الخطبة في دولة الإمارات بين التشريع الإسلامي والقانون والتقاليد

Engagement and its Islamic, legal, and traditional perspectives in UAE.

د. محمد نور العلي *

Dr. Mohammad Nour Al-Ali*

ملخص

هذا البحث يتناول خطبة النساء في دولة الإمارات من منظور التشريع الإسلامي والقانون المعمول به في الدولة والعادات والتقاليد عن الآباء والأجداد, وهو دراسة موضوعية منهجية وبحث ميداني تضمن المقدمة والمبحث التمهيدي وثلاثة مباحث وخاتمة ، ثم المصادر والمراجع المعتمدة ، ثم الفهارس ، ثم ثبت الموضوعات

أما المقدمة فقد تضمنت الاستفتاح وأهمية الموضوع وسبب اختياره والمنهج المتبع وأبرز المصادر في البحث.

والمبحث التمهيدي فيه مبحثان الأول : الخطبة في اللغة والاصطلاح . بينت فيه معنى الخطبة عند العرب والفوارق اللغوية

ثم أوضحت معنى الخطبة عند الفقهاء وما يترتب عليها والفوارق بينها وبين العقد ، ثم في المبحث الثاني بينت معنى الأسرة ومدلولاتها.

ومطابقة معناها اللغوي للقرآن والسنة النبوية ، أما المبحث الأول: فقد تضمن مشروعية الخطبة في القرآن والسنة وأفعال الصحابة وفي المبحث الثاني تضمن العادات والتقاليد لدى الشعب الإماراتي في الخطبة وتقييمها من منظور إسلامي ، وهي على عدة جوانب :

الأول : أن معيار الاختيار قائم على الدين والأخلاق والسمعة الطيبة الثاني : دور الخاطبة . الثالث : زواج الأقارب . و الرابع : أن الفتاة لا تستشار في خطبتها وليس لها حق الاعتراض. ومقارنتها بالحاضر, ومن ثم تعرضت في هذا المبحث إلى ما يتعلق بسن الخطوبة بين الماضي والحاضر ، وكان الحديث قد تناول في المبحث الثاني مشروعية النظر وضوابطه الشرعية وبينت فيه رؤية المجتمع إلى ذلك بين الماضي والحاضر ، وفي المبحث الثالث كان الحديث عن آثار الخطبة وما يترتب عليها حين العدول عنها وما يتعلق بالمهر والهدايا في ذلك وفي كل ذلك نتعرض إلى القانون المعمول به في دولة الإمارات بشأن الخطبة والزواج ثم كانت الخاتمة وتضمنت أهم النتائج والتوصيات.

Abstrac

This research is intended for female's engagement in UAE in terms of Islamic rules, applicable laws, and conventions followed by ancestors. It is both objective and methodological study as well as practical research. It included introduction, prelude, three areas of study, and a conclusion. In addition to approved references and sources and indexes.

The introduction includes the opening, the importance of the subject matter, the reason behind selecting such a subject matter, the approach followed, and the research sources

The prelude is consisted of two chapters: first, Management in terms of linguistic dimension in which I explained the meaning of engagement and the linguistic differences in Arabic culture, then I explained the meaning of engagement as it is seen by Islamic scholars, and its conclusions and the differences between engagement and marriage contraction. Second, I explained the essence of family and its connotation, and the corresponding meaning to Holy Qur'an and the Prophetic norms.

The first area of study includes the legitimacy of engagement as reflected in Holy Qur'an, Prophetic norms, and Companions' deeds.

The second area of study includes The Emarati conventions and traditions of engagement, and the assessment from Islamic perspective. They have several aspects. The first aspect is that the criterion of selection is based on religion, morals, and good reputation. The second aspect is the role of matchmaker. The third aspect is endogamy. The forth aspect is that the girl is not consulted nor has the right for disapproval. Then I moved on to discuss the age by which girls got engaged. It includes also the legitimacy of sight and its rightful rules, explaining the society vision in the past and present.

The third area of study was about the engagement results and the consequences of retreat with reference to dowry and awards. The applicable laws in UAE are reviewed in the light of the above mentioned discussions.

Eventually, the conclusion includes the key results, recommendations, references, and conceptual indexes.

[البحث الفائز بالمركز الأول في مجال الدراسات الشرعية والقانونية للدورة الثامنة والعشرين بجائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم]

* باحث في الهيئة العامة للشؤون الاسلامية والاوقاف–أم القيوين–الإمارات

*A researcher in General Authority of Islamic Affairs and Endowment – Um Alquwain - U.A.E

مقدمة

بسم الله الرحمن الرحيم ، الحمد لله رب العالمين , والصلاة والسلام على أشرف المرسلين, سيدنا ونبينا محمد صلى الله عليه وسلم المبعوث رحمة للعالمين ، وعلى آله وأصحابه أجمعين، وبعد :

للموضوع أهميته حيث يتناول أحكام الخطبة في الفقه الإسلامي ، وما عليه العمل في قانون الأحوال الشخصية لدولة الإمارات ، وإرجاع الناس إلى ماضيهم وتراثهم ، وهذا من الأهمية بمكان لأن الحاضر امتداد للماضي ، ومن ثم مقارنة وتقييم هذه العادات والتقاليد في ضوء التشريع الإسلامي .

يتأتى سبب الاختيار من أهمية الموضوع كما أشرنا .إضافة إلى أنه لم يبحث كدراسة مستقلة حديثة حول الخطبة في تاريخ الإمارات المعاصر، حيث أكد لي هذا الأمر كل من مركز جمعة الماجد وصندوق الزواج ومركز الإمارات للدراسات والبحوث ، ونتيجة لهذه الدراسة يطلع المرء على تراثه وما اختاره قانون بلاده . وتكون هذه الدراسة وهذا البحث المتواضع مرجعاً للدراسات المرجوة .

لعل أهم ما يميز منهجي في هذا البحث أني جمعت بين منهجية البحث وبين الدراسة الميدانية، حيث قمت بزيارة ما تيسر لي من هيئات ومراكز ومحاكم وغيرها مستقياً منهم المعلومة التي تفيد البحث ، متبعاً الدقة والتحري في نقل المعلومة وعزوها إلى مصادرها، إضافة إلى تخريج الآيات والأحاديث تخريجاً منهجياً ، وإن كان الحديث في غير الصحيحين أشرت إلى حكم أهل الحديث حوله، شارحاً ومبيناً الغريب منه ، معلقاً على ما يحتاجه من تعليق .

خطة البحث

وقد قمت بتقسيم هذا البحث إلى مقدمة وتمهيد وثلاثة مباحث وخاتمة تتضمن أهم النتائج والتوصيات ، ثم المراجع المعتمدة .

الخِطبة في اللغة والاصطلاح

الخِطبة في اللغة

قال ابن منظور : الخِطْبة مَصْدر بِمَنْزِلة الخَطْب، والعرب تقول: فلان خِطْبُ فلانة : إذا كان يَخْطُبها. ويقول الخاطِب: خِطْبٌ فيقول المَخْطُوب إليهم: نِكْحٌ ، وهِي كَلِمَةٌ كانتِ العرب تتزوَّجُ بها. وكانت امرأَةٌ من العرب يُقَالَ لهَا: أُمُّ خارِجَةَ، يُضْرَبُ بِهَا المَثَل، فيقال: أَسْرَعُ مِنْ نِكاحِ أُمِّ خَارِجَةَ. وَكَانَ الخاطِب يَقُومُ عَلَى بَابِ خِبائِها فَيَقُولُ: خِطْبٌ فَتَقُولُ: نِكْحٌ وخُطْبٌ فَيُقَالُ: نُكْحٌ . وتقول العرب :واخْتَطَب القومُ فُلاناً إِذَا دَعَوْه إِلَى تَزْوِيجِ صاحبَتِهِم[١].

وذكر أبو محمد الحريري : وَمن أوهامهم أَنهم لَا يفرقون بَين الْخُطْبَة (بِضَم الْخَاء) وَالْخِطْبَة (بخفضها) ، فَالْأُولى من قَوْلك: خطب الرجل على الْمِنْبَر يخْطب خُطْبَة، وَالْجمع خُطَب، وَهُوَ اسْم كَلَام الخطباء. وَالثَّانِية من قَوْلك: خطب الرجل الْمَرْأَة إِلَى ذويها، يخطبها خِطْبَة وخطيبى، أَي رغب فِي الاقتران بهَا، وَالْجمع خُطّاب[٢].

الخطبة في الاصطلاح الفقهي

لا تختلف الخِطبة في الاصطلاح الفقهي عن المعنى اللغوي ، وقد عرفها الفقهاء بقولهم " هي الْتِمَاسُ النِّكَاحِ من جهة المخطوبة "[٤،٣].

وأفاد ابن الأثير : أن الخطبة أَنْ يَخْطُبَ الرَّجُلُ الْمَرْأَةَ فَتركَنَ إِلَيْهِ ويَتَّفِقا عَلَى صَداق مَعْلُومٍ وَيَتراضَيا، وَلَمْ يَبْقَ إِلَّا العَقْدُ[٥].

وبناء على تعريف الفقهاء للخِطبة يتضح لنا : أنها ليست عقداً شرعياً ، ومن ثَمَّ لا يترتب عليها شيء من الالتزامات، إنما هي وعد بالزواج ، وقد جاء في حاشية البجيرمي في الفقه الشافعي: وَالظَّاهِرُ أَنَّ الْخِطْبَةَ لَيْسَتْ بِعَقْدٍ شَرْعِيٍّ وَإِنْ تُخُيِّلَ كَوْنُهَا عَقْدًا فَلَيْسَ بِلَازِمٍ بَلْ جَائِزٌ مِنْ الْجَانِبَيْنِ قَطْعًا[٦].

وبالتالي لا يُكْرَه لِلْوَلِيِّ الرُّجُوعُ عَنْ الْإِجَابَةِ، إذَا رَأَى الْمَصْلَحَةَ لَهَا فِي ذَلِكَ؛ لِأَنَّ الْحَقَّ لَهَا، وَهُوَ نَائِبٌ عَنْهَا فِي النَّظَرِ لَهَا، فَلَمْ يُكْرَهْ لَهُ الرُّجُوعُ الَّذِي رَأَى الْمَصْلَحَةَ فِيهِ، وَلَا يُكْرَه لَهَا أَيْضًا الرُّجُوعُ إذَا كَرِهَتْ الْخَاطِبَ ، فَكَانَ لَهَا الِاحْتِيَاطُ لِنَفْسِهَا، وَالنَّظَرُ فِي حَظِّهَا. وَإِنْ رَجَعَا عَنْ ذَلِكَ لِغَيْرِ غَرَضٍ، كُرِهَ؛ لِمَا فِيهِ مِنْ إخْلَافِ الْوَعْدِ، وَالرُّجُوعِ عَنْ الْقَوْلِ، وَلَمْ يُحَرَّمْ؛ لِأَنَّ الْحَقَّ بَعْدُ لَمْ يَلْزَمْهُمَا، كَمَنْ سَاوَمَ بِسِلْعَتِهِ، ثُمَّ بَدَا لَهُ أَنْ لَا يَبِيعَهَا[٧].

وجاء في مواهب الجليل في الفقه المالكي , وذلك ضمن تساؤل : هَلْ لِمَنْ رَكَنَتْ لَهُ امْرَأَةٌ وَانْقَطَعَ عَنْهَا الْخُطَّابُ لِرُكُونِهَا إلَيْهِ أَنْ يَتْرُكَهَا، أَوْ يُكْرَهُ؟ وَالظَّاهِرُ أَنَّهُ يُكْرَهُ؛: خَوْفَ اخْتِلَافِ الْوَعْدِ [٨] وهذا يفيد أن الخطبة مجرد وعد لا غير .

وهذا الذي اعتمده قانون الأحوال الشخصية لدولة الإمارات العربية المتحدة حيث نصت المادة(١٧) رقم (١) أن الخطبة طلب التزوج والوعد به ولا يعد ذلك نكاحاً .

ونصت المادة(١٨) رقم (١) أن لكل من الطرفين العدول عن الخطبة *.

وبناءً عليه يمكن استخلاص الفرق بين الخطبة والعقد في الأمور التالية :

- عقد النكاح له أركان وشروط لا يصح إلا بتوافرها ، بينما لا يشترط للخطبة هذه الشروط ولا تلك الأركان .
- عقد النكاح ملزم للطرفين . بينما الخطبة غير ملزمة ، ومن ثم لا يترتب عليها شيء .
- عقد النكاح لا ينحل إلا بطلاق أو فسخ أو خلع ، بينما لا يحتاج فسخ الخطبة إلى شيء من ذلك .
- عقد النكاح يحل به الاستمتاع بين طرفي العقد (الزوج والزوجة) بينما تظل المخطوبة أجنبية على خاطبها ، ومن ثم لا يحل له الاستمتاع أو الخلوة بها .
- الزوجة في عقد النكاح يحرم العقد عليها من رجل آخر ، ويبطل العقد لو حصل , بينما يكره خطبة المخطوبة الراكنة إلى خاطبها ولا يبطل العقد عليها .
- الافتراق بطلاق المعقود عليها يوجب المهر إن كان بعد الدخول ، ويوجب نصفه إن كان قبل الدخول ، بينما لا يجب على الخاطب أي تعويض مقدر لمجرد فسخ الخطبة [٩].

وقد نصت المادة(١٩) من قانون الأحوال الشخصية لدولة الإمارات :

" **أن الزواج عقد يفيد حل استمتاع أحد الزوجين بالآخر شرعاً, غايته الإحصان وإنشاء أسرة مستقرة برعاية الزوج , على أسس تكفل لهما تحمل أعبائها بمودة ورحمة** "*.

وبهذا يتبين الفرق بين الخطبة وبين عقد الزواج في قانون دولة الإمارات العربية المتحدة .

الأسرة ومدلولاتها

لابد للأسرة أن تمر بمراحل لتأسيسها وتكوينها ، وإن أولى مراحلها تمر عن طريق الخطوبة وحسن الاختيار، ولذلك كان لا بد من الإشارة إلى مدلولاتها وإشاراتها ومفهومها سواء في اللغة أو عند علماء الاجتماع والإرشاد الأسري .

الأسرة ومدلولاتها اللغوية

من أهم معاني الأسرة في اللغة العربية " الدرْع الحصينة وَأهل الرجل وعشيرته وَالْجَمَاعَة يربطها أَمر مُشْتَرك[١٠].

وفي هذه المعاني إشارة إلى أن المرء ذكراً كان أو أنثى يتقوى ويحتمي بأقاربه كما يحتمي المحارب بالدرع ، وقد أشار ابن الأثير إلى هذا المعنى حيث قال " والأُسْرَة عَشِيرَةُ الرَّجل وأَهْلُ بَيْتِهِ لِأَنَّهُ يَتَقَوّى بِهِمْ[٥].

مطابقة القرآن والسنة للمعنى اللغوي

لقد أشار القرآن الكريم إلى هذا المعنى في سياق حديثه عن نبيه شعيب عليه السلام حيث قال حكاية عن قومه {قَالُواْ يَا شُعَيْبُ مَا نَفْقَهُ كَثِيراً مِّمَّا تَقُولُ وَإِنَّا لَنَرَاكَ فِينَا ضَعِيفاً وَلَوْلاَ رَهْطُكَ لَرَجَمْنَاكَ وَمَا أَنتَ عَلَيْنَا بِعَزِيزٍ }(هود:٩١).

قال القرطبي في تفسيره " وَرَهْطُ الرَّجُلِ عَشِيرَتُهُ الَّذِي يَسْتَنِدُ إِلَيْهِمْ وَيَتَقَوَّى بِهِمْ، وَمِنْهُ الرَّاهِطَاءُ لِجُحْرِ الْيَرْبُوعِ، لِأَنَّهُ يَتَوَثَّقُ بِهِ وَيَخْبَأُ فِيهِ وَلَدَهُ[١١].

وأشارت السنة النبوية إلى هذا المعنى أيضا بوضوح , فقد أخرج الترمذي بإسناد حسن من حديث أَبِي هُرَيْرَةَ قَالَ: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: " ضمن حديث جاء فيه :

" **قَالَ وَرَحْمَةُ اللَّهِ عَلَى لُوطٍ إِنْ كَانَ لَيَأْوِي إِلَى رُكْنٍ شَدِيدٍ، إِذْ قَالَ: {قَالَ لَوْ أَنَّ لِي بِكُمْ قُوَّةً أَوْ آوِي إِلَى رُكْنٍ شَدِيدٍ}(هود:٨٠) فَمَا بَعَثَ اللَّهُ مِنْ بَعْدِهِ نَبِيًّا إِلَّا فِي ذِرْوَةٍ مِنْ قَوْمِهِ** " **وفي رواية قَالَ: «مَا بَعَثَ اللَّهُ بَعْدَهُ نَبِيًّا إِلَّا فِي ثَرْوَةٍ مِنْ قَوْمِهِ» والثَّرْوَةُ: الكَثْرَةُ وَالمَنَعَةُ**[١٢].

---

* قانون الأحوال الشخصية لدولة الإمارات . قانون اتحادي رقم(٢٨) لسنة ٢٠٠٥ م.

وبناءً على هذا المعنى فإن الأسرة عماد المجتمع، وقاعدة الحياة الإنسانية، وأنها إذا أسست على دعائم راسخة من الدين والخلق والترابط الحميم، فإنها ستكون لبنة قوية في بنيان الأمة، أوخلية حية في جسم المجتمع، ومن ثم كان صلاح الأسرة هو السبيل لصلاح الأمة، وكان فسادها أو انحلالها مناط فساد المجتمع أو انهياره.ولأهمية الأسرة البالغة كان الاهتمام الكبير الذي أولته التشريعات الإلهية والقوانين الوضعية لها، لا سيما الشريعة الإسلامية التي بعث بها خاتم النبيين محمد صلى الله عليه وسلم للناس كافة . فقد قرر الإسلام المبادئ والقواعد التي تؤسس عليها الأسرة، والتي تكفل لها حياة فاضلة تقوم على معاني المودة والرحمة والسكن والوئام والسلام، قال الله تعالى :**{وَمِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُم مِّنْ أَنفُسِكُمْ أَزْوَاجاً لِّتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُم مَّوَدَّةً وَرَحْمَةً إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ }**(الروم :٢١).

وظلت الأسرة المسلمة عبر مراحل التاريخ الإسلامي تتمتع بقسط وافر من القيم الإسلامية، قيم الترابط والتراحم والتعاطف والتآلف والتكافل، وقيم الإحسان والتعاون على البر والتقوى، قيم احترام الكبير والعطف على الصغير، قيم الإيثار والمحبة والكلمة الطيبة، وصلة الرحم، ومن ثم كان لها دورها الفاعل في حياة الأمة والمجتمع , وكان لها القيادة والريادة والسبق الحضاري الذي أنار للغرب طريق العلم والتقدم .

وبناءً على هذا أكد دستور دولة الإمارات : **أن الأسرة هي أساس المجتمع, وأن قوامها الدين والأخلاق وحب الوطن**[١٣].

ومن ثم لا بد أن تكون البداية صحيحة ، وتكمن هذه البداية عند الخطوبة وما يتعلق بها ، فهي مقدمة لنتيجة ، وأساسٌ لبناء.

مشروعية الخِطبة

الخطبة في الكتاب والسنة وأفعال الصحابة

الخطبة في القرآن الكريم

ليس هناك ذكر للخطبة في القرآن الكريم سوى موضع واحد وذلك في سياق التعريض بها في حال كانت المرأة معتدة من وفاة ، قال الله تعالى :

{وَلاَ جُنَاحَ عَلَيْكُمْ فِيمَا عَرَّضْتُم بِهِ مِنْ خِطْبَةِ النِّسَاء أَوْ أَكْنَنتُمْ فِي أَنفُسِكُمْ عَلِمَ اللّهُ أَنَّكُمْ سَتَذْكُرُونَهُنَّ وَلَـكِن لاَّ تُوَاعِدُوهُنَّ سِرّاً إِلاَّ أَن تَقُولُواْ قَوْلاً مَّعْرُوفاً وَلاَ تَعْزِمُواْ عُقْدَةَ النِّكَاحِ حَتَّىَ يَبْلُغَ الْكِتَابُ أَجَلَهُ وَاعْلَمُواْ أَنَّ اللّهَ يَعْلَمُ مَا فِي أَنفُسِكُمْ فَاحْذَرُوهُ وَاعْلَمُواْ أَنَّ اللّهَ غَفُورٌ حَلِيمٌ }(البقرة :٢٣٥).

دلالات الآية الكريمة

قال القرطبي رحمه الله تعالى : قَوْلُهُ تَعَالَى: (وَلا جُناحَ) أَيْ لَا إِثْمَ، وَالْجُنَاحُ الْإِثْمُ، وَهُوَ أَصَحُّ فِي الشَّرْعِ. وَقِيلَ: بَلْ هُوَ الْأَمْرُ الشَّاقُّ، وَهُوَ أَصَحُّ فِي اللُّغَةِ. وَقَوْلُهُ (عَلَيْكُمْ فِيما عَرَّضْتُمْ) الْمُخَاطَبَةُ لِجَمِيعِ النَّاسِ، وَالْمُرَادُ بِحُكْمِهَا هُوَ الرَّجُلُ الَّذِي فِي نَفْسِهِ تزوج معتدة لَا وِزْرَ عَلَيْكُمْ فِي التَّعْرِيضِ بِالْخِطْبَةِ فِي عِدَّةِ الْوَفَاةِ. وَالتَّعْرِيضُ: ضِدُّ التَّصْرِيحِ، وَهُوَ إِفْهَامُ الْمَعْنَى بِالشَّيْءِ الْمُحْتَمِلِ لَهُ وَلِغَيْرِهِ وَهُوَ مِنْ عُرْضِ الشَّيْءِ وَهُوَ جَانِبُهُ، كَأَنَّهُ يَحُومُ بِهِ عَلَى الشَّيْءِ وَلَا يُظْهِرُهُ. وَقِيلَ: هُوَ مِنْ قَوْلِكَ عَرَّضْتُ الرَّجُلَ، أَيْ أَهْدَيْتُ إِلَيْهِ تُحْفَةً. فالْمُعَرِّضُ بِالْكَلَامِ يُوصِلُ إِلَى صَاحِبِهِ كَلَامًا يُفْهَمُ مَعْنَاهُ.

وَرُوِيَ فِي تَفْسِيرِ التَّعْرِيضِ أَلْفَاظٌ كَثِيرَةٌ: جِمَاعُهَا يَرْجِعُ إِلَى قِسْمَيْنِ:

الْأَوَّلُ: أَنْ يَذْكُرَهَا لِوَلِيِّهَا يَقُولُ لَهُ لَا تَسْبِقْنِي بِهَا.

وَالثَّانِي: أَنْ يُشِيرَ بِذَلِكَ إِلَيْهَا دُونَ وَاسِطَةٍ، فَيَقُولُ لَهَا: إِنِّي أُرِيدُ التَّزْوِيجَ، أَوْ إِنَّكِ لَجَمِيلَةٌ، إِنَّكِ لَصَالِحَةٌ، إِنَّ اللَّهَ لَسَائِقٌ إِلَيْكِ خَيْرًا، إِنِّي فِيكِ لَرَاغِبٌ، وَمَنْ يَرْغَبُ عَنْكِ! إِنَّكِ لَنَافِقَةٌ ، وَإِنَّ حَاجَتِي فِي النِّسَاءِ، وَإِنْ يُقَدِّرِ اللَّهُ أَمْرًا يَكُنْ. هَذَا هُوَ تَمْثِيلُ مَالِكٍ.

وَقَالَ ابْنُ عَبَّاس رضي الله عنهما: لَا بَأْسَ أَنْ يَقُولَ: لَا تَسْبِقِينِي بِنَفْسِكِ.

وَجَائِزٌ أَنْ يَمْدَحَ نَفْسَهُ وَيَذْكُرَ مَآثِرَهُ عَلَى وَجْهِ التَّعْرِيضِ بِالزَّوَاجِ،وَقَدْ فَعَلَهُ أَبُو جَعْفَرٍ مُحَمَّدُ بْنُ عَلِيِّ بْنِ حُسَيْنٍ :

قَالَتْ سُكَيْنَةُ بِنْتُ حَنْظَلَةَ : اسْتَأْذَنَ عَلَيَّ مُحَمَّدُ بْنُ عَلِيٍّ وَلَمْ تَنْقَضِ عِدَّتِي مِنْ مَهْلِكِ زَوْجِي فَقَالَ: قَدْ عَرَفْتِ قَرَابَتِي مِنْ رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ وَقَرَابَتِي مِنْ عَلِيٍّ وَمَوْضِعِي فِي الْعَرَبِ. قُلْتُ غَفَرَ اللَّهُ لَكَ يَا أَبَا جَعْفَرٍ! إِنَّكَ رَجُلٌ يُؤْخَذُ عَنْكَ تَخْطُبُنِي فِي عِدَّتِي! قَالَ: إِنَّمَا أَخْبَرْتُكِ بِقَرَابَتِي مِنْ رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ وَمِنْ عَلِيٍّ. وَقَدْ دَخَلَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ على أُمِّ سَلَمَةَ وَهِيَ مُتَأَيِّمَةٌ مِنْ أَبِي سَلَمَةَ فَقَالَ:" لَقَدْ عَلِمْتِ أَنِّي رَسُولُ اللَّهِ وَخِيَرَتُهُ وَمَوْضِعِي فِي قَوْمِي" كَانَتْ تِلْكَ خِطْبَةً، أَخْرَجَهُ الدَّارَقُطْنِيُّ[١٤،١١].

الأحكام الشرعية المستفادة من الآية الكريمة

هذه الآية الكريمة هي من آيات الأحكام في القرآن ، وسيكون فيها الكلام مفصلاً في مطلب " الخطبة بين الحل والحرمة" من هذا البحث ، ولذلك سأكتفي تعقيباً على هذه الآية بما قال القرطبي في تفسيره :

قَالَ ابْنُ عَطِيَّةَ:" أَجْمَعَتِ الْأُمَّةُ عَلَى أَنَّ الْكَلَامَ مَعَ الْمُعْتَدَّةِ بِمَا هُوَ نَصٌّ فِي تَزَوُّجِهَا وَتَنْبِيهٌ عَلَيْهِ لَا يَجُوزُ، وَكَذَلِكَ أَجْمَعَتِ الْأُمَّةُ عَلَى أَنَّ الْكَلَامَ مَعَهَا بِمَا هُوَ رَفَثٌ وَذِكْرُ جِمَاعٍ أَوْ تَحْرِيضٌ عَلَيْهِ لَا يَجُوزُ، وَكَذَلِكَ ما أشبهه، وجوز ما عدا ذلك[١١]

الخطبة في السنة النبوية

أما ما يتعلق بمشروعيتها من خلال السنة المطهرة فهي من جوانب عديدة :

أولاً : ما يتعلق بفعل النبي صلى الله عليه وسلم لها ، لنفسه ولغيره. وفي هذا الجانب أحاديث عديدة .نذكر بعضها :

أ. خطبته صلى الله عليه وسلم لنفسه – خطبة عائشة رضي الله عنها :

أخرج البخاري من حديث عُرْوَةَ، أَنَّ النَّبِيَّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ خَطَبَ عَائِشَةَ إِلَى أَبِي بَكْرٍ، فَقَالَ لَهُ أَبُو بَكْرٍ: إِنَّمَا أَنَا أَخُوكَ، فَقَالَ: «أَنْتَ أَخِي فِي دِينِ اللَّهِ وَكِتَابِهِ، وَهِيَ لِي حَلاَلٌ»[١٥]

ونشير في تعقيب على الحديث: أن الحافظ ابن حجر في شرحه له أورد اعتراضاً أفاد به الحافظ مغلطاي حول مباشرة النبي صلى الله عليه وسلم لخطبة عائشة من أبيها أبي بكر رضي الله عنه حيث قال : فَالنَّبِيُّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ مَا بَاشر الْخطْبَة بِنَفسِهِ كَمَا أخرجه ابن أَبِي عَاصِمٍ مِنْ طَرِيقِ يَحْيَى بْنِ عَبْدِ الرَّحْمَنِ بْنِ حَاطِبٍ عَنْ عَائِشَةَ رضي الله عنها:

أَنَّ النَّبِيَّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ أَرْسَلَ خَوْلَةَ بِنْتَ حَكِيمٍ إِلَى أَبِي بَكْرٍ يَخْطُبُ عَائِشَةَ فَقَالَ لَهَا أَبُو بَكْرٍ وَهَلْ تَصْلُحُ لَهُ إِنَّمَا هِيَ بِنْتُ أَخِيهِ , فَرَجَعَتْ فَذَكَرَتْ ذَلِكَ لِلنَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ , فَقَالَ لَهَا ارْجِعِي فَقُولِي لَهُ أَنْتَ أَخِي فِي الْإِسْلَامِ وَابْنَتُكَ تَصْلُحُ لِي , فَأَتَيتُ أَبَا بَكْرٍ فَذَكَرَتْ ذَلِكَ لَهُ فَقَالَ : ادْعِي رَسُول اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ فَجَاءَ فَأَنْكَحَهُ " [١٦].

وأجاب الحافظ ابن حجر على هذا الاعتراض بقوله : وَالْجَوَابُ عَنِ اعْتِرَاضِهِ بِالْمُبَاشَرَةِ : إِمْكَانُ الْجَمْعِ بِأَنَّهُ خَاطَبَ بذلك بعد أن راسله[١٥].

خطبة أم هانئ رضي الله عنها

أخرج مسلم من حديث أَبِي هُرَيْرَةَ، أَنَّ النَّبِيَّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، خَطَبَ أُمَّ هَانِئٍ، بِنْتَ أَبِي طَالِبٍ فَقَالَتْ: يَا رَسُولَ اللهِ، إِنِّي قَدْ كَبِرْتُ، وَلِي عِيَالٌ، فَقَالَ رَسُولُ اللهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: «خَيْرُ نِسَاءٍ رَكِبْنَ» ثُمَّ ذَكَرَ بِمِثْلِ حَدِيثِ يُونُسَ غَيْرَ أَنَّهُ قَالَ «أَحْنَاهُ عَلَى وَلَدٍ فِي صِغَرِهِ»[١٧].

وحديث يونس أخرجه مسلم قبله، عَنِ ابْنِ شِهَابٍ، حَدَّثَنِي سَعِيدُ بْنُ الْمُسَيِّبِ، أَنَّ أَبَا هُرَيْرَةَ، قَالَ: سَمِعْتُ رَسُولَ اللهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، يَقُولُ: «نِسَاءُ قُرَيْشٍ خَيْرُ نِسَاءٍ رَكِبْنَ الْإِبِلَ، أَحْنَاهُ عَلَى طِفْلٍ، وَأَرْعَاهُ عَلَى زَوْجٍ فِي ذَاتِ يَدِهِ» قَالَ: يَقُولُ أَبُو هُرَيْرَةَ عَلَى إِثْرِ ذَلِكَ: وَلَمْ تَرْكَبْ مَرْيَمُ بِنْتُ عِمْرَانَ بَعِيرًا قَطُّ .

خطبة أم سلمة رضي الله عنها

أخرج أحمد من حديث عُمَرَ بْنِ أَبِي سَلَمَةَ عَنْ أُمِّ سَلَمَةَ، **أَنَّ رَسُولَ اللهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ خَطَبَ أُمَّ سَلَمَةَ، فَقَالَتْ: يَا رَسُولَ اللهِ، إِنَّهُ لَيْسَ أَحَدٌ مِنْ أَوْلِيَائِي، تَعْنِي شَاهِد ، فَقَالَ: " إِنَّهُ لَيْسَ أَحَدٌ مِنْ أَوْلِيَائِكِ شَاهِدٌ وَلَا غَائِبٌ يَكْرَهُ ذَلِكَ " فَقَالَتْ: يَا عُمَرُ زَوِّجِ النَّبِيَّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، فَتَزَوَّجَهَا النَّبِيُّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ**[١٨].

التعليق : نشير فيه إلى أن المقصود بقولها" يا عمر زوج النبي صلى الله عليه وسلم " هو عمر ابنها" ومما يشار إليه : أَنَّ عُمَرَ كَانَ لَهُ مِنْ الْعُمُرِ يَوْمَ تَزَوَّجَهَا رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ ثَلَاث سِنِينَ، فَكَيْفَ يُقَالُ لِمِثْلِ هَذَا: زَوِّجْ؟ وَبَيَانُهُ أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ تَزَوَّجَهَا فِي سَنَةِ أَرْبَعٍ، وَمَاتَ عليه السلام، وَلِعُمَرَ تِسْعُ سِنِينَ، فَعَلَى هَذَا يُحْمَلُ قَوْلُهَا لِعُمَرَ: قُمْ فَزَوِّجْ، عَلَى الْمُدَاعَبَةِ لِلصَّغِيرِ، وَلَوْ صَحَّ أَنَّ الصَّغِيرَ زَوَّجَهَا، فَلِأَنَّهُ عليه السلام لَا يَحْتَاجُ إلَى وَلِيّ، لِأَنَّهُ مَقْطُوعٌ بِكَفَاءَتِهِ[١٩].

خطبته صلى الله عليه وسلم لغيره : خطبته صلى الله عليه وسلم لجليبيب

أخرج أحمد من حديث أنس قَالَ: **خَطَبَ النَّبِيُّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ عَلَى جُلَيْبِيبٍ امْرَأَةً مِنَ الْأَنْصَارِ إِلَى أَبِيهَا، فَقَالَ: حَتَّى أَسْتَأْمِرَ أُمَّهَا، فَقَالَ النَّبِيُّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: " فَنَعَمْ إِذًا " قَالَ: فَانْطَلَقَ الرَّجُلُ إِلَى امْرَأَتِهِ فَذَكَرَ ذَلِكَ لَهَا، فَقَالَتْ: لَهَا اللهُ إِذًا، مَا وَجَدَ رَسُولُ اللهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ إِلَّا جُلَيْبِيبًا وَقَدْ مَنَعْنَاهَا مِنْ فُلَانٍ وَفُلَانٍ؟ قَالَ: وَالْجَارِيَةُ فِي سِتْرِهَا تَسْتَمِعُ. قَالَ:**

فَانْطَلَقَ الرَّجُلُ يُرِيدُ أَنْ يُخْبِرَ النَّبِيَّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ بِذَلِكَ، فَقَالَتِ الْجَارِيَةُ: أَتُرِيدُونَ أَنْ تَرُدُّوا عَلَى رَسُولِ اللهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ أَمْرَهُ؟ إِنْ كَانَ قَدْ رَضِيَهُ لَكُمْ، فَأَنْكِحُوهُ قَالَ: فَكَأَنَّهَا جَلَّتْ عَنْ أَبَوَيْهَا، وَقَالَا: صَدَقْتِ. فَذَهَبَ أَبُوهَا إِلَى النَّبِيِّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ فَقَالَ: إِنْ كُنْتَ قَدْ رَضِيتَهُ فَقَدْ رَضِينَاهُ. قَالَ: فَإِنِّي قَدْ رَضِيتُهُ. فَزَوَّجَهَا، ثُمَّ فُزِّعَ أَهْلُ الْمَدِينَةِ، فَرَكِبَ جُلَيْبِيبٌ فَوَجَدُوهُ قَدْ قُتِلَ، وَحَوْلَهُ نَاسٌ مِنَ الْمُشْرِكِينَ قَدْ قَتَلَهُمْ، قَالَ أَنَسٌ: فَلَقَدْ رَأَيْتُهَا وَإِنَّهَا لَمِنْ أَنْفَقِ ثَيِّبٍ فِي الْمَدِينَةِ " [١٨].

ثانياً :ما يتعلق بها من حيث سنته القولية ،وفي هذا الجانب أحاديث عديدة نذكر بعضها:

أ. ما جاء في الحث على تزويج صاحب الدين والخلق

أخرج الترمذي من حديث أَبِي هُرَيْرَةَ قَالَ: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: «**إِذَا خَطَبَ إِلَيْكُمْ مَنْ تَرْضَوْنَ دِينَهُ وَخُلُقَهُ فَزَوِّجُوهُ، إِلَّا تَفْعَلُوا تَكُنْ فِتْنَةٌ فِي الأَرْضِ، وَفَسَادٌ عَرِيضٌ**» [١٢].

ب. الحث على النظر إلى المرأة لمن يريد تزويجها

أخرج أبو داود من حديث جَابِرِ بْنِ عَبْدِ اللَّهِ، قَالَ: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: «**إِذَا خَطَبَ أَحَدُكُمُ الْمَرْأَةَ، فَإِنِ اسْتَطَاعَ أَنْ يَنْظُرَ إِلَى مَا يَدْعُوهُ إِلَى نِكَاحِهَا فَلْيَفْعَلْ**»[٢٠].

ج. **من بركة المرأة تيسير خطبتها**

أخرج أحمد من حديث عائشة رضي الله عنها أَنَّ رَسُولَ اللهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قَالَ: " **إِنَّ مِنْ يُمْنِ الْمَرْأَةِ تَيْسِيرَ خِطْبَتِهَا، وَتَيْسِيرَ صَدَاقِهَا، وَتَيْسِيرَ رَحِمِهَا** "[١٨].

ثالثاً : ما يتعلق بها من أفعال الصحابة

أما ما يتعلق بأفعال الصحابة وذلك في شأن الخطبة فهي كثيرة, وفي هذا الجانب أحاديث عديدة نذكر بعضها :

أ. خطبة معاوية لأم الدرداء

قال البوصيري:أخرج أَبُو يَعْلَى الْمَوْصِلِيُّ من طريق أبي المليح، قال عُدْتُ مَيْمُونَ بن مِهْرَانَ قَالَ: **خَطَبَ مُعَاوِيَةُ أُمَّ الدَّرْدَاءِ فَأَبَتْ أَنْ تتزوجه، قَالَتْ: سَمِعْتُ أَبَا الدَّرْدَاءِ يَقُولُ: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ- صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ-: الْمَرْأَةُ لِآخِرِ أَزْوَاجِهَا، وَلَسْتُ أُرِيدُ بِأَبِي الدَّرْدَاءِ بَدَلًا**[٢١] *.

ب. خطبة المغيرة بن شعبة

أخرج الترمذي من حديث المُغِيرَةِ بْنِ شُعْبَةَ، أَنَّهُ خَطَبَ امْرَأَةً، فَقَالَ النَّبِيُّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: «**انْظُرْ إِلَيْهَا، فَإِنَّهُ أَحْرَى أَنْ يُؤْدَمَ بَيْنَكُمَا**» وَفِي البَاب عَنْ مُحَمَّدِ بْنِ مَسْلَمَةَ، وَجَابِرٍ، وَأَبِي حُمَيْدٍ، وَأَبِي هُرَيْرَةَ، وَأَنَسٍ. قال الترمذي : «هَذَا حَدِيثٌ حَسَنٌ»**

ج. خطبة عمر بن الخطاب : أمّ كلثوم بنت علي

أخرج الضياء من حديث الْمُسْتَظِلِّ بْنِ حُصَيْنٍ **أَنَّ عُمَرَ بْنَ الْخَطَّابِ خَطَبَ إِلَى عَلِيٍّ ابْنَتَهُ فَاعْتَلَّ عَلَيْهِ بِصِغَرِهَا فَقَالَ إِنِّي أَعْدَدْتُهَا لابْنِ أَخِي جَعْفَرٍ قَالَ عُمَرُ: إِنِّي سَمِعْتُ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يَقُولُ: كُلُّ سَبَبٍ وَنَسَبٍ يُقْطَعُ يَوْمَ الْقِيَامَةِ غَيْرَ سببي ونسبي*****

التعليق : نشير فيه إلى أن النبي صلى الله عليه وسلم لم يُقرّ علياً على خطبته

---

*البوصيري : هَذَا إِسْنَادٌ رِجَالُهُ ثِقَاتٌ.

ولا بد أن نشير تعقيبا على هذا الحديث أنه عورض بحديثي أم سلمة وأم حبيبة : أن المرأة تخير فتختارأحسن أزواجها خلقا .فقدأخرج الطبراني في الكبير ج٢٣, حديث(٨٧٠), ص٣٦٧ ضمن حديث طويل عن أم سلمة وفيه " قُلْتُ: يَا رَسُولَ اللهِ: الْمَرْأَةُ مِنَّا تَتَزَوَّجُ الزَّوْجَيْنِ وَالثَّلَاثَةَ وَالْأَرْبَعَةَ ثُمَّ تَمُوتُ فَتَدْخُلُ الْجَنَّةَ وَيَدْخُلُونَ مَعَهَا مَنْ يَكُونُ زَوْجُهَا؟، قال: " يَا أُمَّ سَلَمَةَ إِنَّهَا تُخَيَّرُ فَتَخْتَارُ أَحْسَنَهُمْ خُلُقًا فَتَقُولُ: أَيْ رَبِّ إِنَّ هَذَا كَانَ أَحْسَنَهُمْ مَعِي خُلُقًا فِي دَارِ الدُّنْيَا فَزَوِّجْنِيهِ، يَا أُمَّ سَلَمَةَ ذَهَبَ حُسْنُ الْخُلُقِ بِخَيْرِ الدُّنْيَا وَالْآخِرَةِ " وأورده الهيثمي في مجمعه برقم ١١٣٩٦وعزاه إلى الطبراني وقال : وَفِيهِ سُلَيْمَانُ بْنُ أَبِي كَرِيمَةَ ضَعَّفَهُ أَبُو حَاتِمٍ وَابْنُ عَدِيٍّ .

وحيث أنس قال قالت أم حبيبة يَا رَسُولَ اللَّهِ، الْمَرْأَةُ يَكُونُ لَهَا زَوْجَانِ ثُمَّ تَمُوتُ، فَتَدْخُلُ الْجَنَّةَ هِيَ وَزَوْجَاهَا، لِأَيِّهِمَا تَكُونُ لِلْأَوَّلِ أَوْ لِلْآخَرِ؟ قَالَ: " تُخَيَّرُ أَحْسَنُهُمَا خُلُقًا كَانَ مَعَهَا فِي الدُّنْيَا يَكُونُ زَوْجَهَا فِي الْجَنَّةِ، يَا أُمَّ حَبِيبَةَ، ذَهَبَ حُسْنُ الْخُلُقِ بِخَيْرِ الدُّنْيَا وَالْآخِرَةِ» ". أورده في مجمعه في كتاب حسن الخلق برقم ١٢٦٨٥ . وعزاه إلى الطبراني والبزار باختصار , وقال : وَفِيهِ عُبَيْدُ بْنُ إِسْحَاقَ وَهُوَ مَتْرُوكٌ .

وبمقتضى الترجيح بين الأدلة من حيث السند قوة وضعفا يكون الراجح أنها لآخر أزواجها , وقد أشار إلى ذلك العجلوني في كشفه برقم ٢٧٠٧ حيث قال : وهذا هو الصحيح , وقيل لأحسنهم خلقا , وقيل تخير . ويمكن الجمع بين الأحاديث بأنها تكون لآخر أزواجها إذا تساووا في الخلق وإلا فتختار أحسنهم خلقا؟

**سنن الترمذي. ج٣, كتاب النكاح, باب ما جاء في النظر إلى المخطوبة, حديث(١٠٨٧),ص ٣٨٩.

*** قال الضياء عقبه : (إسْنَاده حسن) أقول : للحديث شواهد كثيرة يرتقي بها إلى درجة الصحيح .والسبب هنا : الوصلة والمودة وكل ما يتوصل به إلى الشيء عنك فهو سبب وقيل السبب يكون بالتزويج, والنسب بالولادة. انظر : المُناوي, عبد الرؤوف بن علي القاهري(١٠٣١هـ), **فيض القدير** . رقم ٦٣٠٩ .

فقد أخرج البخاري من حديث المِسْوَر بن مَخْرَمَةَ، قَالَ: **إِنَّ عَلِيًّا خَطَبَ بِنْتَ أَبِي جَهْلٍ* فَسَمِعَتْ بِذَلِكَ فَاطِمَةُ , فَأَتَتْ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، فَقَالَتْ: يَزْعُمُ قَوْمُكَ أَنَّكَ لاَ تَغْضَبُ لِبَنَاتِكَ، وَهَذَا عَلِيٌّ نَاكِحٌ بِنْتَ أَبِي جَهْلٍ، فَقَامَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، فَسَمِعْتُهُ حِينَ تَشَهَّدَ، يَقُولُ: «أَمَّا بَعْدُ أَنْكَحْتُ أَبَا العَاصِ بْنَ الرَّبِيعِ، فَحَدَّثَنِي وَصَدَقَنِي، وَإِنَّ فَاطِمَةَ بَضْعَةٌ مِنِّي وَإِنِّي أَكْرَهُ أَنْ يَسُوءَهَا، وَاللَّهِ لاَ تَجْتَمِعُ بِنْتُ رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ وَبِنْتُ عَدُوِّ اللَّهِ، عِنْدَ رَجُلٍ وَاحِدٍ» فَتَرَكَ عَلِيٌّ الخِطْبَةَ****

وعند مسلم بقريب منه, وعنده " **«إِنَّ فَاطِمَةَ مِنِّي، وَإِنِّي أَتَخَوَّفُ أَنْ تُفْتَنَ فِي دِينِهَا» قَالَ ثُمَّ ذَكَرَ صِهْرًا لَهُ مِنْ بَنِي عَبْدِ شَمْسٍ، فَأَثْنَى عَلَيْهِ فِي مُصَاهَرَتِهِ إِيَّاهُ فَأَحْسَنَ، قَالَ «حَدَّثَنِي فَصَدَقَنِي، وَوَعَدَنِي فَأَوْفَى لِي، وَإِنِّي لَسْتُ أُحَرِّمُ حَلَالًا وَلَا أُحِلُّ حَرَامًا، وَلَكِنْ وَاللهِ لَا تَجْتَمِعُ بِنْتُ رَسُولِ اللهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ وَبِنْتُ عَدُوِّ اللهِ مَكَانًا وَاحِدًا أَبَدًا»**[١٧].

شرح المشكل

قال النووي في شرحه لحديث مسلم : قال العلماء : نَهَى عَنِ الْجَمْعِ بَيْنَهُمَا لِعِلَّتَيْنِ مَنْصُوصَتَيْنِ ، إِحْدَاهُمَا : أَنَّ ذَلِكَ يُؤَدِّي إِلَى أَذَى فَاطِمَةَ فَيَتَأَذَّى حِينَئِذٍ النَّبِيُّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ فَيَهْلِكُ مَنْ آذَاهُ ، فَنَهَى عَنْ ذَلِكَ لِكَمَالِ شَفَقَتِهِ عَلَى عَلِيٍّ وَعَلَى فَاطِمَةَ وَالثَّانِيَةُ : خَوْفُ الْفِتْنَةِ عَلَيْهَا بِسَبَبِ الْغَيْرَةِ , وَقِيلَ لَيْسَ الْمُرَادُ بِهِ النَّهْيَ عَنْ جَمْعِهِمَا بَلْ مَعْنَاهُ أُعْلِمَ مِنْ فَضْلِ اللَّهِ أَنَّهُمَا لَا تَجْتَمِعَانِ ، وَيُحْتَمَلُ أن المراد تحريم جمعهما ، ويكون مَعْنَى " **لَا أُحَرِّمُ حَلَالًا**" أَيْ لَا أَقُولُ شَيْئًا يُخَالِفُ حُكْمَ اللَّهِ وَيَكُونُ مِنْ جُمْلَةِ مُحَرَّمَاتِ النِّكَاحِ الْجَمْعُ بَيْنَ بنت نبي اللَّهِ وَبِنْتِ عَدُوِّ اللَّهِ[١٧].

وقال ابن حجر في الفتح

لَعَلَّهُ كَانَ شَرَطَ عَلَى نَفْسِهِ أَنْ لَا يَتَزَوَّجَ عَلَيها , فَهُوَ مَحْمُولٌ عَلَى أَنَّ عَلِيًّا نَسِيَ ذَلِكَ الشَّرْطَ فَلِذَلِكَ أَقْدَمَ عَلَى الْخِطْبَةِ , أَوْ لَمْ يَقَعْ عَلَيْهِ شَرْطٌ إِذْ لَمْ يُصَرِّحْ بِالشَّرْطِ لَكِنْ كَانَ يَنْبَغِي لَهُ أَنْ يُرَاعِيَ هَذَا الْقَدْرَ فَلِذَلِكَ وَقَعَتِ الْمُعَاتَبَةُ، وَلَعَلَّهُ إِنَّمَا جَهَرَ بِمُعَاتَبَةِ عَلِيّ مُبَالَغَةً فِي رِضَا فَاطِمَةَ رضي الله عنها ، وَكَانَتْ هَذِهِ الْوَاقِعَةُ بَعْدَ فَتْحِ مَكَّةَ وَلَمْ يَكُنْ حِينَئِذٍ تَأَخَّرَ مِنْ بَنَاتِ النَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ غَيْرُهَا وَكَانَتْ أُصِيبَتْ بَعْدَ أُمِّهَا بِإِخْوَتِهَا فَكَانَ إِدْخَالُ الْغَيْرَةِ عَلَيْهَا مِمَّا يَزِيدُ حُزْنَهَا[١٥].

العادات والتقييم من منظور إسلامي

نقف هنا على أهم العادات والتقاليد لأبناء الإمارات في شأن الخطبة , ومن ثم تقييمها من منظور الشرع الحنيف .

العادات والتقاليد في شأن الخطبة

لقد تناول هذا الجانب عدداً من كتّاب الإمارات ومفكريهم حيث أرخوا لأبناء وطنهم تراث الآباء والأجداد سواء حول الخطبة والزواج ، أو سوى ذلك في سائر شؤون حياتهم وما يتعلق بها .

أما ما يتعلق بشأن الخطبة فقد ذكروا : أن الزواج في مجتمع الإمارات له تقاليد وقيم مستمدة عن العادات العربية الأصيلة, والمفاهيم الإسلامية السمحة، وحينما يعقد الأهل النية على تزويج ولدهم فإنهم يبحثون له عن فتاة تنتمي إلى أسرة كريمة وقورة تتحلى بصفات الدين والأخلاق الحميدة والسمعة الطيبة، وكانت مهمة البحث عن الفتاة المنشودة تقع على كاهل " الخاطبة " وهي امرأة ذات عقل وفكر ولباقة , لديها القدرة على تقييم الفتاة وتحلي أسرتها بالصفات التي كان المجتمع ولا يزال يعطيها اعتباراً خاصاً ، وفي حال الاستعانة بها فإنها تقوم بزيارة ودية لبيت أهل البنت، وقد تشاهد الفتاة على حين غفلة لأنه من العسير الالتقاء بالبنت حين دخول امرأة أجنبية إلى بيت أهلها ، وإذا رجعت أبلغت كل ما رأته لأهل العريس, وعلى ضوء ذلك يتخذون قرارهم .وقد لا يكون للخاطبة أي دور، إذا كان الزواج بين الأقارب، فقد حرص الناس سابقاً على مصاهرة الأقارب ، وذلك زيادة في الترابط الأسري وتماسك العائلة [٢٣].

---

* هي جُوَيْرِيَةُ بِنْتُ أَبِي جَهْلٍ المخزومية. ومن خلال الروايات يتبين أنها لم تك مسلمة يوم فتح مكة وهي التي قالت عند سماعها أذان بلال على ظهر الكعبة : لقد أكْرم اللّه أبي حين لم يشْهد نهيق بِلَال على ظهر الْكَعْبَة . انظر : ابن الوردي , عمر بن المظفر . تاريخ ابن الوردي . ج, ١٢٤ . قال ابن حبان في الثقات ٦٦/٣ أسلمت وحسن إِسْلَامهَا سَمِعت النَّبِي صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يَقُول خير النَّاس قَرْني. أقول : ويبدو أن خطبة علي لها كان بعد إسلامها لأن عليا لما خطبها وشق ذلك على فاطمة قَالَ عَتَّاب بن أُسَيد: أَنَا أُرِيحُكُمْ مِنْهَا فَتَزَوَّجَهَا, وكان أميرا على مكة في عهد رسول الله صلى الله عليه وسلم , علما أن إمارته كانت بعد فتح مكة . انظر : السهيلي , الروض الأنف. ٧, ص ٢٣٦ .

** البخاري, **صحيح البخاري**. كتاب المناقب, باب ذكر أصهار النبي صلى الله عليه وسلم, ج٥, حديث(٣٧٢٩), ص ٢٢ . مصدر سابق .

ويضيف الكاتب عبد الله عبد الرحمن : وإن رجعت الخاطبة وأبلغت بما رأت ، فإن رغبوا في خطبة البنت أرسلوا عدة رجال من كبار السن المعروفين ليعرضوا على أبيها ما جاؤوا من أجله ، فيرحب بهم ثم يعدهم برد الجواب، فإذا رجعوا من عنده شاور أهل بيته وفي مقدمتهم أم البنت, وربما انفرد برأيه في الرد أو القبول ، رضيت الأم أو أبت ، والفتاة ليس لها حق الاعتراض ولا تستشار أبداً، فرأيها عند أبيها الذي يملك زمام أمرها دائماً.

ويضيف الكاتب : وعند الرغبة في عدم تزويجهم يلتمس عذراً لحسن التخلص منهم، أما عند الموافقة فإن الأب لا يضع شروطاً ، مكتفياً بحسن سيرة " العريس" وأصله وقبيلته، حيث تشكل لديهم أهمية أكبر من المال ، وبعض القبائل تستشير شيخ القبيلة *

التقييم من منظور إسلامي

من خلال هذا السبر وهذه المعرفة للتراث الإماراتي بشأن الخطبة نستطيع الوقوف على عدة جوانب ومن ثم تقييمها على ضوء الشرع الحنيف .

أولاً : أن معيار الاختيار قائم على الدين والأخلاق والسمعة الطيبة

هذا الجانب عند أبناء الإمارات لا شك ملائمٌ ومطابق لمنهج الدين الحنيف ، حيث رغّب الإسلام المرأة ووليها في اختيار صاحب الدين والخلق الكريم ، وجعل من الواجب على الأولياء النظر إلى ما فيه خير المرأة وسعادتها في دينها ودنياها ، ولذا عليهم عدم المنع إذا كان الخاطب كفؤاً مستقيما صاحب دين وخلق ،لأن الدين والخلق هما الأساس الذي به صلاح الدين وسعادة الدنيا، وهذا يشمل الرجل والمرأة من حيث الاختيار. وهذا الجانب كُتِبَ فيه الكثير حقيقة.

ثانياً : دور الخاطبة في عملية الزواج

هذا الجانب له أصله في السنة النبوية ، وكما تقدم أن النبي صلى الله عليه وسلم أرسل خولة بنت حكيم إلى أبي بكر يخطب عائشة أم المؤمنين رضي الله عنها.

وأخرج أحمد من حديث أنس **أَنَّ النَّبِيَّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ أَرْسَلَ أُمَّ سُلَيْمٍ تَنْظُرُ إِلَى جَارِيَةٍ، فَقَالَ: " شُمِّي عَوَارِضَهَا، وَانْظُرِي إِلَى عُرْقُوبَيْهَا "**(١٨).

وعند الحاكم من حديث أنس **أَنَّ النَّبِيَّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ أَرَادَ أَنْ يَتَزَوَّجَ امْرَأَةً، فَبَعَثَ امْرَأَةً لِتَنْظُرَ إِلَيْهَا، فَقَالَ: «شُمِّي عَوَارِضَهَا، وَانْظُرِي إِلَى عُرْقُوبَيْهَا» قَالَ: فَجَاءَتْ إِلَيْهِمْ فَقَالُوا: أَلَا نُغَدِّيكِ يَا أُمَّ فُلَانٍ؟ فَقَالَتْ: لَا آكُلُ إِلَّا مِنْ طَعَامٍ جَاءَتْ بِهِ فُلَانَةٌ قَالَ: فَصَعِدت فِي رَفٍّ لَهُمْ فَنَظَرَتْ إِلَى عُرْقُوبَيْهَا، ثُمَّ قَالَتْ: أَفْلِينِي يَا بُنَيَّةُ، قَالَ: فَجَعَلَتْ تُفْلِيهَا وَهِيَ تَشُمُّ عَوَارِضَهَا، قَالَ: فَجَاءَتْ فَأَخْبَرَتْ**(٢٤)**.

ولدى زيارتي لوزارة الشؤون الاجتماعية في دبي: توجهتُ إلى الأستاذة ناعمة خلفان الشامسي : هل لا زالت الخاطبة لها دور في دولة الإمارات العربية المتحدة ؟

فأجابت : أن الخاطبة هي الوسيطة ، وأغلب الأحيان تكون من طرف الزوج ، وأيضاً تكون من طرف الزوجة . وفي السابق يكون عملها في أغلبه تطوعياً ولكن الأهل يكرمونها إما نقداً أو عيناً ، وهي غالباً من نفس الحي ولكنها تتميز بعلاقاتها الاجتماعية ومعرفة الناس .

---

* عبد الله عبد الرحمن, **دراسة عن عادات وتقاليد الزواج في الإمارات قديما**.تراث, العدد٢٧, فبراير ٢٠١٠, ص ٢٦ , (سلسلة مقالات عن دولة الإمارات منشورة في الدوريات " التراث الشعبي ") مجلد رقم (١/١٩) إصدار: ٢٠٠٣م .

والعَوَارض:الأَسْنانُ الَّتِي فِي عُرْض الفَمِ، وَهِيَ مَا بَيْن الثَّنايا والأَضْراس، واحدُها عَارِض، أمرَهَا بِذَلِكَ لاختبار نَكْهَتِهَا. انظر : ابن الأثير, **النهاية . مادة " عرض " والعرقوب :هُوَ الوَتَرُ الَّذِي خَلْفَ الكَعْبَين بَيْنَ مَفْصِل القَدَم والسّاق مِنْ ذَوات الأَرْبع، وَهُوَ مِن الْإِنْسَانِ فَوْقَ العَقِب. **النهاية** . مادة " عرقب . مصدر سابق .

أما في وقتنا الحاضر فهناك لا زال أمر الخاطبة موجوداً في المجتمع ولكن هناك خاطبة جيدة وهناك خاطبة ربحية وهناك الخاطبة الوهمية سواء كانت الخاطبة هذه امرأة أو رجلاً حتى. وأن هناك حالة أُخْبرتُ وأُعلمتُ بها : أن رجلاً قام بدور الخاطبة حيث أخذ المال من الخاطب وأراه فتاة ما ، وبعد مدة اختفى واختفت الفتاة.

ثم تتابع الشامسي حديثها فتقول : وبناء على ذلك تم في وزارة الشؤون الاجتماعية : استحداث رخصة مكاتب شؤون الأسرة المتمثلة في شقين :

الأول : مكاتب استشارية أسرية ، الثاني : مكاتب لتسهيل الزيجات

وذلك وفق شروط ومعايير خاصة لصاحب الرخصة وذلك في حدود العادات والتقاليد بما يحفظ كرامة الرجل والمرأة*

ثالثاً : زواج الأقارب

هذا الجانب يكثر في بعض المجتمعات وخاصة الريفية والبدوية منها ، وليس المجتمع الإماراتي عن ذلك ببعيد ،لا سيما في الماضي كما هو المعهود والمستقى من أخبار المتقدمين بالسن وكما تؤكده الدراسات في هذا الجانب ، ولعل العوامل المؤثرة في زواج الأقارب ترجع إلى أمور عديدة : منها العادات والتقاليد ، وأن القريبة أصبر على حياة زوجها حيث تعرف ظروفه ووضعه وحاله .

ولقد نقل عن الأصمعي عن رجل قوله " **بنات العم أصبر والغرائب أنجب**"[٢٥]. إضافة إلى زيادة الترابط الأسري وتماسك العائلة ، ولقد شبه النبي صلى الله عليه وسلم الناكح في قومه كمن يزرع عشبا في داره ، حيث قال صلى الله عليه وسلم " **الناكح في قومه كالمعشب في داره** " [٢٦]**.

وبالرغم من هذه النظرة الإيجابية لزواج الأقارب لدى المجتمع الإماراتي، إلا أن أهل الفقه قد نصحوا بالابتعاد عن زواج قريبة القرابة لأسباب ومبررات قد أوضحوها وبينوها:

فقد ذكر البجيرمي: ويسن أن يتزوج بكراً

.. غَيْرَ ذَاتِ قَرَابَةٍ قَرِيبَةٍ بِأَنْ تَكُونَ أَجْنَبِيَّةً، أَوْ ذَاتَ قَرَابَةٍ بَعِيدَةٍ لِضَعْفِ الشَّهْوَةِ فِي الْقَرِيبَةِ فَيَجِيءُ الْوَلَدُ نَحِيفًا[٦].

وقال الضياء المقدسي : ويختار الأجنبية فإن ولدها أنجب ، ولهذا يقال أغربوا لا تضووا، يعني انكحوا الغراب كي لا تضعف أولادكم, ولأنه لا يؤمن العداوة في النكاح وإفضاؤه إلى الطلاق، وإذا كان في قرابة أفضى إلى قطيعة الرحم المأمور بصلتها[٧].

إضافة إلى ذلك : أن بعض الأمراض ومنها" الثلاسيميا الصغرى " ويأتي خطر هذا المرض بأنه إذا ما تزوج حامله من آخر هو حامل له أيضا " وتكثر عند الأقارب" ومن ثم تأتي نسبة من الأولاد مصابين بهذا المرض***

وبناءً على هذا ابتعد الكثير عن زواج الأقارب ، لكن هناك نسبة لا بأس بها ظلت عليه في المجتمع الإماراتي . لا سيما وأن هناك الفحص الطبي قبل الزواج معمول به في دولة الإمارات.

رابعاً : أن الفتاة لا تستشار في خطبتها وليس لها حق الاعتراض.

هذا الجانب ما تؤكده الدراسات حول التراث الإماراتي ، وما يؤكده الباحثون والمفكرون وكبار السن من أبناء الإمارات مراعاة للعادات والتقاليد المتبعة، وقد أكدت الدكتورة موزة غباش في دراسة لها حول حق الاختيار : أنه قد يبدو من النظرة العامة لحقوق المرأة في مجتمع الإمارات أنها قد توفر لها ذلك القدر من حرية الاختيار في كل شؤون حياتها، ولكن برصد متعمق للواقع المعاش يتضح أن مجتمعنا لم يتخلص بعد من بقايا المعوقات التي تمنع سيادة هذه الحقوق ، بعضها ما زال من بقايا ذلك الجانب السلبي من تراثنا الاجتماعي مثل : الإقرار بحق الفتاة في اختيار الزوج ، حيث ظل هذا الحق ملكاً للأب، فهو الذي يقرر الموافقة على زوج ابنته وهو الذي يرفض تحجيرا وصرامة للنسق القرابي القبلي السائد[٢٧].

---

* الأستاذة ناعمة خلفان الشامسي :(هي رئيس قسم التمكين الأسري في إدارة التنمية الأسرية) في وزارة الشؤون الاجتماعية في دبي .

**والحديث أورده الهيثمي في مجمع الزوائد في تزويج الأقارب برقم ٧٣٥٤ وعزاه إلى الطبراني وقال : فيه أيوب بن سليمان بن حذلم ، ولم أجد من ذكره هو ولا أبوه , وبقية رجاله ثقات . وأورده الضياء في المختارة برقم ٨٤٢ وقال إسناده حسن .

*** مستشفى أم القيوين, الإمارات .

وتعقيبا على هذه الدراسة المهمة :

أنه بحكم العلاقات الاجتماعية لدولة الإمارات هناك تغير في هذا الجانب حيث أصبح للفتاة رأيها في هذا الأمر وخاصة أنه يخصها قبل غيرها ، وقد أكدت لي الأستاذة ناعمة الشامسي – رئيس قسم التمكين الأسري : أن الخاطب إذا كان كفؤا فإن الأب يستشير زوجته وابنته ومن ثم تلجآن إلى الاستخارة ، مضيفة : أن بعض الآباء المتسلطين ربما يقومون بإقناع الفتاة بأسلوبهم الخاص في حال رفضها ، وإنني لم تصادفني حالة إجبار .

وأكد لي الأستاذ راشد عبيد الكشف : أن عملية الخطبة هي أولى عمليات الترابط الأسري ، ويتم اللقاء بين الأبوين بعد ترتيبات مسبقة ومداولات بين الأمهات وأخوات العريس الذي وافق على اختيار هذه الفتاة واقتناعه بعائلتها من أجل الزواج وتكوين أسرة إماراتية مترابطة حسب ما وضعت لها من أنظمة قانونية لا تخالف الشرع، وحددها رئيس الدولة الراحل الشيخ زايد رحمه الله وطيب ثراه في تحديد المهر والتقليل من مصاريف الزواج وعدم الإسراف وإرهاق الزوج بتكاليف الزواج ، وأن الفتاة يكون عندها خبر مسبق بأن فلاناً يريد الخطبة منها للزواج فتعطي الموافقة المسبقة لوليها ومن ثم تبدأ ترتيبات الخطبة وفي حال رفضت الفتاة تلغى الترتيبات*

ومن خلال هذه الشهادات وغيرها من أبناء الإمارات يتبين لنا أن الفتاة الإماراتية أخذت بحظ وافر في حق الاختيار، وأنه لا بد من رضاها في تثبيت عقد زواجها وسماع موافقتها لدى القاضي أو من خولهم القاضي لهذا السماع من الشهود وتوقيعها على العقد تأكداً من موافقتها .

وقد نص قانون الأحوال الشخصية لدولة الإمارات في المادة (٣٩)

(أنه يتولى ولي المرأة البالغة عقد زواجها برضاها , ويوقعها المأذون على العقد)**

الخطبة بين الاستحباب والمنع

الخطبة مقدمة للزواج ، والأصل فيها الاستحباب[٢٨] ما لم يوجد مانع من موانعها، وهي ثلاثة: **المانع الأول** : ألا تكون المخطوبة محرمة على الخاطب بسبب من أسباب التحريم المؤبد كأمه وأخته وخالته وعمته، وسبب هذا التحريم وصف لازم غير قابل للزوال ، أو التحريم المؤقت كزوجة الغير أو المرتدة أو المشركة، وهذا الوصف غير لازم وهو قابل للزوال ، ومن ثم يجوز له أن يتقدم للخطبة إذا زال هذا الوصف . وهذا واضح لذي عينين .

وقد نصت المادة (١٧) رقم (٢) من قانون الأحوال الشخصية لدولة الإمارات :(تمنع خطبة المرأة المحرمة ولو كان التحريم مؤقتا) **

المانع الثاني : ألا تكون معتدة ، والاعتداد إما من وفاة أو طلاق ، ولكلٍ حكمه عند الفقهاء . **المعتدة من الوفاة** : وهذه لا يجوز التصريح بخطبتها اتفاقاً ، بيد أن التعريض يجوز باتفاق .وقد ذكر القرطبي أن ابن عطية ادعى إجماع الأمة على ذلك[١١].

النصوص الفقهية

قال الكاساني " وهو حنفي المذهب " : لَا يَجُوزُ لِلْأَجْنَبِيِّ خِطْبَةُ الْمُعْتَدَّةِ من وفاة زوجها صَرِيحًا لِأَنَّ النِّكَاحَ حَالَ قِيَامِ الْعِدَّةِ قَائِمٌ مِنْ كُلِّ وَجْهٍ لِقِيَامِ بَعْضِ آثَارِهِ, وَلِأَنَّ التَّصْرِيحَ بِالْخِطْبَةِ حَالَ قِيَامِ النِّكَاحِ رتع حَوْلَ الْحِمَى.وَأَمَّا التَّعْرِيضُ لَا بَأْسَ بِهِ فِي عِدَّةِ الْوَفَاةِ[٢٩].

