

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

مجلة العلوم الإنسانية والإدارية

مجلة علمية محكمة نصف سنوية
تصدر عن مركز النشر والترجمة - جامعة المجمعة

العدد (١١) يونيو ٢٠١٧م - رمضان ١٤٣٨هـ ردمد: ٦٢٠٤-١٦٥٨

التعريف بالمجلة

مجلة العلوم الإنسانية والإدارية

مجلة (علمية-محكمة-نصف سنوية) تُعنى بالنشر في مجالات العلوم الإنسانية والإدارية، تصدر نصف سنوية (يونيو - ديسمبر) عن مركز النشر والترجمة بجامعة المجمعة. صدر العدد الأول منها في يونيو ٢٠١٢م - رجب ١٤٣٣هـ.

الرؤية:

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

الرسالة:

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

الأهداف:

- ١- تعزيز التنوع والتكامل والتراكم المعرفي بين الباحثين في مجالات العلوم الإنسانية والإدارية على مستوى العالم العربي.
- ٢- الإسهام في نشر المعرفة وتبادلها حول تطور النظريات العلمية في العلوم الإنسانية والإدارية.
- ٣- تلبية حاجة الباحثين في ميادين العلوم الإنسانية والإدارية محلياً وإقليمياً لنشر أبحاثهم وفق معايير التحكيم العلمي التي يُستند إليها في الترقيات الأكاديمية.

للمراسلة والاشتراك

المملكة العربية السعودية - مجلة العلوم الإنسانية والإدارية - ص.ب: ٦٦ المجمعة
Almajmaah ٦٦ : Kingdom of Saudi Arabia - P.O.Box
هاتف: ٠١٦٤٠٤١١٠٩ / ٠١٦٤٠٤٣٦٠٩ - فاكس: ٠١٦٤٣٢٣١٥٦
Tel: 0164041109 / 0164043561 - Fax: 016 4323156
E.Mail: jhas@mu.edu.sa www.mu.edu.sa

© ٢٠١٧م (١٤٣٨هـ) جامعة المجمعة.

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

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

مجلة العلوم الإنسانية والإدارية

الهيئة الاستشارية

أ.د. أحمد محمد كشك
جامعة القاهرة - مصر

أ.د. راميش شان شارما
جامعة دلهي - الهند

أ.د. علي أسعد وطفة
جامعة الكويت - الكويت

أ.د. مارك ليتورنو
جامعة ولاية ويدر - أمريكا

أ.د. محمد قيوم
الجامعة الإسلامية العالمية - ماليزيا

أ.د. ناصر سبير
جامعة ملبورن - أستراليا

هيئة التحرير

رئيس التحرير
أ.د. محمد عبد الله الشايع

مدير التحرير
أ.د. أحمد محمد سالم

أعضاء هيئة التحرير

أ.د. مسلم محمد الدوسري

أ.د. سعود عبد العزيز الحمد

د. محمد صالح الدهيمان

قواعد النشر في المجلة

القواعد العامة:

- 1- تنشر المجلة الأبحاث والدراسات الأكاديمية في العلوم الإنسانية والإدارية باللغتين العربية والإنجليزية، كما تنشر مراجعات وعروض الكتب، وملخصات الرسائل العلمية، وتقارير المؤتمرات والمنتديات العلمية، والنشاطات ذات العلاقة.
- 2- تنشر المجلة البحوث التي تتوافر فيها الأصالة والابتكار، واتباع المنهجية السليمة، والتوثيق العلمي، مع سلامة الفكر واللغة والأسلوب، وألا يكون البحث مستلماً من رسالة أو كتاب.
- 3- يقدم الباحث بحثه من ثلاث نسخ مطبوعة مع ملخص لا تزيد كلماته عن (٢٠٠) كلمة، ويشترط في البحث المقدم باللغة الإنجليزية أن يدرج فيه ملخص باللغة العربية.
- 4- يُراعى ألا يزيد عدد صفحات البحث عن (٣٠) صفحة من القطع (٢٨×٢١) سم، للمتن العربي يستخدم الخط (Lotus Linotype) مقاس (١٤)، والعنوان الرئيسي للعربي مقاس (١٥) عريض، وللمتن الإنجليزي يستخدم الخط (Times New Roman) مقاس (١٢)، والعنوان الرئيسي للإنجليزي مقاس (١٣) عريض، وكذلك الهامش العربي خط (Lotus Linotype) مقاس (١٢)، والهامش الإنجليزي خط (Times New Roman) مقاس (١٠)، وأن تكون مراجعات الكتب والتقارير والرسائل العلمية في حدود (٥) صفحات.
- 5- يلزم إقرار الباحث الخطي عند تقديم بحثه للمجلة بأنه لم يسبق له النشر، ولا يجوز له عند قبول بحثه للنشر أن ينشره في وعاء آخر.
- 6- ترسل البحوث المقدمة لمحكمين متخصصين تختارهم هيئة التحرير بشكل سري، وللمجلة أن تطلب إجراء تعديلات على البحث حسب رأي المحكمين قبل اعتماد البحث للنشر.
- 7- يبلغ الباحث بقبول النشر أو رفضه، ولا تُرد أصول المواد إلى أصحابها سواء قبلت أم لم تقبل.
- 8- لا يجوز إعادة نشر أبحاث المجلة في أي مطبوعة أخرى إلا بإذن كتابي من رئيس التحرير.
- 9- في حالة نشر البحث يُمنح الباحث (٥) مُستلّات مجانية من بحثه، بالإضافة إلى العدد الذي نُشر فيه بحثه.

القواعد الفنية:

- 1- ينبغي أن يرفق بالعمل المراد نشره خطاب من صاحبه يطلب فيه نشر العمل، وأن يشتمل على تعريف مختصر بالباحث من حيث: المؤهل، التخصص، العمل، العنوان البريدي والإلكتروني.
- 2- ينبغي أن تكون الجداول والرسومات والأشكال مناسبة للمساحة المتاحة في صفحات المجلة (١٢×١٨ سم).
- 3- تقدم الأعمال المطلوب نشرها على وسائط رقمية باستخدام برامج ويندوز.
- 4- يشار إلى المراجع في المتن بذكر الاسم الأخير للمؤلف، ثم سنة النشر بين قوسين مثل: (أبو حطب، ١٤١٢هـ) أن، وفي حالة الاقتباس يذكر رقم الصفحة بعد سنة النشر هكذا: (أبو حطب، ١٤١٢هـ: ٧٩)، وإذا كان هناك أكثر من مؤلفين للمصدر فيشار إليهم هكذا: (أبو حطب وآخرون، ١٤١٢هـ).
- 5- ترتب المراجع في نهاية البحث ترتيباً هجائياً حسب الاسم الأخير، وتكتب كافة المراجع التي استند عليها البحث، وإذا كان المرجع كتاباً فيُتبع في كتابته الآتي:
اسم العائلة للمؤلف، الاسم الأول. (سنة النشر) عنوان الكتاب، الطبعة، مكان النشر، دار النشر، مثل: القاضي، يوسف. (١٤٠١هـ) سياسة التعليم والتنمية في المملكة، ط ٢، الرياض، دار المريخ.
- أما إذا كان المرجع بحثاً فيُتبع في كتابته الآتي:
اسم العائلة للمؤلف، الاسم الأول، (سنة النشر)، عنوان البحث، اسم المجلة، العدد، صفحات النشر.
مثل: العبدالقادر، علي، (١٤١٣هـ)، التعليم الأهلي استثمار وإسهام في تنمية الموارد البشرية، مجلة الاقتصاد، العدد ٢٣٤ من ص ٧-٢٠.
- 6- يستحسن اختصار الهوامش إلى أقصى حدٍّ ممكن، وفي حالة استخدامها تكون لتزويد القارئ بمعلومات توضيحية، ويشار إليها بأرقام متسلسلة ضمن البحث، ومن ثم تكون مرقمة حسب التسلسل في نهايته.
- 7- تكون الملاحق في نهاية البحث بعد المراجع.

افتتاحية العدد

الحمد لله الذي علم بالقلم، والصلاة والسلام على خاتم الأنبياء والمرسلين، ومخرج البشرية من الظلمات إلى النور..... وبعد :

يسعدني أن أضع بين يدي القراء الأعزاء العدد الحادى عشر من «مجلة العلوم الإنسانية والإدارية» والتي تصدرها جامعة المجمعة من خلال مركز النشر والترجمة بوكالة الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي.

ويحمل هذا العدد بين طياته ستة بحوث متنوعة المجالات، ثرية المضمون، ومحكمة الصياغة . وقد جاء أول بحثين منها في تخصصي التربية الخاصة والقانون، وبحث في اللغة العربية، ورابع في الدراسات الإسلامية ، أما البحث الخامس فكان من نصيب تخصص العلوم التربوية، ليأتي البحث السادس والأخير في تخصص إدارة الأعمال . كما تنوعت كذلك الجهات التي ينتمي إليها أصحاب البحوث المنشورة في هذا العدد بين جامعة الملك عبد العزيز بجدة، وجامعة الإمام محمد بن سعود، وجامعة المجمعة .

وبصدور هذا العدد تواصلت المجلة مسيرتها المباركة - بعون الله وتوفيقه - ليلعب عدد البحوث التي تم نشرها في أعدادها المتعاقبة ستة وخمسون بحثاً علمياً محكماً في العديد من المجالات الإنسانية والإدارية. واستقبلت هيئة التحرير ما يزيد على خمسين بحثاً علمياً في الأونة الأخيرة؛ لتحكيمة ونشره وفق الضوابط والشروط. وهذا يدل على المكانة العلمية التي وصلت إليها المجلة، وإلى ثقة الباحثين والأكاديمين بها. وذلك بفضل الدعم الذي تتلقاه المجلة من إدارة الجامعة، بتوجيهات كريمة لمعالى مدير الجامعة.

وهيئة تحرير المجلة إذ يسعدها هذا النجاح ، فإنها ترحو الله العلي القدير أن يوفقها في اكمال هذه المسيرة بالشكل الذي يرضيه سبحانه وتعالى، ثم يرضى طلاب العلم والدارسين والباحثين في مختلف أرجاء العالم العربي. وأخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

رئيس التحرير

أ.د. محمد عبد الله الشايح

افتتاحية العدد..... ز

الأبحاث

- فعالية برنامج قائم على التدريب على المحاولة المنفصلة، والاستجابة الجوهرية في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد
د. إبراهيم بن عبدالله العثمان ١
- حقوق حائز العقار المرهون في مواجهة إجراءات التتبع من قبل الدائنين المرتهنين في ظل نظام الرهن العقاري المسجل السعودي
د. هاشم أحمد سالم بني خلف ٣٨
- سِيَمَاءُ اللَّبَّاسِ فِي مُدَوَّنَاتِ الْأَدَبِ الْقَدِيمَةِ.
د. عبد الكريم بن عبدالله العبدالكريم ٦٣
- مقومات الإبداع في شخصية ذي القرنين قراءة تحليلية على ضوء قصته في القرآن الكريم.
د. عقيل بن سالم الشمري ٨٢
- دور المقررات التربوية في إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية لطلاب كليتي التربية بجامعة المجمعة.
د. محمود جابر حسن أحمد ود . إبراهيم بن عبد الله الحسينان ٩٩
- دوافع اختيار أولياء الأمور للمدارس الابتدائية الخاصة بأبنائهم ودرجة رضاهم عنها دراسة مقارنة بين المدارس الأهلية والمدارس العالمية للبنين في محافظة جدة.
أ.د. ياسر بن عبد الحميد الخطيب وأحمد بن علي الغامدي ١٣٧

فعالية برنامج قائم على التدريب على المحاولة المنفصلة، والاستجابة الجوهرية في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد

د. إبراهيم بن عبدالله العثمان

أستاذ التربية الخاصة المشارك

كلية التربية - جامعة الملك سعود.

Abstract

This research aimed to verify the effectiveness of a program based on training on separate experience and to respond substantively to the development of some reading comprehension skills in children with autism disorder. The current research sample consisted of 10 students Males with autism disorder at the Institute of Intellectual Education. East of Riyadh. Their ages ranged from (11 – 12) years, with an average age of (11.20) years and a standard deviation of 0.422 years. Their scores on the Stanford-Bient Intelligence Scale ranged from (73-75) degrees, with an average of (73.30) degrees, and a standard deviation of (.949) degrees. The sample of the study was divided into two groups, one experimental, (5) students, and the control group (5) students. The sample was also classified as a simple or average autistic child, according to the Childhood Autism Assessment Scale. The study reached a number of results:

- 1- There are statistically significant differences at level (.01) between the mean grade levels of the experimental and control groups on the reading comprehension scale and its sub-dimensions after the application of the program, for the benefit of the experimental group.
- 2- There are statistically significant differences at the level of (.01.) between the mean scores of the experimental group grades in the pre and post measurements on the reading comprehension scale and its sub-dimensions for the benefit of the post measurements.
- 3- There are no statistically significant differences at the level of (.01) between the mean scores of the experimental group grades in the post and sequential measurements on the reading comprehension scale and its sub-dimensions.

Keywords: Autism disorder, Discrete Trial, Pivotal Response, Reading Comprehension.

المستخلص

هدف هذا البحث إلى التحقق من فعالية برنامج قائم على التدريب على المحاولة المنفصلة، والاستجابة الجوهرية في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد. تكونت عينة البحث الحالي من 10 من التلاميذ الذكور ذوي اضطراب التوحد بمعهد التربية الفكرية، شرق الرياض. تراوحت أعمارهم بين 11 - 12 عاماً، بمتوسط عمري قدره 11 - 20 عاماً، وانحراف معياري قدره 0.422، عاملاً، وتراوحت درجات ذكائهم على مقياس ستانفورد- بينيه بين 73 - 75 درجة، بمتوسط قدره 73.30، ودرجة، وانحراف معياري قدره 0.949. وتم توزيع عينة الدراسة على مجموعتين، إحداهما تجريبية، وعددها 5 تلاميذ، والأخرى ضابطة، وعددها 5 تلاميذ، كما تم تحديد أفراد العينة بأنهم يصنفون ضمن ذوي التوحد البسيط، أو المتوسط على مقياس تقدير التوحد الطفولي.

توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج هي:

- 1- وجود فروق دالة -إحصائياً- عند مستوى (.01) بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الفهم القرائي وأبعاده الفرعية بعد تطبيق البرنامج، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.
- 2- وجود فروق دالة -إحصائياً- عند مستوى (.01) بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على مقياس الفهم القرائي وأبعاده الفرعية، وذلك لصالح القياس البعدي.
- 3- عدم وجود فروق دالة -إحصائياً- عند مستوى (.01) بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتبقي، على مقياس الفهم القرائي، وأبعاده الفرعية.

الكلمات المفتاحية: اضطراب التوحد، المحاولة المنفصلة، الاستجابة الجوهرية، الفهم القرائي.

المقدمة

تعد صعوبة الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد أحد العوامل الرئيسة التي تحول دون التواصل الفعال بين هؤلاء الأطفال ومحيطهم الاجتماعي، حيث إنها تحول دون إدراك الطفل للعديد من متغيرات البيئة التي يعيش فيها، مما يؤدي بدوره إلى قصور فهمه لهذه البيئة. وأوضح يل، وآخرون (Yell, Drasgow, & Lowrey, 2005) أن الكونجرس الأمريكي يؤكد أن الأطفال ذوي الإعاقات، والاضطرابات يجب أن يتلقوا تعليماً يتعلق بالمهارات الأكاديمية، وأن قانون (No Child Left Behind, 2001) يؤكد ضرورة تضمين التلاميذ ذوي الإعاقات في تقارير التقدم السنوي الكافي في القراءة، والرياضيات، والعلوم، وبالنسبة للتلاميذ ذوي اضطراب التوحد فإن الأداء الأكاديمي يتأثر بالصعوبات المرتبطة بفهم النص (الفهم القرائي)، حيث إن الصعوبات في الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد تعزى إلى الإعاقات في التواصل، والنماذج المعرفية الفريدة لهؤلاء الأطفال (مثل: ضعف التماسك المركزي).

وفي هذا السياق أوضح شان، وآخرون (Chan, Cheung, Leung, Cheung and Cheung, 2005) أن المشكلة في التواصل تعد عاملاً أساسياً في فهمنا لاضطراب التوحد؛ لأن معظم الأطفال ذوي اضطراب التوحد لديهم صعوبة شديدة، أو نقص كلي في نمو اللغة التواصلية، كما أن الأطفال ذوي اضطراب التوحد -ممن لديهم بعض القدرات اللفظية- تتميز مهاراتهم التواصلية ببعض الخصائص، مثل البيغائية، والكلام التلغرافي telegraphic speech، وصعوبة الوصول إلى استنتاجات، والفشل في معرفة دلالات الألفاظ، والاستخدام النادر للأفعال الدالة على الحالة النفسية،

واللغة غير المرنة، والطقسية، والاضطراب الحاد في اللغة الاستقبالية، وفهم اللغة. وكل هذا يؤكد أن الأداء اللغوي غير المؤلف يعد ملمحاً أساسياً لاضطراب التوحد، كما أن القدرة على الفهم اللفظي تكون معاقبة لديهم أكثر من القدرة على التعبير اللفظي .

وأشار دراجر، وآخرون (Drager, Postal, Carrolus, Castellano, Gagliano, and Glynn, 2006) إلى أن 50٪ -تقريباً- من الأطفال ذوي اضطراب التوحد لا تنمو لديهم مهارات اللغة الوظيفية، وهناك دليل على أن هؤلاء الأطفال لديهم صعوبة في الاستجابة بصورة صحيحة للمثيرات التي تتكون من الكلمات المنطوقة وحدها، فقدرات الإبصار الفراغي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد تجعلهم أكثر قدرة على استخدام رموز الإبصار الفراغي (مثل: الصور، والرسوم الخطية، والصور الفوتوغرافية)، والعديد من نظم التواصل البديل، أو المعزز تتيح الخيارات التعليمية البصرية للأطفال ذوي اضطراب التوحد، وتشمل لغة الإشارة، ونظام التواصل بتبادل الصورة، وبرامج الكمبيوتر.

وفي المستويات المبكرة من تعلم القراءة فإن الأطفال يجب أن تنمو لديهم مهارات التعرف على الكلمة، التي تجعلهم قادرين على قراءة الكلمات، وربط النصوص بصورة واضحة، وبطلاقة، كما أن القراءة الماهرة تشمل - أيضاً - فهم المعنى النابع من النصوص المقروءة، وأن مهارات اللغة الشفهية يرتكز عليها الفهم القرائي الناجح. والبحوث التي تناولت القراءة لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد ركزت على استيضاح المعرفة المبكرة بالكلمة (Ricketts, Jones, Happe & Charman, 2013).

وتعد معرفة معاني الكلمات، وقدرة القارئ على الوصول إلى معنى الكلمة - كما يوجد في السياق - أساساً

خلل في عملية التعلم، فالطلاب ذوو صعوبات الفهم القرائي يعانون من صعوبة في فهم الأفكار الرئيسة في فقرات القراءة، كما يعانون من صعوبة في مهارات القراءة الأساسية، مثل مهارة التعرف على الكلمات. وأحياناً يقوم هؤلاء الطلاب بالقراءة بصوت مرتفع، ولكنهم لا يستطيعون فهم أو تذكر ما يقولون، لذا فإن الطلاب ذوي صعوبات الفهم القرائي يحتاجون إلى استراتيجيات فعالة لفهم ما يقرؤون، وتذكر تفاصيله. وأوضح بيرفتي وآخرون (Perfetti, Landi, 2005) أن عمليات الفهم القرائي تحدث في مستويات متعددة عبر وحدات اللغة، فالعمليات المعجمية Lexical processes تحدث على مستوى الكلمة، والعمليات النحوية تحدث على مستوى الجملة والنص، ومن خلال هذه المستويات فإن التعرف على الكلمة، والعديد من عمليات الاستدلال، تتفاعل مع المعرفة المفاهيمية للقارئ لإيجاد نموذج عقلي للنص. والعديد من الأطفال ذوي اضطراب التوحد الذين لديهم مستويات قراءة الكلمة في المستوى الطبيعي، أو أعلى من الطبيعي، لديهم إعاقة في الفهم القرائي (Nation, 2006) (Clarke, Wright & Williams, 2006)، كما أن قراءة الكلمة المفردة تعد قدرة نسبية لديهم، بالرغم من أن لديهم قدرة بصرية قوية، ومهارات حفظ عن ظهر قلب تسهم في تنمية مهارات معرفة الكلمة المنظورة لديهم (Connor & Klein, 2004).

وبالرغم من أن العديد من الأطفال ذوي اضطراب التوحد ذوي الوظائف العالية قادرين على قراءة الكلمات بطلاقة، إلا أنهم لا يهتمون بفهم ما يقرؤونه، كما أنهم يختلفون عن الأطفال العاديين في قدرتهم على قراءة النص المتواصل، ويستمررون في قراءة النص المتواصل بعد فترة طويلة من توقفهم عن فهم ما يقرؤونه.

لتحقيق الفهم. وعلى المستوى النظري تنقيد معرفة المعنى لدى ذوي الفهم الضعيف من ناحيتين: الأولى: اتساع معرفتهم بالكلمة، حيث إن لديهم مفردات أقل من أقرانهم؛ الثانية: محدودية عمق تصورهم، حيث إن تمثيلاتهم الدلالية تعد ضحلة، وتفتقر إلى التفاصيل. والأطفال ذوو اضطراب التوحد لديهم صعوبات في فهم الدلالة، لكن هذه الصعوبات ليست شاملة، فعلى سبيل المثال يعاني بعض هؤلاء الأطفال مشكلات في اللغة الاستقبالية، والتعبيرية، بالرغم من أن ٢٥٪ منهم لديه مهارات لغوية طبيعية بصورة أساسية، ومعرفة الدلالة تستخدم للتنبؤ بالفهم القرائي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد بصورة عامة. وأشار هوفر، وجوغ (Hoover & Gough, 1990) إلى أن كلاً من معرفة الكلمة، وفهم اللغة الشفهية (على سبيل المثال: المفردات اللغوية الاستقبالية، وقواعد اللغة الاستقبالية) تقدم إسهامات مستقلة للقراءة الماهرة (الفهم القرائي)، ومن ثم فإن مهارة معرفة الكلمة، وفهم اللغة الشفهية يعدان ضروريتين للقراءة الماهرة، والفهم القرائي الفقير يعد نتيجة للمعرفة الضعيفة بالكلمة، أو الفهم الضعيف للغة الشفهية، أو نتيجة لكليهما. وتعد القدرة على فهم الكلمات الفردية، وفك ترميزها خطوة أولية في فهم ما تتم قراءته، وهناك العديد من الأسباب التي توضح سبب فشل العديد من الأطفال ذوي اضطراب التوحد في فهم ما يقرؤونه. وأشار لوجسدون (Logsdon, 2010) إلى أن صعوبات الفهم القرائي تشمل وجود صعوبات في معالجة اللغة، وفي مراكز الاستدلال البصري داخل المخ، في حين لا ترجع هذه الصعوبات إلى مشكلات في البصر، أو صعوبة في السمع والكلام، أو وجود

الوظيفي العالي لديهم جوانب قصور شديدة في الفهم القرائي.

ومن أسباب قصور الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد القصور في نظرية العقل، حيث أوضح ويستباي (Westby, 2004) أن هؤلاء الأطفال يظهرون -عادةً- صعوبات في مهام نظرية العقل، مما ينتج عنها صعوبات في العديد من المهام المتعلقة بالفهم القرائي، ويشمل ذلك:

(أ) التعرف على الانفعالات، وفهمها.

(ب) تضمين مهارات اللغة العملية.

(ج) تحديد أهداف الأشخاص في القصص.

(د) التعرف على الاعتقادات الخاطئة.

(هـ) فهم الخداع.

وأوضح جاتيلي (Gately, 2008) أنه من الصعب بالنسبة للأطفال ذوي اضطراب التوحد تحقيق تكامل اللغة، والفهم الاجتماعي، وفهم القصد الانفعالي للرسائل مما يساعدهم في فهم عالمهم الاجتماعي، فهم -عادةً- لديهم صعوبات في اللغة، والمعرفة الاجتماعية، وصعوبة في تفسير، وفهم الانفعالات، ودمج كل أبعاد التواصل هذه للحصول على المعنى في المواقف الاجتماعية. و الأمر نفسه بالنسبة للمواقف الاجتماعية، فإن مهمة وأهمية فهم وتفسير الإشارات المتعددة يعد ضرورياً من أجل الفهم الفعال للنصوص القصصية. ولتحقيق الفهم القرائي، يجب أن يفهم التلاميذ مفردات المؤلف، وأسلوب الكتابة، وبناء القصة، وكذلك الخبرات الاجتماعية للشخصيات، وكيف يسهم ذلك في نمو الدوافع، والأهداف، والأفعال داخل القصة، كما يحتاج التلاميذ إلى تنمية الحساسية لانفعالات الشخصيات، وكيف تلعب هذه الانفعالات دوراً في اختيار الشخصيات، وتحديد دوافع

وأشار والبرج، وماجليانو (Walberg & Magliano, 2004) إلى أن الأفراد ذوي اضطراب التوحد يكافحون من أجل فهم الجمل الطويلة التي تتطلب الوصول إلى استدلالات، وتحتاج إلى المعلومات، فالجمل البسيطة، والكلام القصير يعد أسهل فهماً بالنسبة لهم، كما أن لديهم صعوبة في التعامل مع أوجه الغموض في الفهم، وفهم الكلمات المجردة أكثر من الكلمات الملموسة، وعند قراءة النص الغامض، فإن القارئ ذوي اضطراب التوحد -عادةً- يكونون تفسيرات جديدة، ينتج عنها توضيحات شاذة، وغير صحيحة للنص.

وأوضح أوكونور، وكليين (O'Connor & Klein, 2004) أن الأطفال ذوي اضطراب التوحد نادراً ما يدمجون المعرفة المسبقة عندما يقرؤون النصوص، وبالرغم من أن بعضهم قادر على الاستفادة من الإشارات من أجل استعادة المعرفة لربط حدث مرجعي على المستوى العام، إلا أنهم غير قادرين على استخدام هذه المعرفة لتفسير أو تذكر معلومات محددة؛ وذلك لأنهم لا يحصلون على المعنى من خبرات الحياة اليومية، فليس هناك أساس لديهم لاكتساب الكلمات لاستعراض الخبرات بصورة رمزية، وهذه المشكلة تؤثر بصورة كبيرة على قدرتهم على قراءة، وفهم موضوع النص.

وأكد ريكيتس، وآخرون (Ricketts, Jones, 2013) أن الأفراد ذوي اضطراب التوحد يظهرون صعوبات في التعرف على الكلمة، وكذلك الفهم القرائي بالرغم من أن صعوبات الفهم القرائي أكثر شيوعاً لديهم، كما أن اللغة الشفهية تحدد أساس نمو القراءة لدى هؤلاء الأطفال، كما أوضح فنتر، وآخرون (Venter, Lord, & Schopler, 1992) أن الأطفال ذوي اضطراب التوحد ذوي الأداء

الضعف في نمو اللغة، ونظرية العقل، والذاكرة العاملة، والتصور العقلي، والترابط المركزي، والخلفية المعرفية، والمفردات اللغوية، والأداء الوظيفي المستقل.

كما حدد والبرج، وماجليانو (Walberg & Magliano, 2004) مجموعة من الأسباب المحتملة للتناقض بين قراءة الكلمة، ومهارات الفهم لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، وهي:

- أ) عدم القدرة على استخدام المعرفة السابقة لتفسير المعلومات، والغموض الموجود في النص.
 ب) الصعوبات الأساسية في القدرات اللغوية.
 ج) الصعوبات في المعالجة اللغوية على مستوى الجملة.

د- عدم القدرة على حل الغموض في النص.
 وأوضح هويمر، ومان (Huemer & Mann, 2010) أن الأطفال ذوي اضطراب التوحد يظهرون مفارقةً بين الترميز والفهم: فبينما تعدد مهارات الترميز لدى الأطفال المصابين باضطراب التوحد ذوي الأداء الوظيفي المرتفع، وذوي متلازمة أسبرجر سليمة، فإن الفهم القرائي لديهم أقل من المتوقع بالنسبة لمستوى الفهم القرائي لديهم. ومشكلات الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد تنتج عن صعوبة دمج المعلومات في السياق، والصعوبات في المهارات اللفظية، والقدرة اللغوية الشفهية، والإعاقات في التواصل، والإعاقة في اللغة العامة، وصعوبة فهم النص المكتوب؛ لأنهم غير قادرين على فهم المعلومات الأساسية ذات الصلة لتفسير الغموض في الحديث. وإحدى مهام الفهم الأخرى ترتبط بفهم تسلسل الكلمات، مثل التعليمات الشفهية المعقدة.

ونتيجة القصور الذي يعانيه الأطفال من ذوي اضطراب التوحد في مهارات الفهم القرائي وجدت

الشخصيات، وتقدير مقاصدهم، وكلها تعد مهارات عالية للفهم القرائي شديدة الصعوبة بالنسبة للأطفال ذوي اضطراب التوحد.

وأوضح أوكونور، وكليين (O'Connor & Klein, 2004) أن معظم الأطفال ذوي اضطراب التوحد ذوي الأداء الوظيفي العالي يظهرون صعوبات متميزة في القراءة، وانفصلاً بين الترميز، والفهم. وفيما يتعلق بالترميز فإن هؤلاء الأطفال يظهرون مهارات كافية، ولكن من الممكن أن تكون مساوية أو أقل من، أو أعلى من معايير العمر الزمني. فهؤلاء الأطفال، مثل القارئ الأخرين، يستطيعون فك ترميز الكلمات الزائفة الجديدة، وقراءة الكلمات الاعتيادية بصورة سهلة، أكثر من الكلمات غير الاعتيادية، ويستطيعون استخدام الاستراتيجيات الصوتية لفك ترميز الكلمات غير الاعتيادية من الناحية الصوتية، والتعامل مع الكلمات الشائعة مثل "ال" كوحدة مفردة، مما يوضح أن لديهم مهارات قرائية مرتبطة بالمفردات.

كما أن الأطفال ذوي اضطراب التوحد لديهم صعوبة في دمج المعلومات، ويشمل ذلك صعوبة تحويل الانتباه بين أجزاء المهمة، وتحويل الانتباه من المستوى المحلي إلى المستوى العالمي، والاهتمام بجميع أجزاء المهمة، ودمج المعلومات من السياق السابق لفهم جوهر الفقرة، واستخدام المعرفة القبلية لتفسير النص، والتي تتطلب طرح نوعين من الأسئلة: أسئلة الاستدعاء الواقعي، التي تعتمد فقط - على المعلومات المقدمة في السياق، وأسئلة المعرفة العامة، التي تحتاج إلى أن يقوم التلاميذ بتطبيق المعرفة السابقة في السياق (O'Connor & Klein, 2004).

ومن المشكلات المعرفية التي تسبب مشكلات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي اضطراب التوحد جوانب

ثلاث عشرة طريقة تعليمية لتدريس الفهم القرائي منها خمس طرق لتدريس المفردات وهي:

(أ) التعليم الصريح (يعطى التلاميذ تعريفات الكلمات المستهدفة).

(ب) التعليم الضمني (يتعرض التلاميذ لمعدل واسع من الكلمات).

(ج) طرق الوسائط المتعددة (تضمين الوسائط الأخرى إلى جانب النص، مثل الرسوميات، والنص التشعبي، أو لغة الإشارة الأمريكية).

(د) طرق القدرات (التدريب لجعل القراءة تحدث بصورة تلقائية).

(هـ) طرق العلاقة (يقوم التلاميذ بعمل ارتباطات بين الكلمات التي يعرفونها، والكلمات التي لا يعرفونها).

وثماني طرق لتدريس فهم النص وهي:

(أ) متابعة الفهم.

(ب) التعلم التعاوني.

(ج) المخططات الرسومية والدلالية.

(د) بناء القصة.

(هـ) الإجابة عن الأسئلة.

(و) إنشاء الأسئلة.

(ز) التلخيص.

(ح) التدريس متعدد الاستراتيجيات.

وأوضح مايريندا (Mirenda, 2003) أن معظم الأطفال ذوي اضطراب التوحد يستفيدون من تعلم القراءة، والكتابة عندما يدرج ضمن استخدام العديد من الاستراتيجيات التعليمية، التي تلائم بحرص مستويات النمو القرائي والكتابي لديهم من البداية، حتى القراءة الماهرة (مثل: استراتيجية المطابقة بين الكلمة والصورة، والألعاب، واستخدام برامج الكمبيوتر متعددة

العديد من الاستراتيجيات، والفنيات التي تسهم في تنمية تلك المهارات لمساعدة هؤلاء الأطفال على التواصل الفعال، والتغلب على كثير من السلوكيات المشككة التي يعانون منها. وفي هذا السياق أوضح نايت، وآخرون (Knight, Spooner, Browder, Smith, and Wood,) (2013) أن التأخير الثابت للوقت constant time delay من الممارسات القائمة على الأدلة لتعليم القراءة، والكتابة، خاصة المصطلحات التعليمية العامة، ومحتوى العلوم (مثل: مصطلحات العلوم، والوصف اللفظي للأشياء المحيطة)، والرياضيات (الأعداد، وأساسيات الحساب، والقياس) للتلاميذ ذوي الإعاقات الشديدة.

وأشار دراجر، وآخرون (Drager, Postal, Carrolus, Castellano, Gagliano, and Glynn, 2006) إلى أن استراتيجيات التواصل البديل أو المعزز، من الاستراتيجيات الفعالة في تنمية مهارات اللغة لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، وهذه الاستراتيجيات قد تستخدم دون مساعدة خارجية، مثل النظم الإشارية، أو تكون بمساعدة خارجية، مثل لوحات التواصل، والكتب منخفضة التكنولوجيا، أو الأجهزة عالية التكنولوجيا القائمة على استخدام الكمبيوتر، وذات مخرجات الكلام. كما أن هذه الاستراتيجيات تسهل التواصل التعبيري لدى هؤلاء الأطفال، وتزيد لديهم فهم الرسائل. وهذه الاستراتيجيات تتضمن مكونين أساسيين: زيادة وتعزيز المدخلات للطفل، وإتاحة نموذج لتوسيع نطاق المفردات، والمصطلحات. وأساس المكون الأول هو زيادة فهم الطفل، ومساعدته على استيضاح، وفهم الرسالة، بينما يركز الأساس الثاني بصورة أكبر على المكون التعبيري للتواصل.

وقد حددت اللجنة القومية للقراءة (National Reading Panel, 2000) بالولايات المتحدة الأمريكية

ب) المسارات المصورة: لإجراء مسار مصور تقليدي، فإن الرسوم التوضيحية للقصة تتيح تنبؤات حول القصة، وتؤكد تنبؤات، وانشغال الأطفال في المسارات المصورة يعد فنية فعالة للقراء الذين يعانون أثناء القراءة، ويساعد الأطفال على تنمية توقعات إيجابية حول ما سيحدث في القصة، وقبل قراءة القصة يجب استعراض صفحات الكتاب مع التلاميذ، بينما هم يفكرون حول القصة، وتسهيل تفكير التلاميذ من خلال توجيههم نحو استعراض واضح للقصة، كما أن تركيز الأطفال ذوي اضطراب التوحد على الصور يرضي توجههم للتعلم بصورة بصرية، وأكثر فعالية من الكلام، أو قراءة ملخص الكتاب.

ج) الخرائط البصرية: وأحد أنواع الخرائط البصرية هو الخريطة البسيطة للقصة، والتي تساعد التلاميذ في الحصول على ما سيقروءونه من خلال إعطائهم معلومات حول الشخصيات، والأوضاع، والمشكلات التي ستواجهها الشخصيات.

د) التفكير بصوت عال، والتدريس التبادلي: يساعد التفكير بصوت عال المستخدم في التدريس التبادلي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد في تعلم أربع استراتيجيات، وهي: التنبؤ، الاستفهام، الاستيضاح، والتلخيص.

هـ) فهم بناء النص القصصي: ويعني الفهم الأساسي للبدايات القصصية، مع استكشاف الشخصية الأساسية في النص، وماذا تفعل، ويساعد ذلك في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ، وتنظيم النص القصصي في كل مترابط. ويساعد

الوسائط)، كما أكد كويل (Quill, 1997) أن استخدام النماذج المصورة يسهل فهم اللغة لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، فالتعليم البصري يعكس قدراتهم التعليمية، وذكر موري، وكالفيرت (Moore & Calvert, 2000) أن التعليم القائم على الكمبيوتر مع الرسومات، والأصوات، والرسوم المتحركة، يجذب انتباه الأطفال ذوي اضطراب التوحد، وينمي تعلمهم مفردات اللغة.

وأشار يل، وآخرون (Yell, Drasgow, and Lowrey, 2005) إلى مجموعة من الطرق التعليمية التي تساعد في تنمية الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، وهي: بطاقات الفلاش، وإجراء تأخير الوقت التقدمي، وبرنامج التدريب على المحاولة المنفصلة للقراءة، والكتابة، وإجراء التدريس العرضي، والتعليم متعدد الوسائط، وتعليم الفيديو القائم على الكمبيوتر، والتكنولوجيا الصفية المثيرة، والتعلم بالملاحظة، والتعلم القائم على الكتاب، والتعلم القائم على الكمبيوتر، وتدريب الأقران، ومجموعات التعلم التعاوني، وتسهيل الإجراء، كما أوضحوا أن العمل مع الأقران، والبناء على المعرفة السابقة يعدان استراتيجيتين فعاليتين لتدريس الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد ذوي الوظيفة العالية.

وعرض جاتيلي (Gately, 2008) العديد من الاستراتيجيات التي من الممكن أن تساعد الأطفال ذوي اضطراب التوحد على تنمية مهارات فهم قرائي عالية، وهي مصممة لتناسب الخصائص المعرفية لهؤلاء الأطفال. وتشمل هذه الاستراتيجيات:

أ) الخلفية المعرفية الأولية: وتركز هذه الاستراتيجية على كون القراءة نشاطاً تفكيرياً، تنمي الجانب المعرفي لنشاط معين، ومن ثم يستطيع التلاميذ ربط ما يعرفونه بمعلومات، ومهارات جديدة.

- ٤- محتوى منهج متخصص.
- ٥- النموذج الوظيفي للسلوكات المشكّلة.
- ٦- مشاركة الأسرة.
- ومن أكثر الاتجاهات الحالية التي تؤثر في تعليم التلاميذ ذوي اضطراب التوحد داخل الفصول الدراسية استخدام كل من: التدريب على المحاولة المنفصلة، وأسلوب TEACCH، والتدريس العرضي، والتدريب على الاستجابة الجوهرية، والتدريب على السلوك اللفظي (Birkman & Stephens, 2009).
- والمحاولة المنفصلة A discrete Trial هي دورة واحدة من الروتين التعليمي القائم على السلوك، حيث يتم تكرار المحاولة الواحدة عدة مرات في سلسلة متتالية، العديد من المرات خلال اليوم، وخلال العديد من الأيام، حتى يتم إتقان المهارة. وهناك خمسة مكونات أساسية للتدريب على المحاولة المنفصلة، وهي:
- ١- الحوافز التمييزية: الإشارة التعليمية، أو البيئية المتعلقة برغبة المعلم في أن يستجيب الطفل على نحو معين.
- ٢- الحوافز التحفيزية: التوجيه أو الإشارة من المعلم لمساعدة الطفل على الاستجابة بصورة صحيحة.
- ٣- الاستجابة: المهارة أو السلوك الذي يعد هدفاً للتعلم أو جزءاً منه.
- ٤- الحوافز التعزيزية: المكافأة المصممة لدفع الطفل للاستجابة بصورة صحيحة.
- ٥- الفاصل الزمني داخل المحاولة: التوقف القصير بين المحاولات المتعددة (Smith, 2001).
- والتدريب على المحاولة المنفصلة هو وحدة تعليمية صغيرة تطبق بواسطة المعلم، ويحاول المدرب ضبط جميع جوانب التدخل، ويستخدم إجراءات التقليد، والتحفيز، والتشكيل، والتعزيز. ومع مرور الوقت
- تدريس الكلمات الأساسية للشخصيات (مثل: رجل، امرأة، الأقارب)، والكلمات الأساسية للأحداث (مثل: يأكل، يقفز، يبكي، ينام)، وتركيب كلمتين لعمل فكرة كاملة في تنمية بناء النص
- و) التخطيط لبناء الهدف: حيث يتم استخدام الأشكال، والخطوط، والأسهم لتنظيم القصص، ومن ثم يفهم التلاميذ كيف تؤثر أحداث شخصية معينة في أفعال شخصية أخرى؛ (ز) الترمومتر الانفعالي: ويساعد التلاميذ على فهم مشاعر، وانفعالات الشخصيات، مما يساعد في زيادة تقديرهم أسباب قيام الشخصيات باختيارات محددة، واستخدام الترمومترات الانفعالية مع الألوان، والمفردات المتنوعة يساعد الأطفال في تحقيق الشعور بالمستويات المختلفة من شدة الانفعالات.
- خ) القصص الاجتماعية: وتساعد القصص الاجتماعية في مساعدة الأطفال ذوي اضطراب التوحد على فهم التصورات المختلفة للآخرين في المواقف الاجتماعية، كما تساعد التلاميذ على فهم اللغة، والتي تبدو متناقضة مع أفعال الشخصية.
- وطبقاً لما يراه يوفانون، وآخرون (Iovannone, Dunlap, Huber & Kinkaid, 2003) فإن هناك ستة مكونات أساسية يجب أن يتم تضمينها في البرامج التعليمية الفعالة للتلاميذ ذوي اضطراب التوحد، وهي:
- ١- الدعم والخدمات الفردية للتلاميذ والأسر.
- ٢- التعليم النظامي.
- ٣- البيئات المفهومة والمنظمة.

٢- في كل محاولة، وتشمل:
 أ) إدارة الأمور السابقة، مثل التحقق من صحة البيانات لترتيب المواد، وضمان انتباه الطفل، وتقديم المواد التعليمية، وتقديم التعليم الصحيح، وتقديم المحفزات (الحد الأدنى اللازم).

ب) إدارة نتائج الاستجابة الصحيحة، مثل تقدير وتقييم المعزز الإضافي، وتسجيل الإجابة الصحيحة على الفور وبدقة.

ج) إدارة نتائج الاستجابة غير الصحيحة، مثل المنع بلطف، وإزالة المواد، والنظر إلى أسفل، وتسجيل الاستجابة غير الصحيحة على الفور وبدقة، وضمان انتباه الطفل، وإعادة المواد الموجودة، وإعادة التعليم، والمحفز على الفور (ضمان الاستجابة الصحيحة)، والثناء فقط، وتسجيل التصحيح الخاطئ على الفور وبدقة، السماح بفترة وجيزة بين المحاولات، وتلاشي المحفزات عبر المحاولات (Thiessen, Fazio, Arnal, 2009).
 (Martin, Yu & Keilback, 2009).

ويوضح روكسبيرغ، وكابوني (Roxburgh & Karbone, 2012) أن التدريب على المحاولة المنفصلة أحد الأدوات التعليمية الفعالة لتعليم اللغة المهمة، والمهارات الاجتماعية والمعرفية للأطفال ذوي اضطراب التوحد، وتشمل هذه الاستراتيجية ترتيباً ثلاثياً، حيث يقوم المعلم بتقديم المحفز، مما يستحضر الاستجابة لدى الطفل، ومن ثم تتبع النتيجة الاستجابة لتقوية، أو إضعاف احتمالية حدوثها مرة أخرى تحت نفس الظروف.

ويتألف التدريب على الاستجابة الجوهرية من فنيات التدريب على المحاولة المنفصلة، وتحليل السلوك

يتم تلاشي المحفزات، والإشارات لزيادة الاستقلالية. ويوفر التدريب على المحاولة المنفصلة بيئة تعليمية بناءية مهمة في المستويات المبكرة من تعليم التلاميذ ذوي اضطراب التوحد.

ومن مميزات التدريب على المحاولة المنفصلة: إمكانية التنبؤ به، والتعليم المجدول الذي يطابق احتياجات التلاميذ من أجل بيئة روتينية يمكن التنبؤ بها، وتجنب صعوبة نظرية العقل للتلاميذ ذوي اضطراب التوحد، حيث يتم تدريس المهارة بصورة واضحة دون الحاجة للإشارات البيئية، كما أنه يبدأ بالتعليمات البسيطة الملموسة، التي تساعد التلاميذ ذوي الصعوبات في اللغة الاستقبالية والتعبيرية، ويسهم في زيادة المهارات في الجانب الأكاديمي، والتواصل، والاستعداد للتعلم، والمسئولية، واللعب، وتنظيم الذات، والتفاعل بين شخصي، والتقليل من السلوكيات المشككة، والسلوكيات غير الوظيفية التكرارية والمقيدة، وسلوكيات الإثارة الحسية/ الانفعالية (Birkman & Stephens, National Autism Center, 2009).

وأوضح ثيزين، وآخرون (Thiessen, Fazio, Arnal, Martin, Yu & Keilback, 2009) أن التدريب على المحاولة المنفصلة يعد أحد الفنيات المستخدمة في برامج تحليل السلوك التطبيقي مع الأطفال ذوي اضطراب التوحد، وهو طريقة تعليمية يعطي فيها المعلم تعليمات، ومحفزات كي يستجيب الطفل، ثم يقوم المعلم بنتائج ملائمة.

وتشمل مكونات التدريب على المحاولة المنفصلة:
 ١- قبل بدء الدورة التعليمية، ويشمل: تحديد المهمة التعليمية، وجمع المواد، واختيار التعزيزات الفعالة، تحديد إجراء تلاشي التعزيز، والخطوة الأولى، بناءً على الألفة والإيجابية.

٢- اتباع المعلم لقيادة الطفل كي يسمح له أن يصبح مهتماً بمحفز معين.

٣- تحفيز المعلم للتلميذ أو لقرين آخر كي يسأل الطفل إذا اضطراب التوحد حول المحفزات التي يرغبها.

٤- عند محاولة الطفل ذي اضطراب التوحد الاستجابة بصورة لفظية يتم إعطاؤه شيئاً مفضلاً لديه على الفور.

وتتناول استراتيجية التدريب على الاستجابة الجوهرية خمسة جوانب بها قصور لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، وهي: الدافعية، والاستجابة للإشارات المتنوعة، وإدارة الذات، والمبادآت الذاتية، والتعاطف (Stochall & Dennis, 2013).

وأوضح كويجل، وكويجل (Koegel & Koegel, 2006) أن فنيات التدريب على الاستجابة الجوهرية تشمل:

١- وضوح الفرصة: وهي أن يكون السؤال/التعليمات/الفرصة (المثيرات التمييزية) المعطاة للطفل كي يستجيب واضحة، وملائمة للمهمة.

٢- اهتمام الطفل: وهو أن يحظى الشخص الذي تتم ملاحظته باهتمام الطفل (يجب أن ينظر الطفل للشخص الذي تتم ملاحظته) قبل تقديم الفرصة.

٣- التعزيز الفوري المشروط: يجب أن يكون التعزيز فورياً بناءً على سلوك الطفل، فاستجابة الشخص الملاحظ (مثل إعطاء الطفل لعبة) يجب أن تعتمد على استجابة الطفل (مثل قوله كلمة: لعبة)

٤- التعزيز الطبيعي: يجب أن يكون التعزيز طبيعياً، أو يرتبط بصورة مباشرة بالسلوك المرغوب.

٥- التعزيزات الفورية للمحاولات: إن أية محاولة موجهة بالهدف للاستجابة للأسئلة، أو الفرص يجب تعزيزها، وبالرغم من أن محاولة ما لا

التطبيقي، حيث يتم إعطاء التعليمات الواضحة المناسبة للمهمة، ويتم تضمين المهام مهام أخرى للمحافظة عليها، أو مهام يستطيع الطفل القيام بها مسبقاً، ويتم اختيار المهام التي تمثل أشياء يحب الطفل القيام بها، ويتبع ذلك النتيجة، والتي تعتمد على الاستجابة. ومن أمثلة ذلك إعطاء تعليمات للطفل كي يرتدي معطفه، وتكون نتيجة القيام بذلك استمرار الطفل في اللعب. وتسمى الممارسة السابقة استهداف الجوانب السلوكية الجوهرية، مثل الدافعية للانفعال في التواصل الاجتماعي، والمبادأة الذاتية، وإدارة الذات، والاستجابة للإشارات المتنوعة (National Autism Center, 2009).

ويعد التدريب على الاستجابة الجوهرية واحداً من النماذج السلوكية الطبيعية المستخدمة مع الأطفال ذوي اضطراب التوحد، وهو نموذج نظامي يركز على الجوانب الجوهرية (مثل: مجموعة الاستجابات التي هي من جانب واحد)، والتي عندما يتم استهدافها ينتج تحسينات ملازمة في المهارات غير المستهدفة، وتؤدي إلى تحسينات في جودة التفاعلات الاجتماعية-التواصلية بصورة عامة. ويحقق التدريب على الاستجابة الجوهرية هذه الإنجازات من خلال استخدام مجموعة من فنيات التدريس الفعالية، مثل اختيار الطفل (تضمن الاهتمامات، والضبط المشترك)، وتوضيح الفرص للطفل للاستجابة باستخدام السلوك المستهدف، والتعزيز الطبيعي، والجماعي (Roxburgh & Karbone, 2012).

ويحدد كويجل، وكويجل (Koegel & Koegel, 2006) مبادئ التدريب على الاستجابة الجوهرية في الآتي:

١- إشغال الأطفال داخل الصف الدراسي من خلال ترتيبه باستخدام الأشياء المفضلة لهم، والأنشطة التي تنصب على اهتمامهم.

المختلفة من القصص الغريبة، وتم الاستفادة من هذه القصص داخل إطار تفكير العينة حول الحالة النفسية لشخصيات القصة. ثلاثة من موضوعات القصص، أطلق عليها قصص الحالة النفسية، وتتطلب تفكيراً صريحاً، ودمج المعلومات خلال النص لبناء نموذج معرفي واضح للقصة. وعلى العكس تم تصميم القصة الرابعة بحيث يحتاج فهمها دمج المعلومات عبر السياق فحسب. أو وضحت نتائج الدراسة أن الأطفال ذوي اضطراب التوحد ممن لديهم إعاقة شديدة في نظرية العقل لديهم مشكلات شديدة في الفهم مقارنةً بأقرانهم ذوي اضطراب التوحد ممن لديهم إعاقة أقل في نظرية العقل عندما يتضمن النص تفكيراً صريحاً، خاصةً حول الأشخاص، لكنهم يؤدون بصورة أفضل عندما يتطلب النص دمج المعلومات خلال السياق فقط.

وهدفت دراسة شان، وآخرين (Chan, Cheung, Leung, Cheung and Cheung, 2005) فحص قدرات الفهم التعبيري اللفظي لمجموعة من الأطفال ذوي اضطراب التوحد (٤٦ طفلاً) تتراوح أعمارهم بين ٥-٦ سنوات، تم تصنيفهم إلى مجموعتين: ذوي الوظيفة المرتفعة، وذوي الوظيفة المنخفضة، بناءً على ذكائهم غير اللفظي. أو وضحت نتائج الدراسة أن ٦٣٪ من الأطفال ذوي اضطراب التوحد أظهروا صعوبات في اللغة، وبالتحديد ٤٢٪ منهم أظهروا صعوبات في كل من التعبير اللفظي، وقدرات الفهم، و٢١٪ منهم أظهروا صعوبات في المهارات التعبيرية، واتضح أن الذكاء العام لا يستطيع شرح عدم التجانس هذا، وأيضاً التباين الملاحظ بين الأطفال ذوي اضطراب التوحد ذوي الوظيفة العالية، كما أو وضحت نتائج الدراسة أن اختبار اللغة التعبيرية أكثر حساسية من اختبار الفهم في التمييز بين الأطفال

تحتاج بصورة ضرورية للتصحيح فإن تحتاج لأن تكون معقول.

٦- التعزيز الاجتماعي: وهو أي تعزيز لفظي أو غير لفظي يعطيه الشخص الملاحظ للطفل.

٧- تحسين المهام: يجب أن يقوم الشخص الملاحظ بإدخال المهام الجديدة إلى المهام التي يستطيع الطفل القيام بها بالفعل.

٨- الضبط المشترك، ويشمل:

(أ) اتباع قيادة الطفل: يجب أن يقوم الشخص الملاحظ باتباع قيادة الطفل في المهام أو الأنشطة التي ينشغل فيها الطفل.

(ب) اتخاذ الدور: يجب أن يتولى الشخص الملاحظ السيطرة إذا انشغل الطفل في أنشطة خطيرة، مثل سلوكيات إيذاء الذات، أو أنشطة غير ملائمة، مثل إثارة الذات.

(ج) اختيار الطفل: يجب استخدام الأشياء المرغوبة بصورة كبيرة من جانب الطفل لإشغاله في المهمة أو النشاط، وإذا لم يظهر الطفل اهتماماً بالمهمة الحالية فإن الشخص الملاحظ يجب أن يحاول تغيير النشاط.

وقد قام العديد من الباحثين باستكشاف قدرات الفهم القرائي، وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، واتضح ذلك في العديد من الدراسات، ومن هذه الدراسات دراسة وايت وآخرين (White, Hill, Happe & Frith, 2009) التي هدفت توضيح ما إذا كان الأطفال ذوو اضطراب التوحد لديهم مشكلات في الفهم القرائي بصورة عامة، أو أن مشكلات الفهم القرائي لديهم ناتجة عن المعرفة الاجتماعية المحدودة. وقاموا بإعطاء عينة الدراسة من الأطفال ذوي اضطراب التوحد العديد من المواضيع

وركزت دراسة هوميير، ومان (Huemer & Mann, 2010) على فحص الترميز، والفهم القرائي لدى (384) من الأطفال ذوي اضطرابات طيف التوحد، ومجموعة مقارنة مكونة من (100) من الأطفال ذوي عسر القراءة، باستخدام ثمانية مقاييس مقننة للترميز، والفهم القرائي، وأوضحت نتائج الدراسة أن مهارات فك الترميز السليم مقترنة مع قلة الفهم وجد لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، وذوي متلازمة أسبرجر، وذوي الاضطراب النمائي غير المحدد، وعلى العكس فإن الأطفال ذوي عسر القراءة أظهروا النموذج العكسي للفهم القوي، والترميز الضعيف.

واستكشفت دراسة كرونين (Cronin, 2008) العلاقة بين مكونات اللغة الشفهية (الأصوات، الدلالة، بناء الجملة)، ومهارات فهم الرموز، والفهم القرائي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد. تكونت عينة الدراسة من مجموعة من الأطفال ذوي اضطراب التوحد تتراوح أعمارهم بين 7-13 عاماً، تم دمجهم في أحد الفصول مع أقرانهم ذوي النمو الطبيعي، وكانت نسبة ذكائهم أكبر من، أو يساوي 70 (من ذوي الوظيفة العالية). وأوضحت نتائج الدراسة أن الأطفال ذوي اضطراب التوحد الأصغر سناً حصلوا على درجات منخفضة بصورة واضحة على مقياس الفهم القرائي مقارنة بأقرانهم ذوي النمو الطبيعي، بينما حصل الأطفال ذوو اضطراب التوحد الأكبر سناً على درجات مرتفعة على مقياس الفهم القرائي مقارنة بأقرانهم ذوي النمو الطبيعي.

كما تناولت بعض الدراسات الاستراتيجيات والفيئات الفعالة التي يمكن استخدامها في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، ومن هذه الدراسات دراسة نايت، وآخرين

ذوي اضطراب التوحد، وأقرانهم في نفس العمر في مرحلة الطفولة المبكرة.

وحاولت دراسة كرونين (Cronin, 2008) فحص العلاقة بين مكونات اللغة الشفهية (الأصوات، والمعاني، وتركيب الجملة)، ومهارات الترميز، والفهم القرائي لدى مجموعة من الأطفال ذوي اضطراب التوحد تتراوح أعمارهم بين 7-13 عاماً، ونسبة ذكائهم أكبر من، أو يساوي 70 (ذوو أداء وظيفي مرتفع). وأوضحت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة دالة بين أصوات اللغة، والترميز لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، ووجود علاقة دالة بين الدلالة والترميز، والفهم، وبين تركيب الجملة والفهم، كما أوضحت أن الأطفال ذوي اضطراب التوحد يعانون صعوبة واضحة في الفهم القرائي.

وتناولت دراسة ريكيتس، وآخرين (Ricketts, Jones, Happe & Charman, 2013) فحص ما إذا كان الفهم القرائي يتأثر بالفروق الفردية في السلوك الاجتماعي، والمعرفة والإدراك الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من المراهقين ذوي اضطراب التوحد تتراوح أعمارهم بين 14-16 عاماً أكملوا قائمة تقييمات معرفة الكلمة، واللغة الشفهية، والفهم القرائي، والسلوك الاجتماعي، والمعرفة الاجتماعية. وأوضحت نتائج الدراسة أن كلاً من معرفة وإدراك الكلمة، واللغة الشفهية يشرحان التباين الفريد في الفهم القرائي، وأن السلوك الاجتماعي، والمعرفة الاجتماعية يتنبآن بالفهم القرائي بعد ضبط التباين في معرفة وإدراك الكلمة، واللغة الشفهية، ويوضح ذلك أن الصعوبات في معرفة وإدراك الكلمة، واللغة الشفهية، والصعوبات الاجتماعية تقيد الفهم القرائي لدى الأفراد ذوي اضطراب التوحد.

اللغوية المساعدة في زيادة فهم وإنتاج الرموز اللغوية لدى عينة الدراسة.

وهدفت دراسة أوكونور، وكلين (O'Connor & Klein, 2004) إلى استكشاف الاستراتيجيات التي تسهم في تحسين الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي اضطراب التوحد، ذوي الأداء الوظيفي المرتفع. تكونت عينة الدراسة من (٢٠) من التلاميذ ذوي اضطراب التوحد. وفي إطار تصميم عينة الدراسة، طلب من كل تلميذ قراءة مجموعة من المقاطع في إطار أربعة شروط هي: الإجابة عن الأسئلة قبل القراءة، وتكملة الجمل المضمنة في النص، والتلقين خلال تحديد السياق السابق ذي الصلة، والضبط (القراءة فقط). أوضحت نتائج الدراسة أن تأثيرات التلقين كانت دالة إحصائياً، بصورة متوسطة، وتأثيرات أسئلة قبل القراءة، وتكملة الجمل كانت محدودة، وغير دالة إحصائياً.

وهدفت دراسة شميدت، وآخرين (Schmidt, Drasgow, Halle, Christian & Bliss, 2013) إلى استكشاف فعالية التحليل الوظيفي للمحاولة المنفصلة، والتدريب على التواصل الوظيفي في الحد من السلوكيات المشككة الحادة لدى ثلاثة من الأطفال ذوي اضطراب التوحد. أوضحت نتائج الدراسة أن التحليل الوظيفي للمحاولة المنفصلة تحقق من صدق وظيفة السلوك المشكك لدى كل طفل من عينة الدراسة بعد إكمال التقييم الوظيفي باستخدام الطرق الوصفية وغير الرسمية، كما أوضحت نتائج الدراسة أن التدريب على التواصل الوظيفي، والتحليل الوظيفي للمحاولة المنفصلة يعدان ناجحين في استبدال السلوكيات المشككة بسلوك تواصل بديل يخدم ذات الوظيفة.

وركزت دراسة زالسكي (Zaleski, 2008) على التأكد من فعالية استخدام التدريب على المحاولة

(Knight, Spooner, Browder, Smith, and Wood, 2013) التي هدفت إلى تقييم فعالية المخططات الرسومية، والتعليم المنظم في تنمية فهم مصطلحات مادة العلوم لدى التلاميذ ذوي اضطراب التوحد ممن يعانون من إعاقة فكرية. أوضحت نتائج الدراسة وجود علاقة وظيفية بين استخدام المخططات الرسومية، والتعليم المنظم، وعدد الخطوات الصحيحة التي تمت تكملتها في تحليل المهمة لتوضيح مفاهيم العلوم، كما أن جميع التلاميذ عينة الدراسة أحرزوا تفوقاً في خطوات تحليل المهمة في ثماني جلسات، أو أقل، كما أوضحت نتائج الدراسة أن إعطاء التلاميذ ذوي اضطراب التوحد المخططات الرسومية، أو تعليمهم تصميم هذه المخططات يعد أداة فعالة لتعليمهم العلاقات بين المفاهيم، وزيادة حصيلة مصطلحاتهم، وفهمهم لهذه المصطلحات. ويعد الفهم مكوناً هاماً للإدراك، والاستيعاب، وبالنسبة لأي تلميذ فإن فهم أي مفهوم يعتمد على التعريف الواضح لهذا المفهوم، وفي الدراسة الحالية فإن التلاميذ بدءوا أولاً بفهم تعريفات الكلمات المرتبطة بمصطلحات العلوم، وبعد فهمهم للتعريفات استطاعوا التعلم من خلال الأمثلة، وباستخدام التدريب على التمييز.

وتناولت دراسة دراجر، وآخرين (Drager, Postal, Carrolus, Castellano, Gagliano, and Glynn, 2006) فحص فعالية إجراء تعليمي هو النمذجة اللغوية المساعدة على فهم الرموز، والتعبير بالرموز، لدى اثنين من الأطفال ذوي اضطراب التوحد بمرحلة ما قبل المدرسة، والذين يستخدمون كلمات قليلة بصورة وظيفية. وتكونت النمذجة اللغوية المساعدة من إشراك الطفل في أنشطة لعب تفاعلية، وتوفير نماذج استخدام الرموز التواصلية المعززة، أو البديلة خلال فترة اللعب. أوضحت نتائج الدراسة فعالية النمذجة

الكلمات في إطار سياقها، والربط بين الكلمة وما قبلها من كلمات أخرى، يساهم في مساعدة الطفل على فهم المعنى الحقيقي للكلمة، باعتبارها جزءاً لا يتجزأ من السياق الذي تنتمي إليه. ويعاني الأطفال ذوو اضطراب التوحد من القصور الشديد في مهارات الفهم القرائي الأمر الذي يحول دون تواصلهم بفعالية في إطار محيطهم الاجتماعي، وكذلك عدم اكتسابهم العديد من المهارات الأكاديمية التي تساهم في نموهم المعرفي، ومن ثم فإن تنمية هذه المهارات يعد ضرورة تعليمية، وحياتية تضمن توافقاً نسبياً لهؤلاء الأطفال على المستوى الاجتماعي، والانفعالي، والمعرفي. مما تقدم تتضح أهمية الدراسة الحالية على المستويين: النظري، والتطبيقي.

الأهمية النظرية:

تتضح الأهمية النظرية للبحث الحالي في النقاط الآتية:

1- إلقاء الضوء على بعض الاستراتيجيات الفعالة في مجال تنمية بعض مهارات الفهم القرائي، وكذلك مهارات التواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، ومنها استراتيجياتنا التدريب على المحاولة المنفصلة، والتدريب على الاستجابة الجوهرية.

2- توجيه الاهتمام نحو جعل عملية تعليم الأطفال ذوي اضطراب التوحد داخل الفصول الدراسية عملية تفاعلية تنطلق من خصائصهم، وتستفيد من دمج العديد من الاستراتيجيات التي أثبتت الدراسات فعاليتها داخل الدروس الصفية، والأنشطة التعليمية، باعتبارها جزءاً لا يتجزأ من الأساليب التدريسية المستخدمة مع هؤلاء الأطفال.

المنفصلة بالإضافة إلى التعزيز الإيجابي، وتصحيح تكرار الاستجابة في تنمية الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، وتم جمع نسبة الكلمات المفهومة من جانب الأطفال بواسطة الباحث أثناء كل محاولة. وأوضحت نتائج الدراسة تحسن الفهم القرائي لدى عينة الدراسة بصورة كبيرة بعد استخدام التدريب على المحاولة المنفصلة.

وهدفت دراسة جوفوسيس (Gouvousis, 2011) إلى الكشف عن مدى إمكانية تدريب معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد على استخدام التدريب على الاستجابة الجوهرية في الفصول الدراسية، وكذلك قياس التغيرات في اللغة التلقائية، والتحفيزية، والتعبيرية لدى هؤلاء التلاميذ بعد تطبيق التدريب على الاستجابة الجوهرية. وأوضحت نتائج الدراسة العديد من التحسينات على مستوى أداء المعلم، وسلوكيات الطفل. بالنسبة لسلوك المعلم فقد تعلم معلم الفصل بصورة فعالة كيفية تطبيق جميع فنيات التدريب على الاستجابة الجوهرية بصورة ملائمة خلال أنشطة الدروس، وهذه الفنيات هي: جذب اهتمام الطفل، وإعطاء فرص حقيقية، وتوفير التعزيز، وتحسين المهام، واتباع قيادة الطفل، واتخاذ الأدوار، واختيار الطفل. كما وأوضحت نتائج الدراسة فعالية التدريب على الاستجابة الجوهرية في تحسين اللغة التعبيرية، والكلمات التلقائية، والكلمات التحفيزية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

أهمية البحث:

تعد مهارات الفهم القرائي من المهارات الضرورية اللازمة لتنمية الفهم المعرفي والاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، فالقدرة على فهم معاني

الأهمية التطبيقية:

وأشار كويل (Quill, 2000) إلى أن الأطفال ذوي اضطراب التوحد يميلون للتركيز على التفاصيل، ويفسرون المعلومات بطريقة مجزأة، ويخطئون في إدراك مقاصد الآخرين، ويقولون أنفسهم في إطار محدد من التفكير، والتصرف، وهذه الخصائص تجعل من الصعب عليهم فهم النص القصصي الموجود في القصص، كما أن مشكلة الفهم السردى لهؤلاء الأطفال ينتج عن القصور في قدرات نظرية العقل، والتي تشير إلى القدرة على استنتاج الحالات النفسية للآخرين، من أجل التصرف بناءً على فهم الطفل لأفعاله وأفعال الآخرين، حيث يواجه الأطفال ذوو اضطراب التوحد صعوبة شديدة في مهارات نظرية العقل، حيث رأى بارون كوهين (Baron-Cohen, 2001) أن الأطفال ذوي اضطراب التوحد لديهم صعوبة في فهم ما يفكر فيه الآخرون، وفهم الخدع، والمجازات، والسخرية، والنكات، والتخيل، مما يسهم في صعوبة الفهم الواعي لديهم للقصص.

وينتج ضعف مهارات الفهم القرائي لدى العديد من الأطفال ذوي اضطراب التوحد عن القصور الذي يعانونه في فهم المعاني الحقيقية للكلمات في إطار سياقها، والربط بين الكلمة، والجملة والكلمات والجمل السابقة التي توجد في إطارها، وكذلك فهم الكلمات التي تعبر عن معنى انفعالي، مثل الفرح، والحزن، والغضب، والدهشة، وغيرها مما يجعل الطفل غير واع بحقيقة المعنى السردى للكلام في إطار نص قرائي معين. ومن ثم فإن استخدام بعض الفنيات والاستراتيجيات التي تسهم في تنمية الفهم القرائي لدى هؤلاء الأطفال يعد أمراً ضرورياً للتغلب على هذه الصعوبة، سيما أن تحسن مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد يؤدي ثماره ليس

تتضح الأهمية التطبيقية في إلقاء الضوء على استخدام التدريب على المحاولة المنفصلة، والتدريب على الاستجابة الجوهرية في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي اضطراب التوحد، مما يمهّد لطرح هاتين الاستراتيجيتين كأسلوبين فعالين يمكن تدريب معلمي هؤلاء التلاميذ عليهما من أجل الاستعانة بهما في تدريس المواد الأكاديمية، ومنهج المهارات الاجتماعية لهؤلاء الأطفال.

هدف البحث:

هدف البحث الحالي إلى التأكد من فعالية استخدام التدريب على المحاولة المنفصلة، والتدريب على الاستجابة الجوهرية في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي اضطراب التوحد.

مشكلة البحث:

يعاني الأطفال من ذوي اضطراب التوحد من ضعف في الفهم القرائي؛ حيث إن 5-10٪ منهم يصنفون على أنهم يعانون من "عسر الفهم القرائي"، وبالرغم من أن بعضهم قد يستطيع قراءة الكلمة بدقة، والتميز، وقراءة الكلمات الفردية، إلا أن قدرته على فهم هذه الكلمات تكون منخفضة (Brown, Oram-Cardy, & Johnson, 2013).

وأحد أهم أسباب فشل الفهم القرائي لدى هؤلاء الأطفال هو صعوبة فك ترميز، ومعرفة، وإدراك الكلمات، وضعف مهارات اللغة الشفهية، وبخاصة الضعف غير المرتبط بأصوات اللغة، مثل الدلالة، وتركيب الجملة (Nation & Norbury, 2005).

يحتاج الطفل إليها لدعم نموه، والحد من المشكلات السلوكية التي ترتبط بهذا الاضطراب لديه. ويعرف اضطراب التوحد -إجرائياً- بالدرجة التي يحصل عليها الطفل ذو اضطراب التوحد في مقياس تقدير التوحد الطفولي، تعريب، وتقنين الشمري، والسرطاوي (٢٠٠٣).

الفهم القرائي:

القدرة على فهم الكلمات، والنص المكتوب، وذلك من خلال فهم الكلمات المفردة، وفهم اللغة الشفهية، وربط الكلمة بما تعنيه، واستنباط معنى الكلمة كما يوجد في السياق، والفكرة الأساسية التي يدور حولها نص معين، والإجابة عن بعض الأسئلة التي يمكن استخراجها من هذا النص. ويشمل الفهم القرائي كلاً من الفهم النصي، وهو قدرة الطفل على ذكر معلومة تم التنويه عنها مباشرة في النص، والفهم الضمني، وهو قدرة الطفل على استنتاج معلومة من معلومات أخرى بالنص، والفهم السياقي، وهو قدرة الطفل على استنتاج معنى الكلمة وفقاً لسياق الكلام، وفهم الضمائر، وهو قدرة الطفل على تحديد الاسم الذي يعود إليه الضمير، وفهم الرابط، وهو قدرة الطفل على تحديد الكلمة المناسبة لتكملة معنى الجملة طبقاً لسياق الكلام.

ويعرف الفهم القرائي -إجرائياً- بالدرجة التي يحصل عليها الطفل ذو اضطراب التوحد في مقياس الفهم القرائي، إعداد/ الباحث.

التدريب على المحاولة المنفصلة Discrete Trail

:Training

استراتيجية تعليمية تقوم على تكرار الطفل ذي اضطراب التوحد للمحاولة الواحدة عدة مرات، في

على المستوى الأكاديمي فحسب، بل على المستوى الاجتماعي والانفعالي أيضاً، مما ينتج عنه دعم تواصل هؤلاء الأطفال.

مما سبق تتضح مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن التساؤل الرئيس الآتي:

ما فعالية استخدام استراتيجيتي التدريب على المحاولة المنفصلة، والتدريب على الاستجابة الجوهرية في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد؟

وينبثق من هذا التساؤل التساؤلات الآتية:

١- هل يوجد اختلاف بين درجات المجموعة التجريبية، ودرجات المجموعة الضابطة على مقياس الفهم القرائي بعد تطبيق البرنامج؟

٢- هل يوجد اختلاف بين درجات المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي على مقياس الفهم القرائي؟

٣- هل يوجد اختلاف بين درجات المجموعة التجريبية في القياسين: البعدي، والتبعي على مقياس الفهم القرائي؟

مصطلحات البحث:

اضطراب التوحد:

أحد الاضطرابات النمائية التي تصيب الطفل قبل وصوله سن ثلاث سنوات، وتؤثر -سلباً- في نموه المعرفي، والاجتماعي، والانفعالي، وتتضح ملامحه في القصور الذي يعانيه الطفل في مهارات التواصل، واللغة والكلام، والسلوكيات الاجترارية التكرارية، والاهتمامات المقيدة، مما ينتج عنه حاجة الطفل لخدمات التربية الخاصة التي تحدد ملامح أهليته لتلقي تلك الخدمات، وكذلك البرامج التدريبية والعلاجية التي

جلسات البرنامج إلى (32) اثنتين وثلاثين جلسة، مقسمة على ثمانية أسابيع، بواقع أربع جلسات أسبوعياً، وتراوحت مدة كل جلسة بين (90-120) دقيقة.

فروض البحث:

تمت صياغة الفروض الآتية كإجابات محتملة للتساؤلات التي أثيرت في مشكلة البحث:

1- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية، والضابطة على مقياس الفهم القرائي بعد تطبيق البرنامج، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

2- توجد فروق دالة -إحصائية- بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس الفهم القرائي في القياسين القبلي، والبعدي، وذلك لصالح القياس البعدي.

3- لا توجد فروق دالة -إحصائية- بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس الفهم القرائي في القياسين البعدي، والتبقي.

إجراءات البحث:

أولاً: منهج البحث:

استخدم الباحث في بحثه الحالي المنهج شبه التجريبي، تصميم المجموعة الواحدة، وقام بالتقييم القبلي، والبعدي، والتبقي لدرجات عينة البحث على مقياس الفهم القرائي، ويعد هذا المنهج ملائماً لطبيعة البحث الحالي، من حيث محاولته الكشف عن فعالية برنامج قائم على استخدام التدريب على المحاولة المنفصلة، والاستجابة الجوهرية في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

سلسلة متتالية خلال اليوم، وخلال العديد من الأيام، حتى يتم إتقان المهارة، وذلك باستخدام إجراءات التقليد، والتحفيز، والتشكيل، والتعزيز، وتلاشي المحفزات مع مرور الوقت لزيادة الاستقلالية.

ويعرف التدريب على المحاولة المنفصلة -إجرائياً- بالبرنامج المستخدم في البحث الحالي، والقائم على استخدام التدريب على المحاولة المنفصلة، والاستجابة الجوهرية، وفتياتها.

التدريب على الاستجابة الجوهرية Pivotal Response Training:

أحد النماذج السلوكية المستخدمة مع الأطفال ذوي اضطراب التوحد، وهو نموذج نظامي يركز على السلوكيات الجوهرية التي يؤدي تحسينها إلى تحسين بعض المهارات غير المستهدفة، وذلك من خلال استخدام بعض الفنيات الفعالة، مثل وضوح الفرصة، والتركيز على اهتمام الطفل، والتعزيز الفوري المشروط، والتعزيز الطبيعي، والتعزيزات الفورية للمحاولات، والتعزيز الاجتماعي، وتحسين المهام، والضبط المشترك، واتباع قيادة الطفل، واتخاذ الدور، واختيار الطفل.

ويعرف التدريب على الاستجابة الجوهرية -إجرائياً- بالبرنامج المستخدم في البحث الحالي، والقائم على استخدام التدريب على المحاولة المنفصلة، والاستجابة الجوهرية، وفتياتها.

البرنامج القائم على التدريب على المحاولة المنفصلة، والاستجابة الجوهرية:

مجموعة من الإجراءات المنظمة، المخططة، المتبعة، القائمة على التدريب على المحاولة المنفصلة، والاستجابة الجوهرية، والفنيات المرتبطة بهما، حيث تم تقسيم

ثانياً: عينة البحث:

كما تم تحديد أفراد العينة بأنهم يصنفون ضمن ذوي التوحد البسيط، أو المتوسط، وذلك بعد حصولهم على درجات تتراوح بين (30-36) درجة، بمتوسط قدره (33, 70) درجة، وانحراف معياري قدره (2, 889) درجة على مقياس تقدير التوحد الطفولي Childhood Autism Rating Scale، تعريب، وتقنين الشمري، والسرطاوي (2003). تم التحقق من التكافؤ بين مجموعتي عينة الدراسة التجريبية، والضابطة من التلاميذ ذوي اضطراب التوحد في متغيرات العمر الزمني، ومستوى الذكاء، والذي تم تحديده داخل المعهد، باستخدام اختبار ساتفورد-بينيه، ودرجة التوحد (باستخدام مقياس تقدير التوحد الطفولي)، والفهم القرائي (باستخدام مقياس الفهم القرائي). ويوضح الجدول (1) هذا التكافؤ:

تكونت عينة البحث الحالي من (10) من التلاميذ ذوي اضطراب التوحد الذكور بمعهد التربية الفكرية، شرق الرياض، حصلوا على درجات منخفضة على مقياس مهارات الفهم القرائي، تراوحت بين (9-12)، بمتوسط قدره (10, 20)، وانحراف معياري قدره (1, 229)، وتراوحت أعمارهم بين (11-12) عاماً، بمتوسط عمري قدره (11, 20) عاماً، وانحراف معياري قدره (0, 422) عاماً، وتراوحت درجات ذكائهم على مقياس ستانفورد-بينيه بين (73-75) درجة، بمتوسط قدره (73, 30) درجة، وانحراف معياري قدره (0.949) درجة. وتم توزيع عينة الدراسة على مجموعتين، إحداهما تجريبية، وعددها (5) تلاميذ، والأخرى ضابطة، وعددها (5) تلاميذ،

جدول (1)

نتائج اختبار مان-ويتني (U Mann-Whitney) للكشف عن التكافؤ بين

مجموعتي عينة الدراسة التجريبية، والضابطة

المتغيرات	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	w	Z	الدلالة																																		
العمر بالشهور	تجريبية	5	5,5	27,5	12,5	27,5	0	غير دالة																																		
	ضابطة	5	5,5	27,5					درجة الذكاء	تجريبية	5	5,90	29,5	10,5	25,5	-0.516	غير دالة	ضابطة	5	5,10	25,5	درجة التوحد	تجريبية	5	5,60	28	12	27	-1.08	غير دالة	ضابطة	5	5,40	27	الفهم القرائي	تجريبية	5	5,5	27,5	12,5	27,5	0
درجة الذكاء	تجريبية	5	5,90	29,5	10,5	25,5	-0.516	غير دالة																																		
	ضابطة	5	5,10	25,5					درجة التوحد	تجريبية	5	5,60	28	12	27	-1.08	غير دالة	ضابطة	5	5,40	27	الفهم القرائي	تجريبية	5	5,5	27,5	12,5	27,5	0	غير دالة	ضابطة	5	5,5	27,5								
درجة التوحد	تجريبية	5	5,60	28	12	27	-1.08	غير دالة																																		
	ضابطة	5	5,40	27					الفهم القرائي	تجريبية	5	5,5	27,5	12,5	27,5	0	غير دالة	ضابطة	5	5,5	27,5																					
الفهم القرائي	تجريبية	5	5,5	27,5	12,5	27,5	0	غير دالة																																		
	ضابطة	5	5,5	27,5																																						

يتضح من الجدول (١) عدم وجود فروق دالة - إحصائياً - بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية، والضابطة في العمر، ودرجة الذكاء، ودرجة التوحد، والفهم القرائي.

