



The
International Journal
of Humanities



جامعة حفر الباطن
University of Hafr Al Batin

المجلة الدولية
للعلوم الإنسانية

المجلد الرابع
مارس 2023 م

ISSUE (3) Volume (1)
August 2022

The international
Journal of Humanities

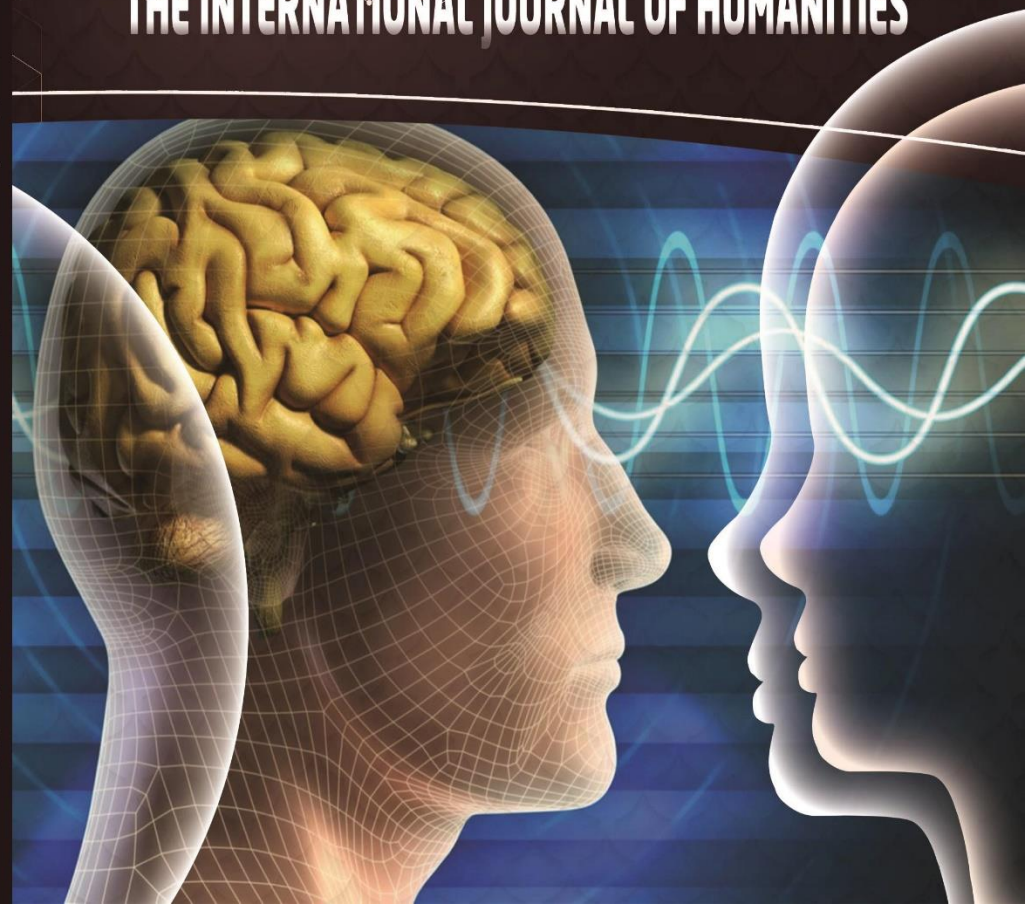
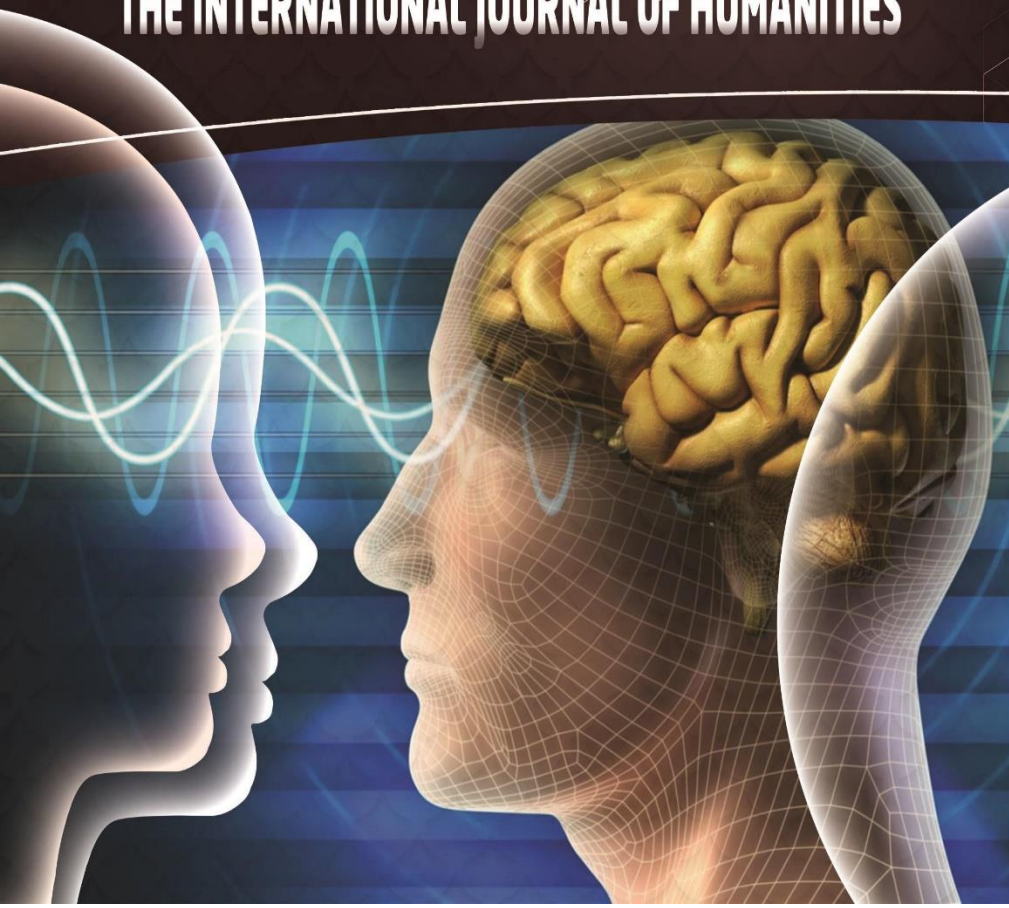


The
International Journal
of Humanities



جامعة حفر الباطن
University of Hafr Al Batin

المجلة الدولية للعلوم الإنسانية
THE INTERNATIONAL JOURNAL OF HUMANITIES





العدد الرابع – فبراير 2023م

عن المجلة

The international Journal of Humanities (IJH) المجلة الدولية للعلوم الإنسانية

المجلة الدولية للعلوم الإنسانية (IJH) THE INTERNATIONAL JOURNAL OF HUMANITIES التي تصدر عن كلية الآداب جامعة حفر الباطن بالملكة العربية السعودية، تحت رقم إيداع (1442/4967)، ورقم دولي معياري (8789 - 1658) الصادر من إدارة التسجيل والترقيمات الدولية في مكتبة الملك فهد الوطنية بمدينة الرياض.

من أوعية النشر التي تقبل البحوث والدراسات والمقالات والتقارير البحثية الأصلية النظرية والتطبيقية في مجال العلوم الإنسانية (الدراسات الإسلامية والعلوم الاجتماعية والنفسية والتاريخ واللغة العربية والانجليزية)، كما تستقبل البحوث العلمية المجازة في المؤتمرات العلمية التابعة لمؤسسات علمية وأكاديمية معترف بها، ويتم نشرها بعد إجازتها من هيئة تحرير المجلة والمحكمين في أعداد خاصة بالمجلة.

لغة النشر بالمجلة العربية والانجليزية، والمجلة نصف سنوية وتصدر بصفة دورية عديدين في شهري (فبراير، أغسطس)، ويجوز إصدار أكثر من جزء للعدد الواحد، ويحق للمجلة إصدار أعداد خاصة للمؤتمرات والفعاليات بعد موافقة مجلس إدارة المجلة.

The
International Journal
of Humanities

هيئة تحرير

المجلة الدولية للعلوم الإنسانية

The International Journal of Humanities (IJH)

مستشار المجلة

أ.د. عبدالله بن محمد بن عبدالمحسن الفوزان

أستاذ علم الاجتماع في كل من جامعة الملك سعود وجامعة الإمام
وجامعة حائل سابقاً، عضو مجلس الشورى ونائب الرئيس والأمين
العام لمركز الملك عبدالعزيز للحوار الوطني، السعودية

أ.د. حمد بن صالح بن عبدالعزيز الغنيم

أستاذ اللغة الانجليزية، كلية التربية، جامعة القصيم،
السعودية.

أ.د. زينب معوض علي الباهي

عميد كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة الفيوم، مصر.

أ.د. مختار محمد العماري عبدالقادر

عميد كلية الآداب سابقاً، جامعة طرابلس، ليبيا.

Prof.Dr. Jürgen Beckman

Head of chair of sport psychology, Technical,
University of Munich, Germany.

Prof.Dr.Elisabeth Wacker

Head of chair of Sociology of Diversity
Technical, University of Munich, Germany.

أ.د. حنان مبارك محمد القحطاني

أستاذ الطفولة المبكرة، وكيل كلية التربية ورئيس قسم
رياض الأطفال، جامعة حفر الباطن، السعودية

أ.د. عبد العزيز علي الغريب

أستاذ الخدمة الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود
الإسلامية، السعودية.

أ.د. احمد محمد عبدالعال سليم

أستاذ التاريخ الحديث والمعاصر ووكيل كلية الآداب
جامعة حلوان للدراسات العليا والبحوث، مصر.

أ.د. مها مشاري عبدالله السجاري

قسم الاجتماع والخدمة الاجتماعية، كلية العلوم
الاجتماعية، جامعة الكويت، دولة الكويت.

أ.د. عاطف عبد العزيز معوض عيد

أستاذ النحو والصرف والعروض، كلية الآداب، جامعة
جنوب الوادي كلية العلوم والآداب جامعة نجران،
السعودية.

مجلس إدارة

المجلة الدولية للعلوم الإنسانية

The International Journal of Humanities (IJH)

رئيس مجلس إدارة المجلة

د. عبدالله بن عبد الرحمن الهريش

مدير المجلة

د. محمود سيد هاشم علي

أستاذ مساعد بقسم علوم الرياضة والنشاط البدني،
جامعة حفر الباطن، السعودية

رئيس تحرير المجلة

أ.د. حنان مبارك محمد القحطاني

أستاذ الطفولة المبكرة، وكيل كلية التربية ورئيس قسم
رياض الأطفال، جامعة حفر الباطن، السعودية

سكرتيرة المجلة

أ. منير بنت عبد الله الحربي

جامعة حفر الباطن

الشؤون المالية والإدارية

فهد بن مطشر الجميلي

كلية الآداب جامعة حفر الباطن

The
International Journal
of Humanities

شروط كتابة البحث باللغة العربية

- الصفحة الأولى للبحث تشمل فقط على:
- عنوان البحث : ويكتب أسفل العنوان اسم الباحث أو الباحثون والمسمى الوظيفي والتخصص والجامعة والكلية، والدولة، ووسائل الاتصال (هاتف، بريد إلكتروني).
- ملخص البحث : في حدود 150 إلى 200 كلمة، في شكل فقرة واحدة متصلة وبدون نقاط فرعية، وبحيث يتضمن على (يهدف البحث الي، وتم استخدام المنهج، وتمثل مجتمع البحث في، كما اشتملت عينة البحث على، مع توضيح العدد وطريقة اختيارها وطبيعة العينة، واستخدم الباحث أو الباحثون أدوات للقياس هي (تحديد أدوات جمع البيانات ومواصفاتها).....، وقد أشارت أهم نتائج البحث إلى، ومن أهم التوصيات.....
- الكلمات المفتاحية : ذكر (3 إلى 4) كلمات مفتاحية للبحث تم استخدامهم في متن البحث ولم يردوا في عنوان البحث.
- متن البحث :يراعى في كتابة متن البحث أن يمر بالخطوات التالية بصفة عامة ووفقا لطبيعة البحث :
- المقدمة ومشكلة البحث : تتضمن عرض مشكلة البحث وهدفها وفروعها (إن وجدت)، على أن تتضمن مقدمة ومشكلة البحث أهم نتائج الدراسات الوثيقة الارتباط بموضوع البحث، وكذلك أي أجزاء نظرية للتأكيد على المشكلة، ولا يتم تصنيفها تصنيفاً منفرداً تحت مسمى (دراسات سابقة أو دراسات مرتبطة أو دراسات مشابهة إلخ).
- المنهج : ويضم العناوين الفرعية التالية :
- المجتمع : وصف حجم المجتمع وصفاً دقيقاً.
- العينة : وصفها وتحديد وطريقة اختيارها بالإضافة إلى أية متغيرات أخرى يراها الباحث هامة وبصفة خاصة تلك المتغيرات التي قد ترتبط بمناقشة النتائج.
- أدوات القياس : وصفها وتحديد وحدودها ومراجعتها، وفي حالة تعددها يتم وضع عناوين فرعية جانبية لكل أداة من هذه الأدوات.

- الإجراءات: وصف الاجراءات الخاصة بدراسة مشكلة البحث بصورة واضحة ومحدده.
- عرض ومناقشة النتائج : يتم عرض أهم نتائج البحث مع الاستعانة بالجداول والأشكال (على ألا يزيد عدد الجداول والأشكال عن 7 لكل منهما قدر الإمكان).
- الاستخلاصات والتوصيات : يتم تقديم أهم الاستخلاصات والتوصيات التي أسفر عنها البحث والمستمدة أساسا من النتائج الهامة المباشرة للبحث.
- المراجع وتكتب مستقلة في نهاية متن البحث وفقاً للأسلوب التالي :
 - الكتاب
 - ✓ اسم المؤلف : سنة النشر، عنوان الكتاب، الطبعة بعد الأولى إن وجدت، دار النشر، دولة النشر.
 - سلسلة الكتب
 - ✓ اسم المؤلف : سنة النشر، عنوان الكتاب، الطبعة بعد الأولى إن وجدت، مسلسل المجلد، دار النشر، دولة النشر.
 - الكتاب المترجم
 - ✓ اسم المترجم : سنة النشر، عنوان الكتاب، اسم صاحب الكتاب - دار النشر الجديدة - دولة النشر الجديدة - سنة النشر الجديدة.
 - المجلات
 - ✓ اسم المؤلف : سنة الإصدار، عنوان المقالة أو البحث، اسم المجلة، عدد المجلة، جهة النشر، دولة النشر.
 - رسائل العلمية
 - ✓ اسم صاحب الرسالة : سنة النشر، عنوان الرسالة، الكلية، الجامعة.
 - شبكة المعلومات الدولية
 - ✓ يكتب رابط الصفحة التي تم الحصول منها على المعلومة.
 - في متن البحث يجب أن يوضح بعد كل فقرة وبين قوسين (اسم صاحب المرجع، سنة النشر، رقم الصفحة)، وإن كان المرجع لعدد (2 مؤلف) يكتب كالتالي (اسم المؤلف الأول، اسم المؤلف الثاني، سنة النشر، رقم الصفحة) أما اذا كان المرجع لأكثر من 2 مؤلف يكتب

- كالتالي (اسم المؤلف الأول، وآخرون، سنة النشر، رقم الصفحة) مثال (الهريش، 2020، 20) (الهريش ، هاشم، 2020، 20) (الهريش وآخرون، 2020، 20).
- توضع الجداول في متن البحث بأرقام متسلسلة، ولا ترسل كملفات منفصلة، ويشار إليها في موضع الاستدلال بها أو أقرب موقع لها في البحث وتكتب العناوين الوصفية المناسبة للصفوف والأعمدة.
- ترقيم الأشكال والصور والرسوم بالترتيب، مع كتابة عنوان لكل منها، والإشارة إليها في موضع الاستدلال بها من البحث، كما يجب أن توضع في مكانها بمتن البحث ولا ترسل كملفات منفصلة.
- يرسل الباحث أصل البحث كاملاً بالمرفقات من خلال الموقع الإلكتروني للمجلة (SOON) مكتوبة على برنامج (word Microsoft) بنوع خط (Simplified Arabic) بحجم (14) على ورق مقاس (A4)، ومراعاة أن يكون حجم الهوامش (3 سم) من جميع الجوانب، وعدد سطور الصفحة في حدود 25 سطر.
- في حال قبول البحث يقوم الباحث بعمل كافة التعديلات المطلوبة ثم يرسل البحث في صورته النهائية للنشر في المجلة في صيغة (word)، وبحيث لا يزيد عدد صفحات البحث عن 15 صفحة وفقاً للمواصفات الخاصة بالكتابة السابقة.
- رسوم رسوم التحكيم والنشر : الرسوم المقررة على البحث 800 ريال، تسدد على حساب وحدة البحوث والاستشارات بجامعة حفر الباطن، رقم الأيبان (SA 3005000068204218278000).

Conditions of writing the research in English

About the Journal international Journal of Humanities (IJH)

The international Journal of Humanities (IJH) publish both applied and theoretical issues. The scope of the journal covers research articles, original research reports, reviews, and in different areas of Humanities.

the (IJH) is published Semi-annual in February, and august.

The international Journal of Humanities (IJH) issued by the Faculty of Arts, University of Hafr Al Batin/ Kingdom of Saudi Arabia.

Instructions to authors

Submitted papers should not have been previously published nor be currently under consideration for publication elsewhere. Any instances of plagiarism will be automatically declined, and the said authors will be prevented from resubmitting to the IJH. The IJH will accept unpublished dissertations and conference abstracts/papers that were not previously published in conference proceedings so long as these are revised according to our submission guidelines below, The IJH allows authors full copyright over their published articles.

Manuscripts should be submitted for the (IJH) on E-mail (ijh@uhb.edu.sa) all papers submitted are first reviewed by the Editorial board to check whether they are appropriate for the journal's readership and in accordance with the editorial policy and aims of the journal. Following this, the paper is sent to anonymous reviewers for blind review. All papers submitted to the journal must conform to the submission guidelines for an appropriate review, The IJH advises that the approximate review time takes between 2-3 weeks.

Submission Guidelines

- The title page should only include the title. Prepare a second 1-page document that contains the full names, institutional affiliation, country, e-mail addresses, and contact numbers of the author/s. This single page will be uploaded as a supplementary file in step 4 of the submission process.
- Authors should prepare manuscripts according to **APA style** and follow **the Publication Manual of the American Psychological Association (6th edition)**. Typing instructions and instructions on preparing tables, figures, references, metrics, and abstracts appear in the Manual.
- Figures and tables should be placed within the manuscript and not in an appendix.
- All manuscripts must be double-spaced, using Times New Roman font (**size 12**).
- The length of articles, excluding appendices and references, should not exceed (**13 page**). We may make exceptions in some cases.
- All manuscripts must be accompanied by a title and abstract, while the abstract is limited to no more than **200 word**).
- At the end of the abstract, three to six key words not used in the title should be provided.

Basic Guidelines

- **Title page** (full names, institutional affiliation, country, e-mail address, contact numbers of the author/s.)
- **Abstract** (200 words maximum).
- **Introduction** (should be comprehensible to the general reader; give a clear statement of the purpose of the paper and provide relevant context to support the basis for the paper and the significance of the work; do not exhaustively review the literature)
- **Method** (Method' section, give a clear description of the study and how it was carried out; specifically describe the Procedure and materials used, so the study can be replicated; the subsections, with brief content descriptions, in order, are.
 - **Participants** (describe the sample: how many participants, how they were recruited. Provide basic demographics (age and SD, sex distribution, etc.)
 - **Measures** (each subsection here should describe one questionnaire or interview or objective observation. Include details of the origin of the measure, the number of items and subscales, format of responses, scoring and known psychometric qualities)
 - **Procedure** (explain how the experiment was carried out. Who tested participants, where were they tested or observed, etc)
 - **Statistical Analysis** (describe the analyses applied to the data. It is helpful if you arrange this section to be coherent with the hypotheses)
- **Results** (results should be presented precisely and should not contain material that is appropriate in the discussion)
- **Discussion** (emphasize the new and important aspects of the study and conclusions derived from the study)
- **References** as per APA guidelines.
- **Appendices** (if necessary)

Privacy Statement

- The names and email addresses entered in this journal site will be used exclusively for the stated purposes of this journal and will not be made available for any other purpose or to any other party.
- If submission does not conform to the APA style throughout, it will be returned to the author (s) without review. Please ensure full compliance with this request.

Citation and References

References cited in the text.

References should be cited in the text by author and year of the publication e.g. (Hreash, 2020) or hashim (2020) In case there are more than one author, the rule is as follows:

Citing a reference with two authors:

- Hreash and Hashim (2020) stated that...
- or (Hreash and Hashim, 2020)

Citing a reference with three authors or more:

- Hreash et al. (2020) stated that...
- or (Hreash et al., 2020)

In the References section

- Authors should prepare references in the references section according to the **APA** style.

General Instructions

Reviewing and publication fees of a manuscript are 800 Saudi Riyals. A manuscript must be of 20 pages. If the pages exceed 20, a sum of 10 Saudi Riyals is to be paid for each additional page.

- When the two assigned reviewers reject the manuscript, it will not be published, and the money will not be refunded.
- In case one reviewer rejects the manuscript, it will be sent to a third one from the editorial board. The author/s will be informed whether the manuscript will be published or not within 7 days from the time the third reviewer received the manuscript. There will be no refunded money for the unaccepted manuscripts.
- 50% of the fees is refunded to the author/s if the manuscript is rejected by the editorial board at the prior check.
- The journal awards an annual prize for the best manuscript. The researcher / researchers will be rewarded certificate of excellence alongside with 1000 Saudi Riyals.
- Researchers and interested people can buy the printed and electronic editions of the journal as follows (printed edition for 50 Saudi Riyals, electronic edition for 25 Saudi Riyals, electronic research for 10 Saudi Riyals).
- Arbitration and publication fees: the cost of one research is 800SR, paid to the account of the University of Hafr Al-Batin, IBAN No. (SA 3005000068204218278000)

International Journal
of Humanities

قائمة محتويات العدد الرابع فبراير 2023م

م	بيانات البحوث	رقم الصفحة
1	مهارات تقرير المصير للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلمهم د/ فارس بن حسين بن محمد القحطاني، عبد الرحمن بن فهد بن إبراهيم الحازمي	12
2	عبدالقاهر الجرجاني وربطه قضية اللفظ والمعنى بنظرية النظم د. عبدالعزيز بن سعود بن عبدالله البديع	43
3	تصور مقترح لاستثمار اللسانيات الحاسوبية في تعليم الأدوات النحوية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى د.خليوي سامر خليوي العياضي	74
4	اتجاهات مُعلّمي صعوبات التعلّم نحو التعلّم عن بُعد لطلابهم في المرحلة الابتدائية بمنطقة جازان أ. عمر مهدي عطيه، د. سلطان سعيد الزهراني	99
5	ترسيم الحدود بين الدول في القانون الدولي د. معاذ بن محمد الموسوي	119
6	القيمة التنبؤية للتراحم الذاتي في الاستقرار الزواجي لدى المعلمين والمعلمات د. خالد بن علي الزهراني	154
7	ما وصفه ابن فارس بـ "ليس بشيء" في مقاييس اللغة دراسة وصفية تحليلية. د. حمد بن عبيد بن ريدان الرشدي	187
8	رفع المَجَاز عن الذات عند النَحْوِيِّين وأهل الكلام - دراسة تأصيلية د. مُفرح بن سعدون بن مُفرح البُحيران	218
9	تأثير الإدارة الإلكترونية على أداء الموظفين بالكلية التقنية الثانية بأبها عبد العزيز علي القحطاني، إبراهيم عايض يحيى آل دهيم، محمد عبد الله سعيد الجواهره، إشراف/ د. أحمد محمد شمعون	240
10	العلاقة بين اضطرابات النطق والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين أ. أحمد بن منصور الغامدي، د. أمين بن علي الحزنوي	267
11	The Social Duality of Oppression and Marginalization in Duong Thu Huong's Novel without Name and Kim Echlin's The Disappeared *Hilalah Dughayyim Aldhafeeri	293

مهارات تقرير المصير للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلمهم

د/ فارس بن حسين بن محمد القحطاني

أستاذ التربية الخاصة المشارك قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة جدة

عبد الرحمن بن فهد بن إبراهيم الحازمي

جامعة جدة كلية التربية، قسم التربية الخاصة

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى امتلاك التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في المرحلتين: المتوسطة والثانوية لمهارات تقرير المصير من وجهة نظر معلمهم بالمدينة المنورة، والكشف عن الفروق في درجة امتلاك التلاميذ لمهارات تقرير المصير تبعاً لعدد من للمتغيرات. اتُبع المنهج الوصفي التحليلي، حيث كان عدد المشاركين في الدراسة (60) معلماً للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في المدينة المنورة، واستخدمت الاستبانة التي تكونت من (25) فقرة ضمن أربعة أبعاد هي: الاستقلالية، والتنظيم الذاتي، والتمكين الذاتي، وتحقيق الذات، وكشفت نتائج الدراسة أنَّ امتلاك التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لمهارات تقرير المصير من وجهة نظر معلمهم جاءت بدرجة متوسطة بمتوسط (3.273)، ووزن نسبي (65.5%) وجاء بعد الاستقلالية في المرتبة الأولى، فبعد التمكين الذاتي، فبعد تحقيق الذات، فبعد التنظيم الذاتي، وجاء مستوى الاستقلالية بدرجة مرتفعة بمتوسط (3.731)، و وزن نسبي (74.6%)، وجاء مستوى التمكين الذاتي بدرجة متوسطة بمتوسط (3.328)، و وزن نسبي (66.6%)، وجاء مستوى تحقيق الذات بدرجة متوسطة بمتوسط (3.311)، و وزن نسبي (66.2%)، وجاء مستوى التنظيم الذاتي بدرجة متوسطة بمتوسط (2.722)، و وزن نسبي (54.4%)، وكشفت الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في امتلاك التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لمهارات تقرير المصير من وجهة نظر معلمهم وفقاً لمتغيري (المرحلة الدراسية، والإعاقات المصاحبة)، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في امتلاك التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لمهارات تقرير المصير من وجهة نظر معلمهم وفقاً لمتغير شدة الإعاقة لصالح ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة باستثناء بعدي (الاستقلالية، التمكين الذاتي)، ولا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية، وأوصت الدراسة بتقديم برامج تدريبية متخصصة، تهدف إلى تحسين مهارات تقرير المصير للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

الكلمات المفتاحية: تقرير المصير، الاستقلالية، التنظيم الذاتي، التمكين النفسي، تحقيق الذات.

The International Journal
of Humanities

Self-Determination Skills of Pupils with Intellectual Disabilities from the Point of View of Their Teachers

Dr. Faris Hussein Algahtani

Associate Professor, University of Jeddah
&
Abdulrahman Fahad Alhazmi

Abstract

The study aimed to discover Self-Determination Skills of pupils with intellectual disabilities in middle and high schools from the point of view of their teachers in Medina, to discover the differences in ratings of self-determination skills of the pupils based on some independent variables. The study applied the descriptive analysis approach on (60) of the teachers of intellectual disabilities pupils. The study used a questionnaire designed to be consisting of (25) items including four dimensions: independence, psychological empowerment, self-accomplishment, and self-regulation. The study results showed the level of self-determination skills of pupils with intellectual disabilities as an average of (3.273) and relative weight of (65.5%), independence came first then psychological empowerment after that self-accomplishment and finally self-regulation. Independence scored with an average of (3.731) with relative weight of (74.6%), psychological empowerment scored in the middle of an average of (3.328) with relative weight of (66.6%), self-accomplishment scored in the middle of an average of (3.311) with relative weight of (66.2%), and self-regulation scored in the middle of an average of (2.722) with relative weight of (54.4%). The study also discovered that there is no statistically significant differences in the level of self-determination skills of pupils with intellectual disabilities based on (school level, other disabilities) while there are statistically significant differences of the level of self-determination skills of pupils from the point of view of their teachers based on (severity of disability) for the favor of mild intellectual disability except for (independence skill) there are no statistically significant differences. **Keywords:** Self-determination, Independence, Self-regulation, Self-empowerment, Self-accomplishment.

مهارات تقرير المصير للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلمهم

عبد الرحمن بن فهد بن إبراهيم الحازمي

جامعة جدة كلية التربية، قسم التربية الخاصة

د/ فارس بن حسين القحطاني

أستاذ التربية الخاصة المشارك قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة جدة

المقدمة ومشكلة الدراسة

زاد اهتمام دول العالم المتقدم بتنشئة الإنسان، ورعايته، ورفع مستوى كفاءته، وشملت برعايتها الأفراد من ذوي الإعاقة (السرطان، 2014)، الأمر الذي أدى إلى الوعي بأهمية الجانب الاستقلالي لديهم، فأصبحت إتاحة الفرصة أمامهم للعيش -عيشاً مستقلاً- حقاً مشروعاً، وذلك بموجب اتفاقية حقوق الأفراد ذوي الإعاقة؛ إذ تنص المادة الثالثة من الاتفاقية على "احترام كرامة الأفراد المتأصلة واستقلالهم الذاتي بما في ذلك حرية تقرير خياراتهم بأنفسهم واستقلاليتهم" (United Nation, 2007) (p.5). إذ وقعت المملكة العربية السعودية على هذه الاتفاقية عام 2008، ونتيجة لذلك، أصبح للأفراد ذوي الإعاقة الآن الحق في الحصول على الفرص اللازمة لإعطائهم حقوقهم واستقلالهم كافة (United Nation, 2017).

وتقرير المصير هو مصطلح واسع، يشمل العديد من المهارات التي تمكن الفرد من التوافق مع ذاته، وتساعد على اتخاذ القرارات، وتحديد الأهداف وتحقيقها بناءً على معرفته الخاصة، دون الاعتماد على الآخرين، وتشمل هذه المهارات استقلالية الأداء، والتنظيم الذاتي، وتحقيق الذات، والتمكين الذاتي، وتكمل هذه المهارات بعضها بعضاً (Mumbardó-Adam, 2020). لذلك لا بد من تعليم هذه المهارات للأفراد ذوي الإعاقة؛ لمساعدتهم على العيش عيشاً مستقلاً في المستقبل (Thoma, baker & saddler, 2002).

علاوة على ذلك، توجد علاقة بين مهارات تقرير المصير، وزيادة نوعية الحياة لدى ذوي الإعاقة، (Lachapelle et al., 2005)، وأثرت مهارات تقرير المصير إثراء إيجابياً على تحصيلهم الأكاديمي (Burke, Raley, Shogren, Adam, Uyanik, Hagiwara & Behrens, 2018)، وساعدتهم على الانتقال الناجح بعد المدرسة (Shogren, Wehmeyer, & Lane, 2016)، وأسهمت في زيادة مشاركتهم المجتمعية (Mcguire & Mcdonnell, 2008)،

وتحسين فرص حصولهم على عمل مناسب (Shogren, Wehmeyer, Palmer, Rifenbark) (Little, 2013 &) ؛ إذ يحتاج الأفراد ذوو الإعاقة إلى تعلم مهارات تقرير المصير أكثر من غيرهم (Alsharif, 2018) .

ومع ذلك أشار المعقل والعتيبي (2019) إلى أن العديد من ذوي الإعاقة الفكرية لديهم قصور في مستوى تقرير المصير، ولا يستطيعون إكمال المرحلة الثانوية بنجاح، ولا يستطيعون الحصول على عمل مناسب، ويواجهون صعوبات في التكيف مع المجتمع؛ لافتقارهم القدرة على الإدارة الذاتية لحياتهم، إضافة إلى اعتمادهم على الآخرين في اتخاذ قراراتهم؛ لذلك تطالب العديد من المنظمات التي تمثل الأفراد ذوي الإعاقة، وأسرهم بتعليمهم مهارات تقرير المصير؛ ليكونوا قادرين على مواجهة هذه التحديات (Shogren et al., 2019).

وأشار برادفورد (2019) Bradford إلى أن مهارات تقرير المصير تتطور بمرور الوقت للأفراد ذوي الإعاقة، ولكنها تتطلب -أيضاً- تدخلات وبرامج تعليمية؛ لمساعدتهم على تطوير هذه المهارات، الأمر الذي قاد الباحثين؛ لتطوير عدة تدخلات، من شأنها تعزيز تقرير المصير لديهم، فأصبحت من أفضل الممارسات المعززة له، والقائمة على الأدلة العلمية: كبرنامج التعلم الذاتي Self-Determination Learning Model of Instruction (SDLMI) الذي يعرف أنه "خطة أو نمط يمكن استخدامه لتشكيل المناهج الدراسية (دورات دراسية طويلة الأجل) ولتعليم المواد التعليمية وتوجيه التعليمات في الفصل الدراسي و البيئات الأخرى" (العجمي، 2021، ص314).

وتؤثر البيئة المحيطة في اكتساب مهارات تقرير المصير لدى ذوي الإعاقة الفكرية؛ إذ توفر البيئة الداعمة فرصاً لاكتساب مهارات تقرير المصير، وتحسينها لديهم، على عكس البيئة التي لا تهتم بجوانب تقرير المصير (Hagiwara, Shogren, & Rifenbark, 2020)، وتعد المدرسة والأماكن التي يتلقون تعليمهم بها من أهم البيئات المحيطة بهم؛ لذلك من المهم معرفة وجهة نظر معلمهم حول مهارات تقرير المصير لدى هؤلاء الأفراد، خصوصاً أن المهارات التي يمتلكونها بعد المدرسة تعدّ مقياساً لنجاح النظام التعليمي (Field, martin, miller, ward & wehmeyer, 1998).

ظهرت العديد من التشريعات والأنظمة التي تنادي بالمساواة والعدل بين ذوي الإعاقة وأقرانهم من غير ذوي الإعاقة، بما في ذلك حقهم في تقرير مصيرهم بناءً على رغباتهم وقدراتهم، ولكن ما زال الأفراد ذوو الإعاقة الفكرية لديهم معرفة محدودة عن تقرير المصير، والكثير من المعلمين لا يدركون

أهمية هذه المهارات، ولا يعززونها تعزيزاً كافياً؛ مما ينعكس سلباً على التلاميذ (Licardo & Schmidt, 2016)، ويجعلهم يواجهون مشكلات عدة في قدرتهم على الانتقال الناجح بعد المدرسة، والاعتماد الكلي على النفس، واتخاذ القرارات المتعلقة بحياتهم الخاصة، وهذا ما أشارت إليه العديد من الدراسات (Wehmeyer & Bolding, 2001; Alrabiah, 2019).

وأشار الزيون (2012) إلى أن الأفراد ذوي تقرير المصير المنخفض يعانون مشكلات سوء التكيف، والعزلة، وتغيراً حاداً في المزاج، ومشكلات مختلفة في التواصل الاجتماعي، وأن الأفراد ذوي الإعاقة يمكن أن يصبحوا قادرين على تقرير مصيرهم بأنفسهم إذا قُدِّم لهم الدعم الكافي.

وفي ضوء ذلك أكد الباحثون (Grigal, Neubert, Moon and Graham, 2003; Marks, 2008) أهمية تضافر الجهود، وتنمية مهارات تقرير المصير لدى الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية؛ إذ يحتاج أفراد هذه الفئة إلى بذل جهد أكبر من القائمين على تعليمهم وتدريبهم، ولا سيما أن هذه المهارات لا يكتسبها الأفراد ذوو الإعاقة الفكرية دون مساعدة، وتُعد المدرسة هي الداعم الأساسي لتطوير مهارات تقرير المصير؛ لكون المعلم قادراً على تقديم العديد من الإستراتيجيات التي تعزز نمو هذه المهارات لديهم (Shogren, Anderson, Raley, & Hagiwara, 2020).

وبحكم خبرة الباحثان في التعامل مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، لحظا تدني قدرات التلاميذ على الاختيار، والاعتماد على أنفسهم في مختلف المجالات، وحاجتهم إلى الدعم والتوجيه دائماً، إضافة إلى قدرة المعلم على تهيئة بيئة الصف، وتقديم ممارساته التعليمية؛ لتكون داعمة لتقرير المصير؛ لذلك جاءت هذه الدراسة؛ للكشف عن مدى امتلاك التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في المرحلتين: المتوسطة والثانوية لمهارات تقرير المصير من وجهة نظر معلمهم، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما مدى امتلاك التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لمهارات تقرير المصير في معاهد وبرامج التربية الفكرية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول مدى امتلاك التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لمهارات تقرير المصير باختلاف المرحلة الدراسية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول مدى امتلاك التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لمهارات تقرير المصير باختلاف شدة الإعاقة؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول مدى امتلاك التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لمهارات تقرير المصير بوجود إعاقة مصاحبة؟

أهداف الدراسة:

تتمثل أهداف الدراسة الحالية فيما يأتي:

- التعرف على مدى امتلاك التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لمهارات تقرير المصير في معاهد وبرامج التربية الفكرية.
- التعرف على مدى امتلاك التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لمهارات تقرير المصير باختلاف المرحلة الدراسية.
- التعرف على مدى امتلاك التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لمهارات تقرير المصير باختلاف شدة الإعاقة.
- التعرف على مدى امتلاك التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لمهارات تقرير المصير بوجود إعاقة مصاحبة.

أهمية الدراسة:

أولاً- الأهمية النظرية:

- تساعد الدراسة في زيادة الاهتمام بمفهوم بتقرير المصير، ودعم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وضمان حياة كريمة لهم.
- قد تساعد هذه الدراسة في إثراء المكتبة العربية بما تقدمه من نتائج، وتوصيات حول امتلاك التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لمهارات تقرير المصير.
- قد تفتح نتائج هذه الدراسة المجال للباحثين المهتمين بدراسة الموضوع من جوانب مختلفة.

ثانياً- الأهمية التطبيقية:

- تساعد هذه الدراسة المعلمين في الكشف عن أوجه القصور في مهارات تقرير المصير لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، الأمر الذي يؤثر في أهداف البرنامج التربوي الفردي.
- تساعد هذه الدراسة في تقليل الاعتمادية، وتعزيز النفس، والاستقلال لتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

- قد تساعد هذه الدراسة في تطوير الخدمات التربوية التي تتضمن مهارات تقرير المصير، عن طريق تزويد المسؤولين وأصحاب القرار بواقع مهارات تقرير المصير الحالي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

مصطلحات الدراسة:

الإعاقة الفكرية:

تعرف الإعاقة الفكرية على أنها أداء فكري، أو عقلي، يقل بانحرافين معياريين عن المتوسط العام، ويصاحبه قصور واضح في السلوك التكيفي في مجال واحد من المجالات الثلاثة، أو في الدرجة الكلية للمجالات الثلاثة، وتظهر خلال المدة النمائية، أي: قبل سن الثامنة عشرة (الوالبلي، 2020)، ويعرف التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية إجرائياً: بأنهم التلاميذ الذين صُنِّفوا على أنهم ذوو إعاقة فكرية من خلال عملية التشخيص، والقياس الذي خضعوا لها التي تؤهلهم للالتحاق ببرامج التربية الفكرية ومعايها.

مهارات تقرير المصير:

هي المهارات التي تمكن الفرد من التوافق مع نفسه، واتخاذ القرارات المناسبة لحياته دون الاعتماد على الآخرين، كلياً، أو جزئياً، وتعمل هذه المهارات على أبعاد متعددة، تتعلق بالذات وبالبيئة (Mumbardó-Adam, 2020). وتعرف مهارات تقرير المصير إجرائياً: بأنها قدرة التلميذ على التصرف باستقلالية، وفق اختياراته، واهتماماته الخاصة دون أي تدخل خارجي غير مسوّغ.

معاهد التربية الفكرية:

هي مدارس داخلية، أو نهائية، تقدم خدماتها التعليمية، والتدريبية لذوي الإعاقة الفكرية، وتتبع وزارة التربية والتعليم (العجمي، والمطيري، 2018)، وتعرف معاهد التربية الفكرية إجرائياً: بأنها مؤسسات يُعَلَّم من خلالها التلاميذ ذوو الإعاقة الفكرية وتدريبهم بمعزل عن المدارس التقليدية.

برامج التربية الفكرية:

هي مجموعة فصول ملحقة، أنشأتها وزارة التربية والتعليم بالمدارس العادية، تقدم خدماتها الأكاديمية، وغير الأكاديمية لذوي الإعاقة الفكرية (الثابت، 2013)، ويمكن تعريف برامج التربية الفكرية إجرائياً: بأنها فصول دراسية ملحقة بالمدارس العادية التي يُعَلَّم من خلالها التلاميذ ذوو الإعاقة الفكرية وتدريبهم.

حدود الدراسة :

الحدود الموضوعية:

تتناول الدراسة موضوع مهارات تقرير المصير للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بمعاهد و برامج التربية الفكرية، والكشف عن الفروق في تقدير المعلمين في امتلاك مهارات تقرير المصير لدى التلميذ ذوي الإعاقة الفكرية تبعاً للمتغيرات التالية : شدة الإعاقة، المرحلة الدراسية، وجود إعاقة مصاحبة للإعاقة الفكرية.

الحدود البشرية:

اقتصرت الدراسة على معلمي التربية الفكرية ممن يعملون في معاهد وبرامج التربية الفكرية في المرحلتين: المتوسطة و الثانوية في المدينة المنورة.

الحدود المكانية :

فصول الدمج في المرحلة المتوسطة والثانوية في مدارس التعليم العام، إضافة إلى معاهد التربية الفكرية الحكومية في المدينة المنورة.

الحدود الزمانية:

أُجريت هذه الدراسة في الفصل الأول للعام الجامعي 1444هـ.

الإعاقة الفكرية

تقع الإعاقة الفكرية ضمن اهتمام مختلف فئات المهنية، وهذا ما دفع المختصين في شتى المجالات إلى التعرف على هذه الظاهرة من حيث طبيعتها، ومسبباتها، وطرق الوقاية منها. الأمر الذي ادا الى اختلاف وتعدد تعريفات الإعاقة الفكرية(القحطاني، 2021). و تعرف الجمعية الأمريكية للإعاقة الفكرية والنمائية (AAIDD 2018) بأنها: حالة من القصور الفكري الواضح، المصحوب بخلل في السلوك التكيفي المُعبر عنه في العديد من المهارات المفاهيمية، والاجتماعية، والعملية، وتظهر هذه الإعاقة قبل سن الثامنة عشرة، ويعتبر تعريف الجمعية الامريكية من أكثر التعريفات استخداماً و انتشاراً لوصف الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية (الحازمي، 2014). وبالمثل عرفت منظمة الصحة العالمية (WHO, 2018) الإعاقة الفكرية بأنها: مجموعة من المسببات التي تحدث خلال فترة النمو، وينتج عنها قصور الأداء الفكري بمقدار انحرافين معياريين أو أكثر عن المتوسط، بناءً على الاختبارات المعيارية، ويصحبها انخفاض واضح في السلوك التكيفي.

من جانب آخر يؤكد الدليل التشخيصي والاحصائي الخامس للاضطرابات العقلية على ضرورة النظر في الاختلافات الثقافية، والاختلافات البيئية عند تشخيص ذوي الإعاقة الفكرية حيث تؤثر هذه العوامل في تحقيق المعايير النمائية، والاستقلالية، والمسؤولية الاجتماعية المتوقعة منهم، كما يتم تحديد شدة الإعاقة الفكرية ومقدار الدعم الذي يحتاجه الفرد بناءً على مستوى السلوك التكيفي وليس نسبة الذكاء فقط التي يتم الحصول عليها من خلال الاختبارات السيكو مترية. (APA, 2013).

كما يتميز ذوي الإعاقة الفكرية بالفروق الفردية فيما بينهم وبعدم التجانس و التشابه من حيث القدرة الفكرية، والسلوك التكيفي، والمرحلة العمرية التي ينتمون إليها إضافةً إلى نوعية البرامج والخدمات التأهيلية و التربوية التي تلقوها. وإن كانوا يعانون من أوجه قصور متشابهة إلا أنهم يمثلون مجموعات غير متجانسة فيما بينهم (الحازمي، 2014).

تقرير المصير

ظهر مفهوم تقرير المصير في ميدان التربية الخاصة من خلال مبادرة مكتب التربية الخاصة وخدمات التأهيل الأمريكي، وتمثل الهدف من تقرير المصير في إتاحة الفرصة للأفراد ذوي الإعاقة في المشاركة الفعالة داخل مجتمعاتهم، سواء أكانت هذه المشاركة اجتماعية أم اقتصادية، وتلقت هذه المبادرة الدعم والتشجيع من القياديين في التربية الخاصة، وتوصل المؤتمر إلى تسع وعشرين توصية، تؤكد أهمية تقرير المصير لذوي الإعاقة (Burke et al., 2020). ويعدّ ديسي وريان (Deci & Ryan 1985) أول من أشارا إلى مفهوم تقرير المصير من خلال النظرية العامة لتقرير المصير التي ربطت مفهوم تقرير المصير بثلاثة احتياجات نفسية أساسية، وهي الكفاءة، والارتباط الاجتماعي، والاستقلال الذاتي، التي يؤدي إشباعها إلى تعزيز الرضا الداخلي للفرد، ودافعيته، إضافة إلى إشراكه في أنشطة الحياة المتنوعة (Yang, Chiu, Sin & Lui, 2022). ووضع قانون الإعاقات النمائية تعريفاً لتقرير المصير، يناسب احتياجات الأفراد ذوي الإعاقات النمائية، ويشمل التعريف إتاحة الفرصة، ودعم الأفراد ذوي الإعاقات النمائية من خلال المجتمع ومقدمي الرعاية على اتخاذ القرارات، وتنمية قدراتهم، ومهاراتهم؛ ليصبحوا قادرين على تقرير مصيرهم، وضبط كمية الدعم ونوعيته، وعدم تقديمه إلا عند الضرورة (Lachapall, et al. 2005)، وبناءً على ذلك فلا يقصد بتقرير المصير تحكم الفرد المطلق في حياته، ولا يتعارض مع تقديم

الدعم، وإتاحة الفرص تُعدّ من أهم العوامل المؤثرة في استقلالهم، ولكن يقصد منع التدخلات غير المسوّغة في قراراتهم الخاصة (Emanuela, 2019; Wehmeyer, 2005).

وعرّف أمامودن وبديمان وسوهرمان (Imamudin, Budiman, & Suherman (2020) تقرير المصير أنه عامل نفسي، يشكل مواقف الأفراد، وسلوكياتهم من خلال بناء إحساس داخلي لديهم بالاستقلالية؛ ليتمكنوا من تحقيق أهدافهم، ومصالحهم الشخصية التي ستؤثر في حياتهم. ويعدّ تقرير المصير من المهارات الضرورية لإعداد الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية لمواجهة الحياة، ولا سيما وجود الكثير من التحديات، والصعوبات التي تفرضها طبيعة الإعاقة التي تؤثر في منحى حياتهم، وتبرز أهمية مهارات تقرير المصير في الحاجة لأن يكون الأفراد ذوو الإعاقة الفكرية قادرين على تحمل المسؤولية، وتحديد الأهداف، وترتيبها حسب الأولوية، وحل المشكلات التي تقف أمام تحقيقها، ومن ثم السيطرة على حياته، وتقبل نفسه، واحترامها (غريب، والصامدي، 2016).

وبيّنت الدراسات (المالكي، ٢٠٢٢؛ الطلحي، ٢٠٢٠؛ المعقل والعتيبي، ٢٠٢٠) وجود علاقة إيجابية بين تقرير المصير، والتحصيل الدراسي؛ إذ بينت أنّ ذوي الإعاقة الذين تخرجوا في المدرسة - وكانوا قادرين على تقرير مصيرهم بأنفسهم - حققوا نتائج أكثر إيجابية عن غيرهم من ذوي الإعاقة غير المقررين لمصيرهم في حياة الرشد، وينعكس تقرير المصير انعكاساً إيجابياً على ذوي الإعاقة في مجالات عديدة، منها: تطوير مشاركتهم في التخطيط التربوي، والدفاع عن حقوقهم، وتحسين بدائل الدمج لهم (الزيون، 2012).

وتزداد فرص الأفراد ذوي الإعاقة المقررين لمصيرهم في الحصول على عمل مناسب، وبأجر تنافسي مقارنة بأقرانهم من ذوي الإعاقة غير المقررين لمصيرهم؛ إذ يتيح لهم القدرة على الاستقلال، واتخاذ القرارات المناسبة، والمشاركة الاجتماعية الفاعلة، والقدرة على بناء علاقات إيجابية مع الأهل، والمحيط الاجتماعي، والمحافظة على تلك العلاقات (Wong & Chow, 2021). ويشير إسماعيل (2017) إلى تقرير المصير؛ لكونه مجالاً رئيساً من مجالات جودة الحياة، ووجود علاقة ارتباطية: نظرية وتجريبية بين تقرير المصير وجودة الحياة، ويساعد تقرير المصير الأفراد ذوي الإعاقة على مواجهة المشكلات، والتكيف السليم؛ لأنه مفهوم، يتضمن مهارات الحياة الإيجابية، والوعي الذاتي، وزيادة الانخراط والمشاركة في البرامج الانتقالية (Sheppard & Unsworth, 2011).

يشير روسو Russo (2019) أن تعلم تقرير المصير يتم خلال تجربة العالم الحقيقي، الذي يتضمن بطبيعته المخاطرة، وارتكاب الأخطاء، والتفكير في النتائج. حيث تساعد هذه التجارب الفرد على معرفة نقاط قوته ونقاط ضعفه وتحديد الأهداف المناسبة.

كثير من الاحيان تحمي الأسر والمعلمين الأفراد ذوي الإعاقة من ارتكاب الأخطاء، وتتجنب مناقشة التفاصيل والقيود التي تفرضها طبيعة الإعاقة. ويتم التركيز على الإيجابيات وتوجيه الأفراد ذوي الإعاقة بعيداً عن التجارب التي قد يتعرض من خلالها للفشل، وهذا الأمر ينعكس سلباً على تقرير المصير، حيث يحتاج الأفراد ذوي الإعاقة توجيه مستقبلهم ومعرفة أنفسهم وفهم كيف أن الإعاقة لا تؤثر بشكل كبير على تحصيلهم الدراسي و علاقاتهم الاجتماعية و توظيفهم ومشاركتهم في المجتمع، الأمر الذي يتيح وضع أفضل الخطط لتطوير و اتخاذ القرارات المناسبة للاستقلال . (Vicente et al., 2019; Guthrie, 2019)

يعد تقرير المصير شكل من أشكال السلوك البشري، ويستطيع الأفراد تعلمه من خلال الأسرة، والمدرسة في مختلف المراحل الدراسية سواء كان عن طريق الأقران أو البرامج أو تدريس المقررات الأكاديمية، وتتعدد أساليب تدريس مهارات تقرير المصير وتشمل هذه الأساليب القصص ومقاطع الفيديو واستخدام الأمثلة ومناقشة المشكلات والحلول البديلة واستخدام النمذجة المقصودة والغير مقصودة، والمواقف الطبيعية المقننة والغير مقننة، كما يجب التعاون بين الأسرة و المدرسة على تطوير وصقل سلوك تقرير المصير من أجل الاكتفاء والاستقلالية الذاتية لذوي الإعاقة (الطلحي، 2020).

منهجية الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى امتلاك التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في المرحلتين: المتوسطة والثانوية لمهارات تقرير المصير من وجهة نظر معلمهم، والكشف عن الفروق في درجة امتلاك التلاميذ لمهارات تقرير المصير تبعاً للمتغيرات الآتية: المرحلة الدراسية، شدة الإعاقة، وجود إعاقة مُصاحبة. ولتحقيق أهداف الدراسة اتُبع المنهج الوصفي التحليلي؛ لكونه يتناسب مع طبيعة الدراسة وأهدافها، والذي يُشار إليه بأنه المنهج الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، وذلك لملاءمته للمتغيرات، وهو يهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها كيفياً وكمياً؛ بوصفها وتوضيح خصائصها، بإعطائها وصفاً رقمياً من خلال أرقام وجداول توضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها أو

درجة ارتباطها مع الظواهر الأخرى وعلى اختيار عينات ممثلة للمجتمع الأصلي (العبد الكريم، 2012).

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة المدينة المنورة البالغ عددهم إجمالاً (94)، منهم (55) من معلمي المرحلة المتوسطة، و(39) من معلمي المرحلة الثانوية، حسب إحصائيات الإدارة العامة للتعليم بمنطقة المدينة المنورة لعام 1443/1444هـ.

ثالثاً - المشاركون في الدراسة:

عدد المشاركين في الدراسة (60) من معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، اختيرا بالطريقة العشوائية في العام 1443 / 1444هـ، ويبين الجداول (1)، توزيع المشاركين.

جدول (1) الوصف الإحصائي للمشاركين في الدراسة وفقاً لمتغير المرحلة الدراسية

المتغيرات	الفئات	التكرار	النسبة المئوية
المرحلة الدراسية	متوسطة	44	73.3%
	الثانوية	16	26.7%
	الإجمالي	60	100.0%

يتضح من جدول (1) عدد المشاركين وفقاً للمرحلة الدراسية، عدد المشاركين من معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة المتوسطة (44) وبنسبة (73.3%) من المشاركين في الدراسة، وعدد المشاركين من معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة الثانوية (16) وبنسبة (26.7%) من المشاركين في الدراسة.

جدول (2) الوصف الإحصائي للمشاركين في الدراسة وفقاً لمتغير شدة الإعاقة

المتغيرات	الفئات	التكرار	النسبة المئوية
شدة الإعاقة	البسيطة	47	78.3%
	المتوسطة	13	21.7%
	الإجمالي	60	100.0%

يتضح من جدول (2) توزيع المشاركين وفقاً لشدة الإعاقة، وكان عدد معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة (47) وبنسبة (78.3%) من المشاركين في الدراسة، و(13) من معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة بنسبة (21.7%) من المشاركين في الدراسة.

جدول (3) الوصف الإحصائي للمشاركين في الدراسة وفقاً لمتغير الإعاقات المصاحبة

المتغيرات	الفئات	التكرار	النسبة المئوية
الإعاقات المصاحبة	نعم	16	26.7%
	لا	44	73.3%
	الإجمالي	60	100.0%

ويتضح من جدول (3) توزيع المشاركين وفقاً لمتغير الإعاقات المصاحبة فقد كان عدد المشاركين من معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية الذين لديهم إعاقات مصاحبة (16) وبنسبة (26.7%) من المشاركين في الدراسة، و(44) من معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية الذين ليس لهم إعاقات مصاحبة، بنسبة (73.3%).

رابعاً - أداة الدراسة:

تم تحديد الأداة المستخدمة في الدراسة الحالية بناءً على ظروف البيانات وطبيعتها المراد جمعها، فاستخدمنا الاستبانة؛ لمُناسبتها أغراض الدراسة، وفيما يلي وصف لإجراءات إعدادها:

- الاطلاع على الأدبيات والمقاييس والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة
(Wehmeyer, 1995)، (Wehmeyer, Agran, Hughes, Martin, Mithaug, & Palmer, 2007)، (الزيون، 2012)، (Wehmeyer & Field, 2007)، (Palmer, 2007)، (الزيون، 2012)، (Wehmeyer & Kelchner, 1995)، (Alsuhaibani et al. 2021)، والاستفادة منها في إعداد هذه الاستبانة.
- تم عرض الاستبانة في صورتها المبدئية على مجموعة من المحكمين، وعددهم (6) من ذوي الاختصاص في التربية الخاصة، وعلم النفس؛ للحكم على صلاحية العبارات ومدى انتمائها، وقدرتها على قياس موضوع الاستبانة، ومدى سلامة صياغتها، مع التعديلات اللازمة إذا استدعى الأمر، وتُحدَف العبارة التي قلَّ الاتفاق عليها بين المحكمين عن (80%).

صدق أداة الدراسة:

- تُحقَّق بحساب صدق استبانة مدى امتلاك التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لمهارات تقرير المصير في معاهد التربية الفكرية وبرامجها من وجهة نظر معلمهم بالمدينة المنورة في الدراسة الحالية باستخدام طريقتين هما:
- 1- صدق المحكمين: تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين (6) من ذوي الاختصاص في التربية الخاصة، وعلم النفس؛ للحكم على صلاحية العبارات، ومدى

انتمائها، وقدرتها على قياس موضوع الاستبانة، ومدى سلامة الصياغة، مع التعديلات اللازمة إذا استدعى الأمر، وتُحذف المفردة التي قلّ الاتفاق عليها بين المحكمين عن (80%).

2- الاتساق الداخلي: تُحقّق من الاتساق الداخلي لاستبانة مهارات تقرير المصير للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في معاهد وبرامج التربية الفكرية من وجهة نظر معلمهم بالمدينة المنورة، وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل مفردة، والدرجة الكلية للاستبانة إليه مع حذف درجة المفردة من درجة البعد وذلك على عدد من المشاركين بلغت (25) من معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (4) قيم مُعامل ارتباط بيرسون بين درجة كل مؤشر، والدرجة الكلية الذي تنتمي له

الاستقلالية		تنظيم الذات		التمكين الذاتي		تحقيق الذات	
معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م
**0.845	1	**0.831	8	**0.874	14	**0.546	20
**0.632	2	**0.734	9	**0.831	15	**0.717	21
**0.790	3	**0.814	10	**0.732	16	**0.834	22
**0.675	4	**0.857	11	**0.821	17	**0.694	23
**0.841	5	**0.834	12	**0.831	18	**0.847	24
**0.832	6	**0.864	13	**0.731	19	**871	25
**0.807	7						

**** القيمة دالة عند (0.01) * القيمة دالة عند (0.05)**

يتضح من جدول (4) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه دالة عند (0.01) مما يشير إلى أن المفردات تقيس ما تقيسه الأبعاد، أي: يوجد اتساق داخلي.

الاتساق الداخلي (البعد مع الدرجة الكلية للمقياس)

حُسب معاملات الارتباط باستخدام مُعامل بيرسون (Pearson) بين ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للاستبانة وجدول (5) يوضح ذلك:

جدول (5) معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل بعد، والدرجة الكلية للاستبانة

الأبعاد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الاستقلالية	0.812**	0.01
التنظيم الذاتي	0.837**	0.01
التمكين الذاتي	0.767**	0.01
تحقيق الذات	0.864**	0.01

** دال عند مستوى دلالة (0.01)

يتضح من جدول (5) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة البعد، والدرجة الكلية دالة عند (0.01) مما يشير إلى أن الأبعاد تقيس ما تقيسه الأبعاد، أي: يوجد اتساق داخلي.

ثبات أداة الدراسة:

تُحَقَّق من ثبات استبانة مدى امتلاك التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لمهارات تقرير المصير في معاهد التربية الفكرية وبرامجها من وجهة نظر معلمهم بالمدينة المنورة في الدراسة الحالية باستخدام طريقتين هما:

1- ألفا كرونباخ

2- التجزئة النصفية.

بحساب معامل ارتباط بيرسون بين النصفين وتصحيحه بمعادلة سيبرمان براون، وجاءت النتائج كما في الجدول (6) التالي:

جدول (6) قيم معاملات الثبات لاستبانة

الأبعاد	ألفا - كرونباخ	التجزئة النصفية
الاستقلالية	0.886	0.801
التنظيم الذاتي	0.834	0.792
التمكين الذاتي	0.831	0.861
تحقيق الذات	0.807	0.794
الدرجة الكلية	0.964	0.852

ضعيفة أقل (0.5) متوسطة بين (0.5-0.7) مرتفعة أكبر (0.7)

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات المحسوبة بطريقة ألفا كرونباخ بلغت (0.964)، وبلغت التجزئة النصفية (0.852) لاستبانة مستوى امتلاك التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية

لمهارات تقرير المصير من وجهة نظر معلمهم، وهي قيم ثبات مرتفعة؛ مما يدل على تمتع الاستبانة بدرجة ثبات مرتفعة.

عرض النتائج ومناقشتها:

الإجابة عن سؤال الدراسة الأول الذي نص على "ما مدى امتلاك التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لمهارات تقرير المصير من وجهة نظر معلمهم بمدينة المدينة المنورة؟"، للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات، والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات معلمي الإعاقة الفكرية بمدينة المدينة المنورة على استبانة لمهارات تقرير المصير للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية وجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7) نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمهارات تقرير المصير للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلمهم بمدينة المدينة المنورة (مرتبة تنازليا)

الترتيب	مستوى	الوزن النسبي	انحراف	متوسط	الأبعاد
1	مرتفعة	%74.6	0.728	3.731	الاستقلالية
2	متوسطة	%66.6	0.828	3.328	التمكين الذاتي
3	متوسطة	%66.2	0.866	3.311	تحقيق الذات
4	متوسطة	%54.4	0.881	2.722	التنظيم الذاتي
	متوسطة	%65.5	0.725	3.273	المتوسط الحسابي العام

يتضح من جدول (7) بأن امتلاك مهارات تقرير المصير للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلمهم جاءت بدرجة متوسطة بمتوسط (3.273)، وبوزن نسبي (65.5%)، ويوضح الجدول نفسه بأن بُعد الاستقلالية أتى أولاً بمتوسط (3.731)، وبوزن نسبي (74.6%)، فبُعد التمكين الذاتي بمتوسط (3.328)، وبوزن نسبي (66.6%)، فبُعد تحقيق الذات بمتوسط (3.311)، وبوزن نسبي (66.2%)، فبُعد تنظيم الذاتي بمتوسط (2.722)، وبوزن نسبي (54.4%).

البعد الأول: الاستقلالية:

جدول (8) نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات البعد الأول
الاستقلالية (مرتبة تنازليا)

م	العبارات	متوسط	انحراف	وزن نسبي	مستوى	ترتيب
7	يختار التلميذ مكان جلوسه بالفصل بمفرده.	4.356	0.826	87.1%	مرتفعة جدا	1
5	يحافظ التلميذ على ممتلكاته الشخصية.	3.883	1.091	77.7%	مرتفعة	2
2	يشترى التلميذ من المقصف المدرسي دون مساعدة الآخرين.	3.817	1.157	76.3%	مرتفعة	3
4	يعتني التلميذ بنظافته الشخصية دون مساعدة الآخرين.	3.683	1.033	73.7%	مرتفعة	4
3	يشارك التلميذ في الأنشطة المدرسية التي يفضلها.	3.567	1.140	71.3%	مرتفعة	5
1	يكون التلميذ صداقات مع زملائه في المدرسة.	3.567	0.981	71.3%	مرتفعة	5
6	يعتمد التلميذ على ذاته في أداء المهام المكلف بها.	3.267	1.205	65.3%	متوسطة	7
	المتوسط الحسابي العام	3.731	0.728	74.6%	مرتفعة	

يوضح جدول (8) أن بعد الاستقلالية لمهارات تقرير المصير للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية جاءت بدرجة مرتفعة؛ إذ بلغ (متوسط = 3.731، انحراف معياري = 0.728)، وبوزن نسبي (74.6%) من وجهة نظر معلمهم.

ويكشف الجدول أعلى المتوسطات تمثلت في الفقرة (7) التي تنص على "يختار التلميذ مكان جلوسه بالفصل وحده"؛ إذ بلغ (متوسط = 4.356، انحراف معياري = 0.826)، وبوزن نسبي (87.1%)، وقد حققت درجة مرتفعة جداً من وجهة نظر معلمي ذوي الإعاقة الفكرية. فالفقرة (5) التي تنص على "يحافظ التلميذ على ممتلكاته الشخصية"؛ إذ بلغ (متوسط = 3.883، انحراف معياري = 1.091)، وبوزن نسبي (77.7%)، وقد حققت درجة مرتفعة من وجهة نظر معلمي ذوي الإعاقة الفكرية.

ويكشف الجدول كذلك أن أقل المتوسطات تمثلت في الفقرة (1) التي تنص على "يكون التلميذ صداقات مع زملائه في المدرسة"؛ إذ بلغ (متوسط = 3.567، انحراف معياري = 0.981)، وبوزن نسبي (71.3%)، وقد حققت درجة مرتفعة من وجهة نظر معلمي ذوي الإعاقة الفكرية، فالفقرة (6) التي تنص على "يعتمد التلميذ على ذاته في أداء المهام المكلف بها"؛ إذ بلغ (متوسط =

3.267، انحراف معياري = 1.205)، وبوزن نسبي (65.3%)، وقد حققت درجة متوسطة من وجهة نظر معلمي ذوي الإعاقة الفكرية.

البعد الثاني: تنظيم الذات:

جدول (9) نتائج المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لفقرات البعد الثاني : تنظيم الذاتي (مرتبة تنازليا)

م	العبارات	متوسط	انحراف	وزن نسبي	مستوى	ترتيب
11	يتخذ التلميذ قرارات إيجابية في مواقف الخلافات مع زملائه. (مثل: الاعتذار عند الخطأ)	3.150	1.147	63.0%	متوسطة	1
9	يستعير التلميذ الأقلام من زملائه في حال نسيانها.	2.983	1.112	59.7%	متوسطة	2
13	يخطط التلميذ لمهنة معينة سيعمل بها في المستقبل.	2.850	1.176	57.0%	متوسطة	3
10	يتحقق التلميذ من تقدمه الخاص عند إكمال المهام عن طريق سؤال الآخرين.	2.633	1.057	52.7%	متوسطة	4
8	يشارك التلميذ في تحديد أهداف خطته التربوية الفردية.	2.467	1.186	49.3%	ضعيفة	5
12	يوضح التلميذ طريقة التدريس التي يفضلها للمعلم.	2.250	1.230	45.0%	ضعيفة	6
	المتوسط الحسابي العام	2.722	0.881	54.4%	متوسطة	

يوضح جدول (9) أن بعد تنظيم الذاتي لمهارات تقرير المصير للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية جاءت بدرجة متوسطة؛ إذ بلغ (متوسط = 2.722، انحراف معياري = 0.881)، وبوزن نسبي (54.4%) من وجهة نظر معلميهم.

ويكشف الجدول أعلى المتوسطات، التي تمثلت في الفقرة (11) التي تنص على "يتخذ التلميذ قرارات إيجابية في مواقف الخلافات مع زملائه. (مثل: الاعتذار عند الخطأ)؛" إذ بلغ (متوسط = 3.150، انحراف معياري = 1.147)، وبوزن نسبي (63.0%)، وقد حققت درجة متوسطة من وجهة نظر معلمي ذوي الإعاقة الفكرية، فالفقرة (9) التي تنص على "يستعير التلميذ الأقلام من زملائه في حال نسيانها."؛ إذ بلغ (متوسط = 2.983، انحراف معياري = 1.112)، وبوزن نسبي (59.7%)، وقد حققت درجة متوسطة من وجهة نظر معلمي ذوي الإعاقة الفكرية.

ويكشف الجدول كذلك أن أقل المتوسطات تمثلت في الفقرة (8) التي تنص على "يشارك التلميذ في تحديد أهداف خطته التربوية الفردية."؛ إذ بلغ (متوسط = 2.467، انحراف معياري = 1.186)، وبوزن نسبي (49.3%)، وقد حققت درجة ضعيفة من وجهة نظر معلمي ذوي الإعاقة الفكرية، فالفقرة (12) التي تنص على "يوضح التلميذ طريقة التدريس التي يفضلها للمعلم"؛ إذ بلغ (متوسط = 2.250، انحراف معياري = 1.230)، وبوزن نسبي (45.0%)، وقد حققت درجة ضعيفة من وجهة نظر معلمي ذوي الإعاقة الفكرية.

البعد الثالث: التمكين الذاتي:

جدول (10) نتائج المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لفقرات البعد الثالث: التمكين الذاتي (مرتبة تنازليا)

م	العبارات	متوسط	انحراف	وزن نسبي	مستوى	ترتيب
14	يوضح التلميذ حالته الانفعالية عندما يقوم زملائه بأمر يحزنه أو يفرحه.	3.717	1.136	74.3%	مرتفعة	1
16	يكرر التلميذ المحاولة عند إخفاقه أكثر من مرة.	3.500	1.017	70.0%	مرتفعة	2
18	يدافع التلميذ عن حقوقه.	3.483	1.157	69.7%	مرتفعة	3
15	يرفض التلميذ الأفكار السلبية تجاه إمكانياته.	3.167	1.224	63.3%	متوسطة	4
19	يثق التلميذ بقدرته على إنهاء الأمور التي يكلف بها.	3.117	1.059	62.3%	متوسطة	5
17	يتعامل التلميذ بكفاءة مع الآخرين الذين لا تربطهم به علاقة مسبقة.	2.983	1.200	59.7%	متوسطة	6
	المتوسط الحسابي العام	3.328	0.828	66.6%	متوسطة	

يوضح جدول (10) أن بعد التمكين الذاتي لمهارات تقرير المصير للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية جاءت بدرجة متوسطة؛ إذ بلغ (متوسط = 3.328، انحراف معياري = 0.828)، وبوزن نسبي (66.6%) من وجهة نظر معلمهم.

ويكشف الجدول أعلى المتوسطات؛ إذ تمثلت في الفقرة (14) التي تنص على "يوضح التلميذ حالته الانفعالية عندما يقوم زملائه بأمر يحزنه، أو يفرحه"؛ إذ بلغ (متوسط = 3.717، انحراف معياري = 1.136)، وبوزن نسبي (74.3%)، وقد حققت درجة مرتفعة من وجهة نظر معلمي ذوي الإعاقة الفكرية، فالفقرة (16) التي تنص على "يكرر التلميذ المحاولة عند إخفاقه أكثر

من مرة؛ إذ بلغ (متوسط = 3.500، انحراف معياري = 1.017)، وبوزن نسبي (70.0%)، وقد حققت درجة مرتفعة من وجهة نظر معلمي ذوي الإعاقة الفكرية. ويكشف الجدول كذلك أن أقل المتوسطات تمثلت في الفقرة (19) التي تنص على "يثق التلميذ بقدرته على إنهاء الأمور التي يكلف بها"؛ إذ بلغ (متوسط = 3.117، انحراف معياري = 1.059)، وبوزن نسبي (62.3%)، وقد حققت درجة متوسطة من وجهة نظر معلمي ذوي الإعاقة الفكرية، فالفقرة (17) التي تنص على "يتعامل التلميذ بكفاءة مع الآخرين الذين لا تربطهم به علاقة سابقة"؛ إذ بلغ (متوسط = 2.983، انحراف معياري = 1.200)، وبوزن نسبي (59.7%)، وقد حققت مستوى متوسطاً من وجهة نظر معلمي ذوي الإعاقة الفكرية.

البعد الرابع: تحقيق الذات:

جدول (11) نتائج المتوسط الحسابي: والانحراف المعياري لفقرات البعد الرابع: تحقيق الذات (مرتبة تنازلياً)

م	العبارات	متوسط	انحراف	وزن نسبي	مستوى	ترتيب
24	يعتز التلميذ بإنجازاته.	3.983	1.112	79.7%	مرتفعة	1
20	يقبل التلميذ ذاته وخصائصه الجسدية والفكرية والانفعالية.	3.400	1.123	68.0%	مرتفعة	2
22	يقوم التلميذ بأداء المهام الجديدة دون أن يخشى من الفشل.	3.183	1.066	63.7%	متوسطة	3
23	يسعى التلميذ لإنجاز أهداف خطته التربوية الفردية.	3.167	1.076	63.3%	متوسطة	4
25	يجتهد التلميذ لتحسين نقاط الضعف لديه.	3.133	1.096	62.7%	متوسطة	5
21	يقبل التلميذ الآراء المغايرة لآرائه.	3.000	1.042	60.0%	متوسطة	6
	المتوسط الحسابي العام	3.311	0.866	66.2%	متوسطة	

يوضح جدول (11) أن بعد تحقيق الذات لمهارات تقرير المصير للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية جاءت بدرجة متوسطة؛ إذ بلغ (متوسط = 3.311، انحراف معياري = 0.866)، وبوزن نسبي (66.2%) من وجهة نظر معلمهم.

ويكشف الجدول أعلى المتوسطات؛ إذ تمثلت في الفقرة (24) التي تنص على "يُعزى التلميذ بإنجازاته"؛ إذ بلغ (متوسط = 3.983، انحراف معياري = 1.112)، وبوزن نسبي (79.7%)، وقد حققت درجة مرتفعة من وجهة نظر معلمي ذوي الإعاقة الفكرية، فالفقرة (20) التي تنص على "يتقبل التلميذ ذاته وخصائصه الجسدية والفكرية والانفعالية"؛ إذ بلغ (متوسط = 3.400، انحراف معياري = 1.123)، وبوزن نسبي (68.0%)، وقد حققت درجة مرتفعة من وجهة نظر معلمي ذوي الإعاقة الفكرية.

ويكشف الجدول كذلك أنّ أقلّ المتوسطات تمثلت في الفقرة (25) التي تنص على "يجتهد التلميذ لتحسين نقاط الضعف لديه"؛ إذ بلغ (متوسط = 3.133، انحراف معياري = 1.096)، وبوزن نسبي (62.7%)، وقد حققت درجة متوسطة من وجهة نظر معلمي ذوي الإعاقة الفكرية، فالفقرة (21) التي تنص على "يتقبل التلميذ الآراء المغايرة لآرائه"؛ إذ بلغ (متوسط = 3.000، انحراف معياري = 1.042)، وبوزن نسبي (60.0%)، وقد حققت درجة متوسطة من وجهة نظر معلمي ذوي الإعاقة الفكرية.

وكشفت نتائج الدراسة بأن امتلاك مهارات تقرير المصير للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلمهم جاءت بدرجة متوسطة بمتوسط (3.273)، وبوزن نسبي (65.5%)، وجاء بعد الاستقلالية في المرتبة الأولى، فبعد التمكين الذاتي، فبعد تحقيق الذات، فبعد التنظيم الذاتي. ويعزى ذلك إلى ضعف كفايات المعلمين فيما يتعلق بمهارات تقرير المصير التي تمكنهم من تقديمها لهؤلاء التلاميذ، وهذا بطبيعة الحال يعود إلى ضعف تلقينهم لمقررات دراسية في برامج إعدادهم في الجامعات، أو دورات تدريبية، أو ورش عمل ذات علاقة بمهارات تقرير المصير أثناء التحاقهم بعملهم.

ومن المفيد هنا التنبيه بأن الدرجة المتوسطة لا تشير إلى أنّ الوضع القائم حالياً للبرامج المقدمة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية سيئ، ويدعو إلى التشاؤم، ولكنه يعطي انطباعاً بوجود ما هو مقبول بدرجة معقولة، ولكن يمكن التفاوض بإمكان تطويره وتحسينه لاحقاً، وخاصة بعد إصدار مجلس الوزراء بالمملكة العربية السعودية الموافقة على تنظيم هيئة رعاية الأفراد ذوي الإعاقة التي سوف تعنى برعاية شؤون الأفراد ذوي الإعاقة وفق معايير الاعتماد الخاص لمؤسسات الأفراد ذوي الإعاقات وبرامجهم في المملكة، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة المعيقل والعتيبي (2020)، ودراسة

الطلحي (2020) بأن امتلاك التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لمهارات تقرير المصير كان متوسطاً عامة.

و يمكن تفسير وجود بعد الاستقلالية في المرتبة الأولى إلى أن الاستقلالية تعتمد على مهارات أساسية، لا غني عنها، واليوم الدراسي يتيح الفرص التي تدعم استقلالية التلاميذ دون الحاجة إلى تدخل من المحيطين بهم: كالتجارب المتنوعة التي يكتسبها التلاميذ من خلال التواصل المباشر مع أقرانهم ومعلميهم، إضافة إلى الأنشطة التي تتيح خيارات متنوعة للتلاميذ فيسهل الاختيار من بينها النشاط الذي يرغب في ممارسته، وتصرف التلاميذ بحرية في عملية الشراء من المقصف المدرسي يعزز من قدرتهم على تحمل المسؤولية؛ ومن ثمّ تعزيز بعض جوانب التصرف تعزيزاً مستقلاً دون مساعدة من الآخرين، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة جاثري (2019) Guthrie، بحصول التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية على أعلى مجال لبعد الاستقلالية.

وأما ما يخص حصول بعد التمكين الذاتي وبعد تحقيق الذات على مستويات مقارنة فيفسر ذلك إلى ممارسات المعلمين داخل الصف التي قد يكون لها تأثير في وعي التلميذ بنفسه، ومعرفته لنقاط قوتها وضعفها، وإنشاء صورة إيجابية عن الذات التي تساعده على تحقيق أهدافه، وتحسين نتائجه دون الخوف من الفشل.

وأشارت النتائج إلى أن بعد تنظيم الذات جاء في المرتبة الأخيرة، و يمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لديهم كثير من المعوقات التي تحول دون تنظيم الذات، ووضع خطة عمل لتحديد الفجوات والقدرات الحالية لديهم التي قد ترجع إلى محدودية الفرص المقدمة للتلاميذ للتعبير عن الأهداف التعليمية التي يُعطونها الأولوية من خلال عدم المشاركة في تحديد أهداف البرنامج التربوي الفردي، إضافة إلى محدودية مشاركة التلاميذ في عملية التخطيط الانتقالي الذي يتلاءم مع اهتماماتهم المهنية، والاعتماد على أولياء الأمور والمعلمين، مما يُعيق قدرة التلاميذ على ممارسة السلوكيات المتصلة بتنظيم الذات، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة جاثري (2019) Guthrie، بتدني بعد التنظيم الذاتي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

الإجابة عن سؤال الدراسة الثاني الذي نص على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول مدى امتلاك التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لمهارات تقرير المصير من وجهة نظر معلمهم وفقاً لمتغير المرحلة الدراسية؟"، للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار مان — وتي Mann-Whitney

(U) بكونه أحد الأساليب اللابارامترية؛ لوجود التفاوت الكبير في إعداد فئات متغير (المرحلة الدراسية)، وجدول (12) يوضح النتيجة.

جدول (12) نتائج اختبار مان ـ وتني؛ لدلالة الفروق في مدى امتلاك التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لمهارات تقرير المصير من وجهة نظر معلمهم وفقا لمتغير المرحلة الدراسية

الابعاد	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
الاستقلالية	متوسطة	44	30.31	1333.50	343.500	-0.142	0.887 غير دالة
	الثانوية	16	31.03	496.50			
التنظيم الذاتي	متوسطة	44	28.95	1274.00	284.000	-1.141	0.254 غير دالة
	الثانوية	16	34.75	556.00			
التمكين الذاتي	متوسطة	44	30.36	1336.00	346.000	-0.101	0.920 غير دالة
	الثانوية	16	30.88	494.00			
تحقيق الذات	متوسطة	44	30.31	1333.50	343.500	-0.142	0.887 غير دالة
	الثانوية	16	31.03	496.50			
الدرجة الكلية	متوسطة	44	30.30	1333.00	343.000	-0.150	0.880 غير دالة
	الثانوية	16	31.06	497.00			

يتضح من جدول (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية، والأبعاد الفرعية في مدى امتلاك التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لمهارات تقرير المصير من وجهة نظر معلمهم وفقا لمتغير المرحلة الدراسية؛ مما يعني عدم تأثير متغير المرحلة الدراسية في مدى امتلاك التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لمهارات تقرير المصير من وجهة نظر معلمهم وفقا لمتغير المرحلة الدراسية، و يمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن ممارسات المعلمين متشابهة لجميع التلاميذ، سواء أكانوا في المرحلة المتوسطة أم المرحلة الثانوية، وقد تكون الدورات التدريبية التي تلقاها المعلمون في المرحلتين متشابهة، والمؤهل العلمي لهم متشابه، بل قد يكون معلم المرحلة المتوسطة هو معلم المرحلة الثانوية نفسه، وخصائص التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية متشابهة، فتشابه ظروف المعلمين والتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية هي التي جعلته لا يوجد فروق دالة إحصائية في امتلاك مهارات تقرير المصير لذوي الإعاقة الفكرية تعزى لاختلاف المرحلة الدراسية، وهذا يدل على اهتمام معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بجميع التلاميذ؛ لإدراكهم مدى أهمية تقديم مثل هذه المهارات، واختلفت

هذه النتيجة مع دراسة المالكي (2022)؛ إذ أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية لصالح المرحلة الثانوية؛ لكون المعلمين والمعلمات قد يركزون خلال هذه المرحلة على مهارات تقرير المصير؛ لإعداد التلاميذ لما بعد المدرسة. الإجابة عن سؤال الدراسة الثالث الذي نص على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول مدى امتلاك التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لمهارات تقرير المصير من وجهة نظر معلمهم وفقاً لمتغير شدة الإعاقة؟"، للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار مان – وتني (Mann-Whitney (U بكونه أحد الأساليب البارامترية؛ لوجود التفاوت الكبير في إعداد فئات متغير (المرحلة الدراسية)، وجدول (13) يوضح النتيجة.

جدول (13) نتائج اختبار مان وتني لدلالة الفروق في مدى امتلاك التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لمهارات تقرير المصير من وجهة نظر معلمهم وفقاً لمتغير شدة الإعاقة

الابعاد	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
الاستقلالية	بسيطة	47	32.39	1522.50	216.500	-1.601	0.109 غير دالة
	متوسطة	13	23.65	307.50			
التنظيم الذاتي	بسيطة	47	33.51	1575.00	164.000	-2.549	0.011 دالة عند (0.05)
	متوسطة	13	19.62	255.00			
التمكين الذاتي	بسيطة	47	32.72	1538.00	201.000	-1.880	0.060 غير دالة
	متوسطة	13	22.46	292.00			
تحقيق الذات	بسيطة	47	33.20	1560.50	178.500	-2.284	0.022 دالة عند (0.05)
	متوسطة	13	20.73	269.50			
الدرجة الكلية	بسيطة	47	33.29	1564.50	174.500	-2.351	0.019 دالة عند (0.05)
	متوسطة	13	20.42	265.50			

يتضح من جدول (13) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى امتلاك التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لمهارات تقرير المصير من وجهة نظر معلمهم وفقاً لمتغير شدة الإعاقة لصالح ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة؛ مما يعني تأثير متغير شدة الإعاقة في مدى امتلاك التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لمهارات تقرير المصير من وجهة نظر معلمهم باستثناء بعدي (مهارة الاستقلالية، التمكين الذاتي) لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى امتلاك التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لمهارات تقرير المصير من وجهة نظر معلمهم.

و يمكن تفسير هذه النتيجة بأنها نتيجة منطقية؛ لأنه كلما ارتفعت القدرات العقلية سهل اكتساب التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية للمهارات المختلفة عامة، ومهارات تقرير المصير خاصة، وكلما قلّت القدرات العقلية صُعّب اكتساب هذه المهارات، وقد يحتاجون إلى بذل جهد أكبر من معلمهم؛ لتدريبهم على مثل هذه المهارات، وهذا يدل على مدى احتياج ذوي الإعاقة الفكرية الشديدة والمتوسطة إلى مزيد من الدعم من تكثيف البرامج المقدمة إليهم، وتدريب المعلمين على طريقة التعامل، وتقديم مهارات تقرير المصير لذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة، من خلال دورات تدريبية لرفع كفاياتهم المهنية للتعامل مع ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة فينست وآخرين (2019) Vincete et al.؛ إذ أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقرير المصير تبعاً لمتغير شدة الإعاقة لصالح ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.

الإجابة عن سؤال الدراسة الرابع الذي نصّ على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول مدى امتلاك التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لمهارات تقرير المصير من وجهة نظر معلمهم وفقاً لمتغير الإعاقات المصاحبة للإعاقة الفكرية؟"، للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار مان - وتني Mann-Whitney (U) بكونه أحد الأساليب اللابارامترية؛ لوجود التفاوت الكبير في إعداد فئات متغير (المرحلة الدراسية)، وجدول (14) يوضح النتيجة.

جدول (14) نتائج اختبار مان - وتني؛ لدلالة الفروق في مدى امتلاك التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لمهارات تقرير المصير من وجهة نظر معلمهم وفقاً لمتغير الإعاقات المصاحبة للإعاقة الفكرية

الابعاد	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
الاستقلالية	نعم	16	24.44	391.00	255.000	-1.625	غير دالة
	لا	44	32.70	1439.00			
التنظيم الذاتي	نعم	16	32.19	515.00	325.000	-0.453	غير دالة
	لا	44	29.89	1315.00			
التمكين الذاتي	نعم	16	29.09	465.50	329.500	-0.377	غير دالة
	لا	44	31.01	1364.50			
تحقيق الذات	نعم	16	27.00	432.00	296.000	-0.938	غير دالة
	لا	44	31.77	1398.00			
الدرجة الكلية	نعم	16	28.59	457.50	321.500	-0.510	غير دالة
	لا	44	31.19	1372.50			

يتضح من جدول (14) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى امتلاك التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لمهارات تقرير المصير من وجهة نظر معلمهم وفقاً لمتغير الإعاقات المصاحبة للإعاقة الفكرية مما يعني عدم تأثير متغير الإعاقات المصاحبة للإعاقة الفكرية في مدى امتلاك التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لمهارات تقرير المصير من وجهة نظر معلمهم.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، سواء أكان لديهم إعاقة فكرية فقط أم لديهم إعاقة مصاحبة، يُدرَّبون في صفوف واحدة، والبنية التحتية المتوفرة غالباً ما تكون واحدة، والمعلمون القائمون على تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية وتدريبهم فقط هم المعلمون القائمون أنفسهم على الإعاقات المصاحبة للإعاقة الفكرية، وإن اختلف المعلمون نجدهم حصلوا على الدعم المقدم نفسه بحكم أن البيئة واحدة، وظروف العمل واحدة، والوعي الثقافي متشابه، واحتياجات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية غالباً متشابهة، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن جميع الأفراد المشاركين في الدراسة متفقون على أهمية مهارات تقرير المصير، وعلى الدور الذي تؤديه في دعم هؤلاء التلاميذ؛ للعيش باستقلالية، والحصول على وظائف مناسبة، تتوافق مع قدراتهم وإمكاناتهم، دون النظر إلى طبيعة الإعاقة، ونؤكد على ضرورة أن تُقرأ هذه النتيجة بإيجابية، ومع ذلك قد تشير نتائج الدراسة الحالية في مجملها إلى وجود وعي معقول بين أوساط المعلمين في ميدان التربية الخاصة، وحماسة جيدة حول تقديم مهارات تقرير المصير للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية؛ إذ أصبحت عبارة حق تقرير المصير تسمع كثيراً عند الحديث عن إعداد الأطفال والشبان لمرحلة البلوغ بشكل جيد. وفي الواقع إنَّ مساعدة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في تقرير مصيرهم أصبح من الموضوعات الهامة في السياسات والممارسات الحديثة وفي توصيات الدراسات والمؤتمرات.

التوصيات:

- في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، تم تحديد مجموعة من التوصيات التي يأمل أن تجد مكانها في الميدان التربوي من الجهات المعنية بذوي الإعاقة الفكرية، وهي كالآتي:
- تقديم برامج تدريبية متخصصة؛ لتحسين مهارات تقرير المصير للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.
- ضرورة توعية معلمي الإعاقة الفكرية بأهمية مهارات تقرير المصير، وعمل دورات تدريبية لمعلمي التربية الخاصة.

- إجراء تقييم مستمر للبرامج، والخدمات المقدمة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية؛ لتحديد ممارستها.
 - تضمين برامج إعداد معلمي التربية الخاصة مواد تعليمية في موضوع تقرير المصير.
- مقترحات لدراسات مستقبلية:**

- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية، تستهدف مستوى امتلاك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لمهارات تقرير المصير في مدن المملكة العربية السعودية الأخرى ومحافظاتها وعقد مقارنة بين ما تنتهي إليه من نتائج، وبين نتائج الدراسة الحالية.
- إجراء دراسة، تستهدف معرفة مدى امتلاك التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لمهارات تقرير المصير مع متغيرات أخرى.
- إجراء دراسة قائمة على برنامج، يستهدف تنمية مهارات تقرير المصير لذوي الإعاقة الفكرية.

المراجع العربية:

- الثابت، إبراهيم ناصر (2013) أثر تطبيق الذكاء المتعدد على تطوير مهارات الرياضيات وبقاء أثر التعلم لدى طلاب المرحلة الابتدائية في برامج التربية الفكرية. المؤتمر العلمي العربي السادس: التعليم.. وآفاق ما بعد ثورات الربيع العربي، 3، 1789 - 1819. استرجعت من

<http://search.mandumah.com/Record/688163>

- الحازمي، عدنان ناصر (2014). التدريس لذوي الإعاقة الفكرية. ط2. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- السرhan، حنين حمد الله (2014) فاعلية برنامج تدريبي سلوكي في خفض بعض المشكلات السلوكية لدى الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في محافظة المفرق. (رسالة ماجستير، جامعة عمان العربية)،

قاعدة معلومات دار المنظومة، استرجعت من <http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/637058>

- الطلحي، طلال حسن (2020) فاعلية برنامج تدريبي لتنمية بعض مهارات تقرير المصير لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية. مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية، 5 (5) ، 269-310.

العجمي، ناصر سعد، والمطيري، أميره صابر. (2018) واقع معايير الجودة في معاهد وبرامج التربية الفكرية. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 6(23)، 139 - 190. استرجعت من

<http://search.mandumah.com/Record/930292>

العجمي، ناصر سعد (2021) دليل الممارسات القائمة على الأبحاث لتعليم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية. الرياض: دار جامعة الملك سعود للنشر.

القحطاني، فارس حسين (2021) واقع استخدام الحاسب الآلي كوسيلة تعليمية مع التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية من وجهة نظر معلمهم، المجلة التربوية لكلية التربية بجامعة سوهاج، 84 (84). 760-717.

المالكي، حسين علي (2022) تعزيز مهارات تقرير المصير لدعم الانتقال الناجح لمرحلة ما بعد المدرسة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية. مجلة العلوم التربوية، 8(1)، 484-451

المعقل، إبراهيم، والعتيبي، عذاري ناشي. (2020). تقرير المصير لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية ومعوقات اكتسابه، مجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، 4(10)، 300-271.

الوابلي، عبد الله محمد. (2020). الإعاقة الفكرية الأسس التاريخية والنظرية والمفاهيم العلمية ومضامينها التطبيقية، الرياض: مطابع دار جامعة الملك سعود.

غريب، ريم، والصامدي، جميل (2016) فاعلية برنامج تدريبي في تحسين مهارات تقرير المصير والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. مجلة جامعة النجاح الوطنية، 30(3)، 606-561.

المراجع الأجنبية

Alrabiah, A. (2019). The Relationship between Parents' Future Expectations and Self-Determination for Their Child with a Disability in Saudi Arabia (Publication No. 22583575) (Doctoral dissertation, The University of Wisconsin-Madison). ProQuest Dissertations and Theses Global.

Alsharif, S. (2018). Self-Determination Skills to Assist Students with Disabilities: what Special Education Teachers Need Know About the Self-Determination Skills to Assist Students with Disabilities? (Doctoral dissertation, Ball State University). Retrieved November 10, 2021 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED586320.pdf>

- Alsuhaibani, A. S., Evmenova, A. S., Graff, H. J., & Duke, J. M. (2021). Arabic Version of the Arc's Self-Determination Scale for Saudi Female Adolescents with Intellectual Disabilities, Learning Disabilities, and Multiple.
- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of disorders (5th ed.). Washington, Dc: Author.
- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD). (2018). Definition of Intellectual Disability. Retrieved from <http://aaidd.org/intellectual-disability/definition>
- Burke, K. M., Raley, S. K., Shogren, K. A., Adam- Mumbardó, C., Uyanik, H., Hagiwara, M., & Behrens, S. (2018). A meta-analysis of interventions to promote self-determination of students with disabilities. Remedial and Special Education, 41(3), 176–188. [Doi:10.1177/0741932518802274](https://doi.org/10.1177/0741932518802274)
- Burke, K. M., Raley, S. K., Shogren, K. A., Hagiwara, M., Mumbardó-Adam, C., Uyanik, H., & Behrens, S. (2020). A meta-analysis of interventions to promote self-determination for students with disabilities. Remedial and Special Education, 41(3), 176-188.
- Bradford, C. (2019). The importance of self-determination interventions for transition-age youth with disabilities (master dissertation, Cloud State University). Retrieved August 7, 2021 from https://repository.stcloudstate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1091&context=speed_etds
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum.
- Emanuela, Z. (2019). Self Determination and Quality of Life: A Comparison of the Measurement Scales for Students with Intellectual Disabilities. Journal of Child and Adolescent Psychiatry, 1(1), 24-45. Retrieved from <https://doi.org/10.14302/issn.2643-6655.jcap-18-2570>
- Field, S., martin, J., miller, R., ward, M., & wehmeyer, M. (1998). self-determination for persons with disabilities: a position statement of the division on career development and transition. career development for exceptional individuals, 21(2), 113-128. [Doi:10.1177/088572889802100202](https://doi.org/10.1177/088572889802100202)
- Gelbar, N., Madaus, J. W., Dukes, L., Faggella-Luby, M., Volk, D., & Monahan, J. (2020). Self-determination and college students with disabilities: Research trends and construct measurement. Journal of Student Affairs Research and Practice, 57(2), 163-181.
- Grigal, M., neubert, D., moon, M., & Graham, S. (2003). Self-Determination for students with disabilities: Views of parents and teachers. Exceptional Children, 70(1), 97-112. [Dio: 10.1177/001440290307000106](https://doi.org/10.1177/001440290307000106)
- Guthrie, T. M. (2019). A comparison of the impact of curriculum on the perceived level of self-determination in adults with intellectual and developmental disabilities (Doctoral dissertation, Texas Woman's University). Repository @ TWU. Retrieved from <https://twu-ir.tdl.org/handle/11274/11016>
- Hagiwara, M., Shogren, K., & Rifenbark, M G. (2020). Exploring the Impact of Environmental Factors on Scores on the Self-Determination Inventory: Adult

- Report. Advances in Neurodevelopmental Disorders. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s41252-020-00155-w>
- Imamudin, Budiman, N., & Suherman. (2020, February7). Development of Self-Determination. In International Conference on Educational Psychology and Pedagogy-" Diversity in Education"(ICEPP 2019) (pp. 118-120). Paris: Atlantis Press. Retrieved from <https://doi.org/10.2991/assehr.k.200130.094>
- Lachapelle, Y., wehmeyer, M. L., Haelewyck, M., coubois, Y., Keith, k.D., Schalock, R., Verdugo, M.A. and Walsh, p.n. (2005). The relationship between quality of life and self-determination: an international study. Journal of Intellectual Disability Research, 49(10).740-744. Dio:10.1111/j.1365-2788.2005.00743.x
- Licardo, M., & Schmidt, M. (2016). Why is self-determination important for students with and without disabilities in vocational education? New Educational Review, 46(4), 200-210.
- Marks, S, (2008). Self-determination for students with intellectual disabilities and why I want educators to know what it means. Phi Delta kappan, 90(1).55-58.
- Mcguire, J., & McDonnell, J. (2008). Relationships between recreation and levels of self-determination for adolescents and young abolescents and young abults with disabilities. Career Development for Exceptional Individuals, 31(3). 154-163.
- Mumbardó-Adam, C., Vicente Sánchez, E., Simó-Pinatella, D., & Coma Roselló, T. (2020). Understanding practitioners' needs in supporting self-determination in people with intellectual disability. Professional Psychology: Research and Practice, 51(4), 341.
- Russo, C. J. (2019). The rights to educational self-determination under the Individuals with Disabilities Education Act. International Journal of Inclusive Education, 23(5), 546-558.
- Sheppard, L., & Unsworth, C. (2011). Developing Skills in Everyday Activities and Self-Determination in Adolescents with Intellectual and Developmental Disabilities. Remedial and Special Education, 32(5), 393–405. [Doi:10.1177/0741932510362223](https://doi.org/10.1177/0741932510362223)
- Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Rifenshark, G. G., & Little, T. D. (2013). Relationships between self-determination and postschool outcomes for youth with disabilities. The Journal of Special Education, 48(4), 256-267. [Doi:10.1177/0022466913489733](https://doi.org/10.1177/0022466913489733)
- Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., & Lane, K. L. (2016). Embedding interventions to promote self-determination within multitiered systems of supports. A Special Education Journal, 24(4), 213–244.
- Shogren, K. A., Anderson, M. H., Raley, S. K., & Hagiwara, M. (2020). Exploring the relationship between student and teacher/proxy-respondent scores on the Self-Determination Inventory. A Special Education Journal, 1-14. [Doi:10.1080/09362835.2020.1729764](https://doi.org/10.1080/09362835.2020.1729764)
- Shogren, K. A., Burke, K. M., Antosh, A., Wehmeyer, M. L., LaPlante, T., Shaw, L. A., & Raley, S. (2019). Impact of the Self-Determined Learning Model of Instruction

- on self-determination and goal attainment in adolescents with intellectual disability. *Journal of Disability Policy Studies*, 30(1), 22-34.
- Thoma, c., baker, s., & saddler, s. (2002). Self-determination in teacher education: A model to facilitate transition planning for students with disabilities. *Remedial and special education*, 23(2), 82-89. Doi:10.1177/074193250202300204
- United Nation. (2007). Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol. Retrieved February 8, 2022 from <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>.
- United Nation. (2017). Optional Protocol to the Convention on the Rights of Persons with disabilities. Retrieved February 8, 2022 from https://treaties.un.org/pages/ViewDetails.aspx?src=IND&mtdsg_no=IV-15-a&chapter=4&clang=en
- Vicente, E., Verdugo, M. A., Gómez-Vela, M., Fernández-Pulido, R., Wehmeyer, M. L., & Guillén, V. M. (2019). Personal characteristics and school contextual variables associated with student self-determination in Spanish context. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 44(1), 23-34.
- Wehmeyer, M. L. (1995). *The Arc's Self-Determination Scale: Procedural guidelines*. Arlington, TX: The Arc National Headquarters.
- Wehmeyer, M. L., & Kelchner, K. (1995). *The Arc's self-determination scale*. Arlington, TX: The Arc National Headquarters.
- Wehmeyer, M. L., & Bolding, N. (2001). Enhanced self-determination of adults with intellectual disability as an outcome of moving to community-based work or living environments. *Journal of Intellectual Disability Research*, 45(5), 371-383.
- Wehmeyer, M. L. (2005). Self-determination and individuals with severe disabilities: Re-examining meanings and misinterpretations. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30(3), 113-12
- Wehmeyer, M. L., & Field, S. L. (2007). *Self-determination: Instructional and assessment strategies*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Wehmeyer, M. L., Agran, M., Hughes, C., Martin, J., Mithaug, D. E., & Palmer, S. (2007). *Promoting self-determination in students with intellectual and developmental disabilities*. New York: Guilford Press.
- Wong, P. K. S., & Chow, A. Y. M. (2021). Self-Determination Competencies, (Dis) Agreement in Decision-Making, and Personal Well-Being of Adults with Mild Intellectual Disabilities in Hong Kong. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(20), 10721.
- World Health Organization (WHO). (2018). ICD-11 for mortality and morbidity statistics. Retrieved June 18, 2021, from <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>
- Yang, L., Chiu, H. M., Sin, K. F., & Lui, M. (2022). The effects of school support on school engagement with self-determination as a mediator in students with special needs. *International Journal of Disability, Development and Education*, 69(2), 399-414.