*الأستاذ راشد عبيد الكشف : (هو عضو مجلس إدارة صندوق الزواج) وعضو مجلس الوطني الاتحادي سابقا , ومدير الديوان الأميري في أم القيوين سابقا .

** قانون اتحادي رقم(٢٨) لسنة ٢٠٠٥ م.

وقال الشيخ الدردير" وهو مالكي المذهب " : (وَجَازَ) لِخَاطِبٍ (تَعْرِيضٌ) فِي عِدَّةِ مُتَوَفًّى عَنْهَا ؛ وَهُوَ ضِدُّ التَّصْرِيحِ(٥).

وملخص المذهب الشافعي : أن المعتدة مِنْ وَفَاةِ زَوْجٍ حَرُم أَنْ يُصَرِّحَ أَحَدٌ بِخِطْبَتِهَا لِقَوْلِهِ تَعَالَى: {وَلاَ تَعْزِمُوا عُقْدَةَ النِّكَاحِ حَتَّى يَبْلُغَ الكِتَابَ أَجَلَهُ}(البقرة:٢٣٥) وَلِأَنَّ فِي الْمَرْأَةِ مِنْ غَلَبَةِ الشَّهْوَةِ*وَالرَّغْبَةِ فِي الْأَزْوَاجِ مَا ربما يبعثهاعَلَى الْإِخْبَارِ بِانْقِضَاءِ الْعِدَّةِ قَبْلَ أَوَانِهَا.

فَأَمَّا التَّعْرِيضُ بِخِطْبَتِهَا فِي الْعِدَّةِ بِمَا يُخَالِفُ التَّصْرِيحَ مِنَ الْقَوْلِ الْمُحْتَمَلِ فَجَائِزٌ قَالَ اللَّهُ تَعَالَى: **{وَلاَ جُنَاحَ عَلَيْكُمْ فِيمَا عَرَّضْتُمْ بِهِ مِنْ خِطْبَةِ النِّسَاءِ أَوْ أَكْنَنْتُمْ فِي أَنْفُسِكُمْ}** (البقرة :٢٣٥)

وملخص المذهب الحنبلي بنحو الشافعي إضافة إلى أنها لَا يُؤْمَنُ أَنْ يَحْمِلَهَا الْحِرْصُ عَلى الزواج عَلَى الْإِخْبَارِ بِانقِضَاءِ عِدَّتِهَا قَبْلَ انْقِضَائِهَا، وَالتَّعْرِيضُ بِخِلَافِهِ(٣١).

وبعد هذه النقولات وملخص المذاهب لهذه المسألة يتبين لنا أن المعتدة لوفاة يحرم التصريح بخطبتها دون التعريض. بإجماع المذاهب الأربعة ، خشية أن تخبر بانقضاء عدتها رغبة بالزواج .

وقد نصت المادة (١٧) رقم (٢) من قانون الأحوال الشخصية لدولة الإمارات :

(ويجوز التعريض بخطبة معتدة الوفاة)**

المعتدة من الطلاق

وهي إما من طلاق رجعي أو بائن .وإن محكم القول : أن المعتدة من طلاق رجعي لا خلاف بين الفقهاء أنه لا يجوز أن تخطب لا تصريحاً ولا تعريضاً، لأن النكاح لا زال قائماً، حتى يجوز للزوج إعادتها بدون عقد جديد(٣٠،٢٩،٧،٣).

وأما المطلقة بائناً : فقد اتفق الفقهاء على عدم جواز خطبتها تصريحاً، واختلفوا بطريق التعريض.

وذهب الجمهور(٣٠،٧،٦) عدا الحنفية : إلى جواز خطبة المطلقة بائناً أثناء عدتها تعريضاً ، أما هم فعندهم المنع . مستدلين أَنَّهُ لَا يَجُوزُ لِلْمُعْتَدَّةِ مِنْ طَلَاقٍ : الْخُرُوجُ مِنْ مَنْزِلِهَا أَصْلًا بِاللَّيْلِ وَلَا بِالنَّهَارِ فَلَا يُمْكِنُ التَّعْرِيضُ عَلَى وَجْهٍ لَا يَقِفُ عَلَيْهِ النَّاسُ، وَالْإِظْهَارُ بِذَلِكَ بِالْحُضُورِ إلَى بَيْتِ زَوْجِهَا قَبِيحٌ.وأَنَّ تَعْرِيضَ الْمُطَلَّقَةِ اكْتِسَابُ عَدَاوَةٍ وَبُغْضٍ فِيمَا بَيْنَهَا وَبَيْنَ زَوْجِهَا إذْ الْعِدَّةُ مِنْ حَقِّهِ بِدَلِيلِ أَنَّهُ إذَا لَمْ يَدْخُلْ بِهَا لَا تَجِبُ الْعِدَّةُ (٢٩).

المانع الثالث : أن لا تكون مخطوبة لغيره

وهذا المنع ديانة لا قضاء ، بمعنى أن الخاطب الثاني يأثم ديانة لا قضاء إذا خطب مخطوبة غيره ، وقد سكنت وركنت إلى خاطبها ، لما فيه إيذاء وإساءة إلى الخاطب الأول ، وهذا ما ذهب إليه الجمهور عدا المالكية ففي المذهب روايات .

التفصيل :

مذهب الجمهور " الأحناف والشافعية والحنابلة "

قال السرخسي وهو حنفي المذهب : كَمَا وَرَدَ الشَّرْعُ بِالنَّهْيِ عَنْ أَنْ يَخْطُبَ عَلَى خِطْبَةِ غَيْرِهِ، وَلَوْ فَعَلَ جَازَ؛ لِأَنَّ هَذَا النَّهْيَ؛ لِنَوْعٍ مِنْ الْمُرُوءَةِ فَلَا يَمْنَعُ جَوَازَ الْمَنْهِيِّ عَنْهُ (٣٢).

وملخص المذهب الشافعي : أنها إن صرح له بالإجابة، لم يجز لغيره أن يخطبها إلا أن يأذن له الخاطب الأول؛ لما روى ابن عمر أنه كان يقول «**نَهَى النَّبِيُّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ أَنْ يَبِيعَ بَعْضُكُمْ عَلَى بَيْعِ بَعْضٍ، وَلاَ يَخْطُبَ الرَّجُلُ عَلَى خِطْبَةِ أَخِيهِ، حَتَّى يَتْرُكَ الخَاطِبُ قَبْلَهُ أَوْ يَأْذَنَ لَهُ الخَاطِبُ**»(١٥). ولأن في ذلك إضرارًا بالأول؛ لأنها ربما مالت إلى الثاني وتركت الأول .

وإن لم تصرح له بالرد، بأن سكتت عنه أو لم توافق أصلاً حل لكل أحد خطبتها لما روت فاطمة بنت قيس رَضِيَ اللَّهُ عَنْهَا ، وفيه :

---

*نشير إلى أن غلبة الشهوة عند النساء جاءت عبر روايات ضعيفة , فقد أخرج البيهقي في الشعب في الحياء بفصوله برقم ٧٣٤٢ من حديث أبي هريرة رضي الله عنه مرفوعا " **فُضّلت المرأة على الرجل بتسعة وتسعين جزءا من اللذة ولكن الله عز وجل ألقى عليهن الحياء** " وساقه من طريق ابن لهيعة عن أسامة بن زيد الليثي أن أبا داود مولى بني محمد الزهري حدثته عنه به. وعبد الله بن لهيعة صدوق اختلط , وأسامة الليثي صدوق يهم كما في التقريب, وأبو داود مولى أبي مكمل. روى عن أبي هريرة رضي الله عنه , قال البخاري منكر الحديث. انظر : الذهبي, **ميزان الاعتدال** ٣٦٣/٧ رقم ٤١٢ , **واللسان** ٤٣/٧ رقم٤١١ .وقد أورد الذهبي حديثه في الميزان في ترجمته واعتبره من منكراته وأقره ابن حجر في لسانه. وله شواهد منكرة . وذكر ابن القيم في **بدائع الفوائد** ٤١/٤ فائدة: قال ابن عقيل: قولهم " شهوة المرأة تزيد على شهوة الرجل بسبعة أجزاء " فلو كان كذلك ما جعل للرجل أن يتزوج بأربع ويتسرى بما شاء من الإماء, وضيق على المرأة وجعل لها من القسم الربع , وحاشا حكمته أن تضيق على الأحرج وتوسع على من دونه في الحرج " أقول: ويضاف أيضا فإن المرأة باستطاعتها الصبر عن الجماع مدة الحيض و النفساء و الإيلاء, وتوقيت عمر للناس في مغازيهم خير دليل على ذلك مما يدلل على أن شهوة الرجال أقوى منها عند النساء, ومما يخشى منه أن أعداء الإسلام يستغلون هذه الأحاديث المنكرة ومنها هذا الحديث لترويج فكرة الانحراف عند النساء بحجة أن الله أودعهن هذه الطاقة الجنسية العنيفة .

**قانون اتحادي رقم(٢٨) لسنة ٢٠٠٥ م.

فلما انقضت عدتي أتيته فأخبرته وقلت له: إن معاوية وأبا جهم . رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمَا خطباني، فقال النبي صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: أما معاوية: فصعلوك لا مال له، وأما أبو جهم: فلا يضع العصا عن عاتقه* ، ولكن أدلك على من هو خير لك منهما ". قلت: من يا رسول الله؟ قال " أسامة بن زيد ، فنكحته فكان منه خير كثير واغتبطت به»**

قال الشافعي رَحِمَهُ اللَّهُ (ولم تكن فاطمة رَضِيَ اللَّهُ عَنْهَا أذنت في نكاحها من معاوية ولا من أبي الجهم رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُما، وإنما كانت تستشير النبي صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، ومعلوم أن الرجلين إذا خطبا امرأة.. خطبها أحدهما بعد الآخر، فلم ينكر النبي صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ على الآخر منهما، ثم خطبها النبي – صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ – لثالث بعدهما، فدل على جوازه)[٣٣].

وملخص المذهب الحنبلي بنحو المذهب الشافعي ، قال ابن قدامة : وَلَا يَخْلُو حَالُ الْمَخْطُوبَةِ مِنْ ثَلَاثَةِ أَقْسَامٍ: أَحَدُهَا: أَنْ تَسْكُنَ إلَى الْخَاطِبِ لَهَا، فَتُجِيبَهُ، أَوْ تَأْذَنَ لِوَلِيِّهَا فِي إجَابَتِهِ أَوْ تَزْوِيجِهِ، فَهَذِهِ يَحْرُمُ عَلَى غَيْرِ خَاطِبِهَا خِطْبَتُهَا؛ لِحديث ابن عمر، وَلِأَنَّ فِي ذَلِكَ إفْسَادًا عَلَى الْخَاطِبِ الْأَوَّلِ، وَإِيقَاعَ الْعَدَاوَةِ بَيْنَ النَّاسِ، وَلِذَلِكَ لَا نَعْلَمُ فِي هَذَا خِلَافًا بَيْنَ أَهْلِ الْعِلْمِ[٧].

المذهب المالكي :

قال ابن رشد : فَأَمَّا الْخِطْبَةُ عَلَى الْخِطْبَةِ فَإِنَّ النَّهْيَ فِي ذَلِكَ ثَابِتٌ عَنِ النَّبِيِّ – عَلَيْهِ الصَّلَاةُ وَالسَّلَامُ –. وَاخْتَلَفُوا هَلْ يَدُلُّ ذَلِكَ عَلَى فَسَادِ الْمَنْهِيِّ عَنْهُ؟ أَوْ لَا يَدُلُّ؟ وَإِنْ كَانَ يَدُلُّ فَفِي أَيِّ حَالَةٍ يَدُلُّ؟ [٣٤].

وأفاد ابن عبد البر : فإن سكنت إليه وركنت نحوه لم يجز لغيره أن يخطبها حتى يعدل عنها ذلك أو يتركها، فإذا فعل جاز لغيره أن يخطبها، ومن خطب امرأة على خطبة أخيه بعد الركون والميل وتمام القول بينهما وعقد على ذلك نكاحه وطلب ذلك الأول الذي ركن إليه وأذن فيه فسخ نكاح الثاني قبل الدخول وبعده كما لو تزوج زوجة غيره ، روي ذلك عن مالك وقال به بعض أصحابه إنه يفسخ نكاحه قبل الدخول استحباباً لأنه تعدى ما ندب إليه وبئس ما صنع ، فإن دخل بها مضى النكاح ولم يفسخ لأنها امرأة لم يعقد عليها غيره ، وهذا هو تحصيل مذهب مالك والمأخوذ به [٣٥].

وبعد ذكر هذه النقولات وملخص المذاهب الأربعة يتبين لنا أن الجمهور عدا المالكية على أن المنع من خطبة المخطوبة بتصريح, هو ديانة لا قضاء، لما فيها ضرر على الخاطب الأول ، وعند المالكية أقوال في المذهب .

سن الخطوبة بين الماضي والحاضر

في هذا المطلب إشارة إلى أن الفقهاء لم يشترطوا سناً معيناً للخطوبة ، ومن ثم ليس هناك تحديد لهذا الأمر، عملاً بالآثار المروية ، ومنها خطبة عائشة رضي الله عنها كما تقدم وبناءً على ذلك لم ينص قانون الأحوال الشخصية لدولة الإمارات على سن معين في الخطوبة ، وأما ما يتعلق بالتوثيق لعقد الزواج فقد ورد في المادة (٣٠) رقم (٢) من القانون :**(لا يتجوز من بلغ ولم يكمل الثامنة عشرة من عمره إلا بإذن القاضي وبعد التحقق من المصلحة)*****

ومما ينبغي على الخاطب ، أن يكون قريباً من سن من يخطبها، لأن فارق السن الكبير في الزواج تنتج عنه مساوئ كثيرة لعدم التكافؤ بين الرجل والمرأة عقلياً وفكرياً وغريزياً وتقييماً للأمور ولذلك نصح الفقهاء بعدم تزويج الشابة للشيخ الكبير ، وأن يزوجها وليها للكفؤ المناسب [٣٦].

***قوله** " **عن عاتقه** " العاتق : موضع الرداء من المنكب أو ما بين المنكب والعنق , وقد يؤنث . **ترتيب القاموس** مادة " عتق " **قوله** " **لا يضع عصاه** " فيه تأويلان والأول : كثير الأسفار , والثاني : كثير الضرب للنساء , صححه النووي مستدلا بحديث مسلم بعده " أنه ضراب للنساء " ٥/ ٣٥٧ **والصُعْلُوك:** الْفَقِيرُ الَّذِي لَا مَالَ لَهُ، زَادَ الأَزهري: وَلَا اعْتِمَادَ. وَقَدْ تَصَعْلَكَ الرجل إذا كان كذلك , (وقد فسره الحديث) . لسان العرب , مادة " صعلك "

**صحيح مسلم . ج٥, كتاب الطلاق باب المطلقة ثلاثا لا نفقة لها, حديث(١٤٨٠) ص٣٥٣ .

*** قانون الأحوال الشخصية لدولة الإمارات , قانون اتحادي رقم(٢٨) لسنة ٢٠٠٥ م.

ولقد نصت المادة (٢١) رقم (٢) من مشروع قانون الأحوال الشخصية لدولة الإمارات :

(إذا كان الخاطبان غير متناسبين سناً بأن كانت سن الخاطب ضعف سن المخطوبة أو أكثر فلا يعقد الزواج إلا بموافقة الخاطبين وعلمهما , وبعد إذن القاضي , وللقاضي أن لا يأذن به ما لم تكن مصلحة في هذا الزواج)*

ومما يشار إليه : أن صندوق الزواج اشترط للتقدم لمنحة الزواج لعام (٢٠١١ م.)عدة شروط ومنها: ألا يقل عمر المتقدم عن (٢١)عاماً ميلادياً، وعمر الزوجة عن(١٨)عاماً ميلادياً عند عقد القران " وقد أكدت لي الأستاذة حبيبة عيسى الحوسني : أن هذه المنحة متوافقة مع دراسات تبين بمقتضاها مناسبة هذا السن في الزواج حيث هناك تحمل للمسؤولية في هذا الجانب**

مقدمات الزواج

مشروعية النظر وضوابطه الموضوعية

إن النظر المنضبط بضوابط الشرع هو أمر بغاية الأهمية ، ليكون الشاب والفتاة على علم مما يقدما عليه، حتى يتم الوفاق والوئام بين الزوجين في أمر أجمع عليه أئمة الدين.

قال ابن قدامة : لَا نَعْلَمُ بَيْنَ أَهْلِ الْعِلْمِ خِلَافًا فِي إبَاحَةِ النَّظَرِ إلَى الْمَرْأَةِ لِمَنْ أَرَادَ نِكَاحَهَا وَفِي هَذَا أَحَادِيثُ كَثِيرَةٌ ؛ وَلِأَنَّ النِّكَاحَ عَقْدٌ يَقْتَضِي التَّمْلِيكَ، فَكَانَ لِلْعَاقِدِ النَّظَرُ إلَى الْمَعْقُودِ عَلَيْهِ(٧).

وهذه الرؤية قبل إجراء العقد من الضروريات الملحة لأن عقد الزواج ليس كسائر العقود يخضع لخيار الرؤية، فمن تزوج بغير رؤية فليس له الخيار إذا رأى(٣٧) ولذلك استحب النظر إذا ألقى الله في قلبه خطبة امرأة بعينها وعزم على خطبتها،ومن ثم كان بعض الصالحين لا ينكحون كرائمهم إلّا بعد النظر احترازا من الغرور، قال الأعمش: كل تزويج يقع على غير نظر فآخره همّ وغمّ(٣٨).

مشروعية النظر

أما مشروعيته : فالأصل فيه **أن المُغِيرَة بْن شُعْبَةَ، خَطَبَ امْرَأَةً، فَقَالَ النَّبِيُّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: «انْظُرْ إِلَيْهَا، فَإِنَّهُ أَحْرَى أَنْ يُؤْدَمَ بَيْنَكُمَا»**

وعن جَابِرِ بْنِ عَبْدِ اللَّهِ، قَالَ: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: «**إِذَا خَطَبَ أَحَدُكُمُ الْمَرْأَةَ، فَإِنِ اسْتَطَاعَ أَنْ يَنْظُرَ إِلَى مَا يَدْعُوهُ إِلَى نِكَاحِهَا فَلْيَفْعَلْ» ، قَالَ: فَخَطَبْتُ جَارِيَةً فَكُنْتُ أَتَخَبَّأُ لَهَا حَتَّى رَأَيْتُ مِنْهَا مَا دَعَانِي إِلَى نِكَاحِهَا وَتَزَوَّجْتُهَا فَتَزَوَّجْتُهَا**.

وقد ترجم البخاري في النكاح " باب النظر إلى المرأة قبل التزويج " وأورد فيه حديثين :

الأول: حديث عَائِشَةَ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهَا، قَالَتْ: قَالَ لِي رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: " رَأَيْتُكِ فِي المَنَامِ يَجِيءُ بِكِ المَلَكُ فِي سَرَقَةٍ مِنْ حَرِيرٍ، فَقَالَ لِي: هَذِهِ امْرَأَتُكَ، فَكَشَفْتُ عَنْ وَجْهِكِ الثَّوْبَ فَإِذَا أَنْتِ هِيَ، فَقُلْتُ: إِنْ يَكُ هَذَا مِنْ عِنْدِ اللَّهِ يُمْضِهِ "(١٥).

والثاني : **حديث سَهْلِ بْنِ سَعْدٍ، أَنَّ امْرَأَةً جَاءَتْ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، فَقَالَتْ يَا رَسُولَ اللَّهِ، جِئْتُ لِأَهَبَ لَكَ نَفْسِي، فَنَظَرَ إِلَيْهَا رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ فَصَعَّدَ النَّظَرَ إِلَيْهَا وَصَوَّبَهُ، ثُمَّ طَأْطَأَ رَأْسَهُ، فَلَمَّا رَأَتِ المَرْأَةُ أَنَّهُ لَمْ يَقْضِ فِيهَا شَيْئًا جَلَسَتْ، فَقَامَ رَجُلٌ مِنْ أَصْحَابِهِ، فَقَالَ: أَيْ رَسُولَ اللَّهِ، إِنْ لَمْ تَكُنْ لَكَ بِهَا حَاجَةٌ فَزَوِّجْنِيهَا** .. وذكر الحديث(١٥) .

قال الحافظ ابن حجر في شرحه " الفتح " اسْتَنْبَطَ الْبُخَارِيُّ جَوَازَ ذَلِكَ مِنْ حَدِيثِي الْبَابِ لِكَوْنِ التَّصْرِيحُ الْوَارِدُ فِي ذَلِكَ لَيْسَ عَلَى شَرْطِهِ ، وَقَدْ وَرَدَ ذَلِكَ فِي أَحَادِيثَ أَصَحُّهَا **حَدِيثُ أَبِي هُرَيْرَةَ قَالَ رَجُلٌ إِنَّهُ تَزَوَّجَ امْرَأَةً مِنَ الْأَنْصَارِ فَقَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ أَنَظَرْتَ إِلَيْهَا ؟ قَالَ لَا , قَالَ فَاذْهَبْ فَانْظُرْ إِلَيْهَا فَإِنَّ فِي أَعْيُنِ الْأَنْصَارِ شَيْئًا*****

---

*قانون الأحوال الشخصية لدولة الإمارات , قانون اتحادي رقم(٢٨) لسنة ٢٠٠٥ م.

**الأستاذة حبيبة عيسى الحوسني : (هي مدير عام صندوق الزواج بالإنابة) أبو ظبي.

***صحيح مسلم. ج٢, كتاب النكاح, باب ندب النظر إلى وجه المرأة وكفيها لمن يريد تزوجها, حديث(١٤٢٤), ص١٠٤٠ .

قال النووي في معرض شرحه للحديث : قوله" **في أعين الأنصار شيئا**" قِيلَ الْمُرَادُ صِغَرٌ وَقِيلَ زُرْقَةٌ ، وَفِي هَذَا دَلَالَةٌ لِجَوَازِ ذِكْرِ مِثْلِ هَذَا لِلنَّصِيحَةِ وَفِيهِ اسْتِحْبَابُ النَّظَرِ إِلَى وَجْهِ مَنْ يُرِيدُ تَزَوُّجَهَا، وَهُوَ مَذْهَبُنَا وَمَذْهَبُ مَالِكٍ وَأَبِي حَنِيفَةَ وَسَائِرِ الْكُوفِيِّينَ وَأَحْمَدَ وَجَمَاهِيرِ الْعُلَمَاءِ ، وَحَكَى الْقَاضِي عَنْ قَوْمٍ كَرَاهَتَهُ وَهَذَا خَطَأٌ مُخَالِفٌ لِصَرِيحِ هَذَا الْحَدِيثِ وَمُخَالِفٌ لِإِجْمَاعِ الْأُمَّةِ عَلَى جَوَازِ النَّظَرِ لِلْحَاجَةِ عِنْدَ الْبَيْعِ وَالشِّرَاءِ وَالشَّهَادَةِ وَنَحْوِهَا.

ضوابطه الموضوعية

لقد ندب الشرع الحنيف إلى هذه الرؤية وجعلها مباحة مراعاة لأسباب الألفة ، غير أنه ضبطها بضوابط وقيدها بقيود حفاظاً على كرامة الأعراض وصيانتها من الأذى ، لأن كرام الناس لا يتحملون هذا في بناتهم وأخواتهم، وتتلخص هذه الضوابط والقيود فيما يلي :

أولاً: أن يعلم الخاطب أو يغلب على ظنه أنه يجاب إلى خطبته ، إذا قصد نكاحها ورجا رجاءً ظاهراً إلى موافقتها أو موافقة وليها إذا كانت بكراً ، وإلا حرم عليه النظر . يقول الدردير في شرحه " وَكُرِهَ اسْتِغْفَالُهَا ، وَمَحَلُّ كَرَاهَةِ الِاسْتِغْفَالِ إنْ كَانَ يَعْلَمُ أَنَّهُ لَوْ سَأَلَهَا فِي النَّظَرِ لِمَا ذُكِرَ تُجِيبُهُ إنْ كَانَتْ غَيْرَ مُجْبَرَةٍ أَوْ إذَا سَأَلَ وَلِيَّهَا يُجِيبُهُ لِذَلِكَ إذَا كَانَتْ مُجْبَرَةً أَوْ جَهِلَ الْحَالَ، وَأَمَّا إذَا عَلِمَ عَدَمَ الْإِجَابَةِ حَرُمَ النَّظَرُ كَمَا قَالَ ابْنُ الْقَطَّانِ إنْ خَشِيَ فِتْنَةً وَإِلَّا كُرِهَ [٦،٣٠،٣٩].

ثانيا : يستحب أن يكون النظر قبل الخطبة وبعد العزم على النكاح .

وعلة هذا الاستحباب : أن النظر قَبْلَ الْعَزْمِ لَا حَاجَةَ إلَيْهِ وَبَعْدَ الْخِطْبَةِ قَدْ يُفْضِي الْحَالُ إلَى التَّرْكِ فَيَشُقُّ عَلَيْهَا[٦،٤٠].

وبناءً عليه نقول : إن الفقهاء قيدوا النظر بأمرين اثنين وهما : أن وقته قبل الخطبة ، وبعد العزم على النكاح ، وعللوا ذلك بأنه لو كان بعد الخطبة قد يفضي ذلك إلى الترك في حال كرهها أو لم تعجبه ، وهذا فيه مشقة على الفتاة ، ولو كان قبل العزم فهذا لا حاجة فيه .

ثالثاً : أن النظر مقيد بالوجه والكفين عند الجمهور.

لقد اتفق الفقهاء أن يكون النظر للوجه والكفين ، ورأوا أن الحكمة في الاقتصاد على ذلك أن في الوجه ما يستدل به على الجمال، وفي اليدين ما يستدل به على خصب البدن[٤،٦،٣٩]

ولقد قاس الإمام مالك على جواز كشفهما في الحج عند الأكثر ، ولآية **{ وَلَا يُبْدِينَ زِينَتَهُنَّ إِلَّا مَا ظَهَرَ مِنْهَا }**(النور:٣١) وقيدهما أيضا بالوجه والكفين[٣٤].

وذهب أبو حنيفة في رواية إلى إباحة النظر إلى القدمين أيضاً ، وعن أبي يوسف صاحبه : إباحة النظر إلى الذراعين ، لأنه يبدو منها عادة[٤١].

وذهب أحمد إلى إباحة النظر إلى ما يدعوه للزواج بها من كف أو قدم أو رقبة أو نحوه مما يظهر منها غالباً ، وَوَجْهُ جَوَازِهِ، أَنَّ النَّبِيَّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ – لَمَّا أَذِنَ فِي النَّظَرِ إلَيْهَا مِنْ غَيْرِ عِلْمِهَا، عُلِمَ أَنَّهُ أَذِنَ فِي النَّظَرِ إلَى جَمِيعِ مَا يَظْهَرُ عَادَةً إذْ لَا يُمْكِنُ إفْرَادُ الْوَجْهِ بِالنَّظَرِ مَعَ مُشَارَكَةِ غَيْرِهِ لَهُ فِي الظُّهُورِ؛ وَلِأَنَّهُ يَظْهَرُ غَالِبًا، فَأُبِيحَ النَّظَرُ إلَيْهِ كَالْوَجْهِ[٧].

ومما يشار إليه أن النظر لا يشترط فيه رضاء الفتاة أو وليها اكْتِفَاءً بِإِذْنِ الشَّارِعِ، فَإِنْ لَمْ تُعْجِبْهُ سَكَتَ، وَلَا يَقُولُ: لَا أُرِيدُهَا؛ لِأَنَّهُ إيذَاءٌ (وَلَهُ تَكْرِيرُ نَظَرِهِ) إنْ احْتَاجَ إلَيْهِ لِيَتَبَيَّنَ هَيْئَتَهَا فَلَا يَنْدَمَ بَعْدَ النِّكَاحِ؛ إذْ لَا يَحْصُلُ الْغَرَضُ غَالِبًا بِأَوَّلِ نَظْرَةٍ. قَالَ الزَّرْكَشِيُّ: وَلَمْ يَتَعَرَّضُوا لِضَبْطِ التَّكْرَارِ، وَيُحْتَمَلُ تَقْدِيرُهُ بِثَلَاثٍ لِحُصُولِ الْمَعْرِفَةِ بِهَا غَالِبًا، وَفِي حَدِيثِ عَائِشَةَ – رَضِيَ اللَّهُ تَعَالَى عَنْهَا –: «أُرِيتُك فِي ثَلَاثِ لَيَالٍ» وَالْأَوْلَى أَنْ يُضْبَطَ بِالْحَاجَةِ[٤٢].

نظر المخطوبة لخاطبها

هذا من باب التكريم للمرأة حيث أبيح لها ما أبيح للرجل من النظر للاشتراك في العلة وهي " أحرى أن يؤدم بينهما " بل إن الفتاة بحاجة إلى هذا الأمر ربما أكثر من الرجل ، وأنها يعجبها منه ما يعجبه منها . وفي هذا الأمر يقول ابن عابدين : يَحِلُّ لَهَا أَنْ تَنْظُرَ لِلْخَاطِبِ لِلِاشْتِرَاكِ فِي الْعِلَّةِ الْمَذْكُورَةِ فِي الْحَدِيثِ السَّابِقِ، بَلْ هِيَ أَوْلَى مِنْهُ فِي ذَلِكَ لِأَنَّهُ يُمْكِنُهُ مُفَارَقَةُ مَنْ لَا يَرْضَاهَا بِخِلَافِهَا[٣٦].

ويقول فقهاء الشافعية : ويجوز للمرأة إذا أرادت أن تتزوج برجل أن تنظر إليه لأنه يعجبها منه ما يعجبه منها، ولهذا قال عمر رضي الله عنه:

(لا تزوجوا بناتكم من الرجل الدميم فإنه يعجبهن منهم ما يعجبهم منهن)[٤٣]*.

وبمثله قال الحنابلة[٤٤].

وختاماً لهذا المطلب نشير: إلى أنه لا خلاف بين الفقهاء أن هذه الرؤية الشرعية هي استثناء ، وقد أبيحت للحاجة والضرورة ومن ثم لا يجوز مس المخطوبة ولا لمسها حيث لا ضرورة لذلك ولا حاجة إليه ، وكذلك لا خلاف بينهم أن هذه الرؤية لا يَجُوزُ لَهُ الْخَلْوَةُ من خلالها؛ لِأَنَّهَا مُحَرَّمَةٌ وَلَمْ يَرِدْ الشَّرْعُ بِغَيْرِ النَّظَرِ، فَبَقِيَتْ عَلَى التَّحْرِيمِ؛ وَلِأَنَّهُ لَا يُؤْمَنُ مَعَ الْخَلْوَةِ مُوَاقَعَةُ الْمَحْظُورِ، بل لا بد من وجود محرم[٣٦،٧].

العادات في النظر وموقف الشرع منها

نستطيع القول أن الناس في قضية النظر للفتاة قبل الخطبة وبعد العزم على الزواج ينقسمون إلى أقسام ثلاثة :

القسم الأول : قوم أباحوا للخاطب عدا النظر إلى مخطوبته: الخلوة بها والخروج معها بحجة دراسة كل منهما للآخر عقلاً وثقافةً وأخلاقاً وما شابه ذلك .وهذا مخالف للتشريع الإسلامي ، لما يترتب عليه من أمور خطيرة تتعرض لها الفتاة إحداها : إغواء الشيطان ، فكم من مصيبة تعرضت لها الفتاة من جراء هذا الاختلاط ورجعت تجر ذيول الخيبة والندامة في حين ولات ساعة مندم.

ثانيها : تعريض سمعتها للخطر والقيل والقال .

القسم الثاني : قوم على طرفي نقيض من القسم الأول ، فلم يبيحوا النظر مطلقاً سواء قبل الخطبة أو بعدها ، وهذا يكثر في المجتمعات البدوية والريفية ، وذلك لأجل العادات والتقاليد أو التعالي .

وهذا القسم يتنافى مع روح التعاليم الإسلامية السمحة كما تقدم معنا في مشروعية النظر وضوابطه الموضوعية . ومن ثم يتم الزواج بين اثنين قد لا يؤدم بينهما .

ومما يشار إليه أن المجتمع الإماراتي كان يميل إلى هذا القسم كما جاء في الدراسات للتراث القديم(**أن الفتاة المخطوبة لا ترى خطيبها , وكذلك هو لا يراها, بل إنه يكتفي بما سمع عنها من أمه أو أقاربه , فإن كان من أهل القرية فربما يرى مخطوبته عند العين أو الفلج ، ولكنه لا يرى وجهها لأنه مغطى بالغشوة ، وتكون بصحبة أمها أو إحدى قريباتها**)[٢٤].

وقد توجهت إلى الأستاذة ناعمة الشامسي (رئيس قسم التمكين الأسري): هل لا زال الأمر كذلك في المجتمع الإماراتي ؟

فأجابت : بأنه قد أصبح للفتاة المخطوبة دور كبير بما يخصها في أمر زواجها ، وذلك أن المجتمع أعطى للمرأة مكانتها وحيث فقهت هي أيضاً أن النظرة وسواها من حقها ومن شأنها، وبالتالي فهناك تقدم كبير في هذا الشأن وتفهم من قبل الأهل أيضاً وخاصة من جهة الأب .

ولكن هذا لا يعني أن كل المجتمع الإماراتي بات على هذا المنهج حيث هناك بعض الأسر التي تنتسب إلى بعض القبائل وخاصة " البدو "فإنهم يتحرجون من هذا الأمر.

وأفادت الأستاذة الشامسي : أن هناك حالة أُخبرت عنها من قبل والدة العروس : أن شابا تقدم للزواج من ابنتها وتمت الموافقة دون النظرة الشرعية إلى وقت الدخول والزواج ، والشاب ليس من القبيلة إنما من المعارف ، ثم أضافت تعقيبا على ما ذكر : ويتم هذا الأمر في ظل رضا المخطوبة ووالدتها تماشياً مع الأب في عاداته وتقاليده .

---

*وأثر عمر : أخرجه عبد الرزاق في المصنف بنحوه برقم (١٠٣٣٩)عَنِ الثَّوْرِيِّ، عَنْ هِشَامٍ، عَنْ عُرْوَةَ، أَنَّ عُمَرَ بْنَ الْخَطَّابِ قَالَ: « **يَعْمِدُ أَحَدُكُمْ إِلَى بِنْتِهِ فَيُزَوِّجُهَا الْقَبِيحَ، إِنَّهُنَّ يُحْبِبْنَ مَا تُحِبُّونَ» .قال : يَعْنِي: إِذَا زَوَّجَهَا الدَّمِيمَ كَرِهَتْ فِي ذَلِكَ مَا يَكْرَهُ، وَعَصَتِ اللَّهَ فِيهِ**"

وهذا الأثر رجاله ثقات . غير أنه منقطع لأن عروة بن الزبير لم يدرك عمر بن الخطاب , بل كان مولده في أوائل خلافة عثمان رضي الله عنه. كما في التقريب للحافظ ابن حجر , وكل روايات هذا الأثر التي عثرت عليها جاءت من طريق عروة عن أمير المؤمنين عمر رضي الله عنه .وهشام : هو هشام بن عروة .

وأفاد الأستاذ راشد الكشف (عضو مجلس إدارة صندوق الزواج): أن هناك من الأسر الإماراتية من يتحرج من هذه النظرة ولكن البعض ومن منطلق الشرع والالتزام به يحددون جلسة تعارف محاطة بالأهل في حال طلب العريس أن ينظر إلى مخطوبته ، وهذه حقيقة بدأ البعض يطبقها.

وأكد لي الدكتور عبد الله الأنصاري : أن في القديم لا يسمحون بهذا الأمر وحتى إلى تاريخ قريب ، لكن في الوقت الحالي وبما أن هناك تنوعاً في الثقافات لدى شعب الإمارات ، وبناءً عليه فإن البعض يسمح بهذه النظرة الشرعية ، والبعض الآخر لا يسمح ، علماً أن أشدهم تشدداً في هذا الجانب هم " قبائل البدو" من أبناء الإمارات*

القسم الثالث : قوم عرفوا حكم الإسلام في هذا الجانب المهم في حياة الشاب والفتاة ، حيث هناك نظرة شرعية لكل منهما للآخر بالضوابط المشار إليها في مشروعية النظر وضوابطه الموضوعية .

آثار الخطـــوبة

العدول عن الخطبة وما يتعلق بالمهر

هذا المطلب يتناول الخروج من العزم على الزواج والتحلل منه والعدول عنه ، وهو حق لكلا الطرفين إذا كان لغرض صحيح ، وليس لأحد من سبيل عليهما . وقد تقدم معرفته في تعريف الخطبة في الاصطلاح الفقهي .

والذي ينبغي بحثه في هذا المطلب : أن الخطبة إذا انتهت بالعدول وكان الخاطب قد دفع مهرا إلى المخطوبة أو إلى وليها على أساس إتمام العقد ، فهل له الحق في استرداده؟

والجواب : نعم . لأن المهر هو العوض الواجب بعقد نكاح أو ما ألحق به ، وهنا لم يوجد استيفاء المقصود فلم يستقر العوض ، وبذلك يبقى المهر حقاً خالصاً للخاطب .

وقد أشار الأحناف إلى هذا بالتفصيل وجاء في حاشية ابن عابدين ما نصه: و إن خَطَبَ بِنْتَ رَجُلٍ وَبَعَثَ إلَيْهَا أَشْيَاءَ وَلَمْ يُزَوِّجْهَا أَبُوهَا فَمَا بَعَثَ لِلْمَهْرِ يُسْتَرَدُّ عَيْنُهُ قَائِمًا) فَقَطْ وَإِنْ تَغَيَّرَ بِالِاسْتِعْمَالِ (أَوْ قِيمَتُهُ هَالِكًا) لِأَنَّهُ مُعَاوَضَةٌ وَلَمْ تَتِمَّ فَجَازَ الِاسْتِرْدَادُ(٣٦،٤١).

وقد نصت المادة (١٨) رقم (٢)من قانون الأحوال الشخصية لدولة الإمارات :

(إذا عدل أحد الطرفين عن الخطبة ، أو مات يسترد المهر الذي أداه عينا أو قيمته يوم القبض إن تعذر رده عينا)

وفي رقم (٣) :

(إذا اشترت المخطوبة بمقدار مهرها أو ببعضه جهازاً ثم عدل الخاطب , فلها الخيار بين إعادة المهر أو تسليم ما يساويه من الجهاز وقت الشراء).

وفي رقم (٤):

(ويعتبر من المهر الهدايا التي جرى العرف باعتبارها منه)**

العدول عنها وما يتعلق بالهدايا

هذا المطلب يتناول العدول عن الخطبة وهناك هدايا متبادلة بين الخاطبين كما هي العادة أو بين الخاطب وأهل مخطوبته أو بينها وبين أهل خاطبها تعبيراً عن المودة وحصولاً للألفة .

المذهب الحنفي :

يرى أن ما قدمه الخاطب بمعنى الهبة ، وبالتالي له أن يرجع عن هبته ما دامت باقية ، قال ابن عابدين (وَكَذَا) يَسْتَرِدُّ (مَا بَعَثَ هَدِيَّةً وَهُوَ قَائِمٌ دُونَ الْهَالِكِ وَالْمُسْتَهْلَكَ) لِأَنَّهُ فِي مَعْنَى الْهِبَةِ(٣٦).

المذهب المالكي :

يرى إنْ كَانَ الرُّجُوعُ مِنْ جِهَتِهِ فَلَا رُجُوعَ لَهُ قَوْلًا وَاحِدًا, وإن كان من جهتها فله أن يسترد هداياه أو قيمتها في حال تلفها أو استهلاكها ، لِأَنَّ الَّذِي أَعْطَى لِأَجْلِهِ لَمْ يَتِمَّ . وهذا من باب العدل ، وَهَذَا حَيْثُ لَا عُرْفَ وَلَا شَرْطَ وَإِلَّا عُمِلَ بِهِ(٣٠،٤).

---

* الدكتور عبد الله محمد الأنصاري(هو مستشار مركز مودة الأسري في جمعية أم المؤمنين) عجمان.

**قانون اتحادي رقم(٢٨) لسنة ٢٠٠٥ م.

المذهب الشافعي :

يرى إن دَفَعَ الْخَاطِبُ بِنَفْسِهِ أَوْ وَكِيلِهِ أَوْ وَلِيِّهِ شَيْئًا مِنْ مَأْكُولٍ أَوْ مَشْرُوبٍ أَوْ نَقْدٍ أَوْ مَلْبُوسٍ لِمَخْطُوبَتِهِ أَوْ وَلِيِّهَا ثُمَّ حَصَلَ إعْرَاضٌ مِنْ الْجَانِبَيْنِ أَوْ مِنْ أَحَدِهِمَا أَوْ مَوْتٌ لَهُمَا أَوْ لِأَحَدِهِمَا رَجَعَ الدَّافِعُ أَوْ وَارِثُهُ بِجَمِيعِ مَا دَفَعَهُ إنْ كَانَ قَبْلَ الْعَقْدِ مُطْلَقًا[٦].

المذهب الحنبلي :

يرى أن مَا أَهْدَاهُ الزَّوْجُ مِنْ هَدِيَّةٍ قَبْلَ الْعَقْدِ، وقد وَعَدُوهُ بأن يزوجوه، وَلَمْ يَفُوا رَجَعَ بِهَا ، لِأَنَّهُ بَذَلَهَا فِي نَظِيرِ النِّكَاحِ وَلَمْ يَسْلَمْ لَهُ ،وَيُتَّجَهُ : أَنَّ مَا كَانَ مِنْ هَدِيَّةٍ أَهْدَاهَا الْخَاطِبُ بَعْدَ الْعَقْدِ فَهُوَ الَّذِي يُرَدُّ بِحُصُول الْفُرْقَةِ، أَمَّا مَا كَانَ قَدْ أُهْدِيَ قَبْل الْعَقْدِ فَلاَ يُرَدُّ؛ لِأَنَّهُ تَقَرَّرَ بِالْعَقْدِ. وَتَثْبُتُ الْهَدِيَّةُ لِلزَّوْجَةِ مَعَ فَسْخٍ لِلنِّكَاحِ بسببه لِأَنَّ زَوَال الْعَقْدِ لَيْسَ مِنْ قِبَلِهَا[٤٥،٤٦].

وقد نصت المادة (١٨) رقم (٥) من قانون الأحوال الشخصية لدولة الإمارات :

(إذا عدل أحد الطرفين عن الخطبة وليس ثمة شرط أو عرف ، فإن كان بغير مقتض فلا حق له في استرداد شيء مما أهداه للآخر ، وللآخر استرداد ما أهداه)

وفي رقم (٦) : (إذا كان العدول بمقتضى فله أن يسترد ما أهداه إن كان قائما أو قيمته يوم القبض إن كان هالكاً أو مستهلكا ، وليس للآخر أن يسترد)

وفي رقم (٧) : (إذا انتهت الخطبة بعدول من الطرفين استرد كل منهما ما أهداه للآخر إن كان قائماً)

وفي رقم (٨): (إذا انتهت الخطبة بالوفاة أو بسبب لا يد لأحد الطرفين فيه ، أو بعارض حال دون الزواج , فلا يسترد شيء من الهدايا)*

النتائج

بعد الانتهاء من هذا البحث بعون من الله تعالى كان لا بد أن نشير إلى أهم النتائج :

١. أن الخطبة ليس بعقد شرعي إنما هي وعد بالزواج .

٢. أن لكل من الخاطب والمخطوبة العدول عن الخطبة .

٣. أن مشروعية الخطبة مستمدة من القرآن والسنة وأفعال الصحابة .

٤. الأصل في الخطبة الاستحباب ما لم يوجد مانع من موانعها .

٥. مشروعية النظر وذلك قبل الخطبة وبعد العزم على الزواج .

٦. تنوع الثقافات قد تؤثر على قضية النظر للمخطوبة من خاطبها .

٧. المجتمع الإماراتي له تقاليده وعاداته في الخطبة وفي الزواج .

٨. القانون الإماراتي في الخطبة والزواج مستمد من التشريع الإسلامي .

*قانون اتحادي رقم(٢٨) لسنة ٢٠٠٥ م.

التوصيات

- أن تتظافر الجهود من الجهات المعنية وتقوم بدراسات مكثفة واستبيانات حول قضية الخطبة وما يتعلق بها في دولة الإمارات ، ومن ثم مقارنة الحاضر بالماضي ، وهذا الأمر يحتاج إلى عمل جماعي وجهد مؤسسي .
- كما أوصي بالمنهجية والدقة والتحري في أي بحث يقوم به الباحث وأن يدعّم بدراسات ميدانية إن كان من الأبحاث الاجتماعية .

مراجـــــع

١. ابن منظور، محمد بن مكرم الأنصاري (–٧١١هـ), **لسان العرب**. ط٣، دار صادر، بيروت, لبنان، ١٤١٤هـ.
٢. أبو محمد الحريري البصري ، القاسم بن علي بن محمد بن عثمان، (_٥١٦هـ) **درة الغواص**. تحقيق: عرفات مطرجي،ج١ ط١، مؤسسة الكتب الثقافية – بيروت، لبنان، ١٤١/١٩٩٨م.
٣. الدمياطي ، أبو بكر (المشهور بالبكري)، (– بعد ١٣٠٢هـ)، **إعانة الطالبين**.ج٣ ، ط١، دار الفكر للطباعة ، ١٤١٨ هـ ١٩٩٧م
٤. أحمد بن غانم المالكي (– ١١٢٦هـ) **الفواكه الدواني**. ج٢ ، دار الفكر، ١٤١٥هـ – ١٩٩٥م.
٥. ابن الأثير، مجد الدين أبو السعادات المبارك بن محمد بن الشيباني الجزري (– ٦٠٦هـ), **النهاية في غريب الحديث والأثر ج٢**. المكتبة العلمية، بيروت، لبنان ١٣٩٩هـ – ١٩٧٩م.
٦. سليمان بن محمد بن عمر البُجَيْرَمِيّ المصري الشافعي (– ١٢٢١هـ), **حاشية البجيرمي على شرح المنهج**.ج٣ ، مطبعة الحلبي, القاهرة، مصر ١٣٦٩هـ – ١٩٥٠م.
٧. ابن قدامة، أبو محمد موفق الدين عبد الله بن أحمد الجماعيلي المقدسي ، (– ٦٢٠هـ), **المغني**.ج٧ ، مكتبة القاهرة ، القاهرة مصر ١٣٨٨ هـ / ١٩٦٨م.
٨. شمس الدين أبو عبد الله محمد بن محمد بن عبد الرحمن الطرابلسي المغربي، المعروف بالحطاب الرُّعيني المالكي (– ٩٥٤هـ), **مواهب الجليل في شرح مختصر خليل**. ج٣ ، ط٣ ، دار الفكر ١٤١٢هـ.
٩. أحمد فراج حسين، **أحكام الزواج في الشريعة الإسلامية**. الدار الجامعية، بيروت ، لبنان ١٩٨٨م.
١٠. مجمع اللغة العربية ، **المعجم الوسيط** . دار الدعوة، القاهرة، مصر
١١. القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر القرطبي (–٦٧١هـ) **الجامع لأحكام القرآن= تفسير القرطبي**. تحقيق أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، ج٩، ط٢، دار الكتب المصرية، القاهرة، مصر، ١٣٨٤هـ /١٩٦٤ م.
١٢. الترمذي، محمد بن عيسى بن سَوْرة الترمذي (– ٢٧٩هـ) **سنن الترمذي**. تحقيق وتعليق أحمد محمد شاكر ، ج ٥ ، ط٢ شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي، القاهرة ، مصر، ١٣٩٥ هـ /١٩٧٥ م.
١٣. الصابوني، عبد الرحمن .**أحكام الزواج في الفقه الإسلامي وما عليه العمل في دولة الإمارات**. ط٢، دار القلم دبي، الإمارات ، ٢٠٠٠م .
١٤. الدارقطني، أبو الحسن علي بن عمر البغدادي الدارقطني (– ٣٨٥هـ), **سنن الدارقطني**. حققه وضبط نصه وعلق عليه: شعيب الارنؤوط ، ج٤، ط١، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ١٤٢٤ هـ – ٢٠٠٤.
١٥. البخاري، محمد بن إسماعيل (–٢٥٦هـ), **صحيح البخاري**. تحقيق محمد زهير بن ناصر الناصر،ج٧ ، ط١، دار طوق النجاة (مصورة عن السلطانية بإضافة ترقيم محمد فؤاد عبد الباقي) ١٤٢٢هـ.
١٦. ابن أبي عاصم، أحمد بن عمرو بن الضحاك بن مخلد الشيباني (– ٢٨٧هـ), **الآحاد والمثاني. ج٥** ، ط١، دار الراية، الرياض، المملكة العربية السعودية ،١٤١١هـ،١٩٩١م.
١٧. مسلم بن الحجاج، القشيري النيسابوري (– ٢٦١هـ) **الصحيح**. تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي ج٤، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان.

١٨. أحمد بن حنبل(- ٢٤١هـ) **المسند**. تحقيق شعيب الأرنؤوط ،ج٤٤ ، ط١، مؤسسة الرسالة ١٤٢١ هـ -٢٠٠١م.
١٩. الزيلعي، جمال الدين أبو محمد عبد الله بن يوسف بن محمد الزيلعي (- ٧٦٢هـ) **نصب الراية لأحاديث الهداية** مع حاشيته بغية الألمعي في تخريج الزيلعي. ج٤ط١, مؤسسة الريان، بيروت, لبنان ١٤١٨هـ/١٩٩٧م,
٢٠. أبو داود ، سليمان بن الأشعث السِّجِسْتاني (- ٢٧٥هـ) **السنن**. ج٢ تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، صيدا – بيروت، لبنان.
٢١. البوصيري، أحمد بن أبي بكر البوصيري الكناني الشافعي (- ٨٤٠هـ) **إتحاف الخيرة المهرة بزوائد المسانيد العشرة**. ج٤، ط١، دار الوطن للنشر، الرياض، السعودية، ١٤٢٠ هـ - ١٩٩٩ م,
٢٢. ضياء الدين أبو عبد الله محمد بن عبد الواحد المقدسي (- ٦٤٣هـ) **الأحاديث المختارة**. ج، ١ط٣, دار خضر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت – لبنان ١٤٢٠ هـ - ٢٠٠٠ م.
٢٣. محمد الخزرجي، **العادات والتقاليد في دولة الإمارات**. المطبعة العصرية، أبو ظبي ، الإمارات (طبع على نفقة الشيخ زايد رحمه الله تعالى)
٢٤. الحاكم، أبو عبد الله محمد بن عبد الله النيسابوري (- ٤٠٥هـ) **المستدرك على الصحيحين**. ط١، دار الكتب العلمية – بيروت، لبنان ١٤١١ هـ- ١٩٩٠م
٢٥. ابن قتيبة، عبد الله بن محمد بن مسلم الدينوري(-٢٧٦هـ) **عيون الأخبار**. دار الكتاب العربي، بيروت ، لبنان ١٣٤٣هـ.
٢٦. الطبراني، سليمان بن أحمد اللخمي الشامي، أبو القاسم الطبراني (- ٣٦٠هـ) **المعجم الكبير**. ج١، ط٢، مكتبة ابن تيمية القاهرة ، مصر.
٢٧. موزة غباش، **دراسات في التراث الشعبي لمجتمع الإمارات**. المركز الوطني للدراسات، بيروت ، لبنان، ١٩٩٦ م.
٢٨. القرافي، أبو العباس شهاب الدين أحمد بن إدريس المالكي الشهير بالقرافي (- ٦٨٤هـ) **الذخيرة**.ج٤ ، ط١، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان ، ١٩٩٤م.
٢٩. علاء الدين، أبو بكر بن مسعود بن أحمد الكاساني الحنفي (- ٥٨٧هـ) **بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع**. ط٢، دار الكتب العلمية ١٤٠٦هـ - ١٩٨٦م.
٣٠. محمد بن أحمد بن عرفة الدسوقي المالكي (- ١٢٣٠هـ) **حاشية الدسوقي على الشرح الكبير**. ج٢ ، دار الفكر.
٣١. أبو الحسن علي بن محمد البصري البغدادي، الشهير بالماوردي (- ٤٥٠هـ) **الحاوي الكبير في فقه مذهب الإمام الشافعي وهو شرح مختصر المزني**. ج ٩ ، ط١, دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان١٤١٩هـ ،١٩٩٩م.
٣٢. السرخسي، محمد بن أحمد بن أبي سهل شمس الأئمة السرخسي (- ٤٨٣هـ) **المبسوط** ، ج٥ ، دار المعرفة – بيروت، لبنان ١٤١٤هـ-١٩٩٣م.
٣٣. العمراني، أبو الحسين يحيى بن أبي الخير اليمني الشافعي (-٥٥٨هـ), **البيان في مذهب الإمام الشافعي**. ج٩، ط١، دار المنهاج – جدة، السعودية، ١٤٢١ هـ- ٢٠٠٠ م .
٣٤. ابن رشد، أبو الوليد محمد بن أحمد القرطبي الشهير بابن رشد الحفيد (- ٥٩٥هـ) **بداية المجتهد ونهاية المقتصد**. ج٣ دار الحديث – القاهرة، مصر، ١٤٢٥هـ - ٢٠٠٤ م.
٣٥. ابن عبد البر، أبو عمر يوسف بن عبد الله بن محمد بن عبد البر بن عاصم النمري القرطبي (- ٤٦٣هـ) **الكافي في فقه أهل المدينة**.ج٢، ط٢، مكتبة الرياض الحديثة، الرياض، المملكة العربية السعودية، ١٤٠٠هـ -. ١٩٨٠م.
٣٦. ابن عابدين، محمد أمين بن عمر بن عبد العزيز عابدين الدمشقي الحنفي (- ١٢٥٢هـ) **رد المحتار على الدر المختار** " **الحاشية**" ج٣، ط٢، دار الفكر، بيروت ، لبنان، ١٤١٢هـ - ١٩٩٢م.
٣٧. ابن نجيم، زين الدين بن إبراهيم، المعروف بابن نجيم المصري(-٩٧٠هـ) **الْأَشْبَاهُ وَالنَّظَائِرُ عَلَى مَذْهَبِ أَبِيْ حَنِيْفَةَ النُّعْمَانِ**. ط١, دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان ١٤١٩ هـ - ١٩٩٩ م.
٣٨. محمد بن عفيفي الباجوري، المعروف بالشيخ الخضري (- ١٣٤٥هـ) **نور اليقين في سيرة سيد المرسلين**. ط٢, دار الفيحاء دمشق ، سوريا ، ١٤٢٥ هـ .

٣٩. ابن مفلح، إبراهيم بن محمد أبو إسحاق، برهان الدين (– ٨٨٤هـ) **المبدع في شرح المقنع**. ج٦ ، ط١ ، دار الكتب العلمية، بيروت ، لبنان ، ١٤١٨ هـ – ١٩٩٧ م.
٤٠. علاء الدين علي بن سليمان المرداوي (– ٨٨٥هـ) **الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف**. ج٨ ، دار إحياء التراث العربي.
٤١. عبد الرحمن بن محمد المدعو بشيخي زاده، يعرف بداماد أفندي (– ١٠٧٨هـ) **مجمع الأنهر في شرح ملتقى الأبحر ، ج٢** دار إحياء التراث العربي.
٤٢. شمس الدين، محمد بن أحمد الخطيب الشربيني الشافعي (– ٩٧٧هـ), **مغني المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المنهاج**. ج٤ ط١ ، دار الكتب العلمية ١٤١٥هـ – ١٩٩٤م.
٤٣. النووي ، أبو زكريا محيي الدين يحيى بن شرف النووي (المتوفى: ٦٧٦هـ) **المجموع شرح المهذب** ((مع تكملة السبكي والمطيعي)) ج١٦، دار الفكر.
٤٤. موسى بن أحمد الحجاوي المقدسي، (– ٩٦٨هـ), **الإقناع في فقه الإمام أحمد** . ج٣ ، دار المعرفة بيروت ، لبنان.
٤٥. منصور بن يونس البهوتى الحنبلى (– ١٠٥١هـ), **كشاف القناع عن متن الإقناع**. ج٥ ، دار الكتب العلمية .
٤٦. **الموسوعة الفقهية الكويتية**. رقم ٣٩

المنهج السياقي ودلالة النص
دراسة أسلوبية في نهايات الآيات القرآنية
Context approach and the text significance
Pattern study in the ends of Qura nic verses

Prof. Dr. Azza Gadou*

أ.د. عزة محمد جدّوع*

Abstract

The research addresses the study of the ends of the Quranic verses according to the sequence approach, and the aim of this study may be to highlight the role of the context sequencing in the ends of verses describing it as the significant promoter revealing it. And this is by clarifying the appropriate endings to the context of the verses, and its correlation, as well as shed light on the role of context in the formation of significance in the structures of endings, and the detection of the pattern potential and significant features inside them suggesting that the ends of the verses are the basic significant centers in the Quranic text .

Through the context approach, the study tried to clarify the miraculous rhetorical aspects of the Quranic verse at the end of the verses through two sections preceded by a preface that addresses the context and its concept in the Arab heritage and in the linguistic modern theory, types, and its importance.

The first topic shows the correlation between the verses and its ends which appeared in it in terms of: The definition of the end or interval and its types, the difference between them and the rhyme, and its regularity between unity and diversity in the context, and its coalition with the context verses, while the second section was specified to study the context and its role in the formation of significance for the ends of verses in terms of advance and delay, deletion and expansion and exit from the appropriate appearance, repetition and monopoly.

The study concluded that the endings were coherent and consistent with the context significantly and rhythmically, and its pattern formation and structure but came depending on the contexts where they are located, according to its structural requirements and what it produces from significant and great targeted outputs

So the context is a constructing system to complete the text and understand it at the same time , which indicates the power of the verse ends tightening and its cohesion in the form and content , and the coherence of the Quranic statement from outside and inside, as required by both the nature of meaning and the context privacy

ملخص

يتناول موضوع البحث دراسة نهايات الآيات القرآنية دراسة أسلوبية وفق المنهج السياقي، ولعل ما يهدف إليه في هذه الدراسة هو إبراز دور السياق في نهايات الآيات بوصفه مؤسسا للدلالة، وكاشفاً عنها، وذلك من خلال توضيح مناسبة النهايات لسياق آياتها، وتعالقها بمضمونها، وكذا تجلية دور السياق في تشكيل الدلالة في تراكيب النهايات، والكشف عن إمكاناتها الأسلوبية التي تكتنز بها، وملامحها الدلالية التي تنطوي عليها؛ مما يدل على أن نهايات الآيات تمثل مراكز الثقل الدلالية في النص القرآني .

وقد حاولت الدراسة عبر المنهج السياقي أن تستجلي مظاهر الإعجاز البلاغي للنص القرآني في نهايات الآيات من خلال مبحثين يسبقها تمهيد، يتناول السياق ومفهومه في التراث العربي، وفي النظرية اللغوية الحديثة، وأنواعه، وأهميته، وجاء المبحث الأول عارضاً للتعالق السياقي بين النهايات وآياتها التي وردت بها من حيث : تعريف النهاية أو الفاصلة وأنواعها، والفرق بينها وبين القافية، ونظامها بين الوحدة والتنوع في إطار سياقها، وائتلافها مع سياق آياتها، أما المبحث الثاني، فخصص لدراسة السياق ودوره في تشكيل الدلالة في نهايات الآيات من حيث التقديم والتأخير، والحذف والزيادة، والخروج عن مقتضى الظاهر، والتكرار والانفراد

وقد خلصت الدراسة إلى أن النهايات جاءت متماسكة ومنسجمة مع السياق دلالياً وإيقاعياً، وأن تشكيلها الأسلوبي وحركتها التركيبية إنما جاء تبعا للسياقات التي تقع فيها بحسب مقتضياتها البنائية، وما تفرزه من نواتج دلالية وجمالية مستهدفة، فالسياق نظام بنائي لإنجاز النص وفهمه في آن، مما يدل على قوة إحكام نهايات الآيات وتعاضدها شكلاً ومضموناً، وتماسك البيان القرآني من خارجه ومن داخله بما تقتضيه طبيعة المعنى، وتتطلبه خصوصية السياق .

*Professor of Rhetoric and Literary Criticism - Faculty of Arts - King Faisal University

[البحث الفائز بالمركز الأول في مجال النقد الأدبي للدورة التاسعة والعشرين لجائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم]

* أستاذ البلاغة والنقد الأدبي – كلية الآداب – جامعة الملك فيصل

مقدمة

إن موضوع البحث من الموضوعات التي امتزجت فيها أصالة التراث بالبحث المعاصر في مجال دراسة السياق والدلالة، إذ يعد المنهج السياقي أو النظرية السياقية، من المناهج التي تسهم في فهم النص فهما متكاملاً، وترشد إلى معرفة مراد مبدعه، ومقاصده العليا بقرائن لفظية ومعنوية؛ ما يؤدي إلى وضع النص في إطاره العام الذي نزل لمعالجته .

ومن ثم يكون للسياق قيمته سواء من حيث بناء النص أو تفسيره؛ لأنه مؤسس للدلالة، وكاشف عنها؛ بمعنى أنه نظام بنائي لإنجاز النص أو الخطاب وفهمه في آن، ونتيجة لذلك أصبح السياق يمثل أساساً يُرتكز عليه عند إجراء أية عملية تحليلية للصياغة؛ للكشف عن تجليات الإبداع في النص، ومحاولة فهمه وتفسيره، وسَبْر أغواره .

وبناءً على ذلك جاء هذا البحث؛ لينهض بدراسة النهايات التي ختمت بها الآيات القرآنية دراسة أسلوبية في ضوء المنهج السياقي، مستهدفاً إبراز مناسبة النهايات لسياق آياتها وتعالقها بمضمونها، وكذا تجلية دور السياق في تشكيل الدلالة في تراكيب النهايات، والكشف عن إمكاناتها الأسلوبية التي تكتنز بها، وملامحها الدلالية التي تنطوي عليها؛ ما يدل على أن نهايات الآيات تمثل مراكز الثقل الدلالية في النص القرآني .

واقتضت طبيعة الموضوع أن ينبني منهج البحث على مبحثين يسبقهما تمهيد، يتناول السياق ومفهومه في التراث العربي، وفي النظرية اللغوية الحديثة، وأنواعه، وأهميته، وجاء المبحث الأول عارضا للتعالق السياقي بين النهايات وآياتها التي وردت بها من حيث : تعريف النهاية أو الفاصلة وأنواعها، والفرق بينها وبين القافية، ونظامها بين الوحدة والتنوع في إطار سياقها، وائتلافها مع سياق آيتها، أما المبحث الثاني، فخصص لدراسة السياق ودوره في تشكيل الدلالة في نهايات الآيات من حيث التقديم والتأخير، والحذف والزيادة، والخروج عن مقتضى الظاهر، والتكرار والانفراد .

وقد تجلى من خلال البحث أن الناتج الدلالي للسياق يعد أقوى البواعث على تشكيل الصياغة، وتحريك الدوال في نهايات الآي، وأن الاتساق بين نهايات الآيات، يغلب أن يكون متمماً للناتج الدلالي المستهدف، وثمرة له؛ ليسهم بجرسه الموسيقي في تقوية جانب الإيقاع والانسجام الصوتي المتناسب مع المضمون المراد بثه للمتلقي، حتى يرسخ في ذهنه، ويجعل التلقي مصحوباً باللذة والمتعة؛ ما يدفع إلى الرغبة في المزيد من التلقي المشبع والممتع .

الأمر الذي يدل على قوة إحكام نهايات الآيات وتعاضدها شكلاً ومضموناً، وتماسك البيان القرآني من خارجه ومن داخله بما تقتضيه طبيعة المعنى، وتتطلبه خصوصية السياق .

ولعل هذا البحث يكون قد أصاب محزَّه، وآتى أُكله، وأسهم في تقديم ما يفيد في مجال الدراسات القرآنية، مع حرصه على أن يغلب عليه الجانب التطبيقي، الذي يتخذ من النصوص القرآنية منطلقاً ومرتكزاً للدراسة، إلى جانب الجمع بين طرائق البلاغة التراثية، والمناهج الأسلوبية المعاصرة بتقنياتها الفنية، ومحاولة مد الجسور بينها؛ خدمة لكتاب الله، وتجلية لخصائص نظمه، وسمات بلاغته .

يعد السياق من المصطلحات العصية على التحديد الدقيق، وقبل أن نشرع في تحديد مفهومه بوصفه مصطلحا، نذكر معناه من الناحية اللغوية، فهو مصدر من : ساق يسوق سوقا وسياقا، وجاء في لسان العرب : " ساقَ الإبلَ وغيرَها يَسُوقها سَوْقاً وسِياقاً، وهو سائقٌ وسَوَّاق، شدِّد للمبالغة...

وقد انْساقَت وتَساوَقَت الإبلُ تَساوُقاً إذا تتابعت، وكذلك تقاوَدَت فهي مُتَقاوِدة ومُتَساوِقة... والمُساوَقة: المُتابعة كأنّ بعضَها يسوق بعضاً." [1]

وهذه الدلالة الحسية للسياق انتقلت إلى معنى مجازي أشار إليه الزمخشري في قوله :" ومن المجاز... هو يسوق الحديث أحسن سياق، وإليك يُساق الحديث، وهذا الكلام مساقه إلى كذا، وجئتك بالحديث على سوقه : على سرده " [2]، وبذلك يكون سياق الكلام : تتابعه وأسلوبه الذي يجري عليه .

أما المفهوم الاصطلاحي للسياق، فقلما نجد له تعريفاً محدداً، بل هو من المصطلحات التي يصعب تحديدها على نحو جامعٍ مانعٍ، وقد عني به الدرس اللغوي والبلاغي، وأولاه العلماء قدامى ومحدثون جلَّ اهتمامهم، وإن كانت غالبيتهم اتجهت إلى تعرُّف خصائصه، وفهم عناصره، وبيان أثرها في تحديد المعنى ومراد المتكلم، ولم تقف كثيراً أمام التباس التعريف الاصطلاحي .