ثالثاً: أدوات البحث:

لتحقيق أهداف البحث الحالي، استخدم الباحث الأدوات الآتية:

١ - مقياس الفهم القرائي للتلاميذ ذوي اضطراب التوحد، إعداد/ الباحث:

وللوصول إلى الصورة النهائية للمقياس اتبع الباحث الخطوات الآتية:

(أ) مراجعة الإطار النظري، والدراسات السابقة الخاصة بالفهم القرائي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، والاطلاع على بعض المقاييس التي تناولت أبعاد، ومهارات الفهم القرائي بصورة عامة، ولدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد بصورة خاصة، وذلك لإعداد الصورة الأولية للمقياس.

(ب) إجراء دراسة استطلاعية في شكل تساؤل لبعض معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد، للاستفادة منها في تحديد بعض مهارات الفهم القرائي اللازمة لهؤلاء التلاميذ، وكان التساؤل على النحو الآتي:

ما المهارات القرائية التي يفتقدها التلاميذ ذوو اضطراب التوحد؟

وتمخضت إجابات المعلمين عن بعض الجوانب الأساسية التي يعاني التلاميذ ذوو اضطراب التوحد قصوراً فيها، والمتعلقة بفهمهم القرائي، وتركزت هذه الجوانب في الفهم الحرفي، والضمني، والسياقي، وفهم الضمائر، وفهم الرابط داخل السياق.

وبناء على نتائج الدراسة الاستطلاعية، ومطالعة الإطار النظري، والدراسات السابقة، وبعض المقاييس التي تناولت الفهم القرائي، استطاع الباحث تحديد عدد من أبعاد الفهم القرائي، والبنود المتعلقة بها، وهي: الفهم النصي (٦ بنود)، والفهم الضمني (٧ بنود)، والفهم السياقي (٦ بنود)، وفهم الضمائر (٦ بنود)، وفهم الرابط (٥ بنود).

وللوصول إلى الصورة النهائية للمقياس قام الباحث بتحديد بالتحقق من الخصائص السيكمومترية للمقياس، وذلك على النحو الآتي:

صدق المقياس:

قام الباحث بالتحقق من صدق المقياس بعدة طرق:

١ - صدق المحكمين: قام الباحث بعرض الصورة الأولية للمقياس على مجموعة من السادة المحكمين الأساتذة في مجال التربية الخاصة، للحكم على المقياس، من حيث وضوح الأبعاد والبنود، وسلامة صياغتها، وانتهاء كل بند للبعد الخاص به، وتعديل أية بنود تحتاج إلى تعديل، وإضافة أية بنود مقترحة. وتم اختيار البنود التي حصلت على ٩٠٪ - على الأقل - من إجماع المحكمين، مما أسفر عن حذف الباحث لمجموعة من البنود بلغت (٦) بنود، ليصبح العدد النهائي لبنود المقياس (٢٥) بنوداً، مندرجة تحت (٥) أبعاد، وذلك على النحو الآتي: الفهم النصي (٥ بنود)، والفهم الضمني (٥ بنود)، والفهم السياقي (٥ بنود)، وفهم الضمائر (٥ بنود)، وفهم الرابط (٥ بنود). ويوضح الجدول (٢) أبعاد، وبنود مقياس الفهم القرائي، ونسب اتفاق المحكمين عليها:

جدول (٢)

نسب اتفاق المحكمين على البنود الواردة بمقياس الفهم القرآني

الأبعاد					
الاتفاق	الفهم الضمني	م	الاتفاق	الفهم النصي	م
٪١٠٠	يتوقع التلميذ حدوث شيء بناء على محتوى داخل النص	١	٪١٠٠	يذكر التلميذ بعض المعلومات الواردة بالنص بصورة مباشرة	١
٪١٠٠	يذكر التلميذ معلومة غير مذكورة عن شيء داخل النص	٢	٪١٠٠	يذكر التلميذ كلمتين متشابهتين في المعنى داخل النص	٢
٪١٠٠	يصحح التلميذ معلومة خاطئة عن شيء ورد بالنص	٣	٪١٠٠	يحدد التلميذ عنوان النص	٣
٪٧٠	يكون التلميذ جملًا مفيدة عن مفهوم ورد بالنص	٤	٪١٠٠	يحدد التلميذ الفكرة الأساسية في النص	٤
٪٦٠	يربط التلميذ بين مجموعة من الأفكار داخل النص	٥	٪٨٠	يسترجع التلميذ بعض المعلومات الواردة داخل النص	٥
٪١٠٠	يستنبط التلميذ خاصية شيء ورد بالنص	٦	٪١٠٠	يشير التلميذ إلى كلمة محددة داخل النص	٦
٪١٠٠	يحدد التلميذ نوع النبات الوارد بالنص	٧			
الأبعاد					
الاتفاق	فهم الضمير	م	الاتفاق	الفهم السياقي	م
٪١٠٠	يشير التلميذ إلى الاسم الذي يقصده الضمير	١	٪١٠٠	يحدد التلميذ معنى الكلمة في السياق	١
٪١٠٠	يفرق التلميذ بين معنى ثلاثة ضمائر وردت بثلاث جمل	٢	٪١٠٠	يميز التلميذ بين معنى الكلمة في جملتين مختلفتين	٢
٪١٠٠	يذكر التلميذ الضمير المناسب العائد على كلمة محددة	٣	٪١٠٠	يذكر التلميذ الكلمة المناسبة لسياق معين	٣
٪١٠٠	يستبدل التلميذ الضمير بضمير آخر صحيح	٤	٪٨٠	يضع التلميذ الكلمة في جملتين مختلفتين	٤
٪١٠٠	يختار التلميذ الضمير الصحيح من بين ثلاثة ضمائر	٥	٪١٠٠	يفرق التلميذ بين معنى الكلمة بمفردها ومعناها في سياق معين	٥
٪٦٠	يفرق التلميذ بين ضمير متكلم وضمير غائب	٦	٪١٠٠	يذكر التلميذ الكلمة مفردة ومثناة ومجموعة داخل ثلاث جمل مختلفة	٦
الأبعاد					
٪١٠٠	فهم الرابط	م			
٪١٠٠	يذكر التلميذ الكلمة المناسبة لتكملة معنى الجملة	١			
٪١٠٠	يستخرج التلميذ الكلمة غير الموافقة للسياق	٢			
٪١٠٠	يختار التلميذ الكلمة الموافقة للسياق من بين عدة كلمات	٣			
٪١٠٠	يذكر التلميذ مثالاً لوضع كلمة معينة في سياق معين	٤			
٪١٠٠	يحدد التلميذ الجمل ذات المعنى الصحيح والمعنى الخاطيء	٥			

اختبار مان - ويتني (Mann-Whitney(U)، للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعات الصغيرة المستقلة، حيث أوضحت النتائج وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب الدرجات التقديرية للتلاميذ في المستوى المرتفع، والدرجات التقديرية للتلاميذ في المستوى المنخفض، وذلك في اتجاه المستوى المرتفع، مما يوضح أن المقياس يتمتع بصدق تمييزي قوي. ثبات المقياس:

قام الباحث بالتحقق من ثبات المقياس بعدة طرق:
١- إعادة تطبيق المقياس: تم تطبيق المقياس على أفراد عينة التقنين، وهي (١٥) من التلاميذ ذوي اضطراب التوحد، ثم أعيد تطبيقه بفاصل زمني قدره أسبوعان بين التطبيقين الأول والثاني، وكان معامل ثبات المقياس (٠,٨٦) وهو دال إحصائياً- عند مستوى (٠,٠١).

٢- ثبات الاتساق الداخلي للمقياس: قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق:
أ) حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس، والدرجة الكلية للمقياس، ويوضح الجدول (٣) نتائج هذا الإجراء:

جدول (٣)

معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات مقياس الفهم القرائي، والدرجة الكلية للمقياس

الفهم النصي		الفهم الضمني		الفهم السياقي		فهم الضمائر		فهم الرباط	
م	ر	م	ر	م	ر	م	ر	م	ر
١	**٧٥٢	١	**٦٣٠	١	**٦٠١	١	**٦٢٠	١	**٨٤٥
٢	**٦٥٤	٢	**٧٦١	٢	**٥٦٢	٢	**٨٦٥	٢	**٧٥١
٣	**٦٩٨	٣	**٦٩٨	٣	**٧٨٥	٣	**٧٨٥	٣	**٧٥٢
٤	**٧١٤	٤	**٦٥٠	٤	**٥٨٩	٤	**٧١٠	٤	**٥٦٩
٥	**٥٩٩	٥	**٥٨٨	٥	**٧٨٠	٥	**٦٩٥	٥	**٦٢٠

** مستوى الدلالة ٠,٠١

لديهم إعاقات نمائية بدون اضطراب توحده. وعلى وجه الخصوص، يساهم هذا المقياس بفعالية في التفريق بين الأطفال ذوي اضطراب التوحد، والأطفال ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة، كما أنه يفرق بين الأطفال الذين تكون درجة اضطراب التوحد لديهم بين البسيط، والمتوسط، وأولئك الأطفال الذين تقع درجة اضطراب التوحد لديهم بين المتوسط، والشديد (الشمري؛ السرتاوي؛ قرايش، ٢٠١٠).

ويعتمد التصنيف النهائي للطفل على المعلومات المتوفرة من جميع بنود المقياس الخمسة عشر، وليس فقط على بعض البنود المختارة، فالمجموع الكلي للدرجات على هذا المقياس يتراوح بين (١٥) درجة، و(٦٠) درجة، والأطفال الذين تقع درجاتهم تحت الدرجة (٣٠) لا يصنفون ضمن فئة اضطراب التوحد، بينما يصنف أولئك الذين تقع درجاتهم عند (٣٠)، أو أكثر بأنهم ذوو اضطراب توحده، وعلاوة على ذلك يمكن تقسيم الأطفال الذين تقع درجاتهم بين (٣٠-٦٠) درجة إلى ثلاث مجموعات، فالدرجات التي تتراوح بين (٣٠-٣٦) تشير إلى أن مستوى اضطراب التوحد بين البسيط، إلى المتوسط، بينما الدرجات التي تتراوح بين (٣٧-٤٥) تشير إلى اضطراب التوحد بدرجة شديدة، أما الدرجات التي تزيد عن (٤٥)، وتمتد إلى (٦٠) فتشير إلى اضطراب التوحد بدرجة شديدة جداً (الشمري؛ السرتاوي؛ قرايش، ٢٠١٠).

٣- برنامج التدريب على المحاولة المنفصلة، والتدريب على الاستجابة الجوهرية، إعداد الباحث:

يتضح من الجدول (٣) أن معاملات الارتباط (ر) بين درجة كل مفردة من مفردات مقياس الفهم القرائي، والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على ثبات مفردات المقياس.

ب) حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس، والدرجة الكلية للمقياس، ويوضح الجدول (٤) نتائج هذا الإجراء:

جدول (٤)

معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد مقياس الفهم القرائي، والدرجة الكلية للمقياس

البعد	ر
الفهم النصي	*,*,٧١٠
الفهم الضمني	*,*,٦٨٢
الفهم السياقي	*,*,٦٨٥
فهم الضمائر	*,*,٧٣٤
فهم الرباط	*,*,٧٢٦

** مستوى الدلالة ٠,٠١

يتضح من الجدول (٤) أن معاملات الارتباط (ر) بين درجة كل بعد من أبعاد مقياس الفهم القرائي، والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على ثبات مجالات المقياس.

٢- مقياس تقدير التوحد الطفولي: تعريب، وتقنين الشمري، والسرتاوي (٢٠٠٣):

طور مقياس تقدير التوحد الطفولي، والمشمول على خمسة عشر مجالاً، لتقدير السلوكي، بهدف التعرف على الأطفال الذين لديهم اضطراب التوحد، والتفريق بينهم، وبين الأطفال الذين

هدف البرنامج:
يهدف البرنامج إلى تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب التوحد، وذلك من خلال استخدام التدريب على المحاولة المنفصلة، والتدريب على الاستجابة الجوهرية.

جلسات البرنامج:
قام الباحث بتصميم جلسات البرنامج بناءً على الأسس التطبيقية للتدريب على المحاولة المنفصلة، والتدريب على الاستجابة الجوهرية، والفنيات المستخدمة معها، وقام الباحث بتقسيم جلسات البرنامج إلى (32) اثنتين وثلاثين جلسة، مقسمة على ثمانية أسابيع، بواقع أربع جلسات أسبوعياً، حيث تراوحت مدة كل جلسة بين (60-90) دقيقة.

محتوى جلسات البرنامج:
يوضح الجدول (5) محتوى جلسات البرنامج:

قام الباحث بمجموعة من الخطوات في سبيل إعدادة لبرنامج الدراسة الحالية، وذلك على النحو الآتي:

1- الاطلاع على بعض البرامج التدريبية التي تناولت استخدام التدريب على المحاولة المنفصلة، والتدريب على الاستجابة الجوهرية في تنمية المهارات، أو الحد من السلوكيات المشكلة لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

2- وضع تصور مقترح لبرنامج قائم على التدريب على المحاولة المنفصلة، والتدريب على الاستجابة الجوهرية، والفنيات المستخدمة معها.

3- عرض البرنامج على مجموعة من المختصين في ميدان التربية الخاصة، ومعلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد، للأخذ بأرائهم في إطار تطوير جلسات البرنامج، وتحقيق الاستفادة الحقيقية للطفل ذي اضطراب التوحد.

جدول (5)

محتوى جلسات البرنامج

رقم الجلسة	موضوع الجلسة	الفنيات، والإجراءات المتبعة
1	التمهيد والتعارف	التعزيز، التحفيز اللفظي، التلقين، تحديد المهمة التعليمية، جمع المواد، اختيار التعزيزات الفعالة، تحديد إجراء تلاشي التعزيز، بناء جو من الألفة والإيجابية
2	بناء الثقة	الملاحظة، والتسجيل، والتعزيز
3	جذب انتباه الطفل	التعزيز التمييزي، مبادأة التواصل، التعليق، إدارة نتائج الاستجابة
4	اتباع قيادة الطفل	التلقين، التعزيز، توسيع المجال
5	تكوين جملة مفيدة	التعزيز، التحفيز اللفظي، التلقين
6	اختيار الكلمات	التعزيز، التحفيز اللفظي، التلقين
7	اختيار صور ومجسمات الكلمات	التعزيز، التحفيز اللفظي، التلقين

التقليد، التحفيز، التشكيل، التعزيز، تلاشي المحفزات، توضيح الفرصة، جذب الانتباه، التعزيز الفوري المشروط، التعزيز الطبيعي، التعزيز الفوري للمحاولات، التعزيز الاجتماعي، تحسين المهام، اتباع قيادة الطفل، اتخاذ الدور، اختيار الطفل	٨
	٩
	١٠
	١١
	١٢
التقليد، التحفيز، التشكيل، التعزيز، تلاشي المحفزات، توضيح الفرصة، جذب الانتباه، التعزيز الفوري المشروط، التعزيز الطبيعي، التعزيز الفوري للمحاولات، التعزيز الاجتماعي، تحسين المهام، اتباع قيادة الطفل، اتخاذ الدور، اختيار الطفل.	١٣
	١٤
	١٥
	١٦
	١٧
التقليد، التحفيز، التشكيل، التعزيز، تلاشي المحفزات، توضيح الفرصة، جذب الانتباه، التعزيز الفوري المشروط، التعزيز الطبيعي، التعزيز الفوري للمحاولات، التعزيز الاجتماعي، تحسين المهام، اتباع قيادة الطفل، اتخاذ الدور، اختيار الطفل	١٨
	١٩
	٢٠
	٢١
	٢٢
التقليد، التحفيز، التشكيل، التعزيز، تلاشي المحفزات، توضيح الفرصة، جذب الانتباه، التعزيز الفوري المشروط، التعزيز الطبيعي، التعزيز الفوري للمحاولات، التعزيز الاجتماعي، تحسين المهام، اتباع قيادة الطفل، اتخاذ الدور، اختيار الطفل.	٢٣
	٢٤
	٢٥
	٢٦
	٢٧
التقليد، التحفيز، التشكيل، التعزيز، تلاشي المحفزات، توضيح الفرصة، جذب الانتباه، التعزيز الفوري المشروط، التعزيز الطبيعي، التعزيز الفوري للمحاولات، التعزيز الاجتماعي، تحسين المهام، اتباع قيادة الطفل، اتخاذ الدور، اختيار الطفل	٢٨
	٢٩
	٣٠
	٣١
	٣٢

تحكيم البرنامج:

أهميته، ووضوح أهدافه، وطبيعة جلساته، وعددها، ومحتوى الجلسات، والأنشطة، والوسائل المستخدمة، وقام الباحث بإجراء بعض التعديلات التي أشار إليها المحكمون.

قام الباحث بعرض البرنامج في صورته الأولية على مجموعة من أساتذة التربية الخاصة لتحكيمه، من حيث

تطبيق البرنامج:

تم تطبيق البرنامج علي (5) من الأطفال ذوى اضطراب التوحد (العينة التجريبية)، بمعهد التربية الفكرية، بشرق الرياض.

بعد تطبيق البرنامج.
- قياس الفهم القرائي لدى عينة البحث التجريبية بعد انتهاء فترة المتابعة.
- رصد درجات عينة البحث وجدولتها، ومعالجتها إحصائياً، لاستخلاص النتائج.
- تفسير نتائج البحث في ضوء الإطار النظري، والدراسات السابقة، واقتراح التوصيات.

إجراءات البحث:

- الزيارة الميدانية لمعهد التربية الفكرية التي يوجد بها برامج ملحقه للتوحد، للتعرف على أعداد التلاميذ ذوي اضطراب التوحد، واختيار المكان، والبرنامج المناسب للتطبيق.
- إعداد، وتقنين مقياس الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد.
- إعداد برنامج البحث القائم على استخدام التدريب على المحاولة المنفصلة، والتدريب على الاستجابة الجوهرية.
- تحديد عينة البحث.
- القياس القبلي للفهم القرائي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد عينة البحث.
- تطبيق البرنامج على العينة التجريبية.
- قياس الفهم القرائي لدى عينة البحث التجريبية

عرض نتائج البحث، ومناقشتها:

أولاً: عرض النتائج:

نتائج الفرض الأول:

نص الفرض الأول للبحث على أنه: "توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية، والضابطة على مقياس الفهم القرائي بعد تطبيق البرنامج، وذلك لصالح المجموعة التجريبية". وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار مان-ويتني (U) Mann-Whitney للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعات الصغيرة المستقلة. ويوضح الجدول (6) نتائج هذا الإجراء:

جدول (6)

نتائج اختبار مان-ويتني Mann-Whitney للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية، والضابطة على مقياس الفهم القرائي بعد تطبيق البرنامج

الدلالة	Z	w	U	المجموعة الضابطة ن=5		المجموعة التجريبية ن=5		مقياس الفهم القرائي (الأبعاد والدرجة الكلية)
				متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	
.01	2,887-	15	0	15	3	40	8	الفهم النصي
.01	2,730-	15	0	15	3	40	8	الفهم الضمني
.01	2,887-	15	0	15	3	40	8	الفهم السياقي

الدلالة	Z	w	U	المجموعة الضابطة ن=٥		المجموعة التجريبية ن=٥		مقياس الفهم القرائي (الأبعاد والدرجة الكلية)
				مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	
.٠١	٢,٦٧٧-	١٥	٠	١٥	٣	٤٠	٨	فهم الضمائر
.٠١	٢,٧٨٥-	١٥	٠	١٥	٣	٤٠	٨	فهم الرابط
.٠١	٢,٦٦٠-	١٥	٠	١٥	٣	٤٠	٨	الدرجة الكلية

فروق دالة -إحصائياً- بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس الفهم القرائي في القياسين: القبلي، والبعدي، وذلك لصالح القياس البعدي». وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار ويلكوكسون (W) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعات الصغيرة المرتبطة. ويوضح الجدول (٧) نتائج هذا الإجراء:

يتضح من الجدول (٦) وجود فروق دالة -إحصائياً- عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية، والضابطة على مقياس الفهم القرائي، وأبعاده الفرعية بعد تطبيق البرنامج، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، وبذلك تتضح صحة الفرض الأول.

نتائج الفرض الثاني:

نص الفرض الثاني للبحث على أنه: «توجد

جدول (٧)

نتائج اختبار ويلكوكسون (W) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين، القبلي، والبعدي، على مقياس الفهم القرائي

الدلالة	قيمة Z	مجموع الرتب	متوسط الرتب	العدد	القياس (قبلي/بعدي)	مقياس الفهم القرائي
.٠١	٢,١٢١-	١٥	٣	٥	الرتب السالبة	الفهم النصي
		٠	٠	٠	الرتب الموجبة	
				٠	العلاقات	
				٥	الإجمالي	
.٠١	٢,٠٧٠-	١٥	٣	٥	الرتب السالبة	الفهم الضمني
		٠	٠	٠	الرتب الموجبة	
				٠	العلاقات	
				٥	الإجمالي	

الدلالة	قيمة Z	مجموع الرتب	متوسط الرتب	العدد	القياس (قبلي/بعدي)	مقياس الفهم القرائي
.٠١	٢,١٢١-	١٥	٣	٥	الرتب السالبة	الفهم السياقي
		٠	٠	٠	الرتب الموجبة	
				٥	العلاقات	
				٥	الإجمالي	
.٠١	٢,٠٦٠-	١٥	٣	٥	الرتب السالبة	فهم الضمائر
		٠	٠	٠	الرتب الموجبة	
				٥	العلاقات	
				٥	الإجمالي	
.٠١	٢,٠٧٠-	١٥	٣	٥	الرتب السالبة	فهم الرابط
		٠	٠	٠	الرتب الموجبة	
				٥	العلاقات	
				٥	الإجمالي	
.٠١	٢,٠٣٢-	١٥	٣	٥	الرتب السالبة	الدرجة الكلية
		٠	٠	٠	الرتب الموجبة	
				٥	العلاقات	
				٥	الإجمالي	

المجموعة التجريبية على مقياس الفهم القرائي في القياسين: البعدي، والتتبعي». وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار ويلكوكسون (W) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعات الصغيرة المرتبطة. ويوضح الجدول (٨) نتائج هذا الإجراء:

يتضح من الجدول (٧) وجود فروق دالة -إحصائياً- عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي، على مقياس الفهم القرائي، وأبعاده الفرعية، وذلك لصالح القياس البعدي، وبذلك تتضح صحة الفرض الثاني.

نتائج الفرض الثالث:

نص الفرض الثالث للبحث على أنه: «لا توجد فروق دالة -إحصائياً- بين متوسطات رتب درجات

جدول (٨)

نتائج اختبار ويلكوكسون (W) Wilcoxon للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين، البعدي، والتتبعي، على مقياس الفهم القرائي

الدلالة	قيمة Z	مجموع الرتب	متوسط الرتب	العدد	القياس (بعدي/ تتبعي)	مقياس الفهم القرائي
غير دالة	١-	١	١	١	الرتب السالبة	الفهم النصي
		٠	٠	٠	الرتب الموجبة	
				٤	العلاقات	
				٥	الإجمالي	
غير دالة	١-	٠	٠	٠	الرتب السالبة	الفهم الضمني
		١	١	١	الرتب الموجبة	
				٤	العلاقات	
				٥	الإجمالي	
غير دالة	١-	١	١	١	الرتب السالبة	الفهم السياقي
		٠	٠	٠	الرتب الموجبة	
				٤	العلاقات	
				٥	الإجمالي	
غير دالة	٠	٠	٠	٠	الرتب السالبة	فهم الضمائر
		٠	٠	٠	الرتب الموجبة	
				٥	العلاقات	
				٥	الإجمالي	
غير دالة	١-	١	١	١	الرتب السالبة	فهم الرابط
		٠	٠	٠	الرتب الموجبة	
				٤	العلاقات	
				٥	الإجمالي	
غير دالة	١-	٧,٥	٢,٥	٣	الرتب السالبة	الدرجة الكلية
		٢,٥	٢,٥	١	الرتب الموجبة	
				١	العلاقات	
				٥	الإجمالي	

Baker-Ericzén, Stahmer, 2013)، وباكر وآخرين (Yell, Drasgow, & Burns, 2007)، ويل، وآخرين (and Lowrey, 2005).

ويعد التدريب على الاستجابة الجوهرية نموذجاً فعالاً؛ لانطلاقه من إتاحة الفرص الحقيقية للتلاميذ ذوي اضطراب التوحد في بيئاتهم الطبيعية كي يكتسبوا النماذج السلوكية الإيجابية التي تعزز تفاعلهم، وتواصلهم الاجتماعي، كما ينطلق من تعزيزهم الفوري عند قيامهم بالسلوك المستهدف، وفي هذا الإطار أوضح ستامر (Stahmer, 1999) أن التدريب على الاستجابة الجوهرية يسمح للأطفال بأن يختاروا الأنشطة، ويتم إمدادهم بالعديد من النماذج السلوكية كي يكتسبونها من خلال نشاطهم المختار، وتتم مكافأتهم بانتظام باستخدام المعززات الطبيعية، حيث يتم إدخال المهام سهلة التحقيق إلى المهام التي تتضمن التعلم الجديد من أجل تحقيق خبرة الطفل بالنجاح. ويستخدم التدريب على الاستجابة الجوهرية بصورة كبيرة لزيادة دافعية الأطفال ذوي اضطراب التوحد لاكتساب مهارات اللغة بصفة خاصة، وزيادة اللعب الرمزي، واللعب الاجتماعي الدرامي لدى هؤلاء الأطفال، حيث يتم استخدام العديد من الأمثلة، والمعززات الطبيعية لتسهيل تعميم، وتحقيق المهارة، كما يعد التدريب على الاستجابة الجوهرية مرناً بصورة كبيرة، مما يسهل استخدامه مع الأطفال في العديد من المستويات النهائية المتعددة.

ويعد التدريب على المحاولة المنفصلة نموذجاً آخر لدعم تعلم الأطفال ذوي اضطراب التوحد للعديد من المهارات، وهو في حقيقة الأمر أحد الاستراتيجيات الفعالة المستخدمة في إطار تحليل السلوك التطبيقي، والذي يعد أحد النماذج الشهيرة في مجال تحسين حالة

يتضح من الجدول (8) عدم وجود فروق دالة - إحصائياً - عند مستوى (0.01)، بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين: البعدي، والتتبعي، على مقياس الفهم القرائي، ومجالاته الفرعية، وبذلك تتضح صحة الفرض الثالث.

ثانياً: مناقشة نتائج البحث:

توصل البحث إلى مجموعة من النتائج، هي: وجود فروق دالة - إحصائياً - بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية، والضابطة على مقياس الفهم القرائي، بعد تطبيق البرنامج، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة - إحصائياً - بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي، والبعدي، على مقياس الفهم القرائي، وذلك لصالح القياس البعدي، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي، والتتبعي. وتؤكد هذه النتائج فعالية برنامج الدراسة الحالية القائم على التدريب على المحاولة المنفصلة، والتدريب على الاستجابة الجوهرية في تنمية الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج بعض الدراسات التي أكدت فعالية التدريب على المحاولة المنفصلة، والتدريب على الاستجابة الجوهرية في تنمية المهارات، والحد من السلوكيات المشككة لدى التلاميذ ذوي اضطراب التوحد، ومن هذه الدراسات دراسات كل من داونز، وداونز (Downs & Downs, 2012)، وتوران وآخرين (Turan, Moroz & Croteau, 2012)، وستوكال، ودينيس (Stockall & Dennis, 2012).

-عادةً- بتدريس المهارات الأساسية (مثل التقليد، والحقائق البسيطة، والمعلومات الشخصية، والألوان)، مع الانتقال التدريجي لمهارات أكثر تعقيداً (مثل الإجابة عن الأسئلة، والانفعالات).

ويمكن للباحث توضيح أهم العوامل التي ساعدت في نجاح استخدام التدريب على الاستجابة المنفصلة، والتدريب على الاستجابة الجوهرية في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى عينة الدراسة التجريبية في مجموعة من النقاط، وذلك على النحو الآتي:

1- اختيار نص قرائي ملائم: حرص الباحث في اختياره للنص القرائي الذي تم تدريسه لعينة الدراسة التجريبية أن يكون نصاً موافقاً لخصائص هؤلاء التلاميذ، سيما فهمهم المرئي، المحسوس، بعيداً عن المفاهيم المعنوية المجردة، وقصر النص، وقلة كلماته، وتحقيقه لأهداف القياس داخل البرنامج، من حيث قياس الفهم النصي، والضمني، والسياقي، وفهم الضمائر، وفهم الرابط بين الجمل، وقد ساعد الباحث على ذلك تحضيره لمجموعة من الصور التوضيحية، والنماذج المصورة لأشياء يتضمنها النص، مما ساعد الطفل على الربط بين الشيء المرئي، ومقابله في النص، حيث إن أهم الخصائص التعليمية للأطفال ذوي اضطراب التوحد أنهم متعلمون بصريون، يحتاجون إلى الدعم البصري الدائم حتى يتم تعليمهم فهم كثير من الأشياء حولهم.

2- حرص الباحث أن تكون عينة البحث الحالي من التلاميذ ذوي اضطراب التوحد ممن لديهم بعض الفهم اللفظي للكلمات التي يرونها، أو يسمعونها، وكذلك بعض قدرات اللغة

هؤلاء الأطفال، حيث تزيد إجراءات التدريب على المحاولة المنفصلة تعلم الأطفال، ودافعيتهم للتعلم، لأن كل محمول منفصلة تعد قصيرة، وتتاح للطفل العديد من فرص التعلم (أكثر من 12 فرصة كل دقيقة)، كما أن القائم بتنفيذ هذه الاستراتيجية يعمل مع الطفل وجهاً لوجه، ويجعل التعليمات مناسبة لاحتياجات الطفل، كما أن هذا التدريب يشمل تنسيقاً دقيقاً يوضح موقف التعلم للطفل، خاصة أن كل محاولة منفصلة تتضمن بدايةً، ونقطة توقف محددةً، ومكوناتها تظل بسيطةً (على سبيل المثال: تعليمات قصيرة، ومحفزات واضحة). ومن ثم تكسر الاتباع المستمر للتفاعلات الاعتيادية بين الطفل والكبير خلال الأحداث المنفصلة المتميزة بشدة، والتي تم تمييزها بسهولة من جانب الطفل. والتدريب على المحاولة المنفصلة يساعد الأطفال ذوي اضطراب التوحد على اكتساب العديد من المهارات المهمة، مثل مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي، والعناية بالذات (Smith, 2001).

وفي السياق ذاته يشير جونجولا، وسويني (Gongola & Sweeney, 2012) إلى أن تدريس المحاولة المنفصلة يعد ممارسة تعليمية تتميز بالإيقاع السريع، والتسليم المتكرر، والذي يتاح من أجل التعليمات المكثفة في فترة زمنية وجيزة. وبالمقارنة بالرياضيين الذين ينشغلون في ممارسة متكررة للمهارات من أجل الإعداد للأداء في اللعبة، فإن التدريب على المحاولة المنفصلة يجعل التلاميذ ذوي اضطراب التوحد ينشغلون في محاولات تعلم كافية قبل إظهار المهارة في البيئة الطبيعية. كما أن تدريس المحاولة المنفصلة يستخدم لنقل المهارات المستهدفة من الاكتساب إلى المداومة عليها، وتعميمها. وعند استخدام هذه الاستراتيجية يتم ممارسة المهارات بصورة متكررة حتى يتم إتقانها، وتبدأ عملية التعلم

إحدى البيئات الطبيعية التي تعد جزءاً من حياة الطفل اليومية، كالمنزل، والمدرسة، وبذلك تدعم هاتان الاستراتيجيتان قدرة الطفل على تعميم المهارات التي اكتسبها في إطار البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها.

٦- التطوير المستمر للمهمة، مما يساعد الطفل ذا اضطراب التوحد على اكتساب العديد من المهارات الجديدة التي يتم تضمينها خلال المهارات التي تعلمها بالفعل، وهو ما يعطي هاتين الاستراتيجيتين صفة المنطقية في بنائهما على قدرة الطفل، دون الانفصال عن مستوى الطفل الواقعي، أو اختيار المهارات بصورة مستقلة دون تحديد مستوى الطفل والمهارات التي اكتسبها.

٧- دعم اختيار الطفل ذي اضطراب التوحد للمحفزات، والتعزيزات، والأنشطة التي يريد البدء بها، وهو ما يساهم في تحقيق نتائج فعالة في سبيل تحسين حالة الطفل، فالمحفز، أو المعزز الذي يجبه الطفل يكون دافعاً أساسياً لقيامه بنشاط معين.

٨- التعزيز الفوري للطفل ذي اضطراب التوحد نتيجة قيامه بسلوك إيجابي، أو إتقانه لمهارة معينة يعد أمراً جوهرياً في سبيل اكتساب الطفل لهذه المهارة، وكذلك المداومة عليها، وإتقانها، ومن ثم تعميمها.

٩- استخدام الحوافز التمييزية، والتعزيزية، والتحفيزية التي تساعد الطفل على القيام بالاستجابة الصحيحة، وتجنب الاستجابة الخاطئة، وتدفع الطفل للاستجابة بصورة صحيحة بناء على التوجيه، أو الإشارة للاستجابة الصحيحة، مما يساهم في تحقيق

الاستقبالية والتعبيرية، وقراءة بعض الكلمات البسيطة، كما حرص أن تكون عينة الدراسة الحالية من المصابين باضطراب التوحد في صورته البسيطة، وكذلك ممن لديهم نسبة ذكاء أعلى من ٧٠، وذلك رغبةً في تحقيق نتائج إيجابية واضحة بعد تطبيق برنامج الدراسة.

٣- التركيز على تعليم السلوكيات، والمهارات الجوهرية الأساسية، والتي إن تعلمها الطفل ذو اضطراب التوحد أدت إلى تحسن لديه في سلوكيات، ومهارات أخرى. فعلى سبيل المثال: قدرة الطفل على تهجي كلمة "تفاحة" المكونة من خمسة أحرف تعد قدرة أولية لقراءته لتلك الكلمة، فبدون معرفته لمسميات الحروف المكونة للكلمة لن يستطيع نطقها، ومن ثم لن يفهمها في سياقها النصي. وقد حرص الباحث على التأكد من إتقان عينة البحث لمعرفة حروف الكلمات قبل نطقها، لأن ذلك ممهداً لقراءتها قراءةً صحيحةً، وفهمها.

٤- الدافعية، وإدارة الذات، والمبادأة الذاتية تعد من الأهداف الأساسية للتدريب على الاستجابة الجوهرية، لأن هذه المتغيرات تعد سلوكيات، ومهارات أساسية لا يمكن الاستغناء عنها عند محاولة تعليم الطفل سلوك، أو مهارة محددة، فبدون زيادة دافعية الطفل للقيام بعمل معين، ومساعدته على ضبط وإدارة سلوكياته الذاتية، وحثه على المبادأة من جانبه لن يكتسب العديد من المهارات الأساسية اللازمة للتواصل الفعال، والتعلم الإيجابي.

٥- تطبيق إجراءات التدريب على المحاولة المنفصلة، والتدريب على الاستجابة الجوهرية في إطار

الاستجابة الصحيحة، سواء كانت سلوكاً إيجابياً، أم مهارةً فعالة.

١٠- استخدام بعض الفنيات الفعالة والمساعدة التي تدعم هاتين الاستراتيجيتين في تحقيق أهدافهما، ومن هذه الفنيات التقليد، والتحفيز، والتشكيل، والتعزيز، وهي تعد فنيات سلوكية فعالة أثبتت فعاليتها عند استخدامها مع الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

١١- استخدام فنية تلاشي التعزيز، مما يسهم في دعم تعلم الطفل ذي اضطراب التوحد للمهارة، أو السلوك عبر السياقات المختلفة، وجعله جزءاً مهماً في حياته، وتفاعلاته اليومية بغض النظر عن تعزيره، أو عدم تعزيره، فتلاشي التعزيز إجراء لا غنى عنه في سبيل تقليل اعتماد الطفل على التعزيز عندما يقوم بسلوك معين، فاعتماده على التعزيز يعني فقدانه للسلوك، أو المهارة التي تعلمها عبر الوقت لأنه لن يظل يعزز عليه مدى الحياة.

١٢- اتباع قيادة الطفل، حيث إن ذلك يعد إجراءً ضرورياً لنجاح الطفل في اكتساب مهارة معين، فكون الطفل هو القائد في عملية التفاعل يجعله دائماً على تواصل مع من يتفاعل معه لأنه يتم البدء بما لدى الطفل من قدرة أو مهارة، ومن ثم العمل على إتاحة الفرص، وتوسيع المجال للطفل حتى ينمي هذه المهارة ليس بناءً على مستويات محددة له سلفاً، ولكن بناءً على قدرته هو في الواقع.

- in young children with autism. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 20 (2), 117124-.
- Cronin, K. (2008). Reading Skills of Children With Autism: What Role Does Oral Language Play in Decoding Skills and Reading Comprehension?. Ph.D, University of California.
 - Cronin, K. (2008). Reading Skills of Children With Autism: What Role Does Oral Language Play in Decoding Skills and Reading Comprehension?. PHD, University of California.
 - Crozier, S. and Tincani, M (2007). Effects of Social Stories on Prosocial Behavior of Preschool Children with Autism Spectrum Disorders. Journal of Autism and Developmental Disorders, 37, 18031814-.
 - Downs, A., & Downs, R. (2012). Training New Instructors to Implement Discrete Trial Teaching Strategies With Children With Autism in a Community- Based Intervention Program. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 28 (4), 212–221.
 - Drager, K., Postal, V., Carrolus, L., Castellano, M., Gagliano, C and Glynn, J. (2006). The effect of aided language modeling on symbol comprehension and production in 2 preschoolers with autism. American Journal of Speech - Language Pathology, 15 (2), 112125-.

قائمة المراجع

المراجع الانجليزية

- Baker-Ericzén, M., Stahmer, A., & Burns, A. (2007). Child Demographics Associated With Outcomes in a Community-Based Pivotal Response Training program. Journal of Positive Behavior Interventions, 9 (1), 5260-.
- Baron-Cohen, S. (2001). Theory of mind and autism: A review. Special issue of the International Review of Mental Retardation, 23, 169176-.
- Bernad-Ripoll, S (2007). Using a self-as-model video combined with social stories™ to help a child with asperger syndrome understand emotions. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 22 (2), 100106-.
- Birkman, K. & Stephens, M. (2009). Current best practices for students with Autism spectrum disorders. Center for Autism and Related Disabilities Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, University of South Florida: Tampa.
- Brown, H., Oram-Cardy, J., & Johnson, A. (2013). A Meta-Analysis of the Reading Comprehension Skills of Individuals on the Autism Spectrum. Journal of Autism and Developmental Disorders, 43, 932955-.
- Chan, A., Cheung, J., Leung, W., Cheung, R., and Cheung, M. (2005). Verbal expression and comprehension deficits

- systematic instruction and graphic organizers to teach science concepts to students with autism spectrum disorders and intellectual disability. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 28 (2), 115–126.
- Koegel, R. L., & Koegel, L. K. (2006). Pivotal response treatments for autism: Communication, social and academic development. Baltimore, MD: Brookes.
 - Logsdon, A. (2010). Improving reading comprehension – strategy improves reading comprehension. @http://learningdisabilities.about.com/od/instructionalmaterials/a/pq4strategy.htm
 - Miranda, P. (2003). «He's not really a reader...»: Perspectives on supporting literacy development in individuals with autism. Topics in Language Disorders, 23, 271-282.
 - Moore, M., & Calvert, S. (2000). Brief report: Vocabulary acquisition for children with autism: Teacher or computer instruction. Journal of Autism and Developmental Disorders, 30, 359-362.
 - Nation, K., & Norbury, C. (2005). Why reading comprehension fails: Insights from developmental disorders. Topics in Language Disorders, 25(1), 213-2.
 - Nation, K., Clarke, P., Wright, B., & Williams, C. (2006). Patterns of reading ability in children with autism
 - Gately, S. (2008). Facilitating Reading Comprehension for Students on the Autism Spectrum. Teaching Exceptional Children, 30 (3), 404-5.
 - Gongola, L., & Sweeney, J. (2012). Discrete Trial Teaching: Getting Started. Intervention in School and Clinic, 47 (3), 183–190.
 - Gouvousis, A. (2011). Teacher Implemented Pivotal Response Training To Improve Communication In Children With Autism Spectrum Disorders. PHD, East Carolina University.
 - Hanley-Hochdorfer, K., Bray, M., Kehle, T and Elinoff, M (2010). Social Stories to Increase Verbal Initiation in Children With Autism and Asperger's Disorder. School Psychology Review, 39 (3), 484–492.
 - Hoover, W., & Gough, P. (1990). The simple view of reading. Reading and Writing, 2(2), 127–160.
 - Huemer, S., & Mann, V. (2010). Comprehensive Profile of Decoding and Comprehension in Autism Spectrum Disorders. Journal of Autism and Developmental Disorders, 40, 485-493.
 - Iovannone, R., Dunlap, G., Huber, H., & Kinkaid, D. (2003). Effective educational practices for students with Autism spectrum disorders. Focus on Autism and other developmental disabilities, 75 (150), 152-165.
 - Knight, V., Spooner, F., Browder, D., Smith, B., and Wood, C. (2013). Using

- instruction. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 27, 697714-.
- Quill, K. (2000). *Do-Watch-Listen-say*. Baltimore: PHB.
 - Quirnbach, L., Lincoln, A., Feinberg-Gizzo, M., Ingersoll, B and Andrews, S (2009). *Social Stories: Mechanisms of Effectiveness in Increasing Game Play Skills in Children Diagnosed with Autism Spectrum Disorder Using a Pretest Posttest Repeated Measures Randomized Control Group Design*. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39 (2), 299321-.
 - Ricketts, J., Jones, C., Happe, F., & Charman, T. (2013). *Reading Comprehension in Autism Spectrum Disorders: The Role of Oral Language and Social Functioning*. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43, 807816-.
 - Robinson, S. (2011). *Teaching Paraprofessionals of Students With Autism to Implement Pivotal Response Treatment in Inclusive School Settings Using a Brief Video Feedback Training Package*. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 26 (2), 105118-.
 - Roxburgh, C., & Karbone, V. (2012). *The Effect of Varying Teacher Presentation Rates on Responding During Discrete Trial Training for Two Children With Autism*. *Behavior Modification*, 37 (3), 298323-.
 - spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(7), 911919-.
 - National Autism Center (2009). *National Standards Report: The national standards project-addressing the need for evidence based practice guidelines for Autism spectrum disorders*. Retrieved from: <http://www.nationalautismcenter.org/pdf/NAC%20Standards%20Report.pdf>
 - National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. (NIH Publication NO. 004754-). Washington DC: U.S. Department of Health and Human Services.
 - O'Connor, I.M., & Klein, P.D. (2004). *Exploration of strategies for facilitating the reading comprehension of high-functioning students with autism spectrum disorders*. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(2), 115127-.
 - Perfetti, C., Landi, N., & Oakhill, J. (2005). *The acquisition of reading comprehension skill*. In M.J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading* (pp. 227247-). Maiden, MA: Blackwell Publishing.
 - Quill, K. (1997). *Instructional considerations for young children with autism: The rationale for visually cued*

- syndrome. MD, Faculty of the College of Education, Ohio University.
- Smith, T. (2001). Discrete Trial Training in the Treatment of Autism. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 16 (2), 8692-.
 - Stahmer, A. (1999). Using pivotal response training to facilitate appropriate play in children with autistic spectrum disorders. Child Language Teaching and Therapy, 15, 2940-.
 - Stockall, N & Dennis, L. (2013). Using Pivotal Response Training and Technology to Engage Preschoolers With Autism in Conversations. Intervention in School and Clinic, 49 (4), 195–202.
 - Thiessen, C., Fazio, D., Arnal, L., Martin, G., Yu, C & Keilback, L. (2009). Evaluation of a Self-Instructional Manual for Conducting Discrete-Trials Teaching With Children With Autism. Behavior Modification, 33 (3), 360373-.
 - Turan, M., Moroz, L., & Croteau, N. (2012). Comparing the Effectiveness of Error- Correction Strategies in Discrete Trial Training. Behavior Modification, 36 (2) 218–234.
 - Venter, A., Lord, C., & Schopler, E. (1992). A follow-up study of high functioning autistic children. Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines, 33, 489507-.
 - Wahlberg, T., & Magliano, J.P. (2004). The ability of high function individuals
 - Sansosti, F (2005). Using video modeled social stories to increase the social communication skills of children with high functioning autism/asperger's syndrome. PHD, College of Education, University of South Florida.
 - Sansosti, F and Powell-Smith, K (2008). Using Computer-Presented Social Stories and Video Models to Increase the Social Communication Skills of Children With High -Functioning Autism Spectrum Disorders. Journal of Positive Behavior Interventions, 10 (3), 162178-.
 - Sansosti, F and Powell-Smith, K (2008). Using Social Stories to Improve the Social Behavior of Children With Asperger Syndrome. Journal of Positive Behavior Interventions, 8 (1), 4357-.
 - Scattone, D (2008). Enhancing the Conversation Skills of a Boy with Asperger's Disorder through Social Stories and Video Modeling. Journal of Autism and Developmental Disorders, 38, 395400-.
 - Schmidt, J., Drasgow, A., Halle, J., Christian, C., & Bliss, S. (2013). Discrete-Trial Functional Analysis and Functional Communication Training With Three Individuals With Autism and Severe Problem Behavior. Journal of Positive Behavior Interventions, 16 (1), 44–55.
 - Scurlock, M (2008). Using social stories with children with asperger

- with autism to comprehend written discourse. *Discourse Processes*, 35(1), 119144-.
- Washburn, K (2006). The effects of a social story intervention on social skills acquisition in adolescents with asperger's syndrome. PHD, University of Florida.
 - Westby, C. (2004, April). Reading between the lines for social and academic success. Paper Presented at 9th Annual Autism Spectrum Disorders Symposium, "Social and Academic Success for Students With ASD", Providence, RI.
 - White, S., Hill, E., Happe', F., & Frith, U. (2009). Revisiting the Strange Stories: Revealing mentalizing impairments in autism. *Child Development*, 80, 1097-1117.
 - Yell, M., Drasgow, E., and Lowrey, K. (2005). No Child Left Behind and students with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 20, 130-139.
- Zaleski, G. (2008). Teaching Reading Comprehension using Match-to-Sample Discrete Trial Teachings, Sight Word Identification, Positive Reinforcement and Response Repetition Correction. MD, Caldwell College.

حقوق حائز العقار المرهون في مواجهة إجراءات التتبع من قبل الدائنين المرتهنين في ظل نظام الرهن العقاري المسجل السعودي

د. هاشم أحمد سالم بني خلف

كلية إدارة الأعمال - جامعة المجمعة

Abstract

The Saudi real estate mortgage law doesn't deprive the mortgaged debtor from the ownership of the mortgaging property. He has the right of owning, mortgaging, or selling the mortgaging property. If he sells his own mortgaging property to another person and he doesn't pay the debt on time, the mortgagee can track and sell the mortgaging property in an auction so that he can get his own debt.

The owner of mortgaging property isn't personally responsible for the debt. As a result, the Saudi law grants the owner of mortgaging property the right of selling it in order to pay the debt. He also can take part in an auction to pay for the debtor.

Key words: mortgaged debtor, tracking, the owner of mortgaging property, selling the property in the auction

المستخلص

نظام الرهن العقاري لا يجرد المدين الراهن من ملكيته للعقار المرهون، بل يبقى الراهن مالكا للعقار المرهون ملكية تامة، بحيث يكون له الحق في التصرف فيه بكافة التصرفات القانونية، من بيعه أو رهنه، فإذا باع المدين الراهن العقار المرهون وانتقلت ملكيته إلى الغير، وحل أجل الدين، ولم يتم المدين بالوفاء، كان للدائن المرتهن حق تتبع العقار المرهون في يد الغير، والتنفيذ عليه وبيعه في المزاد العلني وذلك بموجب السند التنفيذي، واستيفاء دينه من ثمنه.

وحيث أن حائز العقار المرهون ليس مسؤولاً مسؤولاً شخصية عن الدين، فما هي حقوقه قبل المدين الراهن، وما هي خياراته ودفعه لمواجهة إجراءات التتبع في مواجهة الدائن المرتهن. الكلمات المفتاحية: دائن مرتهن، تتبع، حائز العقار المرهون، بيع العقار في المزاد العلني.

موضوع البحث

للمدين الراهن التصرف في العقار المرهون، بجميع أنواع التصرفات القانونية ومن ضمنها نقل ملكية المبيع للغير، فإذا حل أجل الدين، ولم يتم المدين بالوفاء به، فإنه لا يكون للدائن المرتهن سوى التنفيذ على العقار المرهون في يد الغير، بما له من ميزة في حق التتبع، وبيعه في المزاد العلني واستيفاء دينه من ثمنه.

وحيث أن حائز العقار المرهون ليس مسؤولاً مسؤولاً شخصية عن الدين المضمون بالرهن. كان له الحق في مواجهة هذه الإجراءات بما منحه المنظم السعودي من خيارات في مواجهة إجراءات التتبع، باعتباره ليس مسؤولاً مسؤولاً شخصية عن الدين

المضمون بالرهن، وهذه الحقوق والخيارات التي منحها المنظم لحائز العقار المرهون، هي: حقه في قضاء دين المدين، وكذلك حقه في تطهير العقار المرهون، أو الاشتراك في المزايدة على العقار المرهون، بحيث يخلص العقار له مطهراً من الرهن، على أن يرجع على المدين بما أداه.

مشكلة البحث وأهميته:

عقد الرهن العقاري لا يجرد المدين الراهن من ملكيته أو من حيازته للعقار المرهون، ولا يقيد أي قيد بحيث تبقى له حرية التصرف في العقار المرهون، ونقل ملكيته إلى الغير.

المملكة العربية السعودية. إضافة إلى تحليل النصوص القانونية والتعليق عليها.

منهجية البحث:

اتباع المنهج الوصفي التحليلي وذلك من خلال شرح النصوص القانونية والتعليق عليها مستعيناً بالمصادر القانونية المتخصصة في مجال الحقوق العينية التبعية.

وسيقسم هذا البحث إلى ثلاثة مباحث، نخصص المبحث الأول لحق الدائن في تتبع العقار المرهون. وفي المبحث الثاني ماهي خيارات حائز العقار المرهون، وفي المبحث الثالث: ماهي علاقة حائز العقار المرهون بعد قضاء الدين مع غيره.

المبحث الأول

حق الدائن في تتبع العقار المرهون.

إذا حل أجل الدين ولم يقيم المدين الرهن بسداد دين الرهن، كان للدائن المرتهن حق التنفيذ على العقار المرهون في يد المدين الرهن وبيعه في المزاد العلني، واستيفاء حقه من ثمنه بالأولوية على الدائنين العاديين والدائنين التاليين له في المرتبة .

ولكن إذا تصرف المدين الرهن أو الكفيل الرهن بالعقار المرهون إلى الغير وهو الحائز، والذي يكون غير مسؤول شخصياً عن الدين المضمون^(١) كان للدائن المرتهن الحق في تتبع العقار المرهون في يد الغير، والتنفيذ عليه، واستيفاء دينه من ثمن العقار

(١) المادة (السابعة والعشرون) من نظام الرهن العقاري السعودي (يعد حائزاً للعقار المرهون كل من انتقلت إليه بعد الرهن - بأي سبب من الأسباب - ملكية هذا العقار، أو أي حق عيني آخر عليه قابل للرهن دون أن يكون مسؤولاً مسؤولية شخصية عن الدين المضمون بالرهن)

ولاشك أن الدائن المرتهن بمجرد حلول أجل الدين يكون له الحق في التنفيذ على العقار المرهون في يد الغير وهو الحائز، والذي يكون غير مسؤول مسؤولية شخصية عن الدين، فكيف يمكن التوفيق بين حق الدائن المرتهن في التنفيذ على العقار المرهون في يد الغير وهو الحائز، وحق حائز العقار المرهون في مواجهة إجراءات التتبع وصولاً إلى دفع ادعاءات الدائن المرتهن، من حيث عدم أحقيته بالتنفيذ على العقار الذي هو بحيازته .

أو حق حائز العقار المرهون في الرجوع على المدين الرهن إذا تم التنفيذ على المال المرهون وتم بيعه في المزاد العلني، سواء رسا المزاد عليه أم على غيره، أو بادر بالوفاء بدين الرهن قبل السير بإجراءات المزاد، أو بعدها وقبل قرار رسو المزاد .

أهداف البحث:

هدف البحث إلى بيان حقوق حائز العقار المرهون في مواجهة إجراءات تتبع العقار المرهون، إذا لم يقيم المدين الرهن في الوفاء بالدين، بعد إنذاره وحسب أحكام نظام التنفيذ .

أدبيات البحث:

يعتبر نظام الرهن العقاري المسجل من أحدث الأنظمة في المملكة العربية، ونظراً لحدثة هذا الموضوع فإنه يوجد قصور واضح في الكتابات القانونية التي تعالج الموضوع. إلا أن هناك العديد من الدراسات التي تناول موضوع الرهن بشكل عام. لذا سوف يتم البحث من خلال ما يتوفر من مراجع قانونية لمناقشة موضوع حقوق حائز العقار المرهون في مواجهة إجراءات التتبع في ظل نظام الرهن العقاري المسجل في

أجل الدين المضمون بالرهن^(٤)، أما قبل ذلك فليس للدائن المرتهن أن ينفذ على العقار المرهون سواء كان العقار تحت يد الحائز، أو تحت يد الراهن، وهذا ما نصت عليه المادة (السادسة والعشرون) من نظام الرهن العقاري السعودي على أنه «للمرتهن حق تتبع العقار المرهون في يد أي حائز لاستيفاء حقه منه عند حلول الوفاء به وفقاً لمرتبته».

الشرط الثاني: يجب أن يكون الرهن مقيداً قبل اكتساب الحائز حقه على العقار المرهون. وذلك لأن الرهن لا يسري في مواجهة الغير إلا من تاريخ تسجيله، وهذا ما نصت عليه المادة (الحادية والعشرون) من نظام الرهن العقاري السعودي «يسري أثر الرهن المسجل في مواجهة الغير من تاريخ تسجيله، ما لم يكن هذا الغير قد اكتسب حقا عينيا على العقار المرهون قبل تسجيل الرهن»

وعلى ذلك لا يستطيع الدائن المرتهن تتبع العقار المرهون في مواجهة الحائز إلا إذا كان رهنه قبل تسجيل هذا الحائز سند ملكيته للعقار أو الحق العيني عليه^(٥) فإذا أبرم عقد رهن قبل إبرام التصرف في العقار المرهون، ولم يتم قيد الرهن إلا بعد تسجيل الحائز سند ملكيته، فإن الرهن لا ينفذ في مواجهة الحائز المتصرف إليه، ولا يستطيع الدائن المرتهن أن يتبع العقار تحت يده.

المطلب الثاني: إجراءات التتبع

وهي إجراءات التنفيذ على العقار المرهون والتي يتخذها الدائن المرتهن في تتبع العقار المرهون في يد حائزه، حيث يتم التنفيذ على العقار المرهون بناء على

(٤) عبيدات، بكر، سنة الطبع ٢٠١١، الحقوق العينية الاصلية والتبعية، دار المسيرة للنشر، عمان ص ٢٧٤
سعد، نبيل ابراهيم، المرجع السابق، ص ١٣٤
(٥) المرجع السابق، ص ٢٣٥-٢٣٦

المرهون، بعد بيعه في المزاد العلني، وهو ما يسمى بحق التتبع^(٢).

لذلك كان لا بد لنا من بيان ما هو المقصود بحق التتبع في المطلب الأول، وفي المطلب الثاني إجراءات حق التتبع، وفي المطلب الثالث المركز القانوني لحائز العقار المرهون.

المطلب الأول: المقصود بحق التتبع:

بينت المادة (السادسة والعشرون) من نظام الرهن العقاري السعودي ما هو المقصود بحق التتبع وهو أن يكون «للمرتهن حق تتبع العقار المرهون في يد أي حائز له لاستيفاء حقه منه عند حلول أجل الوفاء به وفقاً لمرتبته».

ويقصد بذلك أن يكون بإمكان الدائن المرتهن، اتخاذ إجراءات نزع الملكية للمال المرهون وبيعه في المزاد العلني إذا لم يؤد المدين الدين في ميعاده^(٣)، وحتى يتمكن الدائن المرتهن من تتبع العقار المرهون يجب أن يتوافر شرطان وهما: أن يكون أجل دينه قد حل وأن يكون دينه مقيداً قبل اكتساب الحائز حقه على العقار المرهون.

الشرط الأول: حلول أجل الدين: يشترط لكي يقوم الدائن المرتهن بالتنفيذ على العقار المرهون، حلول

(٢) منصور، محمد حسين (٢٠٠٥)، النظرية العامة للائتمان - الناشر دار المعارف بالإسكندرية . ص ٣٣٤

انظر ايضا: سعد، نبيل ابراهيم (٢٠١٠)، التأمينات العينية والشخصية، الطبعة الأولى، منشورات الحلبي الحقوقية. ص ١٣٣، زهران، همام محمد، (٢٠٠١) التأمينات العينية والشخصية، منشأة المعارف الاسكندرية.

ص ٤٨٦ وما بعدها، نايل، السيد عيد (١٤١٩) هـ، احكام الضمان العيني والشخصي - النشر العلمي والمطابع - جامعة الملك سعود. ص ٢٠٥

(٣) أنظر: بني خلف، هاشم أحمد، (٢٠١٥)، دور الرهن في المحافظة على حقوق الدائنين المرتهنين في نظام الرهن العقاري السعودي، مجلة العلوم الإنسانية والإدارية، جامعة المجمعة، العدد (٧)، ص ١١٥ وما بعدها.

طلب يقدمه الدائن المرتهن إلى قاضي التنفيذ وفقاً للنموذج المعد لذلك، حيث يتحقق قاضي التنفيذ من استيفاء السند التنفيذي للشروط النظامية، ويضع خاتم التنفيذ عليها متضمناً عبارة (سند للتنفيذ) مقروناً باسم القاضي ومحكمته وتوقيعه^(٦).
ثم يصدر قاضي التنفيذ فوراً أمراً بالتنفيذ إليه مرفقاً له نسخة من السند التنفيذي محتومة بخاتم المحكمة بمطابقتها للأصل، ويبلغ المدين خلال عشرين يوماً من تاريخ صدور أمر التنفيذ^(٧).

فإذا تعذر إبلاغه خلال الفترة السابقة، أمر القاضي بنشر الإبلاغ فوراً في الصحيفة اليومية الأوسع انتشاراً في منطقة مقر المحكمة، وتستوفى من المدين نفقة الإعلان مع استيفاء الحق^(٨) وعلى المدين الوفاء بالمدين خلال

طلب يقدمه الدائن المرتهن إلى قاضي التنفيذ وفقاً للنموذج المعد لذلك، حيث يتحقق قاضي التنفيذ من استيفاء السند التنفيذي للشروط النظامية، ويضع خاتم التنفيذ عليها متضمناً عبارة (سند للتنفيذ) مقروناً باسم القاضي ومحكمته وتوقيعه^(٦).
ثم يصدر قاضي التنفيذ فوراً أمراً بالتنفيذ إليه مرفقاً له نسخة من السند التنفيذي محتومة بخاتم المحكمة بمطابقتها للأصل، ويبلغ المدين خلال عشرين يوماً من تاريخ صدور أمر التنفيذ^(٧).
فإذا تعذر إبلاغه خلال الفترة السابقة، أمر القاضي بنشر الإبلاغ فوراً في الصحيفة اليومية الأوسع انتشاراً في منطقة مقر المحكمة، وتستوفى من المدين نفقة الإعلان مع استيفاء الحق^(٨) وعلى المدين الوفاء بالمدين خلال

المادة (٩) (السادسة والأربعون) من نظام التنفيذ (إذا لم ينفذ المدين أو لم يفصح عن أموال تكفي للوفاء بالمدين خلال خمسة أيام من تاريخ إبلاغه بأمر التنفيذ، أو من تاريخ نشره بإحدى الصحف إذا تعذر إبلاغه؛ عدّ ماطلاً،
(١٠) المادة (الثامنة والأربعون) من نظام التنفيذ السعودي
(١١) المادة (الحادية والثلاثون) من نظام الرهن العقاري السعودي (تتم إجراءات النزاع الجبري للملكية العقار المرهون وبيعه عند عدم الوفاء بالمدين وفقاً لنظام التنفيذ)
(١٢) المادة (الأربعون) من نظام التنفيذ السعودي (يجوز محضر الحجز وفقاً لما تحدده اللائحة، ويتضمن البيانات الآتية:
١- تحديد هوية الحاجز والمحجوز عليه والمحجوز لديه.
٢- تحديد منفذ التنفيذ، ورقم أمر التنفيذ، وتاريخه، وصدوره.
٣- تعيين المال المحجوز، ووصفه ومقداره، ووزنه ونوعه، وعدده وصفاته التي تختلف بها قيمته، ومستند تملكه، بيانات تسجيله بحسب الأحوال
٤- نوع صك ملكية العقار، ورقمه، وتاريخه، ومصدره، وموقع العقار، وحدوده، وأطواله، ومساحته)
٥- قيمة المال المحجوز، وفقاً لتقدير المقوم.
٦- مكان الحجز.
٧- اسم الحارس الذي عهد إليه بحفظه.
٨- اسم وكيل البيع، وموعد البيع، وتاريخه، ومكانه.
ويتضمن محضر الحجز توقيع مأمور التنفيذ والمدين - إن كان حاضراً - والحارس، وكل من نسب إليه تصرف في المحضر، وفق ما تحدده اللائحة»

(٦) المادة (الرابعة والثلاثون) من نظام التنفيذ
أ) يتم التنفيذ بناء على طلب يقدمه طالب التنفيذ إلى قاضي التنفيذ وفقاً للنموذج الذي تحدده اللائحة
ب) ٢- يتحقق قاضي التنفيذ من السندات التنفيذية المذكورة في الفقرات من توافر الشروط النظامية فيها، ويضع خاتم التنفيذ عليها متضمناً عبارة (سند للتنفيذ) مقروناً باسم القاضي ومحكمته وتوقيعه
(٧) المادة الثالثة عشرة من نظام المرافعات الشرعية السعودي رقم (م/١) تاريخ ٢٢/١/١٤٣٥ :
يجب أن يكون التبليغ من نسختين متطابقتين، إحداهما أصل، والأخرى صورة، وإذا تعدد من وجه إليهم تعين تعدد الصور بقدر عددهم.
(٨) المادة (الرابعة والثلاثون) من نظام التنفيذ (١- يتم التنفيذ بناءً على طلب يقدمه طالب التنفيذ إلى قاضي التنفيذ، وفقاً للنموذج الذي تحدده اللائحة.
٣- يصدر قاضي التنفيذ فوراً أمراً بالتنفيذ إلى المدين، مرفقاً له نسخة من السند التنفيذي محتومة بخاتم المحكمة بمطابقتها للأصل، ويبلغ المدين وفق أحكام التبليغ التي تحددها اللائحة، فإن تعذر إبلاغ المدين خلال عشرين يوماً من تاريخ صدور أمر التنفيذ، أمر قاضي التنفيذ بنشر الإبلاغ فوراً في الصحيفة اليومية الأوسع انتشاراً في منطقة مقر المحكمة، وتستوفى من المدين نفقة الإعلان مع استيفاء الحق.
٤- يتم التنسيق بين وزارة العدل، والجهات ذات العلاقة، للإفصاح عن عناوين الأشخاص الذين لا يعرف لهم محل إقامة.

الكتابة للجهة المصدرة، لإكمال اللازم دون حضور صاحب الصك^(١٦).

وإذا تعذر من استلام صك العقار للتأكد من سريانه وصلاحيته للإعتقاد عليه، أو التهميش عليه، فيأمر قاضي التنفيذ بإصدار نسخة من سجل صك العقار، لإتمام إجراءات التنفيذ وتصبح تلك النسخة هي الصك المعتمد^(١٧).

والحجز على العقار يشمل الحجز على غلته^(١٨)، فإذا كان العقار مؤجراً، فيجب تبليغ المستأجر بالحجز، والذي يتوجب عليه من تاريخ تبليغه، تسليم الأجرة للمحكمة، أما إذا لم يكن العقار مؤجراً، وتم تعيين حارس عليه غير المدين، فيجب على الحارس إدارة العقار وتسليم الريع إلى المحكمة، أما إذا لم يتم تعيين حارس، أو كان المدين يسكن العقار بنفسه، أو يسكنه من يعولهم المدين، فلا يوجد ريع للعقار عندئذ حتى يتم الحجز عليها^(١٩).

بعد ذلك، يتم بيع العقار من خلال المزادة العلنية في صالة المزاد، حيث يوضع المال في المزادة ويعلنه قبل اليوم المحدد لإجرائه بمدّة لا تزيد عن ثلاثين يوماً ولا تقل عن خمسة عشرة يوماً في موقع بيانات التنفيذ وبالإلصاق على باب المكان الذي فيه الأموال المحجوزة، مبيناً فيه يوم البيع وساعته ومكانه ونوع

(١٦) المادة (الخامسة والأربعون (٥) من اللائحة التنفيذية لنظام التنفيذ السعودي.

(١٧) المادة (الخامسة والأربعون (٦) من اللائحة التنفيذية لنظام التنفيذ السعودي.

(١٨) المادة (الخامسة والأربعون (٤) من اللائحة التنفيذية لنظام التنفيذ السعودي (الحجز على العقار حجز على غلته، ويبلغ المستأجر بالحجز التنفيذي، وعليه تسليم الأجرة للمحكمة، أو الحارس - حسب الأحوال لتودع في حساب التنفيذ)

(١٩) انظر: وافي، محمود علي عبد السلام، أصول التنفيذ القضائي في النظام السعودي، الطبعة الأولى، ٢٠١٤، مكتبة ابن رشد، ص ٢٦٨

ويجب تزويد الجهة التي صدرت فيها وثيقة تملك العقار بنسخة من المحضر للتأشير على سجل الوثيقة^(١٣). ولقاضي التنفيذ وعند الاقتضاء وخشية من قيام المدين بالتصرف بالعقار المرهون، المبادرة بإجراء الحجز عليه، وذلك بمخاطبة الجهة التي أصدرت وثيقة سند الملكية قبل إعداد محضر الحجز^(١٤).

وعلى جهة التوثيق تبليغ قاضي التنفيذ بما تم حيال التأشير على سجل العقار^(١٥) وإذا اقتضى التنفيذ على العقار إكمال نواقص صك العقار، فلقاضي التنفيذ

(١٣) المادة (الخامسة والأربعون) من نظام التنفيذ السعودي «يجري الحجز التنفيذي على العقار بموجب محضر حجز ويجب تزويد الجهة التي صدرت فيها وثيقة تملك العقار بنسخة من المحضر للتأشير على سجل الوثيقة»

(١٤) المادة (الخامسة والأربعون (٢) من اللائحة التنفيذية لنظام التنفيذ السعودي «لقاضي التنفيذ عند الاقتضاء المبادرة بأجراء الحجز على العقار بمخاطبة الجهة التي أصدرت الوثيقة مباشرة قبل إعداد محضر الحجز»

كذلك بينت المادة (الأربعون) من نظام السجل العيني للعقار ولائحته التنفيذية: على أنه «الدعاوى المتعلقة بحق عيني عقاري أو بتصرف من التصرفات الواجب قيدها يجب التأشير بها في السجل العقاري بناء على طلب المحاكم المختصة بعد قيدها لديها متى تضمنت هذه الدعاوى طلب إجراء تغيير في بيانات السجل أو لا يتم سماع الدعوى إلا بعد تقديم ما يثبت حصول التأشير بمضمون هذه الدعاوى.

(١٤٠/١) من اللائحة التنفيذية لنظام السجل العيني للعقار «على المحكمة المختصة فور قيد هذه الدعاوى لديها أن تبعث إلى إدارة التسجيل العقاري والتوثيق التي تقع الوحدة العقارية محل الدعوى في دائرة اختصاصها بطلب التأشير بحصولها تبين فيه رقم الوحدة العقارية محل الدعوى واسم المدعي والمدعى عليه وملخص الحق المدعى به ويرفق بهذا الخطاب صورة من صحيفة الدعوى».

(١٤٠/٢) من اللائحة التنفيذية لنظام السجل العيني للعقار على إدارة التسجيل العقاري والتوثيق أن تجري التأشير المطلوب من تاريخ ورود خطاب المحكمة المختصة وتبعث لها بما يفيد حصول التأشير.

(١٥) المادة (الخامسة والأربعون (٣) من اللائحة التنفيذية لنظام التنفيذ السعودي (تبليغ الجهة التي صدرت منها وثيقة تملك العقار قاضي التنفيذ بما تم حيال التأشير بالحجز على سجل العقار)

تنقص عن خمسة عشر يوماً « ميعاد كامل » من تاريخ الميعاد الأول (٢٢).

غير أنه لا يجوز إعادة التقدير والمزايدة أكثر من ثلاث مرات، إذا لم يتقدم أحد للشراء. حيث يباع العقار في المرة الثالثة إذا تقدم أحد للشراء بما يقف عليه المزايد، بشرط أن لا يقل عن أكبر ثمن تم التوصل إليه في المرة الثانية، إلا إذا كان النقصان مما يتغابن فيه الناس (٢٣).

وتتم ترسية المزايد عن طريق وكيل البيع القضائي، إذا مضت خمس عشرة دقيقة بعد أكبر عرض ولم يزد عليه أحد، وللمأمور التنفيذ تمديد المزايدة خمس عشرة دقيقة أخرى ولمرة واحدة (٢٤).

ويجب على من رسا عليه المزايد سداد الثمن فوراً (٢٥) فإذا تعذر السداد الفوري، فيمهل مدة لا تزيد عن خمسة أيام عمل (٢٦).

وإذا لم يسدد من رسا عليه المزايد الثمن في الموعد المحدد، يعاد البيع على مسؤوليته بمزايدة جديدة وذلك

(٢٢) المادة (الخمسون/ ٦) من اللائحة التنفيذية لنظام التنفيذ السعودي (لا يعاد التقدير والمزايدة على العقار، أو المعادن الثمينة، أو المجوهرات، أو ما في حكمها أكثر من ثلاث مرات وفي المرة الثالثة يباع بأكبر عرض في المزايدة، بشرط أن يكون الثمن لا ينقص عن القيمة المقدرة في المرة الثانية، إلا بما يتغابن فيه الناس، ويحدد الموعد الثاني والثالث للمزايد خلال مدة لا تنقص عن خمسة عشر يوماً)

(٢٣) المادة (الخمسون/ ٦) من اللائحة التنفيذية لنظام التنفيذ السعودي .

(٢٤) المادة (الخمسون/ ٧) من اللائحة التنفيذية لنظام التنفيذ السعودي (إذا مضى خمس عشرة دقيقة بعد أكبر عرض، ولم يزد عليه أحد، يعلن وكيل البيع القضائي الترسية، وتنتهي المزايدة، ويلزم البيع، وللمأمور التنفيذ تمديد خمس عشرة دقيقة أخرى) .

(٢٥) المادة (الخمسون/ ٢) من نظام التنفيذ السعودي (٢- يبدأ المزايد بحضور مأمور التنفيذ، وينادي الوكيل بالقيمة التي يفتح فيها المزايد للمال المحجوز، ويجب على من رسا عليه المزايد سداد الثمن فوراً وفق ما تحدده اللائحة

(٢٦) المادة (الخمسون/ ٨) من اللائحة التنفيذية لنظام التنفيذ السعودي .

الأموال المحجوزة، ووصفها بالإجمال ، ويجوز لقاضي التنفيذ أن يأمر بنشر هذا الاعلان في صحيفة أو أكثر من الصحف اليومية وتخصم هذه النفقات من حصيلة البيع (٢٠)

حيث يبدأ المزايد بحضور مأمور التنفيذ وينادي الوكيل بالقيمة التي يفتح فيها المزايد للمال المحجوز، ولا يجوز البيع بأقل من القيمة المقدرة، فإن لم يتقدم أحد لشراء العقار، فينهي مأمور التنفيذ المزايد، ويحضر محضراً بذلك موقعاً منه، ومن وكيل البيع القضائي (٢١).

ثم يقوم مأمور التنفيذ القضائي بتحديد ميعاد جلسة أخرى، على أن تقع خلال يومين من الجلسة الأولى، ويعرض الأمر على قاضي التنفيذ ليأمر بإعادة التقويم، ويفتح المزايد في الجلسة الثانية بالتقويم الجديد خلال مدة لا تنقص عن خمسة عشرة يوماً .

فإذا لم يتقدم أحد للشراء في المرة الثانية، أو تقدم ولكن بأقل من القيمة المقدرة، تكرر الإجراء السابق، حيث ينهي مأمور التنفيذ المزايد، ويحضر محضراً بذلك موقعاً منه، ومن وكيل البيع القضائي، ثم يقوم مأمور التنفيذ القضائي بتحديد ميعاد جلسة أخرى، ويعرض الأمر على قاضي التنفيذ ليأمر بإعادة التقويم، ويفتح المزايد في الجلسة الثالثة بالتقويم الجديد خلال مدة لا

(٢٠) المادة (الخمسون/ ١) من نظام التنفيذ السعودي (١- يعلن عن المزايد قبل اليوم المحدد لإجرائه بمدة لا تزيد على ثلاثين يوماً ولا تقل عن خمسة عشر يوماً في موقع بيانات التنفيذ وبالإلصاق على باب المكان الذي فيه الأموال المحجوزة، ميبناً فيه يوم البيع وساعته ومكانه ونوع الأموال المحجوزة ووصفها بالإجمال ويجوز لقاضي التنفيذ أن يأمر بنشر هذا الإعلان في صحيفة أو أكثر من الصحف اليومية خصصاً من حصيلة البيع.

(٢١) المادة (الخمسون/ ٥) من اللائحة التنفيذية لنظام التنفيذ السعودي (إذا لم يتقدم مشتر، أو لم يصل المزايد القيمة المقدرة سابقاً، فينهي مأمور التنفيذ المزايد، ويحضر محضراً بذلك موقعاً منه ومن وكيل البيع القضائي .

يكون مسؤولاً ومسؤولية شخصية عن الدين المضمون بالرهن».

كذلك بينت المادة (الحادية والعشرون) من نظام الرهن العقاري السعودي^(٢٧) يسري أثر الرهن المسجل في مواجهة الغير من تاريخ تسجيله، ما لم يكن هذا الغير قد اكتسب حقاً عينياً على العقار المرهون قبل تسجيل الرهن»
يتبين لنا من خلال نصوص هذه المواد ماهي الشروط الواجب توافرها في الشخص لكي يعتبر حائزاً، وبالتالي سريان أثر الرهن العقاري في مواجهته وهي:
الشرط الأول: أن يكون الحائز قد اكتسب ملكية العقار أو حق عيني عليه قابل للرهن.

أي أن تنتقل ملكية العقار المرهون إلى الحائز أو جزء منه، أو أن يكسب على هذا العقار المرهون حقاً عينياً أصلياً قابلاً للرهن، أي قابلاً للبيع في المزايا العلني استقلالاً عن العقار المقرر عليه الرهن .