عبدالقاهر الجرجاني وربطه قضية اللفظ والمعنى بنظرية النظم

د. عبدالعزيز بن سعود بن عبدالله البديع

أستاذ مساعد بقسم البلاغة والنقد ومنهج الأدب الإسلامي - كلية اللغة العربية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

ملخص البحث

يهدف هذا البحث في مجمله إلى أن: قضية اللفظ والمعنى قد ارتبطت ارتباطاً وثيقاً بنظرية "النظم" عند الشيخ عبدالقاهر الجرجاني (ت471هـ) حيث أمدتها بكثير من أصولها التي قامت عليها، إضافة إلى أن هذه النظرية لها ارتباطاً بمعنى البلاغة نفسها، إذا قلنا إن معنى البلاغة هو "مطابقة الكلام لمقتضى الحال مع فصاحته" فإن خلافاً قد وقع حول مرجع معنى البلاغة: هل يرجع إلى اللفظ؟ أو مرده إلى المعنى؟ بعضهم يرجع البلاغة إلى اللفظ كالجاحظ، وبعضهم يرى أنها صفة ترجع إلى المعنى كأبي عمرو الشيباني، وبعضهم كعبدالقاهر الجرجاني لا يرى هذا ولا ذاك، بل يرى أن البلاغة هي صفة راجعة إلى نظرية "النظم"؛ لأنه نظر إلى "قضية اللفظ والمعنى" بذوقٍ وحصافةٍ ونضجٍ كامل، فهو يرى أن المزية في الكلام لا ترجع إلى اللفظ وحده، وليست تعود إلى المعنى وحده، وإنما المزية عند عبدالقاهر تعود إلى طريقة تأليف الكلام، أي: إلى "النظم" الذي عرّفه بأنه "توحي معاني النحو فيما بين الكلم على حسب الأغراض التي يُصاغ لها الكلام" والله الموفق والهادي إلى سواء السبيل، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

الكلمات المفتاحية: نظرية النظم، عبدالقاهر الجرجاني، قضية اللفظ والمعنى.

Phrases and Speech Synthesis Theory – Abdul Qaher Al Jerjani**Dr. Abdulaziz bin Saud bin Abdullah Al-Budaiya**

Assistant Professor, Department of Rhetoric, Criticism and Islamic Literature
Curriculum, Faculty of Arabic Language
Imam Muhammad Bin Saud Islamic University

Abstract

This study is emphasizes on the phrases and meanings, as it's thoroughly associated with the speech synthesis theory by Sheikh. Abdul Qaher Al Jerjani (471 AH), as the theory provides solid foundations, as it's associated with rhetoric meanings, considering the fact that "the rhetoric is the art of speech and logic considering special situation". There is a dispute about the reference of the meaning of rhetoric: whether is it refers to the speech, phrases or the meanings? Some scholars refers rhetoric to the pronunciation, such as Al Jahiz, and others considers it as an attribute to the meanings, such as Abi Amr Al Shaibani, where some do not agree with either of the aforementioned, like Abdul Al Qaher Al Jerjani, who looks at the rhetoric as an art of "speech synthesis theory", as he viewed the pronunciation and the meanings as a taste, caution and entire maturity. He believes that the art of speech does not associated with the pronunciation alone, nor does it related to the meaning alone as well. According to Al Jerjani, advantages is associated with the phrase formulations, i.e. to the speech synthesis, as he defined as "consideration of the grammar in speech in accordance with the purpose".

Keywords : Phrases and Speech Synthesis Theory by Abdul Qaher Al Jerjani "phrases and meanings"

The
International Journal
of Humanities

عبدالقاهر الجرجاني وربطه قضية اللفظ والمعنى بنظرية النظم

د. عبدالعزيز بن سعود بن عبدالله البديع

أستاذ مساعد بقسم البلاغة والنقد ومنهج الأدب الإسلامي - كلية اللغة العربية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

المقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على خاتم الأنبياء، وسيد المرسلين، نبينا محمد، وعلى آله وصحبه الغر الميامين، وعلى من تبعهم بإحسان إلى يوم الدين، أما بعد:

فإن قضية اللفظ والمعنى تُعدّ من القضايا الكبرى في تاريخ النقد الأدبي عند العرب؛ إذ شغلت بال عدد كبير من البلاغيين والنقاد، فبحثوا في العلاقة بين اللفظ ومعناه، وتحديد دور كل منهما في إعطاء النص الأدبي قيمته الفنية.

وكان من نعم الله تعالى عليّ أن وقّني إلى اختيار موضوع حولها، فجاءت هذه المحاولة المتواضعة تحت عنوان (عبدالقاهر الجرجاني وربطه قضية اللفظ والمعنى بنظرية النظم) فعقدت العزم على دراسته؛ لأسباب منها:

1. أن قضية اللفظ والمعنى من القضايا القديمة التي رافقت النقد الأدبي منذ الجاحظ حتى عبدالقاهر الجرجاني.
2. أن نظرية " النظم " من أهم النظريات الكبرى في البلاغة العربية.
3. أن الشيخ عبدالقاهر الجرجاني يُعدّ إماماً من أئمة البلاغة، وعلماء من أعلام الفكر، إضافة إلى أنه من أبرز النقاد في تاريخ الأدب.
4. أن نظرية " النظم " عند عبدالقاهر الجرجاني تُعدّ أساساً للنقد، ومرجعاً لبيان القيمة الفنية في العمل الأدبي.
5. أن عبدالقاهر استطاع بنظريته الشهيرة " النظم " أن يصنع ميزاناً يستطيع به الناقد أن يزن الصور البيانية، ويرد عناصرها البلاغية إلى طريقة التأليف للعبارات، أي: إلى " النظم ".
6. يُعدّ عبدالقاهر - بنظرية النظم - واضع أسس المنهج التحليلي في الدراسات النقدية.
7. محاولة الإسهام بإضافة دراسة علمية جديدة لمكتبة البلاغة العربية أمام الدارسين والباحثين.

أما منهج البحث الذي اعتمده الباحث فهو المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على وصف نظرية النظم وتحليلها، إضافة إلى المنهج التاريخي الذي يقوم على تتبع قضية اللفظ والمعنى ودراستها في مراحل زمنية متلاحقة.

وقد انتظم هذا البحث المتواضع في: مقدمة، وأربعة مباحث، وخاتمة. في المقدمة ذكرت: أهمية الموضوع، وأسباب اختياره، ومنهج البحث، وخطته. أما المباحث الأربعة فهي:

1. المبحث الأول: عبدالقاهر الجرجاني: حياته، وثقافته، وآثاره العلمية.
2. المبحث الثاني: تعريف النظم لغة واصطلاحاً، وقيمه وفائدته.
3. المبحث الثالث: جهود العلماء السابقين لعبدالقاهر الجرجاني في دراسة قضية اللفظ والمعنى.

4. المبحث الرابع: النظم عند عبدالقاهر الجرجاني وصلته باللفظ والمعنى. ثم بعد ذلك ختمت البحث بخاتمة أوجزت فيها أهم النتائج التي توصلت إليها، وأتبعها بذكر فهرس المصادر والمراجع.

وبعد: فإنه من الواجب عليّ - وأن أتقدم بهذا الجهد المتواضع - أن أذكر لأهل الفضل عليّ فيه فضلهم لأشكرهم عليه؛ لأنه ﴿ لا يشكر الله من لا يشكر الناس ﴾. (أخرجه الإمام أحمد بن حنبل في " المسند " 285/2، 388، 461، 211/5، 212، وصححه الشيخ الألباني في " سلسلة الأحاديث الصحيحة " 15/5).

فأشكر كل من مدّ لي يد العون والنصيحة، وأخص بالشكر الأستاذين الفاضلين الفاحصين، داعياً الله العليّ القدير أن يُعيني على الإفادة من ملحوظاتهما وتوجيهاتهما القيّمة، التي سيكون لها - بمشيئة الله تعالى - الأثر الكبير في نفسي وعلى بحثي؛ لتلافي القصور، وسدّ الخلل، فجزاهم الله خير الجزاء. وفي ختام هذه المقدمة: أسأل الله تعالى أن يجعل عملي المتواضع هذا خالصاً لوجهه الكريم، وأن يرزقنا السداد في القول، والإخلاص في العمل، وينفع به كل من قرأه، أو اطلع عليه، وأن يجعله مباركاً مُسَدِّداً، إنه سميعٌ مجيبُ الدعاء

المبحث الأول: عبد القاهر الجرجاني: حياته، وثقافته، وآثاره العلمية.

هو العالم البلاغيّ النحويّ، أبو بكر: عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد الجرجاني، من أئمة اللغة العربيّة، واضع أصول البلاغة وشيخها، ولد بجرجان - وهي مدينة مشهورة بين طبرستان وخراسان ببلاد فارس - في مطلع القرن الخامس الهجري، وبها عاش ونشأ، وقد توفي على أرجح الأقوال سنة 471هـ.

ولم يغادر عبد القاهر مدينته " جرجان " طوال حياته؛ لأنه نشأ فقيراً، فلم يجد سعةً من مالٍ تمكّنه من أخذ العلم خارج " جرجان " بل تعلّم فيها، وقرأ كلّ ما وصلت إليه يده من كتب؛ إذ كان منذ صغره مُحِبّاً للعلم، فأقبل على الكتب والدرس، خاصة كتب النحو، والأدب، والفقه، ويُعدّ عبد القاهر أحد علماء الكلام على مذهب الأشاعرة، فقيهاً على مذهب الإمام الشافعي، عارفاً بالتفسير.

وقد تتلمذ عبد القاهر على يد شيخه " نزيل جرجان " أبي الحسين: محمد بن الحسن الفارسي النحوي (ت421هـ) ابن أخت أبي علي الفارسي (ت377هـ) وتأثر به تأثراً شديداً، وهذا ما دعاه إلى إعجابه الشديد بخاله العلامة " أبي علي الفارسي " وبمؤلفاته، فوعاها عبد القاهر، وترسم خطاها، وعكف على دروسه، ولعلّ هذا هو الذي جعله يُؤلّف في النحو كتابه " العوامل المائة ".

كما أخذ الأدب على يد القاضي: علي بن عبدالعزيز الجرجاني - قاضي جرجان من قبل صاحب بن عبّاد - وقرأ كتابه الشهير " الوساطة بين المتتبي وخصومه " وقد أشار ياقوت الحموي إلى ذلك بقوله: " وكان الشيخ عبد القاهر الجرجاني قد قرأ على القاضي الجرجاني، واغترف من بحره، وكان إذا ذكره في كتبه شمع بأنفه بالانتماء إليه " (ياقوت الحموي، 1980، 16/14).

شهرته: نال الشيخ عبد القاهر الجرجاني شهرةً واسعة، وكانت له منزلة سامقة؛ لأنه بمضي الأيام أصبح عالماً وأستاذاً، وذاع صيته، وطارت شهرته في الآفاق، وتصدّر حلقات الأدب والعربيّة في " جرجان " وشدّت إليه الرحال، وقصده طلاب العلم من كلّ مكان؛ للاغتراف من علمه، والإفادة من فضله.

غير أنّ شهرة عبد القاهر إنّما دوّت في الآفاق بمؤلفاته البلاغيّة؛ لأنه يُعدّ أحد المؤسّسين لعلم البلاغة؛ فكتابه " دلائل الإعجاز " و" أسرار البلاغة " من أهمّ الكتب في تاريخ البلاغة العربيّة، وقد ألفهما لبيان إعجاز القرآن الكريم، وفُضله على النصوص الأخرى من شعر ونثر.

ثقافته: اطلع عبد القاهر الجرجاني على آثار شيوخ وعلماء العربيّة، ونقل عنهم في كتبه من أمثال: سيبويه، والجاحظ، وابن قتيبة، وقدامة بن جعفر، والأمدي، وأبي علي الفارسي، والقاضي الجرجاني،

وأبي هلال العسكري، وغيرهم، كما قرأ كتب سابقه ومعاصريه من النحاة، والبلاغيين والنقاد، والمتكلمين، يأخذ عنهم.

وقد بلغت البلاغة ذروة نُضجها وازدهارها على يد عبدالقاهر الجرجاني؛ حيث صبّت فيه كلّ روافد ثقافة عصره؛ لأنّه " يُعدّ عصر مرحلة النّضج والرّشد الفكري " (بدوي طبانة، 1988، 193) وعبدالقاهر متكلم أشعري، استغلّ كلّ ثقافته الكلاميّة المنطقية في وُضع نظريته البلاغيّة الشهيرة " نظرية النّظم ".

وكان عبدالقاهر قد ورث جهود العلماء في أربعة قرون؛ فحذق الثقافة الإسلاميّة بكلّ أبعادها من علوم القرآن الكريم، وكلّ ما دار حوله من مباحث ودراسات، واطّلع على المذاهب الدينية، وبرع في فلسفة المذهب الأشعري؛ إذ كان ملماً بالدراسات المنطقية، فثقافته لم تكن إلّا صورة صادقة لعصر امتزجت فيه الثقافات المتنوّعة والمختلفة؛ من عربيّة، وفارسيّة، ويونانيّة؛ بسبب احتكاك الحضارات الإنسانية ببعضها؛ لأنّ القرن الخامس الهجري قد تميّز بنضج العلم والتأليف والإبداع؛ حيث تكاملت فيه شتّى علوم العربيّة من: نحو، وبلاغة، ونقد، وفقه، كما برزت فيه طوائف مختلفة؛ من: متكلمين، وأشاعرة، ومعتزلة، لكنّ ثقافته العربيّة والنقدية والبيانية هي الغالبة عليه.

آثاره العلميّة ومؤلفاته.

عبدالقاهر الجرجاني كان موسوعيّ الثقافة، غزير الإنتاج؛ حيث ألّف في علوم شتّى، وترك آثاراً مهمّة في النّحو، والصّرف، والبلاغة، وعلوم القرآن، والأدب والشّعر، من ذلك " ديوان شعر " ومن أبرز مؤلفاته:

- كتاب " العوامل المائة " في النّحو.
- كتاب " المغني " وهو شرح مطوّل للإيضاح لأبي علي الفارسي، ثمّ اختصره في كتاب سَمَاه " المقتصد " بمثابة شرح صغير على " الإيضاح ".
- كتاب " التتمة " و " التكملة " في النّحو.
- كتاب " العمدة في تصريف الأفعال ".
- " الرسالة الشافية في الإعجاز " وهي من أفضل ما كُتب في إعجاز القرآن الكريم، نفى فيها عبدالقاهر القول بالصرفة؛ مؤيِّداً كلامه بالأدلة القاطعة، والحجج الدامغة.
- كتاب " دلائل الإعجاز " وقد وضع فيه عبدالقاهر الجرجاني نظرية " علم المعاني " بمباحثه الكثيرة، فهو " الذي وضع أصوله، وصوّر فصوله، وحدودها وشعبها تصويراً دقيقاً، وإذا كان

قد فاته فرعٌ، أو شعبةٌ كـبعض شعب باب الإنشاء، فبحكم أنه كان مبتدئاً في وضع نظريته، ومع أن من جاءوا بعده أضافوا إليه بعض إضافاتٍ، فإن كتاباته فيها ظلَّت المنارة الهادية بأصوائها الكثيرة " (شوقي ضيف، 1965، 189).

وهدفه من تأليفه هو: ردُّ وجه الإعجاز القرآني إلى نظرية "النظم" حيث جعلها أساساً لفهم إعجاز القرآن الكريم.

ويرى أحد الباحثين أن كتاب "دلائل الإعجاز" للشيخ عبدالقاهر يُعدّ بدايةً لتحركٍ صحيح نحو نظرية لغوية في فهم النص الأدبي، ينتهي بها الأمر إلى نوعٍ من التركيز حول دراسة الأسلوب ذاته من خلال مفهوم النظم، وهو مفهوم اعتمد على التركيب اللغوي، الذي يتصل باللفظ المنطوق، والكلام النفسي (محمد عبدالمطلب، 1984، 193).

- كتاب "أسرار البلاغة" وقد وضع فيه عبدالقاهر نظرية "علم البيان" بقواعده ومباحثه، وتفرعاته الكثيرة، وهو كتابٌ فريد في البيان العربي، يدلّ على غزارة علم صاحبه، وسلامة ذوقه، وعقليته المبتكرة، وقد حدّد عبدالقاهر هدفه من تأليف كتابه "الأسرار" بالبحث عن الدعائم التي أقام عليها كتابه، وهي: الاستعارة، والتشبيه، والتمثيل، والمجاز، وضروب التخيل، وشرحها وتوضيحها. (انظر في ترجمة عبدالقاهر: ابن الأنباري، 1998، 314، السيوطي، 106/2، السبكي، 242/3، ابن العماد، 1986، 340/3، إسماعيل البغدادي، 1951، 606/1، إسماعيل البغدادي، 1951، 506/1، عطاالله، 1985، 420/1، عمر كحالة، 310/5، الزركلي، 1997، 48/4-49، عادل نويهض، 1989، 295/1).

وقد ذكر الدكتور/ إحسان عباس أن عبدالقاهر الجرجاني قد ألف كتابه "الدلائل" قبل كتاب "الأسرار" إذ يقول: (ولهذا نستطيع أن نقول: إن عبدالقاهر بعد أن انتهى من كتابه "دلائل الإعجاز" الذي تحدّث فيه حول المعنى، حاول أن يُخصّص كتاباً لدراسة "معنى المعنى" فكان من ذلك كتابه "أسرار البلاغة"). (إحسان عباس، 1981، 429)

ومما يؤيّد ذلك: أن عبدالقاهر كثيراً ما يعبّر في "أسرار البلاغة" باستيفاء موضوعات، فإذا فتّشت عنها لتحقّق ذلك الوعد، وجدها في "الدلائل" (أحمد موسى، 1969، 235).

وعبدالقاهر هو ناقدٌ أديب، يتمتّع بذوقٍ أدبي مرهف، ساعده على تلمّس جوانب الجمال الفني في النص الأدبي.

وقد أشار الدكتور/ إبراهيم سلامة إلى أنّ عبد القاهر قد اطلع على طرفٍ من الثقافة اليونانية، سواء عن طريق بعض ترجمات كتابي أرسطو " فنّ الشعر " و " الخطابة " أو عن طريق تلخيص بعض الفلاسفة المسلمين؛ كابن سينا لخطابة أرسطو. (إبراهيم سلامة، 1952، 269)

إذاً: هذا هو الشيخ عبد القاهر الجرجاني الذي يُعدّ واحداً من الذين تفخر بهم الحضارة الإسلامية في مجال الدرس اللغويّ والبلاغي؛ إذ تقف مؤلفاته شامخة حتى اليوم أمام أحدث الدراسات اللغوية.

المبحث الثاني: تعريف النظم لغةً واصطلاحاً، وقيمه وفائدته.

" النظم " لغة هو: التأليف، والجمع، والضم، والاتساق.

يقول أحمد بن فارس (ت395هـ): " نظم " النون والطاء والميم، أصلٌ يدلّ على: تأليف شيءٍ وتكثيفه). (ابن فارس، 1991، 443/5)

وجاء في " الصحاح ": (نظمُ اللؤلؤ، أي: جمعته في السلك). (الجوهري، 1987، 2041/5، مادة " نظم ") ويقول الزمخشري (ت538هـ): (نظمُ الدرّ ونظمته، ودرّ منظوم ومنظم، وقد انتظم وتتنظم وتناظم، وله نظمٌ منه، ونظام ونظم، ومن المجاز: نظم الكلام، وهذا نظمٌ حسن، وانتظم كلامه وأمره، وليس لأمره نظام: إذا لم تستقم طريقته). (الزمخشري، 463، مادة " نظم ")

وفي " لسان العرب ": (النظم: التأليف ، نظمُه ينظمه نظماً ونظاماً، ونظمه فانتظم وتتنظم، ونظمُ اللؤلؤ، أي: جمعته في السلك، والتنظيم مثله، ومنه: نظمُ الشعر ونظمته ... والنظم: ما نظمته من لؤلؤٍ وخرز وغيرهما ... والانتظام هو: الاتساق). (ابن منظور، 2000، 294/14)

وجاء في " القاموس المحيط ": (النظم: التأليف، وضمُّ شيءٍ إلى شيءٍ آخر ... ونظمُ اللؤلؤ ينظمه نظماً ونظاماً، ونظمه: ألفه ، وجمعه في سلك، فانتظم وتتنظم، والنظام: كلٌ خيطٍ يُنظم به لؤلؤ ونحوه). (الفيروزآبادي، 181/4، باب الميم، فصل النون)

و" النظم " في الأصل هو " جمع اللؤلؤ في السلك ". (الشريف الجرجاني، 1983، 242)

وبهذا يكون المعنى اللغوي المشترك هو: ضمُّ الشيء إلى الشيء، وتنسيقه على نسقٍ واحد كحبات اللؤلؤ المنتظمة في سلك، وهو ما ذهب إليه عبد القاهر الجرجاني (ت471هـ) في كتابه " دلائل الإعجاز " لأنّ النظم عنده هو " تعليق الكلام بعضها ببعض، وجعل بعضها بسببٍ من بعض ". (عبد القاهر الجرجاني، 1989، 4)

أما تعريف "النَّظْم" في الاصطلاح فهو "تأليف الكلمات والجمل مرتبة المعاني، متناسقة الدلالات على حسب ما يقتضيه العقل، وقيل هو: الألفاظ المترتبة المسوقة المعتبرة دلالتها على ما يقتضيه العقل". (الشريف الجرجاني، 1983، 242)

وعرف عبدالقاهر الجرجاني "النَّظْم" بقوله: (اعلم أن ليس "النَّظْم" إلا أن تضع كلامك الوضع الذي يقتضيه علم النحو، وتعمل على قوانينه وأصوله، وتعرف مناهجه التي نهجت فلا تزيغ عنها، وتحفظ الرسوم التي رُسِمَتْ لك، فلا تُخل بشيء منها). (عبدالقاهر الجرجاني، 1989، 81)

وقيل "النَّظْم" هو: الوعاء الذي تنصهر فيه الكلمات المفردة، وتتداخل معانيها وتذوب؛ حتى تصبح معنى واحداً، لا عدة معانٍ جزئية، كما أنه المحور الأساس الذي تدور حوله البلاغة؛ لأن الكلام هو وحدة شاملة يسند بعضه بعضاً، فلو أزلت لفظاً عن مكانه لهُوى البناء من القمة إلى القاعدة. (انظر: عبدالعاطي علام، 30-36)

وفكرة "النَّظْم" القرآني "لم تظهر إلا بعد نزول القرآن الكريم، وبعد ما بدأ التأليف بحثاً عن وجوه إعجاز القرآن. (انظر: الصادق الخازمي، 1985، 26)

ولفظ "النَّظْم" القرآني "يُراد بها: كلامُ الله تعالى المعجز، المنزل على خاتم الأنبياء والمرسلين سيدنا محمد عليه الصلاة والسلام، بواسطة جبريل الأمين عليه السلام، المنقول إلينا بالتواتر، المُتَعَبَّد بتلاوته، المبدوء بسورة الفاتحة، والمُخْتَتَم بسورة الناس، والمُتَحَدَّى بأقصر سورة منه. (انظر: محمد معبد، 2006، 11)

وابن قتيبة (ت276هـ) صرح بأن النَّظْم والتأليف يُعدَّ وجهاً من وجوه إعجاز القرآن الكريم؛ حيث يقول في خطبة كتابه الشهير: "الحمد لله الذي نهج لنا سُبُل الرِّشَاد، وهدانا بنور الكتاب ... وقطع منه بمعجز التأليف أطماع الكائدين، وأبان بعجيب النَّظْم عن حِيل المتكلفين". (ابن قتيبة، 1981، 3) وقد جعل القاضي عياض (ت544هـ) نَظْم القرآن من وجوه إعجازه؛ إذ يقول: "الوجه الثاني من إعجازه صورته نَظْمه العجيب، والأسلوب الغريب، المخالف لأساليب العرب، ومناهج نَظْمها ونثرها الذي جاء عليه". (القاضي عياض، 511/1)

وأشار جلال الدين السيوطي (ت911هـ) إلى أن من وجوه إعجاز القرآن الكريم: "حُسْن تأليفه، والتَّام كَلِمه وفصاحتها ... فجاء نطقه العجيب، وأسلوبه الغريب، مخالفاً لأساليب كلام العرب، ومنهاج نَظْمها ونثرها الذي جاء عليه مقاطع آياته، وانتهت إليه فواصل كلماته، ولم يوجد قبله ولا بعده نظير له". (السيوطي، 23/1)

ويرى مصطفى صادق الرافعي (ت1356هـ): أن النظم القرآني يتمثل " في الحروف وأصواتها، والكلمات وحروفها، والجمل وكلماتها، وهذا الترتيب منطقي؛ لأن الحروف أصل الكلمات، والكلمات هي التي تتكون منها الجمل ". (الرافعي، 1961، 238)
وقد كان مصطلح " النظم " شائعاً في بيئة الأشاعرة؛ لأنهم كانوا يعللون إعجاز القرآن الكريم بنظمه. والغاية والفائدة من فن " النظم " هي: الوصول بالتعبيرات اللغوية إلى مستوى رفيع؛ ليأتي التعبير عن المعاني مساوياً للحقيقة الراسخة في نفس السامع والقارئ والمتكلم، دون زيادة أو نقصان، وفي ذلك يقول عبدالقاهر الجرجاني؛ مُبدِئاً رأيه في هذه المزية اللغوية للنظم: " واعلم أن الفائدة تعظم في هذا الضرب من الكلام، إذا أنت أحسنت النظر فيما ذكرت لك من أنك تستطيع أن تنقل الكلام في معناه عن صورة إلى صورة، من غير أن تُغيّر من لفظه شيئاً، أو تحوّل كلمة عن مكانها إلى مكان آخر، وهو الذي وسّع مجال التأويل والتفسير، حتى صاروا يتأولون في الكلام الواحد تأويلين أو أكثر، ويُفسّرون البيت الواحد عدّة تفاسير ... وهو ممّا يعلم به العاقل شدة الحاجة إلى هذا العلم، وينكشف معه عوّار الجاهل به ". (عبدالقاهر الجرجاني، 1989، 374)

والفائدة التي تُجنّى من " النظم " هي: بلوغ المعنى الرائق؛ حيث يقول عبدالقاهر: " ليس الغرض بنظم الكلام أن توالى ألفاظها في النطق، بل أن تتأسقت دلالاتها، وتلاققت معانيها على الوجه الذي اقتضاه العقل ". (عبدالقاهر الجرجاني، 1989، 49 - 50)

ويرى عبدالقاهر أن للتصوير الفني في العبارة القرآنية قيمة عظيمة في نظم العبارات، وتراكيب الكلام، وقد تناول مسألة التصوير الفني تناول الأديب المبدع بإحساس مرهف؛ إذ يقول: " ومعلوم أن سبيل الكلام سبيل التصوير والصياغة، وأن سبيل المعنى الذي يُعبّر عنه سبيل الشيء الذي يقع التصوير والصوغ فيه، كالفضّة والذهب يُصاغ منهما خاتم أو سوار " (عبدالقاهر الجرجاني، 1989، 254) وكيف تُغفل صور البيان، وتُبعد عنها مباحث النظم، مع أن التصوير البياني هو الأداة المفضّلة في أسلوب القرآن الكريم.

فالتصوير القرآني يُعدّ لوناً من ألوان النظم، فلو أغفلنا صور البيان، أو تناولناها بعيداً عن جوهر النظم؛ فإنّ الصور البيانية تفقد دلالاتها، كما أشار إلى ذلك بعض الباحثين بقوله: " فلو لم ندخل صور البيان في جوهر النظم الذي يتعلّق به إعجاز القرآن، لجردنا كثيراً من الصور البيانية عن دلالاتها الخالدة، وفي القرآن ألواناً من التشبيهات، والاستعارات، والكنایات تتضاءل أمامها قدرة التعبير عند الإنسان المتمرّس البليغ ". (فتحي عامر، 1975، 113)

فثمة " النظم " هي: تصويرُ المعنى، وأنّ هذا التصوير إنّما يتألق في أروع صوره إذا جاء عن طريق الصور البيانية الرائعة؛ كالتشبيه، والمجاز، والكناية.

ويستمر عبدالقاهر في إبراز مزايا وفوائد " النظم " وتقرير أنه مرجعُ الفصاحة؛ حيث يقول: (وهل تجد أحداً يقول " هذه اللفظة فصيحة " إلا وهو يعتبر مكانها من النظم، وحسن ملاءمة معناها لمعاني جاراتها، وفصل مؤانستها لأخواتها؟ وهل قالوا " لفظة متمكنة، ومقبولة " وفي خلافه " قلقة، ونابية، ومستكرهة " إلا وغرضهم أن يُعبروا بالتمكّن عن حسن الاتفاق بين هذه وتلك من جهة معناها ... وأنّ السابقة لم تصلح أن تكون لِقفاً للتالية في مؤداها؟). (عبدالقاهر الجرجاني، 1989، 44 - 45) وقد بنى عبدالقاهر الجرجاني نظريته الشهيرة " النظم " على فكرة أنّ النظم يقوم على أساس الفكر والترتيب، فكأنّ " النظم " يكون في ترتيب المعاني؛ لذلك فلا يتوصل إلى هذا النظم إلاّ البلغاء؛ لأنّه هو الذي يُحدّد جمال الكلام أو عدمه.

وكانت نظرية " النظم " ميداناً رحباً لكثير من المفسرين الذين طبقوها في تفاسيرهم؛ منهم على سبيل المثال: الزمخشري (ت538هـ) في تفسيره الشهير " الكشاف " حيث طبق فيه نظرية النظم، ووقف عند خصائص النظم القرآني، ودلالات تراكيبه، فذكر أنّ " النظم هو أمّ إعجاز القرآن، والقانون الذي وقع عليه التحدي، ومراعاته أهمّ ما يجب على المفسر " (الزمخشري، 536/2) وأبو الحسن البقاعي (ت885هـ) الذي وسّم تفسيره باسم " نظم الدرر في تناسب الآيات والسور " إضافةً إلى أنّ هناك من المفسرين المتأخرين من وقف من نظرية " النظم " موقف المستفيد؛ كما هو الحال عند الشيخ: محمد الطاهر ابن عاشور (ت1393هـ) حيث يقول في " المقدمة العاشرة " من كتابه الشهير في التفسير: " إنّ نظم الكلام مبنيّ على وفرة الإفادة، وتعدّد الدلالة، فجعل القرآن لها دلالتها الوضعية التركيبية التي يشاركها فيها الكلام العربيّ كلّّه، ولها دلالتها البلاغية التي يشاركها في مجملها كلامُ البلغاء، ولا يصل شيء من كلامهم إلى مبلغ بلاغتها ". (ابن عاشور، 110/1)

إذاً يمكن القول: إنّ للنظم أهمية كبرى؛ لأنه يُعدّ طريقاً إلى إثبات الإعجاز البلاغيّ للقرآن الكريم، إضافةً إلى أنّ له أثراً في إبراز جماليات العمل الأدبي شعراً ونثراً، وإرشاد المتلقي إلى أسباب الحسن والجودة والروعة في النصّ الأدبي، كما يهتمّ بالكشف عن أسرار اللغة العربية الثرية، وما فيها من قيم جمالية، ودلالات فنية، وصور بيانية؛ لأنّ بلاغة القرآن الكريم ترجع إلى النظم، ويصبح بذلك النظم الوجه العام، أو المرآة التي تعكس وجوه البيان، والمعاني، والبديع إذا كان عفو خاطر (فتحي عامر، 1975، 112).

المبحث الثالث: جهود العلماء السابقين لعبدالقاهر الجرجاني في دراسة قضية اللفظ والمعنى.
من الأمور الثابتة التي لا تقبل الجدل أو الشك: أن فنّ الأدب يقوم على عنصرين هما: " اللفظ والمعنى، أو الشكل والمضمون".

وتُعَدّ قضية اللفظ والمعنى واحدة من القضايا المهمة في تاريخ النّقد الأدبي عند العرب، وهي نتيجة حتمية من نتائج التفكير الفلسفي المنطقي، والعقائدي الذي ساد القرن الثالث الهجري. وهي من المسائل والقضايا الكبرى عند النقاد القدامى، ولعلّ المُحفّز لهذه القضية هو فكرة الإعجاز القرآني، فكان النزاع محتدماً في أين يكمن الإعجاز: في اللفظ وتأليفه، أو بالمعنى ودلالته، أو بهما معاً؟

وقد ساوى بشر بن المعتمر (ت210هـ) في صحيفته المشهورة - التي نقلها لنا الجاحظ في " البيان والتبيين " - في المنزلة بين اللفظ والمعنى، وحفظ لكلّ منهما حقّه في وجوب العناية به؛ إذ يقول: " ومن أراغ معنى كريماً فيلتمس له لفظاً كريماً، فإنّ حقّ المعنى الشريف اللفظ الشريف، ومن حقّهما أن تصونهما عمّا يفسدهما ويُهجنّهما ". (الجاحظ، 1975، 136/1)

فلا نجد في تلك العبارات ما يُشعر بالغصّ من قيمة أحدهما، أو محاولة الانتصار له على حساب الآخر، بل إنه قد ساوى بين اللفظ والمعنى في الوجود والأهمية.

أمّا الجاحظ (ت255هـ) فقد كان من أصحاب الصنعة، ومنّ يستهويهم الشكل على حساب المضمون، واللفظ على المعنى، فهو إذاً: ينتصر لجانب اللفظ؛ لأنّ النصّ الأدبي عنده تُقاس قيمته بجزالة اللفظ، وجودة السبك، وحُسْن التركيب، فهو يُعَدّ واحداً من أهمّ من فضّلوا اللفظ، وعُنوا به، واهتمّوا بفصاحته. وهذه القضية عرضها الجاحظ في كتابه " الحيوان " حيث ذكر أنّ أبا عمرو الشيباني كان يستحسن قول الشاعر:

لا تحسبن الموت موت البلى *** فإنما الموت سؤال الرجال**

كلاهما موت، ولكن ذا *** أفضع من ذاك لذال السؤال**

فيقول الجاحظ مُعلّقاً: " وأنا رأيتُ أبا عمرو الشيباني وقد بلغ من استجادته لهذين البيتين، ونحن في المسجد يوم الجمعة، أن كلف رجلاً حتى أحضر دواةً وقرطاساً حتى كتبهما له ". (الجاحظ، 1969، 131/3)

وكان إعجاب أبي عمرو بهما قائماً على استحسان ما تضمّناه من المعنى، فأبو عمرو الشيباني إذاً: من الذين اهتمّوا بجانب المعنى، وجعلوه المقوم الأساس في العمل الأدبي.

أما الجاحظ فإنه يرفض هذين البيتين، ويزعم أن صاحبهما لا يقول شعراً أبداً، ولا عبرة باستحسان أبي عمرو لمعانيهما؛ لأن الجاحظ يرى: " أن المعاني مطروحة في الطريق، يعرفها العجمي والعربي، والبدوي والقروي، وإنما الشأن في إقامة الوزن، وتخير اللفظ ... وفي صحة الطبع، وجودة السبك، فإنما الشعر صناعة، وضرب من النسيج، وجنس من التصوير ". (الجاحظ، 1969، 131/3-132)

فالجاحظ عندما أطلق هذا الحكم، كان يعرف جيداً أن الشعر ليس مجرد وزن وقافية، وإلا لوافق أبا عمرو الشيباني فيما ذهب إليه من استحسان البيتين؛ لأن البيتين ليس فيهما من الشعر إلا الوزن والقافية، وهي أمور شكلية بلا شك.

ويعد أبو هلال العسكري (ت395هـ) من أشد النقاد تأثراً بالجاحظ في " قضية اللفظ والمعنى " لأنه هذا حذوه، وسلك منهجه في تفضيل اللفظ على المعنى؛ إذ يقول: " وليس الشأن في إيراد المعاني؛ لأن المعاني يعرفها العربي والعجمي، والقروي والبدوي، وإنما هو في جودة اللفظ وصفائه، وحسنه وبهائه، ونزاهته ونفاذه، وكثرة طلاوته ومائه، مع صحة السبك والتركيب، والخلو من أود - أي: عوج - النظم والتأليف، وليس يطلب من المعنى إلا أن يكون صواباً ". (أبو هلال العسكري، 1986، 57 - 58) إذاً: أبو هلال العسكري هو ممن جعل اللفظ دعامة العمل الأدبي؛ لأن الميزة البلاغية للكلام إنما تكمن في الألفاظ وحدها؛ حيث يقول: " وإنما تتفاضل الناس في الألفاظ ورصفها، وتأليفها، ونظمها ". (أبو هلال العسكري، 1986، 196)

أما ابن قتيبة (ت276هـ) فقد ذهب إلى القول بالجمع بين اللفظ والمعنى مقياساً في البلاغة، وميزاناً للقيمة الفنية، فمن آثاره المحمودة في ميدان النقد الأدبي تقريره: أن الشعر لفظ ومعنى؛ حيث قسم الشعر إلى أربعة أضرب؛ هي:

1. ضرب منه حسن لفظه، وجاد معناه.
2. ضرب منه حسن لفظه وحلا، فإذا أنت فتشسته لم تجد هناك فائدة في المعنى.
3. ضرب منه جاد معناه، وقصرت ألفاظه عنه.
4. ضرب منه تأخر معناه، وتأخر لفظه. (ابن قتيبة، 1966، 64/1-70)

وكان لرأي ابن قتيبة في " اللفظ والمعنى " صدى بين النقاد؛ فمنهم من نحا نحوه كابن طباطبا العلوي (ت322هـ) الذي قسم الشعر إلى قسمين؛ هما: شعر حسن اللفظ واهي المعنى، وشعر حسن المعنى واهي اللفظ رث الصياغة؛ إذ يقول: " وللمعاني ألفاظ تُساكلها، فتحسن فيها، وتقبح في غيرها، فهي

لها كالمعرض للجارية الحسناء، التي تزداد حُسناً في بعض المعارض دون بعض، وكم من معنى حسن قد شين بمعرضه الذي أبرز فيه، وكم من معرض حسن قد أبتذل على معنى قبيح ألبسه ". (ابن طباطبا، 1956، 8)

ويكاد يكون حديث ابن طباطبا عن ضروب اللفظ والمعنى هو نفس التقسيم الذي وجدناه عند ابن قتيبة؛ فقد أشار الدكتور/ شوقي ضيف إلى أن ابن طباطبا قد تأثر بتقسيم ابن قتيبة للشعر؛ إذ يقول: " ويكاد الكتاب من هذا الموضوع فيه إلى نهايته يكون تفسيراً لفكرة ابن قتيبة، وهو تفسير يستمد فيه من كتابات الجاحظ، ومما جدّ بعده من أفكار في حُسن البيان ". (شوقي ضيف، 1965، 124) ويقول الدكتور/ محمد السعدي فرهود: " وهذه هي ضروب الشعر عند ابن قتيبة، وزاد عليها ابن طباطبا ضروباً أخرى، ترجع عند التحقيق إلى الضروب الأربعة ". (محمد فرهود، 1968، 33) فابن طباطبا قد اهتم بالأمرين معاً، لأنّ للمعنى عنده قيمته، ولللفظ قيمته، والقيمة الحقيقية للنص الأدبي هي ناتجة عن اجتماعهما وتوافقهما.

وقد سار ابن طباطبا على طريقة أكثر النقاد العرب الذين يفصلون بين اللفظ والمعنى، ويرون أنّهما أمران متقابلان؛ إذ يقول: " فإذا أراد الشاعر بناء قصيدة، مَحَضَّ المعنى الذي يريد بناء الشعر عليه في فكره نثراً، وأعدّ له ما يلبسه إياه من الألفاظ التي تُطابقه ". (ابن طباطبا، 1956، 7) ولكن مع هذا فإنه يرى وجوب التكامل بينهما؛ لأنهما مترابطان ارتباطاً وثيقاً، ومن ثمّ يُشَبَّه المعنى بالروح، واللفظ بالجسد؛ حيث يقول: " والكلام الذي لا معنى له، كالجسد الذي لا روح فيه، كما قال بعض الحكماء " للكلام جسدٌ وروح، فجسده التطق، وروحه معناه ". (ابن طباطبا، 1956، 11) ومنهم من ربط بين اللفظ والمعنى، فجعلهما متلازمين تلازم الروح للجسد، كابن رشيق القيرواني (ت463هـ) الذي يقول: " اللفظ جسمٌ وروحه المعنى، وارتباطه به كارتباط الروح بالجسم، يضعف بضغفه، ويقوى بقوّته ... ". (ابن رشيق القيرواني، 2001، 112/1)

إذاً: عدّ ابن رشيق القيرواني اللفظ والمعنى شيئاً واحداً متلازماً، ملازمة الروح للجسد. ويُعدّ قدامة بن جعفر (ت337هـ) ممن تناول " قضية اللفظ والمعنى " من خلال تعريفه للشعر بأنه: قولٌ موزون مقفًى يدلّ على معنى (قدامة بن جعفر، 1978، 17) فالمعنى هنا يُراد به: المعنى الشعري، وهو يتنوّع بتنوّع مناشط الحياة .

فقدامة بن جعفر يقصر جمال الشعر على صياغته؛ إذ يقول: " والمعاني كلها معرّضة للشاعر، وله أن يتكلم منها فيما أحبّ وآثر، من غير أن يحظر عليه معنى يروم الكلام فيه؛ إذ كانت المعاني للشعر بمنزلة المادة الموضوعية، والشعر فيها كالصورة ". (قدامة بن جعفر، 1978، 19)

ويرى قدامة بن جعفر أن شرط اللفظ هو: أن يكون سَمَحاً، سهل مخرج الحروف من مواضعها، عليه رَوْنُقُ الفصاحة، مع الخلق من البشاعة (قدامة بن جعفر، 1978، 28) ونعت المعنى عنده: أن يكون مواجهاً للغرض المقصود، غير عادلٍ عن الأمر المطلوب (قدامة بن جعفر، 1978، 58) إذًا: قدامة بن جعفر يرى الاعتماد على التصوير والصياغة؛ لبيان الجودة أو الرداءة.

يقول الدكتور/ محمد زغلول سلام: " ويُعدّ كتاب قدامة على أية حال، قاعدة للدراسات البلاغية التي جاءت بعده، والتي أصّلت الاهتمام بالشكل الأدبي باعتباره مظهرًا للمضمون، فكلّ تجويد لهذا الشكل يُعدّ تجويداً أيضاً للمضمون ". (محمد سلام، 1998، 222)

وقد أولى الحسن بن بشر الأمدي (ت371هـ) اللفظ اهتمامه وعنايته، فكان يحكم بالجودة والرداءة على الشعراء من خلال تتبعه للألفاظ، وموافقها للمعاني التي عبّر بها عنها، فالأمدي يرى أن الفضل في الشعر يعود ويرجع إلى الألفاظ دون المعاني؛ لأنّ المعاني موجودة في كلّ أمة، وفي كلّ لغة؛ إذ يقول: " ودقيق المعاني موجود في كلّ أمة، وفي كلّ لغة، وليس الشعر عند أهل العلم به إلاّ حُسن التأتّي، وقُرب المأخذ، واختيار الكلام، ووضع الألفاظ في مواضعها، وأنّ يُورد المعنى باللفظ المعتاد فيه، المستعمل في مثله ... فإنّ اتّفق مع هذا معنى لطيف، أو حكمة بارعة، أو أدب حَسَن ، فذلك زائدٌ في بهاء الكلام، وإنّ لم يتفق فقد قام الكلام بنفسه، واستغنى عمّا سواه ". (الأمدي، 1972، 401/1)

فالأمدي جعل أكثر صفات البلاغة تقوم على جودة اللفظ، وسلامته، وحُسن إيقاعه. أمّا الرّماني (ت386هـ) فيقصد بالتلاؤم: حُسن النّظم، وجودة السبك؛ حتى يحلو في السمع، ويخفّ على اللسان؛ إذ يقول: " والفائدة في التلاؤم: حُسن الكلام في السّمع، وسهولته في اللفظ، وتقبّل المعنى له في النّفس، لما يرد عليها من حُسن الصورة، وطريق الدّلالة ". (الرّماني، 96)

ونجد للقاضي الباقلاني (ت403هـ) تناولاً لقضية اللفظ والمعنى، ودورها في الكشف عن الخلجات النفسية، وما للفظ من أثرٍ في الوجدان والمخيلة، فالمدار في بحثه قائمٌ قبل كلّ شيءٍ على الصّياغة والنّظم، وعلى العلاقة القائمة بين اللفظ والمعنى، فاللفظ جزءٌ من النّظم يُوجّه المعنى. (انظر: القاضي

الباقلاني، 1990، 76) فطريق نظم الكلام واضح عند القاضي الباقلاني، وهو قائم على اختيار الألفاظ للمعاني.

وأما القاضي عبد الجبار (ت415هـ) فلعله كان أكثر العلماء وضوحاً في تناوله للنظم قبل عبد القاهر الجرجاني، فعبد الجبار يوضح بأن النظم يتحقق بالتتام الكلمات بعضها مع بعض، وأن الفصاحة والبلاغة تقومان على ضم الكلمات وتقارنها؛ حيث يقول: "اعلم أن الفصاحة لا تظهر في أفراد الكلام، وإنما تظهر في الكلام بالضم على طريقة مخصوصة، ولا بدّ مع الضم من أن يكون لكل كلمة صفة، وقد يجوز في هذه الصفة أن تكون بالمواضعة التي تتناول الضم، وقد تكون بالإعراب الذي له مدخل فيه، وقد تكون بالموقع، وليس لهذه الأقسام الثلاثة رابع...". (القاضي عبد الجبار، 1960، 16/199-200)

فالقاضي عبد الجبار نفى أن يكون مرجع الفصاحة - التي يُفسّر بها الإعجاز القرآني، والتي يتفاضل فيها البلغاء - إلى اللفظ أو المعنى، أو إلى الصور البيانية، وإنما مرجعها إلى الأسلوب والأداء، والصياغة النحوية للتعبير، وكان رأيه إشعاعاً مضيئاً، ألهم الشيخ عبد القاهر الجرجاني تفسيره للنظم. (انظر: شوقي ضيف، 1965، 161)

The
International Journal
of Humanities

المبحث الرابع: النّظم عند عبدالقاهر الجرجاني، وصلته باللفظ والمعنى.

أفاد عبدالقاهر الجرجاني (ت471هـ) من السابقين عليه، ووقعت عينه على كلّ ما صرّحوا به في " قضية اللفظ والمعنى " والمطلع على ما ذكره في كتابيه " دلائل الإعجاز ، وأسرار البلاغة " يتّضح له أنّه اتّجه بالقضية اتّجهاً جديداً؛ من حيث إنّ الأفضلية عنده تتمثّل في العلاقة بين الألفاظ من جهة، وبينها وبين المعاني من جهة أخرى، وقد سمّى تلك العلاقات " النّظم " لأنّ البلاغة في نظره هي " النّظم "؛ فالشيخ عبدالقاهر الجرجاني نظر إلى البلاغة نظرةً تخالف نظرة البلاغيين، خاصة هؤلاء الذين قسّموا البلاغة إلى علومها الثلاثة " المعاني، والبيان، والبديع " فهو يرى أنّ: " البلاغة علمٌ واحد أساسه " النّظم " الذي تتفرّع منه مسائل المعاني، ومن هذه المعاني تتكوّن الصور البيانية الرائعة؛ من تشبيه، ومجاز، وكناية، واستعارة وتمثيل، متضمناً قيماً جمالية، راجعة إلى جمال المعاني، قبل أن تكون زينةً للألفاظ ". (حسن عبدالرازق، 1983، 83 - 84)

فبعد أن كان نقّاد العرب يتصارعون فيما بينهم حول أيّهما أفضل: اللفظ أم المعنى؟ عند ذلك حسم عبدالقاهر هذه المشكلة الثنائية بأنّ كلّاً منهما مرتبطٌ بالآخر لا ينفكّ عنه.

وقد حمل عبدالقاهر على النقّاد الذين كانوا ينحازون إلى جانب اللفظ، ويُقدّمونه على المعنى؛ لأنّ الفصاحة ليست في اللفظة، وإنّما هي في العملية الفكرية التي تصنع تركيباً فصيحاً من الألفاظ.

ورّد عبدالقاهر على اللفظيين من بعض النقّاد والبلاغيين الذين أسرفوا في تعظيم اللفظ، ووَصَفَهم بأوصافٍ مبنوثة في كتابه " دلائل الإعجاز " حيث حكم عليهم بفساد أذواقهم في فهم الكلام، حينما زعموا وظنّوا أنّ الفصاحة والبلاغة مُقيّدة في الألفاظ وحدها؛ إذ يقول: " واعلم أنّك كلّما نظرت، وجدت سبب الفساد واحداً، وهو ظنّهم الذي ظنّوه في " اللفظ " وجعلهم الأوصاف التي تجري عليه كلها أوصافاً له في نفسه، ومن حيث هو لفظ، وتركهم أن يُميّزوا بين ما كان وصفاً له في نفسه، وبين ما كان قد كسبوه إياه من أجل أمرٍ عَرَضَ في معناه ". (عبدالقاهر الجرجاني، 1989، 399)

وحمل عبدالقاهر - أيضاً - على النقّاد الذين انحازوا إلى جانب المعنى، فقال: " واعلم أنّ الداء الدويّ ... غَلَطَ مَنْ قَدَّمَ الشَّعْرَ بِمَعْنَاهُ، وَأَقَلَّ الاحتفال باللفظ ... فأنت تراه لا يُقدِّم شعراً؛ حتى يكون قد أودع حكمةً وأدباً، واشتمل على تشبيه غريب، ومعنى نادر ". (عبدالقاهر الجرجاني، 1989، 251 -

(252)

وقد أنكر عبدالقاهر على العلماء السابقين تفضيلهم الكلام بمعناه الغفل إنكاراً شديداً؛ معللاً ذلك بقوله: "واعلم أنهم لم يبلغوا في إنكار هذا المذهب ما بلغوه إلا لأن الخطأ فيه عظيم، وأنه يُفْضي بصاحبه إلى أن يُنكر الإعجاز، ويُبطل التحدي من حيث لا يشعر". (عبدالقاهر الجرجاني، 1989، 257) ويُؤيد الدكتور/ محمد هلال على "أن عبدالقاهر لم يُقرّ مَنْ رجّحوا المعنى على اللفظ... بل كان من أنصار الصياغة من حيث دلالة هذه الصياغة على جلاء الصورة الأدبية". (محمد غنيمي هلال، 1973، 268)

وقد حدّد عبدالقاهر مفهومه للنظم في كتابيه "الدلائل، والأسرار"؛ لأنّهما يدوران حول نظرية "النظم" غير أنّه جعل اهتمامه في "دلائل الإعجاز" مُوجّهاً إلى بناء الكلام وتراكيبه، أمّا في كتابه الآخر "أسرار البلاغة" فقد جعل اهتمامه وعنايته التامة موجّهةً إلى البواعث النفسية للمعاني، وموقعها في الفؤاد. (انظر: محمد خلف الله، 1947، 70)

إذاً: عبدالقاهر الجرجاني هو أول مَنْ فلسف نظرية "النظم" التي كان لها جذورٌ وبدايات في دراسات الأدباء العرب الأوائل؛ كالجاحظ، وابن قتيبة.

فالشيخ عبدالقاهر في كتابه "دلائل الإعجاز" يمضي بأسلوبٍ عقلي منطقي؛ ليثبت ما يريد من أنّ إعجاز القرآن الكريم ليس في ألفاظه المفردة؛ لأنّ اللفظ المفرد لا قيمة له في ميزان البلاغة، وإنّما البلاغة في الأسلوب، أو الصياغة، وهو ما يُعرّف عنده بالنظم.

وقد بدأ عبدالقاهر كتابه "الدلائل" بالحديث عن نظرية "النظم" مُفيداً من كتابات الجاحظ، وحديث القاضي عبدالجبار، فذكر أنّ الناظم يبدأ فيرتّب المعاني في نفسه، ويبذل جهده في ترتيبها، ثمّ يعتمد إلى الألفاظ التي يُعبّر بها عن تلك المعاني، فيرتّبها وفق ترتيب المعاني في نفسه، ثمّ يخلص عبدالقاهر من ذلك إلى أنّ الزوعة والجمال ليسا في اللفظ وحده، ولا في المعنى وحده، وإنّما سرّ الفصاحة والبلاغة، وموطنهما هو "النظم" وما النظم عنده إلا ائتلاف الألفاظ، ووضْعها في الجملة الموضع الذي يفرضه معناها النحوي، فالمعنى النحوي للكلمة هو الذي يفرض تقديمها أو تأخيرها، تعريفها أو تنكيرها، ذكرها أو حذفها؛ حيث يقول: "اعلم أن ليس "النظم" إلا أن تضع كلامك الوضع الذي يقتضيه علم النحو، وتعمل على قوانينه وأصوله، وتعرف مناهجه التي نُهجّت فلا تزيغ عنها، وتحفظ الرسوم التي رُسمت لك فلا تُخل بشيءٍ منها". (عبدالقاهر الجرجاني، 1989، 81)

فالنظم الذي يقصده عبدالقاهر إنما هو توحي معاني النحو وأحكامه فيما بين الكلم؛ إذ يقول: " وأمر النظم في أنه ليس شيئاً غير توحي معاني النحو فيما بين الكلم، وأنتك ترتب المعاني أولاً في نفسك، ثم تحذو على ترتيبها الألفاظ في نطقك ". (عبدالقاهر الجرجاني، 1989، 454)

أي: ربط الألفاظ في سياق، فلا نظم في الكلم ولا تأليف؛ حتى يعلق بعضها ببعض، ويبنى بعضها على بعض، وبهذا يكون اللفظ تابعاً للمعنى.

فالألفاظ - في نظر عبدالقاهر - ليس لها أهمية إلا في موقعها من الكلام في الصياغة، وتأليف الكلام، فأهميتها تكمن حسب مواقعها في الجمل؛ بوصفها الوسائل التي يؤدي المعنى من مجموع دلالاتها المكونة للجمله، وهذه الدلالات هي التي تتوحي معاني النحو في نظمها؛ حيث يقول عبدالقاهر: " واعلم أن مثل واضع الكلام مثل من يأخذ قطعاً من الذهب أو الفضة، فيذيب بعضها في بعض؛ حتى تصير قطعة واحدة ". (عبدالقاهر الجرجاني، 1989، 412 - 413)

إذاً: يمكن القول إن الألفاظ لا تتفاوت من حيث إنها ألفاظ مجردة، ولا من حيث هي كلم مفردة، وإنما تكون لها المزية في ملاءمة الألفاظ للمعاني التي تليها، فالكلمة المفردة لا مزية لها إلا من خلال نظمها الذي سلك فيه.

ولعل هذا هو السر في مجيء اللفظة فصيحة في موضع، وغير فصيحة في موضع آخر؛ إذ يقول عبدالقاهر: " فإننا نرى اللفظة تكون في غاية الفصاحة في موضع، ونراها بعينها فيما لا يحصى من المواضع، وليس فيها من الفصاحة قليل ولا كثير ". (عبدالقاهر الجرجاني، 1989، 401)

ويقول - أيضاً - في موضع آخر: " ومما يشهد لذلك أنك ترى الكلمة تروك وتؤنسك في موضع، ثم تراها بعينها تثقل عليك، وتؤحشك في موضع آخر ". (عبدالقاهر الجرجاني، 1989، 46)

إذاً: عبدالقاهر لا يحكم على اللفظة المفردة بالنظم؛ لأنه لا تفاضل بين لفظة وأخرى في حال انفراد كل منهما عن الأخرى، فالنظم عنده خاص بالتركيب والصياغة؛ حيث يقول: " وهل يقع في وهم وإن جهد، أن تتفاضل الكلمتان المفردتان من غير أن ينظر إلى مكان تقعان فيه من التأليف والنظم ". (عبدالقاهر الجرجاني، 1989، 44)

فاللفظة المفردة لا قيمة لها في ذاتها، وإنما يكون لها مزية حينما تنتظم مع جاراتها في جمل أو عبارات؛ إذ يقول عبدالقاهر: " وهل تجد أحداً يقول " هذه اللفظة فصيحة " إلا وهو يعتبر مكانها من النظم، وحسن ملاءمة معناها لمعاني جاراتها، وفضل مؤانستها لأخواتها ؟ ". (عبدالقاهر الجرجاني، 1989، 44)

وفي معرض تبرير عبدالقاهر لإقصاء المزية عن اللفظ المفرد، يذهب إلى أنه " لو كان القصد بالنظم إلى اللفظ نفسه، دون أن يكون الغرض ترتيب المعاني في النفس، ثم النطق بالألفاظ على حذوها، لكان ينبغي أن لا يختلف حال اثنين في العلم بحسن النظم أو غير الحسّن فيه؛ لأنهما يُحسّنان بتوالي الألفاظ في النطق إحساساً واحداً ". (عبدالقاهر الجرجاني، 1989، 51)

معنى هذا الكلام: أن الألفاظ لا تتفاضل إلا إذا اندرجت في سلك التعبير، وانضم بعضها إلى بعض. فليس هناك شك في أن المعاني هي الأصل عند عبدالقاهر في كلّ عملية نظم، والألفاظ تتبع المعاني؛ إذ يقول: " وذلك أنه لو كانت المعاني تكون تبعاً للألفاظ في ترتيبها؛ لكان محالاً أن تتغير المعاني، والألفاظ بحالها لم تزل على ترتيبها، فلما رأينا المعاني قد جاز فيها التغير من غير أن تتغير الألفاظ، وتزول عن أماكنها، علمنا أن الألفاظ هي التابعة، والمعاني هي المتبوعة " (عبدالقاهر الجرجاني، 1989، 373)

فالألفاظ عند عبدالقاهر ما هي إلا خدَم للمعاني؛ إذ يقول: " وليت شعري، هل كانت الألفاظ إلا من أجل المعاني؟ وهل هي إلا خدَم لها، ومَصْرِفَةٌ على حُكْمها؟ ". (عبدالقاهر الجرجاني، 1989، 417)

ويقول عبدالقاهر في كتابه الآخر " أسرار البلاغة ": إن " الألفاظ خدَم المعاني، والمصرفة في حُكْمها، وكانت المعاني هي المالكة سياستها، المستحقة طاعتها، فمن نصر اللفظ على المعنى كان كمن أزال الشيء عن جهته، وأحاله عن طبيعته، وذلك مظنة الاستكراه ". (عبدالقاهر الجرجاني، 1991، 8)

والألفاظ عند عبدالقاهر تقع مرتبة على المعاني المرتبة في النفس؛ لأنك ترتب المعاني في نفسك أولاً، ثم تحذو على ترتيب الألفاظ في نطقك؛ لأنه: " لا يُصوّر أن تعرف للفظ موضعاً من غير أن تعرف معناه، ولا أن تتوخى في الألفاظ من حيث هي ألفاظ ترتيباً ونظماً، وأنك تتوخى الترتيب في المعاني، وتُعمل الفكر هناك، فإذا تم لك ذلك أتبعته الألفاظ، وقفوت بها آثارها ". (عبدالقاهر الجرجاني، 1989، 53 - 54)

فالألفاظ عند عبدالقاهر ليست إلا رموزاً للمعاني المفردة التي تدلّ عليها، وهي أوعية للمعاني، فهي تتبعها في مواقعها.

وجملة الأمر: " أن اللفظ تبع للمعنى في النظم، وأنّ الكلم تترتب في النطق بسبب ترتب معانيها في النفس ". (عبدالقاهر الجرجاني، 1989، 55 - 56)

فالنظم عند عبدالقاهر هو: مجموعة من العلاقات النحوية التي يصوغها الأديب، كما هي الحال فيما يصوغ الفنان التشكيلي لوحاته الفنية؛ باختيار الألوان ومقاديرها، فكما أن اللون الواحد لا مزية له مالم يمتزج مع غيره بمقادير علائقية، كذلك المفردات اللغوية لا مزية لها مالم تنتظم بعلاقات نحوية؛ وفي ذلك يقول عبدالقاهر: (إن مدار أمر " النظم " على معاني النحو، وعلى الوجوه والفروق التي من شأنها أن تكون فيه ... وإنما سبيل هذه المعاني سبيل الأصباغ التي تُعمل منها الصور والنقوش، فكما أنك ترى الرجل قد تهدى في الأصباغ ... إلى ضرب من التخير والتدبر في أنفاس الأصباغ، وفي مواقعها ومقاديرها، وكيفية مزجها لها، وترتيبه إيّاها ... كذلك حال الشاعر والشاعر في توخيها معاني النحو ووجوهه، التي علمت أنها محصول " النظم "). (عبدالقاهر الجرجاني، 1989، 87 - 88)

والنظم عند عبدالقاهر هو: " تعليق الكلم بعضها ببعض، وجعل بعضها بسبب من بعض، والكلم ثلاث: اسم، وفعل، وحرف، وللتعليق فيما بينها طرق معلومة، وهو لا يعدو ثلاثة أقسام: تعلق اسم باسم، وتعلق اسم بفعل، وتعلق حرف بهما ". (عبدالقاهر الجرجاني، 1989، 4)

فكرة " النظم " ليست من ابتكار عبدالقاهر الجرجاني، وليست من بنات أفكاره، بل هو مسبوق إليها من كثير من العلماء، وقد اعترف عبدالقاهر بهذا الأمر صراحة، فلم يدع أنه أول من التفت إلى شأن " النظم " ومكانته؛ لأنه يقول: " وقد علمت إطباق العلماء على تعظيم شأن " النظم " وتقدير قدره، والتأني به بذكره، وإجماعهم أن لا فضل من عدمه، ولا قدر لكلام إذا هو لم يستقم له ". (عبدالقاهر الجرجاني، 1989، 80)

إذًا: كلمة " النظم " التي أطلقها عبدالقاهر الجرجاني على نظريته المشهورة " نظرية النظم " قد ذكرها قبله الجاحظ، والرماني، والقاضي عبدالجبار، ولكنهم لم يحدّدوها ويوضّحوا معناها، كما فعل عبدالقاهر؛ لأنه حدّد المراد منها، ووضع عليها الأمثلة والشواهد.

وقد أفاد عبدالقاهر من جهود السابقين عليه في هذا الميدان إفادة كبيرة، والشيء الذي أضافه في هذا الشأن يتمثل في تلك الدراسات العملية التطبيقية، التي عقدها في كتابيه " الدلائل، والأسرار " وقد كانت بمثابة التطبيق العملي على نظريته في " النظم ".

والذي يُميّز عبدالقاهر عن سابقيه في دراسة " النظم " هو: أنه قد تجاوز مستوى التنظير الذي وقف عنده سابقوه، وتعدّاه إلى مستوى التطبيق، فهم قد اتفقوا جميعاً على أن إعجاز القرآن الكريم راجع إلى فصاحته، ولكنهم اختلفوا لأي منهما يُوصف بالبلاغة أو الفصاحة؟

فبعد القاهر يجعلها في المعاني والألفاظ معاً، إلا أنّ المعاني - في نظره - مقدّمة، أمّا القاضي عبد الجبار فيجعلها في الألفاظ؛ حيث قال في تفسير معنى الفصاحة: "إنّها خصوصيّة في نظم الكلام، وضمت بعضها إلى بعض على طريق مخصوصة، أو على وجوه تظهر بها الفائدة". (عبدالقاهر الجرجاني، 1989، 36)

والخلاصة: أنّ عبدالقاهر الجرجاني ليس من أنصار وأصحاب الألفاظ من حيث هي كَلِم مفردة، وهو - أيضاً - ليس من أنصار المعاني التي هي أساس كل شيء، وإنّما هو من أنصار الصياغة من حيث دلالتها على جلاء الصورة الأدبية.

فبعدالقاهر إذاً: ليس ممّن يتأرجح بين اللفظ والمعنى، بل هو ممّن جمع بينهما، فأساس المفاضلة عنده هي صورة المعنى، وأنّ المعنى مُقيّد في تحديده بالنّظم الذي يُؤدّي به.

فالنّظم إذاً: عملية فكرية، لا بُدّ له من أمرين: اللفظ، والمعنى؛ إذ يقول أحد الباحثين: "والنّظم إذاً لا بُدّ له من أمرين اثنين: المعنى الذي نريد التحدّث عنه، ثمّ اللفظ الذي نُعبّر به عن هذا المعنى، فإذا اختلف المعنى الذي نريد التعبير عنه، فلا بُدّ أن يختلف اللفظ، حتى إنّ كانت مادته واحدة، هناك إذاً: الصّورة، والمعنى الذي نُعبّر عنه بهذه الصّورة". (فضل عبّاس، 2000، 87).

فنظرية النّظم عند عبدالقاهر مبناها: عدم تفضيل اللفظ على المعنى، أو فصل المعنى عن اللفظ؛ لأنّ "العلاقة بينهما كالعلاقة بين الرّوح والجسد، لا يوجد هذا بغير ذاك، فإذا انفكّ أحدهما عن الآخر، مات الحيّ، وفسد الكائن". (أحمد الزيّات، 1967، 74)

و"النّظم" عند عبدالقاهر وإن كان قائماً على معاني النّحو، فليست المزيّة واجبةً لهذه المعاني من حيث هي هي، بل تُوجب لها المزيّة إذا طابقت مقتضى الحال، واستدعاها غرض الكلام؛ حيث يقول: "وإذ قد عرفت أنّ مدار أمر "النّظم" على معاني النّحو، وعلى الوجوه والفروق التي من شأنها أن تكون فيه، فاعلم أنّ الفروق والوجوه كثيرة، ليس لها غاية تقف عندها... ثمّ اعلم أنّ ليست المزيّة بواجبة لها في أنفسها، ومن حيث هي على الإطلاق، ولكن تُعرض بسبب المعاني والأغراض التي يوضع لها الكلام، ثمّ بحسب موقع بعضها من بعض، واستعمال بعضها مع بعض". (عبدالقاهر الجرجاني، 1989، 87)

ومن هنا يتّضح: أنّ المعاني النّحوية التي بنى عليها عبدالقاهر نظريته في "النّظم" لا يُراد بها الإعراب؛ لأنّه عاجز عن إنتاج التّفاضل البلاغيّ، والجمال بين العبارات؛ حيث يقول: "ومن العجب

أننا إذا نظرنا في الإعراب، وجدنا التفاضل فيه مُحالاً؛ لأنه لا يُتصوّر أن يكون للرفع والنصب في كلامٍ مزينةٍ عليهما في كلام آخر". (عبدالقاهر الجرجاني، 1989، 399)

ويرى بعض النقاد أن عبدالقاهر الجرجاني - في دراسته للنظم - يصدر عن عقيدة الأشاعرة في الكلام النفسي القائم بالذات - بوصفه متكلاً أشعرياً - حين يُقرّر أن الكلمات تترتّب بحسب ترتيب المعاني في النفس؛ إذ يقول الدكتور/ جابر عصفور: "إنّ نظرية "النظم" تعتمد على المبدأ الأشعري، الذي يفصل بين الدلالة والمدلول، ويُسلم بأسبقية المعاني القائمة في النفس على الألفاظ الدالة في النطق". (جابر عصفور، 1992، 385)

ويقول الدكتور/ شكري محمد عياد: "أمّا الجرجاني فقد كانت نظرية الكلام النفسي هي عمدته في قضية اللفظ والمعنى". (شكري عياد، 1980، 11)

ولعل من أهم الأهداف التي كان الشيخ عبدالقاهر يسعى إلى تحقيقها من وراء تحديده لنظرية النظم: تأكيد وتقرير أن جوهر الكلام هو المعنى القائم بالنفس؛ إذ يقول: "وجملة الأمر: أنّ "الخبر" وجميع الكلام، معانٍ يُنشئها الإنسان في نفسه، ويُصرّفها في فكره، ويُناجي بها قلبه، ويُراجع فيها عقله، وتُوصف بأنها مقاصد وأغراض". (عبدالقاهر الجرجاني، 1989، 528)

إذاً: عبدالقاهر أراد أن يؤكد أن فكرة "النظم" في "الدلائل، والأسرار" واحدة، وأنّ "أسرار البلاغة" ما هو إلا امتدادٌ فكريّ لـ "دلائل الإعجاز" بشكلٍ أوسع وأكبر، يُحقّق ذلك التصنيف والتقسيم لأنواع الصور الداخلة فيه، فهو في كتابه "أسرار البلاغة" كان حريصاً على أن يُفصّل القول في الصورة البلاغية؛ من حيث أسرار جمالها، ودقائق صياغتها.

مما تقدّم يتبيّن لنا: أن الشيخ عبدالقاهر الجرجاني قد ربط "قضية اللفظ والمعنى" بنظرية "النظم" يقول الدكتور/ أحمد مطلوب: "لقد تحدّث عبدالقاهر في كتابيه "دلائل الإعجاز" و "أسرار البلاغة" عن كثيرٍ من اللفظ والمعنى... وربطها بنظرية "النظم" التي أطال الكلام عليها، وهدفه من ذلك: الوصول إلى معرفة الإعجاز، وقد وُفق فيما سعى إليه، ونفع الدراسات الأدبية بنظريته، وآرائه التي بناها عليها، وبذلك كان أعظم ناقدٍ شهده النقد العربي القديم؛ لأنه التزم بفكرة واضحة، وسعى إلى هدف محدّد". (أحمد مطلوب، 329)

ولقد كان لنظرية "النظم" قيمةً كبيرة في العمل الأدبي؛ حيث يقول الدكتور/ تمام حسّان: "ولقد كانت مبادرة العلامة عبدالقاهر الجرجاني بدراسة "النظم" وما يتصل به من بناء وترتيب وتعليق، من أكبر الجهود التي بذلتها الثقافة العربية قيمةً في سبيل إيضاح المعنى الوظيفي في السياق أو التركيب...

- ثم يضيف قائلاً -: أجدني مدفوعاً إلى المبادرة بتأكيد أن دراسة عبدالقاهر للنظم، وما يتصل به، تقف بكبرياء كتفاً إلى كتف مع أحدث النظريات اللغوية في الغرب، وتفوق معظمها في مجال فهم طرق التركيب اللغوي، هذا مع الفارق الزمني الواسع، الذي كان ينبغي أن يكون ميزةً للجهود المُحدثة على جُهد عبدالقاهر ". (تمام حسان، 1979، 18-19)

وللدكتور/ إبراهيم أنيس رأي في عبدالقاهر الجرجاني ونظريته، يتلخص في: " أن عبدالقاهر قد وضع نظامَ الجملة العربية في كتابه المستقل " دلائل الإعجاز " والذي اشتمل على نظرية نظم الكلام ... مُلتماً في النظم نواحي من الجمال، وأموراً لطيفةً دقيقة ". (إبراهيم أنيس، 382)

بينما يرى الدكتور/ أحمد بدوي: أن عبدالقاهر قد بحث أسرارَ الجمال في نظم الجملة العربية الناتج عن أسرار التركيب؛ لأنَّ النظم في العبارة الأدبية يحمل أكثر مما تؤديه الجملة بجزيها على النحو. (أحمد بدوي، 9)

ويذهب الدكتور/ محمد زغلول سلام: إلى أن نظرية النظم " جاءت رد فعل على أصحاب نظرية اللفظ، التي سادت ميدان البلاغة على مدار القرن الرابع، فالنظرية ترى أن جمال الكلام في نظمه، أي: في الأسلوب ". (محمد سلام، 1964، 214-215)

ويُعدّ الدكتور/ محمد مندور هو أول من لفت الانتباه إلى الأسس اللغوية لمنهج عبدالقاهر الجرجاني، قائلاً: " وفي الحق أن عبدالقاهر قد اهتم في العلوم اللغوية كلها إلى مذهب لا يمكن أن نبالغ في أهميته، مذهب يشهد لصاحبه بعبقرية لغوية منقطعة النظير ... مذهب عبدالقاهر هو أصح وأحدث ما وصل إليه علم اللغة في أوروبا لأيماننا هذه ... لقد فطن عبدالقاهر إلى أن اللغة ليست مجموعة من الألفاظ، بل مجموعة من العلاقات ". (محمد مندور، 333-334)

وقد أشاد الدكتور/ محمد مندور بنظرية النظم، ورفعها إلى مصاف النظريات الحديثة في علم اللغة؛ حيث يقول: " إنَّ منهج عبدالقاهر يستند إلى نظرية في اللغة، أرى فيها، ويرى فيها كل من يُمكن النظر أنها ثُمّاشي ما وصل إليه علم اللسان الحديث من آراء ". (محمد مندور، 1977، 176)

فعبد القاهر إذاً: ينظر في رجوع المزية إلى خصائص الألفاظ، وما بينها من علاقات وروابط. ومما ورد في كتاب " دلائل الإعجاز " وله صلةً بنظرية " النظم " حديث عبدالقاهر عن " المعنى، ومعنى المعنى " حيث بين أن المعاني نوعان: معنى أولي، وهو: ما يُستدل عليه من ظاهر اللفظ، ومعنى ثانوي، وهو: ما يُستدل عليه من خلال العقل، وهو ما يُسمى بـ " معنى المعنى " وقد لخص عبدالقاهر هذه الفكرة بقوله: " وإذ قد عرفت هذه الجملة فهنا عبارة مختصرة، وهي: أن تقول " المعنى،

ومعنى المعنى " تعني بالمعنى: المفهوم من ظاهر اللفظ، والذي تصل إليه بغير واسطة، وبمعنى المعنى: أن تعقل من اللفظ معنى، ثم يُفْضَى بك ذلك المعنى إلى معنى آخر ". (عبد القاهر الجرجاني، 1989، 263)

و" معنى المعنى " يُراد به: المعاني الإضافية، وهي المستوى الفني من الاستعارة والتمثيل، والكنائية؛ حيث يكون التفاوت في الصورة أو الصياغة، وهذه المعاني هي أساس جمال الكلام عند عبد القاهر؛ حيث يقول الدكتور/ أحمد مطلوب: " فالمعاني الإضافية عنده هي أساس جمال الكلام، وإليها ترجع الفضيلة والمزية، وهذه الفكرة لم يلتفت إليها أحد من نقاد العرب السابقين، وقد تحدث عنها المعاصرون في الغرب، وسمّوها " معنى المعنى " أيضاً ". (أحمد مطلوب، 225)

يتبين من كلام عبد القاهر السابق أنه صاحب نظرية المعاني الثواني، أو المعاني الإضافية، أو الشكل والمضمون، والتي أضاءت الدرب لكثير من دارسي بلاغة القرآن الكريم. (فتحي عامر، 1991، 141)

وأخيراً يمكن القول: إن نظرية النظم عند عبد القاهر الجرجاني قد أصبحت " علماً يُبْرَز الأسرار والنكت في أسلوب القرآن، ويكشف الفروق المعنوية الدقيقة بين خصوصيات التراكيب، ويربط هذه الخصوصيات بالسياق والغرض العام، الذي وَرَدَ النص الكريم بشأنه ". (محمد أبو موسى، 1989، 237) إضافة إلى أن لنظرية النظم اهتماماً بدراسة الأساليب والتراكيب؛ كما أشار إلى ذلك أحد الباحثين بقوله: " وهكذا اتسعت آفاق نظرية النظم التي رآها عبد القاهر أول الأمر طريقاً إلى إثبات الإعجاز البلاغي للقرآن، لتصبح دراسة أسلوبية واسعة النطاق لأنساق التراكيب في العربية على اختلافها وتنوعها ". (شفيع السيد، 1996، 63)

وبعد: فيلاحظ أن " قضية اللفظ والمعنى " عند النقاد العرب القدامى، قد ظهرت بظهور الجاحظ، فاتسعت أحياناً، وضاقَت أحياناً؛ حتى استطاع الشيخ عبد القاهر الجرجاني أن يحطّم تلك الثنائية بين اللفظ والمعنى، ويردّها إلى الصياغة، أي: إلى " النظم ".

الخاتمة.

وفي الختام: أحمّد الله تعالى الذي بنعمته تتم الصالحات، والحمد لله الذي أعانني على إتمام هذا البحث وإنجازه، ولم شتاته، ومن أهمّ النتائج التي توصل إليها البحث، ما يلي:

1. أن عبد القاهر الجرجاني في نظريته الشهيرة " النظم " يُعَدّ من أنصار الصياغة، ومن أصحاب الصلة بين اللفظ ومعناه، وعدم إمكانية الفصل بينهما بفصل.

2. أنّ نظرية " النّظم " تقوم على حُسْن الصّياغة، وتوَحّي معاني النّحو وأحكامه ووجوهه فيما بين الكلّم، وذلك بالنّظر إلى العلاقة التي تنشأ بين اللفظ والمعنى من جهة لغوية دقيقة؛ نتيجة التحامها، وشدّة ارتباطها.

3. إيمانُ عبدالقاهر الشّديد بأهمية ارتباط الفكر باللغة، ومثانة التحام اللفظ بالمعنى داخل نظم الكلام، وأنّ المعاني هي الأصل عنده في كلّ عملية نّظم، أمّا الألفاظ فهي خدّم للمعاني، وتابعة لها.

4. أنّ مصطلح " النّظم " كان شائعاً عند الأشاعرة الذين ينتمي إليهم الشيخ عبدالقاهر الجرجاني.

5. اقتران نظرية " النّظم " باسم عبدالقاهر، وكونها خاصةً به، وإن لم تكن من ابتكاره.

6. اعتماد عبدالقاهر الجرجاني على الدّوق الأدبي الخالص اعتماداً كلياً في كلّ ما قرّره من أحكام.

والله الموفّق والهادي إلى سواء السّبيل، وصلى الله وسلّم وبارك على نبينا محمّد، وعلى آله وصحبه أجمعين، وآخر دعوانا أن الحمد لله ربّ العالمين.

The
International Journal
of Humanities

ثبت المصادر والمراجع.

الأمدي، الحسن بن بشر (1972) الموازنة بين الطائيين، تحقيق: السيد صقر، نشر: دار المعارف، مصر.

ابن الأنباري، أبو البركات: عبدالرحمن بن محمد (1998) نزهة الألباء في طبقات الأدباء، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، نشر: دار الفكر العربي، القاهرة.

ابن جعفر، أبو الفرج: قدامة (1978) نقد الشعر، تحقيق: كمال مصطفى، الطبعة الثالثة، نشر: مكتبة الخانجي بالقاهرة.

ابن حنبل، أحمد (1313) المسند، نشر: المطبعة الميمنية بالقاهرة.
ابن رشيق القيرواني (2001) العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده، تحقيق الدكتور: عبدالحميد هنداوي، الطبعة الأولى، نشر: المكتبة العصرية، صيدا - بيروت.

ابن طباطبا العلوي (1956) عيار الشعر، تحقيق الدكتورين: طه الحاجري، ومحمد زغلول سلام، نشر: المكتبة التجارية الكبرى، مصر.

ابن عاشور، محمد الطاهر، تفسير التحرير والتنوير، نشر: دار سحنون للنشر والتوزيع، تونس.
ابن العماد (1986) شذرات الذهب في أخبار من ذهب، أشرف على تحقيقه وخرّج أحاديثه: عبدالقادر الأرناؤوط، حققه وعلّق عليه: محمود الأرناؤوط، الطبعة الأولى، نشر: دار ابن كثير، دمشق، بيروت.

ابن فارس، أحمد (1991) معجم مقاييس اللغة، تحقيق: عبدالسلام محمد هارون، الطبعة الأولى، نشر: دار الجيل، بيروت - لبنان.

ابن قتيبة، (1981) تأويل مشكل القرآن، الطبعة الثالثة، نشر: المكتبة العلمية.
ابن قتيبة (1966) الشعر والشعراء، تحقيق: أحمد محمد شاكر، طبع: دار المعارف بمصر.
ابن منظور (2000) لسان العرب، الطبعة الأولى، نشر: دار صادر، بيروت - لبنان.
أبو موسى، محمد (1989) البلاغة القرآنية في تفسير الزمخشري، الطبعة الثانية، نشر: دار التضامن، القاهرة.

أحمد، محمد خلف الله (1947) من الوجهة النفسية في دراسة الأدب ونقده، طبع: لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة.

أنيس، إبراهيم، من أسرار اللغة، الطبعة الثانية، نشر: مكتبة الأنجلو المصرية.

- البغدادي، إسماعيل باشا (1951) إيضاح المكنون في الذيل على كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون، نشر: مكتبة المثنى، بغداد، المطبعة البهية، استانبول.
- البغدادي، إسماعيل باشا (1951) هدية العارفين - أسماء المؤلفين وآثار المصنفين - منشورات: مكتبة المثنى، بغداد، المطبعة البهية، استانبول.
- بدوي، أحمد، من بلاغة القرآن، الطبعة الثالثة، نشر: مكتبة نهضة مصر، الفجالة.
- الجاحظ، أبو عثمان: عمرو بن بحر (1975) البيان والتبيين، تحقيق: عبدالسلام محمد هارون، الطبعة الرابعة، نشر: مكتبة الخانجي بالقاهرة.
- الجاحظ، أبو عثمان: عمرو بن بحر (1969) الحيوان، تحقيق: عبدالسلام محمد هارون، الطبعة الثالثة، دار إحياء التراث العربي، بيروت - لبنان، منشورات: محمد الداية.
- الجرجاني، عبدالقاهر (1991) أسرار البلاغة، قرأه وعلق عليه: محمود محمد شاكر، الطبعة الأولى، نشر: دار المدني بجدة.
- الجرجاني، عبدالقاهر (1989) دلائل الإعجاز، قرأه وعلق عليه: محمود محمد شاكر، الطبعة الثالثة، نشر: مكتبة الخانجي بالقاهرة.
- الجوهري، إسماعيل بن حماد (1987) الصحاح - تاج اللغة، وصاح العربية - تحقيق: أحمد عبدالغفور عطار، الطبعة الرابعة، نشر: دار العلم للملايين، بيروت - لبنان.
- حسن، تمام (1979) اللغة العربية: معناها ومبناها، الطبعة الثانية، نشر: الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.
- الحموي، ياقوت (1980) معجم الأدباء، الطبعة الثالثة، نشر: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- الخازمي، سالم أحمد (1985) النظم القرآني وأثره في الأحكام، الطبعة الأولى، نشر: المنشأة العامة للنشر والتوزيع والإعلان، طرابلس - ليبيا.
- الرافعي، مصطفى صادق (1961) إعجاز القرآن والبلاغة النبوية، الطبعة السابعة، نشر: المكتبة التجارية الكبرى، مصر.
- الرماني، والخطابي، وعبدالقاهر الجرجاني، ثلاث رسائل في إعجاز القرآن، الطبعة الثالثة، تحقيق: محمد خلف الله، والدكتور: محمد زغلول سلام، نشر: دار المعارف، مصر.
- الزركلي، خير الدين (1997) الأعلام، الطبعة الثانية عشرة، نشر: دار العلم للملايين، بيروت - لبنان.

- الزمخشري، أبو القاسم: محمود بن عمر، أساس البلاغة، تحقيق: عبدالرحيم محمود، نشر: دار المعرفة للطباعة والنشر، بيروت - لبنان.
- الزمخشري، أبو القاسم: محمود بن عمر، الكشف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، نشر: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت - لبنان.
- الزيّات، أحمد حسن (1967) دفاع عن البلاغة، الطبعة الثانية، مصر.
- السبكي، تاج الدين، طبقات الشافعية الكبرى، الطبعة الأولى، نشر: المطبعة الحسينية، مصر.
- سلام، محمد زغلول (1998) تاريخ النقد الأدبي والبلاغة حتى القرن الرابع الهجري، الطبعة الأولى، نشر: منشأة المعارف، الإسكندرية.
- سلام، محمد زغلول (1964) تاريخ النقد العربي من القرن الخامس إلى القرن العاشر الهجري، الطبعة الثالثة، نشر: دار المعارف، مصر.
- سلامة، إبراهيم (1952) بلاغة أرسطو بين العرب واليونان، الطبعة الثانية، نشر: مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- السيد، شفيق (1996) البحث البلاغي عند العرب، الطبعة الثانية، نشر: دار الفكر العربي.
- السيوطي، جلال الدين، بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، نشر: المكتبة العصرية، بيروت.
- السيوطي، جلال الدين، معترك الأقران في إعجاز القرآن، صحّحه: أحمد شمس الدين، نشر: دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان.
- الشريف الجرجاني، علي بن محمد (1983) التعريفات، الطبعة الأولى، نشر: دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان.
- ضيف، شوقي (1965) البلاغة: تطوّر وتاريخ، الطبعة السادسة، نشر: دار المعارف، القاهرة.
- طبائنة، بدوي (1988) البيان العربي، الطبعة السابعة، نشر: دار المنارة للنشر والتوزيع بجدة، ودار الرفاعي للنشر والطباعة والتوزيع بالرياض.
- عامر، فتحي أحمد (1975) فكرة النظم بين وجوه الإعجاز في القرآن الكريم، الطبعة الأولى، نشر: المجلس العلمي للشؤون الإسلامية، القاهرة.
- عامر، فتحي أحمد (1991) المعاني الثانية في الأسلوب القرآني، الطبعة الثانية، نشر: منشأة المعارف، الإسكندرية.

- عبّاس، إحسان (1981) تاريخ النقد الأدبي عند العرب، الطبعة الثالثة، نشر: دار الثقافة، بيروت - لبنان.
- عبّاس، فضل حسن (2000) البلاغة: فنونها وأفنانها - علم المعاني - الطبعة السابعة، نشر: دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمّان - الأردن.
- عبدالرازق، حسن إسماعيل (1983) النظم البلاغي بين النظرية والتطبيق، الطبعة الأولى، نشر: دار الطباعة المحمديّة بالقاهرة.
- عبدالمطلب، محمّد (1984) البلاغة والأسلوبية، نشر: الهيئة المصريّة العامة للكتاب.
- العسكري، أبو هلال (1986) كتاب الصناعتين: الكتابة والشعر، تحقيق: علي محمّد البجاوي، ومحمّد أبو الفضل إبراهيم، منشورات: المكتبة العصرية، صيدا - بيروت.
- عصفور، جابر (1992) الصورة الفنيّة في التراث النقدي والبلاغيّ عند العرب، الطبعة الثالثة، نشر: المركز الثقافي العربي، دمشق - سوريا.
- عطاالله، رشيد يوسف، (1985) تاريخ الآداب العربيّة، تحقيق الدكتور: علي نجيب عطوي، الطبعة الأولى، نشر: مؤسّسة عزّ الدين، بيروت - لبنان.
- علّام، عبدالعاطي غريب، دراسات في البلاغة العربيّة، منشورات: جامعة قاريونس، بنغازي - ليبيا.
- عيّاد، شكري محمّد (1980) المؤشّرات الفلسفيّة والكلاميّة في النّقد الأدبيّ والبلاغة العربيّة، وهو بحث منشور في: مجلة الأقلام، بغداد - العراق، العدد (11) أغسطس.
- فرهود، محمّد السعدي (1968) قضايا النقد الأدبي، الطبعة الأولى، القاهرة.
- الفيروزآبادي، مجد الدين: محمّد بن يعقوب، القاموس المحيط، نشر: دار الكتاب العربي، بيروت - لبنان.
- القاضي الباقلاني (1990) إعجاز القرآن، قدّم له وشرحه، وعلّق عليه الشيخ: محمّد شريف سكر، الطبعة الثانية، نشر: دار إحياء العلوم، بيروت - لبنان.
- القاضي عبدالجبار (1960) المغني في أبواب التوحيد والعدل - الجزء السادس عشر في إعجاز القرآن - تحقيق: أمين الخولي، القاهرة.
- القاضي: عياض الأندلسي، الشفا بتعريف حقوق المصطفى، تحقيق: محمّد أمير قره، وزميله، نشر: دار الوفاء، دمشق.

- كحالة، عمر رضا، معجم المؤلفين - تراجم مصنفى الكتب العربية - نشر: دار إحياء التراث العربي للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت - لبنان.
- مطلوب، أحمد (1973) عبدالقاهر الجرجاني: بلاغته ونقده، الطبعة الأولى، نشر: وكالة المطبوعات، الكويت.
- معبد، محمد أحمد محمد (2006) نفحات من علوم القرآن، الطبعة الثانية، نشر: دار السلام، القاهرة - مصر.
- مندور، محمد (1977) في الميزان الجديد، نشر: دار نهضة مصر للطبع والنشر، القاهرة.
- مندور، محمد، النقد المنهجي عند العرب، نشر: دار نهضة مصر للطبع والنشر، الفجالة - القاهرة.
- موسى، أحمد إبراهيم (1969) الصبغ البديعي في اللغة العربية، نشر: دار الكاتب العربي للطباعة والنشر، القاهرة.
- نويهض، عادل (1989) معجم المفسرين، الطبعة الثالثة، نشر: مؤسسة نويهض الثقافية.
- هلال، محمد غنيمي (1973) النقد الأدبي الحديث، نشر: دار الثقافة، بيروت - لبنان.

The
International Journal
of Humanities

تصور مقترح لاستثمار اللسانيات الحاسوبية في تعليم الأدوات النحوية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى

د.خليوي سامر خليوي العياضي

أستاذ تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها المساعد

بمعهد تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى استثمار اللسانيات الحاسوبية من خلال الاستفادة من منهجها في توصيف اللغة وعرض هذا الاستثمار عبر تصور مقترح لتعليم الأدوات النحوية التي تتعدد معانيها لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى ، واستخدم الباحث المنهج الوصفي لإنجاز الدراسة ، ولتحقيق هدف الدراسة بنى الباحث استبانة تضمنت قائمة بالأدوات النحوية التي تتعدد معانيها ، وأسفرت الدراسة عن نتائج من أهمها التوصل إلى قائمة بالأدوات النحوية التي تتعدد معانيها ويشكل على متعلم اللغة العربية غير الناطق بها تحديد المعنى المناسب للأداة من خلال السياق ، كما توصلت الدراسة إلى تصور مقترح لكيفية استثمار منهج اللسانيات الحاسوبية في توصيف اللغة وتوظيفه في تعليم معاني هذه الأدوات لمتعلم اللغة العربية الناطق بلغات أخرى ، وفي ظل النتائج أوصت الدراسة بتوصيات من أهمها تفعيل دور التصور المقترح من خلال بناء برامج وقياس مدى فاعليتها في تنمية مهارات اللغة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى ، بالإضافة إلى الاهتمام بحقول الدراسات البينية التي تتصل باللغة ، وتوظيفها في تعليم اللغة العربية .

الكلمات المفتاحية: اللسانيات الحاسوبية، متعلمو اللغة العربية ، الأدوات النحوية.

The
International Journal
of Humanities

A Proposed Conception for Investing in Computational Linguistics in Teaching Grammatical Tools to Learners of Arabic Speaking Who Speaks Other Languages

Khelaiwi Samer Khelaiwi Al. eyadhi

of teaching Arabic for non-Arabic speakers Assistant professor

Islamic University of Madinah at the Institute of Teaching Arabic Language

Abstract:

The aim of this study to Invest the approach followed by Computational Linguistics in Describing Arabic language and Presenting it through a Proposed Conception to Teach Grammatical Tools that have multiple meanings for learners of Arabic language who Speaks other Languages. The Study Resulted in Several Things, the most important of them is Reaching a List of Grammatical Tools that have Multiple Meanings and Constitutes for the Non-Native Arabic Learner to Determine the Appropriate Meaning of the Tool through the Sentence. The Study also Reached a Proposed Conception of how to Invest the Computational Linguistics Curriculum in Presenting Arabic language to the computer and employing it in Teaching Meanings of these Tools to the Arabic language learner at the Sentence Level. Based on the Results, the study Recommended Recommendations, the most important of them are activating the Role of Proposed Perception Through Building Programs and Measuring Their Effectiveness, in addition to Paying attention to the Fields of Interdisciplinary Studies Related to language, and their use in Teaching Arabic.

Keywords: - Computational Linguistics, Arabic Language Learners, Grammatical Tools

The
International Journal
of Humanities

تصور مقترح لاستثمار اللسانيات الحاسوبية في تعليم الأدوات النحوية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى

د.خليوي سامر خليوي العياضي

أستاذ تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها المساعد

بمعهد تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

المقدمة:

بذل العلماء قديما وحديثا جهدا كبيرا في تعليم اللغة العربية لأهلها ولغيرهم، ومن ذلك اهتمامهم بإعداد المناهج والمعايير التي يجب أن تتوفر بها وعلاقة ذلك بخصائص المتعلمين ومراعاة الفروق البنائية بينهم، واستعانوا على ذلك بكل ما يستجد على الساحة من علوم، ومن هذه العلوم علم اللسانيات الحاسوبية وهو علم بِنِيَّ يهدف إلى تقديم اللغة للحاسوب ليتوصل إلى فهمها فهما يقارب العقل البشري ومن ثم إنشاء برامج حاسوبية يمكن الاستفادة منها في تعليم اللغة وتعلمها .

وإن الناظر إلى المنهج اللسانيات الحاسوبية في توصيف اللغة العربية للحاسوب يرى أنه يراعي تضمين الحدس في ذلك التوصيف، وهذه العملية يمكن الاستفادة منها في رفع الكفاية اللغوية لدى متعلم اللغة، فقد أشار نهاد الموسى في أطروحته "العربية نحو توصيف جديد في ضوء اللسانيات الحاسوبية"، إلى العلاقة بين التوصيف والكفاية اللغوية لدى متعلم اللغة حيث يقول: "إن هذا الفرق بين الوصف والتوصيف يشبه أن يكون مؤشرا على الفرق في الكفاية اللغوية لدى من يتعلمون اللغة من أبناء البشر أنفسهم؛ ذلك أننا نراهم يتفاوتون في مدارج الكفاية على طريق التعلم" (الموسى، 2000، 71)، وهذه إشارة إلى ما للتوصيف من دور في عملية رفع الكفاية اللغوية لدى متعلم اللغة الذي لديه قصور وضعف في الجانب اللغوي.

ويُقصد بالتوصيف اللغوي في حقل اللسانيات الحاسوبية تقديم اللغة إلى الحاسوب من خلال استيفاء جميع الحالات المحتمل ورودها للظاهرة اللغوية الموصَّفة التي يدركها الإنسان بالحدس (العناتي، 2005؛ البواب، 1996).

