلفة؛ وتكمن أهميتها في أنها: تتضمن مهارات تهتم بما وراء المعاني للنصوص، وتسهم في تطوير المهارات التفاعلية مع النصوص المقروءة لدى المتعلمين، كما أنها تُعدُّ متطلبًا سابقًا للقراءة الناقدة تقوم على ممارسة عمليات عقلية تظهر من خلال معالجة المتعلم للنص المقروء، وتساعد على تنظيم المعلومات واتخاذ القرارات حول القراءة؛ وتنمي الدافعية للقراءة، وتسهم في فاعلية المتعلم وتحصينه من الأفكار المغلوطة، وتنمي شخصيته، وقدرته على التفكير العميق. كما يصل المتعلم في القراءة التحليلية إلى مستوى عميق من التفكير فلا يكتفي بالمستوى السطحي وفي ذلك يوظف قدراته العقلية واللغوية؛ مما يسهم في تعزيز التعلم الذاتي لديه (عبد الرحمن، ٢٠٠٩؛ الزيود، ٢٠١٣؛ حسين، ٢٠١٩؛ طلبة، ٢٠٢٠؛ Kuprashvili, 2013)، وهي أيضًا تفيد الطالب في تحقيق الهدف من عملية القراءة، فقد أشار أبو حجاج (٢٠٠٤) إلى أن تحليل القارئ للمادة المقروءة، وتقويمها يسهم في التوصل من خلال النّص المقروء، إلى استدلالات بشأن الموضوع المقروء من حيث

دقته، وحداثته، ومنطقه، ومدى ملاءمته للغرض الذي كُتب من أجله، بالإضافة إلى الاستخدام الدقيق للصفات والصور المجازية ويؤدي ذلك بالقارئ إلى الدخول في مجال النقد، ولذلك أكد (Snow 2002) على أنها: عملية يستطيع المتعلم من خلالها استخلاص المعنى وبناءه من خلال التفاعل مع المكتوب، ويتضمن ثلاثة عناصر؛ هي: المتعلم، النص، والسياق. كما أن مخزون القراءة التحليلية لدى الطالب يسهم في إثراء المعرفة الشخصية وتطوير عمليات جمع المعلومات وإثراء الجانب الثقافي لدى الطالب (Wood.2006)، وكذلك تُسهم القراءة التحليلية في تطور مهارات الكتابة لدى الطلاب (Beach.2007) .

ولم يقف دور التربويين على بيان مفهوم القراءة التحليلية وتأكيد أهميتها؛ بل حاولوا تصنيف مهارات القراءة التحليلية؛ لذا تعددت تصنيفات الباحثين لمهارات القراءة التحليلية فقد حددتها دراسة عبد الرحمن (٢٠٠٩) في: استنتاج الفكرة العامة، واستخلاص الأفكار الفرعية، واستنباط معاني الكلمات من السياق، واستخلاص جماليات النص، وربط المحتوى بشخصية الكاتب، وتحليل الأسباب وآراء المكتوب من وجهة نظر القارئ، وربط المحتوى بالحياة الواقعية للقارئ، واستخلاص أدلة الكاتب والاستدلال على صحة الرأي، واستخلاص المعاني الضمنية التي لم يصرح بها الكاتب، وصنفتها دراسة محمد (٢٠١٣) في ثلاثة محاور تضمنت عددًا من المهارات الفرعية على النحو التالي: مهارات لغوية ونحوية، ومهارات بلاغية، ومهارات الاستنتاج، كما حددتها دراسة حسين (٢٠١٩) في ثلاث مهارات رئيسة: مهارة تحليل الأفكار، مهارة تحليل المضمون (المحتوى)، ومهارة نقد النص ،و تتضمن هذه المهارات عددًا من المهارات الفرعية، في حين حددتها دراسة طلبة (٢٠١٩) في: التمييز بين الفكرة الرئيسة والأفكار الجزئية في النص، التمييز بين الحقيقة والرأي في النص المقروء، استنتاج المعنى الضمني، التمييز بين ما يتصل بالنص المقروء وما لا يتصل، اقتراح الأسباب لحدث أو ظاهرة في النص، الحكم على أهمية النص المقروء، استنتاج المتناقضات في النص، التمييز بين المعنى المجازي والحقيقي في النص، استنتاج نقاط القوة ونقاط الضعف في النص، تقويم الأدلة والبراهين التي ساقها الكاتب في النص، إبداء الرأي حول سلوك أو تصرف ورد في النص.

وعلى الرغم من أهمية مهارات القراءة التحليلية وتنميتها إلا أن الدراسات أكدّت ضعف الطلاب فيها كدراسة (عبد الرحمن، (٢٠٠٩)؛ محمد، (٢٠١٣)؛ وعافشي، (٢٠١٦)؛ والزيود، (٢٠١٧)، وحسين، (٢٠١٩) بشكل عام في مراحل التعليم المختلفة وفي المرحلة المتوسطة – على وجه الخصوص- أكدّت دراسات (حمدي وآخرين، (٢٠١٨)؛ وعلي، (٢٠١٨)؛ وطلبة، (٢٠١٩) على الضعف في تنمية مهارات القراءة التحليلية، كما اتفقت الدراسات السابقة على أن من أسباب الضعف لدى الطلاب في مهارات القراءة التحليلية يعود إلى استخدام الطرق التقليدية في تعليم القراءة وتعلمها بشكل عام في مراحل التعليم وبشكل خاص في تعليم المرحلة المتوسطة.

ولم يقف دور الدراسات السابقة على كشف القصور في تنمية مهارات القراءة التحليلية في المرحلة المتوسطة؛ بل أثبتت أن استخدام استراتيجيات وطرق التدريس الحديثة يسهم في تنمية مهارات القراءة التحليلية كدراسة حمدي وآخرين (٢٠١٨) التي استخدمت استراتيجيتي التنبؤ بمحتوى النص والتصورية في تنمية بعض مهارات القراءة التحليلية ، ودراسة علي (٢٠١٨) التي استخدمت التدريس التأملي في تنمية بعض مهارات القراءة التحليلية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ودراسة طلبة (٢٠١٩) التي طبقت استراتيجية قائمة على مدخل التعليم المتمايز في تدريس اللغة العربية لتنمية مهارات القراءة التحليلية والوعي بمفاهيم الأمن الفكري لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وأوصت بضرورة استخدام استراتجيات مناسبة لتنمية مهارات القراءة التحليلية.

وتُعدّ استراتيجيات التفكير المتشعب إحدى استراتيجيات التفكير القائمة على إعمال الدماغ، فالتفكير المتشعب يساعد على حدوث اتصالات جديدة بين الخلايا العصبية في المخ، بما يسمح للتفكير بأن يسير عبر مسارات جديدة لم يكن يسلكها من قبل، وعلى نحو يساعد إتاحة إمكانية جديدة للعقل تسهل إحداث مزيد من إعمال الذهن، بما يقود العقل للعمل بإمكانية أفضل، وعلى نحو أسرع، وبكفاءة أعلى، هذا فضلًا عن دور التفكير المتشعب في إحداث الاستجابات التباعدية التي تساعد على ظهور الإبداع (عمران، ٢٠٠٥). وتعد الركيزة الأساسية التي انطلق منها التفكير المتشعب نظرية التعلم القائم على الدماغ، وذلك لاعتماده على العلاقة بين الخلايا العصبية داخل الدماغ البشري، وتشمل العلوم المعرفية، وعلم نفس الأعصاب والبيولوجيا العصبية وعلم الخلايا العصبية والتشريح العصبي (نوفل، ٢٠٠٨)، ويضيف المطيري (٢٠١٨، ص.١٣١- ١٣٢) استراتيجيات التفكير المتشعب تقوم على عدد من النظريات الفلسفية لخصتها في:نظرية جان بياجيه للنمو المعرفي، ونظرية جليفورد للتحليل العاملي للإبداع، ونظريات الذكاء المعاصر ومنها نظرية الذكاءات المتعددة،

ويتميز التفكير المتشعب بعدة مميزات كونه تفكيراً غير تقليدي ومرن في التعامل يرتبط بعملية الإبداع، ويعتمد على فلسفة وفكر نظريات الدماغ، ويولد عديدًا من الأفكار والاستجابات المختلفة، كما أنه فعّال في البيئات الثرية والغنية بالمثيرات والأنشطة المحفزة، يستدل عليه من خلال مرونة التفكير، وحدوث استجابات تباعدية غير نمطية، ويرتبط بنوع من الأسئلة التي تثير الرغبة في البحث والتنقيب (عيسى ،٢٠١٧، ص.٢٤).

ويتضمن التفكير المتشعب بوصفه مدخلًا للتدريس عددًا من الاستراتيجيات، تتلخص في: استراتيجية التفكير الافتراضي، استراتيجية التفكير العكسي، إستراتيجية الأنظمة الرمزية المختلفة، استراتيجية التشابه (التناظر)، إستراتيجية تحليل وجهة النظر إستراتيجية التكملة، استراتيجية التحليل الشبكي (عيسى، ٢٠١٧، ص.٣٠- ٣٤؛ الحديبي، ٢٠١٢، ص.٤١- ٤٩؛ تمام وصلاح، ٢٠١٦، ص.٣١٠- ٣١١).

وتستند استراتيجيات التفكير المتشعب إلى عدد من الأسس أهمها: تقديم المعرفة التي يفضلها العقل، وإتاحة خيارات أو خبرات مركبة ومتنوعة للمتعلمين، واليقظة المطمئنة للعقل، وتنوع أدوار المعلم. وتعمل استراتيجيات التفكير المتشعب على إثارة وتحفيز تفكير المتعلمين في اتجاهات مختلفة، وأنماط متنوعة، وبيئة تعليمية فعّالة تؤدي إلى تحقيق النتائج المرجوة (بصل ، ٢٠١٨، ص.٢٤٩- ٢٥٠). وفي ذلك ذكر زارع (٢٠١٢، ص.١٨) "بأن أهمية التفكير المتشعب تتضح في كونه ينمي مهارات التفكير التباعدي والتقاربي؛ حيث إن صاحب التفكير المتشعب قادر على توليد مجموعة من الإجابات لأيّة قضية تطرح أمامه؛ بل إنه قادر – في بعض الحالات – على ابتكار إجابات جديدة، فقدرته على الابتكار والتوسيع كبيرة".

ونظرًا لأهمية استراتيجيات التفكير المتشعب اهتمت عديد من الدراسات مثل: (الحديبي، ٢٠١٢؛ والحربي، ٢٠١٥؛ وبصل، ٢٠١٨؛، وعيسى، ٢٠١٧؛، ويوسف، ٢٠١٩؛ والبقمي، ٢٠١٩) بتجريبها في تنمية مهارات ومفاهيم عدّة كالمفاهيم البلاغية، ومهارات الفهم القرائي، ومهارات القراءة الناقدة، والفهم العميق، ومهارات التفكير التباعدي، وجميعها أظهرت نتائج إيجابية، وما أوصى به المؤتمر الدولي لتقويم التعليم المنعقد في الرياض في الفترة (٤-٦ ديسمبر٢٠١٨)، ومؤتمر مخرجات التعليم في المملكة العربية السعودية في ضوء رؤية المملكة (٢٠٣٠) المنعقد في جامعة حائل في الفترة (٢٦- ٢٨ نوفمبر ٢٠١٩)، من ضرورة مراجعة ممارسات التعليم، سعى البحث الحالي إلى توظيف استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

مشكلة البحث وأسئلته:

أشارت الدراسات السابقة كدراسات: (محمد، ٢٠١٣؛ الزيود، ٢٠١٧؛ علي، ٢٠١٨؛ حسين، ٢٠١٩)؛ إلى أنّ هناك ضعفًا في مهارات القراءة التحليلية لدى الطلاب على مستوى التعليم العام. وللتحقق من مستوى امتلاك تلاميذ المرحلة المتوسطة مهارات القراءة التحليلية قام الباحث باستطلاع رأي (١٠) معلمين من معلمي اللغة العربية للصف الثالث المتوسط حول مستوى تلاميذهم في مهارات القراءة التحليلية وأكدّوا بنسبة (٧٠%) وجود ضعفٍ لدى تلاميذهم؛ مما يؤكد ضعف تلاميذ الصف الثالث المتوسط في مهارات القراءة التحليلية.

و قد بينت الدراسات السابقة أن الضعف في تنمية مهارات القراءة التحليلية يعود إلى استخدام طرائق التدريس التقليدية ؛ لذا أكدت هذه الدراسات فعالية عدد من طرائق التدريس الحديثة في تنمية مهارات القراءة التحليلية؛ ومنها: دراسة عبد الرحمن (٢٠٠٩) التي استخدمت التعلم التعاوني، ودراسة محمد (٢٠١٣) التي هدفت إلى تعرف فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التفاعل في تنمية مهارات القراءة التحليلية، ودراسة الزيود (٢٠١٧) التي أثبتت أثر تدريس النصوص القرائية باستراتيجيتي التساؤل الذاتي والتفكير بصوت

عال في تحسين مهارات القراءة التحليلية، وكذلك دراسة حمدي وآخرون (٢٠١٨) التي هدفت إلى وضع تصور مقترح لاستخدام استراتيجيتي التنبؤ بمحتوى النص والتصورية في تنمية بعض مهارات القراءة التحليلية، ودراسة علي (٢٠١٨) والتي أكدت أثر استخدام التدريس التأملي في تنمية بعض مهارات القراءة التحليلية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، ودراسة طلبة (٢٠١٩) التي أثبتت فاعلية استراتيجية قائمة على مدخل التعليم المتمايز في تدريس اللغة العربية لتنمية مهارات القراءة التحليلية، وأخيرا دراسة حسين (٢٠١٩) التي أظهرت نتائجها فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على مدخل التحليل البلاغي لتنمية مهارة القراءة التحليلية.

ومن جانب آخر أكد كثير من الباحثين أن استراتيجيات التفكير المتشعب تنمي كثيرًا من المهارات والمعارف ومنهم الحديبي (٢٠١٢) الذي أكدّ فاعلية استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية المفاهيم البلاغية والاتجاه نحو البلاغة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وكذلك الحربي (٢٠١٥) التي أظهرت نتائج دراسته فاعلية استراتيجية التفكير المتشعب في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، ورمضان (٢٠١٦) الذي أثبتت دراسته فاعلية استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية التحصيل والحس العلمي وانتقال أثر التعلم في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، كما توصل بصل (٢٠١٨) من خلال دراسته إلى فاعلية استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وكذلك عيسى (٢٠١٧) أكدت دراستها أثر استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي في مادة اللغة العربية، كما أظهرت نتائج دراسة يوسف (٢٠١٩) فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التفكير المتشعب في تدريس التاريخ على تنمية الفهم العميق ومفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية وقدّمت دراسة البقمي (٢٠١٩) دليلًا على أثر استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب على تنمية مهارات التفكير التقاربي والتباعدي في مادة الرياضيات لدى تلميذات المرحلة الابتدائية.

تُعدّ استراتيجيات التفكير المتشعب من الاستراتيجيات التي تنمي مهارات التفكير الإبداعي، ولا شك في أن النّص القرائي إنتاج إبداعي، وقراءته وتحليله يتطلبان مهارات إبداعية، وقد أشارت الأدبيات التربوية إلى العلاقة بين استراتيجيات التفكير المتشعب والتفكير الإبداعي؛ فقد أشارت عمران (٢٠٠٥، ص.٨-٩) إلى أن صدور الاستجابات الإبداعية مؤشر على حدوث التشعب في التفكير، وذكر زارع (٢٠١٢، ص. ١٨) "أن صاحب التفكير المتشعب قادر على توليد مجموعة من الإجابات لأية قضية تطرح أمامه، بل إنه قادر في بعض الحالات على ابتكار إجابات جديدة لم يسبق لأحد أن جاء بها، فقدرته على الاكتشاف والتوسع كبيرة"، وبين عبد الباري (٢٠١٤، ص.٥٢١) أن تحليل النّص الأدبي عملية عقلية تفاعلية تقوم على معايشة النّص، وتحديد مقوماته الفنية؛ من تحديد فكرة العمل الأدبي، والعاطفة السائدة فيه، وأهم المقومات الأسلوبية

للكاتب أو الأديب، والتحقق من درجة التواؤم بين التجربة الشعورية والقيم التعبيرية والجمالية المتضمنة في هذا العمل.

وكون القراءة التحليلية قراءة عميقة تبحث في المعاني والعلاقات الداخلية للنّص وإدراكها، وتنطوي على الإدراك الواعي، والمعالجة العميقة للنص المقروء؛ فهذا يتطلب قدرة على استخدام التفكير بجميع أنماطه ومستوياته، ونظرًا لارتباط القراءة التحليلية بالتفكير، واعتمادها على المهارات العقلية العليا للمتعلمين، فإن البحث الحالي يسعى للإجابة عن السؤال الرئيس: ما فاعلية استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى تلاميذ الصف الثالث المتوسط؟ وتفرع عنه الأسئلة التالية:

١- ما مهارات القراءة التحليلية اللازمة لتلاميذ الصف الثالث متوسط؟

٢- ما فاعلية استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارات القراءة التحليلية المتعلقة بتحليل الألفاظ؟

٣- ما فاعلية استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارات القراءة التحليلية المتعلقة بتحليل التراكيب؟

٤- ما فاعلية استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارات القراءة التحليلية المتعلقة بتحليل الأفكار والمضامين؟

٥- ما فاعلية استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارات القراءة التحليلية المتعلقة بتحليل العلاقات؟

٦- ما فاعلية استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارات القراءة التحليلية المتعلقة بتحليل الصور الفنية؟

أهداف البحث:

هدف البحث إلى:

١- إعداد قائمة بمهارات القراءة التحليلية اللازمة لتلاميذ الصف الثالث المتوسط.

٢- الكشف عن فاعلية استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى تلاميذ الصف الثالث متوسط.

٣- الكشف عن فاعلية استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارات القراءة التحليلية المتعلقة بتحليل الألفاظ، لدى تلاميذ الصف الثالث المتوسط.

٤- الكشف عن فاعلية استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارات القراءة التحليلية المتعلقة بتحليل التراكيب لدى تلاميذ الصف الثالث المتوسط.

٥- الكشف عن فاعلية استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارات القراءة التحليلية المتعلقة بتحليل الأفكار والمضامين لدى تلاميذ الصف الثالث المتوسط.

٦- الكشف عن فاعلية استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارات القراءة التحليلية المتعلقة بتحليل العلاقات لدى تلاميذ الصف الثالث المتوسط.

٧- الكشف عن فاعلية استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارات القراءة التحليلية المتعلقة بتحليل الصور الفنية لدى تلاميذ الصف الثالث المتوسط.

أهمية البحث:

تنبع أهمية البحث من الآتي:

١- إثراء الجانب النظري حول استراتيجيات التفكير المتشعب، ومهارات القراءة التحليلية.

٢- يُقدم لمؤلفي الكتب قائمة بمهارات القراءة التحليلية اللازمة لتلاميذ الصف الثالث المتوسط يمكن الإفادة منها عند بناء الأنشطة القرائية واختيار نصوص القراءة.

٣- يقدم لمعلمي اللغة العربية قائمة بمهارات القراءة التحليلية يمكن الإفادة منها عند تخطيط دروس القراءة، وتنمية هذه المهارات.

٤- يقدم لمعلمي اللغة العربية دليلًا إجرائيًا لتنمية مهارات القراءة التحليلية في نصوص القراءة في ضوء استراتيجيات التفكير المتشعب.

٥- يقدم لمعلمي اللغة العربية اختبارًا لمهارات القراءة التحليلية، يمكن الاستفادة منه عند تقويم التلاميذ في هذه المهارات.

٦- يفتح المجال لبحوث مستقبلية تتعلق بمهارات القراءة التحليلية، واستراتيجيات التفكير المتشعب.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على الحدود الآتية:

١- الحدود الموضوعية: تقتصر على النصوص القرائية في الوحدة الخامسة (السموم القاتلة) بمقرر اللغة العربية (لغتي الخالدة) للصف الثالث المتوسط.

٢- الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الثالث للعام الدراسي (١٤٤٣هـ).

٨- الحدود المكانية: مدرسة متوسطة الأوزاعي بمدينة أبها.

٩- الحدود البشرية: عينة من تلاميذ الصف الثالث المتوسط المنتظمين في الدراسة للعام الدراسي (١٤٤٣هـ).

مصطلحات البحث الإجرائية:

عُرِّفت مصطلحات البحث على النحو الآتي:

الفاعلية:

عرّف شحاتة والنّجار (٢٠٠٣.) الفاعلية بأنّها: "مدى الأثر الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية باعتبارها متغيراً مستقلاً في أحد المتغيرات التابعة. كما يُعرف بأنه مدى أثر عامل أو بعض العوامل المستقلة على عامل أو بعض العوامل، ويتم تحديد هذا الأثر إحصائيًّا عن طريق مربع إيتا" (ص.٢٣٠).

وتُعَرف الفاعلية إجرائيًّا بأنّها: مدى الأثر الإيجابي الذي يمكن أن تُحدثه استراتيجيات التفكير المتشعب في مهارات القراءة التحليلية لدى تلاميذ الصف الثالث متوسط، وتُقاس وفق الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في اختبار القراءة التحليلية المعدّ لذلك، ويُحَدَّد الأثر إحصائيًّا عن طريق مربع إيتا.

التفكير المتشعب:

عرفته عبد العظيم (٢٠٠٩) بأنه: "نمط من التفكير يقوم على حدوث اتصالات بين الخلايا العصبية في الدماغ؛ مما يجعل تفكير المتعلم ينطلق في اتجاهات متعددة ليصدر استجابات إبداعية (ص.٧٢)،

وعرفه شان وآخرون (Shan et al, 2012): بأنه تفكير خارج الصندوق يمارسه المتعلمون بهدف الوصول إلى أفكار وحلول مبتكرة.

عرف الحديبي (٢٠١٢، ١٢) التفكير المتشعب بأنه: مجموعة العمليات العقلية غير المرئية التي تحدث في اتجاهات متعددة نتيجة حدوث وصلات جديدة بين الخلايا العصبية في شبكة الأعصاب بالمخ؛ لمساعدة الفرد على التكيف مع مواقف الحياة المختلفة.

وعرفته يوسف (٢٠١٩) بأنه: "مجموعة من استراتيجيات التدريس التي تعمل مجتمعة أو مفردة أو بالتبادل على فتح وصلات بين خلايا المخ؛ مما يسهم في تهيئة بيئة تعليمية ثرية ومحفزة تثير اهتمام المتعلم وتساعده على التفكير في الأحداث والعواقب والنتائج المترتبة والتفكير فيما وراء المعرفة وإدراك العلاقات بين الأجزاء وتحديد أوجه التشابه والاختلاف بين الأجزاء والتفكير في اتجاهات عديدة لاكتشاف العلاقات المتشابكة والمتداخلة والمعقدة" (ص.٢٥١).

وتُعَرف استراتيجيات التفكير المتشعب إجرائيًا بأنها: خطة علمية منظمة لدراسة النّصوص القرائية في وحدة (سموم قاتلة) من مقرر لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط، بتوظيف استراتيجيات التفكير المتشعب (التفكير الافتراضي، التفكير العكسي، الأنظمة الرمزية، التناظر، تحليل وجهة النظر، التكملة، والتحليل الشبكي) من خلال إجراءات التحليل القرائي والأنشطة التعليمية، بهدف مساعدتهم على تنمية مهارات القراءة التحليلية.

القراءة التحليلية:

عرفها عبد الله (١٩٩٨) بأنها: "نشاط عقلي يقوم به القارئ بهدف فهم مضمون الموضوع وتحليله في ضوء معايير علمية معينة منها: بيان الفكرة العامة للنص المقروء، وتنوع الموضوع من حيث جوانبه البلاغية والنحوية، وخصائص التراكيب من حيث الجمل والأفعال، وكذلك تضمين النص المقروء لبراعة الاستهلال، واختيار المفردات، وظهور الوحدة العضوية فيه" (ص.٦٧).

وعرفها محمد (٢٠١٣) بأنها: "إجراءات عملية في قراءة النص تتميز بإجراء التحليل والنقد لمكوناته شكلًا ومضمونًا، وذلك يتعرف الشكل كونه شعرًا أو نثرًا، والبحث في المضمون من حيث خصائص النص من تراكيب وأخيلة، وصريح، واتجاهات الكاتب وتفنيد الحجج والأدلة.

وتُعرف مهارات القراءة التحليلية إجرائيًا بأنها: عمليات عقلية تفاعلية يقوم بها تلاميذ الصف الثالث المتوسط بمتوسطة الأوزاعي في مدينة أبها؛ لفهم النّص المقروء من خلال تحليل الألفاظ، والتراكيب والأفكار والمضامين والعلاقات والصور الفنية في النص المقروء.

فروض البحث:

١- توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة للبحث في اختبار مهارات القراءة التحليلية المتعلقة بتحليل الألفاظ.

٢- توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة للبحث في اختبار مهارات القراءة التحليلية المتعلقة بتحليل التراكيب.

٣- توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة للبحث في اختبار مهارات القراءة التحليلية المتعلقة بتحليل الأفكار والمضامين.

٤- توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة للبحث في اختبار مهارات القراءة التحليلية المتعلقة بتحليل العلاقات.

٥- توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة للبحث في اختبار مهارات القراءة التحليلية المتعلقة بتحليل الصور الفنية.

٦- توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة للبحث في اختبار مهارات القراءة التحليلية المتعلقة بالمهارات مجتمعة.

إجراءات البحث

منهج البحث:

اسْتُخْدِم المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة؛ لمعرفة فاعلية استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارات القراءة التحليلية لتلاميذ الصف الثالث المتوسط.

متغيرات البحث: تحديدها وضبطها:

١- **المتغير المستقل**: تطبيق استراتيجيات التفكير المتشعب مع تلاميذ المجموعة التجريبية.

٢- **المتغير التابع**: مهارات القراءة التحليلية كما يقيسها الاختبار المعدّ لذلك.

٣- **المتغيرات المصاحبة**: تم ضبط المتغيرات الخارجية التي قد تؤثر على نتائج البحث على النحو الآتي:

- **القياس القبلي لمهارات القراءة التحليلية**: تم ضبطه باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموعتي البحث؛ للكشف عن وجود فرق بينهما باستخدام اختبار (ت) كما يتبين من الجدول الآتي:

جدول ١

قيمة (ت) ودلالتها للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لاختبار مهارات القراءة التحليلية

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
تحليل الألفاظ	تجريبية	٢٨	١,٥٣	٠,٧٩	١,١٣	غير دالة
	ضابطة	٢٧	١,٢٩	٠,٧٧		
تحليل التراكيب	تجريبية	٢٨	٢,٦٧	١,٤٤	٠,٩٣	غير دالة
	ضابطة	٢٧	٢,٣٣	١,٣٠		
تحليل الأفكار والمضامين	تجريبية	٢٨	٢,٦٤	١,٧٢	٠,٢١	غير دالة
	ضابطة	٢٧	٢,٢٢	١,٢٠		
تحليل العلاقات	تجريبية	٢٨	١,٣٥	٠,٨٢	٠,٧٣	غير دالة
	ضابطة	٢٧	١,١٨	٠,٩٢		
تحليل الصور الفنية	تجريبية	٢٨	١,٩٦	١,٠٦	١,٥١	غير دالة
	ضابطة	٢٧	١,٥٥	٠,٩٣		
الدرجة الكلية	تجريبية	٢٨	١٠,١٧	٣,٣٢	١,٣٧	غير دالة
	ضابطة	٢٧	٨,٩٢	٣,٤٧		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لاختبار مهارات القراءة التحليلية جاءت غير دالة؛ مما يعني أنه لا توجد فروق بين المجموعتين أي أنهما متجانستان.

- **المحتوى التعليمي**: درس تلاميذ المجموعتين المحتوى نفسه من النّصوص القرائية المقررة عليهم.

مجتمع البحث:

شمل مجتمع البحث جميع تلاميذ الصف الثالث المتوسط في الفصل الدراسي الثالث من العام الدراسي (١٤٤٣هـ) بمنطقة عسير التعليمية والبالغ عددهم (١٠١٧١) تلميذًا؛ وذلك حسب البيانات التي حصل الباحث عليها من إدارة تقنية المعلومات بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير.

عينة البحث:

تكونت عينة البحث من (٥٥) تلميذًا بالصف الثالث المتوسط بمتوسطة الأوزاعي بأبها، ووُزِّعوا بطريقة عشوائية عن طريق القرعة في اختيار الفصل الذي سيمثل تلاميذه المجموعة التجريبية، والآخر الذي سيمثل تلاميذه المجموعة الضابطة، وتكونت المجموعة التجريبية من (٢٨) تلميذًا، والضابطة من (٢٧) تلميذًا.

أدوات البحث ومواده التعليمية:

تمثّلت أدوات البحث في قائمة بمهارات القراءة التحليلية اللازمة لتلاميذ المرحلة المتوسطة، واختبار مهارات القراءة التحليلية (القبلي – البعدي)، وفيما يأتي توضيح خطوات بناء هاتين الأداتين:

١- قائمة مهارات القراءة التحليلية:

أ) تحديد الهدف من بناء القائمة: تحديد مهارات القراءة التحليلية التي ينبغي تنميتها لدى تلاميذ الصف الثالث المتوسط.

ب) مصادر إعداد القائمة: الأدبيات التربوية: المراجع، والدراسات، والبحوث المتعلقة بمهارات القراءة التحليلية كدراسة محمد (٢٠١٣) ودراسة حسين (٢٠١٩) ودراسة طلبة (٢٠١٩) ودراسة عبد الرحمن (٢٠٠٩) ودراسة عافشي (٢٠١٦) ودراسة الزيود (٢٠١٧) ودراسة حمدي وآخرون (٢٠١٨) ودراسة علي (٢٠١٨) ودراسة طلبة (٢٠١٩)، وكذلك تحليل أهداف تعليم اللغة العربية في المملكة العربية السعودية.

ج) محتوى القائمة: حُصِرت المهارات وصُنِّفت في (٥) مهارات رئيسة، تندرج تحتها (٢٦) مهارة فرعية.

د) صدق القائمة: عُرِضت القائمة على مجموعة من المحكّمين؛ بغرض معرفة آرائهم حول المهارات التي تضمنتها القائمة، وقد أشار السادة المحكمون إلى بعض التعديلات في الصياغة اللغوية على النحو الآتي:

جدول (٢))

التعديلات التي أشار إليها السادة المحكمون على قائمة مهارات القراءة التحليلية

الصياغة قبل التعديل	الصياغة بعد التعديل
الحكم على جودة النَّص المقروء.	إصدار حكم موضوعي حول جودة النص المقروء وقوته.
بيان أثر الصور الأدبية في المعنى العام للنص المقروء.	تحديد مدى تأثير الصور البيانية في المعنى العام للنص المقروء.
الحكم على جودة الصور الفنية في النص المقروء.	الحكم على جودة الصور الفنية في النص المقروء في ضوء معايير محددة
استنتاج العلاقة بين مكونات النص المقروء.	استنتاج العلاقة بين مكونات النص المقروء (الشخصيات، الأحداث، الأزمان، الأماكن).

هـ) القائمة في صورتها النهائية: بعد إجراء التعديلات اعْتُمِدت القائمة المكونة من (٢٦) مهارة من مهارات القراءة التحليلية، موزعة على (٥) مهارات رئيسة.

٢- اختبار مهارات القراءة التحليلية (القبلي – البعدي):

أ) تحديد هدف الاختبار: قياس مهارات القراءة التحليلية المستهدف تنميتها لدى مجموعتي البحث قبل تطبيق التجربة وبعده؛ لمعرفة فاعلية استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية تلك المهارات.

ب) تحديد محتوى الاختبار: تضمن الاختبار (٢٦) فقرة من نوع الاختيار من متعدد بأربعة بدائل.

ج) تقنين الاختبار: عُرِض على مجموعة من المحكّمين؛ لإبداء الرأي حول مناسبته لمستوى التلاميذ، وقد اتفق المحكمون على صلاحيته؛ وبذلك تحقق الصدق المنطقي للاختبار.

كذلك طُبِّق البحث على عينة استطلاعية بلغ عددها (٢٧) تلميذًا من تلاميذ الصف الثالث المتوسط من خارج عينة البحث، وذلك لتحقيق الآتي:

أولا: حساب معامل السهولة والصعوبة لأسئلة الاختبار: تم حساب معاملات السهولة والصعوبة لكل سؤال من أسئلة اختبار مهارات القراءة التحليلية، وفقا للآتي:

معامل السهولة هو النسبة المئوية للتلاميذ الذين أجابوا عن السؤال إجابة صحيحة، ويُحسَب بالمعادلة التالية:

$$\text{معامل السهولة} = \frac{\text{عدد الطلبة الذين أجابوا إجابة صحيحة عن السؤال}}{\text{عدد من حاول الإجابة عنه من المفحوصين}} \times ١٠٠٪$$

أما معامل الصعوبة فهو النسبة المئوية للتلاميذ الذين أجابوا عن السؤال إجابة خاطئة، ويُحسب بالمعادلة التالية:

$$\text{معامل الصعوبة} = \frac{\text{عدد الطلبة الذين أجابوا إجابة خاطئة عن الفقرة}}{\text{عدد من حاول الإجابة عنه من المفحوصين}} \times ١٠٠٪$$

جدول (٣)

قيم معاملات الصعوبة والسهولة لاختبار مهارات القراءة التحليلية

م	معامل الصعوبة	معامل السهولة	م	معامل الصعوبة	معامل السهولة	م	معامل الصعوبة	معامل السهولة
١	٠,٧٤	٠,٢٦	١٠	٠,٦٧	٠,٣٣	١٩	٠,٦٣	٠,٣٧
٢	٠,٦٧	٠,٣٣	١١	٠,٧٨	٠,٢٢	٢٠	٠,٦٧	٠,٣٣
٣	٠,٧٠	٠,٣٠	١٢	٠,٦٣	٠,٣٧	٢١	٠,٧٨	٠,٢٢
٤	٠,٦٣	٠,٣٧	١٣	٠,٧٤	٠,٢٦	٢٢	٠,٥٩	٠,٤١
٥	٠,٧٨	٠,٢٢	١٤	٠,٥٦	٠,٤٤	٢٣	٠,٧٠	٠,٣٠
٦	٠,٥٩	٠,٤١	١٥	٠,٧٠	٠,٣٠	٢٤	٠,٦٣	٠,٣٧
٧	٠,٦٣	٠,٣٧	١٦	٠,٧٨	٠,٢٢	٢٥	٠,٧٤	٠,٢٦
٨	٠,٧٤	٠,٢٦	١٧	٠,٥٦	٠,٤٤	٢٦	٠,٦٧	٠,٣٣
٩	٠,٧٠	٠,٣٠	١٨	٠,٥٩	٠,٤١	–	–	–

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الصعوبة والسهولة لمفردات الاختبار تراوحت بين (٠,٢٢-٠,٧٨) وتقع جميعها في المدى المقبول لمعاملات الصعوبة والسهولة وتشير إلى أن أسئلة الاختبار متوسطة السهولة والصعوبة.

ثانيا: حساب معامل التمييز لاختبار مهارات القراءة التحليلية: معامل التمييز يحدد مدى فاعلية سؤال ما في التمييز بين التلميذ ذو القدرة العالية والتلميذ الضعيف بالقدر نفسه الذي يفرق الاختبار بينهما في الدرجة النهائية بصورة عامة، وقد جاءت النتائج وفقا للجدول التالي

جدول (٤)

معاملات التمييز لاختبار مهارات القراءة التحليلية

م	معامل التمييز	م	معامل التمييز	م	معامل التمييز
١	٠,٤٤	١٠	٠,٤٧	١٩	٠,٤٨
٢	٠,٤٧	١١	٠,٤١	٢٠	٠,٤٧
٣	٠,٤٦	١٢	٠,٤٨	٢١	٠,٤١
٤	٠,٤٨	١٣	٠,٤٤	٢٢	٠,٤٩
٥	٠,٤١	١٤	٠,٤٩	٢٣	٠,٤٦
٦	٠,٤٩	١٥	٠,٤٦	٢٤	٠,٤٨
٧	٠,٤٨	١٦	٠,٤١	٢٥	٠,٤٤
٨	٠,٤٤	١٧	٠,٤٩	٢٦	٠,٤٧
٩	٠,٤٦	١٨	٠,٤٩	–	–

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات التمييز تراوحت بين (٠,٤١- ٠,٤٩) وكلها تقع في المدى المقبول لمعاملات التمييز وتشير لتمتع الاختبار بدرجة مقبولة من معاملات التمييز.

ثالثا: التحقُّق من الاتساق الداخلي لاختبار مهارات القراءة التحليلية: وتم بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل مهارة والدرجة الكلية للمهارة التي تنتمي إليها وكذلك معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمهارة والدرجة الكلية للاختبار وجاءت النتائج كما بالجدول التالي.

جدول (٥)

قيم معاملات الارتباط بين درجة المهارة الفرعية والدرجة الكلية للمهارة التي تنتمي إليها

تحليل الألفاظ		تحليل التراكيب		تحليل الأفكار		تحليل العلاقات		تحليل الصور	
م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
١	٠,٦٢**	٤	٠,٥٨**	١١	٠,٦٨**	١٧	٠,٦٦**	٢١	٠,٦٦**
٢	٠,٦٦**	٥	٠,٥٧**	١٢	٠,٥٩**	١٨	٠,٥٩**	٢٢	٠,٥٩**
٣	٠,٤٨*	٦	٠,٥٥**	١٣	٠,٥٣**	١٩	٠,٦٤**	٢٣	٠,٥٤**
–	–	٧	٠,٥٦**	١٤	٠,٦٢**	٢٠	٠,٦٥**	٢٤	٠,٥٥**
–	–	٨	٠,٦٢**	١٥	٠,٥٧**	–	–	٢٥	٠,٥٢**
–	–	٩	٠,٦٣**	١٦	٠,٤٩*	–	–	٢٦	٠,٥٦**
–	–	١٠	٠,٥٩	–	–	–	–	–	–

** القيمة دالة عند ٠,٠١، * القيمة دالة عند ٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للمهارة التي تنتمي إليها دالة عند ٠,٠١ & ٠,٠٥ مما يعني أن المفردة تقيس ما يقيسه الاختبار وهذا مؤشر على الصدق.