وهذا ما نصت عليه المادة (الرابعة/ ٢) من نظام الرهن العقاري السعودي بأنه يجب أن يكون العقار المرهون قابلاً للبيع في المزايا العلني، والحقوق التي تقبل البيع في المزايا العلني هي حق الملكية، أو ملكية الرقبة فيه أو حق انتفاع عليه^(٢٩) أما تلك التي لا تقبل البيع في المزايا العلني استقلالاً، فهي حقوق الارتفاق وحق الاستعمال وحق السكنى، وكذلك الحقوق العينية التبعية، وهي الرهن وحقوق الامتياز^(٣٠).

وعلى ذلك لا يعتبر حائزاً من لم يكسب سوى حقاً شخصياً على العقار المرهون، كالمستأجر أو المشتري بعقد غير مسجل، لأنه لا ينقل إليه ملكية المال المرهون، كذلك لا يعتبر حائزاً كل من انتقل إليه حقاً عينياً أصلياً

(٢٩) منصور، محمد حسين، المرجع السابق ص ٣٣٧
(٣٠). علم الدين، محي الدين اسماعيل، بلا سنة طبع، اصول القانون المدني، الجزء الثالث، الحقوق العينية والاصولية والتبعية . ص ٥٣٣

حسب أحكام الفقرة (١-٢) من المادة (الخمسین) من نظام التنفيذ ويلزم المتخلف عن السداد بدفع ما نقص من الثمن الذي رسا به المزايا وبمصروفات المزايا ويرد إليه ما زاد عن ذلك^(٢٧).

المطلب الثالث: المركز القانوني لحائز العقار المرهون
لاشك أن المركز القانوني للحائز يتحدد من خلال بيان سلطاته على العقار المرهون والدفع التي يستطيع التمسك بها لمواجهة إجراءات التنفيذ، وما هي الخيارات التي خولها المنظم له لتفادي اتخاذ تلك الإجراءات في مواجهته .

لكن قبل البحث في ذلك، لا بد لنا من بيان من هو حائز العقار المرهون، وذلك في الفرع الأول، ثم نبحت في الفرع الثاني ما هي سلطات الحائز على العقار المرهون، وما هي الدفع التي يمكن أن يتمسك بها في مواجهة إجراءات التبع في الفرع الثالث .

الفرع الأول : من يعتبر حائزاً للعقار المرهون
حائز العقار المرهون، ليس هو من يحوز العقار المرهون حيازة قانونية أو عرضية^(٢٨) وإنما هو حسب المادة (السابعة والعشرين) من نظام الرهن العقاري السعودي «يعد حائزاً للعقار المرهون كل من انتقلت إليه بعد الرهن - بأي سبب من الأسباب - ملكية هذا العقار أو حق عيني آخر عليه قابل للرهن دون أن

(٢٧) المادة (الخمسون/ ٣) من نظام التنفيذ السعودي (٣-٣) إذا لم يسد من رسا عليه المزايا الثمن في الموعد المحدد، يعاد البيع على مسؤوليته بمزايا جديدة، وفقاً لما ورد في الفقرتين (١) و (٢) من هذه المادة، ويلزم المتخلف بما نقص من الثمن وبمصروفات المزايا، ويرد إليه ما زاد على ذلك)
وأرى تعديل نص هذه المادة بحيث يحرم من تخلف عن الوفاء بالثمن الذي رسا به المزايا من الحصول على الزيادة في قيمة العقار في حال تحققها .

(٢٨) سعد، نبيل ابراهيم، المرجع السابق ص ١٣٤

وعلى ذلك لو انتقلت ملكية العقار المرهون الحائز بعقد بيع، وجب ان يكون هذا العقد مسجلاً حتى يمكن إعتبره حائزاً وتم إجراءات التنفيذ في مواجهته^(٣٣).

أما إذا انتقلت ملكية العقار المرهون إلى الحائز بسبب قانوني غير قابل للتسجيل، فلا يتصور التسجيل في هذه الحالة، كما لو انتقلت ملكية العقار المرهون إلى الحائز بالتقادم^(٣٤).

الشرط الرابع: ألا يكون الحائز مسؤولاً ومسؤولية شخصية عن الدين .

يجب ألا يكون الحائز مسؤولاً ومسؤولية شخصية عن الدين المضمون بالرهن، لأنه لو اعتبر كذلك فإن الدائن يستطيع أن يُنفذ على العقار المرهون في يده، بهاله من حق الضمان العام على أمواله .

وعليه فالمدين الراهن لا يعتبر حائزاً لأنه هو مالك العقار المرهون، ولم تنتقل إليه ملكية المال المرهون إليه، كما أنه مسؤول عن الدين، كذلك لا يعتبر حائزاً من اشترى من الراهن المال المرهون إذا كان شريكاً في الدين سواء كان متضامناً أو غير متضامن، أو إذا كان كفيلاً شخصياً كفيل الدين المضمون بالرهن .

كذلك لا يعتبر الكفيل العيني حائزاً للعقار المرهون وذلك لأنه لم تنتقل ملكية العقار المرهون إليه، وإنما هو مالك له اصلاً قام بتقرير الرهن عليه لضمان دين المدين، كما أنه مسؤول مسؤولية شخصية

(٣٣) منصور، محمد حسين، المرجع السابق، ص ٣٣٧. تناغو، سمير، (٢٠٠٨)، التأمينات العينية والشخصية، منشأة المعارف، الاسكندرية ص ١٤٩ - ٢٠٠٨

(٣٤) السنهوري، عبد الرزاق، (١٩٩٤)، الوسيط في شرح القانون المدني، التأمينات الشخصية والعينية ج ١٠، تنقيح المستشار، مصطفى محمد الفقي، الطبعة الثانية، الناشر، دار النهضة العربية. فقرة ٢٦٢، ص ٦٠٧

لا يجوز بيعه في المزاد العلني، كحق الارتفاق وحق السكنى وحق الاستعمال، ولا يعتبر حائزاً من تلقى على العقار حقاً تبعياً، كالرهن، أو حقوق الامتياز، ذلك أن الدائن المرتهن يباشر إجراءات التنفيذ في مواجهة المدين الراهن، سواء كان العقار المرهون موجوداً تحت يده، أو تحت يد شخص آخر له عليه حق شخصي، أو حق عيني عليه، غير قابل للبيع في المزاد العلني^(٣١).

الشرط الثاني: اكتساب الحق بعد تسجيل الرهن. تنص المادة (الحادية والعشرون) من نظام الرهن العقاري السعودي على أنه "يسري أثر الرهن المسجل في مواجهة الغير من تاريخ تسجيله، ما لم يكن هذا الغير قد اكتسب حقاً عينياً على العقار المرهون قبل تسجيل الرهن" وعلى ذلك فإنه لمباشرة الدائن إجراءات التنفيذ على العقار المرهون في مواجهة الحائز، أن يكون هذا الحائز قد اكتسب ملكية العقار أو أي حق عيني آخر عليه قابلاً للرهن بعد تسجيل عقد الرهن، أما إذا كان اكتساب الحق يرجع إلى وقت سابق على تسجيل الرهن، فليس للمرتهن الحق في التتبع في مواجهة صاحب الحق.

الشرط الثالث: تسجيل سند الحائز. يجب أن يكون التصرف الذي تلقى به الحائز ملكية العقار المرهون أو الحق العيني مسجلاً، وذلك لأن الحقوق العينية الأصلية أو التبعية لا تنشأ ولا تنتقل إلا بالتسجيل في إدارة السجل العيني للعقار^(٣٢).

(٣١) الزقرد، احمد السعيد، بلا سنة طبع، التأمينات الشخصية، دراسة في قانون التمويل العقاري ١٤٨ / ٢٠٠١ ص ٢٥١، أنظر أيضاً: مبارك، سعيد (١٩٩٥-١٩٩٦) موجز احكام القانون المدني الاردني - الحقوق العينية - الطبعة الأولى ص ٢٥٧، وايضا: منصور، محمد حسين، المرجع السابق، ص ٣٣٧ (٣٢) المادة السادسة والثلاثون: من (اللائحة التنفيذية لنظام التسجيل العيني للعقار) (يجب أن تقيّد في السجل العقاري جميع التصرفات التي من شأنها إنشاء حق من الحقوق العينية العقارية الأصلية أو التبعيةأولا يسري أثرها على الغير إلا من تاريخ قيدها.

الفرع الثاني: سلطات الحائز على العقار المرهون

لاشك أن سلطات الحائز على العقار المرهون هي نفسها السلطات المخولة للمدين الراهن، حيث يتمتع الحائز قبل مباشرة الدائن المرتهن لحق التتبع، بالسلطات التي يخولها إياه حق الملكية من استعمال واستغلال وتصرف، ولا يقيد أي قيد إلا بالقدر الذي يكفل سلامة الرهن، وعدم الانتقاص منه أو تعريضه للهلاك أو التلف، علماً بأنه يكون للدائن المرتهن حتى ولو لم يحل أجل دينه أن يتخذ ضد الحائز كافة الإجراءات النظامية والتحفظية في سبيل المحافظة على العقار المرهون وهو في يد الحائز.

وعليه وحسب السلطات المخولة له بموجب حق الملكية، فإن للحائز الحق في التصرف في العقار المرهون طالما أن العقار مسجلاً وفقاً لنظام التسجيل العيني للعقار، أما إذا لم يكن العقار مسجلاً فلا يجوز للحائز أن يتصرف في العقار المرهون ما لم يتفق على ذلك ووثق ذلك في صكه وسجله^(٤٠).

وعليه يكون للحائز بيع العقار المرهون إلى شخص آخر مثقلاً بحق الرهن، كذلك حقه بأن يرتب عليه أي حق من الحقوق العينية الأصلية أو التبعية، ولا شك أن حق الحائز في التصرف في العقار المرهون، أو بترتيب أي حق من الحقوق العينية الأصلية أو التبعية، يتقيد من تاريخ الحجز على العقار المرهون، ذلك أنه إذا باع الحائز العقار المرهون، أو رتب عليه أي حق من الحقوق العينية

مالكا للعقار بمقتضى وثيقة ملكيته الأصلي، ويتطهر العقار المرهون من كل حق مسجل عليه، إذا دفع الحائز الثمن الذي رست عليه المزايدة به وادعاه في حساب بنكي (٤٠) تنص المادة (الحادية عشر) من نظام الرهن العقاري السعودي على أنه (١ - إذا كان العقار مسجلاً وفقاً لأحكام نظام التسجيل العيني للعقار جاز التصرف فيه ٢ - إذا لم يكن العقار مسجلاً وفقاً لأحكام نظام التسجيل العيني للعقار فلا يجوز للراهن ان يتصرف في عقاره المرهون، ما لم يتفق على خلاف ذلك ووثق ذلك في صكه وسجله.

في مواجهة الدائن وان كانت مسؤوليته محده بالعقار المرهون^(٣٥).

كذلك لا يعتبر حائزاً للعقار المرهون من انتقلت إليه ملكية المال المرهون بطريق المزاو العلني، لأن ملكية العقار المرهون تنتقل إليه خالية من الرهن الذي يثقله، وينتقل حق الرهن إلى الثمن المدفوع، وكذلك الحال إذا نزع ملكية العقار المرهون للمنفعة العامة، وذلك لأن حق الرهن ينتقل إلى بدل الاستملاك^(٣٦) وأخيراً فإن وارث الراهن لا يعتبر حائزاً وذلك لأن أموال التركة بما فيها المال المرهون لا تنتقل إليه، إلا بعد سداد الدين المضمون بالرهن العقاري تطبيقاً لمبدأ (لا تركة إلا بعد سداد الديون)^(٣٧). الشرط الخامس: عدم ترتب زوال سلطة التتبع على سند الحائز.

إذا انتقلت ملكية العقار المرهون إلى شخص مطهر للعقار من كل رهن، لم يكن هذا الشخص حائزاً، لأن الرهن قد زال، مثال ذلك، إذا نزع ملكية العقار المرهون للمنفعة العامة، فلا يجوز للدائن المرتهن أن يتتبع العقار المرهون في يد الجهة الحكومية نازعة الملكية، وإنما ينصب حقه على التعويض المستحق^(٣٨)، وإذا بيع العقار المرهون بيعاً جبرياً، فإن تسجيل مرسي المزاو، يترتب عليه تطهير العقار المرهون، وينسحب حق الدائن المرتهن على الثمن الذي رسا به المزاو^(٣٩).

(٣٥) د. نبيل ابراهيم سعد، المرجع السابق ص ١٣٦ انظر ايضا: مبارك، سعيد، المرجع السابق، ص ٢٥٧ وايضا: تناغو، سمير، المرجع السابق ص ١٤٨ - ٢٠٠٨: منصور، محمد حسين، المرجع السابق، ص ٣٣٩ (٣٦) مبارك، سعيد، المرجع السابق، ص ٢٥٧ (٣٧) المرجع السابق، ص ٢٥٧، انظر ايضا: منصور، محمد حسين، المرجع السابق، ص ٣٣٩ (٣٨) المرجع السابق، ص ٢٥٧، د. عبد الرزاق السنهوري، الوسيط، ج ١٠، فقرة ٢٦٢، ص ٦٠٨ (٣٩) وهذا ما نصت عليه المادة (الثانية والثلاثون) من نظام الرهن العقاري السعودي (يجوز لحائز العقار المرهون ان يدخل في إجراءات بيعه في المزاو، فإذا رسا المزاو عليه، وأدى الثمن عد

كذلك يكون للحائز حقه في استغلال العقار المرهون دون الاضرار بالدائن المرتهن، فإذا حدث هذا، كان للدائن المرتهن أن يعارض في ذلك مطالباً بوقف الأعمال الضارة بحقه وله أن يتخذ الوسائل التحفظية الكفيلة بحماية ضمانه^(٤٥) كتحسين حارس على العقار المرهون ويرجع بما أنفق في ذلك عليه، كما أن له الحق في الرجوع على الراهن بالضمان^(٤٦).

كذلك إذا نقصت قيمة العقار المرهون أو طرأ عليه مانع يمنع المرتهن من استيفاء حقه منه لهلاك أو عيب أو استحقاق، وكان ذلك بتعد أو تفريط أو تدليس من حائز العقار المرهون، فللدائن الحق في أن يطلب استيفاء حقه فوراً ويتمسك بسقوط الأجل، أو أن يطالب بزيادة الرهن بقدر ما نقص منه أو أن يقوم المدين الراهن بتقديم مرهون مماثل مكان المرهون الفائت^(٤٧).

كذلك يكون للحائز الحق في قبض ثمار العقار المرهون وجنيها، وفي التصرف فيها دون الاضرار بحق الدائن المرتهن، وهذا ما نصت عليه المادة (الثانية عشر) « غلة العقار المرهون للمالكه ونفقته عليه، وإدارته حق له بما لا يخل بحق المرتهن »

(٤٥) المادة (السادسة عشرة) من نظام الرهن العقاري السعودي (إذا وقعت أعمال من شأنها ان تعرض العقار المرهون للهلاك أو العيب أو تجعله غير كاف للضمان، فللمرتهن ان يطلب من المحكمة وقف هذه الأعمال، واتخاذ الوسائل التي تمنع وقوع الضرر وفقاً لأحكام القضاء المستعجل)

(٤٦) عبد الدايم، حسني (٢٠٠٧) الأئتمان العقاري بين الشريعة الإسلامية والقانون المدني، دار الفكر الجامعي ص ٢٠٣
(٤٧) وهذا ما نصت عليه المادة (الرابعة عشرة) من نظام الرهن العقاري السعودي (إذا نقصت قيمة العقار المرهون أو طرأ عليه مانع يمنع المرتهن من استيفاء حقه منه لهلاك أو عيب أو استحقاق، وكان ذلك بتعد أو تفريط أو تدليس ممن بيده المرهون (راهنا كان ام حائزا) فللمرتهن حيثنذ مطالبته بزيادة الرهن بقدر ما نقص منه او بتقديم مرهون مماثل مكان المرهون الفائت ما لم يخل محله مثله، وإلا الزم من بيده العقار المرهون بسداد الدين وفقاً لمعايير السداد المبكر المنصوص عليها في نظام مراقبة شركات التمويل).

الأصلية، أو التبعية، وقيدها في إدارة السجل العيني للعقار قبل تسجيل قرار الحجز عليه، نفذ في مواجهة الدائنين المرتهنين.

أما إذا تم التصرف بعد الحجز على العقار المرهون، فإن هذا التصرف لا يمتنع به ضد الدائن المرتهن، ويستطيع الدائن المرتهن أن ينفذ على العقار المرهون في مواجهة البائع الحائز، خالياً من أي حق من الحقوق العينية الأصلية أو التبعية^(٤١).

كذلك فإنه يكون للحائز الحق في استعمال عقار المرهون على أن سلطة المدين الراهن في استعمال العقار المرهون ليست مطلقة، بل مقيدة بمبدأ عدم الإضرار بالدائن المرتهن، بحيث لا يجوز له عند استعمال العقار المرهون، أن يأتي بأعمال من شأنها الانتقاص من المال المرهون، فليس له أن يقوم بهدم العقار المرهون أو نزع بعض ملحقاته والتصرف بها^(٤٢).

كما ليس له أن يترك البناء بعد استعماله دون عناية حتى يتهدم ويتخرب^(٤٣)، حيث يكون للدائن المرتهن عندئذٍ أن يعترض على كل ذلك وله أن يتخذ من الإجراءات النظامية التحفظية ما يضمن سلامة حقه^(٤٤).

(٤١) سوار، وحيد الدين، (١٩٩٥) شرح القانون المدني الاردني، الحقوق العينية والتبعية، دار الثقافة، ص ١٢٣
(٤٢) العبيدي، علي هادي، (٢٠١١)، الوجيز في شرح القانون المدني، الحقوق العينية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عماناً ص ٢٧٣

(٤٣) علي، منقذ عبد الرضا، سنة النشر ٢٠١٠ أثر الرهن التأميني في حقوق مالك العقار المرهون، مجلة جامعة ذي قار، العدد ٥ ٢٠١٠ ص ١٠٥

(٤٤) وهذا ما أشارت إليه المادة (الثالثة عشر) من نظام الرهن العقاري السعودي (يلتزم الراهن بالمحافظة على سلامة العقار المرهون حتى تاريخ وفاء الدين، وللمرتهن الاعتراض على جميع ما من شأنه انتقاص قيمة العقار المرهون، أو تعريضه للهلاك، أو العيب وله ان يتخذ من الإجراءات النظامية التحفظية ما يضمن سلامة حقه، وله الرجوع بالنفقات على الراهن)

نفس العقار المرهون^(٥٢) أو انقضائه أو عدم نفاذه في حقه^(٥٣).

كذلك يكون لحائز العقار المرهون الحق في التمسك في مواجهة الدائن المرتهن بجميع الدفع الخاصة به أو الخاصة بالمدين الراهن كالدفع بانقضاء الدين سواء كان بالوفاء أو المقاصة أو الإبراء أو التقادم أو الدفع ببطان دين الرهن وذلك لانعدام الرضا أو عدم المشروعية أو التمسك بنقص أهلية المدين أو أن إرادته شابها عيب من عيوب الإرادة^(٥٤).

المبحث الثاني

خيارات حائز العقار المرهون

إذا حل أجل الدين كان للدائن المرتهن وقبل التنفيذ على العقار المرهون إنذار المدين وحائز العقار المرهون بضرورة الوفاء بالدين، وإلا فإنه، سوف يتم التنفيذ على العقار المرهون^(٥٥) وقد يختار حائز العقار المرهون، الوفاء بالدين أو أن يطهر العقار المرهون من الدين، أو الاشتراك في مزيدة العقار المرهون، وهذا ما سوف نبحثه ضمن المطالب التالية:

المطلب الأول: قضاء الديون

لحائز العقار المرهون إذا ما تم إنذاره بالوفاء بالدين المثقل به العقار المرهون وحسب أحكام نظام التنفيذ، أن المادة (٥٢) (الخامسة والعشرون) من نظام الرهن العقاري المسجل (يجوز للدائن المرتهن ان يتنازل عن مرتبة رهنه بمقدار دينه لدائن مرتهن اخر على العقار المرهون وفقا للأحكام المقررة في حوالة الحق)

(٥٣) العبيدي، علي هادي، (٢٠١٤) الوجيز في شرح الحقوق العينية، دار الثقافة، عمان ص ٢٨٥

(٥٤) أنظر مبارك. سعيد، المرجع السابق، ص ٢٥٧، انظر ايضا: البشير، محمد طه البشير وطه، غني حسون طه (١٩٨٢) الحقوق العينية، ص ٤٥١

(٥٥) المادة (الثامنة عشرة) من نظام الرهن العقاري المسجل (تمت إجراءات النزاع الجبري للملكية العقار المرهون وبيعه عند عدم الوفاء بالدين وفقا لنظام التنفيذ).

ويبقى الحق للحائز في قبض الثمار طبيعية كانت أو مستحدثة أو مدنية وفي التصرف فيها إلى الوقت الذي تلحق فيه هذه الثمار بالعقار^(٤٨) حيث تلحق هذه الثمار بالعقار من تاريخ الحجز على العقار المرهون وذلك لتعلقها بحق الدائن المرتهن ويمتد إليها الرهن، وهذا القيد ليس نتيجة لحق الرهن، بل هو نتيجة للحجز على العقار المرهون^(٤٩).

الفرع الثالث: دفع الحائز في مواجهة إجراءات التتبع

لما كان للدائن المرتهن الحق في تتبع العقار المرهون بيد الحائز والتنفيذ عليه واستيفاء دينه من ثمن ذلك العقار المرهون، فإنه يكون للحائز وضمانا لحقوقه في مواجهة الدائن المرتهن أن يتمسك في مواجهة الدائن المرتهن بجميع الدفع التي من شأنها إنكار حق التتبع ومنع التنفيذ على العقار المرهون، وهذا ما نصت عليه المادة (الخامسة والثلاثون) من نظام الرهن العقاري السعودي « لحائز العقار المرهون أن يعترض على الدين الذي بيع العقار بسببه بجميع ما كان يجوز للمدين ان يعترض به، إذا كان الدين مسجلا بعد وثيقة ملكية الحائز»^(٥٠).

والدفع التي يمكن للحائز التمسك بها، وبالتالي تفادي نزع ملكية العقار المرهون، الطعن في صحة الشروط الشكلية والموضوعية لنفاذ الرهن، حيث يمكنه الطعن ببطان تسجيل عقد الرهن، ذلك أن الرهن لا يكون نافذاً إلا من تاريخ تسجيله^(٥١) أو بالطعن بانقضاء مرتبة الرهن للدائن المرتهن، وذلك بتنازل الدائن المرتهن إلى دائن آخر مرتهن على

(٤٨) سعد، نبيل ابراهيم، المرجع السابق ص ١١٠

(٤٩) المادة (العشرون) من نظام التنفيذ السعودي: (جميع أموال المدين ضامنة لديونه، ويترتب على الحجز على أموال المدين عدم نفاذ ما يقوم به من تصرف في أمواله المحجوزة.

(٥٠) منصور، محمد حسين، المرجع السابق ص ٣٤٨

(٥١) (المادة الأولى / ٣) لا يسري اثر الرهن العقاري على الغير الا بتسجيله

وعليه فإنه قد يكون من مصلحة الحائز وحتى يتجنب الحجز على العقار ووضعه في المزاد العلني وما يترتب على ذلك من مصاريف ونفقات^(٥٩)، أن يقوم بقضاء الدين الذي رهن العقار من أجله، بالإضافة إلى نفقات الرهن، ولا يقبل من الحائز أن يقوم بالوفاء بجزء من الدين المثقل به العقار المرهون، وذلك حتى لا تتفرق الصفقة على الدائن المرتهن^(٦٠).

ومن مصلحته أيضاً في قضاء دين الرهن، أن يكون الدين أقل بكثير من ثمن العقار، أو من الجزء الباقي من الثمن في ذمة الحائز، حيث يقوم بدفع الدين ويحل محل الدائن في مرتبة رهنه، وبذلك يضمن عدم رجوع الدائنين المتأخرين في المرتبة، الذين يجدون عدم الفائدة بالرجوع، وذلك إذا تبين لهم أن قيمة العقار لا تزيد عن قيمة الدين، ولا سيما بعد حلول الحائز محل الدائن المرتهن في المرتبة الأولى بحق التقدم على حقوقهم الأمر الذي يجعل إجراءاتهم لا فائدة منها^(٦١).

ويترتب على وفاء الحائز بكافة الديون المضمونة بالعقار المرهون، أن يصبح العقار خالصاً من الرهن لانقضائه بالدين المضمون، ويكون للحائز المطالبة بمحو ما على العقار من قيود^(٦٢). إلا أن الحائز لا يلزم بدفع كل الدين المضمون بالرهن، بل يكفي أن يدفع

(٥٩) وعليه فإنه من مصلحة الحائز ان يبادر إلى قضاء دين الرهن، لأنه كلما تأخر عن الوفاء بالدين، زادت ملحقاته، خاصة مصروفات الحجز والتنفيذ والتي انفقها الدائنون بعد الانذار، انظر: الزقرد، احمد سعيد، المرجع السابق ص ٢٦١

(٦٠) (المادة العاشرة) من نظام الرهن العقاري السعودي (كل جزء من العقار المرهون ضامن لكل الدين، وكل جزء من الدين مضمون بالعقار المرهون، ما لم يتفق على غير ذلك)

(٦١) انظر سعد، نبيل ابراهيم، المرجع السابق ص ١٤٨، حسين، محمد عبد الظاهر، المرجع السابق ص، ١٣٨ الزقرد، المرجع السابق ص ٢٥٨-٢٥٩، العمروسي، انور (٢٠٠٣)، الحقوق العينية التبعية ص ٢٣٢

سوار، وحيد الدين سوار، المرجع السابق، ص ١١٨

(٦٢) العمروسي، انور، المرجع السابق، ص ٢٣٢

يبادر إلى الوفاء بالدين والنفقات، على أن يرجع بما أداه على المدين، وله أن يحل محل الدائن الذي استوفى دينه فيما له من حقوق، وهذا ما نصت عليه المادة (التاسعة والعشرون) من نظام الرهن العقاري السعودي على أنه « لحائز العقار المرهون ان يؤدي دين الرهن والنفقات بعد انذاره على ان يرجع بما أداه على المدين وله ان يحل محل الدائن الذي استوفى دينه فيما له من حقوق »

ذلك انه إذا لم يبادر الحائز في الوفاء وضمن المدة المقررة في نظام التنفيذ^(٥٦). فإن قاضي التنفيذ يصدر قراراً بالحجز على العقار المرهون، تمهيداً لبيعه في المزاد العلني^(٥٧).

ويكون له أيضاً وعند الاقتضاء المبادرة بالحجز على العقار وذلك بمخاطبة الجهة التي أصدرت الوثيقة قبل إعداد محضر الحجز، وكذلك فإنه يجب إبلاغ الجهة التي صدرت منها وثيقة تملك العقار بصورة من المحضر للتأشير على سجل الوثيقة بأن العقار محجوز لوفاء دين محكوم به^(٥٨).

(٥٦) المادة (السادسة والأربعون) من نظام التنفيذ السعودي.

(٥٧) على انه يكون للحائز ورغم عدم دخوله في المزاد العلني، الحق في الوفاء بالدين، بالإضافة إلى مصروفات الحجز والتنفيذ، ولكن يشترط في ذلك قبل قرار رسو المزاد، ويترتب على ذلك رفع الحجز عن العقار المرهون، وهذا ما نصت عليه المادة الثانية من اللائحة التنفيذية لنظام التنفيذ السعودي (يجوز في أي حال كانت عليها الإجراءات وقبل رسو المزاد، ايداع مبلغ نقدي في حساب دائرة التنفيذ مساو للدين المحجوز من أجله، مضافاً إليه مصروفات الحجز والتنفيذ، ويترتب على ذلك رفع الحجز)

كذلك فإنه اذا احضر المدين قبل رسو المزاد مشترياً للعين المحجوزة، ودفع مبلغاً لا يقل عن الدين المحجوز من أجله العقار المرهون، اجاز قاضي التنفيذ هذا البيع، واستلم الثمن مضافاً إليه مصروفات الحجز والتنفيذ وهذا ما نصت عليه المادة (الثانية والخمسون / ٢) من اللائحة التنفيذية لنظام التنفيذ السعودي (اذا احضر المدين قبل رسو المزاد مشترياً للعين المحجوزة بمبلغ لا يقل عن الدين المحجوز من أجله، اجاز قاضي التنفيذ هذا البيع، وأثبت بقرار واستلم من الثمن المتفق عليه ما يساوي الدين المحجوز لأجله مضافاً إليه جميع مصروفات الحجز والتنفيذ، ويترتب على ذلك رفع الحجز عن الأعيان المحجوزة)

(٥٨) المادة (الخامسة والأربعون فقره ٣) من اللائحة التنفيذية لنظام التنفيذ السعودي

والتطهير رخصة منحها المنظم السعودي لحائز العقار المرهون، وذلك تلافياً لإجراءات تتبع العقار المرهون من قبل الدائنين المرتهنين، وذلك بعرض قيمته على أرباب الديون المقيدة على العقار المرهون، فإذا قبل هؤلاء الدائنين العرض دفع الحائز لهم هذه القيمة حسب ترتيب استحقاقهم، ويترتب على ذلك تخليص العقار المرهون من جميع الرهون حتى تلك التي لم يحصل أصحابها على شيء من قيمة العقار المرهون (٦٥).

وإذا رفض الدائنون كلهم أو بعضهم هذا العرض، كان لهم الحق في تتبع العقار المرهون والحجز عليه وبيعه في المزاد العلني آملين في الحصول على ثمن أكثر مما عرض عليهم (٦٦).

وعليه فالتطهير لا يؤدي بطريقة مباشرة إلى انقضاء الرهون المقيدة على العقار، بل إلى تخليص الرهن من ميزة التتبع للعقار المرهون، ليقع حق الدائن على الثمن الذي قدر به العقار .

والحائز الذي يرغب في تطهير عقاره لا يجب عليه في أي حال من الأحوال أن يعرض مبلغاً يقل عن الثمن الذي يقدر به العقار ويتخذ كأساس لبدء المزاد العلني عليه، كذلك لا يتقيد الحائز في تقدير هذه القيمة بثمن العقار ولو انتقلت إليه ملكيته بالبيع، فقد يقدر قيمته

(٦٥) وعلى ذلك فالتحرير أعم وأشمل من دفع الدين، ذلك ان دفع الدين لا يحرر العقار المرهون من كل الدين، وإنما كل ماله من اثر، هو أنه يحول دون استمرار الدائن الذي دفع له دينه في تتبع العقار والتنفيذ عليه، ويجل الحائز محل الدائن في حقوقه والتي منها حق الرهن على العقار، لذلك يجوز للدائنين المرتهنين إن وجدوا تتبع العقار المرهون في يد الحائز، انظر: البشير محمد طه، و طه، غني حسون طه، المرجع السابق ص ٤٥٦

(٦٦) مرسي باشا، محمد كامل، (٢٠٠٥)، شرح القانون المدني، التأمينات الشخصية والعينية، تنقيح المستشار على سكيكر، والمستشار معتز كامل مرسي، منشأة المعارف بالإسكندرية ص ٢١٧، سعد، نبيل ابراهيم، المرجع السابق ص ١٥٤، انظر: الزقرد، احمد سعيد، المرجع السابق، ص ٢٦٧.

دين من كان من الدائنين المرتهنين متقدماً في المرتبة، إذا كانت قيمة العقار لا تتجاوز ما دفعه، لأنه عندئذ سيحل محل من دفع دينه من هؤلاء الدائنين، مما يؤدي عملاً إلى إحجام الدائنين المتأخرين عن اتخاذ إجراءات التنفيذ على العقار المرهون (٦٣).

ولكن هل يمكن إجبار الحائز على الوفاء بدين الرهن إلى الدائن المرتهن؟

بيّن المنظم السعودي في المادة (التاسعة والعشرون) من نظام الرهن العقاري أنه يكون للحائز الحرية في أن يؤدي الدين مع النفقات بعد إنذاره إذا رأى مصلحة له في ذلك وبصرف النظر عما إذا كان ثمن العقار المرهون، هو دين في ذمته لمصلحة المدين الراهن أم لا .

ونحن نرى بضرورة إجبار الحائز على الوفاء بالدين إذا كان في ذمته بسبب امتلاكه العقار المرهون مبلغاً مستحق الأداء، حالاً يكفي لوفاء حقوق جميع الدائنين المقيدة حقوقهم على العقار المرهون (٦٤).

المطلب الثاني: تطهير العقار المرهون

بيّن المنظم السعودي بأنه لحائز العقار المرهون الحق في تطهير عقاره من كل رهن مسجل، وهذا ما نصت عليه المادة (الثلاثون فقره ١) من نظام الرهن العقاري المسجل « ولحائز العقار المرهون حق تطهيره من كل رهن مسجل »

(٦٣) المرجع السابق ص ٢١٢

(٦٤) في حين أن المشرع المصري أجبر الحائز على الوفاء بالدين متى طلب الدائن المرتهن المقيدة حقه على العقار المرهون، إذا كان في ذمة الحائز بسبب امتلاكه العقار المرهون مبلغ مستحق الاداء حالا وذلك في المادة (١٠٦٣) مدني مصري (إذا كان في ذمة الحائز بسبب امتلاكه العقار المرهون مبلغ مستحق الاداء حالا يكفي بوفاء جميع الدائنين المقيدة حقوقهم على العقار، فكل من هؤلاء الدائنين ان يجبره على الوفاء بحقه بشرط ان يكون سند ملكيته قد سجل)

بشكل مؤقت، ويعرض على الدائنين قيمة معينة من العقار لا تكفي للوفاء بحقوقهم مما يضطرهم إلى طلب بيع العقار في وقت غير مناسب بسبب انخفاض أسعار العقارات الماثلة^(٧١).

كما أن التطهير يمس حقوق الدائن المرتهن حيث يجرده من حق الرهن دون أن يستوفي كامل حقه، حيث قد يجد نفسه مضطراً إلى قبول وفاء جزئياً لحقه قبل حلول أجله خروجاً على المبدأ الذي يقضي بعدم جواز ذلك، أو يؤدي إلى الخروج على مبدأ تجزئة الرهن، حيث يجوز للحائز الذي اكتسب جزءاً من العقار المرهون أن يطهر الجزء الذي اكتسبه^(٧٢).

أما مزايا التطهير بالنسبة إلى المدين الراهن، أو بائع العقار المرهون، فتتحقق بدورها بتطهير العقار، لأنه يحول دون قيام حائز العقار المرهون بالرجوع عليه بضمان الاستحقاق^(٧٣).

- من له حق التطهير

بينت المادة (الثلاثون) من نظام الرهن العقاري السعودي، على أن هذا الحق يثبت لحائز العقار المرهون، وحائز العقار المرهون هو كل من انتقلت إليه بعد الرهن - بأي سبب من الأسباب - ملكية هذا العقار أو أي حق عيني آخر عليه قابل للرهن دون أن يكون مسؤولاً ومسؤولية شخصية عن الدين المضمون بالرهن^(٧٤).

وعلى هذا الأساس فإن التطهير يثبت للحائز المالك للعقار المرهون، وهو وحده يقرر فيما إذا كان يرغب في اللجوء إلى تطهير العقار المرهون أم لا .

أقل من الثمن أو أكبر منه ولكنه يتقيد بأن لا تقل القيمة عن السعر الذي يتخذ أساساً لتقدير الثمن في حالة بيعه جبراً عن طريق المزاد العلني^(٦٧).

- مزايا التطهير وعيوبه

لا شك أن التطهير مقرر لمصلحة الحائز، وذلك بتخليص عقاره المرهون من الرهن الذي هو عليه، خاصة إذا كانت الديون المقيدة أكبر من القيمة الحقيقية للعقار المرهون، إذ أنه غير ملزم بدفع كل الدين المضمون بالرهن^(٦٨) كذلك يسهل التطهير على الحائز بأن يجد مشترياً لعقاره المرهون، حيث يستطيع الحائز أن يعرض قيمته على الدائنين بعد أن يجد مشترياً لعقاره ويدفع له ثمنه، والغالب أن يقبل الدائنون ما يعرضه الحائز إذا كان مساوياً لقيمة العقار الفعلية، وبالتالي تفادي إجراءات نزع الملكية والتي تتطلب الكثير من الوقت والنفقات^(٦٩).

وعلى ذلك فإن التطهير يعتبر وسيلة قانونية من شأنها تسهيل تداول الملكية العقارية، آخذين بعين الاعتبار بأن الشخص يحجم عادة عن شراء عقار مثقل بالرهن، فإن وجدت وسيلة لتخليصه من الرهن كالتطهير فإنه لن يتردد عن الشراء^(٧٠).

إلا أن التطهير قد يضر بالدائن المرتهن، والدائنين أصحاب الحقوق الممتازة، ذلك أن التطهير يجردهم من حقهم على الرغم منهم، أو يجبرهم على استعمال حقهم في وقت لم يكن لهم ارادة في اختياره، إذ قد يلجأ الحائز إلى البدء بإجراءات التطهير دون انتظار لحلول آجال الدين في توقيت وظروف معينة تنخفض فيها الأسعار

(٧١) منصور، محمد حسين، المرجع السابق ص ٣٥٨، سعد،

نبيل ابراهيم، المرجع السابق ص ١٥٥

(٧٢) منصور، محمد حسين، المرجع السابق ص ٣٥٨

(٧٣) سوار، وحيد الدين، المرجع السابق، ص ١٢٠

(٧٤) المادة (السابعة والعشرون) من نظام الرهن العقاري السعودي

(٦٧) حسين، محمد عبد الظاهر (٢٠٠٢)، التأمينات العينية والشخصية . ص ١٤٧

(٦٨) محمد كامل مرسي تنقيح المستشار ص ٢١٧

(٦٩) العمروسي، انور، المرجع السابق ص ٢٣٧

(٧٠) السنهوري، الوسيط المرجع السابق، فقره ٢٣٨، ص ٦٣٤

كذلك يكون للحائز الحق في تطهير العقار حتى ولو اكتسب حقه على العقار بالتقادم وليس بمقتضى تصرف قانوني^(٨٠). أو حتى لو كان مالكا للعقار تحت شرط فاسخ، فإذا ما قام بذلك، ثم زالت ملكيته للعقار، نتيجة لتحقيق الشرط الفاسخ، فإن هذا الزوال لا يؤثر على التطهير الذي تم، أما إذا كان الحائز مالكا تحت شرط واقف فإنه لا يعتبر حائزا، وبالتالي لا يجوز له تطهير العقار، مادام الشرط الواقف لم يتحقق بعد^(٨١).

متى يتم التطهير

بينت المادة (٢١ ثلثون) من نظام الرهن العقاري السعودي، بأن حق الحائز في تطهير العقار المرهون يبقى قائماً حتى إجراء بيع العقار المرهون .

وعلى ذلك فإنه يكون لحائز العقار المرهون الحق في تطهير العقار المرهون بمجرد اكتساب صفة الحائز، وبصرف النظر عن حلول أجل الدين أو عدم حلوله، وحتى قبل انذاره بدفع الدين والنفقات .

ويبقى هذا الحق للحائز حتى تاريخ الحجز على العقار المرهون تمهيداً لبيعه في المزاد العلني، حيث لا يكون له بعد ذلك الحق في التطهير، وإنما يكون له إذا رغب في الاحتفاظ في العقار المرهون الدخول بالمزاد والتقدم بعرضه مزاييداً^(٨٢) أو الوفاء بالدين مع النفقات وقبل صدور قاضي التنفيذ برسو المزاد^(٨٣).

(٨٠) عبد السلام، سعيد، المرجع السابق، ص ٤١٥
 (٨١) المرجع السابق، ٤١٦، مرسى، محمد كامل، المرجع السابق، ص ٢٢١
 (٨٢) الزقرد، احمد سعيد، المرجع السابق، ص ٢٦٩، البشير، محمد طه، طه غني حسون، المرجع السابق، ص ٤٦١
 (٨٣) وهذا ما نصت عليه المادة الثانية من اللائحة التنفيذية لنظام التنفيذ السعودي (يجوز في أي حال كانت عليها الإجراءات وقبل رسو المزاد، ايداع مبلغ نقدي في حساب دائرة التنفيذ مساو للدين المحجوز من اجله، مضافا إليه مصروفات الحجز والتنفيذ، ويترتب على ذلك رفع الحجز)

كذلك فإن صاحب حق الرقبة أو حق الانتفاع أن يظهر حقه من الرهن، ويستوي أن يكون الحائز قد تلقى حقه بمقابل بمقتضى عقد بيع أو مقايضة أو حصة في شركة أو بدون مقابل كهبة أو وصية^(٧٥).

وإذا كان التطهير حق للحائز فقط، فإن هذا الحق لا يمكن ممارسته من قبل كل من المدين الراهن نفسه أو المدين المتضامن أو الكفيل الشخصي، إذا آلت إليه ملكية العقار المرهون، لأن كل منهم مسؤول عن الدين مسؤولية شخصية، ويمتنع عليه التطهير، كذلك الكفيل العيني، لأنه مسؤول عن الدين وإن كانت مسؤوليته محددة بقيمة العقار المرهون^(٧٦) ولا يمكن ممارسته أيضاً من قبل حائز العقار المرهون إذا كان ملتزماً شخصياً بالوفاء بالدين المضمون بالرهن، وكذلك الحكم بالنسبة لمشتري العقار والذي يتعهد شخصياً بالوفاء بالدين، وبالتالي لا يحق لأي منها طلب التطهير لأنها ملتزمان شخصياً بالوفاء بالدين^(٧٧).

كذلك لا يجوز ممارسة التطهير من قبل صاحب حق السكنى أو الارتفاق أو الاستعمال وذلك لأن هذه الحقوق لا تقبل البيع في المزاد العلني وهي غير قابلة للرهن، وليس هناك ما يمنع أن يقوم بالتطهير، دائن مرتين، إذا كان قد اشترى العقار المرهون^(٧٨).

وحتى يتمكن الحائز من مباشرة إجراءات التطهير يجب أن يكون سند ملكية العقار المرهون مسجلاً، ذلك أن الحائز لا يعتبر مالكا للعقار المرهون إلا بتسجيل سنده، سواء كان هذا السند بيعاً أو مقايضة أو وصية^(٧٩).

(٧٥) منصور، محمد حسين، المرجع السابق ص ٣٥٨، مرسى، محمد كامل، المرجع السابق ص ٢٢١
 (٧٦) منصور، محمد حسين، المرجع السابق ص ٣٦٠
 (٧٧) مرسى، محمد كامل، المرجع السابق ص ٢٢٢
 (٧٨) عبد السلام، سعيد عبد السلام، (١٩٩٧) الوجيز في التأمينات الشخصية والعينية، مطبعة الحقوق، جامعة المنوفية، ص ٤١٥
 (٧٩) منصور، محمد حسين، المرجع السابق ص ٣٠٥

إجراءات التطهير

لم يبين المنظم السعودي ماهي الإجراءات الواجب اتباعها من قبل حائز العقار المرهون، حتى يتم تطهير العقار^(٨٤)، وما هي المدة الزمنية التي يجب على الحائز البقاء على عرضه فيها^(٨٥)، ولا شك أنها تبدأ بعرض قيمة الحائز للدائنين المرتهين المقيدة حقوقهم قبل اكتساب صفة الحائز، حيث يبدي استعداده في الوفاء بالديون المقيدة، إلى القدر الذي قوّم به العقار في الحال، أيًا كان ميعاد استحقاق الديون، حيث يتم توجيه العرض من خلال إعلان رسمي إلى كل دائن له حق مقيّد على العقار قبل اكتساب صفة الحائز^(٨٦).

فإذا قبل جماعة الدائنين العرض، فإنه يترتب على ذلك أن الحائز يصبح ملتزماً التزاماً شخصياً في مواجهة

الدائنين بالمبلغ الذي عرضه، وهذا الالتزام يمكن تنفيذه على جميع أمواله، وليس على العقار المرهون فقط، كما أن العقار لا يتطهر مما عليه من حقوق مقيدة إلا إذا دفع الحائز المبلغ الذي عرضه للدائنين أو أودعه صندوق المحكمة^(٨٧).

أما إذا رفض جماعة الدائنين فإنه يترتب على الرفض، طلب بيع العقار المطلوب تطهيره من خلال إجراءات بيعه في المزاد العلني^(٨٨).

وحق الرفض يثبت لكل دائن من الدائنين المقيدة حقوقهم ونافذة في مواجهة الحائز أيًا كانت مرتبة رهنه، حتى ولو كان من غير المحتمل أن يحصل على حقه عند بيع العقار المرهون^(٨٩).

المطلب الثالث: الاشتراك في الزيادة.

إذا فشلت وسائل الحائز في دفع التتبع، كأن تعذر عليه إنكار نفاذ الرهن أو إنكار الدين أو دفعه، أو لم يبادر الحائز إلى أداء الدين مع النفقات بعد انذاره، خلال خمسة أيام من تاريخ إبلاغه وحسب أحكام نظام التنفيذ أو إلى تطهير العقار المرهون، كان لا مناص من تحمل إجراءات نزع الملكية، حيث يتم الحجز على العقار المرهون من قبل قاضي التنفيذ، تمهيداً لبيعه في المزاد العلني واستيفاء حقه من ثمنه طبقاً لمرتبته وفقاً لنظام التنفيذ^(٩٠).

ويحق لكل شخص الاشتراك في الزيادة، بما فيهم الحائز، لأنه غير مسؤول شخصياً عن الدين، وقد يرسو العقار في المزاد العلني إما على حائزه أو على غير حائزه .

(٨٧) سعد، نبيل ابراهيم، المرجع السابق ص ١٦٦

(٨٨) الزقرد، احمد سعيد، المرجع السابق ص ٢٧١

(٨٩) سعد، نبيل ابراهيم، المرجع السابق ص ١٦٦

(٩٠) المادة (الحادية و الثلاثون) من نظام الرهن العقاري السعودي (تتم إجراءات النزع الجبري للملكية العقار المرهون وبيعه عند عدم الوفاء بالدين وفقاً لنظام التنفيذ)

(٨٤) لذلك نرى ضرورة تحديد الإجراءات الواجب على الحائز اتباعها حتى يتم تطهير العقار المرهون وهي حسب نص المادة (١٠٦٥) مدني مصري (إذا أراد الحائز تطهير العقار وجب عليه أن يوجه إلى الدائنين المقيدة حقوقهم في مواطنهم المختارة المذكورة في القيد اعلانات تشتمل على البيانات الآتية: (أ) خلاصة من سند ملكية الحائز تقتصر على بيان نوع التصرف وتاريخه وأسم المالك السابق للعقار مع تعيين هذا المالك تعييناً دقيقاً ومحل العقار مع تعيينه وتحديد بالدفعة أو إذا كان التصرف يباع يذكر أيضاً الثمن وما عسى أن يوجد من تكاليف تعتبر جزءاً من هذا الثمن. (ب) تاريخ تسجيل ملكية الحائز ورقم هذا التسجيل. (ج) المبلغ الذي يقدره الحائز قيمة للعقار ولو كان التصرف يباع ويجب ألا يقل هذا المبلغ عن السعر الذي يتخذ أساساً لتقدير الثمن في حالة نزع الملكية أو لا أن يقل في أي حال عن الباقي في ذمة الحائز من ثمن العقار إذا كان التصرف يباع. وإذا كانت أجزاء العقار مثقلة برهون مختلفة وجب تقدير قيمة كل جزء على حدة (د) قائمة بالحقوق التي تم قيدها على العقار قبل تسجيل سند الحائز وتشتمل على بيان تاريخ هذه الحقوق وأسماء الدائنين

(٨٥) نرى ضرورة النص على المدة الزمنية الواجب على الحائز البقاء عليه وهي حسب نص المادة (١٠٦٧) مدني مصري (يجوز لكل دائن قيد حقه ولكل كفيل لحق مقيّد أن يطلب لبيع العقار المطلوب تطهيره ويكون ذلك في مدى ثلاثين يوماً من آخر إعلان رسمي يضاف إليها مواعيد المسافة ما بين الوطن الأصلي للدائن وموطنه المختار على ألا تزيد المسافة على ثلاثين يوماً آخر (٨٦) الزقرد. احمد سعيد، المرجع السابق، ص ٢٧١

وعليه لا بد لنا من دراسة كل فرض من الفروض السابقة، وعلى النحو التالي :

الفرع الأول : رسو المزاى على حائزه

لا شك أن الحائز إذا لم يبادر إلى أداء الدين مع النفقات، أو إلى تطهير العقار المرهون، كان له الحق في الاشتراك في مزايدة العقار المرهون، وهذا ما نصت عليه المادة (الثانية والثلاثون) من نظام الرهن العقاري السعودي ” يجوز لحائز العقار المرهون أن يدخل في إجراءات بيعه في المزاى، فإذا رسا المزاى عليه، وأدى الثمن عد مالكا للعقار بمقتضى وثيقة ملكيته الأصلي، ويتطهر العقار المرهون من كل حق مسجل عليه، إذا دفع الحائز الثمن الذي رست عليه المزايدة به و أودعه في حساب بنكي ”

وعليه فإنه إذا بيع العقار المرهون في المزاى العلني، بموجب قرار رسو المزاى، ورسا المزاى على حائزه، فإنه يعتبر حائزاً للعقار المرهون من وقت سند تملكه الأول، ويكون قرار رسو المزاى مطهراً للعقار من كل الحقوق العينية التبعية التي كانت تثقل العقار المرهون، بعد دفع الثمن الذي رسا به المزاى، أو إذا أودعه في حساب بنكي للمحكمة^(٩١).

وذلك لأن هذه الحقوق تبقى في الأصل قائمة حتى وفاء الديون المضمونة بها أو إيداعها صندوق المحكمة لتتولى توزيعها على المستحقين، وليس بمجرد صدور قرار مرسي المزاى أو تسجيله^(٩٢).

(٩١) ذلك ان قاضي التنفيذ لا يصدر قراره برسو المزاى الا بعد استلام ثمن المبيع كاملا وهذا ما نصت عليه المادة (الثالثة والخمسون / ٢) من نظام التنفيذ السعودي (يصدر قاضي التنفيذ قرارا بترسية المزاى بعد تحصيل المبلغ لحساب محكمة التنفيذ متضمنا ملخص محضري الحجز والبيع ويتضمن القرار تسليم المشتري المال ويكون قرار البيع سندا تنفيذيا (٩٢) السنهوري، عبد الرزاق، المرجع السابق، ج ١٠ ص ٥٩٨، محسن، منصور حاتم، (٢٠١٣) الاتفاقيات المعدلة لحق الدائن المرتهن في التنفيذ على المال المرهون، مجلة جامعة بابل العلوم الإنسانية، عدد ١٥٥ مجلد ٢١، ص ١٨

ويهدف القرار الذي يصدره قاضي التنفيذ برسو المزاى إلى تأكيد تلك الملكية، ولا ضرورة لتسجيله لعدم الفائدة^(٩٣) ويكتفى بالتأشير بالقرار في هامش تسجيل السند الأصلي الذي تملك الحائز بمقتضاه العقار^(٩٤) وذلك حتى يعلم الغير برسو المزاى على حائزه .

فإذا تبين بأن الثمن الذي رسا به المزاى يزيد عن قيمة الديون المثقل بها العقار المرهون، كانت الزيادة للحائز، باعتباره مالكا للعقار المرهون، ولا يثبت للمدين الرهن أي حق في الزيادة، وهذا ما نصت عليه المادة (الرابعة والثلاثون) من نظام الرهن العقاري السعودي « اذا زاد ثمن العقار المرهون على قيمة الديون المسجلة كانت الزيادة للمالك ».

أما إذا رسا المزاى بمبلغ أقل من المبلغ الذي اشترى به الحائز العقار، فإن الحائز له الحق في الرجوع على البائع (المدين الرهن) بالفرق بين الثمنين اذا تم تطبيق احكام ضمان الاستحقاق^(٩٥) وهذا ما نصت عليه المادة (السادسة والثلاثون / ٢) من نظام الرهن العقاري « للحائز الرجوع على المدين بما دفعه زيادة على ما هو مستحق في ذمته بمقتضى سند حقه أيا كان السبب في دفع هذه الزيادة ».

أما إذا أبرأ الدائن المرتهن، المدين الرهن من الدين، أو اصطالح معه على تأجيل الدين، قبل صدور قرار قاضي التنفيذ برسو المزاى، فيتوقف المزاى بعد دفع المدين مصروفات الحجز^(٩٦).

(٩٣) سوار، محمد وحيد الدين، المرجع السابق، ص ١٢٧ (٩٤) وهذا ما نصت عليه المادة (الثالثة والخمسون / ٥) من اللائحة التنفيذية لنظام التنفيذ السعودي (عند بيع العقار يصدر قاضي التنفيذ قرارا لترسية او قرار البيع حسب الحال ويرسله إلى كاتب العدل لتتولى الافراغ او التهميش على السجل)

(٩٥) منصور، محمد حسين، المرجع السابق ص ٣٧٦، كامل، مرسي باشا، المرجع السابق ص ٢٤٣

(٩٦) وهذا ما نصت عليه المادة (الثانية والخمسون / ٢) من اللائحة التنفيذية لنظام التنفيذ السعودي . (إذا أبرأ الدائن المدين أو اصطالح معه على تأجيل الدين قبل رسو المزاى، فيتوقف المزاى بعد دفع المدين مصروفات الحجز)

الفرع الثاني : رسو المزاد على غير حائزه

إذا رسا المزاد على غير حائزه سواء كان أحد الدائنين، أو شخصاً أجنبياً، فإن هذا الأخير يتلقى حقه من الحائز بمقتضى قرار رسو المزاد عليه سواء دخل الحائز في المزاد أم لم يدخل في المزاد، وهذا ما نصت عليه المادة (الثالثة والثلاثون) من نظام الرهن العقاري «إذا رسا مزاد بيع العقار المرهون على غير حائزه، فإنه يكسب ملكيته بمقتضى قرار رسو المزاد عليه ويتلقى حقه من الحائز سواء دخل الحائز في المزاد أم لم يدخل »

وبقرار رسو المزاد يتطهر العقار من جميع الحقوق العينية التبعية المقررة على العقار المرهون، سواء تلك التي رتبها المالك أو الحائز، وتنتقل الملكية من الحائز إلى الراسي عليه المزاد من وقت صدور القرار برسو المزاد، أي قبل تسجيله في إدارة السجل العيني العقاري، ويترتب على ذلك أنه يكون للمشتري الراسي عليه المزاد ولخلفائه المدعاة إلى تسجيل هذا الحق استناداً إلى أن قرار رسو المزاد يعد سنداً للملكية^(٩٧)

ثم بعد ذلك يرسل قاضي التنفيذ قرار رسو المزاد إلى كتابة العدل لتتولى الإفراغ، أو بعثه إلى مصدره وإصدار الصكوك عند الاقتضاء^(٩٨).

المبحث الثالث: علاقة حائز العقار المرهون بعد

قضاء الدين مع غيره .

يترتب على قضاء دين الرهن من قبل حائز العقار المرهون، حقوقاً له قبل المدين الراهن، أو قبل المالك السابق، والذي تلقى منه الملكية سواء معاوضة أو تبرعاً، أو قبل الحائزين الآخرين، أو قبل الكفلاء الذين كفلوا المدين الراهن، هذا ما سوف نبينه وعلى النحو التالي:

المطلب الأول: علاقة الحائز بالمدين الراهن

تنص المادة (السادسة والثلاثون / ٢) من نظام الرهن العقاري السعودي «للحائز الرجوع على المدين بما دفعه زيادة على ما هو مستحق في ذمته بمقتضى سند حقه أياً كان السبب في دفع هذه الزيادة ويحل محل الدائنين الذين وفاهم حقوقهم فيما لهم من حقوق قبل المدين، بما في ذلك ما لهم من تأمينات قدمها المدين دون التأمينات التي قدمها شخص آخر .

وعليه وحسب أحكام المادة السابقة فإن من مصلحة الحائز أن يحل محل الموفي له وهو الدائن في الدين الذي قام بوفائه فيما له من حقوق، وما لهذا الحق من خصائص، وما يلحقه من توابع وما يكفله من تأمينات وما يرد عليه من دفع في حدود ما أداه إليه^(٩٩)

حيث يكون للحائز بحلوله محل الدائن، الرجوع على المدين إما بدعوى تسمى بدعوى الحلول، أو الدعوى الشخصية :

١- دعوى الحلول : هي الدعوى التي يحل فيها الغير محل الدائن في المطالبة بحقه، أي أنه يطالب بما كان الدائن سيطلب به .

وعليه فإنه إذا كان الدين الذي وفاه الحائز مضموناً برهن على عقار آخر مازال على ملكية المدين، فإن الحائز يستفيد من هذا التأمين وينفذ عليه، حالاً في ذلك محل الدائن فيما له من رهن على هذا العقار^(١٠٠).

كذلك إذا كان العقار مرهوناً إلى عدة دائنين مرتين، وكانت رهونهم متأخرة في المرتبة، فإنه يحل محل الدائن الذي وفاه، فيما له من رهن

(٩٩) المساعدة، نائل علي، الحلول بسبب الوفاء، مجلة الشريعة والقانون، المجلد ٣٢ العدد (٢) ٢٠٠٥ ص ٣
(١٠٠) سعد، نبيل إبراهيم سعد المرجع السابق ص ١٥٢، الزقرد، أحمد سعيد المرجع السابق، ص ٢٦٥

(٩٧) سوار، وحيد الدين، المرجع السابق، ص ١٢٢
(٩٨) المادة (٣/٥٣) من اللائحة التنفيذية لنظام التنفيذ

أما إذا كان في ذمة الحائز جزءاً من ثمن العقار المرهون وقام بالوفاء زيادة عما هو مستحق في ذمته، فإنه يكون له الحق في الرجوع على المدين بالفرق فقط، وهذا ما نصت عليه المادة (السادسة والثلاثون / ٢) من نظام الرهن العقاري السعودي « للحائز الرجوع على المدين بما دفعه زيادة على ما هو مستحق في ذمته بمقتضى سند حقه أياً كان السبب في دفع هذه الزيادة... ».

المطلب الثاني: علاقة الحائز بالمالك السابق.

إذا مارس الدائن المرتهن حقه في مباشرة إجراءات نزع الملكية في مواجهة الحائز، وبيع العقار المرهون في المزداد العلني، فيكون للأخير الرجوع على المالك السابق الذي تلقى منه الملكية بدعوى الضمان، إذا كان سند ملكيته يخوله الرجوع عليه بالضمان، ومن ذلك إذا كان قد تلقاها من الدائن المرتهن بموجب عقد بيع، فيكون للحائز المشتري الرجوع بالضمان على البائع طبقاً لقواعد الضمان في عقد البيع، باعتبار أن قضاء الدين المثقل به العقار المرهون من قبل الاستحقاق الكلي أو الجزئي^(١٠٥) وهذا ما نصت عليه المادة (السادسة والثلاثون) من نظام الرهن العقاري السعودي « للحائز الرجوع بدعوى الضمان على المالك السابق في الحدود التي يرجع بها الخلف على من تلقى منه الملكية معاوضة أو تبرعاً »

أما إذا كان الحائز قد تلقى العقار المرهون من المالك السابق عن طريق الهبة بلا عوض، فلا يجوز له الرجوع على الواهب^(١٠٦)، إلا إذا كان الواهب قد تعمد سبب الاستحقاق^(١٠٧) ولكن إذا كانت الهبة بعوض^(١٠٥) حسين، محمد عبد الظاهر، المرجع السابق ص ١٤٢، سعد . نبيل ابراهيم المرجع السابق ص ٢٦٥ (١٠٦) المادة (السادسة والثلاثون) من نظام الرهن العقاري السعودي. منصور، محمد حسين، المرجع السابق ص ٣٧٩، سعد . نبيل ابراهيم المرجع السابق ص ١٨٤، مبارك، سعيد، المرجع السابق ص ٢٦١

قرره المدين الراهن على العقار الذي آلت إليه ملكيته^(١٠١) وبالتالي يحجم الدائنون المتأخرون في المرتبة عن التنفيذ، بعد أن صار الحائز بحلوله سابقاً لهم في المرتبة، ولا سيما إذا كانت قيمة العقار المرهون أقل من قيمة الدين^(١٠٢).

٢- الدعوى الشخصية: وهي الدعوى التي يرفعها الغير باسمه ليطالب بما وفاه عن المدين، ويرفعها على المدين وهذه الدعوى قد تقوم على أساس الفضالة أو على أساس الإثراء بلا سبب.

حيث يكون للحائز الحق في الرجوع على المدين بالدعوى الشخصية، ذلك أن الحائز إذا قام بالوفاء بدين المدين، يكون قد وفى بدين غير مستحق في ذمته، وبالتالي يكون له الحق في الرجوع على المدين على أساس الإثراء بلا سبب، ذلك أن المدين قد أُثري على حساب الحائز بأن برئت ذمته دون أن يدفع شيئاً، وبالتالي يعتبر الحائز دائناً للمدين بما وفاه، ويكون له الحق في أن ينفذ على جميع أموال المدين بمقتضى ما له من حق في الضمان العام^(١٠٣). أما إذا كان في ذمة الحائز بسبب امتلاكه العقار المرهون مبلغاً مستحق الأداء حالياً، أو كان غير مستحق الأداء في ذمته مساو لقيمة الدين، وقام بالوفاء به للدائن الراهن، فإنه يكون قد برئت ذمته اتجاه المدين الراهن ولا يكون له الحق في الرجوع عليه^(١٠٤).

(١٠١) سعد . نبيل ابراهيم المرجع السابق ص ١٥٢
(١٠٢) علم الدين. محي الدين، المرجع السابق ص ٥٤١، سعد . نبيل ابراهيم المرجع السابق ص ١٥١
(١٠٣) علم الدين، محي الدين، المرجع السابق ص ٥٤١، سعد . نبيل ابراهيم المرجع السابق ص ١٥١، منصور، محمد حسين، النظرية العامة للاتقان المرجع السابق، ص ٣٥٣، سعد . نبيل ابراهيم، المرجع السابق ص ٢٦٢، د. زهران، همام محمد محمود، المرجع السابق، ص ٥١٣، البشير، محمد طه، طه غني حسون، المرجع السابق ص ٤٥٥
(١٠٤) حسين، محمد عبد الظاهر، المرجع السابق ص ١٤

ما حازه من عقار، أي أن الحائز الموفي يرجع على الحائز الآخر بنسبة قيمة العقار المرهون الذي اكتسبه، إلى مبلغ الدين في مجموعته⁽¹¹²⁾

وعليه فإنه إذا كانت قيمة الدين (٦) آلاف ريال سعودي، وكان مضمون برهين أحدهما على عقار قيمته (٦) آلاف ريال سعودي والآخر قيمته (٣) آلاف ريال سعودي فإنه لا يتحمل من هذا الدين إلا بقدر حصته بحسب قيمة ما حازه من عقار، أي بنسبة (٦) قيمة عقاره إلى (٩) أي قيمة الرهن كله أي الثلثين، فإن ما يجب عليه دفعه هو ثلثي الدين، أي مبلغ (٤) آلاف ريال سعودي .

والحائز الثاني لا يتحمل إلا بقدر حصته وبحسب قيمة ما حازه من عقار أي بنسبة قيمة عقاره إلى ٩ قيمة التامين العيني كله أي الثلث .
أي أن ما يجب دفعه من الدين هو ألفا ريال وهذا ما يرجع به الحائز الأول على الحائز الثاني .

المطلب الرابع : علاقة الحائز بالكفيل.

إذا كان العقار المضمون بالرهن العقاري مضموناً أيضاً بكفالة شخصية، أو عينية، وقام الحائز بالوفاء بالدين إلى الدائن المرتهن، أو نزع ملكية العقار المرهون جبراً عنه، فلا يستفيد من هذه الكفالة، حيث لا يحل محل الدائن في الرجوع على كفيل شخصي كفل المدين، ولا على كفيل عيني قدم رهناً عقارياً، أو منقولاً ضماناً للدين .

وهذا ما نصت عليه المادة (السادسة والثلاثون) من نظام الرهن العقاري المسجل «للحائز الرجوع على المدين بما دفعه زيادة على ما هو مستحق في ذمته بمقتضى سند حقه أياً كان السبب في دفع هذه الزيادة، ويحل محل

(١١٢) زهران، همام محمد محمود، المرجع السابق ص ٥١٥

فلا يضمن المدين الراهن الاستحقاق إلا بقدر ما أده الموهوب له (الحائز) من عوض^(١٠٨).

المطلب الثالث: علاقة الحائز بغيره من الحائزين.

إذا كان العقار المرهون تم التصرف فيه إلى أكثر من شخص بحيث يصبح كل واحد منه حائزاً وقام أحدهم بالوفاء بكل الدين، فهل يحق له الرجوع على الحائز الآخر والتنفيذ على العقار بأكمله؟

لا شك أنه في هذه الحالة يكون للحائز الرجوع على الحائز الآخر الشريك في العقار بكل الدين وينفذ على العقار المرهون بأكمله، على أساس أنه يحل محل الدائن الذي وفي له بكل الدين^(١٠٩) وكذلك انطلاقاً من مبدأ عدم تجزئة الدين^(١١٠).

أما إذا كانت هناك أكثر من عقارات مرهونة لدائن واحد وقام الحائز لأحد هذه العقارات بقضاء الديون، فهل يحق له الرجوع على الحائزين الآخرين بما وفاه؟

لم ينظم المنظم السعودي هذه الحالة، في حين أن المشرع المصري^(١١١) بيّن أنه يكون للحائز الرجوع على الحائز لعقار آخر مرهون ولكن بنسبة معينة، هي حصة هذا الحائز بحسب ما حازه من عقار، لذلك نرى ضرورة الأخذ بما أخذ به المشرع المصري، بحيث لا يكون للحائز الموفي بالدين إلا الرجوع على الحائز الآخر المالك لعقار آخر مرهون في حدود حصته من الدين بحسب قيمة

(١٠٨) العبيدي، علي هادي، المرجع السابق، ص ٢٩٢، سوار.

محمد وحيد الدين، المرجع السابق ص ١١٧

(١٠٩) حسين، محمد عبد الظاهر، المرجع السابق ص ١٤٢

(١١٠) المادة العاشرة) من نظام الرهن العقاري السعودي)

كل جزء من العقار المرهون ضامن لكل الدين وكل جزء من الدين مضمون بالعقار المرهون مالم يتفق على غير ذلك)

(١١١) المادة (٣٣١) من القانون المدني المصري . (إذا وفي حائز العقار

المرهون كل الدين، وحل محل الدائنين، فلا يكون له بمقتضى

هذا الحلول أن يرجع على حائز لعقار آخر مرهون في ذات الدين

إلا بقدر حصة هذا الحائز بحسب قيمة ما حازه من عقار.

الدائنين الذين وفاهم حقوقهم فيما لهم من حقوق قبل المدين، بما في ذلك ما لهم من تأمينات قدمها المدين، دون التأمينات التي قدمها شخص آخر»

كذلك عدم رجوع الحائز على الكفيل راجع إلى مبدأ مقرر في عقد الكفالة، أنه لا يجوز للمدين أن يسوء مركز الكفيل، لأن المدين لو لم يتصرف في العقار المرهون إلى شخص آخر، لاستطاع الدائن أن ينفذ على العقار تحت يديه، دون الرجوع على الكفيل^(١١٣).

الخاتمة مع أهم التوصيات

١- للمرتهن حق تتبع العقار المرهون في يد أي حائز له لاستيفاء حقه منه عند حلول أجل الوفاء به وفقاً لمرتبته .

٢- يكون للحائز وضماناً لحقوقه في مواجهة الدائن المرتهن أن يتمسك في مواجهة الدائن المرتهن بجميع الدفع التي من شأنها انكار حق التتبع ومنع التنفيذ على العقار المرهون وهو في يده

٣- لحائز العقار المرهون إذا ما تم إنذاره بالوفاء بالدين المثقل به العقار المرهون وحسب أحكام نظام التنفيذ، أن يبادر إلى الوفاء بالدين والنفقات، على أن يرجع بما أداه على المدين وله ان يحل محل الدائن الذي استوفى دينه فيما له من حقوق.

٤- إلا أن الحائز لا يلزم بدفع كل الدين المضمون بالرهن بل يكفي أن يدفع دين من كان من

الدائنين المرتهين متقدماً في المرتبة، إذا كانت قيمة العقار لا تتجاوز ما دفعه، لأنه عندئذ سيحل محل من دفع دينه من هؤلاء الدائنين، مما يؤدي عملاً إلى إحجام الدائنين المتأخرين عن اتخاذ إجراءات التنفيذ على العقار المرهون ٥- ويترتب على وفاء الحائز بكافة الديون المضمونة بالعقار المرهون، أن يصبح العقار خالصاً من الرهن لانقضائه بالدين المضمون، ويكون للحائز المطالبة بمحو ما على العقار من قيود

٦- أن الحائز إذا قام بالوفاء بدين المدين يكون قد وفى بدين غير مستحق في ذمته، وبالتالي يكون له الحق في الرجوع على المدين على أساس الإثراء بلا سبب، ذلك أن المدين قد أثري على حساب الحائز بأن برئت ذمته دون أن يدفع شيئاً، وبالتالي يعتبر الحائز دائناً للمدين بما وفاه، ويكون له الحق في أن ينفذ على جميع أموال المدين بمقتضى ما له من حق في الضمان العام

٧- كذلك للحائز الرجوع على المدين بما دفعه زيادة على ما هو مستحق في ذمته بمقتضى سند حقه أي كان السبب في دفع هذه الزيادة ويحل محل الدائنين الذين وفاهم حقوقهم فيما لهم من حقوق قبل المدين، بما في ذلك ما لهم من تأمينات قدمها المدين دون التأمينات التي قدمها شخص آخر.

٨- كذلك لحائز العقار المرهون تلافياً لإجراءات تتبع العقار المرهون من قبل الدائنين المرتهين، تطهير العقار المرهون، وذلك بعرض قيمته على ارباب الديون المقيدة على العقار المرهون،

(١١٣) علم الدين، محي الدين، المرجع السابق ص ٥٤١، سعد نبيل ابراهيم المرجع السابق ص ١٥١ .
على العكس فإن الكفيل الشخصي او العيني الذي يوفي بالدين يحق له الحلول محل الدائن في الرجوع على الحائز .
انظر: زهران، همام محمد محمود، المرجع السابق ص ٥١٤

التوصيات: فإذا قبل هؤلاء الدائنين العرض دفع الحائز

١- لم يُبيّن المنظم السعودي ماهي الإجراءات الواجب اتباعها من قبل حائز العقار المرهون، حتى يتم تطهير العقار بحيث يكون النص على انه ((إذا أراد الحائز تطهير العقار وجب عليه أن يوجه إلى الدائنين المقيدة حقوقهم في مواطنهم المختارة المذكورة في القيد، إعلانات تشتمل على البيانات الآتية: (أ) خلاصة من سند ملكية الحائز تقتصر على بيان نوع التصرف وتاريخه وأسم المالك السابق للعقار مع تعيين هذا المالك تعييناً دقيقاً ومحل العقار مع تعيينه وتحديدته بالدقة وإذا كان التصرف بيعاً يذكر أيضاً الثمن وما عسى أن يوجد من تكاليف تعتبر جزءاً من هذا الثمن. (ب) تاريخ تسجيل ملكية الحائز ورقم هذا التسجيل. (ج) المبلغ الذي يقدره الحائز قيمة للعقار ولو كان التصرف بيعاً ويجب ألا يقل هذا المبلغ عن السعر الذي يتخذ أساساً لتقدير الثمن في حالة نزع الملكية أولاً أن يقل في أي حال عن الباقي في ذمة الحائز من ثمن العقار إذا كان التصرف بيعاً. وإذا كانت أجزاء العقار مثقلة برهون مختلفة وجب تقدير قيمة كل جزء على حدة (د) قائمة بالحقوق التي تم قيدها على العقار قبل تسجيل سند الحائز تشمل على بيان تاريخ هذه الحقوق وأسماء الدائنين.

٢- لم يُبيّن المنظم السعودي ماهي المدة الزمنية التي يجب على الحائز البقاء على عرضه، لذلك نرى ضرورة النص على ذلك، بحيث يبقى الحائز ملزماً بعرضه إذا ما أراد تطهير عقاره من الرهن

لهم هذه القيمة حسب ترتيب استحقاقهم، ويرتب على ذلك تخليص العقار المرهون من جميع الرهون حتى تلك التي لم يحصل أصحابها على شيء من قيمة العقار المرهون، وإذا رفض الدائنون كلهم أو بعضهم هذا العرض، كان لهم الحق في تتبع العقار المرهون والحجز عليه وبيعه في المزاد العلني أملين في الحصول على ثمن أكثر مما عرض عليهم

٩- لا شك أن الحائز إذا لم يبادر إلى أداء الدين مع النفقات، أو إلى تطهير العقار المرهون، كان له الحق في الاشتراك في مزايده العقار المرهون، فإذا رسا المزاد عليه، وأدى الثمن عد مالكا للعقار بمقتضى وثيقة ملكيته الأصلي، ويتطهر العقار المرهون من كل حق مسجل عليه، إذا دفع الحائز الثمن الذي رست عليه المزايدة به وادعاه في حساب بنك كذلك فإنه إذا حضر المدين قبل رسو المزاد مشترياً للعين المحجوزة، ودفع مبلغ لا يقل عن الدين المحجوز من أجله العقار المرهون، أجاز قاضي التنفيذ هذا البيع، واستلم الثمن مضافاً إليه مصروفات الحجز والتنفيذ

١٠- أما إذا رسا المزاد على غير حائزه سواء كان أحد الدائنين، أو شخصاً أجنبياً، فإن هذا الأخير يتلقى حقه من الحائز بمقتضى قرار رسو المزاد عليه سواء دخل الحائز في المزاد أم لم يدخل. ويكون للحائز الرجوع بدعوى الضمان على المالك السابق في الحدود التي يرجع بها الخلف على من تلقى منه الملكية معاوضة أو تبرعاً.

٣- لم يُبيّن المنظم السعودي ما هو حق الحائز في حالة اذا كانت هناك عقارات مرهونة لدائن واحد وقام الحائز لأحد هذه العقارات بقضاء الديون، فهل يحق له الرجوع على الحائزين الآخرين بما وفاه الوفاء بدين الرهن هذه الحالة، وعليه نرى ضرورة النص على انه يكون للحائز الرجوع على الحائز لعقار آخر مرهون ولكن بنسبه معينه، هي حصة هذا الحائز بحسب ما حازه من عقار.

٤- بيّن المنظم السعودي في المادة (التاسعة والعشرون) من نظام الرهن العقاري أنه يكون للحائز الحرية في ان يؤدي الدين مع النفقات بعد إنذاره إذا رأى مصلحة له في ذلك وبصرف النظر عما اذا كان ثمن العقار المرهون هو دين في ذمته لمصلحة المدين الراهن أم لا، ونحن نرى بضرورة إجبار الحائز على الوفاء بالدين إذا كان في ذمته بسبب امتلاكه العقار المرهون مبلغ مستحق الأداء حالاً يكفي لوفاء جميع الدائنين المقيدة حقوقهم على العقار المرهون

قائمة المراجع

المراجع العامة

- ١١- سوار، محمد وحيد الدين، ١٩٩٥، الحقوق العينية والتبعية، مكتبة دار الثقافة، عمان .
- ١٢- عبد الدايم، ٢٠٠٧، حسني الإتهان العقاري بين الشريعة الاسلامية والقانون المدني، دار الفكر الجامعي .
- ١٣- عبد السلام، سعيد سعد، الوجيز في التأمينات الشخصية والعينية، مطبعة الحقوق، جامعة المنوفية ١٩٩٧ .
- ١٤- عبيدات، بكر، ٢٠١١، الحقوق العينية الاصلية والتبعية، دار المسيرة للنشر، عمان .
- ١٥- علم الدين، بلا سنة طبع، محي الدين اسماعيل، اصول القانون المدني، الجزء الثالث، الحقوق العينية الاصلية والتبعية
- ١٦- مبارك، سعيد م ١٩٩٥-١٩٩٦، موجز احكام القانون المدني الاردني - الحقوق العينية - الطبعة الأولى .
- ١٧- مرسي باشا، محمد كامل، ٢٠٠٥، شرح القانون المدني، التأمينات الشخصية والعينية، تنقيح المستشار على سكيكر، والمستشار معتر كامل مرسي، منشأة المعارف بالإسكندرية .
- ١٨- منصور، محمد حسين - ٢٠٠٥، النظرية العامة للائتمان - الناشر دار المعارف بالإسكندرية .
- ١٩- نايل، السيد عيد - ١٤١٩ هـ، احكام الضمان العيني والشخصي - النشر العلمي والمطابع - جامعة الملك سعود
- ٢٠- وافي، محمود علي عبد السلام (٢٠١٤) أصول التنفيذ القضائي في النظام السعودي، الطبعة الأولى، مكتبة ابن رشد
- ١- البشير، محمد طه البشير وطه، غني حسون طه (١٩٨٢) الحقوق العينية .
- ٢- الزقرد، أحمد السعيد، بلا سنة طبع، التأمينات الشخصية، دراسة في قانون التمويل العقاري ٢٠٠١/١٤٨
- ٣- السنهوري، عبد الرزاق، (١٩٩٤)، الوسيط في شرح القانون المدني، التأمينات الشخصية والعينية ج ١٠، تنقيح المستشار، مصطفى محمد الفقي، الطبعة الثانية، الناشر، دار النهضة العربية .
- ٤- العبيدي، علي هادي، (٢٠١١)، الوجيز في شرح القانون المدني، الحقوق العينية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان
- ٥- العبيدي، علي هادي، (٢٠١٤) الوجيز في شرح الحقوق العينية، دار الثقافة، عمان
- ٦- العمروسي، انور (٢٠٠٣)، الحقوق العينية التبعية، بدون دار نشر
- ٧- تناغو، سمير، ٢٠٠٨، التأمينات العينية والشخصية، منشأة المعارف، الاسكندرية
- ٨- حسين، محمد عبد الظاهر، التأمينات العينية والشخصية، ٢٠٠٢
- ٩- زهران، هماد محمد، ٢٠٠١، التأمينات العينية والشخصية، منشأة المعارف الاسكندرية .
- ١٠- سعد، نبيل ابراهيم، ٢٠١٠، التأمينات العينية والشخصية - منشورات الحلبي الحقوقية - الطبعة الأولى .