والتوصيف اللغوي يبنى على الوصف اللغوي الذي تُقَدَّم فيه اللغة لمتعلم اللغة كما هو مشاهد في مؤلفات تعليم اللغة قديما وحديثا، ويُعد هذا الوصف للغة تخطيطا مجملا في مقابل التوصيف

الذي يُعد تخطيطاً تفصيلياً حيث يضع مُعدّ التوصيف في حساباته العمليات الخفية التي تتم في العقل البشري التي تعرف بالحدس البشري (المصري، 2018، 271).

ويقصد بالحدس البشري القدرة التي أودعها الله في العقل البشري التي تمكنه من الوصول للمعنى ودفع اللبس دون الحاجة إلى أن يُقدّم الحدس له من خلال قواعد يتعلمها فكلمة "مستشفى" قد ترد في النص للدلالة على اسم المكان وقد ترد للدلالة على اسم المفعول ،ففي قولك "بني المستشفى هذا العام" تدل كلمة المستشفى هنا على اسم المكان بعكس كلمة المستشفى في قولك "عاد المستشفى إلى بيته" التي تدل على اسم المفعول .

إن العقل البشري يستطيع أن يتوصل إلى هذه المعاني بدون أن تقدم له على هيئة قواعد ،ولكن الحاسوب يحتاج إلى توصيف يستظهر فيه الحدس الذي يجري في العقل البشري لكي تستطيع التوصل إلى النتيجة التي توصل إليها العقل البشري (الموسى، 2000، 75-76).

ومن خلال الاستعراض السابق يمكن القول أن النقص في الكفاية اللغوية لدى متعلم اللغة العربية من غير الناطقين بها دلالة على غياب الحدس لديه (الموسى، 2000، 71) ،وهذا النقص في الكفاية اللغوية ينعكس بلا شك على قدرة المتعلم في استخدام اللغة والتواصل بها وتفسيرها بشكل مناسب (طعيمة والناقبة، 2015، 165) ، وتجدر الإشارة إلى أن الحدس يعد عنصراً جوهرياً في الدرس اللغوي فدراسته واستظهاره يعين على تعلم وتعليمها (الراجحي، 1979، 118).

لا شك أن قصور الحدس لدى متعلم اللغة ليس كقصوره لدى الحاسوب إلا أن هناك من موضوعات اللغة ما يمكن أن تقدم فيه اللغة للمتعلم على النحو الذي تقدم فيه للحاسوب مما يزيد من كفايته اللغوية ،وهذا القصور في الحدس منشؤه جهله باللغة الهدف من جانب واختلافها مع خصائص لغته الأم من جانب آخر (عمرواي، 2019، 186).

ويمكن أن تُحدد الموضوعات اللغوية التي تُوصّف لمتعلم اللغة غير الناطق بها في الموضوعات التي لا يكفي المتعلم أن يتعلمها من خلال الوصف اللغوي المقدم ، ويتضح هذا جلياً في الأدوات النحوية والصيغ الصرفية التي تحتمل أكثر من معنى ويصعب على متعلم اللغة تحديد المعنى المناسب لها في الجملة التي وردت فيها ،فعلى سبيل المثال فإن اسم المفعول واسم الزمان واسم المكان والمصدر الميمي المصاغة من الأفعال الرباعية فأكثر تشترك في البنية ،فلفظة "مستشفى" تحتمل جميع هذه المعاني ، إلا أن بعض متعلمي اللغة العربية يقف حائراً في التوصل إلى المعنى المناسب لهذه الصيغة من خلال السياق .

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى هذا الصعوبات التي تواجه متعلم اللغة، ومن هذه الصعوبات صعوبة توضيح المعنى من خلال السياق (النجار، 2019)، وأكدت على هذا الأمر أيضا دراسة بوشاقور (2015).

ومن هذا المنطلق تأتي هذه الدراسة لتسهم في هذا الحقل، وذلك من خلال بناء تصور مقترح لاستثمار منهج اللسانيات الحاسوبية في توصيف اللغة والاستفادة منه في تعليم الأدوات النحوية التي تتعدد معانيها لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، خاصة أولئك الذين يواجهون تحجرا لغويا وصعوبة في التمييز بين معاني الأداة الواحدة في السياقات فقد أشارت الدراسات إلى أن إعادة تقديم القواعد التي تضبط الصيغ والتراكيب أحد سبل علاج التحجر اللغوي لدى متعلمي اللغة الثانية أو الأجنبية (العصيلي، 2005، 381).

مشكلة الدراسة:

لقد أشارت العديد من الدراسات إلى الصعوبات التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى عند تعلمهم لها ومن تلك الدراسات دراسة النجار (2019) و دراسة أحمد (2018)، ودراسة السهلي (2021)، ودراسة المحمود وآل الشيخ (2016)، ودراسة بوشاقور (2015)، ودراسة عفيفي (2012)، وتوصلت تلك الدراسات إلى قائمة بالصعوبات والتحديات ومنها الصعوبات اللغوية التي قد تقف حائلا بين تمكن المتعلم من فهم اللغة العربية وتنمية مهارته بها، وقد لاحظ الباحث خلال فترة تدريسه بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها أن بعض المتعلمين يجد صعوبة في تحديد المعاني الوظيفية للأدوات النحوية في السياقات، فعلى سبيل المثال يصعب عليه تحديد الواو التي تفيد الحال في السياق ويخلط بينها وبين الواو العاطفة، وهذا ينعكس أثره على عدد من المهارات منها مهارات فهم المقروء ومهارات الإعراب التي يتطلب إتقانها إدراك معاني الأدوات النحوية في السياق (قباوة، 2002، 4)، وقد أكدت الدراسات على تدني مستوى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في مهارات الإعراب (الحديبي، 2017).

وبناء على ما سبق فقد تمثلت مشكلة الدراسة في ضعف متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في تحديد المعاني الوظيفية المناسبة للأدوات النحوية من خلال السياق.

أسئلة الدراسة:

جاءت هذه الدراسة للإجابة عن السؤالين التاليين :

- ما الأدوات النحوية التي تتعدد معانيها الوظيفية ويُشكّل على متعلم اللغة العربية الناطق بغيرها تحديد معناها المناسب من خلال السياق؟
- ما التصور المقترح لاستثمار اللسانيات الحاسوبية في تعليم الأدوات النحوية التي تتعدد معانيها الوظيفية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى ؟

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في النقاط التالية:

- تعد هذه الدراسة استجابة للدراسات التي تتادي بأهمية معالجة صعوبات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها .
- تفيد هذه الدراسة معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها وواضعي المناهج وذلك من خلال تزويدهم بتصوير مقترح لتعليم الأدوات النحوية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى .
- تعد محاولة لتوظيف الدراسات البينية في حقل تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها .

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى ما يلي:

- تحديد الأدوات النحوية التي تتعدد معانيها الوظيفية ويُشكّل على متعلم اللغة العربية الناطق بغيرها تحديد معناها المناسب من خلال السياق.
- بناء تصور لاستثمار اللسانيات الحاسوبية في تعليم الأدوات النحوية التي تتعدد معانيها الوظيفية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

مصطلحات الدراسة:

اللسانيات الحاسوبية : الدراسة العلمية للنظام اللغوي في سائر مستوياته بمنظار حاسوبي (مهديوي ، 2018 ، 28).

استثمار اللسانيات الحاسوبية : يعرفه الباحث إجرائياً : بأنه الاستفادة من منهج اللسانيات الحاسوبية في توصيف اللغة عبر بناء تصور مقترح لتعليم الأدوات النحوية التي تتعدد معانيها الوظيفية لمتعلم اللغة العربية الناطق بلغات أخرى.

تصور مقترح: تخطيط مستقبلي مبني على نتائج فعلية ميدانية من خلال أدوات منهجية كمية أو كيفية لبناء إطار فكري عام يتبناه الباحثون أو التربويون (الحربي والمعلم ، 2018 ، 573).

يعرفه الباحث إجرائيا : دليل إجرائي يهدف إلى استثمار منهج اللسانيات الحاسوبية في توصيف اللغة لتعليم الأدوات النحوية التي تتعدد معانيها الوظيفية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. الأدوات النحوية: هي الكلمات التي تربط بين أجزاء الكلام وتكون دلالتها في غيرها (ابن عمور، 2020، 120).

ويعرفها الباحث إجرائيا بأنها : الحروف والأسماء والأفعال التي تتعدد معانيها الوظيفية ويتحدد معناها المناسب من خلال السياق .

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود التالية:

الحد الموضوعي: تمثّل الحد الموضوعي في بناء تصور مقترح لاستثمار منهج اللسانيات الحاسوبية في توصيف اللغة وتوظيفه في تعليم الأدوات النحوية التي تتعدد معانيها لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

الإطار النظري:

يتناول الإطار النظري النقاط التالية :

أ. اللسانيات الحاسوبية وتوصيف اللغة :

تعد اللسانيات الحاسوبية علما بينيا يجمع بين علمي اللغة والحاسوب ويَهْدُفُ إلى تمكين الحاسوب من اللغة ومعالجتها على مستويي التحليل والتوليد على نحو يماثل قدرة العقل البشري على ذلك (سهايم، 2017، 229) ، ويتمثل عمل اللغويين في توصيف اللغة على نحو دقيق مفصل يراعي الحدس البشري وما يجري في العقل من عمليات بحيث يُصمّن هذا الحدس في قواعد التوصيف التي تقدم للحاسوب (المهيوب، 2018، 153) ، بعكس الوصف الذي يقدم للبشر عند تعليمهم اللغة الذي لا يحتاج إلى إدراج ما يمكن أن يدركه العقل بما أودعه الله فيه من قدرات (آل طه، 2005، 12) ، فيستطيع أن يدرك العقل البشري أن الفاعل في جملة " دخل موسى المستشفى " و " موسى دخل المستشفى " و " دخل المستشفى موسى " بعكس الحاسوب فلا بد من أن تبين جميع الحالات لموقع الفاعل في الجملة لكي يستطيع أن يتوصل للفاعل ، وهذه الحالات هي ما جرى في العقل البشري واستطاع بحدسه أن يتوصل إلى أن الفاعل موسى في جميع الحالات من خلال سؤال واحد هو : " من دخل المستشفى ؟ " ، وهذا مثال يبين ويوضح كيفية توصيف كلمة " عادل " للحاسوب عند مجيئها " علما " أو " صفة ":

جدول (1) القواعد التوصيفية لمجيء المشتق علم وصفة

القواعد التوصيفية لمجيء المشتق علم	القواعد التوصيفية لمجيء المشتق صفة
إذا وقعت مبتدأ في أول الكلام، نحو : عادل رجل فاضل	إذا كانت نكرة مذكورة مفردة بعد نكرة مذكورة مفردة، نحو : نريد سلاما عادلا
إذا وقعت فاعلا (بعد فعل)، نحو : تخرج عادل هذا العام	إذا كانت نكرة مفردة مؤنثة بعد نكرة مفردة مؤنثة، نحو : طلب المتهم محاكمة عادلة
إذا وقعت نائبا عن الفاعل (بعد فعل مبني	إذا كانت نكرة مفردة مؤنثة بعد نكرة جمع لغير العاقل، نحو : طلب المتهمون محاكمات عادلة

*المصدر: (الموسى، 2000 ، 76)

يوضح الجدول رقم (1) بعض القواعد التوصيفية التي تقدم للحاسوب ليودعها في الحاسوب لكلمة "عادل" في حالة مجيئها علما أو صفة ، وهذه القواعد لا ضرورة لها عند الوصف الذي يقدم للبشر لأنه يستطيع أن يميز ما إذا كانت كلمة "عادل" صفة أو علما من خلال السياق ، فيدرك أن كلمة "عادل" في "يا عادل أعطني القلم" علم ، ويدرك أيضا أنها صفة في مثل "هذا رجل عادل" .

ب. الكفاية اللغوية والحدس:

إن الأصل في القواعد التوصيفية أن يقوم بها اللغويون آخذين في الحسبان أنهم يقدمون القواعد لمن ليس لديه أي معرفة باللغة - الحاسوب - بل تعد معرفته اللغوية عبارة عن صفحة بيضاء ، فتقدم له اللغة مضافا إليها الحدس البشري لثُمَّ كنه من الكفاية اللغوية في الفهم والإنتاج ، وهنا تكمن نقطة الالتقاء بين الحدس والكفاية اللغوية فكلما قلت الكفاية اللغوية لدى متعلم اللغة قلَّ الحدس الكافي الذي يُمكنه من فهم اللغة (الموسى، 2000، 71) ، وهذا الحدس لا يصل إليه الإنسان إلا بعد أن يكتسب اللغة ويتمثل قواعدها.

وكلما كان اكتساب النظام اللغوي اكتسابا صحيحا كانت الملكة اللغوية لدى المتعلم أقوى وتَعَرَّف الصحيح من الخطأ في التركيب اللغوي أوضح (ابن خلدون ، 2019 ، 578). وتكمن أهمية الاعتناء بالحدس في ارتباطه بقدرة متعلم اللغة على التمييز بين صحة التركيب وخطئه (المعاني والعاودة، 2021، 274؛ رزق ، 2019 ، 88) ، وقد ضمنه تشومسكي في نظريته وعَدَّه عنصرا جوهريا (آل يونس، 2007 ، 161).

ومن خلال الاستعراض السابق تتبين أهمية الحدس اللغوي وضرورة الاعتناء به وتضمينه عند تعليم اللغة لتنمية الكفاية اللغوية لدى متعلم اللغة العربية .

ت. معاني الأدوات النحوية:

أشارت العديد من الدراسات قديما وحديثا ما لمعاني الأدوات النحوية من أهمية في فهم اللغة ، وأن تمكن المرء منها يعد دليلا على الملكة اللغوية لديه (الشاذلي، 1989، 28) ،يقول المرادي "لما كانت مقاصد كلام العرب ، على اختلاف صنوفه ،مبنيا أكثرها على معاني حروفه ، صرفت الهمم إلى تحصيلها ، ومعرفة جملتها وتفصيلها وهي مع قلتها ،وتيسر الوقوف على جملتها قد كثر دورها وبعد غورها فعز على الأذهان معانيها ، وأبت الإذعان إلا لمن يعانيتها " (1992، 3) ،وهذا الإشكال الذي ذكره المرادي المتمثل في تحديد معنى هذه الأدوات من خلال السياق يواجه متعلم اللغة العربية غير الناطق بها ،وهو ما أكدت عليه الدراسات الحديثة (النجار، 2019) (بوشوقار، 2015).

فعلى سبيل المثال نجد أن كان وبعض أخواتها لديها معنيان وظيفيان إما أن تكون تامة أو ناقصة فيقع الإشكال لدى متعلم اللغة الذي ليس لديه من الكفاية اللغوية ما يجعله قادرا على التقريب بينهما على مستوى الجملة ،فلا يكفي للتقريب بينهما شرح المعنى واستعراض أمثلة لتوصيله، كذلك نجد الأمر ينسحب على بعض الصيغ الصرفية التي تتعدد معانيها فصيغة اسم المفعول واسم الزمان واسم المكان والمصدر الميمي في الفعل المكون من أربعة أحرف فأكثر تعد صيغة واحدة في بنائها ولا يتحدد معناها إلا من خلال السياق ،لذلك نجد تحديد المصدر الميمي من اسم المفعول - على سبيل المثال - في الجملة يُشكّل صعوبة لدى متعلم اللغة من غير أهلها الذي لا يسعفه حدسه بالحكم فيها بسبب نقص كفايته اللغوية ،وقد أشار تشومسكي إلى أهمية الدور الذي يقوم به الحدس في التمييز عند اللبس اللغوي في الجمل المترادفة في المعنى (دراوي، 2015، 6).

وهذا ما تسعى إليه الدراسة الحالية من خلال وضع تصور لكيفية استثمار منهج اللسانيات الحاسوبية الذي يراعي تضمين الحدس عند تقديم اللغة من خلال القواعد التوصيفية وذلك عبر استقراء السياقات التي ترد فيه الأدوات النحوية ذات المعاني الوظيفية المتعددة من أجل استخراج قواعد توصيفية يستطيع متعلم اللغة من خلالها الحكم على المعنى الوظيفي المناسب للأداة .

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة :

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الذي يقوم على وصف ظاهرة من الظواهر ومتغيراتها كما هي في الواقع ؛للوصول إلى وصفها وصفا دقيقا ؛وذلك لمعرفة أسبابها والعوامل المؤثرة فيها واستخلاص النتائج لتعميمها (الحربي ،وشعيب ، 2019 ، 290).

أدوات الدراسة وموادها:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد الأدوات التالية:

أولاً- استبانة قائمة الأدوات النحوية ذات المعاني الوظيفية المتعددة :

أعدت استبانة قائمة الأدوات النحوية ذات المعاني الوظيفية المتعددة في ضوء النقاط التالية :

- الهدف من إعداد الاستبانة:

تمثل الهدف من إعداد هذه الاستبانة في تحديد قائمة الأدوات النحوية ذات المعاني الوظيفية المتعددة التي يُشكّل تحديد معناها المناسب في الجملة صعوبة لدى متعلم اللغة العربية غير الناطق بها.

- مصادر إعداد الاستبانة: تم الرجوع إلى المصادر التالية لإعداد الاستبانة :

○ الأدبيات التي تناولت الأدوات النحوية مثل : ابن هشام (1964) ، سرحان (2007).

○ الدراسات السابقة التي تناولت الأدوات النحوية مثل : دراسة خان (2009) ، الشاذلي

(1989).

وبناء على ما سبق بُنيت الصورة الأولية لاستبانة قائمة الأدوات النحوية ذات المعاني الوظيفية

المتعددة .

بناء الاستبانة في صورتها الأولية:

أُعِدَّت الاستبانة في صورتها الأولية وتضمنت (57) أداة اشتملت على أسماء وأفعال وحروف

تتعدد معانيها الوظيفية.

تحكيم الاستبانة:

تم عرض الاستبانة بعد إعدادها في صورتها الأولية على (14) محكماً من المتخصصين في

تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، وطلب منهم إجراء التعديلات المناسبة خلال قراءة الاستبانة.

وفق ما يأتي:

اختيار ما يرونه مناسباً من حيث:

- شيوع الأدوات النحوية في مناهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها .

- انتماء الأدوات إلى الأدوات متعددة المعاني الوظيفية .

- صعوبة التمييز بين معانيها في السياق من قبل متعلم اللغة العربية الناطق بغيرها .

- إضافة ما يرونه مناسباً من أدوات نحوية متعددة المعاني الوظيفية لم ترد في الاستبانة .

وقد أشار المحكمون إلى مناسبة الاستبانة لغرضها الذي بنيت من أجله مع إشارتهم لحذف بعض

الأدوات النحوية .

صدق الاستبانة:

اعتمد الباحث على صدق المحكمين لقياس صدق الاستبانة وذلك بحساب النسبة المئوية لاتفاق محكمي استبانة قائمة الأدوات النحوية ذات المعاني الوظيفية المتعددة ، وتم تحديد (80%) كحد أدنى لقبول الأداة النحوية ، وجاءت النسب المئوية للأوزان النسبية لقائمة الأدوات النحوية ذات المعاني الوظيفية المتعددة ما بين (85% - 100%)، وعليه فقد تم قبولها.

الاستبانة في صورتها النهائية:

بعد تعديل الاستبانة والأخذ بمقترحات المحكمين فقد تكونت قائمة الأدوات النحوية ذات المعاني الوظيفية المتعددة من (43) أداة جاءت على النحو التالي:

جدول (2) الأدوات النحوية متعددة المعاني الوظيفية

المعاني الوظيفية	الأدوات
المعاني الوظيفية لحروف الجر	الباء - في - من - في - إلى - الكاف - اللام - حتى
الظن - التحويل - اليقين - الشروع - أوجد	جعل
الرجحان - اليقين	ظن
ناقصة - تامة	كان - صار - مازال - أصبح - أضحى - أمسى
حرف عطف - زائدة - سببية - استئناف - في جواب الشرط	الفاء
التحقيق - التقليل - الاحتمال	قد
التشبيه - التحقيق - الشك	كأن
خبرية - استقهامية	كم
مصدرية - تعليل	كي
العطف - الحال - الاستثناء - زائدة - المعية - القسم	الواو
الأمر - التعليل	ل + الفعل
نافية - ناهية - زائدة	لا
استدراك - عطف	لكن
حرف شرط - بمعنى إن - مصدري - تحضيض - التمني - التقليل	لو
حرف شرط - تحضيض - توبيخ	لولا
حرف جر - ظرف زمان - اسم مبني	مذ - منذ
اسم استقهام - اسم موصول - اسم شرط	من
فعل تام - فعل شرع	بدأ - أخذ - شرع
ظرف زمان - اسم مبني - تعليل - فجائية	إذ
ظرف زمان - اسم مبني - ظرف زمان يفيد الشرط - فجائية	إذا
حرف استثناء - حرف عطف - بمعنى غير - زائدة - مركبة من إن + لا	إلا
جار ومجرور - اسم فعل	إليك
حرف عطف - الإضراب - زائدة	أم
حرف استفتاح - حرف عرض - بمعنى حق - مركبة (همزة استقهام + ما النافية)	أما
حرف شرط - حرف تفصيل - حرف تأكيد	أما
حرف تفصيل - حرف عطف - مركبة من (إن الشرطية + ما الزائدة)	إما
حرف مصدرية ونصب - مخففة من أن - حرف تفسير - زائدة	أن
حرف شرط - مخففة من إن - نافية - زائدة	إن

الأساليب الإحصائية:

أُستخدِمت المعادلات الإحصائية التالية في الدراسة وهي (المتوسطات الحسابية والنسب المئوية، معامل الصدق الإحصائي).

نتائج الدراسة وتفسيرها :

جاءت نتائج الدراسة في ضوء الإجابة عن أسئلتها على النحو التالي:

الإجابة عن السؤال الأول: ما الأدوات النحوية ذات المعاني الوظيفية المتعددة التي يُشكّل على متعلم اللغة العربية تحديد معناها في الجملة ؟، وتوصلت الدراسة إلى قائمة بالأدوات النحوية ذات المعاني الوظيفية المتعددة وقد بلغت (43) أداة، وهي كما يلي:

جدول (3) الأدوات النحوية متعددة المعاني الوظيفية

المعاني الوظيفية	الأدوات
المعاني الوظيفية لحروف الجر	الباء - في - من - في - إلى - الكاف - اللام - حتى
الظن - التحويل - اليقين - الشروع - أوجد	جعل
الرجحان - اليقين	ظن
ناقصة - تامة	كان - صار - زال - أصبح - أضحى - أمسى
حرف عطف - زائدة - سببية - استئناف - في جواب الشرط	الفاء
التحقيق - التقليل - الاحتمال	قد
التشبيه - التحقيق - الشك	كأن
خبرية - استفهامية	كم
مصدرية - تعليل	كي
العطف - الحال - الاستثناء - زائدة - المعية - القسم	الواو
الأمر - التعليل	لِ + الفعل
نافية - ناهية - زائدة	لا
استدراك - عطف	لكن
حرف شرط - بمعنى إن - مصدري - تحضيض - التمني - التقليل	لو
حرف شرط - تحضيض - توبيخ	لولا
حرف جر - ظرف زمان - اسم مبني	مذ - منذ
اسم استفهام - اسم موصول - اسم شرط	من
فعل تام - فعل شرع	بدأ - أخذ - شرع
ظرف زمان - اسم مبني - تعليل - فجائية	إذ
ظرف زمان - اسم مبني - ظرف زمان يفيد الشرط - فجائية	إذا
حرف استثناء - حرف عطف - بمعنى غير - زائدة - مركبة من إن + لا	إلا
جار ومجرور - اسم فعل	إليك
حرف عطف - الإضراب - زائدة	أم
حرف استفتاح - حرف عرض - بمعنى حقاً - مركبة (همزة استفهام + ما النافية)	أما
حرف شرط - حرف تفصيل - حرف توكيد	أما
حرف تفصيل - حرف عطف - مركبة من (إن الشرطية + ما الزائدة)	إما
حرف مصدرية ونصب - مخففة من أن - حرف تفسير - زائدة	أن
حرف شرط - مخففة من إن - نافية - زائدة	إن

بناء على ذلك اتفق هذا البحث في إجابته عن السؤال الأول مع دراسة (الشاذلي 1989) التي هدفت إلى دراسة تعدد معاني الأدوات النحوية واختلفت في غرض الدراسة فالدراسة الحالية عنيت بالأدوات النحوية التي يمثل تحديد معناها الوظيفي في السياق صعوبة لدى متعلمي اللغة العربية الناطق بغيرها ،بخلاف دراسة الشاذلي التي عنيت بضرب مثال لعدد من الأدوات النحوية واستعراض أمثلة لتعدد معانيها ومناقشتها.

الإجابة عن السؤال الثاني:

ما التصور المقترح لاستثمار اللسانيات الحاسوبية في تعليم الأدوات النحوية ذات المعاني الوظيفية المتعددة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى ؟
في ضوء الاستعراض السابق للجانب النظري وبناء على نتائج السؤال الأول ،قام الباحث بإعداد تصور مقترح لاستثمار اللسانيات الحاسوبية في تعليم الأدوات النحوية ذات المعاني الوظيفية المتعددة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى ، واشتمل على مايلي :

• منطلقات التصور المقترح :

قام التصور المقترح على عدد من المنطلقات ، وهي :

- اهتمام المملكة العربية السعودية بتعليم اللغة العربية ودعم جميع المناشط التي تصب في هذا الاتجاه ،وقد جاءت رؤية 2030 لتؤكد على ذلك بجعل العناية باللغة العربية جزءا أساسيا من مكونات الهوية الوطنية.
- الحاجة لتسهيل تعليم اللغة العربية وذلك من خلال بناء المقترحات واستخدام الاستراتيجيات والطرق التي تعين في هذا الباب .
- توصيات الدراسات التي تناولت صعوبات تعليم اللغة العربية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى النحوي بضرورة إجراء دراسات تقدم علاج لتلك الصعوبات .

• هدف التصور المقترح :

يهدف هذا التصور إلى استثمار منهج اللسانيات الحاسوبية اللغة للحاسوب في توصيف اللغة وتوظيفه في تعليم الأدوات النحوية التي تتعدد معانيها الوظيفية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى ،ويُشكّل التمييز بين معانيها في السياق صعوبة لمتعلم اللغة.

• مصادر التصور المقترح :

اعتمد الباحث في إعداد التصور المقترح على عدد من المصادر جاءت كما يلي :

- الأدبيات التي تحدثت عن توصيف اللغة للحاسوب وتضمنين الحدس في القواعد التوصيفية ، مثل : موسى (2000).
- الأدبيات التي تحدثت عن الأدوات النحوية ومعانيها ،مثل : ابن هشام (1964) ، سرحان (2007).
- نتائج الدراسة الحالية الخاصة بالأدوات النحوية التي تتعدد معانيها الوظيفية.
- الدراسات السابقة والنتائج التي توصلت إليها ،مثل : خان (2009).
- الأدبيات التي تحدثت عن اعداد مناهج تعليم العربية لغير الناطقين بها وبنائها مثل : طعيمة (1998) ، الناقة(2005).
- مرئيات وإضافات محكمي التصور المقترح.
- **متطلبات التصور المقترح :**

هناك عدة متطلبات تَهْدَفُ إلى تيسير تطبيق التصور المقترح من أهمها:

- مدونات لغوية مؤسمة تُسَهِّلُ عملية استجلاّب سياقات الأدوات النحوية من المدونة وذلك من خلال البحث عن وسوم الأدوات النحوية ، ليتمكن بعد ذلك الاستفادة منها في استخراج القواعد التوصيفية.
 - متخصصون لغويون حاسوبيون لديهم القدرة على استظهار الحدس اللغوي وبناء قواعد توصيفية للأدوات النحوية من خلال النص.
 - **أسس بناء التصور :**
- هناك أسس يجب مراعاتها عند بناء التصور المقترح ليحقق الهدف المرجو منه وهي على النحو التالي:

- أن يخلو من الأخطاء اللغوية .
- أن يهتم بعلامات الترقيم .
- أن يضبط ما يحتاج إلى ضبط من الكلمات .
- أن يستخدم المفردات والتراكيب الشائعة .
- أن يناسب المستوى العمري واللغوي للمتعلمين
- أن يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين .
- أن يراعي خصائص المتعلمين واهتماماتهم .

- أن يحفز المتعلم على الاستنتاج والتحليل في عملية التعلم .
- أن يربط المحتوى بمهارات اللغة العربية وعناصرها
- أن يراعي محتوى الثقافة العربية والإسلامية .
- أن تصاغ أهدافه بشكل واضح .
- أن تكون أهدافه إجرائية قابلة للقياس .
- أن يقيس كل هدف أداء واحدا .
- أن تصف أهداف المقرر أداء المتعلم .
- أن تراعي الأهداف مبدأ الشمولية .
- أن تصمم الأنشطة التعليمية بشكل يحقق التشويق في عرض المادة العلمية ويؤدي إلى تنمية المهارات اللغوية .
- أن يهتم التصور بالتقويم المرحلي والنهائي .

• مكونات التصور المقترح :

لتحقيق أهداف التصور المقترح قد قام الباحث بتقسيمه إلى مكونين :

الأول : قائمة بالأدوات النحوية التي تتعدد معانيها الوظيفية:

يمكن الاستفادة من القائمة التي توصلت إليها الدراسة التي وردت في إجابة السؤال الأول ،وتضمنت (43) أداة نحوية تتعدد معانيها الوظيفية ،ويُشكل على متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى تحديد المعنى المناسب من خلال السياق .

الثاني : محتوى التصور :

جاء التصور المقترح لاستثمار منهج اللسانيات الحاسوبية في توصيف اللغة العربية وتوظيفه في تعليم معاني الأدوات النحوية التي تتعدد معانيها الوظيفية ،ولبناء محتوى التصور اتخذ الباحث من "كان" التامة والناقصة نموذجاً للأدوات النحوية التي تتعدد معانيها في السياق:

أهداف محتوى التصور :

يهدف محتوى التصور إلى تحقيق عدد من الأهداف انقسمت إلى أهداف عامة وأهداف خاصة:

- الأهداف العامة :
- تنمية مهارات التفكير العليا لدى متعلم اللغة من خلال تحليل الجمل .

- ينمي مهارات الإعراب لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى وذلك لما للأدوات النحوية من ارتباط وثيق بالإعراب .
- تنمية مهارات الاستدلال وذلك من خلال التوصل للمعنى المناسب للأداة بالاستناد على القرائن.
- يقلل من قلق الإعراب لدى الطالب من خلال التطبيق والممارسة للوصول إلى معنى الأداة من خلال الجملة.

- الأهداف الخاصة :

- أن يتعرف على معنى الأداة النحوية من خلال الجملة .
- أن يتوصل إلى القاعدة التوصيفية لمعنى الأداة النحوية في الجملة.
- أن يفرق بين معاني الأداة النحوية الواحدة من خلال الجملة.
- أن يدلل على معنى الأداة النحوية من خلال القرائن في الجملة.

موضوعات محتوى التصور :

تحدد موضوعات التصور في الأدوات النحوية ذات المعاني المتعددة التي يُشكّل التمييز بينها على مستوى الجملة صعوبة لمتعلم اللغة العربية الناطق بغيرها ،ويمكن الاستعانة بالنتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية للأدوات النحوية في اقتراح موضوعات التصور ،ولبناء محتوى الدرس يجب أن يقوم المُعدُّ بالنقاط التالية :

- تحديد الأدوات ذات المعاني المتعددة التي يُشكّل على المتعلم التفريق بينها من خلال السياق.
- استعراض السياقات التي وردت فيها تلك الأدوات واستقراءها مستظها القرائن التي يتوصل من خلالها الحدس إلى المعنى الوظيفي لتلك الأدوات ، ويمكن الاستفادة من المدونات اللغوية لاستعراض سياقات الأدوات النحوية وقواميس الأدوات النحوية مثل :

- المدونة اللغوية العربية لمدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية
- arabiCorpus

- قاموس الأدوات النحوية لحسين سرحان (2007)
- وضع ما استظهره من قرائن من خلال السياق على هيئة قواعد توصيفية يبني عليها محتوى الموضوع .
- تمثيل النقاط السابقة على كان التامة والناقصة.

استخراج السياقات من المدونة اللغوية العربية لمدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية:

جدول (4) بعض سياقات كان التامة والناقصة المستخرجة من المدونة

م	سياقات كان التامة	سياقات كان الناقصة
1	... تتبث حيث يكون الماء ، والماء لا يعرف	يسمونه العجز الحكمي ، حيث يكون الماء موجوداً
2	اتجاهات مستقبلها منذ وجوده ، حيث كان الرجل الأقرب.	المسنين في المركز الانتخابي حيث كان الرجل حائراً
3	جاهدة اسعاد المواطن وراحته أينما كان موقعه.	عهد عمر بن عبدالعزيز حيث كان الرجل يحمل زكاته
4	أينما كان كما أوضح إن من بعض المشاريع	إنها تسرق الأنظار أينما كان موقعها على الخشبة
5	الصدى يصله أينما كان وكان هو الآخر يفرح من كل قلبه	مبدأ الأحقية لايعدو أن يكون وزناً لمناسبات
6	حفظ كل ما تفضله رقمياً أينما كنت.	الآن حتي يكون واضحاً ان الرفض
7	العام فهناك يكون الجد والتعب ، لأن نتيجته	حين كانت مكة المكرمة تعج بحلقات الدرس الفقهي

*المصدر: المدونة اللغوية العربية لمدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية

يتضح من الجدول (4) أن غالب سياقات كان التامة تكون ملازمة لبعض الألفاظ مثل: (حيث - أينما) ، وفيما يلي سيتم استخراج القواعد التوصيفية لكان التامة مع ما يقابلها من سياقات لكان الناقصة ، لتوضيح الفرق للمتعلّم عند عرض المحتوى ،
استخراج القواعد التوصيفية من السياقات:

جدول (5) القواعد التوصيفية لسياقات كان التامة والناقصة

م	قواعد كان التامة التوصيفية	قواعد كان الناقصة التوصيفية
حيث + كان		
1	حيث + كان	حيث + كان + نكرة منصوبة
	اسكن المنزل الآمن حيث كان	اسكن المنزل الآمن حيث كان متوفراً
2	حيث + كان + معرفة	حيث + كان + معرفة + نكرة منصوبة
	تتبث الأشجار حيث يكون الماء - اتق الله حيث كنت	نصلي حيث كان المسجد مفتوحاً
3	حيث + كان + معرفة + معرفة	كان + معرفة + معرفة + نكرة منصوبة
	اسكن حيث كان المنزل الآمن	اسكن حيث كان المنزل الآمن متوفراً
أينما + كان		
4	أينما + كان + معرفة	كان + معرفة + شبه جملة
	احفظ كل ما تفضله رقمياً أينما كنت	...إنها تسرق الأنظار أينما كان موقعها على الخشبة

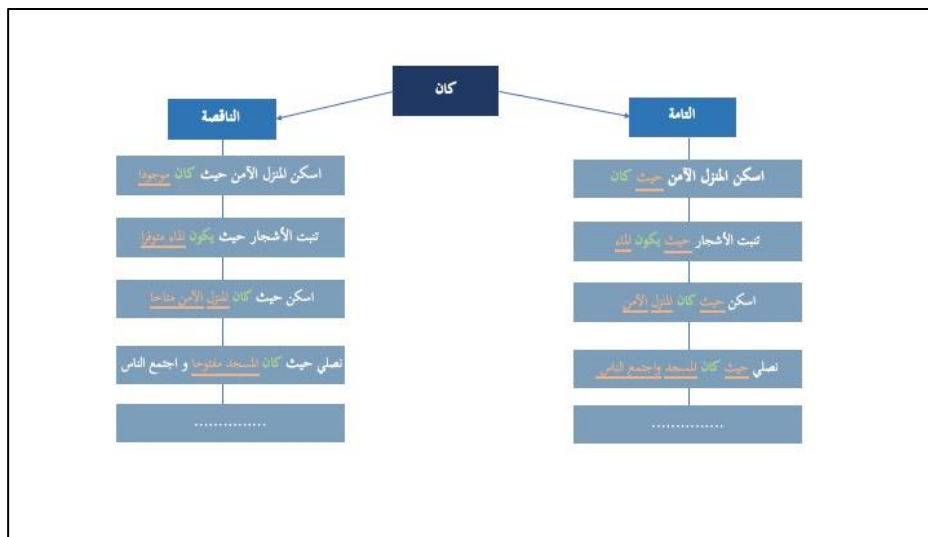
تنبيه على إعداد المحتوى :

من المهم الإشارة إلى أن استقراء القواعد من خلال السياقات قد لا يغطي جميع حالات ورود الأداة النحوية على معنى معين ولكن يغطي النسبة الأكبر والأكثر شيوعاً في السياقات ، وهذا يعد كافياً لتوصيل معنى الأداة النحوية للمتعلم ، بل قد لا تَرُدُّ السياقات النادرة لمعنى الأداة على المتعلم فيما يَطَّلِع عليه من نصوص ، ومن المهم أيضاً أن يَعْقُب عملية عرض القواعد التوصيفية للمتعلم رُبطاً بالقواعد الوصفية للأداة النحوية لِيُعَمِّق الفَهم لدى المتعلم .

استراتيجيات وطرق محتوى التصور :

لتمكين المتعلم من الأدوات النحوية ورفع الكفاية اللغوية لديه يجب أن تُقَعِّل استراتيجيات التدريس دورَ المتعلم في العملية التعليمية ، وهناك عدة استراتيجيات تتمحور حول المتعلم ، ويقترح الباحث المزوجة بين الطرق والاستراتيجيات بما يتناسب مع الموضوع و تفعيل دور المتعلم ومن ذلك المزوجة بين طريقة الاستنباط واستراتيجية خرائط المفاهيم لتتناسب مع تعليم الأدوات النحوية في هذا السياق ؛حيث تتميز بأمور منها (البلوي والجني ، 2017 ، ص329-330):

- تعمل على تنمية التفكير الابتكاري لدى المتعلمين وتصحيح المفاهيم الخاطئة لديهم
 - تساعد على مواجهة التحديدات التي توجههم عند تعلمهم مادة دراسة معينة وتكوين علاقات بين المفاهيم .
 - تجعل المتعلم قادراً على تعلم المفاهيم ومعرفة العلاقات وأجوه الشبه والاختلاف مما ييسر تعلمها .
 - تسهل حدوث التعلم ذي المعنى ،حيث يقوم المتعلم بربط المعرفة الجديدة بالمفاهيم السابقة التي لها علاقة بالمعرفة الجديدة.
- تمثيل خرائط المفاهيم على كان التامة والناقصة :



شكل (1) عرض للقواعد الوصفية لكان التامة والناقصة من خلال خرائط المفاهيم

الخطوات الإجرائية للدرس:

- عرض العنوان .
- عرض نواتج التعلم الخاصة بالدرس .
- عرض الدرس بصورة تدعوهم لاستنباط قواعد المعاني لمعنى الأداة النحوية من خلال الأمثلة المعروضة في الدرس عبر خرائط المفاهيم.
- طرح الأسئلة لاستثارتهم وحثهم وتوجيههم لاستخراج القواعد .
- كتابة القاعدة للمعاني الوظيفية التي استنبطها الطلاب أمام كل مثال .
- ذكر القاعدة الوصفية للمعنى الوظيفي إن وجدت لربطها وتأصيلها.
- طرح التدريبات والتمارين والأنشطة ومتابعة الطلاب عند الإجابة عنها.
- تقييم الطلاب من خلال طرح الأسئلة التي تلي كل درس لقياس مدى تمكنهم من فهم معاني تلك الأدوات .

الوسائل التعليمية المستخدمة في محتوى التصور :

يقترح الباحث استعمال الوسائل التقنية المتمثلة في أجهزة الحواسيب وأجهزة العرض DataShow في عرض محتوى التصور لما تقدمه من برامج تساعد على عرض خرائط المفاهيم الكترونياً مع ما تتميز به من مؤثرات تشد انتباه المتعلم للمادة المعروضة .

تقويم محتوى التصور المقترح:

لتدريب متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى على استنباط معاني الأدوات النحوية وقياس مدى تمكنهم منها فلا بد من أن يُجرى التقويم بجميع مراحله - القبلي والمرحلي والبعدي - ويجب أن يراعي التقويم الأمور التالية:

- تنوع صور التقويم والتدريبات اللغوية بين الشفوي والتحريري وبين المقال والموضوعي.
- إجراء التقويم ليراعي جانبي الإنتاج والتحليل للمعاني الوظيفية للأدوات النحوية .
- مراعاة التقويم للفروق الفردية بين المتعلمين.
- ارتباط التقويم بالمحتوى والمخرجات .

تحكيم التصور المقترح :

عُرض التصور المقترح على (5) من المتخصصين في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها للتأكد من صدق التصور ومدى دقته ، وطلب منهم تحكيمه وإبداء آرائهم وحذف أو إضافة ما يرونه مناسباً ، وأخذ بآرائهم وتعديلاتهم المقترحة على التصور المقترح .

وفي ضوء الإجابة عن السؤال الثاني يتبين ما يقدمه منهج اللسانيات الحاسوبية في توصيف اللغة العربية من دور في تمييز المعاني المتعددة للأدوات النحوية من خلال السياق وتسهيل ذلك على متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى خاصة أولئك الذين يعانون من ضعف في الكفاية اللغوية الذي قد يكون منشؤه لغتهم الأم أو اللغة العربية أو غير ذلك كما أشارت إلى ذلك الدراسات.

ملخص نتائج الدراسة والتوصيات والمقترحات:**أولاً- ملخص النتائج :**

في ضوء ما سبق عرضه فقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- إعداد قائمة بالأدوات النحوية ذات المعاني الوظيفية المتعددة التي يُشكّل على متعلم اللغة تحديد معناها المراد من خلال السياق.
- تقديم تصور مقترح قائم على استثمار منهج اللسانيات الحاسوبية في توصيف اللغة للحاسوب وتوظيفه في تعليم الأدوات النحوية متعددة المعاني لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها .

ثانياً- التوصيات :

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج فإن الباحث يوصي بما يلي :

- تفعيل دور التصور المقترح ببناء برنامج قائم على استثمار اللسانيات الحاسوبية في توصيفها للغة وتوظيف هذا التوصيف في تعليم الأدوات النحوية ذات المعاني المتعددة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها .
- الاهتمام ببناء مدونات لغوية موسمة توسمها نحويًا وصرفيًا لما تقدمه من مزايا للمعلمين والمتعلمين والحاسوب على حد سواء ، ومن أهمها تسهيل عملية استجلاب السياقات للأدوات النحوية بشكل سريع جداً .
- الاهتمام بالدراسات البيئية التي تجعل من اللغة أحد قسميها لما توفره من فرصة في معالجة اللغة من منظور مختلف قد يسفر عن نتائج جديدة.

- الاستفادة من قائمة الأدوات النحوية ذات المعاني الوظيفية المتعددة في إجراء دراسات تقوم على تعلمها لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى .

ثالثاً- المقترحات :

- في ضوء الدراسة الحالية يقترح الباحث إجراء الدراسات المستقبلية التالية :
- فاعلية برنامج مقترح قائم على استثمار اللسانيات الحاسوبية في تعليم المعاني الوظيفية للأدوات النحوية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها .
- توصيف المعاني الوظيفية لحروف الجر في ضوء اللسانيات الحاسوبية حرف البناء نموذجاً .



قائمة المراجع العلمية :

- ابن خلدون، عبدالرحمن بن محمد. (2019). مقدمة ابن خلدون. المكتبة العصرية.
- ابن عمور، سميرة محمد إدريس. (2020). تكرار الأدوات النحوية وأثره على الوظيفة والمعنى. المجلة العربية مداد، (8)، 136-117.
- ابن هشام، عبدالله جمال الدين. (1964). مغني اللبيب عن كتب الأعاريب. دار الفكر بدمشق ، (ط1).
- أحمد، علاء رمضان عبدالكريم. (2018). التحديات والصعوبات التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها جامعة القصيم أنموذجا. مجلة كلية الآداب، (1)، 478-447.
- الأحمدى، محمد بن عبدالهادى بن معيض. (2020). فاعلية برنامج مقترح قائم على تقنية الإنفوجرافيك التعليمي في تنمية المفاهيم النحوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. تعليم العربية لغة ثانية، (4)، 162-111.
- آل طه ، هدى. (2005). النظام الصرفي للعربية في ضوء اللسانيات الحاسوبية :مثل من جمع التفسير. رسالة دكتوراه [منشورة]، الجامعة الأردنية، دار المنظومة.
- آل يونس، هانى صبري علي عباس والنعمي، سلوى خضر فتحي. (2007). الكفاءة اللغوية وتعيين الانزياح. مجلة التربية والعلم، (4)، 145-175.
- باية، سهام وجيلالي، بن يشو. (2017). اللسانيات الحاسوبية والمعجمية العربية. مجلة لغة. كلام، (2)، 241 - 228.
- البلوي، عبدالله بن سليمان والجهني، خالد عبدالله. (2017). أثر استخدام خرائط المفاهيم على التحصيل الدراسي لطلاب الصف السادس الابتدائي في مادة التربية الاجتماعية والوطنية. مجلة كلية التربية، 28 (110)، 348-323.
- البواب، مروان والطيان، محمد. (1996). أسلوب معالجة اللغة العربية في المعلوماتية (الكلمة - الجملة). استخدام اللغة العربية في المعلوماتية، تحرير :المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- بوشاقور، علي. (2015). تعلم وتعليم المهارات اللغوية لغير الناطقين باللغة العربية. قضايا في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، 149 - 125 .

الحديبي، علي بن عبدالمحسن بن عبدالتواب. (2017). فاعلية برنامج مقترح قائم على خرائط التفكير الإلكترونية في تنمية المفاهيم النحوية ومهارات الإعراب والكفاءة الذاتية في النحو لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، 41(4)، 228-271.

الحربي، وائل مطر. (2019). فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التعلم ذي المعنى في تنمية المفاهيم النحوية والمهارات الإعرابية لدى طلاب المستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. رسالة دكتوراه [غير منشورة]، معهد تعليم اللغة العربية، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

الحربي، آمنة سعد بدر النحيت والمعلم، خالد بن عبدالله صالح. (2018). تصور مقترح لتفعيل استخدام المطويات في تعلم الرياضيات لدى طالبات المرحلة المتوسطة. مجلة البحث العلمي في التربية، 19(7)، 567 - 602.

الحربي، خالد عبدالرحمن، وشعيب، أبو بكر عبدالله. (2019). تصور مقترح لتطوير النحو وظيفياً بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية، مجلة مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية، (ع21)، 261 - 334.

خان، محمد. (2009). الأدوات النحوية: بنيتها ووظيفتها. مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، 4(4)، 11-23.

دراوى، مختار. (2015). نظرية تشومسكي التحويلية التوليدية الأسس والمفاهيم. مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، 13(13)، 3-12.

الراجحي، عبده. (1979). النحو العربي والدرس الحديث: بحث في المنهج. دار النهضة العربية. رزق، أسماء. (2019). التركيب النحوي في اللسانيات الحديثة في ضوء جهود علماء العربية. رسالة دكتوراه [غير منشورة]، جامعة دمشق، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم اللغة العربية وآدابها.

الرماضين، محمد بن خليل وآل علي، أنس بن حسين بن أحمد. (2020). أثر استخدام استراتيجيات التقويم البديل لتنمية المفاهيم النحوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. أمارابك، 11(38)، 47-58.

- زمولي، سعاد وموشعال، فاطمة. (2021). استراتيجيات تعليم الدرس النحوي العربي في اللسانيات الحاسوبية: الإعراب نموذجاً. مجلة البحوث التربوية والتعليمية، 10(2)، 323-336.
- سرحان، حسين. (2007). قاموس الأدوات النحوية. مكتبة الإيمان، (ط2).
- الشاذلي، أبو السعود حسنين. (1989). الأدوات النحوية وتعدد معانيها الوظيفية: دراسة تحليلية تطبيقية. دار المعرفة الجامعية.
- الصاعدي، ماهر بن دخيل الله دخيل. (2021). معوقات تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها في معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمين. مجلة الدراسات والبحوث التربوية، 1(2)، 183-218.
- طعيمة، رشدي. (1998). الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية إعدادها وتطويرها وتقديمه، دار الفكر العربي.
- طعيمة، رشدي أحمد والناقة، محمود كامل حسن. (2015). مفهوم اللغة ووظائفها. المؤتمر العلمي الدولي - اللغة العربية وظاهرتا التباين والأمن اللغويان، جامعة لاهاي وجامعة الزرقاء.
- العصيلي، عبدالعزيز بن إبراهيم. (2005). التحجر في لغة متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة واللغة العربية وآدابها، 17(33)، 301 - 389.
- عفيفي، اعتماد عبدالصادق. (2012). الصعوبات اللغوية وطرق علاجها في تعليم العربية للناطقين بغيرها. الملتقى العلمي الدولي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة الأزهر، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- عمرأوي، فؤاد. (2019). التداخلات اللغوية في تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها: دراسة وصفية وتحليلية. مجلة الناطقين بغير اللغة العربية، (2)، 1-29.
- العناتي، وليد أحمد. (2005). اللسانيات الحاسوبية العربية: المفهوم والتطبيقات والجدوى، مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات: جامعة الزرقاء - عمادة البحث العلمي، 7(2)، 61 - 82.
- قباوة، فخر الدين. (2002). التحليل النحوي أصوله وأدلته. الشركة المصرية العالمية للنشر.
- كاسي، حياة. (2019). الأخطاء اللغوية في ضوء اللسانيات الحاسوبية. المجلة العربية مداد، (6)، 245-251.
- المحمود، محمود بن عبد الله وآل الشيخ، محمد بن عبد الرحمن. (2016). مشكلات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في السياق الإندونيسي: وجهة نظر معلمي اللغة. أبحاث المؤتمر السنوي

العاشر: تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات والمعاهد العالمية، (5)، معهد ابن سينا للعلوم الإنسانية ومركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، 123 – 141.

المرادي، الحسن بن القاسم. (1992). الجنى الداني. دار الكتب العلمية، (ط1).
المصري، ابراهيم اسماعيل محمد. (2018). توظيف اللسانيات الحاسوبية في إعادة توصيف قواعد النحو العربي. مجلة كيرالا، (ع11).
المعاني، مصطفى والعواودة، رائد. (2021). الكفايات اللغوية من منظور المدرسة التوليدية التحويلية والمدرسة النقدية الهيرمينوطيقية (تشومسكي – وهبرماس). مجلة الحسين بن طلال للبحوث، (2)7.

مهديوي، عمر. (2018). اللسانيات الحاسوبية واللغة العربية إشكالات وحلول. كنوز المعرفة.
المهيوبي، عبدالعزيز بن عبدالله. (2018). بناء برنامج حاسوبي لتوليد أفعال اللغة العربية وتصريفها. مجلة مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية، (17)، 91 – 166.
الموسى، نهاد. (2000). العربية نحو توصيف جديد في ضوء اللسانيات الحاسوبية. المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

الناقعة، محمود. (2005). أسس إعداد مواد لتعليم اللغة العربية وتأليفها. ندوة اللغة العربية إلى أين ، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة ، اسسكو.
النجار، خالد محمد محمود. (2019). صعوبات تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، (4)2، 289 – 353.

اتجاهات مُعلّمي صعوبات التعلّم نحو التّعليم عن بُعد لطلابهم في المرحلة الابتدائية بمنطقة جازان

أ. عمر مهدي عطيه

وزارة التعليم

د. سلطان سعيد الزهراني

أستاذ مشارك بجامعة جدة قسم التربية الخاصة

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة الحالية للتعرف على اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو التعليم عن بُعد لطلابهم في المرحلة الابتدائية بمنطقة جازان. ولتحقيق أهداف الدراسة طور الباحثان مقياساً لاتجاهات المعلمين نحو التعليم عن بُعد، وتكوّن المقياس من (28) فقرة. واختيرت العينة بالطريقة القصدية من مُعلّمي إدارة تعليم منطقة جازان للعام الدراسي 1441 / 1442هـ، لتشتمل على (45) مُعلِّماً ومُعلِّمة، منهم (35) من الذكور، و(10) إناث. وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة للبحث، وكذلك استخدام برنامج (SPSS) لتحليل نتائج الدراسة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن النسب والتكرارات المختلفة لتوزيع استجابات أفراد العينة موافقة أفراد العينة بشدة، على كل عبارات محور صعوبات التعلم نحو التعليم عن بُعد في استبانة الدراسة، وقد جاء على رأس العبارات التي احتلت أعلى درجات الموافقة عبارة (يُتيح التعليم عن بُعد في مشاركة الأسرة في تعليم أطفالهم) بدرجة موافقة كبيرة، وكذلك بيّنت الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في توجهات عينة الدراسة تعود لمتغير سنوات الخبرة أو الجنس أو المؤهل العلمي.

الكلمات المفتاحية: صعوبات التعلم، التعليم عن بُعد، اتجاهات، معلمي صعوبات التعلم.

The
International Journal
of Humanities

Attitudes of teachers of learning difficulties towards distance education for their primary school students in Jazan region.

A. Omar Mahdi Attieh

Ministry of education

Dr.. Sultan Saeed Al-Zahrani

Associate Professor, University of Jeddah, Department of Special Education

Abstract

The current study aimed to identify the attitudes of teachers of learning difficulties towards distance education for their primary school students in Jazan region. To achieve the objectives of the study, the researchers designed a scale for teachers' attitudes towards distance education, and the scale consisted of (28) items. The sample was chosen intentionally from the teachers of the Jazan Education Department for the academic year 1441 / 1442 AH, to include (45) male and female teachers, of whom (35) are males, and (10) are females. The researchers used the descriptive analytical method, and the questionnaire as a tool for research, as well as using the (SPSS) program to analyze the results of the study. The results of the study showed that the different percentages and frequencies of the distribution of the responses of the sample members strongly agreed with the sample members, on all the phrases of the focus of learning difficulties towards distance education in the study questionnaire. In the education of their children) to a large degree of agreement, and the study also showed that there are no statistically significant differences in the orientations of the study sample due to the variable years of experience, gender or educational qualification. Key words: learning difficulties, distance education.

Key words: learning difficulties, distance education, Trends, LD Teachers.

اتجاهات مُعلّمي صعوبات التعلّم نحو التّعليم عن بُعد لطلابهم في المرحلة الابتدائية بمنطقة جازان

أ. عمر مهدي عطيه

وزارة التعليم

د. سلطان سعيد الزهراني

أستاذ مشارك بجامعة جدة قسم التربية الخاصة

المقدمة ومشكلة الدراسة

تولي المملكة العربية السعودية اهتماما كبيرا بالتعليم، وظهر ذلك من خلال الدعم اللامحدود الذي تتلقاه وزارة التعليم، وقد حرصت المملكة وفق رؤية 2030 لتطوير التعليم من خلال خارطة طريق للعمل الاقتصادي والتنموي، وللتعامل مع هذه المتغيرات لابد من وجود رؤية مستقبلية لتطوير التعليم تقوم على منهجية علمية واضحة، وهذا يتطلب تنوع مصادر التعليم، ومنها التعليم عن بُعد؛ الذي من خلاله نقاوم التحديات ونتغلب على المشكلات والأزمات الطارئة.

وقد شهد العالم في السنوات الأخيرة من العقد المنصرم وبداية العقد الجديد، تطورا ملحوظا في المعارف والعلوم والتكنولوجيا، وطرق التدريس؛ مما كان له الأثر الكبير في دفع الكثير من المجتمعات إلى إدخال تغييرات جذرية ملموسة في أساليبها التعليمية والتفكيرية وطرق حياتها؛ حيث إن التربية لا يمكن أن تتم بمعزل عن ميدان التعليم، هذا الميدان الأهم في الميادين التي تخدم المصلحة العامة، باعتباره يساهم بشكل مباشر في بناء الأجيال، وله دوره في تحديد مستقبل الأمة (عاشور، 2009). وعليه يمكن القول إنه في ظل المتغيرات التي نعيشها حالياً، وخلال الفترات القصيرة السابقة، وجدنا تغييراً ملحوظاً في التقنية وكيف أصبحت أحد روافد التعليم؛ بل أصبحت بعض الجامعات المتخصصة تطبق التعليم عن بُعد بشكل كامل وبعضها بشكل جزئي. وعليه فقد واكبت المملكة العربية السعودية هذا التغير في جميع المراحل التعليمية خلال السنة الدراسية الحالية 1442/2020هـ، وذلك لجميع فئات الطلاب، من تعليم عام أو تعليم خاص (ذوي الإعاقة) ولكونها تجربة جديدة فلا بد من وجود بعض العوائق التي قد تحد من إنجاحها للطلاب بصفة عامة، وبصفة خاصة لطلاب ذوي الإعاقة، الذين تختلف إمكانياتهم في التعلم وفي استخدام الوسائل التقنية عن غيرهم؛ فبلا شك، إن الصعوبات لديهم أكثر من الطلاب الآخرين والتعامل معهم من قبل المعلمين يحتاج إلى مجهود أكبر؛

حيث إن دور المعلم يتخطى إلى تصميم الدروس والاستراتيجيات ومتابعتها وتقييمها؛ وهذا كله عن بُعد، فيطلب النجاح في ذلك مشاركة الأسرة بدور أكبر وأوسع مما عليه سابقاً. وكذلك فإن التطور التقني والانفجار المعرفي أتاح فرصاً مواتية لظهور طرائق واستراتيجيات حديثة، قد أكدت البحوث والدراسات فاعليتها؛ وبخاصة في مجال القراءة والكتابة، ولم يعد من المستساغ، لدى الكثيرين من المهتمين بعملية التعليم والتعلم، اعتماد المعلمين على الطرائق والاستراتيجيات القديمة في تدريسهم لطلابهم، مؤكدين على ضرورة الخروج بالعملية المعرفية إلى آفاق واسعة ونتائج جيدة، من خلال طرق وأساليب واستراتيجيات حديثة؛ خاصة وأن استراتيجيات التدريس من الممكن أن تُستخدم في جميع مراحل التعليم ومع جميع المواد، كما أنها تستوعب اختلافات الطلاب الفردية (Alberta, 2002).

وفي أوقات الأزمات التي تمر بها الدول، باختلاف تصنيفها سواء أكانت دُولاً متقدمة أم دُولاً مردودها الاقتصادي ضعيف، كانت الحاجة ضرورية إلى ابتكار آلية لتقديم التعلم ومواجهة الأزمات والتغلب عليها، فمثلاً أثناء أزمة كورونا COVID19 يُبين كولنزر Collins (2020) في تقرير صحفي أن حكومة نيوزلندا قامت بتقديم أكثر من 17000 جهاز كمبيوتر مجاني للعائلات منخفضة الدخل، وتم إطلاق أربع قنوات تلفزيونية تعليمية، في حملة شاملة لمساعدة الأطفال على التعلم في المنزل، أثناء إغلاق المدارس، كما وفرت أيضاً 2000 جهاز إنترنت، للأسر التي لديها أطفال في سن المدرسة وليس لديهم اتصال بالإنترنت في المنزل، كما حصلت أكثر من 100 ألف أسرة على مجموعات من المواد التعليمية المطبوعة، تستهدف في البداية تدريب الأطفال الصغار جداً على التعلم عبر الإنترنت. ومن المثل السابق يتبين أهمية وجود آلية لتقديم التعليم في الأزمات باستخدام التقنية وأدواتها، والحفاظ على حقوق الطلاب في البقاء على تواصل مع مؤسساتهم التعليمية، والحفاظ كذلك على قدر فاعل من التعليم باستخدام التقنيات التي تُيسّر عملية الاتصال والتواصل (الغامدي، 2020، 4).

يعتبر موضوع التعليم عن بُعد في هذا العصر من المسلمات الضرورية؛ وذلك لما وصل له العالم من الانفجار المعرفي والتقني، ولذلك تولي المملكة العربية السعودية اهتماماً كبيراً للتعليم وفق رؤية 2030 ومن خلال البحث عن الدراسات السابقة يتضح أن الدراسات في مجال التعليم عن بُعد لطلاب المرحلة الابتدائية لذوي صعوبات التعلم مازالت محدودة. ومن خلال عمل أحد الباحثان في الميدان الإشرافي والتعليمي تبين وجود مشكلات لدى المعلمين والطلاب وأولياء الأمور، تتمثل في

عدم وجود رؤية واضحة في تعليم ذوي الإعاقة عن بُعد، بصفة عام، وذوي صعوبات التعلم بصفة خاصة؛ حيث خلال الفترة الحالية (خلال أزمة كورونا) أُجبرت أغلب دول العالم على اتخاذ قرار التحول إلى التعليم عن بُعد. وخلال التطبيق في المملكة العربية السعودية وُجدت بعض المعوقات التي تحد من نجاح التعليم عن بُعد لذوي صعوبات التعلم؛ حيث يتطلب توفير مجموعة من الأساسيات التقنية والبشرية والتعليمية والتأهيلية، حتى نستطيع إنجاح التعليم عن بُعد. بفضل التطور السريع للتكنولوجيات الجديدة والتكلفة الثابتة في معالجة البيانات وتخزينها ونقلها، تقدم العديد من المؤسسات الخاصة والعامة وغير الهادفة للربح التعلم عن بُعد من التعليم الأساسي إلى أعلى درجة علمية في جميع أنحاء العالم (الدليمي، 2020). ويُزيد التعليم عن بُعد من الوصول إلى فرص التعليم والتدريب، ويوفر فرصًا متزايدة للتحديث وإعادة التدريب والإثراء الشخصي، ويحسن فاعلية تكلفة الموارد التعليمية كما يدعم جودة وتنوع الهياكل التعليمية (عبد الحميد، 2006).

ويشير حسن (2020) أن الانتقال المفاجئ من الدراسة داخل جدران المدرسة إلى التعلم عن بُعد قد أحدث اضطرابًا في حياة العديد من الطلاب؛ حيث كانت هناك العديد من التحديات والصعوبات في تدريس بعض المواد الدراسية، كالرياضيات التي تحتاج بحكم طبيعتها الخاصة إلى كتابة المعادلات، ورسم الأشكال الهندسية، وكتابة التمارين، ومتابعة حلول الطلاب للواجبات المنزلية. ومما لا شك فيه أن طلاب المدارس يعيشون ظرفًا استثنائيًا مصاحبًا لجائحة فيروس كورونا المستجد، كتعليق الدراسة، والاكتفاء بالدراسة عبر الإنترنت، وهذا أمر لم يتدرب عليه كثير من الطلاب فضلًا عن العزل المنزلي وحظر التجوال (الفقي، وأبو الفتوح، 2020). وهنا يتبين لنا ضرورة وأهمية التعليم عن بُعد في جميع المراحل، ولجميع الطلاب ومن ضمنهم طلاب الإعاقة وطلاب صعوبات التعلم. كون هذا التعليم يساعد على إكمال التعليم بسلاسة في الأزمات، ويمهد للموائمة بينه وبين التعليم التقليدي، فالعالم يتغير في كل ثانية، والتكنولوجيا تتطور باستمرار فما كان يُستخدم قبل سنوات قليلة أصبح استخدامه من الماضي.

ويرى الباحثان أن هناك مخاوف من عدم وجود فرص متكافئة للتعلم لطلاب ذوي الإعاقة؛ على الرغم من أنهم الأشد حاجة من بين الطلاب عامة؛ لكي يتلقوا تعليمهم بشكل صحيح، يتناسب مع قدراتهم، باستخدام استراتيجيات تساعد على تحسين مستوياتهم التعليمية، ومن ثم مسايرة أقرانهم في التعليم. فالطلاب ذوي الإعاقة يختلفون عن أقرانهم العاديين، وقد تلمّست ذلك أثناء فترة عملي مشرفًا في برامج التربية الخاصة؛ وعليه فهُم بحاجة أكثر لوجود تعليم إلكتروني مرّن، يساعدهم ويساعد الأسرة

على التأقلم مع البرامج التعليمية، ويراعي الفروق الفردية لدى الطلاب. وعلى ذلك لابد من بناء تعليم إلكتروني تُستخدم فيه جميع المميزات التي يمكن أن تسهم في حل مشكلة التعلم لديهم، فليس معلم صعوبات التعلم وحده معنيًا بذلك؛ بل لابد أن تتشارك المؤسسات التعليمية والمؤسسات الاجتماعية والتقنية، والمجتمع بكامله، بالإضافة إلى الأسرة؛ حتى نستطيع بناء تعليم إلكتروني جيد، يُمكن الطالب وأسرته ومعلمه من التغلب على العوائق والاستمرار في التعليم بنجاح.

أسئلة الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة على السؤال الرئيس التالي:

ما اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو التعليم عن بُعد لطلابهم بمنطقة جازان؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو التعليم عن بُعد تعزى لسنوات الخبرة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو التعليم عن بُعد تعزى للمؤهل العلمي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو التعليم عن بُعد تعزى للجنس؟

أهمية الدراسة

أولاً: الأهمية النظرية:

تكمن الأهمية النظرية في موضوع الدراسة إلى إثراء الأدب التربوي، بالتعرف على اتجاهات معلمي صعوبات التعلم في التعليم عن بُعد، وبعد اطلاع الباحثان على الدراسات السابقة في هذا المجال، تبين أنها قليلة في مجال التعليم عن بُعد لطلاب التربية الخاصة؛ وتكاد تكون محددة في مجال صعوبات التعلم، فلم يجد الباحث دراسة في هذا المجال، على حد علمه، في مجتمعنا المحلي والمجتمع العربي.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

أما الأهمية التطبيقية للدراسة فتكمن في الكشف عن نقاط القوة والضعف في التعليم عن بُعد لذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمنطقة جازان، ومن أهميتها أيضاً الاستفادة من التعليم عن بُعد في تعليم ذوي صعوبات التعلم. وتشجيع معلمي الصعوبات على ممارسة التعليم عن بُعد،

وإشراك الأسرة بشكل جدي في تعليم أبنائها، وإزالة المعوقات التي يمكن أن تحد فاعلية من التعليم عن بُعد.

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على اتجاهات معلمي صعوبات التعلم عن التعليم عن بُعد في منطقة جازان كهدف عام للدراسة.

وبالنسبة للهدف الخاص فقد هدفت إلى:

- التعرف على اتجاهات معلمي الصعوبات نحو التعليم عن بُعد.
- التعرف على الفروق في اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو التعليم عن بُعد تعزى لسنوات الخبرة.
- التعرف على الفروق في اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو التعليم عن بُعد تعزى للمؤهل العلمي.
- التعرف على الفروق في اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو التعليم عن بُعد تعزى للجنس.

حدود الدراسة

- الحدود المكانية. اقتصرت حدود الدراسة الحالية على المدارس الابتدائية التي يوجد بها معلمو صعوبات تعلم بمنطقة جازان.
- الحدود البشرية. تتمثل في معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمنطقة جازان.
- الحدود الزمانية. قد طبقت الدراسة في الفصل الثاني للعام الهجري 1442هـ.
- الحدود الموضوعية. اقتصرت الدراسة على التعرف على اتجاهات معلمي الصعوبات نحو التعليم عن بُعد.

مصطلحات الدراسة

الاتجاهات Trends

يُعرفها الزامل بأنها: مجموعة من المكونات السلبية التي تعبر عن محصلة استجابات الفرد نحو موضوعات العلم من حيث التأييد أو المعارضة، وتكون محفزة لدراسة هذا الموضوع واكتساب أفكار ومهارات علمية توظف بمواقف جديدة (2003). ويعرفها الباحثان، إجرائياً، بأنها الدرجة التي يحصل عليها معلمو صعوبات التعلم على مقياس اتجاهات معلمي صعوبات التعلم، نحو التعليم عن بُعد.

صعوبات التعلم Learning Difficulties

يشير مصطلح صعوبات التعلم إلى الطلاب الذين لديهم اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات السيكلولوجية الأساسية، التي تشتمل على استخدام وفهم اللغة المنطوقة والمكتوبة، والتي قد تظهر في عدم قدرة الفرد التامة على أن يستمع، أو يفكر، أو يتحدث، أو يكتب، أو يقرأ، أو يقوم بعمليات حسابية، وذلك وفقاً لتعريف اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم. (البتال، 2005). ويُعرفها الباحثان، إجرائياً، بأنها تشير إلى الأطفال الذين يواجهون مشاكل تحد من قدراتهم على التعلم بشكل صحيح، وتجعلهم من الطلاب قليلي التحصيل، ولا تكون بسبب إعاقة أو حرمان أو ظروف بيئية، ويواجهون صعوبة في تعلم القراءة والكتابة والعمليات الحسابية

معلمي صعوبات التعلم Teachers of learning difficulties

هم المعلمون الذين يقومون بتدريس طلاب صعوبات التعلم، ضمن برامج صعوبات التعلم، وعادةً يكونون من خريجي قسم التربية الخاصة، ويحملون دبلوم أو بكالوريوس أو ماجستير أو دكتوراة، في تخصص صعوبات التعلم. ويعرف الباحثان إجرائياً معلمي صعوبات التعلم بأنهم معلمو صعوبات التعلم الذين يقومون بتدريس طلاب صعوبات التعلم والمطبق عليهم الدراسة في منطقة جازان.

التعليم عن بُعد Distance Learning

تُعرفه العريني (2006) التعليم عن بعد بأنه نمط تدريسي معتمد على التعليم الذاتي، مساند بالتكنولوجيا الحديثة، يسعى للإتقان والعمل على نقل المادة التعليمية والتفاعل الأكاديمي المباشر وغير المباشر بين المعلم وطلابه، وبين الطلبة مع بعضهم البعض، متخطياً العوائق الزمانية والمكانية. ويُعرفه الباحثان إجرائياً بأنه: التعليم القائم عن بُعد بين معلمي صعوبات التعلم والطلاب، يستخدم الطرفان عدة وسائل تقنية تربط بينهما من أجل التعلم.

خطة وإجراءات الدراسة

منهج الدراسة

اتبع الباحثان على المنهج الوصفي لملاءمته طبيعة البحث؛ لأنه يعطي أوصافاً دقيقة عن السمة أو الظاهرة المراد دراستها للحصول على حقائق دقيقة ومنظمة؛ حيث يُعرفه العساف (2006) بأنه كل منهج مرتبط بظاهرة معاصرة، بقصد وصفها وتفسيرها، ومحاولة اكتشاف الأسباب الكامنة وراء الظاهرة، ولا يقتصر المنهج الوصفي على وصف الظاهرة وجمع البيانات والمعلومات وحسب؛ بل لا بد من تصنيف البيانات والمعلومات والبيانات والتعبير عنها كمياً وكيفياً بحيث يؤدي ذلك إلى فهم

علاقات هذه الظاهرة مع غيرها من الظواهر، والهدف من تنظيم المعلومات والبيانات مساعدة الباحث على التوصل إلى استنتاجات وتعميمات تساعد على فهم الواقع وتطويره، وهو ما استخدمه الباحثان في اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو التعليم عن بُعد لطلابهم في المرحلة الابتدائية بمنطقة جازان.

مجتمع الدراسة

استهدفت الدراسة الحالية معلمي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية التابعة لإدارة تعليم جازان، وبلغ عدد مجتمع الدراسة من (65) معلمًا، ومعلمة لصعوبات التعلم (53) معلمًا، و(12) معلمة حسب إحصائية إدارة التربية الخاصة في منطقة جازان. عينه الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (45) معلمًا ومعلمة، بواقع 35 معلمًا، و10 معلمات، وقد اختيرت العينة بالطريقة القصدية من معلمي صعوبات التعلم في إدارة تعليم منطقة جازان للعام الدراسي 1441 / 1442هـ، للكشف عن الفروق بين اتجاهاتهم نحو التعليم عن بُعد، وفقا لعدد من المتغيرات، الجنس وسنوات الخبرة ومستوى التعليم، وجاء توزيع العينة وفقا للمتغيرات للدراسة من بين المعلمين المستهدفين لتحقيق أهدافها.

جدول 1 توصيف عينة الدراسة

النسبة	التكرار	الوصف
77.8	35	ذكر
22.2	10	أنثى
100	45	المجموع
5.3	1	دكتوراه
31.1	14	ماجستير
60.0	27	بكالوريوس
6.7	3	دبلوم
100	45	المجموع
31.1	14	من سنة الى اقل من 5 سنوات
33.3	15	من 5 سنوات الى اقل من 10 سنوات
35.6	16	من 10 سنوات فأكثر
100	45	المجموع

يتضح من خلال الجدول السابق أن نسبة أفراد عينة الدراسة من الذكور بلغت (77.8 %) بينما الإناث بلغت (22.2 %) وأن نسبة حملة درجة البكالوريوس هم الغالبية بلغت نسبتهم (60 %) بينما الماجستير بلغت (31. %) والدكتوراه (5.3) بينما الدبلوم بلغت (6.7 %) وتبين كذلك أن الخبرة من 10 سنوات فأكثر بلغت نسبتهم (35.6 %) بينما من 5 سنوات إلى أقل من عشرة سنوات بلغت (33.3 %) وأن من سنة إلى أقل من خمس سنوات بلغت نسبتهم (31.1 %)

أداة الدراسة

مراحل بناء أداة الدراسة

قام الباحثان بتصميم استبانة بهدف التعرف على اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو التعليم عن بُعد لطلاب صعوبات التعلم من وجهة نظرهم من خلال

- الاطلاع على المراجع العلمية ذات الصلة بموضوع البحث.
- مراجعة العديد من الأبحاث والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث.
- الاطلاع على استبانات عدد من الدراسات السابقة والتوصيات والمقترحات ذات الصلة بموضوع البحث.

وصف أداة الدراسة

تكونت أداة الدراسة (الاستبانة) من جزأين:

- الجزء الأول: بيانات عامة (ديموغرافية) عن المجيب (المبحوث) والتي تحدد خصائص أفراد عينة البحث من حيث (الجنس، المؤهل الدراسي، الخبرة).
- الجزء الثاني: استخدم الباحث في هذا الجزء مقياس لكيرت الخماسي لتحديد درجة توافرها، ويتمثل في موافق بشدة (5) موافق (4) محايد (3) وغير موافق (2) وغير موافق بشدة (1). وتتضمن الاتجاهات نحو التعليم عن بُعد (28) عبارة.

صدق أداة الدراسة:

من خلال أسئلة البحث وأهدافه تم إعداد وصياغة الاستبانة في صورتها الأولية. وتم التحقق من صدق أداة البحث عن طريق إجراء الصدق الظاهري، من خلال عرضها على مجموعة من الأكاديميين المتخصصين في الإدارة والتخطيط التربوي من جامعة الملك خالد، لتحكيم عباراتها، وإبداء الرأي حول مدى ملاءمتها مشكلة الدراسة الحالية. قام الباحثان بإجراء التعديلات اللازمة وفقاً لآراء الأساتذة المحكمين بما يتفق وأهداف الدراسة لبناء الاستبانة في صورتها النهائية.

الاتساق الداخلي

يقصد بالاتساق الداخلي مدى اتساق كل عبارة من عبارات الاستبانة مع المحور الذي تنتمي إليه، وقد قاما الباحثان بحساب الاتساق الداخلي للاستبانة من خلال حساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين درجة كل عبارة ودرجة المحور الذي تنتمي إليه وكانت النتائج على النحو التالي:

جدول (2) معاملات الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين كل عبارة من عبارات محاور الاستبانة

جدول 2 معاملات الارتباط بيرسون (Pearson Correlation)

بين كل عبارة من عبارات محاور الاستبانة

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	**0,759	1	**0,594
2	**0,625	2	**0,632
3	**0,651	3	**0,546
4	**0,682	4	**0,506
5	**0,466	5	**0,601
6	**0,650	6	**0,506
7	**0,651	7	**0,636
8	**0,513	8	**0,563
9	**0,486	9	**0,519
10	**0,653	10	**0,423
11	**0,517	11	**0,760
12	**0,768	12	**0,528
13	**0,417	13	**0,789
14	**0,517	14	**0,517

يتضح لنا من الجدول السابق جدول رقم (2)، أن جميع عبارات كل محور من محاور الاستبانة ارتبطت بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه بمعامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,01)، مما يعني أن جميع عبارات الاستبانة تتمتع بدرجة صدق مرتفعة، ويؤكد قوة الارتباط الداخلي بين جميع عبارات الاستبانة، وعليه فإن هذه النتيجة توضح صدق عبارات ومحاور أداة الدراسة وأنها تقيس الجوانب التي أعدت لقياسها.

ثبات أداة الدراسة:

للتحقق من ثبات أداة البحث تم تطبيق اختبار ألفا كرونباخ، على البيانات التي تم الحصول عليها من خلال أداة البحث؛ وذلك لمعرفة الدلالة الإحصائية لأبعاد الاستبانة، والتحقق من ثباتها وتحقيقها لأغراض البحث كما هو موضح بالجدول رقم (2).

جدول 3 يوضح معامل ألف كرونباخ

المحور	عدد العبارات	قيمة معامل ألفا كرونباخ
الاتجاهات نحو التعليم عن بُعد	28	0.955

من الجدول رقم (2) بلغت قيمة مُعامل الثبات بالنسبة لإجمالي جميع فقرات الاستبانة بنسبة عالية جدا بلغت (0.955) وهذا يدل على أن الأداة تتمتع بنسبة ثبات عالية؛ مما يجعلها صالحة للتطبيق وكافية لأغراض البحث.

أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم برنامج الإحصاء (SPSS) ومنها:

1- التكرارات والنسب المئوية: وذلك لوصف عينة البحث، وتحديد استجابات الأفراد تجاه عبارات محاور الدراسة التي تضمنتها الاستبانة.

2- المتوسط الحسابي: وذلك لمعرفة متوسط إجابات العينة على محاور الاستبانة، ويستخدم المتوسط إذا كان المتغير يأخذ قيمةً تختلف من حيث درجة توفرها، ولذلك يجب أخذ هذه الدرجة بالاعتبار بإعطاء كل عبارة الوزن المناسب لدرجتها؛ بهدف التعرف إلى أي فئة تنتمي إجابات العينة، وبناء على ما سبق يمكن الحصول على الجدول (3) الذي سار فيه الباحث وفق مقياس ليكرت الخماسي على النحو التالي:

جدول 4 الأوزان النسبية للاستجابات

الاجابات	فئات قيمة المتوسط المرجح	الوزن
صغيرة جدا	1 الى 1.80	1
صغيرة	1.80 اعلى 2.60	2
متوسطة	2.60 الى 3.40	3
كبيرة	3.40 الى 4.20	4
كبيرة جدا	4.20 الى 5	5

3- تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA): وذلك للكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابة أفراد البحث نحو محاور الدراسة تعزى لاختلاف متغير (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

خطوات إجراء الدراسة

الاطلاع على الكتب والدراسات السابقة في مجال الدراسة، سيتم تصميم الأداة، وبعد ذلك نحدد مجتمع الدراسة والعينة، وبعد الانتهاء من العينة أقوم بتطبيق الأداة، وعند الانتهاء من تطبيق الأداة على العينة أقوم بتحليل النتائج إحصائياً ومن ثم تفسيرها ومناقشتها، وأخيراً أقدم التوصيات والمقترحات.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: الإجابة على السؤال الأول

ما اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو التعليم عن بُعد لطلابهم بمنطقة جازان؟

وللتعرف على مدى تحقق دور مديري مكاتب التعليم في إقامة علاقات إنسانية من وجهة نظر مشرفي مكاتب التعليم بمحافظة صبيا، من وجهة نظر أفراد العينة تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب، لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بُعد العلاقات الإنسانية وهي كالآتي:

جدول رقم (5) التكرارات، والمتوسطات، ودرجة مستوى الموافقة لاستجابات أفراد عينة البحث
حول اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو التعليم عن بُعد لطلابهم بمنطقة جازان

م	العبارة		درجة الموافقة					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
			موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة				
1	يوفر التعليم عن بُعد خبرات متنوعة للطلبة.	ت	10	22	5	5	3	3.67	1.144	7	كبيرة
		%	22.2	48.9	11.1	11.1	6.7				
2	أشعر بأن التعليم عن بُعد مهم في جميع المراحل.	ت	9	12	8	13	3	3.24	1.26	14	متوسطة
		%	20.0	26.7	17.8	28.9	6.7				
3	يساعد التعليم عن بُعد التلاميذ في توضيح المفاهيم	ت	3	17	12	13	0	3.22	0.95	16	متوسطة
		%	6.7	37.8	26.7	28.9	0				
4	استخدام التعليم عن بُعد يجعل العملية التعليمية أكثر متعة وتشويقاً	ت	9	18	11	7	0	3.63	0.98	8	كبيرة
		%	20	40.0	24.4	15.6	0				
5	يُتيح التعليم عن بُعد في مشاركة الأسرة في تعليم أطفالهم	ت	24	14	4	3	0	4.31	0.90	1	كبيرة
		%	53.3	31.1	8.9	6.7	0				
6	التعليم عن بُعد مناسب للطلبة ذوي صعوبات التعلم.	ت	6	8	10	13	8	2.80	1.30	27	متوسطة
		%	13.3	17.8	22.2	28.9	17.8				
7	لا يمكن الاستعانة ببعض مواقع الانترنت والتطبيقات للتعلم التفاعلي وتوظيفها حسب المهارة المطلوبة	ت	2	12	3	19	9	2.53	1.21	28	متوسطة
		%	4.4	26.7	6.7	42.2	20.0				
8	يوفر التعليم عن بُعد بيئة خصبة لتعلم الطلبة ذوي صعوبات التعلم.	ت	6	11	9	11	8	2.911	1.32	26	متوسطة
		%	13.3	24.4	20.0	24.4	17.8				
9	نجح التعليم عن بُعد في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم خلال أزمة كورونا.	ت	3	20	9	5	8	3.11	1.24	19	متوسطة
		%	6.7	44.4	20.0	11.1	17.8				
10	استطعت أن أكمل الخطة التربوية الفردية عن طريق التعليم عن بُعد بنجاح.	ت	5	17	4	12	7	3.02	1.32	22	متوسطة
		%	11.1	37.8	8.9	26.7	15.6				
11	يمكن استخدام التعليم عن بُعد خلال باستمرار مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم.	ت	3	17	8	13	4	3.04	1.14	20	متوسطة
		%	6.7	37.8	17.8	28.9	8.9				
12	ساعدني التعليم عن بُعد في إكمال الدروس المقررة بكل يسر وسهولة	ت	3	13	15	10	4	3.02	1.07	21	متوسطة
		%	6.7	28.9	33.3	22.2	8.9				
13	يُمكن بناء اختبارات دورية للطلاب ذوي صعوبات التعلم عن بُعد.	ت	6	18	9	6	6	3.26	1.25	15	متوسطة
		%	13.3	40.0	20.0	13.3	13.3				
14	التعليم عن بُعد سلساً مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.	ت	3	15	10	11	6	2.95	1.18	23	متوسطة
		%	6.7	33.3	22.2	24.4	13.3				
15	تفاعلت الأسرة بشكل إيجابي من خلال التعليم عن بُعد	ت	10	16	10	5	4	3.511	1.21	13	كبيرة
		%	22.2	35.6	22.2	11.1	8.9				
16	تأقلمت الأسر مع الوضع الحالي للتعليم عن بُعد.	ت	8	25	6	4	2	3.71	1.009	6	كبيرة
		%	17.8	55.6	13.3	8.9	4.4				

م	العبارة	درجة الموافقة	متوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
17	لا يشجع التعليم عن بُعد التدريس التمايز	ت	2.97	1.03	24	متوسطة	3	9	22	6	5
		%					6.7	20.0	48.9	13.3	11.1
18	يسمح باستجابة الطلاب للمحادثة والتعميم واستخدام المستندات	ت	3.577	0.965	10	كبيرة	7	19	13	5	1
		%					15.6	42.2	28.9	11.1	2.2
19	يسهم التعليم عن بُعد في استخدام مدخل الحواس المتعددة.	ت	3.133	1.15	18	متوسطة	5	15	9	13	3
		%					11.1	33.3	20.0	28.9	6.7
20	يعزز المعلم مشاركة الطلاب بوضع معززات رقمية في المنصة	ت	3.71	0.92	6	كبيرة	6	26	9	2	2
		%					133.3	57.8	20.0	4.4	4.4
21	يوفر بيئة هادئة ومناسبة للتعلم عن بُعد بعيدة عن أي مؤثرات خارجية.	ت	2.95	1.24	25	متوسطة	5	11	13	9	7
		%					11.1	24.4	28.9	20.0	15.6
22	لا يراعي التعليم عن بُعد الفروق الفردية بين الطلاب.	ت	3.28	1.21	17	متوسطة	8	14	9	11	3
		%					17.8	31.1	20.0	24.4	6.7
23	يساهم التعليم عن بُعد في إثارة الدافعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.	ت	3.42	0.891	12	كبيرة	2	24	11	7	1
		%					4.4	53.3	24.4	15.6	2.2
24	يمكن تقديم التغذية الراجعة الفورية للطالب من خلال التعليم عن بُعد.	ت	3.977	0.865	2	كبيرة	11	26	5	2	1
		%					24.4	57.8	11.1	4.4	2.2
25	يسهم التعليم عن بُعد في توظيف المهارات المتعلمة في الحياة اليومية.	ت	3.577	0.98	11	كبيرة	7	20	11	6	1
		%					15.6	44.4	24.4	13.3	2.2
26	يمكن التحفيز والتنوع في وسائل التعزيز لرفع التحصيل الدراسي.	ت	3.8	0.967	3	كبيرة	10	22	8	4	1
		%					22.2	48.9	17.8	8.9	2.2
27	يمكن تكتيف الجلسات التدريسية الفردية لتعويض الفاقد التعليمي لدى الطلاب	ت	3.622	0.983	9	كبيرة	6	25	6	7	1
		%					13.3	55.6	13.3	15.6	2.2
28	سوف استمر في تقديم دروسي عن بُعد عند الحاجة لها.	ت	3.733	1.355	4	كبيرة	16	16	3	5	5
		%					35.6	35.6	6.7	11.1	11.1
			7.422	2.22		كبيرة	المحور ككل				

يوضح الجدولان أعلاه أن النسب والتكرارات المختلفة لتوزيع استجابات أفراد العينة حول اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو التعليم عن بُعد لطلابهم بمنطقة جازان، فمن خلال المتوسط العام والذي بلغ (7.42) وانحراف معياري بلغ (2.22) نجد أن عبارة (يُتيح التعليم عن بُعد في مشاركة الأسرة في تعليم أطفالهم) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.31) تلتها العبارة (يُمكن تقديم التغذية الراجعة الفورية للطالب من خلال التعليم عن بُعد) بمتوسط حسابي بلغ (3.97) وجاءت العبارة (يمكن التحفيز والتنوع في وسائل التعزيز لرفع التحصيل الدراسي) في المرتبة الثالثة بمتوسط

حسابي بلغ (3.80) كما جاءت العبارة (سوف أستمّر في تقديم دروسي عن بُعد عند الحاجة لها) في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي بلغ (3.73)، بينما العبارة (لا يمكن الاستعانة ببعض مواقع الانترنت والتطبيقات للتعلّم التفاعلي وتوظيفها حسب المهارة المطلوبة) في آخر الترتيب بمتوسط بلغ (2.53) ودرجة موافقة متوسطة. وبناء على درجات الموافقة نجد أن جميع العبارات جاءت بدرجة موافقة كبيرة. **ثانياً: الإجابة على السؤال الثاني**

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي صعوبات التعلّم نحو التعلّم عن بُعد تعزى لسنوات الخبرة؟

جدول 6 نتائج تحليل (ANOVA) في توجهات عينة الدراسة تعزى الى سنوات الخبرة

المتغير	التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	قيمة F	الدالة الإحصائية	الفروق
عدد سنوات الخبرة	بين المجموعات	0.447	0.447	1	0.653	0.424	غير دالة
	داخل المجموعات	29.464	0.685	43			
	المجموع	29.911		44			

تُبين نتائج الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة؛ ويدلّل على ذلك انخفاض قيمة (F) التي بلغت (0.653) عند مستوى دلالي (0.424) مما يعني قبول الفرضية التي تنص على أنه (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في توجهات عينة الدراسة لمتغير سنوات الخبرة). وقد يرجع ذلك لحدوث التعلّم مع مهارات التعلّم عن بُعد؛ فلا يشكل متغير سنوات الخبرة فروقاً بين استجابات أفراد العينة.

ثالثاً- الإجابة على السؤال الثالث

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي صعوبات التعلّم نحو التعلّم عن بُعد تعزى للمؤهل العلمي؟

جدول 7 نتائج تحليل (ANOVA) في توجهات عينة الدراسة تعزى الى المؤهل العلم

المتغير	التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	قيمة F	الدالة الإحصائية	الفروق
المؤهل العلمي	بين المجموعات	0.040	0.040	1	0.067	0.797	غير دالة
	داخل المجموعات	25.871	0.602	43			
	المجموع	25.911		44			

تبين نتائج الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ويدلّل على ذلك انخفاض قيمة (F) التي بلغت (0.067) عند مستوى دلالي (0.797) مما يعني قبول

الفرضية التي تنص على أنه (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في توجهات عينة الدراسة لمتغير المؤهل العلمي) وقد يرجع ذلك لأن النسبة الكبرى من العينة حاصلون على درجة البكالوريوس (تقريباً 60%) فأدى ذلك إلى انتفاء الفروق بين استجاباتهم لعبارات الاستبانة.

رابعاً- الإجابة على السؤال الرابع

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو التعليم عن بُعد تعزى للمؤهل العلمي؟

جدول 8 نتائج تحليل (ANOVA) في توجهات عينة الدراسة تعزى الى الجنس

المتغير	التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	قيمة F	الدالة الإحصائية	الفروق
الجنس	بين المجموعات	0.535	0.040	1	0.067	0.797	غير دالة
	داخل المجموعات	7.242	0.602	43			
	المجموع	7.778		44			

تبين نتائج الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس؛ ويدل على ذلك قيمة (F) التي بلغت (3.179) عند مستوى دلالي (0.082) مما يعني قبول الفرضية التي تنص على أنه (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في توجهات عينة الدراسة لمتغير الجنس).

مناقشة النتائج وتفسيرها

من خلال استعراض نتائج الدراسة، والهادفة للكشف عن اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو التعليم عن بُعد، نلاحظ أن استجابات أفراد العينة، من معلمي ومعلمات صعوبات التعلم بمنطقة نجران، جاءت موافقة بشدة على كل عبارات الاستبانة، وتراوحت درجات الموافقة من كبيرة إلى متوسطة؛ وقد يُظهر ذلك الاتجاهات الإيجابية لأفراد العينة تجاه التعليم عن بُعد، رغم حداثة التجربة نوعاً ما، وقد يوضح أيضاً الحاجة الماسة لتطوير آليات التعليم عن بُعد، باعتباره مستقبل التعليم في مرحلة ما بعد وباء كورونا، فبال تأكيد لن يعود التعليم بنشاطاته المختلفة كما كان من قبل، كما صرح بذلك وزير التربية السعودي. وبمقارنة النتائج التي حصلت عليها عبارات الاستبانة نجد أن عبارة مشاركة الأسرة في تعليم أبنائهم في التعليم عن بُعد قد حصلت على أعلى درجات الموافقة، وقد يرجع ذلك للعبء الذي تتحمله الأسرة بشكل عام، وأسر ذوي صعوبات التعلم بشكل خاص، خلال عملية التعليم عن بُعد، فدور الأسرة فيه يتخطى المتابعة والسؤال إلى المشاركة الفعالة في تعليم أبنائهم وإشرافهم الكامل على تنمية مهاراتهم.

التوصيات البحثية

من خلال النتائج توصي الدراسة بالآتي:

- ضرورة أن يكون التعليم عن بُعد سلسًا مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- الاهتمام بالتعليم عن بُعد ليساعد في إكمال الدروس المقررة بكل يسر وسهولة
- ضرورة توجيه المعلمين لإكمال الخطة التربوية الفردية عن طريق التعليم عن بُعد بنجاح.
- يجب الاستعانة ببعض مواقع الانترنت والتطبيقات للتعلم التفاعلي وتوظيفها حسب المهارة
- العمل على توفير بيئة هادئة ومناسبة للتعلم عن بُعد بعيدة عن أي مؤثرات خارجية.
- يجب أن يعد التعليم عن بُعد إعدادا مناسباً للطلبة ذوي صعوبات التعلم
- ضرورة أن يوفر التعليم عن بُعد بيئة خصبة لتعلم الطلبة ذوي صعوبات التعلم.
- يجب أن يراعي التعليم عن بُعد الفروق الفردية بين الطلاب.
- يجب أن يسهم التعليم عن بُعد في استخدام مدخل الحواس المتعددة.

المراجع العربية

- الزامل، محمد بن عبد الله. (2015). احتياجات النمو المهني المستدام لمعلمي المرحلة الثانوية بالمدارس العربية في بوركينا فاسو من وجهة نظرهم. مجلة التربية والمقارنة الدولية، 2(2)، 316-261.
- بورغداد، ميادة. (2020). صعوبات التعلم الواقع والدلالات. مجلة الإناسة وعلوم المجتمع، (8).
- نصر، علي منصور. (2001). العرب وانتشار اللغة العربية في أفريقيا الشرقية في العصر الإسلامي. مجلة البلقاء للبحوث والدراسات، 2(8)، 8.
- عامر، طارق عبد الرؤوف. (2015). التعليم الإلكتروني والتعليم الافتراضي: اتجاهات عالمية معاصرة. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر والطباعة.
- رفاعي، أحمد محمود؛ سالم، شادية صلاح. (2011). فاعلية برنامج تدريبي باستخدام الوسائط المتعددة. مجلة بحوث التربية النوعية. (23)، 1317-1279.
- ذيب، أحمد جمال الشيخ. (2021). آثار جائحة كورونا على الكفاءة الاجتماعية للطلاب ذوي الإعاقة. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة. (15)، 5، 94-85.
- العجاسي، إ. ب. ع. & إشراق بنت عبدالله. (2017). استخدام الفصول الافتراضية مع طالبات المرحلة المتوسطة اللاتي لديهن صعوبات التعلم Using Virtual Classroom For

مجلة Teaching Middle School Students Whose Have Learning Disabilities

التربية الخاصة والتأهيل، 4(16 الجزء الأول)، 194-153.

مركز الملك سلمان 2021 التعليم عن بعد، دليل صانعي التعليم الأكاديمي والتقني والمهني.
العريني، سارة إبراهيم (1430هـ) نموذج مقترح للتعليم عن بُعد في المملكة العربية السعودية في ضوء
تجربة الجامعة البريطانية المفتوحة والجامعة الماليزية المفتوحة والجامعة العربية المفتوحة ، ورقة
عمل مقدمة للمؤتمر الدولي الأول للتعليم عن بُعد والتعليم الإلكتروني، جامعة الملك سعود ،
في الفترة من 19-21/3/1430هـ.

ندى بدر جراح & وفاء عبد الصمد عاشور. (2009). اتجاهات المعلمين نحو استخدام الحاسوب
كوسيلة تعليمية في المدارس العراقية. (15)8, Misan Journal of Academic Studies .
عبدالله عطيه قران الغامدي, & أحمد. (2020). فاعلية القنوات الفضائية التعليمية السعودية في تقديم
التعليم في الأزمات من وجهة نظر المختصين. المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج, 77(77),
1143-1101.

علي, & هاني حسن. (2020). الاستفادة من تطبيق (Oboa Fingering Chart How to Play)
(Oboa) لتعليم آلة الابوا في نظام التعلم عن بعد للطلاب المبتدئ في ظل جائحة كورونا. مجلة
البحوث في مجالات التربية النوعية, 6(العدد 31), 1055-1007.

الفقي، أمال ابراهيم وأبو الفتوح، محمد كمال (2020). المشكلات النفسية المترتبة على جائحة فيروس
كورونا المستجد Covid-19: بحث وصفي استكشافي لدى عينة من طلاب وطالبات الجامعة
بمصر. المجلة التربوية، جامعة سوهاج، المجلد (74)، ص 1047- 1089.

أبونيان، إبراهيم سعد فواز. (2021) صعوبات التعلم من التاريخ إلى الخدمات .الرياض.
العزام، عماد فيصل هلال. (2017). اتجاهات المعلمين نحو استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة
في محافظة إربد. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 6(20).
منصور، علي (2001): التعلم ونظرياته. مديرية الكتب والمطبوعات الجامعية، منشورات جامعة
تشرين، اللاذقية.

بوجلال الربيع. (2019). التعليم عن بعد. مجلة المقرري للدراسات النظرية والتطبيقية، 3 (5).