جدول (٦)

قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمهارة والدرجة الكلية للاختبار

م	المهارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	تحليل الألفاظ	٠,٧٢	٠,٠١
٢	تحليل التراكيب	٠,٧٥	٠,٠١
٣	تحليل الأفكار والمضامين	٠,٦٩	٠,٠١
٤	تحليل العلاقات	٠,٧٢	٠,٠١
٥	تحليل الصور الفنية	٠,٧٧	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين درجة المهارة والدرجة الكلية للاختبار دالة عند ٠,٠١ مما يعني أن المهارة تقيس ما يقيسه الاختبار وهذا مؤشر على الصدق.

رابعًا: التحقق من ثبات الاختبار: وتم بطريقة ألفاكرونباخ للمهارات والاختبار كاملا وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (٧)

قيم معاملات الثبات للاختبار

م	المهارة	معامل ثبات ألفا كرونباخ
١	تحليل الألفاظ	٠,٧١
٢	تحليل التراكيب	٠,٨١
٣	تحليل الأفكار والمضامين	٠,٨٠
٤	تحليل العلاقات	٠,٧٧
٥	تحليل الصور الفنية	٠,٧٨
	الاختبار كاملا	٠,٨٣

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات المحسوب بطريقة ألفاكرونباخ تراوح بين ٠,٧٧ – ٠,٨١ وبلغ للدرجة الكلية ٠,٨٣ وهي قيم ثبات عالية ومقبولة.

ز) **الصورة النهائية للاختبار**: بلغ عدد فقرات الاختبار في صورته النهائية (٢٦) فقرة، تقيس مهارات القراءة التحليلية (تحليل الألفاظ، تحليل التراكيب، تحليل الأفكار والمضامين، تحليل العلاقات، وتحليل الصور الفنية) والجدول التالي يوضح مواصفات اختبار مهارات القراءة التحليلية، مع بيان عدد الأسئلة، والنسبة المئوية لكل.

جدول (٨)

مواصفات اختبار مهارات القراءة التحليلية

م	المهارة	رقم السؤال	عدد الأسئلة	النسبة المئوية
١	تحليل الألفاظ	(١-٣)	٣	%١١.٥٣
٢	تحليل التراكيب	(٤- ١٠)	٧	%٢٦.٩٢
٣	تحليل الأفكار والمضامين	(١١- ١٦)	٦	%٢٣.٠٧
٤	تحليل العلاقات	(١٧- ٢٠)	٤	%١٥.٣٨
٥	تحليل الصور الفنية	(٢١- ٢٦)	٦	%٢٣.٠٧
٦	المجموع	٢٦	٢٦	١٠٠

٣- دليل المعلم لاستخدام استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارات القراءة التحليلية:

أ) **تحديد الهدف من الدليل**: مساعدة معلمي اللغة العربية للصف الثالث المتوسط على تنمية مهارات القراءة التحليلية من خلال استراتيجيات التفكير المتشعب.

ب) مكونات الدليل:

- مقدمة تعريفية.
- أهداف الدليل.
- مكونات الدليل.

- نبذة عن القراءة التحليلية وكيفية تنميتها من خلال استراتيجيات التفكير المتشعب.
- الدروس المعدّة وفق استراتيجيات التفكير المتشعب.

ج) ضبط الدليل: عُرِض على عدد من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، واللغة العربية وآدابها، ثم أُجريت كافة التعديلات في ضوء آراء المحكمين؛ ليتخذ صورته النهائية ويصبح صالحًا للتطبيق.

إجراءات تطبيق البحث:

- الحصول على إذن تطبيق البحث بناء على الخطاب الموجه من كلية التربية إلى إدارة التعليم بمنطقة عسير، وعليه وُجِّه خطاب الإذن الصادر من إدارة التعليم بمنطقة عسير.
- التنسيق مع معلم اللغة العربية حول تطبيق أدوات البحث وتنفيذ التجربة، بعد تزويده بدليل المعلم.
- تطبيق الاختبار قبليًّا على مجموعتي البحث قبل البدء في تطبيق التجربة، وذلك يوم الاثنين ١٤٤٣/٨/١٨هـ.
- تطبيق التجربة باستخدام استراتيجيات التفكير المشعب مع المجموعة التجريبية، والطريقة المعتادة مع المجموعة الضابطة من تاريخ ١٩/ ١٤٤٣/٨ – ١٩/٩/ ١٤٤٣هـ وذلك أن الوحدة تستغرق شهرًا كاملا للانتهاء منها.
- تطبيق الاختبار تطبيقًا بعديًّا على مجموعتي البحث وذلك يوم الخميس ١٤٤٣/٩/٢٠هـ.
- تفريغ النتائج ومعالجتها إحصائياً باستخدام برنامج (spss).

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

- معادلة ألفا كرونباخ؛ للتحقق من ثبات الاختبار.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- اختبار (ت) لعينتين مستقلتين؛ لمقارنة درجات مجموعتي البحث في اختبار مهارات القراءة التحليلية.

نتائج البحث تفسيرها ومناقشتها:

للإجابة عن السؤال الأول: ما مهارات القراءة التحليلية اللازمة لتلاميذ الصف الثالث المتوسط؟ تُوُصِّلَ إلى (٢٦) مهارة فرعية من مهارات القراءة التحليلية، مندرجة تحت (٥) مهارات رئيسة، هي: (تحليل الألفاظ، تحليل التراكيب، تحليل الأفكار والمضامين، تحليل العلاقات، تحليل الصور الفنية). وهذه القائمة تبين أن مهارات القراءة يمكن تصنيفها سواء مهارات رئيسية أو مهارات فرعية إلا أن هذا البحث اختلف عن الدارسات السابقة نظرًا لطبيعة المرحلة المتوسطة، وقد استخدم البحث التصنيف القائم على وجود مهارات أساسية يمكن تقسيمها إلى مهارات فرعية، وقد اتفقت هذه النتيجة في أنه يمكن الخروج بقائمة لمهارات القراءة التحليلية باختلاف المستويات والمراحل التعليمية مع دراسة (محمد، (٢٠١٣)؛ وحسين، (٢٠١٩)؛ وطلبة،

(٢٠١٩)؛ وعبد الرحمن، (٢٠٠٩)؛ عافشي، (٢٠١٦)؛ الزيود، (٢٠١٧)؛ وحمدي وآخرين، (٢٠١٨)؛ وعلي، (٢٠١٨)، وهذا البحث يختلف عن الدارسات السابقة؛ نظرا لطبيعة مهارات القراءة التحليلية المناسبة لتلاميذ المرحلة المتوسطة عامّة، والصف الثالث المتوسط خاصّة.

التحقق من صحة فروض البحث:

نصَّ الفرض الأول على: يُوجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠،٠٥) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة للبحث في اختبار مهارات القراءة التحليلية المتعلقة بتحليل الألفاظ ولاختبار هذا الفرض استُخدِم اختبار (ت) للفروق بين مجموعتين مستقلتين وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٩)

قيمة (ت) ودلالتها للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارة تحليل الألفاظ

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم التأثير
استنتاج معاني الألفاظ من السياق في النص المقروء.	تجريبية	٢٨	٠,٩٣	٠,٢٦	٢,٢٢	٠,٠٥	٠,٠٩
	ضابطة	٢٧	٠,٧٠	٠,٤٦			
بيان دلالات الألفاظ من خلال (التضاد، والترادف).	تجريبية	٢٨	٠,٧٥	٠,٤٤	٢,٠٩	٠,٠٥	٠,٠٨
	ضابطة	٢٧	٠,٤٨	٠,٥١			
انتقاء أكثر من مفردة لكلمة واحدة في النص المقروء.	تجريبية	٢٨	٠,٨٢	٠,٣٩	٣,١٠	٠,٠١	٠,١٥
	ضابطة	٢٧	٠,٤٤	٠,٥١			
الدرجة الكلية	تجريبية	٢٨	٢,٥٠	٠,٦٣	٤,٠٧	٠,٠١	٠,٢٤
	ضابطة	٢٧	١,٦٢	٠,٩٢			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي جاءت دالة في اتجاه المجموعة التجريبية؛ حيث كانت المتوسطات أعلى من متوسطات المجموعة الضابطة، وبناء على ذلك قُبل الفرض الذي ينص على: يُوجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة للبحث في القياس البعدي لاختبار مهارات القراءة التحليلية المتعلقة بتحليل الألفاظ في اتجاه المجموعة التجريبية. كما تراوح حجم التأثير بين ٠,٠٨- ٠,١٥ وبلغ للدرجة الكلية ٠,٢٤ مما يعني أن ٢٤ % من تباين درجات القياس البعدي لمهارة تحليل الألفاظ يعود لأثر المتغير المستقل وهو حجم تأثير كبير.

نص الفرض الثاني على: يُوجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠،٠٥) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة للبحث في اختبار مهارات القراءة التحليلية المتعلقة بتحليل

التراكيب ولاختبار هذا الفرض استُخدِم اختبار (ت) للفروق بين مجموعتين مستقلتين وجاءت النتائج كما بالجدول الآتي:

جدول (١٠)

قيمة (ت) ودلالتها للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارة تحليل التراكيب

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم التأثير
تحليل صيغ الأفعال (الماضي، والمضارع، والأمر).	تجريبية	٢٨	٠,٨٢	٠,٣٩	٢,٤٨	٠,٠٥	٠,١٠
	ضابطة	٢٧	٠,٥١	٠,٥١			
تحليل بُنى الجمل (الاسمية، الفعلية...إلخ) في النص المقروء	تجريبية	٢٨	٠,٧٥	٠,٤٤	٣,٠١	٠,٠١	٠,١٥
	ضابطة	٢٧	٠,٣٧	٠,٤٩			
تصنيف الظواهر الصرفية للأسماء (التصغير، والاشتقاق...إلخ)	تجريبية	٢٨	٠,٤٢	٠,٥٠	٣,٢٤	٠,٠١	٠,١٧
	ضابطة	٢٧	٠,٠٧	٠,٢٧			
تصنيف خصائص الأسماء كالتعريف، والتنكير، والتثنية، والجمع...إلخ	تجريبية	٢٨	٠,٧١	٠,٤٦	٢,٠٧	٠,٠٥	٠,٠٧
	ضابطة	٢٧	٠,٤٤	٠,٥١			
التمييز بين الأساليب الخبرية والإنشائية الواردة في النص	تجريبية	٢٨	٠,٦١	٠,٤٩	٢,٠٧	٠,٠٥	٠,٠٧
	ضابطة	٢٧	٠,٣٣	٠,٤٨			
إعادة صياغة ما ورد في النص المقروء	تجريبية	٢٨	٠,٧٩	٠,٤٢	٣,٧٣	٠,٠١	٠,٢١
	ضابطة	٢٧	٠,٣٣	٠,٤٨			
تمييز أدوات الربط في النص المقروء.	تجريبية	٢٨	٠,٦٨	٠,٤٨	٢,٠٦	٠,٠٥	٠,٠٧
	ضابطة	٢٧	٠,٤١	٠,٥٠			
الدرجة الكلية	تجريبية	٢٨	٤,٧٩	١,١٠	٧,٤٦	٠,٠١	٠,٥١
	ضابطة	٢٧	٢,٤٨	١,١٩			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي جاءت دالة في اتجاه المجموعة التجريبية؛ حيث كانت المتوسطات أعلى من متوسطات المجموعة الضابطة، وبناءً على ذلك يُقبل الفرض الذي ينص على: يُوجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة للبحث في القياس البعدي لاختبار مهارات القراءة التحليلية المتعلقة بتحليل التراكيب في اتجاه المجموعة التجريبية. كما تراوح حجم التأثير بين ٠,٠٧ – ٠,٢١ وبلغ للدرجة الكلية ٠,٥١ مما يعني أن ٥١ % من تباين درجات القياس البعدي لمهارة تحليل التراكيب يعود لأثر المتغير المستقل وهو حجم تأثير كبير.

نص الفرض الثالث على: يُوجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠٥،٠) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة للبحث في اختبار مهارات القراءة التحليلية المتعلقة بتحليل

الأفكار والمضامين ولاختبار هذا الفرض استُخدِم اختبار (ت) للفروق بين مجموعتين مستقلتين وجاءت النتائج كما بالجدول الآتي:

جدول (١١)

قيمة (ت) ودلالتها للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارة تحليل الأفكار والمضامين.

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم التأثير
التمييز بين الأفكار الرئيسة،	تجريبية	٢٨	٠,٧٩	٠,٤٢	٥,٤٧	٠,٠١	٠,٣٦
والثانوية في النص المقروء.	ضابطة	٢٧	٠,١٨	٠,٣٩			
التمييز بين الحقائق، والآراء في	تجريبية	٢٨	٠,٦٤	٠,٤٨	٢,٦٩	٠,٠١	٠,١٢
النص المقروء.	ضابطة	٢٧	٠,٣٠	٠,٤٦			
استنتاج القيم الواردة في النص	تجريبية	٢٨	٠,٨٥	٠,٣٥	٢,٨٧	٠,٠١	٠,١٣
المقروء.	ضابطة	٢٧	٠,٥٢	٠,٥١			
إصدار حكم موضوعي حول	تجريبية	٢٨	٠,٧٥	٠,٤٤	٢,٧٠	٠,٠١	٠,١٢
جودة النص المقروء وقوته.	ضابطة	٢٧	٠,٤١	٠,٥٠			
التمييز بين الحقيقة والخيال في	تجريبية	٢٨	٠,٤٦	٠,٥١	٢,٦٥	٠,٠١	٠,١٢
النص المقروء.	ضابطة	٢٧	٠,١٥	٠,٣٦			
التمييز بين الأحداث الزمانية	تجريبية	٢٨	٠,٩٢	٠,٢٦	٢,٥٢	٠,٠١	٠,١١
والمكانية في النص المقروء.	ضابطة	٢٧	٠,٦٧	٠,٤٨			
الدرجة الكلية.	تجريبية	٢٨	٤,٤٣	١,٠٦	٧,٢٤	٠,٠١	٠,٥٠
	ضابطة	٢٧	٢,٢٢	١,١٨			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي جاءت دالة في اتجاه المجموعة التجريبية؛ حيث كانت المتوسطات أعلى من متوسطات المجموعة الضابطة، وبناءً على ذلك يُقبل الفرض الذي ينص على: يُوجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة للبحث في اختبار مهارات القراءة التحليلية المتعلقة بتحليل الأفكار والمضامين في اتجاه المجموعة التجريبية. كما تراوح حجم التأثير بين ٠,١١- ٠,٣٦ وبلغ للدرجة الكلية ٠,٥٠ مما يعني أن ٥٠ % من تباين درجات القياس البعدي لمهارة تحليل الأفكار والمضامين يعود لأثر المتغير المستقل وهو حجم تأثير كبير.

نص الفرض الرابع على: يُوجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠٥،٠) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة للبحث في اختبار مهارات القراءة التحليلية المتعلقة بتحليل العلاقات، ولاختبار هذا الفرض استُخدِم اختبار (ت) للفروق بين مجموعتين مستقلتين وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (١٢)

قيمة (ت) ودلالتها للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارة تحليل العلاقات:

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم التأثير
استنتاج العلاقات بين أفكار النص المقروء.	تجريبية	٢٨	٠,٥٧	٠,٥٠	٢,٤٢	٠,٠٥	٠,١٠
	ضابطة	٢٧	٠,٢٦	٠,٤٤			
استنتاج العلاقة بين مكونات النص المقروء (الشخصيات، الأحداث، الأزمان، الأماكن).	تجريبية	٢٨	٠٦٨	٠,٤٧	٣,٠١	٠,٠١	٠,١٥
	ضابطة	٢٧	٠,٢٩	٠,٤٦			
بيان دلالة علامات الترقيم في النص المقروء.	تجريبية	٢٨	٠,٨٥	٠,٣٥	٢,٥٦	٠,٠١	٠,١١
	ضابطة	٢٧	٠,٥٦	٠,٥٠			
اكتشاف علاقات السبب بالنتيجة في النص المقروء.	تجريبية	٢٨	٠,٦٤	٠,٤٨	٣,٠٣	٠,٠١	٠,١٥
	ضابطة	٢٧	٠,٢٦	٠,٤٤			
الدرجة الكلية	تجريبية	٢٨	٢,٧٥	٠,٩٦	٥,٥٢	٠,٠١	٠,٣٧
	ضابطة	٢٧	١,٣٧	٠,٨٨			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي جاءت دالة في اتجاه المجموعة التجريبية؛ حيث كانت المتوسطات أعلى من متوسطات المجموعة الضابطة، وبناء على ذلك يُقبل الفرض الذي ينص على: يُوجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة للبحث في اختبار مهارات القراءة التحليلية المتعلقة بتحليل العلاقات في اتجاه المجموعة التجريبية. كما تراوح حجم التأثير بين ٠,١٠- ٠,١٥ وبلغ للدرجة الكلية ٠,٣٧ مما يعني أن ٣٧ % من تباين درجات القياس البعدي لمهارة تحليل العلاقات يعود لأثر المتغير المستقل وهو حجم تأثير كبير.

نص الفرض الخامس على: يُوجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠٥،٠) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة للبحث في اختبار مهارات القراءة التحليلية المتعلقة بتحليل العلاقات ولاختبار هذا الفرض استُخدِم اختبار (ت) للفروق بين مجموعتين مستقلتين وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (١٣)

قيمة (ت) ودلالتها للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارة تحليل الصور الفنية:

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم التأثير
بيان أوجه الجمال في أسلوب النص المقروء.	تجريبية	٢٨	٠,٥٣	٠,٥١	٣,٢٤	٠,٠١	٠,١٧
	ضابطة	٢٧	٠,١٥	٠,٣٦			
تحليل الصور البيانية في النص المقروء.	تجريبية	٢٨	٠,٧٥	٠,٤٤	٤,٩٩	٠,٠١	٠,٣٢
	ضابطة	٢٧	٠,١٨	٠,٣٩			
تحديد مدى تأثير الصور البيانية في المعنى العام للنص المقروء.	تجريبية	٢٨	٠,٧٩	٠,٤١	٢,١٣	٠,٠٥	٠,٠٨
	ضابطة	٢٧	٠,٥١	٠,٥١			
توضيح مدى ملاءمة الصورة الأدبية للمعاني المقصودة من النص الأدبي.	تجريبية	٢٨	٠,٨٢	٠,٣٩	٣,١٠	٠,٠١	٠,١٥
	ضابطة	٢٧	٠,٤٤	٠,٥٠			
تحديد العاطفة السائدة في النص المقروء	تجريبية	٢٨	٠,٦١	٠,٤٩	٢,٣٩	٠,٠٥	٠,١٠
	ضابطة	٢٧	٠,٢٩	٠,٤٦			
الحكم على جودة الصور الفنية في النص المقروء في ضوء معايير محددة.	تجريبية	٢٨	٠,٦٤	٠,٤٨	٣,٤١	٠,٠١	٠,١٨
	ضابطة	٢٧	٠,٢٢	٠,٤٢			
الدرجة الكلية.	تجريبية	٢٨	٤,١٤	١,١٧	٧,١٣	٠,٠١	٠,٤٩
	ضابطة	٢٧	١,٨١	١,٢٤			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي جاءت دالة في اتجاه المجموعة التجريبية؛ حيث كانت المتوسطات أعلى من متوسطات المجموعة الضابطة، وبناء على ذلك يُقبل الفرض الذي ينص على: يُوجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة للبحث في اختبار مهارات القراءة التحليلية المتعلقة بتحليل الصور الفنية في اتجاه المجموعة التجريبية. كما تراوح حجم التأثير بين ٠,٠٨ – ٠,٣٢ وبلغ للدرجة الكلية ٠,٤٩ مما يعني أن ٤٩ % من تباين درجات القياس البعدي لمهارة تحليل الصور الفنية يعود لأثر المتغير المستقل.

نص الفرض السادس على: يُوجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠٥،٠) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة للبحث في اختبار مهارات القراءة التحليلية مجتمعة، ولاختبار هذا الفرض استُخدِم اختبار (ت) للفروق بين مجموعتين مستقلتين وجاءت النتائج كما بالجدول الآتي:

جدول (١٤)

قيمة (ت) ودلالتها للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارة القراءة التحليلية

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم التأثير
تجريبية	٢٨	١٨,٦١	٢,٢٣	١٣,٣١	٠,٠١	٠,٧٧
ضابطة	٢٧	٩,٥٢	٢,٨١			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) للفروق بين المجموعتين: التجريبية والضابطة في القياس البعدي جاءت دالة في اتجاه المجموعة التجريبية حيث كانت المتوسطات أعلى من متوسطات المجموعة الضابطة، وبناء على ذلك يُقبل الفرض الذي ينص على: يُوجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة للبحث في اختبار مهارات القراءة التحليلية مجتمعة في اتجاه المجموعة التجريبية. كما بلغ حجم التأثير للدرجة الكلية ٠,٧٧ مما يعني أن ٧٧ % من تباين درجات القياس البعدي لاختبار مهارات القراءة التحليلية يعود لأثر المتغير المستقل وهو حجم تأثير كبير.

تفسير النتائج ومناقشتها:

يتضح من العرض السابق للنتائج أن الفروق بين مجموعتي البحث جاءت لصالح المجموعة التجريبية، وفي ظل ضبط متغيرات البحث فإن هذه الفروق تُسند إلى استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب؛ وهذا يدلّ على تحسن مهارات القراءة التحليلية لدى المجموعة التجريبية، ويمكن تفسير هذه النتائج على النحو التالي:

١- أسهمت استراتيجيات التفكير المتشعب في استثارة الخبرات السابقة للتلاميذ وربطها بالمعرفة المقدمة لهم من خلال استراتيجيات التشابه والتناظر.

٢- ساعدت استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية قدرات التلاميذ على التحليل العميق للنص القرائي من خلال استراتيجيات التحليل الشبكي وتحليل وجهات النظر.

٣- ساعدت استراتيجيات التفكير المتشعب في اكتشاف العلاقات واستنتاج الارتباطات لنقل المعلومات المتضمنة في النص القرائي إلى مرحلة الإنتاج.

٤- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ من خلال تنوع الاستراتيجيات التي بُنِيَت على أساسها الأنشطة التعليمية.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج الدراسات التي استخدمت استراتيجيات التفكير المتشعب كدراسة (الحديبي، ٢٠١٢) التي أظهرت فاعلية إيجابية لاستخدام استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية المفاهيم البلاغية لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها، ودراسة (الحربي، ٢٠١٥) التي أظهرت نتائجها فاعلية استراتيجية التفكير المتشعب في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، ودراسة (بصل، ٢٠١٨) التي أسفرت نتائجها عن فاعلية استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، ودراسة (رمضان، ٢٠١٦) التي أكدت نتائجها فاعلية

استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية التحصيل والحس العلمي وانتقال أثر التعلم في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ودراسة (عيسى، ٢٠١٩) التي أظهرت نتائجها أثرًا إيجابيًا استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي في مادة اللغة العربية، كذلك دراسة (يوسف، ٢٠١٩) والتي أظهرت فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التفكير المتشعب في تدريس التاريخ على تنمية الفهم العميق ومفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وأخيرًا دراسة (البقمي، ٢٠١٩) التي أظهرت نتائجها أثرًا إيجابيًا لاستخدام استراتيجيات التفكير المتشعب على تنمية مهارات التفكير التقاربي والتباعدي في مادة الرياضيات لدى تلميذات المرحلة الابتدائية.

توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث قُدِّمت التوصيات الآتية:

١- ضرورة توظيف استراتيجيات التفكير المتشعب التي تسهم في تنمية مهارات القراءة التحليلية، والتعريف بها وأهميتها في تعليم القراءة.

٢- تدريب معلمي اللغة العربية على استراتيجيات التدريس التي تسهم في تنمية مهارات القراءة التحليلية، وتشجيعهم على تطبيقها، ودعمهم بالأدلة الإرشادية لاستخدامها.

٣- الاستفادة من قائمة مهارات القراءة التحليلية التي حُدِّدَتْ في تطوير مناهج اللغة العربية.

٤- ضرورة تخطيط دروس اللغة العربية بتضمينها أهدافًا، وأنشطة تعليمية وتقويمية لتنمية مهارات القراءة التحليلية.

مقترحات البحث:

١- فاعلية استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.

٢- فاعلية استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارات القراءة الأخرى لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.

٣- فاعلية استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى مراحل التعليم الأخرى.

٤- تحديد مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات القراءة التحليلية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

أبو حجاج، أحمد. (٢٠٠٤). بعض خصائص بنية النص القرائي في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، مجلة القراءة والمعرفة، المؤتمر العلمي الرابع القراءة وتنمية التفكير.

إسماعيل، بليغ حمدي. (٢٠١٣).استراتيجيات تدريس اللغة العربية أطر نظرية وتطبيقات عملية. دار المناهج للنشر والتوزيع.

البقمي، غادة مسفر. (٢٠١٩). أثر استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب على تنمية مهارات التفكير التقاربي والتباعدي في مادة الرياضيات لدى تلميذات المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط، ٣٥ (٧)، ٤٠١- ٤٣٢.

بصل، سلوى حسن. (٢٠١٨). فاعلية استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة القراءة والمعرفة، ١(٢٠٦)، ٢٢١- ٢٧١.

تمام، شادية؛ صلاح، صلاح فؤاد. (٢٠١٦). الشامل في المناهج وطرائق التعليم والتعلم الحديثة. عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

جامعة حائل. (٢٠١٩). مؤتمر مخرجات التعليم في المملكة العربية السعودية في ضوء رؤية المملكة (٢٠٣٠)، في الفترة ٢٦- ٢٨ نوفمبر ٢٠١٩: حائل.

جابر، جابر عبد الحميد. (٢٠٠٣). الذكاءات المتعددة والفهم، تنمية وتعميق. دار الفكر العربي.

جروان، فتحي أحمد. (٢٠١٢). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات (ط.٥). دار الكتاب الجامعي.

الحديبي، على عبد المحسن. (٢٠١٢). فاعلية استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية المفاهيم البلاغية والاتجاه نحو البلاغة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. العربية للناطقين بغيرها، جامعة أفريقيا- معهد اللغة العربية، (١٤)، ١- ١٠٤.

الحربي، خالد هديبان. (٢٠١٥). فاعلية استراتيجية التفكير المتشعب في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. المجلة العلمية لكلية التربية- جامعة أسيوط، ٣١(٤)، ١٦٠- ١٩٥.

حسين، علي. (٢٠١٩). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على مدخل التحليل البلاغي لتنمية مهارة القراءة التحليلية والذائقة الأدبية لدى المرحلة الثانوية. مجلة القراءة والمعرفة، ٢١٨، ١٩٩- ٣٤٨.

حمدي، إيمان؛ سالم، محمد؛ الطحاوي، خلف. (٢٠١٨). تصور مقترح لاستخدام استراتيجيتي التنبؤ بمحتوى النص والتصورية في تنمية بعض مهارات القراءة التحليلية لدى تلاميذ الصف الثاني بالمرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية – جامعة بور سعيد، (٢٤)، ٦٢٩- ٦٥١.

الخليفة، حسن جعفر؛ مطاوع، ضياء الدين. (٢٠١٥).استراتيجيات التدريس الفعال. مكتبة المتنبي.

زارع، أحمد زارع. (٢٠١٢). برنامج تدريبي مقترح في إكساب معلمي الدراسات الاجتماعية مهارات استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وأثره على التحصيل وتنمية التفكير المتشعب لدى تلاميذهم، مجلة كلية التربية بأسيوط، ٢٨ (٢)، ص ص١-٥٥.

رمضان، حياة علي. (٢٠١٦). فاعلية استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية التحصيل والحس العلمي وانتقال أثر التعلم في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. المجلة المصرية للعلوم التربوية، ١٩(١)، ٦٣- ١١٦.

الزيات، فتحي مصطفى. (٢٠٠١). علم النفس المعرفي مداخل ونماذج ونظريات (ج.٢). دار النشر للجامعات.

زيتون، حسن حسين. (٢٠٠٣). استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم. عالم الكتب.

الزيود، يسرى. (٢٠١٧). أثر تدريس النصوص القرائية باستراتيجيتي التساؤل الذاتي والتفكير بصوت عال في تحسين مهارات القراءة التحليلية والكتابة لدى طالبات الصف الخامس الأساسي.مجلة دراسات في العلوم التربوية،٤٤(٤)،١-١٦.

شحاته، حسن. (٢٠٠٤). أساسيات التدريس الفعال (ط.٤). الدار المصرية اللبنانية.

شحاتة، حسن؛ النجار، زينب. (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

الصوفي، عبد اللطيف. (٢٠٠٧). فن القراءة (أهميتها- مستوياتها- مهاراتها- أنواعها). دار الفكر.

طعيمة، رشدي أحمد. (٢٠٠١). مناهج تعليم اللغة العربية بالتعليم الأساسي. دار الفكر.

طعيمة، رشدي أحمد؛ مناع، محمد السيد. (٢٠٠١). تعليم العربية والدين بين العلم والفن. دار الفكر العربي.

طعيمة، رشدي أحمد؛ الشعبي، محمد. (٢٠٠٦). تعليم القراءة والأدب استراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع. دار الفكر العربي.

طلبة، خلف. (٢٠١٩). استراتيجية قائمة على مدخل التعليم المتمايز في اللغة العربية لتنمية مهارات القراءة التحليلية والوعي بمفاهيم الأمن الفكري لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. المجلة التربوية، (٧٧)، ١٩١٠- ١٩٥٧.

عافشي، ابتسام. (٢٠١٦). مستوى طالبات كلية التربية في التفكير التأملي وعلاقته بمهارات التحليل القرائي. مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، ١٦٩، ٥٥- ٨٩.

عبد الباري، ماهر. (٢٠١١). التذوق الأدبي - طبيعته- نظرياته- مقوماته- معاييره- قياسه (ط.٣). دار الفكر.

عبد الرحمن، هدى مصطفى. (٢٠٠٩). برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة التحليلية باستخدام التعلم التعاوني لدى الطلاب المعلمين وأثره على ما وراء الفهم القرائي. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، (١٥٠)، ١٣٨- ١٥٩.

عبد الله، عبد الحميد. (١٩٩٨). الأساليب الحديثة في تعليم اللغة العربية. مكتبة الفلاح.

عبد الصمد، عبد المنعم. (١٩٩٨). القراءة التحليلية مدخل لإحداث التكامل في تعليم العربية. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، (٤٧)، ص ص٣٩- ٧٨.

العقيل، نواف. (٢٠١٩). أثر استراتيجية القراءة التعاونية في تحسين مهارات التذوق الأدبي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. مجلة العلوم التربوية، ٤٦ (١)، ٤٩٩- ٥١١.

علي، إبراهيم. (٢٠١٨). أثر استخدام التدريس التأملي في تنمية بعض مهارات القراءة التحليلية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. مجلة القراءة والمعرفة، (٢٠٠)، ٧٥- ١١١.

عمران، تغريد. (٢٠٠٥). نحو آفاق جديدة للتدريس في واقعنا التعليمي، لتدريس وتنمية التفكير المتشعب "التدريس وتنشيط خلايا الأعصاب بالمخ. القاهرة: دار القاهرة.

عوض، أحمد عبده. (٢٠٠١). "تقويم الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في القراءة والنصوص الأدبية في ضوء تنميتهم مهارات القراءة التحليلية". مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة المنوفية، ١٦ (٢)، ص ص٥٦- ١٠٣.

عيسى، وجدان رمضان. (٢٠١٧). أثر استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية- الجامعة الإسلامية بغزة.

مدكور، علي أحمد. (٢٠٠٢). تدريس فنون اللغة العربية. دار الفكر العربي.

مؤتمر مكة الدولي الثاني للغة العَرَبِيَّة وآدابها (اللُّغَة العَرَبِيَّة والتعليم عن بعد). (٢٠٢١ فبراير ٢٦-مارس ٢). مكة المكرمة. https://www.kefeac.com/al

محمد، خلف. (٢٠١٣). فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التفاعل في تنمية مهارات القراءة التحليلية والنقد الأدبي لطلبة شعبة اللغة العربية بكلية التربية. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ١ (٤٣)، ١٠٥- ١٣٩.

مجاور، صلاح الدين مجاور. (٢٠٠٠). تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية أسسه وتطبيقاته. دار الفكر العربي.

المملكة العربية السعودية. (٢٠٢٠).وثيقة برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠، الرياض.

https://portalold.ut.edu.sa/documents/6368563/6368801/%D9%88%D8%AB%D9%8A%D9%82%D8%A9+%D8%A8%D8%B1%D9%86%D8%A7%D9%85%D8%AC+%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%AD%D9%88%D9%84

نوفل، محمد بكر. (٢٠٠٨). تطبيقات عملية في تنمية التفكير باستخدام عادات العقل. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

يوسف، هالة. (٢٠١٩). برنامج قائم على استراتيجيات التفكير المتشعب في تدريس التاريخ على تنمية الفهم العميق ومفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (١١٤)، ٢٤١- ٢٩٨.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Snow, C. (2002). Reading for understanding: Toward a research and development. Pittsburgh. Office of Ede cation Research and I'm Provident (OERI.)

Beach (2007). The Effects of Honors Ninth-Grade Students' Strategic, Analytical Reading of Persuasive Text Models on the Quality of their Persuasive Writing. Digital Repository.

Kuprashvili. V. (2013). How to Move Students Forward from Analytical and Syntopical Readers to Public Speakers While Teaching English as a Second Language. European Scientific Journal, 2, 1857 -788.

.Wood, M, &Moe, A. (2007). Analytical Readers Passages. Prentice Hall, 8 editi.

Abu Shihab, I. (2011). Reading as Critical thinking Asian Social Science (in Arabic), 7(8), 209-218.

Ismail, Baligh Hamdi. (2013). Arabic Language Teaching Strategies, Theoretical Frameworks and Practical Applications (in Arabic), Jordan: Dar Al-Manhajj for Publishing and Distribution.

Al-Baqami, Ghada Misfer. (2019). the effect of using divergent thinking strategies on developing convergent and divergent thinking skills in mathematics among primary school students (in Arabic). Journal of the Faculty of Education at Assiut University, 35 (7), 401-432.

Basal, Salwa Hassan. (2018). The effectiveness of using divergent thinking strategies in developing critical reading skills for preparatory stage students (in Arabic). Reading and Knowledge Journal, 206, 221-271.

Hael University. (2019). "Education Outcomes Conference in the Kingdom of Saudi Arabia in Light of the Kingdom's Vision (2030)" (in Arabic), November 26-28, 2019: Hail.

Jaber Abdel Hamid. (2003). Multiple intelligences and understanding, development and deepening (in Arabic), Cairo: Arab Thought House.

Jarwan, Fathi Ahmed. (2012). Teaching thinking, concepts and applications (in Arabic), Fifth Edition, Al Ain: University Book House.

Al-Hudaibi, Ali Abdulmohsen. (2012). The effectiveness of divergent thinking strategies in developing rhetorical concepts and the tendency towards rhetoric among learners of Arabic language who speak other languages. Arabic for Speakers of Other Languages(in Arabic), University of Africa - Institute of Arabic Language, (14), 1- 104.

Al-Harbi, Khaled Hadiban (2015). The effectiveness of the divergent thinking strategy in developing the reading comprehension skills among Arabic language learners who speak other languages(in Arabic). The Scientific Journal of the Faculty of Education - Assiut University, 31(4), 160-195.

Hussein Ali. (2019). The effectiveness of a proposed strategy based on the rhetorical analysis approach to developing the analytical reading skill and literary taste at the secondary stage (in Arabic). Reading and Knowledge Journal, 218, 199-348.

Hamdi, Iman; Salem Mohammad; Eltahawy, behind. (2018). A proposed scenario for using the text and image content prediction strategies in developing some analytical reading skills for second graders in the preparatory stage (in Arabic). Journal of the College of Education - Port Said University, (24), 629-651.

Al-Khalifa Hassan Jaafar; Mutawa, Ziauddin. (2015). Effective Teaching Strategies (in Arabic), Dammam: Al-Mutanabbi Library.

Ramadan, Hayat Ali . (2016). The effectiveness of using divergent thinking strategies in developing achievement and scientific sense and transferring the impact of learning in science among primary school student. (in Arabic). The Egyptian Journal of Educational Sciences, 19(1), 63-116.

Al-Zayyat, Fathi Mustafa. (2001). Cognitive Psychology: Entries, Models, and Theories, Part Two (in Arabic), Cairo: Universities Publishing House.

Zeitoun, Hassan Hussein. (2003). Teaching Strategies: A Contemporary View of Teaching and Learning Methods (in Arabic), Cairo: The World of Books.

Al-Zayd, Yusra. (2017). The effect of teaching reading texts with the strategies of self-questioning and thinking out loud in improving the analytical reading and writing skills among fifth grade female students (in Arabic) .Journal of Studies in Educational Sciences, 44 (4), 1-16.

Shehata, Hassan. (2004). Fundamentals of Effective Teaching (in Arabic) , Fourth Edition, Cairo: The Egyptian Lebanese House.

Taima, Rushdi Ahmed. (2001). Curricula for teaching Arabic in basic education (in Arabic),Cairo: Dar Al-Fikr.

Taima, Rushdi Ahmed; Al-Shaabi, Muhammad. (2006). Teaching reading and literature different strategies to a diverse audience (in Arabic). Cairo: Arab Thought House.

Tolba Khalaf . (2019). A strategy based on the entrance to differentiated education in the Arabic language to develop analytical reading skills and awareness of the concepts of intellectual security among middle school students (in Arabic). The Educational Journal, (77), 1910-1957.

Avashi, smile. (2016). The level of female students of the College of Education in reflective thinking and its relationship to the skills of reading analysis (in Arabic). Journal of the Faculty of Education, Al-Azhar University, 169, 55-89.

Abdel Bari, Maher. (2011). Response to literature (its nature - theories - components - standards - measurement) (in Arabic) ,third edition, Amman: Dar Al-Fikr.

Abdel Rahman, Hoda Mustafa. (2009). A proposed program for developing analytical reading skills using cooperative learning among student teachers and its impact on beyond reading comprehension (in Arabic). Journal of Studies in Curricula and Teaching Methods, (150), 138-159.

Abdullah, Abdul Hamid. (1998). Modern methods of teaching Arabic (in Arabic,)Cairo: Al Falah Library.

Al-Aqeel, Nawaf. (2019). The effect of the cooperative reading strategy on improving the literary appreciation skills of tenth grade students (in Arabic). Journal of Educational Sciences, 46 (1), 499-511.

Ali ibrahim. (2028). The effect of using reflective teaching on developing some analytical reading skills among first year preparatory students (in Arabic). Reading and Knowledge Magazine, (200), 75-111.

Madkour, Ali Ahmed. (2002). Teaching Arabic Language Arts (in Arabic). Cairo: Arab Thought House.