ويتلخص مفهوم السياق لدى علمائنا المتقدمين في أنه يراد به الغرض، وهو مقصود المتكلم من إيراد الكلام، كما يراد به الظروف والمواقف والأحداث التي ورد فيها النص أو نزل أو قيل بشأنها، كذا يقصد به ما يعرف الآن بالسياق اللغوي، وهو ما يسبق أو يلحق بالكلام موضع النظر والتحليل .[3]

فإذا نظرنا إلى أولئك العلماء بمختلف مشاربهم من لغويين وبلاغيين ومفسرين وأصوليين، فإننا نلحظ اهتمامهم الكبير بالسياق وإدراكهم لدوره الرئيس في فهم النص واستيعابه ووعيه، ومدى اتكائهم عليه في تحليل النصوص، والتماس دلالاتها؛ فكان عند المفسرين يمثل حجر الزاوية في توجيه دلالات الآيات، وأصلاً من أصول التفسير، كما اعتمد عليه الفقهاء والأصوليون في بيان معاني النصوص الشرعية واستخراج الأحكام منها، كما فهموا أثر القرائن السياقية لفظية كانت أو مقامية في تحديد دلالة النص .[4]

ولعل الإمام الشافعي كان أول من استعمل مصطلح السياق استعمالاً دقيقاً، دون أن يعرّفه، وإنما نبه إلى دوره في تحديد دلالات الألفاظ القرآنية، وتفصيل مجملها، وتخصيص عامها، وعقد باباً في كتابه " الرسالة " أسماه " باب الصنف يبين سياقه معناه " أي القرآن .[5]

كما نلتمس إشارات عديدة إلى السياق هنا وهناك لدى اللغويين والنحويين تدل على معرفتهم به وتعويلهم عليه، تعد أقدمها إشارات الخليل وسيبويه وابن جني وسواهم،[6] كما حوت كتب النحو إشارات عميقة إلى الترابط في سياق الجملة أو الجمل، كما أن حديثهم عن الوقف والمناسبة والإدغام، وكراهية توالي الأمثال، والإعلال والإبدال وغيرها، هي ما يطلق عليها في العصر الحديث بالفواصل الصوتية أو تسمى الظواهر الموقعية أو المعالم السياقية؛ وبواسطة هذه الظواهر يعد الكلام المسموع أكثر تنوعاً من الكلام المكتوب؛ مما يعني وعيهم بسياق النص، وإن لم يشيروا إليه بلفظه صراحة .[8،7]

وكانت أوضح الإشارات، وأوفر النصوص التي تناولت السياق لدى البلاغيين والنقاد فيما عبروا عنه أصدق تعبير في تعريفهم لبلاغة الكلام الذي أفاضت في تناوله مؤلفاتهم، وهو :" لكل مقام مقال" و" مطابقة الكلام لمقتضى الحال مع فصاحته " وقد وحدوا بين مصطلحي الحال

والمقام، إذ يستخدمان مترادفين، وهي الهيئة التي يكون عليها السامع أو المتكلم، بيد أنها انصرفت بعد ذلك إلى رصد المقامات والأحوال مع ما يناسبها من التراكيب في شكل يتتبع تلك المقامات والتراكيب.

وقد طبق أولئك العلماء ذلك عمليًا في أحكامهم البلاغية على النصوص التي تناولوها بالشرح والتحليل، كما عرضوا للعوامل الخارجية التي تلف بيئة النص وتحيط به، وغير ذلك مما له صلة بالسياق الاجتماعي؛ وبذلك يكون (الحال) وصف عام يشمل لديهم حال الكلام (مقاماته) وحال المتكلم، وحال المستمع، والفكرة والغرض الذي تعبر عنه اللغة؛ إذ اللغة – كما يقول ابن جني – أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم.

وتعد " نظرية النظم " عند عبد القاهر الجرجاني التطبيق العملي للدراسات السياقية في التراث العربي؛ إذ هي تقوم على مراعاة السياق الذي يرد فيه الكلام، مع إدراك العلاقات القائمة بين الألفاظ في التركيب، فالنظم عنده عملية عقلية تظهر آثارها في تنسيق الكلمات في تتابع مفضٍ إلى معنى بيَّن قصده المتكلم، على أن يشمل هذا التتابع المفردات والجمل والتراكيب المترابطة لأداء المعنى في النص، وبذلك ربط عبد القاهر الكلام بمقام استعماله وسياقه اللغوي[9].

الأمر الذي يبرز دور هذا العالم التأصيلي في معالجته لموضوع السياق، والغاية العملية التي يرمي إليها من أجل العناية به، فضلاً عن تأثيره البالغ في جلّ المؤلفات البلاغية والنقدية من بعده في تناولها المفصّل لهذا الموضوع الذي نما وترعرع في ميدان الدراسات الأسلوبية الحديثة التي طبعته بطابع علمي، ضمن أُطر دقيقة وواضحة .

وهكذا تواترت الإشارات والنصوص التي تدل على وعي العلماء العرب بأهمية السياق في تحديد المعنى، ودوره البارز في توجيه دلالات العلاقات اللغوية، ولا سيما في النص القرآني، بيد أن الغالبية منهم لم تعتد به مصطلحاً قائماً بذاته في علومها، ولم تنص على تعريف اصطلاحي معين له، وإنما نصت على أهميته وبعض آثاره، وغلب على دراساتها السياقية جانب التطبيق أكثر من التنظير، ووضع الأسس لتقعيد النظرية السياقية وتوضيح تفصيلاتها وفق أسس علمية واضحة، وهو ما نهضت به الدراسات الحديثة .

أما مفهوم السياق في دراسات العلماء المعاصرين من الأسلوبيين والسياقيين، فيتمثل في ضم الكلمات بعضها إلى بعض، وترابط أجزائها واتصالها أو تتابعها، وما توحيه من معنى، وهي مجتمعة في النص أو الحدث، أو هو مجموعة العلاقات اللغوية والبيانية والنفسية وغيرها القائمة بين الألفاظ والمعاني، أو العبارات والجمل في إطار النص، وقد استعملوا لفظ " السياق " مقابلاً للمصطلح الإنجليزي ***(Context)*** الذي يطلق ويراد به:" المحيط اللغوي الذي تقع فيه الوحدة اللغوية سواءٌ أكانت كلمة أو جملة في إطار من العناصر اللغوية أو غير اللغوية"[10].

ويرى هايدي ***(M.Hallidag)*** أن السياق : " هو النص الآخر أو النص المصاحب للنص الظاهر، وهو بمثابة الجسر الذي يربط التمثيل اللغوي ببيئته الخارجية " [11].

وقد أولى اللسانيون المعاصرون اهتماماً بالغاً بالسياق أو ما يسمى المنهج السياقي، وخطوا به خطوات واسعة، وفق إجراءات منهجية دقيقة، وسار البحث فيه مقصوداً لذاته، ويعد فيرث ***(J.R.Firth)*** رائد هذا الاتجاه الذي تبلور فيما عرف باسم النظرية السياقية ***(contextual theory)***، إذ أكد في نظريته أن المعنى لا ينكشف إلا من خلال تسييق الوحدة اللغوية؛ أي : وضعها في سياقات مختلفة، فالمعنى عنده يفسر بوصفه وظيفة في السياق؛ أي : يتحدد معنى الكلمة وفق السياقات التي ترد فيها، وبذلك تُعد نظرية السياق

واحدة من نتائج البحث الدلالي التي تعد خطوة مهمة على طريق المنهج التحليلي للخطاب [12]، وقد عد ستيفن أولمان (*Stephen Ullmann*) النظرية السياقية التي ساقها "فيرث" – إذا طبقت بحكمة – حجر الأساس في علم المعنى [13] .

ويرتكز مفهوم السياق في هذه النظرية على بعدين : بعد داخلي، وآخر خارجي، فالبعد الداخلي يتعلق باللغة وتراكيبها، والبعد الخارجي يتمثل في الظروف والمواقف المحيطة بالنص، وذلك ما أكسبته النظرية السياقية للدرس اللغوي حين أصبح تناول المعنى تناولاً لهذين الجانبين : اللغوي وغير اللغوي.[14]

ومن حيث سياق المقال أو السياق اللغوي *(context linguistic)*، فهو يتمثل في البيئة اللغوية للتركيب المراد تحليله، ويشتمل على العناصر اللغوية التي يحتويها النص التي تفيد الكشف عن المعنى الوظيفي لها، ورفع حالات الالتباس عنها وهي : الصوتية والنحوية والمعجمية والدلالية، إنه سياق ينبثق من داخل النص، ولا يخرج عن حدود العبارة اللغوية بكينونتها النصية، ويكمن دوره في إعطاء الكلمة أو الجملة معناها الخاص في النص، وإزالة الغموض الذي يكتنفها، وإبعاد المعاني الأخر التي تحتملها في سياق آخر، مع إضفاء – في الوقت نفسه – صفة الجمال عليها .

فالسياق يتضمن من القرائن النصية (اللفظية والمعنوية) ما يرشد إلى المراد من الخطاب، وبذلك يكون السياق اللغوي نتاجاً طبيعياً؛ لترابط الأصوات فيما بينها لتوليد الكلمات، والكلمات لتشكيل الجمل، والجمل لتكوين النص وبنائه اللغوي؛ وبذلك تكون القرائن المعتبرة لمعرفة الدلالة راجعة إلى النظم والتراكيب النحوية مع اعتبار قواعد دلالات الألفاظ، وهذا يعني تماسك النص اللغوي في إطار الدلالة .

أما السياق غير اللغوي أو سياق الحال أو المقام أوالموقف *(context of situation)* ، فيقصد به العناصر غير اللغوية المصاحبة للنص، والمحيطة بالعملية اللغوية، وكل ما يتصل منها بالظروف والأحوال والمعطيات الاجتماعية والثقافية والشخوص (المخاطِب والمخاطَب)، والزمان والمكان وما إلى ذلك . كما يدخل فيه ما سماه المفسرون : أسباب النزول للآيات القرآنية، وأطلق بعضهم عليه اسم " السياق التاريخي " . أما البلاغيون والنقاد فقد عبروا عن سياق الحال أو المقام بقولهم : " لكل مقام مقال " كما يندرج ضمنه " مراعاة حال المخاطب " و " غرض المتكلم " [15،16]، وعند مراعاة مقتضيات السياق الخارجي، فإنه يؤدي دوره المطلوب في التأثير، وإثارة الانفعال؛ لاتحاد الموقف المناسب من النص أو الخطاب مع المعنى المراد نقله إلى السامع أو المتلقي .

ومن المؤكد أن العلاقة بين السياقين (اللغوي) و (غير اللغوي) علاقة تقوم على التكاملية؛ إذ لا تتم عملية التفسير أو التحليل للنص إلا بمراعاة المزج بين مكونات النص اللغوية وصفاتها القاعدية، وبين السياقات الخارجية المحيطة بها؛ لأن التفسير بالسياق يتطلب فهم النص اللغوي متأطراً بمحيطه الخارجي (السياق غير اللغوي)، غير أن السياق اللغوي الداخلي يخضع نسبيا للمعيارية والمنطق العقلي، إلى جانب الذوق، في حين أن السياق غير اللغوي الخارجي، لا يخضع لمعيار أو قانون محدد يحكمه؛ لأن كل ما يحيط بالنص يعد سياقاً له، إذ إن النص عبارة عن :" حدث تواصلي يلزم لكونه نصاً أن تتوفر له سبعة معايير للنصية، ويزول عنه هذا الوصف إذا تخلف واحد من هذه المعايير، وهي : الاتساق، والانسجام، والقصدية، والمقبولية، والإعلامية، والمقامية، والتناص"[17،18].

وإذا كان الخطاب يمثل رسالة هادفة تحتاج إلى مرسل ومتلقٍ وسياق، وتحقيق التواصل والتأثير في المتلقي سامعاً كان أم قارئاً، فإن السياق

بنوعيه الداخلي والخارجي يشتمل على عناصر الخطاب الرئيسة : المرسِل، الرسالة، المستقبل، فسياق المرسِل يكمن في الظروف المحيطة به، في أثناء عملية إنشاء الخطاب، التي تؤثر فيه، وسياق الرسالة يتمثل في الإطار والموضوع الذي صيغت فيه، ويندرج تحت سياقه الجنس الأدبي الذي تنتمي إليه الرسالة، ثم السياق اللغوي، فالحضاري العام، أما سياق المتلقي فيتضمن المواقف الذاتية، والاستعدادات النفسية، والرؤية الخاصة التي ينطلق منها في فهمه النصوص أثناء ممارسته عملية القراءة.

وهكذا يتبين أن السياق – في ضوء الدراسات السياقية لدى العلماء القدامى والمحدثين – يمتد على مساحة واسعة من الركائز تشتمل على العناصر اللغوية التي يحتويها النص، كما تشتمل على المقام بظروفه وأحواله وسائر عناصره غير اللغوية المصاحبة للنص والمحيطة به؛ مما يجعل السياق يمثل أهمية كبرى في الدراسات الأسلوبية من حيث دوره البارز في الكشف عن دلالات الأبنية اللغوية التركيبية بصورة دقيقة، فلا ينصرف الذهن إلى سواها من الدلالات التي يمكن أن تتضمنها أو تؤديها؛ ولهذا كان السياق هو الأساس الذي يُحكم من خلاله على المعنى المقصود إذا كان هو الأصلي أو المجازي، وعن ازدواجية المعنى للكلمة الواحدة، كما أنه يدل عند غياب القرينة اللفظية على أن المقصود هذا المعنى دون ذاك، إذ يكون كلاهما محتملاً، وبذلك فهو يعالج الغموض الذي قد يعتري بعض الدلالات .

وعلى هذا النحو يكون المنهج السياقي من أفضل المناهج التي تسهم في فهم النص فهما متكاملا، يؤدي إلى وضعه في إطاره العام الذي يتجلى في مستوياته اللغوية المتعددة التي ترشد إلى فهم مراد المتكلم، ومقاصده العليا من خلال قرائن نصية : لفظية ومعنوية، وقد عوَّل كثير من الباحثين على هذا المنهج في دراساتهم المستقلة للآيات القرآنية فهماً وتحليلاً؛ لذا يحاول هذا البحث أن يتخذ المنهج السياقي وسيلة لدراسة بعض نهايات الآيات القرآنية دراسة أسلوبية؛ بغية الكشف عن بعض وجوه الإعجاز البياني والأسلوبي المتعددة في القرآن العظيم .

التعالق السياقي بين النهايات وآياتها

ماهية نهاية الآية وأنواعها :

تسمى نهايات الآيات القرآنية فواصل، وتعرف الفاصلة وفق الاصطلاح بأنها : لفظ آخر الآية، ينتهي بصوت قد يتكرر محدثاً إيقاعاً مؤثراً في صورة السجع، وبذلك تكون الفواصل هي الكلمات التي تقع في نهايات الآيات، و تجعل كل منها إزاء الأخرى، وتوضع بعدها علامة الفصل بين آية وآية [20،19].

أما تسميتها فواصل، فلأنه ينفصل عندها الكلامان، وذلك أن آخر الآية فصل بينها وبين ما بعدها، وقد تكون التسمية مأخوذة من قوله تعالى:﴿ كِتَٰبٌ فُصِّلَتۡ ءَايَٰتُهُۥ قُرۡءَانًا عَرَبِيّٗا لِّقَوۡمٖ يَعۡلَمُونَ ٣ ﴾ (فصلت) ، وقوله تعالى :﴿ الٓرۚ كِتَٰبٌ أُحۡكِمَتۡ ءَايَٰتُهُۥ ثُمَّ فُصِّلَتۡ مِن لَّدُنۡ حَكِيمٍ خَبِيرٍ ١ ﴾ (هود) .

ولا يجوز تسميتها قوافي؛ لأن الله ﷻ نفى عن القرآن اسم الشعر، ومن ثم وجب نفي القافية عنه أيضا، لأنها منه؛ فاستبعد تسميتها بالقوافي تكريماً للقرآن بأن يقاس على منظوم كلام البشر، ويبدو أن مما تواضع عليه جمهور علماء البلاغة والتفسير هو : أن نهاية بيت الشعر تسمى قافية، ونهاية جملة النثر تسمى سجعًا، ونهاية الآية القرآنية تسمى فاصلة .

وقد أكد الرماني في تعريفه للفاصلة سموها واختلافها عن الأسجاع في قوله :" إن الفواصل حروف متشاكلة في المقاطع، توجب حسن إفهام المعاني، والفواصل بلاغة، والأسجاع عيب، ذلك لأن الفواصل تابعة للمعاني، وأما الأسجاع فالمعاني تابعة لها " [21]، كما دفع الزمخشري تهمة السجع عن القرآن من خلال مفردات نظرية النظم، حيث يقول :" لا تحسبن المحافظة على الفواصل لمجردها، إلا مع بقاء المعنى على سردها على

المنهج الذي يقتضيه حسن النظم والتئامه، كما لا يحسن تخير الألفاظ المونقة في السجع، السلسة على اللسان إلا مع مجيئها منقادة للمعاني الصحيحة المنتظمة، فأما أن تهمل المعاني، ويهتم بتحسين اللفظ وحده غير منظور فيه إلى مؤداه على بال، فليس من البلاغة " [2].

أما الفاصلة من حيث أنواعها، فتأتي بحسب الروي على نوعين : متماثلة، وهي التي تمثل حروف رويها، سواءً في الحرف الأخير كقوله تعالى: ﴿ مَآ أَنزَلۡنَا عَلَيۡكَ ٱلۡقُرۡءَانَ لِتَشۡقَىٰٓ ۝٢ إِلَّا تَذۡكِرَةٗ لِّمَن يَخۡشَىٰ ۝٣ تَنزِيلٗا مِّمَّنۡ خَلَقَ ٱلۡأَرۡضَ وَٱلسَّمَٰوَٰتِ ٱلۡعُلَى ۝٤ ٱلرَّحۡمَٰنُ عَلَى ٱلۡعَرۡشِ ٱسۡتَوَىٰ ۝٥ ﴾ (طـه) ، أوفي الحرفين الأخيرين كقوله تعالى : ﴿ أَلَمۡ نَشۡرَحۡ لَكَ صَدۡرَكَ ۝١ وَوَضَعۡنَا عَنكَ وِزۡرَكَ ۝٢ ٱلَّذِيٓ أَنقَضَ ظَهۡرَكَ ۝٣ وَرَفَعۡنَا لَكَ ذِكۡرَكَ ۝٤ ﴾ (الشرح) ، أو في الأحرف الثلاثة الأخيرة كقوله تعالى: ﴿ مَآ أَنتَ بِنِعۡمَةِ رَبِّكَ بِمَجۡنُونٖ ۝٢ وَإِنَّ لَكَ لَأَجۡرًا غَيۡرَ مَمۡنُونٖ ۝٣ ﴾ (القلم) ، أو في الأحرف الأربعة الأخيرة كقوله تعالى : ﴿ إِنَّ ٱلَّذِينَ ٱتَّقَواْ إِذَا مَسَّهُمۡ طَٰٓئِفٞ مِّنَ ٱلشَّيۡطَٰنِ تَذَكَّرُواْ فَإِذَا هُم مُّبۡصِرُونَ ۝٢٠١ وَإِخۡوَٰنُهُمۡ يَمُدُّونَهُمۡ فِي ٱلۡغَيِّ ثُمَّ لَا يُقۡصِرُونَ ۝٢٠٢ ﴾ (الأعراف).

وقد جاءت الفواصل المتماثلة أو الموحدة على نسق واحد من أول السورة حتى آخرها في إحدى عشرة سورة هي: القمر، والأعلى، والشمس، والليل، والقدر، والعصر، و الهمزة، و الفيل، والكوثر، والإخلاص، والناس، وفيها جميعاً يتجلى الإيقاع الصوتي والدلالي بأبهى صوره، وأروع مظاهره، ولنأخذ سورة القمر على سبيل المثال، ففواصلها جاءت كلها على حرف واحد هو حرف (الراء) مسبوقاً بحرف متحرك، وربما يكون مرجع ذلك أنها تتناول موضوعاً واحداً، وأن كثيراً من كلمات فواصلها لم يأت ذكره في سورة سواها مثل : (مزدجر . نكر. منتشر. منهمر . دسر . مدكر . مستمر . منقعر . سعر. أشر . محتضر .المحتظر . منتصر . الدبر . مستطر. نهر).

والنوع الثاني من الفاصلة هو المتقاربة، وهي التي تقاربت حروف رويها، كتقارب الميم مع النون، وتقارب الدال مع الباء، كما في سور :الفاتحة، ويونس، والمؤمنون، والدخان، وق، والقلم، والماعون، والمطففون، والتين . ومن أمثلة تقارب الميم مع النون قوله تعالى : ﴿ ٱلرَّحۡمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ ۝٣ مَٰلِكِ يَوۡمِ ٱلدِّينِ ۝٤ ﴾ الفاتحة، ومن أمثلة تقارب الدال مع الباء قوله تعالى : ﴿ قٓۚ وَٱلۡقُرۡءَانِ ٱلۡمَجِيدِ ۝١ بَلۡ عَجِبُوٓاْ أَن جَآءَهُم مُّنذِرٞ مِّنۡهُمۡ فَقَالَ ٱلۡكَٰفِرُونَ هَٰذَا شَيۡءٌ عَجِيبٌ ۝٢ ﴾ ق.

وفي ذلك يقول ابن عاشور : " الفواصل هي الكلمات التي تتماثل في أواخر حروفها أو تتقارب، مع تماثل أو تقارب صيغ النطق بها، وتكرر في السورة تكراراً يؤذن بأن تماثلها أو تقاربها مقصود من النظم في آيات كثيرة متماثلة، تكثر وتقل، وأكثرها قريب من الأسجاع في الكلام المسجوع، والعبرة فيها بتماثل صيغ الكلمات من حركات وسكون، وهي أكثر شبها بالتزام ما لايلزم في القوافي، وأكثرها جار على أسلوب الأسجاع " [22].

الفاصلة والقافية

والفاصلة في موقعها من الآية بمنزلة القافية من البيت الشعري، بيد أن ثمة فروقاً بين الفاصلة والقافية، فالقافية في الشعر العربي تحدد الدفقة الشعورية لدى الشاعر، وتعد الحد الذي يقف عنده النفس الشعري تأهباً لنفس آخر، وقد كانت قبل ظهور شعر التفعيلة، تسمى بأهم حرف من حروفها الذي هو حرف الروي مثل : لامية الشنفري، وسينية البحتري، والشاعر يلتزم هذه القافية المتماثلة أو الروي الموحد من أول القصيدة حتى آخرها .

أما الفاصلة في القرآن فلا تلتزم شيئًا من ذلك، إذ تمتاز بالحرية من كل قيد، مما تفرضه الصنعة على الوزن والقافية، كما أنها تشتمل على معان كثيفة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بسائر مفردات الآية، كذلك تمثل الفاصلة نهاية التوتر النفسي الذي يسيطر على القارئ بسبب المعاني الإلهية المعجزة، وهذا ما عده سيد قطب ضرباً من التناسق الفني جمع به النظم القرآني"بين مزايا النثر والشعر جميعاً، فقد أعفى التعبير من قيود القافية الموحدة والتفعيلات التامة؛ فنال بذلك حرية التعبير الكاملة عن جميع أغراضه العامة . وأخذ في الوقت ذاته الموسيقى الداخلية، والفواصل المتقاربة في الوزن التي تغني عن التفاعيل، والمتقفية المتقاربة التي تغني عن القوافي، وضم ذلك إلى الخصائص التي ذكرنا فنشأ(سبق) النثر والنظم جميعاً"[23]

ويتكرر القالب الصوتي للفواصل ترديداً وتنغيماً دون أن يؤدي إلى رتابة في الإيقاع، إذ يأتي التنويع تبعاً للسياق، وحفظا على انتباه القارئ، وتنشيطًا لذهنه ." فالقرآن الكريم حين يلجأ إلى كسر هذه الرتابة، يثري التعبير بأنغام موسيقية متنوعة، تنحدر فيها موجات النغم، وتتنوع أصداؤه، وتتصاعد درجاته باستعمال وسيلتين : المراوحة : آية طويلة، فقصيرة، فطويلة، وهكذا المراوحة بين القرائن في الكم الموسيقي .التصاعد النغمي : البدء بالفواصل القصيرة، وإتباعها بفواصل أطول، فأطول "[24]

ولذلك يقول الدكتور أحمد بدوي :" فإنك لتجد أن الفاصلة القرآنية كالقافية الشعرية، وتزيد الفاصلة على نظيرتها بشحنة المعنى، وَوَفْرة النَّغَم، والسعة في الحركة ". [25]

ومن هنا كان نظم القرآن متفرداً في أسلوبه الخاص به الذي لم يسبق إليه، ولم يُلحق فيه، ليس شعراً، وليس نثراً، وإنما هو آيات مفصلة لها طابعها الخاص في الاتصال والانفصال، وفي الطول، وفي القصر ،وفيما يظهر من الائتلاف والاختلاف .

السياق ونظام الفواصل بين الوحدة والتنوع

ينطوي بناء الفواصل في سور القرآن – غالباً – على المغايرة والتنوع مراعاة للمعاني وما يستدعيه الموقف والسياق، وهو نظام لا حدود له، ويتعذر ضبطه في قواعد محددة، إنه ضرب من الإيقاع بالغ الروعة والتفرد، حتى لتوشك كل سورة من سوره أن تنفرد بنظام خاص من هذا الإيقاع لا تشاركها فيه سورة أخرى، ونماذجه كثيرة ومتنوعة نذكر منها - تمثيلاً لا حصراً - سورة العاديات، والمرسلات :

ففي سورة العاديات يتوالى تغير الفواصل على عدة مقاطع أو فقرات، وهو تغير بسيط، وكثير في القرآن، حيث نجد أن المقطع الأول ينتهي بالحاء المفتوحة، والثاني ينتهي بالعين المفتوحة، والثالث ينتهي بالدال المضمومة المسبوقة بالواو أوالياء، والأخير ينتهي بالراء المكسورة، على نحو ما نرى في قوله تعالى:﴿ وَٱلْعَٰدِيَٰتِ ضَبْحًا ﴿١﴾ فَٱلْمُورِيَٰتِ قَدْحًا ﴿٢﴾ فَٱلْمُغِيرَٰتِ صُبْحًا ﴿٣﴾ فَأَثَرْنَ بِهِۦ نَقْعًا ﴿٤﴾ فَوَسَطْنَ بِهِۦ جَمْعًا ﴿٥﴾ إِنَّ ٱلْإِنسَٰنَ لِرَبِّهِۦ لَكَنُودٌ ﴿٦﴾ وَإِنَّهُۥ عَلَىٰ ذَٰلِكَ لَشَهِيدٌ ﴿٧﴾ وَإِنَّهُۥ لِحُبِّ ٱلْخَيْرِ لَشَدِيدٌ ﴿٨﴾ ۞ أَفَلَا يَعْلَمُ إِذَا بُعْثِرَ مَا فِى ٱلْقُبُورِ ﴿٩﴾ وَحُصِّلَ مَا فِى ٱلصُّدُورِ ﴿١٠﴾ إِنَّ رَبَّهُم بِهِمْ يَوْمَئِذٍ لَّخَبِيرٌۢ ﴿١١﴾ ﴾ (العاديات).

أما سورة المرسلات فيمضي إيقاع الفواصل فيها على نسق مختلف، حيث يتسع تغير حرف الروي في فواصلها، ويتباين كثيراً، فيشمل ثمانية حروف هي : الفاء، والراء، والقاف، والعين، والتاء، واللام، والنون، والباء، فضلاً عن هذا تتكرر فيها لازمة عشر مرات هي آية﴿ وَيْلٌ

يَوۡمَئِذٖ لِّلۡمُكَذِّبِينَ ﴾، ولكن لم تختم بها السورة .

ويجري بناء الفاصلة في السورة أيضاً في عدد من آياتها على نسق قد يستمر آيتين أو ثلاثاً أو أكثر، ثم ما يلبث أن يتحول عنه إلى نسق آخر لا يُلتزم فيه عدد محدد من الآيات كذلك، وقد يأتي فيه بفاصلة واحدة مختلفة في نسقها عن سابقتها ولاحقتها، كما أنه قد يأتي بفاصلة جديدة تعود إلى نمطها الأول، وقد لا تعود ... وعلى هذا النحو يسير نظام الفاصلة في تغيره وتباينه على امتداد السورة تغيّراً يتعذر ضبطه في قواعد محددة؛ لأن الفاصلة في النظم القرآني تجري في نسقها بما يناسب سياق المعنى الذي تساق إليه أو يقتضيه، وبما يحقق الغرض المقصود من مجيئها، وكل آية تنادي على فاصلتها، بيد أن الفاصلة ليست معجزة بمفردها دون موقعها من آيتها التي تتصل بها .

و لا شك أن اتفاق الفاصلة في النص القرآني أو تغيرها يكمن وراءه في الحالتين إعجاز بياني لا ينفد، قد يهتدي إليه العلماء وقد يخفى عليهم سره؛ ولذا ترى الدكتورة عائشة عبد الرحمن أن مقتضى الإعجاز "أنه ما من فاصلة قرآنية إلا يقتضي لفظها في سياقه دلالة معنوية لا يؤديها لفظ سواه، قد نتدبره فنهتدي إلى سره البياني، وقد يغيب عنا فنقر بالقصور عن إدراكه، ثم تضيف بعد ذلك بأنها لا تهوّن من قيمة التآلف اللفظي والإيقاع الصوتي لهذا النسق الباهر الذي تتجلى فيه فنية البلاغة ...فالبلاغة من حيث هي فن القول لا تفصل بين جوهر المعنى، وبين أسلوب أدائه، ولا تعتد بمعان جليلة تقصر الألفاظ عن التعبير البليغ عنها، كما لاتعتد بألفاظ جميلة تضيع المعنى، أو تجور عليه ليسلم لها زخرف بديعي .

وهذا هو الحد الفاصل بين فنية البلاغة كما تجلوها الفواصل القرآنية بدلالتها المعنوية المرهفة، ونسقها الفريد في إيقاعها الباهر، وبين ما تقدمه الصنعة البديعية من زخرف لفظي يُكره الكلمات على أن تجيء في مواضعها ". [26]

و قد حاول من قبل سيد قطب اكتشاف السر الكامن وراء تغير الفواصل في السورة الواحدة في قوله :"فقد لاحظنا في مرات كثيرة أن الفاصلة والقافية، لا تتغيران لمجرد التنويع .وقد تبين لنا في بعض المواضع سر هذا التغير، وخفي علينا السر في مواضع أخرى، فلم نرد أن نتمحل له؛ لنثبت أنه ظاهرة عامة كالتصوير، والتخييل، والتجسيم، والإيقاع.[23]

و من المواضع التي ذكرها دليلاً على أن تغير الفاصلة ليس لمجرد التنويع، وإنما يعنى شيئًا خاصاً، ما جاء في سورة مريم : فالسورة تبدأ بقصة زكريا ويحيى وتليها قصة مريم وعيسى، وتسير الفاصلة والقافية هكذا ﴿ ذِكۡرُ رَحۡمَتِ رَبِّكَ عَبۡدَهُۥ زَكَرِيَّآ ۝٢ إِذۡ نَادَىٰ رَبَّهُۥ نِدَآءً خَفِيًّا ۝٣ قَالَ رَبِّ إِنِّي وَهَنَ ٱلۡعَظۡمُ مِنِّي وَٱشۡتَعَلَ ٱلرَّأۡسُ شَيۡبٗا وَلَمۡ أَكُنۢ بِدُعَآئِكَ رَبِّ شَقِيّٗا ۝٤ ﴾ (مـــريم) إلخ ﴿ فَٱتَّخَذَتۡ مِن دُونِهِمۡ حِجَابٗا فَأَرۡسَلۡنَآ إِلَيۡهَا رُوحَنَا فَتَمَثَّلَ لَهَا بَشَرٗا سَوِيّٗا ۝١٧ قَالَتۡ إِنِّيٓ أَعُوذُ بِٱلرَّحۡمَٰنِ مِنكَ إِن كُنتَ تَقِيّٗا ۝١٨ ﴾ (مـريم) إلخ .

إلى أن تنتهي القصتان على روي واحد . وفجأة يتغير هذا النسق بعد آخر فقرة فى قصة عيسى على النحو التالي: ﴿ قَالَ إِنِّي عَبۡدُ ٱللَّهِ ءَاتَىٰنِيَ ٱلۡكِتَٰبَ وَجَعَلَنِي نَبِيّٗا ۝٣٠ وَجَعَلَنِي مُبَارَكًا أَيۡنَ مَا كُنتُ وَأَوۡصَٰنِي بِٱلصَّلَوٰةِ وَٱلزَّكَوٰةِ مَا دُمۡتُ حَيّٗا ۝٣١ وَبَرَّۢا بِوَٰلِدَتِي وَلَمۡ يَجۡعَلۡنِي جَبَّارٗا شَقِيّٗا ۝٣٢ وَٱلسَّلَٰمُ عَلَيَّ يَوۡمَ وُلِدتُّ وَيَوۡمَ أَمُوتُ وَيَوۡمَ أُبۡعَثُ حَيّٗا ۝٣٣ ذَٰلِكَ عِيسَى ٱبۡنُ مَرۡيَمَۚ قَوۡلَ ٱلۡحَقِّ ٱلَّذِي فِيهِ يَمۡتَرُونَ ۝٣٤ مَا كَانَ لِلَّهِ أَن يَتَّخِذَ مِن وَلَدٖۖ سُبۡحَٰنَهُۥٓۚ إِذَا قَضَىٰٓ أَمۡرٗا فَإِنَّمَا يَقُولُ لَهُۥ كُن فَيَكُونُ ۝٣٥ وَإِنَّ ٱللَّهَ رَبِّي وَرَبُّكُمۡ فَٱعۡبُدُوهُۚ هَٰذَا صِرَٰطٞ مُّسۡتَقِيمٞ ۝٣٦ فَٱخۡتَلَفَ ٱلۡأَحۡزَابُ مِنۢ بَيۡنِهِمۡۖ فَوَيۡلٞ لِّلَّذِينَ كَفَرُواْ مِن مَّشۡهَدِ يَوۡمٍ عَظِيمٍ ۝٣٧ ﴾ (مـريم) إلخ .

و يعلق سيد قطب بقوله " وهكذا يتغير نظام الفاصلة فتطول، ويتغير نظام القافية فتصبح بحرف النون أو بحرف الميم وقبلها مد طويل، وكأنما هو في هذه الآيات الأخيرة يصدر حكماً بعد نهاية القصة، مستمداً منها . ولهجة الحكم تقتضى- أسلوباً موسيقياً غير أسلوب الاستعراض. وتقتضى إيقاعاً قوياً رصيناً، بدل إيقاع القصة المسترسل، وكأنما لهذا السبب كان التغيير ".[23]

وقد يختلف موضوعا الكلام وتأتي الفاصلتان متفقتين في الموضعين؛ لأن الغرض من الكلامين واحد، هو أدب الاستئذان، والسياق في الموضعين واضحاً؛ لأن المعنى يدل على أن الله عليم بما في صلاحهم، حكيم فيما شرعه لهم، يقول سبحانه وتعالى : ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لِيَسۡتَـٔۡذِنكُمُ ٱلَّذِينَ مَلَكَتۡ أَيۡمَٰنُكُمۡ وَٱلَّذِينَ لَمۡ يَبۡلُغُواْ ٱلۡحُلُمَ مِنكُمۡ ثَلَٰثَ مَرَّٰتٖۚ مِّن قَبۡلِ صَلَوٰةِ ٱلۡفَجۡرِ وَحِينَ تَضَعُونَ ثِيَابَكُم مِّنَ ٱلظَّهِيرَةِ وَمِنۢ بَعۡدِ صَلَوٰةِ ٱلۡعِشَآءِۚ ثَلَٰثُ عَوۡرَٰتٖ لَّكُمۡۚ لَيۡسَ عَلَيۡكُمۡ وَلَا عَلَيۡهِمۡ جُنَاحُۢ بَعۡدَهُنَّۚ طَوَّٰفُونَ عَلَيۡكُم بَعۡضُكُمۡ عَلَىٰ بَعۡضٖۚ كَذَٰلِكَ يُبَيِّنُ ٱللَّهُ لَكُمُ ٱلۡأٓيَٰتِۗ وَٱللَّهُ عَلِيمٌ حَكِيمٞ ٥٨ وَإِذَا بَلَغَ ٱلۡأَطۡفَٰلُ مِنكُمُ ٱلۡحُلُمَ فَلۡيَسۡتَـٔۡذِنُواْ كَمَا ٱسۡتَـٔۡذَنَ ٱلَّذِينَ مِن قَبۡلِهِمۡۚ كَذَٰلِكَ يُبَيِّنُ ٱللَّهُ لَكُمۡ ءَايَٰتِهِۦۗ وَٱللَّهُ عَلِيمٌ حَكِيمٞ ٥٩ ﴾ (النـور) .

ويدل تكرار الفاصلتين بألفاظ واحدة على تأكيد الإنذار من المخالفة والمبالغة في امتثال المكلفين بما أرشدوا إليه .

السياق وائتلاف الفاصلة

تشكل الفاصلة مظهراً من مظاهر الإعجاز الأسلوبي في النظم القرآني؛ لما تقوم به من دور في الإحكام الفكري في آيتها وتشكيل خطابها بما يتطلبه معناها، ويستدعيه الموقف والسياق، فهي تضفي على معناها قيمة صوتية وقيمة دلالية بالغة الأهمية؛ مما يسهم في إحكام بنائها على أوثق وجوه الإحكام؛ ومن ثم يتسم الإحكام في الفاصلة بوظيفتين في الشكل والمضمون : وظيفة رئيسة معنوية يحتمها السياق، ووظيفة أخرى لفظية تتصل بجمال الإيقاع.

ونتيجة لذلك لا يجوز القول بأن الفاصلة جاءت لتتفق مع رؤوس الآي الأخرى فحسب، دون الانتباه إلى الغرض المعنوي الذي يتطلبه السياق، كما نظر بعض البلاغيين والمفسرين إلى النسق القرآني للفاصلة من الوجهة الشكلية الموسيقية فحسب، وهي نظرة أحادية الجانب؛ إذ يعللون للجانب الموسيقي بأنه جاء قصدًا، لرعاية الفاصلة، فقد يقدم القرآن أو يؤخر أو يحذف أو يزيد حرفًا على الكلمة، أو يؤثر لفظة على أخرى في معناها، أو يعدل عن صيغة إلى أخرى ... إلى غير ذلك لمراعاة الفاصلة أو مراعاة حسن النظم السجعي أو الفضيلة السجعية، أو بتعبير الفراء : لمشاكلة المقاطع، ورءوس الآيات، وكأنه نزل على ما يستحب العرب من موافقة المقاطع.[29،28،27]

وهذا الإيقاع في الفواصل القرآنية بالغ الروعة والتفرد والإعجاز في المواضع التي وقع فيها؛ لأنه ينبع أساسًا من ملاءمة نهايات الآيات لمعناها، فسياق المعنى هو الذي يفرض هذه اللفظة أو تلك، أو يأتي بالإيقاع الموسيقي السريع في بعض الآيات، بينما يأتي بالإيقاع البطيء في الأخرى، أو المعتدل في غير ذلك . فالقرآن الكريم يهتم بانسجام الشكل والمضمون، فتأتي اللفظة لتؤدي معنى في السياق، وتؤدي في الوقت نفسه تناسباً في الإيقاع، دون أن يطغى هذا على ذاك، أو يخضع النظم لأحد الأمرين، أو للضرورات، فألفاظ الفاصلة تسابق معانيها، ومعانيها تسابق ألفاظها في التوجه إلى الغرض المنشود من السياق في سلاسة وانسجام لا مثيل لهما، وتلك ميزة فنية في الأسلوب القرآني، وهنا يكمن السر في إعجازه البياني؛ لأنه نسيج وحده، وصورة ذاته .

والحقيقة أن الوحدة السياقية بعلاقاتها تنتظم آيات النظم القرآني المعجز، إذ تأتي كل آية داخل السورة مستقرة في سياقها؛ لوجود رابط عام يربطها بما قبلها وبما بعدها بحيث يجعلها تنتظم داخل سياق يعلل وجودها بين ما جاورها من آيات، وأيضاً الآية يربطها سياق واحد من بدايتها إلى نهايتها؛ فتأتي نسيجاً كاملاً مترابطاً شكلا ومضمونا؛ ومن هنا فإن سياق الموضوعات القرآنية هو الذي يتحكم في وجود الفاصلة أو قربها أو بعدها، بل يتحكم في طول الآية أو قصرها؛ وبذلك يشكل الترابط السياقي نهجاً واضحاً في الأسلوب القرآني، إذ هو السبيل الذي به تُعرف أغراض الآيات وأسرارها البلاغية والجمالية الدقيقة.

وتتجلى في الفواصل القرآنية على نحو معجز العلاقات السياقية، إذ تتميز معاني الفواصل بقوة الارتباط الدلالي بما قبلها من كلام، وقوة عطف الكلام عليها، حتى تكون معاً كالجملة الواحدة متسقة المعاني، منتظمة المباني، يربط بينها رابط عام أو خاص، ويسري فيها روح واحد، ونغم واحد ينحدر إلى الأسماع انحدارا، إذ يأتي ما قبلها يمهد لها تمهيدا تغدو به متمكنة في مكانها، مستقرة في قرارها، مطمئنة في موضعها، غير نافرة ولا قلقة، متعلقا معناها بمعنى الكلام كله تعلقا تاما، بحيث لو حذفت اختل المعنى، واضطرب فهمه، واستغلق بيانه، ولو سكت عنها لاستطاع السامع الحصيف الثاقب الفطنة أن يختمه بها انسياقا مع الطبع والذوق السليم، ولو بدل بها غيرها، لأدرك أن كلاما غريبا ينقصه التناسب حل محلها؛ فأنكر ذلك سمعه وضاق به صدره .[19]

ومما يؤكد تعالق الفواصل فكريا بآياتها، فتكون تتويجاً لما يسبقها من كلام، ما جاء في الخبر الذي أخرجه ابن أبي حاتم عن طريق الشعبي عن زيد بن ثابت، قال: أملى عليَّ رسول الله ﷺ هذه ﴿ وَلَقَدْ خَلَقْنَا ٱلْإِنسَٰنَ مِن سُلَٰلَةٍ مِّن طِينٍ ﴿١٢﴾ ثُمَّ جَعَلْنَٰهُ نُطْفَةً فِى قَرَارٍ مَّكِينٍ ﴿١٣﴾ ثُمَّ خَلَقْنَا ٱلنُّطْفَةَ عَلَقَةً فَخَلَقْنَا ٱلْعَلَقَةَ مُضْغَةً فَخَلَقْنَا ٱلْمُضْغَةَ عِظَٰمًا فَكَسَوْنَا ٱلْعِظَٰمَ لَحْمًا ثُمَّ أَنشَأْنَٰهُ خَلْقًا ءَاخَرَ ﴾ المؤمنون، فقال معاذ بن جبل : " فَتَبَارَكَ ٱللَّهُ أَحْسَنُ ٱلْخَٰلِقِينَ " فضحك رسول الله ﷺ فقال له معاذ: م ضحكت يارسول الله ؟ قال: بها ختمت.[20]

وتأكيداً لهذا الارتباط الدلالي للفاصلة بسياق آيتها، وأن مجيئها كان ليؤدي معنى في السياق، لا تؤديه لفظة سواها، ولو كانت تلك اللفظة تؤدي إيقاعها ذاته، ما ترويه لنا الأخبار عن الأعرابي بفطنته وحسه اللغوي العالي بأساليب العربية، وذلك حين سمع أحد الصحابة -في عهد عمر بن الخطاب ﷺ -يقرأ خطأ بما لا يتناسب مع المعنى "غفور رحيم " بدلا من " عزيز حكيم " في قوله تعالى من سورة البقرة :﴿ فَإِن زَلَلْتُم مِّنۢ بَعْدِ مَا جَآءَتْكُمُ ٱلْبَيِّنَٰتُ فَٱعْلَمُوٓا۟ أَنَّ ٱللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ ﴿٢٠٩﴾ ﴾ (البقرة) ، فقال الأعرابي : "إن كان هذا كلام الله فلا؛ فالحكيم لا يذكر الغفران عند الزلل؛ لأنه إغراء عليه . فعاد الصحابي إلى الآية، فوجد نفسه على خطأ، وصدق الأعرابي إذ لا معنى للغفران والرحمة، بعد وضوح الحق وقيام الحجة على الجاحد [20]؛ مما يؤكد أن الاتساق السياقي بين الفواصل إنما هو ثمرة للناتج الدلالي المستهدف، ولم يكن لرعاية الفاصلة على حساب المعنى والسياق .

وهناك نماذج قرآنية متعددة ومتنوعة تدل بوضوح على تمكن الفاصلة في آيتها تمكناً يصل إلى أقصى غاياته، كما يتجلى فيها قوة تعلقها بسياقها تعلقاً تاماً، ومن ذلك ما جاء في وصف أعجاز النخل مرة بالتذكير بلفظة: ﴿ مُّنقَعِرٍ ﴾ في سورة القمر في قوله تعالى : ﴿ تَنزِعُ ٱلنَّاسَ كَأَنَّهُمْ أَعْجَازُ نَخْلٍ مُّنقَعِرٍ ﴿٢٠﴾ ﴾ ومرة بالتأنيث بلفظة﴿ خَاوِيَةٍ ﴾ في سورة الحاقة في قوله تعالى : ﴿ سَخَّرَهَا عَلَيْهِمْ سَبْعَ لَيَالٍ وَثَمَٰنِيَةَ أَيَّامٍ حُسُومًا فَتَرَى ٱلْقَوْمَ فِيهَا صَرْعَىٰ كَأَنَّهُمْ أَعْجَازُ نَخْلٍ خَاوِيَةٍ ﴿٧﴾ ﴾ ، مع أن اللفظتين في الآيتين وصف للنخل، والمقصود من التشبيه فيهما واحد، وهم قوم عاد .

والنخل اسم جنس يذكر ويؤنث، فإذا وُصِف جاز في صفته التذكير حملاً على اللفظ، والتأنيث حملاً على المعنى، وقصد في الآيتين جنس النخل في التذكير، وأُريدت جماعته في التأنيث، وقد جاءت كل فاصلة منهما مناسبة للمرحلة الزمنية من العقاب، حيث الغرض منهما هو الإخبار عن الكيفية التي تم فيها إهلاك قوم عاد، وأن إهلاكهم تم على مرحلتين، تحدثت آيات القمر عن المرحلة الأولى منهما، وعرضت آيات الحاقة للمرحلة الثانية .

وقد تبين أن الغرض من تشبيه قوم عاد بأعجاز النخل المنقعر، هو أنهم اجتثوا من جذورهم، كما يجتث النخل من جذوره؛ فلم يبقى لهم أثر، ودل على ذلك الفعل ﴿ تَنزِعُ ﴾، كما تبين أن الغرض من تشبيههم بأعجاز النخل الخاوية، هو الإخبار عن إهلاكهم والتخلص منهم نهائياً،

وخواء منازلهم، وهذه المرحلة لا تتم إلا بعد التمهيد لها بما حدث في المرحلة الأولى في سورة القمر؛ ومن ثم ناسبت كل فاصلة منها مرحلة زمنية من العقاب، وهو ما يوضح تمكن كل فاصلة منها بسياق بآيتها.

ومن الشواهد التي يتجلى فيها الاختيار الدقيق لمفردة الفاصلة وانسجامها مع سياق آيتها، وهو ما يدل على العلاقة السياقية الوثيقة التي تربط بينهما، ما ورد في قوله تعالى :﴿ وَهُوَ ٱلَّذِى جَعَلَ لَكُمُ ٱلنُّجُومَ لِتَهْتَدُوا۟ بِهَا فِى ظُلُمَٰتِ ٱلْبَرِّ وَٱلْبَحْرِ ۗ قَدْ فَصَّلْنَا ٱلْءَايَٰتِ لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ ﴿٩٧﴾ وَهُوَ ٱلَّذِى أَنشَأَكُم مِّن نَّفْسٍ وَٰحِدَةٍ فَمُسْتَقَرٌّ وَمُسْتَوْدَعٌ ۗ قَدْ فَصَّلْنَا ٱلْءَايَٰتِ لِقَوْمٍ يَفْقَهُونَ ﴿٩٨﴾ ﴾ (الأنعام) .

وعلى الرغم من أن الفاصلتين من حقل دلالي واحد لصلتهما بالعمليات الذهنية، فإن هناك اعتبارات تتعلق بجزئيات النظم وتماسكه، قد روعيت في اختيار كل فاصلة منهما لتناسب السياق الذي وردت فيه، وهو ما وضحه الزمخشري في قوله : " فإن قلتَ : لم قيل : "يعلمون" مع ذكر النجوم، و"يفقهون" مع ذكر إنشاء بني آدم ؟ قلتُ :كان إنشاء الإنس من نفس واحدة، وتصريفُهم بين أحوال مختلفة ألطف وأدقّ صَنْعةً وتدبيراً، فكان ذكر الفِقه الذي هو استعمالُ فِطنة وتدقيقُ نظر مطابقاً له "[2].

وقد كشف ابن أبي الإصبع من خلال نظرة دقيقة ثاقبة، وتذوق بلاغي رفيع عن العلاقات الوثيقة التي تربط الفاصلة بسياقها التي سيقت من أجله في قوله تعالى : ﴿ إِنَّ فِى ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ لَءَايَٰتٍ لِّلْمُؤْمِنِينَ ﴿٣﴾ وَفِى خَلْقِكُمْ وَمَا يَبُثُّ مِن دَآبَّةٍ ءَايَٰتٌ لِّقَوْمٍ يُوقِنُونَ ﴿٤﴾ وَٱخْتِلَٰفِ ٱلَّيْلِ وَٱلنَّهَارِ وَمَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ مِنَ ٱلسَّمَآءِ مِن رِّزْقٍ فَأَحْيَا بِهِ ٱلْأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا وَتَصْرِيفِ ٱلرِّيَٰحِ ءَايَٰتٌ لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ ﴿٥﴾ ﴾ (الجاثية) .

يقول :" فالبلاغة تقتضي أن تكون فاصلة الآية الأولى : ﴿ لِّلْمُؤْمِنِينَ ﴾، لأنه سبحانه ذكر العالَم بجملته، حيث قال : السموات والأرض، ومعرفة ما في العالم من الآيات الدالة على أن المخترع له عليم حكيم، وإن دلّ على وجود صانع مختار فدلالتها على صفاته، لتقدُّم الموصوف وجوداً واعتقاداً على الصفات، وكذلك قوله في الآية الثانية : ﴿ لِقَوْمٍ يُوقِنُونَ ﴾، فإن نفس الإنسان وتدبّر خلق الحيوان، أقرب إليه من الأول، وتفكُّره في ذلك مما يزيده يقيناً في معتقده الأول .

وكذلك معرفة جزئيات العالم من اختلاف الليل والنهار، وإنزال الرزق من السماء، وإحياء الأرض بعد موتها، وتصريف الرياح، تقتضي رجاحة العقل ورصانته؛ ليعلم أن من صنع هذه الجزئيات هو الذي صنع العالم، التي هي أحسن منه، وعوارضُ عنه، ولا يجوز أن يكون بعضها صنع بعضاً بعد قيام البرهان على أن للعالم الكلي صانعاً مختاراً؛ فلذلك اقتضت البلاغة أن تكون فاصلة الآية الثالثة : ﴿ لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ ﴾وإن احتيج للعقل في الجميع، إلا أن ذكره ههنا أمس بالمعنى من الأول، إذ بعض من يعتقد صانعاً للعالم ربما قال: إن بعض هذه الآثار يصنع بعضاً؛ فلا بد إذاً من التدبر بدقيق الفكر وراجح العقل" [30].

ومن الفواصل التي يتجلى فيها التوغل الدلالي ورسم المشاهد، فتضيف في سياق الآية معنىً جديداً له قوة تأثير وإقناع في نفس المتلقي، ما جاء في قوله تعالى : ﴿ يُصْهَرُ بِهِۦ مَا فِى بُطُونِهِمْ وَٱلْجُلُودُ ﴿٢٠﴾ ﴾ (الحج) .

فقد جاءت مفردة الفاصلة ﴿ وَٱلْجُلُودُ ﴾ مؤخرة ومعطوفة على ﴿ مَا ﴾؛ لتعبر عن الإحساس بشدة النار التي تصهر، كما تدل على الفروج وما يتصل بها من زنا وقبائح، وأن الوقوف على هذه الفاصلة، يبعث في روع الإنسان رهبة وفزعا شديدين، إضافة إلى ذلك فإن الجلد – كما تبين البحوث العلمية – مستقل بمراكز الإحساس، ولا يتلقى الإحساس من الباطن، وأن إحساسات الألم والحرارة والبرودة تكون أشد ألما على الجلد، وهذا يدل على أن الآية تبين اشتمال العذاب على إيلام الداخل، وهو البطون، والخارج، وهو الجلود [31]، وقد أشار أبو السعود في تفسيره إلى أهمية معنى الجلود في الإشعار بقوة شدة الحرارة، وأن ملابسة تأثيرها في الظاهر أقوى من تأثيرها في الباطن . [32]

ومن قبيل التوغل الدلالي للفاصلة الذي يضيف في السياق معنى جديداً قوله تعالى : ﴿ فَأَنذَرْتُكُمْ نَارًا تَلَظَّىٰ ﴿١٤﴾ ﴾ (الليل) .

فالفاصلة ﴿ تَلَظَّىٰ ﴾، أي تتوهج وتتوقد، وقد أضافت في سياق الآية معنى جديدا يدل على شدة النار واستدامتها وقوة فاعليتها، إلى جانب أن هذه الصفات الحسية المرئية قد جاءت لتكمل عناصر السورة؛ ليكون لها تأثير بالغ في نفسية المتلقي .

وعلى هذا النحو يتضح تمكن الفاصلة في مكانها، وبعدها عن التكلف والقلق، وأن جمالها جاء بين مناسبتها لما قبلها بما يؤثر في توضيح المعنى وتمكينه، وبين إضافتها في النص معان جديدة تزيد من قوة التأثير والإقناع، إلى جانب إحكام الصورة الفنية، بيد أننا لا يمكن أن نغفل أو نقلل من الإعجاز الموسيقي الذي يؤديه الاتساق بين فواصل الآيات من تنغيم صوتي يزيد الأسلوب رونقاً وجمالاً وتأثيراً في نفس المتلقي، وما يضفيه من أثر عميق في توضيح المعنى وتمكينه، وهي فوائد لا يمكن إغفالها أو التقليل من جدواها، أما الذي نرفضه ونعارضه فهو أن يصبح مراعاة الفاصلة مقصودًا لذاته، وهدفاً يسعى إليه على حساب المعنى المراد من سياق النص القرآني؛ فالتناسب الشكلي بين الفواصل ليس أحد الغايات الذي يقصد لذاته في البيان القرآني .

ومجمل الأمر أنه تتكشف للناظر في القرآن – كما يقول سيد قطب – آفاقٌ وراء آفاق من التناسق والاتساق : فمن نظم فصيح إلى سرد عذب إلى معنى مترابط إلى نسق متسلسل إلى لفظ معبر إلى تعبير مصوّر إلى تصوير مشخّص إلى تخييل مجسّم إلى موسيقى منغمة إلى اتساق الأجزاء إلى تناسق في الإطار إلى توافق في الموسيقى إلى افتنان في الإخراج ... وبهذا كله يتم الإبداع ويتحقق الإعجاز ". [23]

السياق وتشكيل الدلالة في نهايات الآيات

يعتمد السياق على الأسلوب؛ لأنه يمثل الإطار الذي يعبر به المبدع، ويتخذه طريقاً للأداء، وفيه ترتبط الدوال بمدلولاتها؛ إذ تنتظم السياق عناصر النص ووحداته اللغوية بأصواتها ومفرداتها وتراكيبها؛ ولذلك تسهم فاعلية السياق في تشكيل الأسلوب؛ فتجعل الكلمة تجاوز بعدها المعجمي لصالح دلالات جديدة، فإذا لم يكن للكلمة في ذاتها طاقة تتعدد بها دلالتها، أو تختلف، وهي في حالة انفرادها؛ فإنها حين تجتمع إلى كلام آخر وتنتظم معه، تنطلق منها طاقات، وتنكشف منها أو تختفي جوانب لم يكن في المستطاع أن تنكشف أو تختفي وهي مفردة، الأمر الذي لا يسمح لها إلا أن تكون على حال واحدة أبدا؛[33] وبذلك توجد الكلمة في كل مرة تستعمل فيها في جو يحدد معناها تحديداً مؤقتاً، والسياق هو الذي يفرض قيمة واحدة بعينها على الكلمة بالرغم من المعاني المتنوعة التي بوسعها أن تدل عليه .[34]

ويشكل التركيب الإطار الذي تنتظم فيه المفردات داخل الجمل، وتتصل طبيعته – كما يذكر الدكتور محمد عبد المطلب [35] – باللغة والنظام الذي يحكمها، ونظام مفرداتها الذي له أصول في تجاور بعض المفردات، وارتباطها بموضع معين في الصياغة، ثم ارتباطها بسياق محدد ترد فيه، ولكن عندما يقدم المبدع عملاً فنياً، فإنه لا يحافظ على كل ذلك، وإنما يحاول تجاوزه لخلق مستويات في الأداء ترتبط به وتنم عليه . وقد لاحظ القدماء ذلك من خلال مقولتهم الدقيقة : " لكل مقام مقال، ولكل كلمة مع صاحبها مقام " وكان ذلك وراء أروع مباحثهم حول الصياغة وربطها بسياقات محددة تحسن فيها وتجود .

وإذا كانت اللغة تمثل نظاماً يتصل بالأنسقة الخاصة، وتخضع لاعتبارات تتحكم في علاقاتها، فإن سياق المقام يمثل عنصراً أساساً في الدلالة؛ لأن الصياغة تأخذ معه أشكالاً متمايزة في حركتها التركيبية، حيث تمتد هذه الحركة في شكل أفقي أحياناً، ورأسي أحياناً أخرى، وقد تأخذ عمقاً موضعياً أحياناً ثالثة . وقد يكون للتركيب أثره الدلالي من خلال حضور بعض عناصره أو غيابها، وقد يكون الغياب أكثر إفرازاً للدلالة من الحضور، كما أن طبيعة التحول التي تطرأ على خصائص الجزئيات تترك – هي الأخرى – علامات دلالية ذات أهمية بالغة . وهذا كله يمثل الأبعاد الرئيسة لعناصر التركيب في الصياغة الفنية.[35]

ومن ثم فإن طاقة الإيحاء بالمعاني الثواني أو المعاني الإضافية تُستهدف بتجاوز المألوف من التراكيب اللغوية، بل إن أبواب المعاني تقوم أساساً على العدول في اللغة عن مستوى استخدامها المألوف؛ لخدمة الدلالات الخاصة التي يأتي بها التوظيف المتفرد للغة؛ إذ يمنحها السياق أبعادًا دلالية وجمالية ترتبط بظاهرة العدول باعتبارها إجراءات أسلوبية تستهدف وضع الوحدات اللغوية في سياقات مختلفة؛ وعلى هذا فإن معنى الكلمة يتشكل تشكيلاً جديدًا تبعًا للسياقات التي تقع فيها؛ إذ عن طريقها تكتسب قيمتها في ظل بنيتها الأسلوبية .

ويعد القرآن الكريم ظاهرة عدول كبرى في الفكر والفن، حيث يحفل التعبير القرآني في الفواصل بإمكانات أسلوبية متمايزة في حركتها التركيبية؛ لتحقيق التأثير بإمكاناتها الجمالية التي تختص بمستوى الإبداع في اللغة، وفيها تتجلى أسرار التعبير الدالة على البيان المعجز من خلال ما تضفيه على آياتها من قيمة دلالية وإيقاعية، لمجيئها متمكنة في موضعها المناسب؛ لتكمل معنى الآية التي وردت بها، مع الانسجام بين مضمونها وشكلها بما يتطلبه سياقها ويقتضيه، فكان لها تأثيرها المباشر على الجملة القرآنية، ومن الجوانب التي تتميز بها بلاغة البناء التركيبي للفواصل القرآنية، وما لها من أثر دلالي في السياق: التقديم والتأخير، والحذف والزيادة، والخروج عن مقتضى الظاهر وغيرها من مظاهر بناء التراكيب التي ترتبط بالسياق، وهو الذي يربط بين عناصرها أيضا؛ إذ إن انتظام التركيب يؤدي إلى وضوح الدلالة .

التقديم والتأخير والسياق

يمثل التقديم والتأخير مظهراً من مظاهر الخروج عن النسق، والابتعاد عن السنن النمطية للأسلوب؛ لتجسيد أغراض فنية مقصودة سياقياً لا تكون بغيره؛ ولهذا يتصل بالبلاغة وثيق الاتصال، كما أنه يفصح عن مدى مرونة الاستعمال اللغوي الذي يفسح مجالاً رحباً من الخيارات والبدائل بما يوفر من قيم فنية ما كان للخطاب أن يفيد منها لولا عدوله عن الأنماط المعيارية .

ويعد هذا الأسلوب من أكثر الأساليب دوراناً في الفواصل القرآنية، وقد تجلى أثر هذا المنزع البلاغي الأصيل فيما يضفيه على سياق الفواصل من دقة وإعجاز، وعلى أسلوبها من روعة وجمال، وعلى المتلقي – في ذات الوقت – من لذة ومتعة لا حد لهما؛ لأن فاعلية التشكيل اللغوي داخل السياق تتوقف على مدى قدرة هذا التشكيل على إثارة المتلقي؛ لإيجاد العلاقات المتداخلة بين الوحدات اللغوية؛ فالعدول عن النسق والخروج عن المألوف، يكون أكثر تعبيرية وفنية في تقرير المعنى وترسيخه، وأشد تأثيراً في المتلقي . والتقديم والتأخير من المباحث التي أولاها علماء البلاغة القدامى، والدارسون المحدثون اهتمامًا بالغًا بما يشف عن وعيهم العميق بأسراره البلاغية الدقيقة التي تحتاج إلى إمعان نظر، وفضل تأمل، ومعرفة وفهم كبيرين بأسرار العربية وأساليبها؛ ولذا أخذوا ينظرون بتقدير كبير إلى جماليات التقديم والتأخير؛ فقد وصفه عبد القاهر بأنه:" باب كثير الفوائد، جم المحاسن، واسع التصرف، بعيد الغاية، لا يزال يفتر لك عن بديعه، ويفضي إلى لطيفه، ولا تزال ترى شعراً يروقك مسمعه، ويلطف لديك موقعه، ثم تنظر، فتجد سبب أن راقك ولطف عندك، أن قدم فيه شيء، وحُوّل اللفظ عن مكانه إلى مكان " [(9)] .

وهذا الأسلوب يكتسب قيمته الفنية بحسب توظيفه داخل السياق، إذ إن طاقات الإيحاء ومستويات الدلالة تتماوج مع حركة اللفظ من ناحية تقدمه أو تأخره وفق حركة المعنى في السياق، وحالة استقراره في النص؛ وبذلك ترتبط بلاغته بأثرها الفني على المعنى، وقد ورد هذا الأسلوب كثيراً في الفواصل القرآنية، وكان دليلاً على دقة اختيار الإعجاز البياني الخالد للفاصلة، من حيث موقعها من الآية، وتوافقها مع مضمونها، واتصالها الوثيق بسياقها، وتعلقها أيضاً بما قبلها أو بعدها من سياق الفواصل، فضلاً عن توافقها مع الإيقاع العام للآيات السابقة واللاحقة؛ ومن ثم كان اختيارها دون غيرها؛ تحقيقا لنواتج دلالية و جمالية .

ومن الصور الرائعة للتقديم والتأخير على سبيل المثال قوله تعالى في سورة الليل﴿ إِنَّ عَلَيْنَا لَلْهُدَىٰ ﴿١٢﴾ وَإِنَّ لَنَا لَلْآخِرَةَ وَالْأُولَىٰ ﴿١٣﴾ ﴾ (الليل) فالآية عدلت هنا عما هو متعارف عليه من تقديم الأولى على الآخرة، في حين قدمت الأولى على الآخرة في سورة القصص في قوله تعالى :

﴿ وَهُوَ اللَّهُ لَا إِلَٰهَ إِلَّا هُوَ لَهُ الْحَمْدُ فِي الْأُولَىٰ وَالْآخِرَةِ وَلَهُ الْحُكْمُ وَإِلَيْهِ تُرْجَعُونَ ﴿٧٠﴾ ﴾ (القصص) .

وليست رعاية الفاصلة هي التي دعت إلى تقديم لفظة الآخرة في هذه الآية، وتأخيرها في سورة القصص، وإنما هو سياق المعنى المراد هو الذي استدعى كل هذا، ثم جاء الإيقاع الموسيقي متمماً للمعنى، وتابعاً له، وليس مقصوداً في ذاته، فقد وردت آية الليل في سياق الإخبار عمن يبطره غناه، ويفتنه ماله، فيغفل عن مآله الأخروي الذي لا يغني فيه المال فتيلاً: ﴿ وَأَمَّا مَنْ بَخِلَ وَاسْتَغْنَىٰ ﴿٨﴾ وَكَذَّبَ بِالْحُسْنَىٰ ﴿٩﴾ فَسَنُيَسِّرُهُ لِلْعُسْرَىٰ ﴿١٠﴾ وَمَا يُغْنِي عَنْهُ مَالُهُ إِذَا تَرَدَّىٰ ﴿١١﴾ إِنَّ عَلَيْنَا لَلْهُدَىٰ ﴿١٢﴾ وَإِنَّ لَنَا لَلْآخِرَةَ وَالْأُولَىٰ ﴿١٣﴾ ﴾ (الليل) ، فجاء السياق هنا لمواجهة الغفلة عن الآخرة، افتتاناً وتعلقاً بالأولى وهي الدنيا الزائلة، و لزم ذلك تقديم الآخرة على الأولى – فضلاً عن مراعاة الفاصلة – لبيان أساس تلك الغفلة، وإعلام المفتونين بالدنيا أن مصيرهم الأخروي هو الأسمى و الأبقى والأولى بالاهتمام .

كذلك جاء تقديم الآخرة على الأولى في سورة النجم؛ ليحقق تناسب الفاصلة تعبيريًا مع ما تقتضيه طبيعة المعنى وتتطلبه خصوصية السياق، وإيقاعيًا في الوقت نفسه، وذلك في قوله تعالى: ﴿ فَلِلَّهِ الْآخِرَةُ وَالْأُولَىٰ ﴿٢٥﴾ ﴾ (النجم) ، وذلك في سياق الإخبار عن هؤلاء الذين يتوهمون أن الآلهة التي أشركوا بعبادتها سوف تشفع لهم في الآخرة، فجاء سياق الآية ليواجه ضلال هؤلاء الواهمين الغافلين عن مآلهم الأخروي المحتوم تعلقاً بالدنيا وزينتها الزائلة ﴿ إِنْ هِيَ إِلَّا أَسْمَاءٌ سَمَّيْتُمُوهَا أَنْتُمْ وَآبَاؤُكُمْ مَا أَنْزَلَ اللَّهُ بِهَا مِنْ سُلْطَانٍ إِنْ يَتَّبِعُونَ إِلَّا الظَّنَّ وَمَا تَهْوَى الْأَنْفُسُ وَلَقَدْ جَاءَهُمْ مِنْ رَبِّهِمُ الْهُدَىٰ ﴿٢٣﴾ أَمْ لِلْإِنْسَانِ مَا تَمَنَّىٰ ﴿٢٤﴾ فَلِلَّهِ الْآخِرَةُ وَالْأُولَىٰ ﴿٢٥﴾ ۞ وَكَمْ مِنْ مَلَكٍ فِي السَّمَاوَاتِ لَا تُغْنِي شَفَاعَتُهُمْ شَيْئًا إِلَّا مِنْ بَعْدِ أَنْ يَأْذَنَ اللَّهُ لِمَنْ يَشَاءُ وَيَرْضَىٰ ﴿٢٦﴾ ﴾ (النجم) .