المخرج، خ. ب. م. &، خالد بن محمد. (2017). الاحتياجات التدريبية لمشرفي ومشرفات صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر أفراد الدراسة. مجلة التربية الخاصة والتأهيل 5، (17 الجزء الثاني)، 41-73.

المراجع الأجنبية

- Bohner, G., Danner, U. N., Siebler, F., & Samson, G. B. (2002). Rape myth acceptance and judgments of vulnerability to sexual assault: An Internet experiment. *Experimental psychology*, 49(4), 257.
- Burr, S. M. D. L., & LeFevre, J. A. (2020). Confidence is key: Unlocking the relations between ADHD symptoms and math performance. *Learning and Individual Differences*, 77, 101808.
- Caddy, S. C., Lee, B. E., Sutherland, K., Robinson, J. L., Plitt, S. S., Read, R., & Singh, A. E. (2011). Pregnancy and neonatal outcomes of women with reactive syphilis serology in Alberta, 2002 to 2006. *Journal of Obstetrics and Gynaecology Canada*, 33(5), 453-459.
- Elliott, J. G. (2020). It's time to be scientific about dyslexia. *Reading Research Quarterly*, 55, S61-S75.
- Guthaus, M. R., Sylvester, D., & Brown, R. B. (2006, January). Process-induced skew reduction in nominal zero-skew clock trees. In *Proceedings of the 2006 Asia and South Pacific Design Automation Conference* (pp. 84-89).
- John Joseph, S., Singh Bhandari, S., Ranjitkar, S., & Dutta, S. (2020). School closures and mental health concerns for children and adolescents during the covid-19 pandemic. *Psychiatra danubina*, 32(2), 309-310.
- Nikkanen, R. (2021). Vammaisten henkilöiden osallisuutta ja työllistymistä edistävät sosiaalipalvelut-Palvelujärjestelmän alueellinen vertailu (Master's thesis, Itä-Suomen yliopisto).
- Wynants, L., Van Calster, B., Collins, G. S., Riley, R. D., Heinze, G., Schuit, E., ... & van Smeden, M. (2020). Prediction models for diagnosis and prognosis of covid-19: systematic review and critical appraisal. *bmj*, 369.

ترسيم الحدود بين الدول في القانون الدولي

معاذ بن محمد الموسي

أستاذ مساعد في قسم القانون الجامعة السعودية الإلكترونية

ملخص البحث:

هدف هذا البحث إلى التعرف ترسيم الحدود بين الدول في القانون الدولي، وذلك من خلال التعرف على مفهوم الحدود الدولية وأنواعها، ومفهوم ترسيم الحدود وأهميته وأسبابه، وأنواع النزاعات الحدودية، والجهة المختصة بعملية ترسيم الحدود الدولية، ونطاق سلطات الجهة المختصة بعملية الترسيم، والقيمة القانونية لأعمال الجهة المختصة بعملية الترسيم. وقد توصل البحث أن عملية الترسيم هي عملية لاحقة أو تالية لعملية تعيين الحدود، يراد بها تطبيق خط الحدود الموصوف في سند إنشائه ووضعه موضع التنفيذ العملي على الطبيعة عن طريق العلامات الحدودية أو أي علامات أخرى تدل عليه، ولعملية الترسيم أهمية خاصة لأن مجرد القيام بعملية التعيين لا يضيفي على الحدود الدولية طابع الثبات والنهائية ولا يمكن إن يسمح الخلافات حول الحدود، ويقوم بهذه العملية جهة متخصصة تمتلك الخبرة التقنية والفنية التي تمكنها من أداء مهامها على الوجه المطلوب، وقد تعترض عملها صعوبات عملية تحول دون التنفيذ الحرفي لخط الحدود الموصوف على الورق، ولذلك فقد استقر الفقه والعمل الدوليان على الإقرار للجهة المختصة بترسيم الحدود بسلطة تقديرية في هذا المجال تمكنها من إدخال التعديلات والانحرافات الضرورية على خط الحدود المراد ترسيمه، فإذا أتمت الجهة القائمة بعملية الترسيم أعمالها على النحو الذي ترضيه الدول المعنية، فإن الأثر القانوني المترتب على أعمالها يتوقف على مدي السلطات التي تتمتع بها، فقد تمنح تلك الجهة سلطة إصدار قرارات ملزمة ونهائية دون الرجوع إلى الدولتين المعنيتين، وقد تكون سلطاتها مقيدة بحيث تخضع أعمالها لتصديق وموافقة الدول ذات العلاقة، بالإضافة إلى ما تقدم فإن عملية الترسيم قد تكون مصدراً للكثير من المنازعات الحدودية.

الكلمات الافتتاحية: ترسيم الحدود، الدول، القانون الدولي.

Delimitation of the boundary between States in international law**MUATH BIN MOHAMMED AL-MOUSA****Assistant Professor of Law Department Saudi Electronic University****Abstract**

The objective of this research is to identify the delimitation of the boundary between States in international law by identifying the concept and types of international boundaries, the concept of the demarcation of the boundary and its significance and causes, the types of border disputes, the competent authority for the demarcation of the international boundary, the scope of the competent authority's powers for the demarcation process and the legal value of the work of the competent authority for the demarcation process. the research found that the demarcation process was subsequent or subsequent to the demarcation process. ", intended to apply the boundary line described in its establishment bond and to put it into practice on nature by means of boundary marks or any other indication thereof, The demarcation process is particularly important because the mere fact that the recruitment process does not confer a firm and definitive character on international borders and cannot bridge boundary disputes This process is carried out by a specialized body with technical and technical expertise that enables it to perform its functions as required, Their work may be hampered by practical difficulties in the verbatim implementation of the line of boundaries described on paper and therefore international jurisprudence and action to recognize the competent demarcation authority with discretion in this area enabling it to make the necessary adjustments and deviations to the demarcation line; If the demarcator completes its work as consented to by the States concerned the legal effect of their actions depends on the extent of their powers, The authority to make binding and final decisions may be granted without reference to the States concerned and their powers may be restricted so that their actions are subject to the ratification and approval of the relevant States; In addition to the foregoing, demarcation may be the source of many border disputes.

key words: delimitation, States, international law.

ترسيم الحدود بين الدول في القانون الدولي

معاذ بن محمد الموسوي

أستاذ مساعد في قسم القانون الجامعة السعودية الإلكترونية

المقدمة ومشكلة البحث:

للحدود بين الدول أهمية خاصة لأنها تحدد جسم ومدي الدولة المكاني، الذي تمارس من خلاله السيادة، حيث تتبع أهمية إقليم الدولة وحدودها من اعتبار القانون الدولي أن الإقليم أي النطاق أو الامتداد الأرضي للدولة وما يحتويه من تضاريس والمجال الجوي الذي يطله وباطن الأرض الذي نقله، بالإضافة إلى الامتداد البحري للدول الساحلية، أو ما يطلق عليه المياه الإقليمية، ركناً أساسياً من أركان تكوين الدولة وشرطاً ضرورياً للاعتراف بشخصيتها الدولية، والذي هو أحد محددات الاعتراف بالدولة الأربعة، وهي: الشعب والإقليم والحكومة المسيطرة، بالإضافة إلى الأهلية في الدخول في علاقات مع الدول الأخرى.

فالدولة كيان إقليمي والسيادة الإقليمية بصفة عامة هي وضعية معترف بها ومحددة مساحتها، سواء كان ذلك عبر الحدود الطبيعية التي يعترف بها القانون الدولي، أو بعلامات الحدود الظاهرة والغير متنازع عليها، أو باتفاق قانوني بين الدول المجاورة، مثل اتفاقيات الحدود، أو من خلال الاعتراف بالدول داخل حدود معروفة.

فمن الثابت في القانون الدولي العام أن الإقليم بوصفه النطاق المكاني الذي يقيم فيه شعب الدولة على سبيل الاستقرار والدوام وتباشر فيه سلطاتها واختصاصات السيادة في مواجهة الأشخاص والأشياء الموجودة عليه يمثل عنصراً لازماً وأساسياً بالنسبة لقيام الدول واكتمال نشأتها السياسية والقانونية حتى إنه ليمتنع على الدولة التي لا يتوافر لها إقليم محدد أن تكتسب وصف الشخصية القانونية الدولية، وغني عن البيان أن تحقق هذه الأهمية للإقليم واضطلاحه بدوره المنشود في صدد قيام الدولة وتمكينها من مباشرة اختصاصات السيادة لا يتأتى إلا بتوافر مجموعة من الشروط والاعتبارات أهمها ولا شك أن تكون حدود الإقليم واضحة المعالم وأن تكون معينة تعييناً دقيقاً بما يبعث على احترام الغير له، وكما كان ترسيم حدود الإقليم على درجة عالية من الدقة والوضوح كلما كان ذلك أدعي لتهيئة أسباب الأمن والطمأنينة لشعب الدولة، وكلما كان ذلك أقرب أيضاً لإقامة علاقات سلمية تعاونية بين الدول وجيرانها.

لذا سأتناول في هذا البحث موضوع ترسيم الحدود بين الدول في القانون الدولي. لذا تعد منازعات الحدود من الموضوعات المعقدة والشائكة، لأنها منازعات ترتبط بسيادة الدولة على إقليمها، كما أنها ترتبط بكرامة الدولة وهيبته على الصعيد الدولي، إذ أن أي نزاع حدودي بين دولتين يفترض وجود إدعاءات متقابلة أو متعارضة بشأن سيادة كل منهما على مناطق الحدود المتنازع عليها، كما تعد منازعات الحدود من أقدم موضوعات القانون الدولي. لذا تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة على التساؤل الآتي: ما هي طريقة ترسيم الحدود بين الدول في القانون الدولي؟

ويتفرع عن هذا التساؤل مجموعة من التساؤلات الفرعية تتمثل في الآتي:

- ما مفهوم الحدود الدولية وأنواعها؟
- ما مفهوم ترسيم الحدود وأهميته وأسبابه؟
- ما أنواع النزاعات الحدودية؟
- ما الجهة المختصة بعملية ترسيم الحدود الدولية؟
- ما نطاق سلطات الجهة المختصة بعملية الترسيم؟
- ما القيمة القانونية لأعمال الجهة المختصة بعملية الترسيم؟

أهمية البحث:

- إن مسألة تعريف الحدود الدولية وعملية ترسيمها اليوم غيرها بالأمس، وتؤكد عمليات التطور التي أصابت كل منها عبر التاريخ أن هذه المسألة يمكن أن تبقى خاضعة لسنة التطور والتغيير ما دامت هناك حدود دولية تفصل بين سيادة كل دولة وما يجاورها من الدول الأخرى.
- تشير الممارسات الدولية إلى أن عملية تعيين الحدود السياسية بين الدول المتجاورة تتم بوسائل متعددة منها، المعاهدات، القرارات التحكيمية أو القضائية الصادرة عن المحاكم الدولية وغيرها من الوثائق والسندات القانونية الأخرى. غير إن مجرد التعيين للحدود الدولية لا يكفي لأن يضيف على هذه الحدود طابع الثبات والاستمرارية، إلا إذا ترجمت عملية التعيين هذه من مجرد تصور نظري خالص إلى واقع مادي ملموس على الطبيعة، ولا يكون ذلك إلا من خلال ما يطلق عليه فقهاء القانون الدولي بعملية الترسيم.
- رغم أهمية الدور الذي تلعبه عملية الترسيم، إلا إنها قد تكون مصدرا لكثير من المنازعات الحدودية، وهو ما يؤيده واقع المجتمع الدولي كأن ينفرد احد الأطراف بعملية الترسيم، أو تتجاوز

الجهة المختصة بالعملية السلطات الممنوحة لها، أو أن العملية لا تتسم بالدقة المطلوبة وغيرها من الأسباب.

أهداف البحث:

يهدف هذه البحث إلى التعرف ترسيم الحدود بين الدول في القانون الدولي، وذلك من خلال التعرف على الآتي:

- التعرف مفهوم الحدود الدولية وأنواعها.
- التعرف على مفهوم ترسيم الحدود وأهميته وأسبابه.
- التعرف على أنواع النزاعات الحدودية.
- التعرف على الجهة المختصة بعملية ترسيم الحدود الدولية.
- الوقوف نطاق سلطات الجهة المختصة بعملية الترسيم.
- معرفة القيمة القانونية لأعمال الجهة المختصة بعملية الترسيم.

حدود البحث:

الحدود الموضوعية: سوف تقتصر الدراسة على ترسيم الحدود بين الدول في القانون الدولي.

الحدود المكانية: سوف تقتصر الدراسة على المعاهدات والاتفاقيات الدولية الخاصة بترسيم الحدود بين الدول.

الحدود الزمانية: تم عمل هذه الدراسة خلال العام الدراسي (1443هـ/2022م).

منهج البحث:

اعتمد هذا البحث على المنهج التحليلي لعدد من نصوص وقواعد المعاهدات الدولية والاتفاقيات الثنائية التي جاءت لتنظيم ترسيم الحدود بين الدول في القانون الدولي لبيان حقيقتها.

خطة البحث:

مقدمة: وتشمل مشكلة البحث، وأهدافه، وأهميته، ومنهج البحث والخطة.

- المطلب الأول: تعريف الحدود الدولية.
- المطلب الثاني: أنواع الحدود الدولية.
- المطلب الثالث: تعريف ترسيم الحدود الدولية.
- المطلب الرابع: أهمية ترسيم الحدود الدولية وأسبابه.
- المطلب الخامس: أنواع النزاعات الحدودية.

- المطلب السادس: الجهة المختصة بعملية ترسيم الحدود الدولية.
- المطلب السابع : نطاق سلطات الجهة المختصة بعملية الترسيم.
- المطلب الثامن : القيمة القانونية لأعمال الجهة المختصة بعملية الترسيم.
- الخاتمة : وفيها النتائج والتوصيات.
- المراجع.

المطلب الأول: تعريف الحدود الدولية:

تعتبر الحدود بين الدول من موضوعات القانون الدولي، وكانت في السابق تخضع للقانون الداخلي فقط، حيث كان يجري تعيينها من جانب واحد وبطريقة تحكيمية (الراوي، 1975م ، ص6)، أما في العصر الحديث فإن الحدود يجري تحديدها وتخطيطها باتفاق الدول المعنية بموجب معاهدات واتفاقيات أو قرارات تحكيم أو أحكام القضاء، وذلك على قدم المساواة واحترام حقوق الأطراف على أساس القانون الدولي، ولقد كانت الحدود في الماضي تبدو وكأنها أبعد نقطة أو حد للمنطقة التي تعيش فيها الناس، والتي يعتمدون عليها في الحصول على حاجاتهم الأساسية من الطعام وخلافه، وهذا المفهوم يعكس قلة الاهتمام بالإقليم، حيث لم تعطي في العصور القديمة والوسطى أهمية للحدود، ويرجع ذلك إلي المرحلة البدائية للمجتمع، إذ كان الرعي هو الظاهرة المعروفة آنذاك (بدر الدين، 1998م ، 32).

ففي المجتمعات القديمة لم تكن الدولة تعرف خطوطاً حدودية، ولكنها كانت تعرف أقاليم حدودية، ولم يكن يهمها في هذه الأقاليم إلا نقاط معينة يمر خلالها التجارة، وفيها تقام نقاط للجباية، ويطلق على هذه المناطق اسم التخوم، ولكن حينما رسمت الخرائط بدأت تظهر خطوط الحدود السياسية عليها لتعيين حدود الدولة بدلاً من أقاليم التخوم (باخشب، 1988م، 118).

وفكرة خط الحدود هي فكرة حديثة، وهو أسلوب أكثر وضوحاً من مناطق الحدود، وظهر خط الحدود من الناحية التاريخية، كما يرى بعض الفقهاء في القرنين السادس عشر والسابع عشر، حيث كانت أول محاولة لإقامة خط الحدود الهندسية في العالم، هي المحاولة التي قام بها البابا الاسكندر السادس عام (1493م)، التي أفرغت بعد ذلك في معاهدة (توردسيل) في العام ذاته، والتي حددت بموجبها مناطق النفوذ الأسبانية والبرتغالية بمقتضى خط يبدأ من القطب الشمالي إلي القطب الجنوبي، غير أن البعض يرى بصفة قاطعة عدم وجود معاهدات الحدود حتى نهاية القرن السابع عشر، أما

عملية تحديد الحدود فقد ظهرت في الحقيقة بتقسيم إمبراطورية شارلمان بين أبنائه الثلاثة بموجب معاهدة "فردان" سنة (843م)، على أساس مناطق حدودية (الراوي، 1975م، 80).
وعليه برز الدور المهم للحدود السياسية للدولة، حيث أن الحدود السياسية تحدد كيان الدولة وتحفظ حقوقها الطبيعية والجيوسياسية، فالحدود ظاهرة أمنية ودفاعية في المقام الأول (قدور، 1997م، 132).

فقد أصبح لكل دولة في العصر الحديث حدود سياسية تسمى "بالحدود الدولية" وهي تلك الحدود المعترف بها دولية، ولهذه الحدود حرمة معينة تضمنها المعاهدات والمواثيق الدولية، وأصبحت هذه الحدود ضرورية في العصر الحديث، لأن خط الحدود يحدد المدى الذي تستطيع فيه الدولة أن تمارس سيادتها وسلطانها، وحق الانتفاع بها، وينصرف هذا المفهوم على المجال البري والمائي والجوي، من أجل تنظيم العلاقات بينها وبين غيرها من الدول، ولتحفظ لسكانها حقوقهم على أراضيهم (صادق، 1961م، 93).

وخط الحدود كما يبين المدى الذي تمارس عليه الدولة سيادتها، فإنه يبين اللغة التي يتكلم بها أفرادها، والأفكار التي يعتنقها وحتى الطعام الذي يتناولونه والصحف والمجلات التي يقرؤونها، وحتى الجيش الذي سيدخلونه للدفاع عن أراضيهم.

وبالنظر إلى طبيعة هذا الخط الفاصل بين السيادة الدولية، وتحديد وظيفته ومدى تمتعه بالثبات والاستقرار، فقد ظهرت ثلاث اتجاهات رئيسية، لتعريف الحد الدولي (صادق، 1961م، 93)، وهي على النحو التالي:

الاتجاه الأول: يذهب أنصار هذا الاتجاه أن الحد الدولي ظاهرة جامدة أي قانونية محضة، تتمتع بالثبات والاستقرار، فهو اصطلاح يطلق على الخط الفاصل بين دولتين متجاورتين بحيث ينتهي عنده الاختصاص الإقليمي لكل منهما (شتا، 1993م، 110).

الاتجاه الثاني: ويذهب هذا الاتجاه إلى أن الحد الدولي هو ظاهرة حية مرنة، ولا تخضع لعوامل الثبات والاستقرار، بقدر ما تتعرض لتغيرات تطور الأحداث، وعلاقات القوي بين الدول المتجاورة قوة وضعفاً واستقراراً واضطراباً، وهنا يصبح الحد قابلاً للإزاحة أو الإزالة تحت أي ظرف، توازناً وتفاعلاً، وعليه فقد عرفوه بأنه ظاهرة سياسية لها مدلولها الجغرافي واللغوي والاقتصادي والثقافي تظهر كنتائج لتطورات تاريخية لتحديد في وقت معين نقاط التوازن بين دولتين متجاورتين (عمر، 1981م، 1).

الاتجاه الثالث: وهو يجمع بين الاتجاهين السابقين، وهو اتجاه توفيقي، إذ يجعل الحد ظاهرة سياسية قانونية تتطوي على عنصر "الثبات والتغيير" في آن واحد لأنه بمجرد تمام الاتفاق على إنشائه وتخطيطه اكتسب قدراً من الثبات والاستقرار على نحو يصعب معه تغييره أو تعديله إلا بخطوات أو إجراءات صعبة، إلا أن هذا الثابت لا يحول دون إمكانية إعادة النظر فيه (شتا، 1996م، 113).

وهذا الاتجاه الأخير هو الذي يتفق مع مفهوم الحد السياسي الدولي الحديث، وذلك لموضوعيته ومرونته المعتدلة (محمد، 2006م، 30)، ومن أهم تعريفات الحد الدولي بما يتفق مع هذا الاتجاه ما يلي:

عرفه البعض بأنها: "الخطوط الوهمية على سطح الأرض، التي تفصل إقليم دولة عن إقليم دولة أخرى" (فيصل، 1999م، 13)، أو هي: "الخطوط الوهمية على سطح الأرض التي تفصل إقليم دولة من دولة أخرى أو عن إقليم غير مملوك لأية دولة عن البحار العامة" (جابر، 1973م، 96).

وقيل: "الخط الذي يحدد نطاق الإقليم الذي يمكن للدولة أن تمارس عليه سيادتها" (حسن، 1996م، 11).

وعرفت أيضاً بأنها: "الخطوط التي تعين النطاق الذي تستطيع الدولة ممارسة سيادتها فيه، ويفصل بين هذه الدولة والدولة أو الدول الأخرى المتجاورة" (إبراهيم، 1995م، 19).

وتوصف الحدود بـ«الدولية»؛ لكونها تفصل بين سيادة دولتين متجاورتين، وتوصف بـ«السياسية»؛ لكونها فكرة سياسية من صنع السلطة" (محمد، 1999م، 3).

والحدود ظاهرة اتفاقية بشرية؛ لأن اختيارها وتعيينها وتخطيطها يتم بواسطة الإنسان. وقد تتفق الحدود مع بعض الظواهر الطبيعية في بعض الأحيان؛ كالجبال والأنهار" (صالح، 1977م، 34).

والحدود الدولية بالمفهوم القانوني ترتبط بفكرة سيادة الدولة على إقليمها أو ما يسمى بـ«الزيادة الإقليمية»، ويعني مفهوم السيادة -كوصف قانوني لواقع سياسي-: «المقدرة الفعلية على الانفراد بإصدار القرار السياسي في داخل الدولة وخارجها؛ ومن ثم الاحتكار الشرعي لأدوات القمع في الداخل، وعلى رفض الامتثال لأية سلطة تأتي من الخارج» (ممدوح، 1977م، 14).

ومن خلال ما سبق من تعريفات يمكن تعريف الحد الدولي بأنه: خط أو مدي ملزم بوجه مشروع يفصل إقليم دولة عن إقليم دولة أخرى.

المطلب الثاني: أنواع الحدود الدولية:

تنقسم الحدود الدولية إلى نوعين: طبيعية، وصناعية، وذلك على النحو التالي (رياض، 1979م، 204)، (بني عيسى، 2004م، 3-4)، (الغريز، 2011م، 26):
أولاً: الحدود الطبيعية:

هي تلك الحدود التي تُعينها الدول المعنية بحيث تتماشى مع أحد الظواهر الطبيعية كسلاسل الجبال أو الأنهار أو الغابات.

وقيل بأنها: "هي الحدود التي تستند إلى ظواهر طبيعية مثل الجبال والأنهار والبحيرات والمستنقعات والغابات والصحاري، وقد كان لهذه الحدود دور كبير في حماية الجماعات في العصور الأولى، ولكن في الوقت الحاضر لم يعد لها فاعلية أمام الأسلحة الحربية الحديثة، وإن كانت هذه الظاهرة تمثل أفضل وسائل تخطيط الحدود بين الدول وتأخذ الحدود الطبيعية عدة أشكال؛ من أبرزها (حسن، 1999م، 210)، (عامر، د.ت، 308):

1. الجبال:

الجبال على اختلاف طبيعتها الجبلية ودرجتها علواً ووعورة وتضاريس ومناخاً من أميز وأثبت المعالم الطبيعية التي تفصل بين الدول بوضع الحد عليها، وذلك لثباتها واستقرارها" (سلطان، وآخرون، 460).

كما أنها كانت وما زالت تساعد على الحد من خطر العدوان الخارجي على الدولة، وتقلل الاحتكاك والاتصال نظراً لوعورتها، وصعوبة المواصلات بها، وأيضاً انخفاض درجات الحرارة في طبقاتها العليا (عقيل، 1967م، 71).

لذلك تعتبر الجبال من الحدود الطبيعية الجيدة؛ وذلك نتيجة لعدة عوامل منها: وعورة التضاريس مما يجعل الانتقال أمراً شاقاً، وتخلخل الهواء في الطبقات العليا مما يقلل من النشاط عند الإنسان والحيوان؛ ومن ثمَّ يجعلها قليلة الموارد والسكان، وإن كثيراً منها يعتبر فواصل طبيعية كجبال الهيمالايا وجبال الأنديز (رياض، 2014م، 157).

فعندما تضم مجموعات سكانية متجانسة حضارياً ولغوياً وسلالياً، بالتالي يصعب الفصل بين سكانها، ويجب أن يراعى ذلك عند تخطيط الحدود السياسية للمحافظة على وحدة وتجانس السكان، وإذا تتم مراعاة فإن ذلك يقود إلى نزعات حدودية بين الدول المتجاورة" (الغريز، 2011م، 28)، ومن أهم السلاسل الجبلية التي اتخذت كحدود سياسية: سلاسل إسكندناو بين السويد والنرويج، وجبال الألب بين إيطاليا وجيرانها، وجبال البرانس بين إسبانيا وفرنسا، وجبال الهيمالايا بين الهند والتبت.

وتعترض الجبال كحدود ترسيم بين الدول مشكلات بشأن الخط الذي يجب أن تخترقه الحدود في الجبل، والذي حددته اتفاقية الحدود عام (1881م) وتعديلاتها (1901م) بأن يتوافق مع خطوط تقسيم المياه، لكن المشكلة تكمن إذا كانت الجبال عبارة عن سلاسل، فمع أي سلسلة يجب أن يسير خط الحدود (الغريز، 2011م، 28-29).

2. الأنهار:

الأنهار هي جمع نهر وهي عبارة عن تجمع مائي كبير يجري بصورة دائمة أو شبهها (البستاني، 1989م، 819).

تمثل الأنهار من وجهة النظر السياسية قطباً مغناطيسياً يشد الناس للعيش على جانبيه، ومن ثم تصبح نواة للتجمع البشري الذي يستفيد من ماء النهر ومن استخدام مساحات الأرض على جانبيه (بشارة، 1977م، 139).

وقد زاد التقدم في عالم اليوم من الترابط والاعتماد على الأنهار كعامل وصل أكثر من الفترات الماضية، بعدما نجحت الدول في صنع الأنفاق تحت الأنهار، وزيادة الحركة الملاحية على اعتبار أنها أرخص وسائل النقل، وأن الحدود النهرية هي منطقة جذب، فالإنسان يميل إلى السكن في ضفافها، ووديانها بسبب وفرة المياه اللازمة للشرب وخصوبة التربة، وسهولة زراعتها (الغريز، 2011م، 27)، ويتم ترسيم الحدود بين الدول التي يفصل بينهما النهر في أعرق نقطة في النهر، وفقاً للقانون الدولي، بدلاً من خط الوسط الذي يتغير تبعاً لمقدار الصب المائي للإتاحة لكلا الدولتين المجاورتين الاستفادة من مياه النهر في الملاحة (الحاج، 2008م، 86).

ولكن من الصعب الاعتماد على الحدود البحرية في ترسيم الحدود، إذ يعترض تحديد الحدود مع الأنهار مشكلات كثيرة، مثل التغيرات التي تطرأ على مجري النهر، بمعنى هل يسير الحد مع النهر إذا غير النهر مجراه ودخل إقليم دولة أخرى، فالأنهار تتميز بأنها غير مستقرة، فهي تنمو وتتوسع في مجراها، وضفافها غير ثابتة تبعاً لظروف ومكونات السطح الجغرافي، حيث تميل الأنهار التي تمر في مرحلة الشيخوخة إلى الترنح في سيرها بعد أن انخفض انحدار مجراها، وبسبب ضعف قدرتها على الحفاظ على مجراها، فتلجأ الأنهار إلى تغيير مجراها والحفر من جديد في مناطق لينة وسهلة (عبد المعز، 2007م، 10)، لذلك فأن وضع الحدود النهرية يتطلب غالباً مفاوضات كثيرة؛ حيث لا توجد قاعدة واحدة لتخطيط الحدود الممتدة على طول النهر: فقد يتبع الحد السياسي منتصف النهر، وقد يتبع منتصف الجزء العميق من المجرى الصالح للملاحة، وقد يتبع أحد شاطئ النهر لكي

يدخل النهر كله في حوزتي دولة وتحرم منه الدولة أو الدول الأخرى، وفي حالة ما إذا كانت هناك بعض الجزر في مجرى النهر؛ فإنها كثيراً ما تكون محل نزاع بين الدول، سواء لأهميتها الاقتصادية أو الإستراتيجية أو بالنسبة للنقل، أو لمعاونتها على عبور النهر أو التحكم في مياهه (أبو هيف، 1975م، 343).

ومن أهم الأنهار التي استخدمت كحدود سياسية: نهر الراين فيما بين فرنسا وألمانيا، ونهر الدانوب بين بلغاريا ورومانيا، ونهر سانت لورانس بين الولايات المتحدة الأمريكية وكندا، ونهر ريو جراند بين الولايات المتحدة الأمريكية والمكسيك، ونهر الكونغو بين الكونغو الديمقراطية والكونغو برازافيل.

3. البحيرات:

تتشابه البحيرات الدولية مع الأنهار في أنها يمكن اعتبارها عاملاً موحداً للشعب أو الشعوب التي تقطن حولها أكثر من اعتبارها عامل فصل بينها، إلا أن البحيرات أصلح من الأنهار كحدود سياسية بحكم اتساع سطحها ووقوع معظمها في مناطق جبلية وعرة، وعدم تعرضها لما تتعرض له الأنهار من تغيير في المجرى أو التعرض لنتائج النحت والأرساب التي تؤثر على الحد السياسي وتتسبب في احتمال تفاقم المشكلات.

ومن أهم البحيرات التي استخدمت كحدود سياسية: البحيرات العظمى بين الولايات المتحدة الأمريكية وكندا، وبحيرة فيكتوريا بين كينيا وأوغندا وتنزانيا.

4. البحار:

تشكل السواحل البحرية حدوداً سياسية مناسبة وربما أكثر وضوحاً وتحديداً من الجبال والأنهار؛ فساحل البحر يفصل تماماً بين اليابس الأرضي والمسطح المائي المالح (رياض، 1979م، 165)، ويمكن أن نميز بين نوعين من البحار؛ هما:

بحار الاتصال: وتمتاز بأنها داخلية هادئة نسبياً، وذات مجموعة جزر في أغلب الأحيان. وهذه البحار المتوسطة هي: البحر الأبيض المتوسط الممتد بين القارات الثلاث أوروبا وأفريقيا وآسيا، والبحر المتوسط الآسيوي ويتمثل في مجموعه بحر جنوب شرق آسيا بين الصين الجنوبية والهند الصينية من ناحية واليابس الاسترالي الشمالي من ناحية أخرى، والبحر المتوسط الأمريكي ويشتمل على مسطحين بحرين كبيرين هما: خليج المكسيك في الشمال، والبحر الكاريبي في الجنوب.

البحار الفاصلة: وتشكلها المحيطات الواسعة؛ مثل: البحر العربي، وخليج بنغال (رياض، 1979م، 167-171).

5. الغابات:

كانت الغابات من عوامل الفصل بين الأمم؛ لكثافتها وظلمتها ورطوبتها وسوء مواصلاتها وانتشار الأمراض والأوبئة وكثرة الحيوانات المفترسة. وتتفاوت الغابات كحدود سياسية حسب كثافتها وتدخل الإنسان فيها ولذلك تضاعفت قيمتها كحدود سياسية (رياض، 1979م، 158).

6. الصحاري:

قد تكون الصحراء حارة وقد تكون باردة، ولكنها في كل حال تتسم بالفقر الشديد. ويضع بعض الجغرافيين الصحاري بعد المحيطات من حيث قدرتها على الفصل بين الدول. ومن أهم الصحاري التي استخدمت كحدود سياسية: الصحراء الغربية بين مصر وليبيا (بشارة، 1977م، 141).

والظواهر الطبيعية الرئيسية التي يمكن أن تتمشي الحدود معها هي (سرحان، 1980م، 355).
1. إذا كان الفاصل عبارة عن سلسلة جبال فإن خط الحدود بين الدولتين هو الخط الممتد بين أعلي قمم هذه الجبال.

2. إذا كان الفاصل نهراً يجري بين دولتين فإننا نفرق بين حالتين:
أ. إذا كان النهر صالحاً للملاحة، كان خط الحدود منتصف التيار، وهو الخط الممتد في وسط أعماق مجراه من النهر، والغاية من وراء ذلك تيسير الانتقال من النهر كطرق مواصلات بين الدول.

ب. إذا لم يكن النهر صالحاً للملاحة، اعتبر منتصف مجري النهر حداً فاصلاً بين الدولتين.

3. إذا وجدت بحيرة بين الإقليمين، فيتبع في رسم الحدود الخطوط المتساوية بين الدولتين.

ثانياً: الحدود الصناعية:

هي تلك الحدود التي قام الإنسان بتعيينها وترسيمها، استناداً لما توفر لديه من معلومات جغرافية وإمكانيات تقنية، خاصة في عمليات المسح الجغرافي (حسن، 1996م، 24)، وقيل هي التي تتمشي في تحديدها مع فروقات بشرية مثل العرق واللغة والدين والثروات الاقتصادية والأطماع الدولية واحدة أو أكثر منها (عامر، د.ت، 38).

وتقسم الحدود الاصطناعية إلى قسمين (بني عيسي، 2004م، 4).

1. الحدود البشرية:

عُرفت بأنها: التي تتمشي مع التقسيمات العرقية، وتوزيع القوميات فهي تمتد على أسس عرقية فاصلة بين الشعوب المتجاورة مثل الحدود بين تركيا وسوريا، وبين العراق وإيران، وبين الصين والهند (أبو عبانة، 1995م، 124).

وتعد اللغة أهم عامل بشري لرسم الحدود؛ لأنها وسيلة التفاهم والتخاطب، وهي الأساس الأول في تطور القومية ونموها. أما العامل الثاني فهو وحدة العقيدة، وعلى أساسها قُسمت القارة الهندية إلى كل من: الهند، والباكستان، كما أن توحيد الجزيرة العربية تحت قياده المغفور له الملك عبد العزيز بن عبد الرحمن آل سعود كان مبنية على أسس دينية (رياض، 1979م، 96).

والحدود البشرية لا وجود لها في الحقيقة في صورته خطوط إلا في أضيق الحدود، ولا تظهر إلا بمعاونة عوازل جغرافية مانعة.

2. الحدود الهندسية والفلكية:

وهي الحدود التي يراعى في تخطيطها اعتبارات اقتصادية وسياسية، ومثل هذه الحدود كثيرة في خريطة العالم السياسية وخاصة داخل الدول الإسلامية (أبو عبانة، 1995م، 124)، وقيل هي حدود لا تستند إلى واقع طبيعي، وهي إما حدود فلكية تتبع دائرة عرض أو خط طول أو تتشأ عن خطوط اتفاقية هندسية، وكلاهما لا يراعى فيه ظروف السكان ويتعارض مع ترابط الناس وتعاطفهم، ويمزق وحدة الدولة بتقسيمها إلى دويلات رغم إرادة الشعوب كما حدث بالنسبة إلى الجزيرة الكورية في أعقاب الحرب العالمية الثانية (العصيمي، 2012م، 27).

ويرجع أصل هذه الحدود إلى أحد الأسباب الآتية (بني عيسى، 2004م، 4-5):

1. أن يكون الحد قد امتد في مناطق يرجع سكانها إلى أصول عرقية واحدة، بحسب اتفاق بين الدولتين المتجاورتين بعض النظر عن التركيب العرقي في المنطقة التي يمتد فيها الحد كما هو الحال بين مصر وليبيا.
2. أن يكون قد انقضي وقت طويل على مد الحد السياسي بين دولتين متجاورتين بتشابه سكانها تشابهاً كبيراً في النواحي العرقية وخاصة في المناطق الحدودية.
3. أن يكون الحد السياسي قد تم تحديده قبل أن يحدث تركيز سكاني وعرقي على جانبيه كما هو الحال بالنسبة للحدود بين الأردن والعراق.
4. أن يتمشي الحد السياسي مع الحواجز الطبيعية بين دولتين بغض النظر عن تقسيمه لجماعات

تعتبر أمة واحدة، وهذه تشمل كل الحدود التي تستند إلى حواجز طبيعية.

5. أن يكون هذا التقسيم السياسي قد وقع على منطقة بسبب وقوعها تحت قوي استعمارية متعارضة أو حتى تحت قوة استعمارية واحدة عملت على تقسيمها ليسهل إدارتها أو ليسهل استغلالها اقتصادياً، وذلك كما هو الحال في العالم الإسلامي بعد وقوعه تحت القوي الاستعمارية عامر، د.ت، ص230)، (العدوي، 1981م، 129-134).

ومن أمثلة الحدود الهندسية في العالم العربي ما يلي:

- الحدود الشرقية للمملكة الأردنية الهاشمية.
- الحدود الشمالية للمملكة العربية السعودية.
- الحدود الشرقية لموريتانيا.
- جانب من الحدود الجنوبية لكل من تونس والجزائر وليبيا.
- الحدود الشرقية لمصر بين رفح وطابا (مرسي، 1993، 235).

المطلب الثالث: تعريف ترسيم الحدود الدولية:

من المعلوم أن الحدود الدولية تمر عند إنشائها بمرحلتين أساسيتين، وهما مرحلة التحديد، أو التعيين، ومرحلة الترسيم أو التخطيط (طه، 1999م، 62-73)، والتحديد عملية قانونية يتم بموجبها بيان الوصف الدقيق لخط الحدود في السند المنشئ له، والذي قد يتخذ شكل معاهدة حدودية، أو بروتوكول يعقد بين الدولتين المعنيتين، أو قرار تحكيمي أو قضائي صادر عن محكمة تحكيم أو محكمة عدل دولية، أو قرار صادر من لجنة مشتركة لتعين الحدود أو قرار إداري صادر من السلطة الاستعمارية (الفتلاوي، 2009م، 34).

وبما أن عملية التحديد هي عملية قانونية بالدرجة الأولى، فيختص بالقيام بها خبراء القانون الدولي العام والسياسة المسؤولون عن إدارة العلاقات الدولية لبلدانهم (إبراهيم، 1995م، 36).

أما الترسيم فهو: "عملية فنية خالصة تعقب عملية التحديد يتم من خلالها، وضع خط الحدود الذي تم وصفه في السند القانوني المنشئ له على الطبيعة وتعريفه بواسطة العلامات الحدودية المادية، أو أي علاقات أخرى تدل عليه (الفتلاوي، وآخرون، 2009م، 34).

وقيل بأنها: المرحلة اللاحقة لمرحلة التقرير ويقوم الطرفان أو جهة محايدة بتجسيد ما اتفقا عليه على الطبيعة، وهذه عملية فنية يتم خلالها وضع الإشارات والعلامات على المواقع التي اتفق علي اعتبارها نقاط الحدود (باخشب، 1988م، 79)، وقيل بأنه: "عملية قيام متخصصين بتوقيع أو تخطيط

الحدود الدولية على الطبيعة، وذلك على أساس ما نصت عليه الاتفاقيات المبرمة بين الدولة المعينة بخصوص تحديدها (الفراء، 1999م، 136)، ونقاط الحدود هذه قد تكون أعمدة خرسانية أو أسلاكاً شائكة أو لافتات أو جدراناً أو ما شابه (العنزي، 1992م، 307).

وقيل بأنه: تعيين حد الإقليم الذي تشغله الدولة وتبسط عليه سيادتها (محمود، 1988م، 33)، وقيل بأنه: "عملية فنية خالصة تعقب عملية التحديد، يتم من خلالها وضع خط الحدود الذي تم وصفه في السند القانوني المنشئ له على الطبيعة، وتعريفه بواسطة العلامات الحدودية المادية، أو أية علامات أخرى تدل عليه (الفتلاوي، وآخرون، 2009م، 34).

فعملية ترسيم الحدود هي "مرحلة ذات طبيعة فنية في إثر عملية تحديد الحدود على الخرائط أو نصاً حسبما تنص عليه المعاهدة أو الاتفاقية، وهي عبارة عن مرحلة تتميز بطبيعة فنية خالصة يشترك في القيام بها فنيون مختصون (شتا، 1996م، ص59).

ومن خلال ما سبق يمكن تحديد أهم الخصائص التي تتصف بها عملية الترسيم بما يلي:

- أنها عملية متممة ولاحقة لعملية التحديد وبدونها لا يتمتع خط الحدود بصفة الثبات والاستمرارية، وسيكون عرضة للمنازعة بشأنه بين الدول المعنية في المستقبل، كما هو حال منطقة الشرق الأوسط التي شهدت نزاعات حدودية عديدة بين دولها، بسبب عدم ترسيم حدودها الدولية رغم تحديدها أو تعيينها (أبو عاد، وآخرون، 1999م، 129).
- إنها عملية فنية بحثية يقوم بها خبراء متخصصين في علم الهندسة والجغرافية والخرائط والشؤون العسكرية، بخلاف عملية التحديد التي تتصف بأنها عملية قانونية يقوم بها خبراء في القانون الدولي.
- إنها عملية تنفيذية يراد بها تحريك أو تنفيذ السند القانوني الذي يبين الوصف النظري الدقيق لخط الحدود، وذلك عن طريق وضعه موضع التنفيذ على الأرض عن طريق العلامات المميزة الدالة عليه.
- إنها عملية اختيارية إرادية فالدول المعنية حرة في اختيار الوقت المناسب للقيام بعملية ترسيم حدودها بعد تحديدها، مهما طال هذا الوقت بين عمليتي التحديد والترسيم، وذلك لأن الالتزام الذي يفرضه القانون الدولي على الدول ذات العلاقة للقيام بعملية تحديد حدودها الدولية، لا يقابله أي التزام قانوني يفرض على عاتقها القيام بعملية ترسيم الحدود (عتلم، 2001م، 63).

وبناء على ما تقدم يمكن القول إن عملية ترسيم الحدود هي عملية تطبيق أو وضع لخط الحدود على الطبيعة بعد أن يتم تحديد أو وصفه في السند المنشئ له، وتوضيح هذا الخط وتمييزه بالعلامات الدالة عليه عند مناطق الحدود، وهي عملية فنية بحتة لاحقة لعملية التحديد يتم من خلالها تنفيذ أو ترجمة الوصف النظري المجرد لخط الحدود داخل الواقع العملي، وهي عملية إرادية لا ترتب على الدولة المعنية في حالة عدم القيام بها أي مسؤولية دولية.

المطلب الرابع: أهمية ترسيم الحدود الدولية وأسبابه:

أولاً: أهمية ترسيم الحدود الدولية:

نظراً للأهمية الكبيرة التي اكتسبها عنصر الإقليم ازدادت أهمية ترسيم الحدود في العصر الحديث، وظهرت ضرورة معرفة حدود الإقليم الذي تمارس عليه الدولة سيادتها على وجه الدقة، ولذلك فإن مناطق الترخوم على الحدود أخذت تضيق شيئاً فشيئاً، وأصبح من المتعذر ترك مناطق خالية على الحدود لا تخضع لملكية أحد، كما كان الحال سابقاً وفقاً لنظام الترخوم الذي اختفي تقريباً عندما تم تحويله إلى مناطق حدود أي إلى خطوط تفصل بين بلدين متجاورين، وضمت أراضي الترخوم لملكية الدول المتجاورة (باخشب، 1988م، 75-76).

فالحدود تعد النقاط الإقليمية التي عندها تتوقف سيادة الدولة واختصاصاتها نتيجة لبدء إقليم دولة أخرى، وما يلي ذلك من سريان سيادة واختصاصات هذه الدولة الأخيرة (هادي، 1996م، 8). لذا فقد اهتم القانون الدولي العام بتحديد حدود الدولة لأن عدم وضوح الحدود الفاصلة بين أقاليم الدول قد يؤدي إلى توتر مستمر للعلاقات بين الدول، وقد يؤدي بالتالي إلى نشوء النزاعات الدولية (محمود، 1988م، 33).

لذا تتمثل أهمية الحدود الدولية فيما يلي (الفراء، 1999م، 155):

1. الأهمية السياسية والإستراتيجية للحدود:

اعتادت الدول منذ زمن بعيد على وضع أنواع شتى من الحواجز الاصطناعية وتشديد القلاع والحصون وإقامة الثكنات والاستحكامات العسكرية على حدودها من أجل صد حركة أي معتد ينوي استباحة حمي تلك الدول، وعدم تمكينه من التوغل في أراضيها لكي لا تدب الفوضى في ربوعها. كما يقوم الترسيم بتحديد الحدود إقليم الدولة تحديداً دقيقاً وتأمينه، حيث إن أمن الدولة يبدأ في الواقع من حدودها، كما تعمل على حصر الشعب وتمييزه عن الشعوب الأخرى، باستخدام أداة قانونية هي «الجنسية»، التي تحدد الهوية لساكني الإقليم (عرفة، 1999م، 13).

ومن ناحية أخرى فإن للدولة عبارة عن وحدة وتمارس عليها سيادتها، واختصاصاتها القانونية، إذ لولا الحدود الدولية التي تحدد الإقليم لتعرضت هذه الدولة وممارستها السيادية لخطر عدم الاستقرار أمنياً وسياسياً من جراء تعديات الآخرين وأطماعهم.

2. الأهمية الاقتصادية:

تمر عبر الحدود الدولية السلع الصادرة والواردة من الدول المتجاورة وإليها، وقد تكون بعض تلك السلع مارة في الدولة ذات الشأن فقد على هيئة ترانزيت، بالنسبة للنوع الأول من هذه السلع، فإن أمر التحكم في كمياتها وفرض الضرائب عليها خشية منافستها للسلع الوطنية هو من اختصاص الجمارك الموجودة على حدود الدولة، وفي حالة شعور الدولة بأن دخول سلعة ما عبر حدودها يؤثر سلباً على اقتصادها، فإنها لا تسمح بدخول تلك السلع إلى الدولة نفسها أو أنها تزيد نسبة الضرائب عليها، وبذلك يصبح في مقدور الدولة أن توفر الحماية الكافية لإنتاجها الاقتصادي وصناعاتها الوطنية (الديب، 1989م، 528)، فتشابه العلاقات الاقتصادية ممثلة في حركة التبادل التجاري، وتقلات الأفراد بين الدول، أدى إلى بروز وظيفة الرقابة على حركة التبادل التجاري، وبرزت هذه الوظيفة مع تجاور الدول وتعددتها، وتقدم وسائل الاتصال، والنقل وتقدم أنواع الأسلحة وزيادة مداها وقوتها التدميرية مما أدى إلى تنشيط العلاقات الخارجية بين الدول المتجاورة (الحري، 1993م، 321).

3. الأهمية القانونية:

فالحد الدولي عبارة عن وضع قانوني، وحالة ملكية، وحالة شرعية سواء أكانت الأطراف المشتركة فيه تعترف بهذه الشرعية أو تنكرها، ولا يمكن اجتياز الحد السياسي لدولة ما إلا وفقاً للقوانين المتعلقة بذلك.

فمن يريد عبور الحدود الدولية لدولة عليه أن يحصل على سماح الدولة له بدخول أراضيها بعكس ما هو الحال بالنسبة لمواطني تلك الدولة، وهكذا يكون الحد الدولي بمثابة المعيار الذي يحدد القوانين التي سيخضع لها كل فرد من الأفراد كل فرد من الأفراد طالما كان يعيش داخل الحدود السياسية للدولة حتى وإن لم يكن من موطنها (الديب، 1976م، 533).

فكل سيادة حق السيادة على إقليمها دون نزاع، والحد الدولي يعبر عن وضع قانوني وشرعي لحالة ملكية واختصاص الدولة يستوجب عدم اجتياز هذا الحد لأي دولة إلا وفقاً للقوانين والإجراءات بذلك.

كما أن هذه الحدود هي التي تحسم النزاعات بشأن الموارد والإقليم ذاته، وهو الأمر الذي يستوجب على كل دولة أن تحدد حدودها بشكل قانوني دقيق، وتعمل على فرض احترام تلك الحدود من قبل الدول المجاورة له، وتباشر على الحدود سلطاتها وسيادتها بشكل كامل.

4. الأهمية الصحية:

تعتبر بوابات الحدود صمامات أمن صحية تراقب الدولة من خلالها القادمين من بلاد تنتشر فيها الأوبئة، وتعمل على عزلهم صحياً حتى يتم التأكد من سلامتهم، وكذلك تمنع دخول أي مواد تضر بصحة أفراد شعبها كالمخدرات مثلاً.

5. الأهمية العسكرية:

تلعب الحدود دوراً هاماً في حالات الحرب والعداء بين الدول، فإذا كانت الدولة المجاورة معادية أو في حالة حرب معها، فإن الدولة تتخذ جميع وسائل الاحتياط اللازمة للدفاع عن وجودها وكيانها، من خلال وضع قواتها على الحدود للدفاع، ومنع تسلل أفراد العدو لاستطلاع إمكاناتها وقدراتها الدفاعية.

والخلاصة: أن الحد الدولي تتبع أهميته من أهمية إقليم الدولة، والذي لا يمكن أن يتصور وجودها بدونه، فكل ذلك الحد للإقليم والحد الدولي هو الذي يلعب دور البوابة لأية مؤسسة محاطة بسور مانع باعتباره الإطار الواقعي للإقليم من الادعاءات الإقليمية غير المؤسسة قانوناً، فهو بمثابة الضامن للسلم والأمن سياسياً وأمنياً، والساعد الأيمن في ضبط السياسات الاقتصادية، غير أن العولمة قد بدأت تضعف من قدرات الحدود الدولية، ورغم كل ذلك ستظل أهميتها باقية ما بقيت الدولة، والحاجة إلي متأصلة، في نظام التنظيم الدولي، الذي يشكل خارطة الوحدات السياسية السيادية الدولية في العالم، فالحد الدولي مهم ما دامت الدول موجودة.

ثانياً: أسباب ترسيم الحدود الدولية:

أن الحدود الدولية كانت الوريث الشرعي للتخوم، وقد تطورت هذه الحدود تدريجياً بحيث أصبحت خطأ وهمياً بدلاً من رقع وأشرطة من الأرض تفصل بين الدول المتجاورة، ويرجع تحديد الحدود الدولية بين الدول إلى عدة أسباب من أهمها (الفراء، 1999م، 160):

- الزيادة المضطردة في أعداد سكان الدول نتيجة لما توفر لهم من متطلبات حياة مهمة من تعليم وصحة ووسائل نقل، ومساكن، وسيولة نقدية، بالإضافة إلى ذلك فإن التطور أصاب ميدان المبتكرات والمخترعات الحديثة والوسائل التقنية المتقدمة جعلت الناس يتوقون لمعرفة حدود بلادهم.

- غموض تبعية التخوم لأية دولة مما جعل الدول والشعوب تأنف من ترك زمام المبادرة في ضم أي جزء منها إلى حظيرة أية دولة مجاورة دون علم وموافقة الدول الأخرى.
- رغبة الدول في أعمار وتنمية أطرافها بحيث لا تجد أية دولة نفسها تعمر أراضٍ للغير، ثم تتركها إلى غير رجعة عندما يتبين لها أن أعمارها لتلك الأراضي أخذ مجراه خارج حدودها، ولقد سبق أن حدث مثل هذا الأمر عندما أنشأت أحدي دول حوض الأمازون مطاراً صغيراً في أراضي دولة مجاورة عن طريق الخطأ ولم يكتشف أمره إلا بعد خمسة أعوام، وهناك فوائد جمة أخرى تجنيها الدولة في إعمار أطرافها من أهمها أن وجود سكان بالقرب من المناطق الحدودية يساعد على عدم تمكين الأعداء من احتلالها، أو القيام بأعمال المقاومة في حالة الاحتلال لإرغام المعتدي بالعودة إلى ما وراء حدود الدولة التي اغتصبت جزءاً منها.
- توقيع معاهدات أو اتفاقيات دولية بين دول متجاورة ضماناً لحقوقها الشرعية في أراضيها وتحسباً من عوامل ضعف أو قوة تصيب أي منها بحيث تطغي الدولة القوية مستقبلاً على الدولة الضعيفة وتقتطع أجزاء من أراضيها.
- رحيل المستعمرين نتيجة لمطالبات مواطنيها بالتحرك من الاستعمار، الأمر الذي خلف كثيراً من الحدود التي أخذت صبغة دولية وبقيت كحدود معترف بها بين الدول التي نالت استقلالها.

المطلب الخامس: أنواع النزاعات الحدودية:

ترتبط نزاعات الحدود الدولية بأحد مراحل إنشاء هذه الحدود، أي إما بمرحلة التعريف، أو مرحلة التحديد، أو مرحلة التخطيط، وأخيراً مرحلة إدارة الحدود. فكل مرحلة قد تكون سبباً في النزاع، مما يحدو بالدول على إثبات دعاويها بشأن الحدود مدعية أن الحق بجانبها ومجاف للخصم. وبحكم أن الحق الذي لا دليل له أمام القضاء يكون كالعدم، فإن المتخاصمين لا يألون جهداً في تقديم الإثبات القضائي لحماية حقوقهم (شتا، 1999م، 176).

ولذلك تنوع النزاعات الحدودية إلى: نزاعات متعلقة بموقع الحد، ونزاعات متعلقة بمنطقة الحد، ونزاعات متعلقة بوظيفة الحد، وتفصيل ذلك على النحو التالي:

أولاً: النزاعات المتعلقة بموقع الحد:

قد ينشأ النزاع الحدودي بسبب غياب سند قانوني «معاهدة دولية أو قرار قضائي أو تحكيمي أو إداري» تم بموجبه تحديد خط الحدود بدقة؛ مما يعني أن هذه الحدود هي حدود الأمر الواقع. وإن كان ذلك لا يعني أن المنطقة مباحة أو لا مالك لها أو أن هذه الحدود غير قانونية؛ لأنه بالإمكان

رسم مسارها الدقيق، استناداً على طرق اكتساب الإقليم التي نظمها القانون الدولي العام (طه، 1999م، 106).

غير أن النزاعات حول موقع الحد لا تقتصر على غياب السند القانوني، بل يمكن تصور نشوئها حتى في ظل وجود هذا السند، فقد تدفع إحدى الدول ببطلان أو عدم صحة المعاهدة أو تطعن في قرار محكم؛ لتجاوزه حدود ولايته أو لعب جوهري بالحكم أو لقصور في الأسباب التي استند عليها الحكم. وقد ينشأ النزاع لاختلاف التفسير أو التطبيق بسبب غياب الصياغة الدقيقة أو لافتقار التعريفات للوضوح، أو الاستناد على معايير ومقاييس تعوزها الدقة الجغرافية (طه، 1999م، 107).

وعليه يمكن تصور نشوء المنازعات الحدودية لاعتبارات تتعلق بتحديد موقع الحد في الحالات الآتية:

- عدم وجود حدود دولية قانونية معينة متفق عليها ومُعترف بها من جانب أي من أطراف النزاع، طبقاً لأحكام معاهدة أو حكم قضائي أو تحكيم دولي، الأمر الذي يعني أن الحدود القائمة هي مجرد حدود أمر واقع. وهذا الصنف من الحدود ما زالت تعاني قارة أفريقيا من مثل هذه النزاعات كالنزع الحدودي بين مالاي وزامبيا حيث يفترق خط تقسيم المياه بين البلدين إلى اتفاق نهائي، فضلاً عن اعتماد الحدود البرية على التعيين الواقعي. كذلك النزاع بين مالي وبوركينا فاسو الذي قاد البلدين إلى مواجهات مسلحة في ديسمبر (1974م) والذي تجدد عامي (1985-1986م).
- الطعن في شرعية التعيين، فالحدود إما: أن تعين طبقاً لنصوص معاهدة أو حكم قضائي، أو قرار تحكيم دولي، أو قد تكون مخططة فعلاً، غير أن شرعية هذا التعيين تكون محلاً للمنازعة. كأن يدفع أحد الأطراف بعدم صحة السند القانوني لتعيين الحدود، كما هو حال الحدود العراقية الكويتية التي تم تحديدها بناءً على قرارات مجلس الأمن بعد انتهاء الغزو العراقي للكويت، حيث أثير الجدل حولها بعد الإطاحة بالحكومة العراقية في أعقاب الاحتلال الأمريكي للعراق في أبريل (2003م) والنزاع بين الصومال وإثيوبيا وكينيا، حيث رفضت الصومال الاعتراف بالمعاهدات الدولية التي عقدتها الدول الاستعمارية بشأن تعيين الحدود في منطقة القرن الإفريقي، وتمسكت في المقابل بمبدأ حق تقرير المصير وضرورة تطبيقه على جميع الصوماليين في مختلف أقاليم المنطقة؛ لأن الصوماليين خضعوا لاحتلال دول مختلفة.
- اختلاف الأسانيد القانونية، أي وجود ادعاءات متعارضة لأطراف النزاع، وكل منها يستند إلى سند قانوني غير الذي يستند إليه الطرف الآخر بشأن تعيين الحدود، فجوهر النزاع في هذه الحالة

يتعلق في شقه القانوني بمحاولة التعرف على التعيين الصحيح للحدود الدولية محل المنازعة؛ وذلك للتوصل إلى المعاهدة أو السند القانوني الأجر بالقبول بشأن هذه المسألة والقيمة القانونية للأسانيد المقدمة (مهدي، 1996م، 90).

كما حدث في النزاع الموريتاني السنغالي، فموريتانيا تتمسك باتفاقية (11/مارس/ 1972م) والتي نظمت عملية استغلال نهر السنغال بين الدول المطلة عليه معتبرة إياه نهراً دولياً يقع داخل أقاليم الدول الأعضاء، وأن الحدود بين البلدين تسير وفقاً لخط منتصف النهر، وأن جزيرة «أندوندي خوري Andeonde Khory» الواقعة في منتصف النهر وتظهر مرتبطة بالضفة الموريتانية جزيرة موريتانية. بينما تتمسك السنغال بضرورة ترسيم الحدود وفقاً للمرسوم الفرنسي الصادر في 8 ديسمبر 1933م، والذي بمقتضاه تم تعيين الحدود بين مستعمرتي السنغال وموريتانيا التابعتين لفرنسا آنذ، والذي يجعل النهر بكامله في حوزة السنغال، وقد قاد هذا الخلاف إلى وقوع صدام مسلح بين البلدين في 9 أبريل 1989م، تطور فيما بعد إلى تحركات شعبية عداية واسعة النطاق في كلا البلدين

- الاختلاف بشأن تفسير السند القانوني للتعيين؛ أي: التفسير الصحيح للمعاهدة أو قرار التحكيم أو الحكم القضائي الدولي، كالخلاف بين السودان وإثيوبيا عام 1965م، حول تفسير بعض بنود الاتفاق الإثيوبي البريطاني عام 1902م بشأن تعيين الحدود حيث؛ تركز الخلاف على المناطق التي تقتدر إلى التحديد الدقيق، كذلك النزاع بين مالي وموريتانيا حول المراسيم الفرنسية الصادرة عامي 1913م و1944م، لتحديد الحدود بين البلدين (مهدي، 1996م، 92-93).

- غموض المصطلحات أو تعارض بعضها مع الواقع، حيث يستند التعيين إلى سند قانوني صحيح، ومع ذلك يحتوي هذا السند على عيب عدم دقة المصطلحات والتعريفات، فإما أن تكون المصطلحات غير قطعية الدلالة، أو أنها تقبل أكثر من تفسير؛ كاصطلاحات: سفح الجبل، والمنبع، والمصب، وخط تقسيم المياه، والسلاسل الجبلية، والخط الملاحي الرئيسي (الرشيدي، 2006م، 195).

وتمثل النزاعات الدولية حول موقع الحد مكاناً مرموقاً في العلاقات الدولية، فالإقليم له أهمية نفسية واقتصادية وإستراتيجية وسياسية، وتختلف أبعاد هذه الأهمية باختلاف الدول والمواقف والظروف، وباختلاف درجة تقدم الجماعات السياسية التي تقطن الإقليم ومدى وعيها بهذه الأبعاد، وقد تتطلب الكرامة الوطنية التضحية بالكثير في سبيل استرداد إقليم يعد عبئاً على الدولة ولا يمثل أهمية تذكر في الجوانب الأخرى (الأشعل، 1978م، 8).

ثانياً: النزاعات المتعلقة بمنطقة الحد:

يتداخل نزاع تعيين الحدود مع نزاع منح السيادة على الإقليم، فالنزاع حول تعيين الحدود هو نزاع الحدود بمعناه الدقيق الذي ينصب بشكل أساسي على تحديد المسار لخط الحدود الفاصل بين دولتين متجاورتين. أما نزاع منح السيادة على الإقليم أو ما يسمى أحياناً بـ«النزاع الإقليمي» فهو ينصب على رقعة جغرافية تتعارض الادعاءات بالسيادة عليها.

ويمكن الخلاف حول تكييف نزاع ما على أنه نزاع حدودي بالمعنى الضيق أو نزاع منح سيادة تعيين الوضع الصحيح لخط الحدود، ولذلك فقد أثير هذا الموضوع أكثر من مرة أمام محكمة العدل الدولية، كالنزاع بين كمبوديا وتايلاند حول منطقة المعبد، وكذلك في حالة النزاع الليبي التشادي حول إقليم «أوزو»، فليبيا ترى أن النزاع المعروض على المحكمة هو نزاع يتعلق بمنح السيادة على الإقليم، بينما تصر تشاد على أن هذا النزاع هو نزاع يتعلق بتعيين خط الحدود، وقد توصلت محكمة العدل الدولية إلى أن النزاع المعروض عليها هو نزاع حول تعيين الوضع الصحيح لخط الحدود.

كذلك فإن النزاع على منطقة الحد يكون بضرورة التفرقة بين اصطلاحى خط الحدود والتخوم، فمنطقة التخوم غير محددة وغير واضحة المعالم، أما الحدود فهي خط واضح المعالم ويفصل بين الدول المتجاورة، والتخوم كأقاليم طبيعية لا دخل للإنسان فيها؛ حيث تتميز بظاهرة الثبات فهي غير قابلة للانتقال من مكان لآخر على العكس من خط الحدود الذي ينتقل بسهولة إذا ما أرادت الدول المتجاورة ذلك (عباس، 1976م، 103).

ولذلك فإنه من الصعب إيجاد تمييز دقيق بين النزاع حول الحد والنزاع حول منطقة الحد أو الإقليم الحدودي؛ ذلك لأن النزاع حول خط الحدود هو في المحصلة نزاع إقليمي. ويترابط مفهوم نزاع الحدود أو الخلاف حول المسار الصحيح لخط الحدود مع النزاع الإقليمي، وهو الخلاف الناتج عن تعارض الادعاءات بالسيادة على إقليم ما، وذلك عندما تكون الدول المتنازعة متجاورة والإقليم محل الخلاف يجاور إقليم إحدى الدولتين المتنازعتين، وأما إذا كان الإقليم محل النزاع لا يجاور إقليم أي من الدولتين المتنازعتين كأن يكون جزيرة مثلاً، فإنه حينها يصبح هذا الترابط بدرجة أقل ويمكن التفرقة بين الاصطلاحين ببسر.

ثالثاً: النزاعات المتعلقة بوظيفة الحد:

يعد قيام الحدود الدولية بوظائفها عاملاً هاماً لتفايدي نشوب النزاعات الحدودية، فإن هذه الوظائف تتعدد بين ما هي اقتصادية واجتماعية وسياسية وإستراتيجية، وبالتالي فإن الحدود تشكل الإطار

الخارجي لإقليم الدولة، وبالتالي تحدد مقدار ما يتمتع به الإقليم من موارد وثروات اقتصادية ووئام اجتماعي. وباعتبار أن الحدود تمثل خطأ فاصلاً بين إدارتين سياسيتين فإن هذه الحدود تتأثر سلباً وإيجاباً من حيث الاستقرار والتوتر بطبيعة وقدرة هذه الحدود على الوفاء بمتطلبات وظائفها، إذ بمقدار نهوض هذه الحدود بأداء تلك الوظائف، تقل النزعة إلى زحزحتها وتغييرها. وعلى النقيض من ذلك، فإنه بمقدار ما يكون سوء توزيع الثروات واتساع الفوارق والفجوات الاقتصادية، وتفشي ظواهر التسلل والتهريب والاتجار بالممنوعات عبر الحدود، يظهر الميل إلى التغيير والمنازعة في شرعية الحدود ومشروعيتها (مهدي، 1996م، ص104)، وتشير الخبرة العملية في مجال نزاعات الحدود الدولية أنه يمكن تصنيف الأسباب ذات الصلة بإدارة الحدود ووظائفها إلى: أسباب ذات الصلة بالوظائف الأمنية والإستراتيجية للحد، والأسباب التي تنتج عن عدم اتساق الحد مع أوضاع السكان والمعطيات البشرية والأسباب المتعلقة بالعوامل الاقتصادية كاستغلال الثروات والموارد الاقتصادية والمائية في المناطق الواقعة على جانبي خط الحدود.

1. الأسباب الاقتصادية لنزاعات الحدود:

تعد الموارد الاقتصادية من أهم الأسباب التي تقف خلف إثارة نزاعات الحدود الدولية، فرغبة الدول في السيطرة على الأنهار أو البحيرات أو العيون، علاوة على الثروات المعدنية كالنفط والغاز والحديد والفوسفات... الخ، حيث أدت الثورة الصناعية والحاجة المتزايدة لهذه الثروات إلى استغلال باطن وسطح الأرض؛ بحثاً عن مكامن هذه المعادن مما أنتج العديد من النزاعات الحدودية الناجمة عن هذا الاستغلال، خاصة حالة المناجم التي توجد فتحاتها على أحد جانبي خط الحدود ولكنها تضرب بجذورها داخل الجانب الآخر لهذا الخط، وكما هو الحال أيضاً بالنسبة لحقول النفط حيث إنه من المعروف أن قيام إحدى الدول بضخ كميات كبيرة من حقولها الواقعة بالقرب من خط الحدود من شأنه أن يؤدي -تطبيقاً لخاصية الاستطراق- إلى تناقص حجم الاحتياطي في المنطقة الممتدة عبر هذا الخط المشترك للحدود حيث لا يجوز للدولة تجاوز حقها في استغلال الموارد الطبيعية إذا كان هذا الاستغلال يلحق ضرراً بالغير (الرشيدي، 2006م، ص208).

وأما الموارد المائية كالأنهار والبحار والبحيرات فإنها تشكل سبباً في إثارة العديد من النزاعات الحدودية كالنزاع العراقي الإيراني حول شط العرب والنزاع بين موريتانيا والسنغال حول نهر السنغال.

2. الأسباب الاجتماعية والأمنية لنزاعات الحدود:

كثيراً ما تسفر عملية تعيين الحدود عن تقسيم جماعات بشرية مترابطة بين دولتين أو أكثر، الأمر الذي يترتب عليه إثارة العديد من نزاعات الحدود جزاء عدم التوفيق بين الحدود والبيئة البشرية، فقد شهدت الدول الإفريقية العديد من النزاعات الحدودية ذات الجذور والأسباب الاجتماعية مثل بشأن قبائل التوتسي الموزعة بين رواندا وبوروندي، والنزاع بين كينيا وتنزانيا بسبب تشتت قبائل الماساي.

المطلب السادس: الجهة المختصة بعملية ترسيم الحدود الدولية:

إن عملية ترسيم الحدود وظيفة فنية، أو كما عبر عنها البعض بأنها فن وليست علماً (الراوي، 1975م، ص296)، ولذلك تقوم بتنفيذها في الوقت الحاضر لجان فنية مشتركة متخصصة تسمى بلجان الترسيم، والطبيعة الفنية أو التقنية لأعمال لجان الترسيم أكدها مجلس الأمن وذلك بمناسبة قراره المرقم (773) الصادر في (26/أغسطس/1992م) بشأن عمل لجنة الأمم المتحدة لتخطيط الحدود بين العراق والكويت، حيث جاء في ديباجة هذا القرار: (إن اللجنة من خلال عمله تخطيط الحدود لا تقوم حالياً بإعادة توزيع الأراضي على العراق والكويت، بل مجرد إنجاز العمل التقني الضروري للقيام لأول مرة بوضع تحديد دقيق لإحداثيات الحدود الواردة في المحضر المتفق عليه بين دولة الكويت وجمهورية العراق، بشأن إعادة علاقات الصداقة والاعتراف والمسائل ذات الصلة والموقع عليه من الطرفين في (4/تشرين الأول/1963م) وهو ما أكدته اللجنة نفسها في تقريرها النهائي المقدم إلى مجلس الأمن في (21/مايو/1993م) بقولها "إن أعمالها تقنية وليست سياسية وأن طبيعة مهمتها هي الترسيم) (الفتلاوي، 2009م، ص35).

وتنشأ لجان الترسيم المشتركة بطرق مختلفة فقد تنشأ عن طريق النص عليها في معاهدات تعيين الحدود، فغالباً ما تتضمن هذه المعاهدات نصوصاً تتعلق بتشكيل لجان يناط بها عملية الترسيم، ومدى الصلاحيات التي تتمتع بها، ومثال ذلك نص المادة (2) من معاهدة أرضروم المعقودة عام (1874م) بين الإمبراطوريتين العثمانية والفارسية (عباس، 1972م، ص123).

وكذلك المادة (2) من معاهدة الحدود المعقودة عام (1902م) بين أثيوبيا وبريطانيا، التي كانت حينذاك الدولة الحامية للسودان، والمادة (4) من معاهدة الحدود المعقودة عام (1904م) بين تايلندا وفرنسا، باعتبارها الدولة الحامية لكمبوديا آنذاك (طه، 1999م، ص62-73).

وقد يتم إنشاء لجان الترسيم عن طريق اتفاق يعقد بين الأطراف المعنية في فترة لاحقة لاتفاق تعيين الحدود، ومثال ذلك الفقرة (1) من البروتوكول الملحق بمعاهدة الحدود المعقودة عام (1937م)

بين العراق وإيران (عباس، 1972م، ص142)، والفقرة (1) من المادة (5) من اتفاقية ترسيم الحدود المعقودة عام (2005م) بين الأردن وسوريا (الفتلاوي، 2009م، ص36).

وقد تنشأ لجان الترسيم بقرار من المحكمة الدولية المكلفة بالفصل في نزاع ترسيم الحدود، وذلك بناءً على طلب الطرفين المعنيين المثبت في الاتفاق الخاص بإحالة النزاع إلى المحكمة، ومثال ذلك نص المادة (3) من الاتفاق الخاص الموقع بين كولومبيا وفنزويلا عام (1916م) والمتعلق بإحالة نزاعهما الحدودي إلى التحكيم الدولي (عباس، 1972م، ص145)، وكذلك نص الفقرة (3) من المادة (4) من الاتفاق الخاص الموقع بين مالي وبوركينا فاسو عام (1983م) والمتعلق بإحالة نزاعهما الحدودي إلى محكمة العدل الدولية، وأخيراً قد تنشأ بين العراق والكويت التي أنشأت بموجب القرار المرقم (687) الصادر عام (1991م) عن المجلس نفسه (الدليمي، 2004م، ص193).

ويمكن إن يضاف إلى ذلك أيضاً لجنة الأمم المتحدة التي شكلها مجلس الأمن عقب الانسحاب الإسرائيلي من جنوب لبنان عام (2000م) والتي قامت بترسيم خط الحدود الدولية بين سوريا ولبنان والمسمي بالخط الأزرق (الفتلاوي، 2009م، ص37).

وتتألف لجنة الترسيم من عدد من الأعضاء بغير تحديد بعدد معين، فقد يزيد هذا العدد أو ينقص حسب اتفاق الأطراف ذات العلاقة، بشرط أن يكون عدد الأعضاء متساوياً بين الطرفين، وقد يضاف إلى الأعضاء المعينين عدد من الموظفين الفنيين (مساحين، خبراء في الشؤون العسكرية والجغرافية، موظفين صحيين أو سياسيين) (الراوي، 1975م، ص176).

ومن المفيد والمناسب أيضاً أن يكون من بين أعضاء لجان الترسيم أعضاء من رعايا دول محايدة تحدد سلطاتهم بصورة واضحة، والأمثلة كثيرة على ذلك منها نص المادة (5) من معاهدة لوزان المعقودة عام (1923م) والمتعلقة بترسيم الحدود بين تركيا واليونان، فقد نصت المادة المذكورة على تشكيل لجنة ترسيم من مندوب واحد من تركيا وآخر من اليونان، ويختار الاثنان عضواً ثالثاً على أن يكون من رعايا دولة ثالثة ليكون رئيساً للجنة.

هذا وبعد الانتهاء من تشكيل لجان الترسيم تباشر مهامها في ترسيم خط الحدود وفقاً لما هو محدد في سند إنشائه، وتنفيد هذه اللجان عادة بمجموعة من المبادئ عند تنفيذ هذه العملية أهمها ما يأتي (روسو، 1982م، ص165):

- احترام وحدة المدن.
- احترام وحدة الأراضي الزراعية وأوضاع الاستغلال المحلية الأخرى.

- احترام وضع القبائل الرحل وهذا المبدأ يصعب التقيد به بسبب تنقل هذه القبائل باستمرار. وبعد انتهاء لجان الترسيم من تنفيذ المهام الموكلة إليها، ترفع تقريراً عن أعمالها إلى الأطراف المعنية على شكل محاضر أو بروتوكول بعدد من النسخ موقع من قبل جميع أعضاء اللجنة بعد الاتفاق على اللغة التي ستحرر بها تلك الوثائق، وقد استقر العمل الدولي في هذا الشأن على استخدام اللغة الرسمية للدولتين المعنيتين إذا كانت لغتهما مختلفة، على أن يكون المحاضر أو البروتوكول خريطة خاصة طبوغرافية تكون بياناتها منسجمة ومتفقة مع البيانات المثبتة في هذه المحاضر أو البروتوكول، وتعتبر جميع هذه الوثائق جزءاً لا يتجزأ من السند القانوني المنشئ لخط الحدود (الراوي، 1975م، 176).

أما بخصوص التكاليف الإجمالية لأعمال لجان الترسيم فيتحملها الطرفين المعنيين مناصفة بينهما، في حين يتحل كل طرف التكاليف الخاصة للأعضاء والمندوبين المعنيين من قبله (الفتلاوي، 2009م، 37).

وأخيراً وحتى عملية الترسيم ثمارها على أتم وجه، ينبغي أن تتعهد الأطراف المعنية باحترام للعلامات الحدودية والمحافظة عليها وصيانتها في حالة تعرضها لأعمال التلف أو التخريب سواء بفعل الطبيعة أو الإنسان ومحاكمة الأفراد المسؤولين عن ذلك.

المطلب السابع: نطاق سلطات الجهة المختصة بعملية الترسيم:

لقد أصبح معلوماً أن المهمة الأساسية لجهة الترسيم هي وضع خط الحدود المعين في السند القانوني المنشئ له في صورة خط حدود مادي ملموس على الطبيعة، إلا أنه كثيراً ما يصادق هذه الجهة صعوبات تحول دون إتمام عملية الترسيم على النحو الموصوف على الورق، كأن يخترق خط الحدود النظري أملاكاً خاصة، أو يؤدي إلى تجزئة الأراضي الزراعية أو التفرقة بين سكان المنطقة الواحدة، أو أن الأسس التعريفية التي وضع على أساسها خط الحدود غير موجودة أو موجودة في مكان مغاير، وذلك بسبب الجهل بالمعلومات الجغرافية لدى القائمين بعملية التعيين عن المناطق المطلوب ترسيم الحدود فيها.

وبسبب هذه الصعوبات فإن جهة الترسيم قد لا تتمكن من أداء مهامها على النحو المطلوب، إلا بعد إدخال التعديلات أو الانحرافات الضرورية على خط الحدود النظري، وبما يتناسب مع المتطلبات الجغرافية والسكانية والاقتصادية، لذلك يذهب بعض الفقهاء إلى القول إن عملية الترسيم ما هي في الحقيقة إلا عملية يتم من خلالها جعل خط الحدود الذي تم تعيينه منطقاً أو متلائماً مع

المعطيات الموجودة على الطبيعة، وهذه العملية تقتضي تمتع الجهة المختصة بالتريسم بسلطات تمكنها من إدخال التعديلات الضرورية على الخط المعين عند ترسيمه (طه، 1999م، 69). وهو ما أكدته محكمة العدل الدولية الدائمة في رأيها الاستشاري الذي أصدرته عام (1923م) بخصوص نزاع تحديد الحدود البولندية التشيكوسلوفاكية والمعروف باسم قضية جاورزينا (الفتلاوي، 2009م، 38).

وتمتع جهة التريسم بسلطات الملائمة التقديرية هذه قد ينص عليها في وثيقة أو سند إنشائها، بحيث يتفق الطرفين المعنيين صراحة على تفويض هذه الجهة سلطة إجراء بعض التعديلات على خط الحدود المعين في السند القانوني المنشئ لها (المسدي، 1996م، 53-54).

ومثال ذلك معاهدة السلام المعقود بين فرنسا وإيطاليا عام (1947م) فقد خولت الفقرة (2) من المادة (5) من تلك المعاهدة لجنة تريسم الحدود بين الدولتين المذكورتين، سلطة الانحراف بخط الحدود بما يقارب نصف كيلو متر عن موضعه الأصلي، بغية التوصل إلى خط حدود يتفق بقدر الإمكان مع الأوضاع القائمة على الطبيعة، ومثال ذلك أيضاً الاتفاقية المعقودة بين المملكة المتحدة وبلجيكا عام (1927م) والتي أنشأت لجنة لترسيم الحدود بين كانتجا وروديسيا الشمالية، فقد منحت المادة (2) منها تلك اللجنة سلطة إجراء بعض التعديلات الطفيفة وعند الضرورة على خط توزيع المياه لتفادي الصعوبات التي تنشأ عن التفسير الحرفي للاتفاقية المذكورة (عبد الرحمن، 1994م، 77).

إلا أن الأمور قد تجري على خلاف ما سبق، فغالباً ما تخلو وثيقة أو سند إنشاء الجهة المختصة بالتريسم من نص يشير إلى تمتعها الملائمة التقديرية، ومثال ذلك معاهدة جدة المعقودة بين السعودية واليمن عام (2000م) إذ أكدت الفقرة (1) من المادة (3) من هذه المعاهدة أن على الشركة المنفذة الدولية والفريق المشترك من الجانبين التقيد الصارم بالمسافات والجهات بين كل نقطة والنقطة التي تليها وبقيّة الأوصاف الواردة في تقارير الحدود الملحقة بمعاهدة الطائف، وهذه الأحكام ملزمة للطرفين (الديلمي، 2004م، 194).

وهذا يعني إن على جهة التريسم أن ترسم خط الحدود على الطبيعة حرفياً كما هو موصوف في سند إنشائه، دون أن يكون لها سلطة إدخال أية تعديلات عليه، وفي هذه الحالة يبقى التساؤل قائماً هل تستطيع الجهة المختصة بالتريسم إذا ما واجهتها الصعوبات والمشاكل إجراء التعديلات الضرورية على خط الحدود محل التريسم رغم عدم وجود نص صريح يمنحها مثل هذه الصلاحية؟ للإجابة على هذا التساؤل نقول أن العمل الدولي قد أقر للجهة المختصة بعملية تريسم الحدود سلطة

إدخال التعديلات الضرورية على خط الحدود الذي تم تعيينه لتفادي الصعوبات الجغرافية الطبيعية أو الاقتصادية أو السياسية.

ولكن بشرط أن تكون تلك التعديلات بسيطة وطفيفة وأن تصادق عليها حكومات الدول المعنية، بالإضافة إلى ما استقر عليه العمل الدولي، فإن الفقه الدولي يؤكد على أهمية تمتع جهة الترسيم بسلطات الملائمة التقديرية في تعديل خط الحدود حتى في حالة عدم النص على ذلك، وأن هذه السلطة تقوم أحياناً على أساس القاعدة القائلة أن الخاص يقيد العام، والناבעة في هذه الحالة من امتلاك الجهة المختصة بالترسيم للمعرفة الدقيقة والمباشرة على خصائص مناطق الحدود محل الترسيم، والتي لم تكن معروفة لدى القائمين بعملية تعيين الحدود على الورق (الراوي، 1975م، 296).

إن ما استقر عليه العمل والفقه الدولتان بشأن تمتع جهة الترسيم بسلطة إجراء التعديلات البسيطة والطفيفة في خط الحدود بين الطرفين، قد تجاوزت صلاحياتها عندما قامت بترسيم خط الحدود في منطقة المعبد على خلاف الخط الذي تم وصفه في المادة (1) من معاهدة الحدود المعقودة عام (1904م) بين تايلند وفرنسا التي كانت تدير العلاقات الخارجية للهند الصينية آنذاك. فقد أكدت المحكمة في معرض تصديها للخلاف بشأن هذه المسألة على أنه مهما كان انحراف خط الحدود الذي رسمته اللجنة المشتركة عن خط توزيع المياه (وهو خط الحدود الذي عينته المادة (1) من اتفاقية عام 1904م) فإنه من المؤكد أن الحكومات المعنية تستطيع أن تجيز هذا الانحراف (الراوي، 1975م، 296).

ومن هذا يتبين أن محكمة العدل الدولية تعترف من حيث المبدأ بإمكانية تمتع الجهة المختصة بعملية الترسيم بسلطات تقديرية تمكنها من إدخال التعديلات الضرورية على خط الحدود لتفادي الصعوبات الناجمة عن هذه العملية حتى في حالة عدم اتفاق الأطراف ذات العلاقة على هذا الأمر، وإن كان الأثر القانوني لأعمال الجهة المختصة بعملية الترسيم تتوقف في مثل هذه الحالة وحسب رأي المحكمة على إجازة الأطراف المعنية.

المطلب الثامن: القيمة القانونية لأعمال الجهة المختصة بعملية الترسيم:

بعد أن تنتهي الجهة المختصة بعملية الترسيم من إتمام أعمالها ترفع تقريراً عن ذلك إلى الدول المعنية على شكل محاضر أو بروتوكول موقعاً من مندوبيها، ولهذه الوثائق أهميتها باعتبارها من الوثائق التاريخية وسنداً لحقوق إقليمية، وتعتبر أعمال الجهة القائمة بعملية الترسيم صحيحة ونافاذة وملزمة للدول المعنية تتمتع بقيمة قانونية في مواجهتها، ما دامت هذه الدول متفقة على اعتبار تلك

الأعمال ملزمة ونهائية لا تحتاج إلى إقرار أو مصادقة لاحقة من قبل الجهات المختصة، ومثال ذلك معاهدة تعيين الحدود بين المكسيك والولايات المتحدة المعقودة عام (1853م) فقد منحت هذه المعاهدة لجنة ترسيم الحدود المنشئة بموجبها سلطة إصدار قرارات نهائية وملزمة دون الرجوع إلى الدولتين المعنيتين (طه، 1999م، 72).

ومثال ذلك أيضاً المادة (5) من بروتوكول القسطنطينية المعقود عام (1913م) والمتعلق بتعيين الحدود بين تركيا وإيران، فقد أكدت هذه المادة على أنه حالما يتم ترسيم قسم من الحدود فإن الترسيم يعتبر نهائياً ولا يكون عرضه لأي تدقيق أو تعديل (عباس، 1972م، 136).

ولكن غالباً ما تتفق الأطراف المعنية على ضرورة المصادقة على أعمال جهة الترسيم حتى تكون نهائية وملزمة لهم، ويكون ذلك في حالة تجاوز الجهة المختصة بالترسيم لحدود ما منحت من صلاحيات أو سلطات بتفويض صريح من قبل الأطراف المعنية أو بدونه، ومثال ذلك الإعلان الصادر عن كل من بريطانيا وفرنسا عام (1899م) والمتعلق بتحديد الحدود بين السودان وما كان يعرف بأفريقيا الاستوائية الغربية، فقد نصت الفقرة (4) من ذلك الإعلان صراحة على إحالة أعمال لجنة الترسيم المشتركة إلى موافقة الحكومات المعنية، وفي هذه الحالة تتوقف القيمة القانونية لأعمال جهة الترسيم على إجازة الأطراف لهذه الأعمال أو رفضهم لها، فإذا إجازتها الأطراف المعنية صراحة أو ضمناً اعتبرت هذه الإجازة بمثابة تفسيراً أو تعديلاً للسند القانوني المنشئ لخط الحدود يتمتع بحجة قانونية في مواجهتهم (المسدي، 1996م، 56)، وهو ما حدث بالضبط في قضية معبد برياه فيهيهار، فقد فصلت محكمة العدل الدولية بالقضية مؤيدة لخط الحدود الذي قامت بترسيمه لجنة الترسيم المشتركة بين تايلند وكمبوديا على الرغم من تعارضه مع خط الحدود الذي عينته معاهدة الحدود لعام (1904م) وفي معرض تعليقها على هذا الحكم استنتجت لجنة القانون الدولي أن أثر السلوك اللاحق للأطراف في هذه الحالة والذي يحمل بين طياته قبولاً ضمناً لأعمال لجنة الترسيم المشتركة كان يهدف إلى تعديل السند القانوني المنشئ لخط الحدود وهو معاهدة (1904م).

أما إذا رفضت الأطراف المعنية أعمال جهة الترسيم في حالة تجاوزها لحدود ما منحت من سلطات، فإن ذلك يشكل سبباً من أسباب منازعات الحدود الناشئة عن عملية الترسيم، ومثال ذلك نزاع الحدود الذي ثار بين السودان وإثيوبيا، فقد دفعت هذه الأخيرة بأن الفريق القائم بعملية الترسيم قد تجاوز حدود سلطاته لإدخاله بعض التعديلات على خط الحدود المبين باللون الأحمر على الخريطة الملحقة بمعاهدة عام (1903م).

الخاتمة

النتائج:

لقد تناولت في هذه الدراسة علمية ترسيم الحدود الدولية وما ينجم عنها من منازعات حدودية بين الدول المتجاورة المعنية، وقد تبين من خلال هذا البحث أن عملية الترسيم هي عملية لاحقة أو تالية لعملية تعيين الحدود، يراد بها تطبيق خط الحدود الموصوف في سند إنشائه ووضع موضع التنفيذ العملي على الطبيعة عن طريق العلامات الحدودية أو أي علامات أخرى تدل عليه، ولعملية الترسيم أهمية خاصة لأن مجرد القيام بعملية التعيين لا يضيف على الحدود الدولية طابع الثبات والنهائية ولا يمكن إن يسمح الخلافات حول الحدود، ويقوم بهذه العملية جهة متخصصة تمتلك الخبرة التقنية والفنية التي تمكنها من أداء مهامها على الوجه المطلوب، وقد تعترض عملها صعوبات عملية تحول دون التنفيذ الحرفي لخط الحدود الموصوف على الورق، ولذلك فقد استقر الفقه والعمل الدوليان على الإقرار للجهة المختصة بترسيم الحدود بسلطة تقديرية في هذا المجال تمكنها من إدخال التعديلات والانحرافات الضرورية على خط الحدود المراد ترسيمه، فإذا أتمت الجهة القائمة بعملية الترسيم أعمالها على النحو الذي ترتضيه الدول المعنية، فإن الأثر القانوني المترتب على أعمالها يتوقف على مدي السلطات التي تتمتع بها، فقد تمنح تلك الجهة سلطة إصدار قرارات ملزمة ونهائية دون الرجوع إلى الدولتين المعنيتين، وقد تكون سلطاتها مقيدة بحيث تخضع أعمالها لتصديق وموافقة الدول ذات العلاقة، بالإضافة إلى ما تقدم فإن عملية الترسيم قد تكون مصدراً للكثير من المنازعات الحدودية.

- التوصيات:

- عندما تقوم الدول المتنازعة بإنشاء وتشكيل الجهة المختصة بعملية الترسيم، عليها أن تضمن وثيقة أو سند إنشائها نصوصاً صريحة، تقضي بتمتعها بسلطات تقديرية تمكنها من إجراء بعض التعديلات أو الانحرافات الضرورية على خط الحدود المعين عند ترسيمه، لغرض التغلب على الصعوبات التي قد تواجهها أثناء القيام بعملها، فهذا التفويض الصريح سيحسم أي خلاف قد يحصل بشأن هذه المسألة.
- على الدول المتنازعة أن توفر الإمكانيات والقدرات التي تساعد الجهة القائمة بعملية الترسيم من استخدام التقنيات الحديثة، كاستخدام الأقمار الصناعية وطائرات المسح الجوي وغيرها من الوسائل الحديثة بدلاً من الوسائل التقليدية، فهذه الوسائل تساعد في تحديد موقع كل علامة من العلامات الحدودية.

- أن تقوم الدول المتنازعة بعد الانتهاء من عملية الترسيم بتشكيل لجنة مشتركة تكون مهمتها المحافظة على العلامات الحدودية من التلف والتخريب وصيانتها في فترات دورية خلال السنة، وشق الطرق التي تسهل الوصول إلى مواقع هذه العلامات وأن تقرر تكثيفها عند عدم كفايتها.
- الأمر المهم في عملية ترسيم الحدود هو أن تقوم الدول المعنية بعملية الترسيم بصورة مشتركة، وأن تقوم بإتمام هذه العملية بعد عملية التحديد بأسرع وقت ممكن، لأنه كلما طالت الفترة الفاصلة بين العملتين كانت الحدود موضع خلاف، في حين إن انجاز عملية الترسيم سيجعل من الحدود ثابتة ونهائية، وسيحسم أي خلاف حولها إلا إذا قررت الدول المعنية بعد ذلك تعديلها بإرادتها.

المراجع:

- إبراهيم، حامد 2006م: الحدود الدولية وأحكامها في الفقه الإسلامي والقانون الدولي العام، رسالة ماجستير، كلية الشريعة والقانون، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.
- إبراهيم، علي 1995م: النظرية للحدود الدولية مع دراسة خاصة لمشكلة الحدود بين العراق والكويت، وتخطيطها وفقاً لقرار مجلس الأمن رقم (687)، لعام 1991م، دار النهضة العربية، القاهرة، الطبعة الأولى.
- أبو عاد، ناجي، وجرينون، ميشيل 1999م: النزاع وعدم الاستقرار في الشرق الأوسط، ترجمة محمد نجار، الأهلية للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الأولى.
- أبو عيانة، فتحي 1995م: الجغرافيا السياسية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، الطبعة الثانية.
- الأشعل، عبدالله 1978م: قضية الحدود في الخليج العربي، مركز الدراسات السياسية والإستراتيجية بالأهرام، القاهرة، ط1.
- باخشب، عمر 1988م: النظام القانوني لمفهوم الحدود في القانون الدولي العام، المجلة المصرية للقانون الدولي، المجلد (44)، العدد (14).
- بدر الدين، صالح محمد محمود 1998م: التحكيم في منازعات الحدود الدولية، دار الفكر العربي، القاهرة.
- البستاني، بطرس 1989م: محيط المحيط، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت.
- بني عيسي، عدي إبراهيم رشاد 2004م: تأثير الحدود بين الدول في الأحكام الشرعية، رسالة

- ماجستير، كلية الدراسات الفقهية والقانونية، جامعة آل البيت، الأردن.
- بهاء عبد الواحد فضل المولى حامد 2011م: مهددات الأمن الاستراتيجي للنظام الإقليمي الخليجي (2001-2008م)، رسالة دكتوراه، كلية الدراسات العليا، جامعة الخرطوم، السودان.
- جابر، حسني 1973م: القانون الدولي، دار النهضة العربية، القاهرة، الطبعة الأولى.
- الحاج، محمود محمد 2008م: القانون الدولي للبحار، دار الثقافة للنشر، عمان، الأردن.
- الحري، محمد مرسي 1993م: دراسات في الجغرافيا السياسية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
- حسن، عادل عبدالله، التسوية القضائية لمنازعات الحدود الدولية، رسالة دكتوراه، كلية الحقوق، جامعة القاهرة، 1996م.
- حسن، محمد إبراهيم، الجغرافيا السياسية، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، 1999م.
- خالد عبد الرحمن العصيمي 2012م: ترسيم الحدود الكويتية العراقية وأثره في السياسة الخارجية الكويتية، رسالة ماجستير، كلية الآداب والعلوم، جامعة الشرق الأوسط.
- الديب، محمد محمود 1976م: الجغرافية السياسية، أسس وتطبيقات، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- الديلمي، خالد عباس عبد الجليل 2004م الوضع القانوني للحدود اليمنية السعودية، رسالة ماجستير، كلية القانون، جامعة بابل.
- الراوي، جابر إبراهيم 1975م: الحدود الدولية ومشكلة الحدود العراقية الإيرانية، دراسات قانونية وثائقية، مطبعة دار السلام، بغداد.
- الرشدي، أحمد 2006م: مقدمة السياسة المائية المصرية تجاه دول حوض النيل، برنامج الدراسات المصرية الأفريقية، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، القاهرة.
- روسو، شارل، القانون الدولي العام 1982م: ترجمة شكر الله خليفة، الأهلية للنشر والتوزيع، بيروت.
- رياض، محمد 1979م: الأصول العامة في الجغرافية السياسية والجيوبولتيا، دار النهضة العربية للطبع والنشر، الطبعة الثانية، بيروت.
- سرحان، عبد العزيز محمد 1980م: مبادئ القانون الدولي، مطبعة النهضة العربية، القاهرة.
- سعودي، محمد عبد الغني 1971م: الجغرافية والمشكلات الدولية، دار النهضة العربية، القاهرة، بيروت.
- سلطان، حامد، وراتب، عائشة، وعامر، صلاح الدين 1978م: القانون الدولي العام، دار النهضة العربية، القاهرة، الطبعة الأولى.

شتا، أحمد عبد الونيس 1990م: القيمة القانونية لأدلة الإثبات في منازعات الحدود: دراسة لبعض الأدلة مع التطبيق على قضية تحكيم طابا، ملف الإدارة المصرية لأزمة طابا، مركز البحوث والدراسات السياسية، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة.

شتا، أحمد عبدالونيس 1993م: الحدود الدولية ماهيتها وتطورها، مركز البحوث السياسية، جامعة القاهرة.

شتا، أحمد عبدالونيس، مبدأ ثبات الحدود واستمراريتها في القانون الدولي الدبلوماسي، معهد الدراسات الدبلوماسية، الرياض، العدد (18)، شعبان، 1417هـ/ 1996م.

صادق، دولت أحمد، وغلاب، محمد السيد، والديناصري، جمال الدين 1996م: الجغرافية السياسية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، الطبعة الأولى.

صالح محمد محمود 1997م: التحكيم في المنازعات الدولية، دار الفكر العربي، القاهرة. صدام الفتلاوي وهاني عبد الله عمران 2009م: عملية ترسيم الحدود الدولية والمنازعات الناجمة عنها، مجلة جامعة بابل، العلوم الإنسانية، المجلد (17)، العدد (1).

طه، فيصل عبد الرحمن على 1999م: القانون الدولي ومنازعات الحدود، دار الأمين للنشر والتوزيع، القاهرة، الطبعة الثانية.

عامر، محمد عبد المجيد د.ت: الجغرافيا السياسية والدولة أسس وتطبيقات، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

بشارة، عايده 1977م: الجغرافيا السياسية وتطورها وفلسفتها الحديثة، دار العلم للطباعة، القاهرة. عباس، عباس عبود 1972م: أزمة شط العرب، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت. عباس، عبد العزيز 1976م: الجغرافيا السياسية مع التركيز على المفاهيم الجيوبولتيكية، دن، بغداد. عبد الرحمن، مصطفى سيد 1994م: الجوانب القانونية لتسوية نزاعات الحدود الدولية، دار النهضة العربية، القاهرة، الطبعة الأولى.

عبد السلام، رضوان 1999م: الجغرافيا لسياسية لعالمنا المعاصر، المجلس الوطني للثقافة، الكويت. عبدالمعز، نجم 2007م: تحديد الحدود البحرية وفقاً للاتفاقية الجديدة لقانون البحار، دار النهضة العربية، القاهرة، الطبعة الثانية.

عتلم، حازم محمد 2001م: أصول القانون الدولي العام، القسم الثاني، دار النهضة العربية، القاهرة. العدوى، عبد الله 1981م: مفهوم الدولة، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، الطبعة الأولى.