The Second Makkah International Conference on Arabic Language and Literature (Arabic Language and Distance Education) (in Arabic). (2021 Feb 26-March 2). Mecca. https://www.kefeac.com/al

Muhammad, Khalaf. (2013). The effectiveness of a program based on interaction strategies in developing analytical reading skills and literary criticism among students of the Arabic Language Division at the College of Education (in Arabic) .Journal of Arab Studies in Education and Psychology, 1 (43), 105-139.

Mujawar, Salah al-Din Mujawar. (2000). Teaching Arabic at the secondary stage: its foundations and applications (in Arabic), Cairo: Arab Thought House.

Nofal, Muhammad Bakr. (2008). Practical applications in the development of thinking using the habits of mind. Amman (in Arabic) :Dar Al Masirah for Publishing and Distribution.

Youssef, Hala. (2019). A program based on divergent thinking strategies in teaching history on developing deep understanding and academic self-concept among middle school students (in Arabic). Journal of Arab Studies in Education and Psychology, (114), 241-298.

جهود اللجنة السعودية للحدود الشمالية في المملكة العربية السعودية (١٣٥٧-١٣٦٨هـ/١٩٣٨-١٩٤٩م)

دراسة تاريخية وثائقية

د. نايف بن علي السنيد الشراري
أستاذ مشارك في تخصص التاريخ الحديث والمعاصر- جامعة الجوف- المملكة العربية السعودية

الملخص

دعت مشكلات الحدود في شمالي المملكة العربية السعودية خلال عهد الملك عبدالعزيز إلى تكوين لجنة متخصصة لمناقشة هذه المشكلات مع لجان الحكومات المجاورة ومحاولة البحث عن حلول دائمة لها، وكانت هذه المشكلات الحدودية تشكل عائقًا أمام تقدم علاقات المملكة العربية السعودية مع جيرانها، وشهدت الفترة السابقة لتكوين اللجنة السعودية للحدود عددًا من الاتفاقيات والمؤتمرات التي حاولت إيجاد الحلول لهذه المشكلات الحدودية لكنها لم تفلح في كثير منها.

وكان للجنة السعودية للحدود الدور الكبير في إحداث تقدم ملحوظ تجاه حل المشكلات الحدودية في شمالي المملكة؛ مما انعكس إيجابًا على علاقات المملكة العربية السعودية مع جيرانها.

وتضمنت هذه الدراسة عدد (١٢) وثيقة محلية من وثائق اللجنة السعودية للحدود في شمالي المملكة العربية السعودية تستعرض أبرز جهود اللجنة خلال الفترة ١٣٥٧-١٣٦٨هـ/١٩٣٨-١٩٤٩م.

الكلمات المفتاحية: اللجنة السعودية للحدود، الملك عبدالعزيز، الأمير عبدالعزيز السديري.

The Committee Saoudien on the Borders in the North of the Kingdom of Saudi Arabia During the period 1357-1368 AH / 1938-1949 AD

Dr. Nayef Ali Alsunied Alsharari - Jouf University

Abstract

The border problems in northern Saudi Arabia during the reign of King Abdul Aziz necessitated the existence of a specialized committee to discuss these problems with the committees of neighboring governments and try to find permanent solutions to them. Saudi Arabia held a number of agreements and conferences that tried to find solutions to these border problems, but many of them were unsuccessful.

The Saudi Border Committee, played a key role in making remarkable progress towards solving these border problems in the north of the Kingdom, which was positively reflected on the relations of the Kingdom of Saudi Arabia with its neighbors.

This study Included number (12) Local Documents From the documents of the Committee Saoudien on the Borders in the North of the Kingdom of Saudi Arabia, It reviews the most prominent efforts of the committee during the period 1357-1368 AH / 1938-1949 AD.

Keywords: The Committee Saoudien on the Borders, King Abdulaziz, Prince Abdulaziz Al-Sudairy.

المقدمة:

تزامن تأسيس المملكة العربية السعودية مع قيام بعض الكيانات السياسية المجاورة لحدود المملكة الشمالية؛ ما تسبب في بروز مشكلات الحدود، والتي اضطر الملك عبدالعزيز لأجلها أن يخوض معارك سياسية بعدما أنهى معاركه العسكرية لإكمال بناء المملكة العربية السعودية، حيث برزت المشكلات الحدودية في شمالي المملكة العربية السعودية خلال فترة حكم الملك عبدالعزيز، ولم تخلُ الاتفاقيات والمؤتمرات الدولية من مناقشتها؛ إيمانًا من المملكة وجاراتها بضرورة حل هذه المشكلات المعيقة لتقدم العلاقات الثنائية بين المملكة وجاراتها؛ لذا سعى الملك عبدالعزيز إلى تشكيل اللجنة السعودية للحدود والتي كان مقرها في مفتشية الحدود الشمالية بالقريات؛ وتأتي هذه الدراسة لتسلط الضوء على أعمال اللجنة السعودية للحدود، ونماذج من وثائقها ودورها في حل كثير من المشكلات الحدودية خلال الفترة (١٣٥٧-١٣٦٨هـ/١٩٣٨-١٩٤٩م)، بعدما تولى الأمير عبدالعزيز السديري رئاسة أعمال هذه اللجنة وحتى انتهاء عمله فيما يخص المشكلات الحدودية مع العراق سنة ١٣٦٨هـ/١٩٤٩م، على أن الأمير عبدالعزيز السديري ظل رئيسًا للجنة السعودية للحدود فيما يخص المشكلات الحدودية مع الأردن حتى سنة ١٣٧٤هـ/١٩٥٥م.

وهذا يوضح أن المقصود بموضوع الدراسة هنا هو: أعمال اللجنة السعودية للحدود في شمالي المملكة العربية السعودية من جهة الحدود السعودية العراقية، حيث خُصِّصَ ما يتعلق بأعمال اللجنة على الحدود السعودية الأردنية في دراسة أخرى بعنوان: المراسلات التاريخية بين الأمير عبدالعزيز السديري والفريق جون كلوب خلال الفترة (١٣٥٧-١٣٧٤هـ/ ١٩٣٨-١٩٥٥م)، وهي منشورة في مجلة الآداب بجامعة ذمار، عدد (٢٠)، اليمن، ٢٠٢١م.

وتعتمد هذه الدراسة على الوثائق والملفات التي تركها رئيس اللجنة السعودية للحدود الأمير عبدالعزيز السديري رحمه الله لدى ابنته الأميرة سلطانة السديري حفظها الله، والتي أتوجه إليها بالشكر الجزيل لحفظها هذا الإرث التاريخي، وعلى أن منحتني هذه الثقة لنشر هذه الوثائق.

مشكلة الدراسة:

تناولت دراسات سابقة لمشكلات الحدود السياسية للمملكة العربية السعودية ما أُنْجِزَ من اتفاقيات ومعاهدات سياسية بهذا الخصوص، دون الحديث عن جهود اللجان المتخصصة وأعمالها الدبلوماسية التي سبقت تلك الاتفاقيات والمعاهدات السياسية في سبيل تقريب وجهات النظر خلال اجتماعاتها وما تضمنته تلك الاجتماعات من مناقشات للمشكلات والمعوقات الثنائية بين البلدين، وهي بلا شك أعمال مهمة يجب تسليط الضوء عليها بوصفها أعمالا تمهيدية، جاءت الاتفاقيات والمعاهدات السياسية ثمرة لها.

هذه الأعمال التي لا تظهر جهودها عادة بشكل واضح وجلي في الوثائق والمحاضر الرسمية المعلنة والمتبادلة بين الطرفين؛ ومن هنا رأت الدراسة أهمية تلك المراسلات الشخصية في إبراز الجهود التي تقوم بها مثل هذه اللجان الدائمة بالمملكة العربية السعودية.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى التعريف بأبرز جهود اللجنة السعودية للحدود الشمالية للمملكة العربية السعودية وأهم اجتماعاتها، وما تضمنته تلك الاجتماعات من مناقشات أسهمت في حل كثير من المشكلات الحدودية وتطوير علاقات المملكة العربية السعودية مع جيرانها في شمالي المملكة، خاصة مع الحكومة العراقية، وذلك على الرغم من توتر تلك العلاقات بسبب الخلفية التاريخية لفترة الدراسة.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في جدّة موضوعها ومصادرها، حيث إن موضوع (جهود اللجنة السعودية للحدود الشمالية للمملكة العربية السعودية) لم يسبق دراسته حسب علم الباحث.

ومما يزيد من أهمية الدراسة اعتمادها على وثائق المراسلات الشخصية التي تعد من أهم المصادر الأصلية في دراسات التاريخ الحديث والمعاصر، واشتملت تلك المراسلات على برقيات عدة وفق ما يلي:

- البرقيات المتبادلة بين الملك عبدالعزيز ورئيس اللجنة الأمير عبدالعزيز السديري.
- البرقيات المتبادلة بين الأمير عبدالعزيز السديري ومسؤولي الحدود في الدول المجاورة.
- البرقيات المتبادلة بين الملك عبدالعزيز وأمراء الشمال الذين تقع إماراتهم قرب الحدود مع العراق.
- البرقيات المتبادلة بين الأمير عبدالعزيز السديري وأمراء الشمال الذين تقع إماراتهم على الحدود الشمالية.

وقد اعتمدت الدراسة على كشوفات اللجنة السعودية للحدود والتي تضمنت رصدًا لمناقشات مشكلات الحدود، والكشوفات التي كتبتها لجان الحكومات المجاورة، وناقشتها مع اللجنة السعودية للحدود، وصدر تجاهها توصيات، وعدد من محاضر الاجتماعات التي عقدتها اللجنة السعودية للحدود، وما اشتملت عليه من توصيات ومقترحات لحل المشكلات الحدودية.

وقد اشتملت الدراسة على المباحث التالية:

- تمهيد، ويتناول لجان الحدود من خلال المؤتمرات.
- المبحث الأول، ويتناول اللجنة السعودية للحدود وبداية أعمالها.
- المبحث الثاني، ويتناول اجتماعات اللجنة السعودية للحدود.
- الخاتمة، وتتضمن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة.
- ملحقات الدراسة.

منهج الدراسة:

تتبع الدراسة المنهج التحليلي لنصوص الوثائق المذكورة أعلاه، بعد قراءتها، واستنباط المعلومات منها وتوزيعها وفق موضوعات الدراسة، ثم ترتيبها زمانيًا وفق التدرج التاريخي لها وإيرادها على شكل وحدة موضوعية متناسقة بأسلوب علمي.

- **التمهيد: لجان الحدود من خلال المؤتمرات:**

لم تكن نقاط الحدود السياسية في شمالي المملكة العربية السعودية مع جيرانها واضحة، ومع ذلك لم تكن هناك أية مشكلات تستدعي وجود لجان للحدود خلال الفترة التي سبقت الوجود البريطاني في المنطقة.[١]

أما بعد ضم الملك عبدالعزيز لمنطقة حائل سنة ١٣٤٠هـ/١٩٢١م برز خطر نزوح بعض عشائرها إلى العراق،[٢] فأصبحت العراق مأوى للمناهضين لحكم الملك عبدالعزيز،[٣] وشعر الملك عبدالعزيز بعد ضمه (الجوف والقريات) إلى حكمه، بأنه ربما تطوَّق حدود بلاده الجغرافية الجديدة، فالشريف حسين في الحجاز وابنه الأمير فيصل في العراق أما ابنه الأمير عبدالله في شرقي الأردن،[٤] وأدركت بريطانيا هذا الشعور فسعت لتطمين الملك عبدالعزيز ببرقية بعثها المندوب السامي البريطاني في العراق السير بيرسي كوكس (Sir Percy Cox)[٥] للملك عبدالعزيز يأمل فيها أن يكون اختيار الأمير فيصل بن الحسين ملكا للعراق موضع الارتياح لديه،[٦] لكن بريطانيا لم تقم بخطوات جادة لإيجاد تقارب حقيقي بين الملك عبدالعزيز وجيرانه

---

(١) Dickson: H.R.P. Kuwait And Her Neighbours, George Allen Unwin. Ltd. 2nded, London, 1968. P.273.

(٢) الريحاني: أمين فارس، تاريخ نجد الحديث وسيرة عبدالعزيز عبدالرحمن آل فيصل آل سعود ملك الحجاز ونجد وملحقاتهما، ط٦، دار الجيل، بيروت، ١٩٨٨م،، ص٣٠٥.

(٣) العثيمين: عبدالله الصالح، تاريخ المملكة العربية السعودية، ط٦، الأمانة العامة للاحتفال بمرور مئة عام على تأسيس المملكة، الرياض، ١٤١٩هـ/١٩٩٩م، ج٢ ص١٥٤؛ آل سعود: موضي بنت منصور بن عبدالعزيز، الملك عبدالعزيز ومؤتمر الكويت سنة ١٣٤٢هـ/١٩٢٣-١٩٢٤م، ط١، تهامة، جدة، ١٤٠٢هـ/١٩٨٢م، ص٣٨.

(٤) غلوب باشا: حرب الصحراء (غارات الإخوان الوهابيين على العراق)، ترجمة صادق عبد الركابي، ط١، الأهلية، عمّان، ٢٠٠٤م، ص٦١؛ آل سعود: الملك عبدالعزيز ومؤتمر الكويت سنة ١٣٤٢هـ/١٩٢٣-١٩٢٤م، ص٣٨، ١٠٧.

(٥) السير برسي كوكس: هو سياسي بريطاني، خدم في الهند والصومال، تدرج في المناصب الوظيفية حتى عيِّن مندوباً سامياً في العراق بعد إعلان الانتداب البريطاني عليها، تربطه علاقة متينة بالملك عبدالعزيز، وكان ممن تنبأ بأنه سيكون له شأن كبير، تقاعد عن الخدمة سنة ١٩٢٣م وعاد إلى بريطانيا، حيث توفي هناك سنة ١٩٣٧م. صفوة: نجدة فتحي، الجزيرة العربية في الوثائق البريطانية (نجد والحجاز)، ط٢، دار الساقي، بيروت، ٢٠٠١م، ج١، ص١١٥-١١٦، ج٢، ص٨٩.

(٦) أمين سعيد: تاريخ الدولة السعودية (من محمد بن سعود إلى عبد الرحمن الفيصل وعهد الملك عبدالعزيز بن عبد الرحمن الفيصل)، دارة الملك عبدالعزيز، دار الهلال، الرياض، (د.ت)، ج٢ ص١٠٩-١١٢.

الجدد رغم قدرتها على ذلك،[٧] ما جعل الملك عبدالعزيز يقوم بتأمين حدود بلاده والدفاع عنها من خلال الحملات العسكرية، فأرسل السير بيرسي كوكس برقية للملك عبدالعزيز يحتج فيها على استخدام القوة ويطالب بضرورة ترسيم الحدود النجدية مع جيرانها،[٨] ومن هنا تبلورت فكرة عقد المؤتمرات لمناقشة مشكلات الحدود، حيث عقدت مؤتمرات عدة لهذا الغرض لعل من أهمها: مؤتمر المحمّرة سنة ١٣٤٠هـ/١٩٢٢م، الذي تناولت الفقرة (ب) من المادة الأولى فيه أول ذكر لتشكيل لجنة للحدود، يتكون أعضاؤها من كل حكومة شخصان من ذوي الخبرة، على أن يكون رئيس اللجنة بريطانيًّا ينتخبه المندوب السامي، ويكون مقر اجتماع اللجنة في بغداد.[٩]

وكانت أبرز المشكلات التي رفعت لهذه اللجنة تتمثل في: تحديد نقاط الحدود، تبعية القبائل، تبعية آبار المياه ومناطق الرعي، التعديات والسلب والنهب، تبعية المواقع الاستراتيجية، والتي لم تستطع اللجنة إيجاد حلول لها.[١٠]

ولم تتناول مواد مؤتمر العقير سنة ١٣٤١هـ/١٩٢٢م أي ذكر للجنة الحدود؛ مما يعني تعطل أعمالها خلال تلك الفترة.[١١]

وأوصى مؤتمر الكويت سنة ١٣٤٢هـ/١٩٢٣م[١٢] في جلسته الأولى بأن تعيّن كل حكومة مأمورًا مفتشًا للحدود تتبعه لجنة فيها عدد من الموظفين، ومنح هؤلاء المفتشين صلاحيات تخولهم حل المشكلات الحدودية، ويكون مكان اجتماعهم في الحفر.[١٣]

وتضمنت الفقرة (ج) من الجلسة الخامسة للمؤتمر: اقتراح تشكيل لجنة للنظر في المشكلات الحدودية التي لم يتم التوصل إلى حلها، وترفع هذه اللجنة توصياتها إلى المندوب السامي، لكن هذه اللجنة لم تفعّل بسبب إصرار الحكومة العراقية على أن ما يصدر عن هذه اللجنة من توصيات لن يكون نافذًا إلا بعدما تتوصل الحكومة النجدية إلى اتفاق مع حكومة الحجاز.[١٤]

---

[٧] الروسان: ممدوح، العراق والسياسة العربية ١٩٢١-١٩٤١م، رسالة ماجستير، قسم التاريخ، كلية الآداب، جامعة القاهرة، مصر، ١٩٧٣م، ص١٥٠.

[٨] أمين سعيد: تاريخ الدولة السعودية..، ج٢ ص١١٠-١١٢.

[٩] آل سعود: الملك عبدالعزيز ومؤتمر الكويت سنة ١٣٤٢هـ/١٩٢٣-١٩٢٤م، ص٨١؛ آل سعود: خالد بن ثنيان، العلاقات السعودية البريطانية (١٣٤١-١٣٥١هـ/١٩٢٢-١٩٣٢م): دراسة وثائقية، ط١، مكتبة العبيكان، الرياض، ١٤١٩هـ/١٩٩٨م، ص٢١٨-٢١٩.

[١٠] آل سعود: الملك عبدالعزيز ومؤتمر الكويت سنة ١٣٤٢هـ/١٩٢٣-١٩٢٤م، ص٨٤-٨٥.

[١١] الريحاني: تاريخ نجد، ص٣١٣؛ أمين سعيد: تاريخ الدولة السعودية..، ج٢ ص١١٨. وأنظر؛
Dickson: Kuwait And Her Neighbours, P.270.

[١٢] الصباغ: عبداللطيف محمد، بريطانيا ومشكلات الحدود بين السعودية وشرق الأردن، ط١، مكتبة مدبولي، القاهرة، ١٩٩٩م، ص٤٢.

[١٣] آل سعود: الملك عبدالعزيز ومؤتمر الكويت سنة ١٣٤٢هـ/١٩٢٣-١٩٢٤م، ص١٢٣.

[١٤] آل سعود: الملك عبدالعزيز ومؤتمر الكويت سنة ١٣٤٢هـ/١٩٢٣-١٩٢٤م، ص١٢٥-١٢٦.

وشهدت هذه الفترة حربًا إعلامية؛ حيث قام الملك فيصل بتجنيد الصحف العراقية لإثارة الرأي العام ومهاجمة الملك عبدالعزيز وتضخيم أحداث الحجاز وتجاوزات الحدود، داعيًا إلى تحالف يجمع (العراق، شرقي الأردن، سوريا، فلسطين) ضد الملك عبدالعزيز.[١٥]

وفي المقابل لذلك عمد الملك عبدالعزيز إلى نشر مداولات مؤتمر الكويت فيما عرف بـ(الكتاب الأخضر النجدي).[١٦]

ونصّت الفقرة (أ) من المادة الثانية لمؤتمر بحرة[١٧] على ضرورة تشكيل محكمة، يتكون أعضاؤها من الحكومتين: السعودية والعراقية، يجتمع أعضاء المحكمة من حين لآخر للنظر في مشكلات الحدود، ويرأسها شخص ترشحه الحكومتان، وتكون قرارات المحكمة نافذة فورًا.[١٨]

لكن هذه المحكمة لم تسهم في حل المشكلات الحدودية واستقرار الأوضاع، خاصة بعدما تمرد الإخوان وخرجوا على الملك عبدالعزيز؛[١٩] لذا جاء مؤتمر جدة عام ١٣٤٧هـ/١٩٢٨م[٢٠] الذي لم يتوصل إلى نتيجة إيجابية لمشكلات الحدود.[٢١]

---

[١٥] جريدة الموصل: عدد رقم (٨٨٨)، ٩ أكتوبر ١٩٢٤م.

[١٦] وزارة الخارجية: الكتاب الأخضر النجدي "مؤتمر الكويت"، نشر بأمر سلطان نجد، مطبعة أم القرى، مكة المكرمة، (د.ت).

[١٧] بحرة: قرية تقع بين مكة المكرمة وجدة. أم القرى: عدد (٤٥)، س١، الجمعة ١٩ ربيع الثاني ١٣٤٤هـ، الموافق ٦ نوفمبر١٩٢٥م، ص٣؛ وعدد(٦٠)، س٢، الجمعة ٦ شعبان ١٣٤٤هـ، الموافق ١٩ فبراير ١٩٢٦م، ص١.

[١٨] أم القرى: عدد (٤٥)، س١، الجمعة ١٩ ربيع الثاني ١٣٤٤هـ، الموافق ٦ نوفمبر١٩٢٥م، ص٣؛ وعدد(٦٠)، س٢، الجمعة ٦ شعبان ١٣٤٤هـ، الموافق ١٩ فبراير ١٩٢٦م، ص١؛ المقطم: السبت ٢٨ ربيع الثاني ١٣٤٤هـ، الموافق ١٤ نوفمبر ١٩٢٥م، ص٣؛ أم القرى: عدد (٥٣)، الجمعة ١٦ جمادى الثانية ١٣٤٤هـ، الموافق ١ يناير ١٩٢٦م، ص١؛ صوت الحجاز: عدد(٢٦٨)، س٦، الثلاثاء ٢٦ جمادى الأول ١٣٥٦هـ، الموافق ٣ أغسطس ١٩٣٧م؛ ص٣؛ وعدد(٣٣١)، س٧ ، الثلاثاء ٩ رمضان ١٣٥٧هـ، الموافق ١ نوفمبر ١٩٣٨م، ص٢؛ أمين سعيد: تاريخ الدولة السعودية..، ج٢ ص٢٤٤؛ آل زلفة: محمد بن عبدالله، مفاوضات الملك عبدالعزيز حول الحدود الشمالية والشمالية الغربية للمملكة العربية السعودية في يوميات وتقارير جيلبرت كليتون، ط١، مركز آل زلفة الثقافي والحضاري ودار بلاد العرب، الرياض، ١٤٣٣هـ/٢٠١٢م، ص٢٥٤-٢٥٨. وانظر؛

Troeller: The Birth of Saudi Arabia (Britain and the Rise of the House of Saud), Frank Cass, London, 1976, p.228.

[١٩] أم القرى: عدد (٧٠)، الجمعة ٢٤ شوال ١٣٤٤هـ، الموافق ٧ مايو ١٩٢٦م، ص١؛ عدد (٨٧)، الجمعة ٤ صفر ١٣٤٥هـ، الموافق ١٣ أغسطس ١٩٢٦م، ص١؛ عدد (١٥٨)، الجمعة ٢٩ جمادى الثانية ١٣٤٦هـ، الموافق ٢٣ ديسمبر ١٩٢٧م، ص١؛ عدد (١٦١)، الجمعة ٢٠ رجب ١٣٤٦هـ، الموافق ١٣ يناير ١٩٢٨م، ص١؛ عدد (١٦٧)، الجمعة ٣ رمضان ١٣٤٦هـ، الموافق ٢٤ فبراير ١٩٢٨م، ص١؛ عدد (١٨٤)، الجمعة ١١ محرم ١٣٤٧هـ، الموافق ٢٩ يونيو ١٩٢٨م، ص١؛ عدد (٢١١)، الجمعة ٣٠ رجب ١٣٤٧هـ، الموافق ١١ يناير ١٩٢٩م، ص١؛ غلوب باشا: حرب الصحراء، ص٢٣٧؛ أمين سعيد: تاريخ الدولة السعودية، ج٢ ص٢٤٦.

[٢٠] تقرير المفوضية الملكية العراقية، ص٢، بتاريخ ١٤ نيسان ١٩٣٣م، [يوافق الجمعة ١٩ ذو الحجة ١٣٥١هـ]. (المركز الوطني للوثائق: ملف رقم (٧٥١ وع)، ملف رقم (٦٠)، بغداد).

[٢١] أمين سعيد: تاريخ الدولة السعودية..، ج٢ ص٢٤٧؛ آل سعود: العلاقات السعودية البريطانية، ص١٥٩-١٦٤.

لذا سعت بريطانيا لاجتماع الملك عبدالعزيز بملك العراق الملك فيصل، خاصة بعدما قضى الملك عبدالعزيز على الإخوان في معركة السبلة عام ١٣٤٧هـ/١٩٢٩م وتعاونت معه الحكومة العراقية في القبض على زعيم الإخوان المتمردين وتسليمه له؛ مما انعكس على العلاقات السعودية العراقية إيجابًا.[٢٢]

حيث اجتمع الملكان – الملك عبدالعزيز آل سعود والملك فيصل بن الحسين – على ظهر الباخرة البريطانية لوبن (Lupin)[٢٣] في سنة ١٣٤٨هـ/١٩٣٠م بحضور المندوب السامي البريطاني همفري (Humphrey)، واتُّفِقَ على تأليف لجان حدودية دائمة لحل المشكلات الحدودية في محكمة مؤلفة من خمسة أشخاص: عضوين عراقيين ومثلهما من نجد والخامس بريطاني، وأعقبها توقيع معاهدة الصداقة وحسن الجوار بين الحكومتين.[٢٤]

- **المبحث الأول: تشكيل اللجنة السعودية للحدود وبداية أعمالها:**

وفق ما نصّت عليه المادة التاسعة من معاهدة الصداقة وحسن الجوار عام ١٣٤٨هـ/١٩٣٠م شُكِّلت لجنة دائمة للحدود مكونة من أربعة أعضاء: عضوين من الحكومة النجدية ومثلهما من الحكومة العراقية، وإسناد ذلك لأكبر موظف إداري مختص في كلٍّ من الحكومتين (السعودية والعراقية) على أن تجتمع هذه اللجنة مرة كل ستة أشهر، وما نصّت عليه المادة العاشرة بأن يكون الاجتماع الأول للجنة داخل المنطقة المحايدة، ثم تكون أماكن اجتماعاتها بعد ذلك بالتناوب بين نجد والعراق أو في المنطقة المحايدة وفق ما يتم الاتفاق عليه في نهاية كل اجتماع، وتكون مهمة هذه اللجنة السعي لحل المشكلات الحدودية بالطرق الودية، وتتعهد الحكومتان بتنفيذ الأحكام الصادرة عنها خلال ثلاثة أشهر من رفع توصياتها، وأن يعمل بذلك من حين تبادل النسخ بين الحكومتين.[٢٥]

من هنا جاء تكليف مفتش الحدود الشمالية والشمالية الغربية الشيخ عبدالعزيز بن زيد[٢٦] بهذه المهمة تحت إشراف الأمير عبدالعزيز السديري[٢٧] الذي كان في ذلك الوقت أميرا لمنطقة الجوف[٢٨]، حيث

---

[٢٢] أم القرى: عدد (٢٦٨)، الجمعة ٢٤ شعبان ١٣٤٨هـ، الموافق ٢٤ يناير ١٩٣٠م، ص٢؛ طربين: أحمد، الملك عبدالعزيز والوحدة العربية، ضمن بحوث المؤتمر العالمي عن تاريخ الملك عبدالعزيز، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، ١٩٨٥م، ص٥٦؛ غلوب باشا: حرب الصحراء، ص٤٠٠.

[٢٣] لوبن: الباخرة البريطانية التي كانت في الخليج خلال تلك الفترة. جريدة الفتح: عدد رقم (١٩١)، ٢٠ مارس ١٩٣٠م، ص٣؛ مذكرات غلوب باشا، ترجمة سليم طه، الفجر، بغداد، ١٩٨٨م، ص١٤٣؛ الزركلي: خير الدين بن محمود، شبه الجزيرة في عهد الملك عبدالعزيز، ط٨، دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٩٨م، ج٢ ص٥١٤.

[٢٤] أم القرى: عدد (٣٣٣)، الجمعة ١٣ ذو الحجة ١٣٤٩هـ، الموافق ١ مايو ١٩٣١م، ص٢؛ أمين سعيد: تاريخ الدولة السعودية..، ج٢ ص٢٤٨-٢٤٩.

[٢٥] المادة التاسعة والعاشرة من معاهدة الصداقة وحسن الجوار. أمين سعيد: تاريخ الدولة السعودية..، ج٢ ص٢٥٢. ووفق المادة الثالثة من معاهدة الصداقة وحسن الجوار الموقعة مع الأردن. الصباغ: بريطانيا ومشكلات الحدود ..، ص١٧٩.

[٢٦] الشيخ عبدالعزيز بن زيد: هو الشيخ عبدالعزيز بن حمود الزيد، ولد في مدينة حائل سنة ١٣١٥هـ، ودرس في تركيا، عمل مندوباً للملك عبدالعزيز في عمّان وأريحا خلال الفترة (١٣٤٤-١٣٤٥هـ)، ثم عيّن عضوا في مجلس الشورى سنة ١٣٤٦هـ، ثم معاوناً لقائم مقام جدة خلال الفترة (١٣٤٧-١٣٤٩هـ)، ثم أصبح مفتشاً للحدود الشمالية للمملكة العربية السعودية في سنة ١٣٥٢هـ/١٩٣٣م، ثم عيّن بعدها قنصلاً

كانت حدود إمارة منطقة الجوف ملاصقة للحدود العراقية في وقت لم تنشأ فيه بعد إمارة منطقة الحدود الشمالية.[٢٩]

وانعقد أول اجتماع للجنة السعودية لمناقشة مشكلات الحدود السعودية في منطقة الجوف، حيث مثّل اللجنة السعودية فيه مفتش الحدود الشمالية الشيخ عبدالعزيز بن زيد الذي اجتمع بممثل العراق مدير الأمن في الحدود الجنوبية العراقية عبدالجبار أفندي صدقي، وحضره الأمير عبدالعزيز السديري، وكان في يوم الأربعاء ٢٠ صفر ١٣٥٢هـ، الموافق ١٤ يونيو ١٩٣٣م، ونوقشت فيه مشكلات الحدود المرفوعة من السعودية.[٣٠]

وبعد انتهاء الاجتماع نوقش ما يتعلق بمشكلات الحدود العراقية، حيث تأخر وصولها إلى اللجنة خلال الاجتماع.[٣١]

كان ذلك هو الاجتماع الوحيد للجنة السعودية للحدود برئاسة الشيخ عبدالعزيز بن زيد، حيث نصّت الفقرة (أ) من المادة الأولى لمحضر مباحثات روضة التنهات التي عقدت خلال الفترة (٢٦- ٢٨ صفر ١٣٥٩هـ، الموافق ٤- ٦ أبريل ١٩٤٠م) على ضرورة تعيين موظفين دائمين للحدود ومنحهم سلطات تامة لمعالجة المشكلات الحدودية، وفي مقدمتها: قضايا الأمن والسلب والنهب والرعي ونزوح القبائل.[٣٢]

عاماً للملك عبدالعزيز في سوريا ولبنان، ثم وزيراً مفوضاً ومندوباً فوق العادة في بيروت سنة ١٣٦٣هـ، فسفيراً فوق العادة لجلالة الملك سعود في بيروت، حتى توفي رحمه الله سنة ١٣٧٩هـ، فدفن في مدينة دمشق. أم القرى، عدد (٢٩٨)، س٦، الجمعة ٢٨ ربيع الأول ١٣٤٩هـ، الموافق ٢٢ أغسطس ١٩٣٠م، ص٢؛ الزهراني: عبدالرحمن بن علي، من رجال الشورى في المملكة العربية السعودية (منذ العام ١٣٤٦هـ حتى ١٤١٣هـ)، ط٢، (د.ن)، الرياض، ١٤٢٢هـ/٢٠٠١م، ص٩٣-٩٤. ولتفاصيل أكثر عنه انظر؛ الحريِّص: مخلد بن قبل، عبدالعزيز بن حمود بن زيد.. أعماله في عهد الملك عبدالعزيز، مجلة الدارة، العدد: (٢)، الرياض، شعبان ١٤٤٠هـ/ أبريل ٢٠١٩م، ص١١-٦٠؛ الصباغ: بريطانيا ومشكلات الحدود ..، ص١٤٧-١٥٥.

[٢٧] برقية من الملك عبدالعزيز إلى الأمير عبدالعزيز السديري، برقم (٦١١٤)، بخصوص توجيه ابن زيد بالاحتجاج على دخول الدوريات العراقية بالسيارات للحدود السعودية، الأحد ١١ ذو القعدة ١٣٥٢هـ، الموافق ١٩٣٤/٢/٢٥م. (دارة الملك عبدالعزيز: مجموعة الوثائق المحلية، غير مفهرسة).

[٢٨] باشر الأمير عبدالعزيز السديري عمله أميرا لمنطقة الجوف في يوم الأربعاء الأول من محرم ١٣٥٢هـ، الموافق ٢٦ أبريل ١٩٣٣م. خطاب من الملك عبدالعزيز إلى الأمير تركي السديري برقم (٦٤٨٤)، وتاريخ ١٦ ذو الحجة ١٣٥١هـ، [يوافق الثلاثاء ١١ أبريل ١٩٣٣م]، بخصوص تسليم إمارة منطقة الجوف للأمير عبدالعزيز السديري. (دارة الملك عبدالعزيز: مجموعة الوثائق المحلية، وثيقة رقم: ٥٦٢).

[٢٩] خطاب من الملك عبدالعزيز إلى الأمير تركي السديري برقم (٦٤٨٤)، وتاريخ ١٦ ذو الحجة ١٣٥١هـ، المصدر نفسه.

[٣٠] سند استلام الأمير عبدالعزيز السديري لمحتويات ملف المشكلات الحدودية والبرقيات الواردة والصادرة والمخابرات الخارجية والداخلية وكشوفات الدعاوى الخاصة بمشكلات الحدود من حمود الفهد، بتاريخ ١٧ محرم ١٣٥٧هـ، [يوافق الجمعة ١٨ مارس ١٩٣٨م]. (من محفوظات الأميرة سلطانة السديري)؛ أم القرى: عدد (٤٤٣)، الجمعة ١٥ صفر ١٣٥٢هـ، الموافق ٩ يونيو ١٩٣٣م، ص٢.

[٣١] سند استلام الأمير عبدالعزيز السديري لمحتويات ملف المشكلات الحدودية والبرقيات الواردة والصادرة والمخابرات الخارجية والداخلية وكشوفات الدعاوى الخاصة بمشكلات الحدود، المصدر نفسه.

وأشارت جريدة أم القرى إلى أنه عقد موعد الاجتماع الإلحاقي في منتصف الشهر التالي وحُدِّدَ مقره في مركز السلمان. أم القرى: عدد (٤٤٣)، المصدر نفسه.

[٣٢] أمين سعيد: تاريخ الدولة السعودية..، ج٢ ص٢٧٥.

ويبدو أن انشغال الشيخ عبدالعزيز بن زيد بالمشكلات الحدودية مع شرقي الأردن من خلال عمله مندوبًا فوق العادة في سوريا ولبنان كان له دور في عدم فاعلية أعمال اللجنة السعودية للحدود فيما يتعلق بالمشكلات الحدودية مع العراق؛ لذا جاء تعيين الأمير عبدالعزيز السديري على إمارة منطقة القريات عام ١٣٥٧هـ/ ١٩٣٨م، فجُمعت له معها مفتشية الحدود،[٣٣] ومنذ ذلك الحين أصبح الأمير عبدالعزيز السديري هو رئيس اللجنة السعودية للحدود.[٣٤]

فنجد أن اللجنة السعودية للحدود في بداية تشكيلها كانت برئاسة الشيخ عبدالعزيز بن زيد وعضوية سليمان الشنيفي[٣٥] وعبدالعزيز المرشود[٣٦]، ثم بعد تكليف الأمير عبدالعزيز السديري برئاستها أصبح الشيخ عبدالعزيز بن زيد عضوًا فيها ومعه ابن عبدالواحد[٣٧] وسليمان الشنيفي، على أن الشيخ عبدالعزيز بن زيد كان قليل الحضور بسبب انشغاله في عمله وزيرًا مفوضًا في سوريا ولبنان.[٣٨]

في البداية، حاول الأمير عبدالعزيز السديري حل المشكلات الحدودية عن طريق إرسال البرقيات والخطابات المباشرة لمسؤولي الحدود في العراق، وكان يرفع بصورة منها إلى الملك عبدالعزيز، ومن أمثلة ذلك: البرقية التي رفعها الأمير عبدالعزيز السديري إلى مدير أمن الحدود الجنوبية العراقية والتي يقول فيها: "سبق وأبرقنا لسعادتكم عدد ٦٣ وتاريخ ١٣٥٧/١/٢٦هـ بخصوص الحادثة الواقعة في مطب السليمانية من أهل ثلاث الركائب التي عليها خمسة أشخاص، وموافاتهم لأحد جنودنا بالموقع المشار إليه وأخذهم بندقية ألمانية قصيرة من سلاح الحكومة، ثم سرقتهم ثلاثة عشر بعيرًا من زلوم، ودخولهم بعد ذلك إلى حدود

---

[٣٣] بيان استلام أمير منطقة القريات ومفتش الحدود الشمالية الغربية الأمير عبدالعزيز السديري إمارة منطقة القريات، من عبدالكريم بن زيد، بتاريخ ٢٣ محرم ١٣٥٧هـ، [يوافق الخميس ٢٤ مارس ١٩٣٨م]، (من محفوظات الأميرة سلطانة السديري).

[٣٤] برقية مستعجلة برقم (١٥٦)، من الأمير عبدالعزيز السديري إلى الملك عبدالعزيز، بخصوص الاستفسار عن إجابة برقية مدير أمن الحدود الجنوبية العراقية الخاصة بمسؤول مشكلات الحدود السعودية العراقية من الجانب السعودي، رقم (١١٦٨)، وتاريخ ١٣٥٨/٣/١١هـ، [يوافق السبت ١٩٣٨/٥/٢١م]. (من محفوظات الأميرة سلطانة السديري).

[٣٥] سليمان الشنيفي : هو سليمان بن يوسف بن علي الشنيفي، ولد في ضرما سنة ١٣١٣هـ، عينه الملك عبدالعزيز أميرًا على لينة سنة ١٣٥٦هـ واستمر فيها طوال عهد الملك عبدالعزيز. المتعب: عبدالعزيز بن سعود، سليمان الشنيفي فارس ورجل دولة، جريدة الجزيرة، العدد (١٧٨٠١)، الاثنين ٦ صفر ١٤٤٣هـ، الموافق ١٣ سبتمبر ٢٠٢١م.