- المجلات :
- ٤- نظام التسجيل العيني للعقار رقم م/٦
تاريخ ١٤٢٣ نشر في الجريدة الرسمية
١٤٢٣/١١/٢ العدد (٣٨٩١) تاريخ
١٤٢٣/٣/٥
- ٥- اللائحة التنفيذية لنظام التسجيل العيني للعقار
الصادرة بقرار مجلس الوزراء رقم /٧ ب/
٣٨٨٧ وتاريخ ١٤ / ٢ / ١٤٢٣ هـ وبقرار
معالي وزير العدل رقم ٤٤٩٣ وتاريخ ١٤ / ٦ /
١٤٢٥ هـ وبتعميم معالي وزير العدل رقم ١٣
/ ت / ٢٤٧٦ في ٢٣ / ٦ / ١٤٢٥ هـ
- ٦- القانون المدني : جمهورية مصر العربية قانون
رقم ١٣١ لسنة ١٩٤٨ بتاريخ ٢٩ / ٧ /
١٩٤٨ .
- ١- المساعدة.. نائل علي (٢٠٠٥)، الحلول بسبب
الوفاء، مجلة الشريعة والقانون، المجلد ٣٢ العدد
(٢)
- ٢- علي، منقذ عبد الرضا، (٢٠١٠) أثر الرهن
التأميني في حقوق مالك العقار المرهون، مجلة
جامعة ذي قار، العدد ٥ مجلد ٥ .
- ٣- محسن، منصور حاتم، (٢٠١٣) الاتفاقيات
المعدلة لحق الدائن المرتهن في التنفيذ على المال
المرهون، مجلة جامعة بابل العلوم الإنسانية،
مجلد ٢١ عدد ١ .
- ٤- بني خلف، هاشم أحمد، (٢٠١٥)، دور الرهن
في المحافظة على حقوق الدائنين المرتهنين في نظام
الرهن العقاري السعودي، مجلة العلوم الإنسانية
والإدارية، جامعة المجمعة، العدد (٧).

التشريعات

- ١- نظام الرهن العقاري السعودي رقم ٤٩ تاريخ
١٤٣٣ / ٨ / ١٣٣ هـ، ونشر في الجريدة الرسمية
في ٦ شوال عام ١٤٣٣ هـ .
- ٢- نظام التنفيذ السعودي رقم ٥٣ / تاريخ
١٤٣٣ / ٨ / ١٣ هـ، ونشر بالجريدة الرسمية في
١٣ / ١٠ / ١٤٣٣ هـ .
- ٣- اللائحة التنفيذية لنظام التنفيذ الصادرة بالموافقة
بقرار معالي وزير العدل رقم ٩٨٩٢ تاريخ ٧ /
٤ / ١٤٣٤ هـ وبتعميم معالي وزير العدل رقم
١٣ / ت / ٤٨٩٢ في ١٧ / ٤ / ١٤٣٤ هـ
والمعمول بها اعتباراً من ١٨ / ٤ / ١٤٣٤ هـ
ونشر بالجريدة الرسمية رقم (٤٤٢٥) تاريخ
١٣ / ١٠ / ١٤٣٣ هـ

سِيمِيَاءُ اللَّبَاسِ فِي مُدَوَّنَاتِ الْأَدَبِ الْقَدِيمَةِ

د. عبد الكريم بن عبد الله العبدالكريم

الأستاذ المشارك في قسم الأدب

كلية اللغة العربية - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

Abstract

This research is trying to touch the most prominent dresses indications in the old blogs of literature and also highlights the marks that are indicating to the dress by semiotic comparison, trying to probe the depth of the texts away from the direct connotation, and bringing the effects that are adjacent with texts and how it effect in choosing the dresses and its types and colors and the time of wearing them.

The dress and its sporadic types and different colors like rich material for the codes of the old literature and its authors have allocated units and chapters for this subject, and blogs by various methods, however strikingly by the examination and indication that the dress replicate marks indicating to various cultural and social and political aspects, the research tried to highlight them.

المستخلص

حاول هذا البحث أن يتلمس أبرز دلالات الألبسة في المدونات الأدبية القديمة، ويسلط الضوء على العلامات الدالة للباس من خلال مقارنة سيميائية، تحاول أن تَسْبِرَ أغوار النصوص بعيداً عن الدلالات المباشرة، مع استجلاب المؤثرات المحاذية للنصوص، ومدى تأثيرها في اختيار الألبسة، وأنواعها، وألوانها، وتوقيت لبسها.

إنَّ اللباس بأنواعه المتفرقة، وألوانه المختلفة مثل مادة ثرية لمدونات الأدب القديم، وخصَّص مؤلفوها أبواباً وفصولاً لهذا الموضوع، وعبَّرَ بطرائق متعددة، غير أن اللافت لنظري من خلال الفحص والاستقراء أنَّ اللباس يطوي علامات رامزة تشي بدلالات ثقافية واجتماعية وسياسية، واستطاع العرب أن يوظفوها توظيفاً غير مباشر، وأن يجعلوا من لونه، أو شكله، أو لبسته علامة دالة، وهذه المقالة العلمية ستفتح شهية الدارسين إلى مزيد من البحث والاستنتاج لدلالات اللباس في الأدب العربي القديم، والحديث، وبخاصة في ظل تطور الألبسة، وكثرة وتنوعها، وحسبي أنني حاولت أن أتلمس طريقاً طريفاً للدرس والتحليل، وأن أكتشف عن ملمح من ملامح التطور الفكري، والمظهري عند العرب، وقدرتهم في توظيف هذا المظهر في مآرب فكرية أخرى، تتجاوز الظاهر، والبسيط إلى دلالات عميقة.

والسيميائية منهجٌ يعتني بقراءة العلامات، والعلامة «هي كل شيء يحملُّ محلَّ شيءٍ آخر، ويدلُّ عليه، سواء أكانت علامةً لفظية، أم علامةً غير لفظية، طبيعية، أو غير طبيعية»^(١). وهذا المنهج - في تقديري - هو المنهج الأقدر على كشف النظم الثقافية، وتلمُّس التفسيرات الأنسب لمدلولات اللباس، ويؤيد ذلك انفتاح هذا المنهج على حقول معرفية عديدة، كاللسانيات، والفلسفة، والمنطق، والتحليل النفسي، والأنثروبولوجيا، كما أنها تهتم بكل

(١) مباحث في السيميائيات، عبد المجيد العابد، مطبعة دار القرويين، ط: ١، ٢٠٠٨م: ١١.

المقدمة

أضحى اللباس معلماً من معالم التمايز، وميسماً دالاً على هوية الأشخاص، ومؤشراً على الحالة التي يعيشها الإنسان؛ فالعسكري يتميَّز بلباسه، وفي كلِّ قطاع عسكري لونٌ ومظهرٌ يختلف عن الآخر، والطبيب له لباسه الذي يُفصح عن مهنته، والمرأة المسلمة تتميَّز عن غيرها بحجابها، وحشمتها، وهكذا أصبح اللباس علامةً من العلامات المهمة في الثقافات العالمية، وربما استطاع القارئ فهم حالة اللباس، وشعوره، وتوجهه من اللباس.

التواصل - أن يُعرّف السيميائية بأنها: «العلم العام الذي يدرس كل أنساق العلامات أو الرموز التي بفضلها يتحقق التواصل بين الناس»^(٥).

لقد اعتنت السيميائية في بعض توجهاتها بالمستوى التداولي، ووجهت جهدها إلى دراسة فاعلية حضور العلامة داخل الحياة الاجتماعية، وتمثل تداولية موريس أنموذجاً للبحث في دائرة الدرس السيميائي العام، الذي تغطي حيثياته كل مظاهر الحياة العامة خارج إطار اللغة، وهو ينحو إلى نزعة تداولية في الدرس السيميائي^(٦).

وإذا أمعنا النظر إلى الألبسة الرجالية والنسوية والطفولية، وأنظمتها المتفاوتة عالمياً، وما يُبدل في سبيلها من أموال في شرائها، وتُنسّقها، ومتابعة الحديد منها، وإشهارها بطرائق إعلامية عديدة، وبروز علامات تجارية كبرى في اللباس، وغير ذلك من الأطر التي جعلت دراستها تدخل ضمن علم العلامات، وجعلت ناقداً مثل رولان بارت يوجه بعض دراساته السيميائية إلى الألبسة، و(الموضات) في عالمها، ويرى أن اللباس «بوصفه نسقاً سيميائياً لا يتمظهر إلا في صورة أزياء، أو بدلات تتجاوز ضمنها جملة من القطع الملبسية المختلفة... حيث يرتبط كل اختيار من الاختيارات بمجموع القطع الملبسية التي تتناسب معه في موضع اللبس، وفي الوظيفة...»^(٧).

(٥) أنظمة العلامات في اللغة والأدب والثقافة» مدخل إلى السيميوطيقا» مقالات مترجمة ودراسات، سيزا قاسم، ونصر حامد أبو زيد، دار إلباس العصرية-القاهرة، ط: ١، ١٩٨٦م: ١٩.

(٦) انظر: مدخل إلى السيميائيات التداولية إسهامات بيرس وموريس، هواري بلقندور، جامعة مستغانم، منشورات الملتقى الثالث بعنوان: السيمياء والنص الأدبي، تنظيم كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة محمد حيدر، بسكرة، إبريل ٢٠٠٤م.

(٧) السيميائيات العامة ورهانات الأنموذج اللساني: النسق، الدلالة، والتواصل، عبد القادر فهميم - جامعة وهران على الرابط الآتي: www.mohamedrabeea.com/books/book1_336.doc

مجالات الفعل الإنساني». إنَّها أداة لقراءة كل مظاهر السلوك الإنساني بدءاً من الانفعالات البسيطة، ومروراً بالطقوس الاجتماعية، وانتهاء بالأنساق الإيديولوجية الكبرى^(٢).

وقد تعددت اتجاهات المنهج السيميائي^(٣) ما بين اتجاهٍ يحرصها في دراسة الأنظمة الدالة من خلال الظواهر الاجتماعية، والثقافة الملائمة للنصوص، وهي بهذا المنظور معدودة من اللسانيات، واتجاهٍ يرى أن السيميائية هي دراسة لأنظمة الاتصال على وجه العموم، فتشمل بذلك اللغوي، وغير اللغوي، واتجاهٍ ثالث حاول أن يوفّق بين الاتجاهين السابقين، فهو يُعنى بالرموز اللغوية، وغير اللغوية، ويستمد مرجعيته من عددٍ من النظم اللسانية، والفلسفية، والدينية، والسياسية، والنفسية، والاجتماعية. تقول جوليا كرستيفا: «إنَّ النص ليس نظاماً لغوياً كما يزعم البنيويون، أو كما يرغب الشكلاونيون الروس، وإنما هي عدسة مُفَعَّرَةٌ لمعانٍ، ودلالات متغيرة، ومتباينة، ومعقدة في إطار أنظمة اجتماعية ودينية وسياسية سائدة»^(٤).

وهذه التعددية في الاتجاهات تفتّح أفقاً واسعاً للبحث عن تفسيرات عديدة للألبسة الواردة في مدونات التراث العربي بصفتها علامة من العلامات المهمة في المجتمعات، ومؤشراً دينياً، وثقافياً، ونفسياً، واجتماعياً، يستدعي مزيداً من البحث في أشكالها وألوانها، وظهورها في مناسبة دون أخرى، وتأثيرها في المتلقي، وغير ذلك من المناطات، وهذا الانفتاح في قراءة العلامات حداً بباحثٍ مثل جورج مونان - وهو من أنصار سيميائية

(٢) السيميائيات مفاهيمها وتطبيقاتها، سعيد بنكراد، منشورات الزمن، ٢٠٠٣م: ١٦.

(٣) انظر: المنهج السيميائي وتحليل البنية العميقة للنص (مقالة)، د. حلام الجليلي، مجلة الموقف الأدبي، اتحاد الكتاب العرب بدمشق، العدد ٣٦٥، أيلول ٢٠٠١م.

(٤) حوار مع جوليا كرستيفا، فؤاد منصور، مجلة الفكر العربي - بيروت، العدد ١٨، عام ١٩٨٢م.

فأهل الجنة يلبسون السندس، وهو: الحرير الرقيق، والإستبرق، وهو: الحرير الغليظ؛ وذلك أن الله -تعالى- إذا حثَّ عباده على الطاعة بالوعد والوعيد، والوعد بما يرغب فيه العقلاء، وذلك منحصرٌ في الأماكن، والمآكل، والمشارب، والملابس، ونحوها مما تتحد فيه الطباع، أو تختلف فيه. وأرفع الملابس في الدنيا الحرير «(١٢)».

واللباس في قصة يوسف -عليه السلام- يَسْتَحِيلُ إلى بِنْتِ بَرهَانٍ عَلَى الصِّدْقِ، وَإِمَارَةٍ مِنْ إِمَارَاتِ التَّبْرَةِ، فَالْقَمِيصُ إِنْ كَانَ قُدًّا مِنْ قُبُلٍ فَصَدَقَتْ امْرَأَةُ الْعَزِيزِ فِي دَعْوَاهَا إِرَادَةَ السُّوءِ وَالْفُحْشِ؛ لِأَنَّ ذَلِكَ دَالٌّ عَلَى إِقْبَالِهِ عَلَيْهَا، وَمَدَافِعَتِهَا إِيَّاهُ، فَشَقَّ، وَإِنْ كَانَ قَمِيصَهُ قُدًّا مِنْ دُبُرٍ فَكَذَّبَتْ وَهُوَ مِنَ الصَّادِقِينَ؛ ذَلِكَ أَنَّهُ هَرَبَ مِنْهَا، فَطَلَبْتَهُ، فَشَقَّتْ قَمِيصَهُ مِنْ دُبُرٍ ﴿فَلَمَّارَةً قَمِيصَهُ وَقُدَّ مِنْ دُبُرٍ قَالَ إِنَّهُ مِنْ كَيْدِكُنَّ إِنَّ كَيْدَكُنَّ عَظِيمٌ﴾^(١٣) عَرَفَ الْعَزِيزُ صَدَقَ يَوْسُفَ - عَلَيْهِ السَّلَامُ - وَبِرَاءَتَهُ، وَكَذَبَ امْرَأَتَهُ^(١٤).

وهذا القميص في السورة نفسها يكون أداةً لتمير الحيلة من إخوة يوسف -عليه السلام- حين جاؤوا على قميصه بدم كذب، زاعمين أن الذئب أكله، فاستُخدمَ اللباسُ وعاءاً للحيلة، غير أن والد يوسف (يعقوب) -عليه السلام- رأى وعاء الحيلة (القميص)، واستمع إلى الدعوى (أكل الذئب أخاهم يوسف)، فوجد علامةً يستحيل من خلالها أن يكون القميص برهاناً على أكل الذئب ابنه؛ ذلك أنه قميصٌ غير مخروقٍ، ولا أثرٌ إلا للدم، فقال في

(١٢) التحرير والتنوير، للطاهر بن عاشور، الدار التونسية للنشر- تونس، ١٩٨٤م: ١٥/٣١٣.

(١٣) سورة يوسف: ٢٨.

(١٤) انظر: تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان، لعبد الرحمن السعدي، اعتناء: عبد الرحمن اللويحق، مؤسسة الرسالة، ط: ١، ١٤٢٣هـ/ ٢٠٠٢م: ٣٩٦.

وسعيد بنكراد -أحد المتخصصين في السيميائية- يجد في اللباس سانحة لمعالجات سيميائية يبحث من خلالها عن دلالاتٍ دينيةٍ، وفكريةٍ، واجتماعية^(٨)، ويقول في بعض استنتاجاته التي لا يُسلمُ بها تماماً: «ولم يُصبح اللباس هويةً مخصوصة إلا عندما استحوذت الإيديولوجيات المختلفة، وعلى رأسها الإيديولوجيات الدينية على الفضاء العمومي، وحوّلت الجسد إلى حاملٍ لدلالة بصرية تتجاوز الفرد، وملكوته المحدود؛ لتحيل على انتماءات عقدية وعرقية يتمُّ وفقها التمييز والفصل والتصنيف، والحكم على منتجاته وسلوكه. فما يحدّد قيمة الجسد وجوهره في هذه الإيديولوجيات هو انتماءه إلى مجموعة بعينها...»^(٩).

وبعض الباحثين تتبع تبعاً عاجلاً بعض الألبسة، ودَرَسَهَا بوصفها علامة من العلامات الدالة، كما في دراسة الزي المدرسي الموحد، وزِي الأطباء، ولبس العروس، وغير ذلك^(١٠).

وعندما نتأمل القرآن، والسنة النبوية المطهرة، نلاحظ أن أيقونة اللباس تحضر حضوراً بازغاً في المشهد الديني، ففي القرآن تحضر لفظة اللباس بمعناها الحقيقي والمجازي، ففي معرض النعيم، والحديث عن أهل الجنة، والتشويق إليها يحضر الحرير، وهو لباس الترف، والجمال، والنعيمُ مُخْمَرٌ نَجْوً^(١١).

ويتجه الخطاب القرآني إلى التفصيل في الحرير - أحياناً- إمعاناً في تفصيل النعيم، وحسن الملابس،

(٨) انظر: مقالاته (الحجاب: حاجة دينية أم إكراه ذكوري؟) و(اليقين واللباس الطائفي) في كتابه: وهج المعاني سيميائيات الأنساق الثقافية، المركز الثقافي العربي-الدار البيضاء، ط: ١، ٢٠١٣م.

(٩) السابق: ٣٧-٣٨.

(١٠) انظر على سبيل المثال: تأملات سيميائية في الزي المدرسي الموحد، لفاضل حبيب، صحيفة الوسط، العدد ٣٢٦٣، ١٤/٩/١٤٣٢هـ.

(١١) وردت في سورتي الحج: ٢٣، وفاطر: ٣٣.

نبرة غير مصدقة ﴿قَالَ بَلْ سَوَّلَتْ لَكُمْ أَنْفُسُكُمْ أَمْراً فَصَبْرٌ جَمِيلٌ وَاللَّهُ الْمُسْتَعَانُ عَلَى مَا تَصِفُونَ﴾ (١٥)

وفي نهاية قصة يوسف - عليه السلام - يحضر القميص رمزاً للفرج، والبشارة، وعودة الابن إلى أبيه، وانتهاء مرحلة شاقة من الانتظار، والترقب، فيتحول القميص من أداة خداع وتزوير إلى بشارة وفرج ﴿أَدْهَبُوا بِقَمِيصِي هَذَا فَأَلْقُوهُ عَلَى وَجْهِ أَبِي يَأْتِ بَصِيراً وَأُنْفِ بِأَهْلِكُمْ أَجْمَعِينَ﴾ (١٦).

وفي السنة النبوية نماذج وافرة لحضور اللباس تحتاج إلى استقراء دلالاتها، واستنتاج مآلاتها، وربما تكشف عن بعض ملامح التسنين، أو تأسيس مفهوم سنني في اللباس، وهذا المفهوم من المفاهيم التي تُراهن عليه السيميائيات العامة (١٧)، فعلى مستوى اللون يأتي اللون الأبيض على رأس الألوان المرغَّب فيها، ففي حديث ابن عباس - رضي الله عنهما - «البسوا من ثيابكم البياض؛ فإنها من خيار ثيابكم، وكفُّنوا فيها موتاكم» (١٨).

والإسبال منهجيٌّ عنه في اللباس؛ فهو علامةٌ على الكبر، والخيلاء، والتبختر، ووردَ فيه نهيٌ شديد، ففي حديث أبي هريرة - رضي الله عنه - «ما أسفل من الكعبين من الإزار ففي النار» (١٩). وتتوالى في السنة أحاديثٌ تفصيلية عن محددات اللباس، ومواطن الاستحباب، والنهي، من مثل لباس الشهرة، والوعيد المترتب عليه، وتحريم لبس الحرير، والتشبه بالنساء، ولباس الأعياد، والجمع، والسنة الواردة في صلاة الاستسقاء، حين يَقلِبُ المُصَلِّي

(١٥) سورة يوسف: ١٨.

(١٦) سورة يوسف: ٩٣.

(١٧) انظر: السيميائيات العامة ورهانات الأنموذج اللساني: النسق، الدلالة، والتواصل: ٧.

(١٨) سنن أبي داود، كتاب اللباس، باب في البياض، رقم الحديث: ٤٠٦١.

(١٩) صحيح البخاري، باب ما أسفل من الكعبين ففي النار، رقم الحديث: ٥٤٥٠.

لباسه تفاقماً لا بتغير الحال من الجذب إلى الرخاء، وغير ذلك من مناسبات الألبسة المتواترة في السنة، وما تستدعيه من قراءة سيميائية عميقة.

وفي السيرة النبوية مواقف كثيرة تُثبِتُ أن للباس أثراً في أحوالٍ عديدة منها: حالة الحرب، ففي غزوة أحد لَبِسَ أبو دجانة الأنصاري - رضي الله عنه - عصابةً حمراء، فقال الأنصار من قومه: «لبس أبو دجانة عصابة الموت». يقول ابن الأثير ت ٦٣٠ هـ: «وكان إذا أعلم بعصابة حمراء علم الناس أنه يُقاتل» (٢٠). فالعصابة استحالت إلى علامةٍ دالةٍ على القتال، وفي إخراج العصابة ولقها دلالة على العزم، والحزم، والاستعداد، وفي لونها الأحمر إيجاء بالدم، وإشعاراً بالمهابة، وإذكاءً للقوة، وتهديدٌ للخصم، فالعرب تقول: «الموت الأحمر» (٢١)؛ ولذلك فهي - عند قومه - عصابة الموت، وعلامةٌ على بلوغ الأمر منتهى الجدِّ، وقد توقَّف المؤرخون وكتَّاب السير عند عمامة أبي دجانة، وعند مشيته في إشارةٍ مهمةٍ إلى علامة اللباس، ودلالته المتناهية، وتأثيره النَّاجِع.

والشواهد في كتب الفقه على علامات اللباس لا حصر لها، وسيجد الباحث وراءها صوراً عديدة لارتباط الحكم الشرعي بشكل اللباس، ونوعه، ومكانه، فالحرير، ولباس الشهرة، ولبس السواد في العزاء، ولباس الإحرام، وأحكام لباس المرأة حالاتٌ يطول الحديث عنها، وسأقف وقفةً عاجلة عند قول أحد الفقهاء: «ويكره أن يُلْفَ العمامة حول رأسه، ويدع وسطها، كما تفعله الدَّعْرَة، أي: الفجرة» (٢٢). إنَّك

تلمس ارتباطاً وثيقاً بين استخدام اللباس في المجتمع،

(٢٠) الكامل في التاريخ، لابن الأثير، تحقيق: أبي الفداء عبد الله القاضي، دار الكتب العلمية - بيروت، ط: ١، ١٤٠٧ هـ.

١٩٨٧م: ٤٧/٢.

(٢١) مجمع الأمثال، للميداني، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الجيل - بيروت، ١٤١٦ هـ/ ١٩٩٦م: ٣/٣١٦.

(٢٢) فتح القدير، لابن المهام، دار الفكر، د.ت: ١/٤١٢.

من دقة الاستعارات، وابتداعها، فوصفها بـ«الديباج الخُسرواني في مرامي الأبصار، ووُشي اليمن منشوراً على أذرع التجار»^(٢٥).

إنَّ أيقونة اللباس تَنفَتِحُ أمام الباحث انفتاحاً غير متناهٍ في المدونات العلمية القديمة بفروعها المختلفة، وتغري الدارسين بالبحث، والاستقصاء، والتأويل في دائرة الدراسات البينية، التي نَمَت في العصور الحديثة؛ حيث أصبح الخطاب العلمي يقرب المعارف من بعضها « ويعمل على إنشاء صلات اقتراض، وتعاون، وتبادل بين مناهج البحث العلمي في عامة الحقول »^(٢٦).

ولأنَّ حجم هذه المقالة العلمية لا يتسع إلى مزيد من التفصيل فسأولِّي وجهي نحو المدونات الأدبية القديمة التي جاء فيها ذكر اللباس بمناطاتٍ مختلفة، وعبرَ في نصوص الأدباء بغايات عديدة تَسْتَحِقُّ النَّظَرَ فيها وفاق النهج السيميائي، وقد وقفت على عددٍ كبير من النصوص الشعرية والنثرية بأجناسها المختلفة، وحملت بعض الكتب فصولاً كاملةً حول اللباس، ففي (عيون الأخبار) لابن قتيبة ت ٢٧٦هـ بابٌ خاصٌ باللباس^(٢٧)، وفي (الموشى) لأبي الطيب محمد بن إسحاق الوشاء ت ٣٢٥هـ بابٌ لزيِّ الظرفاء^(٢٨)، ويَعْقِدُ السري بن أحمد الرفاء ت ٣٢٦هـ في كتابه (المحب والمحبوب والمشموم والمشروب) باباً

وبين الحكم الفقهي، إنه (الجبروت الرمزي) الذي يمثِّل ضميراً جَمْعِيًّا، ويقوم هذا الجبروت بدور المحرك الفاعل في الذهن الثقافي للأمة، والمجتمع^(٢٣)، وإذا ارتبط شكل اللباس بما يفعله الفَجْرَة - كما في النص السابق - أصبح مكروهاً، فالتسنين جاء من الفعل المتكرر، والهيمنة الفكرية المتواترة، وحيث ارتبط الحكم الشرعي بدلالاته.

وعثرت على تعليل عميق لشيخ الإسلام ابن تيمية ت ٧٢٦هـ حول النهي عن تشبه الرجال بالنساء في اللباس، وهو تعليلٌ دالٌّ على تأملٍ عميق، واستجلاءٍ دقيقٍ لدلالات النصوص، ونهج سيميائي قديم، ومما قاله: « إنَّ الله - تعالى - جَبَلَ بني آدم، بل سائر المخلوقات على التفاعل بين الشيين المتشابهين، وكلِّما كانت المشابهة أكثر كان التفاعل في الأخلاق والصفات أتم... ولأجل هذا الأصل وقع التأثر والتأثير في بني آدم، واكتساب بعضهم أخلاق بعض بالمعايشة والمشاكله، وكذلك الآدمي إذا عاشَ نوعاً من الحيوان اكتسب بعض أخلاقه؛ ولهذا صار الخيلاء والفخر في أهل الإبل، وصارت السكينة في أهل الغنم، وصار الحَمَّالون والبغالون فيهم أخلاق مذمومة من أخلاق الجمال والبغال... »^(٢٤).

وبعض النُّقاد استعان باللباس في تصوير دقة أحكامه النقدية، وتقريبها إلى المتلقي، كما في حديث عبدالقاهر الجرجاني ت ٤٧١هـ أو ٤٧٤هـ عن الاستعارات المفيدة، وتقديم بعض القصائد لما فيها

(٢٣) انظر: النقد الثقافي: قراءة في الأنساق الثقافية العربية، لعبد الله الغدّامي، المركز الثقافي العربي - الدار البيضاء، ط: ٢، ٢٠٠٥م: ٨٠.

(٢٤) اقتضاء الصراط المستقيم لمخالفة أصحاب الجحيم، لابن تيمية، تحقيق: ناصر العقل، مطبوعات وزارة الشؤون الإسلامية في المملكة العربية السعودية، ط: ٧، ١٤١٩هـ / ١٩٩٩م: ١/٥٤٧-٥٤٨.

(٢٥) دلائل الإعجاز، لعبد القاهر الجرجاني، تعليق: محمود

شاكر، دار المدني - جدة، ط: ١، ١٤١٢هـ / ١٩٩١م: ٢١.

(٢٦) التفكير البيني أسسه النظرية وأثره في دراسة اللغة العربية وآدابها، د. صالح بن الهادي رمضان، مطبوعات مركز دراسات اللغة العربية وآدابها في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٤٣٦هـ: ٥٥.

(٢٧) عيون الأخبار، لابن قتيبة، شرح وضبط: د. يوسف بن علي طويل، دار الكتب العلمية - بيروت، ط: ١، ١٤٠٦هـ / ١٩٨٦م: ١/٤١٣.

(٢٨) الموشى أو الظرف والظرفاء، لأبي الطيب محمد بن إسحاق الوشاء، تحقيق: كمال مصطفى، مكتبة الخانجي، ط: ٢، ١٣٧٢هـ / ١٩٥٣م: ١٦٠.

تَيْجَانُ الْعَرَبِ»^(٣٣). وقيل لأعرابي: «إِنَّكَ لَتُكْثِرُ لُبْسَ الْعِمَامَةِ؟! قَالَ: إِنَّ شَيْئاً فِيهِ السَّمْعُ وَالْبَصَرُ لَجَدِيرٌ أَنْ يُوقَى مِنَ الْحَرِّ وَالْقَرِّ»^(٣٤). وأبو الأسود الدؤلي يعدد منافع العمامة فيقول: «جُنَّةٌ فِي الْحَرْبِ، وَمَكْنَةٌ مِنَ الْحَرِّ، وَمَدْفَأَةٌ مِنَ الْقَرِّ، وَوَقَارٌ فِي النَّدَى، وَوَأَقِيَةٌ مِنَ الْأَحْدَاثِ، وَزِيَادَةٌ فِي الْقَامَةِ، وَهِيَ بَعْدَ عَادَةٍ مِنْ عَادَاتِ الْعَرَبِ»^(٣٥). ورمزية العمامة الفخرية ومكانتها العلية جعلت منها أيقونة من أيقونات الدافعية في الحرب، والحماسة في القتال، فكان سيد القوم ينزع عمامته، ويعقدها على لواء الحرب، فإذا سَقَطَتِ عِمَامَةُ السَّيِّدِ فَإِنَّ ذَلِكَ مُشْعِرٌ بِالْهَزِيمَةِ، فَتَسْتَحِيلُ الْعِمَامَةُ عَلَامَةً مُحْفَظَةً وَمَشْجَعَةً عَلَى بَذْلِ الْجَهْدِ فِي الْقِتَالِ، وَالْحِيلُولَةَ دُونَ سَقُوطِ الْعِمَامَةِ الَّتِي تَشْكَلُ مِنْ طَرَفِ آخِرِ انْتِهَاءِ الْمَقَاتِلِ. تَأْمَلُ سَوْأَلَ غِيْلَانَ بْنِ خَرِشَةَ الْأَحْنَفِ: «مَا بَقَاءُ مَا فِيهِ الْعَرَبُ؟! قَالَ: إِذَا تَقَلَّدُوا السَّيْفَ، وَشَدُّوا الْعِمَامَ، وَرَكَبُوا الْخَيْلَ، وَلَمْ تَأْخُذْهُمْ حِمْيَةُ الْأَوْغَادِ...»^(٣٦). وحين تتحول العمامة عن موضعها (الرأس) ويشدُّ بها وسط الجسم، فإنها تأتي في سياق الدم، والهجاء، فالعمامة تُصْبِحُ أَدَاةً لَشَدِّ أَوْسَاطِهِمْ عِنْدَ مَجَاهِدَةِ الْجُوعِ، وَتُسْتَحْدَمُ فِي غَيْرِ مَوْضِعِهَا الْأَسَاسِ فِي الْجَسَدِ، وَهَذِهِ الْمَجَاهِدَةُ تَوْظَفُ فِي قَوْلِ مَصْعَبِ بْنِ عَمِيرِ اللَّيْثِيِّ لِصَالِحِ الْهَجَاءِ، حَيْثُ يَقُولُ:

فيسيروا فقد جنَّ الظلام عليكم

فباستِ امرئٍ يرجو القرى عند عاصم

دفعنا إليه وهو كالذئخ خاظياً

نشدُّ على أكبادنا بالعمائم^(٣٧)

(٣٣) البيان والتبيين، للجاحظ، تحقيق: عبد السلام هارون، دار الجيل-بيروت، د.ت: ١٠٠/٣.

(٣٤) السابق.

(٣٥) السابق.

(٣٦) السابق: ٨٨/٢.

(٣٧) السابق: ١٠٦/٣. والخطابي: الغليظ الصَّلب. انظر: (اللسان، مادة: خطا).

للملابس وألوانها^(٢٩)، والزخشي ت ٥٣٨هـ في كتابه (ربيع الأبرار ونصوص الأخبار) يُوردُ نصوصاً متنوعة للألبسة في الباب الخامس والسبعين تحت عنوان: «اللباس والحلي من القلائد والأسورة والخلاخيل والخواتم، وذكر البسط والمفارش والوسائد وما جانس ذلك»^(٣٠).

وسنعتُّ على عشرات الفصول والأبواب في طيات المدونات الأدبية التي خصَّصت للألبسة، وفي تخصيص الحديث عنها دلالة على أهميتها في تكوين الرمزية الاجتماعية، والتأثير الثقافي، واستخدامها في مواضع محددة، وعناية العرب بدلالاتها، واختيارها.

ومواطن الحديث عن اللباس في المعاجم اللغوية وكتب التاريخ والطبقات متمدُّ، وطويل. يقول يحيى الجبوري: «وكان القدماء من علماء اللغة والأدب قد تعرَّضوا لذكر الملابس، فذكروا أسماءها، وبعض صفاتها وأجزائها، وكان ابن سيدة ت ٤٥٨هـ أكثر اللغويين احتفالاً بها، أمَّا المعاجم فقد ذكرت الملابس في المادة اللغوية دون أن تذكر تفصيلاً لها، أو وصفاً شافياً... أمَّا كتب التاريخ والطبقات فقد ذكرت في بعض الحالات ثياب من ترَّجَّمت لهم، وخاصة الأتقياء والورعين من الصحابة، وأهل الأمصار»^(٣١).

وتأتي العمامة من ضمن الألبسة المتواترة في مدونات الأدب القديمة، وهي «فَحْرُ الْعَرَبِ، وَعِلَامَةُ عَزْهِمْ، وَأَحْسَنُ مَلْبَسٍ يَضَعُونَهُ عَلَى رُؤُوسِهِمْ»^(٣٢). وقد روي عن عمر بن الخطاب -رضي الله عنه- أنه قال: «العمائمُ

(٢٩) المحب والمحبوب والمشموم والمشروب، للسري الرفاء، تحقيق: مصباح غلا ونجي، مطبوعات مجمع اللغة العربية في دمشق، ١٤٠٧هـ/١٩٨٦م: ٢٩٦.

(٣٠) ربيع الأبرار ونصوص الأخبار، للزخشي، تحقيق: عبد الأمير مهنا، منشورات الأعلمي للمطبوعات-بيروت، ط: ١، ١٤١٢هـ/١٩٩٢م: ٤/٤٢٩.

(٣١) الملابس العربية في الشعر الجاهلي، د. يحيى الجبوري، دار الغرب الإسلامي-بيروت، ١٩٨٩م: ٨.

(٣٢) السابق: ١٩٧.

إنَّ هذا النصَّ قائمٌ على برهنة فكرة الزهد في لبس الصُّوف، ومردُّ هذه البرهنة قائمٌ على ربط هذا النوع من اللباس بالتفكير، وعملية التفكير تحتاج إلى قدر من الوقت، ومن ثمَّ تصل بالتفكير إلى الحكمة، وهذه العملية تحجب الإنسان عن الأكل، وكثرة الكلام... وفي النص حجاجية لا تحفى، فهو قائم على المقابلة بين المتفكر، وغير المتفكر، فالثاني كثير الأكل، قاسي القلب، والنتيجة هي بعده عن الله، فهو بعيدٌ عن الجنة، قريبٌ من النار، وكأن هذا اللون من اللباس أصبح أيقونةً تقربُ الإنسان من ربِّه، وتُقصيه عن النَّار في تسويغٍ لا يخلو من تكلف.

وبعض النصوص تأتي في قالب سردي قصير يؤكد رسوخ اقتران لباس الصوف بالزهد، فمحمد بن واسع يدخل على قتيبة بن مسلم في مدرعة صوف، فيقول قتيبة متسائلاً: « ما يدعوك إلى لبس هذه؟! فسكت، فقال له قتيبة: أكلمك فلا تُجيبني! قال: أكره أن أقول زهداً؛ فأزكي نفسي، أو أقول: فقراً؛ فأشكوري»^(٤١). فالصوف لافتٌ للمتلقى، وهو في نظر اللابس محتملٌ الزهد، أو الفقر، لكنه يخشى من تزكية النفس في الأولى، وشكوى الفقر في الثانية، فتبقى رمزية الصوف في الزهد محتملة، ومُقدَّمة، وإذا كان المنظور السيميائي يمايز بين العالم المحقق الذي يشترك فيه السيميائي، والرجل العادي، وبين العالم المدرك الذي تحيل إليه التجربة الإدراكية، وهو ما يجعل الفعل السيميائي وارداً وقائماً على إعادة البناء^(٤٢)، فإنَّ لبس الصوف قد يكون علامةً من علامات الشهرة، وملاذاً من ملاذات المخادعة والمراوغة، كما في فعل بعض المتسولين في عصرنا حين يرتدي لبساً رثاً، ويُعَيَّرُ في ملامح ملبسه، وربما أطرافه؛

وفي مدونات الأدب القديمة يُقترن اللباس بالزهد والورع، وترتبط بهذا المعنى نماذج كثيرة لعلَّ من أنصعها اقتران لبس الصوف بالزهد، والأتقياء، وعلَّ شيوخ هذا المعنى في كتب الأدب جاء من دعوى بعضهم أنَّ هذا اللبس يُعينُ على الورع، والزهد؛ لخشونته، وصعوبة لبسه، وقد تحدث عن هذا المعنى ابن الجوزي ت ٥٩٧هـ حين قال في معرض تنفيذ تلك الدعوى: «...ومن الصُّوفية من يلبس الصُّوف، ويحتج بأنَّ النبي - صلى الله عليه وسلم - لبس الصُّوف، وبما روي في فضيلة لبس الصُّوف، فأما لبس رسول الله - صلى الله عليه وسلم - الصُّوف فقد كان يلبسه في بعض الأوقات... وأما ما يروى في فضل لبسه فمن الموضوعات التي لا يثبت منها شيء»^(٣٨). ثم جعل لبس الصُّوف لا يخلو من متعودٍ على لبسه، أو غير متعود عليه، فالأول لا غضاضة عليه، أما الثاني فقد حمل نفسه ما لا تطيق، ودخل في محذور لباس الشهرة، وأظهر الزهد بطريقة لا تخلو من رياء^(٣٩).

وعلى كل حال فقد توالى نماذج عديدة في رمزية الصوف الزهدية، والحث عليها، كقول أبي أمامة الباهلي: «عليكم بلباس الصُّوف تجدوا حلاوة الإيوان في قلوبكم، وعليكم بلباس الصُّوف تجدوا قلة الأكل، وعليكم بلباس الصُّوف تُعرفوا به في الآخرة، فإنَّ النَّظَرَ في الصُّوف يُورثُ في القلب التفكير، والتفكير يورث الحكمة، والحكمة تجري مجرى الدم، فمن كثرتفكره قلَّ طعامه، وكلَّ لسانه، ومن قلَّ تفكره كثرتفكره قلَّ طعامه، والقلب القاسي بعيدٌ من الجنة، قريبٌ من النار»^(٤٠).

(٣٨) تلبس إبليس، لابن الجوزي، تحقيق: د. السيد الجميلي، دار الكتاب العربي-بيروت، ط: ١، ١٤١٤هـ/ ١٩٩٤م: ٢٣٩-٢٤٠.

(٣٩) انظر: السابق: ٢٤٠.

(٤٠) ربيع الأبرار ونصوص الأخبار: ٤/ ٤٥١.

(٤١) عيون الأخبار: ١/ ٤١٩.

(٤٢) انظر: مباحث في السيميائيات: ٢٣-٢٥.

فإنها هي تعزيزٌ للباس المعنوي/القلبي، وستقابلنا بعض النصوص الأكثر صراحةً تجاه هذا المعيار، كما في قول منصور بن عمار: «مَنْ تَعَرَّى مِنْ لِبَاسِ التَّقْوَى لَمْ يَسْتَتِرْ بِشَيْءٍ مِنْ لِبَاسِ الدُّنْيَا»^(٤٦).

وربما نعود إلى اللباس وهو علامة محسوسة، تدرك بالعين، وربما سلكنها ضمن السيميائيات البصرية، وهي داخلية - كما يقول عبد المجيد العابد - ضمن اللغة البصرية، وهي لغةٌ بالغة التعقيد، تتطلب دائماً المقام التواصلي الذي وُلِدَتْ فيه^(٤٧)، ولعلَّ من الملامح الرئيسية في استقراء اللباس في مدونات الأدب القديمة تصويره في صورة المخاتل المخادع، فهو لا يكشف عن الحقيقة الكامنة، ولا يعطي مؤشراً لمخبر الإنسان، ويذود اللابس عن رثائه لبسه بجمال روحه، وهذه الرمزية تواترت تواتراً لافتاً في تلك المدونات، ومن ذلك على سبيل المثال قول النخار العذري لمن ازدراه في لبسه: «إِنَّ الْعِبَادَةَ لَا تُكَلِّمُكَ، وَإِنَّمَا يُكَلِّمُكَ مِنْ فِيهَا»^(٤٨). وسحيم بن وثيل يقول:

أَلَا لَيْسَ زَيْنُ الرَّحْلِ قَطْعًا يُمَزَّقُ

وَلَكِنْ زَيْنُ الرَّحْلِ يَامِيٌّ رَاكِبُهُ^(٤٩)

وعمر بن معد يكرب يقول:

لَيْسَ الْجَمَالُ بِمِئْزِرٍ

فَاعْلَمْ وَإِنْ رُدِّيتَ بُرْدًا

إِنَّ الْجَمَالَ مَعَادِنٌ

وموارثٌ أورشنٌ مَجْدًا^(٥٠)

(٤٦) السابق: ٤/٤٣١.

(٤٧) السيميائيات: الجذور والامتدادات، لعبد المجيد العابد (مقالة) مجلة أنفاس نت، ١٣ أغسطس ٢٠١٠م على الرابط

الآتي: <http://www.anfasse.org/>

(٤٨) عيون الأخبار: ١/٤١٤.

(٤٩) السابق.

(٥٠) السابق: ١/٤١٨.

رغبةً في المخادعة، واستجلاب المال، وهذه الظاهرة بدأت تتشكل في ذهن أغلب الناس حين رأوا في هذه الصورة المتكررة في المساجد والأماكن العامة صورةً من صور الخداع، والمكر، وإلى هذا المعنى ألمح ابن الجوزي ت ٥٩٧هـ في حديثه عن لبس الصوف، وأنه لبس شهرة، وفيه لون من الرياء، وأورد في هذا السياق أحاديث ومرويات تحذّر من ذرائع الرياء، وابتغاء الشهرة بالزهد^(٤٣).

وفي السياق ذاته تأتي الألبسة لتمثل اقتراناً بين حسن مظهرها، وجدّتها، وبين ما تركه في قلب لا بسها من أثر سلبي، يقول طاووس: «مَنْ زَعَمَ أَنَّ الثِّيَابَ لَا تُغَيِّرُ الْقُلُوبَ فَقَدْ كَذَّبَ؛ لِأَنِّي أَغْسَلُ ثَوْبِي هَذِينَ، فَأَنْكِرُ نَفْسِي مَا دَامَا نَفِئِينَ»^(٤٤). ويروى أن علياً - رضي الله عنه - خَرَجَ فِي إِزَارٍ خَلِقَ مَرْقُوعٍ، فَقِيلَ لَهُ، فَقَالَ: «يَخْشَعُ لَهُ الْقَلْبُ، وَتَذُلُّ بِهِ النَّفْسُ»^(٤٥).

ولعلَّ المعيار الديني يحضر - هنا - فحين يؤثّر اللباس (الظاهر) في القلب (الباطن) فَإِنَّ المعيار الديني يُقَدِّمُ إِصْلَاحَ الْبَاطِنِ؛ لِأَنَّهُ أَكْثَرُ تَأْثِيرًا فِي أَعْمَالِ الْإِنْسَانِ؛ وَلِذَا حَثَّ النَّبِيُّ - صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ - عَلَى إِصْلَاحِ الْقُلُوبِ، وَأَكَّدَ أَنَّ فِي الْجَسَدِ مَضْغَةَ إِذَا صَلَّحَتْ صَلَّحَ الْجَسَدُ كُلُّهُ، وَإِذَا كَانَ اللَّبَاسُ مُؤَثِّرًا فِي الْقَلْبِ مِنْ حَيْثُ سَرِيانِ الْعُجْبِ وَالْفَخْرِ، فَإِنَّ اللَّبَاسَ يَسْتَحِيلُ إِلَى أَدَاةٍ تُضَعِّفُ دِيَانَةَ الْإِنْسَانِ، وَرَبَّمَا دَفَعَهُ ذَلِكَ إِلَى لِبْسِ الْخَلْقِ الْبَالِي فِي بَعْضِ أَوْقَاتِهِ مِنْ أَجْلِ كَسْرِ انْهَمَاكِهِ الدُّنْيَوِيِّ، وَإِذْكَاءِ جَذْوَةِ الزُّهْدِ بِالدُّنْيَا، وَإِدْرَاكِ حَقِيقَتِهَا.

وهذا يقودنا إلى أن المرجع الديني يؤكد على أهمية اللباس المعنوي، ولا يهمل زينة اللباس الظاهر، والاعتناء به، وإذا وردت نصوصٌ من أمثال ما سبق

(٤٣) انظر: تلييس إبليس: ٢٤٠-٢٤١.

(٤٤) ربيع الأبرار: ٤/٤٣٠.

(٤٥) السابق: ٤/٤٣٠.

ثوبه يشتهر بين الناس؛ لمخالفة لونه لألوان ثيابهم، فيرفع الناس إليه أبصارهم، ويختال عليهم بالعجب والتكبر»^(٥٤). فلباس الشهرة ملازم للكبر والخيلاء، وحبّ الظهور، وهي معانٍ نهى الشارع الحكيم عنها، وحثّ على خلافها من إظهار التواضع، والاستكانة، والخضوع لله - عزّ وجلّ.

إنّ هذه المرويات تمثل علامةً من علامات التدين عند بعض مصنفي تلك المدونات، وانعكاس ذلك في اختياراتهم، فبعضهم تتلمذ على علماء أجلاء، وأخذ على نفسه أن يبدأ أبوابه الأدبية ببعض الآيات والأحاديث، كصنيع ابن قتيبة ت ٢٧٦هـ في (عيون الأخبار)، والزمخشري ت ٥٣٨هـ في (ربيع الأبرار)، فسرى أثر تعلمهم الشرعي إلى مدوناتهم الأدبية، وهذه العلامة - أعني علامة التدين عند الأدباء - من المظاهر التي تستحق الاعتناء والدرس.

وإذا كان النهج السيميائي يعتمد على الممارسة الاستقرائية الاستنتاجية، فهو يعزّز من أهمية الذات المدركة، أو الواعية ضمن دائرة السياقات التواصلية^(٥٥)، وهنا تحضر بعض النصوص في مدونات الأدب لتمثل علامة من علامات الفكاهة، والتندر، وإن كان مصدرها ووقائعها لم تكن كذلك، لكن إيرادها يأتي في سياقٍ يُحيل المتلقي إلى التّفكير، والتّمعّن، ومن ثم الضحك، وأوضح مثال على هذا ما رُوِيَ عن الأعمش أنّه لبس قميصاً مقلوباً، فعوتب، فرد قائلاً: «الناس مجانين، يجعلون الخشن إلى نفوسهم، واللين إلى عيون

ولعلّ هذه الفكرة تبدو فكرة دفاعية، تحضر في موطنٍ من موطن الاستصغار، والاستضعاف جراء رمزية اللباس الرث، فينبري اللباس؛ لإشهار مخادعة اللباس، وعدم كشفه عن الحقيقة الناصعة، وأنه يعطي صورة زائفة لمعادن الرجال، فالمعدن الحقيقي هو الكرم، والخلق، والشجاعة، والنبيل، في دلالة على تفضيل العربي المناقب المعنوية، واستجلابها في موطن فخره، ويبدو اللباس رمزاً بسيطاً، لا يعطي تصوراً دقيقاً عن اللباس، بل يكون اللبس متهماً بالخداع، والتزوير، ووضع الناس في غير منازلهم الحقيقية.

وحدود الدين في اللباس تبرز بزوغاً واضحاً في مدونات الأدب، وتتردد نماذج عديدة في سياق تلك الحدود الدينية التي هيمنت على ذهنية المسلم، واقرنت بمصطلح (الجبروت الرمزي)^(٥٦)، وهو مصطلح سيميائي يحيل إلى الضمير الجمعي، والصورة الكلية، والمكوّن القارّ في ذهنية المسلم، ومن إطاره تبدو المقايسة الجمالية، والقبول، والرفض، والإعجاب، والانتقاد، فلباس الشهرة من الألبسة التي نهى عنها الشرع، وحدّر منها، وكذا لباس الفخر والخيلاء، وهذه الألبسة ترد في مدونات الأدب في سياق سلبي، وتحذيري، كرواية ابن عمر - رضي الله عنهما -: «من لبس مشهور الثياب ألبسه الله ذلة يوم القيامة»^(٥٧). وقول ابن عباس - رضي الله عنهما -: «كل ما شئت، واليس ما شئت إذا أخطأتك اثنتان: سرف، أو مخيطة»^(٥٨).

وهذه النصوص تتمّح من أحكام اللباس في الإسلام؛ حيث نهى الشرع عن لباس الشهرة في أحاديث كثيرة منها. يقول ابن الأثير ت ٦٣٠هـ: «والمراد أنّ

(٥١) انظر: النقد الثقافي: ٣٢.

(٥٢) ربيع الأبرار: ٤/٤٣٥.

(٥٣) السابق: ٤/٤٣٢.

(٥٤) نيل الأوطار شرح منتقى الأخبار من أحاديث سيد الأخيار، للشوكاني، إصدارات وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد في المملكة العربية السعودية، د.ت: ١١١/٢.

(٥٥) انظر: دليل الناقد الأدبي، د.ميجان الرويلي، ود.سعد البازعي، المركز الثقافي العربي-الدار البيضاء، ط: ٣، ٢٠٠٢م: ١٧٩.

أذْكَرُكَ بِهِ، قال: اذكريني بأني لم أُعْطِكَ»^(٦٠). فاللباس -هنا- هو لباس كمالٍ، وزينةٍ، وجاءت إجابة أشعب دالة على حضور بديهة، وسرعة جواب، وخالفت توقع المتلقي، واستطاع أن يستجلب تعليل زوجه، فجاء الردُّ ذكياً مفحماً، فالخاتم -هنا- يأتي برمزية فكاهية مائعة، حققت غاية المؤلف من استقطاب القراء، وإمتاعهم.

وتعتمد بعض الروايات الأدبية على إستراتيجية الأعمال الذهني، والاستنتاج العقلي الدقيق، واستشعار المتلقي الفطنة والذكاء يكمن وراء الفكاهة، والتندر، ولعلنا نتأمل هذا المثال الذي رواه الزمخشري ت ٥٣٨هـ في (ربيع الأبرار): «دخل الوليد على هشام، وعليه عمامة، فسأله عن ثمنها، فقال: ألف، فاستكثره، فقال الوليد: يا أمير المؤمنين، إنَّها لأكرم أعضائي، وقد اشترت أنت جارية بعشرة آلاف، وهي لأخس أطرافك»^(٦١).

فالرواية اعتمدت على المقايسة والبرهنة، والرغبة في الإقناع، وسرُّ الرواية في تلك المقارنة بين ثمن اللبس، وثمان الجارية من طرف، وبين أعضاء الجسد المستفيدة من اللبس من طرفٍ آخر، وهذه الرواية -مع ما فيها من فكاهة- تثير بسرعة البديهة، واستحضار الجواب، ودهاء العرب، وقدرتهم على الاستنتاج المنطقي السريع، وربما انسلت هذا الجواب في جنس الأجوبة المفحمة، أو المسكتة، التي تعتمد على المفاجأة، والمباغته، وعدم التوقع، وتواترت روايتها في مدونات العرب، وأفردوا لها كتباً مستقلة^(٦٢).

وبعض الأحداث والقصص تصبح أيقونة في الأدب، وتدور حولها روايات أدبية، تتردد في الشعر،

الناس»^(٥٦). وكقول أحدهم: «لو علم الله أن الصوف إلى داخل أجود جعل الصوف إلى داخل»^(٥٧).

إنَّ هذه النماذج تمثل علامةً من علامات الفكاهة التي تمتاز بها النوادر الأدبية، فهي مكونٌ أساس لتشكل النادرة بوصفها جنساً أدبياً قائماً بذاته؛ ذلك لأنها لا تستغني عن الفكاهة، وتفجير الضحك^(٥٨)، واللباس -هنا- يمثل أيقونة للضحك، والمتلقي يتصور اللباس في صورة مخالفة للمألوف، الصوف إلى الخارج، والشكل أدنى إلى صورة بعض الحيوانات، ولا يقف الأمر إلى هذا الحد، وإنما تكمن بؤرة النص في التعليل، وتفسير هذا العدول، وهو ملمح من ملامح أعمال الذهن، والتأمل، الله عليم بخلقه حين جعل الصوف في بعض الحيوانات ظاهراً، كما أن الإنسان لا بد أن يبحث عن لين اللباس، والراحة، وعدم الاكتراث برغبات الناس، ولا يتحقق هذا إلا بقلب اللباس.

إنَّ مدونات الأدب القديمة اكتظت بنماذج الفكاهة والضحك، ورواية نوادرها، ومتى ما أثارت النكتة المتلقي، وبلغت به حداً مثيراً للضحك، وخالفت التوقع، وانتهدت المألوف، فإنها ستكون أوقع في التأثير^(٥٩)، وتحقيق غاية المؤلف، وهذه العلامة (أعني الفكاهة) أضحت علامةً من علامات تلك المدونات، وجمَّع أربابها نماذج من استخدام اللباس في هذه المهمة، وتحضر -هنا- بعض الشخصيات التي استحالت مع الزمن إلى رمزٍ من رموز الضحك، كشخصية أشعب، الذي ابتغت منه زوجته هديةً، فقالت: «هاتِ خاتمك

(٥٦) ربيع الأبرار: ٤/ ٤٣٢.

(٥٧) السابق.

(٥٨) انظر: بلاغة النادرة، لمحمد مشبال، أفريقيا الشرق-الدار البيضاء، ٢٠٠٧م: ٤٤.

(٥٩) انظر: الفكاهة والضحك (رؤية جديدة) د.شاكر عبد الحميد، سلسلة عالم المعرفة، رقم ٢٨٩، يناير ٢٠٠٣م: ٣٩٥.

(٦٠) ربيع الأبرار: ٤/ ٤٤٠.

(٦١) السابق: ٤/ ٤٣١.

(٦٢) انظر على سبيل المثال: الأجوبة المسكتة، لابن أبي عون، تحقيق: د.مي يوسف، عين للدراسات الإنسانية الاجتماعية، ط: ١، ١٩٩٦م.

مقطوعاته في الحديث عن هذا الطيلسان «حتى ذهب طيلسان ابن حرب مثلاً إلى اليوم»^(٦٦). وأصبح علامةً من علامات التندر والفكاهة، واستحال الطيلسان إلى هذه الرمزية التي يمكن إعادة استخدامها في مواطن إهداءٍ مشابهة.

ودائرة اللباس داخلة ضمن دائرة المظهر، وهذا المظهر تدور حوله قضايا كثيرة، ويمثل علامات متعددة، فلباس الرجال يختلف عن لباس النساء، ومردّد هذا الاختلاف -في الغالب- إلى الدين، ثم إلى أعراف الناس، ومجتمعاتهم، وأذواقهم، وفي مدونات الأدب القديمة رصدت عدداً من النصوص التي تعتمد على ترسيخ المفارقة بين زي الرجل، وزي المرأة، ومن ذلك قول الوشاء ت ٣٢٥هـ: «وليس يُستحسن لبس الثياب الشَّمِعة الألوان، المصبوغة بالطيب والزعفران، مثل: الملحم الأصفر، والدَّبِقي المعنبر؛ لأنّ ذلك من لبس النساء، ولبس القينات والإماء»^(٦٧).

إنّ هذا النص يمثل ذائقةً لعصر من العصور كان اللون الشاهر والثوب المرعفر... علامةً تحيل إلى لبس النساء والقينات والإماء، وعندما تنتقل إلى الرجال تكون علامة نقص، وتأنث، ونقصانٍ في الرجولة، لكنّ هذا العرف قد يُكسر -أحياناً- وكسره يصبح رمزاً لقوة الرأي، وإعمال العقل، وتحدي العادات التي يسرف الناس -أحياناً- في تقديسها، فسلیمان بن عبد الملك يلبس المصبغات، ويقول متحدياً: «ما جُعِلَ النساءُ أحقُّ بالصبغ من الرجال، وكان يخطب فيها»^(٦٨).

ويقودني هذا إلى ما صنعه أصحاب المدونات الأدبية من حديث عن تصنيف اللباس، ونسبة كل لبس إلى

(٦٦) تاريخ آداب العرب، للرافعي، مراجعة: عبد الله المشاوي، ومهدي الحقبيري، مكتبة الإيمان - المنصورة، د.ت: ١٢٧/٢.

(٦٧) الموشى: ١٦١.

(٦٨) ربيع الأبرار: ٤/٤٤٦.

وفي مدونات الأدب، وتخرج من إطارها الذي قيلت فيه إلى إطار أوسع يتردد في مناسبات مماثلة، ومن ذلك حادثة إهداء محمد بن حرب إلى إسماعيل بن إبراهيم الحمدوني طيلساناً خَلِقاً، فقال الحمدوني فيه مقطوعات شعرية عديدة، تناقلها الرواة، ونسجوا على منوالها، فأضحى طيلسان ابن حرب مثلاً مشهوراً^(٦٣)، ومن ذلك مثلاً قول الحمدوني:

يا ابن حربٍ كسوتني طيلساناً
مَلَّ من صحبة الزَّمان وصدًا
طال تردّده إلى الرّفو حتّى
لو بعثناه وحده لتَهَدَى
فحَسَبْنَا نَسْجَ العناكب قد جِئنا
إلى ضعف طيلسانك شدًّا^(٦٤)

وقول ابن الرومي:

ولي طيلسانٌ ناجلٌ غير أنّه
ثبوت له مات الرياح الزّعازع
وما ذاك إلا أنّه مُتَهَتِّكٌ
يخلي سبيل الريح غير مُتَنَازِعِ
أراه لضوء الشمس بالعين رؤيةً
ويمنعني من لمسّه بالأصابعِ
شكا ثقل اسم الطيلسان لضعفه
فسميته ساجا فهل ذاك نافعِي؟!^(٦٥)

إنّ البحث عن مذهب فريدٍ في الهجاء، ومسلك غريب في التندر والفكاهة جعل الحمدوني يسير

(٦٣) انظر: شرح مقامات الحريري، للشريشي، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية-صيدا، ١٤١٣هـ/١٩٩٢م: ٣١٨/١.

(٦٤) السابق: ٣١٩/١.

(٦٥) السابق: ٣٢٠/١.

من أهل النعم، وأبناء الخلفاء»^(٧٣). واللافت -هنا- أن الحكم على اللباس حُسْنًا أو قُبْحًا مربوطٌ بلباسه، فربما استُحْسِنَ على لابسٍ، واستُتْقِحَ على آخر، والمفاضلة في حقيقة لابس، ومن أي طبقةٍ من طبقات المجتمع كان. كما تكشف من وجهٍ آخر عن ثراء المجتمع، وتنوع الألبسة بأشكالها، وأنواعها، وخاماتها، واستيرادها من بلدانٍ أخرى، وتشي بحراكٍ اقتصادي كبير في تجارة الألبسة، وهذا تُفسِّره نسبة الألبسة إلى البلدان (الخزوز الكوفية)، و(المطارف السُوسية)، و(الأكسية الفارسية)، و(الطيبالسة التُّومسية)، و(الجباب النيسابورية)... إلخ. ويُتخذُ اللباس في مدونات الأدب القديمة علامةً من علامات الحب والمودة، فحُبُّ شخصٍ ما يدعو إلى الاحتفاظ بشيءٍ من لبسه، والاحتفاظ به يعني الاستذكار الدائم، والارتباط الذهني الدائر مع النظر في اللباس، وهذا يُدكِّرُ بصنيع بعض المعاصرين في طلب الألبسة من مشاهير الرياضة، والفن، ومن ذلك ما رواه الزمخشري ت ٥٣٨هـ في (ربيع الأبرار)^(٧٤) من طلب أبي نخيلة (وهو يعمر بن حزن بن زائدة بن هدم) كساء من الخليفة هشام بن عبد الملك، وكان أبو نخيلة منقطعاً لبني العباس، ولقب بشاعر بني هاشم، وكان يفخر بهذه الأكسية، ويطلبها من الخليفة، وغالباً ما يُجاب إلى طلبه. وقد يستحيل اللباس إلى علامة للتسول، والطلب، وإذلال النفس، وهنا يتفنن الأدباء في طلبهم، كقول الزمخشري:

وإذا كسوتَ فجبّةً وعمامةً

ما واحد الثوبين بالحسن

لم يَسْتَقِمَ في حكمه بَدَنٌ بلا

رأسٍ ولا رأسٍ بلا بَدَنٍ^(٧٥)

(٧٣) الموشى: ١٦١.

(٧٤) انظر: ربيع الأبرار: ٤/٤٤٦-٤٤٧.

(٧٥) انظر: السابق: ٤/٤٤٨.

أصحاب صنعة من الصناعات حتى إنَّ الوشاء ت ٣٢٥هـ عقد باباً لذكر زي الظرفاء في اللباس، وحاول أن يسمي بعض الألبسة، ويفيض في تعدادها، بل بلغ الأمر به أن يجتزئ من بعضها بقوله: «وليس يجيز أهل الظرف والأدب لبس شيء من الثياب الدنسة مع غسل، ولا غسلاً مع جديد، ولا الكتان مع المروي...، وأحسن الزي ما تشاكل وانطبق، وتقارب وأتفق»^(٦٩). وهذا النص يحيل إلى رمزية الأعراف، وأهمية مراعاتها، ويكشف عن كون اللباس دالاً على مستوى الشخص، ومنزلته بين الناس، فهو في موطن تعداد بعض الألبسة قال: «...والظهور فيها قبيحٌ بالسوقة والظرفاء، مستحسنٌ من أهل النعم، وأبناء الخلفاء»^(٧٠). وإذا كان قارئ النص ليس مستهلكاً له فحسب، بل منتجٌ له أيضاً كما يقول رولان بارت^(٧١)، بمعنى أن الناقد يعيد تفسير العمل الأدبي حسب المكونات اللغوية والثقافية والاجتماعية حتى يحقق ما يصطلح عليه بعض السيميائيين من الوصول إلى (البنية العميقة)^(٧٢)، فإنَّ النصوص السالفة حول تصنيف اللباس ومراعاة مستواه تكشف عن معاناة أهل العصر من التزييف، والمخادعة، والادعاء، فهذه الرسالة تأتي في سياق الخطاب التوجيهي، وتحيل إلى أهمية لبس الإنسان ما يناسب مستواه المعيشي، فاللباس في ذاته لا يُحكَّم عليه بالاستحسان والقبح، وإنما يُحكَّم عليه إذا لبس «والظهور فيها قبيحٌ بالسوقة والظرفاء، مستحسنٌ

(٦٩) الموشى: ١٦١.

(٧٠) السابق.

(٧١) انظر: النقد والدلالة: نحو تحليل سيميائي للأدب، د. محمد عزام، منشورات وزارة الثقافة السورية-دمشق، ١٩٩٦م: ١٤٣.

(٧٢) انظر: المنهج السيميائي وتحليل البنية العميقة للنص (مقالة) د. حلام الجيلاني، مجلة الموقف الأدبي، اتحاد الكتاب العرب بدمشق، العدد رقم ٣٦٥، أيلول ٢٠٠١م.

اللاشعور الجمعي والفردى والشعائر والطقوس والدين...»^(٧٨).

وارتكزت مرويات الأدباء في المدونات القديمة على قدرة الأديب في خلخلة رمزية اللون، ودلالته، فالأسود لون قاتم، حزين، وهو رمز الألم والموت، كما أنه رمز الخوف من المجهول، والميل إلى التكتّم^(٧٩). وهذه الدلالة القارة في ثقافة العربي تتبدّد في قدرة الأديب على التوظيف والتصوير، كما في قول الشاعر:

رَأَيْتِكَ فِي السَّوَادِ فَقُلْتُ: بَدْرٌ

بَدَأَ فِي ظُلْمَةِ اللَّيْلِ الْبَهِيمِ^(٨٠)

فالصورة المهيمنة -هنا- هي صورة المحبوبة في خمارها الأسود، وهي صورة اقتران البياض بالسواد، وهذا الاقتران قائم على الماييزة والكشف، فاللون الأسود أسهم في تعميق الجمال، وتجليته، وكان حضوره في البيت حضوراً إيجابياً على غير العادة، وكأن المفارقة التي ابتغها الشاعر في التصوير قادتته إلى البحث عن البعد عن المألوف، والمستقر في النفوس، فعمد إلى السواد، وأحضره برمزية مختلفة.

ويبقى لون اللباس جزءاً مهماً من الزينة، واختياره دالاً على ذوق لابس، وقد أورد أرباب المدونات الأدبية نماذج دالة على استثارة الأديب من خلال لون اللبس، ولمسوا برفق واضح دلالات اللون، ومدى الجمال في مدلولاته، فالأزرق لون لافت، ومبهج، وإذا كان فاتحاً فهو مرتبط بلون السماء، وتمدها، وشموخها، وهو دال على النضارة

(٧٨) سيمياء العلامة اللونية: دراسة في توظيف اللون ودلالته في تشكيل المشهد الشعري في شعر مظفر النواب على الرابط الآتي: <http://www.diwanaarab.com>

(٧٩) اللغة واللون، د. أحمد مختار عمر، عالم الكتب-القاهرة، ط: ٢، ١٩٩٧م: ١٨٦.

(٨٠) المحب والمحبوب والمشموم والمشروب: ٢٩٦/١.

فالببتان قائمان على الحجاج العقلي، والبرهنة القياسية، والنتيجة هي طلب كسوة كاملة. وشاعر آخر يستثمر عطاء ابن الزبير بنى أسد حُلاً، فيقول في نبرة من الانكسار، وإظهار الضعف، واستجلاب الشفقة:

كست أسد إخوانها ولو أنني

ببلدة إخواني إذا لكُسيْتُ

فأمر عبد الله بن الزبير بكسوته « فأعطي أربعمائة قميص سوى الجباب والأردية»^(٧٦).

وألوان الملابس ودلالاتها تسيطر على شطر من مرويات المدونات القديمة، وتسترعي انتباه القدماء، وتحيل إلى عنايتهم بلون لباسهم، وأثره في نفوس المتلقين، ومشاعرهم، واستجاباتهم حتى إن السري بن أحمد الرفاء ت ٣٦٦هـ في كتابه (المحب والمحبوب والمشموم والمشروب) عقد باباً سماه (في الملابس وألوانها)^(٧٧).

والسيميائيون يُعنون باللون عناية كبيرة، ووجهوا جهدهم إلى الكشف عن رمزية اللون، وأثره، وتفاوت دلالاته من بيئة إلى أخرى، فاللغة -عندهم- «نظام من العلامات الاعتبارية، أو نظام مجرد من الرموز، واللون جزء من علم العلامات الذي تحدث عنه دي سوسير في محاضراته الألسنية الشهيرة، وتتضمن اللغة الكثير من المفردات اللونية التي تشير لدى المتلقي مخيلةً بصرية، وهذه المفردات في أوضح تجلياتها هي علامات رمزية، تنبني مرجعيتها الدلالية على عمليات معقدة يسهم فيها

(٧٦) انظر: السابق: ٤/٤٤٦.

(٧٧) انظر: المحب والمحبوب والمشموم والمشروب، للسري الرفاء، تحقيق: مصباح غلاونجي، مطبوعات مجمع اللغة العربية بدمشق، ١٤٠٧هـ/١٩٨٦م: ١/٢٩٦.

والشباب والحيوية^(٨١)، وحين رأى أحد الشعراء معشوقاً
لبس الأزرق قال:

الآن صِرَتَ البدرَ حياً

فلبستَ لونَ سماءه^(٨٢)

وكشاجم يقول:

أقبلتُ في غلالةٍ زرقاء

زرقاةً لُقبَت بجري الماء

فتوهمتُ في الغلالة منها

جسد النور في أديم الهواء

تلك بدرٌ وإنَّ أحسنَ لونٍ

طلَّعَ البدرُ فيه لونَ السماء^(٨٣)

فاللباس فضاء لللباس، واستُخدمَ أداة لتعميق
الجمال، وأسهم في تحسين صورة الحُسن، وتكثيف جمال
الجميل، واقتران السماء باللبس، والبدر بالوجه-وهو
مكان الحسن والملاحة-يكشف عن أثر اللباس في
الزينة، والاستثارة، ولفت الانتباه، وهو علامة أيضاً
على ذائقة العرب، وعنايتهم باختيار الألوان لألبستهم.

واللباس الأخضر يبهج الناظر، ويرتبط بلباس أهل
الجنة ﴿وَيَلْبَسُونَ ثِيَابًا خُضْرًا مِنْ سُنْدُسٍ وَإِسْتَبْرَقٍ﴾^(٨٤).

وقد أورد أرباب المدونات الأدبية نماذج لحسن هذا
اللباس، وافتتان الشعراء بالمعشوق إذا اكتساه، من ذلك
قول الصنوبري:

بَدَتِ في لباسِ لها أخضر

كما تلبسُ الـوَرَقُ الجُلنارة

(٨١) انظر: اللغة واللون: ١٨٣.

(٨٢) انظر: التذكرة الحمدونية، لابن حمدون، تحقيق: إحسان
عباس، دار صادر-بيروت، ط: ١، ١٩٩٦م: ٣١٦/٥.

(٨٣) المحب والمحبوب والمشموم والمشروب: ٢٩٦/١.

(٨٤) سورة الكهف: ٣١.

فقلنا لها: ما اسم هذا اللباس؟

فردت جواباً ظريف العبارة

شَقَقْنَا مرائر قوم به

فنحن نسميه شَقَّ المرارة^(٨٥)

والمُح من هذا البيت وغيره استجلاب الشاعر لون
اللباس من أجل التفنن في التصوير، وإظهار البراعة فيه،
فبؤرة النص في الأبيات السالفة تكمن في تشبيه المحبوبة
في لباسها الأخضر باحتواء أوراق الشجر لورد الجلنارة،
وهذه الصورة الجميلة أثارت فضوله، وأفضت به إلى
السؤال عن هذا اللبس، فكان الجواب مُكتملاً جمال
المرأة، وملاحظتها، وكان غايةً عند الشاعر في إبراز قدرته
على توصيف الحسن، والملاحة، والظرافة، فاسم اللباس
ارتبط بأثره في المتلقي، وإثارته المبصر، وهذه الصورة
تؤكد انبهار العرب بجمال اللبس، وأنه جانب مهم جداً
في إكمال الزينة، وإثارة المتلقي، وهو علامة على تفنن
العرب بلباسهم، وعنايتهم بلونه، وشكله، وتفصيلاته
الدقيقة.

وأصحاب المدونات الأدبية القديمة يسوقون هذه
النماذج-التي يبدو فيها لون اللباس أيقونة واضحة-
ليميزوا بين الأدباء في قدرتهم على التصوير، وسبقهم
إلى بعض المعاني، وقدرتهم على المباعدة بين أطراف
الصورة، والإغراب فيها، وهذا المنهج معروف عند
العرب، فمعيار الصورة من المعايير المهمة في تفاضل
الأدباء، وتصنيفهم، وإقبال الجمهور على إنتاجهم؛
ولذا فإن عبدالقاهر الجرجاني ت ٤٧١هـ أو ٤٧٤هـ
يردُّ جيد الأشعار إلى قدرة الشاعر على التفنن
بالاستعارات، حيث يقول: «فانظر إلى الأشعار التي
أثنوا عليها من جهة الألفاظ، ووصفوها بالسلامة،
(٨٥) المحب والمحبوب والمشموم والمشروب: ٢٩٩/١.

ونسبوها إلى الدَّمَائِة، وقالوا: كأنها الماء جَرِياناً، والهواء لطفاً، والرياض حُسناً، وكأنها النسيم، وكأنها الرحيق مِرْاجها التسنيم^(٨٦).

ولذا احتفى النقاد بالانزياح والعدول ومفاجأة المتلقي بما لم ينتظر، أو يألف من العناصر الدلالية، أو حينما يكون خرق المألوف في الصورة عالياً^(٨٧)، وهنا يتبارى الأدباء، ويكون السبق إلى المعاني، فتلقف الأدباء تلك المعاني، ودونوها في كتبهم، ومثّلت ذائقتهم في الانتقاء، والاختيار، وكان من ذلك تفنُّن الأدباء في تصوير ألوان اللباس، وقدرتهم على تفتيق المعاني حوله كما أسلفت؛ ولذلك نجد الجاحظ ت ٢٥٥هـ في (البيان والتبيين) يعقد باباً يقول في مطلعته: «ووصفوا كلامهم في أشعارهم، فجعلوها كبرود العَصْب، وكالحلّل والمعاطف، والديجاج والوشي، وأشباه ذلك»^(٨٨). ويورد قول بشار في اللباس الأحمر:

وَحُدِي مَلابِسَ زِينَةٍ
وَمُصَبَّغَاتٍ فَهِيَ أَفْخَرُ
وَإِذَا دَخَلْتِي تَقَنَّعِي
بِالْحُمْرِ إِنَّ الْحُسْنَ أَحْمَرُ^(٨٩)

ومن ذلك قول المهلي:

تَبَدِّي فِي قَمِيصِ اللَّادِ يَمْشِي
عَدُوُّ لِي يُلَقَّبُ بِالْحَبِيبِ
فَقُلْتُ لَهُ: بِمِ اسْتَحْسَنْتَ هَذَا
لَقَدْ أَقْبَلْتَ فِي زِيٍّ عَجِيبِ!

(٨٦) دلائل الإعجاز: ٢١.

(٨٧) انظر: اللغة العليا: دراسة نقدية في لغة الشعر، د. أحمد المعتوق، المركز الثقافي العربي-الدار البيضاء، ط: ١، ٢٠٠٦م: ٩٨-٩٩.

(٨٨) البيان والتبيين: ١/٢٢٢.

(٨٩) انظر: السابق: ١/٢٢٥.

فقال: الشمس أهدت لي قميصاً

بديع اللون من شَفَقِ الغُروبِ

فثوبي والمدامُ ولونُ خُدِّي

قريبٌ من قريبٍ من قريبٍ^(٩٠)

إنَّ هذه العلامة بازغة الدلالة على احتفاء النقاد القدامى بالتصويرات البديعة، والأخيلة الطريفة، وتفاوتت مدوناتهم بحسن اختيارهم، وعلو ذوقهم، فكان الجاحظ ت ٢٥٥هـ في اختياراته الشعرية متفوقاً على ابن حمدون ت ٥٦٢هـ في تذكّره من هذا الباب، وهنا أقبل جمهور الأدباء على مدونات دون أخرى، وأضحى بعضها سامقة في فضاء الأدب، صامدة عبر العصور؛ لأسباب عديدة منها حسن الاختيارات الشعرية.