- عقيل، محمد فاتح 1967م: مشكلات الحدود السياسية، منشأة المعارف، الإسكندرية.
- عمر، السيد محمد السيد 1981م: منازعات الحدود في إفريقيا العربية، رسالة ماجستير، كلية الحقوق، جامعة القاهرة.
- العنزي، رشيد حمد 1992م: تحديد الحدود البرية بين الكويت والعراق طبقاً لقواعد القانون الدولي، مجلة الحقوق، جامعة الكويت، مجلس النشر العلمي، المجلد (16)، العدد (3-4).
- الغريز، هند إسماعيل أحمد 2011م: البعد الاقتصادي في نزاعات الحدود العربية، دراسة حالة، رسالة ماجستير، كلية العلوم السياسية، جامعة اليرموك، الأردن.
- الغنيمي، محمد طلعت 1970م: الأحكام العامة في قانون الأمم، منشأة المعارف، الإسكندرية، ط1.
- الفتلاوي، صدام 2009م: عملية ترسيم الحدود الدولية والمنازعات الناجمة عنها، مجلة جامعة بابل، العلوم الإنسانية، جامعة بابل، المجلد (17)، العدد (1).
- الفراء، طه بن عثمان 1999م: الحدود الدولية بين التحديد والترسيم، ندوة مهام حرس الحدود في الدول العربية، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، يونيو/ربيع الأول.
- فودة، عز الدين، وسلامة، إبراهيم، والرشيدي، أحمد، عامر، صلاح الدين 1993م: حدود مصر الدولية، مركز البحوث السياسية، جامعة القاهرة.
- طه، فيصل عبد الرحمن علي 1999م: القانون الدولي العام ومنازعات الحدود، دار النهضة العربية، القاهرة، ط2.
- الفيل، محمد رشيد 1999م: الحدود وجهة نظر جغرافية إستراتيجية، الحدود العراقية الكويتية، مركز الخليج للكتب.
- قدور، عمر أحمد 1997م: شكل الدولة أثره في استراتيجيات وفلسفة الأمن، المؤسسة العامة للطباعة والنشر، الخرطوم.
- عرفة، محمد السيد 1999م: الأهمية الأمنية للحدود الدولية، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، يونيو.
- محمد رياض 2014م: الجغرافيا السياسية والجيوبوليتيكا: مع دراسة تطبيقية على الشرق الأوسط، دار هنداوي، القاهرة.
- محمد فاتح عقيل 1967م: مشكلات الحدود السياسية، منشأة المعارف، الإسكندرية.
- محمد، حامد إبراهيم علي 2006م: الحدود الدولية وأحكامها في الفقه الإسلامي والقانون الدولي العام،

- دراسة مقارنة، رسالة ماجستير، كلية الشريعة والقانون، جامعة أم درمان الإسلامية.
- محمود، بدر الدين صالح محمد 1988م: التحكيم في منازعات الحدود الدولية، دار الفكر العربي.
- مرسي، محمد 1993م: دراسات في الجغرافيا السياسية، دار المعرفة الجامعية، القاهرة.
- المسدي، عادل عبد الله حسن 1996م: التسوية القضائية لمنازعات الحدود، رسالة دكتوراه، كلية الحقوق، جامعة القاهرة.
- ممدوح منصور 1977م: سياسات التحالف الدولي، مكتبة مدبولي، القاهرة.
- مهدي، محمد عاشور 1996م: الحدود السياسية وواقع الدولة في أفريقيا، مركز دراسات المستقبل الأفريقي، القاهرة، الطبعة الأولى.
- ناجي، محمد جميل محمد 2006م: الحدود الدولية وطرق تسوية نزاعاتها، دراسة للنزاع الحدودي اليمني السعودي والنزاع الحدودي اليمني العماني، رسالة دكتوراه، جامعة أسيوط، كلية الحقوق.
- هادي، محمد فريد حسين 1996م: النزاع اليمني السعودي على الحدود، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، الأردن.
- هشام صادق علي وحفيظة السيد الحداد 2000م: دروس في القانون الدولي الخاص، دار المطبوعات الجامعية، الإسكندرية.

The
International Journal
of Humanities

القيمة التنبؤية للتراحم الذاتي في الاستقرار الزواجي لدى المعلمين والمعلمات

د. خالد بن علي الزهراني

أستاذ مساعد بقسم علم النفس كلية التربية

جامعة أم القرى

مستخلص البحث:

هدف البحث إلى الكشف عن القيمة التنبؤية للتراحم الذاتي في الاستقرار الزواجي لدى عينة من المعلمين والمعلمات، ولتحقيق هذا الهدف؛ أُجري البحث على عينة قوامها (605) من المعلمين والمعلمات بمدارس مدينة مكة المكرمة، واتباع البحث المنهج الوصفي الارتباطي المقارن في تفسير البيانات التي تم جمعها باستخدام مقياسين هما: مقياس التراحم الذاتي من تطوير الباحث والمكون من (28) عبارة موزعة على ستة أبعاد هي: (الطف بالذات، الحكم الذاتي، الإنسانية المشتركة، العزلة، اليقظة العقلية، الإفراط في تحديد هوية الذات)، ومقياس الاستقرار الزواجي من إعداد الباحث والمكون من (40) عبارة موزعة على خمسة أبعاد هي: (المحبة والعاطفة، الرضا عن الزواج، التواصل، المشاركة، تلبية الاحتياجات الخاصة بالمعاشرة الزوجية)، وأظهرت النتائج أن مستوى التراحم الذاتي والاستقرار الزواجي لدى المعلمين والمعلمات المتزوجين عينة البحث جاء متوسطاً، وكشفت النتائج عن وجود علاقة خطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 مقدارها (0.626) بين التراحم الذاتي والاستقرار الزواجي، وأسهم (التراحم الذاتي) بنسبة 39.2% في تباين قيمة (الاستقرار الزواجي)، كما بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في الاستقرار الزواجي بين أفراد العينة من المعلمين والمعلمات بمدينة مكة المكرمة عند مستوى (0.01) تعزى لمتغيرات مدة الزواج والنوع ومستوى التراحم الذاتي، والتفاعل بين مدة الزواج والنوع، بينما أظهرت النتائج عدم وجود تفاعل دال إحصائياً بين متغيري: مدة الزواج ومستوى التراحم الذاتي في تأثيرهما المشترك على درجة الاستقرار الزواجي لدى أفراد العينة، كذلك عدم وجود تفاعل دال إحصائياً بين متغيري: النوع ومستوى التراحم الذاتي في تأثيرهما المشترك على درجة الاستقرار الزواجي لدى أفراد العينة.

الكلمات المفتاحية: التراحم الذاتي - الاستقرار الزواجي - المعلمين والمعلمات

The predictive value of self-compassion in teachers' marital stability

Khaled Ali Al.zahrani
Assistant Professor Department of Psychology
College of Education
Umm Al-Qura University

Abstract

The study aimed to reveal the predictive value of self-compassion on marital stability for a sample of male and female teachers. The study used the descriptive correlative approach on a sample of (605) married male and female teachers in schools in the city of Mecca. The study used two scales; Self-compassion scale: consisting of (28) statements distributed over six dimensions: (self-kindness, autonomy, shared humanity, isolation, mental alertness, excessive self-identification, and the marital stability scale consisting of (40) items Distributed into five (love and affection, satisfaction with marriage, communication, participation, meeting the needs of marital cohabitation), The results showed that the level of self-compassion and marital stability among male and female teachers (husbands) in the study sample was average, and the results revealed that there was a linear relationship with statistical significance at the 0.01 level of (0.626) between self-compassion and marital stability, and (self-compassion) contributed by 39.2%. In the variance of the value of (marital stability), the results also showed that there were statistically significant differences in marital stability among the sample members of teachers in Makkah Al-Mukarramah at the level (0.01) due to the variables of marriage duration, gender, level of self-compassion, and the interaction between marriage duration and gender, while the results showed that there was no statistically significant interaction between the two variables: the duration of marriage and the level of self-compassion in their joint effect on the degree of marital stability among the sample members, as well as the absence of a statistically significant interaction between the two variables: gender and the level of self-compassion in their joint effect on the degree of marital stability among the members of the sample.

Keywords: self-compassion, marital stability, male and female teachers

القيمة التنبؤية للتراحم الذاتي في الاستقرار الزوجي لدى المعلمين والمعلمات

د. خالد بن علي الزهراني

أستاذ مساعد بقسم علم النفس كلية التربية جامعة أم القرى

المقدمة ومشكلة البحث

تعدّ العلاقات الأسرية والزواجية من أسمى وأرقى العلاقات الإنسانية، وبالمحافظة عليها يتم الإبقاء على نسيج الأسرة وتكاملها، وتوافقها؛ للوصول إلى الأسرة الصحية المتماسكة القادرة على القيام بوظائفها المتعددة، واجتياز مراحل نموها بسلام، بل وتسهم إسهامًا كبيرًا في استقرارها. ولعل الاستقرار والاطمئنان والراحة داخل الأسرة وبين الزوجين هو نتاج الزواج وهدف من أهدافه، وهذا الاستقرار شامل ومتنوع؛ فعلى المستوى النفسي يصبح الإنسان مرتاحًا يعيش حالة حب وانسجام في جميع المجالات التي لها علاقة بالناحية النفسية، وبشكل ينعكس إيجابًا على حياته كلها، وعلى المستوى الجسدي يلبي احتياجات الجسد للرجل وللمرأة والتي لا يمكن إشباعها إلا بالزواج، فيؤدى إلى استقرار الجسد، وعلى المستوى الاجتماعي هو سكن اجتماعي، فعلاقة الزواج تمكن الفرد من بناء أسرة والتفاعل مع الآخرين، وعلى المستوى المادي فهو أيضًا سكن مادي فيه تنظيم الأداء اليومي لحياة الأسرة، وعلى المستوى الإداري هو سكن فيه تنسيق للأدوار بين الزوجين، فكل أنواع الاستقرار موجودة في الزواج: سكن نفسي، وجسدي، واجتماعي، ومادي، وإداري؛ لأن الزواج لم يشرع ليعالج جانب واحد فقط، وإنما هو علاقة إنسانية دائمة ومتكاملة (سليمان، 2017، 72).

تنشأ العلاقات الأسرية نتيجة التواصل والتراحم العاطفي بين الزوجين؛ حيث يؤدي التواصل العاطفي بين الزوجين دورًا مهمًا في استقرار الحياة الزوجية، وتحقيق الانسجام، والتواد، والتراحم بينهما، وذلك كونه يمثل الدعم والحافز لكليهما على استمرار العلاقة ونجاحها، فبدون التواصل والتراحم بين الزوجين قد يحدث جفاء بينهما، وتبدأ الحياة الزوجية في التوتر وعدم الاستقرار، وتعد الحياة الأسرية عاملاً مهمًا للسعادة الشخصية؛ لذا فهي تحتاج إلى الاستقرار، والتكامل العاطفي والفكري بين الزوجين (الإبراهيم، 2018، 127).

كما يعدّ التواصل العاطفي والتراحم من لوازم الفطرة الإنسانية؛ فإذا كان هذا التواصل منضبطًا بضوابط العقل السليم المحكوم بشرع الله؛ فإنه يسمو بالفرد ويرتقي به إلى الكمالات البشرية، وأما إن كان هذا التراحم من غير ضابط يضبطه فإنه ينحدر بالفرد إلى السلوك غير الإنساني، والحياة الزوجية

علاقة مستمرة ومتصلة لها متطلبات متبادلة تقتضي الإشباع المشترك جسدياً وعاطفياً عن طريق الاتصال الذي هو المشاركة المتبادلة بينهما (العبيدي، 2015، 25). فقد أظهرت نتائج دراسة البريكي (2016) أن الشرع الحنيف اهتم بالتوافق بين الزوجين؛ وذلك لأهميته البالغة في توثيق العلاقة بين الزوجين، وتقوية مشاعر المحبة بينهما، وتحقيق تماسك الأسرة واستقرارها؛ مما يسهم في الحد من الظواهر التي تهدد كيان الأسرة وقيمها، وهو ما يسهم في تماسك المجتمع ويحد من هدمه وخرابه.

ويسهم التراحم الذاتي بين الزوجين في خفض الشعور السلبي، والشعور بالتفاؤل والسعادة والرضا عن الحياة، كما يساعد في خفض القلق والتوتر. ويُعرف بأنه: استراتيجية معرفية للرحمة بالذات لإعادة هيكلة العقل إيجابياً (السيد، 2019، 178). كما عرّفه (Brion et al., 2014) بأنه: امتلاك أحد الزوجين مرونة عاطفية مع النفس أثناء المشاعر السلبية في مواقف الحياة الحقيقية. وعرّفه أيضاً كل من (Germer & Neff, 2013) بأنه: القبول الذاتي الذي يواجه الألم والمعاناة. أما (Neff, 2013) & Beretavas فعرفاه بأنه: تشجيع الزوجين على الشعور بالارتياح مع أنفسهم في حالة وجود صعوبات وعندما يشعرون بعدم الكفاية، في المقابل عرّفه (Werner, et al., 2012) بأنه: القبول الذاتي لأحد الزوجين، وقدرت أحدهما أو كليهما على تقديم تقييم رحيم بذاتهم.

كما يسهم التراحم الذاتي بين الزوجين في تنمية الإحساس بمعاناة كل منهما إلى جانب الرغبة العميقة في التخفيف من تلك المعاناة، وهذا يعني أن على الزوجين الاعتراف أولاً بالمعاناة والألم والخروج عن إطار العيش المألوف والحياة الخاصة به، والنظر إلى المعاناة والألم الذي يعيشه كليهما بطريقة أخرى، والتفكير في وسيلة المساعدة لتجاوز المعاناة، والأخطاء والفشل، وكذلك عند مواجهة مواقف الحياة التي تسبب الألم الفكري، أو العاطفي، أو البدني لأحدهما أو لكليهما، من أجل العمل على استمرارية العلاقة الزوجية بينهما (Neff, & Dham, 2015, 5). وقد جاءت أهم نتائج دراسة كل من فريتخ (2018)، وآل عامر (1440هـ) بأنه يوجد علاقة ارتباطية موجبة بين بعض المتغيرات كالتسامح الزوجي، والذكاء الروحي، والصلابة النفسية، وبين الاستقرار الزوجي.

ومن جانب آخر؛ فإن الزوجين المتراحمين ذاتياً يكونان أكثر استمتاعاً بالحياة من غيرهما، ويعيشون في حالة من الحماس والتوجه نحو الأهداف المستقبلية، ومن ذلك فإن دافع التراحم الذاتي يجعل كلا الزوجين -رغم الإحباطات والصعوبات والمشكلات التي تواجههما- يسعى للحصول على أفضل ما يريد تحقيقه (Krakovsky, 2017, 66). فقد أظهرت دراسة (Sadiq et al., 2021) إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين جودة العلاقة الزوجية والتراحم الذاتي، وعلاقة سالبة دالة

إحصائياً بين جودة العلاقة الزوجية وأبعاد الإنهاك النفسي (الاكتئاب والقلق والضغط) ، كما توسط التراحم الذاتي العلاقة بين جودة العلاقة الزوجية والإنهاك النفسي (الاكتئاب والقلق والضغط). ويذهب (Neff 2003) إلى أن التراحم الذاتي يتحدد في ثلاثة أبعاد هي: اللطف بالذات مقابل الحكم الذاتي، ويشير هذا البعد إلى حالة من فهم الفرد لنفسه في مواقف عدم الكفاءة الذاتية أو عندما يواجه خبرات مؤلمة بدلاً من لوم الذات أو إصدار أحكام قاسية عليها، مما يساعد على التعامل مع الخبرات السلبية التي تمر بها بموضوعية وب عقل منفتح. و الإنسانية المشتركة مقابل العزلة، يشير هذا البعد إلى رؤية الخبرات الشخصية كجزء من التجربة الإنسانية بدلاً من إدراكها على إنها تجربة فردية. واليقظة العقلية مقابل التوحد المفرط، يشير هذا البعد إلى الوعي بالخبرات في اللحظة الراهنة، وإدراك الأفكار والمشاعر والأحاسيس المؤلمة بشكل متوازن بدلاً من الإفراط في التوحد معها. وأشار (Neff, 2003a, 234)، إلى أن هذه المكونات الثلاثة تقابل العزلة، والحكم على الذات، والافراط في تحديد الهوية وتتفاعل هذه المكونات مع بعضها البعض لخلق القدرة على التراحم الذاتي في مواجهة الفشل وخيبة الأمل (Hammond, 2012, 16).

بينما حدد السيد (2019) للتراحم الذاتي ثلاثة أبعاد، هي: اللطف الذاتي وهو نوع من الإحسان تجاه النفس في حالات التجارب السلبية بدلاً من قسوة الشخص في نقد الذات. والوعي بالإنسانية المشتركة، ويشير إلى قدرة الفرد على إدراك كل الخبرات سواء السعيدة منها أو المؤلمة كما يتمثل في الخبرات التي يعيشها كل البشر فهي خبرات شائعة غير شخصية. والتعقل، ويشير إلى الوعي المعرفي الذي يساعد الفرد على تقبل العواطف والخبرات المؤلمة دون أن ينجرف لها، أو يتحمس لها، ويحكم عليها.

وأشار (الضبع، 2013، 475). أن التراحم الذاتي يبنى على الوعي بالذات؛ فكلما كان الزوج على وعي بعواطفه وانفعالاته كان أكثر مهارة ودقة في قراءة انفعالات ومشاعر الآخرين، حيث يستلزم الأمر القدرة على فهم ذواتنا واستشعار أحاسيسنا أولاً قبل الإحساس بمشاعر الآخرين وحاجاتهم (الضبع، 2013، 475).

مما سبق تتضح أهمية التراحم الذاتي في تحقيق الاستقرار الزوجي؛ لهذا يسعى البحث الحالي للوقوف على القيمة التنبؤية للتراحم الذاتي في الاستقرار الزوجي لدى عينة من المعلمين والمعلمات المتزوجين.

يعد الزواج عقدًا رسميًا بين شخصين راشدين، وأساسًا لبناء الأسرة، ورغم أننا نعيش في مجتمع إسلامي رصين، لديه الوعي الكامل بأن تكوين الأسرة واستقرارها والحفاظ على النوع البشري من أهم غايات الزواج، إلا إن كثير من الأسر تجهل الأدوار الضرورية اللازمة لتحقيق السعادة والاستقرار الزوجي، فتواجه بعض المشكلات التي تعترض الاستقرار الزوجي وتؤدي به إلى التفكك وعدم الاستقرار والديمومة التي هي هدف أصيل من أهداف الزواج (سليمان، 2017، 73).

وتشير الدراسات إلى وجود بعض المشكلات التي تهدد الاستقرار الزوجي، فقد بينت دراسة المجالي والعاسافة (2021) إلى أن أهم المشكلات التي تؤدي إلى عدم الاستقرار الزوجي خروج المرأة المتزوجة للعمل، والعنف الأسري، والمشكلات الجنسية. وتوصلت دراسة (Hammond et al., 2021) إلى أن أحد أهم المشكلات التي تؤدي إلى عدم الاستقرار الزوجي تعاطي المخدرات من قبل أحد الزوجين. كما بينت دراسة نوري (2017) أن فشل الزوجين في الانسجام والتفاهم وإمكانية التعايش ولو بالحدود الدنيا تحت سقف واحد أحد أهم المشكلات التي تؤدي إلى عدم استقرار الزوجي. وأشارت دراسة صادق (2015) إلى أن أهم المشكلات التي تؤدي إلى عدم الاستقرار الزوجي؛ ظهور العديد من المشكلات الاجتماعية المختلفة، كالتصدع الأسري، وانحراف الأبناء، وتسربهم من التعليم، ومعاناتهم نفسياً، واجتماعياً، وعلمياً، وأخلاقياً، وسوء الاختيار الزوجي. بينما أضافت دراسة أحمد وحاج حمد (2014) مجموعة أخرى من المشكلات التي تؤدي إلى عدم الاستقرار الأسري منها اختلاف التوقعات بين الزوجين، والتنشئة المختلفة بين الزوجين، كما بينت دراسة السبيلة (2013) أن الطفرة الاقتصادية العالية بالمجتمع تعد من أهم المشكلات التي تهدد الاستقرار الزوجي وزيادة الخلافات بين الزوجين، وأضافت دراسة الحربي (2013) أن أهم المشكلات التي تؤدي إلى عدم الاستقرار الزوجي هي عدم معرفة الشباب المقبلين على الزواج معنى الحياة الزوجية، والنقص في فهم وإدراك الزوجين لمسئوليات الحياة الزوجية، الأمر الذي يضعف من التراحم بين الزوجين، ومن ثم يؤدي إلى ضعف استقرار الحياة الزوجية، والطلاق.

وعلى الجانب الآخر؛ أوضحت بعض الدراسات أن ممارسة الأفراد للتراحم الذاتي تساعدهم على التواصل مع ذواتهم، خاصة من يعانون الاكتئاب، والقلق، والنقد الذاتي، والشعور بالإحباط والفشل، حيث يعمل هؤلاء الأفراد على زيادة الانفعالات الإيجابية، وتجنب الانفعالات السلبية، والمدرجات الخطأ التي تتجه دائماً نحو الشعور بالفشل، فالتراحم الذاتي يزود الفرد دائماً بوجدان إيجابي، وشعور قوي من القبول الذاتي (Trompetter et al., 2017, 462)؛ فقد أشارت دراسة (Janani et

(al.,2017) إلى ارتباط أبعاد التراحم الذاتي (الشفقة بالذات، التعقل والإنسانية المشتركة، الانعزال، فرط التوحد مع الذات) بالرضا الزوجي على نحو دال إحصائيًا. وأمكن التنبؤ بالرضا الزوجي من خلال بعض أبعاد التراحم الذاتي (الشفقة بالذات، التعقل والإنسانية المشتركة، الانعزال). كما توصلت دراسة مصطفى (2017) إلى أن الخبرات الانفعالية الإيجابية لها تأثير إيجابي على التراحم الذاتي والازدهار النفسي، كما تسهم في ارتفاع الأداء الأكاديمي للذكور والإناث.

كما توصلت نتائج دراسة (Günaydin,2022)، ودراسة (Fahimdanesh et al., 2020)، ودراسة (Maleki et al.,2019)، ودراسة (Janani et al, (2017)، ودراسة (Bibi et al.,2017)، ودراسة الإبراهيم (2018) إلى أن التراحم الذاتي والتوافق الزوجي يُستخدم كمنبئ بالرضا الزوجي؛ حيث أمكن التنبؤ بالرضا الزوجي من خلال بعض أبعاد التراحم الذاتي (الشفقة بالذات، التعقل والإنسانية المشتركة، الانعزال). كما توصلت دراسة Handajani and Gunadi (2020) إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائيًا بين التراحم الذاتي والاستعداد للانفصال الزوجي.

ويعد التراحم الذاتي أحد أهم مداخل الاستقرار الزوجي؛ فالاستقرار الزوجي "شعور كلٍّ من الطرفين (الزوج- الزوجة) بالانسجام والانتماء العاطفي والمودة والمحبة والرحمة المتبادلة لكلاهما، والشعور بالرضا والسعادة، والاتفاق في حياتهم الزوجية، والقدرة على التعامل الناجح مع مشكلات الحياة الزوجية" (علي، 2012، 1271). كما يمكن تعريفه بأنه: "حالة ثبات العلاقة بين الزوجين حيث يتحقق عمومًا من خلال توفر مجموعة من العوامل، منها: العاطفية، والأخلاقية، والاجتماعية، والدينية، والتكافؤ والتكامل في مقاييس معينة تحدث التجاذب أكثر من النفور، كالحب، والجمال، والأخلاق، والدين، وطبيعة التدين المتوازنة، والحسب، والمستوى التعليمي، والمنصب، والمهارات المنزلية، إلى جانب التكامل أو التكافؤ في الصفات المزاجية، والأخلاقية، (كالرزانة، التسامح، الوفاء، الرحمة ...)، والتكامل في العلاقات الحميمة، والتكافؤ في الأهداف المشتركة، وفي الحياة كتربية الأولاد وتوجيههم" (سليمان، 2017، 79).

ويؤثر في الاستقرار الزوجي مجموعة عناصر أولها؛ العامل العاطفي: حيث يتأثر الاستقرار الزوجي بالتوافق العاطفي بين الزوجين؛ حيث يؤدي دورًا رئيسًا في الحياة الزوجية سواء في نجاحها أو إخفاقها. ويقصد بالتوافق العاطفي أن يشعر كل من الزوجين نحو الآخر بالحب والمودة والعطف والتقدير والاعتبار والارتباط النفسي والعاطفي، وأن يكون هناك قدر ومستوى من العلاقات العاطفية المتبادلة تسمح بتوفر الراحة والاطمئنان بين الزوجين، وتدفعهما نحو البذل والعطاء (القحطاني، 2017، 73)،

ولبيان تلك العلاقة أوضحت دراسة (Kumlander et al., 2018) إلى وجود عاملين رئيسيين يزيدان من الحب والمودة بين الزوجين هما: التعاطف الذاتي، والقوة الذاتية. وتوصلت دراسة (Carvalho et al., 2019) إلى أن التعاطف الذاتي أعلى بشكل عام لدى الرجال عنه لدى النساء، لكنه لم يختلف حسب العمر في هذه العينة من كبار السن.

كما يؤثر التوافق الجنسي على التوافق بين الزوجين، وهو القاسم المشترك بين الحب والإشباع أو النفور، والإحباط، فالإشباع الجنسي هو أحد الدوافع التي يسعى الفرد إلى تحقيقها بالزواج، فهو ليس لذة جسدية قصيرة المدى، لكنها متعة نفسية طويلة الأجل، ومن أهدافه الصحية الاستمتاع المتبادل بين الزوجين، وسكن كلا الزوجين إلى الآخر نفسياً، والإنجاب، وإشباع حاجتي الأمومة والأبوة (البربكي، 2016، 290).

ويتأثر الاستقرار الزواجي بشخصية الزوجين، والتي تتأثر بالخلفية الأسرية التي نشأ فيها كليهما، فقد ينشأ الزواج في أسرة سعيدة بها نموذج جيد للزواج، مما يكون محفزاً لتحقيق الاستقرار الزواجي، حيث يتولد لدى الزوجين اتجاهًا إيجابيًا نحو الآخر، ونحو الحياة الزوجية، وتؤدي الصفات الشخصية للزوجين دوراً مهماً في تحقيق الاستقرار الزواجي، ومن هذه السمات: النضج الانفعالي للزوجين، والانتباه والإدراك من قبل الزوج تجاه تصرفاته وتصرفات الطرف الآخر، والالتزام الديني، والخلو النسبي من الاضطرابات النفسية الحادة، وتوافر أدوات التواصل بين الزوجين، والعصابية، والانبساطية، ونمط الشخصية، ومستوى طموح الزوجين (القحطاني، 2017، 73).

كما تؤثر مدة الزواج في الاستقرار الزواجي؛ بناء على ما يتعرض له الزوجين من ظروف على المستوى الشخصي، والبيئي، فالاستقرار الزواجي ينتج عن التوافق بين زوجين تزوجا منذ فترة زمنية طويلة، في حين لا نجد التوافق بين المتزوجين حديثاً (البربكي، 2016، 291). وجاءت نتائج دراسة فريتنخ (2018) لتؤكد على أن متغير مدة الزواج يؤثر في الاستقرار الزواجي، فكلما زادت مدة الزواج عن 15 سنة كان أكثر استقراراً.

ويؤثر النوع، فالاستقرار الزواجي يتفاوت بنسبة كبيرة بين الرجل والمرأة؛ فخرج المرأة إلى العمل، وشعورها بزيادة أدوارها وأعبائها وقيامها بمعظم الأعمال المنزلية داخل بيتها، وكذلك رعاية أطفالها وزوجها بالإضافة إلى العمل خارج بيتها؛ مما يجعلها في قلق دائم ومستمر يزيد من همومها ويؤثر على توافقها الزواجي (بلوزي، سعيدي، بالطاهر، 2020).

كما توصلت دراسة الجندي وطنطاوي(2021)، ودراسة المجالي والعاسفة(2021) إلى أن العمر تأثيراً مباشراً على الرفاهية العقلية والاستقرار الزواجي.

وللاستقرار الزواجي مجموعة من المظاهر والعلامات هي: الرضا عن الزواج، وكذلك عن الطرف الآخر، والتواضع والتعاون بين الزوجين في أداء الأدوار. والتواصل غير اللفظي الناجح وظهور الحب المتبادل بينهما، والشعور بالسعادة والرضا عن الحياة، والراحة النفسية والسلوك الاجتماعي المقبول، والإشباع الجنسي، والتعاون الاقتصادي، وشعور الأبناء بالأمن النفسي، والدعم والمساندة من الطرف الآخر والأسرة، مما يسهم في حل المشكلات بسهولة نسبياً، وحصول كلا من الزوجين على مطالبه وأهدافه، مما يعني اتفاق السلوكيات مع التوقعات، وكذلك الانسجام والقدرة على حل المشكلات، وتقديم المساعدات لبعضهما، والنجاح والكفاءة في العمل، حيث إن الاستقرار الزواجي للفرد قد يزيد استقرار الفرد العامل في عمله (القحطاني، 2017، 74-75).

ونظراً لأهمية التربية والتعليم في تقدم وتطور المجتمعات، فإنه من الأهمية بمكان الاهتمام بتحقيق الاستقرار الزواجي لدى المعلمين والمعلمات، خاصة إذا علمنا أن كفاءة إنتاجية المعلم ونجاحه لا تعتمد فقط على قدراته الذاتية، وإنما تتوقف بدرجة كبيرة على عوامل نفسية واجتماعية من أهمها الاستقرار الزواجي. ومن هنا جاء اختيار عينة البحث من المعلمين والمعلمات انطلاقاً من أن نجاح المعلم في عمله يبني على استقراره الأسري والزوجي؛ فقد توصلت دراسة العيد، محمد، والشبراوي، أماني، والعمران، جهان (2019) إلى وجود آثار إيجابية للتوازن الإيجابي بين العمل والأسرة، منها: التكيف النفسي ودفع المعلم إلى الإنجاز في العمل، كما توصلت دراسة جاسم (2016) إلى أن المعلمات المستقرات زواجياً يملكن قدراً عالياً من تقبل الذات والنضج يمكنهن من النجاح في البيت والعمل، ومما سبق تتبلور مشكلة البحث في الأسئلة التالية:

- ما مستوى التراحم الذاتي لدى المعلمين والمعلمات في مدينة مكة المكرمة؟
- ما مستوى الاستقرار الزواجي لدى المعلمين والمعلمات في مدينة مكة المكرمة؟
- ما القيمة التنبؤية للتراحم الذاتي في الاستقرار الزواجي لدى المعلمين والمعلمات في مدينة مكة المكرمة؟
- هل يوجد تفاعل دال بين متغيرات التراحم الذاتي والنوع ومدة الزواج في تأثيرهم المشترك على الاستقرار الزواجي لدى المعلمين والمعلمات في مدينة مكة المكرمة؟

أهداف البحث:**هدف البحث إلى:**

- التعرف على مستوى التراحم الذاتي لدى عينة من المتزوجين من المعلمين والمعلمات في مدينة مكة المكرمة.
- التعرف على مستوى الاستقرار الزوجي لدى عينة من المتزوجين من المعلمين والمعلمات في مدينة مكة المكرمة.
- التحقق من إمكانية التنبؤ بالاستقرار الزوجي لدى عينة من المتزوجين من المعلمين والمعلمات من خلال التراحم الذاتي.
- الكشف عن الفروق بين المتزوجين في الاستقرار الزوجي وفقاً للتفاعل بين متغيرات (التراحم الذاتي، النوع، مدة الزواج).

أهمية البحث:**أولاً- الأهمية النظرية:**

تتحدد أهمية البحث نظرياً في تعزيز الأدب النظري النفسي والاجتماعي؛ كونه يكشف عن العلاقة بين التراحم الذاتي والاستقرار الزوجي باعتبارهما من المتغيرات الحديثة في علم النفس. كما تأتي أهمية هذا البحث كونه يمثل خطوة مهمة في المجال البحثي للدارسات النفسية التي تركز على مجالي الإرشاد الزوجي والأسري، بالإضافة إلى عدم وجود بحوث عربية وأجنبية -في حدود علم الباحث- تناولت هذا الموضوع بالبحث والدراسة.

ثانياً- الأهمية التطبيقية:

تتحدد أهمية البحث تطبيقياً كونه يسعى للكشف عن القيمة التنبؤية للتراحم الذاتي في الاستقرار الزوجي من وجهة نظر المتزوجين، الأمر الذي يعطي مؤشراً مهماً عن طبيعة تلك العلاقة، ومن ثم العمل على إيجاد حلول إيجابية للسلبات الناتجة عنها، وتعزيز الإيجابي منها. وكذلك تطوير مقياس للتراحم الذاتي؛ حيث لم يجد الباحث للتراحم الذاتي أداة يمكن الاستعانة بها في البيئة السعودية، بالإضافة إلى إعداد مقياس للاستقرار الزوجي في البيئة السعودية؛ ويمكن أن يكون هذان المقياسان إضافة إلى المكتبة السيكولوجية العربية.

كما تأتي أهمية البحث كونه يقدم بعض النتائج التي يمكن الاسترشاد بها في إعداد برامج إرشادية وتنموية تسهم في إرشاد الشباب المقبلين على الزواج لتعرف مقومات الاستقرار الزوجي، وإيجابيات

التراحم الذاتي، وهذا من شأنه الإسهام في الحدّ من المشكلات الأسرية بين الزوجين، وتعزيز العلاقات الزوجية الإيجابية، ودعمها.

مصطلحات البحث:

يتضمن البحث المصطلحين التاليين:

(1) التراحم الذاتي:

يعرّف التراحم الذاتي بأنه: "تقبل الفرد لذاته وما لديه من نقاط قوة وضعف، ومدى رضاه الشخصي عن قدراته وإمكاناته بشكل يجعله مستمتعاً بحياته راضياً عن نفسه، ويتكون من الشفقة بالذات Kindness، والحس الإنساني العام Common Humanity، واليقظة العقلية Mindfulness (الجندي، طنطاوي، 2021، 178)، ويتبنى الباحث مفهوم (Ntff, 2003a, 227) والتي عرّفت التراحم الذاتي بأنه وسيلة تكيفية للذات عندما نفكر في أوجه القصور الشخصية أو مواقف الحياة الصعبة ويتكون من ستة مكونات: اللطف الذاتي، واليقظة العقلية، والإنسانية المشتركة مقابل العزلة، والحكم على الذات، والافراط في تحديد الهوية. ويُعرّف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب أو المستجيبة نتيجة لاستجابته على عبارات مقياس التراحم الذاتي الذي أعدته (Neff, 2003) وطوره الباحث.

(2) الاستقرار الزواجي:

عرّف Orathinkal & Vansteenwegen (2006) الاستقرار الزواجي بأنه: استقرار العلاقة الزوجية ونجاحها، وسلامتها من الاضطراب والتوتر؛ مما يجعلها في منأى عن التعرض للتهديد والفشل، وما ينتج عنه من طلاق، فالاستقرار يتضمن التمسك بالعلاقة الزوجية؛ لأن كلا الطرفين يشعر بالتوافق والرضا والسعادة، أما العلاقة غير المستقرة، فهي العلاقة التي يشعر فيها الطرفان بأنهما غير متوافقين وغير راضين عن علاقتهما. ويُعرّف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب أو المستجيبة نتيجة لاستجابته على عبارات مقياس الاستقرار الزواجي الذي أعده الباحث في ضوء التعريف السابق.

حدود البحث:

- الحدود الموضوعية: يقتصر البحث على دراسة متغيري التراحم الذاتي والاستقرار الزواجي.
- الحدود الزمانية والمكانية: تم تطبيق الدراسة الميدانية للبحث خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٤٣ هـ على عينة من المعلمين/المعلمات المتزوجين في مدينة مكة المكرمة.

- الحدود البشرية: تم تطبيق البحث على عينة مكونة من (605) من المعلمين المتزوجين،
بواقع عدد (305) معلماً، وعدد (300) معلمة.

فروض البحث:

يسعى البحث للتحقق من الفرضين التاليين:

الفرض الأول: يمكن التنبؤ بالاستقرار الزواجي وأبعاده من التراحم الذاتي لدى المعلمين والمعلمات في مدينة مكة المكرمة.

الفرض الثاني: يوجد تفاعل دال بين متغيرات: التراحم الذاتي والنوع ومدة الزواج في تأثيرهم المشترك على الاستقرار الزواجي لدى المعلمين والمعلمات في مدينة مكة المكرمة.

منهج البحث:

لتحقيق أهداف البحث تم استخدام المنهج الوصفي بشقية (الارتباطي-المقارن) لملاءمته لأهداف البحث.

مجتمع وعينة البحث:

يتحدد مجتمع البحث الحالي من جميع المعلمين والمعلمات بمدارس منطقة مكة المكرمة وفق الدليل الإحصائي للإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة للعام (1442-1443هـ)، والبالغ إجمالي عددهم (26481) مقسمين إلى (12222) معلماً، و(14259) معلمة.

واعتمد الباحث على أسلوب الرابطة الأمريكية لتحديد حجم عينة البحث، طبقاً لمعادلة ستيفن ثامبسون (Lodico et al, 2006,146).

حيث (S) حجم العينة و(X^2) قيمة كاي² الجدولية عند درجة حرية واحدة ومستوى ثقة يناظر (3.841)، و(N) حجم المجتمع، و(P) هي نسبة توافر الخاصية المحايدة بالمجتمع وتساوي (0.5)، و(d) هي درجة الدقة وتساوي (0.05).

ووفقاً لمعادلة ستيفن ثامبسون فإن الحد الأدنى لعينة البحث هو (381) مستجيباً، ونظراً لتعدد المتغيرات للفئات المستجيبة الجنس (ذكور-إناث)، ومتغير مدة الزواج (أقل من سنتين-من سنتين إلى أقل من 10 سنوات-من 10 سنوات فأكثر) فكان من الأنسب زيادة العدد.

وقام الباحث بتصميم مقياسي البحث إلكترونياً على Google Drive، وتم توزيع رابط المقياسين على المعلمين والمعلمات بواسطة تعميم من الإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة إلى جميع المدارس، وتم استقبال الردود التي بلغت (605) ردّاً على Google Drive، وهي عينة ممثلة للمجتمع

الأصلي؛ وذلك وفق معادلة ستيفن ثامبسون. ويمكن توضيح توزيع أفراد العينة من المعلمين والمعلمات، كما في الجدول التالي:

جدول (1) توزيع أفراد العينة حسب متغيري الجنس ومدة الزواج

النسبة المئوية	التكرار	المتغير	
50.4%	305	ذكر	النوع
49.6%	300	أنثى	
14.7%	89	أقل من سنتين	مدة الزواج
25.8%	156	من سنتين إلى أقل من 10 سنوات	
59.5%	360	من 10 سنوات فأكثر	
100%	605	المجموع	

يتضح من الجدول السابق أن نسبة أفراد العينة الذكور أعلى من نسبة أفراد العينة من الإناث، حيث بلغت النسب (50.4%)، (49.6%) على الترتيب. كما يتضح من الجدول السابق أن نسبة أفراد العينة الذين بلغ مدة زواجهم من 10 سنوات فأكثر أعلى من نسب الذين بلغت مدة زواجهم من سنتين إلى أقل من 10 سنوات، وأقل من سنتين، حيث بلغت النسب (59.5%)، (25.8%)، (14.7%) على الترتيب.

أداتا البحث:

لغرض التحقق من أهداف البحث؛ قام الباحث بترجمة مقياس نيف (2003) Neff للتراحم الذاتي، كما تم بناء مقياس للاستقرار الزواجي، وذلك من خلال الاطلاع على بعض المقاييس والأطر النظرية التي تناولت الاستقرار الزواجي، وروعي في صياغة وإعداد عباراته أن يكون بعضها مصاغاً بصورة موجبة والبعض الآخر مصاغاً بصورة سلبية، وأن يكون محتوى العبارة واضحاً وصريحاً ومباشراً، كما حرص الباحث على الابتعاد عن أدوات النفي قدر الإمكان تجنباً للإرباك. وفيما يلي وصف للمقياسين:

- أولاً: مقياس التراحم الذاتي

بعد الاطلاع على الصورة الأصلية لمقياس نيف (2003) Neff للتراحم الذاتي وتفحص عباراته ومراجعة التعليمات المتعلقة بالإجراءات وشروط التصحيح، قام الباحث بتعريبه، ثم عرضت النسخة المترجمة على متخصصين يجيدون اللغتين العربية والإنجليزية، وتم الأخذ بالملاحظات المتعلقة بتعديل

الترجمة، ثم عرضت الصورة المعربة على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص في مجالات علم النفس والإرشاد النفسي والتربوي وبلغ عددهم عشرة محكمين، للتأكد من سلامة الصياغة اللغوية ومدى انتماء العبارة إلى البعد، وقد أخذ بالاعتبار آراء وملاحظات المحكمين وتحليلها، وقد أخذ الباحث بما اتفق عليه (80%) من المحكمين.

ويتكون مقياس التراحم الذاتي من (30) عبارة موزعة على ستة أبعاد كالتالي:

- البعد الأول: (الطف بالذات، ويتضمن 6 عبارات)
 - البعد الثاني: (الحكم الذاتي، ويتضمن 6 عبارات)
 - البعد الثالث: (الإنسانية المشتركة، ويتضمن 5 عبارات)
 - البعد الرابع: (العزلة، ويتضمن 5 عبارات)
 - البعد الخامس: (اليقظة العقلية، ويتضمن 4 عبارات).
 - البعد السادس: (الإفراط في تحديد هوية الذات، ويتضمن 4 عبارات).
- ويعتمد مقياس التراحم الذاتي على أربعة بدائل هي: دائماً-غالباً-نادراً-أبداً، تعطي القيم (4-3-2-1) على التوالي في حالة العبارات ذات الاتجاه الموجب، أما في حالة العبارات ذات الاتجاه السالب، يتم عكس الأوزان.

وفيما يلي عرض للخصائص السيكومترية للمقياس:

الخصائص السيكومترية للمقياس:

قام الباحث بالتحقق من توفر الشروط السيكومترية للمقياس كالاتي:

صدق المقياس:

تحقق الباحث من الصدق البنائي لمقياس التراحم الذاتي من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية قوامها (20) معلماً و(20) معلمة، حيث تم حساب معاملات الارتباط بين عبارات المقياس والبعد الذي تنتمي إليه، وكذلك بينها وبين الدرجة الكلية للمقياس، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (2) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من مقياس التراحم الذاتي ودرجة البعد والدرجة الكلية للمقياس (ن=40)

عبارات البعد الخامس			عبارات البعد الثالث			عبارات البعد الأول		
الارتباط مع الدرجة الكلية للمقياس	الارتباط مع الدرجة الكلية للبعد	م	الارتباط مع الدرجة الكلية للمقياس	الارتباط مع الدرجة الكلية للبعد	م	الارتباط مع الدرجة الكلية للمقياس	الارتباط مع الدرجة الكلية للبعد	م
**0.688	**0.666	23	**0.812	**0.765	13	**0.577	**0.721	1
**0.462	**0.442	24	0.121	0.104	14	**0.564	**0.825	2
**0.615	**0.662	25	**0.776	**0.765	15	**0.558	**0.576	3
**0.693	**0.662	26	**0.614	**0.588	16	**0.582	**0.557	4
عبارات البعد السادس			**0.457	**0.475	17	**0.696	**0.635	5
**0.839	**0.812	27	عبارات البعد الرابع			**0.585	**0.530	6
**0.736	**0.772	28	**0.645	**0.694	18	عبارات البعد الثاني		
**0.812	**0.825	29	0.108	0.106	19	**0.776	**0.681	7
**0.702	**0.802	30	**0.566	**0.558	20	**0.673	**0.615	8
			**0.675	**0.745	21	**0.655	**0.693	9
			**0.663	**0.682	22	**0.599	**0.839	10
						**0.598	**0.556	11
						**0.824	**0.754	12

** دال عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول السابق أن جميع العبارات دالة إحصائية عند مستوى (0.01)، والعبارتين (14)، (19) غير داليتين إحصائياً عند مستوى (0.05).

صدق المحك الخارجي:

تم اختبار صدق مقياس التراحم الذاتي بصدق المحك، حيث استخدم الباحث مقياس التعاطف مع الذات من إعداد (ذياب، ٢٠٢٠) كمحك خارجي، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بين درجات المقياسين (0.798)، وهي قيمة دالة عند مستوى (0.01)، مما يشير لصلاحية مقياس التراحم الذاتي لقياس ما وضع لقياسه.

ثبات المقياس:

اعتمد الباحث في حساب ثبات مقياس التراحم الذاتي على طريقتي معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية، وذلك بعد حذف العبارتين (14)، (19)، وتطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية من المعلمين والمعلمات، وبلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ لثبات المقياس (0.835) وهي مرتفعة، كما بلغ معامل الثبات بعد التصحيح لـ Guttman (0.821)؛ مما يشير إلى الثبات المرتفع للمقياس.

- ثانيًا: مقياس الاستقرار الزواجي

لإعداد مقياس الاستقرار الزواجي؛ قام الباحث بالاطلاع على عدد من الدراسات ذات الصلة وبعض المقاييس العربية والأجنبية مثل: دراسة البربكي (2016)، ودراسة فريتيخ (2018)، ودراسة (Günaydin, 2022)، حيث تم إعداد وصياغة عدد من العبارات التي يمكن أن يتضمنها مقياس الاستقرار الزواجي في صورته الأولية، وقد تم صياغة عدد (43) عبارة موزعة على خمسة أبعاد كالتالي:

- البعد الأول: (المحبة والعاطفة، ويتضمن 9 عبارات)
 - البعد الثاني: (الرضا عن الزواج، ويتضمن 9 عبارات)
 - البعد الثالث: (التواصل، ويتضمن 9 عبارات)
 - البعد الرابع: (المشاركة، ويتضمن 9 عبارات)
 - البعد الخامس: (تلبية الاحتياجات الخاصة بالمعاشرة الزوجية، ويتضمن 7 عبارات)
- ويعتمد مقياس الاستقرار الزواجي على أربعة بدائل هي: أتفق تمامًا-أتفق- لا أتفق- لا أتفق تمامًا، تعطي القيم (1-2-3-4) على التوالي في حالة العبارات ذات الاتجاه الموجب، أما في حالة العبارات ذات الاتجاه السالب، يتم عكس الأوزان. وتم عرض المقياس على عدد (10) محكمين من المتخصصين في علم النفس للتحقق من مناسبة العبارات للعينة وللثقافة العربية، وسلامتها اللغوية، ووضوح معناها وعدم احتمالية تضمن العبارة الواحدة لأكثر من فكرة.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

قام الباحث بالتحقق من توفر الشروط السيكومترية للمقياس كالاتي:

صدق المقياس:

تحقق الباحث من الصدق البنائي لمقياس الاستقرار الزوجي من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية قوامها (20) معلماً و(20) معلمة، حيث تم حساب معاملات الارتباط بين عبارات المقياس والبعد التابعة له، وكذلك بينها وبين الدرجة الكلية للمقياس، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (3) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من مقياس الاستقرار الزوجي ودرجة البعد والدرجة الكلية

للمقياس (ن=40)

عبارات البعد الأول			عبارات البعد الثاني			عبارات البعد الثالث			عبارات البعد الرابع			عبارات البعد الخامس		
الدرجة الكلية مع الارتباط	الدرجة الكلية مع الارتباط	م	الدرجة الكلية مع الارتباط	الدرجة الكلية مع الارتباط	م	الدرجة الكلية مع الارتباط	الدرجة الكلية مع الارتباط	م	الدرجة الكلية مع الارتباط	الدرجة الكلية مع الارتباط	م	الدرجة الكلية مع الارتباط	الدرجة الكلية مع الارتباط	م
1	**0.568	**0.615	10	**0.823	**0.827	19	**0.666	*0.688	28	*0.776	*0.771	37	*0.732	**0.652
2	*0.592	**0.693	11	**0.802	**0.811	20	**0.442	*0.462	29	*0.614	*0.573	38	*0.592	**0.601
3	0.089	0.09	12	**0.765	**0.776	21	**0.662	*0.615	30	*0.637	*0.776	39	*0.822	**0.825
4	**0.557	**0.582	13	**0.588	**0.614	22	**0.662	*0.693	31	*0.765	*0.678	40	*0.683	**0.689
5	**0.662	**0.712	14	**0.446	**0.451	23	**0.762	*0.779	32	*0.642	*0.651	41	0.127	0.122
6	**0.662	**0.702	15	**0.812	**0.814	24	**0.596	*0.616	33	*0.765	*0.665	42	*0.614	**0.644
7	**0.809	**0.839	16	0.131	0.142	25	**0.483	*0.485	34	*0.488	*0.477	43	*0.637	**0.657
8	**0.638	**0.636	17	**0.805	**0.825	26	**0.899	*0.897	35	*0.475	*0.444			
9	**0.762	**0.752	18	**0.486	**0.477	27	**0.824	*0.844	36	*0.776	*0.501			

** دال عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول السابق أن جميع العبارات دالة إحصائية عند مستوى (0.01)، أما العبارات (3)، (16)، (41) فغير دالة إحصائياً عند مستوى (0.05).

صدق المحك الخارجي:

تم اختبار صدق مقياس الاستقرار الزوجي بصدق المحك، حيث استخدم الباحث مقياس الاستقرار الزوجي (إعداد: أنوار جبار علي، 2012) كمحك خارجي، وتم حساب معامل الارتباط بين المقياسين، حيث بلغت قيمته (0.838) وهي قيمة دالة إحصائية عن مستوى (0.01)، مما يشير لصلاحية مقياس الاستقرار الزوجي لما وضع لقياسه.

ثبات المقياس:

اعتمد الباحث في حساب ثبات مقياس الاستقرار الزوجي على طريقتي معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية، وذلك بعد حذف العبارات (3)، (16)، (41)، وتطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية من المعلمين والمعلمات، وبلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ لثبات المقياس (0.874) وهي مرتفعة، كما بلغ معامل الثبات بعد التصحيح لـ Guttman (0.849)؛ مما يشير إلى الثبات المرتفع للمقياس.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

استخدم الباحث في معالجة بيانات البحث بعض الأساليب الإحصائية التي تتفق مع طبيعة البحث ومتغيراتها، وقد تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وقد تم تحليل البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية التالية: التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري، وتحليل الانحدار الخطي البسيط Simple linear regression، و تحليل الانحدار الخطي المتعدد، واختبار ت لعينتين مستقلتين t-test، وتحليل التباين أحادي الاتجاه (One Way ANOVA)، واختبار LSD للمقارنات الثنائية البعدية.

مناقشة وتحليل نتائج البحث:

أولاً: ما مستوى التراحم الذاتي والاستقرار الزوجي لدى عينة البحث من المعلمين والمعلمات المتزوجين

لتحديد مستوى أفراد العينة في مقياسي التراحم الذاتي والاستقرار الزوجي تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات المرجحة والنسب المئوية للأبعاد والدرجة الكلية للمقياسين، وتم التوصل للنتائج الموضحة في الجدول التالي:

جدول (4) الإحصاء الوصفي لدرجات أفراد عينة البحث من المعلمين والمعلمات المتزوجين في مقياسي التراحم الذاتي، والاستقرار الزواجي

المقياس	الأبعاد	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط المرجح (من 4)	النسبة المئوية %	المستوى
مقياس التراحم الذاتي	اللطف بالذات	605	18.82	5.13	3.137	78.42%	متوسط
	الحكم الذاتي	605	17.46	5.57	2.909	72.73%	متوسط
	الإنسانية المشتركة	605	13.18	3.17	3.296	82.39%	مرتفع
	العزلة	605	10.19	3.68	2.547	63.67%	متوسط
	اليقظة العقلية	605	13.23	3.57	3.308	82.70%	مرتفع
	الإفراط في تحديد هوية الذات	605	10.12	3.61	2.530	63.24%	متوسط
مقياس الاستقرار الزواجي	المقياس ككل	605	83	12.65	2.964	74.10%	متوسط
	المحبة والعاطفة	605	25.64	7.06	3.205	80.13%	متوسط
	الرضا عن الزواج	605	20.71	6.62	2.589	64.73%	متوسط
	التواصل	605	26.94	7.83	2.994	74.84%	متوسط
	المشاركة	605	27.31	7.96	3.035	75.87%	متوسط
	تلبية الاحتياجات الخاصة بالمعاشرة الزوجية	605	18.42	5.17	3.070	76.76%	متوسط
مقياس الاستقرار الزواجي	المقياس ككل	605	119.03	24.01	2.976	74.4%	متوسط

يتضح من الجدول السابق أن:

- مستوى التراحم الذاتي لدى المتزوجين عينة البحث جاء متوسطاً، حيث جاءت النسبة المئوية لاستجابة المتزوجين على المقياس ككل متوسطة، كما جاءت النسبة متوسطة على الأبعاد (اللطف بالذات-والحكم الذاتي-والعزلة-والإفراط في تحديد هوية الذات)، بينما جاءت النسبة مرتفعة على البعدين (الإنسانية المشتركة-اليقظة العقلية)، وبلغ المتوسط المرجح لدرجات المتزوجين في مقياس التراحم الذاتي ككل (2.964) من أصل (4) درجات، ونسبة مئوية (74.10).

- مستوى الاستقرار الزواجي لدى المتزوجين عينة الدراسة جاء متوسطاً، حيث جاءت النسبة المئوية لاستجابة المتزوجين على المقياس ككل متوسطة، كما جاءت النسبة متوسطة على جميع أبعاد الاستقرار الزواجي (المحبة والعاطفة-الرضا عن الزواج-التواصل-المشاركة-تلبية الاحتياجات الخاصة بالمعاشرة الزوجية)، وبلغ المتوسط المرجح لدرجات المتزوجين في مقياس الاستقرار الزواجي ككل (2.976) من أصل (4) درجات، ونسبة مئوية (74.4).

ووفقاً لمعنى الدرجة على المقياس: التراحم الذاتي، الاستقرار الزواجي تعني هذه النتائج أنه كلما ارتفعت درجة المتزوجين معلمين/ معلمات على الأبعاد الإيجابية للتراحم الذاتي بين الزوجين (اللطيف بالذات - الحكم الذاتي - الإنسانية المشتركة - اليقظة العقلية)، ارتفعت تبعاً لذلك درجاتهم على الأبعاد الإيجابية للاستقرار الزواجي (المحبة والعاطفة، الرضا عن الزواج، التواصل، والمشاركة، تلبية الاحتياجات الخاصة بالمعاشرة الزوجية)، وكلما ارتفعت درجات الزوجين معلمين/ معلمات في البعدين (العزلة - الإفراط في تحديد هوية الذات) انخفضت تبعاً لذلك درجاتهم على مقياس الاستقرار الزواجي في الأبعاد (المحبة والعاطفة، الرضا عن الزواج، التواصل، والمشاركة - تلبية الاحتياجات الخاصة بالمعاشرة الزوجية)، ويمكن تفسير ذلك بأن التراحم الذاتي يجعل الزوجين (المعلم / المعلمة) يفعّلان مجموعة من السلوكيات الإيجابية التي تزيد الترابط والحب والرضا بينهما الأمر الذي يؤثر بالإيجاب على المحبة والعاطفة، الرضا عن الزواج، التواصل، والمشاركة، تلبية الاحتياجات الخاصة بالمعاشرة الزوجية، كما ينعكس بالسلب على (العزلة - الإفراط في تحديد هوية الذات)، فتقل العزلة بين الزوجين لزيادة المودة والمحبة والرضا والتناغم بينهما، كما يعمل كل منهما على إنكار ذاته أمام الآخر، تتفق تلك النتيجة مع بعض الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين التراحم الذاتي والاستقرار الزواجي كدراسة (Günaydin , 2022)، ودراسة (Sadiq et al., 2021) ، ودراسة (Fahimdanesh et al., 2020) ، ودراسة (Maleki et al, 2019)، ودراسة (Bibi et al., 2017)، ودراسة (Janjani et al, 2017)

ثانياً- التحقق من صحة الفرض الأول:

والذي ينص على: يمكن التنبؤ بالاستقرار الزواجي وأبعاده من التراحم الذاتي لدى المعلمين في مدينة مكة المكرمة.

للتحقق من صحة الفرض الحالي؛ تم استخدام تحليل الانحدار الخطي البسيط Simple linear regression لدراسة تأثير التراحم الذاتي في الاستقرار الزواجي، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (5) نموذج الانحدار لتأثير التراحم الذاتي على الاستقرار الزواجي

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة	معاملات الانحدار غير المعيارية		معاملات الانحدار المعيارية (β)	قيمة (ت)	قيمة (ف)	معامل التحديد (R ²)
		قيمة (B)	الخطأ المعياري				
الاستقرار الزواجي	ثابت الانحدار	43.71	2.031	-	**21.518	**389.214	0.392
	التراحم الذاتي	0.330	0.017	0.626	**19.729		

** دالة عند مستوى (0.01)

يمثل الجدول السابق النموذج المختصر لتحليل التباين لاختبار "ف" الخاص بمربع معامل الارتباط الخطي، حيث عكست نتائج الجدول وجود علاقة خطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 مقدارها (0.626) بين التراحم الذاتي والاستقرار الزواجي، وبلغت قيمة النسبة الفائية (389.214)، وأسهم المتغير المستقل (التراحم الذاتي) بنسبة 39.2% في تباين قيمة المتغير التابع (الاستقرار الزواجي)، مما يعني أن القيمة المفسرة أو التباين الناتج عن المتغير المستقل له أثر دال إحصائياً في التنبؤ بالمتغير التابع.

كما يشير اختبار (ت) إلى أن معاملات الانحدار المقدرة جاءت دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) للتراحم الذاتي، ومما سبق يمكن صياغة معادلة الانحدار التنبؤية للاستقرار الزواجي كالتالي:

$$\text{الاستقرار الزواجي بين الأزواج} = 43.711 + 0.33 \times \text{التراحم الذاتي}$$

وتعني هذه العلاقة أنه بزيادة التراحم الذاتي بمقدار درجة واحدة فإن الاستقرار الزواجي بين الأزواج يرتفع بمقدار (0.33) درجة عند ثبوت باقي المتغيرات.

ولتعرف مدى تأثير أبعاد التراحم الذاتي في الاستقرار الزواجي بين المتزوجين؛ تم استخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد Multiple linear regression، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (6) نموذج الانحدار لتأثير كل من أبعاد التراحم الذاتي

معامل التحديد (R^2)	قيمة (ف)	قيمة (ت)	معاملات الانحدار المعيارية (β)	معاملات الانحدار غير المعيارية		المتغيرات المستقلة	المتغير التابع
				الخطأ المعياري	قيمة (B)		
0.592	**147.013	**11.186	-	5.764	64.479	ثابت الانحدار	الاستقرار الزوجي
		**2.809	0.161	0.268	0.753	اللفظ بالذات	
		1.436	0.070	0.210	0.301	الحكم الذاتي	
		**3.324	0.180	0.353	1.174	الإنسانية المشتركة	
		0.467-	0.027-	0.440	0.205-	العزلة	
		**11.499	0.543	0.318	3.652	اليقظة العقلية	
		0.381	0.022	0.382	0.145	الإفراط في تحديد هوية الذات	

** دالة عند مستوى (0.01)

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ف) بلغت (147.013) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى (0.01) وهو ما يشير إلى معنوية النموذج، كما بلغت قيمة معامل التحديد (0.592) وهو ما يشير إلى أن (59.2%) من التباين في الاستقرار الزوجي بين المتزوجين يمكن تفسيره بناء على التباين في كل من أبعاد التراحم الذاتي (اللفظ بالذات - العزلة - اليقظة العقلية). كما يشير اختبار (ت) إلى أن معاملات الانحدار المقدرة جاءت دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) في أبعاد التراحم الذاتي (اللفظ بالذات - الإنسانية المشتركة - اليقظة العقلية) بينما لم يشير اختبار (ت) إلى وجود دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) في أبعاد التراحم الذاتي (الحكم الذاتي - العزلة - الإفراط في تحديد هوية الذات)، وبالتالي يمكن صياغة علاقة الانحدار على الصورة التالية:

$$\text{الاستقرار الزوجي} = 64.479 + 0.753 \times \text{اللفظ بالذات} + 1.174 \times \text{إنسانية المشتركة} + 3.652 \times \text{اليقظة العقلية}$$

وتعني هذه العلاقة أنه بزيادة اللفظ بالذات بمقدار درجة واحدة فإن الاستقرار الزوجي بين المتزوجين يرتفع بمقدار (0.753) درجة عند ثبوت باقي المتغيرات، كما أنه بزيادة الإنسانية المشتركة بمقدار

درجة واحدة فإن الاستقرار الزواجي بين المتزوجين يزداد بمقدار (1.174) درجة عند ثبوت باقي المتغيرات، كما أنه بزيادة اليقظة العقلية بمقدار درجة واحدة فإن الاستقرار الزواجي بين المتزوجين يزداد بمقدار (3.652) درجة عند ثبوت باقي المتغيرات، أما (الحكم الذاتي - العزلة - الإفراط في تحديد هوية الذات) فإن تأثيرها غير دال إحصائياً على الاستقرار الزواجي.

وفي ضوء ذلك يمكن قبول الفرض البديل "يوجد تأثير إيجابي للتراحم الذاتي (الدرجة الكلية+الأبعاد) لدى المتزوجين المعلمين والمعلمات على الاستقرار الزواجي (الدرجة الكلية) لديهم" ويمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء أن طبيعة التراحم الذاتي والتي تعني تقبل الفرد لذاته وما لديه من نقاط قوة وضعف، ومدى رضاه الشخصي عن قدراته وإمكاناته بشكل يجعله مستمتعاً بحياته راضياً عن نفسه، الأمر الذي يكون حالة إيجابية كبيرة بين أبعاد التراحم الذاتي (اللفظ بالذات، الإنسانية المشتركة، اليقظة العقلية) والاستقرار الزواجي لتكوين حالة من رضا الزوجين عن قدرتهما وإمكاناتهما بشكل يجعل كلاً منهما مستمتعاً بحياته، بينما (الحكم الذاتي - العزلة - الإفراط في تحديد هوية الذات) لا تتوافق مع طبيعة التراحم الذاتي؛ حيث أنها تنشأ نتيجة ضعف الرضا الشخصي للزوجين كلاً منهما عن قدرتهما وإمكاناتهما الأمر الذي ينعكس بالسلب على الاستقرار الزواجي. وتتفق تلك النتيجة مع بعض الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين التراحم الذاتي والاستقرار الزواجي كدراسة (2022, Günaydin)، ودراسة (Sadiq et al., 2021)، ودراسة (Fahimdanesh et al., 2020)، ودراسة (Maleki et al., 2019)، ودراسة (Bibi et al., 2017)، ودراسة (Janjani et al., 2017).

ثالثاً-التحقق من صحة الفرض الثاني:

والذي ينص على: "يوجد تفاعل دال إحصائياً بين متغيرات (التراحم الذاتي (مرتفع/ متوسط/ منخفض/ منخفض جداً) والنوع (معلم/ معلمة)، ومدة الزواج (أقل من سنتين/ من 2 إلى أقل من 10 سنوات/ 10 سنوات فأكثر) في تأثيرها المشترك على الدرجة الكلية للاستقرار الزواجي لدى المعلمين والمعلمات بمدينة مكة المكرمة".

للتحقق من صحة هذا الفرض؛ تم استخدام تحليل التباين (تصميم $3 \times 2 \times 4$) لحساب التفاعل بين متغيرات: التراحم الذاتي (مرتفع/ متوسط/ منخفض/ منخفض جداً) والنوع (معلم/ معلمة)، ومدة الزواج (أقل من سنتين/ من 2 إلى أقل من 10 سنوات/ 10 سنوات فأكثر)، ويعرض الجدولان التاليان نتائج استجابات المعلمين والمعلمات:

جدول (7) المتوسطات والانحرافات المعيارية لمتغيرات: التراحم الذاتي والنوع ومدة الزواج في درجة الاستقرار الزوجي لدى المعلمين والمعلمات بمدينة مكة المكرمة

مستوى التراحم الذاتي				النوع		التفاعل	
منخفض جدا (ن=166)	منخفض (ن=138)	متوسط (ن=243)	مرتفع (ن=58)				
53	15	17	1	ن	معلم ن= (86)	سنتين فأقل ن= (89)	مدة الزواج
75.74	93.20	79.65	114	م			
20.54	31.54	25.18	0	ع			
0	0	3	0	ن	معلمة ن= (3)		
0	0	136	0	م			
0	0	0	0	ع			
54	54	38	7	ن	معلم ن= (153)	من 2- 10 سنوات ن= (156)	
114.11	120.67	122.53	133.43	م			
15.29	17.25	14.37	18.17	ع			
0.00	0.00	3	0	ن	معلمة ن= (3)		
0.00	0.00	136	0	م			
0.00	0.00	0.00	0.00	ع			
34	49	164	47	ن	معلم ن= (66)	أكثر من 10 سنوات ن= (360)	
111.71	119.88	136.52	130.02	م			
14.29	16.92	10.04	16.11	ع			
25	20	18	3	ن	معلمة ن= (294)		
115.68	117.95	125.11	125.33	م			
16.71	16.71	13.65	19.63	ع			

ويعرض الجدول التالي لنتائج تحليل التباين بين متغيرات: التراحم الذاتي والنوع ومدة الزواج:
جدول (8) تحليل التباين لمتغيرات: التراحم الذاتي والنوع ومدة الزواج في درجة الاستقرار الزواجي لدى المعلمين
والمعلمات بمدينة مكة المكرمة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"
مدة الزواج (أ)	3271.709	2	1635.854	**6.462
النوع (ب)	4531.685	1	4531.685	**17.902
مستوى التراحم الذاتي (ج)	15616.404	3	5205.468	**20.563
تفاعل (أ × ب)	4489.885	2	2244.943	**8.868
تفاعل (أ × ج)	2744.231	6	457.372	1.807
تفاعل (ب × ج)	1859.518	3	619.839	2.449
تفاعل (أ × ب × ج)	0.000	0	0	
الخطأ	148596.145	587	253.145	
المجموع	8920656	605		

(**) دالة عند مستوى 0.01

اتضح من الجدولين السابقين ما يلي:

- وجود فروق دالة إحصائية في الاستقرار الزواجي بين أفراد العينة من المعلمين والمعلمات بمدينة مكة المكرمة عند مستوى (0.01) تعزى لمتغيرات مدة الزواج والنوع ومستوى التراحم الذاتي، والتفاعل بين مدة الزواج والنوع.
- عدم وجود تفاعل دال إحصائية بين متغيري: مدة الزواج ومستوى التراحم الذاتي في تأثيرهما المشترك على درجة الاستقرار الزواجي لدى المعلمين والمعلمات بمدينة مكة المكرمة.
- عدم وجود تفاعل دال إحصائية بين متغيري: النوع ومستوى التراحم الذاتي في تأثيرهما المشترك على درجة الاستقرار الزواجي لدى المعلمين والمعلمات بمدينة مكة المكرمة.
- ولتعرّف اتجاه دلالة الفروق في الاستقرار الزواجي بين المعلمين بمدينة مكة المكرمة وفقاً لمدة الزواج؛ تم استخدام اختبار شيفيه المتعدد، كما يوضحه الجدول التالي:

جدول (9) اتجاه دلالة الفروق المتعددة لشيغيه بين المعلمين والمعلمات بمدينة مكة المكرمة في الاستقرار

الزواجي وفقاً لمتغير مدة الزواج

مدة الزواج	من 10 سنوات فأكثر (م=127.92)	من سنتين إلى أقل من 10 سنوات (م=119.72)	أقل من سنتين (م=81.89)
من 10 سنوات فأكثر (ن=360)	-	**8.2	**46.03
من سنتين إلى أقل من 10 سنوات (ن=156)		-	**37.83
أقل من سنتين (ن=89)			-

(**) دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول السابق أن اتجاه دلالة الفروق بين المعلمين والمعلمات بمدينة مكة المكرمة بمدة الزواج في الاستقرار الزواجي لصالح من بلغت مدة زواجهم من 10 سنوات فأكثر مقارنةً بمن بلغت مدة زواجهم أقل من سنتين، ومن سنتين إلى أقل من 10 سنوات، حيث بلغ متوسط الفروق بينهما (46.03)، (8.2) على الترتيب وكانت دالة عند مستوى (0.01)، ولصالح من بلغت مدة زواجهم من سنتين إلى أقل من 10 سنوات مقارنةً بأقل من سنتين، حيث بلغ متوسط الفروق بينهما (37.83) وكانت دالة عند مستوى (0.01).

ويمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء أنه كلما زادت مدة الزواج بين الزوجين كان الزوجان أكثر حرصاً على الاستقرار الأسري؛ حفاظاً على ذكرياتهم معاً وما بينهما من حب ومودة ورحمة طيلة مدة الزواج، وتتفق تلك النتيجة مع بعض الدراسات السابقة كدراسة فريته (2018)، ودراسة المجالي، العساسفة (2021).

ولنعرف اتجاه دلالة الفروق في الاستقرار الزواجي بين المعلمين والمعلمات بمدينة مكة المكرمة وفقاً للنوع؛ تم استخدام اختبار ت لمجموعتين مستقلتين، كما يوضحه الجدول التالي:

جدول (10) الفروق بين أفراد العينة لمستوى الموافقة على إجمالي مقياس الاستقرار الزواجي لدى المعلمين

بحسب متغير النوع باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين t – test (ن=605)

المقياس	النوع	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة تاء
الاستقرار الزواجي	معلم	305	108.29	25.95	**12.435-
	معلمة	300	129.96	15.57	

(**) دالة عند مستوى 0.01

يتضح من جدول (١٠) أن قيمة (ت) كانت (-12.435)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، مما يدل على وجود فروق بين متوسطات درجات كل من المعلمين والمعلمات في الاستقرار الزوجي، وجاءت الفروق لصالح الفئة الأعلى في المتوسط وهي المعلمات. ويمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء طبيعة الإناث؛ فالإناث يتكون لديهن ميل إلى الاستقرار الزوجي عندما يشعرن بالحب والرحمة والتعاطف من الأزواج، وتتفق تلك النتيجة مع بعض الدراسات السابقة كدراسة المجالي، العساسفة (2021)، بينما تختلف مع دراسة آل عامر (1440هـ) التي بينت أن الفروق في مستوى الاستقرار الزوجي تعزى لصالح الذكور. ولنعرف اتجاه دلالة الفروق في الاستقرار الزوجي بين المعلمين بمدينة مكة المكرمة وفقاً لمستويات التراحم الذاتي (مرتفع/متوسط/منخفض/منخفض جداً)؛ تم استخدام اختبار شيفيه المتعدد، كما يوضحه الجدول التالي:

جدول (11) اتجاه دلالة الفروق المتعددة لشيفيه بين المعلمين والمعلمات بمدينة مكة المكرمة في الاستقرار الزوجي وفقاً لمتغير مستوى التراحم الذاتي

مستوى التراحم الذاتي	مرتفع (م = 129.91)	متوسط (م = 129.5)	منخفض (م = 117.01)	منخفض جداً (م = 101.6)
مرتفع (ن = 58)	-	0.416	**12.91	**28.31
متوسط (ن = 243)		-	**12.5	**27.9
منخفض (ن = 138)			-	**15.4
منخفض جداً (ن = 166)				-

(**) دالة عند مستوى 0.01

اتضح من الجدول السابق أن اتجاه دلالة الفروق بين المعلمين والمعلمات بمدينة مكة المكرمة بمستويات التراحم الذاتي الأربعة في الاستقرار الزوجي لصالح مرتفعي التراحم الذاتي مقارنةً بالمستويين المنخفض والمنخفض جداً، حيث بلغ متوسط الفروق بينهما (28.31)، (12.91) على الترتيب وكانت دالة عند مستوى (0.01)، ولصالح المستوى المتوسط مقارنةً بالمستويين المنخفض والمنخفض جداً، حيث بلغ متوسط الفروق بينهما (27.9)، (12.5) على الترتيب، وكانت دالة عند مستوى (0.01)، ولصالح المستوى المنخفض مقارنةً بالمستوى المنخفض جداً، حيث بلغ متوسط الفروق بينهما (15.4)، وكانت دالة عند مستوى (0.01)، في المقابل لم توجد فروق دالة إحصائياً بين مرتفعي ومتوسطي التراحم الذاتي في الاستقرار الزوجي.

ويمكن تفسير تلك النتيجة إلى أن كلما زاد التراحم الذاتي عند أحد الزوجين كلما كان أكثر قدرة على خفض الشعور السلبي، والشعور بالتفاؤل والسعادة والرضا عن الحياة، كما يساعد في خفض القلق والتوتر بينهما وبين شريكه في الحياة الزوجية، كما أنه أكثر قدرة على تكوين ميل عاطفي تجاه شريكه، الأمر الذي يجعله يستطيع احتواء الآخر، ومن ثم تستقر الحياة الزوجية، وهذا إن دل فإنما يدل على أن التراحم الذاتي يسهم في الاستقرار الزوجي بدرجة كبيرة، وتتفق تلك النتيجة مع نتيجة دراسة (Sadiq et al., 2021)، ودراسة (Fahimdanesh et al., 2020)، ودراسة Maleki (et al, 2019)،

توصيات البحث ومقترحاته:

من نتائج البحث السابقة يمكن تقديم التوصيات التالية:

- تشجيع مؤسسات المجتمع المدني على إعداد برامج وتطبيقات تزيد من قدرة الزوجين على إظهار مشاعر كل منهما تجاه الآخر؛ مما يسهم في الاستقرار الزوجي بينهم.
- بناء برامج إرشادية لتنمية التراحم الذاتي بين المتزوجين، والمقبلين على الزواج.
- عقد ندوات وورش عمل لتوعية المتزوجين بأهمية التراحم الزوجي لاستقرار الحياة الزوجية بين الزوجين عبر النوادي الاجتماعية، والجمعيات الأهلية، ومراكز الأسرة.
- تفعيل دور خدمات الإرشاد الزوجي عبر مجلس شؤون الأسرة بالمملكة العربية السعودية.
- تنظيم ملتقيات وجلسات حوارية مفتوحة بين الأسر قدامى وحديثي الزواج؛ لنقل خبراتهم حول الاستقرار الزوجي.
- كما يمكن اقتراح القضايا البحثية التالية:
- بناء برنامج إرشادي نفسي لتنمية التراحم الذاتي بين المتزوجين حديثي الزواج.
- دراسة علاقة التراحم الذاتي ببعض المتغيرات النفسية الأخرى كالسعادة، وجودة الحياة.
- دراسة العلاقة بين التراحم الذاتي، والرضا عن الزواج لدى فئة من المتزوجين بالجامعات السعودية.
- دراسة مستوى معرفة المقبلين على الزواج بمقومات الاستقرار الزوجي.
- دراسة العلاقة بين استخدام وسائل التواصل الاجتماعي والاستقرار الزوجي.

قائمة المراجع العلمية

المراجع باللغة العربية

- الإبراهيم، أسماء بدر (2018). التعبير العاطفي والتوافق الزوجي لدى النساء الأردنيات في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية، *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، القاهرة*، 1(180)، 125-163.
- أحمد، صالحة صالح زين، حاج حمد، على الصديق (2014). عدم التوافق بين الزوجين وأثره على استقرار الأسرة دراسة حالة على بعض المتزوجين من منسوبي جامعة النيلين، *رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة النيلين، الخرطوم*.
- البريكي، حسن بن سالم (2016). التوافق الزوجي وأثره على استقرار الأسرة، *مجلة كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة قطر، قطر*، 33(2)، 271-312.
- بلوزي، ربيعة، سعيدى، بلوزة، بالطاهر، النوى (2020). الضغوط المهنية وعلاقتها بالتوافق الزوجي لدى أستاذات المدرسة الابتدائية دراسة ميدانية بدائرتي جامعة والمغير ولاية الوادي، *رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي، الجزائر*.
- جاسم، وفاء محمد (2016). التوافق الزوجي لمعلمات رياض الأطفال، *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، كلية التربية للبنات، جامعة بابل*، (28)، 278-301.
- الجندي، نبيل جبرين، طنطاوي، حنان سامي (2021). الخصائص السيكومترية لمقياس نيف للتعاطف الذاتي على طلبة الجامعات الفلسطينية، *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين*، 12(34)، 174-183.
- الحربي، يوسف بن نهير (2013). *العوامل الاجتماعية المرتبطة بظاهرة الطلاق بين المتزوجين حديثاً (دراسة ميدانية في مدينة الرياض)*، رسالة ماجستير في العلوم الاجتماعية، جامعة نايف للعلوم الأمنية، كلية الدراسات العليا، الرياض.
- السبيلة، مشاري بن عبد الهادي (2013). مدى فعالية البرامج الإرشادية في مجال العلاقات الزوجية، دراسة استطلاعية لآراء الشباب المقبلين على الزواج بمشروع ابن باز الخيري لمساعدة الشباب على الزواج بالرياض، *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، 2(156)، 111-142.

سليمان، خالد رمضان عبد الفتاح (2017). فعالية برنامج قائم على الإرشاد الأسري في التعرف على مقومات الاستقرار الزوجي لدى عينة من الشباب السعوديين المقبلين على الزواج، **المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية**، المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية، مصر، (5)، 67-142.

السيد، هدى جمال محمد (2019). فاعلية برنامج إرشادي لتحسين مستوى التراحم الذاتي لدى عينة من المراهقات اللاتي يعانين من الكمالية العصابية، **مجلة الخدمة النفسية**، مركز الخدمة النفسية، كلية الآداب، جامعة عين شمس، مصر، (12)، 173-214.

صادق، محمد أحمد مبارك (2015). التكافؤ والتفاوت الثقافي بين الزوجين والاستقرار الأسري، دراسة ميدانية في قرية مصرية، **مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية**، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة قناة السويس، (13)، 83-147.

الضبع، فتحي عبد الرحمن (2013). التعاطف مع الذات كمنبئ بأسلوب الحياة الصحي لدى عينة من طلاب الجامعة، **المجلة العلمية لكلية التربية**، كلية التربية، جامعة جنوب الوادي، (٢)، ٣٧-٨١.

طاحون، رحاب سمير (2020). التراحم الذاتي والدعم النفسي كمتغيرات وسيطة في العلاقة بين ضغوط التوقعات الأكاديمية والرفاهية العقلية لدى طلبة المرحلة الثانوية، **مجلة البحث العلمي في التربية**، كلية التربية، جامعة عين شمس، (21)13، 188-217.

العبيدي، عفراء إبراهيم خليل (2015). الطلاق العاطفي في ضوء بعض المتغيرات لدى الطلبة المتزوجين في بغداد، **مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية**، جامعة الشهيد حمة لخضر، الوادي، (13)، 25-40.

آل عامر، أروى علي يحيى (1441هـ). الذكاء الروحي والصلابة النفسية كمنبئات بالاستقرار الزوجي لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بمدينة أبها، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة الملك خالد.

علام، سحر فاروق (2016). النموذج البنائي للعلاقات السببية بين التمتع والتنظيم الانفعالي والتراحم بالذات لدى طلاب الجامعة، **دراسات نفسية**، **رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية** (رأثم)، 26(1)، 85-158.

- علي، أنور جبار (2012). التوجه نحو الحياة وعلاقته بالاستقرار الزواجي، *مجلة الأستاذ، كلية الآداب، الجامعة المستنصرية، العراق*، (203)، 1267-1292.
- العيد، محمد صالح، والشيراوي، أماني عبد الرحمن، وآل عمران، عيسى أبو راشد (2019). التوازن بين العمل والأسرة وعلاقته بالتوافق الزواجي لدى المعلمات السعوديات، *مجلة العلوم التربوية والنفسية، مركز النشر العلمي، جامعة البحرين*، 20(1)، 11-40.
- فريخ، رائدة مروان فايز (2018). الاستقرار الزواجي وعلاقته بالتسامح وأنماط الاتصال استناداً لنموذج فرجينيا ساتير لدى الأزواج في محافظات شمال الضفة الغربية، *رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية في نابلس، فلسطين*.
- القحطاني، ظافر بن محمد (2017). التوافق الزواجي وعلاقته بالأفكار اللاعقلانية، *مجلة جامعة الباحة للعلوم الإنسانية، جامعة الباحة*، 1(11)، 67-107.
- المجالي، مصلح مسلم، العساسفة، سهيل محمود (2021). أثر عمل المرأة المتزوجة على أبعاد العلاقات الأسرية والزوجية وعلاقتها ببعض المتغيرات في ضوء مفاهيم النظرية البنائية للإرشاد الأسري، *مجلة مجمع، جامعة المدينة العالمية، ماليزيا*، (36)، 727-773.
- مصطفى، منال محمود محمد (2017). النموذج البنائي للعلاقات السببية بين الازدهار النفسي والتراحم الذاتي والخبرات الانفعالية الإيجابية والسلبية المسهمة في الأداء الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، *مجلة دراسات نفسية، رابطة الاخصائيين النفسيين المصرية، مصر*، 27(3)، 307-366.
- نوري، محمد (2017). برامج التأهيل الزواجي في مواجهة ظاهرة الطلاق دراسة وصفية، *مجلة الساوره للدراسات الإنسانية والاجتماعية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة ظاهري محمد بشار، الجزائر*، 351-367.

المراجع باللغة الأجنبية

- Bibi, S., Masood, S., Ahmad, M., & Bukhari, S. (2017). Effect of self-compassion on the marital adjustment of Pakistani adults. *Foundation University Journal of Psychology*, 1(2), 52-66.
- Brion, J.M., Leary, M.R., & Drabkin, A.S. (2014): Self-Compassion and reactions to serious illness: The case of HIV. *Journal of Health Psychology*, 19(2) 218-229
- Carvalho, S., Trindade, I., Gillanders, D. & Pinto-Gouveia, J. (2019). Self-Compassion and Depressive Symptoms in Chronic Pain (CP): A 1-Year Longitudinal Study. *Mindfulness* 11(1). <https://doi.org>
- Fahimdanesh, F., Noferesti, A., & Tavakol, K. (2020). Self-Compassion and Forgiveness: Major Predictors of Marital Satisfaction in Young Couples. *The American Journal of Family Therapy*, 48(3), 221-234.
- Germer, C.K., Neff, K.D. (2013): Self-compassion in clinical practice. *Journal of Clinical Psychology*, 69(8), 856-867.
- Günaydin, H. D. (2022). Marital Satisfaction in Relation to Big Five, Punitiveness, Unrelenting Standard and Self-Compassion. *The American Journal of Family Therapy*, 50(1), 94-112.
- Hammond, Flora M. MD; Sevigny, Mitch MS; Backhaus, Samantha; Neumann, Dawn; Corrigan, John D.; Charles, Sheryl Katta MD; Gazett, Hannah BS. (2021). Marital Stability over 10 Years Following Traumatic Brain Injury, *Journal of Head Trauma Rehabilitation*: July/August 2021 - Volume 36 - Issue 4 - p E199-E208 doi: 10.1097/HTR.0000000000000674
- Hammond, H. (2012). Self-Compassion, Social Interest, and Depression a Research Paper Presented to The Faculty of the Adler Graduate School, large Midwestern University
- Handajani, A., Gunadi, I. G. N. (2020). Relationship of Self-Compassion and Divorce Readiness in Women Submitting Divorce Lawsuit in Surabaya Religious Courts. *Journal Psikiatry Surabaya*, 8(2), 66-76.
- Janjani, P., Haghnazari, L., Keshavarzi, F., & Rai, A. (2017). The role of self-compassion factors in predicting the marital satisfaction of staff at Kermanshah University of medical sciences. *World Family Medicine / Middle East Journal of Family Medicine*, 7(15), 83-88.
- Krakovsky, M. (2017). The self-Compassion Solution: Building on a Buddhist principle, psychologists are learning how being kind to yourself can bolster resilience, buffer against stress and improve relationships. *Scientific American Mind*, 28(3):64-69.

- Kumlander, Sonja, Lahtinen, Oskari, Turunen, Tiina & Salmivalli, Christina. (2018). Two is more valid than one, but is six even better? The factor structure of the Self-Compassion Scale (SCS). *Plos One*, 13(2).
- Lodico, M G., Spaulding D T. & Voegtle, K H. (2006). *Methods in educational research: from theory to practice*, New York: John Wiley & Sons, Inc.,
- Maleki, A., Veisani, Y., Aibod, S., Azizifar, A., Alirahmi, M., & Mohamadian, F. (2019). Investigating the relationship between conscientiousness and self-compassion with marital satisfaction among Iranian married employees. *Journal of education and health promotion*, 8(1), 67-76.
- Neff, K. D & Dahm, K. A. (2015). *Self- Compassion: What it is, what it does, and how it relates to mindfulness*, New York: Springer.
- Neff, K. D. (2003a). Development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, Copyright # Taylor & Francis Inc, 2, 223-250. DOI: 10.1080/15298860309027
- Neff, K. D & Beretvas, S. N., (2013) The role of Self-Compassion in romantic relationships *Self and Identity*, , Copyright # Taylor & Francis Inc , 12(1), 78-98.
- Orathinkal, J., & Vansteenwegen, A. (2006). The effect of forgiveness on marital satisfaction in relation to marital stability. *Contemporary Family Therapy*, 28, 251-260.
- Sadiq, U., Rana, F., & Munir, M. (2021). Marital Quality, Self-compassion and Psychological Distress in Women with Primary Infertility. *Sexuality and Disability*, 40, 167-177.
- Sebastian, P. (2018). Mattering and self-compassion as mediators of the relationship between attachment style and marital satisfaction among young spouses in Kerala: A mixed method study. *Indian Journal of Positive Psychology*, 9(3), 387-392.
- Trompetter, H. R., Kleine, E., & de Bohlmeijer, E. T. (2017). Why does positive mental health buffer against psychopathology? An exploratory study on self-compassion as a resilience mechanism and adaptive emotion regulation strategy. *Cognitive Therapy and Research*, 41(3), 459–468.
- Werner, K. H., Jazaieri, H., Goldin, P. R., Ziv, M., Heimberg, R. G., & Gross, J. J. (2012). Self-compassion and social anxiety disorder. *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal*, 25(5), 543–558.

ما وصفه ابن فارس بـ "ليس بشيء" في مقاييس اللغة دراسة وصفية تحليلية.

د. حمد بن عبيد بن ربدان الرشيدى

أستاذ مساعد بقسم اللغويات بكلية اللغة العربية الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ملخص البحث:

"ما وصفه ابن فارس بـ "ليس بشيء" في مقاييس اللغة دراسة وصفية تحليلية". هذه الدراسة رصدت مائة وثلاثة وثلاثين جذرا وصفها ابن فارس في معجم مقاييس اللغة بقوله: "ليس بشيء"، وتتبع الدراسة هذه الجذور اللغوية للوقوف على مراد ابن فارس من تلك العبارة، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة حصرت هذه الجذور اللغوية وتتبع معانيها في المعاجم اللغوية للمقارنة بين قول ابن فارس وأقوال اللغويين فيها؛ لتفسير قول ابن فارس عنها بأنها ليست بشيء، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: أن ابن فارس يحكم على الجذر بأنه ليس بشيء إن كانت ألفاظه أعجمية أو ممتدة أو مبتذلة أو غير ذلك من النتائج التي توصلت لها الدراسة.

الكلمات المفتاحية: ابن فارس، ليس بشيء، الجذور اللغوية، مقاييس اللغة، معجم.

The
International Journal
of Humanities

What Ibn Faris described as "nothing" in language standards a descriptive and analytical study.

Dr. Hamad bin Obaid Rabdan Al-Rashidi

Assistant Professor, Department of Linguistics, Faculty of Arabic Language
The Islamic University of Madinah

Abstract

What Ibn Faris described as “nothing” in language standards is a descriptive and analytical study. This study monitored one hundred and thirty-three roots described by Ibn Faris in the Dictionary of Language Measures by saying: “Nothing.” The study traced these linguistic roots to find out what Ibn Faris wanted from that phrase. The sayings of Ibn Faris and the sayings of linguists about it; To explain what Ibn Faris said about it that it is nothing, and the study reached a number of results, including: Ibn Faris judges the root to be nothing if its words are foreign, fatal, vulgar, or other results of the study.

Keywords: Ibn Faris, nothing, linguistic roots, language standards, lexicon.

The
International Journal
of Humanities

ما وصفه ابن فارس بـ"ليس بشيء" في مقاييس اللغة دراسة وصفية تحليلية.

د. حمد بن عبيد ربدان الرشيدى

أستاذ مساعد بقسم اللغويات كلية اللغة العربية

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

المقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على نبيه الأمين، ومن تبعه بإحسان إلى يوم الدين أما

بعد؛

فيرى ابن فارس أن لغة العرب -إلا ما ندر منها- أصولاً ومقاييس تتفرع منها فروع. واعتمد في استنباط هذه الأصول والمقاييس على الكتب التي أشار إليها في مقدمة كتابه مقاييس اللغة (القزويني، 1399، 102/1)؛ فاستنبط منها أصولاً لمعان أصلية عامة لبعض الجذور اللغوية. وهو في ذلك يعين المعنى العربي الأصلي المشترك في جميع استعمالات الجذر اللغوي، إذ يستخلص المعنى الدقيق الغامض غير المباشر من استعمالات الجذر؛ فيجعله أصلاً دلالياً عاماً في معنى الجذر. وهذا المعنى الأصلي تتفرع منه استعمالات تدور حول هذا المعنى الذي وضعه وعيّنهُ أصلاً عاماً للجذر اللغوي، ويُعدّ معجم مقاييس اللغة أول معجم عالج المفردات اللغوية فصنّف ابن فارس ألفاظها على هذا الأساس، وجعل المعنى الأصلي الدلالي هو الرابط بين الألفاظ اللغوية. (مصطفى، 2019، ص71) ويعبّر ابن فارس عن هذا المعنى الدلالي الأصلي للجذر الذي عيّنهُ بالأصل أو القياس؛ لكثرة استعمالاته. أما إذا كانت استعمالات الجذر قليلة فيعبر عنه بكلمة أصيل، (صالح، 2019، ص182) نحو قوله: "الخاء والواو والباء أصيل يدل على خلو وشبهه". (القزويني، 1399، مادة خوب، 2/225) غير أن بعض الجذور لم يعيّن لها معنى أصلياً عاماً، بل يذكر أنها تدل على كلمة واحدة، (جبل، 2003، ص97) نحو قوله: "الهمزة والجيم والنون كلمة واحدة. وأجن الماء يأجن ويأجن: إذا تغير، وهي الفصيحة". (القزويني، 1399، مادة أجن، 1/66)

وثمة جذور في مقاييسه يترجم لها بقوله: "الدال والعين والضاد ليس بشيء". (القزويني، 1399، مادة دعض، 2/284) فلم يزد على هذه العبارة، ولم يعين لها دلالة أصلية عامة. وقد تكرر هذا الوصف في مواضع كثيرة من كتابه مقاييس اللغة. فاستوقفتني عبارة ابن فارس "ليس بشيء" عند معالجته لبعض الجذور اللغوية في مقاييسه. حيث تكررت في مائة وثلاثة وثلاثين موضعاً في كتابه

مقاييس اللغة. فأثرت تتبُّع هذه الجذور التي وصفها ابن فارس بعبارة: "ليس بشيء". ثم عرضها على بعض أمات المعاجم اللغوية. ومعرفة مراده من تلك العبارة؟ وهذه الظاهرة اللغوية التي حكم عليها ابن فارس أو وصفها بقوله: "ليس بشيء". عنونت لها: "ما وصفه ابن فارس بليس بشيء في مقاييس اللغة دراسة وصفية تحليلية".

وفي هذه الدراسة محاولة للكشف عن عبارة "ليس بشيء". للجذور اللغوية التي وردت في مقاييس اللغة لابن فارس. ومعرفة الأسباب التي جعلت ابن فارس لا يعدها شيئاً في مقاييسه؛ لم يستتبط من تلك الجذور دلالة أصلية عامة؟

مشكلة البحث

ماذا يقصد ابن فارس بعبارة "ليس بشيء" لبعض الجذور التي وصفها في مقاييس اللغة؟

لم لم يجعل ابن فارس أصلية عامة لبعض الجذور التي وصفها بعبارة ليس بشيء؟

أهمية البحث

تكمن أهمية هذا البحث:

- بأنَّه محاولة للكشف عن مراد ابن فارس بقوله: "ليس بشيء" عند وصفه لبعض الجذور في كتابه مقاييس اللغة.

- ما علة امتناع ابن فارس عن وضع دلالة أصلية لهذه الجذور؟

- لم أقف على دراسة تناولت هذا الجانب من الموضوع في حدود علمي، والله أعلم.

أهداف البحث

- تفسير عبارة "ليس بشيء" عند ابن فارس في كتابه مقاييس اللغة.

- الوقوف على الجذور التي وصفها ابن فارس بـ"ليس بشيء"، وطريقة معالجتها وعلة امتناعه

عن وضع دلالة أصلية لها.

الدراسات السابقة

ولأهمية هذا الكتاب مقاييس اللغة؛ كثُرَتْ حوله الدراسات. ومما وقفت عليها حول هذا الموضوع:

الدلالة المحورية في معجم مقاييس اللغة، دراسة تحليلية نقدية، د. عبدالكريم جبل، دار الفكر،

دمشق، ط: 1، 2003م.

مقاييس ابن فارس وأسس المعنى، د. محمد رشاد الحمزاوي، مجلة مجمع اللغة العربية، ج 82،

1998م.

من فلسفة المقاييس الاشتقاق المعنوي، أبو عبدالرحمن ابن عقيل الظاهري، مجلة مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية، ع: 8، 2015م.

تأصيل ما لم يقطع ابن فارس الحكم فيه في مقاييس اللغة، د. مسعود مصطفى، مجلة جامعة كركوك، ج: 14، ع: 1، 2019.

الثنائي المنعوت بأصيل عند ابن فارس في معجمه مقاييس اللغة، د. عبدالكريم صالح، وعلي عباس، مجلة جامعة تكريت، العراق، 2019.

ما فيه نظر عند ابن فارس في مقاييس اللغة. دراسة تحليلية، د. بدر الكلبي، مجلة الدراسات اللغوية، ج: 22، ع: 2، 2020م.

غير أن هذه الدراسة تختلف عن تلك الدراسات بأنها تتناول ما وصفه ابن فارس بـ"ليس بشيء" في بعض الجذور اللغوية في مقاييس اللغة بالبحث والرصد والتصنيف والتحليل؛ ولم أقف على دراسة -في حدود علمي- تكلمت عن هذا الموضوع والله أعلم.

حدود الدراسة

يتناول هذا البحث ما وصفه ابن فارس بـ"ليس بشيء" لبعض الجذور في كتابه مقاييس اللغة.

منهج البحث

وبعد رصد مواضع تلك الجذور التي وصفها بـ"ليس بشيء" في هذا المعجم، وتصنيفها، والوقوف على طريقة معالجتها عند ابن فارس. وتتبع ما ذكرته المعاجم اللغوية حول ما وصفه ابن فارس، وتتبع معانيها في المعاجم اللغوية للمقارنة بين قول ابن فارس وأقوال اللغويين فيها؛ لتفسير قول ابن فارس عنها بأنها "ليست بشيء". سأكتفي بتحليل نماذج من تلك الجذور، وأشير إلى الجذور المماثلة لها. ولذلك آثرت دراسة هذه الظاهرة وفق المنهج الوصفي التحليلي؛ للوقوف على الضوابط التي يحكم ابن فارس من خلالها على بعض الجذور بقوله: "ليس بشيء"، من خلال هذا المؤلف الفريد من نوعه. والله تعالى أسأل التوفيق والسداد.

خطة البحث

اقتضت طبيعة هذه الدراسة بأن تتكون من تمهيد، ومقدمة، وثلاثة مباحث، وخاتمة، تليها ثبت المصادر والمراجع.

في التمهيد: تحدث بإيجاز عن ابن فارس وكتابه مقاييس اللغة، وعبارة "ليس بشيء".

أمّا في المقدمة فذكرت فيها مشكلة البحث، وأهميته، وأهدافه، والدراسات السابقة، وحدوده، ومنهجه وخطته. وأمّا في المباحث فهي كالآتي:

المبحث الأول: ما كان متعلقاً بأصل الجذر وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: الجذور المعربة.

المطلب الثاني: الجذور المبدلة أو المقلوبة.

المطلب الثالث: الجذور المصحفة.

المبحث الثاني: ما كان متعلقاً باستعمالات الجذر وفيه مطلبان:

المطلب الأول: الجذور التي استعملاتها مائة أو مئذلة.

المطلب الثاني: الجذور قليلة الاستعمال.

المبحث الثالث: ما كان متعلقاً بدلالة استعمالات الجذر، وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: الجذور الدالة على أسماء.

المطلب الثاني: الجذور الدالة على حكاية الأصوات.

المطلب الثالث: الجذور التي دلالات استعمالاتها غير أصلية أو متباينة.

والخاتمة: وفيها النتائج التي توصلت إليها من خلال هذا البحث.

The
International Journal
of Humanities

التمهيد: ابن فارس وكتابه مقاييس اللغة، وعبرة "ليس بشيء".

أولاً: ابن فارس وكتابه مقاييس اللغة.