ولعلنا - في ضوء ذلك – ندرك أن السياق هو الذي يحدد تقديم هذه اللفظة في موضع، وتأخيرها في موضع آخر، حسب المعنى المراد الاهتمام به، أو التركيز عليه، وليس القصد رعاية الفاصلة فحسب، ولذلك تقول الدكتورة عائشة عبد الرحمن : " ليس القصد إلى رعاية الفاصلة، هو وحده الذي اقتضى تقديم الآخرة هنا على الأولى، وإنما اقتضاه المعنى أولاً، في سياق البشرى والوعيد، إذ الآخرة خير وأبقى، وعذابها أكبر وأشد وأخزى : وبهذا الملحظ البياني قدمت الآخرة على الأولى في سياق البشرى للمصطفى عليه الصلاة والسلام في قوله تعالى﴿ وَلَلْآخِرَةُ خَيْرٌ لَكَ مِنَ الْأُولَىٰ ﴿٤﴾ وَلَسَوْفَ يُعْطِيكَ رَبُّكَ فَتَرْضَىٰ ﴿٥﴾ ﴾ (الضحى)[26]، ويذهب ابن عاشور في تقديم الآخرة على الأولى إلى أنه :"إنما قدمت الآخرة للاهتمام بها، والتنبيه إلى أنها التي يجب أن يكون اعتناء المؤمنين بها؛ لأن الخطاب في هذه الآية للرسول ﷺ والمسلمين مع ما في التقديم من الرعاية للفاصلة ." [22]

ومن صور التقديم والتأخير في الفواصل القرآنية أيضاً، تقديم المفعول، وتأخير الفاعل في قوله تعالى :﴿ وَلَقَدْ جَاءَ آلَ فِرْعَوْنَ النُّذُرُ ﴾ (القمر). المقدم في الآية هم ﴿ آلَ فِرْعَوْنَ ﴾ (الواقعة) مفعولاً به على عامله﴿ النُّذُرُ ﴾ الواقع فاعلاً، الذي تأخر عن موضعه الطبيعي بعد الفعل ﴿ جَاءَ ﴾ مباشرة؛ وذلك لملحظ معنوي بلاغي دقيق، هو الاهتمام بالمقدم على المتأخر، والتركيز عليه؛ إذ إن من الأسس التي بني عليها

ترتيب المتعلقات أن يقدم منها ما هو أوثق صلة بغرض الكلام وسياقاته، وما كان لهذا الناتج المعنوي أن يتحقق لو جاء المفعول به في موقعه الأصلي، وغدت الصياغة "ولقد جاء النذر آل فرعون" . هذا فضلاً عن الناتج اللفظي بإيقاعه المجلجل الذي حققه تأخير الفاعل ﴿ ٱلنُّذُرُ ﴾ وهو اطراد الانساق بين فواصل السورة كلها .

ومما تجدر ملاحظته أن لكلمة الفاصلة ﴿ ٱلنُّذُرُ ﴾ التي جاءت في فواصل السورة بلفظها إحدى عشرة مرة، خصوصية في البيان مبنى ومعنى، ودلالة على ما تساق السورة إليه، وتقام لتصويره في القلوب، وذلك ما تحسه من ثقل الضمة لتواليها –كما أشار الرافعي في معرض تناوله للآية ٤٦من نفس السورة – على "النون" و "الذال" معاً، إضافة إلى ذلك جسأة حرف" الذال " وصلابته وخشونته ونبوه في اللسان، وخاصة إذا جاء فاصلة للكلام، فكل ذلك مما يكشف عنه، ويفصح عن موضعه الثقل فيه، لكنه جاء في هذه الآية على العكس من ذلك ...ثم قال الرافعي : أعجب لهذه الغُنّة التي سبقت "الذال " في﴿ ٱلنُّذُرُ ﴾.[36]

وهكذا نرى العناية بالخصوصية في الدلالة على ما تساق السورة إليه من أغراض ومقاصد، والعناية بالقيم الصوتية في نظمها وبنائها؛ مما يمنحها مزيداً من التوازي والتماثل والتناسب مع بقية فواصل السورة؛ الأمر الذي يدل على وثيق الاعتلاق بين الصورة الصوتية للفاصلة وما هو مكنون فيها من دلالات ومعان، بما يتطلبه السياق ويقتضيه؛ فيتحقق لنظم السورة التناسب والتآخي بين معانيها المتعقلة، والتناغم والتناغي بين القيم الصوتية المتمثلة في جرسها وإيقاعاتها . ومن هذا القبيل أيضاً تقديم المفعول على الفاعل في قوله تعالى: ﴿ وَلَقَدْ ءَاتَيْنَا مُوسَى ٱلْكِتَٰبَ وَقَفَّيْنَا مِنۢ بَعْدِهِۦ بِٱلرُّسُلِ ۖ وَءَاتَيْنَا عِيسَى ٱبْنَ مَرْيَمَ ٱلْبَيِّنَٰتِ وَأَيَّدْنَٰهُ بِرُوحِ ٱلْقُدُسِ ۗ أَفَكُلَّمَا جَآءَكُمْ رَسُولٌۢ بِمَا لَا تَهْوَىٰٓ أَنفُسُكُمُ ٱسْتَكْبَرْتُمْ فَفَرِيقًا كَذَّبْتُمْ وَفَرِيقًا تَقْتُلُونَ ﴿٨٧﴾ ﴾ (البقرة) ، حيث نجد أن مفعولي الفعلين(كَذَّبْتُمْ)، (تَقْتُلُونَ) قدم عليها؛ لأهمية المقدم في الآية والعناية به، وهم الأنبياء الذين أرسلوا إلى بني إسرائيل، وكانوا عرضة للتكذيب والقتل، وهذا الناتج المعنوي للتقديم، يتعلق به ناتج لفظي يتمه ويتبعه، حققه تأخير الفعل والفاعل(تَقْتُلُونَ) وهو النسق الإيقاعي الجمالي المطرد الذي جاء نتيجة للتوافق الصوتي للفاصلة مع الإيقاع العام للفواصل السابقة، وهي ثنتان وثلاثون فاصلة (٥٥ : ٨٦) واللاحقة وهي ست عشرة فاصلة (٨٨ : ١٠٣) وكانت جميعها بحرف النون الذي يعد من أهم حروف الترنم في العربية، بما يحققه من وقع نغمي، ووضوح سمعي خاصة في حالة الوقف عليه، ومن ثم كان أكثر الحروف العربية استعمالاً في الفواصل القرآنية،حيث بلغ ما ختم بها أكثر من نصف الآيات القرآنية تقريباً.

ومن أجل ذلك عدلت الصياغة القرآنية في الآية إلى استخدام صيغة المضارع (تَقْتُلُونَ) في الفاصلة بدلاً من صيغة الماضي الذي جاء به الفعل (كَذَّبْتُمْ) الذي كان من المتوقع أن يأتي مجانساً له بصيغة الماضي لا المضارع، ولكن الفاصلة كسرت هذا التوقع؛ حرصاً على أمرين : معنوي هو: استحضار الحالة الفظيعة في النفوس، وتصويرها في القلوب، وهي حالة قتلهم رسلهم، والإيحاء بدوام التجدد والاستمرار في صنيعهم هذا، وآخر لفظي هو : تعاقب الفاصلة النونية المسبوقة بالمد؛ ليتحقق الإيقاع بالمد والترنم الذي يشيع مناخاً صوتياً يساعد على ترسيخ المعاني في الأذهان، ويؤثر تأثيراً فاعلاً في حيوية التلقي بإشباع رغبة المتلقي في طلب المزيد من ذلك التلقي الممتع الذي يرضي حاجاته الجمالية .

وعلى هذا النحو اعتمدت شواهد كثيرة على بناء التقديم والتأخير في الفواصل القرآنية، وعُدِلَ فيها عن الماضي إلى المضارع لغرض بلاغي؛ لأن المضارع يوضح الحال التي يقع فيها، ويستحضر تلك الصورة، حتى كأن السامع يعاينها ويشاهدها، وليس كذلك في الفعل الماضي .

وبذلك دلت دراسة صور التقديم والتأخير في الفواصل القرآنية على أن ناتجها المستهدف كان دلالياً ولفظياً معاً، بيد أن ناتجها الدلالي كان له الدور الأكبر، والباعث الأقوى في توجيه ورودها؛ لأن سياق المعنى هو الأساس في النظم القرآني، سواء كان في الفاصلة، أو في غير الفاصلة،

كما أن النسق الجمالي للاتساق الصوتي بين فواصل الآي بإيقاعه المتتابع في شكل منسجم ومتناسب، كان نتيجة طبيعية لهذا الناتج الدلالي، وثمرة يانعة من ثماره المتعددة، بالإضافة إلى دوره البارز في حيوية التلقي، وما يخلفه في روح المتلقي من شعور بالإشباع والمتعة، وكذلك في جعل المعنى أكثر رسوخاً في الأذهان، ولم تكن رعاية الفاصلة هي الموجهة الوحيدة على عملية التحريك الأفقي للدوال بالتقديم والتأخير؛ إذ إن من تمام الإعجاز أن يجتمع الأمران معاً .

الحذف والسياق

يشكل الحذف أيضاً عدولاً عن نمطية التركيب، وهو ظاهرة لغوية من أدق موضوعات البلاغة مسلكاً، وأدعاها لإعمال الفكر بما تضفيه من فجوات دلالية تُعرف بالمسكوت عنه من القول الذي يتولى المتلقي ملأه؛ وفي ذلك دفع غير مباشر للمتلقي ليسهم في تصور المعنى، والوقوف على ما يمكن أن ينتجه العدول من ظلال دلالية .

وهذه الظاهرة تنطوي - غالباً - على خصوصيات يكون مبناها على إثارة الحس والشعور، ويعول فيها على الذوق وسعة أفق الخيال، وتلك الخصوصيات تختلف بحسب السياق الوارد فيه الكلام، وقد أشار عبد القاهر الجرجاني إلى شيء من هذا في قوله: " هو باب دقيق المسلك، لطيف المأخذ، عجيب الأمر، شبيه بالسحر، فإنك ترى به ترك الذكر أفصح من الذكر، والصمت عن الإفادة أزيد للإفادة، وتجدك أنطق ما تكون إذا لم تنطق، وأتم ما تكون بياناً إذا لم تبِنْ ، وهذه جملة قد تنكرها حتى تخبر، وتدفعها حتى تنظر ".[9]

وسماه ابن جني " شجاعة العربية"، وقال : " قد حذفت العربية الجملة والمفرد والحرف والحركة، وليس شيء من ذلك إلا عن دليل عليه وإلا كان فيه ضرب من تكلف علم الغيب في معرفته " [6]، وهذا معناه أن جماليات الحذف تتأسس تبعاً لنظرية لغوية مهمة تظل تشكل مرجعية عند الحديث عن العدول وظواهره في مختلف التراكيب، وهي نظرية " أمن اللبس "، إذ يكون للحذف قرائن عدة منها : دلالة الحال، ودلالة المقال، ودلالة العقل وغيرها من الدلالات.

ومن الفواصل القرآنية التي جاء فيها الحذف مرتبطاً بالنص ارتباطاً عضوياً، وكان مجيئه مراعاة لسياق المعنى الذي ورد فيه، فضلاً عن مراعاة الفاصلة، فكان دوره في بناء النظم القرآني من ناحيتيه : الجمالية والدلالية معاً، وذلك في قوله تعالى على لسان سيدنا إبراهيم عليه السلام ﴿ قَالَ هَلْ يَسْمَعُونَكُمْ إِذْ تَدْعُونَ ﴿٧٢﴾ أَوْ يَنفَعُونَكُمْ أَوْ يَضُرُّونَ ﴿٧٣﴾ ﴾ الشعراء، والمحذوف في الآية هو المفعول به في الفاصلة ﴿ يَضُرُّونَ ﴾ في حين ورد ذكره في المعطوف عليه قبلها ﴿ يَسْمَعُونَكُمْ ﴾ والحذف هنا له دلالة معنوية، ودلالة جمالية أيضاً، ولاشك أنه لو ذكر المفعول به لم تنسجم الفاصلة مع فواصل الآي، ولكن الحذف اقتضاه سياق المعنى أيضاً، فقد ذكر مفعول النفع فقال : ﴿ يَنفَعُونَكُمْ ﴾ لأنهم يريدون النفع لأنفسهم . وأطلق الضر ﴿ يَضُرُّونَ ﴾ لسببين : الأول, أن الإنسان لا يريد الضر لنفسه، وإنما يريده لعدوه , والآخر, أن الإنسان يخشى- ممن يستطيع أن يُلحق به الضر .

فأنت ترى أن النفع موطن تخصيص، والضر موضع إطلاق، فخص النفع وأطلق الضر . والمعنى أن هذه الآلهة لا تتمكن من الإضرار بعدوكم، كما أنها لا تستطيع أن تضركم، فلماذا تعبدونها ؟ ولو ذكر المفعول به، فقال : " أو يضرونكم " لما أفاد هذين المعنيين . فانظر كيف أن الإطلاق في الضر اقتضاه المعنى علاوة على الفاصلة " . [37]

ومثله أيضاً ما جاء في سورة الضحى وبرز فيه جلياً تأثير الفاصلة جمالياً ودلالياً في سياق السورة، وذلك في قوله تعالى : ﴿ وَالضُّحَىٰ ﴿١﴾ وَاللَّيْلِ إِذَا سَجَىٰ ﴿٢﴾ مَا وَدَّعَكَ رَبُّكَ وَمَا قَلَىٰ ﴿٣﴾ ﴾ (الضحى)، فقد حذف المفعول به (كاف الخطاب) من الفعل ﴿ قَلَىٰ ﴾ ويرى بعض

المفسرين أن الحذف هنا رعاية للفاصلة، وأن البلاغة تقتضيه استغناء عن المحذوف بذكره من قبل في﴿ مَا وَدَّعَكَ ﴾ وهو اختصار يقع من إيجاز الحذف فى أفضل منازله، ولكن الحذف هنا له شأن آخر غير ما ذكره المفسرون، وهو التكريم للرسول ﷺ والتقدير لمنزلته، والترفع عن ذكر ما يشينه، بدليل أن البيان القرآني ذكر قبلها﴿ رَبُّكَ ﴾ التي فيها خصوصية تحمل معنى الطمأنة لرسوله الكريم الذي يرعاه؛ ولا يودعه أو يتركه أبداً.

وقد أشارت الدكتورة عائشة عبد الرحمن إلى سر هذا الحذف في قولها :"السر في حذف الكاف من﴿ قَلَى ﴾ في هذا النموذج الرائع لأدب الخطاب فى التنزيل الحكيم تقتضيه حساسية مرهفة بالغة الدقة واللطف، وهي تحاشي خطابه تعالى رسوله المصطفى، في موقف الإيناس، بصريح القول : وما قلاك؛ لما في القلى من حسّ الطرد والإبعاد وشدة البغض .وأما التوديع فلا شيء فيه من ذلك، بل لعل الحس اللغوى فيه يؤذن بأنه لا يكون وداع إلا بين الأحباب، كما لا يكون توديع إلا مع رجاء العودة وأمل اللقاء، وحذفت كاف الخطاب في الفواصل بعدها؛ لأن السياق بعد ذلك أغنى عنها، ومتى أعطى السياق الدلالة المرادة مستغنيا عن الكاف، فإن ذكرها يكون من الفضول والحشو المنزه عنهما أعلى بياناً.[26]

ويتناول سيد قطب سورة الضحى من حيث ما تحقق فيها من إبداع معجز في اختيار الإيقاع الموسيقى المناسب للصورة ومشهد السياق، يقول :" لقد أطلق التعبير جواً من الحنان اللطيف، والرحمة الوديعة، والرضاء الشامل، والشجى الشفيف: ﴿ مَا وَدَّعَكَ رَبُّكَ وَمَا قَلَىٰ ۝٣ وَلَلْآخِرَةُ خَيْرٌ لَّكَ مِنَ الْأُولَىٰ ۝٤ وَلَسَوْفَ يُعْطِيكَ رَبُّكَ فَتَرْضَىٰ ۝٥ ﴾ ثم ﴿ أَلَمْ يَجِدْكَ يَتِيمًا فَآوَىٰ ۝٦ وَوَجَدَكَ ضَالًّا فَهَدَىٰ ۝٧ وَوَجَدَكَ عَائِلًا فَأَغْنَىٰ ۝٨ ﴾ ذلك الحنان، وتلك الرحمة، وذاك الرضاء، وهذا الشجى تنسرب كلها من خلال النظم اللطيف العبارة، الرقيق اللفظ؛ ومن هذه الموسيقى السارية في التعبير، الموسيقى الرتيبة الحركات، الوئيدة الخطوات، الرقيقة الأصداء، الشجية الإيقاع .

فلما أراد إطاراً لهذا الحنان اللطيف، ولهذه الرحمة الوديعة، ولهذا الرضى الشامل، ولهذا الشجى الشفيف، جعل الإطار من الضحى الرائق، ومن الليل الساجي. أصفى آنين من آونة الليل والنهار، وأشف آنين تسرى فيهما التأملات. و ساقها فى اللفظ المناسب، فالليل هو ﴿ وَاللَّيْلِ إِذَا سَجَىٰ ﴾ لا الليل على إطلاقه بوحشته وظلامه، الليل الساجى الذى يرق ويصفو، وتغشاه سحابة رقيقة من الشجى الشفيف، كجو اليتم والعيلة، ثم ينكشف ويُجلى، ويعقبه الضحى الرائق، مع ﴿ مَا وَدَّعَكَ رَبُّكَ وَمَا قَلَىٰ ۝٣ وَلَلْآخِرَةُ خَيْرٌ لَّكَ مِنَ الْأُولَىٰ ۝٤ وَلَسَوْفَ يُعْطِيكَ رَبُّكَ فَتَرْضَىٰ ۝٥ ﴾ فتلتئم ألوان الصورة مع ألوان الإطار، ويتم التناسق والاتساق .[23]

ويكثر الحذف في الفواصل القرآنية، لما ينطوي عليه – إلى جانب الإيجاز في العبارة – من قيمة فنية تلائم طبيعة الموقف الذي سيق فيه الكلام على نحو ما يظهر في سورة الفجر من قوله تعالى : ﴿ وَالْفَجْرِ ۝١ وَلَيَالٍ عَشْرٍ ۝٢ وَالشَّفْعِ وَالْوَتْرِ ۝٣ وَاللَّيْلِ إِذَا يَسْرِ ۝٤ ﴾، ووقع الحذف هنا للياء في فاصلة ﴿ يَسْرِ ﴾ لدلالة سياقية، وهي دلالة اللفظ على معناه، فالليل حين يسري ينتقص منه، فجاء النقص في اللفظ؛ ليناسب النقص في المعنى، أي سرعة حدوث سريان الليل وذهابه، وفي هذا ما فيه من الدلالة على قدرة الله وعظمته في فعل ذلك، وأيضا جاء الحذف لدلالة لفظية جمالية، وهي تواتر فاصلة الراء المكسورة في آيتين قبلها، وآية بعدها في انسجام وتناسب تام؛ مما أشاع مناخاً صوتياً، أسهم في ترسيخ المعاني في الأذهان، وترك شعوراً في روح المتلقي بالرغبة في مزيد من التلقي المشبع والممتع.

ومنه أيضاً حذف حرف في قوله تعالى :﴿ يَا أُخْتَ هَارُونَ مَا كَانَ أَبُوكِ امْرَأَ سَوْءٍ وَمَا كَانَتْ أُمُّكِ بَغِيًّا ۝٢٨ ﴾ (مريم)، وجاء حذف الحرف في فاصلة ﴿ بَغِيًّا ﴾ بدلاً من "بغية"؛ لهدف دلالي حرص سياق الآية على إبرازه، وهو بيان طهر أم مريم عليها السلام، وحرصها على

العفة وعدم الوقوع في الفاحشة، كما جاء الحذف لهدف لفظي، وهو العناية بالبعد الصوتي في تماثل الفواصل قبلها وبعدها على نحو ممتد في السورة، فتلاحم الإيقاع بالإيقاع، مما أثر تأثيراً فاعلاً في نفسية المتلقي، وجعل المعنى أكثر تمكيناً في ذهنه .

وقد أشار الدكتور محمد أبو موسى إلى أن العلة في حذف الحرف في الآيتين هو دليل على شيء في المعنى أي دلالة اللفظ على معناه، وليس كما ذكر الأخفش من أن العرب إذا عدلت بالشيء عن معناه، نقصت حروفه، يقول : " وواضح أن الذي ذكره الأخفش في هذا، ليس قاعدة، وإنما هو تصرف قد يكون منه في مثل هذا الذي ذكره، وكم من كلمات عدل بها القوم عن معناها، وبقيت في لسانهم، كما كانت قبل أن يُعدل بها، وصور المجاز كثيرة وكلها عادل عن المعنى" .[38]

ومن هذا القبيل أيضاً حذف ياء المتكلم في عدد من فواصل سورة الشعراء في قوله تعالى : ﴿ ٱلَّذِى خَلَقَنِى فَهُوَ يَهۡدِينِ ﴿٧٨﴾ وَٱلَّذِى هُوَ يُطۡعِمُنِى وَيَسۡقِينِ ﴿٧٩﴾ وَإِذَا مَرِضۡتُ فَهُوَ يَشۡفِينِ ﴿٨٠﴾ وَٱلَّذِى يُمِيتُنِى ثُمَّ يُحۡيِينِ ﴿٨١﴾ ﴾ .

ووقع الحذف هنا في الفواصل للإيجاز في اللفظ، والإسراع إلى ما يتعلق به الغرض المقصود من السياق في حديث إبراهيم عليه السلام ، وهو التركيز على ذكر صفات خالقه ﷻ، والثناء عليه بما هو أهل له، وهذا هو الداعي الدلالي للسياق، أما اللفظي له فهو الاتساق بين فواصل الآيات، وما له من تأثير بالغ في نفسية المتلقي، وتمكين المعنى في ذهنه .

وعلى هذا النحو من الإعجاز البياني الرائع يمضي الحذف في مواضعه الكثيرة التي تحفل بها الفواصل القرآنية؛ لبواعث سياقية تجمع بين الدلالة والإيقاع، ولم يكن وروده قصداً لرعاية الفاصلة، وتماثل رؤوس الآيات فحسب، كما ظن ذلك بعض المفسرين والبلاغيين واللغويين قدامى ومحدثين.

أحرف الزيادة والسياق

ولعل من أهم الإمكانات الأسلوبية التي تفتح مجالاً واسعاً لمعرفة دور السياق في بناء الفاصلة القرآنية هو العدول بزيادة حرف في تركيبها لدواعٍ سياقية دلالية وإيقاعية، فالحرف الزائد يأتي لتكون له فائدة مزدوجة يحققها لفظية ومعنوية حسب متطلبات السياق.

ومن أبرز صورها زيادة" هاء السكت " في الفاصلة للمواءمة بين النص والموقف الذي يعبر عنه، والسياق الذي يساق فيه كما في قوله تعالى:

﴿ فَأَمَّا مَنۡ أُوتِىَ كِتَٰبَهُۥ بِيَمِينِهِۦ فَيَقُولُ هَآؤُمُ ٱقۡرَءُواْ كِتَٰبِيَهۡ ﴿١٩﴾ إِنِّى ظَنَنتُ أَنِّى مُلَٰقٍ حِسَابِيَهۡ ﴿٢٠﴾ فَهُوَ فِى عِيشَةٖ رَّاضِيَةٖ ﴿٢١﴾ فِى جَنَّةٍ عَالِيَةٖ ﴿٢٢﴾ قُطُوفُهَا دَانِيَةٞ ﴿٢٣﴾ كُلُواْ وَٱشۡرَبُواْ هَنِيٓـَٔۢا بِمَآ أَسۡلَفۡتُمۡ فِى ٱلۡأَيَّامِ ٱلۡخَالِيَةِ ﴿٢٤﴾ وَأَمَّا مَنۡ أُوتِىَ كِتَٰبَهُۥ بِشِمَالِهِۦ فَيَقُولُ يَٰلَيۡتَنِى لَمۡ أُوتَ كِتَٰبِيَهۡ ﴿٢٥﴾ وَلَمۡ أَدۡرِ مَا حِسَابِيَهۡ ﴿٢٦﴾ يَٰلَيۡتَهَا كَانَتِ ٱلۡقَاضِيَةَ ﴿٢٧﴾ مَآ أَغۡنَىٰ عَنِّى مَالِيَهۡ ﴿٢٨﴾ هَلَكَ عَنِّى سُلۡطَٰنِيَهۡ ﴿٢٩﴾ ﴾ (الحاقة) .

فجاءت "هاء السكت " في الآيات الكريمة؛ لتصور الحالة التي يكون عليها الناس في يوم القيامة، ما بين التفاؤل حيناً، والتشاؤم حيناً آخر، والتأرجح بين اليأس والرجاء، وأخيراً بين البشارة والبهجة والفرحة لمن أوتي كتابه بيمينه، وعاين ما أُعد له في الجنة، وبين الحسرة والألم لمن أوتي كتابه بشماله، وشاهد ما أُعد له في النار من عذاب أليم، ولم يغن عنه ماله وملكه وسلطانه .

ومن أجل جلاء المعنى وتوضيحه، لمناسبة السياق الذي سيقت فيه الهاء، واستحضار الموقف وبيان حالة الناس في سياق التنبيه والإنذار، قصدت الآيات زيادة الهاء في هذا السياق؛ لتضيف معنى زائداً في المبالغة في السرور والفرح، لمن وفقه الله وجاءته البشارة، وفي المبالغة في الحزن والألم والعناء والتعب لمن أخفق في عمله، وارتد حسيراً، وكانت زيادتها تحقيقا لنواتج دلالية في المقام الأول، وما ترتب عليها من الاتساق بين فواصل الآي في شكل منسجم ومتناسب، وهو ناتج لفظي له أثره الفاعل في روح المتلقي بما يشيع من مناخ صوتي يشبع حاجته الجمالية، ويسهم في ترسيخ المعنى في الأذهان؛ لأن الملفوظات المتماثلة، لا يتأتى تحديد معناها بدقة، إلا إذا عرفنا السياق الذي وردت فيه.[39]

وما كان لهذين الناتجين : الدلالي واللفظي أن يتحققا إلا بزيادة الهاء في تلك الفواصل من الآيات؛ ومن أجل ذلك عدلت الصياغة القرآنية في

هذا السياق إلى استخدام الصيغة مزيدة بالهاء في فواصل الآيات حسبما قصدت إليه، ويجوز في اللغة الفتح في (كتابيه) لمن فتح الياء، ويجوز فيها السكون (كتابي) لمن سكّن الياء.

ومنه أيضا زيادة " ألف الإطلاق " التي جاءت بناءً على ما يتطلبه سياق الكلام في الفواصل القرآنية في سورة الأحزاب من قوله تعالى :

﴿ إِذْ جَآءُوكُم مِّن فَوْقِكُمْ وَمِنْ أَسْفَلَ مِنكُمْ وَإِذْ زَاغَتِ ٱلْأَبْصَٰرُ وَبَلَغَتِ ٱلْقُلُوبُ ٱلْحَنَاجِرَ وَتَظُنُّونَ بِٱللَّهِ ٱلظُّنُونَا۠ ﴿١٠﴾ ﴾ ،

﴿ يَوْمَ تُقَلَّبُ وُجُوهُهُمْ فِى ٱلنَّارِ يَقُولُونَ يَٰلَيْتَنَآ أَطَعْنَا ٱللَّهَ وَأَطَعْنَا ٱلرَّسُولَا۠ ﴿٦٦﴾ ﴾ ﴿ وَقَالُوا۟ رَبَّنَآ إِنَّآ أَطَعْنَا سَادَتَنَا وَكُبَرَآءَنَا فَأَضَلُّونَا ٱلسَّبِيلَا۠ ﴿٦٧﴾ ﴾.

وزيادة ألف الإطلاق أو المد في الفواصل﴿ ٱلظُّنُونَا۠ ﴾، ﴿ ٱلرَّسُولَا۠ ﴾، ﴿ ٱلسَّبِيلَا۠ ﴾، هي زيادة مقصودة؛ لغرض بلاغي وجمالي؛ لمناسبة السياق في كل آية؛ لأن زيادة المبنى هنا تؤدي أيضاً إلى زيادة المعنى المقصود من المولى ﷻ، وقد فطن ابن جني للعلاقة بين طول الصوت أو قصره والمعنى الذي سيق من أجله وذلك في ثنايا توجيه قراءة قوله تعالى ﴿ يَٰحَسْرَةً عَلَى ٱلْعِبَادِ ۚ مَا يَأْتِيهِم مِّن رَّسُولٍ إِلَّا كَانُوا۟ بِهِۦ يَسْتَهْزِءُونَ ﴿٣٠﴾ ﴾ (يس) ، بالسكون في لفظة ﴿ يَٰحَسْرَةً ﴾، يقول : " إن الأصوات تابعة للمعاني، فمتى قويت قويت، ومتى ضعفت ضعفت، ويكفيك من ذلك قولهم : قطع وقطَّع وكسر وكسَّر، زادوا في الصوت لزيادة المعنى، واقتصدوا فيه لاقتصادهم فيه " . [6]

ويتجلى ذلك بوضوح في ضوء السياق الذي وردت فيه هذه الفواصل، فإذا نظرنا إلى فاصلة ﴿ ٱلظُّنُونَا۠ ﴾، نراها تصور الحالة التي كان عليها المؤمنون من فزع وهلع، وهم في هذا الموقف العصيب الذي صورته الآية؛ فكان إطلاق الصوت وامتداده بالألف فيها، مجسداً بامتداد بنيته الصوتية كثرة الظنون وامتدادها وتشعبها، وقوة سيطرتها وتمكنها في نفوسهم في هذا الموقف الرهيب الذي زاغت فيه أبصارهم، وبلغت قلوبهم الحناجر، وظنوا كل الظن، وما كانت الفاصلة تؤدي دورها السياقي المنوط بها دلاليًا وجماليًا في تجسيد هذا الموقف إلا بهذه الزيادة .

وما يقال هنا، يقال أيضاً في فاصلتي ﴿ ٱلرَّسُولَا۠ ﴾، ﴿ ٱلسَّبِيلَا۠ ﴾، حيث جاء المد بالألف في الفاصلتين مناسباً؛ لتصوير حال أهل النار يوم القيامة، وهم يعذبون فيها، وتتعالى صرخاتهم وتمتد من شدة الهول والعذاب؛ مما يتطلب التعبير عنه بامتداد الصوت في الفاصلتين؛ ليجسد بامتداده حالهم، وهم يصطرخون في النار بآهات الحسرة الوالهة التي تنبعث من حناجرهم المكتظة بالصراخ؛ لاتباعهم طريق الضلال، وانحرافهم عن سبيل الحق.

وإلى جانب ذلك جاءت في السورة نفسها فاصلة، ﴿ ٱلسَّبِيلَا۠ ﴾ بدون ألف الإطلاق؛ مما يدل على أن التناسب الشكلي بين الفواصل ليس الغاية التي تقصد لذاتها في البيان القرآني، وذلك في قوله تعالى :﴿ وَٱللَّهُ يَقُولُ ٱلْحَقَّ وَهُوَ يَهْدِى ٱلسَّبِيلَ ﴿٤﴾ ﴾ .

وقد تناول الدكتور فاضل السامرائي في ضوء سياق المقام الفرق بين المد بالألف في الفاصلتين ﴿ ٱلرَّسُولَا۠ ﴾، ﴿ ٱلسَّبِيلَا۠ ﴾، و عدمه في الفاصلة﴿ ٱلسَّبِيلَ ﴾، بقوله : " إن آيتي المد هما من قول أهل النار، وهم يصطرخون فيها، ويمدون أصواتهم بالبكاء، كما أخبر عنهم ربنا بقوله من سورة فاطر : ﴿ وَهُمْ يَصْطَرِخُونَ فِيهَا رَبَّنَآ أَخْرِجْنَا نَعْمَلْ صَٰلِحًا غَيْرَ ٱلَّذِى كُنَّا نَعْمَلُ ۚ ﴾، فالمقام مقام صراخ، ومد للصوت، فناسب المد . في حين أن الآية الأخرى ليست كذلك، وإنما هي قول الله مقررا حقيقة عقلية معلومة، فالمقام لا يقتضي المد هاهنا بخلاف ذلك . " [37]

وقد اختلف القراء في قراءة هذه الفواصل، فقرأها حمزة وأبو عمرو بحذف الألف في حالي الوصل والوقف، وقرأها ابن كثير وحفص والنسائي بزيادتها في حال الوقف فقط، وقرأها الباقون بزيادتها في الحالين . [40]

بيد أن أستاذنا الدكتور تمام حسان يرى أن الألف الزائدة في هذه الآيات إنما جاءت لرعاية الفاصلة، وأنها ألف إبدال وليست ألف إطلاق، وأن مقتضى رعاية الفاصلة في القرآن الكريم تجاوز ما هو جائز لدى علماء النحو في العربية، إلى ما لا تبيحه القواعد المستنبطة من كلام الفصحاء، يقول : " فمن المقرر في القواعد أن الألف تنوب عن التنوين الذي بعد الفتحة عند الوقف، كما سبق في قوله تعالى من سورة النساء(آية 46، آية 155) ﴿ فَلَا يُؤْمِنُونَ إِلَّا قَلِيلًا ﴾ ولأن التنوين الذي نابت عنه الألف لا يجتمع مع أداة التعريف (ال) خلت النصوص العربية من الجمع بينهما حتى في قوافي الشعر؛ لأن الألف التي تجامع (ال) في قوافي الشعر ألف إطلاق وليست ألف إبدال أو تعويض، ومع ذلك تأتي ألف الإبدال في القرآن في كلمات اقترنت بأداة التعريف، وكانت الألف في هذه الآية لرعاية الفاصلة كما في قوله تعالى من سورة الأحزاب في الآيات : (10، 66، 67) "[15].

وليس في خروج هذه الآيات انتقاص من فصاحتها، فاللغة العربية –كما يقول أستاذنا الدكتور تمام حسان - أوسع من النحو العربي، لأن النحو قواعد أنيط بها تنظيم ما اطرد من اللغة، ثم يبقى بعد ذلك جزء من اللغة لا يخضع لقواعد النحو بسبب عدم اطراده، وهو جزء من اللغة يتساوى مع المطرد في الفصاحة، فمن قواعد الأصول عند النحاة قاعدة تقول : " الشذوذ لا ينافي الفصاحة " ولقد نزل القرآن بلسان عربي مبين (لا بنحو عربي متين)، وهكذا امتدت تراكيبه على رحابة اللغة، ولم تنحبس في بوتقة القواعد النحوية، فالقرآن يهيمن على اللغة كلها ما أطرد منها، وما لم يطرد ". [15]

الخروج عن مقتضى الظاهر والسياق

يعد الخروج عن مقتضى الظاهر صورة من صور العدول عن النسق اللغوي، وهو من الإمكانات الأسلوبية التي تشكل تجاوزاً للرتابة، وكسراً لنمطية التركيب؛ لإبراز المعنى المراد بيانه في السياق المعدول إليه، وهو يمثل ظاهرة بارزة في القرآن الكريم فكراً وفناً؛ ولذا جاءت الفواصل القرآنية تحفل بتلك الظاهرة التي تكسب التعبير جمالاً وإيحاءً بما يتلاءم والسياق عن طريق العدول عما هو مألوف في اللغة؛ ، كما أن طبيعة هذا التحول والعدول اللغوي تتحدد بمستويين هما : المعنى وبناء الجملة؛ لذا يأتي هذا اللون بمنزلة المنبه البلاغي الذي يحمل المتلقي على التأني والتأمل وإعمال الفكر؛ لمعرفة الهدف منه، لا سيما أنه صادر من حكيم خبير.

ومن أمثلة العدول في اللفظ إيثار استخدام الفاصلة للفظة (ضِيزَى) على الرغم من غرابتها عن مألوف الاستعمال بالقياس إلى ما يؤدي معناها في وصف القسمة كجائرة أو ظالمة، فلم ترد في القرآن الكريم كله إلا في هذا الموضع في قوله تعالى : ﴿ أَفَرَءَيْتُمُ ٱللَّٰتَ وَٱلْعُزَّىٰ ﴿١٩﴾ وَمَنَوٰةَ ٱلثَّالِثَةَ ٱلْأُخْرَىٰٓ ﴿٢٠﴾ أَلَكُمُ ٱلذَّكَرُ وَلَهُ ٱلْأُنثَىٰ ﴿٢١﴾ تِلْكَ إِذًا قِسْمَةٌ ضِيزَىٰٓ ﴿٢٢﴾ ﴾ النجم.

وعلل ابن الأثير لإيثار مجيء ﴿ ضِيزَىٰٓ ﴾ فاصلة للآية، إلى تشكيلها الصوتي الخاص، مراعاة لتعاقب نسق الإيقاع على الحرف المسجوع الذي وردت عليه فواصل السورة؛ ليتم لها الإيقاع الحسن والانسجام الموسيقي، فيقول رداً على من طعن في فصاحتها: "اعلم أن لاستعمال الألفاظ أسراراً لم تقف عليها .. وهذه اللفظة التي أنكرتها وهي لفظة ﴿ ضِيزَىٰٓ ﴾ فإنها في موضعها لا يسد غيرها مسدها، ألا ترى أن السورة كلها التي هي سورة النجم مسجوعة على حرف الياء .. فجاءت اللفظة على الحرف المسجوع التي جاءت السورة جميعها عليه، وغيرها لا يسد مسدها في مكانها ". [41]

وإذا كان ابن الأثير أرجع إيثار هذه اللفظة إلى أثرها الإيقاعي، فإن النظر إليها من ناحيتي الشكل الخارجي والمضمون والداخلي، وفي ضوء خصوصية السياق التي وردت فيه، يجعلنا ندرك أن سر الإعجاز في إيثار صيغتها الغريبة الثقيلة على اللسان هو مناسبتها لغرابة تلك القسمة التي تصفها وتنكرها وتنفر منها، فالتآلف تام بين العبارة القرآنية، والمعنى الذي يراد بيانه وتوضيحه، فالألفاظ والمعاني في النظم القرآني يُلائم بعضها

بعضاً، وهي كلها متوجهة إلى الغرض المنشود .

وتناولها الرافعي تناولاً دقيقاً شاملاً في قوله :" وفي القرآن لفظة هي أغرب ما فيه وما حسنت في كلام قط إلا في موضعها، وهي كلمة ﴿ ضِيزَىٰ ﴾، ومع ذلك فإن حسنها في نظم الكلام من أغرب الحسن وأعجبه، ولو أدرت اللغة عليها ما صلح لهذا الموضع غيرها، فإن السورة التي هي منها – وهي سورة النجم – مفصلة كلها على هذا الحرف، فجاءت الكلمة فاصلة من الفواصل. ثم هي في معرض الإنكار على العرب، إذ وردت في ذكر الأصنام، وزعمهم في قسمة الأولاد، فإنهم جعلوا الملائكة والأصنام بنات الله مع وأدهم البنات، فقال تعالى: ﴿ أَلَكُمُ ٱلذَّكَرُ وَلَهُ ٱلْأُنثَىٰ ﴿٢١﴾ تِلْكَ إِذًا قِسْمَةٌ ضِيزَىٰ ﴿٢٢﴾ ﴾ النجم، فكانت غرابة اللفظ أشد الأشياء ملاءمة لغرابة هذه القسمة التي أنكرها، وكانت الجملة كلها تصور في هيئة النطق بها الإنكار في الأولى، والتهكم في الأخرى، وكان هذا التصوير أبلغ ما في البلاغة خاصة في اللفظة الغريبة التي تمكنت في موضعها من الفاصلة، ووصفت حال المتهكم في إنكاره من إمالة اليد والرأس بهذين المدّين فيها إلى الأسفل والأعلى، وجمعت – إلى ذلك– غرابة الإنكار بغرابتها اللفظية .

والعرب يعرفون هذا الضرب من الكلام، وله نظائر في لغتهم، وكم من لفظة غريبة عندهم لا تحسن إلا في موضعها، ولا يكون حسنها – على غرابتها – إلا أنها تؤكد المعنى الذي سيقت إليه بلفظها وهيئة نطقها، فكان في تأليف حروفها معنى حسياً، وفي تأليف أصواتها معنى في النفس ". [36]

كما أشارت الدكتورة عائشة عبد الرحمن إلى ملاءمة لفظة ﴿ ضِيزَىٰ ﴾ بمادتها المعجمية لطقوس هذا الجو الوثني، فتقول : " وكل ماألمحه فيها – على بعد – أن يكون فيها مع الجور حس مادتها فيما يلوك عبدة الأوثان، منقولة من ضاز التمرة لاكها في فمه " [26].

ومن هذا القبيل أيضاً ما جاء في سورة الهمزة من العدول في الفاصلة عن لفظ القلوب إلى الأفئدة في قوله تعالى: ﴿ نَارُ ٱللَّهِ ٱلْمُوقَدَةُ ﴿٦﴾ ٱلَّتِي تَطَّلِعُ عَلَى ٱلْأَفْـِٔدَةِ ﴿٧﴾ إِنَّهَا عَلَيْهِم مُّؤْصَدَةٌ ﴿٨﴾ فِي عَمَدٍ مُّمَدَّدَةٍ ﴿٩﴾ ﴾، وهذا العدول مع نسقه اللفظي وإيقاعه الصوتي، له دلالته المعنوية والبيانية التي تكمن في تخليص الأفئدة من حس العضوية التي يحتملها لفظ القلوب، فيما ألفه العرب من لغتهم؛ لأن الأفئدة والقلوب في حس العربية المرهف – كما تقول الدكتورة عائشة عبد الرحمن - لا تترادف ليقال فيها برعاية الفاصلة، بل يطلق القلب بدلالة عامة على الجهاز العضوي من أجهزة الجسم، وعلى موضع الشعور والأهواء والعقيدة والوجدان .

وأما الفؤاد فلا يطلق إلا بدلالة خاصة على المعنوي دون العضوي . ونحن نعرف مثلاً جراحة القلب، وأما جراحة الفؤاد فلا تدخل في نطاق الطب البشري .

ونحن نأكل القلب كما نأكل الكبد والكلى، أما الفؤاد فليس مما يؤكل أو يباع . كما نعرف قلوباً للبشر والحيوان الأعجم على اختلاف فصائله، أما الفؤاد فللإنسان لا غير ... وبهذه الخصوصية في الدلالة المعنوية للفؤاد جاء اللفظ مفرداً وجمعاً، ست عشرة مرة في القرآن الكريم، ليس فيها ما يحمل على معنى الجارحة [26] .

وكذلك عدل سياق المعنى في الفاصلة عن لفظة (مغلقة) إلى ﴿ مُّؤْصَدَةٌ ﴾؛ لدلالة الإيصاد على شدة الإحكام وقوة الإغلاق والتحصين، فالوصيد هو البيت الحصين الذي يُتخذ من الحجارة في الجبال، وفضلا عن الرافد الدلالي، هناك التآلف اللفظي والإيقاع الصوتي الباهر بنسقه الفريد بين الفواصل السابقة واللاحقة، الذي كان ثمرة للمستهدف الدلالي، فجرس الكلمة رافد رئيس من روافد الدلالة على معناها؛ مما يؤثر تأثيراً

فاعلاً في نفسية المتلقي، ويجعل المعنى أكثر رسوخاً في ذاكرته .

وفي سورة الهمزة ملحظ آخر دقيق نرصده من خلال الوقوف على القاعدة اللغوية المعروفة أن الاسم الظاهر أقوى من الضمير، وهو ما يتجلى واضحاً في النظم القرآني في سورتي الهمزة والقارعة.

ففي سورة الهمزة لم يقل سبحانه (وما أدراك ما هي) بعد قوله﴿ كَلَّا لَيُنۢبَذَنَّ فِي ٱلۡحُطَمَةِ ﴿٤﴾ ﴾ بل قال:﴿ وَمَآ أَدۡرَىٰكَ مَا ٱلۡحُطَمَةُ ﴾، أما في سورة القارعة فلم يقل سبحانه (وما أدراك ما الهاوية) بعد قوله: ﴿ فَأُمُّهُۥ هَاوِيَةٞ ﴾ بل قال : ﴿ وَمَآ أَدۡرَىٰكَ مَا هِيَهۡ ﴾ فجاء الاسم الظاهر مع ﴿ ٱلۡحُطَمَةُ ﴾في سورة الهمزة، وجاء الضمير مع ﴿ هَاوِيَةٞ ﴾ في سورة القارعة؛ وبناء على ذلك، وبموجب القاعدة اللغوية : أن الاسم الظاهر أقوى من الضمير، جاء وصف النار في سورة الهمزة وصفاً هائلاً ومرعباً من الشدة، وبإيقاع صوتي عال، ومتلاحق، وبتنسيق متوازن .(الْمُوقَدَةُ، الْأَفْئِدَةِ، مُّؤْصَدَةٌ، مُّمَدَّدَةٍ)، على هذا النحو من الوصف : ﴿ وَمَآ أَدۡرَىٰكَ مَا ٱلۡحُطَمَةُ ﴿٥﴾ نَارُ ٱللَّهِ ٱلۡمُوقَدَةُ ﴿٦﴾ ٱلَّتِي تَطَّلِعُ عَلَى ٱلۡأَفۡـِٔدَةِ ﴿٧﴾ إِنَّهَا عَلَيۡهِم مُّؤۡصَدَةٞ ﴿٨﴾ فِي عَمَدٖ مُّمَدَّدَۭةِۭ ﴿٩﴾ ﴾ (الهمزة) .

أما وصف النار في سورة القارعة، فليس كذلك، بل جاء على هذا النحو﴿ نَارٌ حَامِيَةُۢ ﴿١١﴾ ﴾، وهكذا جاء وصف النار في سورة الهمزة أشد وأقوى من وصفها في القارعة؛ لأن الضمير جاء مع الهاوية، والاسم الظاهر جاء مع الحطمة، كما نلحظ أيضاً أن المبتدأ قد حذف في قوله تعالى : ﴿ نَارٌ حَامِيَةُۢ ﴾ لعدم الحاجة إلى ذكره لشدة وضوحه، وأيضاً للإسراع إلى ذكر النار بعد أن تشّوق المتلقي إلى ما يوضح الجواب عن الاستفهام .

أما العدول عن صيغة إلى أخرى، على سبيل المجاز العقلي , فهو صورة من صور التوسع اللغوي الذي استخدمه العرب في كلامهم نثراً و شعراً , ويمثل ظاهرة أسلوبية تتكرر في الفواصل القرآنية، ومن أمثلته العدول عن صيغة (اسم المفعول) إلى صيغة (اسم الفاعل) للتعبير عنه بما يتطلبه السياق , وذلك في قوله تعالى: ﴿ فَأَمَّا مَن ثَقُلَتۡ مَوَٰزِينُهُۥ ﴿٦﴾ فَهُوَ فِي عِيشَةٖ رَّاضِيَةٖ ﴿٧﴾ (القارعة) ، وعبر الأسلوب القرآني بقوله : ﴿ رَّاضِيَةٖ ﴾ عن (مرضية) لدلالة معنوية، وهي المبالغة في الرضى بعيشة الجنة في الآخرة، وأيضا لدلالة لفظية جمالية هي اتساق الفاصلة مع فاصلتين بعدها هما : ﴿ هَاوِيَةٞ ﴾ و ﴿ حَامِيَةُۢ ﴾؛ ولذلك جاء العدول في سياق الآية لأسبابه الموجبة له، وأهدافه الإيحائية فيه، ودلالته المستخرجة منه، وقد تجلى ذلك واضحا في مستوى المعنى ومستوى بناء الجملة أيضاً .

ومن ذلك أيضاً ما جاء في سورة الطارق من قوله تعالى : ﴿ خُلِقَ مِن مَّآءٖ دَافِقٖ ﴿٦﴾ ﴾، فآثر استخدام ﴿ دَافِقٖ ﴾ بدلا من (مدفوق)لأن الماء لا يخرج دافقاً بل مدفوقاً أي سريعاً، ويقول الفراء في ذلك : " أهل الحجاز أفعل لهذا من غيرهم، أن يجعلوا المفعول فاعلاً إذا كان في مذهب نعت، كقول العرب : هذا سر كاتم، وهم ناصب، وليل نائم، وعيشة راضية، وأعان على ذلك أنها توافق رؤوس الآيات التي هن معهن" . [29]

أما العدول عن صيغة (اسم الفاعل) للتعبير عن(اسم المفعول) ففي قوله تعالى: ﴿ جَنَّٰتِ عَدۡنٍ ٱلَّتِي وَعَدَ ٱلرَّحۡمَٰنُ عِبَادَهُۥ بِٱلۡغَيۡبِۚ إِنَّهُۥ كَانَ وَعۡدُهُۥ مَأۡتِيّٗا ﴿٦١﴾ ﴾مريم، فقد عبر بقوله﴿ مَأۡتِيّٗا ﴾عن (آتيا) لباعث دلالي هو جعل الوعد علماً مأتياً يتوافد عليه الناس من كل حدب وصوب، وهذا فيه من الدلالة مافيه من التعظيم والتقدير لذلك الوعد الذي أصبح مأتياً من الناس، وليس آتياً . كما نلحظ أيضا الدلالة اللفظية للفاصلة ﴿ مَأۡتِيّٗا ﴾ وما حققته من اتساق بين الفواصل المنتهية بحرف مد مسبوق بياء مشددة في أربع عشرة آية من السورة، ومن هنا يبدو واضحا في الآية أن سبب العدول هو التنبيه إلى أهمية الفاصلة المعدول بها .

ويقول الفراء عندما تناول هذه الآية :" ولم يقل: (آتياً)، وكل ما أتاك، فأنت تأتيه، ألا ترى أنك تقول : أتيت على خمسين سنة، وأتت عليَّ خمسون سنة، وكل ذلك صواب " . [29]

وجاء على شاكلته أيضاً قوله تعالى:﴿ وَإِذَا قَرَأْتَ ٱلْقُرْءَانَ جَعَلْنَا بَيْنَكَ وَبَيْنَ ٱلَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ بِٱلْءَاخِرَةِ حِجَابًا مَّسْتُورًا ﴿٤٥﴾ ﴾(الإسراء)

كما عدلت الصياغة القرآنية عن التعبير بصيغة (المثنى) إلى صيغة(المفرد) : ﴿ إِنَّا قَدْ أُوحِىَ إِلَيْنَآ أَنَّ ٱلْعَذَابَ عَلَىٰ مَن كَذَّبَ وَتَوَلَّىٰ ﴿٤٨﴾ قَالَ فَمَن رَّبُّكُمَا يَٰمُوسَىٰ ﴿٤٩﴾ ﴾ (طـه) ، فجاء التعبير في الآية بصيغة المفرد (مُوسَى) على الرغم من أنه للاثنين (موسى وهارون)، وذلك لعلة دلالية هي أن موسى وحده هو الذي يمثل في السياق محور الحديث مع فرعون، وليس هارون وموسى معاً [42]، أو أن موسى وهارون – كما يرى السيوطي – لا يغني أحدهما عن الآخر فعبر عنهما بصيغة المفرد [20] .

ومنه ما جاء في قوله تعالى: ﴿ فَقُلْنَا يَٰٓـَٔادَمُ إِنَّ هَٰذَا عَدُوٌّ لَّكَ وَلِزَوْجِكَ فَلَا يُخْرِجَنَّكُمَا مِنَ ٱلْجَنَّةِ فَتَشْقَىٰٓ ﴿١١٧﴾ إِنَّ لَكَ أَلَّا تَجُوعَ فِيهَا وَلَا تَعْرَىٰ ﴿١١٨﴾ ﴾ (طه)، فعدلت الآية في التعبير عن آدم وحواء بصيغة المثنى (فتشقيا) إلى صيغة المفرد ﴿ فَتَشْقَىٰٓ ﴾لأن سياق الآيات يدل على أن المقصود بالخطاب في معظمها هو آدم عليه السلام وليست حواء؛ لأن آدم هو المنوط بالتكليف، وهو ما نتلمسه من هدف العدول في سياق الآيات؛ ولذلك جاءت الأفعال بصيغة المفرد في الآيات كلها : (فَتَشْقَى، تَجُوعَ، تَعْرَى، تَظْمَأُ، تَضْحَى) .

يقول الزمخشري في ذلك : " إنما أُسند إلى آدم وحده فعل الشقاء دون حواء بعد إشراكهما في الخروج؛ لأن في ضمن شقاء الرجل، وهو قيِّمُ أهله، وأميرهم، شقاءهم .كما أن في ضمن سعادته سعادتهم، فاختصر الكلام باسناده إليه دونها، مع المحافظة على الفاصلة ... أو أُريد بالشقاء التعب في طلب القوت وذلك معصوب برأس الرجل، وهو راجع إليه، ورُوي أنه أُهبط إلى آدم ثور أحمر فكان يحرث عليه، ويمسح العرق من جبينه " . [2]

ومن العدول عن صيغة(الجمع) إلى صيغة (المفرد) في قوله تعالى : ﴿ وَٱلَّذِينَ يَقُولُونَ رَبَّنَا هَبْ لَنَا مِنْ أَزْوَٰجِنَا وَذُرِّيَّٰتِنَا قُرَّةَ أَعْيُنٍ وَٱجْعَلْنَا لِلْمُتَّقِينَ إِمَامًا ﴿٧٤﴾ ﴾ الفرقان ، فعدلت الآية عن التعبير بالجمع (أئمة) إلى التعبير بالمفرد ﴿ إِمَامًا ﴾؛ لأن المراد هنا العموم من الأبناء : الذكور والإناث معا؛ فكانت صيغة المفرد أنسب لدلالتها على العموم والشمول من صيغة الجمع التي قد توهم بأن المراد بالإمامة هنا إمامة المذكر فقط دون المؤنث من الذرية، وبناءً على ذلك تظهر أهمية الفاصلة المعدول بها.

ويحفل الأسلوب القرآني بأمثلة كثيرة من العدول عن الجمع إلى المفرد والعكس على سبيل التغليب، كما عرف العرب هذا اللون في كلامهم في النثر والشعر .

وعلى هذا النحو جاءت ظاهرة العدول في ألفاظ الفواصل القرآنية وصيغها؛ لتلفت إليها انتباه المتلقي، وتثير في نفسه تساؤلاً عن سر هذا العدول وما يراد به، وتدعوه إلى التدبر والتأمل؛ لكشف دلالاته، والوقوف على حقيقتها .

التكرار الأسلوبي والسياق

التكرار خصيصة من خصائص اللغة، وسنة من سنن العرب، وهو وسيلة من الوسائل اللغوية التي تؤدي دوراً تعبيرياً واضحاً، حيث يتم فيه الاتصال بين الشكل الخارجي، والمضمون الداخلي؛ إذ هو – كما يقول ابن الأثير – دلالة اللفظ على المعنى مرددا .[41] حيث يقوم – في حقيقته

- على الإلحاح على جهة مهمة في العبارة، وتسليط الضوء عليها، والعناية بها أكثر من سواها؛ مما يكشف عن اهتمام المتكلم بها . ويرجع السر في ذلك إلى أن " المعاني من ناحية أوسع مدى من الألفاظ، وهذا يستدعي إعادة الألفاظ على أوجه مختلفة من الهيئات، أو الدلالة المجازية، والرمزية؛ لاستيفاء المعاني، كما أنها – من ناحية أخرى – متكررة في الحديث الواحد عن قصد التأكيد ".[43] هذا بالإضافة إلى الباعث النفسي المتمثل في إعادة ما وقع في القلب، ولصق بالنفس، فاتجهت إليه عناية المبدع .

وقريب من هذا المفهوم ما أشار إليه ابن جني في " باب في الاحتياط " فقال :" اعلم أن العرب إذا أرادت المعنى مكنته، واحتاطت له، فمن ذلك : التوكيد، وهو على ضربين : أحدهما : تكرير الأول بلفظه ... والثاني:تكرير الأول بمعناه : وهو على ضربين : أحدهما للإحاطة والعموم، والآخر للتثبيت والتمكين ".[6]

وكان للفاصلة القرآنية حظ وافر من هذه الإمكانات الأسلوبية التي لها دلالاتها الفنية، ولها بواعثها ومقتضياتها السياقية في المواضع التي وردت بها، ولا يسبر غورها إلا الفكر المتأمل والذوق الشفاف، أما من حيث طبيعة عمل التكرار وفائدته في الفواصل، فإنه يفيد توكيد المعنى وتوضيحه، وتقويته، أو استغراق تفاصيله وأجزائه، كما يسهم في تقوية جانب الإيقاع والانسجام الصوتي، إلى جانب ما يضيفه على اللفظ المكرر من العناية، والدعوة إلى الاهتمام به، والتنبه له، فأثر التكرار راجع إلى أنه يزيد المكرر تميزاً عن غيره، ولذلك كان له دوره التأثيري البالغ على المتلقي من خلال الإلحاح عليه سمعياً وذهنياً بتكرار الدال والمدلول، أو تكرار المدلول، واختلاف الدال .

فالتكرار مثير للانتباه، وداع للاهتمام بالشيء المكرر، ومن ثم يتولد التفاعل النفسي والمشاركة الوجدانية من قبل المتلقي نحو المبدع المكرِّر؛ فالمتلقي بوصفه أحد طرفي الاتصال، يهيمن على الخطاب بدرجة كبيرة، ولكنها هيمنة مقصودة من قبل المبدع، إذ لم يلغ حضوره القوي، قصد المبدع إلى إثارة أشواقه، وإشباع حاجاته الجمالية .

ومن نماذج الفواصل التي تكررت بلفظها على امتداد القرآن الكريم نختار فاصلة ﴿ أَحَدًا ﴾ التي تكررت ثماني مرات في سورة الكهف في أواخر آياتها : (19، 22، 26، 38، 42، 47، 49، 110)،وأخذ تكرارها طبيعة تراكمية تعمل على تكثيف الدلالة، فكان معناها واحداً في جل مواضعها التي وردت بها، ولم يخرج عن سياقين اثنين، كل منهما متماثل مع نفسه على هذا النحو :

الأول : ﴿ فَلَمْ نُغَادِرْ مِنْهُمْ أَحَدًا ﴿٤٧﴾ ﴾، ﴿ وَلَا يَظْلِمُ رَبُّكَ أَحَدًا ﴿٤٩﴾ ﴾ .

الثاني :﴿ وَلَا يُشْرِكُ فِي حُكْمِهِ أَحَدًا ﴿٢٦﴾ ﴾، ﴿ يَا لَيْتَنِي لَمْ أُشْرِكْ بِرَبِّي أَحَدًا ﴿٤٢﴾ ﴾، ﴿ وَلَا يُشْرِكْ بِعِبَادَةِ رَبِّهِ أَحَدًا ﴿١١٠﴾ ﴾ .

إن فاصلة ﴿ أَحَدًا ﴾ تغتني بوفرة روي الدال في فواصل السورة، ومن تكرارها بالذات، ثم باتساقها مع الموضوع العام للسور المكية وهو (عقيدة التوحيد)، ومع موضوع سورة الكهف الخاص : (تصحيح العقيدة) . وما التصحيح غير إخلاص التوحيد، ونبذ الشرك .وإذا تذكرنا أن آخر كلمة أو فاصلة في السورة هي لفظة ﴿ أَحَدًا ﴾ أيضاً، أدركنا مدى الدلالات المعنوية و الجمالية التي تشع من تكرار هذه الفاصلة، ومن المواقع التي تشغلها في ثنايا السورة وفي ختامها، وذلك فضلا عن دورها بختم السورة، بمثل ما بدأت : إثباتاً للوحي، وتنزيهاً لله عن الشريك *

*http://www.hasnawi.net.

وفضلاً عن الفوائد الدلالية التي حققها تكرار فاصلة ﴿ أَحَدًا ﴾، هناك فوائد لفظية جمالية، جاءت من تكرار حرف الدال الملتزم حركة الفتح في تسعة وعشرين فاصلة من عشر فواصل بعد المئة، وهي مجموع فواصل السورة وكان ترتيبه إحصائياً الأول في السورة؛ مما أثرى الإيقاع الصوتي في السورة كلها التي التزمت حركة الفتح باضطراد .

كما تكررت فاصلة ﴿ أَحَدًا ﴾ في خمسة مواضع أخرى من سورة الجن، في نهايات آياتها : (2،7، 18، 20، 26)،وكان تكرارها أيضاً في مواضعها حسب المعنى المراد من الله ﷻ، إلى جانب الفوائد اللفظية التي حققها تكرار الفاصلة .

ومن الفواصل التي تكررت ﴿ رَشَدًا ﴾، حيث وردت في سورة الكهف مرتين بفتح الراء ومرة بضمها في نهايات آياتها :﴿ وَهَيِّئْ لَنَا مِنْ أَمْرِنَا رَشَدًا ﴿١٠﴾ ﴾، ﴿ عَسَىٰ أَن يَهْدِيَنِ رَبِّي لِأَقْرَبَ مِنْ هَٰذَا رَشَدًا ﴿٢٤﴾ ﴾ ، ﴿ عُلِّمْتَ رُشْدًا ﴿٦٦﴾ ﴾

وتكررت في سورة الجن ثلاث مرات في أواخر آياتها :﴿ أَمْ أَرَادَ بِهِمْ رَبُّهُمْ رَشَدًا ﴿١٠﴾ ﴾، ﴿ فَمَنْ أَسْلَمَ فَأُولَٰئِكَ تَحَرَّوْا رَشَدًا ﴿١٤﴾ ﴾، ﴿ قُلْ إِنِّي لَا أَمْلِكُ لَكُمْ ضَرًّا وَلَا رَشَدًا ﴿٢١﴾ ﴾ .

وجاء في تفسير الزمخشري لقوله تعالى: ﴿ قَالَ لَهُ مُوسَىٰ هَلْ أَتَّبِعُكَ عَلَىٰ أَن تُعَلِّمَنِ مِمَّا عُلِّمْتَ رُشْدًا ﴿٦٦﴾ ﴾ (الكهف) : ﴿ رُشْدًا ﴾ قرىء: «بفتحتين» و «بضمة وسكون» أي: علما ذا رشد، أرشد به في ديني. فإن قلت: أما دلت حاجته إلى التعلم من آخر في عهده أنه -كما قيل - موسى بن ميشا، لا موسى بن عمران؛ لأنّ النبي يجب أن يكون أعلم أهل زمانه وإمامهم المرجوع إليه في أبواب الدين؟ قلت: لا غضاضة بالنبي في أخذ العلم من نبيّ مثله: وإنما يغض منه أن يأخذه ممن دونه.

وقوله تعالى:﴿ وَهَيِّئْ لَنَا مِنْ أَمْرِنَا رَشَدًا ﴾ أي : وَهَيِّئْ لَنَا مِنْ أَمْرِنَا الذي نحن عليه من مفارقة الكفار ﴿ رَشَدًا ﴾ حتى نكون بسببه راشدين مهتدين، أو اجعل أمرنا رشداً كله".[2]

ويتفق جمهور أهل اللغة على أن الفتح والضم في (الرشد) لغتان : كالبُخْل والبَخَل، والسُّقْم والسَّقَم، والحُزْنِ والحَزَن .

وجاء في لسان العرب :رَشَد الإنسان، بالفتح، يَرْشُد رُشْداً، بالضم، ورَشِد، بالكسر، يَرْشَد رَشَداً ورَشاداً، فهو راشِد ورَشيد، وهو نقيض الضلال، إذا أَصاب وجه الأَمر والطريق.

ومن أمثلة تكرار الفاصلة بلفظها تكرار فاصلة ﴿ ٱلنُّذُرُ ﴾ حيث جاءت في القرآن أربع عشرة مرة، كان لسورة القمر منها إحدى عشرة مرة، تكررت في نهايات آياتها:(5، 16، 18، 21، 23، 30، 33، 36، 37، 39، 41).

وثمة مظهر آخر من مظاهر تكرار الفاصلة نجده في سورة القمر أيضاً هو تكرار اللازمة ﴿ فَكَيْفَ كَانَ عَذَابِي وَنُذُرِ ﴾ أربع مرات، وجاءت في كل موضع منها مصاحبة لقصة، بهدف لفت الأنظار إليها وتشويق المتلقي، والتهويل من شأنها، فجاءت مع قصة نوح، وعاد، و ثمود، إلى جانب ذلك تكررت لازمة ﴿ وَلَقَدْ يَسَّرْنَا ٱلْقُرْءَانَ لِلذِّكْرِ فَهَلْ مِن مُّدَّكِرٍ ﴾ أربع مرات في آياتها :(17،22،32،40)؛ دلالة على الدعوة للتأمل في القصص القرآني .

الأمر الذي يدل على أن المعنى المراد من الله ﷻ هو الذي استدعى هذا التكرار؛ و جعل لتكرار كلمة ﴿ ٱلنُّذُرُ ﴾ وتكرار اللازمتين مبنى ومعنى وخصوصية في الدلالة على ما تساق إليه السورة .

ومن تكرار اللازمة في الفواصل القرآنية قوله تعالى : ﴿ فَبِأَيِّ ءَالَآءِ رَبِّكُمَا تُكَذِّبَانِ ﴾ (الرحمن) ، حيث تكررت إحدى وثلاثين مرة في سورة الرحمن، وتعد من أكثر صور التكرار في القرآن الكريم، وكان تكرارها في موضعه؛ لتفيد معنى أراده الله ﷻ في سياقها الذي تساق فيه، وكان توظيفها دلالياً بلاغياً ولفظياً جماليا بالغ الروعة والدقة، حيث ذكرت عقب كل نعمة أسداها الله للإنس والجن .

ومن هنا كان تكرار الفاصلة في الرحمن يفيد تعداد النعم والفصل بين كل نعمة وأخرى لأن الله ﷻ عدد في السورة نعماءه وذكر عباده بآلائه . ونبههم على قدرها وقدرته عليها ولطفه فيها . وجعلها فاصلة بين كل نعمة لتعرف موضع ما أسداه إليهم منها . ثم فيها إلى ذلك معنى التبكيت والتقريع والتوبيخ؛ لأن تعداد النعم والآلاء من الرحمن تبكيت لمن أنكرها كما يبكت منكر أيادي المنعم عليه من الناس بتعديدها .

كما ورد تكرار هذه اللازمة أيضاً بعد الوعيد والتهديد، وبيان مآل الضالين، وذلك حرصاً على حث الإنسان على الابتعاد عن الوقوع فيما وقع فيه هؤلاء المذنبون، حتى لا يكون مصيره مصيرهم، وفي هذا دفع للشر، وجلب للنعم التي هي نتيجة طبيعية لدفعه، ولذلك جاءت الآيات في سورة الرحمن على هذا النحو :

﴿ يُرْسَلُ عَلَيْكُمَا شُوَاظٌ مِّن نَّارٍ وَنُحَاسٌ فَلَا تَنتَصِرَانِ ﴿٣٥﴾ فَبِأَيِّ ءَالَآءِ رَبِّكُمَا تُكَذِّبَانِ ﴿٣٦﴾ ﴾ ، ﴿ يُعْرَفُ ٱلْمُجْرِمُونَ بِسِيمَاهُمْ فَيُؤْخَذُ بِٱلنَّوَاصِى وَٱلْأَقْدَامِ ﴿٤١﴾ فَبِأَيِّ ءَالَآءِ رَبِّكُمَا تُكَذِّبَانِ ﴿٤٢﴾ ﴾، ﴿ هَٰذِهِۦ جَهَنَّمُ ٱلَّتِى يُكَذِّبُ بِهَا ٱلْمُجْرِمُونَ ﴿٤٣﴾ يَطُوفُونَ بَيْنَهَا وَبَيْنَ حَمِيمٍ ءَانٍ ﴿٤٤﴾ فَبِأَيِّ ءَالَآءِ رَبِّكُمَا تُكَذِّبَانِ ﴿٤٥﴾ ﴾.