[٣٦] عبدالعزيز المرشود: من رجال الدولة الذين تولوا مناصب عدة، منها: أمير لوقة، أمير نصاب، أمير أم رضمة، وكانت له علاقة حميمة مع أمير حائل الأمير عبدالعزيز بن مساعد. (الباحث).

[٣٧] ابن عبدالواحد: هو صالح بن عبدالواحد الذي تولى إمارة منطقة القريات خلال الفترة (١٣٥٠- ١٣٥٢هـ/ ١٩٣١- ١٩٣٣م)، ثم أميرًا لحفر الباطن سنة ١٣٥٨هـ/١٩٣٩م. صوت الحجاز: عدد (٣٨٨)، ٢١ جمادى الأولى ١٣٥٨هـ، الموافق ٩ يوليو ١٩٣٩م.

[٣٨] برقية من الملك عبدالعزيز إلى الأمير عبدالعزيز السديري برقم (١٢٧٨٧)، وتاريخ ١٣٦٤/١٠/٢٦هـ، [يوافق الاثنين ١٩٤٥/١٠/٣م]. (دارة الملك عبدالعزيز: مجموعة الوثائق المحلية، وثيقة غير مفهرسة).

حكومتكم. للأسف لم تجاوبونا على هذه البرقية فيما أجريتموه من تعقب المذكورين. فالآن نكرر عليكم رجاءنا في مجازاة المعتدين وإفادتنا بالنتيجة. وتقبلوا تحياتي".[٣٩]

وكان الملك عبدالعزيز متابعًا لأعمال اللجنة السعودية للحدود وما تناقشه من المشكلات الحدودية، وكان الملك عبدالعزيز يوجه وزارة الخارجية السعودية بتقديم خطابات احتجاج على المشكلات الحدودية المهمة، أما غير المهمة فيوجه الأمير عبدالعزيز السديري بمتابعتها بنفسه والتعقيب عليها أولا بأول في حالة تأخر الرد،[٤٠] وكان الأمير عبدالعزيز يجيب الملك عبدالعزيز بأنه باذل أقصى جهده في سبيل ذلك، وأن الإهمال ناتج عن مأموري العراق خاصة متصرف لواء الديلم؛ الذي شكاه الأمير عبدالعزيز السديري إلى مدير مركز السلمان[٤١] ووضح إهماله المتكرر للرسائل والخطابات الاستفسارية المتعلقة بمشكلات الحدود بين البلدين؛ مما ينعكس سلبًا على أعمال اللجنة السعودية للحدود، والذي بدوره ينعكس –أيضًا – سلبًا على العلاقات الثنائية بين البلدين.[٤٢]

وكانت أبرز ما توصلت إلى حله اللجنة السعودية للحدود: مشكلات القتل وعقوبة (الدية) من حيث تحديد مقدارها، وكذلك (الوساقة) التي تعني مصادرة الممتلكات أو احتجازها لأجل إعادة ممتلكات أخرى، وموضوع (العرايف) التي تعطي الأحقية باحتجاز الممتلكات المتعرف عليها ضمن المسلوبات الناتجة عن السلب والنهب، كما ناقشت اللجنة تعريف (الجريمة) وتحديد مسمى المجرمين بناءً على ذلك التعريف؛ لأجل تطبيق اتفاقية تسليم المجرمين، وتوصلت اللجنة السعودية للحدود إلى الاتفاق على حفظ الأمن وسيادة النظام في المناطق الحدودية والحرص على التعاون والعلاقات السلمية.[٤٣]

- **المبحث الثاني: اجتماعات اللجنة السعودية للحدود:**

لم يؤتِ أسلوب المراسلات بالبرقيات والخطابات المباشرة نتائج واضحة في سبيل حل مشكلات الحدود؛ بسبب الإهمال المتكرر لتلك المراسلات من قبل بعض موظفي الحكومة العراقية؛ فانتقلت اللجنة السعودية للحدود إلى مرحلة عقد الاجتماعات نصف السنوية وفق ما نصّت عليه المعاهدات سابقًا، فشهد ظُهْر

---

[٣٩] برقية من الأمير عبدالعزيز السديري إلى مدير أمن الحدود الجنوبية العراقية عبدالرزاق فتاح برقم (١٨٨)، وتاريخ ١٣٥٧/٤/٧هـ، [يوافق الأحد ١٩٣٨/٦/٥م]. (من محفوظات الأميرة سلطانة السديري).

[٤٠] برقية من الملك عبدالعزيز إلى الأمير عبدالعزيز السديري برقم (٣٣٨٣)، يوصيه بعدم الغفلة عن مشكلات الحدود، وتاريخ ١٣٥٧/٤/٥هـ، [يوافق الجمعة ١٩٣٨/٦/٣م]. (دارة الملك عبدالعزيز: مجموعة الوثائق المحلية، غير مفهرسة).

[٤١] السلمان: موضع معروف منذ العصر الجاهلي ولا زال يحتفظ باسمه، يقع داخل الحدود العراقية. الجاسر: حمد، المعجم الجغرافي للبلاد العربية السعودية (شمال المملكة إمارات: حايل والجوف وتبوك وعرعر والقريات)، ط١، دار اليمامة، الرياض، ١٣٩٧هـ/ ١٩٧٧م، ج٢ ص٦٧٩- ٦٨٠.

[٤٢] برقية من الأمير عبدالعزيز السديري إلى الملك عبدالعزيز برقم (١٩٢)، جوابًا على برقية الملك عبدالعزيز رقم (٣٣٨٣)، وتاريخ ١٣٥٧/٤/٧هـ، [يوافق الأحد ١٩٣٨/٦/٥م]. (من محفوظات الأميرة سلطانة السديري).

[٤٣] الصباغ: بريطانيا ومشكلات الحدود..، ص١٧٨، ١٩٢-١٩٣، ١٩٨.

يوم الخميس ١٨ شوال ١٣٦٣هـ، الموافق ٥ أكتوبر ١٩٤٤م عقد اجتماع الجديدة[٤٤]، الذي تبودلت فيه الزيارات بين أعضاء اللجنتين السعودية والعراقية، وبحثت خلاله أبرز المشكلات الحدودية بين البلدين ونوقشت وجهات النظر حيالها، حيث اتُّفِقَ على أن تقوم كل لجنة بحصر مشكلاتها وتضمينها في كشف واحد تتقدم به إلى اللجنة الأخرى لتدرس كل لجنة كشف الجهة الأخرى ثم بعدها تجتمع اللجنتان (السعودية والعراقية) لمناقشة هذه المشكلات وتصدر توصياتها حيالها. [٤٥]

وفعلا، قامت اللجنة السعودية للحدود بإعداد كشف يتناول أبرز مشكلات الحدود وتسليمه للجنة العراقية بخطاب رسمي موضحا فيه اسم رئيس اللجنة وأعضائها وعدد الموضوعات التي يحتويها الكشف وهي مائة وسبعة وسبعون موضوعًا، في حين تقدم رئيسا اللجنة العراقية إلى رئيس اللجنة السعودية للحدود بكشفين: موضوعات إدارة البادية الشمالية العراقية، والآخر يتعلق بموضوعات إدارة البادية الجنوبية العراقية؛ يحتوي الكشف الأول على ستة عشر موضوعًا، والكشف الثاني على تسع موضوعات، المجموع خمسة وعشرون موضوعًا.[٤٦]

وتلقى الأمير عبدالعزيز السديري توجيهًا من الملك عبدالعزيز بالحصول على تفاصيل المشكلات الحدودية غير مكتملة الأوراق من المفوضية السعودية في بغداد، والتي تأخرت في تزويدها له بذلك ما جعله يكتب للملك بأمل استعجالها.[٤٧]

وعاودت اللجنة السعودية للحدود اجتماعها مع المسؤولين العراقيين في يوم الثلاثاء ٢٣ شوال ١٣٦٣هـ، الموافق ١٠ أكتوبر ١٩٤٤م وناقشت الموضوعات المدرجة في تلك الكشوفات المقدمة،[٤٨]

---

[٤٤] الجديدة : وهي جديدة عرعر، على بعد حوالي (٥٠) كم شمال مدينة عرعر، وحوالي (١٥) كم عن الحدود العراقية، وهي المنفذ البري للسعودية مع العراق. ولتفاصيل أكثر، انظر الجاسر: المعجم الجغرافي..، ج١ ص٣١٣.

[٤٥] برقية مستعجلة من الأمير عبدالعزيز السديري والشنيفي إلى الملك عبدالعزيز برقم (١٣٦٣)، بخصوص إفادته عن موعد وصول اللجنة السعودية للحدود، والأعمال التي جرت خلال اجتماع الجديدة، بتاريخ ١٣٦٣/١٠/١٩هـ، [يوافق الجمعة ١٩٤٤/١٠/٦م]. (من محفوظات الأميرة سلطانة السديري).

[٤٦] خطاب من الأمير عبدالعزيز السديري إلى صاحب السعادة عبدالجبار صدقي برقم (٥٠)، بخصوص الكشوفات المتبادلة بين اللجنتين (السعودية- العراقية) وما تحتويه من مشكلات الحدود، بتاريخ ١٣٦٣/١٠/٢١هـ، [يوافق الأحد ١٩٤٤/١٠/٨م]. (من محفوظات الأميرة سلطانة السديري)؛ ملف المشكلات العراقية: (مشكلات الحدود العراقية)، (د.ت). (من محفوظات الأميرة سلطانة السديري).

[٤٧] برقية من الأمير عبدالعزيز السديري إلى الملك عبدالعزيز برقم (١٣٦٦)، بخصوص الخطاب المرسل مع فؤاد حمزة المتضمن الحصول على تفاصيل بعض مشكلات العشائر السعودية من المفوضية السعودية في بغداد، وتاريخ ١٣٦٣/١٠/١٩هـ، [يوافق الجمعة ١٩٤٤/١٠/٦م]. (من محفوظات الأميرة سلطانة السديري).

[٤٨] برقية من الأمير عبدالعزيز السديري والشنيفي وابن زيد إلى الملك عبدالعزيز برقم (١٣٧٠)، بخصوص الإفادة عن موعد بدء مناقشة الكشوفات المتضمنة مشكلات الحدود، وتاريخ ١٣٦٣/١٠/٢٢هـ، [يوافق الاثنين ١٩٤٤/١٠/٩م]. (من محفوظات الأميرة سلطانة السديري).

واتضح أنه لا تزال هناك موضوعات ناقصة البيانات، وتحتاج زيادة إيضاحات فاقترحت اللجنة السعودية للحدود أن يؤجل النظر في تلك الموضوعات غير المكتملة وإعادتها لاستكمال معلوماتها.[٤٩]

ونالت نتائج مناقشات اللجنة السعودية للحدود في اجتماع الجديدة استحسان الملك عبدالعزيز الذي أثنى على تلك الجهود المبذولة، ورفع رئيس اللجنة الأمير عبدالعزيز السديري شكره وشكر أعضاء اللجنة للملك عبدالعزيز آملا أن تكون اللجنة وفقت في المحافظة على مصالح الدولة وحقوق مواطنيها.[٥٠]

وكان الاجتماع الثاني للجنة السعودية للحدود برئاسة الأمير عبدالعزيز السديري في يوم الخميس ٧ جمادى الأولى ١٣٦٤هـ، الموافق ١٩ أبريل ١٩٤٥م الذي ناقشت فيه اللجنة الكشف الذي تقدمت به اللجنة العراقية ويحتوي على عدد (٢٠) موضوعًا معلوماتها غير مكتملة، فكتبت عليها اللجنة السعودية للحدود: يتوسع في جمع المعلومات الناقصة.[٥١]

وفي روية الصحن[٥٢] اجتمعت اللجنة السعودية للحدود باللجنة العراقية للمرة الثالثة برئاسة الأمير عبدالعزيز السديري، وذلك في يوم السبت ٦ رجب ١٣٦٤هـ، الموافق ١٦ يونيو ١٩٤٥م، وتقدمت اللجنة السعودية للحدود خلال الاجتماع بكشف يتضمن المشكلات الحدودية الواقعة خلال الفترة من ١ ربيع الأول حتى ٢٩ جمادى الثاني سنة ١٣٦٤هـ، وهو عبارة عن ورقتين تتضمنان عدد(٧) مشكلات.[٥٣]

في حين تقدمت اللجنة العراقية بكشف يحتوي على عدد (٩) مشكلات خلال الفترة من (١٠ مارس حتى ٢ يونيو ١٩٤٥م).[٥٤]

وصدر البيان الختامي لاجتماع روية الصحن مؤكدًا ما اتُّفِقَ عليه بين الحكومتين: السعودية والعراقية تجاه المشكلات الحدودية، خلال الفترة من تاريخ ١٠/ ٣/ ١٩٤٥م الموافق ٢٤/ ٦/ ١٣٦٤م حتى ٢/ ٦/ ١٩٤٥م الموافق ٦/ ٧/ ١٣٦٤هـ، وما بذلته تلك اللجان من جهود خلال اجتماعها في موضع روية

---

[٤٩] برقية مستعجلة جدا من الأمير عبدالعزيز السديري إلى الملك عبدالعزيز برقم (١٣٧٥)، بخصوص الإفادة عن اجتماعات اللجنة السعودية مع اللجنة العراقية لمناقشة مشكلات الحدود، وتاريخ ١٣٦٣/١٠/٢٣هـ، [يوافق الثلاثاء ١٩٤٤/١٠/١٠م]. (من محفوظات الأميرة سلطانة السديري).

[٥٠] برقية من الأمير عبدالعزيز السديري إلى الملك عبدالعزيز برقم (١٤٤٣)، جوابا على برقية الملك عبدالعزيز رقم (١١٢٦٢)، وتاريخ ١٣٦٣/١١/١٠هـ، [يوافق الخميس ١٩٤٤/١٠/٢٦م]. (من محفوظات الأميرة سلطانة السديري)؛ تقرير مفصل عن اجتماع الجديدة، سنة ١٣٦٣هـ/١٩٤٤م. (من محفوظات الأميرة سلطانة السديري).

[٥١] ملف المشكلات العراقية: كشف المشكلات الحدودية العراقية سنة ١٩٤٥م [١٣٦٤هـ]. (من محفوظات الأميرة سلطانة السديري).

[٥٢] روية الصحن: موضع يقع شرق الدويد، بينه وبين المعانية، بين خط التابلاين والحدود السعودية العراقية. الجاسر: المعجم الجغرافي..، ج٢ ص٧٧٧.

[٥٣] ملف المشكلات العراقية: كشف مشكلات الحدود السعودية، خلال الفترة من (١ ربيع الأول حتى ٢٩ جمادى الثاني سنة ١٣٦٤هـ، [يوافق ١٣ فبراير حتى ١١ مايو ١٩٤٥م]. (من محفوظات الأميرة سلطانة السديري).

[٥٤] ملف المشكلات العراقية: كشف مشكلات الحدود العراقية، اعتبارا من ١٠/ ٣/ ١٩٤٥م لغاية ٢/ ٦/ ١٩٤٥م، [يوافق ٢٦/ ٣/ ١٣٦٤هـ لغاية ٢١/ ٦/ ١٣٦٤هـ]. ويلاحظ أن التواريخ الهجرية أعلاه غير صحيحة والصحيح ما أثبتناه هنا في الهامش.(من محفوظات الأميرة سلطانة السديري).

الصحن خلال الفترة من ٢٦ جمادى الثاني ١٣٦٤هـ، الموافق ٧ حزيران ١٩٤٥م إلى يوم ٦ رجب ١٣٦٤هـ، والذي يؤكد نجاح اللجان في حل تلك المشكلات الحدودية على رغم تعقيداتها السياسية والاجتماعية واشتمالها على قضايا القتل والسلب والنهب وهجرات قبائلية.[٥٥]

ودعت اللجنة السعودية للحدود اللجنة العراقية للاجتماع الرابع، واقترحت اللجنة العراقية[٥٦] أن يكون موضعه في الهبارية[٥٧]، وتوضح البرقيات الاستعداد المبكر للاجتماع من قبل رئيس اللجنة السعودية للحدود الأمير عبدالعزيز السديري، الذي بذل جهودًا كبيرة في سبيل الاستعداد المبكر له، حيث بدأ بجمع المعلومات المتعلقة بموضوعات الاجتماع التي تود اللجنة السعودية للحدود مناقشتها قبل موعد الاجتماع بوقت كافٍ،[٥٨] وتوضح البرقيات حرص الأمير عبدالعزيز السديري على توفير جميع مستلزمات الاجتماع من وسائل الاتصال اللاسلكي ووسائل المواصلات وغيرها من المستلزمات.[٥٩]

كما ذكرت سابقًا؛ كان اقتراح موضع الهبارية ليكون مكانًا للاجتماع مقدمًا من اللجنة العراقية، يتضح ذلك من خلال البرقيات التي تقدمت بها الحكومة العراقية للمفوضية السعودية في بغداد والتي اطلع عليها الأمير عبدالعزيز السديري قبل أن تصله برقية مدير إدارة البادية الشمالية العراقية، وفي ذلك يقول الأمير عبدالعزيز السديري ببرقيته التي رفعها للملك عبدالعزيز: "لا بد أنه اطلع مولاي على برقية مدير البادية الشمالية العراقية التي يقترح فيها أن يكون محل الاجتماع في الهبارية، والموقع المذكور قرب مركز تنحيب داخل العراق؛ فإن رأى مولاي نجيبه بالموافقة، أيضا يذكر أن تاريخ الاجتماع في ٢١ الحجة الموافق ٢٦ تشرين الأول، بينما الخادم رأى برقية المفوضية في بغداد الواردة إلى الديوان بأن التاريخ في ٢٠ القعدة،

---

[٥٥] البيان الختامي لاجتماع روية الصحن، بتاريخ ٦/ ٧/ ١٣٦٤هـ، الموافق ١٦/ ٦/ ١٩٤٥م. (من محفوظات الأميرة سلطانة السديري).

[٥٦] برقية من مطشر السعدون إلى الأمير عبدالعزيز السديري برقم (٢٤١)، وتاريخ ١٣٦٤/١٠/٢٤هـ،[يوافق السبت ١٩٤٥/١٠/١م]. (من محفوظات الأميرة سلطانة السديري).

[٥٧] الهبارية : موضع داخل العراق. (الباحث)

[٥٨] برقية من الأمير عبدالعزيز السديري إلى الشنيفي وصورة منها لأمير الجوف برقم (٤٢١)، بخصوص طلب استكمال المعلومات المتعلقة بمشكلة المرزقاني، وتاريخ ١٣٦٤/١٠/٢٨هـ، [يوافق الأربعاء ١٩٤٥/١٠/٥م]. (من محفوظات الأميرة سلطانة السديري)؛ برقية من الأمير عبدالعزيز السديري إلى ابن عمار في أم أرضمة برقم (٤٢٠)، بخصوص طلب استكمال بيانات المشكلات الحدودية الواقعة في نطاقه الإداري، وتاريخ ١٣٦٤/١٠/٢٨هـ، [يوافق الأربعاء ١٩٤٥/١٠/٥م]. (من محفوظات الأميرة سلطانة السديري).

[٥٩] برقية من الأمير عبدالعزيز السديري إلى أحد موظفي إمارة القريات برقم (٤٠٤)، بخصوص تكليفه بشراء مستلزمات الاجتماع من سوق عمّان، وتاريخ ١٣٦٤/١٠/٢١هـ، [يوافق الجمعة ١٩٤٥/٩/٢٨م]. (من محفوظات الأميرة سلطانة السديري)؛ برقية من الأمير عبدالعزيز السديري إلى أحد موظفي إمارة القريات برقم (٤٠٥)، بخصوص طلب التأكد من عمل اللاسلكي لتلافي حدوث عطل فيه، وتاريخ ١٣٦٤/١٠/٢١هـ، [يوافق الجمعة ١٩٤٥/٩/٢٨م]. (من محفوظات الأميرة سلطانة السديري).

فنسترحم الأمر بسؤال المفوضية عن حقيقة ذلك خشية أن يقع اختلاف في موعد الاجتماع، والتفضل بإخبار الخادم حرسكم الله بعنايته مولاي".[٦٠]

وجاء رد الملك عبدالعزيز على الأمير عبدالعزيز السديري في البرقية التي يقول فيها: "من طرف المحل الذي ذكرتم (الهبارية) لا بأس نوافق عليه وأجيبوهم بالموافقة، أما تاريخ الاجتماع فقد كتبنا للمفوضية نستوضح عن صحته؛ وسألونا عن أسماء المندوبين في اللجنة السعودية للحدود وأخبرناهم أنك الرئيس ومعك: سليمان الشنيفي وابن عبدالواحد".[٦١]

وفعلا كتب الأمير عبدالعزيز السديري إلى مدير إدارة البادية الشمالية العراقية بالموافقة على أن يكون محل الاجتماع في الهبارية واستفسر منه عن صحة تاريخ الاجتماع.[٦٢]

وورد أن التاريخ الصحيح هو ٢٠ ذو القعدة من المفوضية السعودية في بغداد،[٦٣] فأبرق الأمير عبدالعزيز السديري إلى مدير إدارة البادية الشمالية العراقية بتأكيد هذا التاريخ موعدا للاجتماع.[٦٤]

وقام الأمير عبدالعزيز السديري بإرسال ملخصات هذه البرقيات إلى أعضاء اللجنة السعودية للحدود،[٦٥] وأرسل الملك عبدالعزيز لجميع أعضاء اللجنة برقيات مباشرة منه إليهم؛ للاستعداد لمرافقة الأمير عبدالعزيز السديري للقاء مندوبي اللجنة العراقية.[٦٦]

وكانت أبرز المشكلات التي واجهت الأمير عبدالعزيز السديري وأعاقت عمل اللجنة السعودية للحدود خلال جمعها للمعلومات التفصيلية عن بعض مشكلات الحدود: اعتذار مدير إدارة البادية الشمالية العراقية عن تزويده بالمعلومات التفصيلية؛ معللا ذلك بأن هذه المشكلات وقعت خارج نطاقه الإداري وأن على اللجنة السعودية التواصل مع مدير إدارة البادية الجنوبية العراقية بشكل مباشر للحصول على تلك

---

[٦٠] برقية من الأمير عبدالعزيز السديري إلى الملك عبدالعزيز برقم (٤١٧)، وتاريخ ١٣٦٤/١٠/٢٦هـ، [يوافق الاثنين ١٩٤٥/١٠/٣م]. (من محفوظات الأميرة سلطانة السديري).

[٦١] برقية من الملك عبدالعزيز إلى الأمير عبدالعزيز السديري برقم (١٢٧٨٧)، وتاريخ ١٣٦٤/١٠/٢٦هـ، [يوافق الاثنين ١٩٤٥/١٠/٣م]. المصدر نفسه.

[٦٢] برقية من الأمير عبدالعزيز السديري إلى مدير إدارة البادية الشمالية العراقية برقم (٤٢٣)، وتاريخ ١٣٦٤/١٠/٢٧هـ، [يوافق الثلاثاء ١٩٤٥/١٠/٤م]. (من محفوظات الأميرة سلطانة السديري).

[٦٣] برقية من الأمير عبدالعزيز السديري إلى الملك عبدالعزيز برقم (٤٢٨)، بخصوص برقية المفوضية السعودية في بغداد عن موعد الاجتماع، وتاريخ ١٣٦٤/١٠/٢٨هـ، [يوافق الأربعاء ١٩٤٥/١٠/٥م]. (من محفوظات الأميرة سلطانة السديري).

[٦٤] برقية من الأمير عبدالعزيز السديري إلى مدير إدارة البادية الشمالية مطشر السعدون برقم (٤٣٦)، بخصوص تأكيد الموعد الصحيح لاجتماع الهبارية، وتاريخ ١٣٦٤/١١/٣هـ، [يوافق الثلاثاء ١٩٤٥/١٠/٩م]. (من محفوظات الأميرة سلطانة السديري).

[٦٥] برقية من الأمير عبدالعزيز السديري إلى الشنيفي في لينة برقم (٤٢٥)، بخصوص الإفادة بمخاطبة مدير إدارة البادية الشمالية العراقية بالموافقة على محل الهبارية موضعًا للاجتماع، وتاريخ ١٣٦٤/١٠/٢٧هـ، [يوافق الثلاثاء ١٩٤٥/١٠/٤م]. (من محفوظات الأميرة سلطانة السديري).

[٦٦] برقية من الملك عبدالعزيز إلى الأمير عبدالعزيز السديري برقم (١٢٨٥٦)، بخصوص البرقيات التي بعث بها الملك عبدالعزيز إلى الشنيفي وابن عبد الواحد، وتاريخ ١٣٦٤/١٠/٢٧هـ، [يوافق الثلاثاء ١٩٤٥/١٠/٤م]. (دارة الملك عبدالعزيز: مجموعة الوثائق المحلية، وثيقة غير مفهرسة).

المعلومات، ما جعل الأمير عبدالعزيز السديري يقوم بتكرار البرقيات المرسلة منه إلى كل من: مدير إدارة البادية الشمالية العراقية ومدير إدارة البادية الجنوبية العراقية وصورة منها للديوان الملكي،[٦٧] كما أبرق الأمير عبدالعزيز السديري إلى مدير إدارة البادية الجنوبية العراقية مكررا لمدير البادية الشمالية العراقية وصورة منها للديوان، يؤكد له فيها محل الاجتماع المقترح من زميله مدير البادية الشمالية العراقية وهو (الهبارية) وموعد الاجتماع.[٦٨]

وصل الأمير عبدالعزيز السديري إلى حفر الباطن في يوم الأربعاء ١١ ذو القعدة ١٣٦٤هـ، الموافق ١٧ أكتوبر ١٩٤٥م لكنه تأخر فيها بسبب الانقطاع من التزود بالوقود وبسبب تعطل إحدى سيارات اللجنة السعودية هناك.[٦٩]

وفي الحفر تفاجأ الأمير عبدالعزيز السديري بوصول برقية من رئيس اللجنة العراقية[٧٠] يطلب فيها تغيير مكان الاجتماع إلى المعانية[٧١] بدلا من الهبارية في نفس موعد الاجتماع المتفق عليه مسبقا، فأبرق الأمير عبدالعزيز السديري بالموافقة على ذلك؛[٧٢] وفعلا عُقد الاجتماع في الموعد المتفق عليه، ونوقشت خلاله الموضوعات المعلقة، واتُّفِقَ على إيجاد حلول لها؛ مما أسهم في هدوء المشكلات الحدودية لمدة سنة ونصف تقريبًا.

بعد سنة ونصف كان الاجتماع الخامس للجنة السعودية للحدود باللجنة العراقية في موضع روية السهل، وذلك في يوم الاثنين ١ جمادى الأول ١٣٦٦هـ، الموافق ٢٤ مارس ١٩٤٧م.[٧٣]
ونوقشت خلال الاجتماع المشكلات الحدودية المقدمة من اللجنة السعودية للحدود وعددها (٦٦) مشكلة تتعلق بقضايا تجاوزات الحدود السياسية والسلب والنهب، وتوصلوا إلى حل عدد (٥٣) منها، فيما عُدّت البقية مشكلات غير مكتملة البيانات وتحتاج تفاصيل أكثر وأدلة.[٧٤]

---

[٦٧] برقية من الأمير عبدالعزيز السديري إلى جبر اللبيخان برقم (٤٣٩)، يطلب منه جعل اللاسلكي مكررا لمدير إدارة البادية الشمالية والجنوبية في العراق وصورة للديوان، وتاريخ ١٣٦٤/١١/٥هـ، [يوافق الخميس ١٩٤٥/١٠/١١م]. (من محفوظات الأميرة سلطانة السديري).

[٦٨] برقية من الأمير عبدالعزيز السديري إلى مدير إدارة البادية الشمالية العراقية ومدير إدارة البادية الجنوبية العراقية برقم (٤٤٠)، بخصوص اجتماع الهبارية، وتاريخ ١٣٦٤/١١/٥هـ، [يوافق الخميس ١٩٤٥/١٠/١١م]. (من محفوظات الأميرة سلطانة السديري).

[٦٩] برقية من الأمير عبدالعزيز السديري إلى الملك عبدالعزيز برقم (٤٨٠)، بخصوص تعطل السيارة (الدبليو) في موضع الحفر، وتاريخ ١٣٦٤/١١/١٣هـ، [يوافق الجمعة ١٩٤٥/١٠/١٩م]. (من محفوظات الأميرة سلطانة السديري).

[٧٠] ورد في البرقية أنه عبد الجبار صدقي. (الباحث).

[٧١] المعانية: أو المعنية: بئر قديمة منسوبة إلى معن بن أوس، وهي: منهل على الحدود السعودية العراقية، يقع غرب الحجرة على الطريق من الدويد إلى العراق، وأصبحت اليوم قرية عامرة بالسكان. الجاسر: المعجم الجغرافي..، ج٣ ص١٢٣٨، ١٢٤٢.

[٧٢] برقية من الأمير عبدالعزيز السديري إلى عبد الجبار صدقي رئيس اللجنة العراقية برقم (٤٨١)، بخصوص طلب تغيير مكان الاجتماع إلى المعانية بدلا من الهبارية، وتاريخ ١٣٦٤/١١/١٦هـ، [يوافق الاثنين ١٩٤٥/١٠/٢٢م]. (من محفوظات الأميرة سلطانة السديري).

[٧٣] برقية من الملك عبدالعزيز إلى البليهي في الدويد وصورة منها للأمير عبدالعزيز السديري برقم (٢٦٥٥)، يطلب منه تسليم عدد من البرقيات المتعلقة باجتماع روية السهل للأمير عبدالعزيز السديري، وتاريخ ١٣٦٦/٤/٢٩هـ، [يوافق السبت ١٩٤٧/٣/٢٢م]. (من محفوظات الأميرة سلطانة السديري).

كما تقدمت اللجنة العراقية بكشف يضم أبرز المشكلات الحدودية التي تطالب بمناقشتها بعنوان: "قائمة تبين محل وتاريخ حوادث تجاوزات الحدود (روية السهل) منطقة البادية الشمالية"،[٧٥] وتضمن عدد (١٤) مشكلة متعلقة بسلب الإبل التي توصل الاجتماع إلى إعادة عدد (٤٠) منها، أما (١٢) منها مما هو موجود عند الأفراد فلم يحسم موضوع إعادتها بسبب أنها لا تزال موضع مراسلات بين الحكومتين ولم تنته معاملاتها بعد.[٧٦]

ويعد اجتماع روية السهل آخر الاجتماعات التي ناقشتها اللجنة السعودية للحدود في شمالي المملكة العربية السعودية برئاسة الأمير عبدالعزيز السديري الذي استمر رئيسًا للجنة حتى عام ١٣٦٨هـ/١٩٤٩م عندما كُلف الأمير عبدالرحمن السديري بمهمة استكمال ترؤس اللجنة السعودية للحدود فيما يتعلق بالمشكلات الحدودية مع العراق.[٧٧]

الخاتمة:

بعد استعراض الدراسة موضوع: (اللجنة السعودية للحدود في شمالي المملكة العربية السعودية خلال الفترة ١٣٥٧-١٣٦٨هـ/١٩٣٨-١٩٤٩م) وقراءة نصوص وثائقها تخلص الدراسة إلى نتائج عدة من أهمها ما يلي:

- جاء تشكيل اللجنة السعودية للحدود حرصًا من الملك عبدالعزيز على تحسين علاقات المملكة العربية السعودية مع جيرانها في الشمال، وهي دليل اهتمامه رحمه الله بحل المشكلات الحدودية مع دول الجوار في إطار حسن الجوار الذي اتصفت به المملكة.
- كان للجنة السعودية للحدود جهود واضحة في سبيل إيجاد الحلول المناسبة لعديد من المشكلات الحدودية في شمالي المملكة العربية السعودية.
- تضمنت أعمال اللجنة السعودية للحدود عقد عديد من الاجتماعات؛ لمناقشة أبرز المشكلات الحدودية ومحاولة البحث عن حلول دائمة لها.
- كانت جهود اللجنة السعودية للحدود محل تقدير من الملك عبدالعزيز الذي عبر عن ذلك من خلال المراسلات التي تبودلت بينه وبين رئيس اللجنة السعودية للحدود الأمير عبدالعزيز السديري؛ حيث أثنى الملك عبدالعزيز على أمانة أعضاء اللجنة، وما قاموا به من المهام الموكلة إليهم على أكمل وجه، وأن

---

[٧٤] ملف المشكلات العراقية: كشوفات روية السهل سنة ١٣٦٦هـ، (منطقة البادية الجنوبية)، ص١-٨. (من محفوظات الأميرة سلطانة السديري).

[٧٥] ملف المشكلات العراقية: كشوفات روية السهل، (منطقة البادية الشمالية)، ص١. (من محفوظات الأميرة سلطانة السديري).

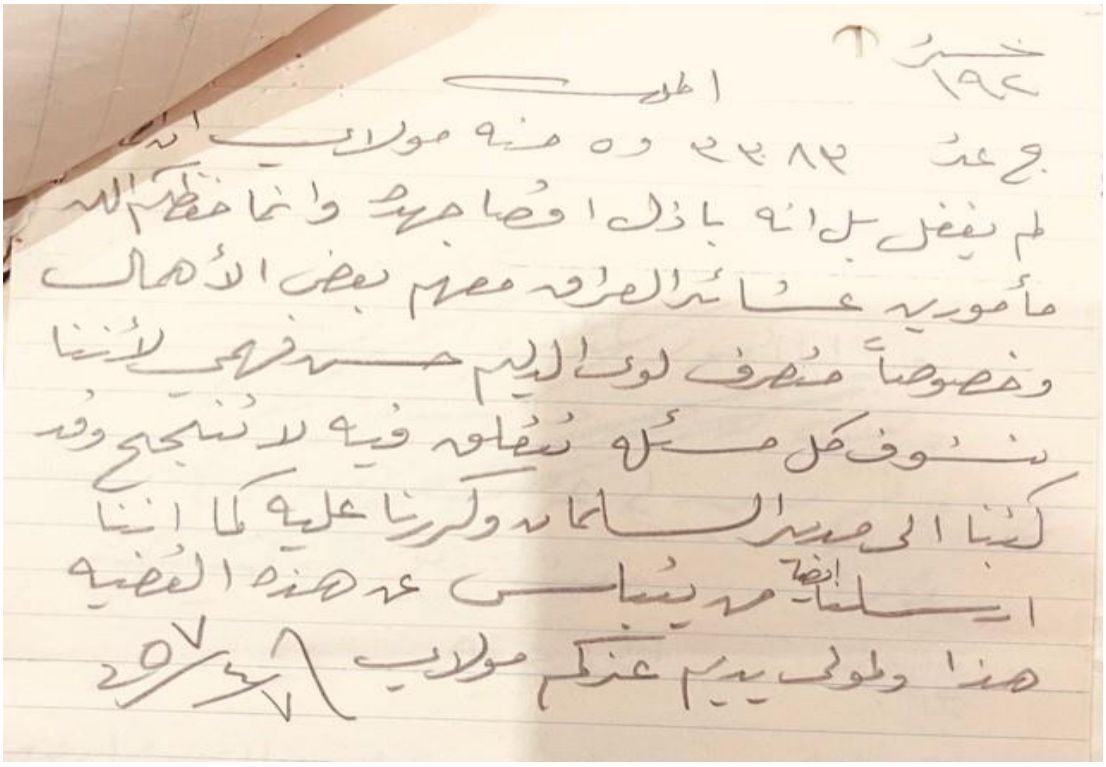
[٧٦] ملف المشكلات العراقية، المصدر نفسه، ص١.

[٧٧] برقية من الملك عبدالعزيز إلى الأمير عبد الرحمن السديري برقم (٥٥٧٠)، بخصوص تكليفه بترؤس اللجنة السعودية للحدود، وتاريخ ٢ جمادى الآخرة ١٣٦٨هـ، [يوافق الخميس ٣٠ مارس ١٩٤٩م]. (أرشيف إمارة منطقة الجوف: مدينة سكاكا).

اللجنة حفظت للمملكة العربية السعودية حقوقها السياسية والجغرافية من خلال عملها خلال تلك الفترة.

- كشفت الدراسة عن أهمية المحفوظات الخاصة لدى الأهالي وذوي الشخصيات البارزة ممن عملوا في خدمة الدولة، وأنه على الرغم من الاهتمام الذي توليه مراكز حفظ الوثائق التاريخية في المملكة العربية السعودية، فإن هناك عددًا كبيرًا من الوثائق التي تعود إلى فترة عهد الملك عبدالعزيز لا تزال في حكم المجهول ضمن ملكيات الأفراد وذويهم، وتعد مصدرًا تاريخيًا مهمًا يمثل جوانب متنوعة من تاريخ المملكة؛ لذا يجب البحث عنها ومحاولة الحفاظ عليها، وتوجيه طلاب وطالبات الدراسات العليا إلى تلك الشخصيات والعوائل للاستفادة مما لديهم من وثائق ومحفوظات وإخراجها في دراسات علمية متخصصة.
- كشفت الدراسة عن دور اللجنة السعودية للحدود في إحداث تقدم إيجابي نحو إحلال الهدوء على الحدود الشمالية للمملكة العربية السعودية، حيث شهدت سنة ١٣٦٤هـ/١٩٤٥م حرصا جادا على إنهاء المشكلات الحدودية بين المملكة العربية السعودية والعراق، وشهدت تلك السنة عددا من الاجتماعات التي أسهمت في استتباب الأمن على الحدود الشمالية خاصة خلال السنتين (١٣٦٥-١٣٦٦هـ/ ١٩٤٦-١٩٤٧م).
- لم تشهد الفترة اللاحقة لسنة ١٣٦٤هـ/١٩٤٥م حتى انتهاء عمل الأمير عبدالعزيز السديري برئاسة اللجنة السعودية للحدود سنة ١٣٦٨هـ/١٩٤٩م سوى اجتماع واحد هو (اجتماع روية السهل) سنة ١٣٦٦هـ/١٩٤٧م؛ ما يدل على نجاح دور اللجنة السعودية للحدود في فرض السيطرة الأمنية على الحدود وإيجاد الحلول الدائمة لمشكلات الحدود، الأمر الذي انعكس على تحسن العلاقات السياسية فيما بين المملكة العربية السعودية وجيرانها.