ابن فارس -رحمه الله- هو أحمد بن فارس بن زكريا، من كبار اللغويين وصاحب كتاب الصاحبي في فقه اللغة، الذي يعد أول كتاب في اللغة، وصنف معجمين أحدهما: المجمل في اللغة والآخر مقاييس اللغة وهذا المعجم؛ محل الدراسة يُعدّ مؤلفاً اشتقاقياً لغوياً إذ هو مبنيٌّ على نظرية الأصول والمقاييس، ونظرية النحت. (جفال، 2009، ص1088) قال ابن فارس في مقدمته: "والذي أومأنا إليه باب من العلم جليل، وله خطر عظيم. وقد صدرنا كلّ فصل بأصله الذي يتفرع منه مسائله، حتى تكون الجملة الموجزة شاملة للتفصيل، ويكون المُجيب عما يسأل عنه مجيباً عن الباب المبسوط بأوجز لفظ وأقربه". (القزويني، 1399، 3/1) وقال عنه الحموي: "كتاب مقاييس اللغة، وهو كتاب جليل لم يصنف مثله". (الحموي، 1414هـ، 412/1)

ثانياً: عبارة "ليس بشيء" في مقاييس اللغة.

هذا العبارة "ليس بشيء" تستعمل في تقليل قيمة الشيء وحقارته وذمه، وأنّه بحكم المعدوم الذي لا وجود له ولا تأثير.

فقد وصف ابن فارس بقوله: "ليس بشيء". بعضُ الجذور في كتابه مقاييس اللغة حينما ترجم لها، فما مراده من تلك العبارة؟ هل قصد بذلك أن استعمالات الجذر غير ثابتة عن العرب؟ كما في قوله: "الطاء والهاء والشين ليس بشيء". وذكرت كلمة فيها نظر، قالوا: الطهش: فساد العمل". (القزويني، 1399، مادة طهش 428/3) فعبارة ابن فارس هذه توجي بأنّه يشكّ في صحة ورده عن العرب. (الكلبي، 2020، ص284) أم قصد ابن فارس بذلك أن استعمالات الجذر غير صحيحة؟ كما في قوله: "الزاء والقاف والنون ليس بشيء"، على أنهم ربما قالوا: زقنت الحمل أرقنه، إذا حملته. وأزقنت فلانا: أعنته على الحمل. والله أعلم بالصواب". (القزويني، 1399، مادة "زقن" 16/3) أم قصد بذلك أن استعمالات الجذر مشكوك في عربيتها؟ كما في قوله: "الزاء والفاء والتاء ليس بشيء، إلا الزفت، ولا أدري أعربي أم غيره. إلا أنه قد جاء في الحديث: المزفت، وهو المطلي بالزفت. والله أعلم بالصواب". (القزويني، 1399، مادة زفت، 15/3) وأحياناً ينقل عن ابن دريد ويتعجب مما ينقل عنه نحو قوله: "الخاء والزاء والفاء ليس بشيء". فالخزف هذا المعروف، ولسنا ندري أعربي هو أم لا. قال ابن دريد: الخزف الخطر باليد عند المشي. وهذا من أعاجيب أبي بكر". (القزويني، 1399، مادة

خزف، 177/2) وفي جذر آخر قال: "العين والبدال والكاف ليس بشيء، إلا كلمة من هنوات ابن دريد، قال: العدك: ضرب الصوف بالمطرقة". (القزويني، 1399، مادة عدك، 246/4) ولم يزد على ذلك. واستعمل ابن فارس عبارات أخر أطلقها على الجذور التي لم يجعل لها دلالة أصلية عامة، أو التي لا مقياس لها عنده. فمن تلك العبارات: غير منقاسة كما في جذر (ج ع ل) قال: "الجيم والعين واللام كلمات غير منقاسة، لا يشبه بعضها بعضاً". (القزويني، 1399، 460/1) أو ليس أصلاً، كما في جذر (أ ك ف) قال: "الهمزة والكاف والفاء ليس أصلاً، لأن الهمزة مبدلة من واو، يقال: وكاف وإكاف". (القزويني، 1399، 126/1) وليس بمطرّد، كما في جذر (خ و ث) قال: "الخاء والواو والثاء أصيل ليس بمطرّد ولا يقاس عليه". (القزويني، 1399، 226/2) وغير مطرّد، كما في قوله: "الحاء والواو والثاء قليل غير مطرّد ولا متفرّع". (القزويني، 1399، 114/2)

وهذه عبارات واضحة لا إشكال فيها ولا تحتاج تأملاً. غير أن عبارة "ليس بشيء" تحتاج إلى نظر وتأمّل؛ لذلك جعلتها عنوان هذا البحث وموضوعه.

المبحث الأول: ما كان متعلقاً بأصل الجذر وفيه ثلاثة مطالب:

وتحت هذا المبحث الجذور المعربة، والجذور المبدلة أو المقلوبة، والجذور المصحفة وسأتكلم عنها في مواضعها.

المطلب الأول: الجذور المعربة.

صرح ابن فارس بأعجمية بعض الجذور أثناء معالجتها، ولم يصرح بذلك في بعضها الآخر. وتردد في بعض الجذور بين الأعجمية والعربية. وسأعرض في هذا المطلب نماذج من تلك الجذور مع الإشارة إلى ما يماثلها من جذور.

أولاً: الجذور التي صرح بأعجميتها.

فمن الجذور التي صرح ابن فارس بأعجميتها أثناء معالجتها: جذر (د ه ل) ذكر ابن فارس في استعمالته ألفاظاً غير عربية بقوله: "البدال والهاء واللام ليس بشيء. ويقولون: مرّ دَهْلٌ من الليل؛ أي: طائفة. ويقولون لا دَهْلٌ؛ أي: لا بأس. وهذه نبطية لا معنى لها". (القزويني، 1399، 307/2)

قال الخليل: "لا دهل، بالنبطية: لا تخف". (الفراهيدي، 25/4). وكذلك قال الأزهري: "وليس لا دهل ولا قَمْلٌ من كلام العرب، إنّما هما من كلام النبط". (الأزهري، 2001، مادة دهل، 113/6) فبين ابن فارس علة عدم استنباط دلالة أصلية عامة لهذا الجذر بأنّه لم يثبت عنده لفظ عربي لهذا الجذر، وكل ما نقلته المعاجم عن هذا الجذر من قبيل المعرب، وليس من خالص لغة العرب. ولأنّ المعرب

من الألفاظ الأعجمية التي لا اشتقاق لها، أي: أنها ليست مشتقة من كلام العرب؛ ولعل هذه من الأسباب التي جعلت ابن فارس لا يعده شيئاً في مقاييسه.

ومنه أيضاً جذر (ز ط ط) ذكر ابن فارس في استعمالات هذا الجذر لفظاً غير عربيّ بقوله: "الزاء والطاء ليس بشيء. وزط: كلمة مولدة". (القزويني، 1399، 3/3)

قال ابن دريد: "الزط: هذا الجبل، وليس بعربيّ مخض وقد تكلمت به العرب". (ابن دريد، 1987، مادة زطط، 129/1) وقال ابن عباد: "الزط جبل من السودان، ليست بعربية". (الطالقاني، 1414، مادة زطط، 7/9) فابن فارس صرح بأنّه لم يرد عليه إلا لفظ واحد وهذا اللفظ مولد. وليس هذا بعربيّ محض كما ذكرت المعاجم. والزط لفظ أعجمي ليس مشتقاً من كلام العرب؛ لذلك لم يضع له دلالة أصلية، ولم يعده شيئاً في مقاييسه.

ومنه جذر (ص ن ج) ذكر ابن فارس في استعمالات هذا الجذر ألفاظاً غير عربية بقوله: "الصاد والنون والحيم ليس بشيء. والصنّج دخيل". (القزويني، 1399، 314/3)

قال ابن دريد: "الصنّج فارسيّ معرب وقد تكلمت به العرب". (ابن دريد، 1987، مادة صنّج، 479/1) وقال الجوهري -أيضاً- "الصنّج الذي تعرفه العرب، وهو الذي يتخذ من صفر يضرب أحدهما بالآخر. وأما الصنّج ذو الأوتار فيختص به العجم. وهما معربان". (الجوهري، 1407، مادة صنّج، 325/1) فبين ابن فارس علة عدم استنباط دلالة أصلية لهذا الجذر بأنّ في استعماله لفظاً دخيلاً، وليس من كلام العرب الخالص. والدخيل معرب ليس بمشتق من كلام العرب؛ فلا يعده شيئاً في مقاييسه؛ لذلك لم يضع له دلالة أصلية.

أما في جذر (خ و خ) فيرى ابن فارس أن لفظ الخوخ غير عربيّ بقوله: "الخاء والواو والخاء ليس بشيء. وفيه الخوخ، وما أراه عربياً". (القزويني، 1399، 227/2) ذكر ابن دريد أن استعمال الخوخ عربيّ قال: "والثمر الذي يسمى الخوخ عربيّ معروف يسميه أهل الحجاز: الفرسك. والخوخة: كوة في البيت تؤدي إليه الضوء". (ابن دريد، 1987، مادة خوخ، 232/1) وقال الجوهري: "الخوخة: واحدة الخوخ. والخويخية: الداهية". (الجوهري، 421/1) ويظهر لي من خلال ما ذكرت المعاجم أصالة جذر (خ و خ) وصحة استعمالاته. ولعلّ ما حمل ابن فارس على رأيه هذا من أن كلمة الخوخ ليست عربية هي "خوخات" التي وردت في العين: "الخوخة: مفترق بين بيتين أو دارين لم ينصب عليهما باب، بلغة أهل الحجاز. وناس يسمون هذه الأبواب التي يسميها الفرس بنجرقات: خوخات". الفراهيدي، 317/4) وقد وضع محمد جبل لجذر (خ و خ) دلالة أصلية؛ لكثرة استعمالاته فقال: "المعنى المحوري

خرق أو فراغ نافذ في عريض صلب أو بين عريضين. كخوخة الباب والخوخة بين البيتين". (جبل, 2010, 516/1)

وتلك الجذور جذر (د ر ز, 267/2), و(ر ط ل, 403/2), و(س ب ج, 125/3), و(ش ع ذ, 193/3), و(ص ل ج, 303/3), و(ط ب س, 438/3), و(ف س س, 440/4). في المقاييس. ثانيا: الجذور التي لم يصرح بأعجميتها.

ثمة جذور لم يصرح ابن فارس بأعجميتها أثناء معالجتها. ومن تلك الجذور جذر (س ط ل) لم يصرح بأن فيه استعمالا معربا قال: "السين والطاء واللام ليس بشيء. على أنهم يسمون إناء من الآنية سطلا وسيطلا". (القزويني, 1399, 71/3)

ذكر ابن دريد بأن السُّطْل أعجمي بقوله: "السطل والسيطل أعجميان وقد تكلمت بهما العرب". (ابن دريد, 1987, مادة سطل, 836/2) ويتضح مما سبق أن في استعمال هذا الجذر لفظا معربا, وهذا ليس من كلام العرب الخالص, وليس مشتقا من كلامها, ولعل هذه من الأسباب التي جعلت ابن فارس لا يستنبط منه دلالة أصلية عامة لهذا الجذر؛ ولذلك لا يعده شيئا في مقاييسه.

ومنه أيضا جذر (ط س ت) لم يصرح ابن فارس بأن فيه استعمالا معربا قال: "الطاء والسين والتاء ليس بشيء، إلا الطست، وهي معروفة". (القزويني, 1399, 456/3)

قال ابن دريد: "الطست: فارسية معربة". (ابن دريد, مادة صست, 397/1) وقال الأزهري: "ومما دخل في كلام العرب: الطُّسْتُ والتَّوْر والطاقن، وهي فارسية كلها". (الأزهري, 2001, مادة طست, 193/12) وعلى هذا يكون في هذا الجذر ألفاظ معربة ليست من خالص لغة العرب؛ واللفظ المعرب غير مشتق من كلامها؛ لذلك لم يعده شيئا في مقاييسه.

ومنه -أيضا- جذر (ك ر ج) قال ابن فارس: "الكاف والراء والجيم ليس بشيء، إنما هو الكرج، وهو الذي ذكرناه في الكرة...". (القزويني, 1399, 176/5)

قال الخليل: "الكرج دخيل مُعرب، وهو شيء يُلعب به، وربما قالوا: كرك". (الفراهيدي, كرج, 288/10) وقال الأزهري: "الكرج: دخيل معرب لا أصل له في العربية". (الأزهري, 2001, كرج, 5/10) وفي الصحاح: "الكرج معرب، وهو بالفارسية: كره". (الجوهري, 1407, مادة كرج, 337/1) وهذا الجذر -أيضا- فيه ألفاظ معربة؛ لذلك لم يستنبط منه دلالة أصلية عامة لأن لفظه غير مشتق من كلام العرب.

ومن تلك الجذور جذر (ت ر ق، 345/1)، و(س ف ط، 83/3)، و(ش ق ل، 201/3)، و(ص م ج، 309/3)، و(ه ل ج، 61/6)، و(ه م ن، 63/6). في مقاييس اللغة.

ثالثا: الجذور التي تردد فيها ابن فارس بين الأعجمية والعربية.

بعض الجذور تردد ابن فارس فيها ولم يقطع بعربيتها؛ لذلك لم يستتب منها دلالة أصلية عامة. فمن تلك الجذور:

جذر (خ ز ف) تردد ابن فارس فيه بقوله: "الخاء والزاء والفاء ليس بشيء. فالخزف هذا المعروف، ولسنا ندري أعربي هو أم لا. قال ابن دريد: الخزف الخَطَرُ باليد عند المشي. وهذا من أعاجيب أبي بكر". (القرويني، 1399، 77/2)

في العين: "الخَزَفُ: الجَرُّ، والخَصَفُ لغة فيه". (الفراهيدي، مادة خزف، 210/4) وقال ابن دريد: "الخزف: معروف وهو ما عمل من طين وشوي بالنار حتى يكون فخارا. والخزف: الخَطَرُ باليد لغة يمانية مرَّ فلان يخزف خزفا إذا فعل ذلك". (ابن دريد، 1987، مادة خزف، 595/1) وذكر هذا المعنى الجوهري بقوله: "الخزف: الخَطَرُ باليد عند المشي". (الجوهري، 1407، 1349/4) وجاء في المخصص: "خَطَرَ في مشيته: رفع يديه ووضعهما". (ابن سيده، 4، 369/1417) وقال الزمخشري: "وخطر الرجل برمحه إذا مشى به بين الصفين كما يَخْطُرُ الفحل". (الزمخشري، 1419، 188/1) فورود هذا المعنى بهذا الاستعمال في المعاجم العربية يرجح صحة استعمالات جذر (خ ز ف). وضعف ما تشكك فيه ابن فارس -رحمه الله- ولعل ما حمله على ذلك قلة استعمالاته. وجاء معنى الخطر باليد في لغة يمانية، إذ إنَّه لا يعتد بها، ولا يجعلها أصلا؛ لذلك لا يعده شيئا في مقاييسه. ومنه -أيضا- جذر (ز ي ج) تردد ابن فارس ولم يقطع بعربيته لذلك لم يستتب منه دلالة أصلية عامة قال: "الزاء والياء والجيم ليس بشيء. على أنهم يسمون خيط البناء زَيْجا. فما أدري أعربي هو أم لا". (القرويني، 1399، 40/3)

وقد تشكك في عربيته -أيضا- الأصمعي نقل ذلك عنه الجوهري بقوله: "الزَيْج: خيط البناء وهو المُطْمَر، فارسي معرب؛ قال الأصمعي: لست أدري أعربي هو أم معرب". (الجوهري، 1407، مادة زوج، 321/1) وكذا ورد في لسان العرب. (ابن منظور، 1414، مادة زوج، 294/2) وعلى هذا يكون معربا والمعرب ليس بمشتق من كلام العرب؛ ولعل هذه من الأسباب التي جعلت ابن فارس لم يعده شيئا في مقاييسه.

ومنه جذر (ز ف ت، 15/3)، و(ش غ ن، 195/3).

وبعد تتبّع هذه الجذور وعرضها على كتب المعاجم اللغوية القديمة، وجدت أن في استعمالاتها ألفاظاً غير أصلية تتنوع ما بين معرب، أو دخيل، أو مولد، وهي ألفاظ غير عربية محضة، وليست من خالص كلام العرب، وهذه ألفاظ أعجمية ليست مشتقة من كلام العرب؛ ولهذا لم يضع لها ابن فارس دلالات أصلية، وقد أشار إلى ذلك في أكثر من جذر في مقاييسه. منها في جذر (ش ع ذ) بقوله: "الشين والعين والذال ليس بشيء". قال الخليل: الشعوذة ليست من كلام أهل البادية". (القزويني، 1399، 391/3) وفي جذر (ص ل ج) بقوله: "الصاد واللام والجيم ليس بشيء؛ لقلة ائتلاف الصاد مع الجيم. وحكى فيه كلمات لا أصل لها في قديم كلام العرب". (القزويني، 1399، 303/3) وفي جذر (س ب ج) بقوله: "السين والباء والجيم ليس بشيء ولا له في اللغة العربية أصل. يقولون السَّبَجَة: قميص له جيب. قالوا: وهو بالفارسية: شبي". (القزويني، 1399، 226/2) وفي جذر (ر ط ل) بقوله: "الراء والطاء واللام كالذي قبله، إلا أنهم يقولون للشيء يكال به رطل. ويقولون: غلام رطل: شاب. ورطل شعره: كسره وثناه. وليس هذا وما أشبهه من محض اللغة". (القزويني، 1399، 403/2) وفي جذر (ط ب س): "الطاء والباء والسين ليس بشيء. على أنهم يقولون: الطيسان: كورتان. وهذا وشبهه مما لا معنى لذكره؛ لأنه إذا ذكر ما أشبه كله حمل على كلام العرب ما ليس هو منه". (القزويني، 1399، 438/3)

وعلى هذا لا يستنبط ابن فارس دلالة أصلية عامة في الغالب للجذور التي وقع في استعمالها ألفاظ معربة إلا ما ندر. (نصار، 447/2) لأنّ المعرب ألفاظه أعجمية واللفظ الأعجمي ليس مشتقاً من كلام العرب، فالأصل الذي بني عليه أصوله ومقاييسه أن تكون جميع استعمالات الجذر من خالص لغة العرب وهم أهل البادية ومشتقة منها؛ لذلك لا يعده شيئاً في مقاييسه.

المطلب الثاني: الجذور المبدلة أو المقلوبة.

صرح ابن فارس ببعض الجذور بأنها مبدلة أو مقلوبة أثناء معالجتها، وقد أشار إلى ذلك في جذر (أ ث ن) أن الجذور التي يقع في استعمالها إبدال لا يستنبط منها دلالة أصلية ولا يعدها من الأصول الصحيحة. (نصار، 447/2-448) قال: "الهمزة والثاء والنون ليس بأصل، وإنما جاءت فيه كلمة من الإبدال، يقولون الأثن لغة في الوثن. ويقولون الأتنة حرجة الطلح. وقد شرطنا في أول كتابنا هذا ألا نقيس إلا الكلام الصحيح". (القزويني، 1399، 61/1) وجذور أخرى لم يصرح بها بذلك. وسأعرض في هذا المطلب نماذج من تلك الجذور مع الإشارة إلى ما يماثلها من الجذور.

أولاً: الجذور التي صرح بأنها مبدلة أو مقلوبة:

فمن الجذور التي صرح ابن فارس بأنها مبدلة أو مقلوبة جذر (ز م ج) بين ابن فارس علة عدم استنباط دلالة أصلية عامة لهذا الجذر بأن في استعمالاته قلبا بقوله: "الزاء والميم والجيم ليس بشيء". ويقولون: الزَّمَج: الطائر. والزَمَجِي: أصل ذنب الطائر. ويقال زمجت السقاء: ملأته. وهذا مقلوب، إنما هو جزمته. وقد مضى ذكره". (القزويني، 1399، 23/3)

قال الجوهري: "والزَمَجِي: أصل ذنب الطائر، مثل الزَمَكِي". (الجوهري، مادة زمج، 319/1) وفي المجمل قال ابن فارس: "ومنه اشتقاق الزمكى، وبعضهم يقول لذلك الزمجي، وهو من باب إبدال الزاي والميم والجيم". (القزويني، 1399، زمك، 440/1) وفي دلالة استعمال الزمجي على معنى أصل ذنب الطائر ليست أصلية في جذر (ز م ج) كما بين ابن فارس أن أصله: زمكى. وأنه مبدل من الكاف. وأما ما ذكره ابن فارس في استعمال: زمجت السقاء: ملأته. لهذا المعنى، فورد في التهذيب: "زمج القربة وجزمها إذا ملأها". (الأزهري، 2001، زمج 332/10) ونقل ابن سيده عن ابن السكيت بقوله: "زمج قربه وسقاه زمجا: لغة في جزمها، وزعم يعقوب أنه مقلوب". (ابن سيده، 1417، زمج 305/7) ولهذا المعنى وضع ابن فارس دلالة أصلية في جذر (ج ز م) بقوله: "الجيم والزاء والميم أصل واحد، وهو القطع... ومنه جزمت القربة إذا ملأها، وذلك حين يقطع الاستقاء". (القزويني، 1399، 454/1) وعلى هذا تكون الدلالة بهذا الاستعمال في (ز م ج) ليست أصلية؛ وذلك أن أحد الجذرين مقلوب من الآخر؛ ولعل هذه من الأسباب التي جعلت ابن فارس لا يعده شيئا في مقاييس؛ لذلك لم يضع له دلالية أصلية لجذر (ز م ج) اكتفاء بالدلالة التي وضعها في جذر (ج ز م) لأنه مقلوب منه.

ومنه جذر (ص غ ل) بين ابن فارس علة عدم استنباطه دلالة أصلية عامة من هذا الجذر بأنه مبدل، وأن الأصل فيه السين قال: "الصاد والغين واللام ليس بشيء، إنما الصَّغْل السيئ الغذاء. والأصل فيه السين: سغل. والله أعلم بالصواب". (القزويني، 1399، 290/3)

قال الخليل: "الصغل: لغة في السغل". (الفراهيدي، صغل، 372/4) وقال ابن دريد: "شاة صالغ وسالغ". (ابن دريد، 1987، صغل، 889/2) وعلى هذا يكون صغل مبدلا من سغل. ونقل الأزهري عن الليث: "الصغل لغة في السغل وهو سوء الغذاء، قال: والسين فيه أكثر من الصاد". (الأزهري، 2001، صغل 61/8) فقد وضع ابن فارس دلالة أصلية لجذر (س غ ل) قال: "السين والغين واللام أصل يدل على إساءة الغذاء وسوء الحال فيه. من ذلك السَّغْل: الولد السيئ الغذاء. وكل ما أسىء غذاؤه فهو سَغْل". (القزويني، 1399، 77/3) فاكتمى بذلك ولم يضع دلالة في (ص غ ل) ولذلك يعده شيئا في مقاييسه.

ومنه -أيضا- جذر (ض ب د) لم يستتبط ابن فارس منه دلالة أصلية عامة قال: "الضاد والباء والبدال ليس بشيء، وإن كان ما ذكره ابن دريد صحيحا، من أن الضبد الضمد. فهو من باب الإبدال. قال: يقال أضبذته، إذا أنت أغضبته". (القزويني، 1399، 385/3)

ما ذكره ابن فارس في الجمهرة. (ابن دريد، 1987، ضبد 298/1) وقال ابن عباد: "الضبد: الضمد وهو الغيظ. وضبدت الرجل تضبيدا: أنكرته بما يغضبه". (الطالقاني، 1414، ضبد 459/7) وعلى هذا يكون مبدلا من ضمد فقد وضع ابن فارس لهذا المعنى دلالة أصلية في جذر (ض م د) بقوله: "الضاد والميم والبدال أصل صحيح يدل على جمع وتجمع. من ذلك ضمدت الشيء أضمده، إذا جمعته... ومن الباب الضمد - بفتح الميم- وهو الغيظ، يجمع في الصدر ولا يزاح فيخف". (القزويني، 1399، 370/3) ولعله اكتفى بدلالة المبدل منه ولم يضع لهذا الجذر دلالة.

ومنه جذر (ط ل خ) قال ابن فارس: "الطاء واللام والخاء ليس بشيء، وذكروا فيه كلمة كأئها مقلوبة. قال الخليل: الطلخ: اللطخ بالقدر. ويقال: الغرين الذي يبقى في أسفل الحوض". (القزويني، 418/3)

ما ذكره ابن فارس في معجم العين، وفيه: اللطخ أعم من الطلخ، والطلاخة: بقية الطلخ وأثره. ورجل لطح: قدر الأكل، ولطخت فلانا بأمر قبيح ونحوه". (القزويني، 1399، لطح 218/4) وقال الأزهرى: "قال شمر: أحسب قوله: طلّخها؛ أي: لطحها بالطين حتى يطمسها، وكأنه مقلوب". (الأزهري، 2001، 106/7) ويظهر مما سبق أنه مقلوب من لطح؛ فقد وضع ابن فارس دلالة أصلية في جذر (ل ط خ) بقوله: "اللام والطاء والخاء أصيل واحد يدل على عر شيء بشيء". (القزويني، 251/5) واكتفى بدلالة المقلوب منه؛ ولم يستتبط منه دلالة أصلية عامة.

ومنه جذر (غ ب ث) قال ابن فارس: "الغين والباء والثاء ليس بشيء. وذكروا عن الفراء أنه قال: غبث الأقط مثل عبثته". (القزويني، 411/4)

نقل الأزهرى عن الفراء قال: "قال الفراء: غبّثت الأقط أغبّته غبّثا. وقال شمر: قال إبراهيم وراق أبي عبيد قرأته على أبي عبيد ثانيا فقال: بالعين عبثت وقال: رجع الفراء إلى العين، قلت: روى ابن السكيت هذا الحرف عن أبي صاعد الكلابي العبيثة بالعين في الأقط يفرغ رطبه على جافه حتى يختلط، وهما عندي لغتان بالعين والغين". (الأزهري، غبث 104/8) ونقل الجوهرى عن الفراء: "الغبيثة: سمن يُلت بأقط. وقد غبثت الأقط غبّثا". (الجوهرى، 1407، غبث 288/1) وقال ابن سيده: "غبث الشيء يغبّته غبّثا: خلطه، لغة في عبث". (ابن سيده، 1421، غبث 488/5) وعلى هذا يكون

فيه استعمال مبدل ودلالته لهذا المعنى ليست أصلية في جذر (غ ب ث). فقد وضع ابن فارس لهذا المعنى دلالة أصلية في جذر (ع ب ث) بقوله: "العين والباء والثاء أصل صحيح واحد، يدل على الخلط يقال: عبث الأقط، وأنا أعبثه عبثاً، وهو عبيث، وهو يخلط ويجفف في الشمس". (القزويني، 205/4) فابن فارس لم يعين دلالة في الجذر اكتفاء بما حددها في جذر (ع ب ث) لأنه مبدل منه؛ لذلك لم يعده شيئاً في مقاييسه ولم يستنبط منه دلالة أصلية عامة.

ومنه جذر (ف ل ص) لم يستنبط ابن فارس دلالة أصلية عامة لهذا الجذر قال: "الفاء واللام والصاد ليس فيه شيء، لكنهم يقولون: الانفلاص: الثقلت. وفلصت الشيء من الشيء خلصته. وهذا إن صحَّ فإنما هو من الإبدال، والأصل الميم، يقال ملص. وممكن أن يكون الأصل الخاء: خلص". (القزويني، 451/4)

نقل الأزهري عن عرام بقوله: "انفلس مني الأمر وانملص: إذا أفلت، وقد فلصته. وقد تفلص الرشاء من يدي وتملص بمعنى واحد". (الأزهري، 2001، فلص 135/12) فهذا المعنى في جذر (ف ل ص) ليس أصلياً؛ لأنه مبدل إمّا من (م ل ص) فقد وضع ابن فارس لهذا المعنى دلالة أصلية بقوله: "الميم واللام والصاد قريب من ملص، وهو يدل على إفلات الشيء بسرعة. واملص الشيء من يدي: أفلت". (القزويني، 350/5) أو من (خ ل ص) فيدل على التنقية والتهديب، فقد أصل له ابن فارس دلالة أصلية عامة بقول: "الخاء واللام والصاد أصل واحد مطرد، وهو تنقية الشيء وتهديبه. يقولون: خلصته من كذا وخلص هو. وخلاصة السمن: ما ألقى فيه من تمر أو سويق ليخلص به". (القزويني، 208/2) لذلك لا يعده ابن فارس شيئاً في مقاييسه.

ومنها جذر (ذ ر ق)، و(ز م ق)، و(ش د ح)، و(ش ذ م)، و(ض ف س)، و(ض م خ)، و(ض م س)، و(ع ل ص)، و(غ ت ت). في مقاييس اللغة.

ثانياً: الجذور التي لم يصرح ابن فارس بأنها مبدلة أو مقلوبة:

لم يصرح ابن فارس أثناء معالجتها بأن هذه الجذور مبدلة أو مقلوبة. فمن تلك الجذور: جذر (ر ت خ) لم بين ابن فارس علة عدم استنباطه دلالة أصلية عامة لهذا الجذر قال: "الراء والثاء والخاء ليس بشيء. على أنهم يقولون: رتخ العجين رتخاً، إذا رق. وكذلك الطين". (القزويني، 486/2) ما ذكره ابن فارس في جمهرة ابن دريد. (ابن دريد، 1987، رتخ 388/1) وقال الأزهري: "الترخ: الشرط اللين. يقال: اترخ شرطي. اترخ شرطي. قلت: فهما لغتان: الترخ والترخ؛ بمعنى: الشرط اللين،

مثل الجذب والجذب". (الأزهري، 2001، 131/7) وعلى هذا يكون جذر (ر ت خ) بهذا الاستعمال مقلوباً من (ت ر خ). وأن الدلالة ليست أصلية فيه؛ لذلك لا يعده شيئاً في مقاييسه. ومنه جذر (ر د ب) قال ابن فارس: "الراء والذال والباء ليس بشيء. ويقولون للقرميدة الإردبة. والإردب: مكيال لأهل مصر ضخم". (القزويني، 508/2)

قال ابن دريد: "والإردب: مكيال زعموا بمصر عربي معروف. ويقال للقناة التي يجري فيها الماء في بطن الأرض: إردب وما أدري ما صحته". (ابن دريد، 1987، درب 279/1) وقد خطأ ابن بري استعمال الإردب بمعنى المكيال، نقل ذلك عنه ابن منظور بقوله: "قال الشيخ أبو محمد بن بري: قوله الإردب مكيال ضخم لأهل مصر، ليس بصحيح؛ لأن الإردب لا يكال به، وإنما يكال بالويدة، والإردب بها ست وبيات". (ابن منظور، 1414، درب 419/1) ومعنى الإردب للقناة مشكوك فيه عند ابن دريد. وقال الزبيدي: "الردي: الطريق الذي لا ينفذ عن ابن الأعرابي، وقيل: إنه مقلوب درب، وليس بثبت". (الزبيدي، درب 493/2) وعلى ما ذكر الزبيدي أن أحد الجذرين مقلوب عن الآخر. وقد وضع ابن فارس دلالية أصلية لجذر (د ر ب) بقوله: "الذال والراء والباء الصحيح منه أصل واحد، وهو أن يغرى بالشيء ويلزمه. يقال درب بالشيء، إذا لزمه، ولصق به. ومن هذا الباب تسميتهم العادة والتجربة دربة". (القزويني، 274/2) ولعله اكتفى بدلالة المقلوب منه؛ لذلك لم يستنبط منه دلالة أصلية عامة لهذا الجذر.

ومنه جذر (ر ث ن) قال ابن فارس: "الراء والثاء والنون ليس بشيء. وربما قالوا: أرض مرثونة. الرثان، وهو مما زعموا: شبه الرذاذ". (القزويني، 488/2)

هذا الجذر مهمل في العين والجمهرة. وقال الأزهري: "وفي نوادر الأعراب: أرض مرثونة: أصابتها رثنة؛ أي: مركوة. وأصابها رثان، ورثام. وأرض مرثنة، ومرثمة، ومثرثة، كل ذلك أصابها مطر ضعيف". (الأزهري، 2001، رثن 55/15) وقال ابن عباد: "والرثمة: الرك من المطر، وهي الرثام. وأرض مرثمة". (الطالقاني، 1414، رثم، 144/10) وعلى هذا تكون دلالة هذا الاستعمال لهذا المعنى ليست أصلية، وأنه مبدل من (ر ث م). فقد وضع ابن فارس له دلالة أصلية عامة بقوله: "الراء والثاء والميم أصيل يدل على لطخ شيء بشيء". (القزويني، 488/2) ولعله اكتفى بها عن وضع دلالة عامة لهذا الجذر؛ لذلك لا يعده شيئاً في مقاييسه، ولم يستنبط منه دلالة أصلية.

ومنها جذر (ر د ج)، و(ر ط ع)، و(ز ه ك)، و(ز و ف)، و(ز و ق)، و(ف ل ز)، و(ف ق ص)، و(ع ف ز)، و(غ س م)، و(م ع ص)، و(ك ح ح)، و(ك م ز)، و(ك د ه)، و(ه ل ت). في مقاييس اللغة.

ويتضح لي مما سبق أنَّ الجذور غير الصحيحة التي وقع في استعمالاتها إبدال أو قلب؛ لا يعدها ابن فارس شيئاً في مقاييسه، لأنَّه قد وضع للمبدل أو المقلوب منه دلالة أصلية؛ لذلك لا يستتبط منها دلالة أصلية عامة. (جبل، 2003، ص119)

المطلب الثالث: الجذور المصحَّفة.

هنالك جذور وقع في استعمالاتها تصحيف؛ لذلك لم يستتبط ابن فارس دلالة أصلية عامة منها. وفي هذا المطلب سأعرض نماذج من تلك الجذور مع الإشارة إلى ما يماثلها من جذور.

فمن هذه الجذور: جذر (ن ه ع) لم يبين علة عدم استتباط دلالة أصلية لهذا الجذر قال: "النون والهاء والعين ليس بشيء. على أنهم يقولون: نهع، إذا تهوع من غير قلس". (القزويني، 364/5)

ما ذكره ابن فارس في العين. (الفرايدي، نهع، 108/1) ونقل الأزهري هذا المعنى عن الليث منكرًا له بقوله: "قال الليث: نهع ينهع نهوعا، إذا تهوع للقيء ولم يقلس شيئاً. قلت: هذا حرف مريب ولا أحقه". (الأزهري، 2001، نهع 105/1) وخطأ ابن سيده هذا المعنى بقوله: "نهع ينهع نهوعا: تهوع من غير قلس. حكاه الليث، وليس عندي بصحيح". (ابن سيده، 1421، نهع 127/1) ويظهر أن في استعمالات هذا الجذر تصحيفا كما ذكر ابن سيده. مما جعلت ابن فارس لا يعده شيئاً في مقاييسه؛ لذلك لم يستتبط منه دلالة أصلية عامة لها الجذر.

ومنه -أيضا- جذر (ل ز ك) لم يستتبط منه ابن فارس دلالة أصلية عامة، وذكر أن في استعمال هذا الجذر استعمالاً لا يشبه كلام العرب بقوله: "اللام والزاء والكاف ليس هو عندي بشيء. على أنهم يقولون: لرك الجرح، إذا استوى نبات لحمه ولم يبرأ. وهذا لا يشبه كلام العرب". (القزويني، 244/5-245)

ما ذكره ابن فارس في العين. (الفرايدي، لرك، 321/5) ونقل الأزهري هذا المعنى عن الليث وصوبه بقوله: "أما لرك فإنَّ ابن المظفر زعم أنَّه يقال: لرك الجرح لركا إذا استوى نبات لحمه، ولمَّا بَرَّأ بعد. قلت: لم أسمع لرك بهذا المعنى إلا لليث وأظنه مُصَحَّفًا، والصواب بهذا المعنى الذي ذهب إليه الليث أرك الجرح يارك ويأرك أروكا إذا صلح وتمائل". (الأزهري، 2001، لرك 57/10) وعلى هذا يكون أرك مصحفاً وصوابه بالراء (أ ر ك). لذلك لا يعده ابن فارس شيئاً في مقاييسه.

ومنه جذر (ز ن ج) صرح ابن فارس بعله عدم استنباط دلالة أصلية عامة من هذا الجذر، وأنه لا قياس له بقوله: "الزاء والنون والجيم ليس بشيء". على أنهم يقولون الزنج: العطش، ولا قياس لذلك". (القزويني، 27/3)

قال ابن دريد: "والزنج: جيل معروف، فأما قولهم الزنج فخطأ". (ابن دريد، 1987، زنج، 473/1) فهذا تصحيف. ونقل الأزهري عن ثعلب عن ابن الأعرابي قال: "الزنج: شدة العطش. وقد زنج زنجاً، وصراً صريراً، وصري، وصدي بمعنى واحد". (الأزهري، زنج، 328/10) وقال الثعالبي: "الصدى شدة العطش". (الثعالبي، 1422، ص 48) فقد وضع ابن فارس دلالة أصلية لهذا المعنى في جذر (ص ر) بقوله: "الصاد والراء أصول: الأول قولهم صر الدراهم يصرها صرا... وأما الثالث: فالبرد والحر... قال قوم: الصارة: شدة الحرّ حرّ الشمس... والصارة: العطش، وجمعها صوار. وهو الصر والصريرة: العطش". (القزويني، 282/3) وقال ابن عباد: "عطاء مُزَّج: قليل". (الطالقاني، 1414، زنج، 27/7) والاستعمال بهذا المعنى مصحّف قال الزبيدي: "لم يذكره أحد من أئمة اللغة، فالظاهر أنّه تحريف عن مُزَّج، باللام". (الزبيدي، زنج، 19/6) لذلك لا يعده شيئاً.

ويظهر لي مما سبق أنّ الجذور التي وقع في استعمالها تصحيف أو تحريف لا يعدها ابن فارس شيئاً في مقاييسه لذلك لا يستنبط لها دلالة أصلية عامة.

المبحث الثاني: ما كان متعلقاً باستعمالات الجذر وفيه مطلبان:

الجذور التي تكون استعمالها مماتة أو مبتذلة، أو أن تكون استعمالها قليلة الاستعمال لا يضع لها ابن فارس دلالة أصلية عامة. وتفصيل ذلك ما يلي:

المطلب الأول: الجذور التي استعمالها مماتة أو مبتذلة.

لم يبين ابن فارس علة عدم استنباط دلالة أصلية لهذه الجذور أثناء معالجتها. وفي هذا المطلب سأعرض نماذج من تلك الجذور مع الإشارة إلى الجذور المماثلة لها. فمن تلك الجذور: جذر (ع د ر) لم يبين ابن فارس علة عدم استنباطه دلالة أصلية من هذا الجذر، إلا أنّه استثنى منه استعمالاً بقوله: "العين والذال والراء ليس بشيء". وقد ذكرت فيه كلمة. قالوا: العدر: المطر الكثير". (القزويني، 245/3)

ما ذكره ابن فارس في العين. (الفراهيدي، عدر، 31/2) وقال ابن دريد: "والعدر: فعل ممات، والعدر: المطر الشديد، زعموا يقال: عُدِرَت الأرض فهي معدورة". (ابن دريد، 1987، عدر، 632/2) وقال الأزهري: "والعدر: القيلة الكبيرة. قلت: أراد بالقيلة الأدر، وكأنّ الهمزة قلبت عينا فقليل: عَدِرَ

عَدْرًا، والأصل: أَدْرَ أَدْرًا". (الأزهري، عدر 117/2) وهذا الجذر مهمل في الصحاح. (الصغاني، عدر، 105/3) وعلى هذا يكون فعله ممات كما سبق؛ لذلك ابن فارس لا يعده شيئاً في مقاييسه. ومنه جذر (س ك م) كذلك لم يبين ابن فارس علة عدم استنباطه دلالة أصلية عامة قال: "السين والكاف والميم ليس بشيء. على أن بعضهم ذكر أن السكم مقاربة الخطو". (القزويني، 88/3) قال ابن دريد: "السكم: فعل ممات، ومنه اشتقاق سَيْكَم، وهو تقارب خطو في ضعف سكم يسْكُم سَكَمًا، زعموا". (ابن دريد، سكم، 855/2) وهذا استعمال ممات فعله. وقال الأزهري: "سكم: مهمل. وقال الدريدي: السيكَم: الذي يقارب خطوه في ضعف. والسكم: فعل ممات". (الأزهري، سكم، 54/10) هذا مما جعل ابن فارس لا يعده شيئاً في مقاييسه. ومنه جذر (ش خ ل) قال: "الشين والخاء واللام ليس بشيء، وحكى فيه كلمة ما أراها من كلام العرب، على أنها في كلام الخليل، قال: الشَّخْل: الغلام يصادق الرجل". (القزويني، 254/3) ما ذكره ابن فارس في العين. (الفراهيدي، شخل، 169/4) وقال ابن دريد: "شَّخْل الرجل: صفيه. وشاخلت الرجل: صافيته عربي صحيح وإن كان قد ابتذل". (ابن دريد، 1987، شخل، 602/1) ونقل الأزهري عن أبي تراب قول الأصمعي: "شخل فلان ناقتة وشخبها إذا حلبها. قلت: وسمعت العرب تقول: شخلت الشراب شخلا إذا صفيته بالمشْخلة". (الأزهري، 2001، شخل، 41/7) فقد وضع ابن فارس لهذا المعنى دلالة أصلية في جذر (ش خ ب) بقوله: "الشين والخاء والباء أصل يدل على امتداد في شيء يجري ويسيل. من ذلك الشخب، وهو ما امتد من اللبن حين يحلب". (القزويني، 255/3) وهذا الاستعمال عربي لا كما رآه ابن فارس -رحمه الله تعالى- ولعل ما حمله على ذلك إهمال بعض المعاجم لهذا الجذر كالصاحح. (الزبيدي، شخل، 251/29) ولأنَّ فيه استعمال مبتذل؛ لذلك لا يعده شيئاً في مقاييسه.

ومنها جذر (د خ ش)، و(ض ع س)، و(ط ه ش)، و(ع ج د). في مقاييس اللغة.

المطلب الثاني: الجذور قليلة الاستعمال.

لم يبين ابن فارس علة عدم استنباطه دلالة أصلية عامة أثناء معالجته لهذه الجذور. غير أنه استثنى بعض الاستعمالات ولم يعلق عليها. وفي هذا المطلب سأعرض نماذج من تلك الجذور مع الإشارة إلى الجذور المماثلة لها، فمن تلك الجذور:

جذر (د غ ف) لم يبين ابن فارس علة عدم استنباط دلالة عامة من هذا الجذر قال: "الدال والغين والفاء ليس بشيء، إلا أن ابن دريد زعم أن الدَّغْف الإكثار من أخذ الشيء". (القزويني، 286/2)

وما ذكره ابن فارس في جمهرة اللغة. (ابن دريد، 1987، دغف، 94/8) ونقل الجوهري عن الأصمعي: "عیش دغفل؛ أي: واسع". (الجوهري، 1407، دغفل، 1697/4) وقال ابن سيده: "دغف الشيء يدغفه دغفا: أخذه أخذا كثيرا. ودغفهم الحر: غمهم". (ابن سيده، 1421، دغف، 469/5) وهذا الجذر مهمل في بعض المعاجم القديمة كالعين. (الأزهري، 2001، دغف 94/8) فلعل قلة استعمال هذا الجذر جعلت ابن فارس لا يعده شيئا في مقاييسه؛ لذلك لم يستنبط منه دلالة أصلية.

ومنه جذر (ك د ع) لم يبين ابن فارس علة عدم استنباطه دلالة أصلية عامة لهذا الجذر قال: "الكاف والدال والعين ليس بشيء، غير أن ابن دريد ذكر أن الكَذع: الدَّفْع الشديد". (القزويني، 65/5) ما ذكره ابن فارس في جمهرة ابن دريد. (ابن دريد، دك، 663/2) ولم تزد المعاجم على ما ذكره ابن دريد. وهذا الجذر مهمل في بعض المعاجم القديمة كالصاحح. (الحميري، 1420، كدع، 5784/9) ولعل قلة استعمال هذا الجذر جعلت ابن فارس لا يعده شيئا في مقاييسه.

ومنه جذر (ل ص غ) كذلك قال ابن فارس: "اللام والصاد والغين ليس بشيء. على أنهم يقولون لَصَغَ الجِلْد: يَبِسَ على العظم عَجْفاً". (القزويني، 248/5)

ما ذكره ابن فارس في العين. (الفراهيدي، لصع، 373/4) ولم يستعمل منه إلا هذا المعنى في المعاجم، ولم تزد عما ذكره الخليل في العين. (الأزهري، 2001، لصغ، 61/8، وابن سيده، 423/1421، 5) والزبيدي، 560/22) وتظهر مما سبق قلة استعمال هذا الجذر في المعاجم العربية. ومنها جذر (د ب ش)، و(د ح م)، و(خ ث تث)، و(ز ق ن)، و(ض غ ت)، و(ض ه س)، و(ه ر ص). في مقاييس اللغة.

ويتضح مما سبق أن ابن فارس لا يستنبط من الجذور قليلة الاستعمالات دلالة أصلية عامة؛ لذلك لم يعدها شيئا في مقاييسه. (جبل، 2003، ص 98)

المبحث الثالث: ما كان متعلقا بدلالة الجذر، وفيه ثلاثة مطالب:

بيّن ابن فارس علة عدم استنباطه دلالة أصلية عامة لهذه الجذور التي يغلب على استعمالها دلالتها على أسماء، سواء كانت أسماء أعلام أم نباتات، أم مواضع. بقوله: "أنا لا نعدُّ النبات ولا الأماكن فيما ينفاس من كلام العرب". (القزويني، عرر 32/4) وكذلك الجذور الدالة على أصوات

الحكاية لا يستتبط منها دلالة أصلية عامة. و-أيضا- ولا يستتبط من الجذور التي دلالات استعمالها غير أصلية أو متباينة لا تجمع على معنى عام.
المطلب الأول: الجذور الدالة على أسماء.

في هذا المطلب سأعرض نماذج من تلك الجذور مع الإشارة إلى ما يماثلها من جذور. فمن تلك الجذور، جذر (د ع د) لم يرد في هذا الجذر إلا اسم علم، وذكر ابن فارس أن العرب سمت به. واكتفى بذلك قال: "الدال والعين والدال ليس بشيء. وربما سموا المرأة "دعد". (القزويني، 283/2)

قال الأزهرى: "دعد: من أسماء العرب. وقال بعض الأعراب: يقال لأُمِّ حُبَيْن: دَعْد". (الأزهرى، 2001، دعد، 72/1) وقال الجوهري: "دعد: اسم امرأة". (الجوهري، 1407، دعد، 470/2) وليس في هذا الجذر إلا اسما كما ورد في المعاجم العربية. ودعد اسم علم من أسماء الأعلام التي لا يعلم اشتقاقها. وقال السيوطي: "فإن قال قائل: لأيِّ عِلَّة سَمِّي الرجل رجلا والمرأة امرأة والموصل الموصل ودعد دعدا قلنا: لعل علمتها العرب وجهلناها أو بعضها فلم تنزل عن العرب حكمة العلم بما لحقنا من غموض العلة وصعوبة الاستخراج علينا". (السيوطي، 1418، 315/1) ولعل ابن فارس لا يعلم له اشتقاقا؛ لذلك لا يعده شيئا في مقاييسه، ولم يستتبط منه دلالة أصلية عامة.

ومنه -أيضا- جذر (ق ث د) لم يجئ في استعماله إلا اسم نبات قال ابن فارس: "القاف والثاء والدال ليس بشيء، غير أنه يقال: القثد: نبت". (القزويني، 59/5)

قال الخليل: "القثد: هو خيار باذرنق". (الفراهيدي، قثد، 112/5) ولم تزد المعاجم العربية على هذا المعنى. (ابن دريد، 1987، قثد، 419/1، والجوهري، 1418، قثد، 521/2) وعلى هذا لا يعرف اشتقاقه؛ لذلك لا يعده ابن فارس شيئا في مقاييسه.

وكذلك جذر (ض ج ن) جاء في استعماله اسم علم من أسماء المواضع قال ابن فارس: "الضاد والجيم والنون ليس بشيء، إلا أنهم يقولون: الضَّجَن: جبل معروف... وضجنان: جبل بتهامة". (القزويني، 391/3)

نكر ذلك ابن دريد. (ابن دريد، 1987، ضجن، 480/1) وكذلك الجوهري. (الجوهري، 1418، قثد، 256/7) وقال الأزهرى: "أما ضَجَن فلم أسمع فيه شيئا مستعملا غير جبل بناحية تهامة، يقال له: ضجنان. وروي في حديث عمر، ولست أدري ممَّ أخذ". (الأزهرى، 2001، ضجن، 295/10) وعلى هذا لا يعلم اشتقاقه؛ لذلك ابن فارس لم يعده شيئا في مقاييسه ولم يستتبط منه دلالة أصلية عامة لهذا الجذر.

ونحوها جذر (ت ر ج)، و(ت ع ر)، و(د ب ق)، و(د ل ب)، و(د ي ف)، و(ذ ر ق)، و(ر م خ)، و(س ن ط)، و(ش ح ر)، و(ش ز غ)، و(ش ق ل)، و(ض ه ر)، و(ض و ن) في مقاييس اللغة.

من خلال ما سبق يتضح لي أنّ ابن فارس لا يستنبط من الجذور الدالة استعمالاتها على أسماء الأعلام أو النبات أو المواضع دلالة أصلية عامة؛ لأنّها مجهولة الاشتقاق. (نصار، 452/2) **المطلب الثاني: الجذور الدالة على حكاية الأصوات.**

لم يصرح ابن فارس بعلّة عدم استنباطه دلالة أصلية عامة لهذه الجذور أثناء معالجتها. وفي هذا المطلب سأعرض نماذج من تلك الجذور مع الإشارة إلى ما يماثلها من الجذور.

فمن تلك الجذور جذر (ط ع ع) قال ابن فارس: "الطاء والعين ليس بشيء. فأما ما حكاه الخليل، من أن الطَّعْطَةَ حكاية صوت اللاطع فليس بشيء". (القزويني، 405/3)

قال الخليل: "الطعطة: حكاية صوت اللاطع والمتمطّق إذا ألصق لسانه بالغار الأعلى، ثمّ لَطَعَ من طيب شيء يأكله، أو كأنّه أكله، فذلك الصوت الطَّعْطَةُ". (الفراهيدي، طمع، 78/1) وفي المحكم: "الطعطة: حكاية صوت اللسان إذا لصق بالغار الأعلى عند اللطع أو التمتع من طيب الشيء تأكله". (ابن سيده، 1417، طمع، 79/1) وهذا الجذر مهمّل في الصحاح. (الصغاني، طمع، 312/4) وعلى هذا لم يستعمل من هذا الجذر إلا ما يدل على حكاية الصوت ولا تتوع فيه من حيث الدلالة؛ لأن ألفاظها تسير في مسار واحد. مما جعلت ابن فارس لا يعده شيئاً في مقاييسه، ولذلك لم يستنبط منه دلالة أصلية عامة.

ومنه جذر (غ ق ق) ولم يستعمل منه إلا ما يدل على حكاية الصوت قال ابن فارس: "الغين والقاف ليس بشيء، إنما يحكى به الصوت يغلي، يقال غَقَّ". (القزويني، 375/4)

قال الخليل: "تقول: غَقَّ الفار يغقُّ غَقِيقاً. والغراب يغقُّ، والصقر يغقُّ أيضاً في صُرْب من أصواتهما". (الفراهيدي، عقق، 340/4) ويقول الأزهري: "غَقِيق القُدْر: صوت غليانه، سمى غَقِيقاً؛ لحكايته صوت الغليان، وكذلك: غَقَعَقَه صوت الصقر، حكاية، ومن هذا قيل للمرأة الواسعة المتاع حتى يسمع لَهْجَها صوت عند الخلط؛ غَقَاقَة، وغَقوق، وخَقَاقَة وخَقوق. والغَقُّ: حكاية صوت الماء، إذا دخل في مَضِيق، وهو حكاية صوت الغُدَاف، إذا بُحَّ صوته". (الأزهري، 2001، عقق، 5/8) فهو أيضاً لا تتوع في دلالاته؛ لذلك لا يعده شيئاً في مقاييسه.

ومنه -أيضا- جذر (ن ش ش) قال ابن فارس: "النون والشين ليس بشيء، وإنما يحكى به صوت. منه النَّشِيش: صوت الماء وغيره إذا غُلِيَ. ومنه أرض نَشِيشَة، إذا كانت مِلْحَة لا تُثْبِت، وأرض نَشَاشَة. ومنه نَشَّ الغدير: أخذ مأؤه في النُّضُوب". (القزويني، 356/5)

قال الخليل: "النَّشُّ والنَّشِيش: صوت الماء إذا صَبَبْتَهُ في صَاخِرَة طال عَهْدُهَا بالماء. ونَشِيش اللَّحْم: صوته إذا قُلِيَ. ونَشَّ الغدير إذا أخذ مأؤه في النُّضُوب". (الفراهيدي، نشش، 221/6) وقال الأزهري: "أبو عبيد: نَشَنَشَ الرجل المرأة وَمَشَمَشَهَا، إذا نكحها... ونَشَنَشَ ونَشَ، مثل نَسَنَسَ ونَسَّ؛ بمعنى: ساق وطرد". (الأزهري، 2001، 192/11) مما سبق يظهر أنه لم يستعمل في هذا الجذر إلا ما يدل على حكاية الصوت. أما قول ابن فارس: نَشَّ الغدير: أخذ مأؤه في النُّضُوب فدلالة الاستعمال لهذا المعنى ليست أصلية وقد وضع لهذا المعنى دلالة أصلية في جذر (ن س س) بقوله: "النون والسين أصل صحيح له معنيان: أحدهما نوع من السُّوق، والآخر قِلَّة في الشيء ويختص به الماء". (القزويني، 355/5) لذلك لم يعده شيئا في مقاييسه.

ومما سبق يتضح أن جذور الأصوات الحكائية استعملات ألفاظها ثابتة، وتسير في مسار واحد وهو حكاية الصوت؛ ولا تتنوع دلالتها؛ ولذلك ابن فارس لم يعدها شيئا في مقاييسه؛ لم يستتبط دلالة أصلية لها.

ومنها جذر (د و هـ)، و(ض غ غ)، و(ك ش ش)، و(ك ه هـ)، و(ن ت غ).

المطلب الثالث: الجذور التي دلالات استعمالاتها غير أصلية أو متباينة.

ابن فارس لم يذكر علة عدم استنباطه دلالة أصلية عامة لهذه لجذور أثناء معالجتها. فالجذور التي تكون دلالة استعمالاتها في معان غير أصلية. كأن تكون دلالة استعمال الجذر في معان ثانوية ليست أصلية، أو بأن يكون معنى الاستعمال على لغة، أو قبيل المترادفات، أو في الجذر استعمالات متباينة لا تجمع على معنى عام أصلي. وسأعرض في هذا المطلب نماذج من تلك الجذور مع الإشارة إلى ما يماثلها من جذور.

أولا: الجذور التي دلالات استعمالاتها غير أصلية.

فمن تلك الجذور جذر (ش ب ص) قال ابن فارس: "الشين والباء والصاد ليس بشيء. وحكى ابن دريد: الشَّبَبُصُ الخشونة، وليس هو بشيء. قال: ويقال: تَشَبَّصَ الشجر: دخل بعضه في بعض". (القزويني، 241/3)

قال ابن دريد: "الشَّبَص: الخشونة وتداخل شوك الشجر بعضه في بعض. يقال: تَشَبَّصَ الشجر وشَبَّصَ إذا دخل بعضه في بعض. لغة يمانية". (ابن دريد، 1987، شَبَص، 342/1) وقال الزبيدي: "الشَّبَص، محرّكة، أهمله الجوهري". (الزبيدي، شَبَص، 5/18) ويتّضح لي مما ذكر إن هذا المعنى ليس أصليا؛ ولأنّه جاء على لغة يمانية، إذ إنّ ابن فارس لا يعتد بها؛ لذلك لا يعده شيئا في مقاييسه؛ ولم يستنبط من هذا الجذر دلالة أصلية عامة.

ومنه -أيضا- جذر (ر د خ) قال ابن فارس: "الراء والذال والخاء ليس بشيء. على أنهم حكوا عن الخليل أن الرَّدْخ: الشَّدْخ". (القزويني، 508/2)

ما ذكره ابن فارس في العين. (الفراهيدي، ردخ، 229/4) وقال الأزهري: "الرَّدْخ: الشَّدْخ. والردخ: الردغ. عُمانية". (الأزهري، 2001، ردخ، 212/7) وكذا في المحكم. (ابن سيده، 1417، ردخ، 137/5) وهذا الجذر مهمل في الجمهرة والصاحح. ومما حمل ابن فارس على عدم وضع دلالة أصلية عامة لهذا الجذر؛ أنه وضع لهذا المعنى دلالة أصلية في جذر (ث ل غ) بقوله: "الثاء واللام والغين كلمة واحدة، وهو شَدْخ الشيء... ويقولون لما سقط من الرطب فانشدخ مُثْلَغ". (القزويني، 386/1) لذلك لا يعده شيئا في مقاييسه، ولا يستنبط منه دلالة أصلية عامة.

ومن تلك الجذور (د ح ز)، و(د ع ز)، و(د ع ض)، و(د ع ظ)، و(د غ ش)، و(د ه ك)، و(ر ط و)، و(ر ف ش)، و(ر و ه)، و(ز ف ن)، و(ش ل ح)، و(ص ع ف)، و(ع د ق)، و(ع س د)، و(ع ش ك)، و(ع ل ش)، و(م ح ز)، و(ن ت ب). في مقاييس اللغة.

ثانيا: الجذور التي دلالات استعمالاتها متباينة.

ثمة جذور دلالة استعمالاتها متباينة لا يتأتى جمعها في معنى دلالي عام. وقد أشار إلى ذلك ابن فارس في جذر (أ ج ل) بقوله: "اعلم أن الهمزة والجيم واللام يدل على خمس كلمات متباينة، لا يكاد يمكن حمل واحدة على واحدة من جهة القياس، فكلّ واحدة أصل في نفسها. وربك يفعل ما يشاء". (القزويني، 64/1) وأيضا في جذر (ح ل م) قال: "الحاء واللام والميم، أصول ثلاثة: الأول ترك العجلة، والثاني تَنْقُب الشيء، والثالث رؤية الشيء في المنام. وهي متباينة جدا، تدل على أن بعض اللغة ليس قياسا، وإن كان أكثره منقاسا". (القزويني، 93/2)

وسأعرض نماذج من تلك الجذور مع الإشارة إلى ما يماثلها من جذور منها: (ر ع ز) قال ابن فارس: "الراء والعين والزاء ليس بشيء. على أنهم يقولون: المُرَاعز: المُعَاتَب". (القزويني، 419/2)

قال الجوهري: "المِرْعَزَى الرَّغْبُ الذي تحت شَعَرِ العَنَزِ". (الجوهري، 1407، ر ع ز، 879/3) وقال ابن القطاع: "وَرَعَزَ المرأةَ رَعَزًا نَكَحَهَا". (ابن القطاع، 51/2) وذكر ابن دريد أن هذه لغة مرغوب عنها وهي من كُنَايَاتِ النِّكَاحِ. (ابن دريد، 705/3) وقال الصغاني: "المراعز: المعاتب. راعز؛ أي: تَقَبَّضَ". (الصغاني، ر ع ز، 268/3) وفي القاموس المحيط: "راعز: انقبض". (الفيروزآبادي، ر ع ز، 512) وهذا الجذر مهمل في العين. ومما سبق يتضح أن دلالات استعمال هذا الجذر لا تجمع على معنى دلالي عام. وهذه من الأسباب التي جعلت ابن فارس لا يعده شيئاً في مقاييسه؛ لذلك لم يستتبط منه دلالة أصلية عامة.

ومنه -أيضاً- جذر (ز غ غ) قال ابن فارس: "الزاء والغين ليس بشيء. ويقولون: الزَغَزَغَةُ: السُّخْرِيَّةُ". (القزويني، 3/3)

قال الخليل: "زَغَزَغْتُ به؛ أي: سَخِرْتُ به. قال الصَّريّر: الزَّغَزَغُ والزَّغَزَاغُ: الأولاد الصغار". (الفراهيدي، ز غ غ، 342/4) وقال ابن دريد: "الزَّغَزَغَةُ: الخِفَّةُ والنَّزَقُ رجل زَغَزَغَ إذا كان كذلك. والزَّغَزَغُ: ضرب من الطير زعموا ولا أعرف ما صحته". (ابن دريد، 1987، ز غ غ، 201/1) وقال الأزهري: "وروى أبو الأزهر للكسائي: زَغَزَغَ الرجل فما أحجم، أي: حمل فلم يَنْكُصْ، ولَقِيَتْهُ فما زَغَزَغَ، أي: فما أحجم. قلت: ولا أدري: أصحح هو أم: لا". (الأزهري، 2001، ز غ غ، 10/8) وقال الصغاني: "الزَّغَزَغَةُ: ضعف الكلام. وزَغَزَغْتُ رأس السقاء: إذا رُمْتُ حَلَّةً. وقال ابن الأعرابي: الزَّغُ: صُنَانُ الْحَبَشِ". (الصغاني، ز غ غ، 409/4) وهذه استعمالات متباينة في دلالاتها لا تجمع على دلالة أصلية عامة تشترك فيها جميع هذه الاستعمالات.

ومنه جذر (س غ م) قال ابن فارس: "السين والغين والميم ليس بشيء. على أنهم يقولون للسَّغِلِ سَغَمٌ". (القزويني، 77/3)

قال الخليل: "فلان يَسْغَمُ فلاناً؛ أي: يُبْلِغُ الأذى إلى قلبه. وَسَغَمْتُ الفَصِيلَ إذا سَمَّنْتَهُ. والمُسْغَمُ: الحسن الغذاء، وقد أُسْغِمَ إِسْغَامًا". (الفراهيدي، س غ م، 380/4) ونقل الأزهري عن ابن الأعرابي قوله: "يُسْغَمُهُ: يُرَبِّيهِ، يقال: سَغَمْتُ فصيلي إذا سَمَّنْتَهُ والمُسْغَمُ: الحسن الغذاء مثل المُخَرَّجِ. وروى ثعلب عنه أنه قال: يقال للغلام الممتلىء البدن نعمة مُنْتَقٍ ومُفَنَّقٍ ومُسْغَمٍ ومُنْتَنٍ. وقال ابن شميل: سَغَمَ الرجل جاريته إذا ناكها، قال: والسَّغَمُ كأنه رجل لا يحب أن ينزل فيها فيدخله الإدخاله ثم يخرجها". (الأزهري، 2001، س غ م، 72/8) وقال ابن عباد: "التَّسْغِيمُ: التَّجْرِيعُ. وَسَغَمَ الكَبِشُ النِّعْجَةَ:

سَفَدَهَا. ويقولون: سغما له ورغما: بمعنى واحد". (الطالقاني، 1414، سغم، 19/5) ومن خلال ما ذكرته المعاجم يظهر أن هذه الاستعمالات متباينة لا تجمع على دلالة عامة. ومنه جذر (ط ف ن) قال ابن فارس: "الطاء والفاء والنون ليس بشيء. على أنهم يقولون: الطَّفَانِيَّة نعت سوء في الرجل والمرأة. والله أعلم بالصواب". (القزويني، 415/3)

ما ذكره ابن فارس في العين. (الفرايدي، طفن، 92/7) وقال الأزهري: "الطَّفَن: الحبس، يقال: خل عن ذلك المطفون. قال: والطفانين: الحبس والتَّخْلَف. وقال المفضل: الطَّفَن: الموت، يقال: طَفَن إذا مات". (الأزهري، طفن، 245/13) وقال ابن عباد: "واطفأن خلقه: حَسَن. والطفانين: ما لا خير فيه من الكلام. وهو الكذب والزُّور". (الطالقاني، طفن، 188/9) وهذا الجذر مهمل عند الجوهري. (الصغاني، طفن، 269/6) مما سبق يتضح تباين دلالة استعمالات هذا الجذر وأنها لا تجمع على معنى عام تشترك فيه. وهذه من الأسباب التي جعل ابن فارس لا يعده شيئا في مقاييسه؛ لذلك لم يستتبط منه دلالة أصلية عامة.

الخاتمة

من خلال تتبُّع هذه الجذور التي وصفها ابن فارس بقوله: "ليس بشيء". في المعاجم العربية القديمة ألفيتها لا تخرج عن ثلاث علل: علة متعلقة بأصل الجذر. وعلة متعلقة باستعمالات الجذر. وعلة متعلقة بدلالة استعمالات الجذر. وبعد الوقوف على جميع المواضع التي وصفها ابن فارس بقوله: (ليس بشيء) توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- 1 بلغ عدد الجذور التي وصفها ابن فارس بقوله: (ليس بشيء) ولم يستتبط منها دلالة أصلية عامة مائة وثلاثة وثلاثين جذرا. وهو في ذلك لا يسير على منهج واضح في معالجته لتلك الجذور التي وصفها.
- يقصد ابن فارس بقوله: "ليس بشيء"؛ أي: لم ترد عليه شيء من ألفاظ العرب، ولم تستعمل العرب هذا الجذر في بناء ألفاظها. وأن ما ورد فيه من ألفاظ ليست بعربية محضة؛ لذلك لا يعده أصلا في مقاييسه ولا يستتبط منه دلالة أصلية عامة.
- يصف ابن فارس الجذر أو يحكم عليه بأنه "ليس بشيء" إذا كانت ألفاظه واحدة مما يأتي:

- أن تكون أعجمية، والأعجمي ليس بمشتق من كلام العرب.
- أن تكون مبدلة، والمبدل قد وضع له دلالية أصلية للمبدل منه.

- أن تكون مقلوبة، والمقلوب قد وضع له دلالة أصلية للمقلوب منه.
 - أن تكون مماتة أو مبتذلة.
 - أن تكون مصحفة.
 - أن تكون دلالتها مجهولة الاشتقاق كالدالة على الأسماء أو حكاية الأصوات.
 - أن تكون دلالتها غير أصلية ثانوية.
 - أن تكون دلالتها متباينة لا تجمع على معنى دلالي عام.
- وقد وضحت الدراسة كل ذلك بنماذج مختارة، مع عرض ما ذهب إليه ابن فارس على معاجم اللغة والاستفادة منها في بيان صحة ما ذهب إليه. وأوصي الباحثين بدراسة الظواهر اللغوية التي أثارها ابن فارس في كتابه مقاييس اللغة وخاصة ما يتعلق بالدرس الدلالي. وبالله التوفيق السداد.



قائمة المراجع العلمية

المراجع باللغة العربية :

الأزهري، محمد. (2001). تهذيب اللغة، تحقيق محمد مرعب، ط1، بيروت، دار إحياء التراث العربي.
الثعالبي، عبدالملك. (1422). فقه اللغة وسر العربية، تحقيق عبد الرزاق المهدي، ط1، إحياء التراث العربي.

جبل، عبدالكريم. (2003). الدلالة المحورية في معجم مقاييس اللغة دراسة تحليلية نقدية، ط1، دمشق، المطبعة العلمية.

جبل، محمد. (2010). المعجم الاشتقاقي المؤصل لألفاظ القرآن الكريم، ط1، القاهرة، مكتبة الآداب.
جفال، محمود (2009). منهج أحمد بن فارس في النقد اللغوي في معجم مقاييس اللغة نقد الخليل وابن دريد نموذجاً، مجلة مجمع اللغة العربية، م78، ج4.

الجوهري، إسماعيل. (1407). الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق أحمد عطار، ط4، بيروت، دار العلم.

الحموي، ياقوت. (1414). عجم الأدباء، إرشاد الأريب إلى معرفة الأديب، تحقيق إحسان عباس، ط1، بيروت، دار الغرب الإسلام.

الحميري، نشوان. (1420). شمس العلوم ودواء كلام العرب من الكلوم، تحقيق حسن العمري وآخرين، ط1، بيروت، دار الفكر.

ابن دريد، محمد. (1987). جمهرة اللغة، تحقيق رمزي منير بعلبكي، ط1، بيروت، دار العلم.

الزبيدي، محمد. تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق مجموعة من المحققين، دار الهداية.

الزمخشري، محمود. (1419هـ). أساس البلاغة، ط1. بيروت، دار الكتب العلمية.

السرقسطي، سعيد. (1395). كتاب الأفعال، تحقيق حسين شرف، مصر، مؤسسة دار الشعب.

ابن السكيت، يعقوب. الكنز اللغوي في اللسان العربي، تحقيق أغست هفتر، القاهرة، مكتبة المتنبّي.

ابن سيده، علي. (1417). المخصص، تحقيق خليل جفال، ط1، بيروت، دار إحياء التراث العربي.

ابن سيده، علي. (1421). المحكم والمحيط الأعظم، تحقيق عبد الحميد هندواوي، ط1، بيروت، دار الكتب العلمية.

السيوطي، عبدالرحمن. (1418). المزهر في علوم اللغة وأنواعها، تحقيق فؤاد علي، ط1، بيروت، دار الكتب العلمية.

- صالح, يوسف وعباس, علي.(2019). الثنائي المنعوت بأصيل عند ابن فارس في معجمه مقاييس اللغة, مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية, 26(9).
- الصغاني, الحسن. التكملة والذيل والصلة لكتاب تاج اللغة وصحاح العربية, تحقيق إبراهيم إسماعيل, القاهرة: مطبعة دار الكتب العلمية.
- الطالقاني, صاحب إسماعيل. (1414). المحيط في اللغة, تحقيق الشيخ محمد حسن آل ياسين, ط1, بيروت, عالم الكتب.
- القزويني, أحمد. (1406). مجمل اللغة, تحقيق زهير سلطان, ط2, بيروت: مؤسسة الرسالة.
- القزويني, أحمد. (1399). معجم مقاييس اللغة, تحقيق عبدالسلام هارون, دار الفكر.
- الفرايدي, خليل. كتاب العين, تحقيق د مهدي المخزومي, د إبراهيم السامرائي, دار ومكتبة الهلال.
- الفيروزآبادي, محمد. (1426). القاموس المحيط, تحقيق مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة, بإشراف: محمد نعيم, ط8, بيروت: مؤسسة الرسالة.
- ابن القطاع, علي. (1403). كتاب الأفعال, ط1, بيروت, عالم الكتب.
- الكلبي, بدر. (2020). ما فيه نظر عند ابن فارس في مقاييس اللغة. دراسة تحليلية, مجلة الدراسات اللغوية, ج: 22, ع: 2.
- الكنز اللغوي في اللسن العربي, يعقوب بن إسحاق,
- مصطفى, مسعود. (2019). تأصيل ما لم يقطع ابن فارس الحكم فيه في مقاييس اللغة, مجلة جامعة كركوك للدراسات الإنسانية, العراق, م14, ع1.
- ابن منظور, محمد. (1414). لسان العرب, ط3, بيروت, دار صادر.
- نصار, حسين. المعجم العربي نشأته وتطوره, مصر, دار مصر للطباعة.
- ياقوت الحموي, ي, ط1, 1414هـ.

المراجع باللغة الأجنبية :

- al'azhari, muhamadu. (2001). tahdhib allughati, tahqiq muhamad mureibi, ta1, bayrut, dar 'iihya' alturath alearabii.
- althaealibi, eabdalmalik. (1422). fiqh allughat wasiru alearabiati, tahqiq eabd alrazaaq almahdi, ta1, 'iihya' alturath alearabii.
- jabala, eabdalkrim. (2003). aldilalat almihwariat fi muejam maqayis allughat dirasatan tahliliatan naqdiatan, ta1, dimashqa, almatbaeat aleilmiati.
- jabala, muhamad. (2010). almuejam aliashtiqaqiu almuasal li'alfaz alquran alkarimi, ta1, alqahirata, maktabat aladab.
- jifal, mahmud. manhaj 'ahmad bin faris fi alnaqd allughawii fi muejam maqayis allughat naqd alkhalil wabn durayd namudhaja, majalat majmae allughat alearabiati, dimashqa, m 78, j 4.
- aljawhari, 'iismaeil. (1407). alsihah taj allughat wasihah alearabiat, tahqiq 'ahmad eatar, ta4, bayrut, dar aleilmi.
- alhamawi, yaqut. (1414). eajm al'udaba'i, 'iirshad al'arib 'iilaa maerifat al'adib, tahqiq 'ihsan eabaas, ta1, bayrut, dar algharb al'iislam.
- alhimiri, nashwan. (1420). shams aleulum wadawa' kalam alearab min alklumu, tahqiq hasan aleumari wakhrin, ta1, bayrut, dar alfikri.
- diridi, muhamadu. (1987). jamharat allughati, tahqiq ramziun munir baelabaki, ta1, bayrut, dar aleilmi.
- alzbidi, muhamadu. taj alearus min jawahir alqamusa, tahqiq majmueat min almuhaqiqina, dar alhidayati.
- alzumakhshari, mahmud. (1419ha). 'asas albalaghati, ta1. bayrut, dar alkutub aleilmiati.
- alsarqisti, saeid. (1395). kitab al'afeali, tahqiq husayn sharaf, masr, muasasat dar alshaebi.
- abn alsikit, yaequba. alkanz allughawiu fi allasin alearabii, tahqiq 'aghsat hifinar, alqahirati, maktabat almutanabiy.
- abn sayidha, ealay. (1417). almukhasasa, tahqiq khalil jafal, ta1, bayrut, dar 'iihya' alturath alearabii.
- abn sayidha, ealay. (1421). almuhkam walmuhit al'aezami, tahqiq eabd alhamid handawi, ta1, bayrut, dar alkutub aleilmiati.
- alsyuti, eabdallah. (1418). almuzhar fi eulum allughat wa'anwaeuha, tahqiq fuad ealay, ta1, bayrut, dar alkutub aleilmiati.
- saliha, yusuf waeabaasi, eali. (2019). althunayiyu almanaet bi'asil eind abn faris fi muejamih maqayis allughati, majalat jamieat tikrit lileulum al'iinsaniati, 26 (9).

- alsaghani, alhasani. altakmilat waldhayl walsilat likitab taj allughat wasihah alearabiat, tahqiq 'iibrahim 'iismaeil, alqahirata: matbaeat dar alkutub aleilmiati.
- altaalqani, alsaahib 'iismaeil. (1414). almuhit fi allughat, tahqiq alshaykh muhamad hasan al yasin, ta1, bayrut, ealim alkutub.
- abin fars, 'ahmad. (1406). mujmal allughati, tahqiq zuhayr sultan, ta2, bayrut: muasasat alrisalati.
- abin faris, 'ahmadu. (1399). muejam maqayis allughati, tahqiq eabdalsalam harun, dar alfikri.
- alfarahidi, alkhilil. kitab aleayni, tahqiq d mahdi almakhzumi, d 'iibrahim alsaamaraayiy, dar wamaktabat alhilal.
- alfiruzabadaa, muhamad. (1426). alqamus almuhiti, tahqiq maktab tahqiq alturath fi muasasat alrisalati, bi'iishrafi: muhamad naeim, ta8, bayrut: muasasat alrisalati.
- abn alqitaei, ealay. (1403). kitab al'afeali, ta1, bayrut, ealim alkutub. • alkilbi, bidur. (2020). ma fih nazar eind abn faris fi maqayis allughati. dirasat tahliliatun, majalat aldirasat allughawiati, ju: 22, ea: 2.
- alkanz allughawiu fi allasin alearabii, yaequb bn 'ishaqa, mistafaa, maseud. (2019). tasil ma lam yaqtae abn faris alhukm fih fi maqayis allughati, majalat jamieat karkuk lildirasat al'iinsaniati, aleiraqi, mi14, ea1.
- abn manzuri, muhamadin. (1414). lisan alearbi, ta3, bayrut, dar sadr.
- nasar, husayn. almuejam alearabiu nash'atuh watatawuruhu, masra, dar misr liltibaeati.
- yaqut alhamwi, y, ta1, 1414h.

The International Journal
of Humanities

رفع المجاز عن الذات عند النحويين وأهل الكلام - دراسة تأصيلية

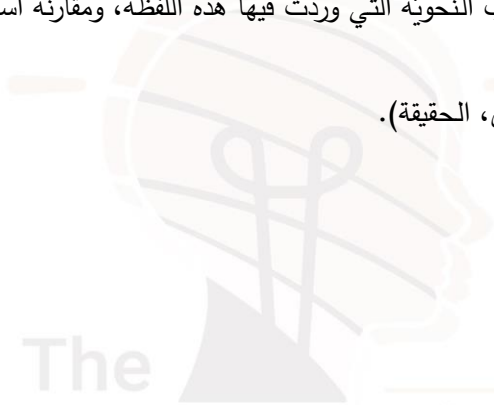
د. مفرح بن سعدون بن مفرح البجيران

أستاذ النحو والصرف المساعد في قسم اللغة العربية بكلية الآداب جامعة الجوف

ملخص البحث

يهدف الباحث من خلال هذا البحث الموسوم: بـ«رفع المجاز عن الذات عند النحويين وأهل الكلام - دراسة تأصيلية» إلى التعرف على دراسة بعض الأساليب النحوية المحدثّة، التي لم تكن مُستعملة عند مُتقدّمي النحو، كنحو قولنا: «جاء زيد ذاته» دراسة تحليلية تأصيلية؛ وصولاً إلى سبب إجماع كبار النحويين من عدم عدّهم لفظة «ذات» من ألفاظ التوكيد المعنوي الرافع لتوهم المجاز عن الذات، وعقد مقارنة بين النحويين وغيرهم من أهل الكلام في إجازة استعمال هذا الأسلوب، ومن ثمّ الحكم عليه بالصواب أو الخطأ نحويّاً. وقد حاول هذا البحث الطّريف تجلية هذا الموضوع من خلال تتبّع الأبواب النحويّة التي وردت فيها هذه اللفظة، ومقارنة استعمالها عند غيرهم من أهل الكلام.

الكلمات المفتاحية: (التوكيد، النفس، العين، الحقيقة).



The
International Journal
of Humanities

Lifting The Metaphor from the Subjectivity among Grammarians and Logicians: Theoretical Study

Dr. Mofareh Sadun Mofareh AL Buhayran
Assistant Professor of Grammar and Morphology

Abstract:

This paper entitled "Lifting The Metaphor from the Subjectivity among Grammarians and Logicians: Theoretical Study" aims to explore some grammatical patterns that had not been discussed by our predecessors who discussed grammatical issues. For example, "Zaid comes himself". This paper purposes to discuss why grammarians had not considered "himself or subjectivity" as affirmation's words or pattern. In addition, the paper compare how grammarians and logicians apply this pattern in their theoretical discussion. This paper follows all grammatical chapters that contain "himself or subjectivity" to compare with logicians' contributions.

Keywords: (emphasis, self, eye, truth).

The
International Journal
of Humanities

رفع المجاز عن الذات عند النحويين وأهل الكلام - دراسة تأصيلية

د. مفرح بن سعدون بن مفرح البجيران

أستاذ النحو والصرف المساعد في قسم اللغة العربية بكلية الآداب جامعة الجوف

المقدمة:

الحمد لله، والصلاة والسلام على رسول الله، محمد بن عبد الله، وعلى آله وصحبه، وبعد: لقد اكتملت الشريعة الإسلامية، ولم يكن للزيادة فيها من ذريعة، وقد جاء قوله تعالى: ﴿الْيَوْمَ أَكْمَلْتُ لَكُمْ دِينَكُمْ وَأَتَمَمْتُ عَلَيْكُمْ نِعْمَتِي وَرَضِيْتُ لَكُمُ الْإِسْلَامَ دِينًا﴾ (المائدة: 3) مؤذنًا باكتمال الدين وكماله، ولمّا أن كانت العربية هي لسان هذا الدين، الذي كُمل ورضي، وأتمّت به النعمة فهي كاملة؛ لكمال ما حكم الله بكماله، ولا شيء مزيد في الشريعة إلا ما يُسمّى بالنوازل، وهذه المسألة تعالج بالمقايضة على أصول النظر في المقاصد والأشباه والنظائر، وكذلك حال العربية فقد اكتملت؛ لذا نزل بها هذا الدين الكامل الخاتم، وما يجد من عوارض جديدة في الكلام ألفاظًا وتراكيب، كذلك تعالج بالنظر إلى الأصول؛ إذ لا مزيد في اللغة العربية، فما له وجه قياس وحجة قبل، وما له غرض وفائدة تُقدّر بقدرها، وما لا فلا.

وفي العربية ما يُسمّى تقوية الكلام وتوكيده، وهذه المؤكّدات ترد في الأساليب والتراكيب، والمفردات والحروف، ويعدّ التوكيد المعنوي أحد المؤكّدات التي استعملها العرب لتأكيد كلامهم حسب حال المخاطب المنكر؛ لرفع هذا الإنكار الذي تسرّب إلى نفسه؛ سواء أكان هذا التوكيد لرفع التوهّم عن الذات، كما في قولنا: «جاء الأمير نفسه»، أم رفع التوهّم عن الجميع، كما في نحو قولنا: «جاءت القبيلة كلها».

وقد جاء في التراث مصطلح «الذات» يُراد به حقيقة المُسمّى، وبابه العقائد في مدلولات أهل الكلام، وظهر -أيضًا- على السطح في الآونة الأخيرة، وفي مواقع التواصل الاجتماعي إعرابه توكيدًا معنويًا، ويمثّلون له بقولهم: «جاء الرجل ذاته»؛ إذ يُعربون «ذاته» توكيدًا «للرجل»، بل وقفت على كتابين من الكتب النحوية الحديثة، وهما: كتاب (أدوات الإعراب)؛ لظاهر شوكت البياتي (البياتي، 2005: 98)، وكتاب: (المنهاج المختصر في علمي النحو والصرف)؛ لعبدالله بن يوسف اليعقوب (اليعقوب، 2007: 138)، قد ذكرا أنّ «ذاته» تُعرب توكيدًا، فشَدَّ انتباهي ذلك، واستحثني على سبر هذا الأسلوب لمعرفة صحّة تركيبه وإعرابه.

مشكلة البحث:

مشكلة البحث هي صحة التركيب في قولنا: «جاء الرجل ذاته» لغة وإعراباً، هل يجوز لغة استعمال هذا التعبير؟ ولماذا لم يضاف النحويون القدامى هذا اللفظ للفظي التوكيد المعنوي الرفع لتوهم المجاز عن الذات؟ مع أنه يؤدي ما تؤديه: «نفسه»، و«عينه» في قولنا: «جاء الأمير نفسه»، أو «عينه»، هل لقلة ورودها عن العرب لم يذكرها النحويون؟ أو أنها سقطت سهواً منهم؟ أو أن هذا اللفظ ليس مطابقاً تماماً لمعنى «النفس» و«العين»؟ أو أنه غير فصيح استعمالاً؟

وهذا الأسلوب يقودنا إلى توسيع دائرة البحث عن قولنا مثلاً: «جاء الرجل جوهره، أو كنهه، أو شخصه»، هل يجوز استعمال هذه الأساليب؟ إذن نحن أمام ألفاظ تحتاج إلى نظرٍ ودراسةٍ وتأملٍ. الأهمية والمسوغات وأسباب الاختيار:

تكمّن أهمية هذا الموضوع في معالجة مشكلة من المشكلات اللغوية المحدثة، والتي بدأت تظهر في مواقع التواصل الاجتماعي، وعند بعض المتأخرين من المتعلمين ممن يتسمون بالثقافة والأدب والاطلاع، والحكم عليها بالصحة أو الخطأ، إضافة إلى عدم وقوفي على دراسة تأصيلية تُبرز معالجة هذه المشكلة، وتميط اللثام عنها، وعن صحة استعمال هذه الأساليب المحدثة.

أهداف البحث:

- يهدف هذا البحث إلى تحقيق جملة من الأهداف، لعل أبرزها ما يأتي:
- دراسة هذه الأساليب دراسة تحليلية تميط اللثام عنها عند النحويين وأهل الكلام.
 - عقد مقارنة بين قول النحويين وغيرهم من اللغويين وأهل الكلام في إجازة استعمال هذه الأساليب.
 - الحكم على هذه الأساليب بالصواب أو الخطأ نحويًا.

أسئلة البحث:

- ما صحة قولهم: «جاء الرجل ذاته» توكيداً معنوياً؟
- لماذا لم يذكر النحويون القدامى «الذات» لفظاً ثالثاً لـ«النفس»، و«العين» توكيداً معنوياً رافعاً لتوهم المجاز عن الذات؟
- هل لقلة ورودها عن العرب لم يذكرها النحويون؟ أو أن هذه اللفظة ليست مطابقة تماماً لمعنى «النفس» و«العين»؟ أو أنها غير فصيحة استعمالاً؟

الدراسات السابقة:

بعد بحثٍ واستقصاءٍ وقفْتُ على بحثٍ علميٍّ مُحكَّم، بعنوان: «ذات: أصلها، معناها، وإعرابها»، للدكتور: شوقي المعري، منشور في مجلة جامعة قاصدي مرباح في الجزائر، المجلد: (13)، في العام 2019م، ويقع البحث في (22) صفحة، من ص (221)، إلى ص (244)، وقد قسّمه إلى العناوين الآتية:

- «ذات»: أصلها، وجذرها، ومعناها.
- «ذات» في القرآن الكريم.
- «ذات» في الشعر العربي.
- «ذات» في كتب النحو.
- إعراب «ذات».
- خاتمة ورأي شخصي لصاحب البحث؛ إذ خلص إلى أنّ «ذات» يجوز أن تُعرب تأكيداً معنوياً، أمّا بحثي فهو يختلف عن هذا البحث في الطريقة والتناول والنتائج، كما سيظهر في أثنائه.

منهج البحث: سأسلك في هذا البحث منهجين:

المنهج الأول: المنهج الوصفي، وفيه جمع المادة العلمية من مظانّها، وتفسيرها وتحليلها، وتقصيل الآراء النحويّة واللغويّة فيها.

المنهج الثاني: المنهج التاريخي، وهو ذكر آراء العلماء وترتيبهم تاريخياً حسب وفياتهم.

خُطّة البحث:

رسمتُ خُطّة لهذا البحث جاءت في مُقدّمة، وتمهيد، وأربعة مباحث، وخاتمة، ثمّ ثبتت المصادر والمراجع، أمّا المُقدّمة فقد بيّنتُ فيها مُشكلة البحث وأهمّيّته، وأسباب اختياره، والأهداف التي دفعتني لاختياره، وأسئلة البحث ومنهجه، ثمّ خُطّته.

أمّا التمهيد فتحدّثتُ فيه عن معنى التوكيد وأقسامه والفائدة منه.

وأما المباحث الأربعة فهي على النحو الآتي:

المبحث الأول: معاني «النفس»، و«العين»، و«الذات»، و«الشخص»، و«الحقيقة»، و«الكنه»، و«الجوهر» في لغة العرب.

المبحث الثاني: استعمالات «النفس»، و«العين»، و«الذات»، و«الشخص»، و«الحقيقة»، و«الكنه»، و«الجوهر» عند النحويين.

المبحث الثالث: استعمالات «النفس»، و«الشخص»، و«الكنه»، و«الجوهر» و«الذات» عند أهل الكلام.

المبحث الرابع: مقارنة بين النحويين وأهل الكلام في جواز استعمال هذه الألفاظ.

نم الخاتمة وفيها أودعت نتائج البحث التي توصلت إليها.

وفي الختام، أسأل الله - سبحانه وتعالى - أن يكتب لهذا العمل القبول، وأن يكون لبننة توضع في صرح العربية الشامخ، وأن يجعله خالصاً لوجهه الكريم، وصلى الله وسلم على نبينا محمد.

التمهيد:

مما اعتنى به النحويون وأفردوا له باباً مستقلاً: «التوكيد»، والذي دعاهم إلى ذلك هو أن في كلام العرب توسعاً ومجازاً، فكانوا كثيراً ما يعبرون بالشيء عن غيره، وبالسبب عن مسببه، وإنما يفعلون ذلك في الأشياء التي بينها مجاورة ومقاربة وصلة، حتى إن الواحد منهم يقول: «جاءني الأمير»، ويجوز أن يكون قد جاءته رسالة الأمير مثلاً، أو مرسله، أو وزيره، أو حاشيته، أو خبره. ويقولون كذلك: «مررت بزيد»، ويجوز هنا -أيضاً- أن يكون مر بالدار التي يسكنها زيد وينزلها مثلاً، أو بالمكان الذي يعمل فيه، أو براحلته، أو بشيء من أسبابه، فلما كثر هذا التوسع والمجاز في كلامهم، وأردوا التحقيق ورفع، أدخلوا التوكيد في كلامهم؛ ليزيلوا هذا اللبس الحاصل في الكلام (الثمانيني، 2003: 360).

و«التوكيد»، ويقال: «التأكيد»، وهما لغتان مستقلتان وليس أحد الحرفين بدلاً من الآخر؛ وذلك لأنهما يتصرفان تصرفاً واحداً، إذ نقول: وَكَذَ يُوكِّدُ توكيداً، وَكَذَ يُوكِّدُ تأكيداً (الجوهري، 2009: 270/1، 339)، إلا أن الواو أكثر استعمالاً عند النحويين (الأزهري، 2006، 132/2).

وقد قسم النحويون التوكيد قسمين (ابن يعيش، 2013: 70/3 - 73، ابن مالك، 2001: 152/3، أبو حيّان، 2009: 176/12، ابن عقيل، 2017: 178/3):

القسم الأول: توكيد لفظي، والمقصود به: تكرير المؤكّد بلفظه ومعناه، نحو: «جاء زيد زيداً»، ومنه قوله تعالى: ﴿كَلَّا إِذَا دُكَّتِ الْأَرْضُ دَكًّا دَكًّا﴾ (الفجر: 21).

القسم الثاني: توكيد معنوي، والمقصود به: تكرير المؤكّد بمعناه دون لفظه، وهو على ضربين:

الضرب الأول: ما يرفع توهم المجاز عن الذات، والمقصود بذلك: رفع توهم قد يتسرب إلى ذهن السامع أن المتكلم قد حذف مضافاً، وأقام المضاف إليه مقامه، كما في نحو قولنا: «جاءني الأمير» إذا كان مستبعداً حضوره لمانع كمرضٍ ونحوه، فهنا يحتمل أن يكون المتكلم حذف مضافاً وهو: «نائب الأمير» مثلاً، أو «وكيل الأمير»، أو «كتاب الأمير»، أو «خبر الأمير»... إلخ، فمن أجل هذا التوهم واللبس الحاصل في الكلام وضع العرب لفظتين اثنتين لرفع هذا التوهم، وهما: «النفس» و«العين»، فإذا قلنا: «جاءني الأمير نفسه»، أو «جاءني الأمير عينه» انتفى التوهم، وزال اللبس الحاصل في الكلام، وتأكد أن الأمير نفسه هو الجائي، وهذه هي الفائدة الأولى.

وفيه فائدة أخرى من استعمال التوكيد، وهي إزالة الشك، ورفع الاحتمال الوارد، ومثال ذلك أنك تقول: «قام زيد»، فهنا ربما يظن المخاطب أن إسناد القيام إلى «زيد» على سبيل التجوز، أو السهو، أو النسيان، فإذا أكدته بـ«النفس» أو «العين» أزلت بهذا التوكيد ذلك الظن الذي تسرب إلى ذهن المخاطب، وأثبت في نفسه أن إسناد القيام إلى «زيد» كان على جهة الحقيقة، وليس على جهة النسيان أو السهو أو الخطأ (أبو حيان، 2009: 176/12).

الضرب الثاني: ما يفيد إرادة الإحاطة والشمول، والمقصود بذلك: رفع توهم قد يتسلل إلى ذهن السامع أن المتكلم لم يقصد شمول جميع أفراد الجنس، فمثلاً لو قلنا: «حضر الطلاب»، فهنا يحتمل أن عدداً من الطلاب حضروا وليس جميعهم، أو حضر أكثرهم أو أغلبهم وليس كلهم، ولكن عندما نقول: «حضر الطلاب كلهم»، فمعنى ذلك أن جميع الطلاب حضروا ولم يتغيّب منهم أحد البتة، ومثله قوله تعالى: ﴿فَسَجَدَ الْمَلَائِكَةُ كُلُّهُمْ أَجْمَعُونَ﴾ (الحجر: 30).

وبناءً على هذا الإشكال وضع العرب لهذا الضرب من التوكيد خمسة ألفاظ، هي: «كُلٌّ»، و«كُلٌّ»، و«كُلٌّ»، و«كُلٌّ»، و«كُلٌّ»، ومن الأمثلة على ذلك: «جاء القوم كلهم»، و«جاء الطالبان كلاهما»، و«جاءت الطالبتان كلاهما»، و«جاء الطلاب جميعهم»، و«جاءت القبيلة عامتها».

المبحث الأول: معاني «النفس»، و«العين»، و«الذات»، و«الشخص»، و«الحقيقة»، و«الكنه»، و«الجوهر» في لغة العرب:

تعددت مشارب العلماء في استعمال هذه الألفاظ؛ بناءً على طبيعة توجهاتهم وتخصصاتهم، وتتوَّع علومهم ومعارفهم، وسأبدأ بأول هذه العلوم وهي المعاجم اللغوية.

تعدُّ المعاجم اللغوية المصدر الأساس الذي يصدر العلماء والباحثون عنها في معرفة معاني الألفاظ العربية، والوقوف على أصل اشتقاقها، والتَّمييز بين العربي منها والدَّخيل والمُؤلَّد، والسِّياقات التي وردت فيه؛ لذا سيكون الكلام على الألفاظ التي تحمل معاني «النفس»، و«العين»، مُقتصرًا على المعاني الخاصة بهذين المعنيين، ومُبتعدًا على المعاني الأخرى التي لا علاقة لها بالموضوع؛ لئلا يتشتَّت موضوع بحثي.

جاء في (الصَّاح) أنَّ «النفس» لها معانٍ مُتعدِّدة، منها: أنَّ «النفس»: هي عين الشيء، ويُؤكِّد بها، نقول: «رأيتُ فلانًا نفسه» (الجوهري، 2009: 606/2، ابن منظور، 1994: 236/6). أمَّا «العين» فذكر صاحب (الصَّاح) أنَّ «عين الشيء»: نفسه، بمعنى أنَّه هو هو عينًا، وهو هو بعينه، ويقال: «لا آخذ إلاَّ درهمي بعينه»، أي: نفسه (الجوهري، 2009: 1292/5). وجاء في (اللَّسان) أنَّ عين الشيء: نفسه، وشخصه، وأصله، والجمع: «أعيان»، وعين كلِّ شيء: نفسه، وحاضره، وشاهده (ابن منظور، 1994: 305/13).

أمَّا «ذات» فورد في (تهذيب اللغة) عن ابن الأعرابي أنَّ ذات الشيء: حقيقته وخاصته (الأزهري، 2001: 34/15). وفي (الصَّاح) أنَّها مُؤنَّث «ذو» التي بمعنى «صاحب»؛ إذ نقول: «جاء ذو مالٍ»، و«جاءت ذات مالٍ»، و«جاء ذوا مالٍ»، و«جاءت ذوات مالٍ»، ومنه قوله تعالى: ﴿ذَوَاتَا أَفْنَانٍ﴾ (الرَّحْمَن: 48)، و«جاء ذوو مالٍ»، و«جاءت ذوات مالٍ» (الجوهري، 2009: 1507/5)، وقد جاء في (المصباح المنير) - وهو متأخِّر - قوله عن «ذات»: "وقد تُجعل اسمًا مُستقلًّا فيُعَبَّر بها عن الأجسام، فيقال: ذات الشيء بمعنى حقيقته وماهيته" (الفيومي، 1387: 81). أمَّا «الشَّخص» ففي (الصَّاح) أنَّ معناه سواد الإنسان وغيره الذي تراه من بعيد، إذ يقال: مثلاً: «ثلاثة أشخاص»، ويُجمع على «شخوص»، و«أشخاص» (الجوهري، 2009: 645/3). وجاء في (اللَّسان) أنَّ «الشَّخص»: كلَّ جسم له ارتفاع وظهور، والمقصود بذلك: إثبات الذات، فاستُعير لها لفظ «الشَّخص» (ابن منظور، 1994: 45/7).

أما «الحقيقة» ففي (تهذيب اللغة) أنها ما يصير إليه حق الأمر ووجوبه؛ إذ تقول: أبلغت حقيقة هذا الأمر، بمعنى يقين شأنه، ويُقال: حقيقة الرجل: ما يلزمه حفظه ومنعه، وجمعها (حقائق) (الأزهري، 2001: 376/3). وفي (الصّاح) يُقال: أحققت الشيء، أي: أوجبته، والحقيقة: خلاف المجاز، والحقيقة: ما يحقُّ على الرجل أن يحميه، يُقال: فلانٌ حامي الحقيقة (الجوهري، 2009: 890/3).