ومن مظاهر التكرار في الفواصل، تكرار صيغ المبالغة، لا سيما ما كان منها من أسماء الله الحسنى، حيث بلغ ما ختم بها أكثر من خمسمائة آية، وقد ألقت هذه الصيغ الكثير بظلالها الدلالية والجمالية على مضمون الآيات التي وردت بها، وفي كل هذا كان المعنى المراد الذي يتطلبه السياق هو المقصود أساساً، وليس مراعاة الفاصلة .

واستعملت كثيراً صيغة (رحيم) في الفواصل، وجاءت غالباً مسبوقة بصيغة (غفور)، حيث ورد (الغفور والرحيم) متجاورين في اثنين وسبعين موضعاً في نهايات الآيات، وهو أعلى تجاور بين اسمين من أسمائه الحسنى في القرآن الكريم على الإطلاق؛ مما يبعث في النفس شعوراً بالطمأنينة وأنساً وارتياحاً؛ لأن اجتماعهما غاية ما يرجوه العبد في دنياه وآخرته.

وقد تكررت سبع مرات في كل من سورتي البقرة والنساء – تمثيلاً لا حصراً -،ففي سورة البقرة جاءت في نهايات آياتها:(143، 173، 182، 192، 199، 218، 226) و في سورة النساء جاءت في نهايات آياتها : (23، 96، 100، 106، 110، 129، 152).

ومن أمثلتها قوله تعالى : ﴿ فَإِن فَآءُو فَإِنَّ ٱللَّهَ غَفُورٌ رَّحِيمٌ ﴿٢٢٦﴾ ﴾ البقرة، ﴿ وَكَانَ ٱللَّهُ غَفُورًا رَّحِيمًا ﴿١٥٢﴾ ﴾ (النساء) .

وتكررت صيغة (غفور) في تسعين موضعاً في نهايات الآيات، ومنه قوله تعالى: ﴿ وَكَانَ ٱللَّهُ عَفُوًّا غَفُورًا ﴿٩٩﴾ ﴾ (النساء) .

أما صيغة (غفار) فجاءت أربع مرات في السور : ص آية (66)، الزمر آية (5)، غافر آية (42)، نوح آية (10) .

وعلى الرغم من أن صيغتي المبالغة (غفور)، و(غفار) تشتركان معاً في أصل المعنى، وهو الفعل (غفر)، وتدلان على ستر الذنوب، فإنه لا يمكن استبدال أي منهما بالأخرى؛ لأن كل عدول عن صيغة إلى أخرى يصحبه عدول عن معنى إلى آخر؛ إذ إن حاجة السياق بعناصره المتنوعة، تحدد بدقة متناهية المختار منها؛ فالسياق هو أكبر القرائن وأهمها، فضلا عن هذا فإن أسماء الله الحسنى، وإن كانت متقاربة في المعنى، فليست مترادفة؛ لأنها لا تراد لحروفها، بل لمعانيها .

ويفرق الإمام الغزالي بين استخدام النص القرآني للصيغ "غفور" و " غفار" و "غافر"، وذلك في كتابه " المقصد الأسنى في شرح أسماء الله الحسنى " , فيذكر أن الغافر يدل على أصل المغفرة فقط، والغفور يدل على كثرة المغفرة بالإضافة إلى كثرة الذنوب، حتى إن من لا يغفر إلا نوعاً واحداً من الذنوب، قد لا يقال له غفور، والغفار يشير إلى كثرة على سبيل التكرار، أي يغفر الذنوب مرة بعد أخرى، حتى إن من يغفر جميع الذنوب، أول مرة ولا يغفر للعائد إلى الذنب مرة بعد أخرى، لم يستحق اسم الغفار .

وقد يقترن الترغيب بالغفور الرحيم بالترهيب بالعقاب السريع؛ ليحدث نوعاً من التوازن، بحيث لا يطغى فيه جانب على آخر؛ ليظل الترغيب مؤنسا للنفوس، مطمئنا لها، وفي الوقت نفسه يظل الترهيب دافعاً للعمل، وشاحذاً للهمم؛ ومن ثم لا يفتأ الإنسان في سعيه يتقلب بين الخوف والرجاء مدى حياته الدنيوية؛ ليحقق ما يؤدي إليه هذا النهج من نجاة، وهذا الجمع جاء كثيراً في القرآن الكريم على طريقة التقابل، ومنه قوله تعالى :﴿ إِنَّ رَبَّكَ سَرِيعُ ٱلۡعِقَابِ وَإِنَّهُۥ لَغَفُورٞ رَّحِيمٞ ١٦٥ ﴾ الأنعام، وقوله تعالى: ﴿ إِنَّ رَبَّكَ لَسَرِيعُ ٱلۡعِقَابِۖ وَإِنَّهُۥ لَغَفُورٞ رَّحِيمٞ ١٦٧ ﴾ (الأعراف) .

ويعلل ابن عاشور ذلك الاقتران بين الترهيب والترغيب في قوله: " أطنبت آيات الوعيد بأفنانها إطنابا يبلغ في نفوس سامعيها أي مبلغ من الرعب والخوف على رغم تظاهرهم بقلة الاهتمام بها، وقد يبلغ بهم وقعها مبلغ اليأس من سعي ينجيهم من وعيدها، فأعقبها الله ببعث الرجاء في نفوسهم للخروج إلى ساحل النجاة، إذا أرادوها على عادة هذا الكتاب المجيد من مداواة النفوس بمزيج الترغيب والترهيب " [22].

وقد تتكرر صيغة المبالغة "فعيل" ومعها الآية كاملة كما في قوله تعالى : ﴿ وَإِنَّ رَبَّكَ لَهُوَ ٱلۡعَزِيزُ ٱلرَّحِيمُ ﴾ (الشعراء) ، حيث تكررت في ثمانية مواضع موزعة على امتداد السورة، وكانت فاصلة للقصص السبع التي وردت بها، وتفضي جميعها إلى مضمون واحد، حيث تشير إلى أن بداية قصص الأنبياء والرسل جميعها واحدة، وذات هدف واحد، وتأتي نهايتها كذلك واحدة، وهو هلاك المعاندين المكذبين، وإن اختلفت طريقة العقاب في كل مرة، وفي ذلك مواساة للنبي محمد ﷺ وإيناس له، حين أعرضت عنه قريش .

ويعلل الزمخشري لتكرير هذه الآية في قوله : " فإن قلت : كيف كرر في هذه السورة أول كل قصة ما كرر ؟ قلت : كل قصة منها كتنزيل برأسه، وفيها من الاعتبار مثل ما في غيرها، فكانت كل واحدة منها تدلي بحق في أن تفتتح بما افتتحت به صاحبتها، وأن تختتم بما اختتمت به، ولأن في التكرير تقريراً للمعاني في الأنفس، وتثبيتا لها في الصدور، ألا ترى أنه لا طريق إلى تحفظ العلوم إلا ترديد ما يراد تحفظه منها، وكلما زاد ترديده كان أمكن له في القلب، وأرسخ في الفهم، وأثبت للذكر، وأبعد للنسيان، ولأن هذه القصص طرقت آذان وقر عن الإنصات للحق، وقلوب غلف عن تدبره، فكوثرت بالوعظ والتذكير، وروجعت بالترديد والتكرير لعل ذلك يفتح أذنا، أو يفتق ذهنا، أو يصقل عقلا طال عهده بالصقل، أو يجلو فهما قد غطى عليه تراكم الصدأ ".[2]

ومن قبيل هذا التكرار أيضاً قوله تعالى : ﴿ فَسَبِّحۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلۡعَظِيمِ ﴾ حيث تكررت مرتين في سورة الواقعة في الآيتين : 74،96 .

وبذلك يتضح أن التكرار في الفواصل يشكل ظاهرة أسلوبية تحركت في النص القرآني وفق نسق معين، ونظام محكم دقيق، يتعلق بمعنى الفاصلة ودلالتها من جهة، وبالسياق العام الذي وردت فيه من جهة أخرى، فكان ورودها مناسبا للمعنى والحركة الذهنية التي ينتجها السياق، كما كان لهذا التكرار دور في البعد الصوتي الذي يسهم في تمكين المعنى، وتقبله لدى المتلقي، لكن دون أن يطغى على المعنى المراد منه؛ فالتكرار يعمل على المستويين : الخارجي والداخلي .

الانفراد والسياق

وعلى العكس من التكرار في الفواصل، فقد تأتي أحياناً فاصلة ليس في السورة واحدة على نمطها، فلا تتماثل حروف رويها، ولا تتقارب، وإنما تكون منفردة، وهي قليلة أو نادرة؛ لأن الانفراد يكسر السياق العام، ويستدعي مسوغاً دلالياً لذلك، وهذا دليل قاطع على أنه لا يراد بالفاصلة

القرآنية مراعاة الشكل، وإنما يراد المعنى الذي يقصده السياق ويستدعيه لهدف بلاغي، كما في سورة طه، حيث جاءت الفاصلة القرآنية في الآية: ﴿ فَأَتْبَعَهُمْ فِرْعَوْنُ بِجُنُودِهِۦ فَغَشِيَهُم مِّنَ ٱلْيَمِّ مَا غَشِيَهُمْ ﴿٧٨﴾ ﴾، مغايرة لسائر الفواصل في آيات السورة؛ لأن هذا الانفراد الواضح للفاصلة ﴿ غَشِيَهُمْ ﴾ الذي يكسر السياق العام للسورة استدعاه هدف دلالي، هو إبراز حادثة الغرق لفرعون وجنوده، مع التهويل في غموض ما حصل لهم للترهيب، وذلك بجعل الغشيان نفسه كلمة الفاصلة ﴿ مَا غَشِيَهُمْ ﴾ التي هي آخر ما في الآية؛ حتى يكون وقعها أشد تنبيهاً وتأثيراً في نفس المتلقي وسمعه، إضافة إلى ذلك فإن ثمة علاقة لفظية ومعنوية واضحة تربط الفاصلة بسياقها الذي وردت فيه : ﴿ فَغَشِيَهُم .. مَا غَشِيَهُمْ ﴾؛ وبذلك تطلب السياق أن تأتي الفاصلة مباينة لبقية فواصل السورة .*

وكذلك قوله تعالى في سورة الضحى: ﴿ وَأَمَّا بِنِعْمَةِ رَبِّكَ فَحَدِّثْ ﴿١١﴾ ﴾ جاءت فاصلة الآية التي ختمت بها منفردة عن بقية فواصل السورة؛ وذلك لأن السياق اقتضى أن يكون التحدث بالنعمة آخر آية في السورة بعد الآيات السابقة التي تذكر وقوع النعم، وليس قبل ذلك؛ ومن ثم جاءت الآية في أنسب ترتيب لها في سياق السورة، كما أن سياق الآية تطلب أن تكون الفاصلة ﴿ فَحَدِّثْ ﴾ وليس (أخبر)؛ لأن النعمة، وهي تشمل نعمتي الدين والدنيا، يجب المداومة على التحدث بها، وإظهارها، والتبليغ عنها، وتكرار ذلك وإشاعته أكثر من مرة، وليس الإخبار عنها فحسب؛ لأن الإخبار لا يقتضي التكرار، بل يكفي فيه الإخبار مرة واحدة، وهذا لا يناسب سياق الآية الذي يدعو إلى أن يتكرر التحدث عن النعم؛ وبناءً على ذلك عدلت الصياغة القرآنية عن (فأخبر) إلى ﴿ فَحَدِّثْ ﴾ وكسرت السياق العام للسورة؛ تحقيقاً للغرض المقصود من مجيئها، وكأن الآية تنادي على تلك الفاصلة التي لا يؤديها لفظ سواها .

وعلى هذا النحو يتضح أن السياق يشكل أكبر القرائن في تفسير النص القرآني؛ لأن اللغة في حقيقتها استعمال، والاستعمال سياق وتراكيب، كما أن السياق وحده هو الذي يشكل معنى المفردة تشكيلاً جديداً في ظل بنيتها التركيبية؛ ومن ثم فإن أية عملية تحليلية للنصوص وصياغتها يجب أن تتم في إطار سياقها؛ لأن التراكيب تصاغ في ضوء الموضوع الذي يعالجه النص .

---

* http://www.lamasaat.8m.com

المراجع

1. ابن منظور : لسان العرب – دار الكتب العلمية – بيروت – ط1 2003م.
2. الزمخشري :
   - أساس البلاغة دار المعرفة – بيروت – 2003م د.ت
   - الكشاف – دار إحياء التراث العربي–بيروت – ط2 – 1421هـ
3. ردة الله الطلحي : دلالة السياق – جامعة أم القرى– معهد البحوث العلمية –مكة المكرمة – ط1 – 1424هـ
4. محمد يوسف حبلص : البحث الدلالي عند الأصوليين –عالم الكتب – القاهرة– ط1 – 1991م.
5. الشافعي : الرسالة ، تحقيق : أحمد شاكر – المكتبة العلمية – القاهرة د.ت.
6. ابن جني :
   - الخصائص تحقيق: محمد علي النجار – دار الكتاب المصري – القاهرة 1955م.
   - المحتسب تحقيق : علي النجدي ناصف وآخرون – المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية – القاهرة 1969م
7. عواطف كنوش المصطفى : الدلالة السياقية عند اللغويين – دار السياب – لندن– ط1 – 2007م.
8. مصطفى النحاس : الفواصل الصوتية في الكلام وأثرها على المواقع النحوية دراسة للوقف والسكت المجلة العربية للعلوم الإنسانية – ع24–1986م.
9. عبد القاهر الجرجاني : دلائل الإعجاز تحقيق : محمود شاكر – مطبعة المدني – القاهرة د. ت.
10. Conrad, Klenines : Worterbuch, Sprachwissenschftlicher Termini Leipzig, 1978
11. يوسف نور عوض : علم النص ونظرية الترجمة دار الثقافة للنشر والتوزيع – مكة المكرمة 1989م.
12. أحمد مختار عمر : علم الدلالة – عالم الكتب – القاهرة – ط1 – 1993.
13. ستيفن أولمن : دور الكلمة في اللغة ترجمة : د.كمال محمد بشر – مكتبة الشباب 1988م.
14. حلمي خليل : الكلمة .. دراسة لغوية معجمية ، الهيئة المصرية العامة للكتاب –الإسكندرية 1980م.
15. تمام حسان :

    اللغة العربية .. مبناها ومعناها ، الهيئة المصرية العامة للكتاب – القاهرة 1973م.

    البيان في روائع القرآن – عالم الكتب – القاهرة – ط2 – 2000 م.
16. هدسون : علم اللغة الاجتماعي – ترجمة : محمد عبد الغني عياد – دار الشؤون الثقافية – بغداد – ط1 – 1987م .
17. دومينيك مانغونو : المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب ، ترجمة : محمد يحياتن – الدار العربية للعلوم – الجزائر 2008م
18. روبرت دي بوجراند : النص والخطاب والإجراء – ترجمة : د. تمام حسان – عالم الكتب – القاهرة – ط1 – 1998م.
19. الزركشي : البرهان في علوم القرآن – تحقيق : محمد أبو الفضل إبراهيم – دار التراث – القاهرة – ط2– د.ت.
20. السيوطي :
    - الإتقان في علوم القرآن– تحقيق : محمد أبو الفضل إبراهيم – دار التراث – القاهرة –ط3 – 1985م .
    - عقود الجمان في المعاني والبيان– مطبعة مصطفى البابي الحلبي– القاهرة – ط2– د.ت.

21. الرماني: النكت في إعجاز القرآن – تحقيق : محمد خلف الله أحمد – ومحمد زغلول سلام – دار المعارف– ط4 – 1976م.
22. محمد الطاهر بن عاشور : التحرير والتنوير ، دار سحنون – تونس 1997م .
23. سيد قطب : التصوير الفني في القرآن – دار الشروق – ط16 – 2002م .
24. أحمد محمود نحلة : لغة القرآن الكريم في جزء عم – دار النهضة العربية – بيروت – ط1– 1981م .
25. أحمد بدوي : من بلاغة القرآن– دار نهضة مصر – القاهرة – ط3 – 1950م.
26. عائشة عبد الرحمن : الإعجاز البيانى للقرآن ومسائل ابن رزق دراسة قرآنية لغوية بيانية– دار المعارف – القاهرة – ط2– 198٧م.
27. أبو عبيدة : مجاز القرآن– تحقيق : فؤاد سزكين – مكتبة الخانجي – ط1 – 1962م.
28. العكبري : إملاء ما منّ به الرحمن– تحقيق إبراهيم عطوة عوض – مطبعة عيسى البابي الحلبي– ط1– 1961م. .
29. الفراء: معاني القرآن– تحقيق : محمد علي النجار، أحمد يوسف نجاتي – عالم الكتب – بيروت – ط3 – 1983م .
30. ابن أبي الإصبع : تحرير التحبير في صناعة الشعر والنثر وبيان إعجاز القرآن ، تحقيق : د.حفني محمد شرف – المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية – القاهرة 1963م
31. أحمد ياسوف : دراسات فنية في القرآن الكريم – دار المكتبي – دمشق – ط2 – 2006م
32. أبو السعود العمادي : إرشاد العقل السليم إلى مزايا القرآن الكريم – دار إحياء التراث العربي – بيروت – ط1 – د.ت
33. عبد الكريم الخطيب : الإعجاز في دراسات السابقين – دار المعرفة – بيروت – ط2 – 1975م.
34. فندريس : اللغة ترجمة : محمد القصاص، وعبد الحميد الدواخلي – الأنجلو المصرية – القاهرة 1950م.
35. محمد عبد المطلب :
    - البلاغة العربية قراءة أخرى– لونجمان –القاهرة – ط1 – 1997م.
    - بناء الأسلوب في شعر الحداثة– دار المعارف – القاهرة – ط2 – 1995م.
    - جدلية الإفراد والتركيب في النقد العربي القديم الشركة المصرية العالمية للنشر – لونجمان– القاهرة 1995م .
36. مصطفى صادق الرافعي : إعجاز القرآن– المكتبة التجارية – القاهرة – ط8 – 1965م.
37. فاضل السامرائي :
    - التعبير القرآني .. دراسة بيانية في الأسلوب القرآني ، دار عماد – عمان 2002 م.
    - بلاغة الكلمة في التعبير القرآني – دار عماد – عمان – ط1 – 1999م .
38. محمد محمد أبو موسى : دلالات التراكيب – مكتبة وهبة – القاهرة –ط2 – 1987م .
39. علي آيت أوشان : السياق والنص الشعري من البنية إلى القراءة– مطبعة النجاح – الدار البيضاء – ط1 – 2000م.
40. الداني : التيسير في القراءات السبع– دار الكتاب العربي – بيروت – ط2– 1984 م.
41. ابن الأثير : المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر–تحقيق د. أحمد الحوفي، د. بدوي طبانه – نهضة مصر– القاهرة – ط1 – د.ت
42. محمود عبد العظيم صفا : أسلوب التغليب في القرآن الكريم ، مطبعة الأمانة – القاهرة 1983 م.
43. عز الدين علي السيد : التكرير بين المثير والتأثير– عالم الكتب –بيروت – ط2 – 1986م .

حاجات أطفال اضطراب طيف التوحد في الأردن من وجهة نظر الأمهات
في ضوء بعض المتغيرات
The Needs of Children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Jordan According to Their Mothers in The Light of Some Variables

*رامي طشطوش
**أحمد علي شديفات

Dr.Rami Abdallah Tashtoush*
Ahmed Ali Shdifat**

ملخص

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على الحاجات التواصلية والاجتماعية والأكاديمية والتكيفية والسلوكية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في الأردن من وجهة نظر الأمهات، والتعرف على الفروق بين الحاجات تبعاً لمتغيرات: عمر الطفل، وجنس الطفل، ونوع الاضطراب. بلغ عدد أفراد الدراسة (100) أم لطفل من أطفال اضطراب طيف التوحد في مدينتي عمان وإربد.

ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير أداة لقياس حاجات أطفال اضطراب طيف التوحد تكون من (75) فقرة موزعة على خمسة مجالات رئيسة، تضمنت الحاجات في المجال الاجتماعي، والحاجات في المجال الأكاديمي، والحاجات في المجال السلوكي، والحاجات في المجال التواصلي، والحاجات في المجال التكيفي، تتوافر فيها شروط الصدق والثبات المناسبة. تمت معالجة البيانات إحصائياً عن طريق حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار تحليل التباين الثلاثي (Three–way ANOVA)، واختبار تحليل التباين المتعدد (MANOVA).

أظهرت نتائج الدراسة أن تقدير الأمهات الكلي لحاجات أبنائهن على الأبعاد الخمسة جاءت مرتفعة، وقد جاءت الحاجات مرتبة ترتيبا تنازلياً على النحو الأتي: المجال السلوكي، يليها المجال التواصلي، ثم المجال الاجتماعي، والمجال التكيفي، فالمجال الأكاديمي.

كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لحاجات أطفال طيف التوحد في الأردن من وجهة نظر الأمهات يعزى لنوع الاضطراب ولصالح التوحد التقليدي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لحاجات أطفال طيف التوحد في الأردن من وجهة نظر الأمهات يعزى لاختلاف الجنس ولصالح الإناث. وكذلك أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لحاجات أطفال طيف التوحد في الأردن من وجهة نظر الأمهات يعزى لمتغير عمر الطفل، ولصالح عمر من خمسة سنوات فأقل.

الكلمات المفتاحية: (اضطراب طيف التوحد، الحاجات، الأمهات، الأطفال).

*جامعة اليرموك – إربد – الأردن
**وزارة الصحة الأردنية.

Abstract

The present study aims toidentify the most important communicative, social, academic, adaptive and behavioral needs for children with autism spectrum disorder (ASD) in Jordan according to their mothers, and to find out the differences between the needs depending on the variables: child's age, child's gender, and the type of disorder.The study sample consisted of (100) autism spectrum disorder child's mother, in the cities of Amman and Irbid.

To achieve the objective of the study, a scale of needs was constructed, consisted of (75) items distributed on five key dimensions, which included: needs in the social field, academic field, behavioral field, communicative field, and adaptive field, which meets the requirements of appropriate validity and reliability. The data was processed statistically by calculating the averages, standard deviations, Three–way ANOVA, and MANOVA.

The results showed that the estimate of mothers overall needs of their children on five dimensions was high, and they rated the domains of needs in terms as follows: academic needs, followed by the communicative needs, then the social needs, then the adaptive needs, then the academic needs.

In addition, the study showed a statistical significant differences to the needs of children's with autism spectrum disorder according to their mothers due to the type of disorder in favor of traditional autism. And there were a statistical significant differences to the needs of children's with autism spectrum disorder according to their mothers due to variable of gender in favor of females. And the study also showed a statistical significant differences to the needs of children with autism spectrum disorder according to their mothers due to variable of child's age in favor of five years or less.

Key words: Autism Spectrum Disorder (ASD), Needs, Mothers, Children.

*Yarmouk University- Irbid – Jordan
**The Jordanian Ministry of Health

مقدمة

يعد اضطراب التوحد واحداً من أهم الإعاقات التطوريّة التي يكون للأسرة – وبخاصة الوالدين– دوراً كبيراً في رعايتها من حيث الكشف المبكر، وتقييم الحاجات الفعلية، والمشاركة في البرامج التربوية والتأهيلية الموجهة لها. وهي كذلك من أكثر الإعاقات التطوريّة صعوبة بالنسبة للطفل ولوالديه والعائلة جميعها، وتتبع هذه الصعوبة من غموض هذه الإعاقة، مع شدّة وغرابة أنماط السلوك الناتج عنها، وتطابق بعض صفاتها مع بعض الإعاقات الأخرى، إضافة إلى ذلك فإن إعاقة اضطراب طيف التوحّد تعتبر من الإعاقات الدائمة، وتتطلب مراقبة مستمرة وإشرافاً دائماً من أفراد العائلة وخاصةً الوالدين، مما يزيد من الأعباء الملقاة على عاتقهم[1].

وأول من تعرف إلى هذا الاضطراب الطبيب النفسي ليوكانر (LeoKanner) عام 1943، وأطلق عليه اسم (Autism)، وهي كلمة يونانية ومعناها الانعزال والانغلاق على الذات، وأشار إلى أن هناك أربعة مظاهر تميز الطفل التوحدي من غيره وهي: الانغلاق على النفس في فترة الحضانة أو الطفولة المبكرة، والضعف في التواصل والتفاعل الاجتماعي بما فيها العلاقة مع أفراد العائلة، وغياب أو ضعف اللغة أو الاتصال، وأخيراً الإصرار والاستمرار على سلوكيات ثابتة أو على نمط روتيني لا يتغيّر[2]

ويعرف اضطراب التوحد على أنه: اضطراب نمائي عام، يتصف بظهور قصور نوعي في العلاقات الاجتماعية، وعجز معرفي واضطرابات في التواصل واللغة، وتكون إثارة ذاتية غير اعتيادية وذات سلوكيات نمطية وطقوسية، على أن تظهر هذه الخصائص وتشخص قبل سن الثالثة من العمر[3].

ويعرف الفوزان[4] اضطراب طيف التوحد بأنه خلل وظيفي في المخ لم يتوصل العلم بعد لتحديد أسبابه، يظهر خلال السنوات الأولى من عمر الطفل، ويمتاز بقصور وتأخر في النمو الاجتماعي والإدراكي والتواصل مع الآخرين، ويلاحظ أن الطفل المصاب بالتوحد يكون طبيعياً عند الولادة وليس لديه أية إعاقة جسدية أو خلقية، وتبدأ المشكلة بملاحظة الضعف في التواصل لدى الطفل، ثم يتجدد لاحقاً بعدم القدرة على تكوين العلاقات الاجتماعية وميلُه للعزلة مع ظهور مشاكل في اللغة (إن وجدت)، ومحدودية في فهم الأفكار، ولكنه يختلف عن الأطفال المتخلفين عقلياً بأن بعض المصابين لديهم قدرات ومهارات فائقة، قد تبرز في المسائل الرياضية والموسيقى والمهارات الدقيقة، ويتفوق عليه الطفل المتخلف عقلياً في الناحية الاجتماعية, ويتم تشخيص إعاقة التوحّد عادة بالعديد من الصفات من أهمها، العزلة والانغلاق على النفس، والصعوبة والعجز في تكوين العلاقات الاجتماعية، والضعف في التواصل حتى بوجود اللغة في بعض الحالات، والفشل في طلب المساعدة من الآخرين

أما سميث فيرى أن أطفال اضطراب التوحد هم أطفال يعانون من قصور نوعي في التواصل، وعجز في إقامة التفاعلات الاجتماعية، ويظهرون سلوكيات وأنشطة واهتمامات مقيدة، على أن يشخصوا دون سن الثالثة من العمر[5] ويضيف هوبسون [6] أن الأطفال التوحديين هم أطفال يعانون من صعوبات في إدراك الحالات الانفعالية للآخرين، بالإضافة إلى مشكلات شديدة في التعبير عن الانفعالات، ونقص واضح في الاهتمام بالأنشطة الاجتماعية، وقصور في تكوين العلاقات الاجتماعية والمحافظة عليها، وكذلك فشل في القيام بالإيماءات والتلميحات الاجتماعية مثل إيماءات وملامح الوجه في حالات الغضب والرضا.

وتعتبر محكات الدليل الإحصائي والتشخيصي الرابع والمعدل عام (2000) الصادر عن جمعية الأطباء النفسيين الأمريكية (DSM-IV-TR, 2000)[7] من أفضل المحكات في تشخيص التوحد، وهذه المحكات هي:

أولاً: يشترط في تحديد اضطراب التوحد أن تتطابق ستة أعراض على الأقل بحيث توزع كما يلي: عرضان من المجموعة الأولى، وعرض واحد على الأقل من المجموعة الثانية، وعرض واحد على الأقل من المجموعة الثالثة.

المجموعة الأولى: وجود قصور نوعي في التفاعل الاجتماعي تظهر على الأقل في اثنين مما يأتي: قصور حاد في استخدام أنماط السلوكيات غير اللفظية المتعددة (مثل: التواصل البصري مع الآخرين، وتعبيرات الوجه، ووضع الجسم

وإيماءاته)، وفشل الطفل في إقامة علاقات مع الأقران تتناسب ومستوى نموه العقلي، وقصور في البحث العفوي (التلقائي) لمشاركة الآخرين الأفراح والاهتمامات، والإنجازات (مثل القصور في الإشارة إلى الأشياء المثيرة للاهتمام)، والافتقار إلى التبادل الاجتماعي والانفعالي (تبادل العواطف، والمشاعر، والاهتمامات الاجتماعية).

المجموعة الثانية: وجود جوانب قصور نوعية في التواصل تظهر في واحدة على الأقل مما يأتي: الاستخدام النمطي أو الترددي للغة، ونقص اللعب التخيلي التلقائي أو اللعب الاجتماعي المناسب للمستوى النمائي، وتأخر أو نقص كلي في نمو لغة الحديث (لا تكون مصحوبة بمحاولة التعويض بطرق تواصل بديلة كالإيماءات)، وقصور حاد في القدرة على المبادرة، أو الاحتفاظ بالمحادثة مع الآخرين لدى الأطفال الذين يملكون حصيلة لغوية جيدة.

المجموعة الثالثة: نماذج سلوك واهتمامات وأنشطة نمطية تتكرر بصفة حصرية تظهر في واحدة على الأقل مما يأتي: الانشغال المستمر بأجزاء الأشياء، والتشبث بروتين محدد وطقوس محددة، وممارسة حركات نمطية متكررة (كالتصفيق ورفرفة اليدين، تدوير اليدين).

ثانياً: ظهور أداء وظيفي غير عادي في واحدة مما يأتي قبل سن الثلاث سنوات: التفاعل الاجتماعي، واللعب الرمزي أو التخيلي، واللغة كأداة للتواصل الاجتماعي [8].

يلاحظ مما سبق أن اضطراب التوحد اضطراب عصبي بيولوجي يؤثر في مجالات عدة من حياة الطفل، فهو يؤثر في التفاعل الاجتماعي والجانب السلوكي والحركي، وكذلك يظهر أطفال هذا الاضطراب مشكلات كبيرة في الجانب التواصلي سواء اللفظي أو غير اللفظي، وقصور واضح في اللغة واستخدام الضمائر، ويعانون من ممارسة طقوس نمطية وروتينية معينة، على أن تظهر هذه الخصائص في الثلاث سنوات الأولى من عمر الطفل. وهذا يشير وبدرجة كبيرة إلى الحاجة الماسة إلى إعداد برامج تهدف إلى تحسين مستوى أداء هؤلاء الأطفال في مختلف المجالات، وحيث أن أي جهد يبذل في رعاية هذه الفئة من الأطفال، سواء أكان جهداً علاجياً أو تعليمياً أو تدريبياً أو إرشادياً، يعد جهداً منقوصاً محدود الفائدة ما لم يصاحبه تدخلاً موازياً مكمّلاً له على مستوى أسرته، ذلك أنه لا يمكن لعلاج الطفل أن يكتمل أو ينجح إلا إذا وضعنا في الحسبان تلك العوامل التي ترتبط بالأسرة، والعلاقات الأسرية واتجاه الآباء نحو الإعاقة ودرجة تقبلهم لوجود حالة إعاقة داخل الأسرة وأثرها في حياة الآخرين وتأثيرها في حياة الأسرة بوجه عام.

ويواجه الأطفال ذوو اضطراب التوحد مشكلات في المهارات التواصلية والاجتماعية، ومحدودية في الاهتمامات وفي القدرة على الانتباه مما يعيقهم عن التعلم، الأمر الذي يؤثر سلباً في حياة أسرهم.[9]

وقد حظي موضوع تحديد حاجات الأطفال ذوي اضطراب التوحد على وجه التحديد بأهمية خاصة؛ لضمان جودة الخدمات التربوية النوعية المستندة إلى الأدلة الإمبريقية–التجريبية المقدمة لخدمة الأطفال ذوي اضطراب التوحد[10]. إذ تتطلب الاحتياجات التعليمية لهؤلاء الأطفال نوعاً مكثفاً من استراتيجيات التدخل يقدمها معلمون وأخصائيون على درجة عالية من الكفاءة والتأهيل[12,11].

وتأتي أهمية استقصاء الحاجات التدريبية الاجتماعية والتواصلية والسلوكية للأطفال ذوي اضطراب التوحد لثلاث أسباب رئيسة، أولاً: زيادة نسبة انتشار الأطفال الذين يتم تشخيصهم ضمن اضطراب طيف التوحد[13]؛ حيث يقع اضطراب التوحد في المرتبة السادسة ضمن الإعاقات الشائعة في الولايات المتحدة الأمريكية، إذ تقدر نسبة انتشاره بالمتوسط بين حالة واحدة ضمن كل مئة وخمسين حالة لدى الأطفال في عمر ثماني سنوات حالة واحدة ضمن كل مئة وعشر حالات[14]، وبالمحصلة أثرت هذه الزيادة في عدد الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بشكل كبير في الأنظمة التربوية التي تعنى بهذه الفئات[15].

ثانياً: على الرغم من استمرار جهود الباحثين والأطباء في مجال التوحد، يواجه المعلمون العاملون مع هذه الفئة من الأطفال جملة من التحديات في تلبية احتياجاتهم التعليمية ضمن المدارس والمؤسسات التعليمية العادية والخاصة مما

يقتضي تزويد المعلمين بالحاجات التدريبية الاجتماعية والتواصلية والسلوكية للأطفال ذوي اضطراب التوحد، لتقديم المستويات المطلوبة من التدخلات العلاجية لتعليم هؤلاء الأطفال؛ حيث أن غالبية الأطفال التوحديين يعانون من مشكلات سلوكية واضحة تتعارض مع خبراتهم التعليمية، الأمر الذي يتطلب توافر معلمين تلقوا تدريباً مناسباً في التدخلات السلوكية الإيجابية الداعمة لطلبتهم [16].

ثالثاً: تأكيد التشريعات والقوانين في هذا المجال على ضرورة تعليم الأطفال ذوي اضطراب التوحد في بيئات تعليمية أقل تقييداً، وباستخدام استراتيجيات تعليمية مستندة إلى نتائج البحث العلمي الرصين، بالإضافة إلى أهمية وضرورة أن يمتلك المعلمين والآباء الكفايات والمهارات التي تؤهلهم لاستخدام استراتيجيات التدخل الفعالة؛ مما تطلب تغيير سياسات الأنظمة التربوية وتعليماتها وتطويرها [17]، ومن أبرز تلك القوانين: قانون عدم استبعاد أي طفل من التعليم No Child Left Behind (NCLB)، وقانون تعليم الأفراد المعوقين Individual with Disabilities Education Act (IDEA) [18].

ومن الجدير بالذكر أن مصطلح اضطراب طيف التوحد Autism Spectrum Disorder (ASD) مصطلح شمولي يندرج تحته تصنيف لمجموعة من الاضطرابات النمائية، والتي تتمايز وتختلف عن بعضها بعضاً بحسب شدة ظهور أعراض اضطرابات تشمل التواصل اللفظي وغير اللفظي، وكذلك مظاهر العجز الاجتماعي والاختلالات السلوكية عند الطفل المصاب، ويمكن تصنيفها إلى الأنواع الرئيسية التالية: اضطراب التوحد (التوحد التقليدي) Autistic Disorder، ومتلازمة أسبيرجر Asperger Syndrome، ومتلازمة ريت Rett Syndrome، والاضطراب النمائي الشامل – غير المحدد (التوحد غير النمطي) Pervasive Development Disorder-Not Otherwise Specified: PDD-NOS، واضطراب الانتكاس الطفولي Childhood Disintegrative Disorder [19]. وقد ركز الباحثان في هذه الدراسة على تحديد أهم الحاجات التواصلية والاجتماعية والأكاديمية والتكيفية والسلوكية لأطفال التوحد التقليدي والاضطراب النمائي الشامل – غير المحدد (غير النمطي) من وجهة نظر أمهاتهم.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

بالرغم من أن لكل طفل توحدي حاجاته الفريدة التي يتميز بها عن أقرانه، إلا أن الأطفال ذوي اضطراب التوحد يشتركون عموماً في مجموعة من الحاجات التواصلية والاجتماعية والأكاديمية والتكيفية والسلوكية، والتي ترتبط وبشكل مباشر بالمشكلات التي يعاني منها هؤلاء الأطفال والتي تؤثر على استقرار وتوازن الأسرة وبالتالي لا بد من طرحها والوقوف عليها، وحيث إن المعلمين والمختصين في الغالب هم من يحددون تلك الحاجات ويقومون بالاستجابة إليها؛ نجد في كثير من الأحيان أن أهالي أولئك الأطفال يجدون بأن حاجات أبنائهم تختلف عن تلك الحاجات التي يرونها هم ولو على صعيد أولوياتها، وتماشياً مع تطور التشريعات والقوانين التي تنص على ضرورة مشاركة الأسرة وبخاصة الوالدين في بناء البرامج التربوية الخاصة بأطفالهم، والمشاركة في تحديد الحاجات الفعلية لأطفالهم، حاولت هذه الدراسة استقصاء الأبعاد الرئيسية لتلك الحاجات وأولوياتها من وجهة نظر الأمهات، وفيما إذا كانت تختلف تبعاً لمتغيرات نوع اضطراب التوحد لدى الأطفال، وعمر الطفل وجنسه. وبالتحديد حاولت الدراسة الإجابة على السؤالين التاليين:

- السؤال الأول: ما تقديرات أمهات أطفال اضطراب طيف التوحد لأهم الحاجات التواصلية والاجتماعية والأكاديمية والتكيفية والسلوكية لأطفالهن؟
- السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات الأمهات لحاجات أطفال اضطراب طيف التوحد في الأردن، تبعاً للمتغيرات الآتية: نوع الاضطراب، جنس الطفل، وعمر الطفل؟

أهميّة الدراسة

يعد اضطراب طيف التوحد من الإعاقات التطورية الدائمة، والتي تحتاج إلى مراقبة مستمرة وإشرافاً دائماً نتيجة شدة وغرابة أنماط السلوك الصادرة عن الأطفال المصابين بهذا الاضطراب. ولأن هذه الفئة من الإعاقات تحتاج إلى برامج تدريبية وعلاجية متخصصة تلعب الأسرة وبخاصة الوالدين دوراً كبيراً في إنجاحها وتقييم فاعليتها، وباعتبار أن العلاقة بين الأسرة – الشيء الثابت في حياة الطفل والرحم الاجتماعي له – وبين الأخصائيين في ميدان تقديم الخدمة، أساساً قوياً في تحسين نوع وكم الخدمات المقدمة للطفل التوحدي، وتحقيقاً واقعياً لمفهوم الرعاية الشمولية والتي تهدف إلى تلبية جميع حاجات الطفل التوحدي في المجالات المختلفة، جاءت فكرة هذه الدراسة التي انبثقت من خلال اطلاع الباحث على مجموعه كبيرة من البرامج التدريبية والعلاجية الموجهة لتحسين مظاهر العجز لدى الأطفال التوحديين في مختلف المجالات الاجتماعية والسلوكية والتواصلية وغيرها، وملاحظة أن معظم هذه البرامج والدراسات أغفلت وبشكل كبير دور الأسرة وبخاصة الوالدين في تقييم المجالات المهمة من وجهة نظرهم، والتي تحتاج التركيز عليها في البرامج التدريبية والعلاجية، وكذلك فعالية هذه البرامج بعد تطبيقها على أرض الواقع، وهذا بدوره أدى إلى نوع من الإشكالية التعاونية وفتور في العلاقة بين أولياء الأمور والمختصين.

وبناءً على ما سبق تظهر أهمية الدراسة فيما يلي:

- تقديم مرجعاً واقعيّاً لأهم الحاجات التواصلية والاجتماعية والأكاديمية والتكيفية والسلوكية لأطفال اضطراب طيف التوحد في الأردن من وجهة نظر الأمهات.
- تمكين الأمهات من التعبير عن حاجاتهن واقتراحاتهن المرتبطة بمظاهر أطفالهن التوحديين.
- الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في بناء برامج تربويّة وتدريبيّة متخصصة تتوافق مع واقع حاجات هذه الفئة من الأطفال.
- إثراء المكتبة العربية بمقياس لحاجات أطفال اضطراب طيف التوحد في المجالات التواصلية والاجتماعية والأكاديمية والتكيفية والسلوكية من وجهة نظر أمهات هؤلاء الأطفال.
- تعتبر هذه الدراسة – وفي حدود علم الباحث – أول دراسة في مجال تحديد حاجات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في الأردن.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

اضطراب التوحد (التوحد الكلاسيكي): تبنى الباحثان تعريف الجمعية الأمريكية لاضطراب التوحد (Autism Society Of America-ASA, 2004)* الذي يعتبر من أكثر التعريفات قبولاً لدى المختصين، وينص على أن اضطراب التوحّد عبارة عن المظاهر المرضيّة الأساسيّة التي تظهر قبل أن يصل عمر الطفل إلى 30 شهراً، ويتضمّن ما يلي: اضطراب في سرعة أو تتابع النمو، واضطراب في الاستجابات الحسيّة للمثيرات، واضطراب في الكلام واللغة والمعرفة، واضطراب في التعلّق أو الانتماء للناس والأحداث والموضوعات.

وإجرائياً يعرف أطفال اضطراب التوحد في الدراسة بأنهم: الأطفال الذين تم تشخيصهم بشكل رسمي باضطراب التوحد من قبل مراكز التشخيص المعتمدة لدى وزارة التنمية الاجتماعية ووزارة الصحة، والمسجلين في مراكز التربية الخاصة في مدينتي عمان ومدينة إربد.

الاضطراب النمائي الشامل – غير المحدد (غير النمطي) : هو نوع من الاضطرابات النمائية الشاملة، ويظهر المصابون بهذا المرض بعض ملامح التوحد وليس جميعها، ويواجه أطفال هذا الاضطراب صعوبات على صعيد التفاعلات الاجتماعية والتواصل اللغوي وغير اللغوي ومشاكل في اللعب التخيلي والسلوكات التكرارية،

---

* Autism society of America, (2004). http://www.autism-society.org.

إلا أن هذه الأعراض تكون أقل شدة من الأعراض في باقي أنواع اضطرابات التوحد الأخرى، وتظل عندهم قدرة على التفاعل الاجتماعي بدرجة تحول دون تشخيصهم بالتوحد الكلاسيكي النمطي، وهو يمثل الاضطراب الأكثر تشخيصاً بين الاضطرابات النمائية [20].

وإجرائياً يعرف أطفال الاضطراب النمائي الشامل – غير المحدد (التوحد غير النمطي) في الدراسة بأنهم: الأطفال الذين تم تشخيصهم بشكل رسمي بهذا الاضطراب من قبل مراكز التشخيص المعتمدة لدى وزاراتي التنمية الاجتماعية ووزارة الصحة، والمسجلين في مراكز التربية الخاصة في مدينتي عمان وإربد.

الحاجات: وهي مجموعة من المتطلبات التي يجب توفيرها للفرد وتتعلق بمعارفه، ومهاراته، وخبراته، وسلوكه في المجالات المختلفة [21].

وإجرائياً تعرف على أنها العلامة الكلية للمفحوص على مقياس الحاجات التواصلية والاجتماعية والأكاديمية والتكيفية والسلوكية والمعد من قبل الباحثان لهذه الدراسة.

محددات الدراسة

تتحدد نتائج الدراسة في الآتي:

- أمهات أطفال اضطراب التوحد ومتلازمة أسبرجر المسجلين في مراكز التوحد في مدينتي عمان وإربد؛ حيث تعود قلة عدد الأمهات المشاركات في الدراسة إلى قلة عدد الأطفال ذوي اضطراب التوحد المخدومين في تلك المراكز، وقلة نسبة انتشار هذه الفئة عموماً مقارنة مع الفئات الأخرى للتربية الخاصة.
- دلالات صدق أداة الدراسة وثباتها (قائمة حاجات أطفال اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر الأمهات).

الدراسات السابقة

من خلال اطلاع الباحثان على الأدب السابق المتعلق بموضوع حاجات أطفال اضطراب طيف التوحد، في مختلف المجالات التواصلية والاجتماعية والأكاديمية والتكيفية والسلوكية، لوحظ ندرة الدراسات التي تناولت هذا الموضوع سواء على الصعيد العربي أو الصعيد العالمي، وفيما يلي عرض لما توصل إليه الباحثان من هذه الدراسات:

الدراسة التي أجرتها السعد [22] للتعرف إلى أهم الحاجات التدريبية للأطفال التوحديين في دولة الكويت ومدينة جدة في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر الوالدين، وتقدير الوالدين لهذه الأهمية. تكونت عينة الدراسة من (92) والد لطفل توحدي. أظهرت نتائج الدراسة أن جميع الاحتياجات والتي تم قياسها من خلال مقياس أعدته الباحثة لهذا الغرض هي مهمة بالنسبة للأطفال التوحديين من وجهة نظر أبائهم، مع التفاوت في تقدير هذه الأهمية وبحسب متغيرات الدراسة، وجاء في أعلى سلم الحاجات لهؤلاء الأطفال من وجهة نظر أبائهم التدريب على السلوك المناسب في المواقف المتعددة، وكذلك التدريب على استخدام وسيلة تواصل مناسبة مع الاخرين سواء لفظية أو غير لفظية.

وهدفت دراسة قام بها كل من يونج وبريور وباتسون [23] إلى تقييم الأنماط السلوكية غير الطبيعية لدى الأطفال التوحديين، وقد اشتملت الدراسة (173) أباً لأطفال توحديين قاموا بملىء استمارة صممت من قبل الباحثين هدفت إلى الكشف عن المشكلات التي يعاني منها أطفالهم التوحديين، وقد حدد الآباء المشكلات التي تواجه أطفالهم على الترتيب الآتي: عيوب في الإدراك الاجتماعي، مشكلات تواصلية، أنماط سلوكية غير اعتيادية أو غير مألوفة، صعوبات حركية.

وهدفت دراسة الزهراني [24] إلى تحديد أهم المشكلات السلوكية للأطفال التوحديين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. تكونت عينة الدراسة من (85) معلماً ومعلمة موزعين على (20) مركز من مراكز التربية الخاصة في مدينتي الرياض وعرعر. وقد جاءت النتائج لتشير إلى أن أهم المشكلات السلوكية تمثلت في الضعف الشديد في التفاعل الاجتماعي والعاطفي ومن ثم المشكلات السلوكية المتعلقة بالسلوك النمطي لدى الطفل التوحدي وأخيراً المشكلات السلوكية المتعلقة بالاستجابات غير المناسبة للمثيرات الحسية المختلفة.

أما دراسة توتشر [25] فقد هدفت إلى تقييم الحاجات الفعلية لأطفال اضطراب التوحد، حيث تكونت عينة الدراسة من 73 طفل توحدي (50 ذكر و23 أنثى). ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام مقياس مصمم من قبل الباحث مكون من 65 فقرة موزعة على أبعاد رئيسية ثلاثة هي: الحاجات السلوكية، والحاجات الاجتماعية، والحاجات التواصلية، تم تعبئة المقياس من قبل معلمي هؤلاء الأطفال. أشارت نتائج الدراسة إلى أن الحاجات السلوكية جاءت في المرتبة الأولى تلتها الحاجات في المجال الاجتماعي ومن ثم الحاجات في الجانب التواصلي، وكذلك أظهرت النتائج أن أطفال التوحد يحتاجون إلى برامج علاجية وتأهيلية في هذه المجالات الثلاثة.

ضمن الآطار ذاته أجرت الأحمد [26] دراسة هدفت التعرف إلى طبيعة الاحتياجات التدريبية والتأهيلية للأطفال التوحديين من وجهة نظر الآباء والمختصين وأولوياتها. تكونت عينة الدراسة من (30) أب و (40) معلم. استخدم مقياس للتعرف على أهم الحاجات التدريبية والتأهيلية للأطفال التوحديين صمم من قبل الباحث تكون من 50 فقرة موزعة على ستة أبعاد رئيسة (اجتماعية، تواصلية لغوية، تواصلية غير لغوية، سلوكية، تكيفية، تعليمية). جاءت نتائج استجابات الآباء والمعلمين بالمستوى المرتفع على الحاجات الاجتماعية والسلوكية والتواصلية غير اللغوية، وبالمستوى المتوسط على بقية الحاجات.

كما هدفت دراسة الزريقات والإمام [27] إلى التعرّف على مستوى الأداء النفسي والتربوي لدى عينة من الأطفال التوحديين في المراكز المتخصصة في تشخيص وعلاج أطفال التوحد في مدينة عمان بالأردن. ولتحقيق هدف الدراسة فقد تم تصميم اختبار التقييم النفسي والتربوي للأطفال التوحديين والذي اشتمل على 87 فقرة موزعة على سبعة أبعاد رئيسة هي: المعرفي، الاجتماعي، السلوكي، التواصلي، الحركي، والأنشطة والاهتمامات. تكونت عينة الدراسة من40 طفلاً توحدياً تم اختيارهم من أربعة مراكز متخصصة في مدينة عمان. واستخدم الباحثان اختبار (ت) وتحليل التباين الأحادي في الإجابة على أسئلة الدراسة. وأشارت النتائج إلى أن أداء أفراد الدراسة في المجمل كان ضعيفاً على أبعاد الأداة المستخدمة، وقد جاءت الأبعاد وفقاً لمتوسطاتها كالأتي: السلوكي، الاجتماعي، التواصلي، الحركي، والأنشطة والاهتمامات .

وفي دراسة لاريس وماجلي [28] والتي هدفت إلى المقارنة بين المهارات الاجتماعية والسلوكية والتكيفية لعينة من الأطفال التوحديين، حيث قاما بتقييم 29 طفلاً توحدياً باستخدام الملف النمائي (Developmental Profile). أشارت النتائج إلى أن الأطفال التوحديين يواجهون صعوبات بدرجة شديدة في مجالات المهارات السلوكية والاجتماعية، وبدرجة متوسطة في المهارات التكيفية.

كما أجرى شبيب [29] دراسة هدفت التعرف إلى الخصائص النفسية والاجتماعية والعقلية للأطفال التوحديين من وجهة نظر الآباء. تكونت عينة الدراسة من طفلين توحديين وأستخدم الباحث أسلوب دراسة الحالة للوصول إلى أهم خصائص الأطفال التوحديين من وجهة نظر أبائهم. أظهرت نتائج الدراسة أن أهم الخصائص الاجتماعية تمثلت في البرود العاطفي الشديد تجاه الوالدين وكذلك عدم القدرة على تكوين صداقات مع الأقران والصعوبة الكبيرة في التعبير عن الانفعالات في المواقف المختلفة، أما أهم الخصائص النفسية فتمثلت في الانزعاج الكبير التي يظهرها الطفل عند محاولة تغيير روتين أو ترتيب البيئة التي تعود عليها، وبالنسبة إلى أهم الخصائص العقلية فتمثلت في الضعف الشديد في اكتساب المهارات المعرفية الأساسية.

أما دراسة بروين [30] والتي قام من خلالها باستقصاء حاجات أسر أطفال اضطراب طيف التوحد في عمر المدرسة والمرتبطة بخصائصهم وحاجاتهم التي تحتاج إلى معالجة وتدريب لتحسين مستوى الأداء فيها. تكونت عينت الدراسة من (101) أب لطفل من أطفال طيف التوحد، تراوحت أعمارهم بين (6–13) سنة، تم جمع المعلومات بطريقتين: الاستبانة والمقابلات التلفونية. وتم التركيز في هذه الدراسة على أهم الحاجات التي يرى الوالدين أن البرامج المختلفة الموجهة لأبنائهم لم تعالجها بالشكل المناسب، وأظهرت النتائج أن الحاجات في المجال الاجتماعي جاءت في مقدمة الأولويات التي يرى الأهل ضرورة معالجتها والتعامل معها، ومن ثم جاءت الحاجات في الجانب التربوي، وجاءت الحاجة إلى الدعم النفسي في المرتبة الأخيرة.

وكذلك هدفت دراسة الكيكي [31] إلى التعرف على أهم المظاهر السلوكية لأطفال التوحد من وجهة نظر أبائهم وأمهاتهم. حيث تم اختيار عينة عشوائية بلغت (46) أباً وأماً لأطفال توحديين. أظهرت نتائج الدراسة أن الآباء والأمهات متقاربون في وجهات النظر في المظاهر السلوكية لأطفالهم التوحديين، والذي قد يعود إلى خبرتهم وتعاملهم ومعاناتهم في العيش داخل الحياة اليومية، حيث أظهروا وجود إختلالات سلوكية شديدة في المجال الاجتماعي، والعاطفي والانفعالي، وكان من توصيات الأهل التركيز على الجانب التواصلي اللغوي وتنميته لأنه يؤمن لهؤلاء الأطفال القدرة على الاتصال والتفاعل الاجتماعي.

من خلال استعراض الدراسات السابقة، يلاحظ ما يلي:

- أشارت نتائج بعض الدراسات للأهمية الكبيرة التي يوليها الآباء والمختصين فيما يتعلق بالحاجات في المجال الاجتماعي لأطفال اضطراب طيف التوحد، ومن هذه الدراسات دراسة كل من الكيكي [31]، ودراسة بروين [30]، وكذلك دراسة لاريس وماقلي [28]، وأيضاً دراسة الأحمد[26].
- وكذلك أظهرت بعض الدراسات الأهمية الكبيرة للحاجات في المجال السلوكي ومن هذه الدراسات دراسة كلاً من لاريس وماقلي[28]، ودراسة الزريقات والإمام [27]، وكذلك دراسة الأحمد [26]، ودراسة توتجر [25] والسعد [22].
- يلاحظ كذلك أن معظم التقديرات سواءً من قبل الوالدين أو من قبل المختصين جاءت مرتفعة على معظم مجالات حاجات أطفال اضطراب طيف التوحد، وهذا وإن دل على شيء فإنما يدل على أهمية هذه الحاجات وضرورة إيلائها القدر الكافي من الرعاية والاهتمام، وبناء البرامج المختلفة لتأهيل هذه الفئة من الأطفال في مختلف مجالات حياتهم.

وقد جاءت الدراسة الحالية لتأكد أهمية دور الوالدين في التخطيط والمشاركة الفاعلة في البرامج التدريبية والتعليمية المختلفة لأطفالهم، وكذلك تقدم الدراسة أساساً بحثياً لأهم الحاجات التواصلية، والاجتماعية، والأكاديمية، والتكيفية، والسلوكية لأطفال اضطراب طيف التوحد في الأردن، والتي يمكن الاستفادة منها لبناء البرامج المختلفة التي تتوافق مع الحاجات الفعلية لهذه الفئة.

مجتمع الدراسة وعينتها

نظراً لغياب الإحصائيات الرسمية حول عدد أطفال اضطراب طيف التوحد في المنطقة العربية عامة وفي الأردن خاصة، ونظراً لتوفر المراكز المتخصصة في التوحد في المدن الكبرى بشكل رئيسي، لجأ الباحث إلى توزيع مقياس الدراسة على أمهات أطفال اضطراب طيف التوحد والمسجلين في مراكز تقديم الخدمة لهذه الفئة من الأطفال في مدينتي عمان وإربد وبالتنسيق مع المجلس الأعلى للمعاقين في الأردن، حيث تم توزيع المقياس على الأمهات عن طريق المراكز وبلغ عددهن (150) أم، تم إرجاع (110) استجابة، وتم استبعاد عشرةً منها؛ بسبب عدم اكتمال المعلومات فيها، وبالتالي تكونت عينة الدراسة بشكلها النهائي من (100) أم من أمهات أطفال اضطراب طيف التوحد في الأردن. ويوضح الجدول (1) خصائص أفراد عينة الدراسة حسب توزيعها من حيث نوع الاضطراب، وعمر الطفل، وجنسه، ونسبة تمثيل كل منها في العينة.

جدول 1 : توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها.

المتغير	الفئة	العدد	النسبة	المجموع
جنس الطفل	ذكور	69	%69	100
	إناث	31	%31	
عمر الطفل	أقل من خمسة سنوات	58	%58	100
	خمسة سنوات فأكثر	42	%42	
نوع الاضطراب	اضطراب التوحد(التقليدي)	60	%60	100
	طيف التوحد	40	%40	

أداة الدراسة

بهدف التعرف إلى أهم الحاجات التواصلية والاجتماعية والأكاديمية والتكيفية والسلوكية لأطفال اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر الأمهات في الأردن، وتأثر هذا التقدير بنوع الاضطراب، وجنس الطفل، وعمره، تم إعداد أداة الدراسة وذلك من خلال:

- طرح سؤال مفتوح على عينة استطلاعية من أمهات الأطفال التوحديين بالتنسيق مع بعض مراكز التربية الخاصة في مدينتي إربد وعمان عن أهم حاجات أبنائهن بشكل عام، ومن ثم تم تبويب هذه الحاجات ضمن أبعاد الدراسة الرئيسة: التواصلية، والاجتماعية، والأكاديمية، والتكيفية، والسلوكية، وتم استثناء الحاجات التي لا تندرج تحت هذه الأبعاد.
- مسح الأدب السابق المرتبط بموضوع الدراسة الحالية، من أجل اشتقاق الأبعاد الرئيسة لأهم حاجات أطفال اضطراب طيف التوحد والفقرات المرتبطة بهذه الأبعاد، ومن هذه الدراسات دراسة كل من: السعد [22]؛ الشيخ ذيب [32]؛ بن صديق [33]؛ وكذلك دراسة الكيكي [31].
- بناءً على الأدب السابق المرتبط بموضوع الدراسة الحالية تم التوصل إلى (79) فقرة موزعة على خمسة أبعاد رئيسة شكلت المقياس بصورته الأولية.
- تم عرض المقياس بصورته الأولية على (10) محكمين من ذوي الاختصاص في ميدان التربية الخاصة والإرشاد النفسي في الجامعات الأردنية، حيث أوصى المحكمون بإجراء التعديلات الآتية: إضافة أمثلة توضيحية لخمس من فقرات المقياس، وحذف أربع من فقرات المقياس لعدم انتمائها لأبعادها، وتعديل صياغة بعض الفقرات من الناحية اللغوية.
- تم إجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمون، وأصبح المقياس بصورته النهائية مكوناً من (75) فقرة موزعة على خمسة أبعاد رئيسة، يقابلها سلم تقديري مكون من أربع درجات، هي: لا يحتاجها، ويحتاجها بشكل بسيط، ويحتاجها بشكل متوسط، ويحتاجها بشكل كبير. وقد تضمنت الأداة الأبعاد الرئيسة الآتية: حاجات سلوكية تتعلق باختيار السلوك المناسب في المواقف المختلفة، وتمثلت في (15) فقرة على الأداة. وحاجات اجتماعية تتعلق بالمهارات الاجتماعية والقدرة على تطويرها، وتمثلت في (15) فقرة على الأداة. وحاجات تواصلية تتعلق بمشكلات اللغة والتواصل، وتمثلت في (15) فقرة على الأداة. وحاجات تكيفية تتعلق بمهارات الحياة اليومية والعناية بالذات، وتمثلت في (15) فقرة على الأداة. وحاجات أكاديمية تتعلق بتحسين المهارات التعليمية والمعرفية، وتمثلت في (15) فقرة على الأداة.

إجراءات الصدق والثبات

للتحقق من دلالات الصدق لمقياس الدراسة تم عرضه على لجنة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في ميدان التربية الخاصة والإرشاد النفسي في الجامعات الأردنية، وبلغ عدد المحكمين (10) محكمين، وطلب منهم إبداء الرأي حول مدى مناسبة الفقرات للمقياس وانتمائها للبعد، بالإضافة إلى أبداء الرأي بالسلامة اللغوية، ووضوح المعنى، واعتمد الباحث اتفاق ما نسبته 80% من آراء المحكمين لحذف أو تعديل أو إضافة الفقرات، وبناءً على التعديلات التي أوصى بها المحكمون، تكون المقياس بصورته النهائية من (75) فقرة موزعة على خمسة أبعاد رئيسة. ومن ناحية أخرى تم التحقق من صدق المقياس أيضاً بحساب معامل الارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للمجال والدرجة الكلية للمقياس كما هو موضح في الجدول (2).

جدول 2: معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لكل مجال من مجالات الحاجات والدرجة الكلية للمقياس

المجال	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
المجال الأول (الحاجات في الجانب السلوكي)	0.96	0.000
المجال الثاني (الحاجات في الجانب التواصلي)	0.94	0.000
المجال الثالث (الحاجات في الجانب الاجتماعي)	0.96	0.000
المجال الرابع (الحاجات في الجانب التكيفي)	0.84	0.000
المجال الخامس (الحاجات في الجانب الأكاديمي)	0.89	0.000

يبين الجدول (2) أن مجالات مقياس حاجات أطفال اضطراب التوحد من وجهة نظر الأمهات يتمتع بقيم صدق بدرجة عالية، حيث تراوحت قيم الارتباط ما بين (0.84) لمجال الحاجات في الجانب التكيفي، و(0.96) لمجال الحاجات في الجانب الاجتماعي. وتعد جميع القيم مناسبة وكافية لأغراض الدراسة الحالية، كما تشير إلى أهمية كل مجال من مجالات الحاجات في هذه الدراسة.

وللتحقق من دلالات ثبات المقياس، جرى تقدير الاتساق الداخلي حسب طريقة معامل كرونباخ ألفا، إذ بلغت قيمة ألفا للمقياس ككل (0,86). كذلك تم التحقق من دلالات الثبات بأسلوب التجزئة النصفية باستخدام معامل سبيرمان براون، إذ بلغت للمقياس ككل (0.84)، والجدول (3) يوضح دلالات الثبات.

جدول 3: دلالات الثبات لمقياس حاجات أطفال اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر الأمهات

المجال	عدد الفقرات	قيم معادلة كرونباخ ألفا	قيم معامل ارتباط سبيرمان براون
المجال الأول (الحاجات في الجانب السلوكي)	15	0.86	0.76
المجال الثاني (الحاجات في الجانب التواصلي)	15	0.89	0.92
المجال الثالث (الحاجات في الجانب الاجتماعي)	15	0.90	0.91
المجال الرابع (الحاجات في الجانب التكيفي)	15	0.81	0.88
المجال الخامس (الحاجات في الجانب الأكاديمي)	15	0.86	0.73
المقياس ككل	**75**	**0.86**	**0.84**

يتضح من الجدول (3) أن قيم معاملات الارتباط تعد قيماً مقبولة، وعليه فإن مقياس حاجات أطفال اضطراب طيف التوحد يتمتع بدرجة مقبولة إذ كانت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً (عند مستوى $\alpha = 0,01$). كما تشير قيم ألفا إلى أن هناك درجة عالية من الاتساق الداخلي، ويعتبر هذا مؤشراً مناسباً على أن مقياس حاجات أطفال اضطراب طيف التوحد يتمتع بدلالات ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها من أجل استخدامها في هذه الدراسة.

وبناءً على ما تجمع لدى الباحثان من دلالات الثبات، وما تحقق للمقياس من صدق المحتوى المتمثل بإجراءات بناء المقياس، وتمثيله لمنطقة السلوك المقاس (حاجات أطفال اضطراب التوحد من وجهة نظر الأمهات)، فإن أداة الدراسة بصورتها النهائية تعتبر مقبولة لأغراض هذه الدراسة، وأصبحت جاهزة للتطبيق على أفراد عينة الدراسة.

تصحيح المقياس

صممت فقرات الأداة بطريقة ليكرت، حيث تقع الإجابة على كل فقرة في الأداة ضمن سلم من أربعة خيارات هي: لا يحتاجها (0)، يحتاجها بشكل بسيط (1)، يحتاجها بشكل متوسط (2)، يحتاجها بشكل كبير (3). تم تحويل درجات استجابات أفراد الدراسة على الأداة بجميع فقراتها، واستجاباتهم على كل مجال من مجالات الأداة إلى مقياس موحد مكون من ثلاث درجات. وقد اعتمدت الفئات الآتية لتقدير درجة حاجات أطفال اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر

الأمهات: أقل من (1) درجة منخفضة، (1.1 – 2) درجة متوسطة، أكثر من (2.1) درجة مرتفعة.

تصميم الدراسة

اقتضت طبيعة الدراسة استخدام المنهج الوصفي بوصفه أسلوباً مناسباً لبحث مشكلة الدراسة الحالية، ولقدرته على الإسهام في تزويدنا بالمعلومات اللازمة للتعرف إلى حاجات أطفال اضطراب التوحد من وجهة نظر الأمهات، ومن ثم تحليل هذه المعلومات وتفسيرها للوصول إلى النتائج التي يمكن أن تسهم في تحقيق أهداف الدراسة المرجوة. إذ يعتمد المنهج الوصفي على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفا دقيقا. ويعبّر عنها كيفياً أو كمياً، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطيها وصفاً رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها، أو درجة ارتباطها مع الظواهر الأخرى [34].

متغيرات الدراسة

- متغير جنس الطفل وله مستويان: (ذكر، وأنثى).
- متغير عمر الطفل وله مستويان: (خمس سنوات فأقل، وأكثر من خمس سنوات).
- نوع الاضطراب وله مستويان: التوحد التقليدي (الكلاسيكي)، والاضطراب النمائي الشامل – غير المحدد (توحد غير نمطي).

وقد تم التعامل مع متغيرات جنس الطفل، وعمر الطفل، ونوع الاضطراب كمتغيرات مستقلة، في حين استخدمت تقديرات الأمهات للحاجات التواصلية، والاجتماعية، والأكاديمية، والتكيفية، والسلوكية لدى أطفال اضطراب التوحد كمتغير تابع.

المعالجة الإحصائية

لإجراءات التحليل الإحصائي بعد إجراء القياس في الدراسة الحالية، أدخلت البيانات في ذاكرة الحاسب الإلكتروني، ثم تم تحليلها باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) كما يلي:

– للإجابة عن السؤال الأول حسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لتقديرات أفراد عينة الدراسة، على كل فقرة من فقرات أداة الدراسة.

– للإجابة عن السؤال الثاني حسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية واستخدم اختبار تحليل التباين الثلاثي (Three – way ANOVA)، واختبار تحليل التباين المتعدد (MANOVA).