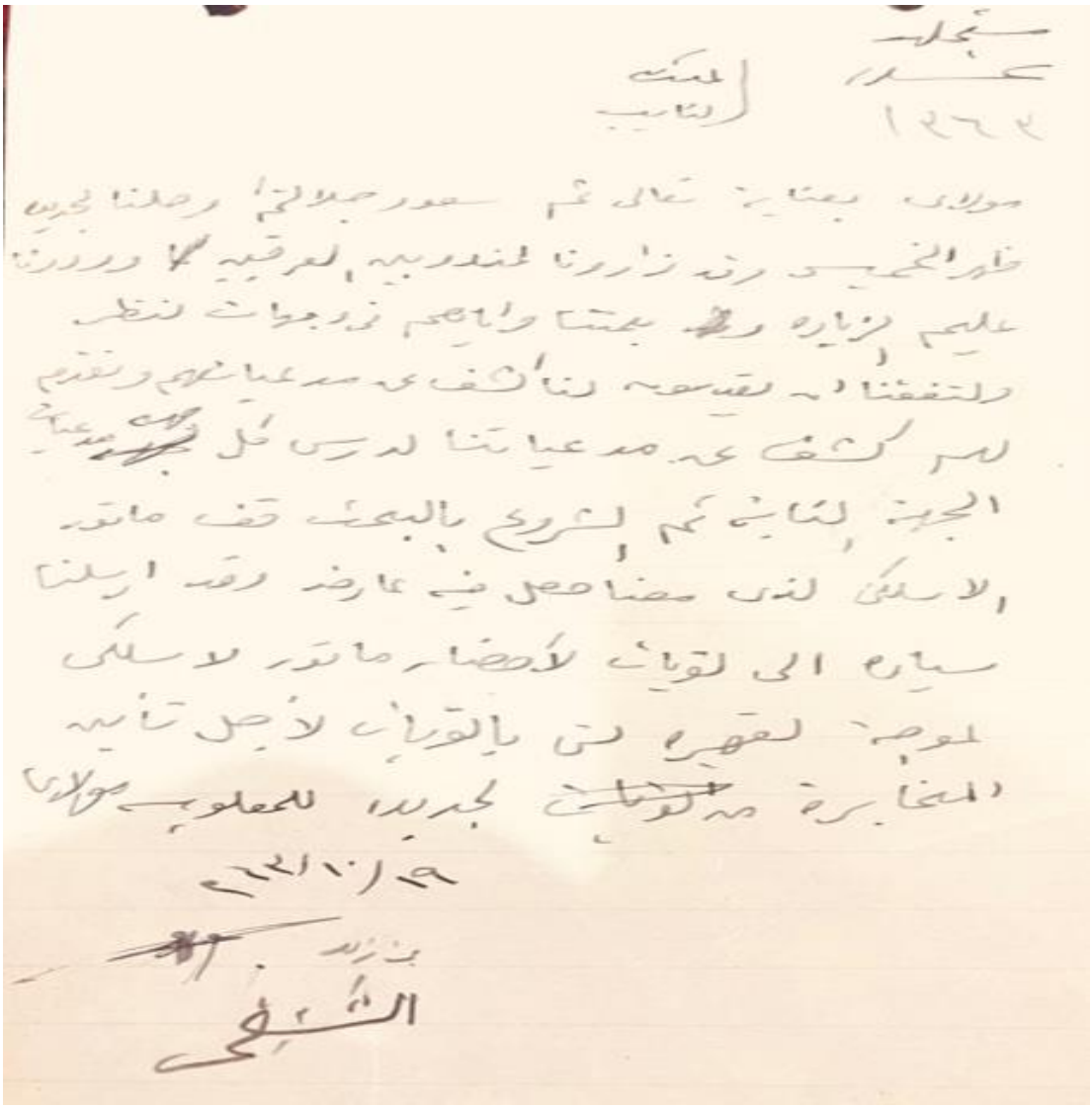
ملحقات الدراسة



وثيقة رقم ١

وثيقة جوابية توضح حرص الملك عبدالعزيز، ومتابعته لأعمال اللجنة السعودية للحدود، وتوجيهاته للأمير عبدالعزيز السديري بعدم الغفلة عن مهام اللجنة، والحرص على متابعتها والتعقيب عليها أولا بأول، وورد فيها رد الأمير عبدالعزيز السديري: (أنه بذل قصارى جهده في سبيل ذلك، لكن الإهمال ناتج عن بعض المسؤولين العراقيين).[٧٨]

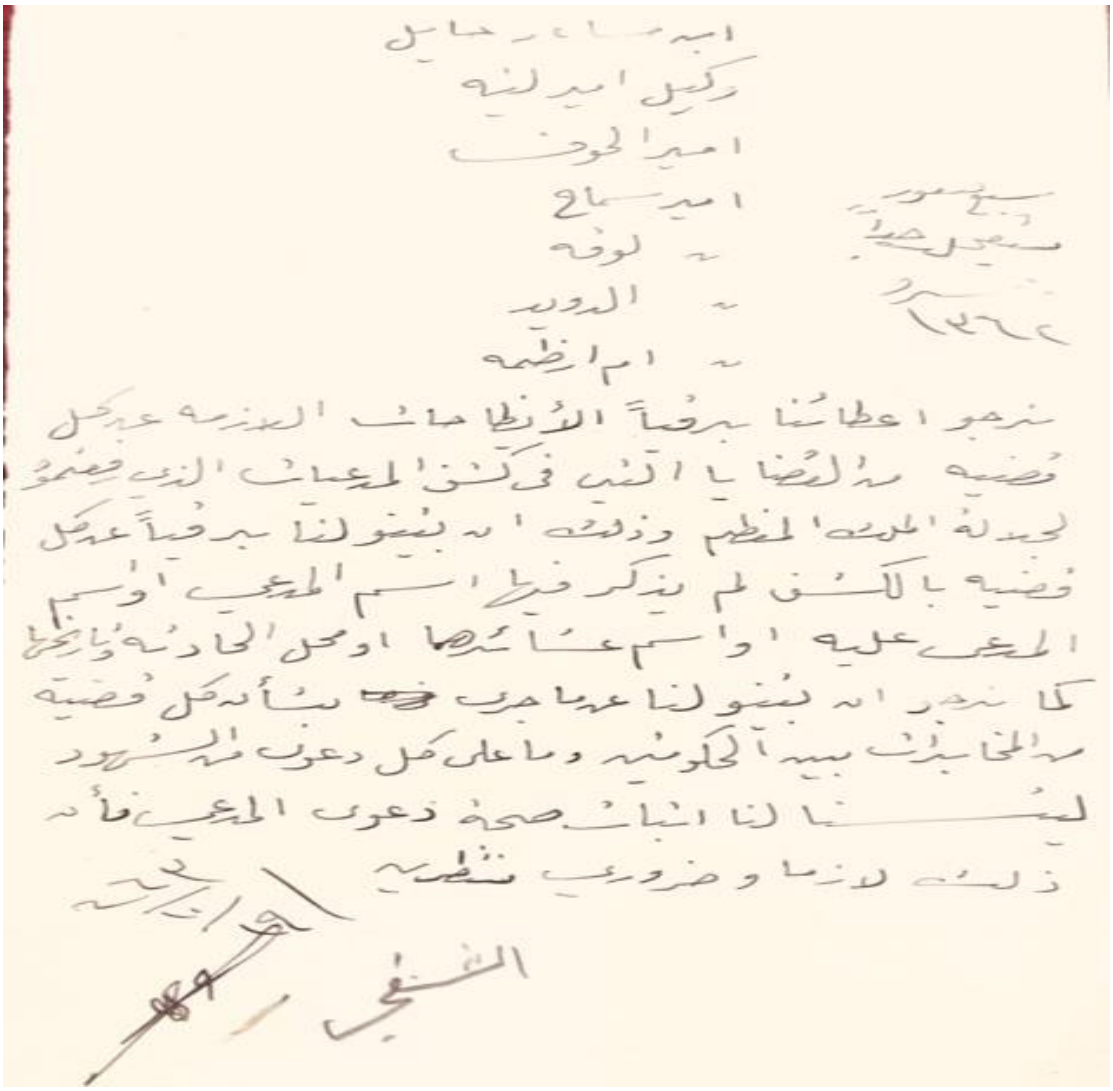
[٧٨] برقية من الأمير عبدالعزيز السديري إلى الملك عبدالعزيز برقم (١٩٢)، وتاريخ ١٣٥٧/٤/٧هـ، [يوافق الأحد ١٩٣٨/٦/٥م]، المصدر نفسه.



وثيقة رقم ٢

وثيقة تحدد موعد اجتماع اللجنة السعودية للحدود في موضع الجديدة ظهر يوم الخميس ١٨ شوال ١٣٦٣هـ، الموافق ٥ أكتوبر ١٩٤٤م، وما تم خلال ذلك من تبادل للزيارات.[٧٩]

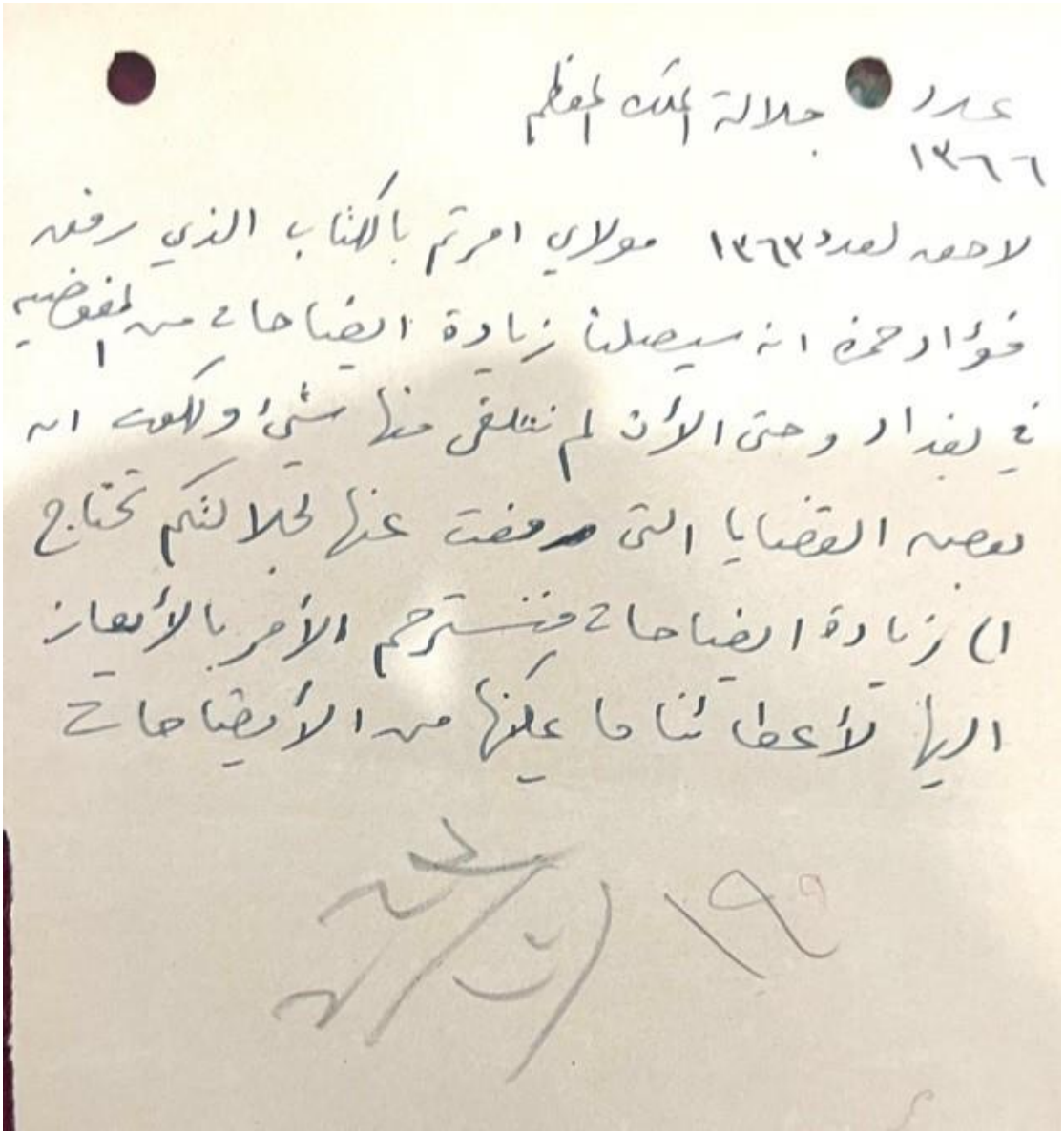
[٧٩] برقية مستعجلة من الأمير عبدالعزيز السديري والشنيفي إلى الملك عبدالعزيز برقم (١٣٦٣)، بخصوص إفادته عن موعد وصول اللجنة السعودية والأعمال التي جرت خلال اجتماع الجديدة، بتاريخ ١٣٦٣/١٠/١٩هـ، [يوافق الجمعة ١٩٤٤/١٠/٦م]، المصدر نفسه.



وثيقة رقم ٣

برقية مستعجلة جدا من الأمير عبدالعزيز السديري إلى كل من: أمير حائل، وكيل أمير لينة، أمير الجوف، أمير سماح، أمير لوقه، أمير الدويد، أمير أم رضمة، يطلب منهم تفاصيل بعض المشكلات الحدودية التي وقعت قرب نطاقهم الإداري، ويطلب منهم إيضاح كل مشكلة بذكر اسم المدعي واسم المدعى عليه وعشيرة كل منهما والمكان والتاريخ والشهود، وما تم بشأنها من مراسلات بين الحكومتين السعودية والعراقية.[٨٠]

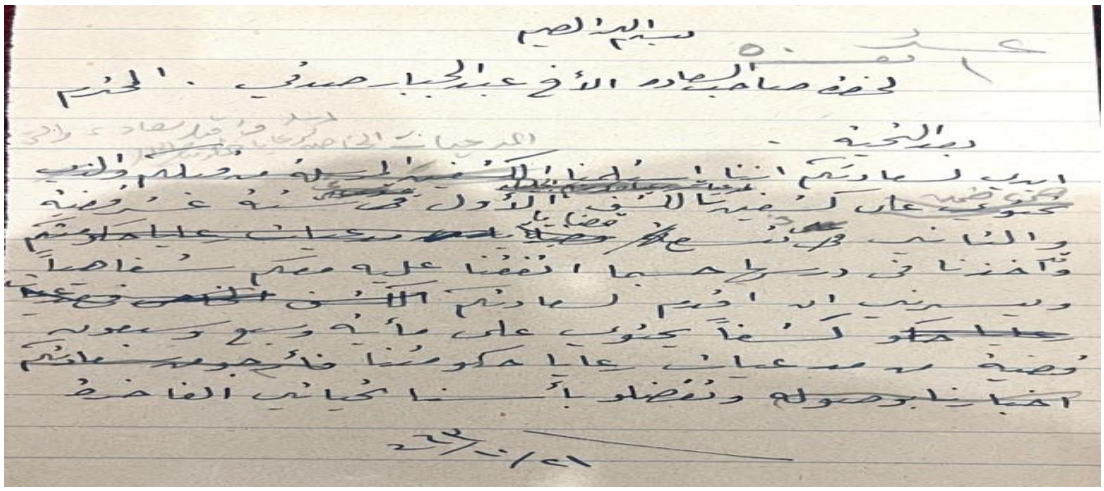
[٨٠] برقية مستعجلة جدا من الأمير عبدالعزيز السديري إلى أمير حائل، ووكيل أمير لينة، وأمير الجوف، وأمير سماح، وأمير لوقه، وأمير الدويد، وأمير أم رضمة برقم (١٣٦٢)، وتاريخ ١٣٦٣/١٠/١٩هـ، [يوافق الجمعة ١٩٤٤/١٠/٦م]. (من محفوظات الأميرة سلطانة السديري).



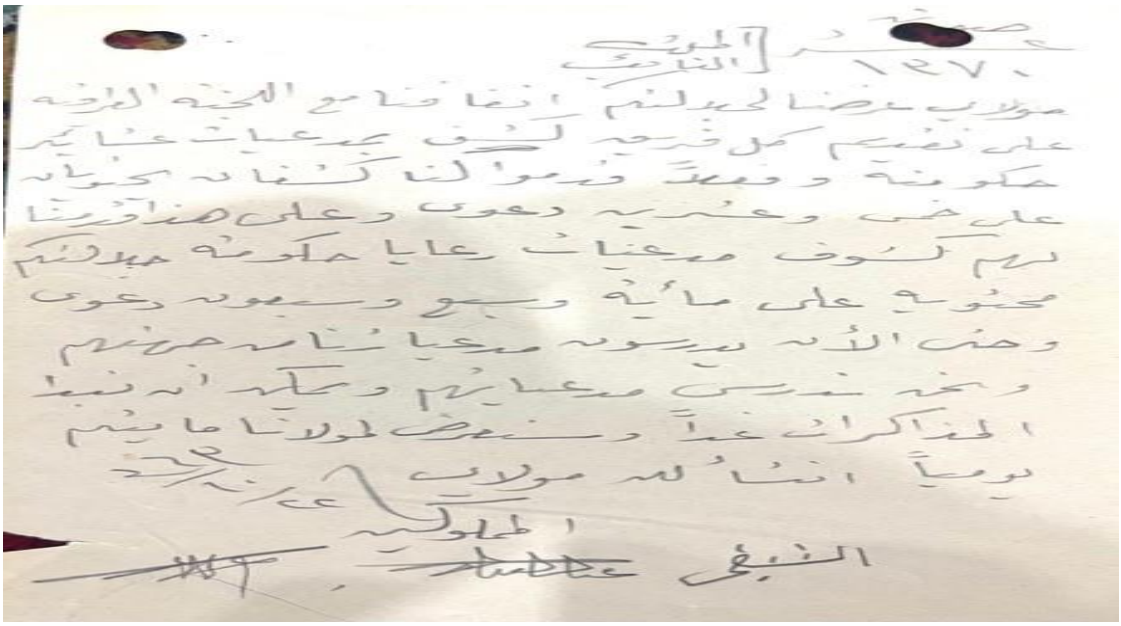
وثيقة رقم ٤

وثيقة تفيد أن الأمير عبدالعزيز السديري تلقى توجيها من الملك عبدالعزيز بالحصول على تفاصيل بعض المشكلات الحدودية من المفوضية السعودية في بغداد ، لكنها لم ترد إليه حتى تاريخ هذه البرقية.[٨١]

[٨١] برقية من الأمير عبدالعزيز السديري إلى الملك عبدالعزيز برقم (١٣٦٦)، بخصوص الخطاب المرسل رفق فؤاد حمزة المتضمن الحصول على تفاصيل بعض مشكلات الحدود من المفوضية السعودية في بغداد، وتاريخ ١٣٦٣/١٠/١٩هـ، [يوافق الجمعة ١٩٤٤/١٠/٦م]، المصدر نفسه.



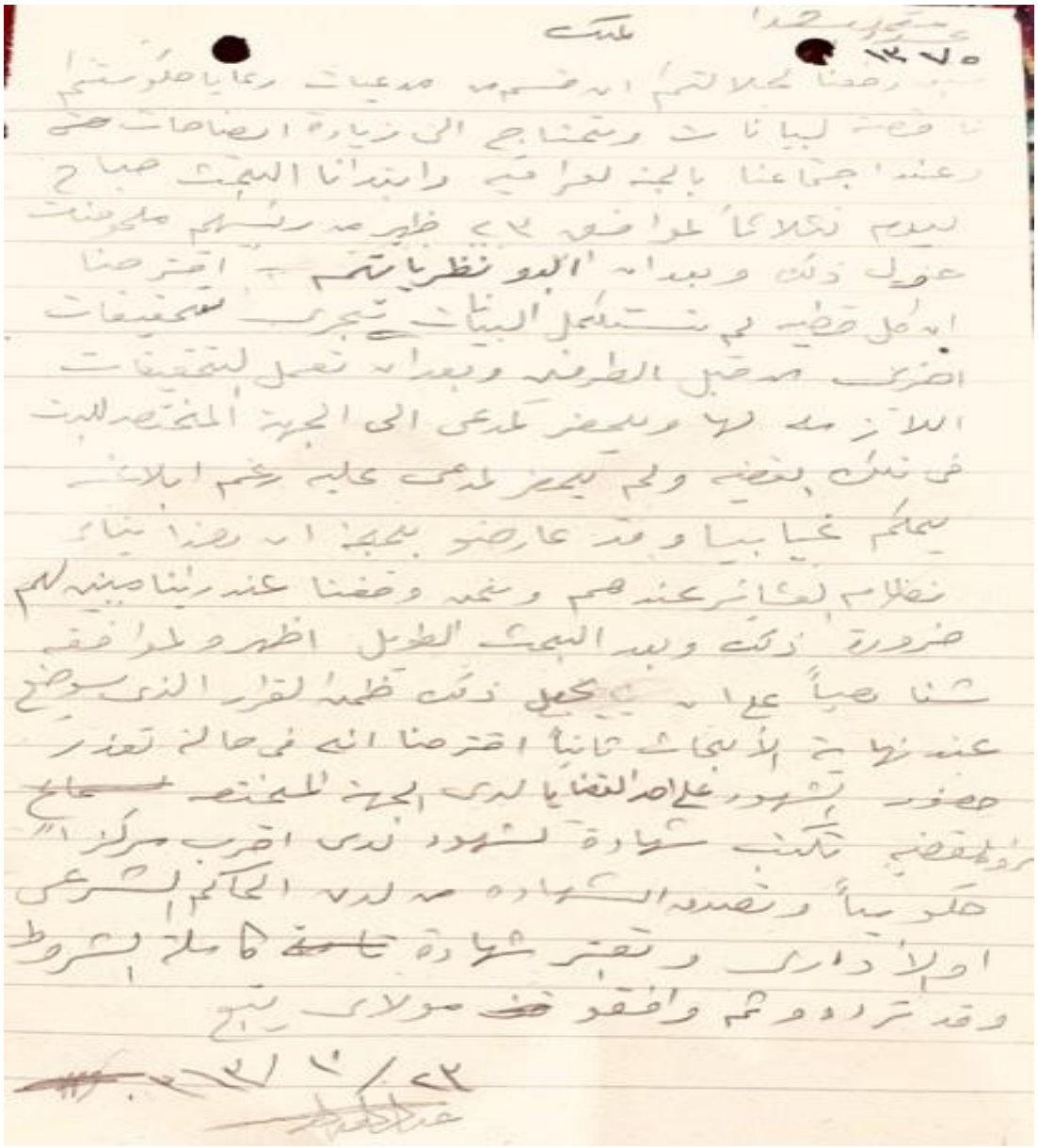
وثيقة رقم ٥



وثيقة رقم ٦

وثيقتان توضحان ما تضمنته كشوفات اللجنة السعودية للحدود، وعددها مائة وسبعة وسبعون موضوعًا، وأن اللجنة العراقية تقدمت إلى رئيس اللجنة السعودية بكشفين يحتوي الكشف الأول على ستة عشر موضوعًا، والكشف الثاني على تسع موضوعات، المجموع: خمسة وعشرون موضوعًا.[٨٢]

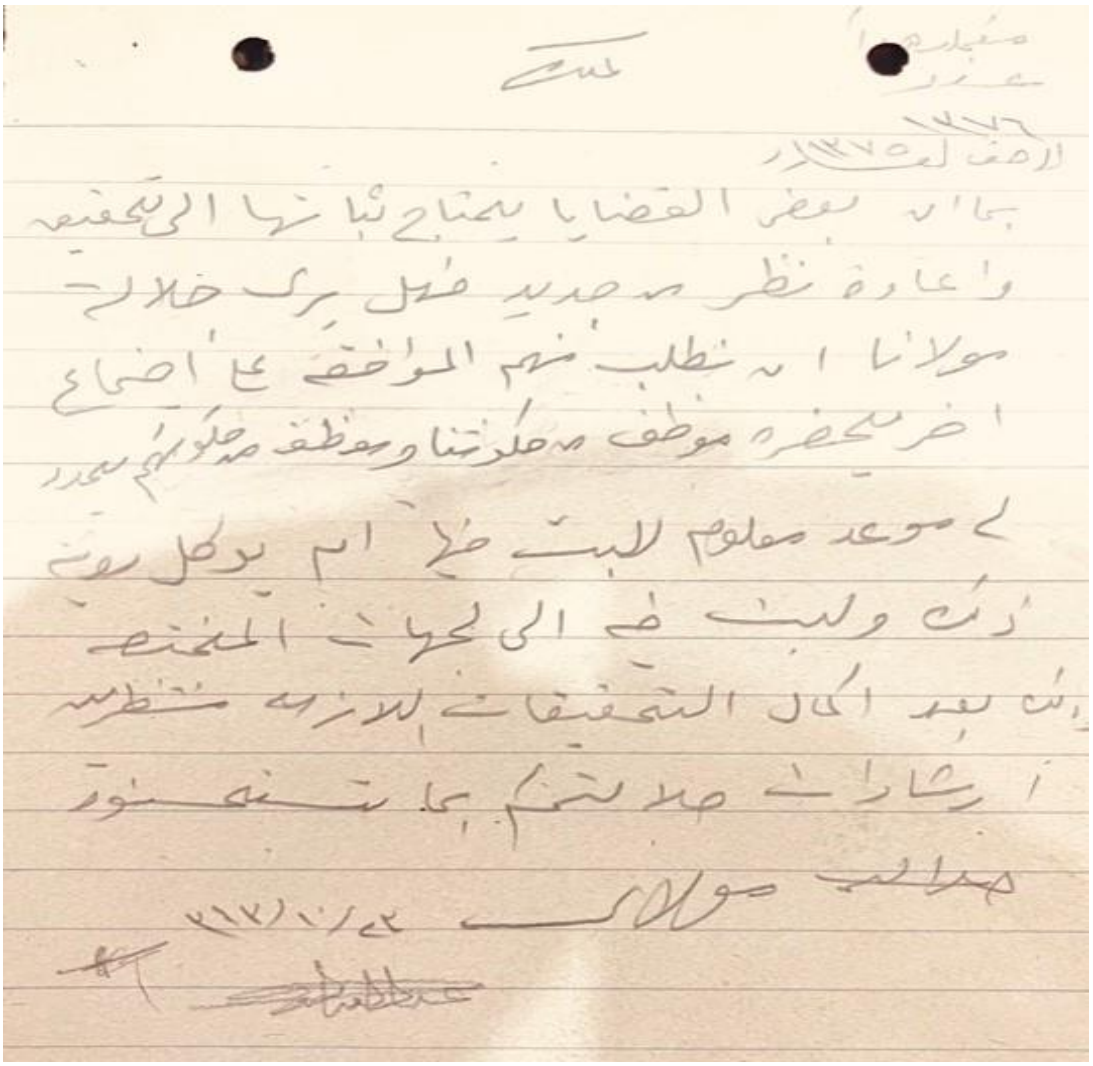
[٨٢] خطاب من الأمير عبدالعزيز السديري إلى صاحب السعادة عبدالجبار صدقي برقم (٥٠)، بخصوص الكشوف المتبادلة بين اللجنتين (السعودية–العراقية) وما تحتويه من مشكلات الحدود، بتاريخ ١٣٦٣/١٠/٢١هـ، [يوافق الأحد ١٩٤٤/١٠/٨م]، المصدر نفسه؛ برقية من الأمير عبدالعزيز السديري والشنيفي وابن زيد إلى الملك عبدالعزيز برقم (١٣٧٠)، المصدر نفسه..



وثيقة رقم ٧

الوثيقة تتحدث عن اجتماع اللجنة السعودية للحدود باللجنة العراقية في يوم الثلاثاء ٢٣ شوال ١٣٦٣هـ، الموافق ١٠ أكتوبر ١٩٤٤م، ومناقشة تفاصيل الموضوعات التي حُصِرت داخل الكشوفات المقدمة، ويتضح أن هناك موضوعات ناقصة البيانات وتحتاج إلى زيادة إيضاحات؛ لذا اقترحت اللجنة السعودية للحدود تأجيل النظر فيها وإعادتها؛ لجمع مزيد من المعلومات عنها.[٨٣]

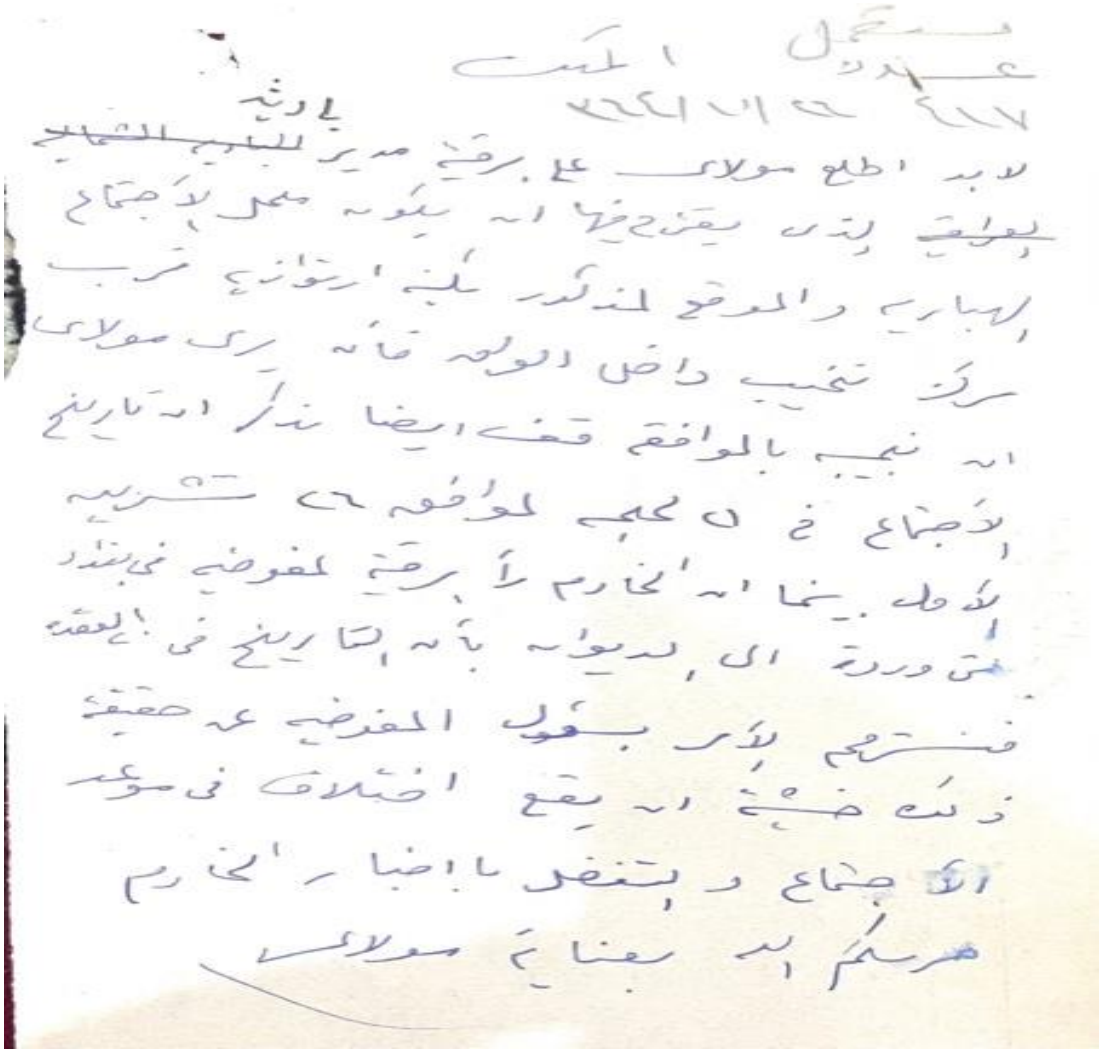
[٨٣] برقية مستعجلة جدا من الأمير عبدالعزيز السديري إلى الملك عبدالعزيز برقم (١٣٧٥)، بخصوص الإفادة عن اجتماعات اللجنة السعودية مع اللجنة العراقية لمناقشة مشكلات الحدود، وتاريخ ١٣٦٣/١٠/٢٣هـ، [يوافق الثلاثاء ١٩٤٤/١٠/١٠م]، المصدر نفسه.



وثيقة رقم ٨

الوثيقة توضح عدم وصول اجتماع الجديدة إلى حل لكثير من الموضوعات المطروحة حول مشكلات الحدود التي نوقشت عدة أيام، الأمر الذي جعل الأمير عبدالعزيز السديري يقترح على الملك عبدالعزيز عقد اجتماع آخر يحضره موظف من اللجنة السعودية للحدود وموظف من الحكومة العراقية لمناقشة تلك الموضوعات بعد اكتمال معلوماتها.[٨٤]

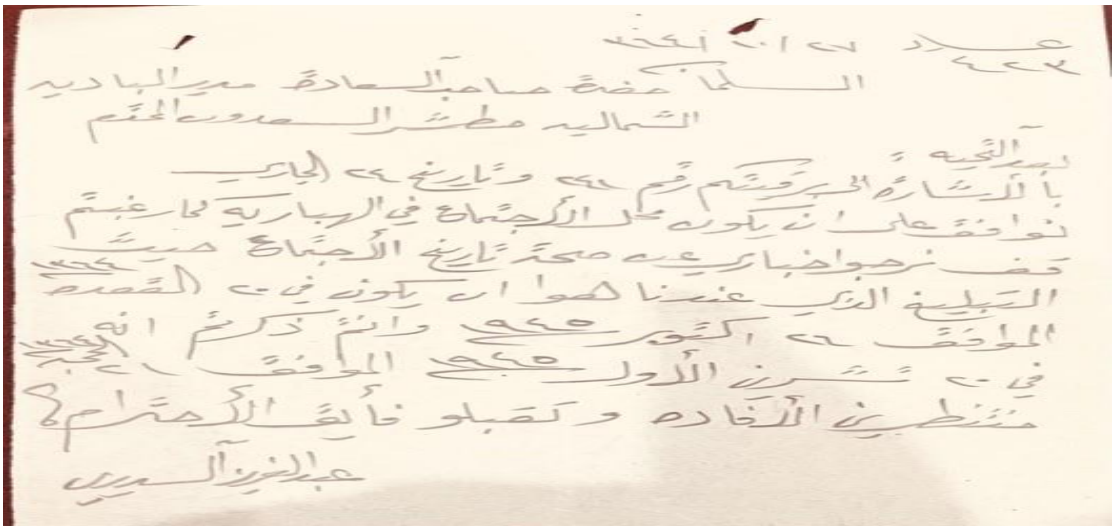
[٨٤] برقية من الأمير عبدالعزيز السديري إلى الملك عبدالعزيز برقم (١٣٧٦)، وتاريخ ١٣٦٣/١٠/٢٣هـ، [يوافق الثلاثاء ١٩٤٤/١٠/١٠م]، المصدر نفسه.



وثيقة رقم ٩

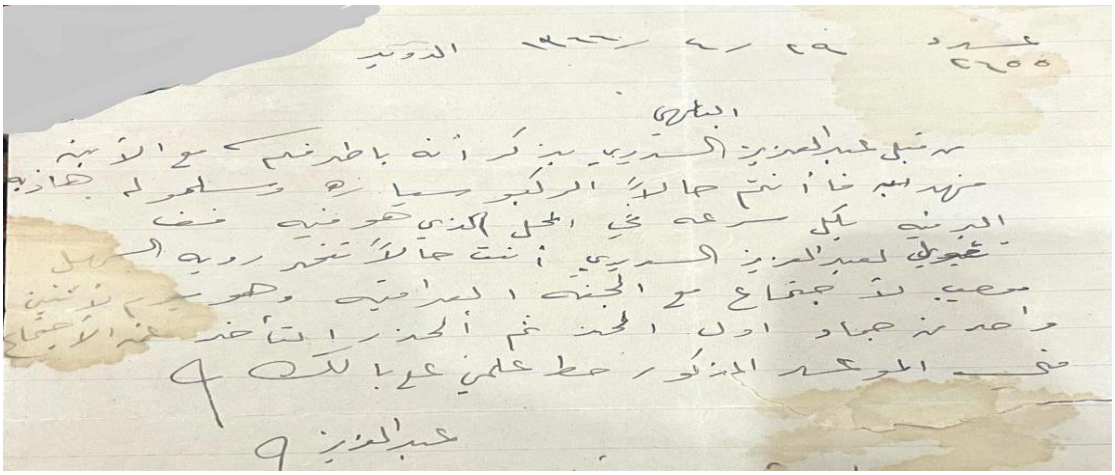
الوثيقة توضح أن مدير إدارة البادية الشمالية العراقية كتب إلى الأمير عبدالعزيز السديري برقية يعرض عليه الاجتماع في موضع الهبارية مع الموعد المقترح للاجتماع، ويتضح أن الحكومة العراقية تقدمت بهذا المقترح -أيضًا- للمفوضية السعودية في بغداد وأن الأمير عبدالعزيز السديري قد اطلع على ذلك قبل أن تصله برقية مدير إدارة البادية الشمالية العراقية، ولاحظ أن تاريخ الاجتماع في ٢١ ذو الحجة الموافق ٢٦ تشرين الأول، بينما التاريخ في برقية المفوضية السعودية في بغداد الواردة إلى الديوان هو في ٢٠ ذو القعدة.[٨٥]

[٨٥] برقية من الأمير عبدالعزيز السديري إلى الملك عبدالعزيز برقم (٤١٧)، وتاريخ ١٣٦٤/١٠/٢٦هـ، [يوافق الاثنين ١٩٤٥/١٠/٣م]، المصدر نفسه.



وثيقة رقم ١٠

الوثيقة توضح اهتمام الأمير عبدالعزيز السديري بموعد اجتماع الهبارية وتنبهه لاختلاف الموعد المحدد للاجتماع.[٨٦]



وثيقة رقم ١١

الوثيقة تتحدث عن اجتماع روية السهل، الذي عُقد يوم الاثنين ١ جمادى الأول ١٣٦٦هـ، الموافق ٢٤ مارس ١٩٤٧م، وأن الملك فهد رحمه الله كان متواجدًا مع خاله الأمير عبدالعزيز السديري.[٨٧]

[٨٦] برقية من الأمير عبدالعزيز السديري إلى مدير البادية الشمالية مطشر السعدون برقم (٤٢٣)، وتاريخ ١٣٦٤/١٠/٢٧هـ، [يوافق الثلاثاء ١٩٤٥/١٠/٤م]، المصدر نفسه.

[٨٧] برقية من الملك عبدالعزيز إلى البليهي في الدويد وصورة منها للأمير عبدالعزيز السديري برقم (٢٦٥٥)، يطلب منه تسليم عدد من البرقيات المتعلقة باجتماع روية السهل للأمير عبدالعزيز السديري، وتاريخ ١٣٦٦/٤/٢٩هـ، [يوافق السبت ١٩٤٧/٣/٢٢م]، المصدر نفسه.