ويمثّل اللباس -أحياناً- علامةً على التخفي، وعدم الإفصاح عن الحقيقة، تأمل ما قاله ابن المعتز في اللباس الخلق:

مَا يَبِينُ بَابَ الْوَزِيرِ وَالْمَسْجِدِ الْجَامِعِ
ظَبِيٌّ كَالظَّبِيِّ فِي غَيِّدِهِ
أَثْوَابُهُ رَثَّةٌ فَقَدْ ضَاعَ لَا
ضَاعَ وَضَاعَ التَّمْيِيزُ فِي بَلَدِهِ
لَيْسَ لَهُ نَاقِدٌ فَيَعْرِفُهُ

وَأَفَةُ التَّيْرِ ضَعْفٌ مُتَّقِدِهِ^(٩١)

لقد كان اللباس الخلق أداةً لإخفاء جمال الفتاة، ويُقرن ابن المعتز هذا الخفاء بخفاء الذهب الخالص على عامة الناس، وكأنه يوجه دعوةً إلى الاكتشاف، والتأمل في عالم الجمال الخفي، الذي يتدثر بالرائحة، والأطمار

(٩٠) انظر: المحب والمحبوب والمشموم والمشروب: ١/٢٩٧.

(٩١) نظر: المحب والمحبوب والمشموم والمشروب: ١/٣٠٤.

واستعملت خاتماً من ورق فضة، ونقشت عليه: رحم الله امرأً عرف نفسه»^(٩٤).

إنَّه سلوكٌ دالٌّ على أن لبس الخاتم من الزينة الكمالية؛ ولذا كان الإسراف في قيمته، والمبالغة في ارتفاع ثمنه مظنة للسرف، وميسماً للترف؛ ولذا جاءت المعالجة في أمرين: الصدقة بقيمتها، والنقش المحيل إلى معرفة حقيقة الإنسان، فإذا ما غفل عن تلك الحقيقة أدركها في النقش الملازم له.

ويورد النَّقْشُ -أحياناً- للدلالة على ارتباك الرواة في الحكم على شخص ما، والاختلاف في مذهبه، كما في نقش أبي العتاهية ت ٢١٣هـ «أبا زيد ثق، فتأوَّله الناس: أنا زنديق»^(٩٥). فهذه الرواية تكشف عن اعتلال بعض الروايات، أو الاشتباه في رواياتها، أو الاستعجال في الحكم على أصحابها، أو غير ذلك من الدلالات التي تقع في حيز التصحيف الروائي الجاني على بعض الشخصيات الشهيرة، وإلحاقها ما ليس فيها.

وفي (الموشى) حديث خاص عن الخواتيم والفصوص، وتفصيل دقيق في أنواعها يدل على عناية العرب بالزينة، واهتمامهم بكمالها، ثم يقف مع خواتيم الذهب، فيقول: «ولا يتختمون بالذهب، وليس من زيّ ذوي الأدب، وإنَّما هو من لبس النساء، ولبس الصبيان»^(٩٦).

وهذا المؤشر علامة على التزام المجتمع بتعاليم الدين، الذي نهى عن لبس الرجال الذهب، وخصَّ النساء بلبسه، وهذا انعكاسه واضح في كتب الأدب كما أسلفت ذلك في موضع سابق.

وبعض الأقاويل في اللباس تستحيل إلى علامة من علامات التداول القولي بين الناس، وتقرب من الأمثال

(٩٤) السابق: ٤/٤٤٠.

(٩٥) السابق.

(٩٦) الموشى: ١٦٢.

البالية، وفي مكنونه جمالٌ يحتاج إلى استخراج، كما الذهب الخالص الذي يحتاج إلى خبير.

وسنجد في مدونات الأدب القديمة اعتناء واضحاً بمراعاة المقامات في اللباس، فما يصلح للقاء السلطان لا يصلح لغيره، في دلالة واضحة على عناية العرب بمقامات الناس، وأهمية اللبس في تكوين صورة ذهنية أولى للمتلقى، يظهر ذلك في قول أحدهم: «أدركتُ وجوه أهل البصرة شقيق بن ثور فمن دونه، وآيتهم في بيوتهم الجفان، والعساسة، فإذا قعدوا بأفئيتهم لبسوا الأكسية، وإذا أتوا السلطان ركبوا، ولبسوا المطارف»^(٩٢).

وإشاراتٌ عديدةٌ توجهت في تلك المدونات إلى كماليات اللباس من النعال، والخواتم، والحلي، وهي ألبسة دالة على كمال الزينة، والترف، وفي طيات الحديث عنها علامات دالة، ولعل الروايات الواردة في الخاتم وما نُقِشَ عليه وقيمته وجوهره من ضمن ماتواترت حوله الروايات، والأحاديث، فيبدأ الحديث حوله بتختم الرسول -صلى الله عليه وسلم- في إشارة إلى سنيَّة هذا الفعل، ثم تأتي المرويات الخاصة بفعل الخلفاء الراشدين^(٩٣)، في إشارة جديدة إلى سنيَّة الفعل من هذا الجيل الملاصق للنبي -صلى الله عليه وسلم- والرغبة في ترسيخ علاقة هذا الفعل بالدين، ويبدو أن النقش على الخاتم كان من ضمن دائرة الاهتمام التي تناقلها أصحاب المدونات، وكان النقش من ضمن الرموز المهمة؛ للكشف عن توجه الخليفة، أو الأمير، وإبراز الفكرة المهيمنة على ذهنه، فعمر بن عبدالعزيز لما بلغه أن ابنه اشترى خاتماً بألف درهم كتب إليه: «عزمتُ عليك لما بعت خاتمك بألف، وجعلتها في ألف بطنٍ جائع،

(٩٢) عيون الأخبار: ١/٤١٥.

(٩٣) انظر: ربيع الأبرار ونصوص الأخبار: ٤/٤٣٩.

والحكم، وتبدو في عبارة مكتنزة، موجزة، كقولهم:
«فلانٌ يتبختر في إستبرق بعد اشتماله بكساء أبرق»^(٩٧).

فاللباس -هنا- استخدم أداةً لتمير فكرة التحوّل والتغيّر من حالٍ إلى حال، فاستخدم الحرير في مقابل الكساء المتواضع الملون، كما أنّ استخدام الفعل (يتبختر) في مقابل الفعل (اشتمل) أسهم في الكشف عن عمق التغيّر والتحوّل من حال الضعف والفقر إلى حال القوة والغنى، مع استجلاب فكرة التباهي عند أهل النعم، التي تعدّ من السمات الملازمة لهم؛ ذلك أن للنعمة طغياناً وسكرةً تُعمي صاحبها، وصدق الله -تعالى- حين قال: ﴿وَلَيْلٌ مِّنْ عِبَادِي الشَّاكِرُونَ﴾^(٩٨).

غير أن اللافت لنظري من خلال الفحص والاستقراء أنّ اللباس يطوي علامات رامزة تشي بدلالات ثقافية واجتماعية وسياسية، واستطاع العرب أن يوظفوها توظيفاً غير مباشر، وأن يجعلوا من لونه، أو شكله، أو لُيسه علامةً دالة. وهذه المقالة العلمية ستفتح -بإذن الله تعالى- شهية الدارسين إلى مزيد من البحث والاستنتاج لدلالات اللباس في الأدب العربي القديم والحديث، وبخاصة في ظل تطور الألبسة، وكثرة تنوّعها، وحسبي أنني حاولت أن أتلمس طريقاً طريفاً للدرس والتحليل، وأن أكشف عن ملامح من ملامح التطور الفكري والمظهري عند العرب، وقدرتهم على توظيف هذا المظهر في مآرب فكرية أخرى، ربما يمتح منها الناقد دلالات عديدة، وعلامات بعيدة الغور والسّبر... أسأل الله العون والتوفيق والسداد.

وصلّى الله وسلّم على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

(٩٧) ربيع الأبرار: ٤/٤٤٣.

(٩٨) سورة سبأ: ١٣.

المصادر والمراجع

- الأجوبة المسكotte، لابن أبي عون، تحقيق: مي يوسف، عين للدراسات الإنسانية الاجتماعية، ط: ١، ١٩٩٦م.
- اقتضاء الصراط المستقيم لمخالفة أصحاب الجحيم، لابن تيمية، تحقيق: ناصر العقل، مطبوعات وزارة الشؤون الإسلامية في المملكة العربية السعودية، ط: ٧، ١٤١٩هـ / ١٩٩٩م.
- أنظمة العلامات في اللغة والأدب والثقافة "مدخل إلى السيميوطيقيا" مقالات مترجمة ودراسات، سيزاقاسم، ونصر حامد أبو زيد، دار إلياس العصرية-القاهرة، ط: ١، ١٩٨٦م.
- بلاغة النادرة، لمحمد مشبال، أفريقيا الشرق-الدار البيضاء، ٢٠٠٧م.
- البيان والتبيين، للجاحظ، تحقيق: عبد السلام هارون، دار الجيل-بيروت، د.ت.
- تاريخ آداب العرب، للرافعي، مراجعة عبدالله المشاوي، ومهدي البحقيري، مكتبة الإيمان-المنصورة، د.ت.
- التحرير والتنوير، للطاهر بن عاشور، الدار التونسية للنشر-تونس، ١٩٨٤م.
- التذكرة الحمدونية، لابن حمدون، تحقيق: إحسان عباس، دار صادر-بيروت، ط: ١، ١٩٩٦م.
- التفكير البيني أسسه النظرية وأثره في دراسة اللغة العربية وآدابها، صالح بن الهادي رمضان، مطبوعات مركز دراسات اللغة العربية وآدابها في جامعة الإمام، ١٤٣٦هـ.
- تلبيس إبليس، لابن الجوزي، تحقيق: السيد الجميلي، دار الكتاب العربي-بيروت، ط: ١، ١٤١٤هـ / ١٩٩٤م.
- تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان، لعبد الرحمن السعدي، اعتناء: عبدالرحمن اللويحق، مؤسسة الرسالة، ط: ١، ١٤٢٣هـ / ٢٠٠٢م.
- حوار مع جوليا كرسيفا، لفؤاد منصور، مجلة الفكر العربي-بيروت، العدد ١٨، عام ١٩٨٢م.
- دلائل الإعجاز، لعبدالقاهر الجرجاني، تعليق: محمود شاكر، دارالمدني-جدة، ط: ١، ١٤١٢هـ / ١٩٩١م.
- دليل الناقد الأدبي، ميجان الرويلي، وسعد البازعي، المركز الثقافي العربي-الدار البيضاء، ط: ٣، ٢٠٠٢م.
- ربيع الأبرار ونصوص الأخبار، للزخشي، تحقيق: عبد الأمير مهنا، منشورات الأعلمي للمطبوعات-بيروت، ط: ١، ١٤١٢هـ / ١٩٩٢م.
- سيمياء العلامة اللونية: دراسة في توظيف اللون ودلالته في تشكيل المشهد الشعري في شعر مظفر النواب (مقالة) على الرابط الآتي:
<http://www.diwanalArab.com>
- السيميائيات: الجذور والامتدادات، لعبدالمجيد العابد (مقالة)، مجلة أنفاس نت، ١٣ أغسطس ٢٠١٠م على الرابط الآتي:
<http://www.anfasse.org>
- السيميائيات مفاهيمها وتطبيقاتها، لسعيد بنكراد، منشورات الزمن، ٢٠٠٣م.
- شرح مقامات الحريري، للشريشي، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية-صيدا، ١٤١٣هـ / ١٩٩٢م.
- عيون الأخبار، لابن قتيبة، شرح وضبط: يوسف بن علي طويل، دار الكتب العلمية-بيروت، ط: ١، ١٤٠٦هـ / ١٩٨٦م.

- الفكاهة والضحك (رؤية جديدة) شاكر عبد الحميد، سلسلة عالم المعرفة، رقم 289، يناير 2003م.
- الكامل في التاريخ، لابن الأثير، تحقيق: أبي الفداء عبدالله القاضي، دار الكتب العلمية-بيروت، ط: 1: 1407هـ / 1987م.
- اللغة العليا: دراسة نقدية في لغة الشعر، أحمد المعتوق، المركز الثقافي العربي-الدار البيضاء، ط: 1: 2006م.
- اللغة واللون، أحمد مختار عمر، عالم الكتب-القاهرة، ط: 2، 1997م.
- مباحث في السيميائيات، لعبدالمجيد العابد، مطبعة دار القرويين، ط: 1، 2008م.
- مجمع الأمثال، للميداني، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الجيل-بيروت، 1416هـ / 1996م.
- المحب والمحبوب والمشموم والمشروب، للسري الرفاء، تحقيق: مصباح غلا ونجى، مطبوعات مجمع اللغة العربية في دمشق، 1407هـ / 1986م.
- مدخل إلى السيميائيات التداولية إسهامات بيرس وموريس، هواري بلقندور، جامعة مستغانم، منشورات الملتقى الثالث بعنوان: السيميائية والنص الأدبي، تنظيم: كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة محمد حيضر، بسكرة، إبريل 2004م.
- الملابس العربية في الشعر الجاهلي، يحيى الجبوري، دار الغرب الإسلامي-بيروت، 1989م.
- المنهج السيميائي وتحليل البنية العميقة للنص (مقالة) حلام الجيلاني، مجلة الموقف الأدبي، اتحاد الكتاب العرب بدمشق، العدد 365، أيلول 2001م.
- الموشى أو الظرف والظرفاء، لأبي الطيب محمد بن إسحاق الوشاء، تحقيق: كمال مصطفى، مكتبة الخانجي، ط: 2، 1372هـ / 1953م.
- النقد الثقافي: قراءة في الأنساق الثقافية العربية، لعبدالله الغدّامي، المركز الثقافي العربي-الدار البيضاء، ط: 2، 2005م.
- النقد والدلالة: نحو تحليل سيميائي للأدب، محمد عزام، منشورات وزارة الثقافة السورية-دمشق، 1996م.
- نيل الأوطار شرح منتقى الأخبار من أحاديث سيد الأخيار، للشوكاني، إصدارات وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد في المملكة العربية السعودية، د.ت: 2/ 111.
- وهج المعاني سيميائيات الأنساق الثقافية، سعيد بنكراد، المركز الثقافي العربي-الدار البيضاء، ط: 1، 2013م.

مقومات الإبداع في شخصية ذي القرنين قراءة تحليلية على ضوء قصته في القرآن الكريم

د. عقيل بن سالم الشمري

أستاذ مساعد للقرآن وعلومه

كلية التربية بالزلفي - جامعة المجمعة

Abstract

This research is rooting the meaning of creativity in the language and declension in the Holy Quran .It also extends the meaning of creativity till it contains the meaning of initiation And specializing in one matter like Knowledge , honor and courage calls a creator in his field.

The researcher tries to discover the personality of the thee alkarnyeen,to prove his Arabism and to deny his relation to Alexander the Great who is a polytheist and an idolatrous . The difference between them is that Thee Alkarnyeen is a fighter in Allah's sake who opens the countries to let them converted to Islam .

Then , the research discovers the ingredients that Thee Alkarnyeen uses it to do his most difficult job which is to tour the world and to convert the whole people to Islam . The research shows also that he does not given a miracle like the other prophets (peace be upon them) but he magnifies in his methods to achieve his goal. Some of His ingredients are :

- 1- The good use of capabilities .
- 2- The justice with himself and with others .
- 3- Save the time .
- 4- Improve the languages skills.
- 5- Failure to dissolve in the course of life so that its objectives are dissolved, and other ingredients.

Keyword: ingredients, creativity, Personality

المستخلص

البحث يؤصل نظرياً لمعنى الإبداع في اللغة وتصريفات اللفظ في القرآن الكريم ، ويوسع دائرة الإبداع ليدخل فيه جانب المبادرات ، والتخصص في أمرٍ من الأمور كالعلم والشرف والشجاعة، يسمى مبدعاً في مجاله .

واجتهد الباحث في الكشف عن معالم شخصية ذي القرنين وإثبات عروبوته ونفي تعلقه بالإسكندر المقدوني الوثني المشرك ، إذ أن العلامة الفارقة لذي القرنين كونه مجاهداً في سبيل الله يفتح البلدان ليدخلوا في دين الله أفواجاً .

ثم يكتشف البحث المقومات التي استعملها ذي القرنين لأداء مهمته الأصعب على الإطلاق إذ أنه يريد جولان الأرض كلها وإدخال الناس جميعاً في دين الله ، كما يكشف البحث أن ذي القرنين لم يؤت معجزة كالأنبياء عليهم السلام إلا أنه أبدع في أساليبه وطرقه للوصول لهدفه ، فكان من مقوماته :

- ١- حسن استغلال الإمكانيات .
- ٢- العدل مع نفسه ومع غيره .
- ٣- حفظ الوقت ومساابقة فوته .
- ٤- تطوير مهارة اللغة .
- ٥- عدم الذوبان في مجريات الحياة بحيث تذوب أهدافه ، وغير ذلك من المقومات .

الكلمات المفتاحية: مقومات، الإبداع، شخصية

المقدمة

كريمٌ يحبُّ الكريم من عباده، وعفوٌ يحبُّ المسامح العافي، ورفيقٌ يحبُّ الرفيق الذي يرفق بأهله ومجتمعه، ورؤوفٌ يحبُّ واسع الإعذار للخلق، فاقتضى ذلك أن الله بديعٌ مُبدعٌ، يحبُّ الإبداع،

إن من أسماء الله «البديع، المبدع» الذي يدل على أنه ينشئ ما يريد على غير مثال سابق، ولئن كان أحب الخلق إلى الله من اتصف بمقتضيات صفاته، فالله

- قصة صاحب الجنتين في الآيات ما بين ٣٢-٤٤ : لبيان حال رجلين متجاورين في المسكن والعمل، مختلفين في المال والعدد، وفيها أظهر الله اغترار الإنسان بما لديه وقياسه الآخرة على الدنيا، ودخوله لظلام الإلحاد بناءً على نعيم زائل، فكان عذابه بليلة واحدة حتى أصبح يقلب كفيه ويتقطع قلبه حشرات.

- قصة موسى والعبء الصالح في الآيات ٦٠-٨٢: التي تجلى لنا بها علم الله العظيم المحيط بكل شيء، وفيها بيان السياسة الشرعية التي تصرف على مقتضاها العبد الصالح.

- قصة ذي القرنين في الآيات ٨٣-٩٨: وفيها قصة هذا الرجل العظيم الذي نشر دين الله بما آتاه الله من أسباب ومقومات قد أحسن استغلالها، ودار الأرض كلها من مغربها إلى شرقها، ثم استحال حتى بلغ مجمع بين البحرين مجاهدًا مصلحًا مباركًا على من استولى على ديارهم. وتعتبر قصة ذي القرنين من القصص التي أبرزت جانب الإبداع في شخصية إسلامية متكاملة خلّد الله ذكرها للتدبر والاقتداء، فكان من المناسب إفرادها بالدراسة من خلال ما يلي:

موضوع البحث:

استنباط مقومات الإبداع في شخصية ذي القرنين على ضوء قصته في القرآن الكريم.

مشكلة البحث:

جاء هذا البحث لبيان المسائل التالية:

- ١- ما معنى الإبداع في لغة العرب؟ وما هي الأوجه التي أضافها ابن منظور لذلك؟

ويعطي عليه ما لا يعطي على التقليد؛ لأنه مبدعٌ سبحانه وتعالى.

و«يعتبر الإبداع من الجوانب التربوية المهمة التي تستحق العناية بالبحث والدراسة والتطبيق، وذلك لما يترتب على الإبداع من التطور العلمي، والتقني والمهني والثقافي والاقتصادي، وفي جميع المجالات.

ومن ناحية أخرى فإن الأمة تحتاج إلى قوة تتقوى بها على حماية معتقداتها، ونشر الحق، وتمكين أصحابها من الأخذ بزمام القيادة والمبادرة، وهذا يتطلب أن تكون الأمة قوية في اقتصادها وتجارها وصناعاتها وزراعتها وطبها وإدارتها، وهذا لا يمكن إلا بتربية الإنسان في جميع جوانبه العقديّة والتعبديّة والخلقيّة والجسميّة والإبداعية.

وبالرغم من أهمية الإبداع إلا أن له خطورة إذا سار في ظل منهج منحرف، فيحرف المبدعين إلى وجهة غير صحيحة قد تكون مدمرة للمجتمع، كالإبداع في بعض المجالات التقنية التي تتمخض عنها بعض الوسائل المدمرة، وهذا يؤكد أهمية الاهتمام بالتوجيه الإبداعي نحو الصلاح، كما يؤكد أهمية العناية بعقل الإنسان والمحافظة عليه، فكلما كان العقل مصابًا من الانحراف موجّهًا توجيهًا صحيحًا ازداد قوة ونشاطًا وإدراكًا وسلامة»^(١).

وكان مما أنزله الله سورة الكهف التي احتوت على قصص أربع:

- قصة أصحاب الكهف في الآيات ١٠-٢٦: والتي تميزت بتفاصيل أحداثها بتجلي قدرة الله العظيمة على إثبات البعث والنشور، والفرقان بين الظلمة والنور، وانتصار الحق ولو طال أمد الباطل.

(١) خالد حامد الحازمي (١٤٢٢هـ) التربية الإبداعية في منظور التربية الإسلامية، مجلة الجامعة الإسلامية، العدد ١١٦ (ص٤١٧).

٢- ما هي معالم الإبداع على ضوء تصرفات الفعل في القرآن الكريم؟

٣- ما هي مقومات الإبداع في شخصية ذي القرنين من خلال قصته في القرآن الكريم؟

الدراسات السابقة:

عشر الباحث على عدد من الكتب التي تكلمت عن شخصية ذي القرنين وقصته مثل:

- ذو القرنين وسد الصين، من هو؟ وأين هو؟ تأليف محمد راغب الطباخ، تحقيق أبو عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان، الطبعة الأولى، الكويت: دار غراس، ١٤٢٤هـ.

- ذو القرنين القائد الفاتح والحاكم الصالح، دراسة تحليلية مقارنة على ضوء القرآن والسنة والتاريخ، تأليف محمد خير رمضان يوسف، الطبعة الأولى، بيروت: الدار الشامية، ١٤٢٠هـ.

لكن الباحث لم يعثر حسب اجتهاده على كتاب أو بحث في الجانب الإبداعي عند ذي القرنين. وأخيراً: أسأل الله أن يعصمنا من الزلل، وأن يفتح على قلوبنا لفقه كتابه، وأن يجعلنا سائرين على طريق الهداة المهتدين، وصلى الله وسلم على نبينا محمد.

المبحث الأول

معنى الإبداع عند أهل اللغة

وتصاريف الكلمة في القرآن

يهمنا تأصيل معنى الإبداع في لغة العرب لنذكر حدود الإبداع عند اللغويين، ولهذا سأنقل متفرقات من كلام ابن منظور، رحمه الله، ومن ثم أدون ما تحصل لي مما يتعلق بالإبداع.

قال رحمه الله: «بَدَعَ الشيءَ يَبْدَعُهُ بَدْعًا وَابْتَدَعَهُ: أَنْشَأَهُ وَبَدَأَهُ... وَابْدَعُ: الشيء الذي يكون أولاً...»

حدود البحث:

تناول البحث في قصة ذي القرنين وما تناولته من إبداع، وذلك بالتفسير التحليلي لاستخراج معالم الإبداع عند ذي القرنين.

أهداف البحث:

هدف البحث إلى الوصول للأمر التالي:

- ١- الخروج برؤية واضحة عن حدود معالم الإبداع في اللغة.
- ٢- استكشاف روح الإبداع في قصص القرآن الكريم.
- ٣- بيان مقومات الإبداع عند ذي القرنين.

منهج البحث:

استخدم المنهج النقدي التحليلي للوصول إلى النتائج المذكورة في الأهداف.

خطة البحث:

- يقع البحث في أربعة مباحث وخاتمة، وبيانها كما يلي:
- المبحث الأول: معنى الإبداع عند أهل اللغة.
 - المبحث الثاني: لفظ «بدع» وتصاريفها في القرآن الكريم.
 - المبحث الثالث: حقيقة شخصية ذي القرنين.
 - المبحث الرابع: مقومات الإبداع عند ذي القرنين على ضوء قصته في القرآن.

ذلك إبداعه في الاختراع، إما على غير مثال سابق، أو في طريقة معينة يبتدعها في تخصصه، ومن تأمل حال المتخصصين الذين اشتهروا بين الناس بأمر من الأمور وجددهم قد اخترعوا اختراعات جديدة لم يسبقوا إليها، أو أنهم اخترعوا طرقاً ووسائل في إتقان تخصصهم.

وقد اقتصر ابن فارس، رحمه الله، على وجه واحد، وهو الأشهر من الوجهين السابقين، حيث قال: «ابتداء الشيء وصنعه لا عن مثال»^(٤).

تصاريح لفظ «بدع» في القرآن الكريم

ورد لفظ الإبداع في تصرفاته في القرآن الكريم في المواضع التالية:

الموضع الأول والثاني: ﴿بَدِيعٌ﴾.

وقد ورد في آيتين من كتاب الله هما:

- قوله: ﴿بَدِيعُ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَإِذَا قَضَىٰ أَمْرًا فَإِنَّمَا يَقُولُ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ﴾ [البقرة: 117].

- وقوله: ﴿بَدِيعُ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ أَنَّىٰ يَكُونُ لَهُ وَلَدٌ وَلَمْ تَكُن لَّهُ صَاحِبَةٌ وَخَلَقَ كُلَّ شَيْءٍ وَهُوَ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ﴾ [الأنعام: 101].

ومعنى بديع: قال الطبري: أي: مبدعها، ومعنى المبدع: المنشئ والمحدث ما لم يسبقه إلى إنشاء مثله وإحداثه أحد. وكل مُحْدِث فعلاً أو قولاً لم يتقدمه فيه متقدّم فإن العرب تسميه مبتدعاً^(٥).

(٤) ابن فارس، أحمد بن فارس بن زكريا الرازي (١٣٩٩هـ - ١٩٧٩م) معجم مقاييس اللغة، دار الفكر، عالم النشر (٢٠٣/١).

(٥) الطبري، محمد بن جرير بن يزيد بن كثير (١٤٢٢هـ - ٢٠٠١م) تفسير الطبري، تحقيق: الدكتور عبد الله ابن عبد المحسن التركي، الناشر: دار هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان، الطبعة الأولى (٢/٥٤٠).

وفلانٌ بَدَعٌ في هذا الأمر: أي أول، لم يسبقه أحد... أبدعتُ الشيء: اخترعته لا على مثال... بَدِيعٌ فَعِيلٌ بمعنى فاعل، مثل قدير بمعنى قادر... رجل بَدَعٌ وامرأة بَدْعَةٌ، إذا كان غاية في كل شيء كان عالماً أو شريفاً أو شجاعاً^(٦).

فتحصّل من كلام علماء اللغة عن الإبداع ما يلي:

- ١- أن الأصل في الإبداع أن يكون سابقاً لغيره.
- ٢- من أبرز معاني الإبداع أنه يكون على غير مثال سابق يُحاكى ويُشابه.
- ٣- المبادرة من معاني الإبداع في اللغة لأن صاحبها يأتي أولاً.
- ٤- يصح أن نطلق على المبدع أنه «بديع» لأن فاعل تأتي على معنى فاعل.

٥- كل متخصص في أمر، كالعلم والشرف والشجاعة، يسمى مبدعاً في مجاله، وفي هذا توسيع لمعاني الإبداع فيشمل حالتين:

الحالة الأولى: من يخترع أمراً على غير مثال سابق، ولهذا قال الأزهري عن مادة الإبداع: سقاءٌ بديع أي: جديد^(٦).

الحالة الثانية: من يتخصص في أمر فيعرف به، وهو ما قصده ابن منظور في قوله: «إذا كان غاية في كل شيء».

ولعل وجه كونه مبدعاً لأنه أحاط بهذا الأمر الذي عُرف به، وكونه قد عُرف به واشتهر به، فمن لازم

(٢) ابن منظور، محمد بن مكرم بن علي (١٤١٤هـ) لسان العرب، بيروت، دار صادر، الطبعة الثالثة (٦/٨) مادة: ب د ع. وانظر أيضاً: الجوهري، إسماعيل بن حماد (١٤٠٧هـ) الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، بيروت، دار الملايين، الطبعة الرابعة، (٣/٣١٨) مادة (بدع).

(٣) الأزهري، محمد بن أحمد أبو منصور (٢٠٠١م) تهذيب اللغة، تحقيق: محمد عوض مرعب، بيروت، إحياء التراث العربي، الطبعة الأولى (١/٢٤٣) مادة: (بدع).

العلماء عطفوا قوله: **ث ر ك ث** ﴿وَرَهْبَانِيَّةً﴾ على قوله: ﴿وَجَعَلْنَا فِي قُلُوبِ الَّذِينَ اتَّبَعُوهُ رَأْفَةً وَرَحْمَةً﴾ فعليه تكون الرهبانية مما جعل في قلوبهم^(٩).

وهذا القول مطروحٌ لأمرين:

أحدهما: قوله: ﴿مَا كَتَبْنَا عَلَيْهَا﴾.

الثاني: أن الرهبانية من أعمال الجوارح، فلا تجعل في القلب كالرأفة والرحمة، نبه على ذلك ابن عطية رحمه الله^(١٠).

وقد اختلف المفسرون في الاستثناء في قوله: ﴿إِلَّا اتَّبِعَاءَ رِضْوَانِ اللَّهِ﴾ هل هو منقطع فيكون المعنى: ما كتبنا الرهبانية عليهم، لكن ابتغوا برهبانيتهم رضا الله تعالى؟ أم أن الاستثناء متصل ويكون المعنى: ما كتبنا عليهم رهبانية، وإنما كتبنا عليهم طلب ابتغاء رضوان الله باتباع رسله، هذا الذي كتبنا عليهم؟^(١١)

وعلى القول الأول أنهم ابتدعوها ابتغاء رضا الله وطلباً للأجر تدل الآية على أن الله أعطى الذين صدقوا منهم وصحت نيتهم أجرهم، مع أنهم ابتدعوا أمراً لم يكتب عليهم، لقوله: ﴿فَقَاتِلْنَا الَّذِينَ ءَامَنُوا مِنْهُمْ أَجْرَهُمْ﴾ ومدار هذا على ما قام في قلوبهم من النية الصادقة.

ويفيد قوله: ﴿وَكَثِيرٌ مِنْهُمْ فَاسِقُونَ﴾ أن أكثر من ابتدعها لم يقم الإخلاص في قلبه، وإنما أراد مخالفة نبي

القرطبي، تحقيق: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، الطبعة الثانية، القاهرة، دار الكتب المصرية (١٧/ ٢٢٣) الرازي، محمد بن عمر بن الحسن بن الحسين التيمي (١٤٢٠هـ) تفسير الرازي، الطبعة الثالثة، بيروت، دار إحياء التراث العربي (٢٩/ ٤٧٤).

(٩) ابن عطية، عبد الحق بن غالب بن عبد الرحمن بن تمام (١٤٢٢هـ) المحرر الوجيز، تحقيق: عبد السلام عبد الشافي محمد، الطبعة الأولى، بيروت، دار الكتب العلمية (٥/ ٢٩٣).

(١٠) المصدر السابق.

(١١) ابن كثير إسماعيل بن عمرو أبو الفداء، (١٣٢٠هـ) تفسير القرآن العظيم، تحقيق: سامي السلامة، الطبعة الثانية، دار طيبة بالرياض، ٢٩/ ٨.

وعلى هذا يكون معنى الآية: سبحان الله! أنى يكون له ولد وهو مالك ما في السموات والأرض، تشهد له جميعاً بدلائلها عليه بالوحدانية، وتقر له بالطاعة، وهو بارئها وخالقها، وموجدتها من غير أصل، ولا مثال احتذاها عليه^(٦).

ومن تأمل الآية التي تسبقها علم أن المراد من إيراد اسم البديع تحديداً الردُّ على النصراني في نسبتهم الولد لله، فمن قدر على خلق السموات والأرض على غير مثال سابق قادرٌ سبحانه على خلق عيسى من غير أب، فكيف يكون ابناً لله وإنما هو خلقٌ من خلق الله!

الموضع الثالث: ﴿بِدْعًا﴾.

وقد ورد مرة واحدة في قوله تعالى: ﴿قُلْ مَا كُنْتُ بِدْعًا مِّنَ الرُّسُلِ وَمَا أَدْرَى مَا يَفْعَلُ بِي وَلَا يَكْرَهُ أَنِ اتَّبِعُ إِلَّا مَا يُوحَىٰ إِلَيَّ وَمَا أَنَا إِلَّا نَذِيرٌ مُّبِينٌ﴾ [الأحقاف: ٩].

ومعنى البدع: قال ابن عباس: لست بأول الرسل، وقال قتادة: قد كانت رسلٌ قبلي^(٧).

الموضع الرابع: ﴿أَبْتَدَعُوهَا﴾.

ورد في قوله تعالى: ﴿ثُمَّ قَفَّيْنَا عَلَىٰ آثَرِهِمْ بِرُسُلِنَا وَقَفَّيْنَا بِعِيسَى ابْنِ مَرْيَمَ وَءَاتَيْنَاهُ الْإِنجِيلَ وَجَعَلْنَا فِي قُلُوبِ الَّذِينَ اتَّبَعُوهُ رَأْفَةً وَرَحْمَةً وَرَهْبَانِيَّةً ابْتَدَعُوهَا مَا كَتَبْنَا عَلَيْهَا إِلَّا اتَّبِعَاءَ رِضْوَانِ اللَّهِ فَمَا رَعَوْهَا حَقَّ رِعَايَتِهَا فَآتَيْنَا الَّذِينَ ءَامَنُوا مِنْهُمْ أَجْرَهُمْ وَكَثِيرٌ مِنْهُمْ فَاسِقُونَ﴾ [الحديد: ٢٧].

اتفقت كلمة أكثر المفسرين على أن معنى ﴿أَبْتَدَعُوهَا﴾ أي: أحدثوها^(٨). إلا طائفة يسيرة من

(٦) المرجع السابق، نفسه.

(٧) المرجع السابق (٢٢/ ٩٨-٩٩).

(٨) المرجع السابق ٢٣/ ٢٠٢ وانظر: القرطبي، محمد بن أحمد بن أبي بكر بن فرح الأصبغاري (١٣٨٤هـ ١٩٦٣م) تفسير

١- أن هذا الإسكندر كان وثنيًا مشركًا بالله، وكان وزيره أرسطو^(١٤) أفضل حالًا منه، على ضلال فيهما جميعًا، بينما ذو القرنين رجل مؤمن صالح مجاهد «يؤمن بالله تعالى وملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر، وكان يغزو عباد الأصنام»^(١٥).

٢- «لا يعرف أن مملكة إسكندر كانت تبلغ في الغرب عين حمئة، وفي الشرق إلى قوم مجهولين عراة، أو عديمي المساكن»^(١٦).

٣- لقب «ذو القرنين» عربي، فلا يعقل أن قوم الإسكندر لقبوه بهذا، وأما تلقيب مؤرخي المسلمين له بذلك فبناء على ظن ظنوه، فلا يكون معتمدًا قاطعًا.

٤- الانتصارات التي حققها ذو القرنين تدل على أنه يُؤيّد من قِبَلِ الله، يسعى لتعبيد الناس لرب العالمين، وإقامة شريعة الله في الأرض، فتأبى حكمة الله وعدله أن يُملِّكَ أرضه لمشرك مفسد، وإنما جرت سنة الله أن يبتلي عباده المؤمنين بالاستضعاف.

وأحتم بنقل لشيخ الإسلام ابن تيمية رحمه الله يوضح الفرق بينهما، فقال:

(١٤) وهو أرسطاطاليس الحكيم. وقيل فيه: أرسطو طاليس بن الحكيم الفيثاغوري، وكان تلميذ أفلاطون الحكيم، وكان أفلاطون يقدمه على غيره من تلاميذه، وبه ختمت حكمة اليونانيين، وكان قد صحب الإسكندر، وقدم حلب، فلما رأى حلب وصحة هوائها وتربتها استأذن الإسكندر في الإقامة بها لمدة مرض كان به، فأذن له في ذلك، فأقام بها إلى أن زال ذلك. انظر: كمال الدين عمر بن أحمد بن أبي جرادة، بغية الطلب في تاريخ حلب، تحقيق: الدكتور سهيل زكار، بيروت: دار الفكر (١٣٤/٣).

(١٥) ابن القيم، محمد بن أبي بكر أيوب الزرعي (١٣٩٥هـ-١٩٧٥م) إغاثة اللهفان، الطبعة الثانية، بيروت، دار المعرفة (٢/٢٦٤).

(١٦) ابن عاشور، محمد الطاهر (١٩٩٧م) التحرير والتنوير، تونس، دار سحنون (٢١/١٦).

الله عيسى، عليه السلام، ولهذا كان فاسقًا، وهذا من تمام عدل الله سبحانه وتعالى في التفريق بين الفئتين.

فتلخص لنا في هذا المبحث أن المعنى الشرعي للإبداع لم يختلف عن المعنى اللغوي؛ إذ يفيد اتفاقهما في الإنشاء والاختراع والأولية.

المبحث الثاني

حقيقة شخصية ذي القرنين

اختلف أهل الاختصاص من المؤرخين والمفسرين في تحديد شخصية ذي القرنين وبعض معالم شخصيته، وسأتناول أشهر معالم تحديد الشخصية وهي: اسمه، وسبب التسمية، وزمانه، ونبوته، فإلى بيانها.

أولاً: اسمه

اختلف المفسرون والمؤرخون في اسمه، على عدة أقوال، أشهرها ما يلي:

١- أنه الإسكندر بن فيلوس اليوناني^(١٢).

ودليلهم يرجع إلى الحس والنظر في التاريخ، فإن الآيات أثبتت أن ذا القرنين ملك مشارق الأرض ومغاربها، ولا يعلم في التاريخ من بلغ ملكه ذلك إلا الإسكندر اليوناني^(١٣).

وهناك أقوال كثيرة جدًا خالية من الأدلة، ولا يهمني إبطالها بقدر ما يهمني إبطال هذا القول لشدة مخالفته للصواب من عدة أوجه:

(١٢) ويسمى الإسكندر الكبير، أشهر فاتح في العهد القديم، عاش في الفترة ٣٥٦ - ٣٢٣ ق.م. انظر: الدكتور مايكل هارت، المائة الأوائل (١٤٢٧هـ) ترجمة: خالد أسعد عيسى، وأحمد غسان سبانو، الطبعة الثالثة عشرة، دمشق، دار قتيبة (ص ١٠٨).

(١٣) محمد راغب الطباخ (١٤٢٤هـ) ذو القرنين وسد الصين، من هو؟ وأين هو؟ تحقيق أبو عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان، الطبعة الأولى، الكويت، دار غراس (ص ٢٨).

ولم يترجح للباحث شيء في اسمه إذ لا دليل على تحديد ذلك .

ثانياً: سبب التسمية

وقد جاء فيها أقوال مختلفة منها:

قيل: لأن له ذؤابتين من شعر. وقيل: كان يلبس خوذة في الحرب بها قرنان. وقيل: لأنه ملك مشارك الأرض ومغارها.

وهذه جميعاً أقوال محتملة^(٢٠) لأن عادة إطالة الشعر متبعة عند الأمم الماضية، حتى قال هارون لأخيه: ﴿يَبْنُومُ لَا تَأْخُذْ بِلِحْيَتِي وَلَا بِرَأْسِي﴾ [طه: ٩٤].

واتخاذ الخوذة في الحروب عادة بني آدم، وكلما كانت الخوذة أغرب شكلاً كانت أربح للعدو، فلا يمتنع أن تكون خوذته لها قرنان.

وملكه لمشرق الأرض ومغربها قرنان مجازيان، وكثيراً ما يلقب الناس الحاكم والملك بألقاب لم يتخذها لنفسه، وإنما نتيجة لأفعاله.

ولا يوجد لدى الباحث ترجيح بين هذه الأقوال لعدم الدليل الفاصل في ذلك .

إلا أن هناك أقوالاً أخرى تبعد عن الصواب، كالقول القائل بأن له قرنين من نحاس في رأسه^(٢١).

ثالثاً: زمانه

أما زمانه ففيه خلاف:

فقيل: إنه في زمن إبراهيم عليه السلام. وقد وردت

آثار في لقياء إبراهيم عليه السلام قال عنها الحافظ ابن

تحقيق: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، الطبعة الثانية، القاهرة، دار الكتب المصرية، مصدر سابق، ٤٧/١١ .

(٢٠) انظر الأقوال في: محمد الطاهر بن عاشور (١٩٩٧م) التحرير والتنوير، مرجع سابق (١٦/١٩ بتصرف يسير).

(٢١) محمد راغب الطباخ (١٤٢٤هـ) ذو القرنين وسد الصين، من هو؟ وأين هو؟ مرجع سبق ذكره (ص ١٣٣).

«وأما أئمتكم البارعون، كأرسطو وذويه، فغاياته أن يكون مشرغاً سحاراً، وزيراً لملك مشرك سحار، كالإسكندر بن فيلبس وأمثاله من ملوك اليونان الذين كانوا أهل شرك يعبدون الأوثان، وإنما صار فيهم ما صار من الهدى والفلاح لما دخلت فيهم النصرانية بعد أرسطو، بنحو ثلاثمائة سنة وتسع عشرة سنة، أو أكثر منها، وقد قيل إن ذلك كان على عهد آخر ملوكهم بطليموس صاحب (المجسطي)^(١٧) فناهيك ممن تكون النصراني أعقل منهم، وأعلم وأهدى إلى الدين الأقوم، ومن الضلال أن من يظن ذا القرنين المذكور في القرآن العزيز هو الإسكندر بن فيلبس، الذي يقال إن أرسطو كان وزيره، وهذا جهل، فإن ذا القرنين قديم متقدم على هذا بكثير، وكان مسلماً موحداً حنيفاً، وقد قيل إن اسمه الإسكندر بن دارا، وأما اليوناني فهو ابن فيلبس الذي يؤرخ الروم به، وكان قبل المسيح بنحو ثلاثمائة سنة أو ما يقارب ذلك»^(١٨).

وقيل اسمه: الصعب بن ذي يزن الحميري من ولد وائل بن الحمير^(١٩).

(١٧) كتاب لبطليموس في الجغرافيا وعلم النجوم والحركات، قسمه إلى ثلاث عشرة مقالة، ابتدأها بالشمس، وهي لفظة يونانية، معناها بالعربي (الترتيب) عُرِّبَ في زمن المأمون، وشرحه الفارابي، واختصره ابن سينا. انظر: ابن كثير، إسحاق بن عمر (بدون سنة) البداية والنهاية، بيروت، مكتبة المعارف (١/٢٥). اليعقوبي، أحمد بن أبي يعقوب بن جعفر، تاريخ اليعقوبي، بيروت، دار صادر (١/١٣٣). الكتبي، محمد بن شاكر بن أحمد (٢٠٠٠م) فوات الوفيات، تحقيق علي محمد بن عوض الله، وعادل أحمد عبد الموجود، الطبعة الأولى، بيروت، دار الكتب العلمية (٢/٢٥٤). الخزرجي، أحمد بن القاسم بن خليفة بن يونس السعدي، عيون الأنبياء في طبقات الأطباء، تحقيق الدكتور نزار رضا، بيروت، دار مكتبة الحياة (ص ٤٤٠).

(١٨) ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم (١٤١٧هـ) درء تعارض العقل والنقل، تحقيق: عبد اللطيف بن عبد الرحمن، بيروت، دار الكتب العلمية (٥/٦٩).

(١٩) محمد بن أحمد بن أبي بكر بن فرح الأنصاري الخزرجي شمس الدين القرطبي (١٣٨٤هـ - ١٩٦٣م) تفسير القرطبي،

إذا استبعدنا الإمكانات الشرعية، يعود لحسن استغلال ذي القرنين لما أعطاه الله من إمكانات في الأرض، وهو ما قال الله عنه: ﴿فَاتَّبَعَ سَبَبًا﴾ [الكهف: ٨٥] فلم يتكاسل، ولم يهدر نعمة التمكين، بل أتبع سبباً، أي «عمل بكل الأسباب التي أعطاه الله إياها»^(٢٧).

فعلى مستوى الدول، فالدولة الإسلامية التي يمكن الله لها بموقع مهم، أو خيرات وافرة، أو تاريخ حافل، أو رجال فكر وعلم، تقتضي سيرة ذي القرنين العطرة أن تستثمر تلك الإمكانات، وتوظفها لنفسها، وكذلك الأمر ينطبق على الأفراد، فليفتش الإنسان في نفسه، عن طاقة معطلة، وإمكانية تمنها غيره؛ فليستثمرها في طريق حياته.

المقوم الثاني للإبداع عند ذي القرنين: تحصيله جميع

الأسباب

سيرة ذي القرنين والتمكين الذي حصل عليه توجب على المقتدي أن يأخذ بجميع الأسباب وعدم الاقتصار على سببٍ دون سبب، فهذه سنة الله في الأرض التي لن تجد لها تبديلاً، وهذا ما دلت عليه الآية الكريمة ﴿إِنَّا مَكَّنَّا لَهُ فِي الْأَرْضِ وَآتَيْنَاهُ مِنْ كُلِّ شَيْءٍ سَبَبًا﴾ [الكهف: ٨٤ - ٨٥].

ولئن كان الله قد أعطى ذا القرنين الأسباب، وهذا فضله يؤتاه من يشاء، لكننا نجد في المقابل أن ذا القرنين لم يقصّر في الأخذ بها وتحصيلها، ولم يقتصر على بعضها حسب هواه وما يريد، وإنما كافح وأعمل فكره وإمكاناته فحصل جميعها، وبهذا ندرك أن كثيراً من أسباب الخلل لدينا على مستوى الأفراد والأمة إنما مرجعه التقصير الحاصل في الاستفادة من كل ما أعطى الله عبده.

(٢٧) السعدي، عبد الرحمن بن ناصر بن عبد الله (١٤٢٠هـ - ٢٠٠٠م) تفسير السعدي، تحقيق: عبد الرحمن بن معلا اللويحي، الطبعة الأولى، مؤسسة الرسالة (ص ٤٨٥).

حجر^(٢٢) رحمه الله: «يشد بعضها بعضاً»^(٢٣)، وقال: «وفي إيراد المصنف ترجمة ذي القرنين قبل إبراهيم إشارة إلى توهين قول من زعم أنه الإسكندر اليوناني لأن الإسكندر كان قريباً من زمن عيسى عليه السلام وبين زمن إبراهيم وعيسى أكثر من ألفي سنة»^(٢٤).

وقيل: إنه التقى ببليقيس^(٢٥). وهي زمن سليمان بن داود عليه السلام.

ولا شك في تقادم عهده، ولا أدل من اختلاف المؤرخين في ذلك، وجميع الأدلة التي ذكر فيها له زمن معين لا تخلو من مقال، ويترجح لي أن عهده يقرب من أحد الأنبياء، سواء قلنا بالمعاصرة أو القرب النسبي، فإن مثل هذه الفتوحات مؤيدة بشدة اتباعه لدين سماوي.

رابعاً: نبوته

أما نبوته، فالخلاف فيها ضعيف^(٢٦) ودليل من قال بنبوته مستنبط من قوله تعالى: ﴿فَلَمَّا يَدَّا الْقَرْيَيْنِ إِيمًا أَنْ تُعَذِّبَ وَإِنَّمَا اتَّخَذَ فِيهِمْ حِسَابًا﴾ الفارق بينهم وبين ذي القرنين،

(٢٢) الإمام الحافظ أبو الفضل أحمد بن علي بن محمد بن علي الكناني العسقلاني المصري الشافعي، ولد بمصر، من شيوخه الحافظ العراقي، وأبو الحسن الهيثمي، وابن الملقن، وقد تتلمذ عليه برهان الدين البقاعي وابن قاضي شهبه، له مؤلفات جليلة، أعظمها فتح الباري، وتبصير المنتبه، والإصابة في تمييز الصحابة، وغيرها كثير. توفي سنة اثنتين وخمسين وثمانمائة للهجرة. انظر: السخاوي، شمس الدين محمد بن عبد الرحمن (١٤١٩هـ) الجواهر والدرر في ترجمة شيخ الإسلام ابن حجر، تحقيق: إبراهيم باجس عبد المجيد، الطبعة الأولى، بيروت، دار ابن حزم.

(٢٣) ابن حجر، أحمد بن علي العسقلاني، فتح الباري، تحقيق: محب الدين الخطيب، بيروت، دار المعرفة (٦/٣٨٢).

(٢٤) المصدر السابق، ٦/٣٨٢.

(٢٥) السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر، الدر المنثور، بيروت، دار الفكر (٥/٤٤٨) وقال أبو عبيدة مشهور بن حسن: وهي أشبه ما تكون بالخرافة. ذو القرنين وسد الصين، ص ١١٩.

(٢٦) ابن عطية، عبد الحق بن غالب بن عبد الرحمن (١٤٢٢هـ) المحرر الوجيز، مرجع سابق (٣/٥٣٨).

يرسم لنا صفة هامة عند المبدع، وهي عدله مع تمكنه وقوته، وأول ما ينبغي أن يكون عادلاً معه هو نفسه، فيهدبها بأعمال القلوب التي شرعها الله غذاء للقلوب وزكاة ونماء لها، ويمتد عدل المبدع إلى غيره، فلا تجده حاقداً مبغضاً معادياً، بل يرى أن مشاريع الإبداع تتسع للآفاق كلها، وبهذا يستشعر أن إبداعه حلقة من ضمن حلقات الاستخلاف في الأرض الذي بينه الله.

ولنعلم أن بيئة العدل بيئة خصبة لإنتاج المبدعين، وهذا ما أدركه ذو القرنين، فلما كان عادلاً مع أهل مغرب الأرض، ورأوا عدله وأمنوا غائلته، ساروا معه إلى مشرق الأرض، ولا يحفظ لنا التاريخ أن يسير أهل البلاد المحتلة مع من اغتصب ديارهم إلى حيث يشاء اختياراً منهم إلا مع العادلين منهم.

المقوم الرابع للإبداع عند ذي القرنين: مسابقة الوقت وحفظه

في طريق ذي القرنين الطويل، وهو محبوب مغرب الأرض ومشرقها، مرَّ على مختلف البلدان، فبعضها يفوق بلده خضرة ونضارة، ومع هذا التوسع في بناء دولته الإسلامية لم يركن ويرض بالقعود، ولم يكتفِ بما حصل عليه، وإنما نجده يسابق الزمن، فبمجرد أن فتح ووصل لمغرب الأرض حتى عاد أدراجه لمشرق الأرض، ثم اتجه لمجمع البحرين، وهكذا نجد المبدع إنما يسابق الزمن، فليس لديه وقت ضائع، وهذا يستدعي الإمام بالأمر الآتية:

- ١- معرفة حجم الوسائل المطلوبة لتحقيق الإبداع.
 - ٢- معرفة أهمية كل وسيلة في وصولها للإبداع.
 - ٣- ضبط الوقت الذي يحتاج فيه إلى كل وسيلة للإبداع.
- وقبل ذلك كله صياغة الأهداف بعناية، وليكن جميع ذلك من خلال خطة واضحة المعالم، ويفيدنا كبير

وقد اجتمعت كلمة المفسرين على أن الأسباب التي أعطها الله لذي القرنين ترجع إلى العلم، ولهذا خصه بعض السلف في تفسيره لقوله: ﴿وَأَتَيْنَهُ مِنْ كُلِّ شَيْءٍ سَبَبًا﴾ بأنه العلم^(٢٨). وفي هذا إشارة واضحة منهم إلى أن العلم ترجع إليه وسائل التمكين، فالعلم والتعليم، وافتتاح الجامعات، ومراكز البحوث، وإنشاء المصانع، والقوة المادية، والبرامج الهادفة، والإعلام النافع، والوعي الثقافي، كل ذلك وغيره مما يستلزم وجوده للأمة الإسلامية، وهي من الأسباب التي يؤخذ بها.

وفي هذا الجانب يجب التنبيه إلى قضيتين مهمتين: الأولى: أن حقيقة التوكل على الله لا تلغي الأسباب، وقد قرر أهل السنة والجماعة العلاقة بين الأسباب والتوكل بقاعدة: «الأسباب محل حكمة الله وأمره ودينه، والتوكل متعلق بربوبيته وقضائه وقدره، فلا تقوم عبودية الأسباب إلا على ساق التوكل ولا يقوم ساق التوكل إلا على قدم العبودية والله سبحانه»^(٢٩). الثانية: الأخذ بكامل الأسباب فيما جعله الله سبباً، وعدم التقصير في ذلك، إذ أن السنة الإلهية اقتضت ربط الأشياء بأسبابها^(٣٠).

المقوم الثالث للإبداع عند ذي القرنين: العدل مع نفسه وغيره

نلاحظ أن قول ذي القرنين: ﴿قَالَ أَمَّا مَنْ ظَلَمَ فَسَوْفَ نَعْدِبُهِ وَنُزِّلُ إِلَيْهِ رِيحًا فَيَعْدِبُهِ وَعَذَابًا نَكِرًا﴾^(٣١) وَأَمَّا مَنْ ءَامَنَ وَعَمِلَ صَالِحًا فَلَهُ جَزَاءً الْحَسَنَىٰ وَسَنُقُولُ لَهُ مِنْ أَمْرٍ يُؤْتِيهِ ﴿[الكهف: ٨٧ - ٨٨].

- (٢٨) الطبري، محمد بن جرير بن يزيد بن كثير بن غالب (١٤٢٢هـ - ٢٠٠١م) تفسير الطبري، مرجع سبق ذكره (٩/١٦).
- (٢٩) ابن القيم الجوزية، محمد بن أبي بكر الزرعي (١٣٩٣م) مدارج السالكين بين منازل إياك نعبد وإياك نستعين، تحقيق: محمد حامد الفقي، الطبعة الثالثة، دار الكتاب العربي، ص ١٢٠/٢.
- (٣٠) الشيخ ناصر بن علي بن عايض بن حسن، (١٤١٥هـ)، مباحث العقيدة في سورة الزمر، الطبعة الأولى، دار الرشد، ص ٢٨٧.

وسير المبدعين اليوم تكاد تتفق على إتقان المبدع لأكثر من لغة، وقد تيسر تعلم اللغات، بحمد الله، ويلزم صاحبه نية صالحة وعمل دؤوب.

المقوم السادس للإبداع عند ذي القرنين: تسخير الغير⁽³³⁾ لخدمة الإبداع الشخصي

ليس بالضرورة أن يكون المبدع منشئاً لكل جديد من تلقاء نفسه، وإنما من درجات الإبداع أن يسخره غيره لخدمة إبداعه، خاصة حينما يتهاونون في الاستفادة من إمكانياتهم التي منحهم الله إياها، وهذا ما فعله ذو القرنين مع القوم الذين طلبوا منه أن يحميهم من شر يأجوج ومأجوج، فقال: ﴿قَالَ مَا مَكَّنِّي فِيهِ رَبِّي خَيْرٌ فَأَعِينُونِي بِقُوَّةٍ أَجْعَلْ بَيْنَكُمْ وَبَيْنَهُمْ رَدْمًا﴾ [الكهف: 95] فأحسن استغلال إمكانياتهم لخدمة مشروعه الإبداعي في بناء الردم، فطلب منهم العمل والجد فيه، وطلبه منهم قيامهم بالعمل له أكبر الأثر على إنجاز العمل وسرعة إنجازه، كما أن له أثراً نفسياً على أولئك القوم، فيرون فيه صدق الوعد وبذل النصيح. واختيار ذي القرنين أن يعينوه بقوة دون سائر الأمور يدل على أن المبدع يأخذ أحسن ما لدى الطرف الآخر من وسائل الإبداع مما أهمله ولم يحسن استغلاله.

المقوم السابع للإبداع عند ذي القرنين: عدم الذوبان في مجريات الحياة

مسيرة ذي القرنين الطويلة التي جاب فيها الأرض تشد الانتباه فيها أنه لم ينشغل بمجريات الحياة التي من دخلها لم يخرج منها بسلام، وكثير من مشاريع الإبداع إنما أجهز عليها انغماس صاحبها في مجريات الحياة،

(33) أجاز مجمع اللغة العربية في مصر دخول (أل) على غير. انظر: مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة، ع 111، ص 9

أوستين في كتابه الرائع (مهارات تفعيل تنظيم الوقت) فيقول:

- إن فوائد تنظيم الوقت السليم فورية وكبيرة، منها:
- 1- تحقيق نتائج أفضل في العمل.
 - 2- تحسين نوعية العمل.
 - 3- زيادة سرعة إنجاز العمل.
 - 4- التخفيف من ضغط العمل.
 - 5- تقليل عدد الأخطاء الممكن ارتكابها.
 - 6- زيادة المرتب.
 - 7- تعزيز الراحة في العمل.
 - 8- تحسين نوعية الحياة غير العملية⁽³¹⁾.

المقوم الخامس للإبداع عند ذي القرنين: تطوير مهارة اللغة

كان قومٌ لا يفقهون أقوال الناس يعيشون في منعزلٍ من الأرض، ولما وصل إليهم ذو القرنين لم يعجزه التفاهم معهم، بل وصل التفاهم بينهم وبينه على إنشاء مشروع لبلادهم، وهذا لا يكون إلا مع درجة متقدمة من التفاهم اللغوي.

وهنا يثار سؤال يثيره علماء التفسير: كيف استطاع ذو القرنين التفاهم مع هؤلاء القوم؟

وبغض النظر عن الطريقة التي استعملها ذو القرنين معهم، لأننا لا نملك عليها دليلاً حتمياً، إلا أن المؤكد هو تطوير ذي القرنين لمهارة اللغة في إمكانياته، سواء بالترجمة على قول بعض المفسرين⁽³²⁾ أو غيرها.

(31) انظر: مهارات تنظيم وتفعيل الوقت، كلير أوستين، تلخيص: عبد الله المهيري، الناشر الأصلي: hodder nad Stoughton بالاشتراك مع الجمعية البريطانية لإدارة الأعمال، ترجمة: مركز التعريب والترجمة، الناشر: الدار العربية للعلوم.

(32) ابن عطية، عبد الحق بن غالب بن عبد الرحمن بن تمام (1422هـ) المحرر الوجيز، مرجع سابق (3/ 141).

المجتمعات وأحوال الشخصيات التي حوله ليتمكن ذلك من إيصال إبداعه، وغالبًا ما يكون الإبداع نتيجة تأمل في موقف شخصي جعل المبدع يتأمل ويراجع نفسه، أو نتيجة شكوى في مجتمعه من أمر تواتر الناس على الشكاية منه، إلا أنهم لم يبادروا في إيجاد حل، وكثير من هؤلاء جعل من طول زمن الشكوى علةً على عدم القدرة على إيجاد فرج لها، فعطل فكره عن التفكير، وهذا ما حدث مع ذي القرنين والقوم الذين لا يكادون يفقهون قولاً، فطول شكاوهم من يأجوج ومأجوج، وإطباقتهم على التسخط، ونظرتهم التي يشوبها خوف وهلع منهم، جعلتهم لا يفكرون في مخرج مما هم فيه، وإلا فإن ذا القرنين لم يعالج مشكلتهم إلا من خلال بلادهم وحسن توظيف بيئتهم.

المقوم العاشر للإبداع عند ذي القرنين: إشرافه على عمله بنفسه

اختلاف الضمير بين قوله: ﴿أَفْخُوْا﴾ وقوله: ﴿أَتُوْنِيْ رُّبُوحًا مَّيِّدًا فَاَنْفُخُوْا﴾ أخذ منها بعض المفسرين^(٣٥) أنه نسب الفعل لنفسه في الإفراغ لأنه العمدة في العمل، باعتبار أنه شاركهم وأشرف بنفسه على سير العمل، وهذا يربي المبدع على أن يشارك غيره في سائر أعماله، وحينما تأتي الفقرة التي تعتبر هي العمدة في إبداعه فعليه أن يتولاها بنفسه ولا يأخذ العجز والكسل، فلن يجمع أحدٌ بين إتقان الفكرة والحماس لها مثل صاحبها، ولا يتعارض هذا مع حسن التفويض في العمل، لأن التفويض «إسناد بعض العمل إلى غيرك تحت إشرافك ومسئوليتك»^(٣٦) إنما الكلام في عمدة الفكرة وأساسها.

(٣٥) أبو السعود، محمد بن محمد بن مصطفى، تفسير أبي السعود، بيروت، دار إحياء التراث العربي (٥/٢٤٦).
(٣٦) القرني، الدكتور عوض بن محمد (١٤١٨هـ) حتى لا تكون كلاً، طريقك إلى التفوق والنجاح، الطبعة الأولى،

ويتحول مشروعه الأُمِّي إلى عمل فردي، وكلما زاد به العمر زاد ترغُّباً له وإهمالاً، فذو القرنين يزداد تقدماً وتكسبه الأيام خبرةً، ويستفيد من مخالطته زيادة درايةً وسيرٍ للسنن الكونية^(٣٤).

المقوم الثامن للإبداع عند ذي القرنين: الاعتزاز النفسي

يعرض على ذي القرنين مبلغ لبناء السد، فيقول بكل فخر واعتزاز: ﴿قَالَ مَا مَكَّنِي فِيهِ رَبِّي خَيْرٌ فَأَعِينُونِي بِقُوَّةٍ أَجْعَلْ بَيْنَكُمْ وَبَيْنَهُمْ رَدْمًا﴾ [الكهف: ٩٥] وإني أرى في مقولته تلك العزة الإيمانية سمة ظاهرة عليها، فلم يساوم فيما لديه من علم وتمكين من الله له، ورأى أنه لا يُقَابَلُ بهال مهما كان ذلك الخرج، وأفهم من ذلك العرض أنه كان عرضاً مغريباً، ويدلني على هذا الفهم أنهم طلبوا بناء سد، ومعرفته الجيدة بآجوج ومأجوج التي تجعلهم يبذلون كل ما يملكون مقابل السلامة من إفسادهم.

وامتناع ذي القرنين لأنه مصلح، يصلح المجتمعات ويدعوها لربها، وهو على عادة الأنبياء في الاحتساب، وعلى هذا فالمبدع لديه العزة التي يسير بها في حياته لكمال ثقته بربه، وأن ما أعطاه الله هو الخير كله، وحاجة المبدع لاستغلال ما أعطاه الله ومكته أعظم من حاجته لأن يزيده الله صفات أخرى، فالله قد أودع في النفس البشرية القدرة والإرادة والعزيمة، وهي أعز ما يملك لتحقيق الإبداع.

المقوم التاسع للإبداع عند ذي القرنين: الدراسة والسبر تنوع البيئات التي وصل إليها ذو القرنين واختلاف طبائعها، يجعل المبدع يضع من مهاته دراسة بيئات

(٣٤) يمكن الاستزادة والاستفادة من كتاب الكاتب: إبراهيم السكران بعنوان (الماجريات) وإن كان كلامه على الماجريات السياسية لأنها الأغلب.

عطاء من لا يخشى الفاقة»^(٣٧) وكان في قضائه دينه يقول: «خياركم أحسنكم قضاء»^(٣٨).

المقوم الثالث عشر للإبداع عند ذي القرنين:
التخطيط للنجاح

«التخطيط شرط للسير في الحياة بنظام، وتجنب الفوضى والاضطراب في الحياة»^(٣٩).

مسيرة ذي القرنين للمغرب أولاً ثم للمشرق ثم لما بين السدين، وإن لم يستطع المفسرون أن يحددوا سبب ترتيبها على وجه الدقة، إلا أن لديّ من القناعة الشيء الكبير أنها لم تكن عبثاً وبدون دراسة لخطة السير، خاصة أن الأمر يتعلق بافتتاح البلدان، فمن الدروس في هذا الجانب أن المبدع يخطط لإبداعه، وسأذكر أهم المبادئ في التخطيط حتى تكتمل الفائدة:

- ١- لا تباشر التخطيط إلا بعد الحصول على قدر كاف من الراحة، والهدوء، واعتدال المزاج، والشعور بالثقة، وعدم القلق والتوتر والإحباط.
- ٢- توفر المعلومات عن الواقع القائم، وعن العمل الذي تسعى لإقامته، وإيجاده.

٣- تحديد الأهداف المرادة من العمل الذي تخطط له.

٤- معرفة وحصر ما تحتاج إليه من وسائل، وإمكانيات بشرية، ومادية لتنفيذ الخطة.

(٣٧) رواه مسلم في كتاب الفضائل، باب ما سئل النبي ﷺ شيئاً فقال: لا، برقم (٢٣١٣). انظر: مسلم بن الحجاج أبو الحسن القشيري النيسابوري، صحيح مسلم، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، بيروت، دار إحياء التراث العربي.

(٣٨) متفق عليه، أخرجه البخاري، كتاب الوكالة، باب وكالة الشاهد والغائب، برقم (٢١٨٢)، ومسلم، كتاب المساقاة، باب من استلف شيئاً فقضى خيراً منه، برقم (١٦٠٠). انظر: البخاري، محمد بن إسماعيل (١٤٢٢هـ) صحيح البخاري، دار طوق النجاة، الطبعة الأولى.

(٣٩) القرنين، الدكتور عوض بن محمد (١٤١٨هـ) حتى لا تكون كلاً، طريقك إلى التفوق والنجاح، مرجع سبق ذكره (ص ٣٧).

المقوم الحادي عشر للإبداع عند ذي القرنين: التوازن في المشاريع الإبداعية

كثيراً ما تتزاحم الأفكار الإبداعية والمشاريع الكبرى في ذهن صاحب المهمة مما يجعل بعضها يحول دون بعض، إلا أن المتأمل لسيرة ذي القرنين يجد أن مشروعه الأعظم هو فتح الأرض بكاملها وإيصال رسالة الإسلام لها وتعبيد الناس لربهم، ومع هذا المشروع العملاق لم يترك مشاريع إبداعية أخرى كبناء السد، فهو يسير في خطوط متوازية بحركة دؤوبة.

ومن التوازن عند المبدع توازنه بين إبداعه في أمور دينه ودينياه، ويكون الخطأ مركباً حينما يتعمد المبدع إهمال دنيا الناس وما يصلح معيشتهم، مع قدرته على وضع الحلول المثلى لذلك، فقد دلت قصة ذي القرنين على أن من مشاريع المبدع إصلاح دنيا الناس، ولا يعارض ذلك هدفه الأكبر إصلاح دين الناس، فإن الهدف يسعى للوصول إليه بكل وسيلة جائزة شرعاً، فذو القرنين أصلح لأولئك القوم دنياهم حين بنى لهم السد بينهم وبين يأجوج ومأجوج.

المقوم الثاني عشر للإبداع عند ذي القرنين: سخاء النفس الإبداعية

كلما كانت النفس أكثر سخاء وبذلاً وعطاء كانت فرصة الإبداع أقرب، فالإبداع لا يتسلسل مع النفس الجاحمة أو المنوع، ونلاحظ أن ذا القرنين أعطى الناس أفضل مما يتوقعون وأكثر مما يطلبون، فقد طلب القوم منه بناء سد، فقالوا: ﴿فَهَلْ نَجْعَلُ لَكَ خَرْجًا عَلَىٰ أَنْ نَجْعَلَ بَيْنَنَا وَبَيْنَهُمْ سَدًّا﴾ [الكهف: ٩٤] فهذا غاية ما يطلبون، لكنه بنى لهم ردمًا، وهو أشد من السد، وقد كان النبي ﷺ «يعطي جدة، دار الأندلس الخضراء» (ص ١٦١).

٥- تحديد زمان، ومكان تنفيذ العمل، وإنجازه^(٤٠).
٦- سر إدارة الوقت الناجحة أن تتذكر أن هناك وقتًا كافيًا لتفعل ما هو مهم فقط، ومن ثم تصبح المشكلة في تحديد المهم، وترتيب الأولويات^(٤١).

المقوم الرابع عشر للإبداع عند ذي القرنين: التواضع وطرده العُجب

لا تزال أذن المبدع تسمع ألفاظ الثناء والإعجاب، وهي كلمات لها أثرٌ إيجابي على العطاء ومسيرة الإبداع، إلا أن المبدع لا يقف عندها، ولا تكون همّة وغايته، وقول ذي القرنين: ﴿قَالَ هَذَا رَحْمَةٌ مِنْ رَبِّي فَإِذَا جَاءَ وَعْدُ رَبِّي جَعَلَهُ دَكَّاءَ وَكَانَ وَعْدُ رَبِّي حَقًّا﴾ [الكهف: ٩٨] يحمل الكثير من التواضع وهضم النفس، مع عزة واستعلاء بربه سبحانه، فلم ينسب هذا الإنجاز العظيم لنفسه دون حول الله وقوته، بل إن مسيرته في الأرض تدل على أنه بعد كل إنجاز كان يعرف أن ذلك ما كان ليتم لولا فضل الله عليه، وليختبره في باقي مسيرته، فكان ذو القرنين ناجحًا في أعين الناس ومؤيدًا من عنده ربه.

فالمبدع وهو يسمع عبارات الثناء يتجاذبه طرفان: أحدهما من الله، والآخر من الشيطان، فالذي من الله هو عاجل بشرى المؤمن، والذي من الشيطان هو العُجب ورؤية النفس الذي لا شيء أفسد للأعمال منها، والفرق بينهما يعرف من خلال ما يترتب عليهما، فإن كان «مطالعًا في عمله منّة الله عليه به، وتوفيقه له فيه، وأنه بالله لا بنفسه، ولا بمعرفته وفكره وحوله وقوته، بل هو بالذي أنشأ له اللسان والقلب والعين

(٤٠) المرجع السابق (ص ٣٧ باختصار).

(٤١) البوصي، الدكتور عبد الله بن مبارك (١٤٢٥هـ) فن إدارة الوقت، ويليه البرنامج التفصيلي لطالب العلم، الرياض، دار طيبة، الطبعة الثانية (ص ٦١).

والأذن، فالذي منّ عليه بذلك هو الذي منّ عليه بالقول والفعل، فإذا لم يغب ذلك عن ملاحظته ونظر قلبه، لم يحضره العجب الذي أصله رؤية نفسه، وغيبته عن شهود منّة ربه وتوفيقه وإعانتته، فإذا غاب عن تلك الملاحظة، وثبتت النفس، وقامت في مقام الدعوى، فوقع العجب، ففسد عليه القول والعمل، فتارة مجال بينه وبين تمامه ويقطع عليه، ويكون ذلك رحمة به حتى لا يغيب عن مشاهدة المنّة والتوفيق، وتارة يتم له، ولكن لا يكون له ثمرة، وإن أثمر أثمر ثمرة ضعيفة غير محصّلة للمقصود، وتارة يكون ضرره عليه أعظم من انتفاعه، ويتولد له منه مفاسد شتى بحسب غيبته عن ملاحظة التوفيق، والمنّة، ورؤية نفسه^(٤٢) وهذا لا يكون إلا بالتربية الإيانية التي هي سر الإبداع في الأرض.

المقوم الخامس عشر للإبداع عند ذي القرنين: عمق التفكير

الفكرة التي أتى بها ذو القرنين في بناء الردم، وهي جعل الفحم والخطب في خلال زبر الحديد، ثم قال: ﴿أَفُحُّوا﴾ يعني في النار ﴿حَتَّىٰ إِذَا جَعَلَهُ نَارًا﴾ أي: صار الحديد نَارًا ﴿قَالَ أَوُتِي﴾ نحاسًا أصبه عليه، فجعلت النار تأكل الخطب، ويصير النحاس مكان الخطب حتى لزم الحديد النحاس^(٤٣).

هذه الطريقة المبتكرة تربي في نفس الداعية الإبداع والابتكار الناشئ عن التفكير العميق والوعوي «وعصرنا عصر انفجار المعلومات، والذي أدى إلى

(٤٢) ابن القيم، محمد بن أبي بكر (١٣٩٣هـ) الفوائد، بيروت، دار الكتب العلمية، الطبعة الثانية (ص ١٥٢).

(٤٣) البغوي، محيي السنة أبو محمد الحسين بن مسعود (١٤١٧هـ) ١٩٩٧م تفسير البغوي، تحقيق: محمد عبد الله النمر وآخرين، الطبعة الرابعة، دار طيبة للنشر والتوزيع (٣/ ١٨٢).

الخاتمة

بحمد الله وحده أقف عند خاتمة المطاف في هذا البحث الذي أظهرت فيه:

١- حدود البحث في اللغة، وما يبنى على ما أورده اللغويون في تعريفهم لكلمة الإبداع، والذي كان من أهمه:

أن الأصل في الإبداع أن يكون سابقاً لغيره، وأن المبادرة من معاني الإبداع لغَةً، كما أن كل متخصص في أمرٍ كالعلم والشرف والشجاعة يسمى مبدعاً في مجاله، وفي هذا توسيع لمعاني الإبداع.

٢- ثم لزم الأمر لبيان حدود الإبداع في لغة الشرع فتناولت كلمة (بدع) وتصريفاتها حسب ورودها في كتاب الله وبينت ما دلت عليه هذه الكلمة، وقد تجلى المعنى اللغوي في تصريفاتها في الكتاب العزيز.

٣- وقد اختصرت ما أطال فيه بعض المفسرين من التعريف بذي القرنين، وأبطلت قول مَنْ جعله الإسكندر المقدوني الوثني؛ إذ الآيات القرآنية قاضية على هذا الزعم البارد، فمن يسوي بين المجاهد وعابد وثن!

واستظهرت في البحث بأن زمانه يقرب من زمن نبوة قبله، فسيرته في جهاده وطريقته مع البلاد المحتلة تدل على أنه تابع لزمن نبوة يسير على هداه.

وأما ما ذكر من سبب التسمية بذي القرنين فكل ما ذكره المفسرون هي احتمالات معتبرة من حيث الحال، فمن فتح المشرق والمغرب يصح أن يطلق عليه ذو القرنين، ومن كان ذا ذوائب شعرٍ يسير بها على عادة الملوك في التجمل صح

ذلك هو استخدام الإمكانيات العقلية التي وهبها الله لبني الإنسان بمهارة عالية، ومن الآن فصاعداً لن يكون الحصول على المعلومات في معظم الأحيان يشكل أي مشكلة للناس، ولن يشكل امتلاك المعلومات في المستقبل فرقاً جوهرياً بين الأمم والأفراد، وإنما تأتي الفوارق الجوهرية والكبرى من خلال مهارات الناس في استخدام المعلومات وتحليلها وتوظيفها، ولهذا فإن تنمية المهارات العقلية ستكسب كل يوم أهمية إضافية^(٤٤).

المقوم السادس عشر للإبداع عند ذي القرنين:

الإتقان والإحسان

لما بنى ذو القرنين السد أتقنه أيما إتقان، وهذا يزرع في نفس المبدع إحسانه لعمله والعناية به، فإن الإتقان نوع من الإحسان، وقد قال ﷺ: «إن الله كتب الإحسان على كل شيء»^(٤٥) والإحسان المراد في الحديث «من الحسن والإجادة في الأعمال المشروعة»^(٤٦).

(٤٤) عبد الكريم بكار (١٤٢٤هـ - ٢٠٣٠ بصيرة في العقل والوعي والتفكير ومسائل أخرى ذات صلة، الأردن، دار الأعلام، الطبعة الأولى (ص ١٥).

(٤٥) أخرجه مسلم في كتاب الصيد، باب: إحسان الذبح والقتل وتحديد الشفرة، برقم (١٩٥٥). انظر: مسلم بن الحجاج أبو الحسن القشيري النيسابوري، صحيح مسلم، مرجع سبق ذكره.

(٤٦) الأبي، محمد بن خليفة (١٤١٥هـ) إكمال إكمال المعلم شرح صحيح مسلم، تحقيق: محمد سالم هاشم، الطبعة الأولى، بيروت، دار الكتب العلمية (٤١/٧).

أن يلقب بذي القرنين، واتخاذ خوذته بها قرنان قد يكون هو الأقل حظاً في الاحتمالات، إلا أن عادة الملك القائد للحروب أن يلبس ما يرهب عدوه، والله أعلم.

٤- بينت مقومات الإبداع عند ذي القرنين مما جعله يحقق هدفه في الجهاد في سبيل الله وسير الأرض شرقاً وغرباً، وكان من أبرزها:

- حسن استغلال الإمكانيات.
 - بذل جميع الأسباب الممكنة للوصول إلى المطلوب.
 - العدل مع نفسه وأعدائه.
 - مسابقة الوقت واستعجاله.
 - تسخير الغير في خدمة المشروع الإبداعي.
 - الاستمرار وعدم الذوبان في مجريات الحياة.
- وغير ذلك من المقومات التي ساهمت بشكل كبير في تحقيق الإبداع عند ذي القرنين.