نتائج الدراسة

أولاً:النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نصه: ما تقديرات أمهات أطفال اضطراب طيف التوحد في الأردن لأهم الحاجات التواصلية، والاجتماعية، والأكاديمية، والتكيفية، والسلوكية لأطفالهن؟ للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية للتمييز بين المجالات الرئيسة للدراسة من حيث الأهمية كما تراها الأمهات، والجدول (4) يبين ذلك

جدول 4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لحاجات أطفال اضطراب التوحد من وجهة نظر الأمهات

رقم المجال	المجال	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	المستوى
2	الحاجات في المجال السلوكي	1	2.60	0.16	86.67	مرتفع
3	الحاجات في المجال التواصلي	2	2.40	0.35	80.00	مرتفع
5	الحاجات في المجال الاجتماعي	3	2.24	0.51	74.67	مرتفع
4	الحاجات في المجال التكيفي	4	2.03	0.32	67.67	مرتفع
1	الحاجات في المجال الأكاديمي	5	1.93	0.40	64.33	متوسط
المقياس ككل			**2.24**	**0.18**	**74.67**	**مرتفع**

يلاحظ من الجدول (4) أن الدرجة الكلية لحاجات الأطفال ذوي اضطراب التوحد من وجهة نظر الأمهات كانت مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي (2.24) بأهمية نسبية مقدارها (74.67). وكذلك يظهر الجدول (4) أن مستوى المجالات الرئيسة للمقياس جاءت بين المرتفع والمتوسط، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.60 – 1.93)، وجاء في المرتبة الأولى الحاجات في المجال السلوكي بمتوسط حسابي (2.60) وبأهمية نسبية (86.67)، وفي المرتبة الثانية جاءت الحاجات في المجال التواصلي بمتوسط حسابي (2.40)، وبأهمية نسبية (80.00)، أما في المرتبة الثالثة فقد جاءت الحاجات في المجال الاجتماعي بمتوسط حسابي (2.24)، وبأهمية نسبية (74.67)، وجاءت الحاجات في المجال التكيفي (مهارات الحياة اليومية والعناية بالذات) في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (2.03)، وبأهمية نسبية (67.67)، وفي المرتبة الأخيرة جاءت الحاجات في المجال الأكاديمي (المعرفي والتعليمي)، بمتوسط حسابي (1.93)، وبأهمية نسبية (64.33).

وللتعرف على حاجات أطفال اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر الأمهات، ضمن كل مجال من مجالات مقياس الحاجات، حسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومستوى الحاجات، لكل مجال على حده، وفيما يلي عرض لذلك:

أولاً: الحاجات في المجال الأكاديمي (المعرفي والتعليمي)

جدول 5: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الحاجات الأكاديمية مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	المستوى
13	ينفذ الأوامر البسيطة المعطاة له (مثال: إغلاق الباب وفتحه).	1	2.15	0.78	71.67	مرتفع
1	يضع الأشياء في أماكنها الصحيحة.	2	2.08	1.01	69.33	مرتفع
7	يرتب أحداث مصورة زمنياً.	3	2.04	1.00	68.00	مرتفع
14	يعرف العملات النقدية ويميز قيمتها.	4	2.01	0.92	67.00	مرتفع
3	يطابق الأشياء مع صورها.	5	1.98	1.08	66.00	متوسط
5	يرسم الأشياء الهندسية البسيطة (مثلث– مربع– دائرة).	6	1.97	1.09	65.67	متوسط
12	يتدرب على الحساب بالنسبة لمستوى صفة.	6	1.97	0.96	65.67	متوسط
8	يقدر على مراقبة أشخاص يتحدثون، والتنقل بالنظر من أحدهم إلى الأخر.	8	1.96	1.01	65.33	متوسط
4	يختار الأشياء التي تسمى له بشكل صحيح.	9	1.93	1.12	64.33	متوسط
11	يتدرب على الكتابة بالنسبة لمستوى صفه.	10	1.91	1.03	63.67	متوسط
6	يصنف الأشياء حسب لونها.	11	1.89	1.06	63.00	متوسط
15	يميز الوقت (صباحا– ظهرا– مساءا).	12	1.82	1.13	60.67	متوسط
10	يتدرب على القراءة بالنسبة لمستوى صفه.	13	1.78	1.12	59.33	متوسط
2	يرتب الأشياء طبقا لأحجامها.	14	1.73	1.13	57.67	متوسط
9	يردد أسماء أيام الأسبوع ويعرف ما هو اليوم وماذا كان أمس.	15	1.72	1.16	57.33	متوسط
	المجال ككل		**1.93**	**0.40**	**64.33**	**متوسط**

يلاحظ من الجدول (5) أن مستوى الحاجات في المجال الأكاديمي (المعرفي والتعليمي) كان متوسطاً، وجاء في المرتبة الأخيرة بالنسبة للمجالات الأخرى، إذ بلغ المتوسط الحسابي (1.93) بأهمية نسبية(64.33)، وجاء مستوى فقرات المجال بين مرتفع ومتوسط، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.15– 1.72)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (13)، وهي "ينفذ الأوامر البسيطة المعطاة له (مثال: إغلاق الباب وفتحه)" بمتوسط حسابي (2.15)، وبأهمية نسبية (71.67)، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (9) وهي "يردد أسماء أيام الأسبوع ويعرف ما هو اليوم وماذا كان أمس" بمتوسط حسابي (1.72)، وبأهمية نسبية (57.33).

ثانياً: الحاجات في المجال السلوكي

جدول 6: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الحاجات السلوكية مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	المستوى
6	يقلل من الانشغال الروتيني بعمل معين لمدة طويلة.	1	2.77	0.53	92.33	مرتفع
12	يقلل من التجوال في المكان الذي يتواجد فيه.	2	2.76	0.53	92.00	مرتفع
5	يقلل من التحديق في الفراغ دون سبب.	3	2.74	0.50	91.33	مرتفع
14	يقلل من القفز والتلويح باليدين.	4	2.71	0.50	90.33	مرتفع
8	يقص الأوراق بالشكل الصحيح.	5	2.6	0.60	86.67	مرتفع
7	يمسك القلم بالشكل الصحيح.	6	2.59	0.73	86.33	مرتفع
13	يقلل من ضرب الرأس بالجدار.	7	2.58	0.70	86.00	مرتفع
10	يقلل من عض الأصابع.	7	2.58	0.54	86.00	مرتفع
3	يسيطر على حركة اليدين.	9	2.55	0.63	85.00	مرتفع
11	يقلل من الدوران حول نفسه لفترات طويلة.	10	2.53	0.58	84.33	مرتفع
15	يجلس في المقعد لأطول فترة ممكنه.	11	2.52	0.61	84.00	مرتفع
4	يحرك الرأس بالاتجاهات المختلفة.	11	2.52	0.69	84.00	مرتفع
2	يقفز باستخدام القدمين.	13	2.51	0.66	83.67	مرتفع
1	يستخدم الأرجل بالشكل الصحيح خاصة في صعود الدرج.	14	2.5	0.61	83.33	مرتفع
9	يقدر على إشعال النور وإطفائه.	15	2.48	0.70	82.67	مرتفع
المجال ككل			**2.6**	**0.16**	**86.67**	**مرتفع**

يلاحظ من الجدول (6) أن مستوى الحاجات في المجال السلوكي جاء مرتفعاً وجاء بالمرتبة الأولى، إذ بلغ المتوسط الحسابي (2,60)، بأهمية نسبية (86.67)، وجاء مستوى فقرات المجال مرتفعاً، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.77– 2.48)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (6) وهي "يقلل من الانشغال الروتيني بعمل معين لمدة طويلة" بمتوسط حسابي (2.77)، وبأهمية نسبية (92.33)، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (9) وهي "يقدر على إشعال النور وإطفائه" بمتوسط حسابي (2.48)، وبأهمية نسبية (82.67).

ثالثاً: الحاجات في المجال التواصلي

جدول 7: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الحاجات التواصلية مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	المستوى
4	يقدر على بدء الحديث والحوار مع الآخرين.	1	2.61	0.75	87.00	مرتفع
1	يقلل من تكرار مقاطع لفظية معينة.	2	2.59	0.62	86.33	مرتفع
8	يستخدم كلمتي "نعم" و"لا" بالشكل الصحيح	3	2.51	0.80	83.67	مرتفع
2	يطور مهارة الاستمرار في تبادل الحديث مع الاخرين.	4	2.49	0.80	83.00	مرتفع
11	يستخدم الضمائر بالشكل الصحيح (أنت–هو–هي).	5	2.48	0.78	82.67	مرتفع
9	يستخدم أحرف الجر(من–على– في) بشكل صحيح.	6	2.4	0.71	80.00	مرتفع
13	يسمي الأشكال البسيطة (مربع – مثلث – دائرة).	7	2.39	0.85	79.67	مرتفع
14	يستجيب إلى الإيماءات بالشكل الصحيح.	8	2.37	0.84	79.00	مرتفع
12	يشير إلى الأشياء الكبيرة والصغيرة.	9	2.35	0.80	78.33	مرتفع
6	يستجيب إلى الأوامر اللفظية البسيطة مثل "تعال إلى هنا".	1	2.35	0.77	78.33	مرتفع
8	يسمي أنواع الخضراوات والفواكه بشكل صحيح.	11	2.33	0.85	77.67	مرتفع

5	يشير إلى الألوان عندما تسمى له.	12	2.32	0.80	77.33	مرتفع
15	يستخدم التعبيرات الوجهية والإيماءات الجسدية بالشكل المناسب.	13	2.3	0.73	76.67	مرتفع
3	يسمي الأحرف والأرقام بشكل صحيح.	14	2.29	0.82	76.33	مرتفع
10	يشير إلى الأشياء عندما تسمى له.	15	2.26	0.81	75.33	مرتفع
المجال ككل			**2.4**	**0.35**	**80.00**	**مرتفع**

يلاحظ من الجدول (7) أن مستوى الحاجات في المجال التواصلي جاء مرتفعاً وجاء بالمرتبة الثانية، إذ بلغ المتوسط الحسابي (2.40)، وبأهمية نسبية (80.0)، وجاء مستوى فقرات المجال مرتفعاً، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.61– 2.26)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (4) وهي "يقدر على بدء الحديث والحوار مع الآخرين" بمتوسط حسابي (2.61)، وبأهمية نسبية (87.0)، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (10) وهي "يشير إلى الأشياء عندما تسمى له" بمتوسط حسابي (2.26)، وبأهمية نسبية (75.33).

رابعاً: الحاجات في المجال التكيفي (مهارات الحياة اليومية والعناية بالذات)

جدول 8: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الحاجات التكيفية (مهارات الحياة اليومية والعناية بالذات) مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	المستوى
13	يستخدم الحمام بشكل مناسب.	1	2.26	0.76	75.33	مرتفع
3	يستجيب للأصوات المختلفة بطريقة مناسبة.	2	2.19	0.92	73.00	مرتفع
14	يطور مهارة الاعتماد على النفس.	3	2.15	0.78	71.67	مرتفع
4	يتدرب على مهارات رعاية الذات.	4	2.14	0.94	71.33	مرتفع
5	يستجيب للروائح المختلفة بطريقة مناسبة.	5	2.11	0.99	70.33	مرتفع
7	يحافظ على سلامته الشخصية.	6	2.11	0.94	70.33	مرتفع
1	يقلل من إيذاء نفسه.	7	2.1	0.98	70.00	مرتفع
11	يغسل وجهه وحده.	8	2.09	0.92	69.67	مرتفع
1	ينوع في اهتماماته وروتينه اليومي.	9	2.08	0.95	69.33	مرتفع
9	يرتدي ملابسه وحده ويخلعها.	10	2.02	0.99	67.33	مرتفع
10	يرتدي حذائه وحده ويخلعها.	11	1.98	0.84	66.00	متوسط
12	يتناول الطعام بشكل مناسب.	12	1.9	1.06	63.33	متوسط
2	يمارس الأنشطة المتنوعة التي تتناسب مع عمره.	13	1.81	1.12	60.33	متوسط
8	يتناول السوائل بالطريقة المناسبة(مثل شرب الماء).	14	1.81	1.11	60.33	متوسط
6	ينوع في اختيار الألعاب المناسبة لعمرة.	15	1.64	1.09	54.67	متوسط
المجال ككل			**2.03**	**0.32**	**67.67**	**مرتفع**

يلاحظ من الجدول (8) أن مستوى الحاجات في المجال التكيفي (مهارات الحياة اليومية والعناية بالذات) كان مرتفعاً وجاء بالمرتبة الرابعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (2.03)، وبأهمية نسبية (67.67)، وجاء مستوى فقرات المجال بين مرتفع ومتوسط، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.26– 1.64)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (13) وهي "يستخدم الحمام بشكل مناسب" بمتوسط حسابي (2.26)، وبأهمية نسبية (75.33)، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (6) وهي "ينوع في اختيار الألعاب المناسبة لعمره" بمتوسط حسابي (1.64)، وبأهمية نسبية (54.67).

خامساً: الحاجات في المجال الاجتماعي

جدول 9: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الحاجات الاجتماعية مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	المستوى
2	يتعلق عاطفيا بالمقربين منه :الأم والأب والأخوة.	1	2.48	0.77	82.67	مرتفع
11	يستمتع بعلاقته مع الآخرين.	2	2.43	0.83	81.00	مرتفع
8	يقدر على تكوين علاقات صداقة مع الآخرين والمحافظة عليها.	3	2.4	0.78	80.00	مرتفع
1	يعبر عن انفعالاته بطريقة مناسبة(حزن- فرح- غضب).	4	2.39	0.82	79.67	مرتفع
15	يضحك ويبتسم مع الآخرين بالشكل المناسب.	5	2.37	0.88	79.00	مرتفع
9	يشعر بأنه محبوب ومتقبل من الآخرين.	6	2.29	0.95	76.33	مرتفع
13	يطور القدرة على استخدام اللعب الرمزي(تقمص ادوار مختلفة مناسبة أثناء اللعب، مثل دور الأب أو الأم).	7	2.28	0.96	76.00	مرتفع
9	يقدر على اختيار العابة لوحده.	8	2.27	1.00	75.67	مرتفع
5	يتواصل مع الآخرين أثناء الاحتكاك بهم.	9	2.26	0.98	75.33	مرتفع
14	يأخذ الدور الصحيح أثناء اللعب مع الأطفال.	10	2.16	1.09	72.00	مرتفع
6	يشارك الآخرين بالاهتمامات والانجازات.	11	2.15	1.22	71.67	مرتفع
12	يتفهم مشاعر وعواطف الآخرين.	12	2.12	1.09	70.67	مرتفع
4	يتعاون مع الاخرين عندما يطلب منه.	13	2.05	1.08	68.33	مرتفع
7	يطلب المساعدة عندما يحتاجها.	14	2.03	1.10	67.67	مرتفع
3	يطور استجابته للتفاعلات الاجتماعية المختلفة.	15	1.94	1.12	64.67	متوسط
المجال ككل			**2.24**	**0.51**	**74.67**	**مرتفع**

يلاحظ من الجدول (9) أن مستوى الحاجات في المجال الاجتماعي كان مرتفعاً، وجاء بالمرتبة الثالثة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (2.24)، بأهمية نسبية (74.67)، وجاء مستوى فقرات المجال بين مرتفع ومتوسط، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.48– 1.94)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (2) وهي "يتعلق عاطفيا بالمقربين منه: الأم والأب والأخوة." بمتوسط حسابي (2.48)، وبأهمية نسبية (82.67)، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (3) وهي "يطور استجابته للتفاعلات الاجتماعية المختلفة" بمتوسط حسابي(1.94)، وبأهمية نسبية (64.67).

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات تقديرات الأمهات لحاجات أطفال اضطراب طيف التوحد في الأردن، تبعاً للمتغيرات الآتية: نوع الاضطراب، جنس الطفل، وعمر الطفل؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات حاجات أطفال اضطراب طيف التوحد في الأردن من وجهة نظر الأمهات، تبعاً لمتغير نوع الاضطراب، وجنس الطفل وعمره، والجدول (10) يبين ذلك.

جدول 10: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات حاجات أطفال اضطراب طيف التوحد في الأردن من وجهة نظر الأمهات تبعاً لمتغير نوع الاضطراب والجنس والعمر

المجالات	نوع الاضطراب				الجنس				العمر			
	اضطراب التوحد		طيف التوحد		الإناث		الذكور		اقل من 5 سنوات		أكثر من 5 سنوات	
	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف
الأكاديمي	2.11	0.30	1.66	0.39	2.08	0.31	1.60	0.39	2.12	0.30	1.67	0.39
السلوكي	2.62	0.15	2.56	0.16	2.61	0.15	2.55	0.17	2.61	0.15	2.57	0.17
التواصلي	2.44	0.34	2.34	0.35	2.41	0.37	2.39	0.30	2.44	0.35	2.35	0.34
التكيفي	2.16	0.24	1.82	0.30	2.13	0.25	1.79	0.32	2.17	0.23	1.83	0.31
الاجتماعي	2.42	0.40	1.97	0.55	2.42	0.39	1.85	0.55	2.44	0.38	1.96	0.55
الدرجة الكلية	2.35	0.12	2.07	0.10	2.33	0.12	2.04	0.09	2.36	0.12	2.08	0.10

يتضح من الجدول (10) أن هناك فرقاً ظاهرياً بين متوسطات استجابات أمهات اضطراب طيف التوحد، وبهدف الكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أمهات اضطراب طيف التوحد على مقياس الحاجات ككل، تم استخدام اختبار تحليل التباين الثلاثي (Three- way ANOVA)، والجدول (11) يبين نتائج ذلك التحليل.

جدول11: نتائج تحليل التباين الثلاثي لتقدير الأمهات لحاجات أطفال اضطراب طيف التوحد تبعاً لمتغيرات نوع الاضطراب وجنس الطفل وعمر الطفل

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
جنس الطفل	1.44	1	1.44	4.96	*0.028
عمر الطفل	1.25	1	1.25	4.31	*0.041
نوع الاضطراب	1.28	1	1.28	4.41	*0.038
الخطأ	27.86	96	0.29		
الكلي	504.46	100			

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

تشير النتائج في الجدول (11) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أمهات أطفال اضطراب طيف التوحد، على مقياس الحاجات، تبعاً لمتغير نوع الاضطراب، وذلك استناداً إلى قيمة ف المحسوبة إذ بلغت (4.41)، وبمستوى دلالة (0.038) للدرجة الكلية، حيث تعد هذه القيمة دالة إحصائياً، حيث كانت الدلالة لصالح اضطراب التوحد التقليدي، حسبما تشير إليه قيم المتوسطات الحسابية.

كما تشير النتائج كذلك إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أمهات أطفال اضطراب طيف التوحد، على مقياس الحاجات، تبعاً لمتغير جنس الطفل، وذلك استناداً إلى قيمة ف المحسوبة إذ بلغت (4.96)، وبمستوى دلالة (0.028) للدرجة الكلية، حيث تعد هذه القيمة دالة إحصائيا، حيث كانت الدلالة لصالح الإناث حسبما تشير إليه قيم المتوسطات الحسابية.

كذلك تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أمهات أطفال اضطراب طيف التوحد، على مقياس الحاجات، تبعاً لمتغير عمر الطفل، وذلك استناداً إلى قيمة ف المحسوبة إذ بلغت (4.31)، وبمستوى دلالة (0.041) للدرجة الكلية، حيث تعد هذه القيمة دالة إحصائيا، بحيث كانت الدلالة لصالح عمر خمسة سنوات فأقل، حسبما تشير إليه قيم المتوسطات الحسابية.

وللكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أمهات اضطراب طيف التوحد على مجالات مقياس الحاجات، تم استخدام اختبار تحليل التباين المتعدد (MANOVA)، والجدول (12) يبين نتائج هذا التحليل.

جدول12: نتائج تحليل التباين المتعدد لأثر المتغيرات المستقلة على مجالات مقياس حاجات أطفال اضطراب طيف التوحد

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
نوع الاضطراب W: 0.00*	الحاجات في الجانب الأكاديمي	0.45	1	0.45	4.04	*0.047
	الحاجات في الجانب السلوكي	0.06	1	0.06	2.40	0.125
	الحاجات في الجانب التواصلي	0.14	1	0.14	1.22	0.272
	الحاجات في الجانب التكيفي	0.31	1	0.31	4.37	*0.039
	الحاجات في الجانب الاجتماعي	0.81	1	0.81	4.19	*0.043
جنس الطفل W: 0.00*	الحاجات في الجانب الأكاديمي	0.48	1	0.48	4.31	*0.041
	الحاجات في الجانب السلوكي	0.00	1	0.00	0.15	0.699
	الحاجات في الجانب التواصلي	0.34	1	0.34	2.89	0.092
	الحاجات في الجانب التكيفي	0.29	1	0.29	4.09	*0.046
	الحاجات في الجانب الاجتماعي	1.96	1	1.96	10.16	*0.002
عمر الطفل W: 0.00*	الحاجات في الجانب الأكاديمي	0.50	1	0.50	4.49	*0.037
	الحاجات في الجانب السلوكي	0.04	1	0.04	1.83	0.179
	الحاجات في الجانب التواصلي	0.00	1	0.00	0.01	0.922
	الحاجات في الجانب التكيفي	0.34	1	0.34	4.79	*0.031
	الحاجات في الجانب الاجتماعي	0.79	1	0.79	4.09	*0.046

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$).

W: دلالة أختبار ويلكس لامبدا (Wilks' Lambda).

يتضح من الجدول (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) يعزى لمتغير نوع الاضطراب للحاجات في المجال الأكاديمي حيث بلغت قيمة ف المحسوبة (4.04) وبمستوى دلالة (0.047)، وللحاجات في المجال التكيفي حيث بلغت قيمة ف المحسوبة (4.37) وبمستوى دلالة (0.039)، وكذلك للحاجات في المجال الاجتماعي حيث بلغت قيمة ف المحسوبة (4.19) وبمستوى دلالة (0.043)، وتعد هذه القيم دالة إحصائياً؛ لأن مستوى الدلالة المحسوبة أقل من (0.05)، وتشير قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية إلى أن الدلالة كانت لصالح اضطراب التوحد التقليدي، أما الحاجات في المجال السلوكي، فبلغت قيمة ف المحسوبة (2.40) بمستوى دلالة (0.125)، وكذلك بلغت (1.22) بمستوى دلالة (0.272) للحاجات في المجال التواصلي، وتعد هذه القيم غير دالة إحصائياً لأن مستوى الدلالة المحسوبة اكبر من (0.05).

وفيما يتعلق بمتغير جنس الطفل فتشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) يعزى لمتغير جنس الطفل للحاجات في المجال الأكاديمي حيث بلغت قيمة ف المحسوبة (4.31) وبمستوى دلالة (0.041)، وللحاجات في المجال التكيفي حيث بلغت قيمة ف المحسوبة (4.09) وبمستوى دلالة (0.046)، وكذلك للحاجات في المجال الاجتماعي حيث بلغت قيمة ف المحسوبة (10.16) وبمستوى دلالة (0.002)، وتعد هذه القيم دالة إحصائياً؛ لأن مستوى الدلالة المحسوبة أقل من (0.05)، وتشير قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية إلى أن الدلالة كانت لصالح الإناث، أما الحاجات في المجال السلوكي، فبلغت قيمة ف المحسوبة (0.15) بمستوى دلالة (0.699)، وكذلك بلغت (2.89) بمستوى دلالة (0.092) للحاجات في المجال التواصلي، وتعد هذه القيم غير دالة إحصائيا لأن مستوى الدلالة المحسوبة اكبر من (0.05).

أما بالنسبة لمتغير عمر الطفل فتشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) يعزى لمتغير جنس الطفل للحاجات في المجال الأكاديمي حيث بلغت قيمة ف المحسوبة (4.49) وبمستوى دلالة (0.037)، وللحاجات في المجال التكيفي حيث بلغت قيمة ف المحسوبة (4.79) وبمستوى دلالة (0.031)،

وكذلك للحاجات في المجال الاجتماعي حيث بلغت قيمة ف المحسوبة (4.09) وبمستوى دلالة (0.046)، وتعد هذه القيم دالة إحصائياً؛ لأن مستوى الدلالة المحسوبة أقل من (0.05)، وتشير قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية إلى أن الدلالة كانت لصالح عمر خمسة سنوات فأقل، أما الحاجات في المجال السلوكي، فبلغت قيمة ف المحسوبة (1.83) بمستوى دلالة (0.179)، وكذلك بلغت (0.01) بمستوى دلالة (0.922) للحاجات في المجال التواصلي، وتعد هذه القيم غير دالة إحصائيا لأن مستوى الدلالة المحسوبة اكبر من (0.05)

مناقشة النتائج

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: أظهرت نتائج هذا السؤال أن الدرجة الكلية لمستوى حاجات أطفال اضطراب طيف التوحد في الأردن من وجهة نظر الأمهات كانت مرتفعة، وهذا يتوافق وبشكل كبير مع الأدبيات التي تناولت اضطراب طيف التوحد، والتي أشارت إلى أن اضطراب التوحد اضطراب نمائي شامل يؤثر بشكل واضح في شتى مناحي حياة الطفل: التواصلية، والسلوكية، والاجتماعية [19,5,4,3].

وأظهرت نتائج هذا السؤال أيضاً أن مستوى المجالات الرئيسة للمقياس جاء بين المرتفع والمتوسط، حيث جاءت في المرتبة الأولى من حيث الأهمية الحاجات في المجال السلوكي، وفي المرتبة الثانية الحاجات في المجال التواصلي، أما المرتبة الثالثة فقد جاءت فيها حاجات المجال الاجتماعي، وجاءت الحاجات في المجال التكيفي (مهارات الحياة اليومية والعناية بالذات) في المرتبة الرابعة، وفي المرتبة الأخيرة جاءت الحاجات في المجال الأكاديمي (المعرفي والتعليمي).

وتظهر هذه النتائج الأهمية الكبيرة التي توليها الأمهات لجميع الحاجات التي تتعلق بأطفالهن، وأن جميع هذه الحاجات هي حاجات يجب التوقف عندها وإعداد البرامج التدريبية والتأهيلية التي من شأنها أن تحسن أداء الطفل فيها. ومن خلال النتائج السابقة تظهر أهمية المجال السلوكي، حيث جاءت الحاجات السلوكية المرتبة الأولى من الأهمية في نظر الأمهات وهذا يتوافق مع نتائج دراسة الأحمد [26] ودراسة لاريس وماقلي [28] ودراسة توتجر [25] ونتائج دراسة السعد[22]، ويمكن كذلك ربط هذه النتيجة بما أشار إليه كل من هيفلن وأليمو[35] في أن أطفال اضطراب طيف التوحد يظهرون سلوكات غريبة مثل: الصراخ والضرب عند محاولة تغيير أي روتين في حياتهم، وهذا ما أشارت إليه نتيجة هيورد وتساتسانس [37,36] في أن أطفال اضطراب التوحد يعانون وبشكل كبير من ظاهرة الانتقائية الزائدة، والانشغال بجزئية معينة ولفترة طويلة دون هدف معين، وهذا كله يوقع الأم بشكل خاص والأسرة كاملة بشكل عام في مواقف محرجة عند قيام الطفل بمثل هذه السلوكات خاصة في الأماكن العامة. وفي هذا السياق تشير السعد [22] إلى أن كثيراً من الأهل يلجؤون إلى عزل أنفسهم عن المجتمع الذي يعيشون فيه؛ نتيجة ممارسة أطفالهم التوحديين لأنماط سلوكية غريبة، وهذا من الأسباب الرئيسة التي تسوغ إعطاء الأمهات أعلى نسبة من الأهمية لهذا النوع من الحاجات.

أما وقوع حاجات المجال الأكاديمي (المعرفي والتعليمي) في المرتبة الأخيرة، فهذا لا يدل وفي أي حال من الأحوال على عدم أهمية هذا المجال، ودليل ذلك أنه جاء في المستوى المتوسط من الأهمية من وجهة نظر الأمهات، ولكن من الممكن ربط هذه النتيجة بعوامل عدة منها: أن معظم أعمار أفراد عينة الدراسة هم دون سن الخامسة، وفي هذه المرحلة من العمر يكون تركيز الأهل منصباً وبشكل أكبر على الحاجات الأخرى (السلوكية، التواصلية، الاجتماعية، التكيفية)، أكثر من تركيزهم على النواحي الأكاديمية. ومن العوامل الأخرى التي من الممكن أن ترتبط بهذه النتيجة أن ضعف مستوى الحاجات الأكاديمية عند أطفال اضطراب التوحد لا يشكل خطراً كبيرا على حياة الطفل، وبالتالي يكون مستوى القلق لدى الأهل من هذه الجهة أقل.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: أشارت نتائج هذا السؤال إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أمهات أطفال اضطراب طيف التوحد، على مقياس الحاجات، تبعاً لمتغير نوع الاضطراب، وذلك استناداً إلى قيمة (ف) المحسوبة، حيث إن الدلالة كانت لصالح اضطراب التوحد التقليدي حسبما تشير إليه قيم المتوسطات الحسابية ونتائج تحليل التباين الثلاثي وكذلك نتائج تحليل التباين المتعدد، باستثناء الحاجات في المجال السلوكي والمجال التواصلي.

ويمكن تفسير ذلك بأن اضطراب التوحد التقليدي (الكلاسيكي) اضطراب شامل يظهر فيه الأطفال تبايناً واسعاً في معظم مجالات الحياة الاجتماعية، والتكيفية، والتواصلية، والأكاديمية والسلوكية [38]، بينما يظهر أطفال طيف التوحد (التوحد غير النمطي)، أو ما يعرف عند أهل الاختصاص بالاضطراب النمائي الشامل – غير المحدد (PDD-NOS) بعض ملامح التوحد وليس جميعها [39]. وهذا في الغالب ما يعزى إليه التباين في استجابات الأمهات لصالح اضطراب التوحد التقليدي، حيث جاءت معظم المتوسطات الحسابية لاستجابات الأمهات مرتفعة على المجالات الخمسة الرئيسية للدراسة، بينما جاءت المتوسطات الحسابية لاستجابات الأمهات في غالبها بالمستوى المتوسط فيما يختص بطيف التوحد (التوحد غير النمطي).

وأشارت نتائج هذا السؤال أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أمهات أطفال اضطراب طيف التوحد، على مقياس الحاجات، تبعاً لمتغير جنس الطفل، وذلك استناداً إلى قيمة (ف) المحسوبة، حيث إن الدلالة كانت لصالح الإناث حسبما تشير إليه قيم المتوسطات الحسابية ونتائج تحليل التباين الثلاثي وتحليل التباين المتعدد، باستثناء الحاجات في المجال السلوكي والمجال التواصلي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن أسر أطفال اضطراب طيف التوحد تعاني من ضغوطات نفسية كبيرة ناتجة عن المظاهر الغريبة التي يقوم بها أطفالهم التوحديون، من سلوكات غريبة ومشكلات في التواصل مع الآخرين، وضعف واضح في القدرة على العناية بالذات، وممارسة مهارات الحياة اليومية بالشكل المناسب، وكذلك الصعوبات الاجتماعية في المواقف المختلفة، وهذا كله يؤدي إلى شعور الأهل بالحرج الكبير عند قيام الطفل بهذه التصرفات خاصة أمام الناس وفي المواقف والمناسبات العامة. ونظراً للطبيعة الثقافية للمجتمع العربي عامة وللمجتمع الأردني خاصة فإن مستوى الضغوطات لدى الأهل يزداد إذا كان جنس الطفل أنثى؛ لأن ذلك يزيد من الإحراجات التي يتعرضون لها في المواقف الاجتماعية المختلفة، سيما إذا ربطنا ذلك بالتفاوت الكبير بين المظهر العادي للطفل التوحدي والتصرفات التي تصدر عنه، وهذا ما يبرر المستوى المرتفع لتقدير الأمهات للحاجات المختلفة لأطفالهن ولصالح الإناث كما تظهره الدراسة. وهذا يتوافق مع ما ذهبت إليه دراسة كلا من السعد [22] ودراسة الكيكي [31].

كما أشارت نتائج السؤال أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أمهات أطفال اضطراب طيف التوحد، على مقياس الحاجات، تبعاً لمتغير عمر الطفل، وذلك استناداً إلى قيمة (ف) المحسوبة، حيث إن الدلالة كانت لصالح عمر خمس سنوات فأقل حسبما تشير إليه قيم المتوسطات الحسابية ونتائج تحليل التباين الثلاثي وكذلك نتائج تحليل التباين المتعدد، باستثناء الحاجات في المجال السلوكي والمجال التواصلي.

وتعكس هذه النتيجة التقدير الكبير الذي توليه الأمهات للفترات العمرية المبكرة من حياة الطفل، ولأهمية التركيز المبكر على الحاجات في مختلف مجالات حياة الطفل، حيث جاءت جميع المتوسطات الحسابية لاستجابات الأمهات مرتفعة على جميع المجالات فيما يختص بالفئة العمرية "خمسة سنوات فأقل"، وهذا يتوافق وبشكل كبير مع ما أشار إليه الخطيب والحديدي [40] وكذلك كل من آن وبستا وصموئيل وبريين [41] حول الأهمية الكبيرة التي تلعبها برامج التدخل المبكر لمختلف فئات ذوي الاحتياجات الخاصة ومن بينهم أطفال اضطراب التوحد التي تسهم في تنمية قدرات الطفل العقلية والحركية، وتحسن السلوك الاجتماعي والانفعالي له. وكذلك يشير السليطي [42] والروسان [43] إلى أن

التدخل في المراحل المبكرة من عمر الطفل يسهم وبشكل كبير في التخفيف من الضغوط التي تواجهها أسر الأطفال التوحديين، ويزيد من قدرة هذه الأسر على التكيف مع المجتمع الذي يعيشون فيه، وكذلك تخفف من الأعباء المادية الملقاة على عاتقها.

التوصيات

في ضوء ما توصلت اليه هذه الدراسة من نتائج فانه من الممكن صياغة التوصيات التالية ممثلة في مجموعة من المحاور الاساسية:

اولاً: محور البرامج التدريبية والتأهيلية للأطفال ذوي اضطراب التوحد

- الاستفادة من النتائج التي خلصت إليها الدراسة من حيث أولوية الحاجات لفئة أطفال اضطراب طيف التوحد، والتركيز على هذه الأولوية في بناء البرامج التدريبية التي من شأنها تحسين أداء هذه الفئة من الأطفال في شتى المجالات، خاصة في المجال السلوكي الذي جاء في المرتبة الأولى من حيث الأولوية.
- زيادة الاهتمام ببرامج التدخل المبكر الموجه إلى فئة أطفال اضطراب طيف التوحد، وذلك للاهتمام الكبير الذي أظهرته أمهات هؤلاء الأطفال في هذا الصدد كما أشارت إليه نتائج الدراسة.
- ضرورة التركيز على البرامج والأنشطة التي من شأنها توثيق العلاقات التعاونية بين أسر هذه الفئة من الأطفال وبين العاملين في ميدان التربية الخاصة.
- تشجيع المعلمين والاخصائيين على تبني الممارسات المستندة الى الادلة والبراهين في علاج مشكلات الاطفال ذوي اضطراب التوحد وتعليمهم.
- تبني سياسات ملزمة لتنفيذ التخطيط للخدمات الانتقالية عبر المراحل التعليمية للاطفال ذوي اضطراب التوحد
- التركيز على تعليم المهارات الوظيفية التي يحتاجها الطفل.
- الاستفادة من فكرة الدراسة الحالية وتطبيقها من خلال دراسات تشمل مختلف فئات التربية الخاصة.
- إجراء دراسات إحصائية خاصة باضطراب طيف التوحد للوقوف على نسبة الانتشار الحقيقية لهذا الاضطراب في الأردن وبالتالي تحديد كم ونوع الخدمات التي تحتاجها هذه الفئة بناءً على نتائج هذه الإحصائيات.

ثانياً: محور التوعية والتثقيف

- توفير برامج التدريب للأمهات حول المؤشرات التحذيرية لاضطراب التوحد.
- القيام بالحملات التثقيفية والتوعوية للتعريف باضطراب التوحد.
- إصدار الأدلة والمنشورات التعريفية باضطراب طيف التوحد.
- الاهتمام بتلبية حاجات وأولويات الاسرة من خلال طرق التواصل المفضلة لديها مع المهنيين.

ثالثاً: محور التقييم والتشخيص

- توفير أداوت التشخيص والتقييم المناسبة.
- توظيف اسس التقييم الوظيفي لأطفال ذوي اضطراب التوحد.
- توظيف واستخدام الخطة الفردية للخدمات الأسرية للمساعدة في تلبية حاجات الطفل والأسرة.
- تدريب العاملين في مجال التشخيص على ممارسات التشخيص والتقييم.
- إيجاد برامج تدريبية مستدامة في التقييم التشخيصي للإكلينيكين (أطباء الأطفال، وأطباء نفس الأطفال، واخصائيي علم النفس المعتمدين، واخصائيي النطق واللغة).
- تطوير نظام خاص بالإحالة للأطفال الذين يشتبه بإصابتهم باضطراب الطيف التوحدي.
- تطوير موجهات ومعايير لممارسات تشخيص التوحد من الناحية الطبية والقدرات المعرفية والتواصلية والاجتماعية والأدائية الوظيفية.

المراجع

1. Gray, D. Coping over time: the parents of children with autism. journal of intellectual disability research, 50 12:2006
2. الشامي، وفاء. خفايا التوحد، أشكاله وأسبابه وتشخيصه (الطبعة الأولى) مركز جدة للتوحد. جدة: 2004.
3. هالاهان، دانيال وكوفمان،جيمس. سيكولوجية الأطفال غير العاديين وتعليمهم (ترجمة: عادل، عبدالله). دار الفكر: الأردن:2008
4. الفوزان، محمد.. التوحد: المفهوم والتعليم والتدريب، مرشد إلى الوالدين والمهنيين. دار عالم الكتب:الرياض:2003.
5. Smith, D. Introduction to special education: Making a difference. Boston: Allyn & Bacon(2007)
6. Hobson, P. Autism and emotion. Handbook of autism and pervasive developmental disorders: Diagnosis, development, neurobiology, and behavior. New York: John Wiley & Sons, INC:2005.
7. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition, Text Revision, (DSM-IV-TR). (2000). American Psychological Association (APA).
8. Julie, A. Comparing Symptoms of Autism Spectrum Disorder Using Current8. DSM-IV-TR Diagnostic Criteria and The Proposed DSM-V Diagnostic Criteria, Unpublished ph-D, Department of Psychology, Louisiana state University.2012
9. American Psychiatric Association . Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Fourth Edition-Text Revision (DSM-IV-TR). Washington DC: American Psychiatric Press Inc:2004
10. Simpson, B. Autism: Research into Causes and Intervention. Pediatric Rehabilitation .10 Journal, 7 (1), :2004.
11. Dawson, G., & Osterling, J. Early intervention in autism. In M. Guralnick .11 (Ed.), The effectiveness of early intervention (pp. 307–326). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co:1997.
12. National Research Council. Educating children with autism committee on educational for children with autism. Division of behavioral and social sciences and education. Washington, DC: National Academy Press:2001.
13. Rice, C. Prevalence of autism spectrum disorders: Autism and developmental disabilities monitoring network. Centers for Disease Control and Prevention:2007
14. Center for Disease Control and Prevention, 2012. http://www.cdc.gov
15. Sansosti, F. Teaching social behavior to children with autism spectrum disorders using social stories: Implications for school-based practice. Journal of Speech-Language Pathology and Applied Behavior Analysis, 2.4-3.1, 36-45-2008.
16. Loiacono, V., & Valenti,V. General education teachers need to be prepared to co teach the increasing number of children with autism in inclusive settings, International Journal of Special Education, 25 (3): 24-32-2010.
17. Goodman, G., & Williams, C. Interventions for increasing the academic engagement of students with autism spectrum disorders in inclusive classrooms. Teaching Exceptional Children, 39, 53-61-2007.
18. Harrower, J., & Dunlap, G.. Including children with autism in general education classrooms: A review of effective strategies. Behavior Modification, 25, 762-784-2001.
19. Kinnic, P., & Legislative, A.. Autism treatment, Wisconsin legislative referencebureauDepartment of education and research Web site: http://www.legis.state.wi.us./Irb:2008.
20. مصطفى، أسامة. سمات التوحد.دار المسيرة للطباعة والنشر ، الأردن ، عمان :2011.
21. الخطيب، رداح. تحديد الاحتياجات التدريبية. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، 5(1) 1995.
22. السعد، سميرة. تقدير والدي الأطفال المصابين بالتوحد للاحتياجات التدريبية والتعليمية لأطفالهم في دولة الكويت والمملكة العربية السعودية. جامعة الكويت ،المجلة التربوية، 12(45)، 1997.
23. Young, R. Brewer, N. and Pattison, C.. Parental identification of early behavioral abnormalities in children with autistic disorder. The international journal of research and practice, 7 (2), 2003.
24. الزهراني، عبدالله. المشكلات السلوكية للأطفال التوحديين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية:2005.
25. Toettcher, W. Autism: Assessment of needs within heartland education agency: Journal of Special Needs Education, 16 (4), 2006.
26. الأحمد، سلوى. طبيعة الاحتياجات التدريبية والتأهيلية للأطفال التوحديين من وجهة نظر الآباء والمختصين. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية :2006.

27. الزريقات، إبراهيم والإمام، محمد. التقييم النفسي والتربوي لدى عينة من أطفال التوحد بالأردن. المؤتمر السنوي الرابع عشر، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس:2008.

28. Larris, S. & Magley, N. Comparison between social, behavioral and adaptive skills on asample of autistic children. Journal of Early Intervention,25 (1) . 2008.

29. شبيب، عادل.الخصائص النفسية والاجتماعية والعقلية للأطفال المصابين بالتوحد من وجهة نظر الآباء. رسالة ماجستير غير منشورة. الأكاديمية الافتراضية للتعليم المفتوح، بريطانيا:2008.

30. Broen, H. Examining the needs of families of school-aged children with an autism spectrum disorder. Unpublished master thesis, Queen university, Canada:2010.

31. الكيكي، محسن. المظاهر السلوكية لأطفال التوحد في معهدي الغسق وسارة من وجهة نظر أبائهم وأمهاتهم. مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، 11(1)، 2011.

32. الشيخ ذيب، رائد. تصميم برنامج تدريبي لتطوير المهارات التواصلية والاجتماعية والاستقلالية الذاتية لدى الأطفال التوحديين وقياس فاعليته. أطروحة دكتوراه غير منشورة. الجامعة الأردنية، الأردن :2004.

33. بن صديق، لينا. فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات التواصل غير اللفظي لدى الأطفال التوحديين وأثر ذلك على سلوكهم الاجتماعي، مجلة الطفولة العربية، 9(33)، 2007.

34. عودة، أحمد وملكاوي، فتحي. أساسيات البحث العلمي في التربية و العلوم الإنسانية: عناصر البحث و مناهجه و التحليل الإحصائي لبياناته.اربد،الأردن: مكتبة الكتاني :1992.

35. Heflin, L., & Alaimo, D. Students with autism spectrum disorders: Effective instructional practices. Upper Sanddle River: Memill & Prentice Hall. http://www.prenticehall.com. 2007.

36. Heward, W.: Exceptional Children an introduction to special education, Eighth Edition. upper saddle river, New Jersey, Columbus Ohio:2006.

37. Tsatsanis, K.. Neuropsychological characteristics in autism and related conditions. Handbook of autism and pervasive developmental disorders: Diagnosis, development, neurobiology, and behavior. New York: John Wiley & Sons, INC:2005.

38. الإمام، محمد والخوالدة ، فؤاد. التوحد ونظرية العقل: سلسة نظرية العقل في التربية الخاصة. دار الثقافة ، الأردن عمان(2010).

39. أبو الفتوح، محمد. الأطفال الأوتيستك. دار زهران للنشر ، الأردن ، عمان:2011.

40. الخطيب، جمال والحديدي، منى. التدخل المبكر: مقدمة في التربية الخاصة. دار الفكر ، الأردن ، عمان:2004.

41. Brain. A., Samoul, L., Betsy, P., & Ann, M. Infants and Toddlers with AutismSpectrum Disorder: Early Identification and Early Intervention. 32 (2). 2010

42. السليطي، محمد. دور الأسرة في خدمات التدخل المبكر لذوي الاحتياجات الخاصة. وزارة التربية والتعليم ، قطر:2004.

43. الروسان، فاروق. دراسات في أبحاث التربية الخاصة ، دار الفكر، الأردن ، عمان:2000.

تقييم استعمالات الاراضي في منطقة ملكا شمال غرب الاردن باستخدام تقنية الاستشعار عن بعد ونظام المعلومات الجغرافي

Evaluation of land use in Malka NW Jordan using remote sensing and GIS.

د. أيمن عبدالكريم الطعاني*

*Dr. Ayman Abed al Kaeem Al Ta'ani

ملخص

يتناول البحث تقييم استعمالات الأرض في منطقة ملكا شمال غرب الأردن حيث تم دراسة استعمالات الأرض من خلال تحليل المرئيات الرقمية للأعوام 1978م، 2000م، 2005م والخرائط الطبوغرافية وتبين أن المنطقة مغيب عنها تخطيط استعمالات الأرض ولا يوجد قاعدة بيانات تنظم عملية استغلال الأرض وتسهيل القرار على متخذه ، كذلك تبين عدم تنظيم في عمليات استعمالات الأرض وتداخلها بشكل عشوائي ، وعدم انتظام في استعمالات الأرض بشكل عام ، حيث أن الأراضي الحرجية مثلاً عام 1978 كانت 10.4كم2 وفي عام 2000م زادت حيث وصلت إلى 14.1كم2 ثم عام 2005م بدأت تقل مساحة الأراضي المزروعة بالأشجار الحرجية فوصلت إلى13.3كم2 وهذا على حساب الأراضي المخصصة للأشجار المثمرة وكذلك قطع الأشجار للتحطيب والرعي الجائر.

وخرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات منها وضع قاعدة بيانات وتجديدها دورياً من أجل تسهيل اتخاذ القرار والتخطيط السليم و العمل على بناء جدران إستنادية ومصاطب في المناطق المنحدرة للحد من انجرافها وهذا ينعكس سلباً على زيادة مساحة أراضي الفضاء في منطقة الدراسة، والعمل على تفعيل وتنفيذ القوانين المنظمة لاستعمال الأرض ونشر الوعي لأهمية التخطيط والاستعمال الأمثل للأرض.

Abstract

This paper evaluates land use pattern in Malka northwest Jordan by analyzing the satellite images for the years 1978, 2000, 2005, and the topographic maps. The study showed that land use planning for the region is absent with no database available for regulating land use practices which is critically important for facilitating the decision-making process. It also appeared that land use is not well-organized and practices are irregularly overlapped. For example, in 1978, forests covered an area of about 10.4 km^2 which increased to 14.1 km^2 in 2000, and degraded back to about 13.3 km^2 in 2005. This decrease in forest area is largely attributed to fruit trees planting, woodcutting and overgrazing.

The study recommended establishing a database, periodically renewed, to facilitate effective decision-making and proper planning processes.

It also suggested the construction of retaining walls and terraces in steep areas to reduce erosion which negatively increases the space area (bare ground) in the study area. In addition, the paper recommended the enforcement and implementation of laws to control land use practices and increases the public awareness of the importance of planning and optimal use of land.

*جامعة الملك فيصل . كلية الآداب – الهفوف
المملكة العربية السعودية

*King Faisal University, College of Arts.alHufof. ,KSA.

مقدمة

تعد عملية تحديد الاستعمال الأمثل للأراضي من المسائل التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار في عمليات التخطيط ، لتزويد متخذي القرار بالخصائص الطبيعية للمنطقة المدروسة حتى يتم تحديد الاستعمال الأمثل لها، ويأتي هذا من خلال المسوحات الميدانية واستخدام الطرائق الحديثة في الدراسة مثل تقنيات الاستشعار عن بعد ونظم المعلومات الجغرافية، وغيرها من الأساليب التي يمكن استخدامها في دراسة المنطقة.

تم تحديد منطقة الدراسة واقتصرت على منطقة ملكا ، وذلك لدراسة استعمال الأرض وتقييمها،حيث تتميز المنطقة بعشوائية الاستعمال وخصوصيتها في الاستعمال الزراعي.

مشكلة الدراسة

تتمثل مشكلة الدراسة في عدم استخدام تقنية أنظمة المعلومات الجغرافية (GIS) والاستشعار عن بعد في التخطيط ودراسة استعمالات الأراضي. لما لهذه التقنيات من أهمية و سرعة في التصنيف والدقة وسهولة التحليل بحيث يظهر للدارس نمط الاستعمال بصورته الحقيقية ويتم تمثيله من خلال خرائط تظهر توزيع أنماط الاستعمال داخل المدينة مما يؤثر إيجاباً في عملية التخطيط بحيث يكون عاملاً مساعداً للمخطط ومتخذ القرار لاختيار الاستعمال المناسب بحيث يحافظ على الأراضي الزراعية ويعطي نمطاً صحيحاً لانتشار العمران على الأراضي الأخرى.ومن هنا يمكن طرح التساؤلات الآتية :

1. ما الخصائص الجيومورفولوجية لمنطقة ملكا ؟ .
2. ما طبيعة استعمالات الأراضي في ملكا ؟ .
3. ما المشكلات الناجمة عن سوء تخطيط استعمالات الأراضي؟ .
4. ما إمكانية توظيف نظم المعلومات الجغرافية وتقنية الاستشعار عن بعد في بناء قاعدة معلوماتية للخصائص الطبيعية للمنطقة و استعمالات الأراضي فيها .

أهداف الدراسة

1. توفير قاعدة بيانات لاستعمال الأراضي وتحليلها بوساطة نظم المعلومات الجغرافية .
2. دراسة التغييرات التي حصلت على استعمالات الأراضي في السنوات(1978م، 2000م ، 2005م) ، ومقارنتها ودراستها .
3. إظهار أهمية نظم المعلومات الجغرافية في التخطيط وتحليل بيانات استعمالات الأراضي وإنتاج خرائطها من خلال تفسير الصور الجوية.
4. تحليل مشكلات استعمالات الأراضي الحالية.
5. اقتراح خطة مناسبة لاستعمالات الأراضي والتوسع المستقبلي لها .

مبررات الدراسة

- قلة الدراسات التي تناولت استعمال الأراضي من خلال تطبيق تقنية نظم المعلومات الجغرافية والاستشعار عن بعد .
- أهمية الدراسة في أغراض تخطيط الأراضي وإدارتها على المدى الطويل في منطقة الدراسة.
- متابعة التغيرات التي تحدث عبر الزمن لاستعمالات الأراضي والتخطيط المستقبلي لها .

منهجية الدراسة

سوف يتم استخدام المنهج الوصفي، والكمي التحليلي في الدراسة ، و التعامل مع البيانات إضافة إلى إنشاء قاعدة معلومات صغيره لاستعمال الأراضي من خلال تفسير المرئيات الرقمية لأراضي ملكا، وإدخالها إلى الحاسوب ومعالجتها باستخدام برنامج (ARC GIS 9.1)، وبرنامج الإيرداس ERDASIMAGIN 9.1 وإنتاج الخرائط والجداول.

ولتحقيق ما سبق كان لابد من القيام بما يلي:

المرحلة الأولى :

1. جمع البيانات، وتشمل البيانات والمعلومات المتعلقة بمنطقة الدراسة، وتتمثل في النشرات والمطبوعات والإحصاءات والبيانات غير المنشورة .
2. الرجوع إلى المصادر والمراجع المكتبية ، المتوافرة في المؤسسات والدوائر الرسمية وغير الرسمية .
3. تحليل الخرائط وتفسيرها مثل:

– الخرائط الطبوغرافية لوحة اربد مقياس 1: 50000 و 1: 250000 – الخرائط الجيولوجية : خريطة اربد الجيولوجية مقياس 1: 50000 .

– خرائط التربة الصادرة عن وزارة الزراعة , مشروع مسح التربة لعام 1993، 1994 مقياس 1: 50000 و 1: 250000 .

4. الصور الجوية .

– الصور الجوية الملتقطة في عام 1978م مقياس 1: 25000

– الصور الجوية الملتقطة في عام 2000م مقياس 1: 20000

– الصور الجوية الملتقطة في عام 2005م.

المرحلة الثانية : إنشاء الخرائط وتتمثل بالخريطة الجيومورفولوجية و خرائط استعمالات الأرض للأعوام 1978، 2000، 2005م.

المرحلة الثالثة: المسح الميداني.

المرحلة الرابعة: تحليل البيانات .

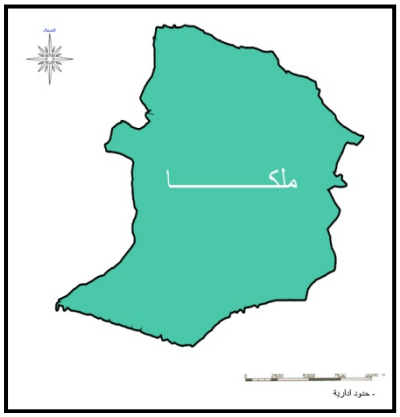
المرحلة الخامسة: معالجة البيانات وإنتاج الخرائط .

البيئة الطبيعية في منطقة الدراسة

تقع ملكا في شمال غرب الأردن على خط الطول 43º 21 ˚39 32 ودرجة العرضº 83 53 44 35، وتبلغ مساحتها 31،1كم²، الشكل(1+2)، ويبلغ عدد سكانها حوالي 12.5 ألف نسمة [2.1].

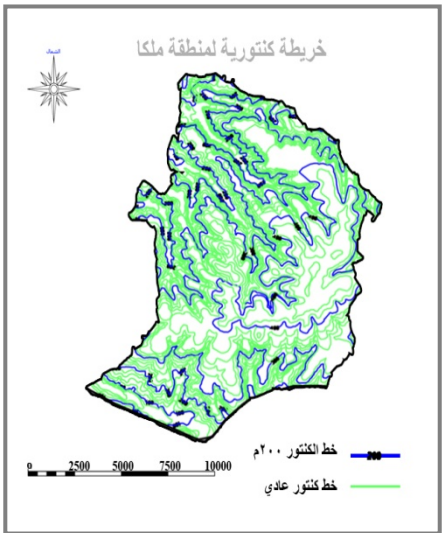
شكل (1): موقع منطقة الدراسة

شكل (2)



تتفاوت مناسيب ومنحدرات المنطقة، حيث تتخللها بعض الأودية التي تشكل الروافد الجنوبية لنهر اليرموك، وربما يعود ذلك إلى طبيعة التكوينات الجيولوجية في مناطق هذه الأودية،انظر شكل (4)، والأجزاء السهلية في منطقة الدراسة تستغل كسهول لزراعة المحاصيل الحقلية، إضافة إلى الأشجار المثمرة مثل الزيتون وغيرها، ومن خلال الشكل (3) نلاحظ أن الأجزاء الغربية والشمالية فهي شديدة الوعورة حيث عملت المجاري المائية على تقطيع هذه المناطق ، و تتراوح مناسيب منطقة الدراسة بين 100 متر دون مستوى سطح البحر وحوالي 200 متر فوق مستوى سطح البحر ، ويغطي هذه المنحدرات الوعرة في الشمال والغرب (سفوح الأودية) جزء منها مغطاة بالأشجار الحرجية والجزء الآخر جرداء.

شكل (3)



وللمنطقة ميزة مناخية تتمثل في اعتدال درجة الحرارة صيفاً وارتفاع معدل سقوط الأمطار شتاءً ، وذلك بحكم موقعها الذي يسمح بمرور الرياح المحملة بالرطوبة دون عائق .

التكوين الجيولوجي لمنطقة الدراسة

توضعت فوق القاعدة الأركية للمنطقة في عصري الجوراسي والترياسي ترسبات رملية قارية في ظل ظروف مناخية جافة تعرف بمجموعة الكرنب kurnub sandstone، وفي نهاية عصر الكريتاسي الأدنى، تقدمت البحار الألبية من الشمال أو من الشمال الغربي باتجاة جنوبي أو جنوبي شرقي، وقامت بترسيب التكوينات الكلسية المسماة بمجموعة عجلون البحرية البيئية Ajlon series، في حين تجمعت تكوينات الطباشير والصوان المعروفة بمجموعة البلقاء Balqa series في بيئة بحرية أيضاً، في عصري الباليوسين والأيوسين، ومع نهاية هذا العصر أخذت تلك البحار بالانحسار مخلفة وراءها طبقات من الرواسب البحرية تتكون من الطباشير والطفل والصوان تعود إلى عصر الأوليغوسين. وبفعل عوامل الحت المختلفة أزيلت معظم التكوينات قليلة السمك والتي ساهمت في تطوير ما يسمى بالسهل التحاتي الأوليغوسيني ،الذي أصبح في ما بعد عرضة لحركات تكتونية متواصلة ساهمت في تطوير المنطقة[3] .

وهذا يعني أن كلاً من الحركات التكتونية والحت النهري ساهما في تحديد شكل المنطقة ، توجد في منطقة الدراسة مجموعة من الصخور الرسوبية التي توضعت في بيئات بحرية، وقارية، إضافة إلى صخور نارية ممثلة بالبازلت انبثقت على فترات إبان

الحركات الأرضية التي شكلت الأخدود الأردني وذلك في الزمن الجيولوجي الثالث. أما أهم التكوينات التي تنتمي لها صخور منطقة الدراسة فهي:

1. الحجر الجيري الصواني Chert Limestone

توجد الصخور السطحية التي تتكون من توضعات بحيرية تغلب عليها التكوينات الكلسية بما فيه الحجر الجيري والطباشير والمارل، إضافة إلى الصخور الصوانية .وقد تكونت هذه الصخور إبان عصور جيولوجية امتدت من الكريتاسي الأعلى حتى الميوسين [4] أنظر جدول (1).

جدول 1: أنواع الصخور ومساحتها والنسب المئوية في منطقة الدراسة

الرقم	نوع الصخر	المساحة كم2	النسبة%
1	الرواسب الحديثة	3.1	4.2
2	الصخر الطباشيري	7.7	25
3	تكوينات بازلتية	0.17	0.55
4	الحجر الجيري	21.39	70.2
5	المجموع	31.1	100

*المصدر: إعداد الباحث

2. الرواسب الحديثة التي تشمل قيعان الأودية (غطاء المفتتات) (Soil Over Bedrock) يتخلل الرمل والحصى تكوين أم الرجام الجيري الصواني، بلغت مساحتة حوالي 1.3كم2 وبنسبة 4.2% من مساحة ملكا وهي التربة العادية التي تغطي الصخور، جدول (1).

3. الصخر الطباشيري من نوع الموقر (Mawaqqar Chalk Marl) ، حيث تسود في أجزاء متنوعة من منطقة الدراسة، فقد بلغت مساحته حوالي 7.7كم2 من مساحة منطقة الدراسة ونسبة 25%. ويتكون من حجر جيري طباشيري ومارلي في جزئه الأسفل، وصخور طباشيرية طرية وصلبة في جزئه العلوي، وعقيدات من الحجر الجيري ضمن مارل طيني في الأمتار العلوية منه. وتضم متحجرات وبقايا الفقاريات والأسماك، ويتميز هذا التكوين بوجود حبيبات من الصخر الزيتي[5] كما في شكل (4).

شكل (4)

جيومورفولوجية منطقة الدراسة

يعتبر النشاط التكتوني الذي تعرض له الأردن في نهاية العصر الكريتاسي وحتى عصر البليستوسين سبباً في تكون محاور بنيوية شمالية جنوبية مع الانحراف قليلاً نحو الشرق أو الغرب[6]، ويظهر ذلك من خلال الصدوع التي تأخذ اتجاهين رئيسين هما:

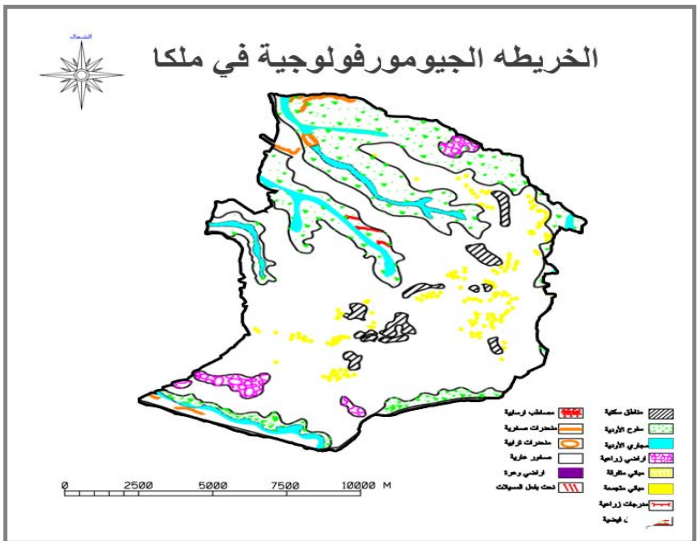
1. شمالي – جنوبي مرتبط بتركيب الصدع الرئيسي.
2. شرقي – غربي: يمتد هذا النوع من الصدوع باتجاه تدفق المياه الجوفية، بحيث تشكل قنوات راشحة مهمة إلى الطبقات الداخلية.

وقد نشطت عوامل الحت النهري في شمال منطقة الدراسة نتيجة لسقوط الأمطار الغزيرة في عصر البلايستوسين، حيث تقطعت الكتل الهضبية إلى مجموعة كبيرة من التلال المستديرة ذات الصخور الجيرية والطباشيرية التي انجرفت تربتها بفعل المياه إلى المنخفضات والأودية.

وبسبب شدة الانحدار في هذه المناطق فأن معدل التسرب يقل و يزداد معدل الجريان السطحي، ويعود السبب إلى وجود الصخور الجيرية ذات المنشأ البحري، وهذا النوع يسمح بتسرب مياه الأمطار إلى الطبقات الدنيا، ولذا فأن هذه الميزة تعمل على زيادة مخزون المياه الجوفية وتقلل من حساب الجريان السطحي بالرغم من غزارة الأمطار النسبية.

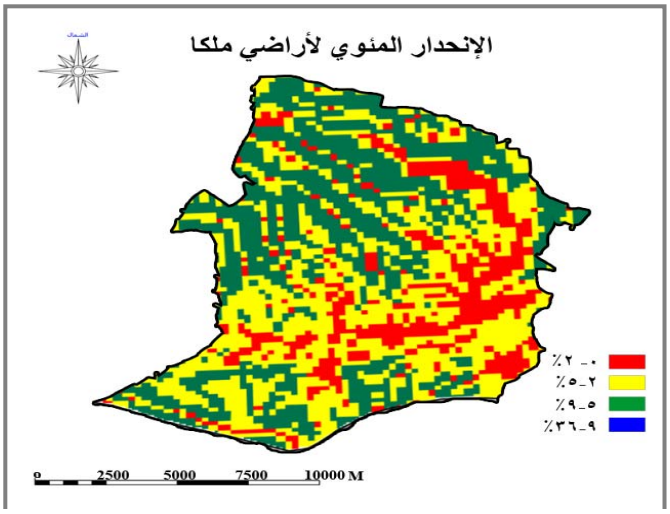
وقد نشطت عوامل الحت النهري في شمال منطقة الدراسة نتيجة لسقوط الأمطار الغزيرة في عصر البلايستوسين، حيث تقطعت الكتل الهضبية إلى مجموعة كبيرة من التلال المستديرة ذات الصخور الجيرية والطباشيرية التي انجرفت تربتها بفعل المياه إلى المنخفضات والأودية ونلاحظ تشكل المصاطب والمنحدرات الصخرية والمنحدرات الترابية والصخور العارية في المناطق الشمالية والغربية من منطقة الدراسة ولذلك تركت للأشجار الحرجية انظر شكل (5).

شكل (5)



وقد تم إنشاء خريطة درجات الانحدار(Slope Categories Map) من خلال الاعتماد على الخرائط الجيولوجية والصور الجوية ،لمعرفة درجات الانحدار في المنطقة حيث تتراوح نسبة الانحدار في منطقة الدراسة بين 5– 10% وأكثر، وهنا تزداد خطورة الانجراف المائي ويصبح من الضروري القيام بأعمال صيانة التربة واستغلالها وفق ملائمتها للعمليات الزراعية المناسبة انظر شكل (6).

شكل (6)



وتتميز هذه المنطقة بوعورة السطح وشدة الانحدار الناجمة عن امتداد الحافة الصدعية على طول مخارج المجاري المائية باتجاه وادي الأردن، والأودية الجانبية هنا كثيرة، خانقية الشكل أو معلقة، ذات سفوح شديدة الانحدار، وذلك يعود إلى عمليات التعميق والتوسع للمجاري المائية، حيث عملت على تراجع الطبقات الصخرية في الضفاف النهرية.

وقد احتفظت الطبقات السميكة نسبياً منها بانحدارها الشديد، فبدت على شكل جروف ملائمة لتكوين مساقط مائية أو شلالات جافة تجري من فوقها مياه الروافد الفرعية (الجانبية) خاصة في أثناء تساقط الأمطار، أو لحدوث تساقط صخري حر تنفصل عنها الكتل الصخرية المشتقة بفعل التجوية والتقويض من الأسفل، وبعامل الجاذبية لتستقر في المجاري الرئيسة للأودية، كما يزيد علو المنحدرات المطلة على المنطقة نتيجة لتصابيها في العصر المطير بعد حدوث التصدع وهبوط السطح، حيث ساهمت عمليات الحت الرأسي للمجاري المائية في تشكيل المصاطب الصخرية بسبب تفاوت صلابة الصخر(Strath Terraces) ، وتمتد على أسطح الطبقات الصخرية السميكة المتقطعة على شكل شريط ضيق غير متصل تحدده في كثير من الحالات بعض الأقنية المائية منخفضة الرتب، ويمكن مشاهدة هذه الأشكال الأرضية على طول الأودية الرئيسة في الجزء الغربي من منطقة الدراسة. بالإضافة إلى بعض المظاهر الجيومورفولوجية التي ترتبط في الدرجة الأولى بعمليات التجوية المختلفة، فوجود الصخر الكلسي مع توافر درجة مناسبة من الرطوبة تنشط من عملية الإذابة، خاصة في الشقوق والمفاصل الصخرية التي تم توسيعها لتتحول في النهاية إلى حفر إذابة Solution Pits أو كهوف Caves ، أو على شكل أعمدة مسننة مخروطية الشكل، خاصة في المناطق التي تتفاوت فيه صلابة الصخر الكلسي، بحيث تتحلل المناطق الصخرية الضعيفة تاركة فيما بينها الكتل الصخرية الأكثر صلابة على شكل أعمدة، أم في بعض المرتفعات الغربية من منطقة الدراسة حيث تنتشر أشجار البلوط وغيرها، فقد عملت الجذور النباتية لهذه الأشجار بما تفرزه من أحماض على إذابة الصخور المعرضة لها مما أدى إلى نخرها بثقوب غير منتظمة محدودة العمق والاتساع تشبه في شكلها العام قرص عسل النحل،وقد سميت بمظاهر التنخرب[7] honey –comb weathering .

من خلال الشكل (7) الذي يمثل شبكة التصريف المائي في منطقة الدراسة نلاحظ أن المجاري المائية ذات الرتبة الثالثة تتركز في وسط وغرب منطقة الدراسة وهي الأكثر انتشاراً ويبلغ معدل طول المجرى للرتب الأولى والثانية والثالثة حوالي

1,43 كم وهذا يدل على وجود نشاط الحت المائي في المنطقة، خاصة أن معدل سقوط الأمطار يتراوح بين 400 – 500 ملم[8]، مما ينعكس سلباً على عمليات الزراعة لتعرضها للانجراف وبسبب الوعورة الشديدة كانت من نصيب الأشجار الحرجية

شكل (7)

السمات المناخية لمنطقة الدراسة

يعد المناخ أحد المكونات للنظام البيئي، ومورد من موارد الطبيعة التي لا تنضب Inexhaustable Natural Resources ومؤثر مهم في الموارد الطبيعية الأخرى[9] ، فالمناخ عامل نشط في تكوين التربة ابتداءً من مرحلة اشتقاقها من صخور القشرة الأرضية وحتى آخر مراحل تشكيلها. كذلك فإن للمناخ تأثير قوي ومباشر في نمط توزيع الغطاء النباتي[10]، كذلك يؤثر في الموارد المائية من حيث توزيعها المكاني، ويمكن اعتبار مناخ منطقة الدراسة مناخاً متميزاً من حيث ملائمته لجميع استعمالات الأرض.