المراجع:

أولا: الوثائق:

- خطاب من الملك عبدالعزيز إلى الأمير تركي السديري برقم (٦٤٨٤)، وتاريخ ١٦ ذو الحجة ١٣٥١هـ، [يوافق الثلاثاء ١١ أبريل ١٩٣٣م]، بخصوص تسليم إمارة منطقة الجوف للأمير عبدالعزيز السديري. (دارة الملك عبدالعزيز: مجموعة الوثائق المحلية، وثيقة رقم: ٥٦٢).

تقرير المفوضية الملكية العراقية، ص٢، بتاريخ ١٤ نيسان ١٩٣٣م، [يوافق الجمعة ١٩ ذو الحجة ١٣٥١هـ]. (المركز الوطني للوثائق: ملف رقم (٧٥١ وع)، ملف رقم (٦٠)، بغداد).

- برقية من الملك عبدالعزيز إلى الأمير عبدالعزيز السديري، برقم (٦١١٤)، بخصوص توجيه ابن زيد بالاحتجاج على دخول الدوريات العراقية بالسيارات للحدود السعودية، الأحد ١١ ذو القعدة ١٣٥٢هـ، الموافق ١٩٣٤/٢/٢٥م. (دارة الملك عبدالعزيز: مجموعة الوثائق المحلية، غير مفهرسة).

- سند استلام الأمير عبدالعزيز السديري لمحتويات ملف المشكلات الحدودية والبرقيات الواردة والصادرة والمخابرات الخارجية والداخلية وكشوفات الدعاوى الخاصة بمشكلات الحدود من حمود الفهد، بتاريخ ١٧ محرم ١٣٥٧هـ، [يوافق الجمعة ١٨ مارس ١٩٣٨م]. (من محفوظات الأميرة سلطانة السديري).

- بيان استلام أمير منطقة القريات ومفتش الحدود الشمالية الغربية الأمير عبدالعزيز السديري إمارة منطقة القريات، من عبدالكريم ابن زيد، بتاريخ ٢٣ محرم ١٣٥٧هـ، [يوافق الخميس ٢٤ مارس ١٩٣٨م]، (من محفوظات الأميرة سلطانة السديري).

- برقية من الملك عبدالعزيز إلى الأمير عبدالعزيز السديري، برقم (٣٣٨٣)، يوصيه بعدم الغفلة عن مشكلات الحدود، وتاريخ ١٣٥٧/٤/٥هـ، [يوافق الجمعة ١٩٣٨/٦/٣م]. (دارة الملك عبدالعزيز: مجموعة الوثائق المحلية، غير مفهرسة).

- برقية من الأمير عبدالعزيز السديري إلى الملك عبدالعزيز برقم (١٩٢)، جوابًا على برقية الملك عبدالعزيز رقم (٣٣٨٣)، وتاريخ ١٣٥٧/٤/٧هـ، [يوافق الأحد ١٩٣٨/٦/٥م]. (من محفوظات الأميرة سلطانة السديري).

- برقية من الأمير عبدالعزيز السديري إلى مدير أمن الحدود الجنوبية العراقية عبدالرزاق فتاح برقم (١٨٨)، وتاريخ ١٣٥٧/٤/٧هـ، [يوافق الأحد ١٩٣٨/٦/٥م]. (من محفوظات الأميرة سلطانة السديري).

- برقية مستعجلة برقم (١٥٦)، من الأمير عبدالعزيز السديري إلى الملك عبدالعزيز، بخصوص الاستفسار عن إجابة برقية مدير أمن الحدود الجنوبية العراقية الخاصة بمسؤول مشكلات الحدود السعودية العراقية من الجانب السعودي، رقم (١١٦٨)، وتاريخ ١٣٥٨/٣/١١هـ، [يوافق السبت ١٩٣٨/٥/٢١م]. (من محفوظات الأميرة سلطانة السديري).

– برقية مستعجلة جدا من الأمير عبدالعزيز السديري إلى كل من: أمير حائل، وكيل أمير لينة، أمير الجوف، أمير سماح، أمير لوقه، أمير الدويد، أمير أم رضمة برقم (١٣٦٢)، بخصوص طلب تفاصيل بعض المشكلات الحدودية، وتاريخ ١٣٦٣/١٠/١٩هـ، [يوافق الجمعة ١٩٤٤/١٠/٦م]. (من محفوظات الأميرة سلطانة السديري).

– برقية مستعجلة من الأمير عبدالعزيز السديري والشنيفي إلى الملك عبدالعزيز برقم (١٣٦٣)، بخصوص إفادته عن موعد وصول اللجنة السعودية للحدود والأعمال التي جرت خلال اجتماع الجديدة، بتاريخ ١٣٦٣/١٠/١٩هـ، [يوافق الجمعة ١٩٤٤/١٠/٦م]. (من محفوظات الأميرة سلطانة السديري).

– برقية من الأمير عبدالعزيز السديري إلى الملك عبدالعزيز برقم (١٣٦٦)، بخصوص الخطاب المرسل رفق فؤاد حمزة المتضمن الحصول على تفاصيل بعض مشكلات الحدود من المفوضية السعودية في بغداد، وتاريخ ١٣٦٣/١٠/١٩هـ، [يوافق الجمعة ١٩٤٤/١٠/٦م]. (من محفوظات الأميرة سلطانة السديري).

– خطاب من الأمير عبدالعزيز السديري إلى صاحب السعادة عبدالجبار صدقي برقم (٥٠)، بخصوص الكشوفات المتبادلة بين اللجنتين (السعودية– العراقية) وما تحتويه من مشكلات الحدود، بتاريخ ١٣٦٣/١٠/٢١هـ، [يوافق الأحد ١٩٤٤/١٠/٨م]. (من محفوظات الأميرة سلطانة السديري).

– برقية من الأمير عبدالعزيز السديري والشنيفي وابن زيد إلى الملك عبدالعزيز برقم (١٣٧٠)، بخصوص الإفادة عن موعد بدء مناقشة المشكلات الحدودية، وتاريخ ١٣٦٣/١٠/٢٢هـ، [يوافق الاثنين ١٩٤٤/١٠/٩م]. (من محفوظات الأميرة سلطانة السديري).

– برقية مستعجلة جدا من الأمير عبدالعزيز السديري إلى الملك عبدالعزيز برقم (١٣٧٥)، بخصوص الإفادة عن اجتماعات اللجنة السعودية مع اللجنة العراقية لمناقشة مشكلات الحدود، وتاريخ ١٣٦٣/١٠/٢٣هـ، [يوافق الثلاثاء ١٩٤٤/١٠/١٠م]. (من محفوظات الأميرة سلطانة السديري).

– برقية من الأمير عبدالعزيز السديري إلى الملك عبدالعزيز برقم (١٤٤٣)، جوابا على برقية الملك عبدالعزيز رقم (١١٢٦٢)، وتاريخ ١٣٦٣/١١/١٠هـ، [يوافق الخميس ١٩٤٤/١٠/٢٦م]. (من محفوظات الأميرة سلطانة السديري).

– ملف المشكلات العراقية: كشف المشكلات الحدودية العراقية سنة ١٩٤٥م [١٣٦٤هـ]. (من محفوظات الأميرة سلطانة السديري).

– ملف المشكلات العراقية: كشف مشكلات الحدود العراقية، اعتبارا من ١٠/ ٣/ ١٩٤٥م لغاية ٢/ ٦/ ١٩٤٥م، [يوافق ٢٦/ ٣/ ١٣٦٤هـ لغاية ٢١/ ٦/ ١٣٦٤هـ]. (من محفوظات الأميرة سلطانة السديري).

– ملف المشكلات العراقية: كشف مشكلات الحدود السعودية، خلال الفترة من (١ ربيع الأول حتى ٢٩ جمادى الثاني سنة ١٣٦٤هـ، [يوافق ١٣ فبراير حتى ١١ مايو ١٩٤٥م]. (من محفوظات الأميرة سلطانة السديري).

– البيان الختامي لاجتماع روية الصحن، بتاريخ ٦/ ٧/ ١٣٦٤هـ، الموافق ١٦/ ٦/ ١٩٤٥م. (من محفوظات الأميرة سلطانة السديري).

– برقية من الأمير عبدالعزيز السديري إلى أحد موظفي إمارة القريات برقم (٤٠٤)، بخصوص تكليفه بشراء مستلزمات الاجتماع من سوق عمّان، وتاريخ ١٣٦٤/١٠/٢١هـ، [يوافق الجمعة ١٩٤٥/٩/٢٨م]. (من محفوظات الأميرة سلطانة السديري).

– برقية من الأمير عبدالعزيز السديري إلى أحد موظفي إمارة القريات برقم (٤٠٥)، بخصوص طلب التأكد من عمل اللاسلكي لتلافي حدوث عطل فيه، وتاريخ ١٣٦٤/١٠/٢١هـ، [يوافق الجمعة ١٩٤٥/٩/٢٨م]. (من محفوظات الأميرة سلطانة السديري).

– برقية من مطشر السعدون إلى الأمير عبدالعزيز السديري برقم (٢٤١)، وتاريخ ١٣٦٤/١٠/٢٤هـ،[يوافق السبت ١٩٤٥/١٠/١م]. (من محفوظات الأميرة سلطانة السديري).

– برقية من الأمير عبدالعزيز السديري إلى الملك عبدالعزيز برقم (٤١٧)، وتاريخ ١٣٦٤/١٠/٢٦هـ، [يوافق الاثنين ١٩٤٥/١٠/٣م]. (من محفوظات الأميرة سلطانة السديري).

– برقية من الملك عبدالعزيز إلى الأمير عبدالعزيز السديري برقم (١٢٧٨٧)، وتاريخ ١٣٦٤/١٠/٢٦هـ، [يوافق الاثنين ١٩٤٥/١٠/٣م]. (دارة الملك عبدالعزيز: مجموعة الوثائق المحلية، وثيقة غير مفهرسة).

– برقية من الملك عبدالعزيز إلى الأمير عبدالعزيز السديري برقم (١٢٨٥٦)، بخصوص البرقيات التي بعث بها الملك عبدالعزيز إلى الشنيفي وابن عبدالواحد، وتاريخ ١٣٦٤/١٠/٢٧هـ، [يوافق الثلاثاء ١٩٤٥/١٠/٤م]. (دارة الملك عبدالعزيز: مجموعة الوثائق المحلية، وثيقة غير مفهرسة).

– برقية من الأمير عبدالعزيز السديري إلى مدير إدارة البادية الشمالية العراقية برقم (٤٢٣)، وتاريخ ١٣٦٤/١٠/٢٧هـ، [يوافق الثلاثاء ١٩٤٥/١٠/٤م]. (من محفوظات الأميرة سلطانة السديري).

– برقية من الأمير عبدالعزيز السديري إلى الشنيفي في لينة برقم (٤٢٥)، بخصوص الإفادة بمخاطبة مدير إدارة البادية الشمالية العراقية بالموافقة على محل الهبارية موضعًا للاجتماع، وتاريخ ١٣٦٤/١٠/٢٧هـ، [يوافق الثلاثاء ١٩٤٥/١٠/٤م]. (من محفوظات الأميرة سلطانة السديري).

– برقية من الأمير عبدالعزيز السديري إلى الملك عبدالعزيز برقم (٤٢٨)، بخصوص برقية المفوضية السعودية في بغداد عن موعد الاجتماع، وتاريخ ١٣٦٤/١٠/٢٨هـ، [يوافق الأربعاء ١٩٤٥/١٠/٥م]. (من محفوظات الأميرة سلطانة السديري).

– برقية من الأمير عبدالعزيز السديري إلى ابن عمار في أم أرضمة برقم (٤٢٠)، بخصوص طلب استكمال بيانات المشكلات الحدودية الواقعة في نطاقه الإداري، وتاريخ ١٣٦٤/١٠/٢٨هـ، [يوافق الأربعاء ١٩٤٥/١٠/٥م]. (من محفوظات الأميرة سلطانة السديري).

– برقية من الأمير عبدالعزيز السديري إلى الشنيفي وصورة منها لأمير الجوف برقم (٤٢١)، بخصوص طلب استكمال المعلومات المتعلقة بمشكلة المرزقاني، وتاريخ ١٣٦٤/١٠/٢٨هـ، [يوافق الأربعاء ١٩٤٥/١٠/٥م]. (من محفوظات الأميرة سلطانة السديري).

– برقية من الأمير عبدالعزيز السديري إلى مدير إدارة البادية الشمالية مطشر السعدون برقم (٤٣٦)، بخصوص التأكيد على الموعد الصحيح لاجتماع الهبارية، وتاريخ ١٣٦٤/١١/٣هـ، [يوافق الثلاثاء ١٩٤٥/١٠/٩م]. (من محفوظات الأميرة سلطانة السديري).

– برقية من الأمير عبدالعزيز السديري إلى جبر اللبيخان برقم (٤٣٩)، يطلب منه جعل اللاسلكي مكررا لمدير إدارة البادية الشمالية والجنوبية في العراق وصورة للديوان، وتاريخ ١٣٦٤/١١/٥هـ، [يوافق الخميس ١٩٤٥/١٠/١١م]. (من محفوظات الأميرة سلطانة السديري).

– برقية من الأمير عبدالعزيز السديري إلى مدير إدارة البادية الشمالية العراقية ومدير إدارة البادية الجنوبية العراقية برقم (٤٤٠)، بخصوص اجتماع الهبارية، وتاريخ ١٣٦٤/١١/٥هـ، [يوافق الخميس ١٩٤٥/١٠/١١م]. (من محفوظات الأميرة سلطانة السديري).

– برقية من الأمير عبدالعزيز السديري إلى الملك عبدالعزيز برقم (٤٨٠)، بخصوص تعطل السيارة (الدبليو) في موضع الحفر، وتاريخ ١٣٦٤/١١/١٣هـ، [يوافق الجمعة ١٩٤٥/١٠/١٩م]. (من محفوظات الأميرة سلطانة السديري).

– برقية من الأمير عبدالعزيز السديري إلى عبدالجبار صدقي رئيس اللجنة العراقية برقم (٤٨١)، بخصوص طلب تغيير مكان الاجتماع إلى المعانية بدلا من الهبارية، وتاريخ ١٣٦٤/١١/١٦هـ، [يوافق الاثنين ١٩٤٥/١٠/٢٢م]. (من محفوظات الأميرة سلطانة السديري).

– ملف المشكلات العراقية: كشوفات روية السهل سنة ١٣٦٦هـ، (منطقة البادية الجنوبية). (من محفوظات الأميرة سلطانة السديري).

– برقية من الملك عبدالعزيز إلى البليهي في الدويد وصورة منها للأمير عبدالعزيز السديري برقم (٢٦٥٥)، يطلب منه تسليم عدد من البرقيات المتعلقة باجتماع روية السهل للأمير عبدالعزيز السديري، وتاريخ ١٣٦٦/٤/٢٩هـ، [يوافق السبت ١٩٤٧/٣/٢٢م]. (من محفوظات الأميرة سلطانة السديري).

– برقية من الملك عبدالعزيز إلى الأمير عبدالرحمن السديري برقم (٥٥٧٠)، بخصوص تكليفه بترؤس اللجنة السعودية للحدود، وتاريخ ٢ جمادى الآخرة ١٣٦٨هـ، [يوافق الخميس ٣٠ مارس ١٩٤٩م]. (أرشيف إمارة منطقة الجوف: مدينة سكاكا).

- ملف المشكلات العراقية:(مشكلات الحدود العراقية)، (د.ت). (من محفوظات الأميرة سلطانة السديري).

ثانيًا: المصادر والمراجع العربية والمعربة:

- أمين سعيد: تاريخ الدولة السعودية (من محمد بن سعود إلى عبدالرحمن الفيصل وعهد الملك عبدالعزيز بن عبدالرحمن الفيصل)، دارة الملك عبدالعزيز، دار الهلال، الرياض، (د.ت).
- الجاسر: حمد، المعجم الجغرافي للبلاد العربية السعودية، شمال المملكة (إمارات: حايل والجوف وتبوك وعرعر والقريات)، دار اليمامة، ط١، الرياض، ١٣٩٧هـ/١٩٧٧م.
- الحريِّص: مخلد بن قبل، عبدالعزيز بن حمود بن زيد.. أعماله في عهد الملك عبدالعزيز، مجلة الدارة، العدد: (٢)، الرياض، شعبان ١٤٤٠هـ/ أبريل ٢٠١٩م.
- الروسان: ممدوح، العراق والسياسة العربية ١٩٢١-١٩٤١م، رسالة ماجستير، قسم التاريخ، كلية الآداب، جامعة القاهرة، مصر، ١٩٧٣م.
- الريحاني: أمين فارس، تاريخ نجد الحديث وسيرة عبدالعزيز عبدالرحمن آل فيصل آل سعود ملك الحجاز ونجد وملحقاتهما، ط٦، دار الجيل، بيروت، ١٩٨٨م.
- الزركلي: خير الدين بن محمود، شبه الجزيرة في عهد الملك عبدالعزيز، ط٨، دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٩٨م.
- آل زلفة: محمد بن عبدالله، مفاوضات الملك عبدالعزيز حول الحدود الشمالية والشمالية الغربية للمملكة العربية السعودية في يوميات وتقارير جيلبرت كليتون، ط١، مركز آل زلفة الثقافي والحضاري ودار بلاد العرب، الرياض، ١٤٣٣هـ/٢٠١٢م.
- الزهراني: عبدالرحمن بن علي، من رجال الشورى في المملكة العربية السعودية (منذ العام ١٣٤٦هـ حتى ١٤١٣هـ)، ط٢، (د.ن)، الرياض، ١٤٢٢هـ/٢٠٠١م.
- آل سعود: خالد بن ثنيان، العلاقات السعودية البريطانية (١٣٤١-١٣٥١هـ/١٩٢٢-١٩٣٢م): دراسة وثائقية، ط١، مكتبة العبيكان، الرياض، ١٤١٩هـ/١٩٩٨م.
- آل سعود: موضي بنت منصور بن عبدالعزيز، الملك عبدالعزيز ومؤتمر الكويت سنة ١٣٤٢هـ/١٩٢٣-١٩٢٤م، ط١، تهامة، جدة، ١٤٠٢هـ/١٩٨٢م.
- الشبيلي: عبدالرحمن بن صالح؛ وآخرون، فصل من تاريخ وطن وسيرة رجال.. عبدالرحمن بن أحمد السديري.. أمير منطقة الجوف، ط١، مؤسسة عبدالرحمن السديري الخيرية، الجوف، ١٤٢٨هـ/٢٠٠٧م.

- الصباغ: عبداللطيف محمد، بريطانيا ومشكلات الحدود بين السعودية وشرق الأردن، ط١، مكتبة مدبولي، القاهرة، ١٩٩٩م.
- صفوة: نجدة فتحي، الجزيرة العربية في الوثائق البريطانية (نجد والحجاز)، ط٢، دار الساقي، بيروت، ٢٠٠١م.
- طربين: أحمد، الملك عبدالعزيز والوحدة العربية، ضمن بحوث المؤتمر العالمي عن تاريخ الملك عبدالعزيز، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، ١٩٨٥م.
- العثيمين: عبدالله الصالح، تاريخ المملكة العربية السعودية، ط٦، الأمانة العامة للاحتفال بمرور مئة عام على تأسيس المملكة، الرياض، ١٤١٩هـ/١٩٩٩م.
- غلوب باشا: حرب الصحراء (غارات الإخوان الوهابيين على العراق)، ترجمة صادق عبد الركابي، ط١، الأهلية، عمّان، ٢٠٠٤م.
- ، مذكرات غلوب باشا، ترجمة سليم طه، الفجر، بغداد، ١٩٨٨م.
- وزارة الخارجية: الكتاب الأخضر النجدي "مؤتمر الكويت"، نشر بأمر سلطان نجد، مطبعة أم القرى، مكة المكرمة، (د.ت).

ثالثًا: الصحف والمجلات:

- أم القرى: عدد (٤٥)، س١، الجمعة ١٩ ربيع الثاني ١٣٤٤هـ، الموافق ٦ نوفمبر١٩٢٥م؛ عدد (٥٣)، الجمعة ١٦ جمادى الثانية ١٣٤٤هـ، الموافق ١ يناير ١٩٢٦م؛ عدد(٦٠)، الجمعة ٦ شعبان ١٣٤٤هـ، الموافق ١٩ فبراير ١٩٢٦م؛ عدد (٧٠)، الجمعة ٢٤ شوال ١٣٤٤هـ، الموافق ٧ مايو ١٩٢٦م؛ عدد (٨٧)، الجمعة ٤ صفر ١٣٤٥هـ، الموافق ١٣ أغسطس ١٩٢٦م؛ عدد (١٥٨)، الجمعة ٢٩ جمادى الثانية ١٣٤٦هـ، الموافق ٢٣ ديسمبر ١٩٢٧م؛ عدد (١٦١)، الجمعة ٢٠ رجب ١٣٤٦هـ، الموافق ١٣ يناير ١٩٢٨م؛ عدد (١٦٧)، الجمعة ٣ رمضان ١٣٤٦هـ، الموافق ٢٤ فبراير ١٩٢٨م؛ عدد (١٨٤)، الجمعة ١١ محرم ١٣٤٧هـ، الموافق ٢٩ يونيو ١٩٢٨م؛ عدد (٢١١)، الجمعة ٣٠ رجب ١٣٤٧هـ، الموافق ١١ يناير ١٩٢٩م؛ عدد (٢٦٨)، الجمعة ٢٤ شعبان ١٣٤٨هـ، الموافق ٢٤ يناير ١٩٣٠م؛ عدد (٢٩٨)، س٦، الجمعة ٢٨ ربيع الأول ١٣٤٩هـ، الموافق ٢٢ أغسطس ١٩٣٠م؛ عدد (٣٣٣)، الجمعة ١٣ ذو الحجة ١٣٤٩هـ، الموافق ١ مايو ١٩٣١م؛ عدد (٤٤٣)، الجمعة ١٥ صفر ١٣٥٢هـ، الموافق ٩ يونيو ١٩٣٣م.
- جريدة الجزيرة: العدد (١٧٨٠١)، الاثنين ٦ صفر ١٤٤٣هـ، الموافق ١٣ سبتمبر ٢٠٢١م.

- صوت الحجاز: عدد (٢٦٨)، الثلاثاء ٢٦ جمادى الأول ١٣٥٦هـ، الموافق ٣ أغسطس ١٩٣٧م؛ عدد (٣٣١)، الثلاثاء ٩ رمضان ١٣٥٧هـ، الموافق ١ نوفمبر ١٩٣٨م؛ عدد (٣٨٨)، ٢١ جمادى الأولى ١٣٥٨هـ، الموافق ٩ يوليو ١٩٣٩م.
- جريدة الفتح: عدد رقم (١٩١)، ٢٠ مارس ١٩٣٠م.
- المقطم: السبت ٢٨ ربيع الثاني ١٣٤٤هـ، الموافق ١٤ نوفمبر ١٩٢٥م.
- جريدة الموصل: عدد رقم (٨٨٨)، ٩ أكتوبر ١٩٢٤م.

رابعًا: المصادر والمراجع الأجنبية:

-Dickson: H.R.P. Kuwait And Her Neighbours, George Allen Unwin. Ltd. 2nded, London, 1968.

-Troeller: The Birth of Saudi Arabia (Britain and the Rise of the House of Saud), Frank Cass, London, 1976

ضغوط العمل وعلاقتها بالمرونة النفسية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعتي أم القرى، والباحة.

د. عبد الوهاب مشرب انديجاني
أستاذ الإرشاد النفسي المشارك- قسم التربية وعلم النفس-كلية التربية- جامعة الباحة
المملكة العربية السعودية

المخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين ضغوط العمل والمرونة النفسية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعتي أم القرى، والباحة، وطُبِّقَ مقياسا الضغوط والمرونة النفسية (إعداد الباحث)، على ٩٣ من أعضاء هيئة التدريس، وتوصلت النتائج إلى أن:

ضغوط العمل لدى العينة كانت متوسطة، والمرونة النفسية كانت عالية، وعدم وجود فروق في الضغوط تبعًا لمتغير الجامعة، والكلية، والنوع، والرتبة العلمية، بينما توجد فروق دالة في الضغوط تبعًا لمتغير الجنسية لصالح السعوديين. وعدم وجود فروق في المرونة النفسية تبعًا لمتغير الجامعة والجنسية والنوع، والرتبة العلمية، بينما توجد فروق دالة تبعًا لمتغير الكلية لصالح الكليات الأدبية، ووجود علاقة ارتباطية عكسية دالة بين الضغوط والمرونة النفسية.

الكلمات المفتاحية: ضغوط العمل، المرونة النفسية، بيئة العمل، علاقات بيئة العمل، التوافق.

Work Stress and Its Relationship to Psychological Resilience among Faculty Members at Umm Al–Qura and Al–Baha Universities

Dr. Abdulwahab Mishrb Andijani

Associate Professor of Psychological Counseling-Department of Psychology and Education, College of Education, Al-Baha University

Abstract:
The study aimed to identify the relationship between work stress and psychological resilience among faculty members at Umm Al-Qura and Al-Baha universities. The two scales of work stress and psychological resilience (prepared by the researcher) were applied to 93 faculty members. The results concluded that work stress of the sample was moderate, and psychological resilience was high, and there were no differences in work stress according to the variables of university, college, gender, and academic degree. However, there are significant differences in work stress according to the variable of nationality in favor of Saudis. Furthermore, there are no differences in psychological resilience according to the variables of university, nationality, gender, and academic degree, while there are significant differences according to the variable of college in favor of literary colleges. Finally, there is a significant inverse correlation between stress and psychological resilience.

Keywords: Work Stress, Psychological Resilience, Work Environment, Relationship, Compatibility**.**

مقدمة:

تحفز مهنة التعليم مستويات الضغوط الداخلية والخارجية كافة، ويعد العاملون في هذا المجال من أكثر فئات المجتمع تأثرًا بها، حيث إنها مهنة ذات مسؤوليات متعددة وتؤثر بشكل كبير على مجريات حياتهم العلمية والمهنية؛ لأن من يقوم بهذه المهنة يعد العنصر الأساسي والمؤثر فيها مقارنة بباقي العناصر الأخرى والتي تدخل في العملية التعليمية. ورغم أهمية هذه المهنة وقيمتها الاجتماعية للفرد والمجتمع فإنها تعد من المهن الضاغطة ذات التأثير الممتد على عضو هيئة التدريس والزملاء والطالب، وأبعاد العملية التعليمية كافة. ويرى خضر وعبد الرحمن وأبو السعود (٢٠٢١) أنها من المهن التي تسبب توترًا نفسيًا وقلقًا وإجهادًا عصبيًا لممارسيها بسبب ما يتعرضون له من مشكلات وصعوبات في مهنتهم بشكل عام. كما أشار حيدر (٢٠٠٦) إلى أن٧٧-٨٠% من العاملين في قطاع التعليم يعانون من الضغوط، والتي قد تكون من المثيرات الخارجية والداخلية والتي تسبب تغيرات نفسية أو سلوكية غير نمطية وغير اعتيادية لدى المعلم؛ لذا كان عليه أن يتوافق مع هذه الضغوط، حيث يلاحظ أن تأثيرها نسبيٌ يختلف من شخص إلى آخر. ويدرك المتتبع للبحوث والدراسات التي أجريت في مجال التربية وعلم النفس على المستوى العالمي والعربي والإقليمي والمحلي؛ التي تناولت بعض المتغيرات النفسية؛ ارتباط الضغوط والإجهاد والاحتراق النفسي بعمل المعلم، وظهور أعراض مرضية نفسية وجسمية اختصت بها هذه الشريحة دون غيرها من أصحاب المهن الأخرى في المجتمع؛ فضلاً عن تأثير متغيرات إيقاع الحياة اليومية المختلفة، والتي أصبحت فيها الضغوط سمة من سمات هذا العصر وباعثًا لها. وتعد المرونة النفسية من المتغيرات التي تؤدي دورًا مهمًا في مواجهة الضغوط بمظاهرها المختلفة، وهي من السمات النسبية التي يجب أن يتحلى بها الفرد لمواجهة ما يتعرض له من ضغوط بصورة عامة؛ وما يتعرض له عضو هيئة التدريس من ضغوط في العملية التعليمية بصورة خاصة. وأشار خضر وآخرون (٢٠٢١) إلى أن Maddi, et al. ذكروا بأن الضغوط تتطلب مستوى عاليًا من المرونة النفسية؛ إذ إنها ترتبط بالإيجابية في الشخصية، وتعمل على مقاومة الآثار السلبية للأحداث الضاغطة، ووقاية الصحة من الأضرار، وتحفز الأداء الفعال على الرغم من الظروف الضاغطة.

كما أشار البحري (٢٠٠٩) إلى أن هناك تعابير مختلفة في استجابة الأفراد أو توافقهم للظروف الضاغطة، وهذا قد يعود إلى عوامل منها مدى ما يتمتع به الفرد من قدرة على تقبل الواقع، والظروف المحيطة به ، ومدى الانسجام والمرونة ، وهذه الوسائل تمكن عضو هيئة التدريس من التوافق بنجاح مع المواقف الصعبة، وإحداث التغيرات اللازمة لمواجهتها، والتي من خلالها يستطيع أداء مهمته بالشكل الأمثل.

وهنا يظهر تأثير المرونة النفسية على مواجهة الضغوط وعلى إيجابية العلاقة بينهما في مقاومة الضغوط والتخفيف منها؛ لتحقيق درجة مرضية من التوافق والتصدي للشدائد بقوة وفاعلية.

والمتتبع للبحوث والدراسات في هذا المجال يجد أنه قد أجري عديد منها؛ حيث اهتم بعض منها باستراتيجيات مواجهة الضغوط ، ومصادرها مثل دراسة الخرافشة (٢٠١٦)؛ والصبان، و مؤمنة، وطلاقى (٢٠١٩)، وأن جزءًا كبيرًا منها أجري على الطلبة مثل حسين (٢٠١٦)؛ وحيدر (٢٠٠٦) وبعضها أجري على

أعضاء هيئة التدريس مثل دراسة عساف (٢٠٠٢)؛ والبحري (٢٠٠٩)؛ والسيد(٢٠١٨).ومن حيث الأهداف: تنوعت دراسات المرونة النفسية فمثلا دراسة الختاتنة(٢٠٠٩) هدفت إلى التعرف على درجة المرونة، أما دراسة Keener, Hall, Wang, Hulsey, & Piamjariyakul, (2020)، فقد هدفت إلى التعرف على العلاقة بين جودة الحياة والمرونة ، ودراسة قاسم(٢٠١٧) هدفت إلى تحديد أهم الاستراتيجيات التي يستند إليها أعضاء هيئة التدريس في مواجهة الضغوط ، وعلاقتها بالصلابة النفسية والمرونة المعرفية والنفسية، أما دراسة (٢٠١٥) Andrus والتي هدفت إلى التعرف على المرونة وتأثيرها على قادة التعليم العالي، والعلاقة بين المرونة والقيادة ، ويلاحظ مما سبق أن الدراسات السابقة لم تتناول الضغوط والمرونة النفسية لدى أعضاء هيئة التدريس كمتغيرين معًا في دراسة واحدة على البيئة المحلية في حدود علم الباحث؛ لذا تأتي هذه الدراسة للتعرف على درجة الضغوط والمرونة النفسية لدى أعضاء هيئة التدريس ببعض الجامعات السعودية وعلاقتها ببعض المتغيرات.

وقد قدمت الأدبيات بعض التعريفات لضغوط العمل بناء على تصنيفات ثلاث هي: الضغوط كمثيرات حيث فعرفها قريطع (٢٠١٧، ٤٧٩) بأنها "حالة من الشدة ناتجة عن مواجهة الفرد لأحداث خارجية، أو بواعث داخلية مزعجة تؤدي إلى شعوره بالتهديد وعدم الارتياح".

وعرفها(Harkness, & Hayden, (2020,1 بأنها "عبارة عن الأحداث أو التحديات في البيئة التي يتعرض لها الأفراد كالتعرض للإجهاد، وقد يكون هذا التعرض حادًا كالطرد من العمل، أو مزمنًا مثل الخلافات الزوجية المستمرة، وقد تكون خفيفة كالحصول على مخالفة السرعة، ويمكن أن يحدث طوال فترة الحياة، وتسبب للفرد اضطرابًا، وتوترًا، وإجهادًا نفسيًا قد تظهر في صورة قلق أو اكتئاب".

وأما التصنيف الثاني فكان على أنها استجابات حيث عرفها جابر، والكفافي(١٩٩٥،٦١٧) بأنها: "حالة من الإجهاد الجسمي والنفسي، والمشقة التي تلقى على الفرد بمطالب وأعباء؛ عليه أن يتوافق معها، وقد يكون الضغط داخليا، أو بيئيًا، وقد يكون قصيرًا أو طويلا، وإذا طال هذا الضغط وأفرط؛ فقد يستهلك موارد الفرد ويتعداها".

وعرفها الرشيدي (١٩٩٩،٥٠) بأنها: "شعور الفرد بالإعياء والإنهاك والاضطراب والمشقة، ويعبر عنها الفرد في مظاهر مختلفة مثل الاكتئاب، والحزن، والقلق، والخوف، والتوجس، والإحساس بالظلم، فضلا عن الاضطرابات السوسيوماتية".

بينما عرفها عابدين (٢٠١٠، ١٩) بأنها: "إكراه وقسر وجهد قوي وتوتر لدى الفرد، وأن هذه المظاهر تحدث اضطرابات كالتوتر، والقلق، والإحباط، أو اختلال عضوي كارتفاع ضغط الدم، وسرعة ضربات القلب".

وعرفها حسين (٢٠١٦، ٢٩٩) بأنها: "مجموعة من المواقف الضاغطة التي يتعرض لها الفرد من مصادر متعددة، تُوجِد حالة من التوتر وعدم التوازن، وتؤدي إلى حدوث استجابات فسيولوجية، وأخرى نفسية وسلوكية؛ هدفها مواجهة الضغوط، أو التخفيف من آثارها".

ويذكر Mugrabi, Rozner, & Peles, (2020,1) بأن Riboni & Belzung عرفها بأنها:" استجابة غير محددة وخارجة عن النسق العام لموضوع ما، ولأي عارض صعب وغير مألوف من البيئة".

والتصنيف الثالث الضغوط كعملية تفاعلية بين الفرد والبيئة، حيث عرفها Kyriacou (2001, 3) بأنها: "تجربة الفرد للمشاعر السلبية غير السارة، مثل الغضب، أو القلق، أو التوتر، أو الإحباط، أو الاكتئاب، والناتجة عن بيئة عمله".

وعرفها عساف (٢٠٠٢، ٩) بأنها:"شعور الفرد أو إحساسه العام بالقلق، والخوف، والحزن، وعدم الرضا، والقهر الناتج من المؤثرات السلبية المختلفة التي يتعرض لها عضو هيئة التدريس، والتي تنعكس على نفسيته، وعلاقاته الاجتماعية، وإنتاجه الأكاديمي، والعلمي".

ويعرفها Myers- Wall (2020,663) بأنها: " الإجهاد الذي يتسبب في اختلال بين التحديات والقدرات، وتتصف بالحدة والخطورة، أو رد فعل البيئة التي يُنظر فيها إلى الطلبات على أنها تتجاوز الموارد المتوفرة لدى الفرد".

ومن خلال استعراض التعاريف السابقة للضغوط يرى الباحث: أن هناك إجماعًا على أن الضغوط عامة ، وضغوط العمل نوع من هذه الضغوط ؛ عبارة عن مثيرات خارجية بيئية، أو داخلية شخصية، تسبب لدى الفرد تغيرات انفعالية، وسيكوسوماتية، وسلوكية غير نمطية، وأن طريقة إدراك الفرد لها واستجابته؛ هي التي تؤدي ، أو لا تؤدي إلى إثارة الضغوط بمظاهرها المختلفة، وبالتالي فإن ضغوط العمل حالة من الاضطراب وعدم الاتزان النفسي التي يصاب بها أعضاء هيئة التدريس بسبب تعرضهم لمثيرات عديدة مثل :كثرة المهام، والأعباء، وغموض الدور، والتوقعات السلبية الناتجة عن التفاعل مع الآخرين ، وضغوط العلاقة في بيئة العمل من زملاء، رؤساء، وطلاب.

وقد ذكر أيبو(٢٠١٩) أن هانز سيلي يعد من أوائل من وضعوا نموذجًا نظريًا يمثل رؤيته في تفسير الضغط وأطلق عليها النظرية الفسيولوجية، ويضيف الرشيدي (١٩٩٩) أن هذه النظرية ترى أن الضغوط ناتجة من استجابة الفرد لمثير يسمي Stressor؛ والذي يظهر من خلال اضطراب في الجانب الفسيولوجي، وقد حدد سيلي مراحل الضغط حيث يبدأ بالإنذار، فالمقاومة، وأخيرًا الإجهاد.

في حين أن نظرية سبيلبرجر: فسرت الضغط من خلال سمة القلق العصابي، أو حالة القلق، وهو على نوعين:

النوع الأول هو: استعداد طبيعي أو اتجاه سلوكي يعتمد أساسًا على الخبرة الماضية.

أما الثاني فيعتمد على: الظروف الضاغطة؛ ويربط صاحب النظرية بين الضغوط والنوع الثاني، ويعتبر أن الضغط الناتج عن مثير معين يكون سببًا لحالة القلق، وعند حدوث المثيرات الضاغطة من خلال البيئة فإن الفرد يستخدم آليات دفاعية تساعده على تجنب المثيرات الضاغطة من كبت، أو إنكار، أو إسقاط وغيرها من الحيل الدفاعية، أو يستخدم سلوك التجنب الذي يسمح له بالهروب من الموقف(الرشيدي، ١٩٩٩).

أما نظرية موراي: فتشير إلى أنه: من الصعب دراسة الضغوط منفصلة عن الحاجات فهما متفاعلين؛ وعليه فإن الضغوط تيسر، أو تعيق جهود الفرد للوصول إلى هدف معين. وترتبط الضغوط بالأشخاص أو بالموضوعات التي

لها دلالات تتعلق بمحاولات الفرد لإشباع حاجاته، والتي تمثل مفهومًا فرضيًا يشكل قوة في منطقة المخ، تظهر في تنظيم الإدراك والتفهم غير المشبع في اتجاه معين وبناءً عليه فإن الحاجة – قوى دافعة – لكنها لا تعمل بمفردها، وإنما تتضافر مع البيئة في تفاعل لإظهار السلوك الإنساني والذي عرف بالثيما؛ وتعني وحدة سلوكية كلية تفاعلية تتضمن المواقف الضاغطة، والحاجة (الرشيدي، ١٩٩٩). ويذكر العبد الله (٢٠١٤) بأن: النظرية ميزت بين نوعين من الضغوط الأولى ضغوط بيتا وهي: دلالات الموضوعات البيئية كما يدركها الفرد. الثانية: ضغوط ألفا؛ وهي خصائص الموضوعات البيئية كما توجد في الواقع، وسلوك الفرد يرتبط بضغوط النوع الثاني بيتا.