المراجع والمصادر

- ابن فارس، أبو الحسين أحمد بن زكريا (١٤٢٠هـ، ١٩٩٩م) معجم مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، ط ٢، بيروت، دار الجبل.
- أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير الدمشقي (بدون سنة) البداية والنهاية، بيروت، مكتبة المعارف.
- أبو الفداء إسماعيل بن عمرو أبو الفداء، (١٣٢٠هـ) تفسير القرآن العظيم، تحقيق: سامي السلامة، الطبعة الثانية، دار طيبة بالرياض .
- أحمد بن أبي يعقوب بن جعفر بن وهب بن واضح اليعقوبي، تاريخ اليعقوبي، بيروت، دار صادر).
- أحمد بن تيمية (١٤١٧هـ) درء تعارض العقل والنقل، تحقيق: عبد اللطيف بن عبد الرحمن، بيروت، دار الكتب العلمية.
- أحمد بن علي بن حجر العسقلاني، فتح الباري، تحقيق: محب الدين الخطيب، بيروت، دار المعرفة.
- إسماعيل بن حماد الجوهري، أبو نصر (١٤٠٧هـ) الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، الطبعة الرابعة، بيروت، دار الملايين.
- خالد حامد الحازمي (١٤٢٢هـ) التربية الإبداعية في منظور التربية الإسلامية، مجلة الجامعة الإسلامية، العدد ١١٦ .
- الدكتور عبد الله بن مبارك البوصي (١٤٢٥هـ) فن إدارة الوقت، ويليه البرنامج التفصيلي لطالب العلم، الطبعة الثانية، الرياض، دار طيبة.
- الدكتور عوض بن محمد القرني (١٤١٨هـ) حتى لا تكون كلا، طريقك إلى التفوق والنجاح، الطبعة الأولى، جدة، دار الأندلس الخضراء.
- الدكتور مايكل هارت، المائة الأوائل (١٤٢٧هـ) ترجمة: خالد أسعد عيسى، وأحمد غسان سبانو، الطبعة الثالثة عشرة، دمشق، دار قتيبة.
- الرازي، فخر الدين محمد بن عمر التميمي الشافعي (١٤٢١هـ، ٢٠٠٠م) التفسير الكبير أو مفاتيح الغيب، ط ١، بيروت، دار الكتب العلمية.
- شمس الدين محمد بن عبد الرحمن السخاوي (١٤١٩هـ) الجواهر والدرر في ترجمة شيخ الإسلام ابن حجر، تحقيق: إبراهيم باجس عبد المجيد، الطبعة الأولى، بيروت، دار ابن حزم.
- الشيخ، ناصر بن علي بن عايض بن حسن، (١٤١٥هـ)، مباحث العقيدة في سورة الزمر، الطبعة الأولى، دار الرشد بالملكة العربية السعودية .
- عبد الحق بن غالب بن عبد الرحمن بن تمام بن عطية (١٤٢٢هـ) المحرر الوجيز، تحقيق: عبد السلام عبد الشافي محمد، الطبعة الأولى، بيروت، دار الكتب العلمية.
- عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي، الدر المنثور، بيروت، دار الفكر.
- عبد الرحمن بن ناصر بن عبد الله السعدي (١٤٢٠هـ ٢٠٠٠م) تفسير السعدي، تحقيق: عبد الرحمن بن معلا اللويحي، الطبعة الأولى، مؤسسة الرسالة.
- عبد الكريم بكار (١٤٢٤هـ) ٢٠٣ بصيرة في العقل والوعي والتفكير ومسائل أخرى ذات صلة، الطبعة الأولى، الأردن، دار الأعلام.
- العمادي محمد بن محمد بن مصطفى أبو السعود، تفسير أبي السعود، بيروت، دار إحياء التراث العربي.

- محمد الطاهر بن عاشور (١٩٩٧م) التحرير والتنوير، تونس، دار سحنون.
- محمد بن أبي بكر أيوب ابن قيم الجوزية (١٣٩٥هـ - ١٩٧٥م) إغاثة اللهفان، الطبعة الثانية، بيروت، دار المعرفة.
- محمد بن أبي بكر ابن قيم الجوزية (١٣٩٣هـ) الفوائد، بيروت، الطبعة الثانية، دار الكتب العلمية.
- محمد بن أحمد الأزهرى أبو منصور (٢٠٠١م) تهذيب اللغة، تحقيق: محمد عوض مرعب، الطبعة الأولى، بيروت، إحياء التراث العربي.
- محمد بن أحمد بن أبي بكر بن فرح الأنصاري الخزرجي شمس الدين القرطبي (١٣٨٤هـ - ١٩٦٣م) تفسير القرطبي، تحقيق: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، الطبعة الثانية، القاهرة، دار الكتب المصرية.
- محمد بن إسماعيل أبو عبدالله البخاري (١٤٢٢هـ) صحيح البخاري، دار طوق النجاة، الطبعة الأولى.
- محمد بن جرير بن يزيد بن كثير بن غالب أبو جعفر الطبري (١٤٢٢هـ - ٢٠٠١م) تفسير الطبري، تحقيق: الدكتور عبد الله بن عبد المحسن التركي، الطبعة الأولى، الناشر: دار هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان.
- محمد بن خليفة الأبى (١٤١٥هـ) إكمال إكمال المعلم شرح صحيح مسلم، تحقيق: محمد سالم هاشم، الطبعة الأولى، بيروت، دار الكتب العلمية.
- محمد بن شاكر بن أحمد الكتبي (٢٠٠٠م) فوات الوفيات، تحقيق علي محمد بن عوض الله، وعادل أحمد عبد الموجود، الطبعة الأولى، بيروت، دار الكتب العلمية.
- محمد بن مكرم بن علي أبو الفضل ابن منظور (١٤١٤هـ) لسان العرب، بيروت، دار صادر، الطبعة الثالثة.
- محمد راغب الطباخ (١٤٢٤هـ) ذو القرنين وسد الصين، من هو؟ وأين هو؟ تحقيق أبو عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان، الطبعة الأولى، الكويت، دار غراس.
- محيي السنة أبو محمد الحسين بن مسعود البغوي (١٤١٧هـ - ١٩٩٧م) تفسير البغوي، تحقيق: محمد عبد الله النمر وآخرين، الطبعة الرابعة، دار طيبة للنشر والتوزيع.
- موفق الدين أبي العباس أحمد بن القاسم بن خليفة بن يونس السعدي الخزرجي، عيون الأنبياء في طبقات الأطباء، تحقيق الدكتور نزار رضا، بيروت، دار مكتبة الحياة.
- النيسابوري، مسلم بن الحجاج أبو الحسن القشيري، المسند الصحيح المختصر بنقل العدل عن العدل إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم.
- كلير أوستين، مهارات تنظيم وتفعيل الوقت، كلير أوستين، تلخيص: عبد الله المهيري، الناشر الأصلي: hodder nad Stoughton بالاشتراك مع الجمعية البريطانية لإدارة الأعمال، ترجمة: مركز التعريب والترجمة، الناشر: الدار العربية للعلوم.

دور المقررات التربوية في إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية لطلاب كليتي التربية بجامعة المجمعة

د. إبراهيم بن عبد الله الحسينان

أستاذ مساعد علم النفس التربوي

كلية التربية - جامعة المجمعة

د. محمود جابر حسن أحمد

أستاذ مشارك المناهج وطرق التدريس

كلية التربية - جامعة المجمعة وجامعة دمياط

Abstract

The study aimed at analyzing the role of educational courses in satisfying the psychological and social needs of the students of the two faculties of Education at Majmaah University, and providing a vision for the development of educational courses to satisfy the psychological and social needs of students.

To answer the questions of the study, a list of the psychosocial needs of the students of the two faculties of Education at Majmaah University was prepared; and two tools were developed to measure the role of educational courses in satisfying the psychological and social needs. The sample of students (215 students), while the sample of the faculty members is 32 members, and the study found that the level of saturation of educational decisions for psychological and social needs - from the students' view - was of a medium degree. While the level of saturation of educational decisions for psychological and social needs - from the faculty members' view - in general is very high.

In the light of the results of the study, a set of recommendations and proposals were put forward Methods of satisfying the psychological and social needs for the students of the faculties of Education, and emphasizing that the educators who develop the classification of Educational courses for their teaching strategies, as well as a variety of activities and assessment tools to suit students' needs.

Keywords: Educational Courses, Psychological and Social Needs, Faculty of Education

المستخلص

هدفت الدراسة إلى تحليل دور المقررات التربوية في إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية لطلاب كليتي التربية بجامعة المجمعة، وتقديم رؤية لتطوير المقررات التربوية لإشباع الحاجات النفسية والاجتماعية للطلاب.

وللإجابة عن تساؤلات الدراسة، تم إعداد قائمة بالحاجات النفسية والاجتماعية لدى طلاب وطالبات كليتي التربية بجامعة المجمعة؛ وإعداد أداتين لقياس دور المقررات التربوية في إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية، من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس. وبلغت عينة الطلاب (215 طالباً وطالبة)، بينما بلغت عينة أعضاء هيئة التدريس 32 عضواً، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى إشباع المقررات التربوية للحاجات النفسية والاجتماعية - من وجهة نظر الطلاب - كان ذا درجة متوسطة. بينما كان مستوى إشباع المقررات التربوية للحاجات النفسية والاجتماعية - من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس - بوجه عام عالي الدرجة.

وفي ضوء نتائج الدراسة تم وضع مجموعة من التوصيات والمقترحات، من أهمها: تدريب أعضاء هيئة التدريس على أساليب إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية لطلاب كليات التربية، والتأكيد على أن ينوع القائمون على وضع توصيف المقررات التربوية لإستراتيجيتهم التدريسية، وكذلك تنوع الأنشطة وأدوات التقويم؛ لتناسب حاجات الطلاب.

الكلمات المفتاحية: المقررات التربوية، الحاجات النفسية والاجتماعية، كلية التربية

تعكس ظروف المجتمع، وتعبّر عن نظمه الاجتماعية، واتجاهاته السياسية، وأحواله الاقتصادية التي تعمل على إعداد الطلاب في ضوءها، وتُصبح المناهج بهذا الوضع وظيفية في طبيعتها من حيث إنّها الوسيلة التي تستعين بها الدولة؛ لبلوغ أهداف المجتمع الذي تخدمه

المقدمة

تعد المناهج الدراسية جوهر النظام التعليمي، والأداة التي تستخدمها التربية؛ لتحقيق الأهداف التربوية المرسومة، وما دامت هذه الأهداف تشتق من أهداف المجتمع؛ فإنّ المناهج الدراسية ينبغي أن

توجه المنهج والعملية التدريسية إلى التصميمات التي تركز بشكل رئيس على حاجة الطلاب واهتماماتهم (شحاته، 2012). فالتعلم القائم على أساس حاجات واهتمامات الأفراد يكون أكثر صلة بهم، وبالتالي يكون على درجة عالية من الدافعية، مما يؤدي إلى نتائج جيدة، كما يعمل على تنمية الكفاءات والمهارات الأساسية والضرورية للعيش في المجتمع (شحاته، 1998).

ويظهر تأثير الحاجات على المتعلمين في ناحيتين: الأولى: تدفعه إلى الاستمرار في النشاط، والأخرى توجهه إلى النشاطات والموضوعات التي تتصل بحاجته، وتحقق له إشباعها. وهناك عدة عوامل من شأنها أن تؤثر على الدافع إلى التعلم لدى الطلاب، وأحد العوامل الأساسية هو إشباع حاجات هؤلاء المتعلمين. وأضافوا أن الحاجات لدى المتعلمين أغلبها نفسية واجتماعية وتعليمية، فكانت مرتبطة بهوية الطالب، واتجاهاته، ومشاعره، والإحساس بالتحكم الذاتي داخل البيئة التعليمية.

وما لا شك فيه أن تحديد مخططي المناهج للحاجات النفسية والاجتماعية للمتعلمين؛ يسهم في رسم صورة ذهنية واقعية عنهم بما يتضمن خصائصهم، واحتياجاتهم، وقدراتهم وإمكاناتهم، وظروف معيشتهم التي يعملون ويتعلمون في إطارها؛ بما يساعد في إعداد مناهج أكثر ملاءمة لهم، من حيث استعداداتهم وقدرات طرق تعليمهم وتعلمهم، وبذلك يكون أكثر فاعلية في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة. (الشافعي، الكثيري وعلي، 1996؛ Anne, Kisilu and Marcella, 2013).

مشكلة الدراسة:

تُعد الحاجات ضرورات بيولوجية ونفسية واجتماعية وقيمية، ويترتب على تحقيقها وإشباعها تحقيق التوازن

وتحقق أغراضه. (أبو غريب، 1998)، فالمنهج ظاهرة اجتماعية، ومحصلة لما قد يعترى المجتمع من تغيرات، وجودته ترتبط بقدر استجابته لتلك التغيرات، وما يجعله أقدر على تحقيق النفع الاجتماعي، وذلك عن طريق صياغة أهداف التعليم وفق منهجية علمية، تزيد من واقعيتها وإمكانية تحقيقها؛ من أجل القضاء على المشكلات التي تواجه الشباب، وإعدادهم لمواجهة حياة عصرية، تتنامى فيها الحاجة إلى الكفاءات العلمية والتكنولوجية والمعلوماتية. (شحاته، 2002)

إن جودة المناهج تتوقف على توفير المواقف التي تتيح الفرصة للطالب كي يكتشف حقيقة ذاته، وتفهم حاجاته، وتعلم كيفية إشباعها بالطرق السوية، كما توفر عليه فرص تحقيق ذاته، والتعبير عنها بحرية وصدق، وأن يمتلك القدرة على أن يسمع صوته الداخلي ويفهمه. وتكتسب الحاجات خواصها عبر الإطار الثقافي والاجتماعي الذي يعيش فيه الفرد، فاختلاف المستويات الثقافية من مجتمع إلى آخر يجعل مستويات الحاجات لدى الأفراد تختلف طبقاً لاختلاف المستويات. لذلك تختلف الحاجات من مجتمع إلى آخر بسبب بعض العوامل الفردية والاجتماعية والثقافية والسياسية والفكرية، ويظهر الاختلاف في جانين هما درجة أهمية الحاجة، وطرق تلبية إشباعها. (شوكت، 2000)

وقد ظهرت المدرسة الإنسانية في سبعينيات القرن العشرين التي كان يقودها Rogers and Others and Maslow and Klebatrik حيث أكدوا على أن حاجات المتعلم وشعوره ورغباته وآماله هي أساس تصميم المنهج (الزند، عبيدات، 2010). كما أسهمت نظريات التعلم المعاصرة، وكذلك عدم رضا كل من الآباء والطلاب عن الممارسات التعليمية التقليدية على

والاجتماعية، ولكن ما ينقصها هو في توضيحها لوسائل إشباعها. وقد لاحظ الباحثان بوجه عام، قلة الدراسات والأبحاث العربية -على حد علمهما- التي اهتمت بتحليل دور المقررات التربوية في إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية لطلاب كلية التربية. ووضع رؤية لتطوير المقررات التربوية في ضوء نتائج التحليل.

وعليه يمكن تحديد مشكلة الدراسة في مدى إشباع المقررات التربوية للحاجات النفسية والاجتماعية لطلاب كليتي التربية جامعة المجمع، والتي يتم صياغتها في التساؤلات التالية:

١- ما الحاجات النفسية والاجتماعية لطلاب كليتي التربية بجامعة وفقاً للتراث النفسي وآراء الخبراء؟

٢- ما مدى إشباع المقررات التربوية للحاجات النفسية من وجهة نظر طلاب كليتي التربية بجامعة المجمع؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات استجابة طلاب وطالبات كليتي التربية على دور المقررات التربوية في إشباع الحاجات النفسية؟

٤- ما مدى إشباع المقررات التربوية للحاجات الاجتماعية من وجهة نظر طلاب كليتي التربية بجامعة المجمع؟

٥- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات استجابة طلاب وطالبات كليتي التربية على دور المقررات التربوية في إشباع الحاجات الاجتماعية؟

٦- ما مدى إشباع المقررات التربوية للحاجات النفسية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية بجامعة المجمع؟

الداخلي للفرد والتكيف النفسي والاجتماعي، ويشير عدم إشباعها التوتر والقلق؛ مما يدفع الإنسان إلى أن يسلك سلوكاً معيناً؛ لتحقيق تلك الحاجات (جميل، ٢٠٠٥).

وأكدت بعض الدراسات والبحوث في مجال علم النفس، أن هناك مجموعة من الحاجات النفسية والاجتماعية يشترك فيها جميع الطلاب في المرحلة الجامعية، وأن هناك اختلافاً بينهم في عدد الحاجات، أو في نوعها، وتأكيداً على ضرورة توجيه البرامج التعليمية والأنشطة الطلابية المختلفة، على النحو الذي يساهم في إشباع حاجات المتعلمين، بما يضمن زيادة دافئتهم نحو التعلم، من تلك الدراسات، دراسة (جليدان، ٢٠٠٨)؛ ودراسة (أبو زيد، ٢٠٠٨)؛ ودراسة (البيطار، ٢٠٠٩)؛ ودراسة (نوري ويحيى، ٢٠٠٨)؛ ودراسة (جمال، ٢٠٠١)؛ ودراسة (شوكت، ٢٠٠٠).

ويؤكد المفدى (١٩٩٣) على دور التربية في إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية بوسائل مختلفة، كالمعلمين والمناهج، والأنشطة وغيرها، وهو محور هذه الدراسة، والتي تركز على دور المقررات التربوية في تنمية الحاجات النفسية. كما تؤكد السميري (٢٠٠٤) أن المقررات وسيلة مهمة من وسائل تعريف الطلاب بحاجاتهم وتقديم طريقة إشباعها.

وانطلاقاً من كون أن المقررات التربوية مكون رئيس من مكونات إعداد طلاب كليات التربية - حيث يبلغ عدد الساعات المعتمدة لها (٣٢) ساعة بما يمثل ٣٠٪ من عدد الساعات المعتمدة في برامج كلية التربية بجامعة المجمع -، فهي تمثل فرصة؛ لإعداده لمهنة المعلم، ويتطلب ذلك التعرف إلى مدى قدرتها على تنمية الحاجات النفسية والاجتماعية للطلاب.

وتشير السميري (٢٠٠٤) إلى أن مقرراتنا الدراسية لا تخلو من الاهتمام بحاجات الطلاب النفسية

٧- ما مدى إشباع المقررات التربوية للحاجات الاجتماعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية بجامعة المجمعة؟

٨- ما الرؤية المقترحة لتطوير المقررات التربوية لإشباع الحاجات النفسية والاجتماعية لطلاب كلية التربية جامعة المجمعة؟

أهمية الدراسة: تنبع أهمية الدراسة بناء على ما يلي:

الأهمية النظرية:

تمثل أهمية الدراسة النظرية في تحديد طبيعة الحاجات النفسية والاجتماعية لطلاب وطالبات جامعة المجمعة، وحصر هذه الاحتياجات وترتيب أهميتها، والاستفادة منها في الحكم على درجة إشباع المقررات التربوية لها، وفي وضع رؤية لتطوير المقررات التربوية، ومن خلال ذلك فإن الدراسة الحالية تقدم إضافة علمية، من خلال تقديم رؤية لتطوير المقررات التربوية من خلال تحليل دورها في إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية - من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وطلابهم - حيث لم يسبق دراسة ذلك.

أهداف الدراسة: تتحدد أهداف الدراسة فيما يلي:

- التعرف على الحاجات النفسية والاجتماعية لطلاب وطالبات كليات التربية بجامعة المجمعة.

- التعرف على الفروق بين وجهات النظر لكل من الطلاب والطالبات في دور المقررات التربوية في إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية ولديهم.

- تحديد دور المقررات التربوية في إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية لدى طلاب كليتي التربية بجامعة المجمعة - من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وطلابهم - في كليتي التربية بالمجموعة والزلفي.

- وضع الرؤية المقترحة لتطوير المقررات التربوية؛ لإشباع الحاجات النفسية والاجتماعية لطلاب كلية التربية بجامعة المجمعة.

أدوات الدراسة :

تمثلت أدوات الدراسة الحالية في :

- استبانة تحديد الحاجات النفسية والاجتماعية لطلاب كلية التربية .

- مقياس دور المقررات التربوية في إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية من وجهة نظر الطلاب.

- مقياس دور المقررات التربوية في إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

أهمية الدراسة: تنبع أهمية الدراسة بناء على ما يلي:

الأهمية النظرية:

تمثل أهمية الدراسة النظرية في تحديد طبيعة الحاجات النفسية والاجتماعية لطلاب وطالبات جامعة المجمعة، وحصر هذه الاحتياجات وترتيب أهميتها، والاستفادة منها في الحكم على درجة إشباع المقررات التربوية لها، وفي وضع رؤية لتطوير المقررات التربوية، ومن خلال ذلك فإن الدراسة الحالية تقدم إضافة علمية، من خلال تقديم رؤية لتطوير المقررات التربوية من خلال تحليل دورها في إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية - من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وطلابهم - حيث لم يسبق دراسة ذلك.

الأهمية التطبيقية:

تمثل الأهمية التطبيقية للدراسة في:

- إسهام الدراسة الحالية في وضع رؤية لتطوير المقررات التربوية في كلية التربية بجامعة المجمعة.

- إسهام الدراسة الحالية في تقديم رؤية لكل من أعضاء هيئة التدريس والمعنيين بإعداد المقررات التربوية، حول واقع محتوى المقررات التربوية في ضوء دورها في إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية لدى الطلاب.

- توجيه أعضاء هيئة التدريس نحو تنويع إستراتيجيات التدريس في المقررات؛ لتناسب الحاجات النفسية والاجتماعية لطلاب جامعة المجمعة.

مصطلحات الدراسة:

المقررات التربوية: Educational Courses

يُعرّف الباحثان المقررات التربوية: بأنها مجموعة من الموضوعات الدراسية التربوية النظرية والعملية التي يدرسها طلاب كلية التربية في جامعة المجمعة وفق نظام الساعات المعتمدة، وتمثل هذه المقررات الإعداد المهني للطلاب، وتمدهم بالمعارف التربوية المتخصصة، وتُكسبهم المهارات التي تساعدهم على القيام بمهنة المعلم في المستقبل، وتنمي لديهم الاتجاهات الإيجابية نحو المهنة.

الحاجات النفسية والاجتماعية: Psychological and

Social Needs

تُعرّف الحاجات من الناحية اللغوية بأنها جمع حاجة، والحاجة في اللغة جاءت من مادة (الحوج) ويقال في اللغة: العربية حاج - حوجاً أي افتقر، تحوج أي طلب الحاجة بعد الحاجة، الحاجة ما يفتقر إليه الإنسان ويطلبه (مجمع اللغة العربية، ٢٠٠٥، ١٧٦)

وتُعرّف بأنها «حالة داخلية من التوتر تتولد عن رغبة غير مشبعة، أو حالة عضوية من الحرمان، ومن أمثلتها: الحاجة للحب، والتواد، والرعاية، والطعام» (سليمان، ٢٠٠٤، ٩١).

وهي -أيضاً- «رغبة طبيعية يهدف الكائن الحي إلى تحقيقها بما يؤدي إلى التوازن النفسي؛ لانتظام في الحياة» (أبو علام، ٢٠٠٤، ٢٤٩).

ويعرف الباحثان الحاجات بأنها حالة داخلية تنشأ نتيجة حرمان عضوي، أو نفسي، أو اجتماعي، وعندما تشبع حاجات الفرد يحدث التوازن لديه، ومن أهمها: الحاجة إلى الحب، والأمن، والانتفاء، وتقبل الذات، واللعب، والتقدير، والسيطرة، والاستقلال، وحب الاستطلاع.

ويقصد بإشباع الحاجات في الدراسة الحالية: ارتفاع مستوى تحقيق الحاجات النفسية والاجتماعية لدى طلاب كلية التربية، والتي يمكن قياسها من خلال استجابات الطلاب وأعضاء هيئة التدريس على المقياس المعد لهذا الغرض.

حدود الدراسة: تتحدد بما يلي:

- الحدود الموضوعية: تتحدد الدراسة في ضوء الحاجات النفسية والاجتماعية، التي تمّ قياسها في الدراسة باستخدام مقياس دور المقررات التربوية في إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية من إعداد الباحثين. كما تتحدد بعينة من طلاب وطالبات وأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة المجمعة.

- الحدود المكانية: كليتي التربية بالمجمعة والزلفي جامعة المجمعة في المملكة العربية السعودية.

- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٥/١٤٣٦هـ.

خطوات الدراسة:

سارت الدراسة الحالية وفق الخطوات التالية:
 أولاً: بناء قائمة الحاجات النفسية والاجتماعية لطلاب وطالبات كليتي التربية بجامعة المجمعة
 ثانياً: بناء مقياس دور المقررات التربوية في إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية من وجهة نظر الطلاب.
 ثالثاً: بناء مقياس دور المقررات التربوية في إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
 رابعاً: اختيار عينة عشوائية من طلاب وطالبات، وأعضاء هيئة التدريس بكليتي التربية بالمجمعة والزلفي جامعة المجمعة.

الحاجة إلا وتختف أهميتها، وتبرز بالتالي حاجة أخرى، وهذه العملية مستمرة.

٣- تتوقف الحاجة بعد إشباعها عن دفع السلوك؛ ويتحرك سلوك الفرد عندئذ بتأثير حاجات أخرى لم تشبع.

٤- تتداخل الحاجات فيما بينها، فما دامت الحاجة لا تختفي عندما تبرز حاجة أخرى فإن الحاجات لا تشبع إلا جزئياً. (اليوسف، ٢٠١٠)

ولخص «ماسلو» الفروق بين الحاجات العليا والحاجات الدنيا فيما يلي:

- كلما ارتفعت الحاجة كان ظهورها متأخراً في عملية التطوير.

- الحاجة العليا تحدث متأخرة نسبياً في نمو الفرد، وعلاقتها بالبقاء أقل من تلك التي تحدث للحاجات الدنيا.

- على الرغم من أن الحاجة العليا لا تتصل اتصالاً مباشراً بالبقاء إلا أن إشباعها مرغوب فيه بدرجة أكبر من الحاجة الدنيا. (أحمد، ٢٠٠٣)

وفيما يلي توضيح لهرم الحاجات لـ «ماسلو»:

- الحاجات الفسيولوجية:

تمثل -الحاجات الفسيولوجية- قاعدة الهرم في نظرية «ماسلو» السداسي؛ إذ إنها حاجات أساسية للفرد، يشترك فيها الأفراد على اختلاف مراحل عمرهم، كما أنها أكثر إلحاحاً؛ فالأفراد يحتاجون إلى إشباع حاجاتهم الفسيولوجية الأساسية، ومن أمثلتها: الحاجة إلى التنفس، والشراب، والطعام، والحاجة إلى الراحة، وبعد إشباع هذه الحاجات الأولية بنسبة معينة، يمكن للحاجات الأخرى التي في المستويات التالية أن تظهر في سلوك الفرد. وتسمى هذه الحاجات بحاجات البقاء. نظراً لأنه يصعب على الفرد تجاهلها. (النوايسة، ٢٠١٣)

خامساً: تطبيق مقياس دور المقررات التربوية في إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية على عينة الدراسة.

سادساً: رصد نتائج التطبيق والقبلي، والمعالجة الاحصائية لها، وتفسير النتائج.

سابعاً: وضع الرؤية المقترحة لتطوير المقررات التربوية لإشباع الحاجات النفسية والاجتماعية لطلاب كلية التربية بجامعة المجمع.

ثامناً: تقديم التوصيات والمقترحات.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

نظريات الحاجات وبناء المناهج:

احتلت الحاجات أهمية واضحة في نظريات علم النفس؛ إذ يعد العلم الذي يهتم بدراسة السلوك والذي بدوره يكون تحت تأثير حاجات معينة، ومن أهم النظريات في تفسير الحاجات الإنسانية نظرية «ماسلو» التي تنظر نظره ديناميكية كلية للحاجات، وقد افترض «ماسلو» أن الحاجات الأساسية تنمو بشكل هرمي منظم، مبتدئاً بمجموعة الحاجات الفسيولوجية التي تمثل قاعدة هذا النظام، قبل محاولة إشباع أي مستوى آخر يتلو هذه المرحلة، وعندما تشبع الحاجات الدنيا فإن دافعية الأفراد تنخفض، أما الحاجات العليا فإن دافعية الفرد نحو تحقيقها لا يتوقف عند حد الإشباع الجزئي فقط، بل يسعى الفرد إلى تحقيق المزيد من الإشباع لمثل هذه الحاجات؛ لأنها دائمة الإلحاح، ولا تشبع بصورة دائمة أو كلية (الهنداوي و الزغول، ٢٠١١). واستندت نظرية «ماسلو» على عدة مبادئ منها:

١- تنتظم حاجات الإنسان في شكل هرمي متدرج، وهذا التدرج هو تدرج الإلحاح في الإشباع.

٢- يتطلع الفرد دائماً للحصول على أشياء مختلفة، ومن ثم لا تشبع الحاجات كاملة فما أن تشبع

مع الآخرين، والعيش مرتبطاً بجماعه متفاعلاً معها بعلاقات، والبحث عن مشاعر الحب والاحترام والتقدير والانتفاء الذي يبدأ من الأسرة الصغيرة، وصولاً إلى المنطقة والإقليم والدولة. (اليوسف، ٢٠١٠)

- حاجات التقدير والاحترام الذاتي:

لهذه الحاجات شقان: يتعلق الأول منها بالاعتداد بالنفس، ويشمل ذلك الثقة بالنفس واحترامها والاستقلال. ويقود إشباع هذه الحاجات إلى شعور الفرد بالمقدرة والقوة، وبأنه مفيد وضروري في هذا العالم. ويتعلق الشق الآخر بحاجاته إلى الشعور باعتراف الآخرين به. وليس من شك أن الحاجات المرتبطة بالشق الأول ليست كافية إذا لم يتم تدعيمها بحاجات الشق الآخر. فاعتداد الفرد بنفسه ليس كافياً إذا لم يتم تدعيمه بإظهار الآخرين له أنه مهم فعلاً. ويمكن أن تتمثل حاجات التقدير والاحترام في: الدافع إلى الحصول على تقدير الآخرين وثقتهم، والدافع إلى المشاركة في وضع وتطوير نظم وأساليب العمل، والدافع إلى الحصول على مكانة مناسبة بين الآخرين. (الحلو، ٢٠١٢)

ووفقاً لهنسون (Henson, 2001) يجب على المعلمين أن يعملوا على بناء الثقة بالنفس لدى المتعلمين؛ والتي سوف يوظفونها في مواجهة ضغوط المستقبل، فالطلاب بحاجة لأن يتعلموا كيفية التعامل مع حالات عدم اليقين والغموض. ويشير جابلر، شرودر وكورتيس (Gabler, Schroeder and Curtis, 2003) أيضاً إلى أنه يجب على المعلمين أن يشجعوا المتعلمين على أن يكونوا متعلمين مستقلين ذاتياً، كما يجب حثهم على المبادرة الذاتية واستخدام إستراتيجيات التعلم الفعال وحل المشكلات. وأن يتعلم الطلاب أن الأخطاء جزء أساسي من التعلم.

ويجب على مخططي المناهج والمعلمين مراعاة تلك الحاجات أثناء التعلم، وذلك بمراعاة تغذيتهم بشكل صحي، وتمتعهم بقدر كافٍ من النوم، والمحافظة على حيويتهم. (Anne, Kisilu and Marcella, 2013)

- حاجات الشعور بالأمن:

لا تقل هذه الحاجة أهمية عن الحاجة السابقة، وتتمثل في متطلبات الإنسان وتطلعه إلى عالم منظم ثابت ومستقر، يسهل التنبؤ بما فيه من متغيرات أو تطورات، حيث يكفل ذلك للفرد الشعور بالأمان والاطمئنان، ومعظم الراشدين من الناس العاديين يكونون قد أشبعوا هذه الحاجات. (انجلر، ٢٠١٢)

وتظهر لدى الأطفال بوضوح في تجنبهم التعرض إلى مواقف الخطر المدركة على اختلاف أشكالها، وكذلك ابتعادهم عن المواقف غير المألوفة والغريبة بالنسبة لهم، والتي ينشأ عنها استجابات الشعور بالخطر والاضطراب. وتلاحظ هذه الحاجات في مواقف الشعور بالخطر مثل: الحروب، أو الأمراض، أو الاضطرابات الطبيعية وغيرها. (الشرقاوي، ٢٠١٢).

وينبغي مراعاة تلك الحاجات أثناء التعلم من خلال منح الطلاب الشعور بالحرية في التعلم والمشاركة، وتقبل إجاباتهم الخاطئة، مع تفسير تلك الأخطاء في جو آمن. (Anne and et, al., 2013)

- الحاجات الاجتماعية:

عندما يشبع الفرد الحاجات الفسيولوجية والأمن؛ تصبح الحاجات الاجتماعية هي المسيطرة. وتعلق هذه الحاجات برغبة الفرد في أن يشعر بالانتماء للآخرين، وبقبول الآخرين له، وأن يبادلوه الحب والاحترام، فالإنسان اجتماعي بفطرته، مزود باستعداد للتواصل

- حاجات تحقيق الذات.

وجهة نظره ماهي إلا مفهوم افتراضي تثار بواسطة حالة داخلية، مثل: الجوع، أو بواسطة مثير خارجي مثل: الطعام. وليست كل الحاجات موجودة لدى كل فرد، ولكنها تختلف في القوة والاكتماء، حيث إن هناك هرما من الحاجات بعضها أقوى من بعض، وتتصارع الحاجات، والحاجة الأكثر سوف يتم تحقيقها أولاً. (انجلر، ٢٠١٢) ويشير «موراي» إلى أن الإنسان في كل لحظة تدفعه حاجات شتى داخلية وخارجية. ومنشأ هذه الحاجات بقوتها وأنماطها تؤثر في إدراكنا للعالم من حولنا. وفيما نفكر فيه من الأشياء. والحاجات تتذبذب وترتب نفسها في أنماط مختلفة في الأوقات المختلفة، وهناك حاجات تؤدي عملها على الدوام، بحيث نرى أن الشخص واقع تحت تأثيرها (عباس، ٢٠١٢)

- حاجات الفهم والمعرفة:

وتعد الحاجة للمعرفة أقوى من الحاجة للفهم، وتظهر هذه الحاجات في الرغبة إلى الكشف، ومعرفة حقائق الأمور، وحب الاستطلاع. ويذكر «ماسلو» أن هذه الحاجات قد تكون واضحة عند بعض الأفراد أكثر مما تكون لدى الآخرين، وقد تأخذ هذه الحاجة صورة أعمق في بعض مظاهر السلوك لدى بعض الأفراد، وتبدو في الرغبة إلى التحليل والتنظيم والربط وإيجاد العلاقات بين الأشياء. (الشرقاوي، ٢٠١٢)، ووفقا لباركي وهاس (Parkay and Hass, 2000) يجب أن يزود المنهج الطلاب بالمعارف والمهارات والقيم التي يحتاجونها، ويمكن أن يتحقق ذلك من خلال اختيار خبرات التعلم التي تكون مثيرة لاهتمام الطلاب؛ والتي تدفعهم للمشاركة في العملية التعليمية، وإلى زيادة حماسهم أثناء التعلم.

وفي تصنيف موراي للحاجات النفسية، يرى «موراي» أن الحاجة تمثل الأساس الوظيفي العام للشخصية، حل الصراعات القائمة بين مطالب الإشباع، ومجموعة القيم التي تحول دون ذلك إلا بالطرق المقبولة؛ فالحاجة من

١- حاجات فسيولوجية: وهي الحاجات التي تختص بالنواحي العضوية مثل: الطعام، والشراب، وتتطلب إشباعاً فورياً ولا يمكن تأجيل إشباعها لفترات طويلة؛ حيث تؤثر على حياة الإنسان.

٢- حاجات نفسية: وهي حاجات تتصل بعملية الاتزان النفسي.

تعد الحاجة للمعرفة أقوى من الحاجة للفهم، وتظهر هذه الحاجات في الرغبة إلى الكشف، ومعرفة حقائق الأمور، وحب الاستطلاع. ويذكر «ماسلو» أن هذه الحاجات قد تكون واضحة عند بعض الأفراد أكثر مما تكون لدى الآخرين، وقد تأخذ هذه الحاجة صورة أعمق في بعض مظاهر السلوك لدى بعض الأفراد، وتبدو في الرغبة إلى التحليل والتنظيم والربط وإيجاد العلاقات بين الأشياء. (الشرقاوي، ٢٠١٢)، ووفقا لباركي وهاس (Parkay and Hass, 2000) يجب أن يزود المنهج الطلاب بالمعارف والمهارات والقيم التي يحتاجونها، ويمكن أن يتحقق ذلك من خلال اختيار خبرات التعلم التي تكون مثيرة لاهتمام الطلاب؛ والتي تدفعهم للمشاركة في العملية التعليمية، وإلى زيادة حماسهم أثناء التعلم.

وفي تصنيف موراي للحاجات النفسية، يرى «موراي» أن الحاجة تمثل الأساس الوظيفي العام للشخصية، حل الصراعات القائمة بين مطالب الإشباع، ومجموعة القيم التي تحول دون ذلك إلا بالطرق المقبولة؛ فالحاجة من

بها، وبذلك فإنَّ إمكانية حدوث سلوك ما أو مجموعة من أنواع السلوك في موقف معين تعتمد على توقعات الفرد بأنَّ هذا السلوك يؤدي إلى هدف أو إشباع حاجة معينة، وتمثل الفئات الست للحاجات حسب نظرية روتر في: الحاجة إلى الاعتراف والمكانة، الحاجة إلى السيطرة، الحاجة إلى الاستقلال، الحاجة إلى الاعتماد على الآخرين، الحاجة إلى الحب والعطف، الحاجة إلى الراحة الجسمية. (الجناعي، ٢٠١٢)

المناهج وتحقيق الحاجات النفسية والاجتماعية:

تتطلب عملية بناء المنهج مراعاة قدرات الطالب، ومدى نضجه وطرق تعلمه؛ إذ يؤدي العكس إلى تضییع وقته ووقت معلمه لتعلم مفاهيم ومهارات غير مناسبة له، أو لا تساعد على حل مشكلاته وعلى العيش بسعادة؛ لذلك من الضروري الكشف عن مدى ارتباط المقررات بالحاجات النفسية والاجتماعية؛ للتأكد من درجة تمثلها لهذه الحاجات، ويتطلب ذلك دراسة نفسية المتعلم، وتحليل ما يتم تقديمه من معلومات ومعارف وأنشطة تحترم آراءه، وأفكاره، وتحثه على الاعتماد على نفسه، في حل المشاكل، واكتساب المهارات، والقيام بالنشاطات التربوية، والابتعاد عن فرض الرأي عليه، وإجباره على انتهاج خطة بعينها؛ حتى لا تسلب منه شخصيته، بحيث يستطيع التعبير عما في نفسه بكل ثقة كما أنَّ الحاجات تُمثّل القاعدة الأساسية التي ينطلق منها كل نشاط أو عمل. لذلك ينبغي أن يزود المنهج الطلاب بالمعارف والمهارات والقيم التي يحتاجونها، ويمكن أن يتحقق ذلك من خلال اختيار خبرات التعلم التي تكون مثيرة لاهتمام الطلاب؛ والتي تدفعهم للمشاركة في العملية التعليمية وإلى زيادة حماسهم أثناء التعلم. (Anne, et al., 2013)

٣- حاجات اجتماعية: وهي تتصل بعلاقة الفرد بالمجتمع والرفاق، منها: الحاجة إلى المركز الاجتماعي. (الجناعي، ٢٠١٢)

ومن النظريات الأخرى المفسرة للحاجات نظرية محددات الذات التي تعتمد على أنَّ الحاجات النفسية ضرورية للحصول على نمو صحي وفاعلية وظيفية، وإذا تم إشباع هذه الحاجات بشكل دائم فإنَّ الشخص سوف ينمو ويعمل بشكل فاعل، وبصحة ورفاهية؛ وحتى نستطيع فهم الدوافع الإنسانية لابد من معرفة وفهم الحاجات السيكلوجية التي تحدد الشروط الأساسية للنمو النفسي والتكامل والسعادة، وتفترض نظرية محددات الذات (SDT) Self Determination Theory أن هناك ثلاث حاجات نفسية أساسية وشاملة، هي: الحاجة إلى الاستقلال، والحاجة إلى الانتباه، والحاجة إلى الكفاءة.

ومن مبادئ نظرية محددات الذات (SDT):

- ١- تحدد الحاجات النفسية المتطلبات التنموية والثقافية الضرورية من أجل الصحة والأداء الأفضل.
 - ٢- يمكن تقييم الدوافع والمتطلبات والأهداف المختلفة بناء على قدرتها على تلبية أو إحباط الحاجات؛ وبالتالي تأثيرها على الصحة النفسية.
 - ٣- التوتر أو فقدان التوازن الذي يتعرض له الفرد يُعد وظيفة تهدف إلى إشباع الحاجة أو الحاجات الثلاث الأساسية. (القطاني، ٢٠١١، ١٦-١٨)
- ومن النظريات المفسرة للحاجات نظرية روتر، الذي قسم الحاجات بشكل مختلف - قليلاً - عن النظريات السابقة، حيث إنَّ هناك ست فئات تُعد من الحاجات العريضة التي تتضمن معظم السلوك النفسي للمتعلم، وهي متعددة ومتسعة بشكل يصعب التنبؤ

على التكيف مع المجتمع ؛ لتلافي ظهور بعض المشكلات المتصلة بعدم القدرة على التكيف مع المجتمع، انطلاقاً من أن شخصية الطالب هي نتاج التفاعل بين العوامل البيولوجية والاجتماعية .

- تنمية قدرات حل المشكلات ومهارات التفكير العلمي عن طريق الاهتمام بمهارات التفكير التي تستخدم في حل المشكلات .

- توفير المواقف المناسبة لإشباع حاجات الطلاب بصورة تؤدي لاكتساب الفرد لبعض الميول النافعة عن طريق تفاعله مع البيئة؛ لإشباع حاجاته مثل: إشباع الحاجة إلى الغذاء والشراب يؤدي إلى تنمية الميول المرتبطة بالمحافظة على الموارد البيئية، وتنمية الميول المرتبطة بالعمل الخيري للمساهمة في إطعام الفقراء والمحتاجين . (نجيب، ٢٠١٣)؛ (اليوسف، ٢٠١٠)؛

(Chow, 2007,485)؛ (شحاته، ١٩٩٨)

الدراسات السابقة:

اهتمت الكثير من الدراسات بتحديد ووصف الحاجات النفسية والاجتماعية للطلاب في المرحلة الجامعية، ومن هذه الدراسات: دراسة الصقيه (٢٠١٤) التي اهتمت بالكشف عن الحاجات الإرشادية لطالبات كلية التربية في جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن في المجالات الأكاديمية والنفسية والاجتماعية، وعلاقتها بالمستوى الدراسي، وأكدت نتائج الدراسة أن الحاجات الأكاديمية جاءت في الترتيب الأول، تلاها الحاجات النفسية والاجتماعية . ويدل ذلك على حاجتهن لتحسين تحصيلهن، والتخفيف من الأعباء والواجبات .

ويمكن تحقيق ذلك عبر تقديم معلومات وافيه، تشبع حاجات الطالب المتنوعة، والأساليب السليمة المقبولة لهذا الإشباع الفردية منها والجماعية ؛ لمساعدته على الشعور بالأمن والنجاح والإنجاز والمكانة، ويوفّر له فرص تنمية مهاراته في العلاقات الإنسانية كالصداقة والتعاون والتضحية، ولبناء اتجاهات نفسية سليمة نحو المفاهيم المختلفة لهذه العلاقات. (بحري، ٢٠١٢) ويمكن للمناهج تحقيق الحاجات النفسية والاجتماعية عن طريق:

- تنظيم التدريس بأقصى درجة من الوضوح والكمال ؛ لخفض القلق لدى الطلاب من وضع اختيار الأهداف المحددة، وتحديد إجراءات التقويم، وتطبيقها بشكل عادل.

- التأكيد على التعلم الموجه ذاتياً، وتشجيع الطلاب على استطلاع مجالات جديدة في التعلم، وتطوير المهارات بما يساعدهم على تحقيق الذات .

- تكليف الطلاب بمشاريع جماعية تجعلهم يختلطون مع بعضهم وتشجع التفاعل الاجتماعي.

- أن يتضمن المنهج أنشطة وتدريبات توفّر للطلاب فرص التميز الأكاديمي والحصول على الثناء، وتفادي الانتقاد والفشل.

- تشجيع الطلاب على القيام بأعمال مشتركة كالجمعيات العلمية، والمعسكرات، والرحلات، والكشافة؛ لإشباع الحاجات المكتسبة كالحاجة للانتماء والحب والعطف.

- الاهتمام عند بناء المقررات بالتنظيمات التي تراعي حاجات الطلاب، مثل: منهج النشاط، والحاجات، والمشكلات المشتركة بين الطلاب والمجتمع مثل: المنهج المحوري.

- توفير المواقف التدريسية التي تنمي قدرة الطلاب

وهدفت دراسة جيمس وجان (Jaime & Juan, 2013) إلى دراسة العلاقة بين الصحة النفسية والحاجات النفسية والاجتماعية لدى طلاب الجامعة، وترتيب هذه الحاجات، وتم التحقق من ثلاثة مؤشرات الرفاه النفسية (ذاتية الرفاه، احترام الذات والرضا عن الحياة)، في دراسة طويلة. وأكدت الدراسة وجود علاقة بين المؤشرات الثلاثة وتحقيق الصحة النفسية للطلاب. كما هدفت دراسة البيطار (٢٠٠٩) إلى التعرف إلى مدى تحقيق جامعة النجاح لحاجاتهم النفسية الاجتماعية في المرحلة الجامعية الأولى (البكالوريوس). وأوصت هذه الدراسة بتطوير التخصصات الموجودة في الجامعة، وبالاهتمام بالإرشاد التربوي والمهني لطلبة الجامعة، وإجراء دراسات قبل طرح أي برنامج دراسي للتعرف على حاجة المجتمع وربطه بتنمية قدرات الطلبة وإمكانياتهم. ووصفت دراسة جليدان (٢٠٠٨) الحاجات التعليمية، ومدى الرضا عنها لدى الطالبة الجامعية بالمدينة المنورة، وقد أسفرت هذه العملية عن ظهور ثلاثة من العوامل الأساسية ذات تأثير على درجة الرضا لدى المتعلمة والمربط بتحقيق الحاجات المتضمنة في عبارات المقياس، وهي: الحاجة إلى الأنشطة الجماعية، والشعور بالانتماء، والحاجة إلى تنمية الذات في ظل حرية فكرية، والحاجة إلى المساندة الحانية، كما تمت مناقشة النتائج وإدراج توصيات الدراسة.

وهدفت دراسة أبو زيد (٢٠٠٨) إلى التعرف إلى الحاجات النفسية لدى عينة من طالبات كلية التربية في المجتمع العماني والمجتمع المصري، ومدى تأثير المتغيرات المجتمعية على تلك الحاجات. وأشارت نتائج الدراسة لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العيتين السعودية والعمانية في الحاجات النفسية وفي ترتيب أهمية الحاجات في المجتمعين.

واهتمت دراسة بركات والحاكمي (٢٠١٤) بالكشف عن الحاجات الإرشادية الأكاديمية والنفسية والاجتماعية والمهنية لطلاب الجامعات الخاصة في سلطنة عمان، وأكدت نتائج الدراسة أن الحاجات النفسية جاءت في الترتيب الثاني، وجاءت الحاجات الاجتماعية في الترتيب الأخير، ووجود فروق في ترتيب الحاجات حسب الجنس، والمعدل الأكاديمي.

وحددت دراسة باقदार و وردات (٢٠١٤) الحاجات النفسية والاجتماعية لطلاب السنة التحضيرية بجامعة أم القرى، والتي تتطلب بناء برامج إرشادية، وأكدت نتائج الدراسة على وجود فروق بين الذكور والإناث، والتخصصات الأدبية والعلمية في ترتيب الحاجات والمشكلات النفسية والاجتماعية.

واهتمت دراسة صبحي (٢٠١٣) بتعرف أهم الاحتياجات النفسية ومتطلبات الطالبة الجامعية بكلية التربية جامعة طيبة من وجهة نظرهم، وجاءت الحاجات على النحو التالي الحاجة للثقافة والمعرفة، والإشباع الاقتصادي، وتحقيق الذات والتفاعل والاحتكاك، وتحقيق المكانة الاجتماعية. وقد أكدت الدراسة تباين أهمية الحاجات لدى الطالبات من حيث الأهمية، حيث أوصت الدراسة بتتبع مدى تحقيقها، وتصميم برامج إرشادية لتحقيق.

كما هدفت دراسة بكر (٢٠١٣) إلى الكشف عن الحاجات النفسية والاجتماعية لدى طلاب وطالبات كلية العلوم والآداب والمجتمع بطبرجل (المنطقة الشمالية بالمملكة العربية السعودية) وبينت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً في درجات متوسطات الحاجات النفسية، ووجود فروق دالة لصالح الذكور في حاجات الاستقلال، بينما كانت حاجات الانتماء أكثر ظهوراً لدى الإناث.

عبارة، وتكونت عينة الدراسة من 70 معلمة و13 مشرفة تربوية. وكان من بين نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية بين آراء عينة الدراسة (معلمات مقرر علم النفس والمشرفات التربويات عليه) حول مدى اهتمام المقرر بحاجات الطالبات ومشكلاتهن، حيث لم يتفقن على تحققه. كما اهتمت دراسة جمال (2001) بتحديد أهم الحاجات النفسية للطلبة الجامعيين، وترتيبها حسب الأهمية، وقد أسفر البحث عن النتائج الآتية: (المعاضدة - الاستمتاع الحسي - الانتهاء - تجنب اللوم - المساعدة - تجنب الدونية - الانجاز - الاستعراض - الاستقلال - الدونية - الدفاعية - النرجسية - التعويض - السيطرة - العدوان - تجنب الأذى - الجنس - الانعزال - اللعب). أما دراسة شوكت (2000) فقد بحثت عن الحاجات النفسية ومصادر إشباعها لدى طلاب وطالبات الجامعة، وتوصلت في نتائجها إلى وجود فرق بين الذكور والإناث، فالحاجات الضرورية للإناث هي الترفيه ورضا الوالدين، أما الحاجات الضرورية للذكور فهي حاجات القيادة وتنمية الغرض بطريقة غير مباشرة. وأن الذكور يسعون لتحقيقها لأهميتها بالنسبة لهم. كما يلاحظ في هذه الدراسة أنها فصلت القيادة عن الذات والغرض.

ويتبين من الدراسات السابقة ما يلي:

- 1- اهتمام بعض الدراسات بتوضيح الفروق بين الحاجات لدى الذكور والإناث، وترتيبها وفق أهميتها لكل منهم كدراسة (جمال، 2001) (شوكت، 2000).
- 2- كما اهتمت بعض الدراسات بتوضيح الفروق بين الحاجات في المجتمعين المصري والعماني كدراسة (أبو زيد، 2008)
- 3- اهتمام بعض الدراسات بتوضيح دور الجامعات في إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية،

واستهدفت دراسة نوري و يحيى (2008) التعرف إلى الحاجات الإرشادية النفسية والاجتماعية، والدراسية لطلبة جامعة الموصل، والتعرف إلى الفروق ذات الدلالة المعنوية في الحاجات الإرشادية تبعاً: لمتغيري الجنس، والمرحلة الدراسية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق حادة في الحاجات منها ستة دراسية، واثنان نفسية، وواحدة اجتماعية.

وهدفت دراسة كاثي وشارب (Cathy & Sharpe, 2008) إلى فحص العلاقة بين تحقيق الحاجات النفسية والنمو الجسمي والدافع الأكاديمي والتحصيلي لدى طلاب الجامعة، وأكدت الدراسة على أن كفاءة وهوية الذات من الحاجات النفسية الأكثر ارتباطاً بالدافع الأكاديمي لدى العينة من طلاب الجامعة.

واستهدفت دراسة صديق (2007) تحديد الصعوبات الدراسية التي تواجهها طالبات كلية التربية في مصر وعمان، ومدى الارتباط بينها وبين الحاجات النفسية والاجتماعية لهم، وتأثير البُعد الحضاري والنمائي على الصعوبات والحاجات. وأكدت نتائج الدراسة على وجود علاقة إيجابية بين البُعد الثقافي والنمائي، ونوع الحاجات النفسية والاجتماعية والصعوبات الدراسية لدى الطالبات في مصر وعمان، ووجود علاقة إيجابية بين المشكلات والصعوبات الدراسية والحاجات النفسية والاجتماعية للطالبات.

وهدفت دراسة السميري (2004) إلى تقويم محتوى مقرر علم النفس وإستراتيجياته التدريسية للصف الثاني الثانوي في مدارس تعليم البنات في مدينة الرياض - من وجهة نظر المعلمات والمشرفات- في ضوء ثلاثة اتجاهات تربوية معاصرة هي: عمق المعرفة، وحاجات الطالبات ومشكلاتهن، والتدريس الأصيل. وفي ضوء هدف الدراسة تم تحديد أسئلة الدراسة ومصطلحاتها، وحدودها؛ وللإجابة عن أسئلة الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وأعدت استبانة من ثلاثة محاور، تضمنت 80

وقياس رضا الطلاب عنها (جليدان، 2008)؛

(البيطار، 2009).

4- تلقتي الدراسة الحالية مع دراسة السمييري (2004)

في أحد محاورها، وهو دور المنهج (مادة علم النفس) في إشباع حاجات الطلاب، ولكن الدراسة الحالية تناولت الكشف عن مدى دور المقررات التربوية في تنمية الحاجات النفسية والاجتماعية.

5- استفاد الباحثان من الدراسات السابقة في بناء

قائمة الحاجات النفسية والاجتماعية وإعداد المقياس، وتفسير النتائج.

6- لاحظ الباحثان - بصفة عامة - قلة الدراسات والأبحاث العربية - على حد علمهما - التي اهتمت بتحليل دور المقررات التربوية في تحقيق وإشباع الحاجات النفسية والاجتماعية لطلاب كلية التربية.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

يستخدم الباحثان المنهج الوصفي في تقديم الأطر النظرية الخاصة بالحاجات النفسية والاجتماعية. وفي بناء أدوات الدراسة، وتحليل نتائج تطبيق أداتي الدراسة، وتفسيرها، وتقديم الرؤية المقترحة لتطوير المقررات التربوية.

مجتمع الدراسة:

1- جميع طلاب وطالبات كليتي التربية بالمجموعة

وعدددهم (3024)؛ وبالزلفي وعداددهم (3245) بإجمالي (6269) طالباً وطالبة في الكليتين.

2- جميع أعضاء هيئة التدريس من رتبة محاضر فأعلى

من الجنسين في كليتي التربية بالمجموعة، وعداددهم (37)، وبالزلفي وعداددهم (22) بإجمالي (59)

عضو هيئة تدريس في الكليتين.

عينة الدراسة:

1- تم اختيار عينة عشوائية من طلاب وطالبات

كليتي التربية بالمجموعة والزلفي جامعة المجموعة بلغ مجموعها (215) طالباً وطالبة، ويوضح الجدول التالي توزيع عينة الدراسة.

جدول (1)

عينة الدراسة من طلاب وطالبات كليتي التربية بالمجموعة والزلفي (جامعة المجموعة)

النسبة %	العدد	الجنس	الكلية
9, 49 %	62	ذكر	المجموعة
3, 121 %	74	أنثى	
2 %	24	ذكور	الزلفي
4, 48 %	55	إناث	
3, 429 %	215	المجموع	

2- تم اختيار عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية بالمجموعة والزلفي (جامعة المجموعة) بلغ مجموعها (32) ويوضح الجدول التالي توزيع عينة الدراسة.

جدول (2)

عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بكليتي التربية بالمجموعة والزلفي (جامعة المجموعة)

النسبة %	العدد	الكلية
43, 24 %	16	المجموعة
72, 72 %	16	الزلفي
54, 23 %	32	المجموع

إجراءات الدراسة:

أولاً - بناء قائمة الحاجات النفسية والاجتماعية:

يتناول الباحثان في هذا الجزء توصيفاً شاملاً لخطوات بناء قائمة الحاجات النفسية والاجتماعية، والتي يركز إليها عند إعداد مقياس دور المقررات التربوية في تنمية الحاجات النفسية والاجتماعية من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس وفيما يلي عرض لخطوات إعداد القائمة .

• مصادر بناء قائمة الحاجات النفسية والاجتماعية:
أعد الباحثان قائمة للحاجات النفسية والاجتماعية عن طريق الرجوع للمصادر التالية:

- المراجع والدراسات السابقة في علم النفس .

- المراجع والدراسات في مجال تخطيط وبناء المناهج .

• بناء المعيار ومفرداته في صورته الأولية: في ضوء المصادر السابقة لبناء القائمة، تم التوصل لأهم الحاجات النفسية والاجتماعية، وصياغتها بحيث يتوافر فيها شروط أساسية مثل: (الوضوح والدقة، والقابلية للقياس) وقد تكوّنت القائمة في صورتها الأولية من (٣١) حاجة موزعة إلى (١٥) حاجة نفسية، و (١٦) حاجة اجتماعية) وتم وضع تعريف لكل حاجة .

• حدد لكل فقرة من الفقرات أربعة أعمدة: العمود الأول خصص لارتباط الحاجة بالمجال، ويحتوي على خيارين (مرتبط - وغير مرتبط)، والعمود الثاني خصص لصحة تعريف الحاجة ويحتوي على خيارين

(صحيح - وغير صحيح)، والعمود الثالث خصص للصياغة اللغوية ويحتوي على (واضحة - وغير واضحة)، أما العمود الرابع فقد خصص لمناسبة الحاجة لطلاب كلية التربية، ويحتوي على خيارات وهي (مناسبة وغير مناسبة) وذلك لحساب الوزن المثوي لفقرات المعيار، وفي نهاية كل محور خصص عمود أفقي لاقتراحات المحكمين .

• تم عرض القائمة على مجموعة من الخبراء المختصين ذوي الخبرة في مجال (علم النفس، المناهج) . وبلغ عدد المحكمين (٥) وفي ضوء نتائج تحكيم القائمة تم إجراء التعديلات التي اقترحتها المحكمون وهي:

- دمج (الحاجة إلى المعرفة الجديدة مع الحاجة إلى تنمية المهارات والقدرات) .

- دمج (الحاجة إلى مساعدة الآخرين مع الحاجة إلى المبادرة في مساعدة الآخرين)

- تعديل تعريف الحاجات التالية: (القيادة والزعامة، المعاملة المناسبة، الاستفادة من خبرات الآخرين)

- نقل الحاجة للاستقلال والحاجة للقيادة والزعامة من حاجة نفسية إلى حاجة اجتماعية .

وبناء على هذه التعديلات أصبحت القائمة في صورتها النهائية تتضمن (٢٦) حاجة نفسية واجتماعية) ويوضح الجدول (٣) توزيع العبارات .

جدول (٣)

الحاجات النفسية والاجتماعية لطلاب كلية التربية جامعة المجمعة

م	الحاجات النفسية	م	الحاجات الاجتماعية
١	الشعور بالتفوق	١٣	توسعة دائرة العلاقات الاجتماعية
٢	الإحساس بالأمن والأمان	١٤	المبادرة في مساعدة الآخرين وتقديم المعونة
٣	الشعور بالثقة في النفس	١٥	التفاعل الاجتماعي

م	الحاجات النفسية	م	الحاجات الاجتماعية
٤	فهم الذات	١٦	إدارة الحوار الاجتماعي
٥	ضبط الانفعالات	١٧	العمل بروح الفريق
٦	مواجهة الضغوط	١٨	تبادل الآراء مع الآخرين
٧	الرغبة في الاستقلال	١٩	احترام أفكار وآراء الآخرين
٨	تنمية المعرفة	٢٠	التأثير في الآخرين
٩	التعامل مع المستحدثات الجديدة	٢١	تبادل المنافع مع الآخرين
١٠	المعاملة المناسبة	٢٢	الشعور بالقبول الاجتماعي
١١	تحمل المسؤولية	٢٣	الاستفادة من خبرات الآخرين
١٢	الترفيه عن النفس	٢٤	القيادة والزعامة
		٢٥	فهم القضايا الاجتماعية
		٢٦	الحصول على مكانة اجتماعية عالية

التربية بجامعة المجمعة وجامعة الملك سعود، للحكم على مدى ملاءمة العبارة لطلاب الجامعة، وانتمائها للبعد الذي تنتمي له، ومدى جودة الصياغة ووضوحها، وتكون المقياس في صورته المبدئية من (٣٠) عبارة. وبعد إجراء التعديلات المقترحة من السادة المحكمين أصبح في صورته الجديدة يتكون من (٢٦) فقرة، حيث تم حذف (٤) فقرة لم تصل نسبة اتفاق المحكمين عليها لـ ٨٥٪. حيث تم الحكم عليها بأنها غير مناسبة، أو أنها ذات فكرة مكررة في عبارات أخرى. وحملت الفقرات المستبعدة الفقرات التالية: ٨، ١٤، ٢٣، ٢٨.

وتم صياغة عبارات المقياس بصورة يطلب فيها من الطالب تحديد مدى الشعور بها وفق أسلوب متدرج من أربعة اختيارات هي: (كبير جداً، كبير، متوسط، قليل) تقابلها الأوزان (٤، ٣، ٢، ١)، وتم توزيع العبارات على البعدين: الحاجات النفسية وعدد العبارات (١٢) عبارة، وعدد عبارات الحاجات الاجتماعية (١٤) عبارة، ويشير الجدول التالي إلى توزيع عبارات المقياس على البعدين.

وبذلك تمت الإجابة عن التساؤل الأول «ما الحاجات النفسية والاجتماعية لطلاب كليتي التربية بجامعة المجمعة وفقاً للتراث النفسي وآراء الخبراء؟»

ثانياً - بناء مقياس دور المقررات التربوية في إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية من وجهة نظر الطلاب: في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة للحاجات النفسية والاجتماعية، وبعد الاطلاع على عدد من المقاييس النفسية تم صياغة عدد من الفقرات (٣٠ فقرة) موزعة على (بعدين)؛ البعد الأول: الحاجات النفسية وعددها (١٥) عبارة، والبعد الثاني: الحاجات الاجتماعية وعددها (١٥) عبارة، وتم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس عن طريق تطبيق المقياس على عينة استطلاعية بلغت (٧٥) طالباً وطالبة من كلية التربية بالمجمعة، ويوضح ذلك الإجراءات التالية:

١ - الصدق الظاهري:

تم عرض المقياس في صورته الأولية على (١٠) من أعضاء هيئة التدريس في قسم العلوم التربوية في كلية

جدول (٤)

توزيع عبارات مقياس دور المقررات التربوية في إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية من وجهة نظر الطلاب

الفقرة	الحاجات الاجتماعية	الفقرة	الحاجات النفسية
١	توسعة دائرة العلاقات الاجتماعية	١٤	التعامل مع المستجدات الجديدة
٢	تبادل المنافع مع الآخرين	١٦	الشعور بالتفوق
٣	مساعدة الآخرين وتقديم المعونة	١٧	الترفيه عن النفس
٤	التفاعل الاجتماعي	١٨	الإحساس بالأمن والأمان
٥	إدارة الحوار الاجتماعي	١٩	الشعور بالثقة في النفس
٦	العمل بروح الفريق	٢٠	تنمية المعرفة
٧	الحصول على مكانة اجتماعية عالية	٢١	فهم الذات
٨	تبادل الآراء مع الآخرين	٢٢	ضبط الانفعالات
٩	احترام أفكار وآراء الآخرين	٢٣	الرغبة في الاستقلال
١٠	التأثير في الآخرين	٢٤	المعاملة المناسبة
١١	الشعور بالقبول الاجتماعي	٢٥	تحمل المسؤولية
١٢	الاستفادة من خبرات الآخرين	٢٦	مواجهة الضغوط
١٣	فهم القضايا الاجتماعية		
١٥	القيادة والزعامة		

٢- معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس إشباع

الحاجات النفسية والاجتماعية من وجهة نظر الطلاب، ويوضح الجدول (٦) النتائج المتعلقة بذلك .

٢- حساب الاتساق الداخلي:

١- معاملات الارتباط بين فقرات مقياس إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية في صورته النهائية، ودرجة البعد المنتمية له، ويوضح الجدول (٥) النتائج المتعلقة بذلك.

جدول (٥)

معاملات الارتباط بين فقرات المقياس في صورته النهائية ودرجة البعد المنتمية إليه (مستوى الدلالة ٠,٠١)

الحاجات النفسية		الحاجات الاجتماعية			
الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة
**٠,٧٨	٢٢	**٠,٧٧	١٢	**٠,٧٨	١
**٠,٧٤	٢٣	**٠,٧٩	١٣	**٠,٧٣	٢
**٠,٧٢	٢٤	**٠,٦٨	١٥	**٠,٧٧	٣
**٠,٢٠	٢٥	الحاجات النفسية		**٠,٧٨	٤

الحاجات النفسية		الحاجات الاجتماعية			
الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة
**0,78	26	**0,50	14	**0,76	5
		**0,63	16	**0,79	6
		**0,72	17	**0,72	7
		**0,73	18	**0,69	8
		**0,65	19	**0,69	9
		**0,82	20	**0,67	10
		**0,73	21	**0,78	11

3- الصدق العاملي للمقياس:

قام الباحثان بإجراء التحليل العاملي لمصفوفة معاملات الارتباط بين مجموع درجات مفردات مقياس تنمية الحاجات النفسية والاجتماعية من وجهة نظر الطلاب، باستخدام طريقة المكونات الرئيسية Principal Components، وتدوير المحاور بطريقة الفاريماكس Varimax. وقد حدد الباحثان محك تقدير العوامل التي يمكن استخلاصها من تباين المصفوفة للمقياس في تلك العوامل التي لها جذر كامن واحد صحيح فأكثر، كما تم تحديد درجة التشيع المقبولة (0,30 فأكثر)، وأنتج هذا التحليل عاملين دالين.

جدول (7)

نتائج تحليل المكونات الرئيسة لأبعاد مقياس إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية من وجهة نظر الطلاب

المكونات	(الجذر الكامن)	نسبة التباين المفسر %	النسبة التراكمية للتباين الكلي %
1	6,30	21	21
2	5,83	19,439	40,439

ويتضح من الجدول (5) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,01).

جدول (6)

معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية من وجهة نظر الطلاب والدرجة الكلية (مستوى الدلالة 0,01)

أبعاد المقياس	الحاجات الاجتماعية	الحاجات النفسية	الدرجة الكلية
الحاجات الاجتماعية	1	0,72	0,92
الحاجات النفسية		1	0,94
الدرجة الكلية			1

ويتضح من الجدول (6) أن المقياس يتمتع باتساق داخلي مناسب على مستوى أبعاده، حيث كانت معاملات الارتباط مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,01) بين أبعاد المقياس، وكذلك بين أبعاده والدرجة الكلية.

الاشتراقات	التشبعات		الفقرات
	العامل الأول	العامل الثاني	
٠,٧٠	٠,٤٣		١٩
٠,٧١	٠,٧٣		٢٠
٠,٦٦	٠,٧٣		٢١
٠,٦٩	٠,٨٠		٢٢
٠,٦٩	٠,٧٧		٢٣
٠,٧١	٠,٦٦		٢٤
٠,٦٦	٠,٣٥		٢٥
٠,٧١	٠,٧٠		٢٦

وكما هو ملاحظ من جدول (٨) فإن العامل الأول قد تشبّع عليه (١٢) فقرة تشبّعاً دالاً (٠,٣٠ فأكثر)، وهذه الفقرات تتعلق بالحاجات النفسية؛ لذا يمكن تسمية هذا العامل بالحاجات النفسية. وتضم الفقرات التالية: ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦. أما العامل الثاني فقد تشبّع عليه أيضاً (١٤) فقرة تشبّعاً دالاً، وجميع هذه الفقرات تتعلق بالحاجات الاجتماعية؛ لذا يمكن تسمية هذا العامل بالحاجات الاجتماعية، وتضم الفقرات التالية: ١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ومن هذه النتيجة التي خلص إليها الباحثان يتضح أن التحليل العملي يحقق صدق المقياس.

٤ - ثبات المقياس

تم حساب الثبات باستخدام معامل الفاكرونباخ، وبلغ الثبات (٠,٩٦) وهو يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات. وبذلك يكون مقياس دور المقررات التربوية في إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية - من وجهة نظر الطلاب - قد وضع في صورته النهائية وهو صالح للتطبيق.

ومن جدول (٧) يتضح أن العامل الأول يبلغ جذره الكامن (٦,٣٠) ويفسر (٢١٪) من التباين الكلي. والعامل الثاني يبلغ جذره الكامن (٥,٨٣) ويفسر (٤٣٩,١٩٪) من التباين الكلي، وفَسَّرَ العاملان (٤٠,٤٣٩٪) من التباين الكلي. ويوضح الجدول (٨) تشبعات العوامل بعد التدوير على أبعاد مقياس إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية من وجهة نظر الطلاب.

جدول (٨)

تشبعات العوامل بعد التدوير على أبعاد مقياس إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية من وجهة نظر الطلاب

الاشتراقات	التشبعات		الفقرات
	العامل الأول	العامل الثاني	
٠,٢٧	٠,٦٥٧		١
٠,٣٣	٠,٧٠		٢
٠,٣٦	٠,٧٣		٣
٠,٣٤	٠,٨٠		٤
٠,٢٧	٠,٦٣		٥
٠,٣٠	٠,٧٠		٦
٠,٤١	٠,٥٠		٧
٠,٢٠	٠,٦٠		٨
٠,٢٣	٠,٤٩		٩
٠,٢٠	٠,٣٠		١٠
٠,٣٠	٠,٥٠		١١
٠,١٧	٠,٤٣		١٢
٠,١٧	٠,٤٥		١٣
٠,٢١	٠,٥٧		١٤
٠,٥٠		٠,٣٠	١٥
٠,٧٠		٠,٣٢	١٦
٠,٧٤		٠,٤٣	١٧
٠,٦٦		٠,٤٧	١٨

مدى ملاءمة الفقرات، وانتهائها للبُعد الذي تنتمي إليه، ومدى جودة الصياغة ووضوحها، ويتكون المقياس في صورته من (٢٦ فقرة)، هي ذاتها التي تم صياغتها في مقياس الطلاب، وأفاد المحكمون بمناسبة الفقرات للاستخدام مع مراعاة تعديل بعض الفقرات، وهذه الفقرات هي: (٣، ٢١، ٢٦).

حساب الاتساق الداخلي:

أ) معاملات الارتباط بين فقرات مقياس إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في صورته النهائية ودرجة البُعد المتتمية إليه، ويوضح الجدول (٩) النتائج المتعلقة بذلك.

ب) معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ويوضح الجدول (١٠) النتائج المتعلقة بذلك.

ثالثاً - بناء مقياس دور المقررات التربوية في إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس:

في ضوء الإجراءات السابقة في إعداد مقياس دور المقررات التربوية في إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية من وجهة نظر الطلاب، أُعيدت صياغة الفقرات (٢٦)؛ كي تكون مناسبة لأعضاء هيئة التدريس. وتم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس عن طريق تطبيق المقياس على عينة الدراسة الأساسية (٣٢) عضو هيئة تدريس، ويوضح ذلك الإجراءات التالية:

١ - مؤشر صدق مقياس:

لتتحقق من الصدق الظاهري للمقياس تم عرض المقياس في صورته الأولية على (٨) من أعضاء هيئة التدريس في قسم العلوم التربوية في كلية التربية بجامعة المجمعة وجامعة الملك سعود، وطلب منهم الحكم على

جدول (٩)

معاملات الارتباط بين فقرات المقياس في صورته النهائية ودرجة البعد المتتمية له (ن=٣٢)

الحاجات النفسية				الحاجات الاجتماعية			
الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة
**٠,٤٧	١٢	**٠,٥٤	٤	**٠,٦٤	١٩	**٠,٤٦	١
*٠,٣٦	١٣	*٠,٤٢	٦	**٠,٤٣	٢٠	**٠,٥١	٢
**٠,٥٩	١٤	*٠,٤٠	٧	*٠,٤١	٢٢	**٠,٥٨	٣
**٠,٥٠	١٥	**٠,٥٥	٨	**٠,٥٠	٢٣	**٠,٦٥	٥
**٠,٥٢	٢١	**٠,٥٥	٩	**٠,٥٦	٢٤	**٠,٥٤	١٦
		**٠,٦٤	١٠	**٠,٦٠	٢٥	**٠,٥٨	١٧
		**٠,٦٧	١١	**٠,٤٧	٢٦	*٠,٤٠	١٨

** وتعني مستوى الدلالة (٠,٠١)، * وتعني مستوى الدلالة (٠,٠٥)

جدول (١١)

توزيع فقرات مقياس دور المقررات التربوية في إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليتي التربية جامعة المجمعة

الفقرة	الحاجات الاجتماعية	الفقرة	الحاجات النفسية
١	تبادل المنافع مع الآخرين	٤	تحمل المسؤولية
٢	إدارة الحوار الاجتماعي	٦	التعامل مع المستحدثات الجديدة
٣	التفاعل الاجتماعي	٧	الشعور بالتفوق
٥	احترام أفكار وآراء الآخرين	٨	الترفيه عن النفس
١٦	العمل بروح الفريق	٩	الإحساس بالأمن والأمان
١٧	التأثير في الآخرين	١٠	الشعور بالثقة في النفس
١٨	توسعة دائرة العلاقات الاجتماعية	١١	تنمية المعرفة
١٩	فهم القضايا الاجتماعية	١٢	فهم الذات
٢٠	القيادة والزعامة	١٣	ضبط الانفعالات
٢٢	الاستفادة من خبرات الآخرين	١٤	الرغبة في الاستقلال
٢٣	مساعدة الآخرين وتقديم المعونة	١٥	مواجهة الضغوط
٢٤	الشعور بالقبول الاجتماعي	٢١	المعاملة المناسبة
٢٥	تبادل الآراء مع الآخرين		
٢٦	الحصول على مكانه اجتماعية عالية		

وبهذا يكون مقياس دور المقررات التربوية في إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس قد وضع في صورته النهائية وهو صالح للتطبيق.

ويتضح من الجدول (٩) أن جميع معاملات ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ و ٠,٠٥، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع باتساق داخلي مناسب على مستوى فقراته.

جدول (١٠)

معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والدرجة الكلية (مستوى الدلالة ٠,٠١)

أبعاد المقياس	الحاجات الاجتماعية	الحاجات النفسية	الدرجة الكلية
الحاجات الاجتماعية	١	٠,٥٨	٠,٩٥
الحاجات النفسية		١	٠,٩٧
الدرجة الكلية			١

ويتضح من الجدول (١٠) أن المقياس يتمتع باتساق داخلي مناسب على مستوى أبعاده، حيث كانت معاملات الارتباط مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين أبعاد المقياس، وكذلك بين أبعاده والدرجة الكلية.

٢- ثبات المقياس

تم حساب الثبات باستخدام معامل الفاكر ونباخ على عينة أعضاء هيئة التدريس (ن=٣٢)، وبلغ الثبات (٠,٨٩) وهو يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

٣- صياغة فقرات المقياس:

صيغت عبارات المقياس بصورة يُطلب فيها من عضو هيئة التدريس تحديد مدى الشعور بها وفق أسلوب متدرج من ثلاثة اختيارات هي: (موافق، لا أدري، أرفض) تقابلها الأوزان (١، ٢، ٣)، والجدول (١١) يوضح فقرات المقياس حسب أبعاده.

عرض النتائج ومناقشتها: لدى طلاب كليتي التربية من وجهة نظرهم؟ ” تم أولاً - للإجابة عن التساؤل الثاني للدراسة ونصه: استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وتحديد ” ما مدى إشباع المقررات التربوية للحاجات النفسية المستوى، والجدول (١٢) يعرض نتائج التحليل.

جدول (١٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب والطالبات لمقياس دور المقررات التربوية في إشباع الحاجات النفسية

الفقرة	الحاجات النفسية	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١٤	التعامل مع المستحدثات الجديدة	٩	٢,٣٧٩	١,١٣٠	متوسط
١٦	الشعور بالتفوق	٢	٢,٢٢٣	١,١٤٧	متوسط
١٧	الترفيه عن النفس	٤	٢,٢٦٤	١,١٦١	متوسط
١٨	الإحساس بالأمن والأمان	٨	٢,٣٧٠	١,٠٨٧	متوسط
١٩	الشعور بالثقة في النفس	٦	٢,٣٥١	١,٠٦٨	متوسط
٢٠	تنمية المعرفة	١١	٢,٤٨١	١,٠٩٥	متوسط
٢١	فهم الذات	٥	٢,٣٤٧	١,١٩٠	متوسط
٢٢	ضبط الانفعالات	٣	٢,٢٦٣	١,١٤٩	متوسط
٢٣	الرغبة في الاستقلال	١	١,٩٨٦	١,٢٧٣	متوسط
٢٤	المعاملة المناسبة	١٠	٢,٤١٦	١,٠٤٨	متوسط
٢٥	تحمل المسؤولية	١٢	٢,٤٨٦	١,١٠٨	متوسط
٢٦	مواجهة الضغوط	٧	٢,٣٦٥	١,١٩٧	متوسط

المقررات التربوية للحاجة لتحمل المسؤولية جاءت في المرتبة الأول بأعلى متوسط، وفي المرتبة الثانية الحاجة لتنمية المعرفة، وفي المرتبة الثالثة الحاجة للمعاملة المناسبة. - حازت الحاجة للرغبة في الاستقلال على أقل متوسط، حيث يرى الطلاب أن المقررات التربوية لا تحقق لهم هذه الحاجة. يليها الحاجة للشعور بالتفوق، يليها الحاجة لضبط الانفعالات.