التربة

تم تصنيف التربة في منطقة الدراسة بناءً على معايير وتعريفات مأخوذة من التصنيف الأمريكي عام 1975م وتعديلاته المنشورة في كتيب دليل التصنيف الأمريكي عام 1990م، 1992م، والمعد من قبل هيئة دعم وتطوير التربة التابعة لوزارة الزراعة الأمريكية. وتم اعتماده لأنه يعتمد على الترب الطبيعية والتي يمكن وضعها في قوالب كمية ورقمية وذات صفات قياسية محددة، كذلك يتميز باستيعاب جميع أنواع الترب في البيئات المختلفة وعلى نطاق العالم، وقد بني النظام في شكل هرمي متعدد المستويات وهي: الرتبة Order وتحت الرتبة Suborder والمجاميع العظمى Great- Group، وتحت المجاميع Sup Group ، والعائلات Families، والسلاسل Series، ثم الأنواع Type، والمراحل phases .

مستويات التصنيف من الرتبة وحتى مستوى تحت المجاميع هي المستويات البيئية وعلى نطاق العالم، أما معدلات التصنيف من مستوى العائلة وحتى المراحل Phases فهي تعبر عن الخواص المحلية للبيئة[11]، هذه الخواص هي التي ترتبط بخصائص الترب الزراعية التي لها علاقة مباشرة بالإنتاج الزراعي، وهي تشكل الوسيلة الرئيسة لنقل التقنيات الزراعية من موقع لآخر وحتى عبر العالم، وهذا يسهل نقل التقنيات من أي المواقع المتطورة في العالم إذا تشابهت صفات المواقع التي أجريت عليها التجارب العلمية، وبالتالي يسهل مقارنة القدرات الإنتاجية لمعظم أصناف الترب في العالم.

والتصنيف على مستوى الرتب يأخذ في الاعتبار الخواص البيئية المؤثرة في تكوين التربة، أو التفاعل بين البيئة السائدة وخصائص الموارد الأرضية واستخدمت خصائص مختلفة للتصنيف على مستوى تحت الرتبة وهكذا، وبالاعتماد على دراسات وتقارير التربة الاستطلاعية والشبه تفصيلية للمشروع الوطني لخريطة التربة واستعمالات الأراضي الأردني: المستوى الأول مقياس رسم (1: 250000)، والمستوى الثاني (1: 50000) والذي اتبع فيه التصنيف الأمريكي عام 1990م، من خلال الشكل (8) والذي يشير الى أصناف الترب في منطقة الدراسة نلاحظ انتشار ثلاثة أنواع رئيسية فيها وهي تربة كفرنجة حيث بلغت مساحة تربة عنجرة 4,9 كم2 من مساحة منطقة الدراسة أي بنسبة 15%، وتربة كفرنجة بلغت مساحتها 5،7كم2 وبنسبة 18،3% ، أما تربة إربد(وادي اليرموك) فقد بلغت مساحتها 20,5 كم2 وبنسبة 65,9% من مساحة منطقة الدراسة وهي بذلك تشكل أكبر نوع سائد فيها مما ينعكس بشكل إيجابي على الزراعة في الجهة الشرقية و الشمالية الشرقية من منطقة الدراسة بحيث تزرع بالمحاصيل والأشجار المثمرة.

وتبين أن المنطقة واقعة ضمن الهضبة الجيرية الشمالية من المملكة الأردنية الهاشمية وهذه الهضبة ذات قيمة وأهمية زراعية في الماضي والحاضر. ويسودها النمط الرطوبي المتوسط والذي يكون فيه قطاع التربة الممثل رطباً ولمدة 90 يوماً متعاقبة، والمعدل السنوي لدرجات حرارة التربة(15) درجة مئوية وأقل من(22)درجة مئوية، والنمط الحراري للمنطقة هو حار (Thermic) ، والفرق بين معدلات درجات لحرارة الصيف والشتاء أكثر من 5 درجة مئوية، وتبلغ معدلات الهطول للأمطار ما بين (300– 500مم)

شكل (8)

تحليل المرئيات الرقمية لأراضي ملكا

تعد عملية تحليل المرئيات الرقمية حديثة وما ينتج عنها من خرائط وبيانات تساعد متخذ القرار على التخطيط للمنطقة وحسن إدارة واستعمال الأرض ، وقد أخذت تدخل التقنيات الحديثة في استعمالات الأرض حيث ظهرت طرق مسح استعمالات الأرض لأول مرة في الولايات المتحدة الأمريكية، وبالتحديد

في العقد الثاني من القرن العشرين ومن خلال مشاريع تنموية مثل مشروع المسح الاقتصادي لأراضي متشجغن عام 1922.

هذا وتعد خرائط استعمالات الأرض عنصراً مهماً في عملية مسح الأراضي وتخطيطها، إذ أن استغلال موارد الأرض بحاجة إلى تنظيم. ومن هنا جاءت عملية إنشاء خرائط استعمالات الأراضي لتفي بهذا الغرض ولتنظم استعمال الأرض، ولكن هذا التطور الاقتصادي والاجتماعي الذي حدث أدى إلى زيادة المتطلبات واحتياجات الناس، الأمر الذي انعكس سلباً على الأراضي المستخدمة، وتمثل ذلك في خلال تداخل استعمالات الأرض أو الجور فيها

أو تطبيقها بأساليب خاطئة وبطرق عشوائية بعيدة عن التخطيط، بالإضافة إلى الضغط المتزايد على الموارد،وبالتالي أصبح التخطيط العلمي ضرورة ملحة من أجل الاستفادة الكاملة من الموارد من أجل تحقيق التنمية المستدامة[7].

وتعد بريطانيا أول دولة أنتجت خرائط استعمالات الأرض منذ بداية الثلاثينيات من القرن الماضي، حيث أنشأت إدارة خاصة لمسح استعمالات الأرض، فقامت تلك الدائرة بتحديد تلك الخرائط وأساليب وصفها وطباعتها وتطوير دليل لاستعمالات الأرض[12].

تحليل استعمالات الأراضي في ملكا وفقاً للصور الجوية لسنة 1978 بمقياس25000:1 والخرائط الطبوغرافية :

وقد تم بناءً على ذلك تحديد الاستعمالات الآتية:

بعد تحليل المرئيات الفضائية ظهر هناك استعمالات في منطقة الدراسة هي: استعمال زراعي(أشجار مثمرة ،أشجار حرجية)، استعمال عمراني(سكني ، ديني ، تعليمي، حكومي، تجاري) ، أراضي فضاء، حيث :

1. الاستعمال الزراعي

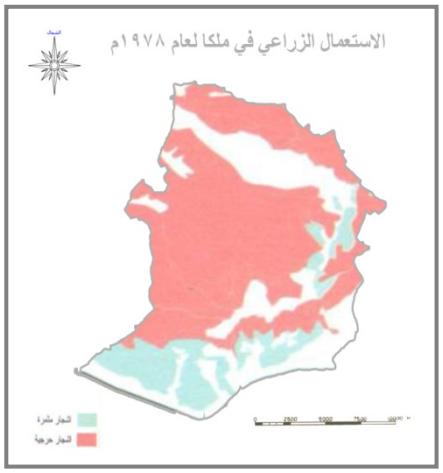
يقسم الاستعمال الزراعي إلى الأشجار المثمره حيث بلغت مساحتها4,9 كم2 لسنة 1978 وتشكل ما نسبته حوالي15,7% من مساحة منطقة الدراسة البالغة 31,1كم2أما الأشجار الحرجية بلغت مساحتها 10,4كم2، وهذه تشكل مانسبته 33,5% وبالتالي يصل مجموعهما 15,3 كم2،حيث تتركز في المناطق الغربية والشمالية من منطقة الدراسة ويعود السبب لوعورة المنطقة لذلك استغلت بالأشجار الحرجية، وهذا يدل على أن نصف أراضي منطقة الدراسة يغلب عليها الطابع الزراعي[13].أنظر الجدول (2) وشكل (9).

جدول2: استعمال الأرض لعام 1978م

الاستعمال للأرض	السنة	المساحة كم²	النسبة %
(استعمال زراعي) أشجار مثمرة	1978	4.9	15.7
(استعمال زراعي) أشجار حرجية	1978	10.4	33.5
العمراني (سكني،ديني،تعليمي،حكومي،تجاري)	1978	3	9.6
أراضي فضاء	1978	12،8	41.2
المجموع	-----	31،1	100

*إعداد: الباحث.

شكل (9)



2. الاستعمال العمراني

ويشمل الاستعمال العمراني (السكني والتجاري والديني والتعليمي والحكومي) حيث تتركز التجمعات السكنية في شرق ووسط ملكا ، ويعود السبب لاستواء السطح وإمكانية الاستفادة من التربة في الزراعة ، وبلغت مساحتها 3 كم2 من المساحة الكلية لمنطقة الدراسة أي بنسبة 9،6 %، كما تناثرت بعض المساكن على الأطراف شكل (10).

شكل (10)

عملت البلديات على شق الطرق لأغراض تسهيل التنقل، وتطوير الطرق بما يتناسب وزيادة المساحات السكنية، ومن خلال خريطة الطرق لمنطقة الدراسة لعام 1978 نلحظ أن شبكة النقل غير منتظمة وعشوائية، شكل (11)، وهذا يتطابق مع عشوائية بناء المساكن. أما أراضي الفضاء بلغت مساحتها لسنة 1978 حوالي 12,8كم2، وشكلت ما نسبته 41,2% من أراضي المنطقة، وهذه النسبة بدأت بالتناقص بسبب زراعة الأشجار في بعض المناطق والبناء في بعضها الآخر[14].

شكل (11)

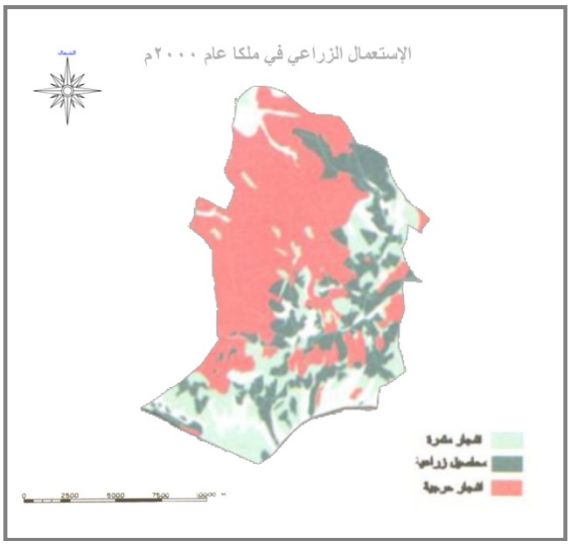
تحليل استعمالات الأراضي في ملكا وفقاً للصور الجوية لسنة 2000 بمقياس 20000:1 .

والخرائط الطبوغرافية :

1. الاستعمال الزراعي

تطورت المساحة المستعملة لأغراض الزراعة في منطقة الدراسة، وزادت مساحتها عما كانت عليه في السابق، إذ بلغت مساحة الأشجار المثمرة 8,9كم²، وشكلت ما نسبته 28,6% من مساحة منطقة الدراسة. انظر الجدول رقم(3) وشكل (12)، وقد زادت المساحة المزروعة بالأشجار المثمرة خاصة الزيتون، حيث تمثل الأشجار الحرجية المرتبة الأولى وبلغت مساحتها 14,1 كم2 وبنسبة 45,3 % من حيث الاستعمال ، تليها في المرتبة الثانية الأشجار المثمرة وبلغت مساحتها 8,9 كم2 وبنسبة 28,6% ، وأخيراً المحاصيل حيث وصلت مساحتها من أراضي منطقة الدراسة 2,1 كم2 وبنسبة 6,8%، وكلها تتركز في المناطق الشرقية والجنوبية من منطقة الدراسة ، وهذا يعني أن المساحة المزروعة بالأشجار المثمرة زادت على حساب الأراضي التي كانت تزرع بالمحاصيل، مما يدل على أن سكان المنطقة ابتعدوا عن العمل بالزراعة وتوجهوا إلى الوظائف الحكومية والخدمات، حيث يقوم المزارعون بزراعة الأشجار المثمرة مثل أشجار الزيتون واللوزيات والتي لا تحتاج إلى متابعة وجهد كبيرين.

شكل (12)



جدول 3: الاستعمال الزراعي لعام 2000م

الاستعمال للأرض	السنة	المساحة/ كم²	النسبة %
(استعمال زراعي) أشجار مثمرة	2000	8.9	28.6
(استعمال زراعي) أشجار حرجية	2000	14.1	45.3
(استعمال زراعي) محاصيل	2000	2.1	6.8
عمراني(سكني، ديني، تعليمي، حكومي، تجاري)			
أراضي فضاء	2000	2.8	9
المجموع	-----	31.1	100

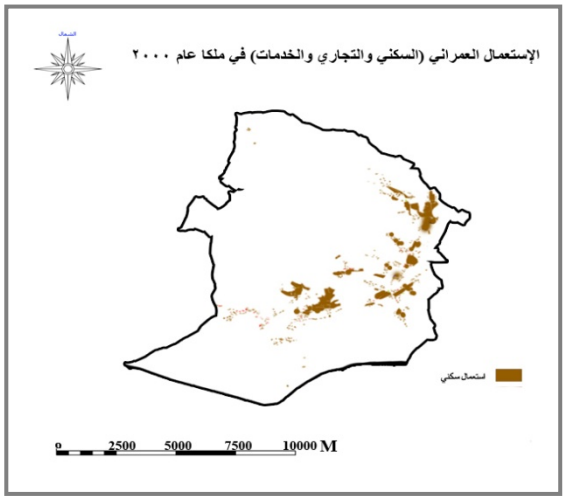
* إعداد: الباحث.

2. الاستعمال العمراني

تعد الوظيفة السكنية من أوائل استعمالات الأرض، لأن الإنسان يبحث عن الاستقرار،لذلك يعد المسكن أحد دعائم الاستقرار وبالتالي فإن الوظيفة السكنية تتطور طردياً تبعاً لتزايد أعداد السكان وارتفاع المستوى الاقتصادي لهم، وتتباين مساحات الاستعمال العمراني(سكني، ديني ، تعليمي،حكومي، تجاري) في منطقة الدراسة من سنة 1978م إلى سنة 2000م، حيث بلغت المساحة الإجمالية للسكن حوالي3,2 كم ² سنة 2000م، وهي تشكل ما نسبته 10,3% من المساحة الكلية، أما عام 1978 كانت النسبة 9,6 %، وهذا يعني حدوث زيادة بسيطة في مجال العمران خلال 27سنة، ويعود السبب إلى الهجرة إلى المدن الأخرى بشكل عام ومدينة إربد بشكل خاص للاستقرار فيها بسبب العمل (جدول رقم 3). كذلك نلاحظ من الجدول السابق أن نسبة الاستعمال العمراني قليلة مقارنة بالمساحة الكلية لمنطقة الدراسة ، وهذا يدل على أن المنطقة ريفية زراعية أكثر منها حضرية.

أنظر شكل(13)

شكل (13)

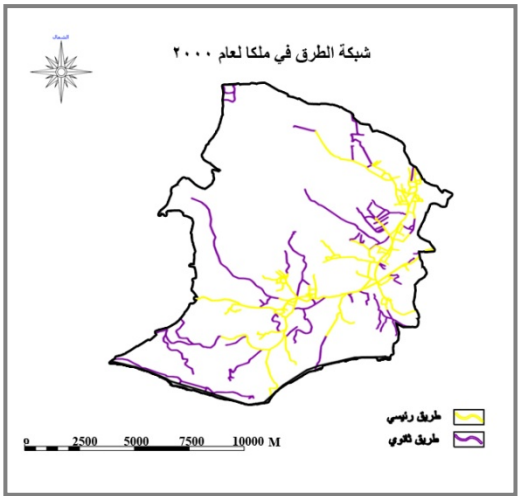


يوجد بعض المحلات التجارية الصغيرة في منطقة الدراسة، ولهذا السبب اعتمد سكان المنطقة لقضاء حاجياتهم على مدينة إربد لقربها ، ولعدم تلبية هذه المحلات التجارية حاجات المواطنين، حيث تقتصر المحلات على البقالة الصغيرة ومحلات بيع الخضراوات والفواكه والدواجن والمخابز الصغيرة، وعدد من المطاعم الصغيرة إضافة إلى وجود بعض المهن كالحلاقة والتجارة ووكالات الغاز وغيرها. ومن خلال تحليل الصور الجوية والرجوع إلى الميدان لاحظ الباحث أن الاستعمالات التجارية في منطقة الدراسة هي الشوارع التجارية الرئيسة والمحلات التجارية تأخذ النمط الشريطي .أما الخدمات حيث تنعدم في الأجزاء الغربية ذات المنحدرات، و الأشجار الحرجية، كما أن الاستعمال العمراني جاء على حساب الأراضي الزراعية والأراضي الشاغرة في المناطق الشرقية من منطقة الدراسة.

يشكل النقل جزء مهم من استعمالات الأرض حيث يلعب دوراً رئيساً مهم في الاتصال بين المناطق المتنوعة، وبالتالي ينعكس على تطور الحيز الحضري والأنشطة الاقتصادية والاجتماعية، ومن خلال الدراسة نلاحظ أن المساحة المستغلة للنقل في المنطقة تطورت مع تطور المساحة المستغلة للاستعمال العمراني، حيث أن الزيادة العمرانية تؤدي إلى زيادة أعداد الطرق وتوسيعها.

كذلك نلاحظ من خلال خريطة شبكة النقل لمنطقة الدراسة لعام 2000م أن الطرق غير منتظمة وشبه عشوائية البناء ، إذ يتم إنشاء الطرق بما يتناسب مع الوضع الطبوغرافي للمنطقة، حيث أن الجزء الغربي من منطقة الدراسة هي منطقة منحدرات, لذا يصعب عمل طرق فيها، أما الأجزاء الوسطى والشرقية فهي شبه مستوية وبالتالي فإنها ملائمة لإنشاء الطرق شكل (14).

شكل (14)



3. أراضٍ فضاء

هي الأراضي غير المستعملة، والمغطاة بطبقة عشبية في بعض المناطق، والمستغلة في الرعي، وقد بلغت مساحة أراضي الفضاء عام 2000م حسب تحليل الصور الجوية حوالي 2,8 كم2 وبنسبة حوالي 9 % من المساحة الكلية. (الجدول 3)، علماً بأن هذه النسبة قلت عما كانت عليه في عام 1978م وهي 41,2% من مساحة منطقة الدراسة، ويعود السبب إلى عمليات البناء التي تتم في تلك الأراضي، بالإضافة إلى زراعتها بالأشجار المثمرة.

تحليل استعمالات الأراضي في ملكا وفقاً للصور الجوية والخرائط لسنة 2005م:

1. الاستعمال الزراعي

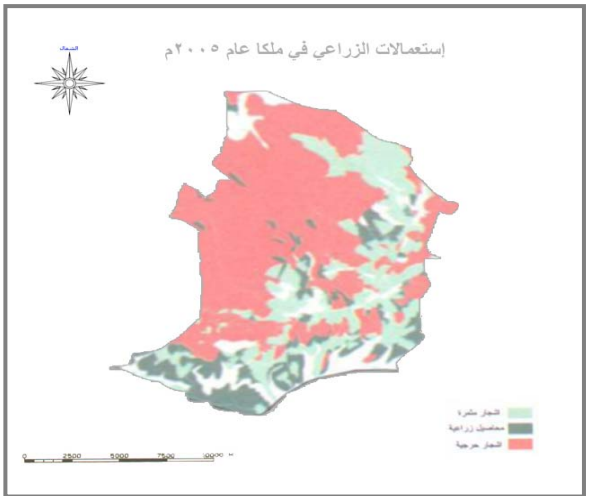
بعد تحليل الصور الجوية والخرائط الطبوغرافية ، نلاحظ أن مساحة الاستعمال الزراعي من الأشجار المثمرة بلغت9,5 كم2 في عام 2005م، وبنسبة30,5% من المساحة الكلية والأشجار الحرجية بلغت 13,3كم2 وبنسبة 42,7% أما المحاصيل الزراعية وصلت مساحتها 1,1كم2 وبنسبة 3,5%أنظر الجدول 4 وشكل (15)

جدول 4: الاستعمال الزراعي في منطقة الدراسة لعام 2005م

الاستعمال للأرض	السنة	المساحة (كم2)	النسبة(%)
(استعمال زراعي) أشجار مثمرة	2005	9،5	30،5
(استعمال زراعي) أشجار حرجية	2005	13،3	42،7
(استعمال زراعي) محاصيل	2005	1،1	3،5
عمراني (سكني،ديني،تعليمي،حكومي،تجاري)	2005	4،5	14،5
أراضي فضاء	2005	2،7	8،7
المجموع	---	31،1	100

*إعداد الباحث

شكل (15)

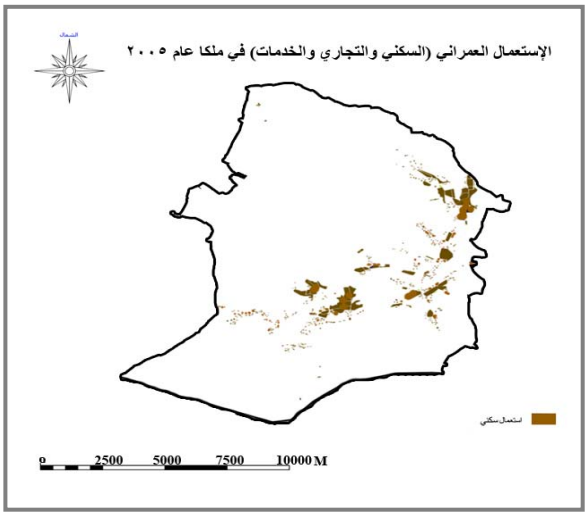


فمن خلال الجدول السابق نلاحظ أن المساحة المزروعة بالأشجار المثمرة عام 2005م زادت على حساب الأشجار الحرجية والمحاصيل عما كانت عليه عام 2000م لأن الزراعة تحتاج إلى جهد ووقت، كما أن السكان أخذوا يتوجهون إلى الأعمال التجارية والأعمال الحكومية، فابتعدوا بذلك عن مهنة الزراعة.

2. الاستعمال العمراني

من خلال الجدول رقم (4) وشكل (16) نلاحظ أن الاستعمال العمراني(سكني،ديني،تعليمي،حكومي،تجاري) يشكل نسبة قليلة من المساحة الكلية لمنطقة الدراسة، حيث بلغت 4,5 كم2 وبنسبة 14,5% من المساحة الكلية لمنطقة الدراسة، وهي ازدادت عما كانت علية عام 2000م وهذا يدل على أن هناك استقرار من الأهالي في منطقتهم وتوقف الهجرة من هذه المنطقة إلى المدينة،وذلك لظروف تتمثل في الوظيفة، بالإضافة لخصوصية المنطقة الزراعية وتشجيع الحكومة على الاستقرار وعمل المشاريع الاستثمارية والسياحية في منطقة الدراسة.

شكل (16)



ولوحظ أن الاستعمال التجاري هي الشوارع التجارية الرئيسة وأن الصفة الغالبة على ذلك الاستعمال هو النمط الشريطي. وبمقارنة الطرق في عام 2005م مع عام 2000م للطرق الثانوية والرئيسة، نلاحظ أن الأرض المستغلة للطرق الرئيسة زادت في عام 2005م وقلت الأرض المستغلة للطرق الثانوية، وهذا دليل على وجود تطور في منطقة الدراسة،(شكل 17) ، وقد عملت البلديات على تطوير الطرق بما يتناسب وزيادة المساحات السكنية.

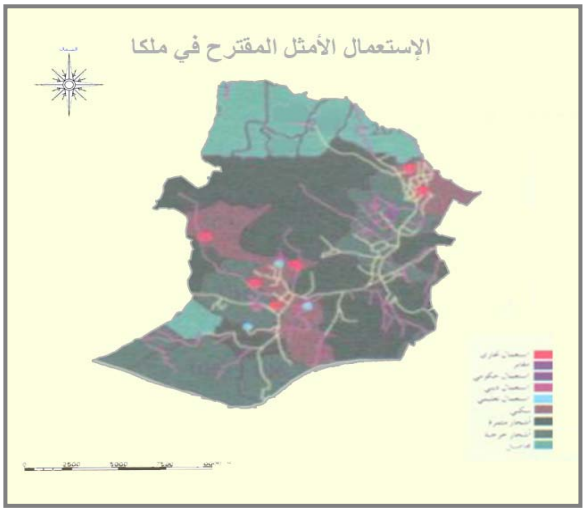
شكل (17)

3.أراضي الفضاء (غير المعمورة)

بلغت مساحة أراضي الفضاء في عام 2005م في منطقة الدراسة حوالي 2,7 كم²، مشكلة ما نسبته 8,7%، وبالتالي نلاحظ أن هذه المساحة قلت مع تقدم الزمن عما كانت عليه في عام 2000م حيث بلغت 2،8 كم2 ويعود السبب إلى قلة الاهتمام بزراعة المحاصيل وبالتالي ترك الأراضي بدون زراعة بسبب الانشغال بالوظائف الحكومية . انظر جدول(4).

ومن خلال التحليل للمرئيات الرقمية نلاحظ عدم تنظيم في عمليات استعمالات الأرض وتداخلها بشكل عشوائي كذلك عدم انتظام في استعمالات الأرض بشكل عام ، حيث أن الأراضي الحرجية مثلاً عام 1978 كانت 10,4كم2 وفي عام 2000م زادت حيث وصلت إلى 14,1كم2 والسبب يعود إلى ظهور مشاريع تشجير من أجل زيادة رقعة الأراضي الزراعية ثم عام 2005م بدأت تقل مساحة الأراضي المزروعة بالأشجار الحرجية حيث وصلت إلى13,3كم2 وقد تكون على حساب الأراضي المخصصة للأشجار المثمرة وكذلك قطع الأشجار للتحطيب والرعي الجائر أو من أجل الاستعمال العمراني (سكني، ديني، تجاري،حكومي، تعليمي) وهذا دليل على غياب سياسة التخطيط و التنظيم المتكاملة بين متخذ القرار وباقي المؤسسات سواء الحكومية والخاصة في منطقة الدراسة ، ومن خلال المعطيات والخصائص الطبيعية في منطقة الدراسة وبناءً على خبرة الباحث وبما هو موجود من استعمالات يمكن اقتراح خريطة لاستعمال الأرض لمنطقة الدراسة، شكل (18).

شكل (18)



النتائج والتوصيات

النتائج

تم التوصل من خلال دراسة المنطقة إلى مجموعة من النتائج أهمها:

- ساعد موقع منطقة الدراسة على نشوء التجمعات السكنية والزراعية في مناطق سهلية .
- تعد التكوينات الجيولوجية السائدة في منطقة الدراسة ذات أثر واضح على توفير المياه الجوفية من خلال الاحتفاظ بمياه الأمطار وتخزينها وتجميعها بالقرب من السطح.
- أظهرت الدراسة أن المساحة المبنية قد تزايدت ويتبع ذلك زيادة في طرق المواصلات الثانوية والرئيسة.
- تبين أن تطور استعمالات الأراضي في منطقة الدراسة قد زادت من مساحات الاستخدام وتداخل الاستعمال العمراني مع بقية الاستعمالات للأرض نظرا لغياب التخطيط، وهذا أدى إلى انتشار النمو العمراني على حساب الأراضي الزراعية وأراضي الفضاء.
- يظهر الخلل في استعمالات الأراضي في عمليات البناء، على مناطق زراعية ويغلب على عملية البناء وإنشاء الطرق العشوائية خاصة في المناطق الغربية من منطقة الدراسة، وزراعة الأشجار المثمرة في مناطق المراعي، كما ساعد الاستعمال السكني العشوائي للأرض على تلويث المياه الجوفية بسبب انتشار الحفر الامتصاصية للمساكن.
- تتعرض تربة منطقة الدراسة لخطر التعرية الناتجة عن الانجراف المائي والهوائي والممارسات الخاطئة من قبل الإنسان، كالحراثة الخاطئة والرعي الجائر وقطع الغابات وحراثة الأرض قبل موسم المطر، مما يساعد في نشاط التذرية الريحية وهذا ملاحظ في المنطقة الشرقية لمنطقة الدراسة.
- تعاني بعض أراضي غرب منطقة الدراسة من شدة الانحدار الذي يعمل على عدم الاستفادة من مياه الأمطار أو حتى تخزينها مما أعاق إقامة نمط زراعي مناسب لها.
- تمتاز منطقة الدراسة بارتفاع كميات الأمطار الساقطة عليها سنوياً وهذا يعمل على تحديد نوع الاستعمال السائد في تلك المنطقة وهو الاستعمال الزراعي وخاصة في وسط وشمال منطقة الدراسة.
- يلاحظ صغر حجم الاستخدام في المنطقة وشبه انعدامه في الأجزاء الغربية والشمالية من منطقة الدراسة نظراً لانحدارها الشديد.

- أظهرت الدراسة أن الاستعمال التجاري في منطقة الدراسة كان محدوداً جداً وكان مقتصر حول الطرق الرئيسية، وذلك لخصائص الأرض الزراعية فيها ولقربها من مدينة إربد حال دون فتح محلات تجارية وهجرة بعض سكان منطقة الدراسة.
- لا يوجد توافق بين الاستعمال الحالي للأرض والاستعمال الأمثل في منطقة الدراسة.
- لا تتوفر قاعدة بيانات جغرافية ومعلومات حول استعمالات الأراضي عبر السنوات ، 1978، 2000، 2005، تساعد في عملية اتخاذ القرار من قبل المخططين ومتخذي القرار.

التوصيات

1. ربط منطقة ملكا بشبكة الصرف الصحي للحفاظ على نوعية المياه الجوفية ومنع المياه العادمة من الوصول إليها للوصول إلى زراعة آمنة وسليمة كونه الطابع الرئيسي فيها.
2. أن تمتلك الحكومة الأراضي الرعوية والحرجية وأراضي الفضاء في جهة الغرب من المنطقة والمحافظة عليها وإعادة هيكلتها واستحداث مرافق ونشاطات سياحية وترفيهية فيها، واستصلاح جزء منها واستغلالها استغلال زراعي تجاري.
3. العمل على وضع قاعدة بيانات وتجديدها دورياً من أجل تسهيل اتخاذ القرار والتخطيط السليم.
4. التخطيط لاستعمالات الأرض المستقبلية بما يتلائم مع الاستعمال الأمثل للأرض، وذلك من خلال إشراك أفراد متخصصين في مجالات متنوعة من وزارات مختلفة (وزارة البيئية، الزراعة، الجامعات،...) بحيث تصبح العملية متكاملة ومنظمة.
5. العمل على بناء جدران استنادية ومصاطب في المناطق الشمالية والغربية من منطقة الدراسة المنحدرة للحد من زحف التربة وانجرافها.
6. تحويل بعض أراضي المنحدرات الغير مستغلة إلى مراعي بعد أن تزرع بنباتات رعوية كما فعل الاستراليون في بلادهم.
7. نشر التوعية الاجتماعية لفوائد وأهمية الاستعمال الأمثل للأرض من الناحية الاقتصادية والسياحية والبيئية، وتشكيل لجان من سكان المنطقة ومتخذي القرار ومتابعتها في جميع أراضي المنطقة .
8. حماية الأشجار الحرجية من القطع والرعي الجائر والحرائق حتى تمنع انجراف التربة في المناطق الغربية من منطقة الدراسة .
9. تفعيل القوانين والأنظمة فيما يتعلق بالزحف العشوائي على الأراضي الزراعية والبناء على الأراضي ذات المكاشف الصخرية العارية.

المراجع

1. دائرة الإحصاءات العامة، تعداد السكان والمساكن، بيانات غير منشورة، عمان ،الأردن،2006م.
2. المركز الجغرافي الملكي الأردني ، عمان ، الأردن .
3. Burden, D. J. Handbook of the geology of Jordan, Benham & campany LTD, Clochester.1959.
4. Bender, F. Geology of Jordan, Gebrader, boruthrager, Berlin. 1974
5. سلطة المصادر الطبيعية، الخرائط الجيولوجية، 1:50000 لوحة إربد، 2000م.
6. صلاح بحيري، جغرافية الأردن، مطبعة الشرق ومكتبتها، عمان، الأردن 1973م.
7. حسن سلامة، منطقة عجلون، دراسة جيومورفولوجية، مجلة دراسات، المجلد الثاني، العدد 1، 1981م.
8. وزارة المياة والري، التقرير السنوي، عمان2004 م.
9. Allen, Sw.. Conserving Natural Resources. Mcgraw-Hill, Book Company, second Edition, NewYourk.1959
10. زين الدين عبد المقصود ، أسس الجغرافية الحيوية، دراسة ايكولوجية، الإسكندرية، منشأ المعارف،1980م.
11. وزارة الزراعة، المشروع الوطني لخريطة التربة واستعمالات الأراضي" الترب الأردنية" المستوى الأول، الدراسة الاستطلاعية، مجلد 1، عمان،1993م.
12. .Stamp, Laurence Dudleg. A Commercial GeographyLondon Longmans. 1962.
13. وزارة البلديات، بيانات غير منشورة، عمان،2004م
14. Hussein Mohamed Sa'd Alnojoom, ,Analysis and Evaluation of Land-use Patterns in the Town of Jericho, An-Najah university. 2006.

نحو نظرية موحدة لفعالية نظم المعلومات
"Towards A Unified Theory for Information Systems Success"

د. اسماعيل موسى رومي*

ملخص

يعتبر موضوع تقييم فعالية نظم المعلومات من الموضوعات الهامة؛ وذلك لضرورته في تقييم نظم المعلومات في المؤسسات حتى تتمكن من الوصول إلى الفعالية المطلوبة في الأداء وتحقيق النجاح المنشود. وقد لاقى هذا الموضوع اهتماماً كبيراً من الباحثين والمدراء المعنيين، لكن هناك قصوراً في النتائج التجريبية في هذا المجال الأمر الذي لم يساعد على ظهور طريقة محددة لاختبار فعالية نظم المعلومات وذلك لأن دراسة فعالية نظم المعلومات تستند على العديد من النظريات والنماذج.

وتهدف الدراسة الحالية إلى استعراض ومقارنة واختبار النظريات والنماذج المختلفة التي تقوم عليها دراسة فعالية نظم المعلومات، من أجل تحقيق التكامل مع جهود الباحثين في التوصل إلى نظرية موحدة لتقييم فعالية نظم المعلومات.

ولتحقيق ذلك فقد تمت مراجعة عينة من الدراسات السابقة التي استخدمت أو اختبرت نظريات فعالية نظم المعلومات، ومن ثم استخلاص نتائج اختبارات هذه النظريات، وعمل التحليل والمقارنات اللازمة بين النظريات المختلفة.

وقد تمت دراسة العديد من النماذج والنظريات السلوكية، ومن أبرزها؛ نظرية التصرفات المسببة، ونظرية السلوك المخطط، والنظرية الموحدة لقبول التكنولوجيا، ونظرية قبول التكنولوجيا، إضافة إلى النماذج والنظريات المستندة على نظريتي المعلومات، وتأثير المعلومات، ومن أبرزها؛ نموذج ديلون ومكلين (D&M) ، ونموذج سيدون. وتم التوصل الى أن نموذج فعالية نظم المعلومات (D&M) من أكثر النماذج شهرةً وتطبيقاً ؛ وذلك لأنه قدم إطاراً يمكن من خلاله تطبيق النظريات الخاصة بتقييم فعالية نظم المعلومات، ويتميز بتقسيمه للمقاييس المستخدمة في ست مجموعات، وتبيانه للعلاقات السببية بين المجموعات المختلفة، وأنه يأخذ بعين الاعتبار توجهات كافة المستفيدين من النظام، وإمكانية استخدام النموذج في الدراسات التطبيقية والنظرية على حد سواء

الكلمات الدالة: فعالية نظم المعلومات، النظريات السلوكية، نظرية المعلومات، نظرية التأثير.

* كلية العلوم الادارية ونظم المعلومات، جامعة بوليتكنك فلسطين

Dr. Ismail M. Romi*

Abstract

Evaluating information systems success considered to be critical for organizational success. However; there is no distinct way to conduct such evaluation, because; the most used theories and models depends on two different approaches, mainly; behavioral theories, and information based theories.Therefore, the evaluation process remains fuzzy and elusive.This study aims to review information systems success theories and models in order to compare and evaluate those theories and models, for the purpose of integrating the results with the perevious studies in this area, as well as to find out a unified model for evaluating information systems success. To achieve these objectives, the current study reviews literature related to information systems success theories and models. The most used theories and models are the theory of reasoned action, theory of planned behavior, technology acceptance model, Delone and Mclean model (D&M), Seddon Model. After that a comparison between the testing results found in the literature were conducted to find out the most suitable theory.

The main finding of this study supports the Delone and Meleans Model (D&M), where this model can be considered to be the most practical model, because it provides a framework that can facilitate information systems evaluation process. Furthermore; this model subdivides the measurements into six main groups; mainly system quality, information quality, service quality, use, user satisfaction, and net benefits. In addition, this model takes into consideration the requirements of all parties that use information systems in the organization.

* Palestine Polytechnic University-PPU

مقدمة

تؤدي نظم المعلومات دوراً جوهرياً في البيئة الداخلية والخارجية للمؤسسات، وتكمن أهميتها في تسهيل عمليات التنسيق بين المستويات الإدارية المختلفة، وانسياب المعلومات من وإلى الأطراف ذات العلاقة، إضافة إلى عملية اتخاذ القرارات، وسرعة التقاط المعلومات من البيئة الخارجية للمؤسسات، خاصة المعلومات المتعلقة بالمنافسة والأسواق والعملاء.

لذلك يعتبر نجاح نظم المعلومات أمراً جوهرياً؛ وذلك لتأثيره المباشر على نجاح المؤسسات [3,2,1]،ويعتبر موضوع تقييم فعالية نظم المعلومات من أهم الموضوعات في هذا المجال [4]. حيث إن هناك ضرورة ملحة في المؤسسات لأجراء التقييم لفعالية نظم المعلومات، حتى تتمكن من الوصول إلى الفعالية المطلوبة في الأداء[1] .

وقد لقي موضوع تقييم فعالية نظم المعلومات اهتماماً كبيراً من الباحثين والمدراء المعنيين[5]، لكن هنالك قصوراً في النتائج التجريبية في هذا المجال، حيث إن قسماً من الدراسات السابقة في هذا المجال يوصف بأنه غير مكتمل النتائج[6] أما القسم الآخر فهو غير متسق؛ حيث توصلت إلى نتائج متعارضة. [7,6]

إن أوجه القصور في النتائج التي تم التوصل إليها ، إضافة إلى تعدد وجهات نظر الباحثين في هذا المجال، لم يساعد على ظهور طريقة محددة لاختبار فعالية نظم المعلومات[6]، وذلك لأن دراسة فعالية نظم المعلومات تستند على العديد من النظريات والنماذج .

لهذا تهدف الدراسة الحالية إلى التعمق في النظريات والنماذج المختلفة التي تقوم عليها دراسة فعالية نظم المعلومات، من أجل تحقيق التكامل مع جهود الباحثين في التوصل إلى نظرية موحدة لتقييم فعالية نظم المعلومات، ولتحقيق ذلك؛ سوف تركز الدراسة الحالية على الإجابة على التساؤلات التالية:

- ما هي نظريات ونماذج فعالية نظم المعلومات التي تم التعامل معها خلال العقدين الماضيين؟
- كيف يمكن مقارنة هذه النظريات، واختبارها للتوصل إلى نظرية تساعد في تكامل جهود الباحثين في التوصل إلى نظرية موحدة ومحدد لاختبار فعالية نظم المعلومات؟

للإجابة على هذه التساؤلات؛ سوف تتعمق الدراسة الحالية في النظريات الحالية في النظريات الخاصة بفعالية نظم المعلومات التي وردت في الدراسات السابقة، واستخلاص نتائج اختبارات هذه النظريات، وعمل التحليل والمقارنات بين هذه النظريات من أجل التوصل إلى التوصيات الملائمة في هذا المجال.

نظريات فعالية نظم المعلومات

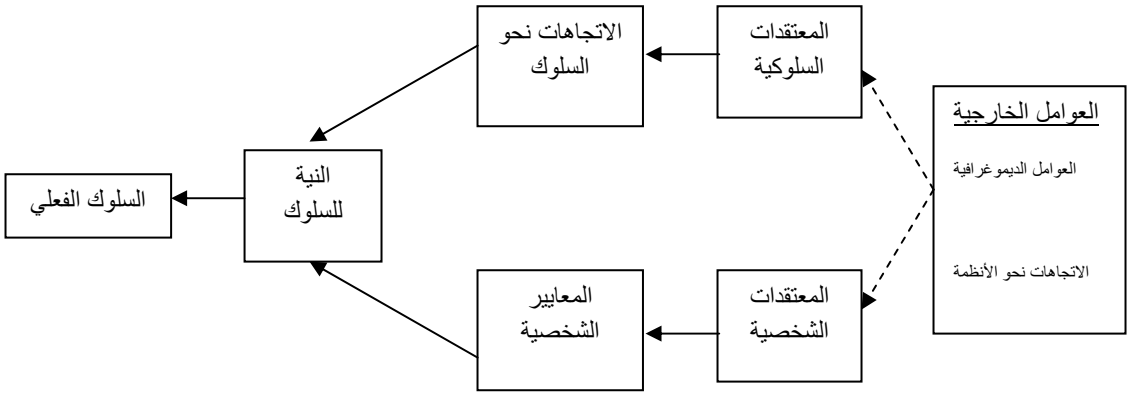
بينت الدراسات السابقة الخاصة بنظريات ونماذج فعالية نظم المعلومات أن دراسة فعالية نظم المعلومات قد اتخذ اتجاهين: الأول يركز على قبول واستخدام نظم المعلومات استناداً على النظريات السلوكية، والثاني يركز على فعالية نظم المعلومات استناداً على نظريتي المعلومات، وتأثير المعلومات.

النظريات السلوكية التي تستند عليها دراسة فعالية نظم المعلومات

يستند الاتجاه الأول لدراسة فعالية نظم المعلومات على العديد من النماذج والنظريات السلوكية، ومن أبرزها؛ نظرية التصرفات المسببة[8]، ونظرية السلوك المخطط[9]، والنظرية الموحدة لقبول التكنولوجيا [10]، ونظرية قبول التكنولوجيا[11].

- **نظرية التصرفات المسببة (Theory of Reasoned Action- TRA)**

قدم (Fishbein and Ajzen, 1975) نظرية التصرفات المسببة (شكل 1) في محاولة لتفسير السلوك الفعلي للفرد (Actual Behavior) في ظروف ومواقف يكون للفرد فيها حرية الاختيار بين القيام بسلوك معين أو عدمه. ووفقاً لهذه النظرية؛ يتحدد سلوك الفرد من خلال النية للقيام بسلوك معين (Behavioral Intention). وتتحدد النية (Intention)من خلال متغيرين: الأول هو الاتجاهات نحو السلوك (Behavioral Attitudes) ، والتي تعكس شعور الفرد الإيجابي أو السلبي نحو تنفيذ سلوك معين، والثاني هو المعايير الشخصية (Subjective Norms) والتي تشير الى إدراك الفرد للضغوط الاجتماعية نحو تنفيذ أو عدم تنفيذ سلوك معين.



شكل1: نظرية التصرفات المسببة*

*المصدر: (Fishben, 1975, p.104)

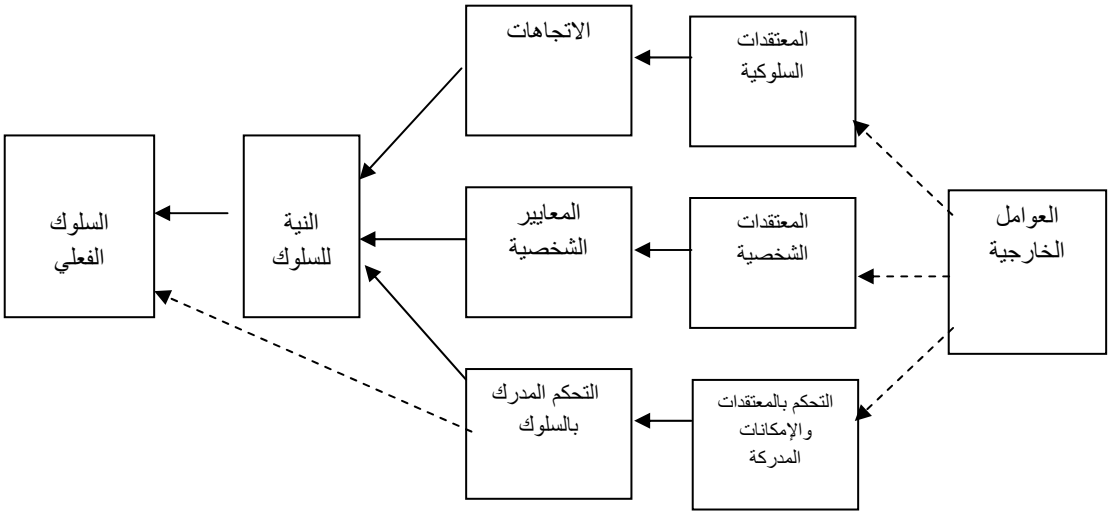
وتتحدد الاتجاهات نحو السلوك بالمعتقدات السلوكية(Behavioral Beliefs) ؛ فالشخص الذي يعتقد بأن القيام بسلوك معين سوف يؤدي إلى نتائج إيجابية، ستتكون لديه اتجاهات إيجابية نحو هذا السلوك. وتنتج المعايير الشخصية من نوع آخر من المعتقدات، يطلق عليها المعتقدات المعيارية (Normative Beliefs) ؛ وهي عبارة عن توقعات الفرد باحتمال تفكير مجموعة النظراء بأنه سوف يقوم بالسلوك أو لا يقوم به، مقترنة بالحوافز المتولدة من الاستجابة لتلك التوقعات بمعنى؛ أنه إذا اعتقد الفرد بأن نظرائه يفكرون بأنه سوف يقوم بسلوك معين فإن ذلك سوف يزيد من إدراكه للضغط الاجتماعي إلى درجة تحفيزه للقيام بما يفكر هؤلاء النظراء، وتتأثر كل من المعتقدات السلوكية والمعتقدات المعيارية بمجموعة من العوامل الخارجية، مثل خصائص الفرد ونمط السلوك وغيرها.

وكما هو موضح في شكل (1), فإنه يمكن وصف السلوك من خلال مجموعة محددة من العناصر؛ فعلى المستوى العام، فإن السلوك يتحدد من خلال النية، وفي المستوى التالي، فإن النية تتحدد من خلال الاتجاهات والمعايير الشخصية، أما الاتجاهات والمعايير الشخصية، فهي تحدد من خلال مجموعة من المعتقدات المتعلقة بنتائج القيام بسلوك معين وتوقعات النظراء.

ومن هنا، فإن نظرية التصرفات المسببة تحدد أياً من هذه المتغيرات والمحددات التي تسهم في الاختلافات السلوكية بين الأفراد، وتساعد في تحديد وفهم العوامل المؤثرةعلى المعتقدات.

- **نظرية السلوك المخطط (Theory of Planned Behavior – TPB)**

قدم (Ajzen, 1991) نظرية السلوك المخطط (شكل 2) امتداداً لنظرية االتصرفات المسببة، وتأخذ بعين الاعتبار السلوك الذي يأتي من خارج إرادة الأفراد.



شكل 2: نموذج السلوك المخطط*

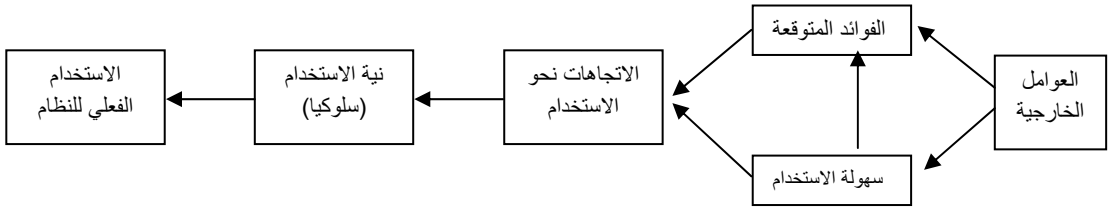
*المصدر: (Ajzen, 1991, p. 133)

استناداً لهذه النظرية ، فإن السلوك يتحدد من خلال النية لتنفيذه، إضافة الى درجة التحكم المدرك بالسلوك (Perceived Behavioral Control)، والتي تتمثل في إدراك الفرد بأنه يتحكم بالأداء اللازم للسلوك، والذي يشمل بدوره توفر المهارات والقدرات اللازمة للقيام بالسلوك، إضافة إلى التحكم الخارجي، الذي يتمثل بمدى توفر الموارد، والفرص اللازمة التي تسهل تنفيذ السلوك.

ويبين (Ajzen, 1991) أن المقدرة على التحكم بالسلوك تعود إلى مدى إدراك الأفراد مدى سهولة أو صعوبة القيام بالسلوك، والاعتقاد بالكفاءة الذاتية اللازمة للقيام بهذا السلوك، ومن هنا فإن المقدرة على التحكم بالسلوك تعتبر محددا مهما للسلوك إذا كان واقعياً، وتعتبر الخبرة بسلوك معين مصدراً مهما للمعلومات لمدى التحكم بالسلوك، وبالتالي فإن المقدرة على التحكم بالسلوك تعتبر وسيطاً بين السلوك الماضي والحاضر.

- **نموذج قبول التكنولوجيا (Technology Acceptance Model -TAM)**

طور (Davis, 1989) نموذج قبول التكنولوجيا (شكل 3) عن نظرية التصرفات المسببة، وذلك من أجل التنبؤ وتفسير استخدام تكنولوجيا المعلومات.



شكل3: نموذج قبول التكنولوجي(1989)*

*المصدر: (Davis, 1989, p.332)

واستناداً لهذا النموذج، فإن الاستخدام الفعلي للنظام (Actual System Use) يتحدد من خلال النية لاستخدام النظام (Behavioral Intention to Use)، والتي تتحدد من خلال الاتجاهات نحو الاستخدام (Attitudes Toward Behavior)؛ حيث تعكس الاتجاه المفضل والمحبب تجاه استخدام النظام، وتتحدد الاتجاهات من خلال متغيرين: الأول هو الفوائد المتوقعة (Perceived Usefulness)؛ والتي تتمثل في درجة اعتقاد الفرد بأن استخدام تكنولوجيا المعلومات سوف يحسن أداءه في العمل، والثاني هو سهولة الاستخدام المدرك (Perceived Ease of Use) ؛ والتي تتمثل في درجة اعتقاد الفرد بأن استخدام النظام سهل. ويتضح من النموذج، أن كلاً من الفوائد المتوقعة، وسهولة الاستخدام تتحدد بمجموعة من العوامل الخارجية.

من خلال هذا العرض، يتبين أن نموذج قبول التكنولوجيا يبين أن الاتجاهات تتحدد من خلال المعتقدات السلوكية المرتبطة بالفوائد المدركة، وكذلك سهولة الاستخدام المدرك؛ الأمر الذي يفسر سبب اختلاف الاتجاهات نحونفس الأنظمة بين المستخدمين المختلفين.

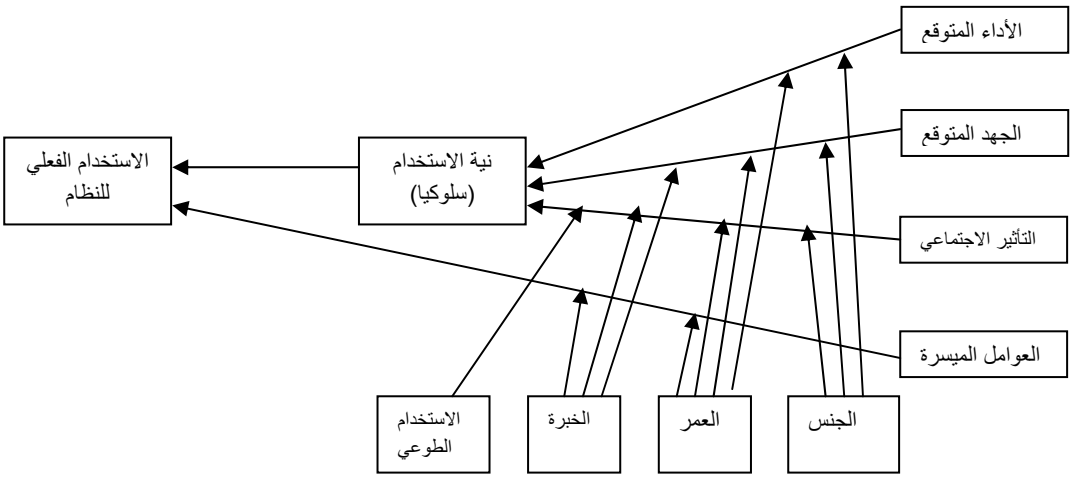
تقييم واختبار النظريات السلوكية

دعمت نتائج دراسة (Davis et al, 1989)[11] قدرة نظرية قبول التكنولوجيا على تفسير نية الاستخدام، وبالتالي سلوك الاستخدام، ودعمت جزئياً نظرية التصرفات المسببة. وأظهرت نتائج دراسة (Mathieson, 1991)[12] دعماً جزئيا لنظرية السلوك المخطط، كما أن هذه النتائج قد دعمت نموذج قبول التكنولوجيا، وبينت بأن تطبيقه أسهل. وبنت دراسة[13] (Taylor and Todd,2001) أن النتائج الواردة في دراستي(Mathieson,1991)[12](Davis et al,1989) [11] تتفقان على أن نموذج قبول التكنولوجيا أفضل من نموذجي السلوك المسبب والسلوك المخطط في التنبؤ بنية الاستخدام، إلا أن دراسة (Taylor and Todd) قد دعمت إمكانية نظريتي السلوك المسبب والسلوك المخطط في التنبؤ بنية الاستخدام أيضاً.

واختبرت دراسة (Bagchi et al, 2002) [14]

قدرة نظرية السلوك المخطط على تفسير نجاح أو فشل تطبيق تكنولوجيا المعلومات. وقدمت الدراسة دعماً جزئياً لنظرية السلوك المخطط كأداة يمكن استخدامها في تفسير نجاح أو فشل عملية تطبيق تكنولوجيا المعلومات.

أما دراسة (Venkatesh et al, 2003)[10] ، فقد هدفت إلى مراجعة ومقارنة الدراسات السابقة المتعلقة بالنظريات والنماذج المستخدمة في تفسير الاستخدام، وذلك من أجل بناء واختبار نموذج موحد.



شكل 4: نموذج النظرية الموحدة لقبول التكنولوجي*

*المصدر: (Venkatesh, et al 2003, p. 447)

ومن أبرز نتائج الدراسة أن النظريات الثلاث لم تأخذ خبرة المستخدم بعين الاعتبار، حيث أثبتت العديد من الدراسات أهمية هذه الخبرة، وتأثيرها الإيجابي على الاتجاهات السلوكية. كذلك، فإن المعتقدات الشخصية قليلة الأهمية في تفسير النية للقيام بالسلوك، إضافة لذلك، فإن سهولة الاستخدام الواردة في نموذج قبول التكنولوجيا هي الأخرى قليلة الأهمية في تفسير النية للاستخدام كسلوك. واستناداً على هذه النتائج فقد وصلت الدراسة إلى نظرية أطلق عليها النظرية الموحدة لاستخدام التكنولوجيا، وتهدف هذه النظرية (شكل 4) إلى تفسير نية وسلوك الاستخدام. وتقترح النظرية أن الأداء المتوقع، والجهد المتوقع، والتأثير الاجتماعي تؤثر على نية الاستخدام، في حين أن العوامل الميسرة تؤثر على سلوك الاستخدام.

وأجرى (Ma and Liu, 2004) [15]دراسة هدفت إلى مراجعة مدى الاتساق بين نتائج ست وعشرين دراسة سابقه متعلقة بنموذج قبول التكنولوجيا. وكان من أبرز ما توصلت له هذه الدراسة، أن هناك علاقة إيجابية بين سهولة الاستخدام والفوائد المتوقعة من ناحية، وبين الفوائد المتوقعة والاتجاهات نحو استخدام النظام من ناحية أخرى، في حين أن العلاقة بين سهولة الاستخدام والاتجاهات نحو استخدام النظام كانت ضعيفة.

أما دراسة (Benbasat and Barki, 2007) [16]فقد بينت أن تركيز الباحثين على نموذج قبول التكنولوجيا (TAM) قد أدى إلى تعطيل كثير من النتائج، ومن أبرزها:

- انحراف تركيز الباحثين عن الظاهرة الأساسية، حيث إن نموذج قبول التكنولوجيا(TAM) قد شغل انتباه الباحثين فيما يتعلق بأسبقية المعتقدات، أكثر من تقييم تكنولوجيا المعلومات نفسها، إضافة إلى أن الأبحاث المبنية على نموذج قبول التكنولوجيا تتميز بمحدودية اهتمامها بتبعات تطبيق تكنولوجيا المعلومات.
- الأبحاث المبنية على نموذج قبول التكنولوجيا أدت إلى ضعف التقدم في بناء وتراكم المعرفة الخاصة بتكنولوجيا المعلومات.
- عدم مقدرة نموذج قبول التكنولوجيا (TAM) كنظرية من تقديم طريقة منهجية لتطبيق وتوسيع نموذجها؛ الأمر الذي يحد من فائدتها في سياق تكنولوجيا المعلومات المتطور بشكل متسارع.
- الاعتماد الكثيف على نموذج قبول التكنولوجيا قد حرف اهتمام الباحثين من بحث وفهم أبعاد التصميم والتطبيق، وكيفية تحسين استخدام النظام، وتحسين وظائف النظام وخصائصه.
- استخدام نموذج قبول التكنولوجيا لم يضف أي جديد على المعرفة، خاصة فيما يتعلق بكيفية جعل تكنولوجيا المعلومات مفيدة.
- من النتائج غير المرغوبة المتعلقة بنموذج قبول التكنولوجيا، هو التركيز على التنبؤ وتفسير السلوك الفردي بشكل ضيق، كذلك الاعتماد على تعريف الاستخدام بكمية أو تكرار هذا الاستخدام؛ الأمر الذي يؤدي إلى نتائج مختصرة وضيقة، كذلك فإن الارتكاز على الاستخدام فقط كسلوك، أدى إلى تجاهل العديد من المتغيرات السلوكية الأخرى، مثل الابتكار والتعلم، التي لها أهمية كبرى في فهم تطبيق وقبول تكنولوجيا المعلومات.
- إن نموذج قبول التكنولوجيا يصلح في سياق محدد، وعندما يكون التطبيق فردياً ، ولكنه لا يصلح في سياق متغير والتطبيق متعدد المستخدمين، كذلك عندما تكون التكنولوجيا المستخدمة مجزأة؛ بمعنى أن الاستخدام يتعلق بعدة أجزاء مجتمعة من التكنولوجيا، كذلك الأمر عندما يتخذ التطبيق صفة العمومية، ويطبق في أكثر من مؤسسة ودولة.

النظريات والنماذج المستندة على نظرية المعلومات ونظرية تأثير المعلومات

نظراً لعدم توصل الدراسات السابقة إلى نموذج محدد وأداة محددة لقياس فعالية نظم المعلومات، فقد عملت العديد من الدراسات [20,19,18,17,1] على دمج وجهات النظر المختلفة من أجل التوصل إلى نموذج أكثر شمولية، يمكن استخدامه في تحليل وقياس فعالية نظم المعلومات.

نموذج ديلون ومكلين(D&M)

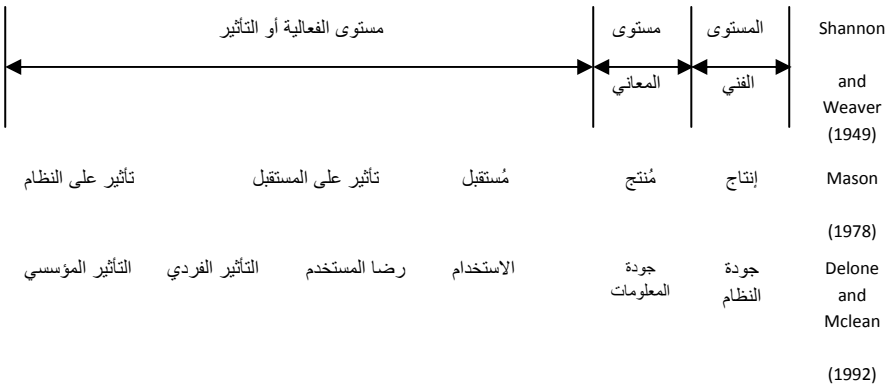
استند (Delone and Mclean, 1992)[17] على نظرية المعلومات التي قدمها(Shannon and Weaver, 1949)[22]، ونظرية تأثير المعلومات التي قدمها(Mason, 1978) [22] في بناء نموذج فعالية نظم المعلومات.

وقد قدم (Shannon and Weaver, 1949)[21] النظرية الرياضية للاتصالات، والتي أصبحت تعرف بنظرية المعلومات (Information Theory)، وتهتم هذه النظرية بدراسة الاتصالات من خلال الرسائل (Messages) التي يتم تبادلها، باعتبارها أساس نظام الاتصالات، وهذا الأمر يتطلب مقياساً للمعلومات التي يتم نتاجها من هذا النظام، وقد توصلت الدراسة إلى أن محتوى المعلومات (Information content) لا يعتمد على نظام الاتصال المستخدم. وتقسم النظرية نظام الاتصالات إلى مصدر للمعلومات، ومرسل، وقناة الاتصال، ومستقبل المعلومات، ووجهة المعلومات، إضافة لذلك، فقد تم تقسيم نظام الاتصالات إلى ثلاثة أنواع هي: المنقطع، والمتصل ، والمختلط. وبين (Shannon and Weaver, 1949) [21] أن نظام الاتصالات المتقطع يعتبر الأساس للنظامين الآخرين، ويمكن تطبيقه ليس فقط على نظام الاتصالات، وإنما على أنظمة الحوسبة، والهاتف، وغيرها من الأنظمة المنتجة للمعلومات. وعمل على قياس المعلومات التي ينتجها نظام الاتصالات في ظروف مختلفة (الهدوء ، والضجيج) من عدة مستويات (شكل 2-5)، هي :المستوى الفني؛ الذي يمثل دقة وكفاءة النظام المنتج للمعلومات، ومستوى المعاني؛ الذي يتمثل بمدى نجاح المعلومات في إيصال المعنى المطلوب، ومستوى الفعالية؛ الذي بدوره يتمثل بمدى تأثر المعومات على المستقبل لها.

واستناداً على هذه التعريفات، قدم (Mason, 1978)[22] نظرية تأثير المعلومات(Information Influence Theory) التي تُعتبر مدخلا رياضيا لنظرية الاتصالات، باعتبار أن نظام المعلومات يمثل مصدرا للمعلومات. حيث عمل على تعديل نظرية الاتصالات لتتلاءم ونظام المعلومات، واستناداً على ذلك، عمل على إعادة تعريف الفعالية، واعتبرها تأثيراً (Influence)، وعرف مستوى التأثير للمعلومات بأنه سلسلة الأحداث لمستقبل المعلومات ، بحيث يمكن استخدامها لقياس المخرجات من حيث تأثيرها، حيث إن هذه السلسلة تتكون من المستقبل للمعلومات، والتقييم للمعلومات ، وتطبيق المعلومات، التي بدورها تؤدي إلى إحداث تغيير على سلوك المستقبل وأداء النظام. وفي هذه النظرية أعاد تسمية المستوى الفني ومستوى المعاني بمستوى الإنتاجية (Production) ، والمُنتج

(Product)، وأضاف ثلاثة تصنيفات أخرى هي: مستقبل المعلومات (Receipt of information) ، والتأثير على المُستقبل (Influence on Receipt) ، والتأثير على النظام (Influence on System)

كما هو مبيناً في الشكل (5).



شكل 5: نظرية الاتصالات والتعديلات عليها*

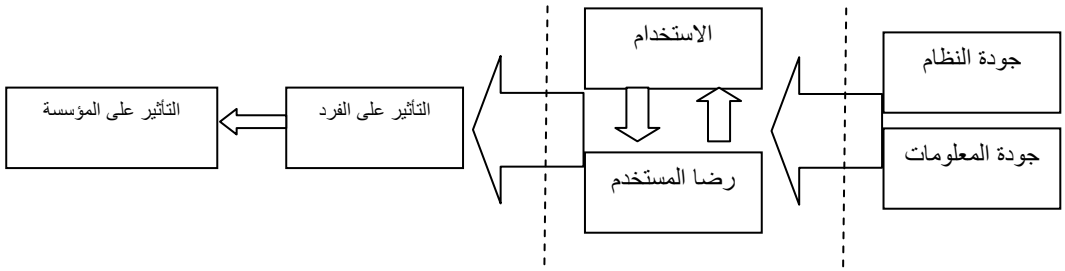
*المصدر: (Delone and Mclean, 1992, p. 62)

وبين (Delone and Mclean, 1992) [17]أن مفهوم مستويات المخرجات في نظرية الاتصالات، يوضح الطبيعة التسلسلية للمعلومات، حيث إن نظام المعلومات يُنتج المعلومات، ويتم توصيلها للمستفيدين منها ، وبهذا المعنى، فإن المعلومات تتحرك خلال سلسلة من المستويات من لحظة إنتاجها وحتى استخدامها أو استهلاكها، من خلال تأثيرها على الفرد أو المنظمة ، وبينا أنه بالنظر إلى المستوى الأول، فقد اتجه بعض االباحثين إلى دراسة خصائص نظام المعلومات نفسه، أما المستوى الثاني، فقد اهتم الباحثون بدراسة خصائص المعلومات نفسها مثل الدقة، والمعنى وغيرها من الخصائص، أما على مستوى التأثير، فقد اهتم بعض الباحثين بدراسة التفاعل بين المعلومات كمُنتج مع المستقبل لها، وذلك من خلال قياس الاستخدام، أو رضا المستخدم، في حين أن هناك باحثين آخرين قد اهتموا بتأثير المعلومات على قرارات الإدارة (التأثير الفردي) ، وهناك باحثون آخرون اهتموا بتأثير المعلومات على أداء المنظمة ككل(التأثير المؤسسي).