ويذكر أيبو (٢٠١٩) أن النظرية السلوكية ترى أن الضغوط ناتجة من عوامل بيئية قد يستطيع الفرد التحكم بها، وتختلف درجة تأثر الأفراد بهذه الضغوط، كما أن تأثيرها يختلف من فرد لآخر، وأن تأثر الفرد بها يحدث نتيجة المحاكاة. يتضح مما سبق أن مفهوم الضغوط مفهوم واسع وشامل، ومن الصعب أن تغطيه نظرية واحدة، وإنما استطاعت تلك النظريات تناوله من زوايا مختلفة، وتعد مكملة بعضها لبعض.

ويتفق الباحث مع ما ذهب إليه أبو ندى (٢٠١٥): من أن الحاجة ضرورية، وتحتاج لأكثر من نظرية في التعرف على ضغوط العمل؛ لاتساع مفهومه، وتعقده، وانتشاره على مستويات اجتماعية، ونفسية، وفسيولوجية، وله تأثيرات على الجانب الجسمي، والعقلي، والمهني، والاضطراب النفسي، والتوافق الاجتماعي والنفسي، وهو في المقام الأول عبارة عن تأثيرات نفسية وفسيولوجية.

وتعد المرونة النفسية إحدى المكونات الرئيسة للصحة النفسية؛ إذ تسهم في الراحة والرفاهية اليومية، وتمثل قدرة الفرد على مقاومة الضغوط والتوافق معها، وعدم ظهور أي خلل نفسي، فالمرونة عنصر أساسي في قدرة الفرد على التواصل السليم مع الحياة، ومواجهة الشدائد (عبد السلام، ٢٠١٨). ويذكر الحربي (٢٠١٩): أن المرونة النفسية من السمات التي ينتج عنها آثار جيدة للفرد، على الرغم من وجود عوامل تهدد التوافق والتي يمكن أن يمر به الفرد خلال مراحل حياته. وذكر (Hayes, Luoma, Bond, Masuda, & Wendling (2012 أن (Lillis; Ruiz)قد أشاروا إلى أن ضعف المرونة النفسية يرتبط بالقلق، والاكتئاب، وسوء أداء العمل، وعدم القدرة على التعلم، وسوء المعاملة، والرهاب، والسلوك المعادي للمجتمع، وتدني نوعية الحياة، والقلق الاجتماعي، ونتف الشعر، والسلوك الجنسي المحفوف بالمخاطر، وقمع الفكر، وفقدان العواطف، والذهان، إلى جانب أعراض اضطراب الشخصية الحدية (BPD)، واضطراب القلق المعمم (GAD) والوسواس القهري.

ويشير العاسمي، وبدرية (٢٠١٨) إلى أن للمرونة النفسية علاقة بالقدرة على ضبط الخبرات الانفعالية، والتي تمكن الأفراد من التعافي من التأثيرات السلبية لمنغصات الحياة اليومية.

وقد أشار عدد من المختصين إلى تعريفات مختلفة للمرونة منها:

ما ذكره جابر، وكفافي (١٩٩٥، ١٣٠١) بأنها: "قدرة الفرد على "التوافق" مع المواقف المتغيرة والجديدة". ويعرفها إسماعيل (٢٠١٧، ٢٩٤) بأنها: "القدرة على التحمل، ومواجهة الشدائد، والمصاعب، والقدرة على التعافي، والتجاوز السريع للتأثيرات السلبية لمحن الحياة، وأحداثها الضاغطة".

وقد ذكر(Ciarrochi, Bilich, & Godsell, 2010,53) تعريف Hayes, Luoma, Bond, Masuda, & (Lillis) بأنها: قدرة الفرد على التواصل مع اللحظة الآنية بشكل كامل، كإنسان واعٍ، والتغيير، أو الاستمرار في سلوك يتماشى مع القيم المحددة.

وعرفها (Mary, & Patra, 2015,63) بأنها: "القدرة على العودة من الشدائد، والصعاب، والتوافق بنجاح مع المواقف المختلفة".

وعرفها مليباري (٢٠١٦، ٢٦) بأنها" قدرة الفرد على مواجهة المواقف المختلفة بفاعلية، والرد عليها بشكل عقلاني من خلال التوافق الإيجابي".

ويعرفها (Pecillo ٢٠١٦,292) بأنها: "القدرة على مقاومة الضغوط، وامتصاص المواقف الصعبة، والتعافي منها، والتوافق مع المواقف الصعبة".

ويعرفها قاسم (٢٠١٧، ٤١) بأنها:" ميل الفرد إلى الثبات، والحفاظ على هدوئه، واتزانه الانفعالي الذاتي عند التعرض لضغوط، أو مواقف عصيبة".

كما يعرفها الشيخ (٢٠١٧،٢٧٨) بأنها:" القدرة على التوافق بنجاح، وإحداث التغيرات اللازمة لمواجهة التحديات، والتي من خلالها يستطيع أداء وظائفه بالشكل الأمثل".

وعرفها عزت، وأبو النيل، وعبد الحميد، ومحمود، (٢٠١٩، ١٧٨) بأنها:" القدرة على التوافق للمواقف المحيطة، وتلمس الحلول المختلفة للمشكلات، ولا يُظهر العجز عند مواجهتها".

يتضح مما سبق أن المرونة النفسية عملية تفاعلية إيجابية؛ يسعى الفرد من خلالها إلى مواجهة ظروف الحياة الضاغطة التي قد تؤثر على فاعليته وايجابياته، وتشير إلى قوة الشخصية وقدرتها على التفاعل مع المتغيرات الحياتية، والضغوطات النفسية.

وقد قدم رتشاردسون (Richardson, 2002) مراحل لتطور المرونة النفسية والتي تحدث من خلال ثلاث مراحل مختلفة.

الأولى :تحدد خصائص الأفراد الذين يواجهون المواقف الصعبة.

الثانية :تفحص العمليات التي يكتسب الأفراد من خلالها هذه الخصائص.

الثالثة: التعرف على المرونة النفسية الفطرية، والنمو والتطور(عزت، وأبو النيل، وعبد الحميد، محمود، ٢٠١٩).

كما قدم ريفيتش وشات(Reivich & Shatte (2002 نظرية تفسر المرونة النفسية حيث يرون بأن المرونة النفسية تعتمد على: مؤثرات البيئة الخارجية من خلال التعلم والممارسة، وأطلق عليها تغيير الحياة ممكن life change is " possible" والتي ترى أن ما يتم تعلمه يمكن تغييره، وتعديله من خلال إعادة التدريب السلوكي المعرفي، وتغيير الوضع الحالي للفرد بمعالجة الفرد، وتعديل أنماط السلوك الذي يمكنه من اكتساب المرونة، والتفكير المنطقي السليم؛ حيث يعد المفتاح الأهم لرفع زيادة المرونة النفسية." thinking is key to boosting resilience " وتؤكد النظرية

على أن: الافتقار للمرونة يعد الركن الرئيس في قيام الفرد بالأداء السلبي وانخفاض الإنتاجية، وعدم الإقدام، وعدم العقلانية، وعدم الازدهار.

في حين ترى نظرية يرينر وسميث – النموذج الثلاث – (The resilience triarchie Modelof) أن المرونة النفسية تعزى إلى تفاعل بين عوامل ثلاثة هي:

عوامل تتعلق بالأفراد أنفسهم ، وعوامل ترجع إلى خصائص بيئة الأسرة، عوامل ترجع إلى خصائص البيئة الاجتماعية. وقد فُسِّرت المرونة النفسية بتأثرها بالعوامل البيئية، والاجتماعية للأسرة، والفرد (عربية، ٢٠١٨).

ويلاحظ من خلال العرض السابق للنظريات المفسرة للمرونة النفسية تأثير البيئة الخارجية سواء من خلال التعلم أو تنشئة الأسرة، أو من طبيعة الفرد، وطريقة تفكيره، ونظرته للمواقف؛ ومن هنا فإن بناء مقياس المرونة النفسية سوف يعتمد على نموذج يرينر، وسميث النموذج الثلاثي، ونظرية ريفيتش وشات.

وتناولت عدد من البحوث والدراسات موضوع ضغوط العمل حيث سعت دراسة عساف (٢٠٠٢) إلى التعرف على مستوى التوتر والضغط النفسي ومجالاته الأكاديمية، والنفسية، والاجتماعية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعتي النجاح وبيرزيت، وطُبِّق مقياس من إعداد الباحث على ١٣٩ عضوًا، وتوصل البحث إلى أن درجة الضغوط مرتفعة، وأن المجال الاجتماعي كان أعلاها، ثم الأكاديمي، وأخيرًا الآثار النفسية، وأن هناك فروقًا دالة في التوتر، والضغط النفسي تبعًا للسكن، والكلية، والراتب، ولا توجد فروق تبعًا للجنس، وعدد أفراد الأسرة، والخبرة، والحالة الاجتماعية، والرتبة العلمية.

كما أقام طه، وياسين (٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الضغوط المهنية، والتوافق المهني لدى أساتذة الجامعة، وطُبِّق مقياس من إعداد الباحث، على ١٢٠ أستاذا جامعيًا، وتوصل البحث إلى أن: أفراد العينة يعانون من ضغوطِ مهنية أعلى من المتوسط، ووجود علاقة سلبية دالة بين الضغوط، والتوافق المهني.

وسعت دراسة حيدر (٢٠٠٦) إلى التعرف على الضغوط التي يواجهها عضو هيئة التدريس، وطُبِّق مقياس الضغوط النفسية إعداد الباحث على ١٠٠ عضو، وتوصل البحث إلى أن هناك ضغوطًا نفسية يشعر بها عضو هيئة التدريس هي: "الراتب"، وعدم توفر الإمكانات، والعبء التدريسي، وأن هناك فروقًا تبعًا لمتغير الجنسية لصالح اليمنيين.

وأجرى (2007) Ahmady, Changiz, Masiello, & Brommels دراسة هدفت إلى: التعرف على مستوى ومصادر الضغوط المرتبط بالدور، وأبعاد الصراع بين أعضاء هيئة التدريس، وطُبِّق مقياس (إجهاد الدور التنظيمي) على 349 من أعضاء هيئة التدريس، وأظهرت النتائج ارتفاع مستوى ضغوط الأدوار، ولا توجد فروق تبعًا لمتغير الرتبة العلمية، والتخصص، بينما توجد فروق دالة تبعًا للخبرة؛ لصالح الأقل خبرة.

وأقام (2011) Areekkuzhiyil دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الضغط التنظيمي لدى معلمي التعليم العالي، وتم تطبيق مقياس (الضغط التنظيمي) إعداد الباحث على ١٨٠ عضوا وأظهرت النتائج وجود فروق بين المعلمين والمعلمات لصالح المعلمين، كذلك وجود فروق دالة تبعًا للخبرة لصالح الأقل خبرة.

وأجرى المياحي (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى: التعرف على الضغوط الملحة التي يتعرض لها عضو هيئة التدريس بالجامعة، وأثرها على الرضا الوظيفي، وطُبِّق مقياس من إعداد الباحث على ١٠٤عضو، وتوصلت الدراسة إلى عدم كفاية الراتب، وأن البيئة الجامعية لا تلبي الطموح، ولا تواكب سوق العمل، وضعف العلاقة بين أعضاء هيئة التدريس.

كذلك أجرى Akinyele, Epetimehin, Ogbari, Adesola, & Akinyele (2014) دراسة هدفت إلى: معرفة تأثير عبء العمل على جودة الخريجين، وأجريت مقابلات مع ١٥٠ عضوًا، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة سلبية بين سياسة الجامعة، وولاء أعضاء هيئة التدريس؛ وعدم كفاية الموارد إلى حد كبير؛ مما يؤثر على جودة إنتاج أعضاء هيئة التدريس في البحث العلمي، وانخفاض الرضا الوظيفي.

وسعت دراسة عبد المجيد (٢٠١٧) إلى التعرف على مستويات ضغوط العمل لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك، وطُبِّق مقياس من إعداد الباحث على ١٥٩ عضو، وتوصلت الدراسة إلى ارتفاع درجة ضغوط العمل، ووجود فروق دالة بين الذكور، والإناث في بعد الأمان الوظيفي لصالح الإناث، ووجود فروق دالة في بعد عبء العمل تبعًا للتخصص لصالح العلمي، وتبعًا للجنسية لصالح غير السعوديين، ولا توجد فروق في الأبعاد الأخرى.

كما هدفت دراسة قاسم(٢٠١٧) إلى: تحديد أهم الاستراتيجيات التي يستند إليها أعضاء هيئة التدريس في مواجهة الضغوط، وعلاقتها بالصلابة النفسية ، والمرونة المعرفية، والنفسية، وطُبِّق مقياس استراتيجية مواجهة الضغوط من إعداد كارفر وشايير وتعريب زيزي إبراهيم(٢٠٠٦)، ومقياس (الصلابة النفسية) من إعداد تنهيد فاضل(٢٠١٠)، ومقياس (المرونة المعرفية) من إعداد (Dennis, & wal, 2010)، ومقياس (المرونة النفسية) من إعداد شقورة(٢٠١٢)، على عينة مكونة من ١٧٥ عضوا، وتوصلت الدراسة إلى أن الاستراتيجيات المستخدمة لمواجهة الضغوط هي المعرفية، والدينية، ووجود ارتباط إيجابي بين المرونة النفسية، واستراتيجيات المواجهة، وإعادة التفسير الإيجابي، والاستعمال الإجرائي للدعم الاجتماعي الانفعالي، وقمع الأنشطة التنافسية، ووجود ارتباط سلبي بين المرونة النفسية، واستراتيجيات الابتعاد الذهني، والسلوكي، والتركيز على الانفعالات وإظهارها.

في حين هدفت دراسة السيد (٢٠١٨) إلى: التعرف على العلاقة بين الضغوط النفسية وجودة الحياة لدى أعضاء هيئة التدريس، وطُبِّق مقياس الضغوط، (وجودة الحياة) من إعداد الباحث، على ١٤٠ عضوا، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة دالة بين الضغوط وجودة الحياة، ووجود فروق دالة في بعدي ظروف العمل، والتدريب المهني وتبعًا للخبرة لصالح الأكثر خبرة، بينما لا توجد فروق في الضغوط النفسية، وأبعادها.

كذلك أجرى الصبان، ومؤمنة، وطلاقى (٢٠١٩)، دراسة هدفت إلى: التعرف على العلاقة بين التحصين النفسي، وأساليب مواجهة الضغوط النفسية، واستُخدم مقياس (أساليب مواجهة الضغوط النفسية) من إعداد العنزي (٢٠١١)، ومقياس (التحصين النفسي) من إعداد الباحثات، على ١٢٠ عضوا. وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة بين التحصين النفسي وأساليب مواجهة الضغوط النفسية، وعدم وجود فروق بين أساليب

مواجهة الضغوط النفسية وأبعادها "الإيجابية" تبعًا للعمر، وعدم وجود فروق بين أساليب مواجهة الضغوط وأبعادها تبعًا للمستوى الأكاديمي، والحالة الاجتماعية، وسنوات الخبرة، والتخصص، والجنس.

كما تناولت عدد من البحوث والدراسات موضوع المرونة النفسية وعلاقتها ببعض المتغيرات. حيث أقام الختاتنة (٢٠٠٩) بدراسة هدفت إلى التعرف على مرونة الأنا، وعلاقته بالاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس، وطُبِّق مقياس من إعداد الباحث على ٥٧٦ عضوًا، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة الاحتراق النفسي، ومرونة الأنا كانت مرتفعة، ووجود فروق دالة بين الجنسين في مرونة الأنا لصالح الذكور، وتبعًا للكلية لصالح الكليات العلمية، وتبعًا للرتبة العلمية لصالح (مدرس/ محاضر)، ولا توجد فروق تبعًا لسنوات الخبرة.

وأجرى (٢٠١٥) Andrus دراسة هدفت إلى: التعرف على المرونة، وتأثيرها على قادة التعليم العالي، والعلاقة بين المرونة والقيادة، وطُبِّق استبيان المرونة من إعداد(Reivich & Shatte, 2003) على ٥٣ عضواً ، وموظفاً من الجنسين (١٣) أُنثى، (٤٠) ذكرًا، هذا الاستبيان مكون من (٦٠) عُنصر، بطريقة ليكرت حيث يختار المشارك من بين خمسة اختيارات (صحيح جدًا، صحيح ، متعادل، خطأ، خطأ جدًا). وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية منخفضة بين مستويات المرونة، والمنصب الوظيفي.

هذا يعني أن فرضية الدراسة غير متحققة، لا يُمكن أن نُقرر بشكل كامل أن وجود مستويات عُليا من المرونة يتزامن مع ارتفاع أو علو المنصب الوظيفي داخل بيئة الجامعة، أو التعليم العالي، وأن القادة يتميزون بالمرونة في التصرف في المواقف الصعبة، والحرجة، ولديهم قُدرة عالية على التأقلم مع الظروف كافة.

كما أجرى (2020) Keener, Hall, Wang, Hulsey, & Piamjariyakul دراسة هدفت إلى: التعرف على العلاقة بين جودة الحياة والمرونة، وطُبِّق مقياس (جودة الحياة) (WHOQOL-BREF)، ومقياس (CD-RISC-10) على ٥٢ عضواً، وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين المرونة ومتغيرات جودة الحياة، ووجود فروق دالة تبعًا لسنوات الخبرة لصالح الخبرة المرتفعة، وتبعًا للعمر لصالح الأكبر سنًا، وأن المرونة تعد متغيرًا للتنبؤ بجودة الحياة.

بينما هدفت دراسة (2020) Brammer إلى: التعرف على مستوى المرونة لدى أعضاء هيئة التدريس في التعليم العالي، وسُبل تدعيمها؛ إذ حُلِّلَت ٦٣ دراسة تناولت موضوع المرونة، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة دالة بين المرونة وقُدرة الفرد على التوازن في الحياة، والنجاح في الأعمال الأكاديمية، ووجود علاقة دالة بين جودة الحياة، والانبساط والمشاركة المجتمعية، ومهارات التخطيط الاستراتيجي، ومهارة ضبط النفس، ورؤية الحقائق، وحُب الذات، ومحاولة مساعدة الذات.

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة تبين ما يلي:

فيما يتعلق بضغوط العمل من حيث:

الأهداف: تنوعت أهداف البحوث، والدراسات السابقة بين التعرف على العلاقة بين الضغوط، وبعض المتغيرات النفسية مثل الرضا الوظيفي، وجودة الحياة، وبين الكشف عن الضغوط، وأنواعها، ومجالاتها، ومستويات الضغوط.

أما العينة: فتشابهت فئة العينة حيث اقتصرت على أعضاء هيئة التدريس بالجامعات من الجنسين، وكان حجم العينات بين ١٠٠ – ٣٤٩حالة.

في حين أن الأدوات تباينت حيث بنى كل باحث مقياسًا خاصًا بدراسته للوصول إلى أهدافه.

ومن حيث النتائج: توصلت بعض الدراسات إلى وجود علاقة بين الضغوط وبعض المتغيرات النفسية أو المتغيرات المستقلة، بينما بعضها الآخر لم يتوصل إلى وجود علاقة، كما أشارت بعض الدراسات إلى أن هناك مستويات مختلفة للضغوط يعاني منها عضو هيئة التدريس.

وفيما يتعلق بالمرونة النفسية من حيث:

الأهداف: تنوعت أهداف البحوث والدراسات السابقة؛ حيث هدف بعض منها إلى التعرف على علاقة المرونة النفسية ببعض المتغيرات كالاحتراق النفسي، والمرونة وتأثيرها على قادة التعليم العالي، وجودة الحياة، ومستوى المرونة.

ومن حيث العينة: تشابهت فئة العينة حيث اقتصرت على أعضاء هيئة التدريس بالجامعات من الجنسين، عدا دراسة واحدة استُخدِم فيها أسلوب تحليل المضمون لعدد من الدراسات؛ وأن حجم العينة امتدت من ٥٢ – ٥٧٦ حالة.

وأما الأدوات: فتباينت حيث بنت بعض الدراسات مقياسًا خاصًا لتحقيق أهداف الدراسة، بينما دراسات أخرى استخدمت مقاييس معدة مسبقًا.

ومن حيث النتائج: توصلت بعض الدراسات إلى وجود علاقة بين المرونة النفسية، وبعض المتغيرات النفسية، أو المتغيرات المستقلة، بينما بعضها الآخر لم يتوصل إلى وجود علاقة، كما أشارت بعض الدراسات إلى أن هناك مستويات مختلفة من المرونة يتمتع بها عضو هيئة التدريس.

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في صياغة أسئلة الدراسة الحالية، وتحديد متغيراتها، وبناء أداتي الدراسة، واختيار العينة وحجمها حيث تمثلت العينة الحالية في ٩٣ مستجيبًا، وتتميز الدراسة الحالية عن باقي الدراسات السابقة في أنها تناولت المتغيرين في دراسة واحدة وعلى المجتمع المحلي؛ تبعًا للمتغيرات الديموغرافية "الجامعة، والكلية، والجنسية، والنوع، والرتبة العلمية" ولا يعلم الباحث في حدود بحثه أن هناك دراسة تناولت المتغيرين "ضغوط العمل، وعلاقتها بالمرونة النفسية لدى أعضاء هيئة التدريس"، وبالمتغيرات الديموغرافية نفسها في دراسة واحدة، في البيئة المحلية.

مشكلة الدراسة:

من خلال عمل الباحث في مجال التدريس الجامعي وجد أن هناك واجبات والتزامات ومتطلبات عديدة ومختلفة تقع على كاهل عضو هيئة التدريس، وأن هناك من يستطيع التعامل مع هذه الظروف بنوع من المسايرة والتقبل والمرونة، ومنهم من ينظر إليها بتوتر، وضيق ، وقلق قد يحفز ظهور بعض الضغوط ؛ إلا أن هناك من أعضاء هيئة التدريس من يتمتع بالقدرة الإيجابية على التوافق مع بعض مظاهر الضغوط نتيجة ما يتمتع به من مرونة نفسية في مواجهة الضغوط بمظاهرها المختلفة والتوافق معها والتركيز على تحقيق أهداف الجامعة والمجتمع؛ وعليه تكمن مشكلة الدراسة في السعي إلى معرفة العلاقة بين الضغوط والمرونة النفسية لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، وذلك من خلال الإجابة عن التساؤلات الآتية:

تساؤلات المشكلة:

١- ما درجة ضغوط العمل التي يعاني منها عضو هيئة التدريس بالجامعة؟

٢- ما درجة المرونة النفسية التي يتمتع بها عضو هيئة التدريس بالجامعة؟

٣- هل توجد فروق في ضغوط العمل لدى عينة الدراسة تبعًا لمتغير الجامعة، والكلية، والجنسية، والنوع، والرتبة العلمية؟

٤- هل هناك علاقة ارتباطية بين درجتي ضغوط العمل والمرونة النفسية لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية لتحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على درجة ضغوط العمل والمرونة النفسية لدى عضو هيئة التدريس.

- التعرف على الفروق في ضغوط العمل، والمرونة النفسية تبعًا لمتغير (الجامعة، والكلية، والجنسية، والنوع، والرتبة العلمية).

-الكشف عن العلاقة بين درجتي ضغوط العمل، والمرونة النفسية لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.

أهمية الدراسة:

أ. الأهمية النظرية:

تظهر الأهمية النظرية من خلال الحاجة إلى دراسة هذا الموضوع في المؤسسات التعليمية بصورة عامة ، والجامعية بصورة خاصة، حيث إن هناك اهتمامًا عالميًا بهذه المتغيرات وتأثيراتها على نواتج العملية التعليمية ، وتشكل إحدى القضايا التي شغلت ولا تزال تشغل بال العلماء والمختصين والباحثين؛ حيث تمتد جذور هذه القضية إلى عشرات السنين في التراث التربوي والنفسي.

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من أهمية الجامعة والعاملين بها من أعضاء هيئة التدريس، الذين يعملون على إعداد الطلبة في مختلف التخصصات، ويعملون على تحقيق بيئة تعليمية تساعدهم على اكتساب المعرفة، والمهارات اللازمة التي يحتاجون إليها في مهنتهم المستقبلية، وتمكنهم من الالتزام بتحقيق أهداف التنمية المستدامة للمجتمع،

والتي لا يمكن أن تتحقق إلا إذا كان عضو هيئة التدريس متوافقًا مع مهنته محبًا لعمله يتمتع بدرجة من المرونة تساعده على مواجهة العقبات، والمشكلات التي تواجهه في مجال عمله.

ندرة البحوث والدراسات التربوية والنفسية التي تناولت هذين المتغيرين معًا في البيئة السعودية في حدود علم الباحث، حيث إن الدراسات التي أجريت محليًا تناولت أحد هذين المتغيرين مثل دراسة المفيدي (٢٠٠٠) ظاهرة إجهاد العمل لدى المعلمين والمعلمات في منطقة أبها ؛ ودراسة البلوي (٢٠٠٩) برنامج تدريبي لخفض ضغوط العمل لدى المعلمين في منطقة الجوف ؛ والعبدلي (٢٠١٢) الصلابة النفسية وعلاقتها بالضغوط النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمكة المكرمة؛ الصبان وآخرون (٢٠١٩) التحصين النفسي وعلاقته بمواجهة الضغوط النفسية.

ب.الأهمية التطبيقية:

رصد وقياس ضغوط العمل والمرونة النفسية لدى عينة من أعضاء وعضوات هيئة التدريس من خلال إعداد مقياسين متعددي الأبعاد نابعين من البيئة المحلية، وملائمين لطبيعتها يستفاد منهما في دراسات لاحقة.

إثارة اهتمام المسؤولين في الجامعات السعودية بضرورة تهيئة الظروف البيئية المناسبة والمعينة على أداء عضو هيئة التدريس مهامه وواجباته على أفضل وجه، والتي تنعكس على باقي أعضاء المجتمع.

قد تسهم نتائج الدراسة في تزويد رؤساء الأقسام، وعمداء الكليات بتغذية راجعة حول العمل لتخفيف الضغوط المرتبطة ببيئة العمل، ومتغيراته والاستفادة من التقنية الحديثة في مساعدة أعضاء هيئة التدريس على مواجهة ضغوط العمل، والتوافق معها.

مصطلحات الدراسة:

ضغوط العمل:

"هي حالة من الإجهاد الجسمي والنفسي، والمشقة التي تلقى على الفرد بمطالب وأعباء؛ وعليه التوافق معها، وقد يكون الضغط داخليًا أو بيئيًا، وقد يكون قصيرًا أو طويلا، وإذا طال هذا الضغط وأفرط فقد يستهلك موارد الفرد ويتعداها"(جابر، والكفافي،١٩٩٥، ٣٧٤٩).

ويعرفها الباحث بأنها: حالة من الاضطراب وعدم الاتزان النفسي التي يصاب بها عضو هيئة التدريس بسبب تعرضه لمثيرات عديدة مثل كثرة المهام والأعباء وغموض الدور، والتوقعات السلبية الناتجة عن التفاعل مع الآخرين، وضغوط العلاقة في بيئة العمل من زملاء، رؤساء، وطلاب، وتعتمد على الدرجة الكلية للمقياس.

وتعرف إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص في المقياس المستخدم في الدراسة.

المرونة النفسية:

"هي القدرة على التعافي من الآثار السلبية المحسوسة أو تغيير المواقف، من خلال عملية ديناميكية التأقلم، وتتأثر بالخصائص الشخصية، والأسرة، والموارد الاجتماعية، ويتجلى ذلك في التأقلم الإيجابي والسيطرة والتكامل للموقف"(Keener, Hall, Wang, Hulsey, & Piamjariyakul, 2020,2).

ويعرفها الباحث بأنها: قدرة الفرد على التوافق، والانسجام مع كل ما يحيط به من متغيرات، وتوظيف مهارات الاتصال في المواقف المختلفة، وتوجيه الانفعالات وضبطها بصورة إيجابية، وتعتمد على الدرجة الكلية للمقياس.

وتعرف إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص في المقياس المستخدم في الدراسة.

عضو هيئة التدريس:

"هو الأستاذ الجامعي الحاصل على درجة الدكتوراة، أو ما يعادلها، أو من حصل على اللقب من جامعة تعترف بها الجامعة"(مجلس التعليم العالي، ٢٠٠٧، ١٨٥)

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على التعرف على ضغوط العمل وعلاقتها بالمرونة النفسية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعتي أم القرى، والباحة. وبمقياسي ضغوط العمل، والمرونة النفسية اللذين أعدهما الباحث، وبالأساليب الإحصائية المناسبة.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول ١٤٤٢- ١٤٤٣هـ.

الحدود المكانية: أعضاء هيئة التدريس في جامعتي ام القرى والباحة.

منهج وإجراءات الدراسة:

المنهج: اعتمد الباحث المنهج الوصفيَّ التحليلي الارتباطي لملاءمته أهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة: أعضاء هيئة التدريس من جامعتي أم القرى والباحة، للعام الدراسي ١٤٤٢- ١٤٤٣هـ

العينة: أ- الاستطلاعية: تكونت من ٢٠ عضوا اختِيروا بطريقة عشوائية. واستُبعِدَتْ ١٠ استماراتٍ بسبب عدم استيفائها الشروط؛ حيث كانت الإجابات نمطية كأن تكون الإجابة " أحيانًا " لكل الاستجابات، وبعضها كانت الإجابات كلها " أبدًا ".

ب- الأساسية: تكونت من ١٠٥ عضوا من جامعتي أم القرى والباحة، واستُبعِدَتْ ١١ استمارة بسبب عدم استيفائها الشروط؛ حيث كانت الإجابات نمطية، وقد وضحت ذلك أعلاه، وحتى لا تؤثر سلبًا على التحليل الإحصائي، واستُبعِدَتْ تلك الاستمارات.

والجدول (١) يوضح توصيف العينة.

الجدول (١) خصائص العينة

المتغيرات	الفئات	العدد	%
الجامعة	أم القرى	٢٤	% ٢٥,٨
	الباحة	٦٩	% ٧٤,٢
	المجموع	٩٣	% ١٠٠
الكلية	علمية	٤٩	% ٥٢,٧
	أدبية	٤٤	% ٤٧,٣
	المجموع	٩٣	% ١٠٠
الجنسية	سعودي	٤٧	% ٥٠,٥
	غير سعودي	٤٦	% ٤٩,٥
	المجموع	٩٣	% ١٠٠
النوع	ذكر	٧٠	% ٧٥,٣
	أنثى	٢٣	% ٢٤,٣
	المجموع	٩٣	% ١٠٠
الرتبة العلمية	أستاذ دكتور	٢٠	% ٢١,٥
	أستاذ مشارك	٢٨	% ٣٠,١
	أستاذ مساعد	٤٥	% ٤٨,٤
	المجموع	٩٣	% ١٠٠

أدوات الدراسة:

أولا: مقياس ضغوط العمل: حدد الباحث الهدف من المقياس وهو التعرف على مستوى ضغوط العمل لدى عينة الدراسة، والاطلاع على التراث النفسي الخاص بالضغوط، وبعض مقاييس الضغوط، مثل: حيدر ٢٠٠٦؛ والمياحي ٢٠١٢؛ والخرافشة ٢٠١٦؛ وعبد المجيد ٢٠١٧؛ والسيد ٢٠١٨، واستخلص أبعاد المقياس وفقراته؛ حيث تكونت صورته الأولى من ٢٨ فقرة؛ وعُرِضَتْ على خمسة محكمين من ذوي الاختصاص، وفي ضوء ملاحظاتهم أُجرِيت التعديلات وأُبقِي على ١٩عبارة أظهرت نسبة اتفاق ٨٠ % فأكثر من المحكمين؛ موزعة على ثلاثة أبعاد:

ضغوطات بيئة العمل وهي: كثرة المهام " الأعباء" المكلف بها عضو هيئة التدريس وعدم وضوحها "غموض الدور"، وفرص التدريب والمؤتمرات المتاحة له. والتوقعات السلبية: وهي الانعكاسات النفسية عن التفاعل مع الآخرين. والعلاقات في بيئة العمل: وهي الضغوط الناتجة بين العضو وزملائه، ورؤسائه، وطلابه. متبوعة بمقياس خماسي (دائمًا – غالبًا – أحيانًا – نادرًا – أبدًا)، وأعطيت أوزان ٥ – ١ للعبارات، وليس للمقياس عبارات سالبة، وتعتمد الأداة على الدرجة الكلية.

صدق المقياس:

١-المحكمين[١]: بعد عرض المقياس على المحكمين أُبقِي على الفقرات التي أظهرت نسبة اتفاق ٨٠ % فأكثر.

٢-الاتساق الداخلي:

تم حساب معامل الارتباط بين الفقرة والبعد الذي تنتمي إليه على عينة، والجدول (٢) يوضح النتيجة.

١- أ.د. محمد حمزة السليماني، أ.د. محمد جعفر جمل الليل، أ.د. هشام مخيمر، أ.د.فهد الحارثي، د. عبد الله أحمد العطاس.

جدول (٢) معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للبعد لمقياس الضغوط. ن=٢٠

ضغوط بيئة العمل		التوقعات السلبية		العلاقات في بيئة العمل	
م	م الارتباط	م	م الارتباط	م	م الارتباط
١	.541**	٨	.726**	١٤	.689**
٢	.718**	٩	.821**	١٥	.741**
٣	.713**	١٠	.647**	١٦	.504**
٤	.663**	١١	.759**	١٧	.٤٥٥**
٥	.809**	١٢	.612**	١٨	.509**
٦	.725**	١٣	.635**	١٩	.581**
٧	.728**				

**دالة إحصائيا عند مستوى ٠،٠١

ب – تم حساب معامل الارتباط بين الأبعاد والمجموع الكلي، والجدول (٣) يوضح النتيجة.

جدول (٣) معاملات ارتباط أبعاد مقياس الضغوط مع الدرجة الكلية

الأبعاد	بيئة العمل	التوقعات السلبية	العلاقات في بيئة العمل	الكلية
بيئة العمل	-	.871**	.899**	.731**
التوقعات السلبية	-	-	.٣٩٢**	.٦١٥**
العلاقات في بيئة العمل		-	-	.٦٥٨**

**دال عند مستوى (٠,٠١)

الثبات: تم حساب الثبات عن طريق معامل ألفا كرونباخ والجدول (٤) يوضح النتيجة:

جدول (٤) معامل ألفا كرونباخ ن=٢٠

الأبعاد	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
بيئة العمل	٧	٠,٨٣٣
التوقعات السلبية	٦	٠,٨٠٢
العلاقات في بيئة العمل	٦	٠,٦٥٨
الدرجة الكلية	١٩	٠,٨٩٢

تشير نتائج الصدق والثبات إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة يمكن الوثوق بها لأغراض الدراسة.

ثانيا: مقياس المرونة النفسية:

حدّد الباحث الهدف من المقياس بهدف التعرف على مستوى المرونة النفسية، والاطلاع على التراث النفسي والنظريات المفسرة، وبعض مقاييس المرونة النفسية، مثل: الختاتنة (٢٠٠٩)؛ وشقورة(٢٠١٢)؛ وقاسم(٢٠١٧)؛ وعلي(٢٠١٧)؛ والعاسمي، وبدرية (٢٠١٨). واستُخلِصت أبعاد المقياس وفقراته.

حيث تكون صورته الأولى من ٢٩ فقرة وعُرضت على خمسة محكمين من ذوي الاختصاص، وفي ضوء ملاحظاتهم أُجرِيت التعديلات وأُبقِي على ١٩عبارة أظهرت نسبة اتفاق ٨٠ % فأكثر من الحكمين. موزعة على ثلاثة أبعاد هي:

- بعد التوافق الاجتماعي: وهو مدى قدرة الفرد على التوافق والانسجام مع كل ما يحيط به، وتطبيق مهارات الاتصال مع الآخرين وتقبل الرأي الآخر.
- البعد الانفعالي وهو ضبط الفرد لانفعالاته النفسية أمام المواقف الضاغطة والتعامل معها بهدف تجاوزها بسلام.
- البعد العقلي المعرفي وهو توظيف الفرد لما لديه من معارف وتجارب وخبرات في كيفية التعامل مع المواقف.
- متبوعة بمقياس خماسي :(دائمًا – غالبًا – أحيانًا – نادرًا – أبدًا)، وأعطيت أوزان ٥ – ١ للعبارات الموجبة، و١ – ٥ للسالبة، وتعتمد الأداة على الدرجة الكلية.

صدق المقياس:

١– صدق المحكمين: بعد عرض المقياس على المحكمين، أُبقِيت الفقرات التي أظهرت نسبة اتفاق ٨٠ % فأكثر.

٢ –الاتساق الداخلي:

أ- تم حساب معامل الارتباط بين الفقرة والبعد الذي تنتمي إليه على عينة استطلاعية، والجدول (٥) يوضح النتيجة:

جدول (٥) معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للبعد لمقياس الضغوط ن= ٢٠

التوافق		الانفعالي		العقلي	
م	م الارتباط	م	م الارتباط	م	م الارتباط
١	.565**	٨	.644**	١٣	.575**
٢	.526**	٩	.449**	١٤	.621**
٣	.732**	١٠	.759**	١٥	.321**
٤	.727**	١١	.777**	١٦	.536**
٥	.701**	١٢	.406**	١٧	.454**
٦	.640**			١٨	.518**
٧	.644**			١٩	.606**

**دالة عند مستوى (٠،٠١)

ب – تم حساب معامل الارتباط بين الأبعاد والمجموع الكلي، والجدول (٦) يوضح النتيجة.

جدول (٦) معاملات ارتباط أبعاد مقياس المرونة النفسية مع الدرجة الكلية.

الأبعاد	التوافق	الانفعالي	العقلي	الدرجة الكلية
التوافق	-	.816**	.597**	.643**
الانفعالي		-	.289**	.540**
العقلي	-	-	-	.480**

**دال عند مستوى (٠,٠١)

الثبات: تم حساب الثبات عن طريق معامل ألفا كرونباخ والجدول (٧) يوضح النتيجة.

جدول (٧) معامل ألفا كرونباخ

الأبعاد	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
التوافق	٧	0.893
الانفعالي	٥	0.882
العقلي	٧	0.760
الدرجة الكلية	١٩	0.751

تشير نتائج الصدق والثبات إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة يمكن الوثوق بها لأغراض الدراسة.

النتائج: مناقشتها وتفسيرها.