يتبين من البيانات الواردة في الجدول رقم (١٢) ما يلي: - أن مستوى إشباع المقررات التربوية للحاجات النفسية من وجهة نظر الطلاب جاء بوجه عام بدرجة متوسطة، حيث تراوحت متوسطات درجات استجاباتهم على عبارات المقياس ما بين (١,٩٨٦): (٢,٤٨١) - وجود اختلاف في ترتيب الحاجات حسب وجهة نظر الطلاب، حيث رأى الطلاب أن إشباع

ويمكن تفسير هذه النتائج كالتالي:

كما أن أساتذة تلك المقررات قد لا يهتمون كثيراً بتنوع النشاطات الدراسية حسب إمكانات كل طالب؛ حتى يحقق النجاح ويشعر بالإنجاز، مهما كانت قدرته الفعلية واستعداداته العقلية. وقد يكون السبب في ذلك راجعاً إلى زيادة عدد الطلاب في المجموعة الواحدة - خصوصاً في أقسام الطالبات - حيث يزيد العدد أحياناً عن خمسين طالبة في المجموعة الواحدة؛ مما يشكل عقبة في تنوع الأنشطة ومتابعة الطلاب.

ولقد جاءت نظرة الطلاب لتنمية المقررات التربوية لحاجة ضبط الانفعالات في المرتبة الأخيرة، وهذا ربما يكون بسبب إعطاء الجانب المعرفي وزناً أكبر من الجوانب الانفعالية في المقررات التربوية.

ثانياً - للإجابة عن التساؤل الثالث للدراسة ونصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات استجابة طلاب وطالبات كليتي التربية على دور المقررات التربوية في إشباع الحاجات النفسية؟ استخدم الباحثان اختبار ت «T- test» ويوضح الجدول (١٣) نتائج تطبيق اختبار ت «T- test».

إن بروز الحاجة لتحمل المسؤولية يعكس متطلبات المرحلة الجامعية التي تتميز بالشعور بالتحدي والمسؤولية من أجل تحقيق الذات، ويعزو الباحثان تفوق هذه الحاجة لكون التعليم الجامعي يعتمد بشكل كبير على التعلم الذاتي للطلاب.

ولأن الحاجة للاستقلال هي أحد مطالب مرحلة النمو في سن المراهقة، لذا فإن الحاجة لتنميتها يعد مطلباً تربوياً مهماً، وقد عكست النتائج إحساس الطلاب بعدم قدرة المقررات التربوية في كلية التربية على تنمية هذه الحاجة، مما يستدعي إعادة النظر في ذلك. كما أن رغبة الطلاب في التفوق والنجاح في الجامعة يعد هاجساً للكثير منهم، ومع ذلك دلت نتائج الدراسة على أن المقررات التربوية لا تدعم تنمية هذه الحاجة من وجهة نظر الطلاب، وهذا ربما يعود لكون تلك المقررات، لا تراعي الفروق الفردية في مظاهر النمو لكل طالب؛ حيث يفترض أن يتم تنوع الأنشطة داخل تلك المقررات حتى يجد كل طالب النشاط الملائم له،

جدول (١٣)

نتائج تطبيق «T- test» لحساب الفروق ودلالاتها الإحصائية

لمتوسط درجات الطلاب في مقياس دور المقررات التربوية في إشباع الحاجات النفسية

الفقرة	الحاجات النفسية	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبارات	مستوى الدلالة
١٤	التعامل مع المستحدثات الجديدة	طالب	٢,٤٨٨	١,١٦٥	١,١٥٠	غير دالة
		طالبة	٢,٣٠٧	١,١٠٥		
١٦	الشعور بالتفوق	طالب	٢,٤٠٧	١,٢٠١	١,٩٣٦	٠,٠٥
		طالبة	٢,١٠٠	١,٠٩٨		
١٧	الترفيه عن النفس	طالب	٢,٣٧٢	١,١٢٧	١,١٢٥	غير دالة
		طالبة	٢,١٩٢	١,١٨١		

الفقرة	الحاجات النفسية	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبارات	مستوى الدلالة
١٨	الإحساس بالأمن والأمان	طالب	٢,٥٠٠	١,١٢٤	١,٤٢٨	غير دالة
		طالبة	٢,٢٨٤	١,٠٥٨		
١٩	الشعور بالثقة في النفس	طالب	٢,٤٣٠	١,١٣٢	٠,٨٧٧	غير دالة
		طالبة	٢,٣٠٠	١,٠٢٤		
٢٠	تنمية المعرفة	طالب	٢,٥٤٦	١,١١٣	٠,٧٠٩	غير دالة
		طالبة	٢,٤٣٨	١,٠٨٥		
٢١	فهم الذات	طالب	٢,٤١٨	١,٢٢٢	٠,٧١٠	غير دالة
		طالبة	٢,٣٠٠	١,١٧٢		
٢٢	ضبط الانفعالات	طالب	٢,٣٩٥	١,١٦٠	١,٣٧٠	غير دالة
		طالبة	٢,١٧٦	١,١٣٧		
٢٣	الرغبة في الاستقلال	طالب	٢,١٣٩	١,٣٢٩	١,٤٤٣	غير دالة
		طالبة	١,٨٨٤	١,٢٣٠		
٢٤	المعاملة المناسبة	طالب	٢,٣٩٥	١,٠٤٣	٠,٢٤٣-	غير دالة
		طالبة	٢,٤٣٠	١,٠٥٦		
٢٥	تحمل المسؤولية	طالب	٢,٦٣٩	١,١٣٦	١,٦٤٥	غير دالة
		طالبة	٢,٣٨٤	١,٠٨١		
٢٦	مواجهة الضغوط	طالب	٢,٦٣٩	١,٢٣٥	٢,٧٣١	٠,٠٥
		طالبة	٢,٥٤٠	١,١٣٩		

(٢٦) التي تقيس الحاجة لمواجهة الضغوط

لصالح الطلاب.

- تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كل

من باقदार وردات (٢٠١٤)؛ ودراسة صبحي

(٢٠١٤)؛ ودراسة بكر (٢٠١٣)، ودراسة

جمال (٢٠٠١)، ودراسة شوكت (٢٠٠٠).

ويعزو الباحثان عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية

بين الطلاب والطالبات لتشابه المقررات التربوية في

أقسام الطلاب، وأقسام الطالبات، حيث تعتمد الكلية

على وضع مقررات متشابهة من حيث المحتوى وطرق

يتبين من نتائج تطبيق اختبار «ت» ما يلي:

- بوجه عام لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية

بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات في

استجاباتهم عن دور المقررات التربوية في إشباع

الحاجات النفسية، حيث أكدت نتائج تطبيق

الاختبار «ت» عدم وجود فروق لعدد (١٠)

عبارة من عبارات المقياس.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتوسطات درجات

الطلاب والطالبات عند مستوى (٠,٠٥) للعبارة

(١٦) والتي تقيس الشعور بالتفوق، والعبارة

الاستفادة من محتوى المقررات التربوية، فكانوا شعورا بأهميتها في تنمية تلك الحاجات، في حين أن شعور الفتاة بالمستقبل المهني أقل ضغطاً منه عند الطلاب؛ وهذا ما جعل نظر الطالبات لدور المقررات التربوية أقل من الطلاب في إشباع بعض الحاجات النفسية.

ثالثاً - للإجابة عن التساؤل الرابع للدراسة ونصه: "ما مدى إشباع المقررات التربوية للحاجات الاجتماعية لطلاب كليتي التربية من وجهة نظرهم؟" تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وتحديد المستوى، والجدول (١٤) يعرض نتائج التحليل.

التدريس وفق نموذج (توصيف المقرر)، وبالتالي فإن الفروق أصبحت ضئيلة وغير جوهرية. كما يمكن عزو الفروق بين الطلاب والطالبات في تنمية المقررات التربوية لكل من الحاجة للشعور بالتفوق، والحاجة لمواجهة الضغوط إلى شدة حاجة الطلاب للتفوق ولمواجهة الضغوط؛ وذلك من أجل حاجاتهم للانجاز وتحقيق الذات، وذلك بسبب أن الذكور يفترض منهم - وفقاً للأدوار الاجتماعية - القيام بالعديد من المسؤوليات كي يتجاوزوا الموقف الحالي، وليصبحوا جزءاً من المستقبل، وإلا فإنهم سيكونون جزءاً من طابور البطالة، وهذا شيء لا يرغبه الطلاب، وبالتالي فإنهم ربما حاولوا

جدول (١٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات

الطلاب والطالبات لمقياس دور المقررات التربوية في إشباع الحاجات الاجتماعية

الفقرة	الحاجات الاجتماعية	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	توسعة دائرة العلاقات الاجتماعية	١	٢,١٥٢	١,١٠٣	متوسط
٢	تبادل المنافع مع الآخرين	٤	٢,٢٩٦	١,٠٢٧	متوسط
٣	مساعدة الآخرين وتقديم المعونة	٥	٢,٣٧٠	١,٠٧٠	متوسط
٤	التفاعل الاجتماعي	٢	٢,١٨٩	١,١٥١	متوسط
٥	إدارة الحوار الاجتماعي	٦	٢,٣٧١	١,٠٦٦	متوسط
٦	العمل بروح الفريق	١٣	٢,٥١٨	١,١٥٧	كبير
٧	الحصول على مكانة اجتماعية عالية	٣	٢,٢١٣	١,٠٧٠	متوسط
٨	تبادل الآراء مع الآخرين	٨	٢,٣٨٨	١,٠٤١	متوسط
٩	احترام أفكار وآراء الآخرين	١٤	٢,٥٥٥	١,٠٣٧	كبير
١٠	التأثير في الآخرين	٩	٢,٣٩٣	١,١١٩	متوسط
١١	الشعور بالقبول الاجتماعي	١١	٢,٤٤٩	١,٠٠٥	متوسط
١٢	الاستفادة من خبرات الآخرين	١٢	٢,٥٠٤	٠,٩٦٩	متوسط
١٣	فهم القضايا الاجتماعية	١٠	٢,٤٣٠	١,٠٣٦	متوسط
١٥	القيادة والزعامة	٧	٢,٣٨٤	١,٠٣٢	متوسط

ذلك إلى بعض طرق التدريس التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس - كما وردت في توصيف المقرر- مثل: إستراتيجية العصف الذهني، والتعلم التعاوني، والتدريس التبادلي، ونقد الأفكار المقدمة، والتي تشجع الطلاب على المشاركة إلى لوصول لحلول. ويمكن أيضاً- أن تكون الطبيعية الجغرافية لمدينة الجامعة والزلفي وصلة القرابة بين الطلاب، ساعدت في تعاون الطلاب وعملهم في مجموعات. ومن الملاحظ أنه لا تزال أعداد الطلاب في كليتي التربية بالجامعة والزلفي صغيرة، وهذا ما دعا الطلاب إلى الاستجابة عن أن المقررات التربوية لا تشجع على توسيع العلاقات الاجتماعية، حيث لم يتضح لهم دور بارز للمقررات التربوية في ذلك.

رابعاً - للإجابة عن التساؤل الخامس للدراسة ونصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات استجابة طلاب وطالبات كليتي التربية على دور المقررات التربوية في إشباع الحاجات الاجتماعية؟ استخدم الباحثان اختبار «T test»، ويوضح الجدول (١٥) نتائج تطبيق اختبار «ت»

جدول (١٥)

نتائج تطبيق «T test» لحساب الفروق ودلالاتها الإحصائية لمتوسط درجات الطلاب في مقياس دور المقررات التربوية في إشباع الحاجات الاجتماعية

الفقرة	الحاجات الاجتماعية	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبارات	مستوى الدلالة
١	توسعة دائرة العلاقات الاجتماعية	طالب	٢,٣٨٣	١,١٦٩	٢,٤٧	٠,٠٥
		طالبة	٢,٠٠٠	١,٠٣٤		
٢	تبادل المنافع مع الآخرين	طالب	٢,٤٤١	١,٠٨٠	١,٦٦	غير دالة
		طالبة	٢,٢٠٠	٠,٩٨٣		
٣	مساعدة الآخرين وتقديم المعونة	طالب	٢,٥٢٣	١,١٠٣	١,٧١٥	غير دالة
		طالبة	٢,٢٦٩	١,٠٤٠		

يتبين من الجدول (١٤) ما يلي:

- أن مستوى إشباع المقررات التربوية للحاجات الاجتماعية من وجهة نظر الطلاب جاء - بوجه عام - درجته متوسطة حيث تراوحت متوسطات درجات استجاباتهم على عبارات المقياس ما بين (١٥٢, ٢: ٥٥٥, ٢)

- جاءت استجابة الطلاب بدرجة كبيرة للعبارتين (٧ - ١٠) والتي تعبر عن الحاجة عن احترام أفكار وآراء الآخرين والحاجة للعمل بروح الفريق.

- حازت الحاجة لتوسعة العلاقات الاجتماعية إلى أقل متوسط، حيث يرى الطلاب أن المقررات التربوية لا تحقق لهم فرص توسعة العلاقات، يليها في المرتبة الحاجة للتفاعل الاجتماعي، يليها الحاجة الحصول على مكانة اجتماعية عالية.

ويرجع تفوق الحاجة إلى احترام أفكار وآراء الآخرين، والحاجة إلى العمل بروح الفريق، إلى طبيعية المقررات التربوية التي تثير في ذهن الطلاب قضايا وأفكاراً، وتشجعهم على عرض وجهات نظرهم والاستماع إلى وجهات النظر الأخرى. كما يمكن عزو

الفقرة	الحاجات الاجتماعية	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبارات	مستوى الدلالة
٤	التفاعل الاجتماعي	طالب	٢,٢٩٠	١,٢٠٦	١,٠٣٠	غير دالة
		طالبة	٢,١٢٣	١,١١٣		
٥	إدارة الحوار الاجتماعي	طالب	٢,٥٣٤	١,١٣٤	١,٨١١	غير دالة
		طالبة	٢,٢٦١	١,٠٠٨		
٦	العمل بروح الفريق	طالب	٢,٦٦٢	١,١٨٤	١,٤٨١	غير دالة
		طالبة	٢,٤٢٣	١,١٣٣		
٧	الحصول على مكانة اجتماعية عالية	طالب	٢,٢٩٠	١,١٠٤	٠,٨٥٨	غير دالة
		طالبة	٢,١٦١	١,٠٤٧		
٨	تبادل الآراء مع الآخرين	طالب	٢,٤٧٦	١,٠٣٧	١,٠١٠	غير دالة
		طالبة	٢,٣٣٠	١,٠٤٤		
٩	احترام أفكار وآراء الآخرين	طالب	٢,٥٦٩	١,١١١	٠,١٦٠	غير دالة
		طالبة	٢,٥٤٦	٠,٩٨٩		
١٠	التأثير في الآخرين	طالب	٢,٦٠٤	١,١١٩	٢,٢٧٦	٠,٠٥
		طالبة	٢,٢٥٣	١,١٠١		
١١	الشعور بالقبول الاجتماعي	طالب	٢,٦١٦	١,٠٥٣	٢,٠٠١	٠,٠٥
		طالبة	٢,٣٣٨	٠,٩٦٠		
١٢	الاستفادة من خبرات الآخرين	طالب	٢,٦٨٦	٠,٩٨٥	٢,٢٥٩	٠,٠٥
		طالبة	٢,٣٨٤	٠,٩٤٣		
١٣	فهم القضايا الاجتماعية	طالب	٢,٤٧٦	١,٠٤٨	٠,٥٣٠	غير دالة
		طالبة	٢,٤٠٠	١,٠٣١		
١٥	القيادة والزعامة	طالب	٢,٤٨٨	١,٠٧٠	١,٢٠٧	غير دالة
		طالبة	٢,٣١٥	١,٠٠٤		

نتائج تطبيق الاختبار «ت» عدم وجود فروق لعدد (١٠) عبارات.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتوسطات درجات الطلاب والطالبات عند مستوى (٠,٠٥) للعبارة (١) والتي تعبر عن الحاجة لتوسعة دائرة العلاقات

يتبين من نتائج تطبيق اختبار «ت» ما يلي:

- بوجه عام لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتوسطات درجات الطلاب والطالبات في استجاباتهم عن دور المقررات التربوية في إشباع الحاجات الاجتماعية، حيث أكدت

اجتماعي أعلى، فغالباً ما يحاول الذكور البحث عن مكانة اجتماعية أفضل، وقدرات أعلى في التأثير على الآخرين، وربما دفعهم ذلك إلى الاستفادة من المقررات التربوية في تحقيق تلك الحاجات. أما الطالبات فإن تركيزهن يكون بشكل أكبر على الحاجات النفسية، والتي تتعلق بحب الظهور والحاجة للاستعراض (علي وعويضة، ١٩٩٤)؛ وهذا ما جعلهن يقللن من دور المقررات التربوية في تنمية تلك الحاجات الاجتماعية لهن.

خامساً - للإجابة عن التساؤل السادس للدراسة ونصه: "ما مدى إشباع المقررات التربوية للحاجات النفسية لطلاب كليتي التربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليتي التربية بجامعة المجمعة؟" تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وتحديد المستوى، والجدول (١٦) يعرض نتائج التحليل.

الاجتماعية، والعبارات (١٠-١١-١٢) والتي تعبر عن الحاجة للتأثير في الآخرين، والحاجة للشعور بالقبول الاجتماعي، والحاجة للاستفادة من خبرات الآخرين، لصالح الذكور.

وعزو الباحثان عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات لتشابه المقررات التربوية في أقسام الطلاب، وأقسام الطالبات، حيث تعتمد الكلية على وضع مقررات متشابهة من حيث المحتوى وطرق التدريس وفق نموذج (توصيف المقرر)، وبالتالي فإن الفروق أصبحت ضئيلة وغير جوهرية. بينما يمكن عزو الفروق بين الطلاب والطالبات في كل من الحاجة لتوسعة دائرة العلاقات الاجتماعية، والحاجة للتأثير في الآخرين، والحاجة للشعور بالقبول الاجتماعي، والحاجة للاستفادة من خبرات الآخرين، إلى رغبة الطلاب في تحقيق مستوى

جدول (١٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أعضاء هيئة التدريس بكليتي التربية جامعة المجمعة لمقياس دور المقررات التربوية في إشباع الحاجات النفسية

المستوى	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الرتبة	الفقرة	الحاجات
موافق	٠,٧٥٩٣	٢,٥٦	٦	٤	تحمل المسؤولية
موافق	٠,٤٧٠٩	٢,٨١	١١	٦	التعامل مع المستجدات الجديدة
موافق	٠,٧٥٦٠	٢,٥٩	٧	٧	الشعور بالتفوق
موافق	٠,٩٧٢٠	٢,٥٠	٤	٨	الترفيه عن النفس
أرفض	٠,٨٥٩٠	٢,١٩	١	٩	الإحساس بالأمن والأمان
موافق	٠,٨٤٠٠	٢,٤٤	٢	١٠	الشعور بالثقة في النفس
موافق	٠,٧١٧٧	٢,٥٣	٥	١١	تنمية المعرفة
موافق	٠,٥١٤٩	٢,٧٥	٩	١٢	فهم الذات
موافق	٠,٥٣٥٠	٢,٨٤	١٢	١٣	ضبط الانفعالات
موافق	٠,٥٥٢٦	٢,٧٨	١٠	١٤	الرغبة في الاستقلال
موافق	٠,٧٠٧١	٢,٦٣	٨	١٥	مواجهة الضغوط
موافق	٠,٨٤١٨	٢,٤٧	٣	٢١	المعاملة المناسبة

للإحساس بالأمن والأمان لدى طلابهم؛ وهذا يستدعي أن يقوم المعلم بدوره المتوقع منه في تنمية إحساس الطلاب بالأمان، حيث لا تقتصر إشباع الحاجات النفسية على محتوى المقررات الدراسية فقط، وإنما على إسهام المعلم في ذلك من خلال القيام بواجبه تجاه طلابه.

ويعتقد الباحثان أن وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في دور المقررات التربوية في إشباع الحاجات النفسية تعبر عن قناعاتهم الشخصية، وهذا قد يفسر اختلاف مستوى التنمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ونظرة طلابهم؛ وهذا قد يكون عائداً إلى أن الطلاب يعبرون عن حاجاتهم الفعلية كما يدركونها، بينما أعضاء هيئة التدريس فهم يقدررون تلك التنمية في ظل ما يعتقدونه عن المقررات التي يقومون بتدريسها، فحينما يعتقد أعضاء هيئة التدريس أن المقررات التربوية تنمي الحاجات النفسية بشكل كبير، كان طلابهم يعتقدون بأنها تنمي تلك الحاجات بدرجة متوسطة، وهذا يشير إلى اختلاف بين رأي الطلاب ورأي أعضاء هيئة التدريس؛ مما يستدعي تدخلاً لمراجعة المقررات التربوية من حيث دورها في إشباع الحاجات النفسية لدى الطلاب.

سادساً - للإجابة عن التساؤل السابع للدراسة ونصه: "ما مدى إشباع المقررات التربوية للحاجات الاجتماعية لطلاب كليتي التربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟" تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وتحديد المستوى، ويوضح الجدول (١٧) نتائج التحليل الإحصائي.

يتبين من البيانات الواردة في الجدول رقم (١٦) ما يلي:

- أن مستوى إشباع المقررات التربوية للحاجات النفسية - من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس - جاءت بوجه عام كبيراً عدا الحاجة للإحساس بالأمن والأمان، حيث جاءت بمستوى ضعيف، وتراوحت متوسطات درجات استجاباتهم على عبارات المقياس ما بين (١٩، ٢ : ٨٤، ٢). وتختلف هذه النتيجة - نوعاً ما - مع نتائج دراسة السميري (٢٠٠٤)

- وجود اختلاف في ترتيب الحاجات النفسية، حيث رأى أعضاء هيئة التدريس أن تنمية المقررات التربوية للحاجة لضبط الانفعالات جاءت في المرتبة الأولى بأعلى متوسط، وجاءت الحاجة للتعامل مع المستجدات الجديدة في المرتبة الثانية، وفي المرتبة الثالثة الحاجة إلى الشعور بالثقة في النفس.

- حازت الحاجة للإحساس بالأمن والأمان على أقل متوسط، يليها في المرتبة الحاجة للشعور بالثقة في النفس، يليها الحاجة للمعاملة المناسبة.

ويعتقد الباحثان أن إجابة أعضاء هيئة التدريس عن دور المقررات التربوية في إشباع الحاجات النفسية، قد يعكس إحساسهم بدورهم في بناء مقرراتهم الدراسية، وثقتهم في تلك المقررات، فواقع الحال أن معظم أعضاء هيئة التدريس شاركوا في بناء تلك المقررات الدراسية؛ ولذلك كانت إجاباتهم بوجه عام كبيرة.

كشفت النتائج عن إحساس أعضاء هيئة التدريس بضعف المقررات التربوية في إشباع الحاجة

جدول (١٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أعضاء هيئة التدريس
بكلية التربية جامعة المجمعة لقياس دور المقررات التربوية في إشباع الحاجات الاجتماعية

المستوى	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الرتبة	الفقرة	الحاجات الاجتماعية
موافق	٠,٨٠٠٧	٢,٤٤	٢	١	تبادل المنافع مع الآخرين
موافق	٠,٥٣٥٠	٢,٨١	١٢	٢	إدارة الحوار الاجتماعي
موافق	٠,٧١٥٦	٢,٥٦	٥	٣	التفاعل الاجتماعي
موافق	٠,٧٥٩٣	٢,٥٧	٦	٥	احترام أفكار وآراء الآخرين
موافق	٠,٧٦١٣	٢,٥٣	٣	١٦	العمل بروح الفريق
موافق	٠,٨٣٧٠	٢,٤١	١	١٧	التأثير في الآخرين
موافق	٠,٧٦١٣	٢,٥٤	٤	١٨	توسعة دائرة العلاقات الاجتماعية
موافق	٠,٤٢١٢	٢,٨٨	١٣	١٩	فهم القضايا الاجتماعية
موافق	٠,٣٩٠١	٢,٩١	١٤	٢٠	القيادة والزعامة
موافق	٠,٧٥١٣	٢,٦٣	٧	٢٢	الاستفادة من خبرات الآخرين
موافق	٠,٦٢٢	٢,٧٥	٩	٢٣	مساعدة الآخرين وتقديم المعونة
موافق	٠,٦٨٣١	٢,٧٢	٨	٢٤	الشعور بالقبول الاجتماعي
موافق	٠,٦٢٢١	٢,٧٦	١٠	٢٥	تبادل الآراء مع الآخرين
موافق	٠,٥٥٢٦	٢,٧٨	١١	٢٦	الحصول على مكانه اجتماعية عالية

في المرتبة الأولى بأعلى متوسط، وجاءت في المرتبة الثانية الحاجة لفهم القضايا الاجتماعية، وفي المرتبة الثالثة الحاجة لإدارة الحوار الاجتماعي.
- حازت الحاجة للتأثير في الآخرين على أقل متوسط، يليها في المرتبة تبادل المنافع مع الآخرين، يليها الحاجة للعمل بروح الفريق.
- تتفق نتائج الدراسة مع نتائج دراسة كل من بركات (٢٠١٤)؛ ودراسة جليدان (٢٠٠٨)؛ ودراسة (Jaime & juari, 2013) ودراسة أبو زيد (٢٠١٠).

يتبين من البيانات الواردة في الجدول رقم (١٧) ما يلي:
- أن مستوى إشباع المقررات التربوية للحاجات الاجتماعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاء - بشكل عام - بدرجة كبيرة، حيث تراوحت متوسطات درجات استجاباتهم على عبارات المقياس ما بين (٢,٩١ : ٢,٤١)
- وجود اختلاف في ترتيب الحاجات الاجتماعية، حيث رأى أعضاء هيئة التدريس أن إشباع المقررات التربوية للحاجة القيادة والزعامة جاءت

لتنمية المعرفة جاءت في المرتبة الأولى بأعلى متوسط، وفي المرتبة الثانية الحاجة لتنمية المعرفة، وفي المرتبة الثالثة الحاجة إلى المعاملة المناسبة .

- حازت الحاجة للرغبة في الاستقلال على أقل متوسط، حيث يرى الطلاب أن المقررات التربوية لا تحقق لهم هذه الحاجة، يليها الحاجة إلى الشعور بالتفوق، يليها الحاجة إلى الضبط الانفعالات.

- بوجه عام لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتوسطات درجات الطلاب والطالبات في استجاباتهم عن دور المقررات التربوية في إشباع الحاجات النفسية، حيث أكدت نتائج تطبيق الاختبار "ت" عدم وجود فروق لعدد (١٠) عبارة من عبارات المقياس.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتوسطات درجات الطلاب والطالبات عند مستوى (٠,٠٥) للعبارة (١٦) والتي تقيس الشعور بالتفوق، والعبارة (٢٦) التي تقيس الحاجة لمواجهة الضغوط.

- أن مستوى إشباع المقررات التربوية للحاجات الاجتماعية من وجهة نظر الطلاب جاء - بوجه عام - درجته متوسطة حيث تراوحت متوسطات درجات استجاباتهم على عبارات المقياس ما بين (١٥٢, ٢ : ٥٥٥, ٢)

- جاءت استجابة الطلاب درجتها كبيرة للعبارتين (٧ - ١٠) والتي تعبر عن الحاجة إلى احترام أفكار وآراء الآخرين، والحاجة للعمل بروح الفريق .

- حازت الحاجة لتوسعة العلاقات الاجتماعية على أقل متوسط، حيث يرى الطلاب أن المقررات التربوية لا تحقق لهم فرص توسعة العلاقات،

ويعتقد الباحثان أن اجابة أعضاء هيئة التدريس عن دور المقررات التربوية في إشباع الحاجات الاجتماعية قد تعكس إحساسهم بدورهم في بناء مقرراتهم الدراسية، وثقتهم في تلك المقررات، فواقع الحال أن معظم أعضاء هيئة التدريس شاركوا في بناء تلك المقررات الدراسية؛ ولذلك كانت إجاباتهم - بوجه عام - كبيرة.

ويعتقد الباحثان أن وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في دور المقررات التربوية في إشباع الحاجات الاجتماعية، تعبر عن قناعاتهم الشخصية، وهذا قد يفسر اختلاف مستوى الإشباع من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ونظرة طلابهم؛ وهذا قد يكون عائداً إلى أن الطلاب يعبرون عن حاجاتهم الفعلية كما يدركونها، بينما أعضاء هيئة التدريس يقدرون تلك التنمية في ظل ما يعتقدونه عن المقررات التي يقومون بتدريسها، فحينما يعتقد أعضاء هيئة التدريس أن المقررات التربوية تنمي الحاجات الاجتماعية بشكل كبير، كان طلابهم يعتقدون بأنها تنمي تلك الحاجات بدرجة متوسطة، وهذا يشير إلى اختلاف بين رأي الطلاب، ورأي أعضاء هيئة التدريس؛ مما يستدعي تدخلاً لمراجعة المقررات التربوية من حيث دورها الفعلي في تنمية الحاجات النفسية لدى الطلاب .

ملخص استجابات الطلاب وأعضاء هيئة التدريس:

- أن مستوى إشباع المقررات التربوية للحاجات النفسية من وجهة نظر الطلاب جاء - بوجه عام - درجته متوسطة، حيث تراوحت متوسطات درجات استجاباتهم على عبارات المقياس ما بين (٩٨٦, ١): (٢, ٤٨١)

- وجود اختلاف في ترتيب الحاجات حسب وجهة نظر الطلاب، حيث رأى الطلاب أن إشباع المقررات التربوية للحاجة لتحمل المسؤولية

أقل متوسط، يليها في المرتبة الحاجة الشعور بالثقة في النفس، يليها الحاجة للمعاملة المناسبة. - أن مستوى إشباع المقررات التربوية للحاجات الاجتماعية - من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس - جاء - بوجه عام - درجته كبيرة، حيث تراوحت متوسطات درجات استجاباتهم على عبارات المقياس ما بين (٩١، ٢ : ٤١، ٢) - وجود اختلاف في ترتيب الحاجات الاجتماعية، حيث رأى أعضاء هيئة التدريس أن إشباع المقررات التربوية للحاجة إلى القيادة والزعامة جاءت في المرتبة الأولى بأعلى متوسط، وجاءت في المرتبة الثانية الحاجة لفهم القضايا الاجتماعية، وفي المرتبة الثالثة الحاجة إلى إدارة الحوار الاجتماعي. - حازت الحاجة إلى التأثير في الآخرين على أقل متوسط، يليها في المرتبة تبادل المنافع مع الآخرين، يليها الحاجة للعمل بروح الفريق .

سابعاً - للإجابة عن التساؤل الثامن للدراسة ونصه: "ما الرؤية المقترحة لتطوير المقررات التربوية لإشباع الحاجات النفسية والاجتماعية لطلاب كلية التربية جامعة المجمععة؟ تأتي الرؤية المقترحة لتطوير المقررات التربوية لإشباع الحاجات النفسية والاجتماعية لطلاب كلية التربية من خلال الاطلاع والاستفادة من: - نتائج استجابات أعضاء هيئة التدريس والطلاب حول دور المقررات التربوية في إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية . - الإطار الوطني للمؤهلات الصادر عن الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي . - برامج إعداد المعلم بكليات التربية في بعض الدول

يليها في المرتبة الحاجة للتفاعل الاجتماعي، يليها الحاجة الحصول على مكانه اجتماعية عالية. - بوجه عام لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتوسطات درجات الطلاب والطالبات في استجاباتهم عن دور المقررات التربوية في إشباع الحاجات الاجتماعية. حيث أكدت نتائج تطبيق الاختبار "ت" عدم وجود فروق لعدد (١٠) عبارات. - توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتوسطات درجات الطلاب والطالبات عند مستوى (٠,٠٥) للعبارة (١) والتي تعبر عن الحاجة لتوسعة دائرة العلاقات الاجتماعية، والعبارات (١٠ - ١١ - ١٢) والتي تعبر عن الحاجة للتأثير في الآخرين، والحاجة للشعور بالقبول الاجتماعي، والحاجة للاستفادة من خبرات الآخرين. - أن مستوى إشباع المقررات التربوية للحاجات النفسية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاء - بوجه عام - درجته كبيرة، عدا الحاجة للأمن والأمان جاءت بمستوى ضعيف، وتراوحت متوسطات درجات استجاباتهم على عبارات المقياس ما بين (٢١٩ : ٨٤، ٢) - وجود اختلاف في ترتيب الحاجات النفسية، حيث رأى أعضاء هيئة التدريس أن إشباع المقررات التربوية للحاجة لضبط الانفعالات جاءت في المرتبة الأولى بأعلى متوسط، وجاءت الحاجة للتعامل مع المستجدات الجديدة في المرتبة الثانية، وفي المرتبة الثالثة الحاجة الشعور بالثقة في النفس. - حازت الحاجة إلى الإحساس بالأمن والأمان على

العربية والأجنبية .

- الاتجاهات الحديثة في مجال تخطيط المناهج الدراسية .

- توصيات المؤتمرات والندوات وورش العمل المهمة بتطوير منظومة كليات التربية .

تم وضع الإطار العام للرؤية في ضوء المحاور التالية: (مخرجات التعلم المستهدفة للمقررات التربوية، الخطة الدراسية للمقررات التربوية، إستراتيجيات التدريس، التقنيات التعليمية، أساليب التقييم وأدواته)

كما تم عرض التصور المقترح على (٥) من الخبراء بكليات التربية. لإبداء آرائهم حول المحاور الرئيسية للرؤية؛ وذلك بوضع علامة (√) أمام كل محور من محاور الرؤية بما يمثل وجهة نظرهم وهي (موافق - غير موافق).

تم وضع الصورة النهائية للتصور المقترح للرؤية بعد إجراء تعديلات الخبراء، والتي ركزت حول إعادة صياغة بعض مخرجات التعلم المستهدفة للمقررات التربوية، والتركيز على التدريب الميداني بما يمثله من تطبيق عملي لما درسه الطالب، وإضافة مقرر التدريس المصغر في المستوى الثالث، والتأكيد على تنوع أساليب التقييم وربطها بمخرجات التعلم وإستراتيجيات التدريس.

وفيما يلي عرض لمحاور الرؤية المقترحة لتطوير المقررات التربوية لإشباع الحاجات النفسية والاجتماعية لطلاب كلية التربية:

أولاً- مخرجات التعلم المستهدفة للمقررات التربوية: ينبغي عند وضع مخرجات التعلم المستهدفة للمقررات التربوية المواءمة مع الإطار الوطني للمؤهلات الصادر عن الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، وتحقيق متطلبات السوق (جهات التوظيف)، والاستفادة من نتائج البحوث والدراسات

في التربية، ومواكبة الاتجاهات العالمية الحديثة .

وبناء على نتائج تحليل استجابات الطلاب التي أشارت إلى حاجاتهم إلى الرغبة في الاستقلال، والشعور بالتفوق، وضبط الانفعالات، والحاجة لتوسعة العلاقات الاجتماعية، والحاجة للتفاعل الاجتماعي، وكذا الحاجة للحصول على مكانة اجتماعية عالية. ولتحقيق هذه الحاجات تقترح الرؤية مخرجات التعلم التالية:

مخرجات التعلم في مجال المعارف :

- يتعرف على النظريات الحديثة في التعليم والتعلم والإدارة .

- يحدد أسس بناء المناهج الدراسية.

- يتعرف على النظريات المختلفة للمناهج ونماذجها.

- يحدد إجراءات وخطوات طرق التدريس العامة

أو الخاصة تبعاً للتخصص.

- يتعرف على أساليب وأدوات التقييم المستخدمة في منظومة المنهج.

- يمتلك معرفة بالأنظمة واللوائح التنظيمية للمهنة وفقاً للتغيرات المتلاحقة.

- يحدد الأساليب الإحصائية المستخدمة في المجال التربوي.

- يتعرف على مناهج البحث المختلفة وأساليبها وأدواتها في المجال التربوي.

مخرجات التعلم في مجال المهارات الإدراكية :

- يوظف المعرفة التربوية في اقتراح الحلول للمشكلات الصفية والتدريسية التي تواجهه .

- يقارن بين النظريات الحديثة في التعليم والتعلم.

- يقوم المعلومات والمفاهيم والأدلة الجديدة من مصادر متنوعة.

- يصمم المواقف التدريسية بناء على الدراسات

المعلومات، والعديدية:

- يتواصل بفعالية شفهيًا وكتابيًا مع الطلاب باختلاف أنماط تعلمهم .
- يستخدم تقنيات المعلومات والاتصال المناسبة في جمع المعلومات وتفسيرها، وتنفيذ المواقف التدريسية.
- يستخدم الأساليب الإحصائية الأساسية في مناهج البحث وإجراء البحوث .

مخرجات التعلم في مجال المهارات النفس - حركية:

- يصمم وسائل وتقنيات التعليم المناسبة والبرمجيات التعليمية للتدريس .
- يوظف مهارات التدريس في المواقف التدريسية.
- يدير بيئة الصف بما يتوافق المبادئ والنظريات التربوية والنفسية.
- يستخدم مهارات تقنيات التعليم في الصف .

ثانياً- الخطة الدراسية للمقررات التربوية:

تنطلق الرؤية المقترحة من أن المقررات التربوية مكوناً رئيساً من مكونات برنامج إعداد طلاب كليات التربية حيث تمثل ٣٠٪، وفي ظل الدعوات التي تطالب بتطوير برنامج الإعداد بما يتلاءم مع متطلبات العصر واحتياجات السوق .

ينبغي أن يغطي محتوى المقررات التربوية المجالات الرئيسية للمجال التربوي (المناهج وطرق التدريس، تقنيات التعليم، علم النفس، أصول التربية) وتتضمن الرؤية المقررات التالية: اجتماعيات التربية، نظام وسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، أصول التربية الإسلامية، التدريس المصغر، علم نفس النمو، الصحة النفسية، مناهج البحث التربوي، نظريات التعليم والتعلم،

النظرية والخبرات العملية .

- يربط بين المعارف والمهارات المكتسبة والسياقات الأكاديمية والمهنية المتصلة بتدريس مجال التخصص.

مخرجات التعلم في مجال مهارات العلاقات مع الآخرين والمسؤولية :

- يتعاون مع مجموعة العمل ويمارس مهارات القيادة عند البحث والتقصي لحل بعض المشكلات التربوية.
- يلتزم بالقيم الأخلاقية المهنية العالية على النطاق الشخصي والاجتماعي.
- يتقبل الرأي الآخر المبني على أسس علمية موضوعية.
- يمتلك مهارات التعامل مع الآخرين والقدرة على تحمل المسؤولية .

يتملك مهارات العمل بروح الفريق بإيجابية، وقيادة مجموعته بنجاح وفاعلية .

يتصرف بمسؤولية وخلق كريم في العلاقات الشخصية والمهنية تجاه الآخرين، وتجاه القضايا الأخلاقية والمهنية ذات الصلة وفق قيم الإسلام الحنيف والأخلاق المهنية .

يتحمل مسؤولية تعلمه الذاتي مستخدماً وسائل إيجاد المعلومات الجديدة أو أساليب التحليل اللازمة لإنجاز المهام المسندة إليه.

يتعامل مع القضايا الأخلاقية والمهنية بما يتفق مع طبيعة المجتمع.

يكون اتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس مكتشفاً قدراته التدريسية، ومقوماً ذاته بموضوعية.

مخرجات التعلم في مجال مهارات الاتصال، وتقنية

المواد التعليمية الرقمية. الويب ٢.

خامساً - أساليب التقويم وأدواته:

هناك العديد من أساليب التقويم التي يمكن توظيفها لقياس نواتج التعلم المستهدفة للمقررات التربوية منها: الاختبارات الشفوية، والعملية والاختبارات التحريرية، وإستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء ويندرج تحت هذه الإستراتيجيات: الأداء العملي، المعرض، المحاكاة، لعب الأدوار، المناقشة، المناظرة، إعداد تقارير، أوراق العمل، مشروعات التخرج، ملف الإنجاز الإلكتروني، الاختبارات الإلكترونية، الواجبات الإلكترونية، بنوك الأسئلة، المستودعات الرقمية، العروض التقديمية.

توصيات الدراسة:

- اتساقاً مع المنطلقات النظرية للدراسة، وانطلاقاً من نتائجها، يوصي الباحثان بما يلي:
- تدريب أعضاء هيئة التدريس على أساليب إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية لطلاب كليات التربية.
- التأكيد على واضعي توصيف المقررات التربوية على تنوع إستراتيجيات وأساليب التقويم؛ لتناسب الحاجات النفسية والاجتماعية للطلاب.
- تدريب أعضاء هيئة التدريس على تطبيق أدوات تقويم، تتيح للطلاب إشباع الحاجات النفسية: كالثقة بالنفس، وتأكيد الذات، والشعور بالتفوق.
- تدريب أعضاء هيئة التدريس على تصميم الأنشطة التي تتيح للطلاب العمل في فرق؛ لتشجيعهم على طرق التأثير في الآخرين، وتبادل الخبرات، وممارسة الحاجة للقيادة، والزعامة.

الإدارة والتخطيط التربوي، تطور الفكر التربوي، إنتاج مصادر التعلم الإلكترونية، المناهج التعليمية، إستراتيجيات التدريس، التقويم التربوي، أخلاقيات مهنة التدريس، مهارات التفكير، التربية الميدانية .

وينبغي التركيز على الجوانب التطبيقية التي توفر للطلاب فرص إشباع حاجاتهم النفسية والاجتماعية من خلال مقرر التدريس المصغر، ومقرر إنتاج مصادر التعلم الإلكترونية، ومقرر التدريب الميداني الذي يمثل مكوناً مهماً من مكونات إعداد طلاب كليات التربية لذلك خصصت له الرؤية المقترحة (١٢) ساعة معتمدة خلال فصل دراسي كامل .

ثالثاً - إستراتيجيات التدريس:

تؤكد الرؤية على أهمية الترابط بين إستراتيجيات التدريس ومخرجات التعلم المستهدفة للمقررات التربوية، وأن تركز على نشاط الطالب، وتحمله مسؤولية تعلمه الذاتي، وتوظيف أساليب التعليم الإلكتروني، وإدارة التعليم الإلكتروني، ومن أمثلتها: (إستراتيجيات التعلم الإلكتروني - إستراتيجيات التعلم المتنقل، حل المشكلات، التعلم التعاوني، الزيارات الميدانية، العصف الذهني، التعلم الذاتي، التدريس التأملي، التدريس التبادلي، الذكاءات المتعددة، القبعات الست، استراتيجية البيان العملي، استراتيجية المشروع، إستراتيجية الأحداث المتناقضة، إستراتيجية دورة التعلم، التدريس المتمايز)

رابعاً - التقنيات التعليمية :

- يمكن توظيف العديد من تقنيات التعليم منها:
- (مستوع كائنات التعلم الرقمية - المنصة الذكية - البرامج الكمبيوترية الحديثة - السبورات الذكية -

- الاهتمام بالمحتوى المعرفي الذي يمكن الطلاب من امتلاك المهارات وتعلم المعرفة المفيدة.
- تشكيل لجنة مراجعة داخلية في الكليات؛ لتقييم المقررات التربوية في ضوء الحاجات النفسية والاجتماعية.
- تفعيل دور الأنشطة الطلابية، وتشجيع الطلاب على المشاركة فيها وفق ما يناسب حاجاتهم وقدراتهم ومهاراتهم.

البحوث المقترحة:

- يقترح الباحثان بناء على ضوء نتائج الدراسة إجراء البحوث التالية:
- دراسة تتبعيه للحاجات النفسية والاجتماعية لطلاب كليات التربية في الجامعات السعودية.
- دور الأنشطة الطلابية في تنمية الحاجات النفسية والاجتماعية لطلاب كليات التربية بالجامعات السعودية.
- أثر توظيف نظام إدارة التعليم الإلكتروني على إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية لطلاب كليات التربية في الجامعات السعودية.
- تحليل محتوى مناهج العلوم الاجتماعية في مراحل التعليم ما قبل الجامعي في ضوء الحاجات النفسية والاجتماعية للطلاب.

قائمة المراجع

المراجع العربية

- ابن منظور (د-ت): لسان العرب، ج١٣، القاهرة، دار المعارف .
- البيطار، ليلى (٢٠٠٩). مدى تحقيق جامعات الضفة الغربية لحاجات الطلبة النفسية الاجتماعية، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح الوطنية/ نابلس.
- جليدان، تغريد مالك (٢٠١٠). دراسة وصفية للحاجات التعليمية وقياس مدى الرضا عنها لدى الطالبة الجامعية بالمدينة المنورة، بحث مقدم لندوة التعليم العالي للفتاة الابعاد والتطلعات، جامعة طيبة بالمدينة المنورة .
- جميل، سمية (٢٠٠٥) الإرشاد النفسي، القاهرة، مصر، عالم الكتب
- الجناعي، منى بدر (٢٠١٢). علم النفس بين النظرية والتطبيق. الكويت، مكتبة إنجاز العالمية للنشر والتوزيع .
- زايد، علاء إبراهيم (٢٠٠٦). علم المناهج (أسسه مكوناته تنظيماته). الرياض، مكتبة الرشد.
- الزند، وليد؛ عبيدات، هاني (٢٠١٠). المناهج التعليمية تصميمها - تنفيذها - تقويمها وتطويرها، الأردن، عالم الكتب الحديثة .
- زهران، حامد عبد السلام (١٩٩٥). الصحة النفسية والعلاج النفسي. القاهرة، عالم الكتب .
- سليمان، عبد الرحمن سيد (٢٠٠٤). معجم التفوق العقلي. القاهرة، عالم الكتب .
- السميري، لطيفة صالح (٢٠٠٤). تقويم مقرر علم النفس للصف الثاني الثانوي لتعليم البنات بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمات المشرفات في ضوء الاتجاهات المعاصرة في المناهج. رسالة التربية وعلم النفس، (٢٤)، ٩٦-١٦٧ .
- أبو زيد، أحمد محمد عبد الهادي (٢٠٠٨). الحاجات النفسية لدى طالبات كليات التربية، دراسة عبر ثقافية. مجلة كلية التربية جامعة الزقازيق، (٢) ٣٩، ٥٤٩-٥٨٢ .
- أبو علام، رجاء محمود (٢٠٠٤). التعلم أسس وتطبيقاته. عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- أبو غريب، عايذة (١٩٩٨). تطوير مناهج المرحلة الثانوية العامة في ضوء المستجدات المحلية والعالمية، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، شعبة بحوث تطوير المناهج .
- أحمد، سهير (٢٠٠٣). سيكولوجية الشخصية. مصر، مركز الإسكندرية للكتاب .
- باقدار، عبد الله عبد القادر؛ وردات، عبد الله محمد (٢٠١٤). الحاجات الإرشادية لدى طلبة السنة التحضيرية في جامعة أم القرى. مجلة عالم التربية، (١٥) ٤٥، ١٢٠-١٤١ .
- بحري، منى يونس (٢٠١٢). المنهج التربوي - أسسه وتحليله. عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.
- البركات، على أحمد؛ الحكمانى، ناصر علي (٢٠١٤). الحاجات الارشادية لدى طلبة الجامعات الخاصة بسلطنة عمان. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، (١٢) ٣، ٨١-١٠٨ .
- بكر، محمد السيد حسين (٢٠١٣). الحاجات النفسية والاجتماعية لدى عينة من طلبة وطالبات كليتي العلوم والآداب والمجتمع بطبرجل (المنطقة الشمالية بالمملكة العربية السعودية). مجلة دراسات الطفولة، ١٦ (٥٨)، ١-٨ .

- الشافعي، ابراهيم؛ الكثيري، راشد؛ علي، سر الختم (١٩٩٦). المنهج المدرسي من منظور جديد، الرياض، مكتبة العبيكان.
- شحاته، حسن (٢٠١٢). تصميم المناهج وقيم التقدم في العالم العربية، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية .
- _____ (١٩٩٨). المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، القاهرة، مكتبة الدار العربية للكتاب .
- شحاته، فوزي رزق (٢٠٠٢): أهداف المرحلة الثانوية في مصر في ضوء الاتجاه إلى العولمة، مجلة البحث التربوي، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ١ (٢)، ٢٤٥-٢٨١ .
- الشرقاوي، أنور محمد (٢٠١٢). التعلم نظريات وتطبيقات. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- شوكت، عواطف إبراهيم. (٢٠٠٠). الحاجات النفسية ومصادر إشباعها لدى طلاب وطالبات الجامعة (دراسة مقارنة). دراسات نفسية، ١٠ (٤)، ٥٣٣-٥٧٣.
- الصبحي، فوزية سعد (٢٠١٤) الحاجات النفسية والاجتماعية بين متطلبات الواقع والمأمول. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ١ (٣٤)، ١٣٥-١٥١ .
- صديق، محمد السيد (٢٠٠٧). الصعوبات الدراسية والحاجات النفسية لدى طالبات كلية التربية - دراسة ارتقائية مقارنة. مجلة كلية التربية جامعة عين شمس، ٣١ (٢)، ٣٨٥ - ٤٢٩ .
- الصقيع، الجوهرة إبراهيم (٢٠١٣). الحاجات الارشادية لطالبات كلية التربية في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن وعلاقتها بالمستوى التحصيلي. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١ (١٤)، ٤٣٥-٤٦١.
- عباس، إلهام (٢٠١٢). الوحدة النفسية وعلاقتها بالحاجات النفسية لدى موظفي جامعة بغداد. مجلة البحوث التربوية والنفسية، جامعة بغداد، ٣٢، ص ص ٣١٠ - ٣٥٥
- عبد الهادي، نبيل (٢٠٠٢). المدخل إلى القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي. ط ٢، عمان، دار وائل للنشر.
- علي، سامي عبد القوي؛ عويضة، محمد احمد (١٩٩٤). الحاجات النفسية لدى طلاب الجامعة (دراسة نفسية مقارنة). علم النفس، مصر، ٨ (٣٢)، ٩٦-١١٨.
- القطناني، علاء سمير موسى (٢٠١١). الحاجات النفسية ومفهوم الذات وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الأزهر بغزة .
- نجيب، محمد (٢٠١٣). المناهج الدراسية النظرية والتطبيق. القاهرة، عالم الكتب .
- النوايسة، فاطمة عبد الرحيم (٢٠١٣). أساسيات علم النفس، عمان، دار المناهج للنشر والتوزيع .
- نوري، أحمد محمد؛ يحيى، أياد محمد (٢٠٠٨). الحاجات الإرشادية (نفسية واجتماعية). مجلة التربية والعلم، جامعة الموصل، ٣ (١٥)، ٢٩٤-٣٢١.
- مجمع اللغة العربية (٢٠٠٥). المعجم الوجيز. القاهرة، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية .
- المفدى، عمر عبدالرحمن (١٩٩٣). الحاجات النفسية للشباب ودور التربية في تلبتها. الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج.

- المراجع الإنجليزية:
- Anne S., Kisilu K & Marcella M.(2013) Psychological Influences in the Curriculum Decision Making Process. Journal of Education and Practice, (4)8, 173180-.
- Chow, H. P. H. (2007). Psychological well-being and scholastic achievement among university students in Canadian Prairies City. Social Psychology of Education, 10(4), 483-493.
- Faye .C. & Sharpe .D. (2008).Academic Maturation in university : The Role of Basic psychology – ical Needs and Identity formation . Canadian journal of Behavioral Science,(40)4, 189199-.
- Gabler, IC, Schroeder, M., & Curtis, DH (2003). Constructivist methods for the secondary classroom: Engaged minds. Boston: Pearson Education, Inc.
- Henson TK. (2001). Curriculum planning . Illinois: Waveland Press, Inc
- Jaime Leo'n • Juan L. Nu'n~ez (2013) Causal Ordering of Basic Psychological Needs and Well-Being. September 2012/ Published online: 13 September 2012 _ Springer Science Business Media B.V. 2012.
- الهنداوي، علي فالح ؛ الزغول، عماد عبد الرحمن (٢٠١١). مبادئ أساسية في علم النفس، المملكة العربية السعودية، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع .
- اليوسف، رامي محمود (٢٠١٠). علم النفس التربوي بين النظرية والتطبيقات الصفية، المملكة العربية السعودية، دار الأندلس للنشر والتوزيع .

دوافع اختيار أولياء الأمور للمدارس الابتدائية الخاصة بأبنائهم ودرجة رضاهم عنها «دراسة مقارنة بين المدارس الأهلية والمدارس العالمية للبنين في محافظة جدة»

أحمد بن علي الغامدي

باحث

كلية الاقتصاد والإدارة - جامعة الملك عبد العزيز

أ.د. ياسر بن عبد الحميد الخطيب

أستاذ التسويق

كلية الاقتصاد والإدارة - جامعة الملك عبد العزيز

Abstract

This study aimed to determine the motives why are particular schools rather than others were chosen by parents, measure the extent of parents satisfaction regarding the various elements of the educational service provided by private\ international schools.

The study came up with a set of findings, Parents who choose international schools are attracted by careful adoption of modern teaching methods for English, and the availability of school provided means of transport for students from home to school and back. In terms of the extent of parents satisfaction regarding educational services provided by private \international schools or, the study showed that the most important elements of educational services which have earned a high level of satisfaction of parents was the school's commitment to deliver textbooks to students in a timely manner, followed by the location of the school, In the end, the study made a series of recommendations, including the owners and officials of private and international schools must design program to reception Parents who wish to visit the school their goal of the visit to identify the school services and activities. also promote the students and parents satisfaction degree with the services provided in schools in all respects, the most important of which is the commitment to deliver textbooks in time and discipline in the school transportation punctuality as well as the optimizing the number of students per classroom size.

Keywords: private schools, international schools, services, education, motivation, satisfaction, student's parents.

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دوافع اختيار أولياء الأمور للمدرسة الأهلية والعالمية لأبنائهم دون غيرها، وكذلك التعرف على مدى رضا أولياء الأمور عن مختلف عناصر الخدمة التعليمية المقدمة لأبنائهم من المدرسة الأهلية أو العالمية.

وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها أن أولياء الأمور الذين يختارون المدارس العالمية يدفعهم إلى ذلك اهتمام المدرسة العالمية بتدريس اللغة الإنجليزية بأساليب حديثة ووجود وسائل نقل للطلاب من المنزل إلى المدرسة والعكس، وفيما يتعلق بدرجة رضا أولياء الأمور عن الخدمات التعليمية المقدمة لأبنائهم من قبل المدارس الأهلية أو العالمية، فقد بينت الدراسة أن أهم عناصر الخدمات التعليمية التي حازت على مستوى عال من رضا أولياء الأمور تمثلت في التزام المدرسة بتسليم الكتب الدراسية للطلاب في الوقت المحدد، وبلي ذلك موقع المدرسة. وفي النهاية قدمت الدراسة مجموعة من التوصيات أهمها ضرورة اهتمام مالكي ومستوولي المدارس الأهلية والعالمية بإعداد برنامج لاستقبال أولياء الأمور الراغبين في زيارة المدرسة بهدف الاطلاع على خدماتها وأنشطتها، وإظهار نقاط قوة المدرسة من قدرات أكاديمية وقدرات تشغيلية وكذلك تعظيم درجة رضا الطلاب وأولياء أمورهم عن الخدمات المقدمة في مدارسهم من جميع النواحي وأهمها الالتزام بتسليم الكتب الدراسية في موعدها والانضباط في مواعيد النقل المدرسي وكذلك ملائمة الفصل الدراسي مع عدد الطلاب.

الكلمات المفتاحية: مدارس أهلية، مدارس عالمية، خدمات، تعليم، دوافع، رضا، أولياء أمور الطلاب.

والسؤال والدراسة، كما أن المستثمرين في قطاع التعليم الأهلي يرغبون في تطوير تلك القرارات لصالحهم وذلك بإدراج أبنائهم في المدارس التي يملكونها.

المقدمة

إن قرار اختيار أولياء الأمور لمدارس أبنائهم يعتبر من القرارات المصيرية التي تسهم في تشكيل مستقبل الأبناء، وتحتاج تلك القرارات إلى الكثير من البحث

ومن هنا تزداد أهمية التعرف على دوافع اختيار أولياء الأمور للمدارس الابتدائية الأهلية الخاصة بأبنائهم، وهذا ما يحاول فريق البحث الوصول إليه من خلال بحثه ومقارنة تلك الدوافع بدوافع اختيار أولياء الأمور للمدارس الابتدائية العالمية الخاصة بأبنائهم مع محاولة التعرف على مدى رضا أولياء الأمور عن ما تقدمه كل من المدرسة الأهلية أو العالمية لأبنائهم.

أولاً: الإطار العام للدراسة.

مشكلة الدراسة:

قام فريق البحث بإجراء دراسة استطلاعية أجري من خلالها مقابلات شخصية مع بعض أولياء الأمور الذين قاموا باختيار المدارس الابتدائية لأبنائهم سواء كانت مدارس أهلية أو عالمية^(١)، وقد تبين من خلال الدراسة أن دوافع اختيار أولياء الأمور لتلك المدارس ليست متماثلة وخاصة فيما يتعلق بالآتي:

- سمعة المدرسة وشهرتها.
 - كفاءات المدرسين.
 - النشاطات اللاصفية التي ترعاها المدرسة.
 - كذلك كانت هناك فروقاً ملموسة لدى أولياء الأمور عن الخدمات المقدمة في تلك المدارس أهمها:
 - الرضا عن وسيلة النقل (الباص) بالمواعيد المحددة في رحلتي الذهاب والعودة من المدرسة.
 - الرضا عن النظافة العامة للمباني المدرسية.
 - الرضا عن انضباط الطلاب في المدرسة.
- ومن هنا فقد استشعر فريق البحث ضرورة إجراء الدراسة الميدانية التي ينبغي أن تتمحور مشكلتها حول محاولة التعرف على دوافع اختيار أولياء الأمور للمدرسة

(١) يحتفظ فريق البحث بتسجيل خاص لبعض المقابلات التي تم إجرائها خلال الدراسة الاستطلاعية.

ومن الطبيعي أنه إذا أراد المستثمر في قطاع التعليم الأهلي الحصول على عدد أكبر من العملاء، أن يقوم بدراسة توجهات هؤلاء العملاء ودوافعهم، ومعرفة الأساليب التي من خلالها يستطيع الحصول على عدد أكبر من العملاء وفي نفس الوقت يعمل على ترسيخ ولاء هؤلاء العملاء لما يقدمه من خدمات وذلك من خلال قياسه لمدى رضائهم عن الخدمات التي يقدمها لهم.

كما أن هناك بعض الشواهد التي تؤكد بأن قطاع التعليم الأهلي أخذ في النمو السريع سواء كان ذلك على مستوى عدد المدارس أو الطلاب والطالبات أو المعلمين خلال السنوات القادمة منها:

- ارتفاع معدل الدخل للفرد وتنافس الطلب الاجتماعي على التعليم الأهلي.
 - وجود أعداد كبيرة من المقيمين الذين يرغبون في إلحاق أبنائهم في المدارس الأهلية أو المدارس العالمية.
 - إقبال رؤوس الأموال على الاستثمار في مجال التعليم الأهلي.
- وهذا ما يؤكد بأن المرحلة المقبلة ستشهد بإذن الله حركة استثمارية عالية من المؤسسات المحلية والأجنبية في قطاع التعليم الأهلي، مما يتطلب إيجاد قاعدة محلية قوية من القطاع الخاص قادرة على المنافسة، والاستعداد للمؤسسات والشركات المنافسة، من خلال الاستفادة من الدراسات العلمية لتحديد الاستثمارات المستقبلية في العديد من المجالات ومنها التعليم الأهلي، والذي يعد من المجالات الهامة لاستقطاب الاستثمار فيه وتحقيق عوائد ربحية مجزية لأصحاب رؤوس الأموال، ومن جهة أخرى فإن التنافس في الاستثمار في هذا المجال يحقق درجة عالية من الكفاءة، والأداء المتميز.

اهتماماً بالغاً من قبل وزارة التعليم من حيث التنظيم ووضع سياسات وتشريعات مهمة لهذا النوع من التعليم في ظل النهضة التي تعيشها المملكة حالياً في شتى الجوانب، مما يتطلب الإسهام في رسم خطوط تلك السياسة، وفي تخطيط عملية التعليم واتجاهاته.

٢- تعتبر المرحلة الابتدائية مرحلة الأساس التعليمي لجميع مراحل التعليم التالية لها حيث أنها مرحلة بداية القراءة والكتابة وهما أساس العلم والتعلم، وهي مرحلة تكوين شخصية الطالب وفكره ومهاراته ومعلوماته، وهي من مسلمات المجتمع فهي المرحلة التي يلتحق بها جميع أبناء المجتمع ومن جميع فئاته. كما أنها تعتبر مرحلة التكوين العاطفي والعلاقات الاجتماعية، كما تساعد هذه المرحلة في تكوين البيئة التي يعيش فيها الطفل وجعلها ميداناً للمصالح المشتركة والمواطنة الصالحة.

٣- تظهر الإحصائيات بأن حجم الاستثمارات بقطاع التعليم الأهلي والأجنبي تميل إلى الارتفاع بشكل ملحوظ وخاصة في ظل توجه القيادة في المملكة العربية السعودية إلى دعم كل القطاعات التعليمية. وما تميزت به المدارس الأهلية أو العالمية من انضباط واهتمام بطلابها وتوفير المعلمين الأكفاء برواتب عالية خاصة في المدارس الكبيرة، مما أوجد طلاباً متفوقين معتمدين على أنفسهم ولديهم مهارات ولغات متعددة طبقاً للمنهج المعد لهم من قبل تلك المدارس.^(٣)

(٣) تقرير موزي المطيري، بعنوان رؤوس الأموال النسائية المستثمرة في قطاع التعليم تصطدم بواقع المعوقات الحكومية (تقارير محلية)، صحيفة الاقتصادية، (العدد ٦٠٨٢)، ٦ يونيو ٢٠١٠م.

الأهلية أو العالمية ومدى رضاهم عن الخدمات المقدمة في تلك المدارس.

أهمية الدراسة:

تعتبر هذه الدراسة على جانب كبير من الأهمية لأنها تمثل تجسيدا للمفهوم الحديث للتسويق القائم على التوجه بالمستهلك الذي يمثل الركيزة الأساسية في رسم السياسات التسويقية على أسس علمية سليمة. والواقع أنه على الرغم من كثرة الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت دوافع المستهلكين والعملاء ودرجة رضاهم في القطاعات المصرفية والصحية والفندقية والسياحية... إلخ، إلا أن هناك قدر محدود نسبياً من الدراسات التي تناولت سلوك أولياء أمور الطلاب في القطاع التعليمي وبخاصة التعليم الأهلي الذي يمكن إبراز أهميته من خلال النقاط التالية:

١- إن المدارس الخاصة في المملكة العربية السعودية - تضم (٦٤٢، ٦٦٩) طالباً وطالبة يشكلون ٦٥، ١٤٪ من إجمالي عدد طلاب وطالبات التعليم في المملكة البالغ (٩٤٩، ٥٦٩، ٤) طالباً وطالبة في مراحل التعليم المختلفة حسب الإحصائيات الرسمية لوزارة التربية والتعليم للعام الدراسي ١٤٣٣/١٤٣٤هـ، ويشكل طلاب وطالبات المرحلة الابتدائية في المدارس الخاصة ٤٣، ١١٪ من مجموع طلابها^(٢) لذلك، فمن الضروري التعرف على العوامل والاعتبارات التي تدفع أولياء الأمور إلى اختيار المدارس الخاصة برغم كلفتها. وتأتي هذه الدراسة في فترة يشهد خلالها التعليم الأهلي

(٢) الموقع الإلكتروني لوزارة التعليم <https://www.moe.gov.sa> تاريخ طباعة التقرير: ١١/٠١/٢٠١٥.

٣- التعرف على دوافع اختيار أولياء الأمور للمدرسة الأهلية والعلمية لأبنائهم دون غيرها.
٤- التعرف على مدى رضا أولياء الأمور عن مختلف عناصر الخدمة التعليمية المقدمة لأبنائهم من المدرسة الأهلية أو العالمية.

مصطلحات الدراسة:

المدارس الأهلية: بتاريخ ١١/٠٩/١٣٩٥هـ أصدرت الدولة لائحة تنظيم المدارس الأهلية في المملكة العربية السعودية وقد عرفت في مادتها الأولى المدرسة الأهلية بأنها: «كل منشأة غير حكومية، تقوم بأي نوع من أنواع التعليم العام أو الخاص، قبل مرحلة التعليم العالي وبموجب هذه اللائحة استتنت الدولة المراكز أو المعاهد الثقافية التي تنشئها الدولة أو المؤسسات الأجنبية بموجب اتفاق بينها وبين الحكومة والمدارس التي تنشئها هيئات التمثيل السياسي والقنصلي لتعليم أبناء العاملين بها دون غيرهم لا تعتبر مدارس أهلية بموجب اللائحة»^(٥) وهي المدارس المعروفة أيضا باسم المدارس المستقلة غير الحكومية، وهي التي لا تدار من قبل الحكومات المحلية، وبالتالي فإنها تحتفظ بالحق في اختيار الطلاب، ويتم تمويلها كلياً أو جزئياً عن طريق فرض رسوم على الطلاب.

المدارس العالمية: قد لا يوجد هناك تعريف دارج للمدارس العالمية. إلا أنه من الممكن القول بأن المدرسة العالمية هي أحد تلك الأنواع من المدارس التي تجمع عدد من الطلاب والموظفين والمعلمين الذين يمثلون عددًا من الأصول الثقافية والعرقية المختلفة، حيث يتم من خلال تلك المدارس تقديم منهج مقبول دولياً،

(٥) حمد إبراهيم السلوم، التعليم العام في المملكة العربية السعودية، ١٦، (الرياض، د. ن.، ١٩٨٨)، ص ٢٢٣ - ٢٢٤.

٤- تزايد الإقبال على المدارس الأهلية والعالمية في الفترة الأخيرة الذي قد يعزى إلى الزيادة السكانية وارتفاع مستوى الدخل، وهذا يعتبر ذو أهمية بالغة للمستثمر في قطاع التعليم للتعرف على ما يجب عليه كمستثمر التركيز عليه للحصول على رضا العملاء الحاليين وتوسيع قاعدة العملاء في المستقبل.^(٤)

واستناداً إلى ما سبق يعتقد فريق البحث أن ما تتمخض عنه نتائج هذه الدراسة من توصيات يمكن أن تساهم في ترشيد القرارات الإدارية والتسويقية للقائمين على شؤون التعليم الأهلي والأجنبي وبالتالي توسيع قاعدة الدارسين في تلك المؤسسات التعليمية وتعظيم درجة رضاهم ورضا أولياء أمورهم عن خدماتها. فضلاً عن ذلك فإنه من المأمول ان تمثل الدراسة الحالية مدخلاً للباحثين لإجراء المزيد من البحوث والدراسات مستقبلاً في قطاعات تعليمية أخرى ومناطق جغرافية مختلفة.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

١- التعرف على الخصائص الديموغرافية لأولياء أمور طلاب المدارس الأهلية والعالمية من حيث (الجنس، الجنسية، التعليم، والدخل) ونوع السكن.

٢- التعرف على أسباب تعرف أولياء الأمور على المدارس الأهلية أو العالمية المفضلة لتعليم أبنائهم.

(٤) تقرير عبد المحسن بالطيور، بعنوان مدارس الانترنت ناشيونال تفوقت على الأهلية والحكومية (تحقيقات وتقارير)، صحيفة الرياض، (العدد ١٦٧٣٦)، ٢٠ أبريل ٢٠١٤م.

ثانياً : لا توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين أسباب تعرف أولياء الأمور على المدارس الأهلية وأسباب تعرفهم على المدارس العالمية.

ثالثاً: لا توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين دوافع اختيار أولياء الأمور للمدارس الأهلية أو المدارس العالمية.

رابعاً: لا توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين رضا أولياء الأمور عن الخدمات المقدمة لأبنائهم في المدارس الأهلية عن تلك المقدمة في المدارس العالمية.

أسلوب الدراسة :

يعتبر هذا البحث بحثاً استنتاجياً وصفيّاً إحصائياً يستند إلى نوعين من مصادر البيانات المطلوبة كما يلي :
أولاً : المصادر الثانوية : والمتمثلة في المصادر الإحصائية الحكومية والخاصة مثل وزارة التربية والتعليم و الغرفة التجارية الصناعية ومصصلحة الإحصاءات العامة والمدارس الأهلية والعالمية، وذلك للحصول على البيانات الخاصة بعدد تلك المدارس وعدد الطلاب الدارسين فيها إضافة إلى الاطلاع على الدراسات السابقة ذات العلاقة بطبيعة البحث وأهدافه.

ثانياً : المصادر الأولية : وقد اعتمد فريق البحث في جمع البيانات الأولية على قائمة استقصاء تضمنت أربع محاور رئيسية كان المحور الأول يعنى بالبيانات الشخصية لولي الأمر وما يتضمنه من خصائص اجتماعية، بينما تضمن المحور الثاني على الأسلوب أو الكيفية التي من خلالها تم التعرف على المدرسة الخاصة بالأبن، وبعد ذلك يتم التعرف على دوافع اختيار أولياء الأمور للمدرسة الخاصة بأبنائهم من خلال المحور الثالث، كما اهتم المحور الرابع والأخير بمعرفة مدى

حيث يتم تكوين ثوابت الروح الأهمية الواحدة التي تتميز عن النزعة القومية. وهي المدارس التي تشجع التعليم الدولي، في بيئة دولية، إما من خلال تبني منهج دولي، أو باتباع منهج وطني يختلف عن المناهج المطبقة في دولة إقامة تلك المدرسة، كما تخضع أنظمة التقويم والاختبارات والتقدير والمعادلات موافقة الهيئة المعتمدة للبرنامج التعليمي الدولي المطبق بما لا يتعارض مع الأنظمة المطبقة للاختبارات في التعليم العام، ويتم تمويلها كلياً أو جزئياً عن طريق فرض رسوم على الطلاب.^(٦)

المرحلة الابتدائية : المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية هي القاعدة التي يركز عليها إعداد الناشئين للمراحل التالية من حياتهم وهي مرحلة عامة تشكل أبناء الأمة جميعهم، وتزودهم بالأساسيات من العقيدة الصحيحة والاتجاهات السليمة، والخبرات والمعلومات والمهارات ومدة الدراسة فيها ست سنوات والتعليم فيها متاح لكل من بلغ سن التعليم وهو إكمال ست سنوات.^(٧)

فروض الدراسة :

سعى فريق البحث إلى التحقق من الفروض التالية :
أولاً : لا توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين خصائص أولياء أمور طلاب المدارس الأهلية وبين خصائص أولياء أمور طلاب المدارس العالمية من حيث الجنس، الجنسية، التعليم، الدخل، ونوع السكن.

Virachai Techavijit / The International Schools (٦) Phenomenon in Thailand and the Implementation of the International Baccalaureate/ Presented at the 4-University of Oxford / 1st March 2007 / p. 3

(٧) عبد الله محمد الزيد، التعليم في المملكة العربية السعودية أنموذج مختلف، ط٤، (جدة : الدار السعودية، ١٩٩٠)، ص ٩٣ - ٩٤.

حجم ونوع العينة:

نظراً لكبر حجم مجتمع البحث الذي بلغ حجمه ٨٨٦, ٣٦ مفردة فإنه بتطبيق معادلة الخطأ المعياري عند درجة ثقة ٩٥٪ وحدود خطأ +٥٪ تبين أن حجم العينة الواجب اختيارها هو ٣٨١ مفردة، وقد تم توجيه قوائم الاستقصاء وجمعها من أولياء الأمور^(٩) المسجلين في المدارس الأهلية والعالمية بمدينة جدة، وذلك اعتماداً على العينة المساحية المنتظمة، وعند استلام قوائم الاستقصاء المرتجعة تبين من مراجعتها أن مجموع المفردات السليمة المستوفاة بياناتها بلغ ١٨٢ مفردة تمثل ٤٨٪ من إجمالي القوائم التي تم توزيعها لعينة الدراسة.

١٠. أدوات الدراسة

اعتمد فريق البحث في جمع البيانات الأولية على قائمة الاستقصاء التي تم توجيهها إلى أولياء أمور الطلاب الذين يدرسون بالمدارس الأهلية والمدارس العالمية بمدينة جدة، حيث تضمنت قائمة الاستقصاء أربعة محاور رئيسة كان المحور الأول: يعنى بالبيانات الشخصية لولي الأمر وما يتضمنه من خصائص اجتماعية، بينما تضمن المحور الثاني: الأسلوب أو الكيفية التي من خلالها تم التعرف على المدرسة الخاصة بالأبن، وبعد ذلك تم التعرف على دوافع اختيار أولياء الأمور للمدرسة الخاصة بأبنائهم من خلال المحور الثالث، ثم اهتم المحور الرابع والأخير بمعرفة مدى رضا أولياء الأمور عن الخدمات المقدمة من المدرسة

(٩) تم تحديد أولياء أمور الطلاب على أنهم الممثلين لمجتمع البحث وكذلك اعتبار وحدة المعاينة هو (ولي أمر الطالب) يرجع لقناعة فريق البحث بأن ولي أمر الطالب هو الشخص القادر على التعبير عن حقيقة دوافع اختياره للمدرسة المناسبة لأبنته في المرحلة الابتدائية، كما أنه أيضاً القادر على تحديد درجة رضاه عن مختلف الخدمات المقدمة لابنته في المدرسة.

رضاً وأولياء الأمور عن الخدمات المقدمة من المدرسة لأبنائهم. وقد تم توجيه تلك القائمة وجمع بياناتها من مجتمع البحث.

منهج الدراسة:

لقد اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي الاستنتاجي، حيث أنه الأنسب لدراسة وتشخيص الظاهرة على أرض الواقع وجمع المعلومات عنها وتفسيرها واستخلاص أبرز نتائجها. ويبرر العزوي استخدام المنهج الوصفي بأنه ليس هناك منهجاً في البحث أكثر انتشاراً من المنهج الوصفي، ذلك أن المنهج الوصفي يشمل البحوث التي تركز على ما هو كائن الآن في حياة الإنسان والمجتمع. والمنهج الوصفي هو استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر كما هي قائمة في الحاضر بقصد تشخيصها وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها أو بينها وبين ظواهر أخرى. أي أن المنهج الوصفي يحلل ويفسر ويقارن ويقوم بقصد الوصول إلى تقييمات ذات معنى بقصد التبصر بتلك الظاهرة.^(٨)

مجتمع الدراسة:

يتكوّن مجتمع البحث من أولياء أمور الطلاب الدارسين والمسجلين بالمدارس الأهلية والمدارس العالمية بمدينة جدة، حيث بلغت المدارس الأهلية ٧٠ مدرسة، بينما بلغت المدارس العالمية ٨٦ مدرسة. وطبقاً للإحصاءات الرسمية من وزارة التربية والتعليم فإن عدد الطلاب المسجلين بالمدارس الأهلية والعالمية يبلغ ٨٨٦, ٣٦ طالب.

(٨) رحيم يونس كرو العزوي، مقدمة في منهج البحث العلمي، ط ١، (عمان: دار دجلة، ٢٠٠٨)، ص ٩٧.

بيرسون، ومن ثم تصحيحه عن طريق معامل سيرمان براون للارتباط، حيث اتضح أن قيمة معامل الارتباط بيرسون بين البنود الفردية والبنود الزوجية بلغت (٠,٩٦) ودالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، كما بلغت قيمة معامل سيرمان براون (٠,٩٤) وهي دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١). وبالتالي نستنتج من ذلك أن أداة الدراسة تحقق ثباتاً مرتفعاً، مما يطمئن فريق البحث إلى سلامة إجراءات بناء أداة الدراسة.

كما قام فريق البحث باختبار ثبات أداة الدراسة ومحاورها من خلال حساب معاملات ألفا كرونباخ لكل محور من محاور أداة الدراسة وللأداة ككل، حيث بينت نتائجه أن أداة الدراسة تحقق ثباتاً مرتفعاً حيث بلغت قيمته (٠,٩٦) وبالتالي نستنتج من ذلك أن أداة الدراسة حققت ثباتاً عالياً يفوق الحد المسموح به لثبات أداة القياس، مما يعزز الثقة في النتائج التي تم التوصل إليها.