أما «الكنه» ففي (جمهرة اللغة) أن كنه الشيء: وقته، يُقال: أتيت في غير كنهه، أي: في غير وقته (ابن دريد، 1987: 985/2). وفي (تهذيب اللغة) أن كنه الشيء: غايته، وعن ابن الأعرابي أن الكنه: جوهر الشيء، والكنه: نهاية الشيء وحقيقته (الأزهري، 2001: 23/6). وفي (مقاييس اللغة) أن الكنه: يدلُّ على غاية الشيء ونهاية وقته (ابن فارس، 2008: 877)، وفي (الصّاح) أن كنه الشيء: نهايته، يُقال: أعرّفه كنه المعرفة (الجوهري، 2009: 1335/5)، أما الرّمخسريُّ في (أساس البلاغة) فذكر فعلاً لهذه المادّة؛ إذ قال: «وعندي من السُّرور بمكانك ما لا يكتنه الوصف» (الزمخشري، 2009: 555)، وأما ابن هشام الأنصاريُّ فذكر أن «الكنه» لا فعل له من مادّته، وما ذكره الرّمخسريُّ حكّم عليه بأنّه مؤلّد (ابن هشام، 1986: 187).

أما «الجوهر» فأشار صاحب (الصّاح) إلى أنّه ليس عربيّاً، وإنّما هو مُعرَّب، واحده: «جوهرة» (الجوهري، 2009: 385/2). أما صاحب (اللسان) فذكر أن جوهر كلّ شيء: ما خلقت عليه جبلّته، ثمّ ذكر أنّه فارسيّ مُعرَّب (ابن منظور، 1994: 152/4 - 153).

المبحث الثّاني: استعمالات «النّفس»، و«العين»، و«الذّات»، و«الشّخص»، و«الحقيقة»، و«الكنه»، و«الجوهر» عند النّحويّين:

استعمل النّحويّون «النّفس والعين» في باب التّوكيد المعنويّ لرفع المجاز عن الذّات؛ وذلك عندما يتوهّم السّامع أن المتكلّم قد قصد إسناد الحكم إلى مُضافٍ مذكورٍ ثمّ حذفه، وأقام المُضاف إليه مقامه، وذلك في نحو قولنا: «خرج الخليفة»، فهنا يحتمل أنّه على تقدير مُضافٍ محذوف، كأنّه أراد مثلاً: «خرج جيش الخليفة»، أو «عمّاله»، أو «حَدَمُه»، فإذا أكدنا بـ«النّفس»، أو بـ«العين»، أو بهما معاً، وقلنا: «خرج الخليفة نفسه أو عينه»، ارتفع ذلك الاحتمال عن الذّات، وصار الكلام على ظاهره، وارتفع المجاز، وثبتت الحقيقة (ناظر الجيش، 2007: 3284/7، الشاطبي، 2007: 3/5، الأزهري، 2006: 132/2).

ومما يُذكر هنا أنَّ استعمال «النفس» على أصل موضوعها، وهي الذات والحقيقة والوجود، في حين أنَّ استعمال «العين» ليس على أصل موضوعها، وإنما هي منقولة؛ للدلالة على النفس والذات والحقيقة، نصَّ على ذلك السُّهيلي (السُّهيلي، 1992: 227/2)، وتبعه ابن العلي (ابن العلي، 2021: 472/1).

أما «ذات» فقد ذكرها النحويون في أربعة أبواب:

الباب الأول: في باب أسماء الإشارة عندما عدَّ النحويون اسم الإشارة الدال على المفرد المؤنث؛ إذ ذكروا من ضمنها «ذات»، قال عنها الصَّبَّان: "قوله: «وذات» بالبناء على الصِّم، وهي أغربها" (الصَّبَّان، 2004: 202/1)، ولم أقف - فيما بين يدي من مراجع - على من ذكر لها شاهداً. (ابن مالك، 2001: 233/1، الرضي، 1998: 78/3، ابن هشام، 1998: 122/1، الأزهرى، 2006: 142/1، السيوطي، 2006: 245/1).

الباب الثاني:

في باب الأسماء الموصولة عند حديثهم عن الأسماء الموصولة المشتركة؛ إذ ذكروا منها: «ذو» الطائفة، في نحو قولهم: «ذهب الرجل ذو قام»، و«رأيت الرجل ذو قام»، و«سلمت على الرجل ذو قام»، ف«ذو» هنا بمعنى «الذي» على لغة طيء، وهي مبنية على السكون في الأحوال الثلاثة، سواء أكان المخاطب مُذَكَّرًا - كما في الأمثلة المُتَقَدِّمة - أم مُؤنَّثًا كما في قولهم: «جاءت المرأة ذو قامت»، و«رأيت المرأة ذو قامت»، و«مررت بالمرأة ذو قامت»، وسواء أكان مفردًا كما مرَّ، أم مُنْتَى مُذَكَّرًا أم مُؤنَّثًا، كما في قولهم: «جاء الرجلان ذو قاما»، و«جاءت المرأتان ذو قامتا»، أم جمعًا مُذَكَّرًا أم مُؤنَّثًا، كما في قولهم: «جاء الرجال ذو قاموا»، و«جاءت النسوة ذو قمن»، وهذه هي اللغة المشهورة عندهم، و«ذو» هذه هي «ذو» التي بمعنى «صاحب»، نقلوها إلى معنى «الذي»، نصَّ على ذلك ابن يعيش (ابن يعيش، 2013: 267/3).

وهناك بعض الطائفتين ذهب إلى المطابقة في العدد والجنس، فقال: «جاءني الرجل ذو قام»، للمفرد المُذَكَّر، و«جاءني الرجلان ذو قاما»، للمُنْتَى المُذَكَّر، و«جاءني الرجال ذوو قاموا»، للجمع المُذَكَّر، و«جاءت ذات قامت»، للمفردة المؤنثة، وهي بمعنى «التي»، و«جاءت المرأتان ذواتا قامتا»، للمُنْتَى المؤنث، وهي بمعنى «اللتين»، و«جاءت النسوة ذوات قمن»، للجمع المؤنث، وهي بمعنى «اللّاتي»، وهذه اللغة أقل فصاحة من الأولى (ابن السراج، 1999: 263/2، ابن عصفور، 1998: 87، ابن مالك، 2001: 195/1)، وقد حكوا عنهم قولهم: «بالفضل ذو فضلکم

الله به، والكرامة ذات أكرمكم الله به» (ابن عصفور، 1998: 87، ابن مالك، 2001: 195/1، أبو حيّان، 2009: 124/2).

الباب الثالث:

في باب المفعول فيه؛ إذ يجوز أن تُضاف إلى ظرف الزّمان - على وجه الخصوص - فتكون ظرفيّة غير مُتصرّفة؛ إلّا على لغة خثعم، كما في نحو قولنا: «لقيته ذات يوم»، و«لقيته ذات مرّة»، و«لقيته ذات ليلة»، والإضافة فيها تكون من باب إضافة المُسمّى إلى الاسم (ابن جني، د.ت: 32/3، أبو حيّان، 2009: 273/7 - 276)، وعلل أبو حيّان سبب التزام العرب الظرفيّة في «ذات»؛ لأنّها في الأصل صفة لظرف محذوف، تقديره: لقيته قطعة ذات يوم، أو ذات مرّة (أبو حيّان، 2009: 275/7). أمّا إذا أُضيفت إلى ظرف المكان، كلفظتي: «اليمين» و«الشّمال»، كما في نحو قولنا: «سير عليه ذات اليمين، وذات الشّمال»، فتكون ظرفيّة مُتصرّفة، وكأنّنا قلنا: داره ذات اليمين وذات الشّمال، ذكره سيبويه (سيبويه، د.ت: 221/1)، ويجوز النّصب على الظرفيّة المكانية (السيوطي، 2006: 115/2)، كما في قوله تعالى: ﴿تَزَاوَرُ عَنْ كَهْفِهِمْ ذَاتَ الْيَمِينِ وَإِذَا غَرَبَتْ تَقَرَّبُ مِنْهُمْ ذَاتَ الشِّمَالِ﴾ (الكهف: 17).

الباب الرابع:

في باب الإضافة؛ إذ ذكر النّحويّون أنّ «ذات» من الألفاظ المُلازمة للإضافة لفظاً، وهو من الأنواع المُختصّة بالاسم الظّاهر (ابن هشام، 1998: 101/3، الأزهرى، 2006: 693/1)، نحو قوله تعالى: ﴿فَأَنْبَتْنَا بِهِ حَدَائِقَ ذَاتَ بَهْجَةٍ﴾ (النمل: 60). أمّا «الشّخص» فاستعمله سيبويه في باب البدل على أنّه يُعرب بدلاً، كما في قولنا: «رأيتُ عبدالله شخصه» (سيبويه، د.ت: 150/1 - 161)، أمّا ابن العليّ فأعربها توكيداً معنوياً، وذكر أنّ هذا اللفظ لم يُوضع في أصله للتوكيد، وإنّما جرى مجرى «النفس، والعين» (ابن العليّ، 2021: 501/1).

أمّا «الحقيقة» فلم يُعربه أحدٌ من النّحويّين - فيما أعلم - توكيداً معنوياً إلّا ابن العليّ؛ إذ ذهب إلى أنّ «حقيقته» في نحو قولنا: «عابنتُ الشّيءَ حقيقته» توكيد معنويّ، مُعللاً ذلك بأنّ هذا اللفظ لم يُوضع في أصله للتوكيد، وإنّما جرى مجرى «النفس، والعين» (ابن العليّ، 2021: 501/1).

وأما «الكنه» فلم يرد لها ذكرٌ عند النحويين من حيث استعمالها وإعرابها، إلا ما ورد عرضاً في قول الشاعر (من البسيط)، (أبو حيّان، 2009: 21/4، ابن هشام، 1986: 186، ابن عقيل، 2017: 202/1):

قومي ذُرّا المجدِ بأنوفاً وقد علِمْتُ ... بكنه ذلكِ عدنانٍ وقحطانٍ

إذ شَرَحَ ابن هشام الأنصاري معنى هذه اللفظة (ابن هشام، 1986: 187).

وأما «الجوهر» فلم يرد لها ذكرٌ عند النحويين من حيث استعمالها وإعرابها، إلا ما ورد عند سيبويه في منع وقوع «طين» نعتاً في نحو قولنا: «مررتُ بصحيفة طينٍ خاتمها»؛ مُعلّلاً ذلك بأن «طين» اسمُ جنسٍ جَوْهَرٌ، والجواهر لا يُوصَفُ بها (سيبويه، د.ت: 117/2، ابن يعيش، 2013: 90/3)، وأيضاً عند أبي حيّان في تقسيمه للاسم بحسب معناه إلى عَرَضٍ، مثل الحركة، وجوهر، مثل الحيوان (أبو حيّان، 2009: 64/1).

المبحث الثالث: استعمالات «النفس»، و«الشخص»، و«الكنه»، و«الجوهر» و«الذات» عند أهل الكلام:

اختلف أهل الكلام في معنى «النفس» على ثلاثة أقوال:

القول الأول: مذهب جمهور العلماء، وهو اختيار شيخ الإسلام ابن تيمية؛ إذ ذهبوا إلى أن «النفس» المراد بها الذات المتصفة بالصفات غير المنفكة عنها؛ مُستدلّين بقوله تعالى: ﴿تَعْلَمُ مَا فِي نَفْسِي وَلَا أَعْلَمُ مَا فِي نَفْسِكَ﴾ (المائدة: 116)، وقوله: ﴿وَاعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ يَعْلَمُ مَا فِي أَنْفُسِكُمْ فَاحْذَرُوهُ﴾ (البقرة: 235)، وقوله: ﴿وَيُحَذِّرُكُمُ اللَّهُ نَفْسَهُ﴾ (آل عمران: 28)، وقوله: ﴿كَتَبَ رَبُّكُمْ عَلَى نَفْسِهِ الرَّحْمَةَ﴾ (الأنعام: 54)، ﴿وَاصْطَنَعْتُكَ لِنَفْسِي﴾ (طه: 41)، فهنا «النفس» في هذه الآيات بمعنى الذات.

القول الثاني: ومنهم من ذهب إلى أن «النفس» هي الذات المجردة عن الصفات.

القول الثالث: ومنهم من ذهب إلى أن «النفس» صفة من الصفات كالسمع والبصر وغيرهما، وقد خطأ ابن تيمية هذا القول والذي قبله (ابن تيمية، 1995: 292/9 - 293).

أما «الشخص» فقد اختلفوا في إطلاقه على الله - عز وجل - كما في صحيح مسلم من حديث سعد بن عباد: (وَلَا شَخْصَ أُغَيِّرُ مِنَ اللَّهِ) (مسلم، د.ت: 1136/2، رقم: (1499)، البخاري، 1422: 123/9) على قولين:

القول الأول: مذهب أهل السنة والجماعة إثبات الشخص لله، كما ذكر ذلك ابن تيمية (ابن تيمية، 1426: 391/7 - 408).

القول الثاني: ذهب الرّازي إلى منع إطلاق الشّخص على الله؛ مُستدلاً على ذلك بأنّ الشّخص المراد منه الذات المُعيّنة والحقيقة المخصوصة؛ لأنّ الجسم الذي له شخصٌ وحقيّةٌ يلزم أن يكون واحداً؛ فإطلاق اسم الشّخصيّة على الوحدة، إطلاق اسم أحد المتلازمين على الآخر، وهذا يتنافى مع الله عزّ وجلّ؛ لذلك يجب تأويله (الرّازي، 1986: 121)، وقد ردّ هذا القول ابن تيمية بعشرة أوجهٍ يتعذّر نقلها في هذا البحث اليسير (ابن تيمية، 1426: 391/7 - 408).

وأما «الكنه» فلم أقف على خلاف بين أهل الكلام في دلالة معناه، وإنّما هم يرون أنّه هو حقيقة الشّيء (ابن تيمية، 1991: 276/10).

وأما «الجوهر» فقد اختلفوا فيه على قولين:

القول الأوّل: قول المعتزلة وغيرهم من المتكلمين والفلاسفة أنّ الجوهر ما شغل الحيز، وحمل الأعراض، وذكر الجويني عن المعتزلة أنّهم ذكروا أنّ الجوهر هو ما تحيّر في الوجود، ونقل - كذلك - عن النّصاري أنّهم يرون أنّ الجوهر هو القائم بالنّفس (الجويني، 1969: 142 - 143).

القول الثاني: قول أهل السنة والجماعة في ردّهم على المعتزلة الذين يقولون بأنّ الجوهر ما شغل الحيز، وحمل الأعراض، وهم يطلقونه على الله سبحانه وتعالى، فهذا القول باطل، ولا يصحّ من عدّة وجوه:

الوجه الأوّل: أنّ لفظ «الجوهر» وأمثاله لفظٌ مُبتدعٌ مُحدثٌ، لم يرد في كتاب الله عزّ وجلّ، ولا في سنة رسوله صلى الله عليه وسلم، ولم يذكره الصّحابة - رضي الله عنهم - ولم ينطقوا به لا نفيّاً ولا إثباتاً؛ حتّى يحتاج أن يُنظر في معناه، كما ذكر ذلك ابن تيمية (ابن تيمية، 1991: 239/10).

الوجه الثاني: من حيث اللّغة؛ إذ إنّ لفظ «الجوهر» ليس من العربيّة الفصحى، وإنّما هو لفظٌ فارسيٌّ مُعَرَّبٌ، كلفظ: «إستبرق، وسجّل»، ولَمَّا نُقِلَ إلى العربيّة أصبح معناه الجوهر المعروف الذي مفردة: «جوهرة»، وليس من معانيه القائم بنفسه، أو الشّاغل للحيز كما ذكره الفلاسفة والمتكلمون، وهذا الرّد - أيضاً - لابن تيمية (ابن تيمية، 1999: 10/6 - 11). وأكتفي بهذين الوجهين من الردود؛ لأنّ ابن تيمية تصدّى لهم وذكر وجوهاً فلسفيّة كثيرة، ليس هذا مجال ذكرها (ابن تيمية، 1995: 298/9 - 302).

وأما «الذّات» فقد اختلفوا فيها على ثلاثة أقوال:

القول الأوّل: مذهب المعتزلة والجهميّة؛ إذ ذهبوا إلى أنّ «الذّات» المراد بها حقيقة الشّيء ونفسه وعينه وجوهره، فهي مُنفكة عن الصّفات، فإذا قالوا «الذّات»، فالمقصود النّفس الحقيقيّة دون صفاتها،

وهذا منزلق خطير وهو تجريد الذات عن صفاتها ونفيها؛ إذ يرون أنَّ الصفات مُجرَّد العبارة التي يُعبَّر بها عن الموصوف، فإذا قلنا مثلاً: «نفسُ الله ذاتٌ علم»، يقولون إنَّ العلم صفة زائدة عن الذات، وهم بهذا ينفون أنَّ يكون لله وصف قائم به؛ بسبب تفريقهم بين الوصف والصفة (ابن تيميَّة، 1995: 335/3).

القول الثاني: مذهب الجمهور، منهم الأصفهاني (الأصفهاني، 1412: 183)، وابن برهان (للجواليقي، 1996: 853)، وشيخ الإسلام ابن تيميَّة (ابن تيميَّة، 1995: 98/6)، وابن القيم (ابن القيم، د.ت: 402/2)، وغيرهم؛ إذ ذهبوا إلى أنَّ «ذات» بمعنى صاحبة، وهي مؤنث «ذو»؛ مُستدلين لما ذهبوا إليه بثلاثة أدلة:

الدليل الأوَّل: أنَّ العرب لم تستعمل «ذو» إلَّا بمعنى صاحب، وجاءت وصلة للتوصُّل إلى وصف أسماء الأجناس، فإذا كان الموصوف مُذكَّراً استعملوا «ذو»، نحو قولنا: «رجل ذو مال»، وإن كان مؤنثاً استعملوا «ذات»، كما في نحو قولنا: «امرأة ذات سوار» (ابن تيميَّة، 1995: 98/6).

الدليل الثاني: أنَّ العرب -أيضاً- لم تستعمل «ذات» إلَّا مُضافة، فلم ترد مقطوعة عنها (الأصفهاني، 1412: 183)، نحو قولنا: «امرأة ذات جمال»، وكذلك في القرآن لم ترد إلَّا مُضافة، كقوله تعالى: ﴿فَاتَّقُوا اللَّهَ وَأَصْلِحُوا ذَاتَ بَيْنِكُمْ﴾ (الأنفال: 1)، وقوله: ﴿إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ بِذَاتِ الصُّدُورِ﴾ (آل عمران: 119).

الدليل الثالث: أنَّ العرب -كذلك- لم تستعمل «ذات» مُعرِّفة بـ«أل» البتة، كما أنَّهم لم يدخلوا «أل» على «ذو» البتة (الأصفهاني، 1412: 183).

القول الثالث: مذهب النووي (النَّوَوِي، د.ت: 113 / 3)؛ إذ ذهب إلى جواز مجيء «ذات» بمعنى النَّفس والحقيقة، وقد نسبته للفقهاء والمُتكلِّمين؛ مُستدلاً لما ذهب إليه بما نقله الواحدي في تفسيره عن معنى «ذات» عند قوله تعالى: ﴿فَاتَّقُوا اللَّهَ وَأَصْلِحُوا ذَاتَ بَيْنِكُمْ﴾ (الأنفال: 1)؛ إذ نقل قولين من أقوال العلماء، هما:

القول الأوَّل: قول ثعلب الذي فسَّر معنى «ذات بينكم»، أي: الحالة التي بينكم، فالتأنيث عنده للحالة، وهو قول الكوفيَّين (لِلوَاحِدِي، 1430: 12 / 10، النَّوَوِي، د.ت: 113 / 3).

القول الثاني: قول الرَّجَّاج الذي فسَّر معنى «ذات» في الآية حقيقة وصلكم (الرَّجَّاج، 2004: 324/2)، قال الواحدي بعدما نقل هذين النَّصَّين: "ف«ذات» عنده بمعنى النَّفس، كما يقال: ذات الشيء ونفسه" (لِلوَاحِدِي، 1430: 12 / 10).

المبحث الرابع: مقارنة بين النحويين وأهل الكلام في جواز استعمال هذه الألفاظ:

انكشف فيما سبق ما للعلماء على اختلاف توجهاتهم وتخصّصاتهم من أقوال في استعمال ألفاظ «النفس»، و«العين»، و«الذات»، و«الشخص»، و«الحقيقة»، و«الكنه»، و«الجوهر»، ونصل إلى نتيجة نطمئن إليها، وهي أنّ لفظتي: «النفس»، و«العين» ليس فيهما إشكال أو خلاف بين العلماء في دلالتهما على حقيقة الشيء ومسمّاه على اختلاف مذاهبهم، وكذلك «الشخص» و«الحقيقة» و«الكنه»، أمّا «الجوهر» فكما ظهر - ممّا سبق - من أنّه ليس من العربيّة الفصحى. وبقي مشكلة لفظة «ذات» التي هي مناط البحث وجوهره ولُبّه وأُسّه، وتحتاج إلى مزيد من المناقشة، والاستشهاد بأقوال العلماء والأدلة العقلية، فأقول مُستعيناً بالله:

استشهد المتكلمون بدلالة لفظة «ذات»، على النفس والحقيقة بشواهد من القرآن الكريم، والسنة النبوية، والشعر العربي، وهي كما يأتي:

أمّا القرآن الكريم فاستشهدوا بقوله تعالى: ﴿إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ بِذَاتِ الصُّدُورِ﴾ (آل عمران: 119)، وقوله: ﴿فَاتَّقُوا اللَّهَ وَأَصْلِحُوا ذَاتَ بَيْنِكُمْ﴾ (الأنفال: 1).

وأمّا السنة النبوية فاستشهدوا بقوله - ﷺ -: (لم يكذب إبراهيم إلا ثلاث كذبات كلّها في ذات الله) (البخاري، 1422: 140/4، رقم: 3357، مسلم، د.ت: 1840/4، رقم: 2371).

وأمّا الشعر العربي فاستشهدوا بقول الصحابي الجليل خبيب بن عدي رضي الله عنه (من الطويل، البخاري، 1422: 120/9، رقم: 7402، ابن تيمية، 1995: 334/3، ابن القيم، د.ت: 401/2):

وَذَلِكَ فِي ذَاتِ الْإِلَهِ وَإِنْ يَشَأْ يُبَارِكْ عَلَى أَوْصَالِ شَلْوٍ مُمَزَّعٍ

كما أجازوا -أيضاً- إدخال «أل» التعريف عليها، فقالوا: «الذات»؛ إذ قطعوها عن معناها الأصلي الذي هو صاحبة، واستعملوها استعمال الأسماء الجامدة، فأصبحت تدلّ على النفس والحقيقة؛ مُستدلين على ذلك بما جاء عند البخاري في صحيحه عندما بَوَّبَ للنُّعُوتِ التي يجوز إطلاقها على الله ﷻ، فقال: (باب ما يذكر في الذات والنُّعُوتِ وأسامي الله) (البخاري، 1422: 120/9).

وما أجازوه وما استشهدوا به مدفوع بأمرين:

الأمر الأول: ردود العلماء عليهم، وهي كما يأتي:

أولاً: ردّ شيخ الإسلام ابن تيمية على هذه الشواهد، أمّا الآيتان فقال في معناهما: "أي الخصلة والجهة التي هي صاحبة بينكم، وعليم بالخواطر ونحوها التي هي صاحبة الصدور"، وأمّا الحديث فقال عنه:

"والمعنى في جهة الله وناحيته؛ أي لأجل الله ولابتغاء وجهه؛ ليس المراد بذلك النفس" (ابن تيمية، 1995، 342/6).

ثانيًا: من العلماء من أبطل إدخال «أل» على «ذات» ومنهم الراغب الأصفهاني؛ إذ قال: "وقد استعار أصحاب المعاني الذات، فجعلوها عبارة عن عين الشيء، جوهرًا كان أو عَرَضًا، واستعملوها مفردة ومضافةً إلى المضمَر بالالف واللام، وأجروها مجرى النفس، والخاصة، فقالوا: ذاته، ونفسه، وخاصته، وليس ذلك من كلام العرب" (الأصفهاني، 1412: 333).

ثالثًا: ومن الردود عليهم ما نقله الجواليقي؛ إذ نقل قولاً لابن برهان يُجهل المتكلمين الذين أطلقوا لفظة «الذات» على الله عز وجل، حيث ذكر أن هذه اللفظة مؤنثة يستحيل استعمالها مع الله سبحانه، كما أنهم منعوا استعمال «علامة» مع الله -تعالى- مع أنه أعلم العالمين؛ لوجود تاء التأنيث (الجواليقي، 1996: 853).

رابعًا: ومن العلماء -كذلك- الذين ردوا عليهم السهيلي، وقد قال كلامًا نفيسًا سأنقله على طوله: "وليست هذه اللفظة إذا استقريتها في اللغة والشريعة كما زعموا، ولو كان كذلك لجاز أن يقال: «عبدت ذات الباري سبحانه»، و«احذر ذاته»، كما قال تعالى: ﴿وَيُحَذِّرُكُمُ اللَّهُ نَفْسَهُ﴾ (آل عمران: 28)، أو: «فعلت ذاته»، وذلك غير مسموع، ولا يقول إلا بحرف «في» الجارة، وحرف «في» للوعاء، وهو معنى مُستحيل على نفس الباري سبحانه إذا قلت: «جاهدت في الله»، و«أحببتك في الله»، مُحال أن يكون هذا اللفظ حقيقة، لما يدل عليه هذا الحرف من معنى الوعاء، وإنما هو على حذف المضاف، أي: في مرضاة الله وطاعته، فيكون الحرف على بابه ومعناه، كأنت قلت: فعلى هذا محسوب في الأعمال التي فيها مرضاة الله - تعالى - وطاعة له، وأما أن تدع اللفظ على ظاهره فمحال، وإذا ثبت هذا فقوله: «في ذات الله»، و«في ذات الإله»، إنما يريد في الديانة أو الشريعة التي هي ذات الله، ف«ذات» وصف للديانة، وكذلك هي في أصل موضوعها نعت لمؤنث، ألا ترى أن فيها تاء التأنيث! وإذا كان الأمر كذلك فقد صارت عبارة عما تشرف بالإضافة إلى الله - عز وجل - لا عن نفسه، وهذا هو المفهوم من كلام العرب" (السهيلي، 1992: 231/2). وقد نقل هذا النص كاملاً ابن القيم مُعلقاً عليه ومُستحسنًا؛ إذ قال: "وهذا من كلامه من المُرَقَّصات، فإنه أحسن فيه ما شاء" (ابن القيم، د.ت: 402/2)، ثم اعتذر عن المتكلمين في إدخالهم «أل» المُعرَّفة على «الذات» بقوله: "فإن هذا الاستعمال والتجريد أمر اصطلاحى لا لغوي" (ابن القيم، د.ت: 402/2).

خامساً: ومن العلماء الذين تصدّوا لهذا القول ما نقله أبو حيّان عن ابن عصفور بقوله: "وهذا باطل؛ لأنّه لا يوجد في كلام العرب «ذات» بمعنى حقيقة" (أبوحيّان، 2009: 276/7).

سادساً: ولعلّي أختتم بكلام نفيس ذكره ابن تيمية عند ردّه على المتكلمين الذين أجازوا دخول «أل» المعرفة على «ذات»، بقوله: "وفصل الخطاب: أنّها ليست من العربية العرّاء، بل من المؤلّدة، كلفظ «الموجود»، ولفظ «الماهية»، و«الكيفية»، ونحو ذلك، فهذا اللفظ يقتضي وجود صفات تُضاف الذات إليها، فيقال: «ذات علم»، و«ذات قدرة»، و«ذات كلام»، والمعنى كذلك فإنّه لا يمكن وجود شيء قائم بنفسه في الخارج لا يتّصف بصفة ثبوتية أصلاً؛ بل فرض هذا في الخارج كفرض عرض يقوم بنفسه لا غيره" (ابن تيمية، 1995: 99/6). وقال ابن القيم في الكلام نفسه: "والصواب أنّه من العربية المؤلّدة، كما قالوا: الكل، والبعض، والكافة، والعرب لا تستعملها إلّا مُضافة" (ابن القيم، 1408: 1384/4).

الأمر الثاني: ردّ عقليّ، وهو أنّنا إذا سلّمنا وقلنا إنّ «ذات» يجوز إعرابها توكيداً معنوياً فهذا يستلزم الدور والتكرار؛ وبيان ذلك أنّ «ذات» سيُصبح فيها دور وتكرار، فإذا كان التوكيد بـ«النفس» و«العين» لدفع التوهّم عن الذات، فإذا أقمنا «ذات» مقام «النفس» و«العين» وحملناهما عليها؛ فسيكون المعنى الآتي: التوكيد بـ«الذات» لدفع التوهّم عن الذات، وهذا دور وتكرار لا فائدة فيه؛ إلّا أنّ تقول: لدفع التوهّم عن «العين»، وتقول في «العين»: لدفع التوهّم عن الذات، وهذا تلاعب بالألفاظ. وبناءً على ذلك فيندفع التوكيد بـ«الذات»؛ دفعاً للدور وللتلاعب بالألفاظ، والله - تعالى - أعلم وأحكم.

الخاتمة:

الحمد لله الذي بنعمته تتمّ الصّالحات، وبعد:

فما سبق كان دراسةً تأصيليةً استقرائيةً؛ لموضوع يتّسم بالجدّة والطرافة، بذلت فيه الجهد والطاقة، وأعملت فيه العقل والفراسة؛ للوصول إلى سبب إحجام كبار النحويين متقدّميهم ومتأخريهم من امتناع ذكرهم لفظة «ذات» من ألفاظ التوكيد المعنويّ الرّافع لتوهّم المجاز عن الذات، وخلصت إلى النتائج الآتية:

أولاً: العلوم الإنسانية على الرّغم من تنوّع توجّهاتها، واختلاف تخصصاتها، إلّا أنّها مترابطة بعضها ببعض، فلا يمكن الحكم على لفظةٍ من ألفاظ اللّغة دون الرّجوع إلى العلوم الأخرى، وفهم مدلولاتها وسياقاتها؛ حتّى يتّضح لنا المراد ويتبيّن، وبهذا تتحقّق الشموليّة بين العلوم.

ثانيًا: احترام المسموع عن العرب، والوقوف عنده، وعدم تجاوزه، فإنَّ الحكمة قامت في أذهانهم في استعمال بعض الألفاظ، والإحجام عن الآخر، عرفنا هذه الحكمة أو لم نعرفها.

ثالثًا: استعملت العرب «النفس» للتوكيد المعنوي من باب الأصالة، في حين أنهم استعملوا «العين» من باب النقل عن أصل ما وضعت له.

رابعًا: ورد عن العرب استعمال لفظة «ذات» في أربعة معانٍ فحسب، هي: الإشارة، والموصولية، والظرفية الزمانية والمكانية، وزاد عليها المتكلمون الدلالة على النفس والحقيقة.

خامسًا: لم يرد عن العرب الأقحاح في عصر الاحتجاج استعمال لفظة «ذات» بمعنى النفس والحقيقة، فبالتالي لم يعدوها من ألفاظ التوكيد المعنوي الرافع لتوهم المجاز عن الذات.

سادسًا: لم يرد عن العرب الفصحاء استعمال «ذات» معرفة بـ«أل»، وإنما جاء هذا الاستعمال متأخرًا عن عصر الاحتجاج، فهو من العربية المولدة.

سابعًا: «الذات»: استعمالها بمعنى الحقيقة ليس خطأ؛ إذ لا انفكاك منها، ولا محيص عنها، ولا بديل سواها، لكنها ليست عربية أصيلة، إنما هي دخيلة كلفظ «الموجود، والماهية، والكيفية»، كما ذكر ذلك ابن تيمية.

ثامنًا: «ذاته»: توكيدًا معنويًا، تركيب ملحون؛ إذ لا دليل عليه، فهو تركيب مرفوض، وخطأ إعرابي.

تاسعًا: «شخصه» في نحو قولنا: «جاء زيد شخصه» يُعرب بدلًا، كما نصَّ على ذلك إمام الصنعة سيبويه.

ومسك الختام: أسأل الله - جلَّت قدرته - قبول هذا العمل، والعفو والصَّفح عن الخطأ والزَّلل، وأنَّ يختم بالصالحات العمل، وآخر دعوانا أن الحمد لله ربَّ العالمين.

المصادر والمراجع:

- الأزهرى، خالد بن عبدالله، (1427هـ/2006م)، التّصريح بمضمون التّوضيح في النّحو، (تح: مُحمّد باسل عيون السود)، (ط:2)، دار الكتب العلميّة، بيروت.
- الأزهرى، مُحمّد بن أحمد، تهذيب اللّغة، (2001م)، (تح: د. عبدالحليم النّجار)، د.ط، دار إحياء الثّراث العربي، بيروت.
- الإمام البخاريّ، مُحمّد بن إسماعيل، (1422هـ)، صحيح البخاري، (ت:256هـ)، (تح: مُحمّد زهير بن ناصر النّاصر)، (مُصوّرَة عن السُّلطانيّة بإضافة ترقيم مُحمّد فؤاد عبد الباقي)، دار طوق النّجاة، د.م.
- البياتي، ظاهر شوكت، (1425هـ/2005م)، أدوات الإعراب، مجد المؤسّسة الجامعيّة للدراسات والنّشر والتّوزيع، بيروت - لبنان.
- ابن تيميّة، أحمد بن عبدالحليم، (1426هـ)، بيان تلبيس الجهميّة في تأسيس بدعهم الكلاميّة، (تح: مجموعة من المُحقّقين)، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشّريف، المدينة المنورة.
- ابن تيميّة، أحمد بن عبدالحليم، (1419هـ/1999م)، الجواب الصّحيح لمن بدل دين المسيح، (تح: علي بن حسن - عبد العزيز بن إبراهيم - حمدان بن مُحمّد)، (ط:2)، دار العاصمة، الرّياض.
- ابن تيميّة، أحمد بن عبدالحليم، (1411هـ/1991م)، درء تعارض العقل والنقل، (تح: د.مُحمّد رشاد سالم)، (ط:2)، جامعة الإمام مُحمّد بن سعود الإسلاميّة، الرّياض.
- ابن تيميّة، أحمد بن عبدالحليم، (1416هـ/1995م)، مجموع الفتاوى، (تح: عبد الرّحمن بن مُحمّد بن قاسم)، د.ط، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشّريف، المدينة المنورة.
- النّمانيني، عمر بن ثابت، (1424هـ/2003م)، الفوائد والقواعد، (تح: د. عبد الوهّاب محمود الكلّة)، مؤسّسة الرّسالة، بيروت - لبنان.
- ابن جنّي، عثمان بن جنّي، د.ت، الخصائص، (تح: مُحمّد علي النّجار)، (ط:2)، دار الكتب المصريّة، د.م.
- الجواليقي، مُهوب بن أحمد، (1417هـ/1996م)، التّكملة والذّيل على دُرّة الغوّاص، (تح: عبد الحفيظ فرغلي علي قرني)، دار الجيل، بيروت - لبنان.

الجهري، إسماعيل بن حمّاد، (1430هـ/2009م)، تاج اللغة وصحاح العربية المسمى الصحاح، (اعتنى بها: مكتب التحقيق بدار إحياء التراث العربي)، (ط:5)، دار إحياء التراث، بيروت - لبنان.

الجويني، عبد الملك بن عبد الله، (1969م)، الشّامل في أصول الدّين، (تح: د.علي سامي النّشار، وفيصل بدير عون، وسهير مَحْمَد مُختار)، د.ط، منشأة المعارف، الإسكندرية.

أبو حيّان، مَحْمَد بن يوسف، (1430هـ/2009م)، التّذيل والتّكميل في شرح كتاب التّسهيل، (تح: د.حسن هندوي)، دار كنوز أشبيليا، الرياض.

ابن دريد، مَحْمَد بن الحسن، (1987م)، جمهرة اللّغة، (تح: د.رمزي منير بعلبكي)، دار العلم للملايين، بيروت - لبنان.

الرّازي، مَحْمَد بن عمر، (1406هـ/1986م)، أساس التّقديس، (تح: د.أحمد حجازي السّقا)، د.ط، مكتبة الكليّات الأزهرية، القاهرة.

الرّأغب الأصفهانيّ، الحسين بن مَحْمَد، (1412هـ)، المُفردات في غريب القرآن، (تح: صفوان عدنان الداودي)، دار القلم، الدّار الشّاميّة، بيروت، دمشق.

الرّضي، مَحْمَد بن الحسن، (1419هـ/1998م)، شرح كافيّة ابن الحاجب، (تح: د.إميل يعقوب)، دار الكتب العلميّة، بيروت - لبنان.

الرّجّاج، إبراهيم بن السّريّ، (1424هـ/2004م)، معاني القرآن وإعرابه، (تح: د.عبدالجليل عبده شلبي)، د.ط، دار الحديث، القاهرة.

الرّمخسريّ، جار الله أبي القاسم محمود بن عمر، (1430هـ/2009م)، أساس البلاغة، (ضبط وشرح: د.مَحْمَد نبيل طريفي)، دار صادر، بيروت.

ابن السّراج، مَحْمَد بن سهل، (1420هـ/1999م)، الأصول في النّحو، (تح: د.عبدالحسين الفتلي)، (ط:4)، مؤسّسة الرّسالة، د.م.

السّهيليّ، عبد الرّحمن بن عبد الله، (1412هـ/1992م)، نتائج الفكر في النّحو، (تح: عادل أحمد عبدالموجود، وعلي مَحْمَد معوّض)، دار الكتب العلميّة، بيروت - لبنان.

سيبويه، عمرو بن عثمان، د.ت، كتاب سيبويه، (تح: عبد السّلام هارون)، دار الجيل، بيروت.

السّيوطي، عبد الرّحمن بن أبي بكر، (1427هـ/2006م)، همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، (تح: أحمد شمس الدّين)، (ط:2)، دار الكتب العلميّة، بيروت.

- الشَّاطِبي، إبراهيم بن موسى، (1428هـ / 2007م)، المقاصد الشَّافِية في شرح الخلاصة الكافية، (تح: د. عبدالرحمن بن سليمان العثيمين، وآخرون)، معهد البحوث العلميَّة وإحياء التُّراث الإسلامي، جامعة أمِّ القرى، مكَّة المكرمة.
- الصَّبَّان، مُحَمَّد بن علي، (1425هـ / 2004م)، حاشية الصَّبَّان على شرح الأشموني على ألفيَّة ابن مالك، ومعه شرح الشَّواهد للعيني، (تح: د. عبدالحميد هندوي)، المكتبة العصريَّة، صيدا-بيروت.
- ابن عصفور، علي بن مؤمن الإشبيلي، (1418هـ / 1998م)، المُقَرَّب ومعه مثل المُقَرَّب، (تح: عادل أحمد عبدالموجود، وعلي مُحَمَّد معوض)، دار الكتب العلميَّة، بيروت- لبنان.
- ابن عقيل، عبدالله بن عبدالرحمن، (1438هـ / 2017م)، شرح ابن عقيل على ألفيَّة ابن مالك، ومعه كتاب منحة الجليل بتحقيق شرح ابن عقيل، مُحَمَّد محيي الدِّين عبدالحميد، مُؤسَّسة الرِّسالة ناشرون، بيروت- لبنان.
- ابن العلي، مُحَمَّد بن علي، (1442هـ / 2021م)، البسيط في النُّحو، (تح: د. صالح بن حسن العايد)، (ط: 2)، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلاميَّة، الرياض.
- ابن فارس، أحمد بن فارس بن زكريا، (1429هـ / 2008م)، مقاييس اللُّغة، (اعتنى به: د. مُحَمَّد عوض مرعب، والآنسة: فاطمة مُحَمَّد أصلان)، دار إحياء التُّراث العربي، بيروت.
- الفيومي، أحمد بن مُحَمَّد، (1987م)، المصباح المنير، د. ط، مكتبة لبنان، بيروت - لبنان.
- ابن القيم الجوزيَّة، مُحَمَّد بن أبي بكر بن أيوب، د. ت، بدائع الفوائد، (تح: علي بن مُحَمَّد العمران)، د. ط، دار عالم الفوائد، د. م.
- ابن القيم الجوزيَّة، مُحَمَّد بن أبي بكر بن أيوب، (1408هـ)، الصَّواعق المُرسلة في الرَّد على الجهميَّة والمُعظلة، (تح: علي بن مُحَمَّد الدَّخيل الله)، دار العاصمة، الرِّياض.
- ابن مالك، مُحَمَّد بن عبدالله الطَّائِي، (1422هـ / 2001م)، شرح التَّسهيل، تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد، (تح: مُحَمَّد عبدالقادر عطا، وطارق فتحي السَّيِّد)، دار الكتب العلميَّة، بيروت.
- الإمام مُسلم، مُسلم بن الحجاج، د. ت، صحيح مُسلم، (ت: 261هـ)، (تح: مُحَمَّد فؤاد عبد الباقي)، د. ط، دار إحياء التُّراث العربي، د. م.
- ابن منظور، مُحَمَّد بن مكرم، (1414هـ / 1994م)، لسان العرب، (ط: 3)، دار صادر، بيروت.

- ناظر الجيش، مُحَمّد بن يوسف، (1428هـ / 2007م)، تمهيد القواعد بشرح تسهيل الفوائد، (تح: د.علي مُحَمّد فاخر وآخرون)، دار السّلام، القاهرة.
- النّوّي، يحيى بن شرف، د.ت، تهذيب الأسماء واللّغات، (عنيت بنشره وتصحيحه والتّعليق عليه ومقابلة أصوله: شركة العلماء بمساعدة إدارة الطباعة المنيريّة)، د.ط، دار الكتب العلميّة، بيروت.
- ابن هشام الأنصاريّ، عبد الله بن يوسف، (1418هـ / 1998م)، أوضح المسالك إلى ألفيّة ابن مالك، ومعه كتاب: عدّة السّالك إلى تحقيق أوضح المسالك، تأليف: مُحَمّد مُحَيي الدّين عبد الحميد، د.ط، المكتبة العصريّة، صيدا- بيروت.
- ابن هشام الأنصاريّ، عبد الله بن يوسف، (1406هـ / 1986م)، تخلص الشّواهد وتلخيص الفوائد، (تح: د.حسن د. عباس مصطفى الصّالحي)، دار الكتاب العربي د.م.
- الواحديّ، علي بن أحمد، (1430هـ)، التّفسير البسيط، (تح: د.إبراهيم بن علي الحسن)، د.ط، جامعة الإمام مُحَمّد بن سعود الإسلاميّة، الرّياض.
- اليعقوب، عبد الله بن يوسف، (1428هـ / 2007م)، المنهاج المُختصر في علمي النّحو والصّرف، (ط:3)، مؤسّسة الرّيان للطباعة والنّشر والتّوزيع، بيروت - لبنان.
- ابن يعيش، يعيش بن عليّ، (1434هـ / 2013م)، شرح المُفصّل للزمخشريّ، (تح: د.إبراهيم مُحَمّد عبد الله)، دار سعد الدّين، د.م.

تأثير الإدارة الإلكترونية على أداء الموظفين بالكلية التقنية الثانية بأبها

عبد العزيز علي القحطاني

إبراهيم عايض يحيى آل دهيم

محمد عبد الله سعيد الجواهره

جامعة الملك خالد

إشراف/ د. أحمد محمد شمعون

ملخص البحث

هدفت الدراسة للتعرف إلى تأثير الإدارة الإلكترونية على أداء الموظفين بالكلية التقنية الثانية بأبها، الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، والتحليل العاملي، وعلى الاستبانة كأداة لجمع البيانات، تم حصر مجتمع الدراسة المكون من (176) موظف، توصلت الدراسة لمجموعة من النتائج أهمها: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الإدارة الإلكترونية وأداء الموظفين بالكلية التقنية الثانية بأبها، ويوجد اختلافات ذات دلالة إحصائية في أداء الموظفين تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ولا يوجد اختلافات ذات دلالة إحصائية في أداء الموظفين تعزى لمتغير العمر، وأوصت الدراسة بضرورة تطبيق أنظمة الإدارة الإلكترونية لما توفره من تكاليف (وقت، جهد، مال) دون وجود مخاطرة على أداء الموظفين، وضرورة توفير كافة الأجهزة والتقنيات اللازمة لتطبيق أنظمة الإدارة الإلكترونية، والعمل على تحويل المعاملات والإجراءات بالكلية التقنية الثانية إلكترونياً قدر الإمكان لتخفيض حجم الموظفين المتواجدين في بيئة العمل.

الكلمات المفتاحية: الإدارة الإلكترونية؛ أداء الموظفين؛ الكلية التقنية الثانية بأبها.

The
International Journal
of Humanities

The Impact of E-Management On the Employees' Performance At the Second Technology College Of Abha

Abdul Aziz Ali Al-Qahtani
Mohammed Abdullah Saeed Al-Jawhara
Ibrahim Ayed Yahya Al Dehim
King Khalid University

Supervision / Dr. Ahmed Mohamed Chamoun

Abstract

The study aimed to investigate the impact of e-management on the employees' performance of the Second Technical College in Abha, depending on the descriptive-analytical approach and factorial analysis, the questionnaire was the data collection tool. The study population was (176) employees. the study results were: there is a statistically significant relation between e- management and employee performance at the Second Technical College in Abha, there are statistically significant differences in the performance of employees due to the academic qualification and age. the study recommended the necessity of The applying the e-management systems because it saves (time, effort, money) without risking the performance of employees, the need to provide the necessary requirements of resources to apply the e-management systems, transform all the transactions and procedures at the Second College of Technology electronically as much as possible to reduce the size of employees present in an environment the work.

Key Words: E-Management; Employees Performance; the Second Technology College of Abha.

تأثير الإدارة الإلكترونية على أداء الموظفين بالكلية التقنية الثانية بأبها

إبراهيم عايض يحيى آل دهيم

محمد عبد الله سعيد الجواهره

عبد العزيز علي القحطاني

جامعة الملك خالد

إشراف د. أحمد محمد شمعون

المقدمة ومشكلة الدراسة:

حرصت المملكة العربية السعودية على مواكبة الثورة الصناعية الرابعة، لتجعل الحصول على الخدمات الإلكترونية في متناول أيدي الجميع مما يعكس رؤية المملكة 2030 في وطن طموح - حكومته فعالة، كخطوة أساسية لتحقيق الهدف الرئيسي وهو بناء حكومة إلكترونية تقدم خدمات متكاملة للمواطنين عبر بوابة إلكترونية واحدة، وقد كانت المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني ممثلة بكافة كلياتها المنتشرة في المملكة من أولى المؤسسات الحكومية التي سعت لتسهيل تقديم خدماتها من خلال قنوات التواصل الإلكترونية توفيراً للوقت والجهد، فلا تقتصر فوائد الإدارة الإلكترونية على النواحي الإدارية بل تمتد إلى النواحي الاقتصادية والسياسية والاجتماعية للمنظمة، الأمر الذي جعل دراستها ودراسة آثارها من الموضوعات المهمة التي لابد من إلقاء الضوء عليها، وأوضح

(2005, 7) Zhu & Kraemer

ان استخدام التكنولوجيا في بناء منظومة المؤسسات أعطاهما بعداً أعلى في إثراء الأعمال وأصبح للعنصر البشري دوراً هاماً في تطبيق أنظمة الأعمال الإلكترونية لما لها من قدرات عظيمة، وأضاف Daft & Lewin (2008,180) لاحتلال موقع الصدارة فقد تسعى المنظمات إلى تحسين أدائها التنظيمي باستمرار من أجل المحافظة على جمهورها الحالي ومحاولة جذب مستفيدين آخرين لضمان بقائها، كما أشار دوسة وحسين (2008، 67) إلى أن الأداء الفعال للمنظمة يتحقق من خلال قدرتها على قيامها بإدارة مقدراتها الداخلية التي تمنحها القدرة على التكيف والتأقلم مع المتغيرات البيئية المحيطة بها من أجل الابتكار والتجديد بالشكل الذي يضمن حاجات المستفيدين المتغيرة ويحقق نجاح أكبر للمنظمة.

وكما أوضح Ibrahim & Yusoff (2015, 137) أنه ولتحقيق الأداء التنظيمي الفعال والأداء الأمثل للموارد البشرية يجب بناء تكامل بيئي من خلال الاستخدام الأمثل للأعمال الإلكترونية

والبنية التكنولوجية للمنظمة، وأضاف الأقرع (2020، 134) أن العنصر البشري يشكل أهم مورد في أي مؤسسة، باعتباره العامل الديناميكي، والعمل الذي يؤديه، يجعل أداءه - سواء كان إدارياً أو تنفيذياً - هو الأساس في أداء المؤسسة كل، كذلك هو مخزون استراتيجي مهم، تملكه المؤسسة للبقاء والنمو والازدهار والوقوف في وجه التحديات، لذلك فإن السبيل الوحيد للتفوق والتميز في المؤسسة، هو الأداء الجيد للعاملين، باعتبار العاملين هم الركيزة الأساسية التي تقوم عليها أي مؤسسة، وذلك من خلال ممارسة مختلف النشاطات من أجل بلوغ أهداف المؤسسة، بحيث لا يمكن بلوغ أي هدف دون أن يكون هناك أي أداء حقيقي ينظر إليه.

لأن السلوك المرغوب من قبل الموظف والذي تسعى إدارة المنظمة لتحقيقه يتشكل من خلال أداءه لمهام وظيفته والذي يتحدد كما ذكر سميع (2009) بالعديد من المحددات المترابطة والمتداخلة، وحتى يتسنى إدارة الأفراد بكفاءة فلا بد من فهم أهم العوامل والمحددات التي من شأنها تحديد طبيعة السلوك الذي سيسلكه الفرد عند أدائه لمهام وظيفته، وقد أكد السكران (2004) أن أهم عناصر الأداء الوظيفي تكون في المعرفة بمتطلبات الوظيفة وتشمل المعارف العامة، والمهارات الفنية والمهنية، والخلفية العامة عن الوظيفة والمجالات المرتبطة بها، كما أن نوعية العمل تعتبر من أهم عناصر الأداء الوظيفي وتتمثل في مدى ما يدركه الفرد عن عمله الذي يقوم به وما يمتلكه من رغبة ومهارات وبراعة وقدرة على التنظيم وتنفيذ العمل دون الوقوع في الأخطاء.

ومن الدراسات التي تؤكد أهمية الإدارة الإلكترونية دراسة بكري (2012) ومن أهم نتائجها مساهمة الإدارة الإلكترونية في رفع مستوى الأداء وتطوير المهارات لدى الموظفين بشكل فعال، ووجود علاقة طردية بين استخدام الإدارة الإلكترونية وأداء الموظفين، ودراسة الحسيني والخيال (2013) التي توصلت إلى وجود أثر إيجابي قوي لتطبيق أنظمة الإدارة الإلكترونية على تطوير العمل الإداري وعلى أداء موظفات العمادات في جامعة الملك عبدالعزيز، كذلك دراسة حمادة (2014) التي أكدت وجود علاقة إيجابية بين تطبيق المعاملات الإلكترونية وتطوير الأداء من خلال زيادة الكفاءة والفاعلية وتعزيز الشفافية وتحسين الخدمة العمومية، ودراسة شواي (2016) التي أظهرت بأن الإدارة الإلكترونية أصبحت أهم مداخل التغيير والتطوير في المنظمات الرسمية وغير الرسمية كافة بوصفها تمثل تحولاً جذرياً في عالم الإدارة على المستويين النظري والعملي، ودراسة المدادحة والكساسبة (2016) التي توصلت إلى وجود أثر ذو دلالة إحصائية للموارد البشرية والأجهزة الإلكترونية على الجودة، ودراسة خروب (2016) التي أكدت بأن تطبيق الأعمال الإلكترونية يساهم في رضا الزبائن

ثم الربحية وأخيرا الحصة السوقية، ودراسة الأقرع (2020) التي أشارت بضرورة الانتقال نحو الإدارة الإلكترونية في المؤسسات الحكومية، نظرا لأهميتها في رفع مستويات الأداء.

من جهة أخرى تضم المؤسسة العامة للتدريب (260) منشأة تدريبية من كليات تقنية ومعاهد صناعية ومعاهد سجون وشراكات استراتيجية. (المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني، 2020)، ويبقى هاجس الحفاظ على مستوى أداء معين للموظفين ليساعد في تحقيق أهداف الكلية التقنية الثانية قائما في ظل التحول نحو الإدارة الإلكترونية، حيث يمكن النظر الى ذلك بأنه فرصة للكلية في رفع كفاءتها التشغيلية، الا أنه قد يعتبر نقطة ضعف لعدم توفر فرصة مسبقة لتدريب الموظفين على أنظمة الإدارة الإلكترونية، ولاحظ الباحثون من خلال عملهم في الكلية التقنية الثانية بأبها وجود تفاوت كبير في أداء الموظفين في ظل هذا التحول، وهذا التفاوت قد يكون لأسباب خاصة بالموظف كعدم وجود مهارات فنية بسبب عدم مواكبة الموظف للتقنيات الحديثة اما بسبب العمر أو المؤهل العلمي الذي يتمتع به حيث أشار نجم (2004) بأن العوامل الديموغرافية كالعمر والمؤهل العلمي قد توجد فروقات في الاستجابة لمتطلبات الإدارة الإلكترونية مما قد يفسر هذا التفاوت الذي لاحظته الباحثون في أداء الموظفين بالكلية التقنية الثانية بأبها، كما قد تكون الأسباب متعلقة بنمط الإدارة.

ومن خلال مراجعة الباحثين للدراسات السابقة فقد استطاعوا أن يحددوا أبعاد متغيرات الدراسة الحالية بكل دقة مما ساعدهم في تطوير أداة جمع البيانات (الاستبانة)، كما تعرف الباحثون على أنسب مناهج البحث لهذا الموضوع ألا وهو المنهج الوصفي التحليلي، كما استطاع الباحثون تحديد نوع العينة المناسب (الموظفين)، لتحقيق أهداف الدراسة، أما ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة فهي الأولى بحسب علم الباحثين التي بحثت في هذا الموضوع في ظل التوجه الكبير نحو الإدارة الإلكترونية كما أنها تجري في ظل توجه حكومي كبير لتحقيق رؤية 2030 والتي تسعى الى التحول الرقمية في كافة الأنظمة الحكومية، كما تمتاز هذه الدراسة بأنها تبحث في موضوع الأداء الوظيفي ومدى تأثيره بالإدارة الإلكترونية لقطاع واسع ويشكل نسبة كبيرة من موظفي القطاع العام في المملكة العربية السعودية ألا وهو قطاع التدريب التقني والمهني.

بناء على ما سبق تطرح الدراسة الإشكالية الرئيسية التالية:

ما أثر الإدارة الإلكترونية على أداء الموظفين بالكلية التقنية الثانية بأبها؟

- وينبثق من سؤال الدراسة الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- ما واقع أداء الموظفين في الكلية التقنية الثانية بأبها في ظل التحول للإدارة الإلكترونية؟

- ما هي المتطلبات اللازمة للإدارة الإلكترونية والتي وفرتها الكلية التقنية الثانية بأبها؟
 - ما هو تأثير المتغيرات الديموغرافية (المؤهل العلمي والعمر) على أداء الموظفين العاملين في الكلية التقنية الثانية بأبها في ظل الإدارة الإلكترونية؟
- أهمية الدراسة:**

الأهمية النظرية (العلمية):

تظهر الأهمية النظرية لهذه الدراسة كونها تعالج موضوعاً حيوياً تأثرت فيه كل الإدارات العامة والخاصة في المملكة، حيث تساعد نتائج هذه الدراسة في تقييم الإدارة الإلكترونية والذي تعتبره المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني خياراً استراتيجياً للمستقبل، كما تساعد هذه الدراسة في تحديد أبعاد الأداء الوظيفي ومستوياته التي يمكن الاستفادة منها في دراسات أخرى، كما ترفد هذه الدراسة المكتبة الوطنية بمرجع هام ومطلوب في الوقت الحالي، كما قد تساهم توصيات هذه الدراسة في إجراء أبحاث علمية في هذا السياق.

الأهمية التطبيقية (العملية):

تعتبر هذه الدراسة مرجعاً عملياً للعاملين في الإدارة وتحديدًا في الموارد البشرية بحيث تساعدهم في التعرف على دور الإدارة الإلكترونية وأثرها على الأداء الوظيفي، والكشف عن أثر بعض المتغيرات الديموغرافية على أداء الموظفين، كما تساعد الإدارات المعنية في التعرف على مفاهيم الإدارة الإلكترونية وأساليب قياس الأداء الوظيفي.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة الى:

- دراسة أثر الإدارة الإلكترونية على أداء الموظفين بالكلية التقنية الثانية بأبها.
- التعرف على واقع أداء الموظفين في ظل الإدارة الإلكترونية.
- تحديد المتطلبات اللازمة للإدارة الإلكترونية والتي وفرتها الكلية التقنية الثانية بأبها.
- معرفة تأثير المتغيرات الديموغرافية (المؤهل العلمي والعمر) على أداء الموظفين العاملين في الكلية التقنية الثانية بأبها في ظل الإدارة الإلكترونية.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تقتصر هذه الدراسة على الكشف عن الإدارة الإلكترونية على أداء الموظفين.

الحدود المكانية: تم تطبيق هذه الدراسة على منسوبي الكلية التقنية الثانية بأبها.

الحدود الزمانية: تم إجراء هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1443هـ.

فرضيات الدراسة:

وفقا لما توصلت اليه الدراسات السابقة، فقد تم تطوير الفرضيات التالية:

- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$ بين الإدارة الإلكترونية واداء الموظفين بالكلية التقنية الثانية بأبها.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$ في أداء الموظفين العاملين في الكلية التقنية الثانية بأبها في ظل الإدارة الإلكترونية باختلاف المؤهل العلمي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$ في أداء الموظفين العاملين في الكلية التقنية الثانية بأبها في ظل الإدارة الإلكترونية باختلاف العمر.

مصطلحات الدراسة

الإدارة الإلكترونية:

تعرفها زكي (2009، 179) بأنها "منظومة إلكترونية متكاملة تهدف إلى تحويل العمل الإداري العادي من إدارة يدوية إلى إدارة باستخدام الحاسب الآلي، وذلك بالاعتماد على نظم معلوماتية قوية تساعد على اتخاذ القرار الإداري بأسرع وقت وبأقل التكاليف"، ويعرفها (أبو مغايش، 2001، ص 38) بأنها "إدارة بلا ورق تشمل مجموعة من الأساسيات، حيث يوجد الورق ولكنه لا يستخدم بكثافة، ويحل بديلاً عنه الأرشيف الإلكتروني والبريد الإلكتروني والأدلة الإلكترونية والمفكرات الإلكترونية والرسائل الصوتية ونظم تطبيقات المتابعة الآلية، وهي إدارة لا تتقيد بزمان للعمل بها فنتاح الخدمات فيها على مدار ال 24 ساعة"، ويعرفها الباحثون اجرائياً بأنها كافة الأساليب الإدارية التي تتبعها الكلية التقنية الثانية بأبها بهدف تخفيض الاعتماد على العنصر البشري في انجاز مهام العمل والاعتماد على الأنظمة الإلكترونية.

الأداء الوظيفي:

تحقيق وإتمام المهام المكونة لوظيفة الفرد وهو يعكس الكيفية التي يحقق أو يشبع الفرد متطلباته الوظيفية، وغالبا ما يقاس من خلال النتائج التي حققها الفرد (عمار، 2015)، ويعرفه الباحثون إجرائيا بأنه مجموعة النتائج التي يحققها الموظفين في الكلية التقنية الثانية بأبها مقارنة بالمهام المطلوب إنجازها خلال فترة زمنية محددة.

خطة وإجراءات الدراسة

مجتمع الدراسة وعينتها:

يعرف مجتمع الدراسة بأنه " هو جميع الأفراد أو الأشياء أو الأشخاص الذين يشكلون موضوع مشكلة الدراسة وهو جميع العناصر ذات العلاقة بمشكلة الدراسة التي يسعى الباحث إلى أن يعمم عليها نتائج الدراسة"، ويتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع الموظفين العاملين في الكلية التقنية الثانية بأبها، والذين يقدر عددهم بعدد (176) موظفاً، ونظراً لصغر حجم مجتمع الدراسة ولضمان تمثيلها بشكل صحيح فقد تم اعتماد أسلوب الحصر الشامل، ويتوزع أفراد مجتمع الدراسة كما في الجدول (1):

جدول (1)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة بحسب الأقسام التدريبية

القسم	العدد	النسبة
التقنية الالكترونية	40	23%
تقنية الحاسب الآلي	63	36%
الدراسات العامة	22	13%
التقنية الادارية	21	12%
الاداريين	30	17%
المجموع	176	%100

المصدر: (إدارة الكلية التقنية الثانية بأبها)

منهج الدراسة:

تعتمد هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، حيث يتناسب هذه المنهج مع طبيعة الدراسة وهذا ما تبين للباحثين بعد الاطلاع على الدراسات السابقة ويعرف المنهج الوصفي " كل منهج يرتبط بظاهرة معاصرة بقصد وصفها وتفسيرها يعد منهج وصفي " (العساف، 2010، 177).

أداة الدراسة:

راجع الباحثون الدراسات التي تناولت مفهوم الإدارة الإلكترونية ومفهوم الأداء الوظيفي كدراسة الحسيني والخيال (2013)، ودراسة حمادة (2014)، ودراسة المدادحة والكاسبية (2016)، والجدول (2) يعرض فقرات أداة الدراسة.

جدول (2) أداة الدراسة

المحور	عدد الفقرات	القياس
البيانات العامة	2	اختيار من متعدد
الإدارة الإلكترونية	14	5-1
التخطيط	3	5-1
البنية التحتية	2	5-1
التطوير الإداري	3	5-1
التثقيف والتدريب	2	5-1
التشريعات والأنظمة	2	5-1
أمن المعلومات	2	5-1
الأداء الوظيفي	10	5-1
أثر الإدارة الإلكترونية	10	5-1

الصدق الظاهري لأداة الدراسة:

تم عرض أداة الدراسة على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص الأكاديميين في تخصص إدارة الأعمال، حيث طلب إليهم إبداء رأيهم حول شمولية الفقرات، وانتمائها للمجال، ومناسبة الصياغة اللغوية، ومدى وضوح الفقرات، وإضافة أو حذف أو تعديل ما يروونه مناسباً.

صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة:

تم التحقق من صدق أداة الدراسة باستخدام صدق الاتساق الداخلي، حيث تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية حجمها (35) مستجيباً تم اختيارهم عشوائياً من خارج مجتمع الدراسة، لحساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة، والدرجة الكلية للأداة، وكانت النتائج كما في الجداول (3-5):

جدول (3) صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة (أنظمة الإدارة الإلكترونية)

المتطلب	م	العبرة	الارتباط	الادلة
التخطيط	1	توجد إدارة مدعومة من قبل الإدارة العليا تتولى التخطيط الاستراتيجي لأنظمة الإدارة الإلكترونية	0.00	*0.642
	2	يوجد منفذ موحد للإدارة الإلكترونية لجميع المستخدمين بشكل يوائم احتياجاتهم	0.00	*0.786
	3	هنالك تكامل وتوافق بين المعلومات المرتبطة بأكثر من جهة حكومية أو خاصة.	0.00	**0.843
البنية التحتية	4	البنية التحتية كافية من حيث نظم المعلومات، والأجهزة والمعدات والشبكات في تطبيق أنظمة الإدارة الإلكترونية	0.00	*0.736
	5	تحرص الإدارة دائما على تحديث وتطوير البنية التحتية باستمرار	0.00	*0.822
التطوير الإداري	6	تم إجراء بعض التغييرات في الجوانب الهيكلية والتنظيمية والإجراءات والأساليب التقليدية	0.00	**0.877
	7	تم إعادة هندسة العمليات الإدارية وتكييف عناصر البناء التنظيمي.	0.00	*0.725
	8	تم استيعاب كافة مفردات العمل الإلكتروني عند تطبيق أنظمة الإدارة الإلكترونية	0.00	*0.666
التدريب والتتقيف	9	تم التعريف بمزايا وخدمات أنظمة الإدارة الإلكترونية قبل تطبيقها	0.00	**0.928
	10	تم عقد الدورات التدريبية وورش العمل اللازمة لاستخدام أنظمة الإدارة الإلكترونية	0.00	*0.742
التشريعات والأنظمة	11	تعتبر الأنظمة والتشريعات النافذة عامل مساعد في تطبيق أنظمة الإدارة الإلكترونية	0.00	*0.886
	12	تعتبر الوثائق الإلكترونية قابلة للاعتماد في الأعمال الإدارية، كإثبات الشخصية الإلكترونية، والتوقيع الإلكتروني.	0.00	**0.643
أمن المعلومات	13	يتم التنبيه وعلى جميع المستويات الإدارية بضرورة استخدام برامج حماية المعلومات	0.00	*0.776
	14	أُتق بالقوانين والتشريعات الخاصة بأمن المعلومات، وتحديد عقوبات التعدي على شبكة الإدارة واختراقها.	0.00	**0.857

من خلال الجدول (3) يمكننا استنتاج أنّ جميع العبارات التي تقيس محور أنظمة الإدارة الإلكترونية، كانت ذات علاقة طردية مع المجموع الكلي لعبارات المحور، كما أن العبارات (1، 2، 4، 5، 7، 8، 10، 11، 13) كانت ذات دلالة عند مستوى معنوية ($\alpha < 0.05$)؛ والعبارات (3، 6، 9، 12، 14) كانت ذات دلالة عند مستوى معنوية ($\alpha < 0.01$)، مما يعني أن العبارات تقيس ما وضعت لقياسه في هذا المحور.

جدول (4) صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة (أداء الموظفين)

م	العبارة	الارتباط	الادلة
1	أنجز العمل وفق المواصفات المخطط لها.	0.00	*0.750
2	أستطيع تقديم خدمة جيدة	0.00	**0.630
3	لا توجد أي أخطاء في الأعمال التي أنجزها.	0.00	*0.707
4	نوع العمل الذي أقدمه للآخرين ينال رضاهم	0.00	*0.735
5	أقوم بأعمالي بوقت أقل من الطريقة التقليدية	0.00	**0.677
6	يتحسن ادائي بشكل مستمر	0.00	*0.795
7	لا أقوم بتأجيل أعمالي	0.00	**0.863
8	لا أواجه مشاكل بإنجاز عملي بسبب تطبيق أنظمة الإدارة الإلكترونية	0.00	*0.744
9	أساعد زملائي لإنجاز أعمالهم	0.00	**0.643
10	أعتمد على نفسي في انجاز مهامي	0.00	*0.782

من خلال الجدول (4) نلاحظ بأن جميع العبارات التي تقيس محور أداء الموظفين، كانت ذات علاقة طردية مع المجموع الكلي لعبارات المحور، كما إن العبارات (1.3.4.6.8.10) كانت ذات دلالة عند مستوى معنوية ($\alpha < 0.05$)، والعبارات (2، 5، 7، 9) كانت ذات دلالة عند مستوى معنوية ($\alpha < 0.01$)؛ مما يعني أن العبارات تقيس ما وضعت لقياسه في هذا المحور.

جدول (5) صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة (أثر الإدارة الإلكترونية على أداء الموظفين)

م	العبارة	الارتباط	الادلة
1	ساهمت الإدارة الإلكترونية بإنجاز أعمالي بشكل أسرع	0.00	*0.785
2	تؤثر الإدارة الإلكترونية على مستوى الخدمة التي أقدمها	0.00	**0.855
3	قللت الإدارة الإلكترونية من حجم الأخطاء في العمل	0.00	**0.542
4	زاد مستوى رضا متلقي الخدمة بعد تطبيق أنظمة الإدارة الإلكترونية	0.00	*0.556
5	خفضت أنظمة الإدارة الإلكترونية من اعتماد الزملاء على بعضهم في انجاز المهام	0.00	*0.786
6	ساهمت أنظمة الإدارة الإلكترونية في توزيع العمل بعدالة أكثر	0.00	*0.755
7	ساهمت أنظمة الإدارة الإلكترونية بإنجاز المهام بالوقت المحدد	0.00	*0.653
8	خفضت الإدارة الإلكترونية من حجم الروتين في انجاز المهام	0.00	**0.545
9	ساهمت أنظمة الإدارة الإلكترونية بزيادة مستوى الرقابة الإدارية	0.00	*0.786
10	يمكن انجاز المهام عند تطبيق أنظمة الإدارة الإلكترونية من أي مكان	0.00	**0.555

من خلال الجدول (5) نلاحظ بأن جميع العبارات التي تقيس محور أثر الإدارة الإلكترونية على أداء الموظفين، كانت ذات علاقة طردية مع المجموع الكلي لعبارات المحور، كما إن العبارات (1، 4، 5، 6، 7، 9) كانت ذات دلالة عند مستوى معنوية ($\alpha < 0.05$)، والعبارات (2، 3، 8، 10) كانت ذات دلالة عند مستوى معنوية ($\alpha < 0.01$)؛ مما يعني أن العبارات تقيس ما وضعت لقياسه في هذا المحور.

الصدق البنائي لأداة الدراسة:

قام الباحثون باختبار الصدق البنائي لأداة الدراسة من خلال قياس معامل الارتباط بيرسون بين كل محور من محاور الأدلة والدرجة الكلية للأداة كما في الجدول (6):

جدول (6) الصدق البنائي لأداة الدراسة

م	المحور	الارتباط	الأدلة
1	أنظمة الإدارة الإلكترونية	0.00	*0.777
2	أداء الموظفين	0.00	**0.826
3	أثر الإدارة الإلكترونية على أداء الموظفين	0.00	**0.534

من خلال الجدول (6) نلاحظ بأن جميع محاور أداة الدراسة، كانت ذات علاقة طردية مع الدرجة الكلية للأداة، مما يشير إلى الصدق البنائي لأداة الدراسة.

ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة؛ قام الباحثون باستخدام معامل (ألفا كرونباخ) لكل محور من محاور أداة الدراسة، والمجموع الكلي للأداة فكانت النتائج كما في الجدول (7):

جدول (7) ثبات أداة الدراسة

م	المحور	عدد الفقرات	قيمة معامل الثبات ألفا كرونباخ
1	أنظمة الإدارة الإلكترونية	14	0.77
2	أداء الموظفين	10	0.74
3	أثر الإدارة الإلكترونية على أداء الموظفين	10	0.79
	الثبات الكلي	34	0.76

نلاحظ من خلال الجدول (7) إن جميع محاور أداة الدراسة قد حقق معامل ثبات أكبر من 0.70 (Sekaran, 2006)، وبالتالي هذا يدل على مناسبة الأداة لتحقيق أهداف الدراسة وصلاحياتها

للتطبيق، وبعد إن قام الباحثون بالتأكد من صدق أداة الدراسة وثباتها، قام بتطبيقها على مجتمع الدراسة المستهدف.

نتائج الدراسة ومناقشتها خصائص مجتمع الدراسة:

قام الباحثون بالتعرف إلى خصائص مجتمع الدراسة ومعلوماتهم الشخصية؛ من خلال العمر، والمؤهل العلمي، والجدول (8) يوضح التكرارات والنسب المئوية التي تصف خصائص العينة ومعلوماتها:

جدول (8) خصائص مجتمع الدراسة

البند	البيان	التكرار	%
العمر	25 وأقل	9	5.1
	26-30	31	17.6
	31-35	34	19.3
	36-40	50	28.4
	41-45	33	18.8
	46-50	9	5.1
	أكبر من 50	10	5.7
	المجموع	176	%100
المؤهل العلمي	دبلوم	48	27.3
	بكالوريوس	101	57.4
	ماجستير	26	14.8
	دكتوراه	1	.6
	المجموع	176	%100

نلاحظ من خلال الجدول (8) أن عدد الموظفين في الكلية التقنية الثانية ضمن الفئة العمرية (36-40) يمثلون النسبة الأعلى لمجتمع الدراسة وبنسبة (28.4%)، وتتناسب هذه الفئة طبيعة الوظيفة التدريبية التي يشغلونها، حيث تعمل المؤسسة العامة للتدريب على استقطاب الكفاءات ذوو الخبرة للقيام بمهام التدريب، كما نلاحظ أنّ (101) من الموظفين هم من حملة الشهادة الجامعية الأولى وبنسبة (57.4%) وتتناسب هذه الفئة مع طبيعة عمل الكلية التي تمنح درجة الدبلوم للمتدربين، خصوصاً في ظل تحول المؤسسة لإحلال العمالة المحلية بدلاً من العمالة الوافدة وبالتالي استقطاب الموظفين القادرين على اشغال هذه الوظائف.

وصف استجابات مجتمع الدراسة: يعرض هذا الجزء من الدراسة نتائج استجابة مجتمع الدراسة لعبارات أدواتها، ولتحديد درجة اتفاق مجتمع الدراسة نحو فقراتها، فقد تم استخدام المعادلة الآتية لتحديد الاتجاه: (Pornel, 2013).

$$\text{طول الفترة} = \frac{\text{الحد الأعلى} - \text{الحد الأدنى}}{\text{عدد المستويات}} = \frac{5 - 1}{3} = 1.33$$

عدد المستويات 3

لتكون الاتجاهات حسب الجدول (9):

جدول (9) المعيار الإحصائي لتفسير اتجاهات متوسط استجابات مجتمع الدراسة

الاتجاه	المتوسط الحسابي
منخفض	1 - 2.33
متوسط	2.34 - 3.66
مرتفع	3.67 - 5

المحور الأول: أنظمة الإدارة الإلكترونية :

جدول (10) استجابات مجتمع الدراسة لمحور أنظمة الإدارة الإلكترونية

م	العبارة	س	ع	الوزن النسبي	الترتيب	الاتجاه
1	توجد إدارة مدعومة من قبل الإدارة العليا تتولى التخطيط الاستراتيجي لأنظمة الإدارة الإلكترونية	4.29	0.849	85.8	4	مرتفع
2	يوجد منفذ موحد للإدارة الإلكترونية لجميع المستخدمين بشكل يوائم احتياجاتهم	4.22	0.836	84.4	5	مرتفع
3	هنالك تكامل وتوافق بين المعلومات المرتبطة بأكثر من جهة حكومية أو خاصة.	4.02	0.983	80.4	13	مرتفع
4	البنية التحتية كافية من حيث نظم المعلومات، والأجهزة والمعدات والشبكات في تطبيق أنظمة الإدارة الإلكترونية	3.93	1.023	78.6	14	مرتفع
5	تحرص الإدارة دائماً على تحديث وتطوير البنية التحتية باستمرار	4.13	0.924	82.6	7	مرتفع
6	تم إجراء بعض التغييرات في الجوانب الهيكلية والتنظيمية والإجراءات والأساليب التقليدية	4.11	0.858	82.2	8	مرتفع
7	تم إعادة هندسة العمليات الإدارية وتكييف عناصر البناء التنظيمي.	4.09	0.906	81.8	10	مرتفع
8	تم استيعاب كافة مفردات العمل الإلكتروني عند تطبيق أنظمة الإدارة الإلكترونية	4.1	0.876	82	9	مرتفع
9	تم التعريف بمزايا وخدمات أنظمة الإدارة الإلكترونية قبل تطبيقها	4.05	0.981	81	11	مرتفع
10	تم عقد الدورات التدريبية وورش العمل اللازمة لاستخدام أنظمة الإدارة الإلكترونية	4.04	1.038	80.8	12	مرتفع
11	تعتبر الأنظمة والتشريعات النافذة عامل مساعد في تطبيق أنظمة الإدارة الإلكترونية	4.22	0.792	84.4	6	مرتفع
12	تعتبر الوثائق الإلكترونية قابلة للاعتماد في الأعمال الإدارية، كإثبات الشخصية الإلكترونية، والتوقيع الإلكتروني.	4.3	0.857	86	3	مرتفع
13	يتم التتبع وعلى جميع المستويات الإدارية بضرورة استخدام برامج حماية المعلومات	4.36	0.823	87.2	1	مرتفع
14	أُتقن بالقوانين والتشريعات الخاصة بأمن المعلومات، وتحديد عقوبات التعدي على شبكة الإدارة واختراقها.	4.33	0.838	86.6	2	مرتفع

من خلال الجدول (10) حصلت العبارة (يتم التنبيه وعلى جميع المستويات الإدارية بضرورة استخدام برامج حماية المعلومات)، على أعلى متوسط حسابي بقيمة (4.36)، ووزن نسبي قدره (87.2)، في حين حصلت العبارة (البنية التحتية كافية من حيث نظم المعلومات، والأجهزة والمعدات والشبكات في تطبيق أنظمة الإدارة الإلكترونية)، على أقل متوسط حسابي بقيمة (3.93)، ووزن نسبي قدره (78.6)، وقد كانت كافة عبارات المحور تشير إلى درجة استجابة مرتفعة من قبل مجتمع الدراسة، ويرى الباحثون أن هذه النتائج تشير إلى ارتفاع ثقة الموظفين بأنظمة الإدارة الإلكترونية، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة حمادة (2014) من أن المتطلبات اللازمة لتطبيق المعاملات الإلكترونية والمتعلقة بالمتطلبات الإدارية والبنية الفنية والموارد المالية والكوادر البشرية المؤهلة والمدربة على التطبيقات والأنظمة المحوسبة متوفرة، كما تتفق مع نتائج دراسة خروب (2016) من أن الشركة مدار الدراسة تطبق قدرات الأعمال الإلكترونية بشكل مرتفع.

المحور الثاني: أداء الموظفين :

جدول (11) استجابات مجتمع الدراسة لمحور أداء الموظفين

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	الاتجاه
1	أنجز العمل وفق المواصفات المخطط لها	4.38	0.754	87.6	6	مرتفع
2	أستطيع تقديم خدمة جيدة	4.44	0.723	88.8	3	مرتفع
3	لا توجد أي أخطاء في الأعمال التي أنجزها	4.01	0.95	80.2	10	مرتفع
4	نوع العمل الذي أقدمه للآخرين ينال رضاهم	4.3	0.735	86	8	مرتفع
5	أقوم بأعمالي بوقت أقل من الطريقة التقليدية	4.42	0.736	88.4	5	مرتفع
6	يتحسن ادائي بشكل مستمر	4.44	0.69	88.8	4	مرتفع
7	لا أقوم بتأجيل أعمالي	4.34	0.784	86.8	7	مرتفع
8	لا أواجه مشاكل بإنجاز عملي بسبب تطبيق أنظمة الإدارة الإلكترونية	4.23	0.871	84.6	9	مرتفع
9	أساعد زملائي لإنجاز أعمالهم	4.49	0.676	89.8	1	مرتفع
10	أعتمد على نفسي في انجاز مهامى	4.49	0.725	89.8	2	مرتفع

من خلال الجدول (11) حصلت العبارة (أساعد زملائي لإنجاز أعمالهم)، على أعلى متوسط حسابي بقيمة (4.49)، ووزن نسبي قدره (89.8)، في حين حصلت العبارة (لا توجد أي أخطاء في الأعمال التي أنجزها)، على أقل متوسط حسابي بقيمة (4.01)، ووزن نسبي قدره (80.2)، وقد كانت كافة عبارات المحور تشير إلى درجة استجابة مرتفعة من قبل مجتمع الدراسة، ويرى الباحثون أن هذه النتائج تشير إلى ارتفاع مستوى أداء موظفي الكلية التقنية الثانية بأبها، وتتفق هذه النتائج مع ما

توصلت إليه دراسة الحسيني والخيال (2013) من وجود معرفة عالية لدى الموظفين بالأنظمة المطبقة في المنظمة مدار الدراسة، وأن التسهيلات اللازمة لدعم الأنظمة متوفرة بشكل كبير، ومع نتائج دراسة خروب (2016) من أن الشركة مدار الدراسة تطبق فقرات أداء الموارد البشرية بشكل مرتفع، وتطبق الأداء التنظيمي بشكل مرتفع.

المحور الثالث: أثر الإدارة الالكترونية على أداء الموظفين :

جدول (12) استجابات مجتمع الدراسة لمحور أثر الإدارة الالكترونية على أداء الموظفين

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	الاتجاه
1	ساهمت الإدارة الالكترونية بإنجاز أعماله بشكل أسرع	4.45	0.731	89	3	مرتفع
2	تؤثر الإدارة الالكترونية على مستوى الخدمة التي أقدمها	4.28	0.819	85.6	10	مرتفع
3	قللت الإدارة الالكترونية من حجم الأخطاء في العمل	4.42	0.759	88.4	4	مرتفع
4	زاد مستوى رضا متلقي الخدمة بعد تطبيق أنظمة الإدارة الالكترونية	4.46	0.649	89.2	2	مرتفع
5	خفضت أنظمة الإدارة الالكترونية من اعتماد الزملاء على بعضهم في انجاز المهام	4.37	0.744	87.4	8	مرتفع
6	ساهمت أنظمة الادارة الإلكترونية في توزيع العمل بعدالة أكثر	4.36	0.774	87.2	6	مرتفع
7	ساهمت أنظمة الإدارة الالكترونية بإنجاز المهام بالوقت المحدد	4.4	0.678	88	5	مرتفع
8	خفضت الإدارة الإلكترونية من حجم الروتين في انجاز المهام	4.38	0.714	87.6	9	مرتفع
9	ساهمت أنظمة الإدارة الالكترونية بزيادة مستوى الرقابة الادارية	4.39	0.792	87.8	7	مرتفع
10	يمكن انجاز المهام عند تطبيق أنظمة الإدارة الالكترونية من أي مكان	4.53	0.641	90.6	1	مرتفع

من خلال الجدول (12) حصلت العبارة (يمكن انجاز المهام عند تطبيق أنظمة الإدارة الالكترونية من أي مكان)، على أعلى متوسط حسابي بقيمة (4.53)، ووزن نسبي قدره (90.6)، في حين حصلت العبارة (تؤثر الإدارة الالكترونية على مستوى الخدمة التي أقدمها)، على أقل متوسط حسابي بقيمة (4.28)، ووزن نسبي قدره (85.6)، وقد كانت كافة عبارات المحور تشير إلى درجة استجابة مرتفعة من قبل مجتمع الدراسة، ويرى الباحثون أن هذه النتائج تشير إلى ارتفاع مستوى أداء موظفي الكلية التقنية الثانية بأبها عند تطبيق أنظمة الإدارة الالكترونية.

تتفق نتائج استجابات مجتمع الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة بكرى (2012) من حيث مساهمة الادارة الالكترونية في رفع مستوى الاداء وتطوير المهارات لدى الموظفين بشكل فعال، كما وتتفق مع ما توصلت إليه دراسة الحسيني والخيال (2013) بوجود أثر إيجابي قوي لتطبيق أنظمة الإدارة

الإلكترونية على تطوير العمل الإداري وعلى أداء الموظفين في المؤسسات التعليمية، كما تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة حمادة (2014) التي أشارت لوجود علاقة إيجابية بين تطبيق المعاملات الإلكترونية وتطوير الأداء من خلال زيادة الكفاءة والفاعلية وتعزيز الشفافية وتحسين الخدمة العمومية، وكذلك مع توصلت إليه دراسة شواي (2016) من أن أنظمة الإدارة الإلكترونية أصبحت أهم مداخل التغيير والتطوير في المنظمات الرسمية وغير الرسمية كافة بوصفها تمثل تحولاً جذرياً في عالم الإدارة على المستويين النظري والعملي، بحيث تنعكس إيجاباً على الأداء الوظيفي والارتقاء به بعيداً عن كل مظاهر الفساد سواء كان فساداً أخلاقياً أم مالياً أم إدارياً، كما وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة المدادحة والكساسبة (2016) التي توصلت لوجود أثر ذو دلالة إحصائية للبرامج الإلكترونية على السرعة في تقديم الخدمة، ومع ما أوصت به دراسة الأقرع (2020) بضرورة الانتقال نحو الإدارة الإلكترونية في المؤسسات الحكومية، نظراً لأهميتها في رفع مستويات الأداء.

التحليل العاملي :

اختبار كفاية حجم العينة: للتأكد من ملائمة بيانات الدراسة للتحليل العاملي والبدء بالتحليل، واختبار تجانس البيانات، استخدم الباحثون مقياس كفاية العينة لكايذر - ماير - أولكين، واختبار التجانس لبارتلت، ويوضح الجدول (13) نتائج هذه الاختبارات.

جدول (13) اختبارات ملائمة وكفاية عينة الدراسة

0.922	مقياس Kaiser-Meyer-Olkin	
5330.808	الاختبار	اختبار بارتلت
561	درجة الحرية	
.000	مستوى المعنوية	

نستنتج من خلال الجدول (13) ملائمة حجم عينة الدراسة لإجراء التحليل العاملي للبيانات الدراسة حيث أشارت نتائج اختبار كايذر - ماير - أولكين لاختبار كفاية حجم العينة للتحليل العاملي أنها قد بلغت (92.2%)، وهذه القيمة أكبر من الحد الأدنى المقبول البالغ (50%)، وهذا يعني أن حجم العينة مناسب لإجراء التحليل العاملي، كما نستنتج من الجدول وجود تجانس لبيانات الدراسة طبقاً لاختبار بارتلت للتحقق من تجانس البيانات، وقد كانت قيمة الاختبار (5330.808)، ودرجات الحرية (561)، ومستوى المعنوية (0.00) دالة إحصائية، مما يشير إلى أن البيانات مناسبة لإجراء التحليل العاملي.

قيم الشيوخ (التباينات المشتركة): يظهر الجدول (14) مقدار التباينات المشتركة (الشيوخ) لكل عبارة بعد عملية استخراج العوامل الكامنة فيه.

جدول (14) قيم الشيوخ

م	قيم الشيوخ	م	قيم الشيوخ
1	.634	18	.719
2	.568	19	.643
3	.657	20	.667
4	.624	21	.663
5	.674	22	.583
6	.739	23	.584
7	.693	24	.583
8	.744	25	.810
9	.731	26	.486
10	.729	27	.581
11	.724	28	.706
12	.771	29	.639
13	.755	30	.764
14	.757	31	.769
15	.645	32	.728
16	.659	33	.694
17	.583	34	.711

يبين الجدول (14) قيم اشتراكات المتغيرات، والاشترائية هي نسبة تباين المتغير والتي يمكن تفسيرها بالعوامل المستخرجة، ويظهر عمود الشيوخ اشتراكية كل متغير بعد استخراج العوامل من التحليل، فمثال، اشتراكية العبارة الأولى بلغت (0.634)، وهذا معناه أن العوامل المستخرجة من التحليل تفسر 63% من تباين هذا المتغير.

تحديد عدد العوامل وترتيبها: باستخدام الجذور الكامنة المرتبطة بالمركبات الخطية قبل وبعد عملية الاستخلاص وبعد عملية التدوير، وقد تبين من عملية استخراج العوامل التي زادت قيمة الجذور الكامنة فيها عن واحد (1) الحصول على أربعة عوامل، أما العوامل الأخرى فلم تصل إلى الواحد وبالتالي فقد تم تجاهلها، من خلال نتائج التباين المفسر تبين أن العامل الأول استطاع أن يفسر ما نسبته 19.79% من مجموع التباين الكلي بجذر كامن قدره 6.731 أما العامل الثاني فقد استطاع أن يفسر 17.69% بجذر كامن قدره 6.018 أما العامل الثالث فقد فسر ما نسبته 17.01% بجذر كامن قدره 5.78 ، أما العامل الرابع فقد استطاع أن يفسر 13.19% بجذر كامن قدره 4.48 مع ملاحظة أن قيمة تفسير العامل الثاني والثالث والرابع قد ارتفعت بعد عملية التدوير أما العامل الأول

فقد انخفض، ومن خلال جمع التباينات السابقة نجد أن العوامل استطاعت تفسير 67.702% من التباين الكلي لبيانات الدراسة وهي قيمة مقبولة جدا (مما يجب ملاحظته هو أن النسبة الاجمالية للتفسير التباين تكون متساوية قبل وبعد التدوير)، مما يعني الاستفادة أكثر من نتائج التحليل العاملي. تحديد العوامل باستخدام مصفوفة المكونات: حتى يتم تحديد جميع قيم التحويلات للعوامل مع المكونات الأساسية للعوامل، تم إعطاء نسبة معينة لاختفاء التحميل الذي حدد بـ (0.4) وهذه القيمة المطلقة التي تقل على هذا الرقم الذي تم تحديده، لذلك فإنه يتم قبول التحميل الذي يزيد عن (0.4) لذلك نجد في المصفوفة أن التحويلات الموجودة كلها أكبر من (0.4) والفراغات هي لتحويلات أقل من ذلك، لذا لا يتم إظهارها في المصفوفة، وفي التحليل العاملي فإن العوامل المستخلصة قبل التدوير تكون أقل دقة لذا لابد من تحسين هذه النتائج عن طريق التدوير وكانت النتائج ممثلة في الجدول رقم (15):

جدول (15) العوامل المستخلصة بعد التدوير

Component				العبارة
1	2	3	4	
.457	.582			توجد إدارة مدعومة من قبل الإدارة العليا تتولى التخطيط الاستراتيجي لأنظمة الإدارة الإلكترونية
	.483		.450	يوجد منفذ موحد للإدارة الإلكترونية لجميع المستفيدين بشكل يوائم احتياجاتهم
	.773			هناك تكامل وتوافق بين المعلومات المرتبطة بأكثر من جهة حكومية أو خاصة
	.685			البنية التحتية كافية من حيث نظم المعلومات، والأجهزة والمعدات والشبكات في تطبيق أنظمة الإدارة الإلكترونية
	.651			تحرص الإدارة دائما على تحديث وتطوير البنية التحتية باستمرار
	.607		.511	تم إجراء بعض التغييرات في الجوانب الهيكلية والتنظيمية والإجراءات والأساليب التقليدية
	.707			تم إعادة هندسة العمليات الإدارية وتكييف عناصر البناء التنظيمي
	.632		.426	تم استيعاب كافة مفردات العمل الإلكتروني عند تطبيق أنظمة الإدارة الإلكترونية
	.686		.413	تم التعريف بمزايا وخدمات أنظمة الإدارة الإلكترونية قبل تطبيقها
	.731			تم عقد الدورات التدريبية وورش العمل اللازمة لاستخدام أنظمة الإدارة الإلكترونية
	.497		.586	تعتبر الأنظمة والتشريعات النافذة عامل مساعد في تطبيق أنظمة الإدارة الإلكترونية
			.721	تعتبر الوثائق الإلكترونية قابلة للاعتماد في الأعمال الإدارية، كإثبات الشخصية الإلكترونية، والتوقيع الإلكتروني.
			.724	يتم التنبيه وعلى جميع المستويات الإدارية بضرورة استخدام برامج حماية المعلومات
			.756	أثقت القوانين والتشريعات الخاصة بأمن المعلومات، وتحديد عقوبات التعدي على شبكة الإدارة واختراقها
		.456	.541	أنجز العمل وفق المواصفات المخطط لها
		.581	.455	أستطيع تقديم خدمة جيدة
	.434	.547		لا توجد أي أخطاء في الأعمال التي أنجزها
		.756		نوع العمل الذي أقدمه للآخرين ينال رضاهم
		.750		أقوم بأعمالي بوقت أقل من الطريقة التقليدية

تابع جدول (15) العوامل المستخلصة بعد التدوير

Component				العبارة
1	2	3	4	
		.757		يتحسن ادائي بشكل مستمر
		.758		لا أقوم بتأجيل أعمالي
.444		.529		لا أواجه مشاكل بإنجاز عملي بسبب تطبيق أنظمة الإدارة الإلكترونية
		.718		أساعد زملائي لإنجاز أعمالهم
		.719		أعتمد على نفسي في انجاز مهامي
.800				ساهمت الإدارة الإلكترونية بإنجاز أعمالي بشكل أسرع
.506				تؤثر الإدارة الإلكترونية على مستوى الخدمة التي أقدمها
.647				قللت الإدارة الإلكترونية من حجم الأخطاء في العمل
.632		.474		زاد مستوى رضا متلقي الخدمة بعد تطبيق أنظمة الإدارة الإلكترونية
.706				خفضت أنظمة الإدارة الإلكترونية من اعتماد الزملاء على بعضهم في انجاز المهام
.762				ساهمت أنظمة الإدارة الإلكترونية في توزيع العمل بعدالة أكثر
.789				ساهمت أنظمة الإدارة الإلكترونية بإنجاز المهام بالوقت المحدد
.730				خفضت الإدارة الإلكترونية من حجم الروتين في انجاز المهام
.669				ساهمت أنظمة الإدارة الإلكترونية بزيادة مستوى الرقابة الادارية
.752				يمكن انجاز المهام عند تطبيق أنظمة الإدارة الإلكترونية من أي مكان

بعد إجراء عملية التدوير باستخدام معيار أكبر تباين (Varimax avec normalisation Kaiser) نلاحظ حدوث تغير طفيف على مستوى درجة التشبعات، ويمكن تلخيص العوامل بالترتيب فيما يلي :

العامل الأول (أثر الادارة الالكترونية على أداء الموظفين): يعتبر العامل الأول من أهم العوامل حيث يضم عبارات محور أثر الادارة الالكترونية على أداء الموظفين، ويفسر هذا العامل (19.79%) من نسبة التفسير وكانت ترتيب هذه العبارات حسب تشبعات المحاور كما يلي:

- ساهمت الإدارة الإلكترونية بإنجاز أعمالي بشكل أسرع
- ساهمت أنظمة الإدارة الإلكترونية بإنجاز المهام بالوقت المحدد
- ساهمت أنظمة الادارة الإلكترونية في توزيع العمل بعدالة أكثر
- يمكن انجاز المهام عند تطبيق أنظمة الإدارة الإلكترونية من أي مكان
- خفضت الإدارة الإلكترونية من حجم الروتين في انجاز المهام
- خفضت أنظمة الإدارة الإلكترونية من اعتماد الزملاء على بعضهم في انجاز المهام
- ساهمت أنظمة الإدارة الإلكترونية بزيادة مستوى الرقابة الادارية
- قللت الإدارة الإلكترونية من حجم الأخطاء في العمل

- زاد مستوى رضا متلقي الخدمة بعد تطبيق أنظمة الإدارة الإلكترونية
 - تؤثر الإدارة الإلكترونية على مستوى الخدمة التي أقدمها
العامل الثاني (أنظمة الإدارة الإلكترونية): يفسر العامل الثاني (17.69%) من نسبة التفسير حيث يضم أغلب عبارات محور أنظمة الإدارة الإلكترونية، وكان ترتيب هذه العبارات حسب تشعبات المحاور كما يلي:

- هنالك تكامل وتوافق بين المعلومات المرتبطة بأكثر من جهة حكومية أو خاصة.
- تم عقد الدورات التدريبية وورش العمل اللازمة لاستخدام أنظمة الإدارة الإلكترونية
- تم إعادة هندسة العمليات الإدارية وتكييف عناصر البناء التنظيمي.
- تم التعريف بمزايا وخدمات أنظمة الإدارة الإلكترونية قبل تطبيقها
- البنية التحتية كافية من حيث نظم المعلومات، والأجهزة والمعدات والشبكات في تطبيق أنظمة الإدارة الإلكترونية
- تحرص الإدارة دائماً على تحديث وتطوير البنية التحتية باستمرار
- تم استيعاب كافة مفردات العمل الإلكتروني عند تطبيق أنظمة الإدارة الإلكترونية
- تم إجراء بعض التغييرات في الجوانب الهيكلية والتنظيمية والإجراءات والأساليب التقليدية
- توجد إدارة مدعومة من قبل الإدارة العليا تتولى التخطيط الاستراتيجي لأنظمة الإدارة الإلكترونية

- يوجد منفذ موحد للإدارة الإلكترونية لجميع المستفيدين بشكل يوائم احتياجاتهم
العامل الثالث (أداء الموظفين): يفسر العامل الثالث (17.015%) من نسبة التفسير حيث يضم أغلب عبارات محور أداء الموظفين، وكان ترتيب هذه العبارات حسب تشعبات المحاور كما يلي:

- لا أقوم بتأجيل أعمالتي
- يتحسن ادائي بشكل مستمر
- نوع العمل الذي أقدمه للآخرين ينال رضاهم
- أقوم بأعمالي بوقت أقل من الطريقة التقليدية
- أعتمد على نفسي في انجاز مهامتي
- أساعد زملائي لإنجاز أعمالهم

- أستطيع تقديم خدمة جيدة
 - لا توجد أي أخطاء في الأعمال التي أنجزها.
 - لا أواجه مشاكل بإنجاز عملي بسبب تطبيق أنظمة الإدارة الإلكترونية
- العامل الرابع (الآراء الشخصية):** يفسر العامل الرابع (13.191%) من نسبة التفسير حيث يضم أربعة عبارات من محور أنظمة الإدارة الإلكترونية، وعبارة واحدة من محور أداء الموظفين، وكان ترتيب هذه العبارات حسب تشبعات المحاور كما يلي:
- أثق بالقوانين والتشريعات الخاصة بأمن المعلومات، وتحديد عقوبات التعدي على شبكة الإدارة واختراقها.
 - يتم التنبيه وعلى جميع المستويات الإدارية بضرورة استخدام برامج حماية المعلومات
 - تعتبر الوثائق الإلكترونية قابلة للاعتماد في الأعمال الإدارية، كإثبات الشخصية الإلكترونية، والتوقيع الإلكتروني.
 - تعتبر الأنظمة والتشريعات النافذة عامل مساعد في تطبيق أنظمة الإدارة الإلكترونية أنجز العمل وفق المواصفات المخطط لها.
- اختبار فرضيات الدراسة :**

فرضية الدراسة الأولى: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha < 0.05$) بين الإدارة الإلكترونية وأداء الموظفين بالكلية التقنية الثانية بأبها، واختبار هذه الفرضية قام الباحثون باستخدام اختبار الانحدار الخطي المتعدد لاختبار هذه الفرضية، والجدول (16) يوضح نتائج الاختبار.