س١: ما درجة[١] ضغوط العمل التي يعاني منها عضو هيئة التدريس؟

تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والجدول (٩) يوضح النتيجة:

جدول (٩) المتوسطات والانحرافات المعيارية للضغوط وأبعادها. ن=٩٣

رقم البعد	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
١	بيئة العمل	3.29	.87	متوسطة	١
٣	العلاقات في بيئة العمل	2.66	.70	متوسطة	٢
٢	التوقعات السلبية	2.60	.83	منخفضة	٣
الدرجة الكلية		2.89	.69	متوسطة	

تشير نتائج جدول (٩) إلى أن ضغوط العمل التي يعاني منها عضو هيئة التدريس كانت بدرجة متوسطة، وتتفق هذه النتيجة مع طه، وياسين (٢٠٠٦)، وتختلف مع دراسة عساف (٢٠٠٢)؛ Ahmady, Changiz, Masiello, & Brommels (2007)؛ وعبد المجيد (٢٠١٧)، وتشير هذه النتيجة إلى أن ضغوط العمل قائمة ، وموجودة رغم أن بيئة العمل قد يتحقق فيها شيء من التعاون بين أعضاء هيئة التدريس، وتوزيع المهام بينهم بشكل مناسب من حيث التخصص ، والخبرة والجهد ، كما قد يعود إلى دور رؤساء الأقسام في تفهمهم لاحتياجات أعضاء هيئة التدريس، من حيث : الإشراف والمتابعة الجيدة، ومراعاة ظروف العمل ، ومتغيراته ، والعمل على توفير بعض الإمكانيات، والمعلومات التي يحتاج إليها عضو هيئة التدريس، كما قد يشير هذا إلى أن بعض أعضاء هيئة التدريس لديهم بعض من الوسائل والأساليب المناسبة لمواجهة الضغوط والعمل على التوافق معها، والحرص على السيطرة على المواقف الداخلية ، أو الخارجية والتي قد تسبب شيئًا من الضغط .

كما يؤكد ذلك دور العوامل النفسية، والشخصية في التعايش مع المواقف الضاغطة والتفاعل المنخفض مع التوقعات السلبية، وهذا ما أشارت إليه النتائج من انخفاض التوقعات السلبية؛ حيث حازت المرتبة الثالثة.

وبالنظر إلى ما أظهرته نتائج المرونة النفسية؛ وجد أن أعضاء هيئة التدريس يتمتعون بدرجة عالية من المرونة النفسية.

١- حددت درجة المتوسط في ضوء المستويات التالية: ١,٠٠ – أقل من ١,٨٠ منخفضة جداً، ١,٨٠ – أقل من ٢,٦٠ منخفضة، ٢,٦٠ – أقل من ٣,٤٠ متوسطة، ٣,٤٠ – أقل من ٤,٢٠ عالية، ٤,٢٠ – ٥ عالية جداً.

وهذا قد يسهم بدور فاعل في تقبل الضغوط، والتعايش معها وزيادة آليات الصمود النفسي، وتحقيق قدر كاف من التوافق مع الضغوط التي يتعرض لها عضو هيئة التدريس في بيئة العمل.

س٢: ما درجة[١] المرونة النفسية التي يتمتع بها عضو هيئة التدريس؟

تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والجدول (١٠) يوضح النتيجة:

جدول (١٠) المتوسطات والانحرافات المعيارية للمرونة النفسية وأبعادها. ن=٩٣

رقم البعد	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
١	التوافق	4.29	.56	مرتفعة جدا	١
٢	الانفعالي	3.73	.61	مرتفعة	٢
٣	العقلي	3.55	.32	مرتفعة	٣
	الدرجة الكلية	3.89	.36	مرتفعة	

تشير نتائج جدول (١٠) إلى أن المرونة النفسية كانت مرتفعة، وتتفق هذه النتيجة في ملامحها العامة مع دراسة الختاتنة (٢٠٠٩)، والنتيجة قد تعزى إلى أن عضو هيئة التدريس يتمتع ببعض الخصائص والسمات الوقائية التي تعينه على التوافق النفسي الجيد، والمرونة الإيجابية، والقدرة على مواجهة ضغوط الحياة بشكل سليم. وهذا يؤكد ما أشارت إليه نظرية كانون Canon من أن الأفراد عندما يتعرضون للضغوط والأزمات الحياتية فهم إما يتمتعون بشيء من المرونة النفسية لمواجهتها والتوافق معها ويساعدهم في ذلك بعض العوامل الداخلية، وإما أن يتجنبوها نتيجة انخفاض مظاهر المرونة النفسية لديهم (أبو حلاوة، ٢٠١٣).

وبالتمعن في مفهوم المرونة النفسية نجد أنها تعني: القدرة على مقاومة الضغوط، وامتصاص المواقف الصعبة، والتوافق معها (Pecillo, ٢٠١٦). وعضو هيئة التدريس يتمتع بهذه الصفات بقدرته على مقاومة الضغوط، والتفاعل مع المواقف الصعبة حيث يلاحظ أن أعضاء هيئة التدريس قد حققوا درجات مرتفعة في أبعاد المرونة النفسية، ودرجتها الكلية؛ مما يؤكد قدرتهم على تعزيز المرونة النفسية، وغيرها من المتغيرات التي تحقق بعض مظاهر الصحة النفسية، فضلا عن استثمار المصادر النفسية والمادية المتاحة؛ والتي يتحقق من خلالها التوافق مع الذات، ومع الآخرين.

س٣: "هل توجد فروق في ضغوط العمل لدى عينة الدراسة تبعًا لمتغيرات (الجامعة، الكلية، الجنسية، النوع، الرتبة العلمية)؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية، وقيمة (ت) والجدول (١١) يوضح النتيجة.

١- حددت درجة المتوسط في ضوء المستويات التالية: ١,٠٠ – أقل من ١,٨٠ منخفضة جداً، ١,٨٠ – أقل من ٢,٦٠ منخفضة، ٢,٦٠ – أقل من ٣,٤٠ متوسطة، ٣,٤٠ – أقل من ٤,٢٠ عالية، ٤,٢٠ – ٥ عالية جداً.

جدول (١١) الفروق في الضغوط تبعًا لـ(الجامعة، والكلية، والجنسية، والنوع). ن= ٩٣

المتغيرات	جامعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الجامعة	أم القرى ن= ٢٤	٢,٧٠	٠,٧٩	١,٥٥٤	٠,١٢٤
	الباحة ن= ٦٩	٢,٩٥	٠,٦٥		
الكلية	علمية ن= ٤٩	٢,٨٢	٠,٦٦	٩٣٦	٠,٣٥٢
	أدبية ن= ٤٤	٢,٩٦	٠,٧٣		
الجنسية	سعودي ن= ٤٧	٣,١٣	٠,٦٦	٣,٦٦٤	٠,٠٠٠
	غير سعودي ن= ٤٦	٢,٦٤	٠,٦٤		
النوع	أم القرى ن= ٢٤	٣,٨٨	٠,٤٤	٠,١٨٩	٠,٨٥١
	الباحة ن= ٦٩	٣,٨٩	٠,٣٤		

يشير جدول (١١) إلى عدم وجود فروق في الضغوط تبعًا لمتغير الجامعة، والكلية، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (Ahmady, Changiz, Masiello, & Brommels, 2007)؛ الصبان وآخرون (٢٠١٩). وهذه النتيجة قد تعزى إلى أن الجامعتين بوصفهما من الجامعات الحكومية فإنهما يخضعان لسياسة تعليمية واحدة. تتساوي فيهما جميع المتغيرات المرتبطة ببيئة العمل ومعطياتها من حيث فرص العمل، والإمكانات المادية والبشرية، والرواتب والمكافآت، والترقيات العلمية، والمهام الوظيفية، والفرص التدريبية، والابتعاث والإيفاد، والحوافز.

كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة في ضغوط العمل؛ تبعًا لمتغير الجنسية لصالح السعوديين، وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة حيدر (٢٠٠٦)، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن السعوديين تقع عليهم أعباءٌ كثيرة سواء في الجانب الأكاديمي، أو القيام بالأعمال الإدارية المطالب بها والتي تكون للسعوديين دون غيرهم كراسة الأقسام، والعمادات، والوحدات والمراكز المختلفة، ومهام أخرى عليهم القيام بها في خدمة الجامعة، والمجتمع المحلي، فضلا عن الأعباء الأسرية، والاجتماعية، والمالية، ومتطلباتها، ومشكلاتها والتي قد تكون بعضها يفوق قدراته، وإمكاناته المادية، والتي تؤثر على توافقه مع ضغوط العمل، وذكر حيدر (٢٠٠٦) أن من أسباب الفروق بين أعضاء هيئة التدريس اليمنيين وغير اليمنيين تحمل أعباء كبيرة ومهمة، وخاصة في الجانب الإداري، بالإضافة إلى مهام التدريس والبحث العلمي والمسؤوليات الأخرى؛ مما يسبب لهم ضغوطًا مختلفة تكون لصالح اليمنيين، وهذا يتماشى مع نتيجة السؤال الحالي.

كذلك أظهرت النتائج عدم وجود فروق في الضغوط تبعًا لمتغير النوع، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة عساف (٢٠٠٢)؛ والصبان وآخرون (٢٠١٩)، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن اللوائح والأنظمة الخاصة بالجامعات واحدة لكلا الجنسين من حيث الرواتب، والانتدابات، والفرص المهنية، والبيئة التعليمية وجميع المتغيرات المرتبطة بهذا الجانب.

الفروق تبعًا للرتبة العلمية:

تم حساب تحليل التباين آحادي الاتجاه والجدول (١٢)

جدول (١٢) الفروق في الضغوط وفقا للرتبة العلمية.

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الضغوط	بين المجموعات	2.590	2	1.295	2.756	.069
	داخل المجموعات	42.282	90	.470		
	الكلي	44.872	92			

تشير نتائج جدول (١٢) إلى عدم وجود فروق في الضغوط تبعًا للرتبة العلمية، وقد يكون السبب في ذلك أن متغير الرتبة العلمية ليس له تأثير على الضغوط، والتي يعاني منها أعضاء هيئة التدريس بغض النظر عن رتبهم العلمية.

س٤: هل توجد فروق في المرونة النفسية لدى عينة الدراسة تبعًا لمتغير (الجامعة، الكلية، الجنسية، النوع، الرتبة العلمية)؟

الجدول (١٣) الفروق في المرونة النفسية تبعًا لمتغير الجامعة، والكلية، والجنسية، والنوع. ن= ٩٣

المتغيرات	جامعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الجامعة	أم القرى ن= ٢٤	٣,٨٨	٠,٤٤	١٨٩	٠,٨٥١
	الباحة ن= ٦٩	٣,٨٩	٠,٣٤		
الكلية	علمية ن= ٤٩	٣,٨١	٠,٣٦	٢,٢٦٢	٠,٠٠٠
	أدبية ن= ٤٤	٣,٩٨	٠,٣٥		
الجنسية	سعودي ن= ٤٧	٣,٨١	٠,٤٣	٢,١١٨	٠,٠٣٧
	غير سعودي ن= ٤٦	٣,٩٧	٠,٢٦		
النوع	ذكر ن= ٧٠	٣,٨٩	٠,٣٥	٠,٦٤	٠,٩٤٩
	أنثى ن= ٢٣	٣,٨٩	٠,٤٢		

يوضح الجدول(١٣): عدم وجود فروق في المرونة النفسية تبعًا للجامعة، ويرى الباحث أن هذه النتيجة تشير إلى: تشابه الدرجات وتقاربها في مستوى المرونة لدى أفراد العينة من الجامعتين، وهذا ما أشارت إليه نتيجة السؤال الثاني من أن أفراد العينة يتمتعون بمستوى عال من المرونة النفسية، والتي تمكنهم من التوافق والنجاح في حياتهم الأكاديمية، والعمل على مواجهة العقبات والصعاب، واجتيازها أو التخفيف منها؛ فضلا عن حرصهم على توظيف بعض المهارات التي تساعدهم على اختيار البدائل المناسبة في مواجهة المواقف، والقدرة على التفكير بطرق مختلفة، وتغيير الوجهة الذهنية بما يتوافق مع المواقف التي يواجهونها مع مختلف الفئات داخل الجامعة، وأنهم يتعاملون ويختلطون بفئات كثيرة داخل الجامعة. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة في درجة المرونة النفسية تبعًا

للكلية، لصالح الكليات الأدبية، وقد يعزى ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس في الكليات الأدبية يتعاملون في مجمل مقرراتهم من الجانب الإنساني والنفسي، ويتعاملون مع الآخرين؛ وذلك أكسبهم مرونة أعلى قليلا من نظرائهم في الكليات العلمية؛ لأن طبيعة الكليات العلمية تعتمد على الجانب العلمي، والتطبيقي، والتي قد لا يكون فيها مجال للتساهل الذي قد يؤثر على مجريات الطابع العلمي للكليات العلمية. ولكن بصورة عامة يلاحظ أن أعضاء هيئة التدريس في الكليات النظرية، والعلمية يتمتعون بمستوى عال من المرونة، وهذا ما أظهرته نتائج السؤال الأول، والثاني، وقيم المتوسطات.

كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة في المرونة النفسية تبعًا للجنسية؛ في أن غير السعوديين أكثر مرونة من السعوديين، ولم يتوصل الباحث في حدود علمه إلى دراسة تؤيد، أو ترفض هذه النتيجة، وقد أورد عبد الوهاب (٢٠١١) أن المرونة التكيفية تساعد الفرد على تغيير الوجهة الذهنية التي ينظر من خلالها إلى المواقف، والمشكلات التي تواجهه، وهي بذلك عكس الجمود والصلابة الذهنية، كما تؤدي بالفرد إلى أن يظهر سلوكًا ناجحًا في مواجهته للمشكلات، وبذلك يتوافق مع الوضع الجديد بأوضاعه المتعددة، ومع الصور التي تظهر عليه. ومن هنا قد تعزى هذه النتيجة إلى أن غير السعوديين حققوا المرونة التكيفية أكثر من السعوديين حيث قد أتيحت لهم فرص المشاركة خارج بيئتهم الأصلية في بلدهم الأصلي؛ مما يتطلب منهم تفعيل المرونة النفسية التكيفية بشكل أكبر كي يحققوا التوافق النفسي، والمهني، والاجتماعي، والابتعاد عن مظاهر الانسحاب والتقوقع، وذلك من خلال زيادة في روابطهم، وعلاقتهم الاجتماعية والمهنية مع الآخرين سواء مع السعوديين أو غيرهم، والمساهمة بفاعلية في الأنشطة داخل الكليات، والأقسام وخصوصًا أنهم غير مطالبين بأعمال إدارية كرئاسة الأقسام، أو عمادة الكليات، أو وكالاتها، والقيام بالمهام المناطة بهم على أكمل وجه؛ لعكس صورة مشرفة لجامعاتهم التي يتنمون إليها، مع ملاحظة أن السعوديين، وغير السعوديين يتمتعون جميعًا بمستوى عال من المرونة النفسية، وهذا يدل على قدرة عضو هيئة التدريس عامة على التعامل بإيجابية مع المواقف المختلفة، وهذا ما توصلت إليه نتيجة السؤال الثاني، وقيم المتوسطات.

وأظهرت النتائج أيضًا: عدم وجود فروق تبعًا للنوع، وهذا يشير إلى أن: كلا الجنسين لديهم القدرة على تكوين علاقات اجتماعية جيدة، والقدرة على تحمل المسؤولية، والقيام بها، والقدرة على اتخاذ القرارات المناسبة، وتقبل النقد من الآخرين، والتوافق مع ما يحيط بهما من المتغيرات، والشعور بالانتماء للمؤسسة التي ينتمون لها، وأن لديهم مهارات متعددة لحل المشكلات التي تواجههم، والتوافق معها.

الفروق تبعًا للرتبة العلمية:

حساب تحليل التباين آحادي الاتجاه والجدول (١٤)

جدول (١٤) الفروق في المرونة النفسية وفقا للرتبة العلمية.

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية للأبعاد	بين المجموعات	.747	2	.374	2.858	.063
	داخل المجموعات	11.766	90	.131		
	الكلي	12.513	92			

تشير نتائج جدول (١٤) إلى: عدم وجود فروق في المرونة النفسية تبعًا للرتبة العلمية، وهذا قد يشير إلى أن المرونة النفسية أصبحت سمة منتشرة لدى أعضاء هيئة التدريس بجميع رتبهم؛ نتيجة الخبرات، والتجارب الحياتية، والعملية، والتي تفرض أهمية المرونة النفسية للسلامة النفسية، والجسمية، وكذلك الوظيفية.

س٥: هل هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين ضغوط العمل والمرونة النفسية لدى أعضاء هيئة التدريس؟

جدول (١٥) معاملات الارتباط بين الضغوط النفسية والمرونة النفسية، ن=٩٣

المرونة النفسية / الضغوط النفسية	التوافق	الانفعالي	العقلي	الدرجة الكلية
الدرجة الكلية	.139	-.426**	.164	-.233*

** دال عند مستوى (٠,٠١)، * دال عند مستوى (٠,٠٥).

يشير جدول (١٥) إلى: وجود علاقة ارتباطية سالبة، ودالة بين ضغوط العمل، والمرونة النفسية، وتتفق هذه النتيجة جزئيًا مع نتيجة قاسم (٢٠١٧)، وهذا يشير إلى أنه: كلما زادت المرونة النفسية تقل ضغوط العمل، ويمكن تفسير ذلك من خلال الرجوع إلى الإطار النظري حيث ذكر Mary, & Patra, (2015) أن المرونة النفسية تساعد الفرد على مواجهة الشدائد، والصعاب، والتوافق بنجاح مع المواقف المختلفة.

كما أضاف Pecillo (٢٠١٦) أن المرونة النفسية تؤهل الفرد لمقاومة الضغوط، وامتصاص المواقف الصعبة، والتعافي منها، والتوافق مع المواقف الصعبة، وذكر Wendling (2012) أن Hayes, et al.; Ruiz قد أشاروا إلى أن القلق، والاكتئاب، وسوء أداء العمل، وسوء المعاملة، والرهاب، والسلوك المعادي للمجتمع، والقلق الاجتماعي مرتبط بضعف المرونة النفسية، في حين أن ضغوط العمل حالة من الإجهاد الجسمي والنفسي، والمشقة التي تلقى على الفرد بمطالب وأعباء، ومنها: شعوره بالإعياء، والإنهاك، والاضطراب، والمشقة، ويعبر عنها الفرد في مظاهر مختلفة مثل: الاكتئاب، والحزن، والقلق، والخوف، والتوجس، والإحساس بالظلم، فضلا عن الاضطرابات السوسيوماتية، كما أشار خضر وآخرون (٢٠٢١) إلى أن Maddi, et al. ذكروا أن الضغوط تتطلب

مستوى عاليًا من المرونة النفسية لتقليل آثارها. وبالتالي فإن كلًّا من المتغيرين يسير في اتجاه معاكس للآخر، فضغوط العمل اضطراب وعدم القدرة على التوافق مع الموقف، بينما المرونة النفسية هدوء وتوافق مع الموقف؛ لذا كانت العلاقة عكسية؛ وكلما كان عضو هيئة التدريس أكثر مرونة نظرَ إلى الضغوط نظرة مختلفة، ولجأ إلى الحلول والطرق التي تساعده على التخلص منها، دون أن تؤثر على سلوكه وتفاعله مع من يتعامل معهم. كما أنه يدرك أن بعض الضغوط تكون مؤقتة وقد تزول بزوال المثيرات؛ مما يدفعه إلى السيطرة، والتحكم في كل ما يرتبط بالضغوط وآثارها، وكلما كانت المرونة النفسية مرتفعة ساعدت أكثر على القابلية للمواجهة، والتعايش مع الضغوط.

التوصيات:

-الاهتمام ببيئة العمل التي تساعد أعضاء هيئة التدريس على التعامل مع ضغوط العمل.

-تشجيع أعضاء هيئة التدريس للمحافظة على المرونة النفسية لمواجهة ضغوط العمل.

-توصيف مهام أعضاء هيئة التدريس؛ لتجنب التداخل في المهام، وتحمل أعباء لا علاقة لها بطبيعة العمل.

-دعم المرونة النفسية وتعزيزها لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، وإبراز أهميتها في تحقيق الصحة والتوافق النفسي، من خلال دعم المناسبات الاجتماعية، والأنشطة الرياضية لأعضاء هيئة التدريس داخل الجامعة.

-تطوير بيئة العمل بتوفير مجموعة من الخدمات اللوجستية لأعضاء هيئة التدريس ومساعدتهم على الاهتمام بما هو في صميم عملهم وتخصصهم.

المقترحات:

-إجراء مزيد من الدراسات التي تتناول مفهومي الضغوط، والمرونة النفسية لدى عينات عمرية مختلفة وعلى عينات أكبر حجمًا في مختلف مناطق المملكة العربية السعودية.

-إجراء دراسة شبه تجريبية؛ لتحديد فاعلية التدريب على استراتيجيات المرونة النفسية.

-إجراء دراسة حول معرفة أسباب الضغوط النفسية ومواجهتها لدى أعضاء/ عضوات هيئة التدريس بالجامعات السعودية " الواقع والمأمول ".

المراجع العربية

أبو حلاوة، محمد العيد. (٢٠١٣). المرونة النفسية، ماهيتها ومحدداتها، وقيمتها الوقائية، المؤتمر الثاني لعلم النفس، علم النفس والإمكانات الإيجابية لدى الإنسان العربي. *شبكة العلوم النفسية*، (٢٩)، ١– ٥٥.

أبو ندى، محمد عصام. (٢٠١٥). *الضغط النفسي في العمل وعلاقته بالمرونة النفسية لدى العاملين بمستشفى كمال عدوان بمحافظة شمال غزة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية.

إسماعيل، هالة خير سناري. (٢٠١٧). المرونة النفسية وعلاقتها باليقظة العقلية لدى طلاب كلية التربية: (دراسة تنبؤية)، *مجلة الإرشاد النفسي*، جامعة عين شمس، (٥٠)، ٢٨٧– ٣٣٥.

أيبو، نايف علي. (٢٠١٩). *الضغوط النفسية*. دار المعرفة الجامعية.

البحري، نسرين. (٢٠٠٩). أثر الدعم الاجتماعي في تخفيف الضغوط لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الحكومية في إقليم الجنوب. *حوليات آداب عين شمس*، (٣٧)، ١٠٩-١٦٠.

العبد الله، فايزة غازي. (٢٠١٤). *استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية وعلاقتها بأساليب المعاملة الوالدية عند اليافعين في مدارس مدينة دمشق الثانوية* [رسالة دكتوراه منشورة]. جامعة دمشق.

البلوي، محمد نواف. (٢٠٠٩). *أثر برنامج تدريبي قائم على التحصين ضد الضغوط وإدارة الوقت في خفض ضغوط العمل وتحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى المعلمين في منطقة الجوف* [رسالة دكتوراه منشورة]. الجامعة الأردنية.

جابر، جابر عبد الحميد، وكفافي، علاء الدين. (١٩٩٥). *معجم علم النفس والطب النفسي، انجليزي-عربي*. دار النهضة العربية.

الحربي، فاتن هادي صالح. (٢٠١٩). المرونة النفسية لدى عينة من الطالبات في المرحلة الثانوية الممارسات وغير الممارسات للرياضة في منطقة القصيم. *المجلة الدولية للعلوم النفسية والرياضية*، (٢)، ٩٥- ١١٦.

حسين، محمود عطا. (٢٠١٦). الضغوط النفسية وعلاقتها بالعنف الجامعي واستراتيجيات التعامل لدى طلبة جامعة البترا. *مجلة كلية التربية جامعة الأزهر*، ١٦٩ (١)، ٢٩٣-٣٢٣.

حيدر، أحمد سيف. (٢٠٠٦). الضغوط التي يواجهها أعضاء هيئة التدريس بالجامعة: دراسة تطبيقية على أعضاء هيئة التدريس بجامعة ذمار باليمن. *مجلة كلية التربية*، (٨) ،١٠٧- ١٣٦.

الختاتنة، سامي محسن. (٢٠٠٩). الاحتراق النفسي وعلاقته بمرونة الأنا لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية. *سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، ٢ (٢٤)، ٢٧٥- ٣٢٠.

الخرافشة، هديل هشام. (٢٠١٦). *مصادر الضغط النفسي واستراتيجية التعامل معها لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة اليرموك.

خضر، محمد عبد الرحمن، وعبد الرحمن، محمد السيد، وأبو السعود، سعيد طه. (٢٠٢١). المرونة النفسية وعلاقتها بمواجهة الضغوط المهنية لمعلمي المعاهد الأزهرية. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، ٥ (٢٢)، ١٠٣ -١٣٢.

الرشيدي، هارون توفيق. (١٩٩٩). *الضغوط النفسية، طبيعتها، نظرياتها، برنامج لمساعدة الذات في علاجها*. مكتبة الانجلو.

السيد، وائل السيد حامد. (٢٠١٨). دراسة الضغوط النفسية وعلاقتها بجودة الحياة لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، ١ (٣)، ٢٥-٤٨.

شقورة، يحيى عمر شعبان. (٢٠١٢). *المرونة النفسية وعلاقتها بالرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة* [ماجستير منشورة]. جامعة الأزهر.

الشيخ، كنان إسماعيل. (٢٠١٧). المرونة النفسية وعلاقتها بالرضا عن الحياة دارسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة دمشق، سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية. *مجلة البحوث والدارسات العلمية*، ٢ (٣٩)، ٣٧١-٣٩٢.

الصبان، عبير محمد، ومؤمنة، دينا خالد معتوق، وطلاقي، أريج محمد. (٢٠١٩). التحصين النفسي وعلاقته بأساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز. *المجلة المصرية للدراسات المتخصصة*، (٢٤)، ١٤٨-١٩٦.

طه، إسماعيل، وياسين، الطاف. (٢٠٠٦). الضغوط المهنية وعلاقتها بالتوافق المهني لدى أساتذة الجامعة. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، (١٢)، ١- ٢٤.

العبدلي، خالد محمد. (٢٠١٢). *الصلابة النفسية وعلاقتها بأساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية المتوفقين دراسيًا والعاديين بمدينة مكة المكرمة* [ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى.

عابدين، إبراهيم عبد. (٢٠١٠). *علاقة الضغوط الوظيفية بالآثار النفسية والجسدية لدي العاملين في شركة توزيع الكهرباء –محافظات غزة* [رسالة ماجستير منشورة]. جامعة الأزهر.

العاسمي، رياض، وبدرية، على. (٢٠١٨). التنظيم الانفعالي وعلاقته بالمرونة النفسية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة السويداء. *سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية*، ٣ (٤٠)، ٢٠٧٩ -٣٠٤٩.

عبد السلام، أماني حسن حسين. (٢٠١٨). *الأسى النفسي وعلاقته بالمرونة النفسية وأساليب مواجهة الضغوط للموظفين المقطوعة رواتبهم* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية بغزة.

عبد الوهاب، صلاح شريف. (٢٠١١). المرونة العقلية وعلاقتها بكل من منظور زمن المستقبل، وأهداف الإنجاز لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة. *مجلة بحوث التربية النوعية*، ٢٠، ٢٠ -٧٥.

عبد المجيد، أشرف عبد التواب. (٢٠١٧) مستويات ضغوط العمل لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك دراسة ميدانية. *مجلة التربية*، ١٧٣ (٢)، ١٢- ٦٩.

عربية، جودي. (٢٠١٨). *المرونة النفسية وعلاقتها بالرضا عن الحياة لدى النساء المتزوجات المصابات باضطرابات الغدة الدرقية* [رسالة ماجستير منشورة]. جامعة محمد بوضياف.

عزت، كرم، وأبو النيل، محمود السيد، وعبد الحميد، زينب بشري، ومحمود، الفرحاتي السيد. (٢٠١٩). فاعلية برنامج تأهيلي لاكتساب المرونة النفسية وأثره على صورة الذات لدى مستخدمي الأجهزة التعويضية دراسة مقارنة بين الذكور، والإناث من الريف والحضر. *مجلة العلوم البيئية*، ، ٤٥ (٣)،١- ٣٣.

عساف، عبد محمد. (٢٠٠٢). مجالات التوتر والضغط النفسي عند أعضاء الهيئة التدريسية في جامعتي النجاح وبيرزيت أثناء انتفاضة الأقصى نتيجة العدوان الإسرائيلي. *مجلة العلوم الإنسانية*، ١ (١٧)،١-٣٠.

علي، برقيقة محمد. (٢٠١٧). *علاقة المرونة النفسية بمتغيري الجنس والسن دراسة ميدانيه لطلبة معهد علوم وتقنيات الانشطة البدنية والرياضية جامعة قاصدي مرباح، ورقلة* [رسالة ماجستير منشورة]. جامعة قاصدي.

قاسم، سالي صلاح. (٢٠١٧). الفروق في استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية في ضوء كل من الصلابة النفسية، والمرونة المعرفية، والنفسية لدى الأساتذة الجامعيين الممارسين لمهام إدارية. *مجلة الدراسات نفسية وتربوية، مجلة كلية التربية*، (٩٦)، ١١-١٣٩.

قريطع، فراس. (٢٠١٧). الضغوط النفسية لدى المعلمين، وعلاقتها بالرضا عن الحياة، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية. جامعة اليرموك*، ١٣ (4)، ٤٧٥- ٤٨٦.

المفيدي، الحسن محمد (٢٠٠٠) ظاهرة إجهاد العمل لدى المعلمين والمعلمات في منطقة أبها التعليمية بالمنطقة الجنوبية من المملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية*، ٣ (٢٤) ٩-٥٠.

مليباري، نجاة عبد الله محمد. (٢٠١٦). المرونة النفسية وعلاقتها بدافعية الإنجاز. *المجلة العربية للعلوم الاجتماعية، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية*، ١٠ (١)، ١٨-٦٦.

المياحي، جعفر عبد كاظم. (٢٠١٢) الضغوط التي يواجهها عضو هيئة التدريس، وأثرها على الرضا

الوظيفي، سبل معالجتها في جامعة الزيتونة الأردنية. مجلة *واسط للعلوم الإنسانية*، ٧ (١٩)،١٧٣-٢١٠.

مجلس التعليم العالي، الأمانة العامة. (٢٠٠٧). *نظام مجلس التعليم العالي والجامعات ولوائحه*(ط٣). مكتبة الملك فهد الوطنية.

المراجع الأجنبية

Abdel-Majid, Ashraf Abdel-Tawab. (2017). Levels of work stress among faculty members at the University of Tabuk: A field study, *Journal of Education, Al- Azhar University, 17* (2), 12-69.

Abdel-Wahab, Salah Sharif. (2011). Mental flexibility and its relationship to both the future time perspective and achievement goals among university faculty members, *Journal of Specific Education Research, Mansoura University, 20*, 20-75.

Abu Halawa, Muhammad Al-Eid. (2013). Psychological resilience, what is it, and what are its determinants and preventive value in the second influence of psychology, Psychology and Positive Possibilities of the Arab Person, *Psychological Science Network*, (29), 1-55.

Ahmady, S., Changiz, T., Masiello, I., & Brommels, M. (2007). Organizational role stress among medical school faculty members in Iran: dealing with role conflict. *BMC Medical education, 7*(1), 14.

Akinyele, S. T., Epetimehin, S., Ogbari, M., Adesola, A. O., & Akinyele, F. E. (2014). Occupational stress among academic staff inprivate university: Empirical evidence

from covenant university, Nigeria. *Journal of Contemporary Management Research, 8*(1), 1.

Al-Asmy, Riad; Badria. (2018). Emotional regulation and its relationship to psychological resilience among a sample of secondary school students in As-Suwayda Governorate, *Series of Arts and Humanities, 40*(3), 2079-3049.

Al-Bahri, Nisreen. (2009). The Impact of Social Support in Reducing Stress on staff members of teaching in Public Universities in the South Region, *Annals of Ain Shams, Faculty of Arts, Ain Shams University*, (37), 109-160.

Al-Harbi, Faten Hadi Saleh. (2019). Psychological resilience among a sample of female students in the secondary stage who do or do not practice sports in the Qassim region, *International Journal of Psychological and Sports Sciences*, (2), 95-116.

Al-Khatatneh, Sami Mohsen (2009), Psychological burnout and its relationship to ego resilience among faculty members in Jordanian universities, *Human and Social Sciences Series, 2* (24), 275-320.

Al-Mayahi, Jaafar Abed Kazem. (2012). The stress faced by a faculty member, its impact on job satisfaction and ways to address them at Al-Zaytoonah University of Jordan, *Wasit Journal for Human Sciences, 7*(19), 173-210.

Al-Mufidi, Al-Hassan Muhammad. (2000). The phenomenon of work stress among male and female teachers in the Abha educational district in the southern region of the Kingdom of Saudi Arabia, *Journal of the Faculty of Education, Ain Shams University, 3* (24), 9-60.

Al-Sabban, Abeer Muhammad; Moemena, Dina Khaled Maatouk; & Talaqi, Areej Muhammad. (2019). Psychological immunization and its relationship to methods of coping with psychological stress among a sample of faculty members at King Abdulaziz University, *The Egyptian Journal of Specialized Studies,* (24), 148- 196.

Andrus, S. (2015). *A Correlational Study of Resilience Among Faculty and Administration in a Bible Seminary* [Doctoral dissertation] . Wilmington University.

Areekkuzhiyil, S. (2011). Organisational Stress among Faculty Members of Higher Education Sector. *Online Submission*.

Areekkuzhiyil, S. (2011). Organisational Stress among Faculty Members of Higher Education Sector. *Online Submission*.

Assaf, Abd Muhammad. (2002) Domains of tension and psychological stress among faculty members at An-Najah and Birzeit Universities during the Al-Aqsa Intifada as a result of the Israeli aggression, *Journal of humanities at An-Najah National University, An-Najah National University, 1*(17), 1-30.

Brammer, M. S. (2020). Faculty resilience in higher education: A review of the literature. *Online Journal of Complementary and Alternative Medicine*, *5*(2), 1-6.

Ciarrochi, J., Bilich, L., & Godsell, C. (2010). Psychological flexibility as a mechanism of change in acceptance and commitment therapy. *Assessing mindfulness and acceptance processes in clients: Illuminating the theory and practice of change*,51-75.

El-Sayed, Wael El-Sayed Hamed. (2018). Study of psychological stress and its relationship to quality of life among faculty members at King Saud University, *International Journal of Educational and Psychological Studies, 1*(3), 25-48.

Ezzat, Karam; The effectiveness of a rehabilitation program to gain psychological resilience and its impact on the self-image of prosthetic device users, a comparative study between males and females from rural and urban areas, *Journal of Environmental Sciences, Ain Shams University, 45* (3), 1-33.

Haider, Ahmed Seif. (2006). The stress faced by university faculty members: An applied study on faculty members at Dhamar University in Yemen, *Journal of the Faculty of Education, University of Aden,* (8), 107-136.

Harkness, K. L., & Hayden, E. P. (2020). *The Oxford Handbook of Stress and Mental Health.* Oxford University Press.

Hussein, Mahmoud Atta. (2016). Psychological stress and its relationship to university violence and coping strategies among Petra University students, *Journal of the Faculty of Education, Al-Azhar University, 169* (1), 293-323.

Ismail, Hala Khair Sinnari.(2017). Psychological resilience and its relationship to mindfulness among students of Faculty of Education: a predictive study, *Journal of Psychological Counseling at Ain Shams University*, (50), 287-335.

Keener, T. A., Hall, K., Wang, K., Hulsey, T., & Piamjariyakul, U. (2020). Relationship of Quality of Life, Resilience, and Associated Factors Among Nursing Faculty During COVID-19. *Nurse Educator*, *46*(1), 17-22.

Khadra, Muhammad Abd al-Rahman, Abd al-Rahman, Muhammad al-Sayed, and Abu al-Saud, Saeed Taha. (2021). Psychological resilience and its relationship to confronting professional stress for teachers of Azhar institutes, *The Arab Journal of Educational and Psychological Sciences, 5* (22), 103- 132.

Khalifat, Abdel-Fattah Saleh, and Al-Zogoul, Imad Abdel-Rahim. (2003). The sources of psychological stress among teachers of the Tourba Directorate of Karak Governorate and its relationship to some variables, *Journal of Educational Sciences, Qatar University,* (3), 61-88.

Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational review, 53*(1), 27-35.

Malibari, Najat Abdullah Muhammad. (2016). Psychological resilience and its relationship to achievement motivation, Arab Foundation for Scientific Consultation and Human Resources Development, *Arab Journal of Social Sciences, 10*(1), 18-66.

Mary, E. M., & Patra, S. (2015). Relationship between forgiveness, gratitude and resilience among the adolescents. *Indian Journal of Positive Psychology*, *6*(1), 63-68.

Mugrabi, F., Rozner, L., & Peles, E. (2020). The mindfulness trait and high perceived stress changes during treatment in patients with psychiatric disorders. *Current Psychology*, 1-8.

Myers- Walls, J. A. (2020). Family life education for families facing acute stress: best practices and recommendations. *Family Relations*, *69*(3), 662-676.

Pecillo, M. (2016). The concept of resilience in OSH management: a review of approaches. *International Journal of Occupational Safety and Ergonomics, 22*(2), 291-300.

Qassem, Sally Salah. (2017). Differences in strategies for coping with psychological stress in the light of psychological toughness, cognitive, and psychological resilience among university professors practicing administrative tasks, *Journal of Psychological and Educational Studies, Faculty of Education, Zagazig University*, (96), 11-139.

Qureita, Firas. (2017). Psychological stress among teachers and its relationship to life satisfaction, *Jordanian journal of educational sciences, Yarmouk University, 13* (4), 475-486.

Reivich, K., & Shatte, A. (2002). *The resilience factor: Seven essential skills for overcoming life's inevitable obstacles*. Broadway Books.

Sheikh, Kinan Ismail. (2017). Psychological resilience and its relationship to life satisfaction, a field study on a sample of Damascus University students, *Series of Arts and Humanities, Journal of Research and Scientific Studies, Tishreen University, 2*(39), 371-392.

Taha, Ismail, and Yassin, Al-Taf. (2006). Professional stress and their relationship to professional adjustment among university professors, *Journal of Educational and Psychological Research at the University of Baghdad*, (12), 1-24.

Wendling, H. M. (2012). *The relation between psychological flexibility and the Buddhist practices of meditation, nonattachment, and self-compassion.* The University of Akron.

JAZAN UNIVERSITY

JOURNAL OF
JAZAN UNIVERSITY
For Human Seiences

A Refereed Scientific Periodical

ISSN: 1658-6921

Vol.11 No1 November 2022) Rabi` al-Thani1444 H)