المعالجات الإحصائية المستخدمة

لتحليل بيانات الدراسة تحليلاً إحصائياً علمياً يحقق أهدافها، فقد اعتمد فريق البحث على الأساليب الإحصائية الوصفية والتي تمثلت في التكرارات والنسب المئوية وذلك لتوصيف عينة الدراسة بحسب الخصائص الديمغرافية ونوع السكن، كما استخدم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وذلك لقياس درجة استجابة أفراد العينة من أولياء أمور الطلاب المشاركين في الدراسة حول فقرات محاور أداة الدراسة. بالإضافة إلى ذلك فقد تم استخدام معاملات الارتباط بيرسون ومعامل سيرمان براون ومعامل ألفا كرونباخ وذلك للتحقق من صدق وثبات أداة الدراسة. كذلك فقد تم استخدام اختبار مربع كاي (χ^2) وذلك لقياس دلالة الفروق بين خصائص أولياء أمور المدارس الأهلية

لأبنائهم. وقد تم توجيه تلك القائمة وجمع بياناتها من عينة البحث.

إجراءات الصدق والثبات لأداة الدراسة

أولاً: صدق أداة الدراسة: قام فريق البحث في المرحلة الاستطلاعية بالتحقق من صدق الاتساق الداخلي وذلك للتحقق من مدى ملائمة العبارات في كل محور، كما يتضح من خلال ما يلي:

صدق الاتساق الداخلي: قام فريق البحث بالتحقق من صدق أداة الدراسة في المرحلة الاستطلاعية باختيار عينة حجمها (٣٢) من أولياء الأمور المستهدفين بالدراسة، وذلك لقياس صدق الاتساق الداخلي لفقرات (عبارات) قائمة الاستقصاء وذلك من خلال إيجاد درجة ارتباط كل فقرة مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، حيث بينت نتائجه أن غالبية فقرات استبانة أولياء الأمور ترتبط مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه. كما قام فريق البحث بالتحقق من صدق الأداة من خلال حساب درجة ارتباط كل محور من محاور أداة الدراسة مع الدرجة الكلية للأداة. وقد تبين أن جميع محاور أداة الدراسة ترتبط بدرجة مرتفعة مع الدرجة الكلية لأداة الدراسة وهذا يبين أن جميع محاور الدراسة تحقق أهداف القياس المرجوة منها، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط من (٠,٤١) - (٠,٩٨).

ثانياً: ثبات استبانة أولياء الأمور: ثبات أداة الدراسة عن طريق التجزئة النصفية:

قام فريق البحث بحساب ثبات أداة الدراسة عن طريق التجزئة النصفية وذلك من خلال حساب علاقة الارتباط بين الدرجة الكلية للبنود الفردية والدرجة الكلية للبنود الزوجية عن طريق معامل الارتباط

وأولياء أمور طلاب المدارس العالمية تبعاً لاختلاف الجنس، الجنسية، التعليم، الدخل، ونوع السكن.

معياري الحكم في تفسير نتائج الدراسة

يتباين معياري الحكم في تفسير نتائج الدراسة الحالية، وذلك لأن أداة الاستبيان التي استخدمت لجمع البيانات الأولية تحتوي على ثلاثة محاور رئيسية، حيث أن القياس بالنسبة لفقرات المحور الأول والتي هدفت لقياس درجة أهمية الأسباب التي ساهمت في تعرف أولياء الأمور عن المدرسة التي تم إلحاق الإبن بها، حيث توفرت ثلاث خيارات للإجابة عن فقرات المحور الأول، وأعطيت الدرجات كما يلي: (٣= السبب مهم للغاية، ٢= السبب مهم إلى حد ما، ١= السبب غير مهم على الإطلاق). أما فقرات المحور الثاني والتي هدفت لقياس درجة أهمية كل دافع من الدوافع التي ساهمت في اختيار المدرسة وإلحاق الإبن بها، حيث تم استخدام مقياس يتكون من ١١ نقطة، وقد أعطيت الدرجة بشكل متسلسل من (صفر-١٠) حيث أن الصفر تعني أن السبب عديم الأهمية، بينما الرقم (١٠) يعني أن السبب بالغ الأهمية. أما المحور الثالث حيث هدف لقياس درجة رضا أولياء الأمور عن الخدمات التعليمية المقدمة لأبنائهم، حيث تدرجت وفق مقياس ليكرت الخماسي، حيث أعطيت الدرجات وفق تدرج ليكرت الخماسي كما يلي: (٥= راضي تماماً، ٤= راضي، ٣= متوسط الرضا، ٢= غير راضي، ١= غير راضي على الإطلاق).

طريقة جمع البيانات

قام فريق البحث بجمع بيانات قائمة الاستقصاء عن طريق المقابلة الشخصية مستعيناً ببعض المتعاونين (المعلمين أو الإداريين أو الأخصائيين الاجتماعيين) المشهود لهم

بالكفاءة والخبرة حيث تم تسليمهم الاستبيانات في المدارس -محل الدراسة- ليقوموا بتوزيعها على أولياء الأمور وحثهم على التعاون والتجاوب في ملئها مع شرح أي غموض أو عبارات قد تلبس على ولي الأمر.

تحليل البيانات وتفسير النتائج

بعد جمع البيانات تمت مراجعتها ومن ثم تفرغها باستخدام استمارات تفرغ خاصة، ليتم بعد ذلك تحليلها باستخدام الحاسب الآلي وباستخدام الأساليب الإحصائية المتاحة في برنامج SPSS وليبيان الأهمية الإحصائية للنتائج واختبار معنوية الفروق بين الإجابات المتعلقة بالمبحوثين فقد تم استخدام بعض أساليب التحليل الإحصائي المناسبة مثل اختبار (T.TEST) وذلك لاختبار معنوية الفروق بين المتوسطات للمتغيرات محل الدراسة، وأخيراً تم تفسير النتائج وفقاً للأسس العلمية.

حدود الدراسة

الحدود المكانية: تم اقتصار الدراسة على المدارس الأهلية والعالمية في مدينة جدة بالمملكة العربية السعودية، لأنها من أكبر محافظات المملكة، ولقربها من سكن فريق البحث حيث يسهل عليه جمع البيانات فيها. الحدود الزمانية: سعى فريق البحث على إتمام الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٣٥/١٤٣٦هـ، للحصول على إجابات دقيقة وواقعية من الآباء بعد استكمال سنة دراسية كاملة لأبنائهم في المدارس.

الحدود البشرية: تم اقتصار الدراسة على أولياء أمور الطلاب الدارسين بالمدارس الأهلية والمدارس العالمية، باعتبارهم العملاء المباشرين لهذه المدارس، لذا لم تشمل الدراسة المستثمرين أو الموظفين العاملين في هذه المدارس.

ثانياً: الدراسات السابقة.

الدراسات العربية:

- دراسة صالح بن عبد الله الملحم (٢٠١١) بعنوان " دور عناصر المزيج التسويقي الخدمي في زيادة الإقبال على المدارس الأهلية".^(١٠)

خلصت هذه الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أبرزها: عدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائية بين دوافع أولياء الأمور في محافظة الإحساء في إلحاق أبنائهم وبناتهم بالمدارس الأهلية، وفق عناصر المزيج التسويقي الخدمي، وذلك على أساس اختلاف الجنسية، وصلة القرابة، والمؤهل العلمي لأولياء الأمور، وكذلك مكان السكن. بينما أظهرت الدراسة وجود فروقات ذات دلالة إحصائية بين دوافع أولياء الأمور في محافظة الإحساء في إلحاق أبنائهم وبناتهم بالمدارس الأهلية، وفق عناصر المزيج التسويقي الخدمي، باختلاف العمر بين أولياء الأمور، والدخل الشهري للأسرة، ونوع الوظيفة الحالية لأولياء الأمور.

- دراسة علي أسعد وطفة وفرح المطوع (٢٠٠٨م) بعنوان "المدارس الخاصة الأجنبية في دولة الكويت كما يراها أولياء أمور تلاميذ المرحلة الابتدائية".^(١١)

(١٠) صالح بن عبد الله بن صالح الملحم «دور عناصر المزيج التسويقي الخدمي في زيادة الإقبال على المدارس الأهلية». المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، مج ٧، ع ٣، ٢٠١١م، ص ٣٤١ - ٣٧٥.

(١١) علي أسعد وطفة، وفرح المطوع «المدارس الخاصة الأجنبية في دولة الكويت كما يراها أولياء أمور تلاميذ المرحلة الابتدائية». رسالة الخليج العربي، س ٢٩، ع ١٠٩، سبتمبر ٢٠٠٨م، ص ١٣ - ٧٠.

حاولت هذه الدراسة الكشف عن الصورة التربوية للمدارس الأجنبية الخاصة في منظور عينة من الآباء والأمهات في المرحلة الابتدائية في دولة الكويت. وقد خرجت هذه الدراسة بعدد من النتائج حول الصورة المميزة لهذه المدارس من منظور الآباء والأمهات وأولياء الأمور الذين بينوا السمات والمزايا والخصائص التربوية الإيجابية لهذه المدارس بالمقارنة مع صورة سلبية للأداء التربوي في المدارس الحكومية التي وضعت في قفص الاتهام.

- دراسة عيسى بن حسن الأنصاري (٢٠٠٤) بعنوان «دراسة مسحية للكشف عن أسباب إلحاق الأبناء بالمدارس الأهلية وآراء الآباء حول هذه المدارس». ^(١٢)

وقد بينت تلك الدراسة أنه على الرغم من زيادة إقبال الآباء على إلحاق أبنائهم بالمدارس الأهلية إلا أن ذلك لا يعني أن الآباء راضون عن أداء هذه المدارس وعن مستوى أبنائهم الدراسي. بل العكس كان هناك الكثير من الآباء الذين أبدوا عدم رضاهم عن أداء هذه المدارس ولا يرون انهم يجدون مردوداً يعادل ما يدفعونه من رسوم ولكن هناك أسباب هي التي تدفعهم لذلك وهذا ما قامت هذه الدراسة بكشفه.

(١٢) عيسى بن حسن الأنصاري «دراسة مسحية للكشف عن أسباب إلحاق الأبناء بالمدارس الأهلية وآراء الآباء حول هذه المدارس». اللقاء التاسع للتعليم الأهلي (التعليم الأهلي وتحديات العصر)، إدارة التربية والتعليم بمحافظة الأحساء ٧-٨ / أبريل ٢٠٠٤م، ص ٣١ - ٤٦.

أساليب تدريس جيدة فيها، واحترام المدرسة للطلاب واهتمامها به فرداً، والاهتمام بإكساب الطالب قيماً واتجاهات مرغوباً فيها، ووجود نظرة إيجابية نحو الطلبة وقدراتهم، وتوفير بيئة أكثر أمناً من المدارس الحكومية، وتنشئة الطالب تنشئة دينية، وتوفير الرعاية الصحية والاجتماعية للطلاب، ووجود علاقة تبادلية متينة بين المدرسة والبيت.

- دراسة خديجة عبد الله اليوسف (١٩٩٧ م) بعنوان "دوافع اختيار التعليم الابتدائي الأهلي للبنات من قبل أولياء الأمور بمدينة مكة المكرمة".^(١٥) وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج متعلقة بالدوافع لاختيار التعليم الابتدائي الأهلي للبنات من قبل أولياء الأمور بمدينة مكة المكرمة خلصت إلى أن المدارس الأهلية تتميز بكونها تهتم بتحفيظ الطالبة أجزاء من القرآن الكريم، وتدريبها على تلاوته وتجويده. وتعليم الطالبة مبادئ اللغة الإنجليزية، بعض مبادئ الحاسب الآلي. وكذلك قلة أعداد الطالبات في الفصل الدراسي الواحد في المدارس الأهلية مما يساعد على حصول كل طالبة على قدر معقول من الاهتمام. إضافة إلى الاهتمام بالنظافة والسلامة في جميع مرافق المدرسة.

- دراسة منى راشد الغيص وثابت عبد الرحمن إدريس (١٩٩٦) بعنوان «سلوك اختيار

(١٥) خديجة عبد الله سند اليوسف «دوافع اختيار التعليم الابتدائي الأهلي للبنات من قبل أولياء الأمور بمدينة مكة المكرمة». رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٩٩٧م، بيلوجرافيا ص ١٠٨ - ١١٣.

- دراسة محمد صديق حسن (٢٠٠٣) بعنوان «التعليم في المدارس الأجنبية والخاصة الإيجابيات والسلبيات».^(١٣)

أرجعت هذه الدراسة أسباب زيادة الإقبال على المدارس الأجنبية والخاصة، على أنه نوع من المفاخرة والمباهاة بين الأسر، خاصة وأن عدداً كبيراً من أبناء المسئولين وصفوة المجتمع يلحقون أبناءهم في المدارس الحكومية والخاصة، كذلك رغبة أولياء الأمور في تعليم أبنائهم اللغة الإنجليزية بأصولها الصحيحة إعداداً لإلحاق هؤلاء الأبناء بالجامعات الأجنبية، أضف إلى ذلك الاعتقاد السائد لدى الكثيرين من أولياء الأمور بأن المدارس الأجنبية والخاصة تقدم خدمة تعليمية أفضل من المدارس الحكومية الرسمية.

- دراسة عابدين (٢٠٠٠) «أسباب إلحاق الوالدين أبنائهم بالمدارس الخاصة وعلاقتها ببعض التغيرات».^(١٤)

أظهرت نتائج هذه الدراسة أن أهم العوامل التي يراعيها الوالدان في اختيارهم للمدارس الخاصة هو التعامل مع الطالب بشكل تربوي جيد، ووجود نظام ضبط ثابت في المدرسة، وشهرة المدرسة، واستخدام

(١٣) محمد صديق محمد حسن «التعليم في المدارس الأجنبية والخاصة الإيجابيات والسلبيات». مجلة التريية - قطر، ص ٣٢، ع ١٤٦، سبتمبر ٢٠٠٣م، ص ٦٤ - ٧٥.

(١٤) محمد عبد القادر عابدين «أسباب إلحاق الوالدين أبنائهم بالمدارس الخاصة وعلاقتها ببعض التغيرات». مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية، العدد الثالث، جمعية البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية، مارس ٢٠٠٠م، ص ٥٣ - ٨٧.

العينة وهي عدم وجود مناهج إضافية كاللغات الأجنبية والكمبيوتر واکتظاظ الفصول الدراسية بالطالبات، وعدم العناية بإنهاء شخصية الطالبة.

الدراسات الأجنبية:

- دراسة يي هسو وتشن يوان فانغ (٢٠١٣) بعنوان « تحليل العوامل المؤثرة في اختيار الآباء مدارس أبنائهم المتوسطة ». (١٨)
وجد الباحثان من خلال هذه الدراسة علاقة إيجابية عالية من ناحية اختيار الآباء مدارس أبنائهم مع عوامل أخرى مثل البيئة التعليمية، والفلسفة التعليمية، والحرم الجامعي والمرافق والأنشطة اللاصفية، والمناهج وموقع المدرسة والنقل المدرسي. كما ذكر الباحثان في ختام هذه الدراسة أهمية الاختصاصات الإدارية فيما يتعلق بالتركيز على أن القيم الأخلاقية للطالب والانضباط اليومي، والسمعة الجيدة، والبيئة التعليمية الآمنة والفعالة، والمناهج هي أهم العوامل التي من شأنها تحفيز الطلاب للانضمام إلى بعض المدارس ضمن منطقتهم.

- دراسة فاطمة بيك (٢٠١١) بعنوان « تقصي دوافع الآباء عند اختيار تعليم أبنائهم اللغات بطريقة الغمر » (١٩)

Yi Hsu and Chen Yuan-fang , An Analysis of (١٨) Factors Affecting Parents' Choice of a Junior High School , International Journal of Business, Humanities and Technology Vol. 3 No. 2; February 2013 , p. 39-49

Fatima Baig , Investigating the motivations of (١٩) parents choosing language immersion education for their child , thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the Doctor of Philosophy degree in Teaching and Learning , Graduate College of The University of Iowa , Iowa , May 2011 , p. 133-139

المدارس والتقسيم الديموغرافي لقطاعات المستخدمين للمدارس الحكومية والخاصة في الكويت : تحليل المتغيرات ». (١٦)

اهتمت هذه الدراسة الموجهة بالمفهوم التسويقي بسلوك اختيار المدارس من جانب أولياء الأمور الكويتيين. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن قرار الاختيار بين المدارس الحكومية، أو الخاصة العربية، أو الخاصة الأجنبية يتأثر بعدة عوامل أهمها المعاملة، وكفاءة المدرسين، ورسوم الدراسة، والأنشطة المدرسية، والموقع، والانطباع الذهني عن المدرسة، والاتصالات الشخصية المعتمدة على الحديث المتداول بين أولياء الأمور.

- دراسة فوزية البكر (١٩٩٥) بعنوان « الاتجاهات الوالدية نحو إلحاق الفتيات بالمدارس الابتدائية الأهلية للبنات بمدينة الرياض ». (١٧)

توصلت هذه الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: أن الكفاءة العلمية والمهنية للمعلمات واستخدامهن لأساليب تربوية جيدة في التدريس كانت أهم الأسباب التي دفعت الأهالي إلى إلحاق بناتهم بالمدارس الأهلية. كما كشفت الدراسة أن من أهم عيوب المدارس الأهلية التي ألحق الأهالي بناتهم بها محدودية البرامج الترفيهية وغلاء الأقساط المدرسية. كما كشفت أيضاً عن أهم العيوب التي يعاني منها التعليم الحكومي من وجهة نظر أفراد

(١٦) منى راشد الغيص، وثابت عبد الرحمن إدريس « سلوك اختيار المدارس والتقسيم الديموغرافي لقطاعات المستخدمين للمدارس الحكومية والخاصة في الكويت : تحليل المتغيرات ». المجلة العربية للعلوم الإدارية، مج ٤، ع ١، نوفمبر ١٩٩٦م، ص ١ - ٣٦.
(١٧) فوزية بكر البكر «دراسة مسحية للاتجاهات الوالدية نحو إلحاق الفتيات بالمدارس الابتدائية الأهلية للبنات بمدينة الرياض». رسالة الخليج العربي، س ١٦، ع ٥٦، نوفمبر ١٩٩٥م، ص ١٥ - ٤٨.

المدارس لأبنائهم؟»^(٢١).

لقد شكلت إمكانية أن يختار الآباء أفضل المدارس لأبنائهم إحدى اهتمامات لويس سالمون. وتوضح هذه الدراسة كيف تتنبأ عن طريق الأسس الاقتصادية للآباء بأنه يمكنهم اختيار مدارس أبنائهم بصورة أفضل من خبراء الأجهزة الحكومية. وقد تمت مراجعة هذه الدراسة على أساس البحث القائم وعلى أساس الملاحظة والتجربة والبحث المتعلق بالفرضية كالتالي:

وضحت المسوحات أن أولياء الأمور يقيمون المدارس بنفس طريقة التقييم لدى خبراء التربية، وهذا ما يوضح أن لديهم معلومات كافية تمكنهم من اتخاذ القرار الصحيح. كما وضحت المسوحات أن معظم الآباء يقومون باختيار المدارس على أساس الجودة الأكاديمية المتوقعة، مما يظهر أنهم يبنون خياراتهم على أفضل مصلحة طويلة الأمد للطفل. كما وضحت البيانات أن التحصيل الأكاديمي للطلبة هي أعلى في المدارس المختارة منها في المدارس الحكومية. ومن ذلك كشفت الدراسة أن اعتقاد لويس سالمون بأن الآباء هم الذين يقومون باختيار أفضل المدارس لأبنائهم، تؤيده هذه الدراسة.

وخلص فريق البحث من استعراض الدراسات السابقة إلى وجود عدد وفير من الدراسات التي تناولت موضوع أسباب أو دوافع اختيار المدارس الأهلية، كما أن معظم

لقد كشفت هذه الدراسة أن الآباء يشكلون أهمية بالغة لبرامج التعليم بالغمر - وهي طريقة التعليم التي يتم من خلالها الانخراط في بيئة أو ثقافة أخرى مغايرة تماماً لبيئة وثقافة الطالب - حيث كان المشاركون يؤيدون بشدة التعليم بتلك الطريقة ويجدونها فاعلة جداً في تعليم أبنائهم لتعليم لغة أخرى، وقد أبدت الدراسة أن الآباء لديهم معرفة جيدة بتلك الطريقة من التعليم، وأثرها في تربية الأبناء وتعليمهم، كما كانت لديهم توقعات عالية جداً، وهم ينظرون إلى أنفسهم كشركاء للمدارس في توفير أفضل تعليم ممكن لأبنائهم، كما أن الباحثة ترى أن نتائج دراستها مهمة بالنسبة للإداريين في مثل هذا النوع من المدارس والمعلمين والآباء.

- دراسة أفا ديفيس (٢٠١١) بعنوان «لماذا يختار الآباء إرسال أبنائهم إلى المدارس الخاصة»^(٢٠)

كان غرض هذه الدراسة هو تقصي الأسباب التي يدلي بها الآباء لكيفية اختيارهم التعليم المدرسي لأبنائهم، وكان هناك ثلاث مجموعات من هؤلاء المشاركين هم: الآباء، والطلبة، والعاملون في الإدارة. وكان هناك عدة مناحي نتجت عن المقابلات مع المشاركين تدور حولها أسباب اختيار المدارس الخاصة للأبناء وهي: الخصائص المتوقعة في المدرسة، وجودة التعليم، والبيئة الفعلية، والأنشطة اللا منهجية.

- دراسة جوزيف باستا وهربرت والبرغ (٢٠٠٤) بعنوان «هل يمكن للوالدين اختيار أفضل

Bast, Joseph L. and Walberg, Herbert J , Can (٢١) Parents Choose the Best Schools for Their Children? , Economics of Education Review, v23 . n4 , Aug 2004 , p431-440

Davis, Ava M. , "Why Do Parents Choose to (٢٠) Send Their Children To Private Schools?" , Georgia Southern University , Georgia Southern , (2011). Electronic Theses & Dissertations. Paper 382

المتغيرات	العدد	النسبة المئوية %
٥- المستوى التعليمي		
متوسطة فما دون	٣١	١٧,٠
ثانوي أو ما يعادلها	٢٤	١٣,٢
جامعي فأعلى	١٢٧	٦٩,٨
٦- الدخل الشهري للأسرة من الوظيفة والموارد الأخرى		
أقل من ٥٠٠٠ ريال	٢٨	١٥,٤
٥,٠٠٠ - لأقل من ١٠٠٠٠ ريال	٤١	٢٢,٥
١٠٠٠٠ - لأقل من ١٥٠٠٠ ريال	٣٩	٢١,٤
١٥٠٠٠ - لأقل من ٢٠٠٠٠ ريال	٢٧	١٤,٨
٢٠٠٠٠ - لأقل من ٢٥٠٠٠ ريال	١٩	١٠,٤
٢٥٠٠٠ ريال فأكثر	٢٨	١٥,٤
٧- نوع السكن		
فيلا	٦٠	٣٣,٠
شقة	١٢٢	٦٧,٠

تلك الدراسات تناولت أسباب أو دوافع اختيار المدارس الأهلية، وهي لا شك تختلف عن المجال الرئيسي لهذه الدراسة التي ستركز على دوافع اختيار أولياء الأمور للمدارس الابتدائية الخاصة بأبنائهم ومدى رضاهم عنها بحكم أنها دراسة مقارنة بين المدارس الأهلية والمدارس العالمية.

ثالثاً: نتائج الدراسة الميدانية واختبار صحة الفروض:
توصيف عينة الدراسة تبعاً للمتغيرات الديمغرافية ونوع السكن

جدول رقم (١)

توصيف عينة أولياء الأمور بحسب المتغيرات الديمغرافية ونوع السكن

المتغيرات	العدد	النسبة المئوية %
١- المدرسة		
المدارس الأهلية	١٢٢	٦٧,٠
المدارس العالمية	٦٠	٣٣,٠
٢- الجنسية		
سعودي	١٠٩	٥٩,٩
غير سعودي	٧٣	٤٠,١
٣- الجنس		
ذكر	١٦٦	٩١,٢
أنثى	١٦	٨,٨
٤- العمر		
أقل من ٣٠ سنة	٢٣	١٢,٦
٣٠ - لأقل من ٤٠	٦٤	٣٥,٢
٤٠ سنة فأكثر	٩٥	٥٢,٢

تم تصنيف أولياء أمور الطلاب في عينة الدراسة تبعاً لنوع المدرسة التي يدرس فيها أبنائهم وتبعاً لجنسية ولي الأمر وجنسه وعمره ومستواه التعليمي ودخله الشهري ونوعية سكنه، ويلاحظ من الجدول ما يلي:

- أن غالبية أولياء الأمور في العينة ونسبتهم (٦٧٪) يدرس أبنائهم في مدارس أهلية بينما يدرس ما نسبته (٣٣٪) في المدارس العالمية.
- أن غالبية أولياء الأمور في العينة ونسبتهم (٩١٪) تقريباً من السعوديين، بينما يمثل غير السعوديين ما نسبته (٨٪).
- أن الغالبية العظمى من أولياء الأمور في العينة ونسبتهم (٩١٪) من الذكور، بينما يمثل الإناث ما نسبته (٩٪) تقريباً.

- أن غالبية أولياء الأمور في العينة ونسبتهم (87٪) تقريباً تتجاوز أعمارهم 30 سنة.
- أن غالبية أولياء الأمور في العينة ونسبتهم (70٪) تقريباً حاصلين على مؤهل جامعي أو أعلى.
- أن غالبية أولياء الأمور في العينة ونسبتهم (85٪) لا تقل دخولهم الشهرية عن 5,000 ريال كما أن النسبة الأكبر في العينة ونسبتهم (62٪) من العينة تتجاوز دخولهم 10,000 ريال ولعل هذا ما يتفق مع التوقعات النظرية ويفسر ويرر قدرة أولياء الأمور على إلحاق أبنائهم بالمدارس الخاصة ذات المصاريف الدراسية المرتفعة نسبياً.
- أن غالبية أولياء الأمور في العينة ونسبتهم (67٪) يسكنون في شقق بينما تبلغ نسبة ساكني الفلل (33٪).
- تحليل استجابات عينة أولياء الأمور نحو فقرات محاور الدراسة.
- يتناول فريق البحث في هذا الجزء تحليل استجابات عينة الدراسة نحو فقرات محاور الدراسة وهي:
- أولاً: الأهمية النسبية لأسباب تعرف أولياء الأمور على المدرسة التي يلتحق بها أبنائهم.
- ثانياً: الأهمية النسبية لدوافع اختيار أولياء الأمور للمدرسة التي يلتحق بها أبنائهم.
- ثالثاً: درجة رضا أولياء الأمور عن مستوى الخدمات المقدمة لأبنائهم.
- أولاً: الأهمية النسبية لأسباب تعرف أولياء الأمور على المدرسة التي يلتحق بها أبنائهم

جدول رقم (2)

درجة أهمية الأسباب التي يتعرف من خلالها أولياء الأمور على المدرسة

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	خيارات الإجابة			السبب مهم للغاية	رقم العبارة
			مهم إلى حد ما	غير مهم على الإطلاق			
1	0,53	2,64	120	58	4	ت ن٪	2
			65,9	31,9	2,2		
2	0,61	2,45	92	79	11	ت ن٪	1
			50,5	43,4	6,0		
3	0,70	2,36	88	71	23	ت ن٪	4
			48,4	39,0	12,6		
4	0,69	2,31	80	79	23	ت ن٪	6
			44,0	43,4	12,6		
5	0,71	2,18	65	85	32	ت ن٪	7
			35,7	46,7	17,6		

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	خيارات الإجابة			السبب مهم للغاية	رقم العبارة
			مهم إلى حد ما	غير مهم على الإطلاق			
٦	٠,٦٨	١,٧٩	٦٦	٨٩	٢٧	ت	٣
			٣٦,٣	٤٨,٩	١٤,٨	%ن	
٧	٠,٧٧	١,٦٨	٩٣	٥٥	٣٤	ت	٥
			٥١,١	٣٠,٢	١٨,٧	%ن	
			المتوسط الحسابي المرجح العام				
		٢,٢٠	٠,٣٥				

تدريجياً أهمية باقي الأسباب حيث تأتي معرفة أولياء الأمور السابقة بأحد المعلمين أو العاملين بالمدرسة في مؤخرة تلك الأسباب بمتوسط (١, ٦٨).

ثانياً: الأهمية النسبية لدوافع اختيار أولياء الأمور للمدرسة التي يلتحق بها أبنائهم:

تشير النتائج المستخلصة من الجدول رقم (٢) إلى أن زيارة أولياء الأمور للمدرسة وإطلاعهم على مرافقها وأنشطتها يأتي في مقدمة أسباب تعرف أولياء الأمور على المدرسة بمتوسط قدره (٢, ٦٤) ويليه سمعة المدرسة وشهرتها بمتوسط (٢, ٤٥) ثم موقع المدرسة وقربها من المنزل أو العمل بمتوسط (٢, ٣٦) وتراجع

جدول رقم (٣)

درجة أهمية الدوافع التي ساهمت في اختيار أولياء الأمور للمدرسة الأهلية أو العالمية التي يلتحق بها أبنائهم مرتبة تنازلياً

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الدوافع	رقم العبارة
١	٢,١٧	٨,٧٨	حرص المدرسة على غرس القيم والأخلاقيات في طلابها	٦
٢	٢,٣٤	٨,٦٨	حرص المدرسة على التنشئة الإسلامية لطلابها وتحفيظهم أجزاء من القرآن الكريم	٨
٣	٢,١٧	٨,٥٩	حرص المدرسة على انضباط الطلاب علمياً وسلوكياً	١
٤	٢,٢٤	٨,٥٨	حسن تعامل المدرسة مع الطلاب واهتمامها بتنمية قدراتهم وشخصياتهم	٤
٥	٢,٣٩	٨,٥٥	البنية التحتية آمنة وفعالة	٧
٦	٢,٣٣	٨,٥٥	الكفاءة العلمية والمهنية لمعلمي المدرسة	٥
٧	٢,١٧	٨,٥١	استخدام المدرسة للمناهج والأساليب التربوية الحديثة	٣
٨	٢,٢٩	٨,٢٠	قلة عدد الطلاب في الفصل الواحد	١٤

رقم العبارة	الدوافع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١٥	اهتمام المدرسة بنظافة كافة مرافقها	٨,١٧	٢,٥٠	٩
٢٠	اهتمام المدرسة بتعليم اللغة العربية وعلومها	٨,١٣	٢,٤٨	١٠
١٦	اهتمام المدرسة باستخدام طلابها للحاسب الآلي وتطبيقاته وبرامجه	٨,٠٨	٢,٣٩	١١
٢١	المستوى التحصيلي العلمي لطلاب المدرسة عالي	٨,٠٥	٢,٣٣	١٢
١١	اهتمام المدرسة بالبرامج الترفيهية والأنشطة اللاصفية والرياضية	٨,٠٣	٢,٣٥	١٣
١٧	توفر المباني والتجهيزات والوسائل التقنية لتسهيل العملية التعليمية	٧,٩٩	٢,٥٤	١٤
١٠	حرص المدرسة على متانة العلاقة التبادلية بينها وبين أولياء الأمور	٧,٩١	٢,٦٩	١٥
٩	توفير المدرسة للرعاية الصحية والاجتماعية لطلابها	٧,٦٨	٢,٨٥	١٦
١٣	اهتمام المدرسة بتدريس اللغة الإنجليزية بأساليب حديثة	٧,٦١	٣,٠٤	١٧
١٨	توفير المعامل والمختبرات الحديثة	٧,٥١	٢,٨٢	١٨
٢	شهرة المدرسة وسمعتها	٧,٥١	٢,٦٤	١٩
٢٢	موقع المدرسة قريب نسبياً من المنزل أو العمل	٧,٢٧	٣,٢٧	٢٠
٢٣	وجود وسائل نقل الطلاب من المنزل إلى المدرسة والعكس	٧,١٦	٣,٥٢	٢١
١٢	الرسوم الدراسية للمدرسة مناسبة مقابل ما تقدمه لطلابها من خدمات	٦,٨٧	٣,٠٨	٢٢
١٩	طلاب المدرسة غالباً ما ينتمون إلى طبقة مميزة في المجتمع	٦,٧١	٢,٧٤	٢٣
	المتوسط الحسابي المرجع العام	٧,٥٩	١,٦٧	

بمتوسط (٨, ٦٨) ويأتي في المرتبة الثالثة حرص المدرسة على انضباط الطلاب علمياً وسلوكياً بمتوسط (٨, ٥٩) ويأتي ذلك حسن تعامل المدرسة مع الطلاب واهتمامها بتنمية قدراتهم بمتوسط (٨, ٥٨) وتراجع تدريجياً أهمية باقي الدوافع حيث يأتي في مؤخرتها انتماء طلاب المدرسة إلى طبقة مميزة في المجتمع بمتوسط قدره (٦, ٧١).

ثالثاً: درجة رضا أولياء الأمور عن مستوى الخدمات

المقدمة لأبنائهم:

تشير النتائج المستخلصة من الجدول رقم (٣) إلى أن كافة الدوافع المشار إليها في الجدول تعتبر هامة حيث حصلت في مجملها على متوسط عام قدره (٧, ٥٩) على مدرج القياس الذي يتراوح من (صفر - ١٠).

أما فيما يتعلق بالأهمية النسبية لكل دافع من تلك الدوافع فقد تبين أن حرص المدرسة على غرس القيم والأخلاقيات في طلابها يأتي في مقدمة تلك الدوافع بمتوسط قدره (٨, ٧٨) ويليه حرص المدرسة على التنشئة الإسلامية لطلابها وتحفيظهم أجزاء من القرآن الكريم

جدول رقم (٤)

درجة رضا أولياء الأمور عن الخدمات التعليمية المقدمة للأبناء
من جانب المدارس الأهلية أو العالمية التي يلتحق بها أبناؤهم مرتبة تنازلياً

رقم العبارة	عناصر الخدمات التعليمية المقدمة للأبناء من المدرسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	الالتزام بتسليم الكتب الدراسية للطلاب في الوقت المحدد	٤,٣٨	٠,٩٩	١
٣	تميز موقع المدرسة	٤,١٨	٠,٨٤	٢
١٧	اهتمام المدرسة بتدريس المقررات العربية بشكل جيد	٤,١٦	٠,٨٤	٣
٢	التكيف في كافة مرافق المدرسة	٤,١٣	٠,٨٩	٤
٦	سعة الفصول الدراسية وملائمتها لعدد الطلاب	٤,١١	٠,٩٢	٥
١٤	اهتمام المدرسة بالتنشئة الدينية للطلاب وتعليمهم القرآن الكريم	٤,١٠	٠,٩٢	٦
٧	توفر المباني والتجهيزات وملائمتها	٤,٠٣	٠,٩١	٧
١٦	توفر الملاعب والقاعات والأفنية لممارسة الأنشطة اللاصفية	٤,٠٢	٠,٩٩	٨
٤	تعامل المدرسة مع الطلاب ومحاولة حل مشكلاتهم	٣,٩٩	٠,٩٢	٩
٥	انضباط نقل الطلاب من المدرسة إلى المنزل والعكس	٣,٩٠	١,٠٥	١٠
١٢	اهتمام المدرسة بتدريس مناهج الحاسب الآلي	٣,٨٤	٠,٩٦	١١
١١	انضباط الطلاب في المدرسة علمياً وسلوكياً	٣,٨٠	٠,٩٧	١٢
٨	اهتمام المدرسة بتدريس اللغة الإنجليزية بالأساليب الحديثة	٣,٧٨	١,٠٩	١٣
١٠	توفر الوسائل التقنية والمعامل والمختبرات الحديثة	٣,٧٥	١,٠٣	١٤
١٥	نظافة الفصول الدراسية والساحات ودورات المياه	٣,٧١	١,١٥	١٥
٩	الرسوم المالية مقابل ما يحصل عليه الطلاب من خدمات	٣,٤٦	١,٠٧	١٦
١٣	توفر مواقف سيارات كافية وتنظيم دخول وخروج الطلاب من المدرسة	٣,٣٤	١,٢٥	١٧
	المتوسط الحسابي المرجع العام	٣,٩٢	٠,٦٥	

أما فيما يتعلق بعناصر الخدمة التي استحوذت على أعلى درجات الرضا من قبل أولياء الأمور فقد تبين أن التزام المدرسة بتسليم الكتب الدراسية للطلاب في الوقت المحدد يأتي في مقدمة تلك العناصر بمتوسط قدره (٤,٣٨) ويليه موقع المدرسة المتميز بمتوسط (٤,١٨) ثم اهتمام المدرسة

تشير النتائج المستخلصة من الجدول رقم (٤) أن أولياء أمور الطلاب يميلون - بصفة عامة - إلى الرضا عن الخدمات المقدمة لأبنائهم في المدارس الأهلية والعالمية على السواء ويدعم ذلك استحواذ كافة الخدمات في مجملها على متوسط قدره (٣,٩٢) على مدرج ليكرت الخماسي.

بتدريس المقررات العربية بشكل جيد (١٦، ٤) ويأتي بعد ذلك التكيف في كافة مرافق المدرسة بمتوسط (١٣، ٤) ثم سعة الفصول وملائمتها لعدد الطلاب بمتوسط (١١، ٤) ويتراجع تدريجياً رضا أولياء الأمور عن باقي العناصر حيث تأتي الرسوم الدراسية مقابل ما يحصل عليه الطلاب من خدمات، وتوفر المواقف الكافية للسيارات في مؤخره تلك العناصر بمتوسط رضا قدره (٦، ٤، ٣، ٣٤، ٣) على التوالي. السكن».

جدول رقم (٥)

نتائج اختبار « χ^2 » لدلالة تصنيف أولياء الأمور حسب اختلاف الجنس والجنسية والتعليم والدخل الشهري ونوع السكن

مستوى الدلالة	قيمة اختبار χ^2	الإجمالي		المدرسة الأهلية		المدرسة العالمية		التصنيف	
		النسبة	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %	العدد		
٠,١٣	٢,٣٠	٩١,٢	١٦٦	٩٣,٤	١١٤	٨٦,٧	٥٢	ذكر	الجنس
		٨,٨	١٦	٦,٦	٨	١٣,٣	٨	أنثى	
		١٠٠,٠	١٨٢	١٠٠,٠	١٢٢	١٠٠,٠	٦٠	الإجمالي	
٠,٠٠	٢٦,٢٨***	٥٩,٩	١٠٩	٧٣,٠	٨٩	٣٣,٣	٢٠	سعودي	الجنسية
		٤٠,١	٧٣	٢٧,٠	٣٣	٦٦,٧	٤٠	غير سعودي	
		١٠٠,٠	١٨٢	١٠٠,٠	١٢٢	١٠٠,٠	٦٠	الإجمالي	
٠,٨٨	٠,٢٦٤	١٧,٠	٣١	١٨,٠	٢٢	١٥,٠	٩	متوسطة فما دون	المستوى التعليمي
		١٣,٢	٢٤	١٣,١	١٦	١٣,٣	٨	ثانوي أو ما يعادلها	
		٦٩,٨	١٢٧	٦٨,٩	٨٤	٧١,٧	٤٣	جامعي فأعلى	
		١٠٠,٠	١٨٢	١٠٠	١٢٢	١٠٠,٠	٦٠	الإجمالي	
٠,٠٩٤	٤,٧٢	٣٧,٩	٦٩	٣٣,٦	٤١	٤٦,٧	٢٨	دون ١٠,٠٠٠ ريال	الدخل الشهري
		٣٦,٣	٦٦	٣٦,١	٤٤	٣٦,٧	٢٢	١٠,٠٠٠ - ٢٠,٠٠٠	
		٢٥,٨	٤٧	٣٠,٣	٣٧	١٦,٦	١٠	من ٢٠,٠٠٠ فأكثر	
		١٠٠,٠	١٨٢	١٠٠,٠	١٢٢	١٠٠,٠	٦٠	الإجمالي	
٠,٧٩	٠,٠٦٨	٣٣,٠	٦٠	٣٣,٦	٤١	٣١,٧	١٩	فيلا	نوع السكن
		٦٧,٠	١٢٢	٦٦,٤	٨١	٦٨,٣	٤١	شقة	
		١٠٠,٠	١٨٢	١٠٠,٠	١٢٢	١٠٠,٠	٦٠	الإجمالي	

- لا توجد هناك فروق جوهرية أو علاقة ارتباط بين المستوى التعليمي لولي الأمر وبين اختياره للمدرسة التي يتعلم فيها أبنائه.

- لا توجد هناك فروق جوهرية أو علاقة ارتباط بين الدخل الشهري لولي الأمر وبين اختياره للمدرسة التي يتعلم فيها أبنائه.

- لا توجد هناك فروق جوهرية أو علاقة ارتباط بين نوع سكن ولي الأمر (فيلاً أو شقة) وبين اختياره للمدرسة التي يتعلم فيها أبنائه.

وبالتالي فإنه استناداً إلى ما سبق فإنه يمكن قبول الفرض الأول باستثناء تأثير عنصر واحد فقط وهو الجنسية التي تبين أنها ذات تأثير قوي على اختيار ولي الأمر للمدرسة التي يتعلم فيها أبنائه (عالمية أو أهلية).

نتائج اختبار صحة الفرض الثاني وينص على:

لا توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين أسباب تعرف أولياء الأمور على المدارس الأهلية وأسباب تعرفهم على المدارس العالمية.

لاختبار صحة هذا الفرض والتأكد من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أولياء أمور طلاب المدارس الأهلية والمدارس العالمية من حيث الخصائص المشار إليها في الفرض الأول أعلاه فقد تم استخدام تحليل χ^2 وتشير البيانات المستخلصة من الجدول رقم (5) إلى ما يلي:

- لا توجد هناك فروق جوهرية أو علاقة ارتباط بين جنس ولي الأمر (ذكر/ أنثى) وبين اختياره للمدرسة (عالمية/ أهلية) التي يتعلم فيها أبنائه.

- يلاحظ من الجدول رقم (5) أن ما نسبته (67%) تقريباً من أولياء أمور طلاب المدارس العالمية من غير السعوديين في حين أن ما نسبته (73%) من أولياء أمور طلاب المدارس الأهلية من السعوديين، وقد أظهرت نتائج χ^2 أن قيمة χ^2 المحسوبة هي (28, 26) وهي تعتبر قيمة معنوية عند درجة حرية واحدة وعند مستوى ألفا أقل من 0, 001 مما يمكن معه القول بوجود علاقة معنوية بين جنسية ولي الأمر وبين اختياره للمدرسة التي يتعلم فيه أبنائه.

جدول رقم (6)

نتائج اختبار «ت» لدلالة الفروق بين أسباب تعرف أولياء الأمور على المدرسة باختلاف نوع المدرسة

الدلالة الإحصائية	قيمة «ت» المحسوبة	المدرسة الأهلية (122)			المدرسة العالمية (60)			الأسباب
		الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
0,39	0,854	2	0,59	2,42	2	0,65	2,5	المدرسة لها سمعة وشهرة كبيرة
0,02	2,36*	1	0,56	2,57	1	0,43	2,77	زيارتكم للمدرسة واطلاعتكم على مرافقها وأنشطتها
0,24	-1,19	6	0,70	1,83	7	0,65	1,7	الإعلانات المختلفة عن المدرسة
0,59	-0,549	3	0,72	2,38	3	0,65	2,32	موقع المدرسة وقربها من المنزل أو العمل
0,13	1,53	7	0,78	1,61	6	0,75	1,80	معرفة سابقة بأحد المعلمين أو العاملين بالمدرسة

الدلالة الإحصائية	قيمة «ت» المحسوبة	المدرسة الأهلية (١٢٢)			المدرسة العالمية (٦٠)			الأسباب
		الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
٠,٥٢	-٠,٦٤١	٤	٠,٦٨	٢,٣٤	٤	٠,٧١	٢,٢٧	تزكية المدرسة من الأقارب والأصدقاء
٠,٢٦	١,١٤	٥	٠,٧٠	٢,١٤	٥	٠,٧٣	٢,٢٧	استعراض أنشطة وخدمات المدرسة عن طريق الانترنت

لاختبار صحة هذا الفرض فقد تم استخدام تحليل التباين T-Test وتشير البيانات المستخلصة من الجدول رقم (٦) إلى أنه ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين أسباب تعرف أولياء الأمور على المدرسة الأهلية أو العالمية ما عدا السبب الثاني المتعلق بزيارة أولياء الأمور إلى المدرسة وإطلاعهم على مرافقها وأنشطتها، حيث تبين أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠٥) تعود لصالح أولياء الأمور المتعاملين مع المدرسة العالمية، مما يمكن معه قبول الفرض الثاني للدراسة.

نتائج اختبار صحة الفرض الثالث وينص على:
«لا توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين دوافع اختيار أولياء الأمور للمدارس الأهلية أو المدارس العالمية».

جدول رقم (٧)

نتائج اختبار «ت» لدلالة الفروق بين دوافع اختيار أولياء الأمور للمدارس الأهلية والمدارس العالمية

رقم العبارة	الدوافع	المتوسطات الحسابية والانحرافات تبعا للمدرسة				مستوى الدلالة الفعلية
		الأهلية (ن=١٢٢)		العالمية (ن=٦٠)		
		الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	
١	حرص المدرسة على انضباط الطلاب علميا وسلوكيا	٢,٢١	٨,٥٥	٢,١٠	٨,٦٨	٠,٧٠
٢	شهرة المدرسة وسمعتها	٢,٦٤	٧,٥٥	٢,٦٧	٧,٤٢	٠,٧٥
٣	استخدام المدرسة للمناهج والأساليب التربوية الحديثة	٢,٣٥	٨,٣٣	١,٧٠	٨,٨٧	٠,١٢
٤	حسن تعامل المدرسة مع الطلاب واهتمامها بتنمية قدراتهم وشخصياتهم	٢,٢٠	٨,٥٩	٢,٣٢	٨,٥٧	٠,٩٥
٥	الكفاءة العلمية والمهنية لمعلمي المدرسة	٢,٤١	٨,٥٠	٢,١٩	٨,٦٧	٠,٦٥
٦	حرص المدرسة على غرس القيم والأخلاقيات في طلابها	٢,٢٣	٨,٧٠	٢,٠٦	٨,٩٣	٠,٥١
٧	البيئة المدرسية آمنة وفعالة	٢,٥٣	٨,٥٠	٢,٠٨	٨,٦٧	٠,٦٦

رقم العبارة	الدوافع	المتوسطات الحسابية والانحرافات تبعا للمدرسة				مستوى الدلالة الفعلية
		العالمية (ن=60)		الأهلية (ن=122)		
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	
٨	حرص المدرسة على التنشئة الإسلامية لطلابها وتحفيظهم أجزاء من القرآن الكريم	٨,٤٠	٢,٢٢	٨,٦٩	٢,٤١	٠,٤٤
٩	توفير المدرسة للرعاية الصحية والاجتماعية لطلابها	٧,٧٥	٢,٨٤	٧,٦٤	٢,٨٧	٠,٨١
١٠	حرص المدرسة على متانة العلاقة التبادلية بينها وبين أولياء الأمور	٧,٧٣	٣,٠٠	٧,٩٩	٢,٥٤	٠,٥٤
١١	اهتمام المدرسة بالبرامج الترفيهية والأنشطة اللاصفية والرياضية	٨,٠٠	١,٩٩	٨,٠٤	٢,٥٢٠	٠,٩١
١٢	الرسوم الدراسية للمدرسة مناسبة مقابل ما تقدمه لطلابها من خدمات	٦,٧٠	٣,٠٤	٦,٩٥	٣,١٠	٠,٦١
١٣	اهتمام المدرسة بتدريس اللغة الانجليزية بأساليب حديثة	٨,٥٧	٢,٥٤	٧,١٤	٣,١٧	٠,٠٠٣
١٤	قلة عدد الطلاب في الفصل الواحد	٨,٥٢	٢,١	٨,٠٥	٢,٣٢	٠,٢٠
١٥	اهتمام المدرسة بنظافة كافة مرافقها	٨,٥٨	٢,٠٧	٧,٩٧	٢,٦٨	٠,١٢
١٦	اهتمام المدرسة باستخدام طلابها للحاسب الآلي وتطبيقاته وبرامجه	٨,٥٠	٢,٠٤	٧,٨٨	٢,٥٣	٠,١٠
١٧	توفر المباني والتجهيزات والوسائل التقنية لتسهيل العملية التعليمية	٨,٠٨	٢,٤٦	٧,٩٤	٢,٥٩	٠,٧٣
١٨	توفير المعامل والمختبرات الحديثة	٧,٢٠	٣,١٥	٤,٦٦	٢,٦٤	٠,٣١
١٩	طلاب المدرسة غالبا ما ينتمون إلى طبقة مميزة في المجتمع	٦,٧٠	٢,٧٩	٦,٧١	٢,٧٣	٠,٩٨
٢٠	اهتمام المدرسة بتعليم اللغة العربية وعلومها	٨,٢٠	٢,١٦	٨,٠٩	٢,٦٣	٠,٧٨
٢١	المستوى التحصيلي العلمي لطلاب المدرسة عالي	٨,٠٧	٢,٥٢	٨,٠٤	٢,٢٥	٠,٩٥
٢٢	موقع المدرسة قريب نسبيا من المنزل او العمل	٧,٣٨	٢,٢٩	٧,٢١	٣,٢٧	٠,٧٤
٢٣	وجود وسائل نقل للطلاب من المنزل إلى المدرسة والعكس	٨,١٧	٢,٧١	٦,٦٦	٣,٧٧	٠,٠٠٦
	على المستوى الكلي	٧,٧٣	١,٦٤	٧,٥٢	١,٦٩	٠,٤٣

تم احتساب قيمة «ت» الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجات حرية (١٨٠) حيث بلغت (١,٦٤٥)

لاختبار صحة هذا الفرض فقد تم استخدام تحليل التباين T-Test وتشير البيانات المستخلصة من الجدول رقم (٧) إلى أنه ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين دوافع اختيار أولياء الأمور للمدرسة الأهلية أو العالمية باستثناء دافعين وهما:

- اهتمام المدرسة بتدريس اللغة الإنجليزية بأساليب حديثة.
 - وجود وسائل نقل للطلاب من المنزل إلى المدرسة والعكس.
- نتائج اختبار صحة الفرض الرابع وينص على:
- « لا توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين رضا أولياء الأمور عن الخدمات المقدمة لأبنائهم في المدارس الأهلية عن تلك المقدمة في المدارس العالمية».

جدول رقم (٨)

نتائج اختبار «ت» لدلالة الفروق بين رضا أولياء الأمور عن الخدمات التعليمية المقدمة لأبنائهم في المدارس الأهلية أو العالمية

رقم العبارة	الخدمات التعليمية المقدمة للأبناء في المدارس الأهلية والعالمية	المتوسطات الحسابية والانحرافات تبعا للمدرسة				مستوى الدلالة الفعلية
		الأهلية (ن=١٢٢)		العالمية (ن=٦٠)		
		الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	
١	الالتزام بتسليم الكتب الدراسية للطلاب في الوقت المحدد	٠,٨٦	٤,٥٦	١,١٤	٤,٠٢	٠,٠٠
٢	التكثيف في كافة مرافق المدرسة	٠,٩٣	٤,١٢	٠,٨١	٤,١٣	٠,٩٤
٣	تميز موقع المدرسة	٠,٨٧	٤,٢٥	٠,٧٨	٤,٠٣	٠,١١
٤	تعامل المدرسة مع الطلاب ومحاولة حل مشاكلهم	٠,٩٠	٤,٠٣	٠,٩٧	٣,٩٠	٠,٣٦
٥	انضباط نقل الطلاب من المدرسة إلى المنزل والعكس	١,١٢	٣,٧٩	٠,٨٨	٤,١٢	٠,٠٥
٦	سعة الفصول الدراسية وملائمتها لعدد الطلاب	٠,٧٨	٤,٢٥	١,١٠	٣,٨٢	٠,٠٠٢
٧	توفر المباني والتجهيزات وملائمتها	٠,٨٩	٤,٠٩	٠,٩٣	٣,٩٠	٠,١٨
٨	اهتمام المدرسة بتدريس اللغة الانجليزية بالأساليب الحديثة	١,١٠	٣,٥٢	٠,٨٥	٤,٣٢	٠,٠٠
٩	الرسوم المالية مقابل ما يحصل عليه الطالب من خدمات	١,١٠	٣,٤٠	٠,٩٩	٣,٥٧	٠,٣٣
١٠	توفر الوسائل التقنية والمعامل والمختبرات الحديثة	١,٠١	٣,٨١	١,٠٩	٣,٦٣	٠,٢٨
١١	انضباط الطلاب في المدرسة علميا وسلوكيا	٠,٩٦	٣,٨١	٠,٩٨	٣,٧٧	٠,٧٧

رقم العبارة	الخدمات التعليمية المقدمة للآباء في المدارس الأهلية والعالمية	المتوسطات الحسابية والانحرافات تبعا للمدرسة				مستوى الدلالة الفعلية
		العالمية (ن=60)		الأهلية (ن=122)		
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	
12	اهتمام المدرسة بتدريس مناهج الحاسب الآلي	3,87	0,91	3,83	0,98	0,80
13	توفر مواقف سيارات كافية وتنظيم دخول وخروج الطلاب من المدرسة	3,35	1,22	3,33	1,28	0,91
14	اهتمام المدرسة بالتنشئة الدينية للطلاب وتعليمهم القرآن الكريم	4,02	0,95	4,15	0,91	0,37
15	نظافة الفصول الدراسية والمساحات ودورات المياه	3,77	1,06	3,68	1,19	0,63
16	توفر الملاعب والقاعات والأفنية لممارسة الأنشطة اللاصفية	3,78	1,17	4,14	0,87	0,02
17	اهتمام المدرسة بتدريس المقررات العربية بشكل جيد	4,05	0,96	4,22	0,78	0,18
	على المستوى الكلي	3,88	0,67	3,94	0,65	0,59

تم احتساب قيمة «ت» الجدولية عند مستوى دلالة (0,05) ودرجات حرية (180) حيث بلغت (1,645)

- انضباط نقل الطلاب من المدرسة إلى المنزل والعكس.
 - اهتمام المدرسة بتدريس اللغة الإنجليزية بالأساليب الحديثة.
 وبالتالي فإنه استناداً لما سبق يمكن قبول الفرض الرابع للدراسة باستثناء الفروق الجوهرية الخاصة بالعناصر المشار إليها أعلاه.

رابعاً: نتائج وتوصيات الدراسة نتائج الدراسة

استناداً للتحليل السابق وفي ضوء نتائج اختبار فروض الدراسة يمكن استخلاص النتائج التالية:
 - أن 91% من أولياء أمور الطلاب في عينة الدراسة من الذكور وغالبيتهم 87% تتجاوز أعمارهم 30 سنة، كما أن 70% من العينة حاصلين على مؤهل

لاختبار صحة هذا الفرض فقد تم استخدام تحليل التباين T-Test وتشير البيانات المستخلصة من الجدول رقم (8) إلى أنه ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين رضا أولياء الأمور عن الخدمات المقدمة لأبنائهم في المدارس الأهلية عن تلك المقدمة في المدارس العالمية باستثناء عناصر الخدمات التالية:

- الالتزام بتسليم الكتب الدراسية للطلاب في الوقت المحدد.

- سعة الفصول الدراسية وملائمتها لعدد الطلاب.
 - توفر الملاعب والقاعات لممارسة الأنشطة اللاصفية.
 حيث تبين أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعود لصالح المدارس الأهلية.

كذلك فإن بيانات الجدول رقم (8) تشير إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعود لصالح المدارس العالمية فيما يتعلق بعنصري الخدمة التاليين:

- أن من أهم دوافع اختيار أولياء الأمور للمدرسة التي يلتحق بها أبنائهم هو حرص المدرسة على غرس القيم والأخلاقيات في طلابها ويوليها حرصها على التنشئة الإسلامية للطلاب ثم يأتي بعد ذلك حرص المدرسة على انضباط الطلاب علمياً وسلوكياً ويوليها حسن تعامل المدرسة مع الطلاب واهتمامها بتنمية قدراتهم وتراجع تدريجياً أهمية باقي الدوافع حيث يأتي في مؤخرتها انتماء طلاب المدرسة إلى طبقة متميزة في المجتمع.
- أن العنصر الأول من عناصر الخدمة الذي استحوز على أعلى درجات الرضا من قبل أولياء الأمور هو التزام المدرسة بتسليم الكتب الدراسية في الوقت المحدد ويوليها موقع المدرسة المتميز ثم الاهتمام بتدريس المقررات العربية بشكل جيد ويوليها التكيف ثم سعة الفصول وملائمتها لعدد الطلاب ويتراجع رضا أولياء الأمور تدريجياً عن باقي العناصر حيث استحوزت الرسوم الدراسية ومواقف السيارات على أدنى درجات رضا أولياء الأمور في عينة الدراسة.
- أن أولياء أمور طلاب المدارس العالمية أكثر تأثراً من أولياء أمور طلاب المدارس الأهلية بالزيارة التي يقومون بها إلى المدرسة العالمية والاطلاع على مرافقها وأنشطتها.
- أن اهتمام المدرسة العالمية بتدريس اللغة الإنجليزية بأساليب حديثة وتوفر وسائل نقل لطلابها من المنزل للمدرسة يعتبران من الدوافع ذات التأثير الأقوى على أولياء أمور الطلاب في اختيارهم للمدرسة العالمية، مقارنة بتأثير هذين العاملين على أولياء أمور طلاب المدارس الأهلية.
- جامعي أو أعلى، وتقدر نسبة من تتجاوز دخولهم الشهرية ١٠٠٠ ريال ٦٢٪ من العينة ويمثل السعوديون النسبة الأكبر ٦٠٪ من العينة بينما يمثل غير السعوديين ٤٠٪ من إجمالي أفراد العينة.
- تبلغ نسبة ساكني الشقق في عينة الدراسة ٦٧٪ بينما تبلغ نسبة ساكني الفلل ٣٣٪.
- أن ٦٧٪ من العينة يدرس أبنائهم في المدارس الأهلية بينما يدرس ٣٣٪ في المدارس العالمية.
- أكدت الدراسة أنه ليس للمتغيرات التالية (الجنس والتعليم والدخل الشهري ونوع السكن) تأثير جوهري على أولياء الأمور في اختيار المدرسة التي يتعلم فيها أبنائهم، بينما تبين أن للجنسية تأثير جوهري عليهم في اختيار المدرسة حيث يميل غالبية أولياء الأمور السعوديين (٧٣٪) لتعليم أبنائهم في المدارس الأهلية بينما يميل غالبية غير السعوديين (٧٦٪) لتعليم أبنائهم في المدارس العالمية وربما يعزى ذلك إلى ارتباط أولياء الأمور غير السعوديين بعقود عمل تجدد سنوياً وبالتالي فإن خشيتهم من عدم تجديد عقودهم تجعلهم يحرصون على اختيار المدارس العالمية وذلك لإمكانية مواصلة أبنائهم للدراسة في أوطانهم أو في أي دولة أخرى دون تأثرهم بتغيير المناهج الدراسية.
- أن من أهم أسباب تعرف أولياء الأمور على المدرسة التي يعتزمون تعليم أبنائهم فيها هو زيارة المدرسة والاطلاع على مرافقها ويوليها سمعة المدرسة وشهرتها ثم موقعها وقربها من المنزل أو العمل وتراجع تدريجياً أهمية باقي الأسباب حيث يأتي في مؤخرتها معرفة أولياء الأمور المسبقة بأحد المعلمين أو العاملين بالمدرسة.

معلميها والعمل على تطويرها والرقابة عليها من قبل الوزارة.

- إلزام المدارس الأهلية والعالمية بتطبيق المعايير العالمية في طرق التدريس، خاصة وأن أنماط التدريس قد تغيرت فما عادت تعتمد على مجرد التلقين، بل أصبح التعليم مشاركة بين الأستاذ والطالب.

- وضع برامج تدريب للقيادات التربوية والتنفيذية تشمل القيادات في المدارس الأهلية والعالمية، على أن يتم تنفيذ تلك البرامج بأحدث الأساليب التدريبية وحول الموضوعات الحديثة التي تواكب طبيعة عمل هؤلاء القادة.

- إشراك أكثر من وزارة إلى جانب وزارة التعليم في التخطيط والإعداد للعملية التربوية بأبعادها المختلفة بما فيها الترخيص للمدارس الأهلية والعالمية وانخراط تلك المدارس في المجتمع والاستفادة منه. مثل وزارة الداخلية، ووزارة الشؤون البلدية والقروية، ووزارة الإسكان، ووزارة الصحة، ووزارة الثقافة والإعلام، والرئاسة العامة لرعاية الشباب، والجمعيات الخيرية وغيرها.

- إلزام المدارس الأهلية والعالمية بحد أعلى لعدد الطلاب في الفصل الواحد، ما يساعد المعلم على التفاعل مع تلاميذه ويمكنه أيضاً من مراعاة الفروق الفردية بينهم.

- عقد ورش عمل مع ملاك المدارس الأهلية والعالمية يتم إطلاعهم من خلال تلك الورش على خطط الوزارة المستقبلية وتوجيههم للعمل على الاستعداد المبكر لأي عملية تطوير تنوي الوزارة القيام بها.

- أن أولياء أمور طلاب المدارس العالمية أكثر رضا من أولياء أمور طلاب المدارس الأهلية فيما يتعلق بتدريس اللغة الإنجليزية وتوفير وسائل نقل الطلاب من المنزل للمدرسة والعكس.

- أن أولياء أمور طلاب المدارس الأهلية أكثر رضا من أولياء أمور طلاب المدارس العالمية فيما يتعلق بالعناصر التالية:

* الالتزام بتسليم الكتب الدراسية للطلاب في الوقت المحدد.

* سعة الفصول الدراسية وملائمتها لعدد الطلاب.

* توفر الملاعب والقاعات لممارسة الأنشطة اللاصفية.

توصيات الدراسة

التوصيات الخاصة بإدارة التعليم الأهلي والأجنبي. استناداً لأدبيات الدراسة وفي ضوء تحليل وتفسير البيانات الخاصة بالدراسة الميدانية يوصي فريق البحث بما يلي:

- توجيه المدارس الأهلية والعالمية للعناية باختيار المعلم الكفؤ وإعداده وتأهيله وتطويره لأنه يعتبر محور ارتكاز العملية التعليمية والعمل كذلك على وضع المعايير التي ينبغي أن يتم على ضوءها تقييم أداء المعلم وإظهار جوانب القوة والضعف في أداءه، بحيث تتركز هذه المعايير على جوانب رئيسية مثل الإعداد والتخطيط للمادة العلمية، والموقف التعليمي، وإدارة الصف، والمظهر العام. وإلزام المدارس الأهلية والعالمية بتطبيق تلك المعايير عند تقييم أداء

التوصيات الخاصة بالكي ومُسئولي المدارس العالمية. إضافة إلى ما تم ذكره في التوصيات الخاصة بالكي ومُسئولي المدارس الأهلية يجدر بالكي ومُسئولي المدارس العالمية الاهتمام بما يلي:

- تركيز الجهود التسويقية على الفئات الأكثر رغبة في إلحاق أبنائها في المدارس العالمية والتمثلة في أولياء الأمور غير السعوديين، والتركيز الأكثر على ذوي الدخل العالي العاملين في الشركات الكبرى، ويعود ذلك إلى رغبة أولئك في تسهيل اكمال دارسة أبنائهم بعد الخروج من المملكة.
- استخدام الأساليب الحديثة والأكثر تطوراً في تدريس اللغة الإنجليزية، حيث أن ذلك يعتبر من أهم دوافع اختيار أولياء الأمور للمدارس العالمية.

التوصيات الخاصة بالكي ومُسئولي المدارس الأهلية. استناداً لما حوته نتائج الدراسة وما تبين لفريق البحث من خلال أدبيات الدراسة فإنه ينبغي على مالكي ومُسئولي المدارس الأهلية الآتي:

- العمل على تكوين برنامج لاستقبال أولياء الأمور الراغبين في زيارة المدرسة بهدف الاطلاع على خدماتها وأنشطتها، يتضمن البرنامج إظهار نقاط قوة المدرسة من قدرات أكاديمية وقدرات تشغيلية، كما يجب أن يوكل تصميم ومتابعة وإدارة ذلك البرنامج إلى الجهة المعنية بتسويق خدمات المدرسة.
- نظراً إلى أن حرص المدرسة على غرس القيم والأخلاقيات في طلابها من أهم دوافع اختيار أولياء الأمور للمدرسة التي يلتحق بها أبنائهم، يقترح فريق البحث انشاء برامج اجتماعية وتطوعية الهدف منها تقويم سلوك الطالب وغرس بعض القيم البناءة فيه وفي المجتمع، وتوضيح أهداف مثل تلك البرامج لأولياء الأمور والعمل على تنميتها وتطويرها باستمرار.
- السعي إلى كسب رضا أولياء أمور الطلاب عن طريق تمهيد سبل المعرفة، والجدية في رفع كفاءة الطالب الذهنية نظراً لأن الالتزام بتسليم الكتب الدراسية في الوقت المحدد يعتبر من أهم عوامل الرضا لدى أولياء الأمور حسب ما كشفتته نتائج الدراسة.
- الالتزام بحد أعلى لعدد الطلاب في الفصل الواحد بحيث يتلاءم عدد الطلاب مع مساحة الفصل، والذي بدوره يؤدي إلى تحسين كفاءة المعلم في إيصال المعلومات إلى جميع الطلاب في الفصل.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

- حمد إبراهيم السلوم، التعليم العام في المملكة العربية السعودية، ط ١، (الرياض، د. ن.، ١٩٨٨).
- عبد الله محمد الزيد، التعليم في المملكة العربية السعودية أنموذج مختلف، ط ٤، (جدة: الدار السعودية، ١٩٩٠).
- رحيم يونس كرو العزاوي، مقدمة في منهج البحث العلمي، ط ١، (عمان: دار دجلة، ٢٠٠٨).

ثانياً: الدراسات والبحوث العربية .

- خديجة عبد الله سند اليوسف «دوافع اختيار التعليم الابتدائي الأهلي للبنات من قبل أولياء الأمور بمدينة مكة المكرمة». رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٩٩٧م، بيلوجرافيا ص ١٠٨ - ١١٣.
- صالح بن عبد الله بن صالح الملحم "دور عناصر المزيج التسويقي الخدمي في زيادة الاقبال على المدارس الأهلية". المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، مج ٧، ع ٣، ٢٠١١م، ص ٣٤١ - ٣٧٥.
- علي أسعد وطفة، وفرح المطوع "المدارس الخاصة الأجنبية في دولة الكويت كما يراها أولياء أمور تلاميذ المرحلة الابتدائية". رسالة الخليج العربي، س ٢٩، ع ١٠٩، سبتمبر ٢٠٠٨م، ص ١٣ - ٧٠.
- عيسى بن حسن الأنصاري "دراسة مسحية للكشف عن أسباب إحقاق الأبناء بالمدارس الأهلية وآراء الآباء حول هذه المدارس". اللقاء
- محمد صديق محمد حسن "التعليم في المدارس الأجنبية والخاصة الإيجابيات والسلبيات". مجلة التربية - قطر، س ٣٢، ع ١٤٦، سبتمبر ٢٠٠٣م، ص ٦٤ - ٧٥.
- محمد عبد القادر عابدين "أسباب إحقاق الوالدين أبنائهم بالمدارس الخاصة وعلاقتها ببعض التغيرات". مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية، العدد الثالث، جمعية البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية، مارس ٢٠٠٠م، ص ٥٣ - ٨٧.
- منى راشد الغيص، وثابت عبد الرحمن إدريس "سلوك اختيار المدارس والتقسيم الديموغرافي لقطاعات المستخدمين للمدارس الحكومية والخاصة في الكويت: تحليل المتغيرات". المجلة العربية للعلوم الإدارية، مج ٤، ع ١٤، نوفمبر ١٩٩٦م، ص ١ - ٣٦.

ثالثاً: المواقع الإلكترونية

- الموقع الإلكتروني لوزارة التعليم
https://www.moe.gov.sa
- الموقع الإلكتروني لمصلحة الإحصاءات العامة والمعلومات
http://www.cdsi.gov.sa

رابعاً: المراجع الأجنبية

- Bast, Joseph L. and Walberg, Herbert J , Can Parents Choose the Best Schools for Their Children? , Economics of Education Review, v23 n4 , Aug 2004, p431440-.
- Davies, Brent and Linda Ellison. School Leadership for the 21st Century: A Competency and Knowledge Approach, London : Routledge, Conger, J. A. and Benjamin. 2001, Paper 382.
- Fatima Baig , Investigating the motivations of parents choosing language immersion education for their child , thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the Doctor of Philosophy degree in Teaching and Learning , Graduate College of The University of Iowa , Iowa , May 2011, p. 133139-.
- Virachai Techavijit / The International Schools Phenomenon in Thailand and the Implementation of the International Baccalaureate/ Presented at the University of Oxford / 1st March 2007.
- Yi Hsu and Chen Yuan-fang , An Analysis of Factors Affecting Parents' Choice of a Junior High School , International Journal of Business, Humanities and Technology Vol. 3 No. 2; February 2013 p. 3949-.

Contents

Editorial.....	G
----------------	---

Research Service

- The Effectiveness of a Program Based on the Discrete Trial Training and the Pivotal Response Training in the Development of Some Reading Comprehension Skills among Children with Autism Disorder.
Dr. Ibrahim Abdullah AlOthman 1
- Rights of Mortgaging Property owner in Confrontation of Tracking Procedures of the Mortgagees through the Saudi Real Estate Mortgage Law.
Dr. Hashem Ahmed Salem 38
- Semiotic Dress in the Old Literature Blogs.
Dr. AbdulKareem Abdullah AlAbdulKareem 63
- Ingredients of Creativity in the personality of the thee alkarnyeen “Analytical Reading in the light of his Story in the Holy Quran”.
Dr. Ageel Salem AlShammari 82
- The Role of Educational Courses in Satisfying Psychological and Social Needs of the Students at the two Faculties of Education, Majmaah University.
Dr. Mahmoud Gabr & Dr. Ibrahim Al Husseinan 99
- The Parents’ Motives to Choose Private Primary Schools for their Children and their Satisfaction’s Degree. “Comparative Study between Private schools and International Schools for Boys in Jeddah”
Prof. Yasser AlKhateeb & Ahmed AlGhamdi 137

Editorial

Praise be to God who taught the pen, prayers and peace on the seal of prophets and messengers, the exit of humanity from darkness to light After:

I am pleased to present to my dear readers the 11th issue of “**Human and Administrative Sciences Journal**”, which is published by the University of Majmaah through the Center for Publishing and Translation of the University’s Vice- Presidency for Graduate Studies and Scientific Research.

This issue includes six various fields of research, rich in content, and refereed. The first and second research were specialized in the fields of Special Education and Law. A research was in the Arabic language field, the fourth one was in Islamic studies, The fifth research was the share of the specialization of Educational Sciences, followed by the sixth and final research in the specialization of Business Administration. As well as the various parties to which the owners of research published in this issue between King Abdul Aziz University in Jeddah, Imam Muhammad Bin Saud University, and Majmaah University.

With the publication of this issue, the Journal continues its blessed journey with the help of God and its success to reach the number of researches published in its Sequential editions fifty-six scientific research in many fields of human and administrative. The editorial board has received more than fifty scientific researches in recent times to be judged and published in accordance with the terms and conditions. This indicates to the scientific rank of the Journal that reached and the confidence of researchers and academics. Thanks to the support that the Journal receives from the university administration, under the kind directives of His Excellency the Manager of the University.

The editorial board of the Journal is pleased with this success. It hopes that God Almighty will be able to complete this process in a manner that pleases God and satisfy the students, scholars and researchers throughout the Arab world.

And Praise be to Allah, the Lord of the World.

Editor-in-Chief
Professor Mohammed Al-Shayea

Journal of Human and Administrative Sciences

A biannual peer review journal of the Publishing and Translation Center at Majmaah University, under the supervision of the Vice Rectorship for Graduate Studies and Scientific Research.

Publishing Guidelines

I. General Guidelines

1. The journal publishes academic studies in the era of humanities and administrative in Arabic and English languages, books review, summaries of thesis, conference proceedings, forums as well as related scientific activities.
2. The journal publishes original, innovative work; which follows a sound methodology, referencing and have a proper thought and maintain language and style. Articles must not be a part of thesis or books.
3. The author(s) must provide three printed copies with a summary not exceeding (200) words. Articles submitted in English should provide a summary in Arabic language.
4. Research submitted for possible publication should not exceed 30 pages; size 2128/ cm. In Arabic text, please use Lotus Linotype, with font size 14 for the main text and 15 for the title. In English texts, please use Times New Roman, with font size 12 for the main text and bold type 13 for the title. Also, use Lotus Linotype, size 12 for Arabic footnotes and Times New Roman size 10 for English footnotes. Books reviews, reports and theses should not exceed five pages.
5. The author should declare that the article submitted to the journal should not have been published before in their current or substantially similar form, or be under consideration for publication with another journal. Once the article is to be accepted, it is not permitted to be published in another journal.
6. All submissions are refereed and judged on academic rigor and originality. Initial comments are sent back to authors to carry out corrections before the final acceptance of the articles.
7. The author will be notified of the decision of accepting or rejecting of the article. The submitted articles are the sole property of the journal whether the article is to be accepted/ rejected.
8. It is not allowed to republish the journal' articles in other sources without a written permission from the editor-in-chief.

9. The author of accepted articles will receive a complimentary author package of a hard copy of the journal issue as well as (5) re-prints of the article.

II. Technical Guidelines

1. A cover letter should be attached to the submitted article requesting an opportunity for possible publications. Details of each of the contributing authors should be supplied; as full name, title, the affiliation, postal address and correct email address.
2. Tables and figures should fit the space provided on the journal' pages (12X18 cm).
3. Article files should be provided in Microsoft Word format.
4. You should cite publications in the text using the last named author's name, followed by the year (Smith, 2015). Page No. to be added in case of quotation (Smith, 2015: 66). (Smith et al., 2015), to be used when there are two or more authors.
5. At the end of the paper a reference list in alphabetical order should be supplied using the surname. All references related to the article to be included.
 - *For books* Surname, Initials (year), Title of Book, Publisher, Place of publication. e.g. Harrow, R. (2005), No Place to Hide, Simon & Schuster, New York, NY.
 - *For journals* Surname, Initials (year), "Title of article", *JournalName*, volume, number, pages. e.g. Capizzi, M.T. and Ferguson, R. (2005), "Loyalty trends for the twenty-first century", *Journal of Consumer Marketing*, Vol. 22 No. 2, pp. 7280-
6. Footnotes should be consisted and used only if absolutely necessary and must be identified in the text by consecutive numbers, enclosed in square brackets.
7. Appendices go after the reference list.

Journal of Human and Administrative Sciences

Editorial Board

Editor-in-Chief

Prof. Muhamed Abdullah Alshayea

Managing Editor

Prof. Ahmed Mohamed Salem

Editorial Board Members

Prof. Muslim Mohammad Al-Dosary

Prof. Saud Abdul Aziz Al-Hamd

Dr. Mohammed S. Aldohaiman

Advisory Board

Prof. Ahmad Mohammad Kishk

Cairo University, Egypt

Prof. Ramesh Chand Sharma

Delhi University, India

Prof. Ali Asaad Watfa

Kuwait University, Kuwait

Prof. Mark Letourneau

Weber State University, USA

Prof. Mohammad Quayum

International Islamic University, Malaysia

Prof. Nasser Spear

Melbourne University, Australia

About the Journal

Journal of Human and Administrative Sciences

The Journal of Human and Administrative Sciences is a biannual, refereed and scientific periodical that publishes research in human and administrative sciences. It is published by the Publication and Translation Center at Majma'ah University in June and December. The first issue of the Journal was released in 1432 H/2012.

Vision

To be a distinguished journal that is recognized by world databases.

Mission

Publishes refereed scientific research in human and administrative sciences according to research ethical standards and academic rules.

Objectives

- 1- To reinforce multi-, inter-, and trans-disciplinary research in human and administrative sciences in the Arab world.
- 2- To contribute in spreading and sharing knowledge pertaining to the development of scientific theories in human and administrative sciences.
- 3- To meet local and regional researchers' need to publish their research in human and administrative sciences in conformity with reviewing standards for promotion purposes.

Correspondence and Subscription

Kingdom of Saudi Arabia – P.O.Box: 66 Almajmaah
Tel: 0164041109 / 0164043609 - Fax : 016 4323156
E.Mail: jhas@mu.edu.sa www.mu.edu.sa

© Copyrights 2017 (1438 H) Majmaah University

All rights reserved. No part of this Journal may be reproduced in any form or any electronic or mechanical means including photocopying or recording or uploading to any retrieval system without prior written permission from the Editor-in-Chief.

All ideas herein this Journal are of authors and do not necessarily express about the Journal view

Kingdom of Saudi Arabia
Ministry of Education
Majmaah University



Journal of Human and Administrative Sciences

A Refereed Academic Journal Published Biannually by the
Publishing and Translation Center at Majmaah Universtiy

No. (11)

June 2017 - Ramadan 1438H

ISSN: 1658 - 6204



Publishing & Translation Center - MU

**IN THE NAME OF ALLAH,
THE MOST GRACIOUS,
THE MOST MERCIFUL**