جدول (16) تحليل الانحدار الخطي المتعدد

المتغير التابع	R	R2	F	الدلالة	المتغير	B	t	الدلالة
أداء الموظفين	0.684	0.468	24.750	0.00	التخطيط	-0.108	1.830	0.069
					البنية التحتية	.224	-1.170	.244
					التطوير الإداري	.019	1.886	.061
					التدريب والتتقيف	.316	.194	.846
					التشريعات والأنظمة	.119	2.930	.004
					أمن المعلومات	-0.108	1.269	.206

نلاحظ من الجدول (16) أن قيمة (F) بلغت (24.750)، ومستوى دلالتها هو (0.00)، وهي أكبر من قيمتها الجدولية (2.14) وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05)؛ مما يعني رفض الفرضية

العدمية القائلة: " لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha < 0.05$) بين الإدارة الإلكترونية واداء الموظفين بالكلية التقنية الثانية بأبها، وقبول الفرضية البديلة الآتية: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha < 0.05$) بين الإدارة الإلكترونية واداء الموظفين بالكلية التقنية الثانية بأبها.

كما نستنتج من الجدول (16) بوجود أثر لأبعاد المتغير المستقل (أنظمة الإدارة الإلكترونية) مجتمعة على المتغير التابع، (أداء الموظفين)، حيث فسرت هذه الأبعاد (46.8%) من التغيرات الحاصلة في أداء الموظفين.

فرضية الدراسة الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha < 0.05$ في أداء الموظفين العاملين في الكلية التقنية الثانية بأبها في ظل الإدارة الإلكترونية باختلاف المؤهل العلمي، وقد قام الباحثون بإجراء اختبار تحليل التباين الأحادي (One- Way ANOVA) لاختبار هذه الفرضية، وقد كانت النتيجة كما في الجدول (17):

جدول (17) اختبار تحليل التباين الأحادي (One- Way ANOVA) لمتغير المؤهل العلمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	مربع المتوسطات	قيمة (ف)	الدلالة
بين المجموعات	2.776	3	.925	2.794	.042
داخل المجموعات	56.960	172	.331		
المجموع	59.736	175			

من خلال الجدول (17) أظهرت نتيجة الاختبار أن قيمة (ف) هي 2.794 وهي أكبر من قيمتها الجدولية 2.65 ومستوى الدلالة (0.042) وهي أصغر من 0.05 مما يعني وجود اختلافات ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي في استجابات مجتمع الدراسة للمحور الثاني من أداة الدراسة الذي يقيس الأداء الوظيفي، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة الأقرع (2020) بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول تأثير الإدارة الإلكترونية على الأداء الوظيفي تعزى إلى المؤهل العلمي، ومن خلال ذلك نستنتج أن الإدارة الإلكترونية أضحت متطلبا أساسيا في عمل المنظمات، وغير مرتبطة بالمؤهل العلمي، وإنما مرتبطة بالوصف الوظيفي، والمهام الإدارية والفنية الموكلة للموظفين.

فرضية الدراسة الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha < 0.05$ في أداء الموظفين العاملين في الكلية التقنية الثانية بأبها في ظل الإدارة الإلكترونية باختلاف العمر.

قام الباحثون بإجراء اختبار تحليل التباين الأحادي (One- Way ANOVA) لاختبار هذه الفرضية، وقد كانت النتيجة كما في الجدول (18):

جدول (18) اختبار تحليل التباين الأحادي (One- Way ANOVA) لمتغير العمر

الدالة	قيمة (ف)	مربع المتوسطات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
.314	1.190	.404	6	2.421	بين المجموعات
		.339	169	57.315	داخل المجموعات
			175	59.736	المجموع

من خلال الجدول (18) أظهرت نتيجة الاختبار أن قيمة (ف) هي 1.190 وهي أصغر من قيمتها الجدولية 2.14 ومستوى الدلالة (0.314) وهي أكبر من 0.05 مما يعني عدم وجود اختلافات ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير العمر في استجابات مجتمع الدراسة للمحور الثاني من أداة الدراسة الذي يقيس الأداء الوظيفي.

النتائج المستخلصة من الدراسة التطبيقية

- في محور أنظمة الإدارة الالكترونية؛ حصلت العبارة (يتم التنبيه وعلى جميع المستويات الإدارية بضرورة استخدام برامج حماية المعلومات)، على أعلى متوسط حسابي بقيمة (4.36)، ووزن نسبي قدره (87.2)، في حين حصلت العبارة (البنية التحتية كافية من حيث نظم المعلومات، والأجهزة والمعدات والشبكات في تطبيق أنظمة الإدارة الالكترونية)، على أقل متوسط حسابي بقيمة (3.93).

- في محور أداء الموظفين؛ حصلت العبارة (أساعد زملائي لإنجاز أعمالهم)، على أعلى متوسط حسابي بقيمة (4.49)، ووزن نسبي قدره (89.8)، في حين حصلت العبارة (لا توجد أي أخطاء في الأعمال التي أنجزها)، على أقل متوسط حسابي بقيمة (4.01)، ووزن نسبي قدره (80.2).

- في محور أثر الإدارة الالكترونية على أداء الموظفين؛ حصلت العبارة (يمكن انجاز المهام عند تطبيق أنظمة الإدارة الالكترونية من أي مكان)، على أعلى متوسط حسابي بقيمة (4.53)، ووزن نسبي قدره (90.6)، في حين حصلت العبارة (تؤثر الإدارة الالكترونية على مستوى الخدمة التي أقدمها)، على أقل متوسط حسابي بقيمة (4.28)، ووزن نسبي قدره (85.6).

- من خلال نتائج التباين المفسر نجد أن العامل الأول (أثر الإدارة الالكترونية على أداء الموظفين) استطاع أن يفسر ما نسبته 19.79% من مجموع التباين الكلي بجذر كامن قدره 6.731 أما العامل الثاني (أنظمة الإدارة الالكترونية) فقد استطاع أن يفسر 17.69% بجذر كامن قدره

6.018 أما العامل الثالث (أداء الموظفين) فقد فسر ما نسبته 17.01% بجذر كامن قدره 5.78، أما العامل الرابع (الآراء الشخصية) فقد استطاع أن يفسر 13.19% بجذر كامن قدره 4.48 مع ملاحظة أن قيمة تفسير العامل الثاني والثالث والرابع قد ارتفعت بعد عملية التدوير أما العامل الأول فقد انخفض.

- أثر الإدارة الإلكترونية على أداء الموظفين: يعتبر العامل الأول من أهم ويفسر هذا العامل (19.79%) من نسبة التفسير.
- أنظمة الإدارة الإلكترونية: يفسر العامل الثاني (17.69%) من نسبة التغير.
- أداء الموظفين: يفسر العامل الثالث (17.015%) من نسبة التغير.
- الآراء الشخصية: يفسر العامل الرابع (13.191%) من نسبة التغير.
- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الإدارة الإلكترونية واداء الموظفين بالكلية التقنية الثانية بأبها.
- يوجد اختلافات ذات دلالة احصائية في أداء الموظفين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.
- لا يوجد اختلافات ذات دلالة احصائية في أداء الموظفين تعزى لمتغير العمر.

توصيات الدراسة:

بعد الاطلاع على نتائج الدراسة يوصي الباحثون بما يلي:

- ضرورة تطبيق أنظمة الإدارة الإلكترونية لما توفره من تكاليف (وقت، جهد، مال) دون وجود مخاطرة على أداء الموظفين.
- ضرورة توفير كافة الأجهزة والتقنيات اللازمة لتطبيق أنظمة الإدارة الإلكترونية.
- العمل على تحويل المعاملات والإجراءات بالكلية التقنية الثانية الكترونيا قدر الإمكان لتخفيض حجم الموظفين المتواجدين في بيئة العمل.

مقترحات الدراسة:

يقترح الباحثون القيام بالأبحاث والدراسات التالية:

- تطبيق أدوات هذه الدراسة على منظمات خدمية حكومية أخرى.
- عمل دراسات مقارنة لنتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسات أخرى استخدمت مناهج بحث مختلفة كالمنهج التجريبي.
- دراسة تأثير عوامل ديموغرافية أخرى في عند تطبيق أنظمة الإدارة الإلكترونية.

قائمة المراجع العلمية

المراجع باللغة العربية :

الأقرع، نور. (2020)، دور الإدارة الإلكترونية في تحسين الأداء الوظيفي لدى العاملين في المؤسسات الحكومية العاملة في محافظة قلقيلية، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الاقتصادية والإدارية، 28 (2).

بكري، بدور. (2012)، دور الإدارة الإلكترونية في تطوير أداء الموظفين دراسة تطبيقية على موظفي كلية الاقتصاد والإدارة بجامعة الملك عبد العزيز بجدة. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الملك عبد العزيز، جدة.

الحسيني، عائشة بنت أحمد والخيال، شذا بنت عبد المحسن، (2013)، أثر تطبيق أنظمة الإدارة الإلكترونية على الأداء الوظيفي (دراسة ميدانية على موظفات المعادلات في جامعة الملك عبد العزيز بجدة)، المجلة العلمية لقطاع كليات التجارة، جامعة الأزهر، (10).

حمادة، إسماعيل. (2014)، دور المعاملات الإلكترونية في تطوير الأداء الإداري الحكومي (دراسة حالة وزارة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات - قطاع غزة)، (رسالة ماجستير غير منشورة)، أكاديمية الإدارة والسياسة وجامعة الأقصى.

خروب، ناصر. (2016)، أثر قدرات الأعمال الإلكترونية على أداء الموارد البشرية والأداء التنظيمي في قطاع التجزئة الأردني دراسة حالة "مجموعة سامح مول للاستثمار"، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

دوسة، طالب وحسين، سوسن، (2008) التغيير الإستراتيجي وانعكاسه على الأداء التنظيمي، مجلة الإدارة والاقتصاد، (77).

زكي، ايمان (2009) الحكومة الإلكترونية مدخل إداري متكامل، منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية، بحوث ودراسات القاهرة.

السكران، ناصر. (2004)، المناخ التنظيمي وعلاقة بالأداء الوظيفي: دراسة مسحية على ضباط قطاع قوات الأمن الخاصة بمدينة الرياض (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

سميع، زيد. (2009). أثر الثقافة التنظيمية على الأداء الوظيفي: دراسة تطبيقية على القطاع المصرفي في الجمهورية اليمنية (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة حلوان. جمهورية مصر العربية.

شواي، أحلام. (2016)، الإدارة الإلكترونية وتأثيرها في تطوير الأداء الوظيفي وتحسينه، مجلة جامعة بابل، العلوم الانسانية، 24 (4).

العساف، صالح. (2010). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض: دار الزهراء.
عمار، كيدر، (2015)، تأثير القيادة الإدارية على أداء العاملين في المؤسسة الاقتصادية، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أكلي محند أولحاج- البويرة، الجزائر
المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني، (2020)، الدليل التعريفي، نشرة عام 2020.
نجم، عبود. (2004). الإدارة الإلكترونية: الاستراتيجية والوظائف والمشكلات، الرياض: دار المريخ للنشر.

المراجع باللغة الإنجليزية

- Daft, R.L., & Lewin, A.Y. (2008). Perspective-Rigor and Relevance in Organization Studies: Idea Migration and Academic Journal Evolution. *Organization Science*, 19(1), 177-183
- Ibrahim, H., & Yusoff, Y. M. (2015). User Characteristics as Antecedents of Techno Stress towards EHRM: From Experts' Views. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 172, 134-141.
- Pornel, J. B., & Saldaña, G. A. (2013). Four common misuses of the Likert scale. *Philippine Journal of Social Sciences and Humanities University of the Philippines Visayas*, 18(2), 12-19.
- Sekaran, U. (2006). *Research methods for business: A skill building approach*. John Wiley & Sons.
- Zhu, K., & Kraemer, K. L. (2005). Post-adoption variations in usage and value of e-business by organizations: cross-country evidence from the retail industry. *Information systems research*, 16(1), 61-84.

العلاقة بين اضطرابات النطق والتحصیل الدراسي لدى طلبة المرحلة الابتدائية

من وجهة نظر المعلمين

أ. أحمد بن منصور الغامدي

معلم تدريبات نطق ولغة

د. أمين بن علي الحزنوي

أستاذ التربية الخاصة المساعد بجامعة جدة

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين اضطرابات النطق والتحصیل الدراسي لدى طلبة المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين بمحافظة جدة، وكذلك التعرف على مدى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين اضطرابات النطق والتحصیل الدراسي لدى طلبة المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس والصف الدراسي (الصفوف العليا والصفوف الدنيا) وسنوات الخبرة. استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدموا الاستبانة كأداة للدراسة. وتكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بمكتب تعليم شرق محافظة جدة، وبلغ عدد أفراد العينة (500) معلم ومعلمة. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود علاقة بين اضطرابات النطق لدى طلبة المرحلة الابتدائية والتحصیل الدراسي من وجهة نظر المعلمين بمحافظة جدة، كما أشارت إلى عدم إلمام المعلمين باستراتيجيات التدريس الخاصة للطلبة ذوي اضطرابات النطق مما يؤثر على التحصيل الدراسي، كما يؤثر كثرة الغياب للطلبة ذوي اضطرابات النطق على التحصيل الدراسي، وأشارت كذلك إلى أنه لا يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مشكلات التحصيل الدراسي ومتغير المرحلة التي يدرسها المعلم عند مستوى معنوية (0.05) وأوصت الدراسة بضرورة تأهيل وتدريب المعلمين بالمرحلة الابتدائية على استراتيجيات التدريس الخاصة للطلبة ذوي اضطرابات النطق؛ مما يسهم في تحصيل الطلبة الدراسي، كما يوصي الباحثان بما يلي: ضرورة انضباط الطلبة ذوي اضطرابات النطق في الحضور إلى المدرسة وعدم الغياب بالتعاون مع أسرهم؛ فكثرة الغياب يؤثر على تحصيلهم الدراسي، وأيضاً ضرورة توفير أخصائي تدريبات النطق واللغة في المدرسة؛ بهدف الكشف المبكر عن الاضطرابات النطقية لدى الطلبة، وذلك لتقديم العلاج المبكر لهم.

The Relationship between Communication Disorders and Academic Achievement of Elementary School Students: Teachers' Perspectives

Mr. Ahmed Mansour Al Ghamdi and Dr. Ameen Ali Alhaznawi

Abstract

The study aimed to identify the relationship between the communication disorders students and academic achievement among primary school students from the point of view of Jeddah Province teachers, also it tries to identify the statistical relationship ($\alpha \leq 0.05$) between communication disorders and the study achievement of the students that related to the gender, and the class of study (upper and lower class), and the number of years of experience. The researchers used the descriptive analytical method, beside the questionnaire as a tool of study. The field of study composed of the teachers of primary school of East Jeddah Supervision Office. The sample size is reached (500) teachers (male and female). The important findings of this study are: There is a relationship between communication disorders and the achievement of study among the primary school students and this reason is attributed to the teaching strategies to some teachers who are not adapted to this kind of strategies that related to the communication disorders students and also the lack of support services for those students. Also, there is no statistically significant relationship between growth characteristics and the achievement study problems, and also there is no relation between them and the level of study. The researchers suggest that, there is a need for students' discipline, and there is a need to increase the number of specialists in this field.

العلاقة بين اضطرابات النطق والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين

أ. أحمد بن منصور الغامدي

معلم تدريبات نطق ولغة

د. أمين بن علي الحزنوي

أستاذ التربية الخاصة المساعد بجامعة جدة

المقدمة ومشكلة الدراسة

إن اكتساب اللغة والتمكن من الاتصال والتخاطب من أبرز المهارات الرئيسة في مرحلة الطفولة المبكرة، ويستطيع الطفل مع مرور الوقت تعلم اللغة اللفظية والكلام، اللذين يعدان أسلوبًا للتخاطب في مستويات التعليم الأولى ووسيلة للتفاهم وتبادل المعلومات والتعبير عن الأفكار وإطلاق المشاعر والأحاسيس، إضافة إلى تمثيله لإدراكه ووعيه للعالم المحيط به عن طريق نموه اللغوي؛ وهكذا فإن اللغة اللفظية تتصل بحاسة السمع اتصالاً وثيقاً، ومن غيرها لا يشعر الطفل بالأصوات والألفاظ ويختفي فهمه ولا يتمكن من تمييزها، إذ أن الكلام هو حركة وسائل النطق لإنتاج الأصوات اللغوية، أي أنها رموز منطوقة نتيجة حركة أعضاء النطق، وأن الكلام طريقة للتعبير عن اللغة، وهناك أساليب تعبير أخرى غير كلامية مثل الكتابة والإشارة ولغة الجسم وغيرها (مراكشي، 2018).

ويلاحظ على تلاميذ المستوى الابتدائي أن نطقهم للغة ليس على درجة واحدة، فكل منهم ينطق الكلمة طبقاً لقدراته الصوتية والمعرفية بطريقة تختلف عن البقية، فنجد من بينهم من يحذف صوتاً أو حرفاً؛ وخاصة تلك الأصوات ذات المخارج الصعبة كالراء والسين.... الخ، ونجد من يضيف للكلمة صوتاً آخر فظهر للسامع بشكل غريب، كل هذه الاضطرابات يدعوها المختصون باضطرابات النطق والكلام لأنها تحصل جراء خلل في النطق (سليمة، 2015). ولذلك وتعد اضطرابات النطق هي عدم القدرة على إنتاج الأصوات الكلامية، ويكون الكلام فيها شاذاً مقارنة بكلام الآخرين، بحيث يلفت نظر كل من المتكلم والمستمع إليه، ويعرقل مسار التواصل مع الآخرين (الخطيب والحديدي، 2017).

وقد جاءت أهم نتائج دراسة كل من الشهوي (2016)، النمر (2016)، الغامدي (2020) بأن اضطرابات التواصل من أعلى النسب انتشاراً بين فئات التربية الخاصة في الصفوف الأولية بالمرحلة

الابتدائية وكان اضطراب الابدال اكثر أنواع النطق انتشارا بين الطلبة و يليه الحذف و التشوية , بينما جاء اضطراب الإضافة في المرتبة الأخيرة.

من جانب آخر اهتم المختصون في ميدان التربية وعلم النفس بالتحصيل الدراسي، لما له من أهمية كبيرة في حياة الطالب الدراسية، فالتحصيل الدراسي نتاج ما يجري في المؤسسة التعليمية من عمليات تعلم متنوعة ومختلفة لمهارات ومعارف وعلوم عديدة تدل على نشاط عقلي ومعرفي. وذكر قناني (2017) بان التحصيل الدراسي هو كل ما يتلقاه الطالب من معلومات وخبرات واتجاهات وميول وقيم وأساليب وتفكير وقدرات على حل المشكلات، نتيجة لدراسة ما هو مقرر عليه في الكتب المدرسية، فيمكن قياسه بالاختبارات التي يعدها المعلم.

وقد جاءت أهم نتائج دراسة كل من الغرير (2018) ، الحالمة (2017) ، مصطفى و أبو شريحة و كعبي (2016) ، السيد (2015) بأن هناك تحسن ملحوظ للتحصيل الدراسي و للقدرة على الكلام لدى الطلبة بعد تطبيق البرامج التدريبية للعلاج النطقي و الكلامي .

إن للمدرسة دوراً فاعلاً في الكشف ومساعدة أخصائي النطق للتعرف على تلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا، الذين يُعتقد أن لديهم اضطرابات نطقية، والتنسيق مع الآباء في الانتباه لأطفالهم وعدم التردد في تقديم العلاج المبكر حتى لا تتفاقم درجة الاضطرابات النطقية من الخفيفة إلى المتوسطة إلى الحادة عندها يصعب علاجها، وبالتالي حرمانهم من الفرص التعليمية المتاحة لهم (المللي، 2014).

مشكلة الدراسة

قد تتشكل اضطرابات النطق عند بعض الطلبة خلال مراحل النمو، وهذا أمر طبيعي، وهذه الاضطرابات تختفي عادة مع النمو، أما إذا استمرت وظهرت في شكل مرضي، فقد تحدّ من استطاعة الطالب على التحصيل الدراسي في المستقبل وخاصة الجانب اللغوي، وهنا يجب التدخل العلاجي وهذا ما أكدته كثير من الدراسات منها دراسة مراكشي (2018) الذي توصل إلى أن عملية النطق تتأثر بالكثير من العناصر والمتغيرات، والتي تعدّ عوامل تساعد في تعلم اللغة وإدراكها وتطورها ويؤثر ضعفها على النمو اللغوي للتلميذ، كما أكدت دراسة مصطفى (2016) أن عدم استعمال فئة غير قليلة من الطلبة أصحاب الإعاقة السمعية مساعداتهم السمعية بصورة دائمة، هي من الأسباب التي تقود نحو التأخر اللغوي. وكذلك الحاجة إلى طرح بيئة أكثر تحفيزاً لتحديث اللغة لدى الطلبة الذين يواجهون صعوبة في التأخر اللغوي.

ووجود اضطرابات النطق لدى الطلبة داخل الفصل يجعله موضع سخرية من قبل زملائه، مما قد يؤدي إلى حدوث بعض المشاكل بين الطلبة في الفصل، أو يؤدي إلى ترك هؤلاء الطلبة للدراسة. كما أن وجود اضطرابات النطق عند الطالب تجعله يعزف عن التواصل مع الآخرين؛ مما يؤدي إلى مشكلات نفسية لدى الفرد وشعوره بالاكنتاب؛ ومن هنا يُعدّ تقديم الحلول لمشكلة الدراسة له عائد على الشخص نفسه؛ إذ تخلصه من المشكلات النفسية لاضطرابات النطق، بالإضافة إلى زيادة التحصيل الدراسي. ونظراً إلى أن اضطرابات النطق والكلام تعد واحدة من أكثر المشكلات انتشاراً بين الطلبة، الأمر الذي جعل بعض الدول تخصص لمثل هؤلاء الطلبة برامج تعليمية خاصة بهم، وتهدف هذه الدراسة إلى تفسير العلاقة بين اضطرابات النطق والتحصيل لدى طلبة المرحلة الابتدائية بمحافظة جدة من وجهة نظر المعلمين.

أسئلة الدراسة

- ما علاقة اضطرابات النطق بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين بمحافظة جدة؟
- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين اضطرابات النطق والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس؟
- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين اضطرابات النطق والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الصف الدراسي (الصفوف العليا والصفوف الدنيا)؟
- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين اضطرابات النطق والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟

أهداف الدراسة

- التعرف على العلاقة بين اضطرابات النطق والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين بمحافظة جدة.
- التعرف على مدى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين اضطرابات النطق والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس.

- التعرف على مدى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين اضطرابات النطق والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الصف الدراسي (الصفوف العليا والصفوف الدنيا).

- التعرف على مدى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين اضطرابات النطق والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة فيما يلي:

أولاً: الأهمية النظرية

تبرز أهمية الدراسة الحالية في الجوانب التي تتناولها، حيث إن أنماط اضطرابات النطق أحد الاهتمامات لعدد من الدراسات في الآونة الأخيرة؛ وذلك لأننا نعيش في عصر مليء بالتغيرات الثقافية، والتكنولوجية، والاجتماعية، والاقتصادية، وجميع هذه التغيرات السريعة قد تؤدي إلى ظهور بعض الاضطرابات لدى الطلبة، مما يتوجب علينا استخدام استراتيجيات لمساعدتهم على التخلص منها والتكيف والتأقلم مع هذه التغيرات الضاغطة. كما تكمن أهمية هذه الدراسة المسحية في العلاقة بين أبعاد اضطرابات النطق، المُعدّة في هذه الدراسة، والتحصيل، لتكتسب أهمية كبيرة نظراً لعدم وجود دراسة تناولت العلاقة ما بين أقسام أو أبعاد اضطراب النطق والتحصيل، في حدود علم الباحثان. وتتضح أهمية العمل وبذل الجهد للكشف عن الطلبة المضطربين كلامياً كون الاهتمام باضطرابات النطق في المملكة العربية السعودية قد بدأ منذ فترة وجيزة، وهذا بدوره يتطلب بذل كثير من الجهود للتعرف أكثر على هذه الظاهرة للحد منها.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

تحاول الدراسة الحالية توضيح ما إذا كان هناك علاقة ارتباطية بين اضطرابات النطق والتحصيل، فإثبات وجود هذه العلاقة يشكل قفزة نوعية في مجال العلاج، وهذه الدراسة تؤسس لدراسات أكثر تخصصاً وأكثر تعمقاً في العلاقة بين اضطرابات النطق والتحصيل، كما تُلقي الضوء على نقاط يمكن أن تكون موضوعاً لأبحاث جديدة لدراسة هذه العلاقة، هذا وتوفر الدراسة أدوات يمكن الاستفادة منها في الأبحاث القادمة، وكذلك من قبل الباحثين والعاملين مع ذوي اضطرابات النطق في المراكز المختصة.

مصطلحات الدراسة

اضطرابات النطق Articulation Disorder

هي اضطرابات يواجهها الفرد أثناء الحديث أو التعبير في محتواه ومدلوله وشكله وسياقه وترابطه ومدى فهمه من الآخرين وأسلوب حديثه، ويترتب على ذلك آثار نفسية واجتماعية وضعف في القدرة على أداء المهام والكفاءة الكلامية. (البكور، وآخرون، 2016)

وتعرّف إجرائياً: بأنها صعوبات أو مجموعة من المؤثرات التي تسبب خللاً في طريقة إنتاج الصوت.

التحصيل الدراسي Academic achievement

يُعرف بأنه: "إتقان الطالب للمعلومات والمهارات التي حصل عليها من خلال عملية التعليم، والتي تقدر بالمعدل التراكمي الذي يحصل عليه الطالب في نهاية العام الدراسي في مختلف المقررات الدراسية " (الحربي، 2016).

ويعرف إجرائياً في هذه الدراسة: المعدل الذي يحصل عليه الطالب في نهاية الفصل الدراسي.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة

استخدام الباحثان المنهج الوصفي التحليلي لغرض الإجابة على التساؤلات، لأنه يُعدّ المنهج الأنسب لتحقيق أهداف الدراسة؛ حيث يهتم المنهج الوصفي التحليلي بدراسة المشكلات المتعلقة بالمجالات الإنسانية والاجتماعية (الحمداني، 2006).

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية التابعة لمكتب تعليم شرق جدة للعام 1442 - 2020، بمدينة جدة في المملكة العربية السعودية ذكور وإناث، والذين يبلغ عددهم (1393) معلم و(2197) معلمة، وذلك بحسب إحصائيات إدارة التعليم بمدينة جدة (2020).

عينة الدراسة

تتألف عينة الدراسة الحالية ممّا يلي:

1- العينة الاستطلاعية، والتي بلغ عددهم (30) معلّم ومعلمة، تم اختيارهم بالطريقة القصدية من مجتمع الدراسة ومن خارج العينة الأساسية، ^١ .وات الدراسة عليهم بهدف التحقق من معايير الصدق والثبات الخاصة بها.

2- عينة الدراسة الرئيسية، تكونت عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات التابعين لمكتب تعليم شرق جدة، وتم اختيارهم بالطريقة القصدية، بواقع (500) معلم ومعلمة بالمرحلة الابتدائية، وفيما يلي عرض تفصيلي لخصائص العينة ويوضح الجدول (3-1) التالي:

جدول رقم (3-1) توزيع أفراد عينة الدراسة

اسم المتغير	وحدات المتغير	التكرارات	النسبة %
النوع	ذكر	385	77
	انثى	115	23
المجموع		500	100
المرحلة التي يدرسها المعلم	الصفوف الأولية	286	57.2
	الصفوف العليا	214	42.8
المجموع		500	100
سنوات الخبرة للمعلم	أقل من 5 سنوات	28	5.6
	من 5 سنوات - 10 سنوات	102	20.4
	من 10 سنوات فأكثر	370	74
المجموع		500	100
المؤهل العلمي	بكالوريوس انساني	220	44
	بكالوريوس علمي	224	44.8
	دراسات عليا	56	11.2
المجموع		500	100

كما هو مبين في الجدول (3-1) أعلاه أن 77% من أفراد عينة الدراسة هم من المعلمين الذكور بينما 23% هم أناث. كما يبين الجدول أن 57.2% من أفراد العينة (المعلمين) يُدرّسون الصفوف العليا، بينما 42.8% يُدرّسون الصفوف العليا، ويوضح الجدول كذلك أن 74% من أفراد العينة سنوات خبراتهم (10 سنوات فأكثر)، و 20.4% في الفئة كانت سنوات خبراتهم (5 - 10) سنة بينما 5.6% منهم كانت سنوات خبراتهم أقل من 5 سنوات، أما المؤهل العلمي فإن أعلى نسبة هي 44.8% كانت من نصيب تخصص حاملي مؤهل البكالوريوس في تخصص علمي، بينما كانت نسبة 44% من نصيب حاملي مؤهل البكالوريوس في تخصص انساني، بينما 11.2% كانت مؤهلاتهم دراسات عليا.

صدق أداة الدراسة

تحقق الباحثان من صدق الأداة وذلك باتّباع الإجراءات التالية:

أولاً- الصدق الظاهري للأداة: للتحقق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة، قام الباحث بعرض الأداة بصورتها الأولية على (5) محكمين من ذوي الاختصاص في مجال التربية الخاصة لتحكيمها، والملحق رقم (2) يبين أسماؤهم، حيث طُلب منهم إبداء رأيهم في مدى وضوح الفقرات، ومدى انتماء العبارة للبعد، وبنائها اللغوي، ومدى مناسبة فقرات الاستبانة للأبعاد التي تقيسها، وعلى ضوء توجيهاتهم ومقترحاتهم أجرى الباحث بعض التعديلات، لم يتم حذف فقرة من الفقرات وإنما التعديل كان في تغيير الصياغة؛ باستثناء المحور الثاني تمت إضافة فقرة أخيرة، حيث كان المحور (4) فقرات تم إضافة فقرة فأصبحت في صورتها النهائية (5) فقرات. حيث أصبح عدد فقرات الاستبانة (24) فقرة شاملة جميع المحاور بدلا من (23) في صورتها الأولية.

ثانياً- الاتساق الداخلي للأداة: طُبقت الاستبانة على عينة استطلاعية قوامها (30) من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية، بهدف التحقق من الاتساق الداخلي (Internal Consistency) لأداة الدراسة. وتم حساب التجانس الداخلي للاستبانة عن طريق حساب معامل الارتباط بيرسون وبين درجات الأفراد على كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة.

3-6 ثبات أداة الدراسة

استخدم الباحثان في الدراسة الحالية لحساب ثبات المقياس الطريقة التالية:
طريقة ألفا كرو نباخ. Cranach's Alpha تم حساب ثبات المقياس باستخدام ألفا كرو نباخ (Cranach's Alpha Coefficient)، حيث بلغ معامل الثبات للمقياس ككل (0.899)، كما هو موضح في الجدول (3-3).

3-7 الأساليب الإحصائية

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية في تحليل البيانات:

- تم استخدام نموذج بيرسون للارتباط لقياس مصداقية عناصر الاستبانة
- تم استخدام نموذج ألفا كرونباخ لقياس ثبات بنود الاستبانة.
- تم استخدام التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرسوم البيانية لتحليل الخصائص العامة للمشاركين المستهدفين (البيانات الأساسية).

- تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي لقياس الاتجاه العام للمستجيبين وترتيب العناصر تنازلياً حسب أهميتها.
- تم استخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد لمعرفة تأثير مظاهر الاضطرابات النطقية وخصائص النمو على التحصيل الدراسي
- لتحليل ما إذا كانت هنالك فروق في إفادات المستجيبين تعود الى بعض متغيرات الخصائص العامة لهم تم استخدام اختبار التباين ANOVA، واختبار (ت) لمتوسطين مستقلين Independent Sample T-test واختبار مربع كاي Chi Square.
- تمت جدولة البيانات وتحليلها باستخدام حزمة التحليل الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

جدول رقم (3-2) يوضح مقياس ليكرت الخماسي

المتوسط المرجح	مستوى الإجابة	
1 - 1.79	لا أوافق بشدة	لا
1.8 - 2.59	لا أوافق	أحياناً
2.6 - 3.39	أوافق الى حد ما	بدرجة متوسطة
3.4 - 4.19	أوافق	كثيراً
4.2 - 5	أوافق بشدة	كثيراً جداً

جدول رقم (3-3) اختبار الفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة

البعد	العدد	عدد المحاور	قيمة الفا كرونباخ
بعد خصائص النمو	20	8	0.789
بعد مظاهر الاضطرابات النطقية	20	5	0.834
بعد مشكلات التحصيل الدراسي	20	11	0.826
المتوسط العام لجميع المحاور	20	24	0.899

يتضح من خلال الجدول رقم (3-3) أن قيمة معامل (الفا كرونباخ) الكلية للاستبانة بلغت 0.899 وهي قيمة مرتفعة، وأن قيمة معامل (الفا كرونباخ) للأبعاد (خصائص النمو، مظاهر الاضطرابات النطقية، مشكلات التحصيل الدراسي) على التوالي هي (0.789، 0.834، 0.826) وهي مرتفعة كذلك.

وهذه القيم تدل جميعها على أن هنالك ثباتاً في أسئلة الاستبانة، وتثبت أنه إذا تمت إعادتها عدة مرات لنفس أفراد عينة الدراسة لأعطت نفس النتائج.

جدول رقم (3-4) اختبار صدق الاتساق الداخلي لمحور خصائص النمو مع متوسط البعد

قيمة P-Value	معامل الارتباط	المحور
0.00	.603**	تؤثر صعوبة الانتباه والتركيز على اضطرابات النطق لدى الطلبة
0.00	.523**	تؤثر صعوبة الإدراك السمعي على الاضطرابات النطقية
0.00	.516**	يظهر الطلبة ذوي اضطرابات النطق مشكلات في القراءة والكتابة
0.00	.723**	يميل الطلبة ذوي اضطرابات النطق للانعزال عن الآخرين
0.00	.703**	يظهر الطلبة ذوي اضطرابات النطق القلق عند تعرضهم لمواقف اجتماعية
0.00	.778**	يشعر الطلبة ذوي اضطرابات النطق بالخجل عند التحدث امام الآخرين
0.00	.700**	لدى الطلبة ذوي اضطرابات النطق ضعف في التواصل مع الآخرين
0.00	.615**	الطلبة ذوي اضطرابات النطق يواجهون مشكلات في مفهوم الذات

**الارتباط معنوي عند مستوى 0.01 *الارتباط معنوي عند مستوى معنوية 0.05.
يتضح من الجدول رقم (3-4) أن قيمة معامل ارتباط بيرسون لبعد (خصائص النمو) مع المتوسط العام لبنود البعد معنوية حيث قيمة $P\text{-value} = 0.000$ لجميع المحاور بالتالي يمكننا القول بأن بنود هذا البعد من الاستبانة متسقة وبدرجة عالية عند المعنوية 0.01.

جدول رقم (3-5) اختبار صدق الاتساق الداخلي لمظاهر الاضطرابات النطقية مع متوسط البعد

قيمة P-Value	معامل الارتباط	المحور
0.00	.686**	يظهر الطلبة ذوي اضطرابات النطق مشكلات في ابدال الصوت بصوت آخر كأن يقول (توره بدلاً من كورة)
0.00	.796**	يظهر الطلبة ذوي اضطرابات النطق مشكلات في حذف الأصوات والمقاطع كأن ينطق (تاحة بدلاً من تقاحة)
0.00	.831**	يظهر الطلبة ذوي اضطرابات النطق مشكلات بطريقة مشوهة وغير صحيحة كأن ينطق (سشجرة بدلاً من شجرة).
0.00	.799**	يظهر الطلبة ذوي اضطرابات النطق مشكلات في اضافة صوتاً زائداً في الكلمة كأن ينطق (لعبات بدلاً من لعبة).
0.00	.766**	يظهر الطلبة ذوي اضطرابات النطق مشكلة في مجموعة من الأصوات المتشابهة كأن يخطئ بنطق الأصوات الصغيرية أو الأصوات الأنفية

**الارتباط معنوي عند مستوى 0.01 *الارتباط معنوي عند مستوى معنوية 0.05.

يتضح من الجدول رقم (3-5) أن قيمة معامل ارتباط بيرسون للبعد (مظاهر الاضطرابات النطقية) مع المتوسط العام لبنود البعد معنوية حيث قيمة $P\text{-value} = 0.000$ لجميع المحاور بالتالي يمكننا القول بأن بنود هذا البعد من الاستبانة متسقة وبدرجة عالية عند المعنوية 0.01.

جدول رقم (3-6) اختبار صدق الاتساق الداخلي لمشكلات التحصيل الدراسي مع متوسط البعد

المحور	معامل الارتباط	قيمة P-Value
ضعف قدرة الطلبة ذوي اضطرابات النطق على الحفظ	.633**	0.00
قلة وجود خدمات مساندة للطلبة ذوي اضطرابات النطق تساعد في عملية التعلم	.673**	0.00
يشعر الطلبة ذوي اضطرابات النطق بضعف الدافعية للدراسة	.736**	0.00
تؤثر اضطرابات النطق سلباً على التحصيل الدراسي لدى الطلبة ذوي اضطرابات النطق	.758**	0.00
قلة تساهل بعض المعلمين في تقييم الطلبة ذوي اضطرابات النطق	.592**	0.00
تساهل بعض اعضاء ادارة المدرسة في تعاملها مع الطلبة ذوي اضطرابات النطق	.564**	0.00
يؤثر المستوى التعليمي لدى الاسرة على التحصيل الدراسي للطلبة ذوي اضطرابات النطق	.507**	0.00
يظهر الطلبة ذوي اضطرابات النطق كراهية للمحتوى الدراسي الذي يتطلب منهم المشاركة المستمرة	.600**	0.00
يؤثر كثرة الغياب للطلبة ذوي اضطرابات النطق على التحصيل الدراسي	.506**	0.00
يؤثر كثرة الطلبة لأكثر من 20 طالب في الفصل على التحصيل الدراسي لدى الطلبة ذوي اضطرابات النطق	.527**	0.00
عدم إلمام المعلمين بإستراتيجيات التدريس الخاصة للطلبة ذوي اضطرابات النطق مما يؤثر على التحصيل الدراسي	.538**	0.00

**الارتباط معنوي عند مستوى 0.01 *الارتباط معنوي عند مستوى 0.05.

يتضح من الجدول رقم (3-6) أن قيمة معامل ارتباط بيرسون لبعد الدراسة (مشكلات التحصيل الدراسي) مع المتوسط العام لبنود البعد معنوية حيث قيمة $P\text{-value} = 0.000$ لجميع المحاور بالتالي يمكننا القول بأن بنود هذا البعد من الاستبانة متسقة وبدرجة عالية عند المعنوية 0.01.

عرض النتائج ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس الأول ونصه: " ما علاقة اضطرابات النطق بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين بمحافظة جدة؟"
 أولاً، نتائج محور خصائص النمو.

جدول رقم (4-7) قياس استجابات أفراد العينة حول بعد خصائص النمو

الترتيب	الدرجة	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	المحور
1	أوافق	0.73	4.4	تؤثر صعوبة الإدراك السمعي على الاضطرابات النطقية
2	أوافق	0.80	4.4	يظهر الطلبة ذوي اضطرابات النطق مشكلات في القراءة والكتابة
3	أوافق	0.79	4.4	يشعر الطلبة ذوي اضطرابات النطق بالخجل عند التحدث امام الآخرين
4	أوافق	0.69	4.3	يظهر الطلبة ذوي اضطرابات النطق القلق عند تعرضهم لمواقف اجتماعية
5	أوافق	0.79	4.2	تؤثر صعوبة الانتباه والتركيز على اضطرابات النطق لدى الطلبة
6	أوافق	0.81	4.0	لدى الطلبة ذوي اضطرابات النطق ضعف في التواصل مع الآخرين
7	أوافق	0.98	3.9	يميل الطلبة ذوي اضطرابات النطق للانعزال عن الآخرين
8	أوافق	0.90	3.6	الطلبة ذوي اضطرابات النطق يواجهون مشكلات في مفهوم الذات
أوافق		0.5244	4.16	متوسط التجه العام لبعد خصائص النمو

يتضح من الجدول رقم (4-7) أن درجة ردود المعلمين العامة على بعد (خصائص النمو) هي (أوافق) بمتوسط حسابي عام 4.16 يقع داخل المدى (3.4 - 4.19) حسب مقياس ليكرت الخماسي، وانحراف معياري 0.5244، ونستخلص أن معلمي المرحلة الابتدائية يوافقون على بنود خصائص النمو المذكورة في البعد أعلاه، مرتبة وفقاً لأهميتها من الأعلى الى الأسفل، حيث أهم بند هو (تؤثر صعوبة الإدراك السمعي على الاضطرابات النطقية) يليه المحور (يظهر الطلبة ذوي اضطرابات النطق مشكلات في القراءة والكتابة)، يليه المحور (يشعر الطلبة ذوي اضطرابات النطق بالخجل عند التحدث أمام الآخرين)، وآخر المحاور هو المحور (الطلبة ذوي اضطرابات النطق يواجهون مشكلات في مفهوم الذات).

تتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من مصطفى وأبو شريحة وكعبي (2016) والذين توصلوا إلى أن الطلبة يحتاجون إلى خدمات العلاج النطقي واللغوي، وتوزعت اضطرابات النطق واللغة عند الطلبة المحولين على النحو التالي في المرتبة الأولى اضطرابات نطقية 53%، كما تتفق مع دراسة مورتمر

ورفاشيو (2010) Mortimer and Rvachew والتي أظهرت أن الطلبة الذين يعانون من اضطرابات النطق ولديهم طول جملة منخفض يعانون من مشاكل في الصرف والنحو. ويفسر ذلك كارولينسي (2008) Caroline والذي أشار إلى أن تأخر نطق الطفل لبعض الأصوات الهجائية إلى عمر ما بعد الثامنة يُعدّ مؤشراً بأن المشكلة ليست نتيجة تأخر طبيعي في النمو، ولا تتعلق بنضج أي من الأجهزة النطقية، وإنما هي مشكلة وظيفية تحتاج لإعادة تأهيل وتدريب الطفل على النطق الصحيح لبعض الأصوات الهجائية التي يخطئ في نطقها. ويمكن للباحث بناء على النتائج السابقة الإشارة إلى أن من أهم عبارات خصائص النمو عبارة (تؤثر صعوبة الإدراك السمعي على الاضطرابات النطقية) وهذا الترابط بين الإدراك السمعي والنطق يؤثر على التحصيل الدراسي للطلبة، فعدم تركيز الطالب أو الطالبة مع المعلم، في كيفية نطق الكلمة والاستماع إليها بطريقة جيدة حتى يتأكد من مخارج الحروف لينطقها بالطريقة الصحيحة، يؤدي إلى التأخر الدراسي وبالتالي قصور في التحصيل الدراسي، كما أن الطلبة لا يدركون الفرق بين التمييز السمعي والاضطرابات النطقية.

ثانياً، محور مظاهر الاضطرابات النطقية

جدول رقم (4-8) قياس استجابات أفراد العينة حول بعد مظاهر الاضطرابات النطقية

المحور	المتوسط	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
يظهر الطلبة ذوي اضطرابات النطق مشكلات في إبدال الصوت بصوت آخر كأن يقول (توره بدلاً من كورة)	4.1	0.99	أوافق	1
يظهر الطلبة ذوي اضطرابات النطق مشكلات في حذف الأصوات والمقاطع كأن ينطق (تاحة بدلاً من تقاحة)	4.0	0.99	أوافق	2
يُظهر الطلبة ذوي اضطرابات النطق مشكلة في مجموعة من الأصوات المتشابهة كأن يخطئ بنطق الأصوات الصغيرية أو الأصوات الأنفية	3.9	0.89	أوافق	3
يُظهر الطلبة ذوي اضطرابات النطق مشكلات بطريقة مشوهة وغير صحيحة كأن ينطق (سشجره بدلاً من شجرة).	3.9	1.03	أوافق	4
يظهر الطلبة ذوي اضطرابات النطق مشكلات في إضافة صوت زائد في الكلمة كأن ينطق (لعبات بدلاً من لعبة).	3.6	1.05	أوافق	5
متوسط الاتجاه العام لبعد مظاهر الاضطرابات النطقية	3.89	0.7698	أوافق	

يتضح من الجدول رقم (4-8) أن درجة استجابات عينة الدراسة العامة على بعد (مظاهر الاضطرابات النطقية) هي (أوافق) بمتوسط حسابي عام 3.89 يقع داخل المدى (3.4 - 4.19) حسب مقياس ليكرت الخماسي، وانحراف معياري (0.7698) ونستخلص من خلال هذه النتيجة أن معلمي المرحلة الابتدائية يوافقون على بنود مظاهر الاضطرابات النطقية المذكورة في البعد أعلاه، مرتبة وفقاً لأهميتها من الأعلى الى الأسفل حيث أهم بند هو (يُظهر الطلبة ذوو اضطرابات النطق مشكلات في إبدال الصوت بصوت آخر كأن يقول (توره بدلاً من كورة) يليه المحور (يُظهر الطلبة ذوو اضطرابات النطق مشكلات في حذف الأصوات والمقاطع كأن ينطق (تاحة بدلاً من تفاحة)، وآخر المحاور هو المحور (يُظهر الطلبة ذوي اضطرابات النطق مشكلات في إضافة صوت زائد في الكلمة كأن ينطق (لعبات بدلاً من لعبة).

تتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من شي وزهو وين (Shi, Zhou an Yin, (2008) واللذان توصلا فيها إلى أن الحذف والإبدال هما أكثر أخطاء النطق انتشاراً، وكذلك أشاروا الأصوات السنية هي أكثر الأصوات التي يقع فيها الخطأ ثم الأصوات اللثوية ثم الشفوية.

ويمكن تفسير ذلك بأن الاضطرابات النطقية، أو ما يعرف بالأمراض الكلامية، بأنها إخفاق في عملية الكلام لعجز المتكلم عن إيصال الفكرة للمستمع، وهذه الأمراض الكلامية تظهر في سن مبكرة قبل المدرسة، وتتفاوت أعراضها من تقطيع الكلام، والت تردد في بعض الأصوات وقلة الرصيد اللغوي، وقد يُحول الناطق الإيجابي اللسان إلى مخرج صوت آخر، فيبدل صوت السين مثلاً (تاء)، أو التاء (دالا)، أو الكاف (سيناً)، أو الراء (غينا)، (الكندي، 2006).

وبالنظر للنتائج يُلاحظ أن أعلى نسبة من الاستجابات كانت للبند (يُظهر الطلبة ذوي اضطرابات النطق مشكلات في إبدال الصوت بصوت آخر كأن يقول (توره بدلاً من كورة)، ففي هذه الحالة تظهر مشكلة اضطرابات النطق في الإبدال الصوتي للكلمات مما يؤثر على نفسية الطالب/الطالبة؛ حيث يركز زملائهم على كيفية نطق الكلمة، ولا يركزون على معنى الكلمة المراد منها مما يؤثر على تحصيله الدراسي.

ثالثاً، نتائج محور مشكلات التحصيل الدراسي

جدول رقم (4-9) قياس استجابات أفراد العينة حول بعد مشكلات التحصيل الدراسي

الترتيب	الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط	المحور
1	أوافق	0.70	4.4	عدم إلمام المعلمين بإستراتيجيات التدريس الخاصة للطلبة ذوي اضطرابات النطق مما يؤثر على التحصيل الدراسي
2	أوافق	0.80	4.4	يؤثر كثرة الغياب للطلبة ذوي اضطرابات النطق على التحصيل الدراسي
3	أوافق	0.92	4.3	يؤثر كثرة الطلبة لأكثر من 20 طالبا في الفصل على التحصيل الدراسي لدى الطلبة ذوي اضطرابات النطق
4	أوافق	0.93	4.2	يؤثر المستوى التعليمي لدى الاسرة على التحصيل الدراسي للطلبة ذوي اضطرابات النطق
5	أوافق	0.99	4.2	قلة وجود خدمات مساندة للطلبة ذوي اضطرابات النطق تساعدهم في عملية التعلم
6	أوافق	0.97	3.9	تساهل بعض اعضاء ادارة المدرسة في تعاملها مع الطلبة ذوي اضطرابات النطق
7	أوافق	1.03	3.9	يظهر الطلبة ذوي اضطرابات النطق كراهية للمحتوى الدراسي الذي يتطلب منهم المشاركة المستمرة
8	أوافق	1.01	3.9	تؤثر اضطرابات النطق سلباً على التحصيل الدراسي لدى الطلبة ذوي اضطرابات النطق
9	أوافق	0.93	3.7	قلة تساهل بعض المعلمين في تقييم الطلبة ذوي اضطرابات النطق
10	أوافق	1.05	3.6	يشعر الطلبة ذوي اضطرابات النطق بضعف الدافعية للدراسة
11	أوافق	1.20	3.4	ضعف قدرة الطلبة ذوي اضطرابات النطق على الحفظ
متوسط اتجاه العام لبعدها مظاهر الاضطرابات النطقية		0.5832	3.98	أوافق

يتضح من الجدول رقم (4-9) أن درجة استجابات عينة الدراسة العامة على بعد (مشكلات التحصيل الدراسي) هي (أوافق) بمتوسط حسابي عام 3.98 يقع داخل المدى (3.4 - 4.19) حسب مقياس ليكرت الخماسي، وانحراف معياري 0.5832، ويُستخلص من خلال هذه النتيجة أن معلمي المرحلة الابتدائية يوافقون على بنود مظاهر مشكلات التحصيل الدراسي المذكورة في البعد أعلاه مرتبة وفقاً لأهميتها من الأعلى الى الأسفل، حيث أهم بند هو (عدم إلمام المعلمين بإستراتيجيات التدريس الخاصة

للطلبة ذوي اضطرابات النطق مما يؤثر على التحصيل الدراسي) يليه المحور (يؤثر كثرة الغياب للطلبة ذوي اضطرابات النطق على التحصيل الدراسي)، وآخر المحاور هو المحور (ضعف قدرة الطلبة ذوي اضطرابات النطق على الحفظ)، تتفق هذه الدراسة مع دراسة كل من مورتمر ورفاشيو (2010) Mortimer and Rvachew والتي توصل فيها إلى: أن الطلبة الذين يعانون من اضطرابات النطق ولديهم جملة جيدة يكون لديهم مشاكل في المستوى النحوي مقارنة بالطلبة الطبيعيين، كما تتفق مع دراسة كل من مصطفى وأبو شريحة وكعبي (2016) والتي توصلوا فيها إلى أن الطلبة يحتاجون إلى خدمات العلاج النطقي واللغوي، وتوزعت اضطرابات النطق واللغة عند الطلبة المحولين على النحو التالي: اضطرابات نطقية 53%، تأخر لغوي 21%.

ويفسر ذلك وايس (2012) Weiss بأن كثيرا من الطلبة في مرحلة المدرسة الابتدائية يعانون من اضطرابات في النطق والكلام بصفة عامة، مما يعرقل عملية التواصل الفعالة والمثمرة لدى هؤلاء الطلبة، فيصبحون جراء ذلك عاجزين عن التعبير عن أنفسهم، والتفاعل مع البيئة المحيطة بهم بشكل إيجابي مثمر، ويتراعى ذلك مع صعوبات كثيرة منها نفسية واجتماعية ومدرسية فتؤثر ربما هذه العوامل مجتمعة بصورة مباشرة أو غير مباشرة على توافقهم النفسي والاجتماعي وتحصيلهم الدراسي بشكل سلبي، لذلك فإن اضطرابات النطق وما قد يترتب عليها من مشكلات دراسية ونفسية واجتماعية ومهنية، تستدعي وفي وقت مبكر التدخل السريع والمباشر لمساعدة هؤلاء الطلبة للتخلص منها، وتعليمهم طرق التواصل الفعال مع الأفراد المحيطين بهم في البيت والمدرسة والمجتمع بشكل عام. وأظهرت النتائج أن من أهم مشاكل التحصيل الدراسي في هذا المحور هي (عدم إلمام المعلمين بإستراتيجيات التدريس الخاصة للطلبة ذوي اضطرابات النطق مما يؤثر على التحصيل الدراسي)، وهذا يعزى إلى أن معلمي المرحلة الابتدائية ليس لديهم التأهيل الكامل بإستراتيجية التدريس الخاصة باضطرابات النطق؛ وهذا بدوره يؤدي إلى تدني التحصيل الدراسي للطلبة، وأن معلمي هذه المدارس في حاجة إلى التدريب والتأهيل للتعرف على إستراتيجية تدريس الطلبة ذوي اضطرابات النطق.

رابعاً، العلاقة بين أبعاد الدراسة

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ونصه: "هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين اضطرابات النطق والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس؟

جدول رقم (4-10) تحليل (مربع كاي) لقياس العلاقة بين أبعاد الدراسة (خصائص النمو، مظاهر الاضطرابات النطقية، مشكلات التحصيل الدراسي) ومتغير الجنس

الرقم	المتغيرات	قيمة مربع كاي	قيمة P-Value
1	خصائص النمو	20.73	0.00
2	مظاهر الاضطرابات النطقية	13.329	0.01
3	مشكلات التحصيل الدراسي	2.741	0.433

واستخدم الباحثان مربع كاي لأن المتغيرين فئويين ومستقلين، ويتضح من الجدول رقم (4-10) أن:

1- قيمة مربع كاي = 20.73، وقيمة الدلالة الإحصائية (P-value = 0.000) وهذه النتيجة تشير إلى أن المتغيرين غير مستقلين بالتالي توجد علاقة بين خصائص النمو والجنس عند مستوى معنوية 0.05.

2- قيمة مربع كاي = 13.329، وقيمة الدلالة الإحصائية (P-value = 0.01) وهذه النتيجة تشير إلى وجود علاقة بين مظاهر الاضطرابات النطقية ومتغير الجنس عند مستوى معنوية 0.05، تختلف هذه النتيجة مع دراسة الحلالمة (2017) والتي توصل فيها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس اضطرابات النطق في التطبيق البعدي تعزى للجنس.

3- قيمة مربع كاي = 20.73، وقيمة الدلالة الإحصائية (P-value = 0.433) وهذه النتيجة تشير إلى عدم وجود علاقة بين مشكلات التحصيل الدراسي ومتغير الجنس عند مستوى معنوية 0.05، تتفق هذه الدراسة مع دراسة النجار (2011) والتي أشار إليها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 في العيوب الإبدالية حسب متغير الجنس لدى تلاميذ الصف الثاني من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة إدلب.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ونصه: "هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين اضطرابات النطق والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الصف الدراسي (الصفوف العليا والصفوف الدنيا)؟"

جدول رقم (4-11) تحليل (مربع كاي) لقياس العلاقة بين أبعاد الدراسة (خصائص النمو، مظاهر الاضطرابات النطقية، مشكلات التحصيل الدراسي) ومتغير المرحلة التي يدرسها المعلم

الرقم	المتغيرات	قيمة مربع كاي	قيمة P-Value
1	خصائص النمو	18.2	0.00
2	مظاهر الاضطرابات النطقية	17.08	0.02
3	مشكلات التحصيل الدراسي	0.471	0.29

يتضح من الجدول رقم (4-5) ان:

1- قيمة مربع كاي = 18.2، وقيمة الدلالة الإحصائية (P-value = 0.000) وهذه النتيجة تشير

إلى أن المتغيرين غير مستقلين بالتالي توجد علاقة بين المرحلة التي يدرسها المعلم عند مستوى معنوية 0.05.

2- قيمة مربع كاي = 17.08، وقيمة الدلالة الإحصائية (P-value = 0.02) وهذه النتيجة تشير

إلى وجود علاقة بين مظاهر الاضطرابات النطقية ومتغير المرحلة التي يدرسها المعلم عند مستوى معنوية 0.05.

3- قيمة مربع كاي = 0.471، وقيمة الدلالة الإحصائية (P-value = 0.29) وهذه النتيجة تشير

إلى عدم وجود علاقة بين مشكلات التحصيل الدراسي ومتغير المرحلة التي يدرسها المعلم عند مستوى معنوية 0.29.

4-4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع ونصه: "هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى

الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين اضطرابات النطق والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟"

جدول رقم (4-12) تحليل التباين ANOVA لاختبار وجود فروق بين متوسطات درجات استجابات المعلمين وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

الرقم	سنوات الخبرة للمعلم	المتوسط	المتغيرات	قيمة F	قيمة P-Value
11	أقل من 5 سنة	4.29	خصائص النمو	0.517	0.596
	من 5 سنوات الى 10	4.43			
	10 سنوات فأكثر	4.39			
	سنوات الخبرة للمعلم	4.14			
22	أقل من 5 سنة	4.31	مظاهر الاضطرابات النطقية	1.922	0.147
	من 5 سنوات الى 10	4.12			
33	10 سنوات فأكثر	4.14	مشكلات التحصيل الدراسي	2.567	0.078
	سنوات الخبرة للمعلم	4.34			
	أقل من 5 سنة	4.16			

يتضح من الجدول رقم (4-12) ان:

- 1- قيمة إحصاء F التباين = 0.517، وقيمة الدلالة الإحصائية (P-value = 0.596) وهذه النتيجة تشير الى عدم وجود اختلاف ذي دلالة إحصائية في إجابات المعلمين على أسئلة البعد (خصائص النمو) عائدة الى متغير سنوات الخبرة عند مستوى معنوية 0.05، تتفق هذه النتيجة مع دراسة والتي أشار فيها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر خبرة المعلم في جميع الأنماط باستثناء نمط الإضافة، وجاءت الفروق لصالح الخبرة القصيرة.
- 2- قيمة إحصاء F التباين = 1.922، وقيمة الدلالة الإحصائية (P-value = 0.147) وهذه النتيجة تشير الى عدم وجود اختلاف ذو دلالة إحصائية في إجابات المعلمين على أسئلة البعد (مظاهر الاضطرابات النطقية) عائدة الى متغير سنوات الخبرة عند مستوى معنوية 0.05.
- 3- قيمة إحصاء F التباين = 2.567، وقيمة الدلالة الإحصائية (P-value = 0.078) وهذه النتيجة تشير الى عدم وجود اختلاف ذي دلالة إحصائية في إجابات المعلمين على أسئلة البعد (مشكلات التحصيل الدراسي) عائدة إلى متغير سنوات الخبرة عند مستوى معنوية 0.05 .

جدول رقم (4-13) تحليل التباين ANOVA لاختبار وجود فروق بين متوسطات درجات استجابات المعلمين وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

الرقم	سنوات الخبرة للمعلم	المتوسط	المتغيرات	قيمة F	قيمة P-Value
11	أقل من 5 سنة	4.29	خصائص النمو	6.056	0.003
	من 5 سنوات الى 10	4.45			
	10 سنوات فأكثر	4.59			
	سنوات الخبرة للمعلم	4.1		0.986	0.374
22	أقل من 5 سنة	4.215	مظاهر الاضطرابات النطقية		
	من 5 سنوات الى 10	4.196			
33	10 سنوات فأكثر	4.16	مشكلات التحصيل الدراسي	2.516	0.007
	سنوات الخبرة للمعلم	4.17			
	أقل من 5 سنة	4.48			

يتضح من الجدول رقم (4-13) ان:

1- قيمة إحصاء F التباين = 6.056، وقيمة الدلالة الإحصائية (P-value = 0.003) وهذه النتيجة تشير إلى وجود اختلاف ذي دلالة إحصائية في إجابات المعلمين على أسئلة البعد (خصائص النمو) عائدة إلى متغير المؤهل العلمي عند مستوى معنوية 0.05 وسبب هذا الاختلاف الفرق بين المتوسطين (4.29 و 4.59).

2- قيمة إحصاء F التباين = 0.986، وقيمة الدلالة الإحصائية (P-value = 0.374) وهذه النتيجة أكبر من 0.05 بالتالي تشير إلى عدم وجود اختلاف ذي دلالة إحصائية في إجابات المعلمين على أسئلة البعد (مشكلات التحصيل الدراسي) عائدة إلى متغير سنوات الخبرة عند مستوى معنوية 0.05.

3- قيمة إحصاء F التباين = 2.516، وقيمة الدلالة الإحصائية (P-value = 0.007) وهذه النتيجة تشير إلى وجود اختلاف ذو دلالة إحصائية في إجابات المعلمين على أسئلة البعد (مشكلات التحصيل الدراسي) عائدة إلى متغير المؤهل العلمي عند مستوى معنوية 0.05 وسبب هذا الاختلاف هو المتوسط الحسابي (4.48).

الخلاصة والتوصيات:

من خلال التحليل الذي أجري للدراسة تُستخلص النتائج التالية:

- توجد علاقة بين اضطرابات النطق والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين بمحافظة جدة بدرجة (أوافق).
- أهم المحاور حسب وجهة نظر عينة الدراسة هي:
- 1- عدم إلمام المعلمين باستراتيجيات التدريس الخاصة للطلبة ذوي اضطرابات النطق مما يؤثر على التحصيل الدراسي.
- 2- يؤثر كثرة غياب الطلبة ذوي اضطرابات النطق على التحصيل الدراسي.
- 3- يؤثر كثرة الطلبة لأكثر من 20 طالب في الفصل على التحصيل الدراسي لدى الطلبة ذوي اضطرابات النطق.
- 4- يؤثر المستوى التعليمي لدى الأسرة على التحصيل الدراسي للطلبة ذوي اضطرابات النطق.
- 5- قلة وجود خدمات مساندة للطلبة ذوي اضطرابات النطق تساعدهم في عملية التعلم.
- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين (خصائص النمو والجنس، مظاهر الاضطرابات النطقية، مشكلات التحصيل الإلكتروني) عند مستوى معنوية 0.05.
- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين (خصائص النمو، مظاهر الاضطرابات النطقية) والمرحلة التي يدرسها المعلم عند مستوى معنوية 0.05.
- لا يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مشكلات التحصيل الدراسي ومتغير المرحلة التي يدرسها المعلم عند مستوى معنوية 0.05.
- لا يوجد اختلاف ذو دلالة إحصائية في إجابات المعلمين على أسئلة البعد (خصائص النمو، مظاهر الاضطرابات النطقية، مشكلات التحصيل الدراسي) عائدة الى متغير سنوات الخبرة عند مستوى معنوية 0.05.
- يوجد اختلاف ذو دلالة إحصائية في إجابات المعلمين على أسئلة البعد (خصائص النمو، مظاهر الاضطرابات النطقية، مشكلات التحصيل الدراسي) عائدة الى متغير سنوات الخبرة عند مستوى معنوية 0.05.
- يوجد اختلاف ذو دلالة إحصائية في إجابات المعلمين على أسئلة البعد (خصائص النمو) عائدة الى متغير المؤهل العلمي عند مستوى معنوية 0.05 وسبب هذا الاختلاف الفرق بين المتوسطين (4.29 و 4.59).

- لا يوجد اختلاف ذو دلالة إحصائية في إجابات المعلمين على أسئلة البعد (مشكلات التحصيل الدراسي) عائدة الى متغير سنوات الخبرة عند مستوى معنوية 0.05
- يوجد اختلاف ذو دلالة إحصائية في إجابات المعلمين على أسئلة البعد (مشكلات التحصيل الدراسي) عائدة الى متغير المؤهل العلمي عند مستوى معنوية 0.05 وسبب هذا الاختلاف هو الوسط الحسابي (4.48).

التوصيات

- 1- ضرورة تأهيل وتدريب المعلمين بالمرحلة الابتدائية على استراتيجيات التدريس الخاصة للطلبة ذوي اضطرابات النطق مما يساهم في تحسين تحصيل الطلبة الدراسي.
- 2- ضرورة انضباط الطلبة ذوي اضطرابات النطق في الحضور إلى المدرسة وعدم الغياب بالتعاون مع أسرهم؛ فكثر الغياب يؤثر على تحصيلهم الدراسي.
- 3- العمل على تقليص عدد الطلبة بالفصل؛ حتى يتمكن الطلبة من استيعاب المادة الدراسية، فالازدحام في الفصل يؤثر على فهم الطلبة للمادة الدراسية ويؤثر على تحصيلهم الدراسي.
- 4- يجب على المدارس الابتدائية بالتعاون مع أسر الطلبة دعم ومساندة الطلبة ذوي اضطرابات النطق
- 5- ضرورة إتاحة أخصائي تدريبات النطق واللغة بالمدرسة؛ مما يساهم في الكشف المبكر عن الاضطرابات النطقية لدى الطلبة وذلك لتقديم العلاج المبكر لهم.
- 6- إجراء دراسات لمعرفة مدى انتشار اضطرابات النطق في المراحل المختلفة التي لم تشملها الدراسة.
- 7- الاهتمام ببرامج وتشخيص اضطرابات النطق في جميع المراحل الدراسية وخاصة المرحلة الابتدائية هي البداية لهذا المرض وتشخيصه.
- 8- تدريب عضلات النطق للعمل ببطء وكفاءة ثم الإسراع بالتدريب.
- 9- تقسيم الكلمات إلى مقاطع صوتية لتساعد على إخراج الصوت بشكل صحيح.
- 10- تدريب الطالب على التنفس السليم لإخراج الصوت بشكل سليم.
- 11- إخراج الكلام مع هواء الزفير وليس مع الشهيق.
- 12- تدريب الطالب على الاسترخاء والتحدث ببطء.

قائمة المراجع

المراجع باللغة العربية :

- الببلاوي، إيهاب (2014). اضطرابات التواصل، جامعة الملك سعود. كلية التربية قسم التربية الخاصة. الرياض.
- الحلالية، آيات حامد يوسف. (2017). فاعلية برنامج علاجي للحد من اضطرابات النطق لدى عينة من أطفال ما قبل المدرسة. جامعة الإسراء.
- السيد، سامي عبد السلام. (2015). فعالية برنامج تدريبي لتخفيف بعض اضطرابات اللغة لدى عينة من الطلبة ضعاف السمع. مجلة كلية التربية. جامعة بنها. كلية التربية.
- الشخص، عبد العزيز السيد. (2019). اضطرابات النطق والكلام الخلقية التشخيص الأنواع العلاج. القاهرة: دار الزهراء للنشر والتوزيع. دار ميرنا للنشر.
- الحمداني، موفق. (2006). مناهج البحث العلمي أساسيات البحث العلمي. عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.
- العيسى، عبد الرحمن (2010). القياس والتجريب في علم النفس والتربية، بيروت، دار النهضة العربية للطباعة والنشر.
- الغامدي، عبد الرحمن حامد. (2020). نسبة انتشار اضطرابات النطق لدى تلاميذ الصف الاول الابتدائي بمدينة مكة المكرمة. مجلة التربية الخاصة والتأهيل.
- الغريز، أحمد نائل. (2018). فاعلية برنامج تدريبي في خفض اضطرابات النطق والكلام وأثره على تحسين الحالة النفسية والتحصيل الأكاديمي. دراسة حالة طالب جامعي. مجلة كلية التربية. جامعة طنطا كلية التربية.
- الكندي، عبد الله عبد الرحمن. (2006). علم النفس اللغوي. الكويت: دار السلاسل للطباعة والنشر.
- النجار، كرم. (2011). العيوب الإبدالية لدى الطلبة ذوي الاضطرابات النطقية في ضوء بعض المتغيرات. دمشق: جامعة دمشق. (رسالة ماجستير غير منشورة).
- النمر، عصام. (2016). اضطرابات التواصل المفهوم التشخيص العلاج. دار اليازوري العلمية.
- الوقفي، راضي. (2004). أساسيات التربية الخاصة. عمان: جبهة للنشر والتوزيع.
- الشهوي، حسن سالم. (2016). اضطرابات النطق لدى عينة من تلاميذ الحلقة الاولى لمرحلة التعليم الأساسي بمدينة مصراته. مجلة التربوي.

- حسين، وفاء. (2010). اضطراب التشويه لدى أطفال الاضطرابات النطقية وعلاقته ببعض المتغيرات. سوريا: جامعة دمشق. (رسالة ماجستير غير منشورة)
- سليمة، هالة. (2015). عيوب النطق عند تلاميذ المرحلة الابتدائية: أسبابها وطرق حلها، مجلة عالم التربية. المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد.
- صبح، إبراهيم محمود محمد. (2014). أنماط اضطرابات النطق وعلاقتها بالتحصيل لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين في محافظة جرش. رسالة ماجستير. عمان: جامعة عمان العربية..
- قناني، صفاء. (2017). العوامل المدرسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي دراسة ميدانية بثنائيتي، عيدة عبد الرازق وبوصبيح صالح عبد المجيد بولاية الوادي. الجزائر: جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي.
- مراكشي، مريم. (2018). اضطرابات النطق لطفل ما قبل المدرسة: العوامل المرتبط بمشكلاتها، مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية. مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع.
- مصطفى، عمر بني، وأبو شريحة، أحمد، وكعبي، فاطمة. (2016). قدرة المعلمين على تحديد الطلبة الذين يعانون من اضطرابات النطق واللغة. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة.
- يوسف، أمال. (2007). العلاقة بين استراتيجيات التعليم والدافعية للتعلم وأثرها على التحصيل الدراسي. الجزائر.
- المللي، سهاد (2014)، أنماط اضطرابات النطق وعلاقتها بالتحصيل لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين في محافظة جرش، رسالة ماجستير، جامعة عمان العربية، الأردن.
- زيتون، عايش (2004)، أساليب تدريس العلوم، عمان الأردن، دارس الشروق.
- الحربي ، مروان علي (2016)، بعض المتغيرات النفسية والتربوية المنبئة بقلق الاختبار لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية، (بحث مقبول للنشر) مجلة العلوم التربوية، جامعة الملك سعود.
- البكور ، فهمي ، والغصاونة، يزيد والشرمان، وائل. (2016). اضطرابات النطق والكلام (تشخيص- تدريب - علاج). مكتبة المتنبّي

الداويدة، أحمد ، و خليل، ياسر فارس.(2015). مقدمة في اضطرابات التواصل. الرياض: دار الناشر الدولي

المراجع باللغة الانجليزية :

Caroline, B. (2008). A tested phonological therapy in practice Macquarie University Child Language Teaching and Therapy, 14, (1), 29-50 DOI: 10.1177/026565909801400102©SAGEPublications.

Reilly, S., McLeod, S., & McKinnon, D. H. (2007). The Prevalence of Stuttering, Voice, and Speech-Sound Disorders in Primary School Students in Australia. LSHSS.

Mortimer, J., Rvachew, S. (2010), A longitudinal Investigation of Morpho-Syntax in Childeren with Speech Sounds Disorders. Journal Of Communication Disorders, Vol 43, Issue, 1, pp 61-97.

Shi, B., Zhou, J. and Yin, H. (2008), Error analysis of functional articulation disorders in children, Hua Xi Kou Qiang Yi Xue Za Zhi. 26(4) : 5- 391.

Weiss, IF , (2010), New technique helps remediate advance for speech language pathologist and audiologists. Vol. 12, issue 12, p p 15- 55.

The
International Journal
of Humanities

The Social Duality of Oppression and Marginalization in Duong Thu Huong's *Novel without Name* and Kim Echlin's *The Disappeared*

Hilalah Dughayyim Aldhafeeri*

Affiliation: *University of Hafr Albatin, Saudi Arabia*

Corresponding Author: Hilalah Dughayyim Aldhafeeri,

ABSTRACT

This study examines oppression and marginalization in Duong Thu Huong's *Novel without Name* and Kim Echlin's *The Disappeared*. The study sheds light on the factors and circumstances that result in oppression and marginalization depicted in the selected works. On the one hand, it demonstrates how the characters suffer from mistreatment or deprivation which negatively affected their lives. On the other hand, it highlights marginalization as an act of social negligence exerted by some characters to control other characters' behaviours or decisions. As a result, it explores oppression and marginalization as destruction social phenomena leading to the deterioration of not only society, but also individuals and their ability to be self-autonomous. Therefore, the study's methodology will be merely qualitative i.e., it textual analysis of the selected works' characters and narrative descriptions that unravel the authentic effect of oppression and marginalization upon their living conditions and social state of affairs.

Key Words: Echlin, Huong, Individuals, Oppression, Marginalization, Society, Violence

The
International Journal
of Humanities

The Social Duality of Oppression and Marginalization in Duong Thu Huong's *Novel without Name* and Kim Echlin's *The Disappeared*

Hilalah Dughayyim Aldhafeeri*

Affiliation: University of Hafr Albatin, Saudi Arabia

Corresponding Author: Hilalah Dughayyim Aldhafeeri,

Introduction

The history of mankind is full of wars and conflicts. The victorious occupy the land, capture and control the resources and enslave the defeated. The beliefs, practices, lives, honour, wealth and property of the occupied always remain under threat and they live in the state of fear and insecurity. The oppression and the exploitation on the part of occupiers becomes the order of the day. Thus, the reaction and resistance of the occupied is natural by the violent and non-violent means since "violence is merely accidental, introduced from outside" (Matthews and Goodman, 2013, p.13). They constantly struggle for their existence, identity and survival. These crises impact on their behavior to the extent that it becomes very difficult for them to fight against the internal and external challenges and the social fabric suffers from the chaos. In result rational and emotional differences and conflicts happen in the different institutions of their life. But one thing keeps them alive, strong, and united that is belief in freedom and victory. As far as oppression is concerned it has its own doctrine, definition, history and impacts.

Almost all the Asian and African countries have gotten freedom from the social powers though the effects of culture of the colonists are still rooted deeply in the late oppressed people who are prone to "pervasive and sometimes implicit nonverbal effects of oppression on individuals with marginalized sociocultural identities" (Caldwell and Leighton 2018, p.21).. Due to some specific historical, political, social, and religious factors some countries are still occupied by foreigners due to covetous plants "a crucial point for understanding the constitution of the episteme and social order" (Olguín, 2021, p.16). The oppressed people have been struggling to liberate their land, freedom, and identity for more than a hundred years and every oppressed man is playing his/her role according to capacity, caliber, and level. Fictional writers have been supporting this struggle since the beginning of the conflict. They provided logical, intellectual, and emotional stand and support to the movement through their writings along with dealing social problems as well. Duong Thu Huong and Kim Echlin is one of the most eminent writers among the thematic characteristics of literature. In this paper, I will discuss the different relationships and their importance in developing the themes as portrayed by the authors in Huong's *Novel without Name* and Echlin's *The Disappeared*. It will mainly discuss the themes of oppression and marginalization in these novels and how they reflect the true sense of the relationships among the characters.

Literature Review of the Selected Concepts

In the literary field, we can describe the oppressed people literature as an arena of struggle. It rises from occupation, exile, violence, oppression, gender, and struggle to liberate the land. Oppressed people literature provides a voice to the oppressed people issues of suffering and hardship. Oppressed writers join their voices to the often confrontational struggle for a certain identity nationality. Documenting the existence of oppressed people literature written under the occupation, underscores the importance of the literary realm in both struggling the political and psychological effects of the occupation and strengthening the oppressed people national consciousness. Resistance literature arises from national liberation movements around the world. This kind of literature often is a force for producing and reflecting the “increasing concern with human rights” regarding oppression (Beyer, 2021, p.56).

Owen Evans (2006) argues that, in oppression, the opposite social powers are not similar. There is always a winner during military conflict between the oppressor and the oppressed. The social power results the oppressor’s massive power. Thus, the concept of nation includes the subjective traits of individuals thinking of themselves as logical imagined communities that encouraged the anti-social movements.

According to Evans (2006), the continual relationship between the oppressor and the oppressed is constructed on struggling ideologies trying to come into terms and reconciliation. Notwithstanding this, there is a cultural conflict of oppression in all its aspects. Evans (2006) discusses that the oppressed people seek to affirm their authentic existence even though the oppressors could apply efficacious ideology. Basically, the themes of power, displacement and belonging are essential for understating the relationship between the oppressors and the oppressed. This is because they belong to a certain place i.e., homeland. Consequently, the oppressors lack a prospective influential entity or body that presents themselves in such a way that their existence and manifestation would be recognized and acknowledged since “each author wished to take stock of life under totalitarian regimes, and they provide fascinating, often disturbing, insights to their experiences with their mapping of the contours of oppression” (Evans, 2006, p.2).

Artur K Wardega (2009) ascribes the need for liberation from social oppression to the “desire” for resistance. Fanon approaches this fact by stating that oppressed native people, in oppressed countries, may be victims of oppression that triggers their response to resist oppression to be free of social brutality. In doing so, native people resist oppression and find safe paths that “provided opportunities for individuals to escape social oppression” (Wardega, 2009, p.4). He argues that oppressed people are heroes in their oppressed lands since the oppressed minority resists occupation to get rid of social oppression. The resistance of oppression is another definitive feature of oppression and marginalization fiction. Different cultures or ideologies struggle among each other in order to pose or reject power by which each side tries to affirm its rightful status. The oppressors try to impose power over the oppressed, and the latter try to reject this power by resistance.

Therefore, social literary works handle and depict varied cultural issues that are present in social narratives. The works of literature appeal to a large audience that is

interested to understand the struggles that the oppressed people had to go through. In sum, individual awareness and cultural collectiveness are intertwined to help bind the desire for identity. On the other hand, the effects of racial oppression are quite dark as it relates the negative experiences of the oppressed people and those of their oppressors. The purpose of this essay is to discuss oppression and marginalization in Huong's *Novel without Name* and Echlin's *The Disappeared*.

Huong's *Novel without Name*

Huong's and Echlin's novels foreground the narratives, voices, and suffering of the oppressed people living under violent harsh social conditions. Their writings therefore represent the complexities of knowledge production in national regions that daily loses its material specificity due to the social unjust occupation. They focus on how oppressed and marginalized people stay in a national region that is under constant social surveillance as a result of previous social discriminatory policies. They do so to resist the oppressors by all means. The oppressive social domination as presented in the ongoing occupation political economy, further complicates the matter because all "types of oppression are connected through the spatial practices of omission, restriction, and policing" (Beck, 2021, p.11). While the constant redrawing of boundaries; such as geo-political, economic, racial, or cultural are the main impetus of their resistance, the further breaking up of the national landscape through biased land-grabbing policies include marginalization, exploitation, and many other means of separation, constantly reconfigures the map of the national region resulting in a lack of peace for oppressed people. This makes oppressed and marginalized people more determinate to resist the oppressors.

The radical influence of the discriminatory violence on oppressed people comes as a result of an encounter with oppressive marginalization as well as their struggle against this violence due to the fact that "oppressed people are made to do what others will them to do" (King and Moody-Turner, 2013, p.4). Therefore, the oppressed people challenge the biased society as depicted in the selected novels. In *Novel without Name*, for example, Huong portrays the wars waged by the oppressors were primarily for sociopolitical purposes to exploit the oppressed people's resources. In other words, military wars were waged to construct empires from the scratch to get beneficial wealth, and such wealth leads to the national country's greatness. In the case of the oppressed people, violence includes creating a medium for the oppressed people, who have been isolated deeply, both physically and spiritually, to rediscover their lost voices and fight the weapons of rhetorical interchange, propaganda, and bitter social conditions of "oppression existing and operating in interpersonal and institutional levels" (David and Derthick, 2018, p.12). For that purposes and to actualize their motives, the novelists realize that both of those who are living in the motherland and those who migrated had adopted numerous self-assertive styles, settings, and genres.

In the novel, the struggle was in high gear. Similarly, oppressed people were heroes and models of oppressed individuals depicted in literary narrative and led a literary struggle along with the armed resistance movements. Oppression, the defining style of this period, tends to react naturally to events. The mother's love is one of the early notable themes, who wrote in terse and military confrontations, poignantly expressing the deepest

feelings of oppressed people everywhere. She is powerfully armed with the spirit of one who felt responsible for mobilizing her countrymen to overcome their predicament and launched the conventions of realism, politics and history in military confrontations as follows: “resign yourself. That’s life; in the end, we ... console their ghost” (p.58).

Huong approaches the view of the oppressed people and their sufferings. She has showed through their predicaments the real situation and position of the oppressed people in their society and convince their readers that the oppressed people, though deprived of their political rights can be strongly involved in national political issues. Therefore, the oppressed people are as most of diversified in the novel which is involved in politics through power. Yet, oppression has changed everything in their life such as social expectation as well as male and female relations are transformed. They try to have a more retarded society with new identities but without modifying their own customs. As such, their behaviors show them that they are brutal, primitive, and splendidly prosperous individual.

At the same time, the oppressed people are considered as “inferior”. They are seen as veiled submissive oppressed people in a reserved place as housewives. They are not permitted to have a voice and stay as speechless and oppressed characters with no clear identity. They could not express themselves as equally as their male counterparts; and they are still suppressed in the most recurrent form of oppressed people discrimination “oppression is simply a case of one individual harming another” (Pierce, 2014, p.29). Huong is a prominent writer about such oppressed and marginalized people. She is an active agent in the oppressed people political crisis. Her novel is about oppression stereotype in literature. All of them are concerned with the displaced and negative conditions of the oppressed people. Regarding dialectical oppression, her novel is exquisitely evolutionary; they are interconnected; it reflects drastic changes, some even unique leaps in the author’s national consciousness; and they convey contradictions and within and among them. Her fictional canon documents her developing understanding of the role of the oppressed and marginalized people via historical materialism in exploring the source of the solution to the oppressed people’s persecution. For with each succeeding novel, she demonstrates her growing fictional lucidity of the need for the oppressed people to know their political status-quo as it has developed and it is now, before they could forge a better future. This is conveyed through the brutality of war in the novel: “who was the bastard who invented this thing” (p.57).

Huong meticulously provides ample description of oppressive violence and its pertinent influence upon the oppressed people individuality, especially their national affairs. She conveys the authentic plights of the oppressed people at the hands of the antagonistic oppressors. In this case, oppressed people are tackled as victims of war violence due to the military excessive oppression of the oppressed people society where oppressed people represent an essential part of this society. In this way, oppressed people become casualties of violence in two different ways. First, they suffer from the military oppression exerted against them directly by shelling the army. Second, indirectly by the military social exercises, like blockades, sieges, arrest campaigns and political detention influence the lives of the oppressed people men. In the oppressed people’s society, men are responsible for earning the expenditures for the family. Therefore, when the enemies begin

arbitrary arrests; or military procedures imposed, men are detained. In this case, oppressed people are left alone with their families. They lose their dependency on men. Consequently, they play the role of men. The military oppression, in this regard, exerts an indirect racial violence against oppressed people because it deprives them of the source of their living, because oppression and marginalization are pernicious human behaviors; and the function of literature is to establish "social organization absolutely free from oppression" (Weil, 2007, p.57).

Huong depicts the oppressed and marginalized people who suffer from fatal military conditions. The harsh society imposes diverse deprivation of oppressed people's rights to lead a good life. It degrades their dignity as human beings; and, furthermore, it forces them to wearisome drudgery housework. Accordingly, oppression against oppressed people is various in Huong's novel. It involves social, political, military, cultural and secure considerations. They discuss the traditional society as the main cause of oppressed people's sufferings. The fictional characters exemplify the true fates of the oppressed and marginalized people. This is true to the sense of the social military negative practices against the oppressed people. In Huong's *Novel without Name*, this idea is expressed through the issue of displacement: "no one can bathe in two different streams at the same time" (p.193).

Huong also treats the plights of the oppressed people. The oppressed people, in the plot, are severely persecuted. Oppressed and marginalized people fall under the persecution of their enemy's authority because they look at oppressed people as subordinate. The novel hinges on the oppressed people suffering and the influence of this suffering upon the social lives of oppressed people. They face oppressive violence which is initiated by the military society. As the title indicates, the novel holds a rebellious tone towards male-mainstream. In other words, they have to resist oppressed people and should not surrender to them. Furthermore, they should not project their personal sour experience onto the lives of their oppressed people. According to Huong, this leads to an indirect violence created by men. In the long run, oppressed people's lives will be destined to destruction by this violence. Therefore, oppressed people live in isolation and loneliness because of the traditional society that devastated the lives of oppressed people; and it forced people to treat oppressed people badly. Therefore, they decide to live alone in peaceful haven to escape the cruelty of men. By time, they socially lose their connection with life and undergoes psychic disappointment. Their life reflects the apparent impact of the traditional society on the oppressed and marginalized people in their own society.

Huong's *Novel without Name* offers an illustrative example of violence against the oppressed people. The novel incarnates the social plights of oppressed people under dominant enemies. The enemies occupy her family's homeland. Therefore, they leave for another place within the borders of their society. Now, they lead a poverty-stricken life. Their new living place is under the control of the national civil administration. As a result, people could find a job as an inspector. They begin to gain wealth which stamped him good reputation. The people prefer their sons to his daughters because they help him to get money. Being so, he could survive the social displacement imposed by the oppressive colonizers upon his family. Accordingly, daughters are useless. The people accept everything from his sons. He forgives their mistake. However, they are strictly and

violently punished by their enemies without committing any mistake. This treatment creates a sense of discrimination. Oppressed people are preferred to as being persecuted because they belittle the family sufferings under the harsh military conditions. In a striking way, Huong accentuates the military factor as the primal cause of oppressive violence. The oppressed people want to get rid of their enemies because they do not work as sons; and, simultaneously, they are a social constituent in the family. The husband, on the other hand, could not afford good living for them. They are not useful for him, so, she leaves them alone. The family is cruelly treated at war times. Ultimately, they become the true victim of the oppressive violence.

Oppressive violence is also evident in Huong's *Novel without Name*. Oppressed people are obviously portrayed as the victims of the dominated men. Yet, the novel exposes the social intricacies of violence itself. They ascribe oppressive violence to the author's indictment of the social obsolete ideas regarding oppressed people. The novel is a fine example of oppressed people oppression since it begins with confrontation events between the Oppressed people oppressive soldiers in the early years of the outbreak of the destructive war. The fictional city is occupied by the oppressive political siege. The city is figuratively occupied by the oppressed people inherited ideas about marginalizing oppressed people. Oppressed people experience the sequences of the siege and biased social treatment. In this case, violence against oppressed people is caused by political and security reasons. The military politics restrains the city, while the city's people restrain oppressed people and make them subordinate to their needs. Additionally, oppressed people are deprived of safety because they live under the siege which encircles the whole fictional city. Consequently, both politics and lack of security fiercely restrict the oppressed people's lives through oppressive violence. The following statement reflects the essence of this oppression: "a cock will fight to death over single crowing" (p.108). This attitude shows how the oppressed people try to get rid of their oppressor by any available means.

The oppressed people are confined by the traditional impression created by the society. In an interview with Huong, oppression arouses some questions about the depiction of the oppressed people's character in the novel. Huong answers back that her writings are stimulated by her commitment task to depict the atrocities of the military wars against the oppressed people. This fact is an explicit revelation of masculine culture as a main restriction of oppressed people. Moreover, Huong adds that she uses oppressed people as a symbol of rejecting oppression. Oppressed people breed generations that assist men to resist oppression and get independence. Thus, the oppressed people traditional society should get rid of the inherited culture about the inferiority of oppressed people because they are symbols of the true nation and of the oppressed people's society.

Huong's novel unravels her precise understanding that while the oppressed people suffer equally from social oppression and racial segregation, the latter is born from the former. Such fiction, furthermore, illustrates her profound understanding that social oppression is the result of the oppressive occupation of the oppressed people territories; and she executes this through a sense of aesthetic fictional realism about war. Therefore, as Huong's *Novel without Name* obviously indicates, it is the racial system of oppression,

characterized by the extermination of a group of people by another, that gives birth to and continues to reinforce oppression and marginalization. As an appropriate prerequisite for appreciating Huong's increasing class consciousness, one must understand the intervention of the oppressive occupation in the oppressed people's national affairs because she herself first understood the nature of the oppression. It is Huong's growing awareness of these fundamental characteristics of the oppressive marginalization. Being so, there are ample pieces of evidence, for Huong, to prove the substantial influence of the oppressive marginalization upon the natives' homeland. This because she seeks to find an end to the persecutory marginalization created by the oppressive hegemonic practices. The deadly scene of such oppression appears in the following quotation: "words are like everything else in life: They're born, they live, they age, they die" (p.161). In this manner, Huong genuinely shows how marginalization and oppression devastate the lives of the persecuted people at war.

The increasing national collectivism is another significant feature of Huong's novel. This is because she relies on national discourse; and she enriches these discourses with distinctive literary modes so as to reveal the latent impetus of the oppressed people's plight during war times. She could successfully convey this via palpable narrative delineations. There is an implied nuance of the oppressed people's ordeal in the meticulous details of her plots. In this respect, the novel embodied the comprehensive totality of the oppressed people and the racial dichotomy between them and their oppressors. It also draws upon the oppressed people's displacement trope of the forced people who lost their homeland and lived in scattering host lands. Huong's distinctive use of personification to construct the oppressed people identity demonstrates her enhancement of the necessity of exposing the oppressed people's plights and their persecuted territories. Such territories incarnate the sense of marginalization and oppression to a great extent. The novel exposes such oppression and marginalization through the sense of crime and death: "history is enmeshed in crime" (pp.254-258). This is because the oppressed people are "sleeping in the coffins" (p.181) during the destructive war.

Kim Echlin's *The Disappeared*

Echlin is well known for her support of the oppressed people and their national rights. She conveys the very sense of the oppressed people's traditional life in the bulk of her works. She portrays the development and change of the oppressed people's cultural disposition. This disposition had been distorted by the oppressive wars that exemplify the reality of oppressed people. In Echlin's *The Disappeared*, the literary context of the oppressed people is conveyed through metaphorical discourses. In so doing, she embodies the core conceptual connotation of the oppressed people's suppressed voices during oppressive occupation. The novel also discusses some literary insights that reflect Echlin's profound concern with the development and the metamorphosis of the oppressed people's poor conditions during the war. Echlin tackles the issue of war as an inevitable truth that makes the oppressed people's life difficult and depressed: "three things cannot be hidden, the sun, the moon and the truth" (p.247).

There are several intertwined socio-cultural themes in Echlin's novel. She exposes the defects of war through the fictional plot's realistic literary manners. One of

these themes, for example, is oppressive dominance in a striking way, she portrays female inferiority before the occupation and how it became after it. The essence of her oppression writing is the representation of oppression and its negative influence upon the oppressed people's life. Echlin's aim, here, is to explore the specific sites of convergence and critique that emerge once the oppressed woman who confronts the male mainstream's pragmatism; and undertakes this with the textual practices of literary erudition under the auspices of a shifting military paradigms "because the female group is oppressed, women need to work against" (Smith and Ce, 2015, p.116).

Echlin's novel portrays the oppressive system of the military officials who practice negative actions against people in their society. In the fictional oppressed society, discrimination is dominant because oppressed people were exploited for different tasks. As a matter of fact, there are two inextricable factors that exemplify the masculine mainstream in the oppressed people in their society. The first factor is what is commonly called marginalization culture. Such culture is a gender-prejudiced trend in which oppressed people voices are suppressed to keep the family's good reputation. The oppressed people oppressed families deprive their oppressed people from, for example, travelling or doing their own affairs alone. This might expose them to social and frank interlocations with oppressed people. Such interlocations are considered as a familial catastrophe during the war because liberating victims encompasses "the demands and experiences that tend to be prioritized by different oppressed groups" (Chapman and Withers, 2019, p.47). Consequently, oppressed people become the cause of their families' bad conditions under war restrictions. Echlin focuses on the role of oppressed people through the following quotation which conveys the essence of this oppressive fact: "in Choeung Ek memory flips its dark belly to the surface like a water beetle hiding in plain view. Depressions in the earth overgrown with grass. Stupas of skulls and bones. The sky..." (p.110). In this situation, war devastates the lives of the oppressed people; and it worsens their life conditions.

Echlin's novel tells the secrets, the hidden levels of the oppressed people's oppression. The oppressed people are required to play the role of the liberator, on the other hand they are motivated to continue to reject any oppressive act. The notion of oppression, in the context of the novel, takes one step back to the pre-oppressive era that had been dominant on the oppressed people's lands, relates to the inevitable sense Echlin's portrayal of oppression and marginalization. People suffer to a great deal in their homeland, especially Kampong Cham; Echlin depicts this fact as follows: "in Kampong Cham people eat intestines and frogs and spiders and fish paste as they have for generations" (p.134). Therefore, the novel treats this bitter reality in terms of the harsh life conditions of the oppressed and marginalized people in Kampong Cham. Thus, perceives the different relationships and their importance in developing the themes of oppression and marginalization as conveyed by her narrative point of view.

Conclusion

This essay has discussed the different relationships and their importance in developing the themes as portrayed by the authors in Huong's *Novel without Name* and Echlin's *The Disappeared*. It has concentrated on two interrelated topics, namely,

oppression and marginalization in the selected novels. They mainly represent racial violence and social oppression exerted against the oppressed people. The essay has provided a comprehensive reading of these social issues. The essay has discussed these concepts to demonstrate the practicality of these concepts and the possibility of utilizing them appropriately in the textual analysis. During the analysis, furthermore, the background of the selected concepts has been reviewed and explained. The Review of the concepts would provide the reader of the essential information about authors' writing styles, themes, and narrative matters. This information gives a thorough scrutiny of Echlin's and Huong's fiction in the literary limitations of the oppressed people and their harsh conditions during war times.

The review of the selected concepts would also justify the essay's selection of the Huong's *Novel without Name* and Echlin's *The Disappeared* for the analysis; and the viability of applying oppression and marginalization to analyze the novels' literary elements. The essay, then, analyzed the selected novels and how they correspond to the interpretations objectives and discussion. In essence, the significance of the discussion and analysis has been clarified in the analysis sections on the selected novels. To conclude, the main finding explored in this essay consists of the primary points needed for understanding the discussion of oppression and marginalization and how they negatively influence the lives of the oppressed people. These points have been further elaborated during textual analysis to reveal Huong's and Echlin's authentic and realistic depiction of oppression and marginalization.

The International Journal of Humanities

REFERENCES

- Beck, C. (2021). *Mobility, Spatiality, and Resistance in Literary and Political Discourse*. New York: Cham Springer International Publishing Cham Palgrave Macmillan.
- Beyer, C. (2021). *Contemporary children's and young adult literature: Writing back to history and oppression*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Caldwell, C., and Leighton, L. B. (2018). *Oppression and the body: Roots, resistance, and resolutions*. Berkeley, Calif: North Atlantic Books.
- Chapman, C., and Withers, A. J. (2019). *A violent history of benevolence: Interlocking oppression in the moral economies of social working*. Toronto; Buffalo; London: University of Toronto Press.
- David, E. J. R., and Derthick, A. O. (2018). *The psychology of oppression*. New York: Springer Publishing Company.
- Echlin, K. (2009). *The disappeared*. New York: Black Cat.
- Evans, O. (2006). *Mapping the contours of oppression: Subjectivity, truth and fiction in recent German autobiographical treatments of totalitarianism*. Amsterdam: Rodopi.
- Huong, D. T. (1991). *Novel without a name*. New York: Penguin Books.
- King, L., Moody-Turner, S. (2013). *Contemporary African American literature: The living canon*. Bloomington: Indiana University Press.
- Matthews, G., and Goodman, S. (2013). *Violence and the limits of representation*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Olguín, B. V. (2021). *Violentologies: Violence, identity, and ideology in Latina/o literature*. Oxford: Oxford University Press.
- Pierce, A. J. (2014). *Collective identity, oppression, and the right to self-ascription*. Lanham: Lexington Books.
- Smith, C., and Ce, C. (2015). *Female subjectivities - in African literature*. Oxford: African Library of Critical Writing.
- Wardega, A. (2009). *Belief, history and the individual in modern Chinese literary culture*. Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholarly Press.
- Weil, S. (2007). *Oppression and liberty*. New York: Routledge