واستناداً على هذه التعريفات، عمل (Delone and Mclean, 1992)[17] على توزيع المستويات الثلاثة المذكورة إلى ستة تصنيفات ، يمكن تطبيقها على نظم المعلومات، حيث تمثلت فيما يأتي:

- **جودة النظام:** تعود جودة النظام إلى خصائص نظام المعلومات نفسه، وتشمل مرونة النظام، وتكامل النظام، وزمن الاستجابة، وإدراك توقع المستخدم، والثقة بالنظام، وسهولة الاستخدام، وسهولة التعلم، والفوائد المتحققة من النظام.
- **جودة المعلومات:** وتعود إلى مقاييس المعلومات والبيانات المستخدمة وخصائصها مثل الدقة، والثقة، والاكتمالية، والإيجاز، والصلة بالموضوع، وأن تكون مفهومة، وذات معنى، وحديثة، وقابلة للمقارنة، وذات شكل مناسب.
- **الاستخدام:** ويشير إلى مدى استخدام النتائج التي يقدمها نظام المعلومات للمستخدم النهائي.
- **رضا المستخدم:** ويشير إلى مدى استجابة المستخدم إلى الاستخدام الفعال لنظام المعلومات.
- **التأثير الفردي:** وهي مدى تأثير المعلومات على سلوك المستقبل أو المستخدم.
- **التأثير المؤسسي:** وتشير إلى مدى تأثير المعلومات على أداء المؤسسة بشكل عام.

ويضيف أن التصنيفات الستة، والمقاييس المختلفة لكل تصنيف، تحدد بأن نجاح نظام المعلومات هو تركيب متعدد الأبعاد، وأن هناك علاقات اعتمادية متبادلة بين هذه التصنيفات، ويبين شكل (6) نموذج فعالية نظم المعلومات والعلاقات المتبادلة بين أبعاده وعناصره المختلفة.



شكل 6: نموذج ديلون ومكلين D&M (1992)*

*المصدر: (Delone, W.H., and Mclean, E.R.,1992, p.87)

وقد بين (Delone and Mclean, 1992) أن نموذج فعالية نظم المعلومات هو عبارة عن عملية(Process) يجب أن تشمل على أبعاد وعلاقات سببية، تحدد نجاح وفعالية نظام المعلومات، لذلك فقد تم ترتيب التصنيفات الستة بطريقة تعكس العلاقات التبادلية فيما بينها ، مع المحافظة على التسلسل الزمني لحدوثها وتأثيرها، حيث أن جودة نظام المعلومات وجودة المعلومات تؤثران إما بشكل منفرد أو مجتمعتين على الاستخدام ورضا المستخدم، كذلك فإن درجة الاستخدام تؤثر على رضا المستخدم سلباً أو إيجاباً، والعكس صحيح ، كذلك فإن الاستخدام ورضا المستخدم تسبقان مباشرة الأداء الفردي (التأثير الفردي) وهذا الأداء الفردي يؤثر مباشرة على الأداء المؤسسي(التأثير المؤسسي).

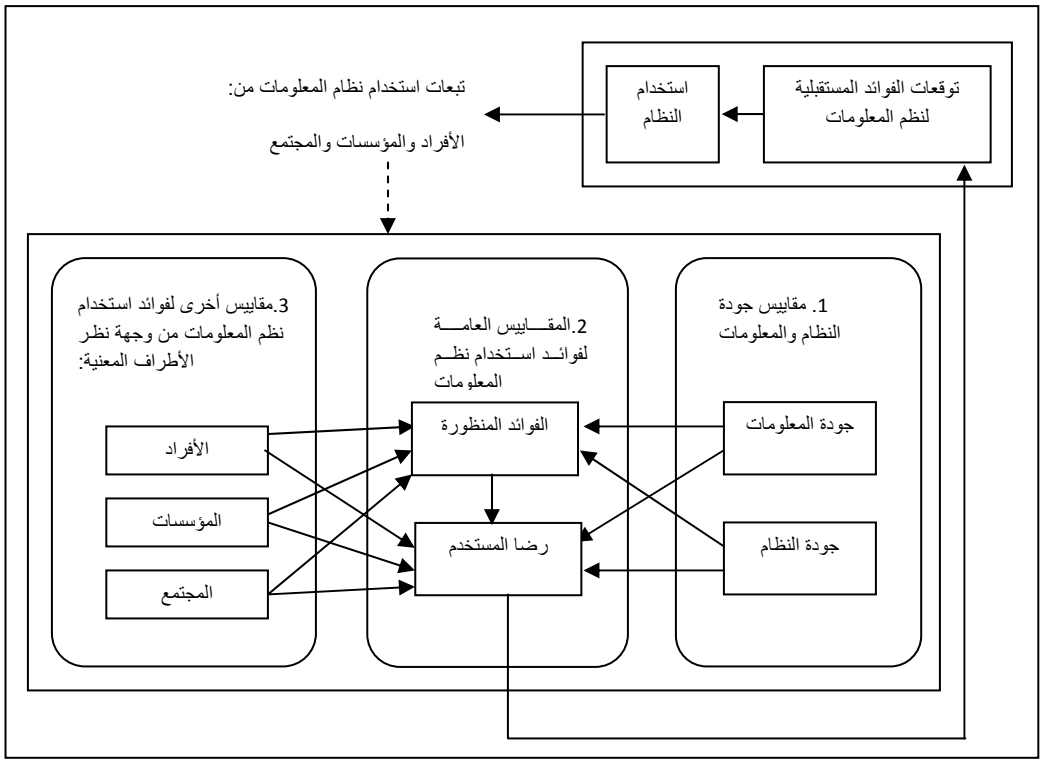
نموذج سيدون (Seddon Model)

عمل (Seddon, 1994)[20] على فحص أربعة متغيرات، تمثلت في جودة النظام، وجودة المعلومات، والاستخدام، ورضا المستخدم. واتفق مع (Delone and Mclean, 1992) [17] بضرورة وجود هذه المتغيرات في النموذج ، وأضاف بعدا جديدا للنموذج؛ وهو أهمية النظام؛ وذلك للمساعدة في فهم أسباب التباين في مفاهيم المستخدمين فيما يتعلق بالاستخدام ورضا المستخدم.

في حين أنه قد اختلف مع (Delone and Mclean, 1992) [17]كون النموذج ليس واضحاً، فيما إ ذا كان عملياتياً أو سببياً ، فإذا تم اعتباره سببياً ، فهذا يعني أن التباين في متغير مستقل سوف يؤدي إلى حصول تباين في المتغير التابع، أما إذا تم اعتباره عملياتياً فهذا يعني أن العمليات تسير بتسلسل محدد من أجل الوصول لنتائج محددة، ويضيف(seddon, 1997) بأن دمج كلا من التباين والعمليات في نموذج واحد أمرا غير مناسب.

وعمل (Seddon, 1997)[19] على إعادة تصميم نموذج (D&M) ، كما هو مبين في شكل (7)، حيث تم إلغاء فكرة العمليات من النموذج، واعتباره نموذج تباين، وأن الجزء الذي يشتمل على الاستخدام يعتبر سلوكياً ، والجزء الثاني يشتمل على أبعاد فعالية نظم المعلومات .

وبناءً على ذلك، فإن الجزء السلوكي في النموذج المقترح يتناسق مع نموذج قبول التكنولوجيا (TAM) ، ونظرية التصرفات المسببة (TRA) ، ونظرية السلوك المخطط (TPB)، وغيرها من النماذج السلوكية المستندة على التوقعات للتنبؤ بالاستخدام المستقبلي لنظم المعلومات، وقد تم إضافة الفوائد المتوقعة كمقياس لنجاح نظم المعلومات، حيث تم اعتبار االفوائد المتوقعة نصراً مهما للكشف عن الاستخدام المستقبلي.



شكل7: نموذج سيدون (1997)*

*المصدر: (Seddon, 1997, p. 245)

نموذج ديلون ومكلين المعدل: (D&M)

أجرى (Delone, and Mclean, 2002)[18] دراسة هدفت إلى اختبار وتنقيح وإعادة صياغة نموذجهما المقدم عام 1992ولتحقيق ذلك، تم الاطلاع على 150 دراسة تم عملها خلال ثماني سنوات، حيث أكدت هذه الدراسات تركيبة العلاقات السببية في النموذج.

ويضيف (Delone and Mclean, 2002) أن نموذج (D&M) لفعالية نظم المعلومات، يستند على نموذج عمليات نظم المعلومات، وأن الأبعاد الستة في النموذج مترابطة، وتؤدي إلى نموذج يبين التسلسل السببي بنفس اتجاه تسلسل عمليات المعلومات، ويتفقان مع (Seddon,1997)[19] في أن دمج العمليات والتباين في نموذج واحد قد يؤدي إلى حدوث تشويش في النموذج، ولكن فصل النموذج إلى نموذجين، كما عمل (Seddon, 1997) ، يؤدي إلى تعقيد النموذج، وأن بحثه للاستخدام كسلوك مقابل الاستخدام كفائدة، جعلته يرفض الاستخدام كمتغير من متغيرات نجاح نظم المعلومات واستبدالها بالفوائد المتوقعة، مع ملاحظة أن الفوائد المتوقعة ورضا المستخدم، تؤدي إلى حدوث تشابك وتداخل كبير في المفاهيم ويصعب قياسهما بشكل منفصل.

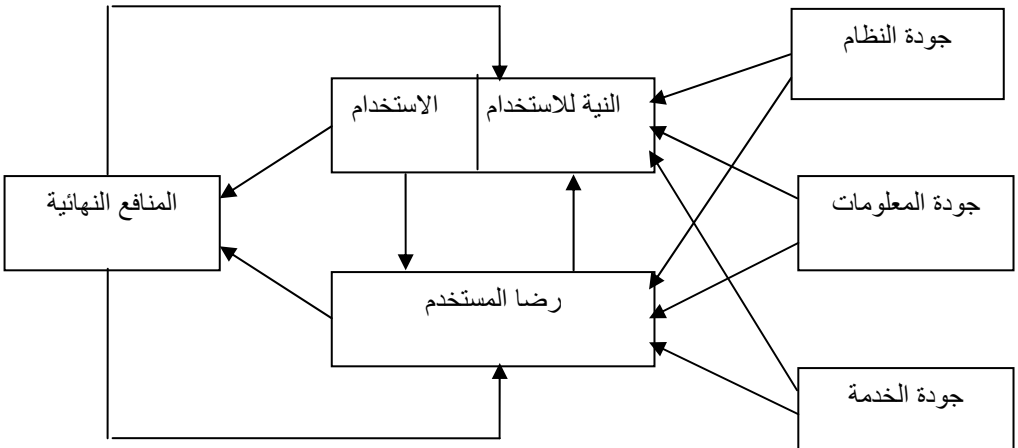
ومن هنا؛ وبسبب صعوبة فهم الاستخدام كمتغير متعدد الأبعاد، والاستخدام الإجباري مقابل الطوعي، والرسمي مقابل غير الرسمي، اقترح (Delone and Mclean, 2002)[18] إضافة نية الاستخدام للنموذج، لقياس اتجاهات المستخدم، حيث أن نية الاستخدام هي اتجاه، في حين أن الاستخدام يعتبر سلوكاً، وهذا الأمر يساعد في حل مشكلة العمليات، مقابل المسببات الواردة في اقتراح (seddon, 1997)[19].

وبسبب صعوبة قياس الاتجاهات اورتباطها بالسلوك، يمكن قياس الاستخدام فقط ، شريطة أن يكون هذا الاستخدام فعالاً وليس لفترة بسيطة، وأن يكون فهم هذا الاستخدام على النحو الآتي:

- الاستخدام ورضا المستخدم متغيران مترابطان بشكل كبير، والاستخدام يجب أن يسبق رضا المستخدم(تسلسل عمليات).
- الخبرة الجيدة في الاستخدام سوف تؤدي إلى رضا المستخدم بشكل أفضل (علاقة سببية).
- كذلك، فإن زيادة رضا المستخدم سوف تؤدي إلى زيادة النية للاستخدام وبالتالي زيادة الاستخدام(علاقة سببية).

ويضيف (Delone and Mclean, 2002) أنه بسبب ظهورما يُعرف بحوسبة المستخدم النهائي، وزيادة تركيز الاهتمام على المنتج النهائي لنظم المعلومات، أصبحت هناك ضرورة لقياس جودة الخدمات التي يقدمها نظام المعلومات، لذلك تم إضافة بعداً آخر للنموذج، وهو جودة الخدمة. وبسبب تعدي أثر النظام للمستخدم نفسه (مثل مجموعات العمل، والصناعة، والعملاء) ، ونظراً لكثرة هذه الأبعاد وصعوبة تحديدها في نموذج واحد، فقد تم استبدالها جميعها ببعد واحد جديد هو المنافع النهائية.

ومتابعة للنموذج الذي صمماه، عمل (Delone and Mclean, 2003) [1]على تحديث هذا النموذج (شكل 8)، حيث أجريا دراسة هدفت إلى مراجعة الأبحاث التي استخدمت النموذج وتعليقاتها، وإدخال التعديلات اللازمة على النموذج وتقديم بعض التعريفات الهامة والمقاييس اللازمة لإنجاح عمل النموذج. وبينا بأن للجودة ثلاثة أبعاد تتمثل في جودة المعلومات، وجودة النظام، و جودة الخدمات، حيث يجب قياس كل واحدة منها بشكل منفصل، وذلك لأن لها تأثيراً كبيراً على الاستخدام ورضا المستخدم، واقترحا مجموعة من المقاييس التي يمكن استخدامها في قياس النموذج، ولكن تركا المجال مفتوحاً أمام تعديل هذه المقاييس، حسب مقتضيات الضرورة.



شكل (8): نموذج ديلون ومكلين D&M (2003)*

*المصدر: (Delone and Mclean, 2003, p. 24)

تقييم واختبار النظريات والنماذج المستندة على نظرية المعلومات ونظرية تأثير المعلومات

عمل (Rai et al, 2002)[23] دراسة هدفت إلى فحص نموذج فعالية نظم المعلومات(D&M)[18] ونموذج (Seddon, 1997) [19] لتحديد أي النموذجين أفضل لقياس فعالية نظم المعلومات، وكان من أبرز النتائج أن هناك توافقا في تركيب نموذج فعالية نظم المعلومات(D&M) ، وكذلك نموذج (Seddon,1997) غير أن نموذج فعالية نظم المعلومات (D&M) يعتبر

الأفضل، وذلك بسبب وجود مسار بين الاستخدام وفوائد الاستخدام، في حين أن نموذج (Seddon) لا يشتمل على مثل هذا المسار.

أما دراسة (Roldan and Leal, 2003)[24] ، فقد هدفت إلى تطبيق نموذج فعالية نظم المعلومات (D&M) على نظام معلومات المديرين (EIS) في المؤسسات الإسبانية، ومن ثم فحص العلاقات التبادلية بين المتغيرات وقوتها التفسيرية. وقد أثبتت الدراسة أن جودة المعلومات، وجودة النظام تؤثران على رضا المستخدم، في حين لا يوجد دليل كاف على تأثير جودة المعلومات، وجودة النظام، ورضا المستخدم على الاستخدام، ولكن كلما زاد الاستخدام فإن ذلك يؤدي إلى زيادة رضا المستخدم . وأثبتت الدراسة أنه لا يوجد دليل كاف على أن الاستخدام له تأثير على التأثير الفردي، في حين أن رضا المستخدم هو الذي يعطي تفسيراً للتأثير الفردي، بمعنى أن رضا المستخدم يؤثر على أدائه وليس الاستخدام. من ناحية أخرى، فإن التأثير الفردي له علاقة مباشرة مع التأثير المؤسسي.

وعمل (Hellsten and Markova, 2006)[25] دراسة تهدف إلى التعرف على كيفية استخدام نموذج فعالية نظم المعلومات (D&M) في الدراسات السابقة، وكيف يمكن لهذا النموذج أن يساعد في تطوير وبناء التكنولوجيا الموجهة لخدمة المستخدم. وبينت الدراسة أن نموذج فعالية نظم المعلومات (D&M) يقدم إطاراً جيداً لتعريف وتطوير المقاييس ذات الأبعاد المتعددة، لذا يمكن استخدامه في دراسات الاستخدام لفهم الفروق في نجاح نظم المعلومات.

أما فيما يتعلق بنموذج (Seddon 1997)[19] فقد ركز بشكل لافت على تفسير العلاقات السببية؛ الأمر الذي جعل النموذج أكثر تعقيدا ، كذلك فإن تصنيفه للمقاييس التي استخدمها على شكل مصفوفة ذات بعدين، يجعل من عملية تقييم فعالية نظم المعلومات والتوصل إلى نتائج دقيقة أكثر صعوبة.

ومن هنا؛ يلاحظ أن نموذج D&M هو الأكثر شهرةً وتطبيقاً في تقييم فعالية نظم المعلومات لهذا؛ سوف تركز الدراسة الحالية على هذا النموذج.

مقارنة النماذج السلوكية مع نموذج فعالية نظم المعلومات (D&M)

بين (Rai et al, 2002) [23] أن نظرية التصرفات المسببة (TRA) ، ونموذج قبول التكنولوجيا (TAM) المعدل عن نظرية التصرفات المسببة (TRA) ، ونموذج السلوك المخطط (TPB) تشتمل على ثلاثة مستويات من المتغيرات؛ هي المعتقدات المتعلقة بالنظام، والاتجاهات نحو استخدام النظام، والاستخدام كسلوك.

ومقارنة بنموذج فعالية نظم المعلومات (D&M) ، يرى (Rai et al, 2002) أن هذا النموذج يتكون من ستة تصنيفات؛ من ضمنها جودة المعلومات، وجودة النظام، والاستخدام، والمنافع النهائية. حيث إن مقاييس جودة المعلومات وجودة النظام تمثل المعتقدات، في حين أن مقاييس المنافع النهائية للاستخدام تمثل الاتجاهات، أما السلوك المرتبط بالاستخدام، فهو يركز على المقاييس السلوكية.

ولتفسير ذلك، بين (Rai et al, 2002) بأن نموذج (D&M) يركز على المعتقدات حول جودة النظام(والتي تشمل سهولة الاستخدام)، وهذا يتفق مع نموذج قبول التكنولوجيا(TAM)، كذلك فإن نموذج(D&M) يعتبر جودة المعلومات من ضمن المعتقدات، ولكنها غير واردة بشكل صحيح في نموذج (TAM). أما الفوائد المتوقعة التي تعتبر مقياساً للاتجاهات في نموذج قبول التكنولوجيا (TAM) فهي موجودة بشكل صريح في نموذج فعالية نظم المعلومات (D&M) ؛ الأمر الذي يؤكد على أن هناك اتفاقا بين النموذجين في هذا الخصوص.

وفيما يتعلق برضا المستخدم، فإن نموذج فعالية نظم المعلومات (D&M) يبين أن رضا المستخدم يتحدد من خلال المعتقدات حول سهولة الاستخدام، وجودة المعلومات، وهذه العلاقات متناسقة مع نموذج قبول التكنولوجيا (TAM) ؛ حيث أن الاتجاهات تتأثر بالمعتقدات حول النظام. كذلك فإن نموذج فعالية نظم المعلومات (D&M) يعتبر أن المنافع النهائية تتحدد من خلال رضا المستخدم واستخدام النظام، وعند اعتبار المنافع النهائية مقياساً تجاهياً مشابهاً للفوائد المتوقعة في نموذج قبول التكنولوجيا (TAM) ، فإن المعتقدات حول هذه الفوائد تشكل رضا المستخدم؛ وبالتالي تؤثر على الاستخدام كسلوك.

ومن هنا، فإن العلاقات الواردة في نموذج فعالية نظم المعلومات (D&M) متسقة مع نموذج قبول التكنولوجيا (TAM) ونموذج السلوك المخطط (TPB) ، وأن هذه العلاقات تحدد الاتجاهات نحو استخدام النظام وتكوين سلوك الاستخدام.

وفي دراسة (Halawi and McCarthy, 2006)[26] ، تم دراسة العديد من النظريات والنماذج ، ومن أبرزها نظرية فعالية نظم المعلومات (D&M) ونموذج قبول التكنولوجيا (TAM) ، وبينت الدراسة أن نموذج فعالية نظم المعلومات يعتبر نموذجاً شاملاً ، ويستند على مراجعة وتقييم عدد كبير من الأبحاث ذات العلاقة بفعالية نظم المعلومات.

وعمل (Vaidya, 2007)[27] على مراجعة العديد من الدراسات السابقة المتعلقة بنموذج قبول التكنولوجيا (TAM) ، واتضح منها أن (Mathieson, 1991)[12] قد بين أنه على الرغم من قوة نموذج قبول التكنولوجيا التفسيرية، إلا أنه لا يُعطي المعلومات اللازمة لإنشاء قبول المستخدم لأنظمة المعلومات الجديدة. أما (Gallivan, 2001)[28] ؛ قد أوضح أن النماذج التقليدية، ومن ضمنها نموذج قبول التكنولوجيا، تركز على المستوى الفردي ، ولا يمكنها التعامل مع مستوى المؤسسة ككل عند تطبيق تكنولوجيا المعلومات.

ومن هنا، فإنه خلال استعراض النظريات والنماذج المتعلقة بفعالية نظم المعلومات والدراسات ذات العلاقة بهذه النظريات والنماذج، يتضح أن النظريات والنماذج السلوكية التي تشمل نموذج قبول التكنولوجيا(TAM) المعدل عن نظرية التصرفات المسببة (TRA) ، ونظرية السلوك المخطط (TPB) تشتمل على ثلاثة مستويات من المتغيرات هي المعتقدات المتعلقة بالنظام، والاتجاهات نحو استخدام النظام، والاستخدام كسلوك .وقد بين (Rai at al, 2002)[23] بأن نموذج فعالية نظم المعلومات (D&M) يتكون من ستة تصنيفات، من ضمنها جودة المعلومات، وجودة النظام، وهي تمثل المعتقدات حول النظام، في حين أن مقاييس المنافع النهائية للاستخدام تمثل الاتجاهات، أما السلوك المرتبط بالاستخدام، فهو يركز على المقاييس السلوكية؛ بمعنى أن نموذج فعالية نظم المعلومات (D&M) يشتمل على المستويات الثلاثة من المتغيرات الموجودة في النماذج السلوكية.

غير أن نموذج قبول التكنولوجيا (TAM) يتصف بتعامله مع المستوى الفردي، وأنه لا يعطي المعلومات اللازمة لإنشاء قبول المستخدم لأنظمة المعلومات الجديدة، حيث بينت العديد من الدراسات[28,27,12] أن نموذج قبول التكنولوجيا (TAM) لا يعطي المعلومات اللازمة لإنشاء قبول المستخدم لأنظمة المعلومات الجديدة، وأن هذا النموذج لا يمكنه التعامل مع الأنظمة المعقدة، وأنه يركز على المستوى الفردي ولا يتعامل مع مستوى المؤسسة ككل. أما (Benbasat and Barki, 2007)[16] فقد بينا بأن نموذج قبول التكنولوجيا لا يركز على تقييم تكنولوجيا المعلومات نفسها، ولم يقدم منهجية لتطبيق وتوسيع النموذج الأمر الذي يحد من فائدته في سياق تكنولوجيا المعلومات المتطور بشكل متسارع .كذلك فإن هذا النموذج يركز على التنبؤ، وتفسير السلوك الفردي بشكل ضيق، إضافة إلى أن الاعتماد على تعريف الاستخدام بكمية أو تكرار هذا الاستخدام، يؤدي إلى نتائج ضيقه. ومن ناحية أخرى، يصلح هذا النموذج في سياق محدد، وعندما يكون التطبيق فردياً ، ولكنه لا يصلح في سياق متغير، والتطبيق متعدد المستخدمين، وعندما يتخذ التطبيق صفة العمومية ويطبق في أكثر من مؤسسة ودولة. إضافة لذلك،

فقد بينت دراسة كل من(Fagan et al,2002)[29](Davis et al,1998) [11] بأن نموذج قبول التكنولوجيا يركز على دور المستخدم والانطباعات التي تولد لديه النية في استخدام نظم المعلومات، غير أن هذا السلوك قد لا يحصل بسبب أن الظروف المحيطة قد تحد من ذلك، مثل الصعوبة في تشغيل البرمجيات، أو ضعف التدريب وغيرها.

مناقشة النتائج والتوصيات

يتضح أن نموذج فعالية نظم المعلومات (D&M) من أكثر النماذج شهرة وتطبيقاً [32.31.30,19.4]وذلك لأنه قدم إطاراً يمكن من خلاله تطبيق النظريات الخاصة بتقييم فعالية نظم المعلومات [33]، ويرى(Roldan and Leal, 2003) [24] بأن نموذج (D&M) يتميز بتقسيمه للمقاييس المستخدمة في ست مجموعات، وتبيانه للعلاقات السببية بين المجموعات المختلفة، وأنه يأخذ بعين الاعتبار توجهات كافة المستفيدين من النظام، وإمكانية استخدام النموذج في الدراسات التطبيقية والنظرية على حد سواء، إضافة إلى أن النموذج قد لقي قبولاً واسعاً في أوساط مؤسسات نظم المعلومات.

ومن هنا؛ يتضح أن نموذج (D&M) الذي توصل إليه كل من (Delone and Mclean, 2003)[1] هو أكثر شيوعاً والأفضل في عملية قياس فعالية ونجاح نظم المعلومات في المنظمات؛ لذلك فإن هذا النموذج يمكن استخدامه بأبعاده المختلفة في عملية تقييم فعالية نظم المعلومات، وذلك للأسباب الآتية:

1. يقدم النموذج إطاراً يمكن من خلاله تطبيق النظريات الخاصة بتقييم فعالية ونجاح نظم المعلومات[33].
2. يستخدم النموذج مجموعة من الأبعاد التي تصف فعالية نظم المعلومات في المنظمات بشكل دقيق.
3. يأخذ النموذج بعين الاعتبار توجهات كافة المستفيدين من نظام المعلومات.
4. أداة قياس فعالية نظم المعلومات المصممة مع هذا النموذج تتصف بما يلي:

- تقسم المقاييس المستخدمة في ست مجموعات، مما يساعد على سهولة القياس وزيادة الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها.
- مرونة الأداة لتتلاءم مع أوضاع المؤسسات التي يتم استقصاؤها .
- تعتبر أداة موضوعية، وبإمكانها تقديم الوصف الكامل لأبعاد فعالية نظم المعلومات.
- استخدام الأداة لمقياس ليكرت الدرجي يساعد في إجراء التحليلات الإحصائية المطلوبة، كالارتباط والانحدار وغيرها.

وقد بين (Delone and Mclean)[18,17,1] أن ا لأبعاد الواردة في نموذج فعالية نظم المعلومات (D&M) تمثل متغيرات تابعة، ولا بد من توسيع النموذج ليشتمل على العديد من المتغيرات الخارجية، التي تؤثر على نجاح نظم المعلومات . وعليه فإن الدراسة الحالية توصي بعدل المزيد من الأبحاث للتأكد من مدى ملاءمة نموذج D&M لفحص فعالية نظم المعلومات، وإمكانية توسيع هذا النموذج ليشمتل على متغيرات مستقلة تؤثر على هذه الفعالية.

المراجع

1. Delone, W.H, Mclean, E.R, , "The Delone and Mclean Model of Information Systems Success: a Ten- Year Update", Journal of Information Systems, 19: (2003).
2. Chang, J. C., King, W. R., "Measuring the Performance of Information Systems: A Functional Scorecard", Journal of Management Information Systems, 22(1): pp. (2005).
3. Seddon, P. B., Staples, S., Patnayakuni, R., Bowtell, M, "Dimensions of Information Systems Success", Communication of the Association for Information Systems, 2(20) ., (1999).
4. Myers, B. A., McDaniel, R. G., Miller, R. C., Ferrency, A. S., Faulring, A., Kyle, B. D., Mickish, A., Klimovitski, A., Doane, P., "The Amulet environment: New models for effective user interface software development", IEEE Transactions on Software Engineering, 23(6): (1997).
5. Brown, C., "Horizontal Mechanisms under Differing IS Contexts", MIS Quarterly, 23(3): (1999)
6. Sabherwal, R., Jeyarajm A., Chowa, C., (2004), "Information Systems Success: Dimensions and Determinants", Working paper, Retrieved: 8,September, 2006, From: www.smith.umd.edu.
7. Rai, A., Bajwa, D.S., "An Empirical Investigation into Factors Relating to Relating to the Adoption of Executive Information Systems: An Analysis of EIS for Collaboration and Decision Support", Decision Sciences, 28(4): (1997),
8. Fishbein, M., Ajzen, I., (1975), "Belief, Attitude, Intention and Behavior: An Introduction to Theory and Research", Reading, MA: Addison-Wesley, Retrieved From: http://www.ciadvertising.org.
9. Ajzen, I, "The Theory of Planned Behavior", Academic Press Inc, 50: 179-211, ., (1991)
10. Venkatesh, V., G. Morris, M. G., Davis, G. B, Davis, D. D, "User Acceptance of Information Technology: Toward A Unifeid View", MIS Quarterly, 27(3) (2003)
11. Davis, F. D. "Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology". MIS Quarterly, 13(3) (1989).
12. Mathieson, K., "Predicting user intentions: Comparing the technology acceptance model with the theory of planned behavior", Information Systems Research, 2(3): (1991).
13. Taylor, S., Todd, P, "Understanding Information Technology Usage: A Test of Competing Models", Information Systems Research, 6(2): (2001).
14. Bagchi, D., Stohs, S.J., Downs, B.W., Bagchi, M., Preuss, H.G., "Cytotoxicity and oxidative mechanisms of different forms of chromium", Toxicology, 180: (2002).
15. Ma, Q., Liu,L, "The Technology Acceptance Model: A Meta- Analysis of Empirical Findings", Journal of Organizational and End User Computing, 16(1): Jan-Mar 2004.
16. Benbasat, I., Barki, H., "Quo vadis, TAM?", Journal of Association for Information Systems, 8(4): (2007).
17. DeLone, W.H., and McLean, E.R, "Information systems success: The quest for the dependen variable", Information Systems Research, 3, 1, 60–95.,(1992).
18. DeLone, W.H., and McLean, E.R, "Information systems success Revisited", Proceedings of the 35th Hawaii International Conference on System Sciences.,(2002).
19 Seddon, P.B, "A Re-specification and Extension of the Delone and Mclean's Model of IS Success", Information Systems Research, 18(3) (1997).
20 Seddon, P.B, "A partial Test Development of Delone and Mclean's Model of IS Success", the international Conference of Information Systems, Vanconver., (1994).
21. Shannon, C.E., and Weaver,W , "The Mathematical Theory of Communication". Urbana, IL: University of Illinois Press1949.
22. Mason, R.O., "Measuring information output: A communication systems approach", Information & Management, 1(5): (1978).
23. Rai, A., Lang, S. S., Welker, R. B., "Assessing the Validity of IS Success Models: An Empirical Test and Theoretical Analysis", Information Systems Research, 13(1): (2002).
24. Roldan, J.L, Leal, A., "A Validation Test of an Adaptation of the Delone and Mclean's Model in the Spanish EIS Field", Idea Group Publishing: (2003).
25. Hellsten, S-M., Karkove, M., "The DeLone and McLean Model of Information Systems Success-Original and Updated Models", SIGCHI Conference, (2006).
26. Halawi, L., McCarthy, R.,"Which Theory Applies: An Analysis of Information Systems Research", Issues in Information Systems, 7(2): (2006).
27. Vaidya, K., "Applying the Delone & Mclean Information Systems Success Model to Measure Public

e-Procurement Success", Proceedings of CollECTeR: (2007).
28. Gallivan, M. J., "Organizational Adoption and Assimilation of Complex Technological Innovations: Development and Application of a New Framework", Database for Advances in Information Systems, 35(3): (2001).
29. Fagan, M.H, Wooldridge, B.R, Neil, S, "Support for Computer Users: Concept Development and Measurement", IACIS, (2002).
30. Heo, J., and Han, I., "Performance Measures of Information Systems (IS) in Evolving Computing Environments: An Empirical Investigation", Information & Management, 1(4): (2002).
31. Gable, G.G, Sedera, D., Chan, T., "Enterprise Systems Success: Ameasurement Model", Twenty-Fourth International Conference on Information System, (2003).
32. Wu, J., Wang, Y., "Measuring KMS success: A respecification of the Delone and Mclean's model", ScienceDirect, 43(1): (2006).
33. Seen, M., Rouse, A., Beaumont, N. Mingins, C, "The Information Systems Acceptance Model: A Meta Model to Explain and Predict Information Systems Acceptance and Success", Manosh University, ISSN 1327-5216 (2006).

المشاركة السياسية في انتخابات المجلس الوطني الاتحادي
نحو بناء نموذج للسلوك الانتخابي في الإمارات العربية المتحدة

Political Participation in the Election of the Federal National Council
Towards Building Voting Model in the United Arab Emirates

د.عبدالفتاح ياغي*

Dr.Abdulfattah Yaghi *

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى بناء نموذج للسلوك الإنتخابي الخاص بدولة الإمارات العربية المتحدة بناءا على الإستطلاع الميداني لآراء المواطنين الإماراتيين حول مشاركتهم في انتخابات المجلس الوطني الإتحادي لعام ٢٠١١م. و لهذه الغاية فقد تم توزيع إستبيان خاص بالدراسة على عينة عشوائية من ١٨٠٠ مواطن و مواطنة. و تم استخدام برنامج التحليل الإحصائي SPSS و توظيف أساليب التحليل الوصفي و تحليل التباين الأحادي ANOVA و معاملات إرتباط بيرسون Pearson. و كانت تساؤلات الدراسة هي: هل آراء المواطنين في إنتخابات المجلس الوطني الاتحادي إيجابية أم سلبية؟ و ما هي العوامل ذات الأولوية بالنسبة للمواطنين عند اختيار مرشحٍ معين؟ و ما هي محدّدات السلوك الانتخابي للمواطنين الإماراتيين؟ و قد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أنَّ نموذج السلوك الانتخابي في المجتمع الإماراتي يعتمد بقوة على أربعة عوامل رئيسية هي: الوعي السياسي، و الثقافة الانتخابية للمواطن، و طموح الناخب بترشيح نفسه لعضوية المجلس الوطني في المستقبل، و وجود علاقة معرفة شخصية بين الناخب و المرشح. كما يتأثر السلوك الإنتخابي بدرجة أقل بعوامل أخرى مثل الشعارات الانتخابية، و الوعود الانتخابية، و حجم الحملة الانتخابية، و ما يقوله الآخرون عن المرشح، و درجة القرابة مع المرشح، بالإضافة إلى عمر المرشح و الإماراه التي جاء منها. و قد أوصت الدراسة بضرورة إجراء المزيد من الدراسات على هذا الموضوع من أجل الوصول إلى فهم أعمق للسلوك الانتخابي في الدولة و أن تتم الدراسات قبل و بعد عملية الاقتراع. بالإضافة إلى ضرورة التركيز على التواصل الانتخابي الإلكتروني و عدم الركون إلى الدعم القبلي للفوز في الإنتخابات.

الكلمات الإفتتاحية: انتخابات – مشاركة سياسية – مجلس وطني – تصويت– إمارات

Abstract

The purpose of the present study is to examine public opinion in the United Arab Emirates about Emiratis' participation in the election of the Federal National Council (FNC). To this end, a questionnaire was used to collect responses from a random sample of ١٨٠٠ Emirati citizens. SPSS was utilized. Univariate and bivariate analyses were used to answer the three research questions: do people perceive the FNC election as a positive or negative experience? What are the important criteria to elect a candidate?

and what are the predictors of the voting behavior? Findings of the study reveal that voting behavior was strongly correlated with political awareness, democratic culture, having ambitions to run one day for the FNC, and having a connection with a candidate. Voting behavior was also moderately correlated with factors such as content of election campaigns, scale of campaigns, election promises, what people say about the candidate, family ties with a candidate, and age of the candidate. The study recommended that more studies should be conducted before and after casting votes in order to further understand Emiratis' voting behavior. In addition, electronic campaigning was emphasized and candidates were recommended to improve political campaigns and not to rely on tribal connections to win the election.

Keywords: Election- Political Participation- National Council- Voting- Emirates .

*قسم العلوم السياسية – جامعة الإمارات

*Department of Political Science,UAE university

(البحث الفائز بالمركز الأول في مجال الدراسات الاجتماعية للدورة التاسعة والعشرين بجائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم)

مقدمة

تسارع التمكين السياسي للمواطن الإماراتي منذ إجراء الانتخابات الأولى عام 2006م لأجل اختيار نصف أعضاء المجلس الوطني الاتحادي [1] . وفي عام 2011 م صدرت قوانين وسعت من مظلة التمثيل الديمقراطي عن طريق زيادة عدد أعضاء الهيئة الإنتخابية. لكن بالرغم من هذه القوانين إلا أنَّ إقبال المواطنين على المشاركة في الانتخابات من خلال التصويت (الاقتراع) كانت ضئيلة [2]. و على الرغم من أنَّ ضعف الإقبال على التصويت قد لا يعني بالضرورة عدم أهمية الإنتخابات أو ضعف المجلس الوطني الاتحادي، إلا أنَّ عدم الإقبال على التصويت يُظهر أنَّ المشاركة السياسية قد لا تكون لها أولوية كبيرة لدى كثير من المواطنين [3،4]. فالمتعارف عليه هو أنَّ سلوك المواطنين في أية إنتخابات إنما هو تعبير سياسي عن آرائهم و تطلعاتهم . و يُعتبر حجم الإقبال على التصويت أحد أهم المعايير العالمية لوصف المشاركة السياسية الديمقراطية[5،6]، أي أنّ التحول الديمقراطي في المجتمع إنما يتناسب طردياً مع نسبة إقبال المواطنين على المشاركة السياسية من خلال قيامهم بمجموعة أنشطة مثل تسجيل أسمائهم في جداول الناخبين، و الحصول على بطاقاتهم الانتخابية ، و الاقتراع أو إجراء التصويت الفعلي يوم الانتخابات .

إنَّ مفهوم الإقبال على التصويت يستمد أهميته من مضامينه السياسية و القانونية و الإجتماعية و الثقافية [7]. فالتصويت في الانتخابات يعني فيما يعني أنَّ أفراد المجتمع يعتبرون أنفسهم شركاء في تحمل مسؤولية إدارة الدولة عن طريق ممارسة عملية التصويت. كما أنَّ التصويت يُعتبر تَوظيفاً للحقوق القانونية للمواطن و استغلاله لهذه الفسحة الديمقراطية [8] . و للتصويت مضامين اجتماعية و ثقافية لأنها غالباً ما تعكس تكتل أصحاب التوجهات المتقاربة أو أبناء المنطقة الواحدة أو أبناء العائلة الواحدة لتأييد مرشح معين، و هذا بحد ذاته يعكس مستوى ثقافة المواطنين و درجة وعيهم السياسي من خلال كيفية اختيارهم للمرشح الذي يصوتون له.

بالرغم من أنَّ المشاركة السياسية في المفهوم الديمقراطي هي عملية متكاملة بحيث لا يمكن اختصارها بمجرد سلوك الانتخاب ذاته، إلا أنَّ معظم الأدبيات السياسية و الممارسات العملية في مختلف دول العالم تعتبرُ التصويت السلوكَ الفاصل بين الديمقراطية و عدمها [9]. أيّ أنَّ إجراء عملية التصويت أصبح هو السلوك السياسي الأكثر ملاحظة و ظهوراً مقارنة بسلوكيات ديمقراطية أخرى كالتكتل الحزبي و المساءلة الحكومية . فالمشاركة في التصويت تعني أنّ المواطن أصبحَ واعياً و مدركاً ليس فقط لحقوقه القانونية و السياسية و إنما أصبح أيضاً متفهماً للدور الذي يلعبه هو شخصياً في صياغة الواقع السياسي في مجتمعه [7]. ليس هذا فحسب، بل أنَّ مؤسسات مراقبة الشفافية و منظمات حقوق الإنسان الدولية أصبحت تنظر لعملية التصويت على أنها معيار التمييز الأقوى الذي يقيس درجة شيوع الحرية في الدول و درجة الإستقرار فيها [10]. فالدولة التي يمارس فيها المواطنون حقوقهم الانتخابية ويقبلون على صناديق الاقتراع بكثافة و بشكل متزايد فإنها توصف بأنها دولة تسود فيها الحريات العامة

و القدرة المجتمعية و الفردية على تأسيس شراكة حقيقية مع الحكومة. فالشراكة تجعل المواطن مسؤولاً عن استدامة التنمية في المجتمع و المحافظة على مكتساباتها [11]. و هذا كلُّه لا يمكن أن يحدث إلا إذا كان المجتمع مستقراً و مزدهراً. بكلمة أخرى، إنَّ المشاركة في الانتخابات و التصويت فيها يشيران إلى مدى استقرار المجتمع ووعيه و نضوجه ثقافياً و سياسياً. لهذا، فإنَّ دراسة السلوك الانتخابي في الإمارات يكتسب أهمية خاصة.

أهمية الدراسة و مشكلتها و تساؤلاتها

إنَّ الدراسة الحالية هي بحث علمي ريادي في دولة الإمارات العربية المتحدة من حيث التوقيت و الموضوع. فإجراء و إعداد هذه الدراسة يأتي في وقت زمني يتوافق مع الانتخابات الثانية للمجلس الوطني. كما أنَّ لموضوع الدراسة دور مهم في تطوير الفهم العلمي للسلوك الانتخابي و المشاركة السياسية في المجتمع الإماراتي. بما أنَّ المشاركة السياسية أو التصويت تحديداً هي العلامة الفارقة و الأكثر تميزاً في الحياة الديمقراطية للشعوب، فإنَّ دراسة هذا السلوك الانتخابي يصبح مطلباً بالغ الأهمية. و تزداد هذه الأهمية عند بحث الحياة السياسية في دولة الإمارات العربية المتحدة و ذلك لانعدام الدراسات العلمية حول هذا الموضوع [10]. كما تزداد أهمية الدراسات في الوقت الذي يحتاج صانعو القرار و الباحثون إلى فهم واضح لمحددات و مؤثرات و كنه الانتخابات في المرحلة الحالية و التي تشهد مزيداً من التوسع في الديمقراطية في الدولة و في الوطن العربي ككل.

بالرغم من أهمية أحد أهم الأحداث السياسية في الحياة الديمقراطية في دولة الإمارات العربية المتحدة ألا و هو انتخابات المجلس الوطني الاتحادي لعام 2011م إلا أنَّ غالبية أعضاء الهيئة الانتخابية لم يمارس حقة الانتخابي بشكل مُرضي. فنسبة التصويت في الإنتخابات لم تتعدى 28% [1]. و هذه النسبة المتواضعة قد تشير إلى وجود خلل أو أكثر في التعامل مع العملية الديمقراطية نفسها. إلا أنَّ غياب الدراسات العلمية لهذا الموضوع لم يتيح لنا حتى الآن معرفة الأسباب أو الظروف التي حالت دون انخراط نسبٍ أكبر من المواطنين في التصويت. فمعظم ما تم كتابته حول هذا الموضوع حتى الآن هو كتابات وصفية و تقارير صحفية عامة من المراقبين و المتتبعين لعمليات التصويت و لم يتعدّى التوصيف إلى تحليل معمق لجوانب عملية المشاركة في الانتخابات [5]. وهذا النقص في الدراسات العلمية منذ تاريخ إجراء أول انتخابات للمجلس الوطني الاتحادي عام 2006م يتناقض مع ما يجري في معظم الدول التي تشهد إنتخابات. ففي تلك الدول تقوم الجهات البحثية بدراسة الأسباب و المعيقات و المحفزات و الظروف التي تحيط بالعملية الانتخابية من جميع الجوانب. و يستقطب سلوك المواطنين في الانتخابات جلَّ هذا الاهتمام و ذلك لأن التصويت كما ذكِر سابقاً هو عنصر أساسيّ في العملية الديمقراطية. فالأهمية العلمية لدراسة السلوك الانتخابي قد لا تقل أهميةً عن العائد المجتمعي و السياسي لهذا الفهم حتى يسهل التنبوء به في المستقبل، أو التأثير عليه بشكل يُحَسنُ من المشاركة السياسية.

لهذا كله، فالدراسة الحالية تتعمق في بحث توجهات و آراء المواطنين الإماراتيين حول المشاركة في الانتخابات

و التصويت و متابعة الحملات الانتخابية و غيرها من نشاطات ديمقراطية مرتبطة بالانتخابات. ولهذا الغرض العلمي القيِّم، فإنَّ الدراسة تحاول الإجابة على التساؤلات البحثية الثلاثة التالية:

أولاً: هل آراء المواطنين في انتخابات المجلس الوطني الإتحادي إيجابية أم سلبية؟

ثانياً: ما هي العوامل ذات الأولوية بالنسبة للمواطنين عند اختيار مرشح معين؟

ثالثاً: ما هي محدّدات السلوك الانتخابي للمواطنين الإماراتيين (أي ما هي مكونات نموذج السلوك الانتخابي في الإمارات)؟

هدف الدراسة

من خلال الإجابة عن التساؤلات البحثية، فإن الدراسة الحالية تهدف إلى تقديم بحث علمي موثوق في إجراءاته وبياناته و نتائجه بحيث يكون في ذلك عوناً لصانعي القرار في تصميم السياسات العامة ذات العلاقة. كما تهدف الدراسة إلى تشخيص الأسباب و العوامل المحتملة في التأثير على قرار المواطن في الذهاب إلى صناديق الاقتراع والإدلاء بصوته. و إذا تم تشخيص هذه الأسباب و العوامل فإننا نصبح أكثر قدرةً على تحديد جوانب الضعف المحتملة في سير العملية الانتخابية و كذلك تحديد جوانب القوة فيها. وعندها فإنَّ صانعي القرار سيكونون أكثر قدرةً على تحسين مخرجات العملية الانتخابية في المستقبل من خلال تعزيز جوانب القوة و معالجة مكامن الضعف أو الخلل.

ومما لا شك فيه أن الأهداف سابقة الذكر تهدف بشكل رئيسي إلى تطوير نموذج (model) متكامل يكون قادراً على وصف السلوك الانتخابي في دولة الإمارات العربية المتحدة، و بالتالي وضع الإمارات في مستوى الدول الديمقراطية التي لديها نموذج انتخابي خاص بها [12]. و لأن هذا النموذج سيكون هو الأول من نوعه في الإمارات فإنه سيكون مرجعاً مهماً جداً للباحثين و للسياسيين و لصانعي القرار و للمرشحين أنفسهم و ذلك للاستفادة من المعلومات القيمة التي يوفرها لهم حول سلوك الناخبين. إنَّ "النموذج الانتخابي للمواطن الإماراتي Model of Voting Behavior of Emiratis" يقوم بدور النظرية التي توجهنا إلى اتخاذ القرارات السليمة التي تستند على بيانات أولية تم جمعها في الدراسة الحالية من المواطنين أنفسهم و تم تحليلها بطريقة علمية موثوقة. و يوفر النموذج فرصةً للمواطنين الطامحين في ترشيح أنفسهم في المستقبل من جهة تصميم و إدارة حملاتهم الانتخابية بأسلوب علمي ناجح بحيث يتمكنوا في حملاتهم من الحصول على أكبر عدد ممكن من أصوات الناخبين. كما لهذا النموذج فوائد اقتصادية لأنه يوفر على كثير من المرشحين إنفاق الأموال على حملات دعائية وانتخابية قد لا تكون ناجحة في استقطاب أصوات الناخبين خاصةً و أنَّ أعداد المرشحين في تزايد مستمر مما يعني أن المنافسة بين المرشحين ستزداد حدَّة في الانتخابات القادمة مما يتطلب تصميم حملات إنتخابية قادرة على استهداف الناخبين و استقطابهم.

و من جهة أخرى، سوف يُمَكِّن النموذج الانتخابي الحكومة من تحسين نتائج الإنتخابات من خلال استهداف شرائح معينة لتشجيعها على ممارسة حقوقها القانونية في الترشح و التصويت.

التعريفات الإجرائية

إنَّ العملية الإنتخابية Election هي عملية سياسية يقوم من خلالها المواطن بتسجيل إسمه في سجلات الناخبين قبل بدء عملية التصويت [13]. و يرتبط بالعملية الانتخابية عمليتان هما الترشح و التصويت. أما الترشح فهو قيام أحد المواطنين بتسجيل إسمه لدى الجهات الحكومية الرسمية كمرشح للإنتخابات Candidate، و يتم تحديد الدائرة الانتخابية أو المنطقة التي سوف يرشح نفسه فيها. أما التصويت Voting فهي قيام المواطن (عضو الهيئة الانتخابية) الذي تنطبق عليه شروط الانتخاب بحسب القانون بالذهاب إلى صندوق الاقتراع Ballot Box والإدلاء بصوته عن طريق اختيار المرشح أو المرشحين الذين يرغب بأن يمثلوه في المجلس الوطني الاتحادي [14] أما الهيئة الانتخابية College Electoral فهي أسلوب تعتمده الإمارات في انتخابات المجلس الوطني بحيث يتم وفق نظام معين اختيار عدد معين من المواطنين و السماح لهم بالاقتراع، كما يكون المرشحون من بين أعضاء هذه الهيئة [10].

حدود الدراسة

نظراً لأنَّ الدراسة الحالية هي الأولى حول انتخابات 2011م في الإمارات، فإنها سوف تقتصر على استطلاع آراء عينة عشوائية من المواطنين الإماراتيين بشكل عام حول العملية الانتخابية دون التفريق بينهم على أسس جغرافية. و التزاماً بأهداف الدراسة فإنَّ عملية الاستطلاع تشمل المواطنين المقيمين في الدولة وقت إجراء الدراسة (من 2011/9/20 إلى 2011/11/20م) دون غيرهم ممن يدرس أو يعمل أو يقيم خارج الدولة. كما أنه نظراً لتعذر الحصول على قوائم كاملة للمواطنين المسموح لهم بالتصويت (الهيئة الانتخابية)، فقد عمدت الدراسة الحالية إلى إستطلاع آراء المواطنين بشكل عام ممن هو داخل الهيئة الانتخابية أو خارجها على اعتبار بأنَّ الهيئة الانتخابية متغيرة و من لم يندرج إسمه فيها خلال الدورة المنصرمة فقد يدخلها في الدورة القادمة. لهذا، فقد تم صياغة أسئلة الدراسة بأسلوب يتناسب مع هذا الواقع.

صعوبات الدراسة

إنَّ أهم تحدٍّ للدراسة هو صعوبة الحصول على المعلومات المستفيضة حول جوانب العملية الانتخابية و اختيار الهيئة الانتخابية. كما شكَّلَ غياب الدراسات العلمية المنشورة في مجلات علمية مُحكَّمة تحدّ آخر، مما أدى إلى الاعتماد على المصادر المنشورة بالإنجليزية أكثر من تلك المنشورة بالعربية. و نظراً لأنَّ الانتخابات في حد ذاتها أمرٌ جديد في المجتمع الإماراتي، فقد أبدى بعض المستجيبين تردداً أو عدم رغبة في الإفصاح عن رأيه في جوانب الانتخابات. إلا أنَّ هذه الصعوبات تم تذليلها بشكل كبير بحيث لا تؤثر على صدقية الدراسة و قدرتها على تحقيق أهدافها.

محددات الدراسة

نظراً لطبيعة المرحلة الانتقالية التي يعيشها المجتمع الإماراتي فإن عملية المسح الميداني تعتمد على أسلوب الاستبيان المعدّ على أسس علمية كوسيلة لجمع البيانات. و تفترض الدراسة بأنَّ إجابات المواطنين على استبانة

الدراسة هي استجابات معتبرة علمياً خاصة و أنَّ أدوات الدراسة و أساليبها تلتزم بالمنهج العلمي و تتبع البروتوكول البحثي المتبع عالمياً من حيث ضمان حقوق المستجيبين (المواطنين) من حيث طوعية مشاركتهم في الدراسة و ضمان سرية إجاباتهم و حماية خصوصيتهم و عدم استخدام بياناتهم إلا لأغراض علمية و بحثية كما جاء في رسالة التغطية التي تم توزيعها مع الاستبيان و تعتبر جزءاً لا يتجزأ منه.

أدبيات الموضوع

يُعتبر المجلس الوطني الاتحادي شكلاً مصغراً للسلطة التشريعية. لكن خلاف ما هو معروف في الدول ذات النظم البرلمانية، فإنّ المجلس الوطني في الإمارات ما يزال يتمتع بصلاحيات استشارية أكثر منها برلمانية. أي أنَّ المجلس لا يقوم بسن القوانين و التشريعات و محاسبة السلطة التنفيذية أو إجراء تحقيقات برلمانية كما هو الحال في الولايات المتحدة أو الأردن أو بريطانيا أو الكويت على سبيل المثال [15،16،17]. لكن و بحسب القانون فإنَّ المجلس الوطني يتمتع بصلاحيات و يمارس المهام التي تؤهله ليصبح في المستقبل ذي إختصاصات تشريعية بالإضافة لعمله الاستشاري و من أهم صلاحيات المجلس الحالية بحث التعديلات الدستورية، و إعداد مسودات القوانين و مشاريعها ومناقشة الموازنة العامة للدولة، و بحث الاتفاقيات الدولية، و مراقبة أعمال الحكومة [1،18،19].

ضمن الثقافة السياسية في دولة الإمارات العربية المتحدة فإنَّ الانتقال الديمقراطي يحدث على وتيرة متواصلة. فقد جرت في عام 2006م أول انتخابات للمجلس الوطني الإتحادي. و في عام 2011م جرت الإنتخابات الثانية لهذا المجلس [18]. و قد تبنت الحكومة نظام الهيئة الانتخابية بحيث يتلاءم هذا النظام مع التطور التدريجي الذي يمر فيه المجتمع الإماراتي. و يقوم نظام الهيئة الانتخابية على اختيار الحكومة و بشكل يشبه العينة العشوائيه أسماء عددٍ من المواطنين و الذين يمكنهم التصويت في الانتخابات. كل من هو خارج هذه القائمة من الأسماء لا يسمح له بالتصويت. و قد عمدت الحكومة إلى زيادة حجم الهيئة الانتخابية بحيث بلغت عام 2011م ما مجموعه 129000 ناخباً [20].

ورشح ما مجموعه 469 مواطناً نفسه لانتخابات المجلس للفوز بالمقاعد العشرين. فقد ترشح 117 شخصاً في أبوظبي، و 124 في دبي، و 94 في الشارقة، و 34 في عجمان، و 60 في رأس الخيمة، و 19 في أم القيوين، و 21 في الفجيرة. و كان عدد النساء اللواتي خضن تجربة الترشح لعضوية المجلس الوطني الإتحادي هو 85 سيدة و قد فاز منهن سيدة واحدة من إمارة أم القيوين [3]. هذا و يوضح القانون أن توزيع مقاعد المجلس بحسب الكثافة السكانية هي كما يلي: أبو ظبي 8 مقاعد، و دبي 8 مقاعد، و الشارقة 6 مقاعد، و رأس الخيمة 6 مقاعد، و عجمان 4 مقاعد، و ام القيوين 4 مقاعد، و الفجيرة 4 مقاعد [3]. و قد بلغت نسبة الإقتراع العام في الدولة حوالي 28% و هي نسبة متواضعة مقارنة بعام 2006 حيث كانت حوالي 70% [19]. و قد قامت السلطة التنفيذية بتعيين عشرين عضواً ليكملوا العدد الكلي لأعضاء المجلس و هو أربعين عضواً (عشرين منتخبين و

عشرين معينين). و تشير إحصاءات بعض الدراسات العالمية [21،22] إلى أنَّ نسب التصويت في مختلف الانتخابات في دول العالم قد تراوحت بين 94% في مالطا و 21% في جمهورية مالي. و هذا يعني أنَّ نسبة التصويت في الانتخابات في الإمارات تندرج ضمن المستويات المتواضعة مقارنة بالنسب العالمية. لكن كما تؤكد لينز و زملاؤها [23] فإنَّ اختلاف البيئة والظروف التاريخية و عمر الديمقراطية في الدول قد تؤدي إلى حدوث اختلافات واضحة في حجم المشاركة السياسية. و هذه هي خصوصية كل مجتمع بشرط أن لا تظل هذه النسب منخفضة في جميع السنوات. في الجزء التالي سوف يتم شرح أهم الدراسات ذات العلاقة.

نظراً لأهمية فهم السلوك الانتخابي في دول العالم فقد بذل العديد من المفكرين و الباحثين جهوداً كبيرة لجمع البيانات حول سلوك الناخبين و تحليلها من أجل صياغة تصورات ونظريات توضح هذا السلوك. و من أقدم هذه الجهود هي تلك التي بذلها الموند و فيربا [24] و فيربا و ناي [25] في الولايات المتحدة و التي نبهت إلى وجود علاقة بين السلوك الإنتخابي و عوامل أخرى هامة كالوضع الإجتماعي و التعليم و مستوى الدخل و درجة الوعي السياسي Political Efficacy لدى المواطنين. ثم توالت الدراسات التي أضافت مزيداً من الضوء على هذه الظاهرة المهمة. و فيما يلي شرح لأهمها مع الأخذ بعين الاعتبار عدم توفر دراسات علمية حول السلوك الانتخابي في منطقة الخليج العربي تحديداً. إذ ترتبط معظم الدراسات العربية حول الصراع السياسي بين النخب الحاكمة [26] أو الإصلاح القانوني أو السياسي [27،28]. لهذا السبب فسيتركز الجزء التالي من الدراسة على الأبعاد النظرية للسلوك الانتخابي.

قام برادي و زملاؤه[29] بتطوير نموذج يشرح سلوك الناخبين بالاستناد إلى ظروفهم الاجتماعية و الاقتصادية Socio-Economic Status (SES). و بحسب هذا التموذج فإنَّ المشاركة السياسية و التصويت تحديداً يعتمدا على ثلاثة عوامل رئيسية هي توفر المال و الوقت و المهارات الشخصية. بينما تركز نظرية المشاركة السياسية النشطة على دور توقيت حدوث الانتخابات، فإنَّ دراسة برادي و زملاءه تركز على مدى توفر الوقت الكافي لدى المواطن حتى يتمكن من ممارسة حقه الانتخابي. كما تؤكد الدراسة أنَّ توفر المال الكافي يعطي المواطن فرصةً أفضل من أجل التصويت و قراءة الحملات الانتخابية و إجراء مقارنات بين المرشحين و غير ذلك من أنشطة. كما تشير الدراسة إلى أهمية الذكاء و مهارات القراءة و معرفة استخدام وسائل الاتصال و التلفاز و الكمبيوتر و غير ذلك من الوسائل التي يستطيع المواطن من خلالها التواصل مع المرشحين أو الأقرباء و جمع المعلومات و تحليلها و غير ذلك. أما الأشخاص الذين يفتقدون المال و الوقت و المهارات فهم على الأغلب لا يشاركون في عمليات التصويت.

و يرى داونز [30] أنَّ الناخب هو إنسان عقلاني يقوم باتخاذ قرارات عقلانية محسوبة بدقة. فالناخب يدرس جميع البدائل المتاحة له، ثم يقيم هذه البدائل، و يحدد نقاط القوة و الضعف في كلّ واحد منها، ثم يقوم باختيار البديل الذي يعظم مكاسبه. أما فيشبيان و مولرو غودوين [31،32] فيوضحا بأنَّ المشاركة السياسية و التصويت في

الانتخابات تحديداً يتأثرا بثلاثة عوامل رئيسية هي: موقف الناخب من سلوك المرشحين، و منظومة القيم التي يؤمن بها الناخب، و الحوافز التي تتوفر للناخب حتى يقوم بالتصويت. و يتفق مع هذا الرأي وايتلي و سيد [33] إذ يؤكدا أنَّ الحوافز هي عامل هام جداً يدفع المواطن للمشاركة أو عدم المشاركة خاصة و أنَّ التصويت في حد ذاته مكلف بالنسبة للمواطن و ذلك لأنَّ عليه هدر الوقت و الجهد في التصويت و الذي ليس له عادةً أي مردود فوري ملموس يعود على المواطن بمنفعة سريعة. و بحسب هذه النظرية فإنَّ أهم الحوافز التي قد تتوفر للناخب هي رغبته بالمشاركة في الانتخابات حتى يتعلم مهارات سياسية قد تشبع رغباته و طموحه في أن يرشح نفسه لأحد المناصب الرسمية في يوم من الأيام. كما أن حافز رؤية سياسيين أو التواصل مع أشخاص مهمين و رسميين قد يعتبر حافزاً بالغ الأهمية لبعض المواطنين الطامحين.

حول المشاركة السياسية النشطة أكدَ كرامبين[34] أنَّ سلوك الناخبين يتأثر بالظروف المحيطة بهم و عامل الوقت. فإذا حدثت الانتخابات خلال وقت مناسب بالنسبة للمواطنين فإنهم سيكونون أكثر حافزية للتصويت. فمثلاً، إذا كان يوم الاقتراع هو يوم عطلة نهاية الإسبوع، فإن المشاركة السياسية ستكون أفضل مما لو كان يوم الاقتراع هو أحد أيام الأسبوع و التي يكون فيها المواطنون مشغولون في أعمالهم و وظائفهم. كما تؤثر الظروف المحيطة بالمواطن و تلك المحيطة بعملية الإنتخاب أجواءاً إما إيجابية تساعد على زيادة نسب التصويت أو سلبية تؤدي إلى خفض نسب التصويت. و توضح الدراسة بأنَّ الانتخابات التي يتم إجراؤها خلال الأزمات الاقتصادية أو الظروف المناخية القاسية كسقوط الثلوج أو هبوب العواصف الرملية فإنها تقلل من المشاركة في الإنتخاب على عكس الظروف الإقتصادية المستقرة أو ظروف المناخ المعتدلة. و نلاحظ هنا أنَّ هذه الدراسة قد ربطت بين عملية التصويت و عوامل خارجة عن سيطرة المواطن، مما قد يعني أنَّ هذا النموذج الإنتخابي يعطي أهمية كبيرة للبيئة المحيطة بالعملية الانتخابية.

قام كلينيكو[35] بتطوير نموذج انتخابي قائم على مقياس من أربع درجات يقيس فيه حجم المشاركة السياسية. و يوضح النموذج أنَّ تصويت المواطن في الانتخابات يرتبط طردياً بدرجة إنغماسه أو مشاركته في الأنشطة السياسية بحيث يزيد التصويت كلما زاد انغماس المواطن في الأنشطة السياسية. و بناءاً على المقياس الذي طورته الدراسة فإنَّ المشاركة السياسية للمواطنين يمكن أن تصنف تحت أحد المقاييس الأربعة التالية:

1. مشاركة معدومة نتيجة الإنعزالية و عدم بذل أي جهد للمشاركة في أية أنشطة سياسية أو أنشطة مجتمعية عامة.
2. مشاركة قليلة أو متقطعة.
3. مشاركة متوسطة يقوم فيها المواطن بالمشاركة في بعض الأنشطة و إهمال أنشطة أخرى.
4. مشاركة كبيرة و مستمرة بحيث يشارك المواطنون في جميع الأنشطة ذات الطابع السياسي كالإنتخابات و التواصل مع أعضاء الحكومة و كتابة الرسائل لهم و متابعة الأخبار السياسية و غيرها.

ونلاحظ في هذه الدراسة أنها ذات طابع وصفي هام لأنها لا تترك لنا تكييف الأسباب التي قد تجعل المواطن لا يشارك أو يشارك قليلاً أو يشارك كثيراً في الانتخابات. أما توريل[36] فتؤكد دراسته أنَّ مشاركة المواطنين في الانتخابات هو تعبير عن إستجابتهم الأخلاقية للعملية السياسية. أي أنَّ المواطن يشعر بأنّه ملزم أخلاقياً بالإدلاء بصوته و أنَّ عدم التصويت قد يعني تقصير الإنسان و تخاذله عن أداء واجباته الوطنية. و يرتبط بهذا المفهوم فكرة أخرى مهمة و هي طوعية المشاركة السياسية، أي أنَّ قيام المواطن بواجباته الأخلاقية نحو وطنه ليس أمراً مفروضاً عليه بقانون أو بسياسة عامة و إنما هو شعور شخصي بالمسؤولية و رغبة ذاتيه بالمشاركة في الاهتمام بشؤون الدولة.

و قدم بيندور و زملاؤه [37] نموذج العوائد بناءاً على الأساس العقلاني للسلوك البشري، حيث انَّ مشاركة المواطنين في الانتخابات يحفزه إدراكهم بضرورة أن يحصلوا على منافع و مكاسب محددة تلبي احتياجاتهم وتوقعاتهم. فالمواطن بحسب هذه الدراسة يقوم بالتصويت للمرشحين الذين يعدوه بأن يقدموا له خدمات أو يساعدوه لتحسين أوضاعه المعيشية. فإذا ما أدرك المواطن أنَّ مرشحاً معيناً لا يستطيع إفادته فإنه لن ينتخبه. كما لا يقوم المواطن أصلاً بالمشاركة السياسية إذا أدرك بأنَّ تصويته لن يعود عليه بعوائد ترضيه. و تقدّم الدراسة تدرجاً عقلانياً للطريقة التي يتصرف بها الناخبون و ذلك كما يلي:

1. تتوفر فرصة للمشاركة السياسية و يُفتح المجال للمواطنين للتصويت في الإنتخابات.
2. يبدأ المواطنون بعمل حسابات لحجم العوائد و المكاسب التي قد يجنوها في حال صوَّتوا لمرشح معين.
3. مع إستمرار العملية السياسية يقوم الناخبون بتعديل توقعاتهم بحسب الظروف و المعطيات العملية.
4. يقوم الناخبون بمراقبة سلوك مرشحيهم الفائزين و متابعتهم لتحديد مدى قدرتهم على خدمة ناخبيهم.

تؤكد رولف [38] بأنَّ عملية التصويت ليست إلا عمليةً اجتماعية بالكامل. أي أنَّ الناخبين لا يصوتون إلا إذا أدركوا بأن مواطنين آخرين غيرهم يقومون بالتصويت. كما يعمد الأقارب و سكان الحي الواحد إلى الذهاب إلى قاعات التصويت كجماعات و ليس كأفراد. لهذا، فالعملية الانتخابية هي ظاهرة اجتماعية و يجب فهمها كسلوك اجتماعي يقوم به جماعات و ليس أفراد. إذا، كلما زادت مشاركة المواطنين في الانتخابات كلما زاد الحافز لدى المواطنين الآخرين للمشاركة. و تزيد تأثيرات الآخرين في تحفيز السلوك الانتخابي كلما زاد تواصل الناس مع بعضهم البعض حيث يتبادلون المعلومات و الآراء و ينسقون فيما بينهم من خلال وسائل الاتصال المتطورة كالهاتف و شبكات التواصل الاجتماعي الإلكترونية و غير الإلكترونية.

نرى هنا انَّ سلوك المواطن عند صناديق الإقتراع ليس سلوكاً عبثياً و لا هو أمرٌ عابر، بل هو سلوك منظم يحتمل تفسيره بعدة طرق و ذلك بحسب اختلاف الدولة و ظروف المجتمع. و بشكل عام، فإن ضعف الإقبال على التصويت هو مشكلة حقيقية في معظم الدول الديمقراطية [23،22]. فهذا النوع من المشاركة السياسية قد تكون خلفه أسبابٌ مؤسسية أو قانونية أو إجتماعية أو شخصية. فوجود إجراءات معقدة تجبر المواطنين على إهدار الوقت و الجهد في إستصدار الوثائق قبل التسجيل في كشوف الناخبين و كذلك في الحصول على البطاقات الانتخابية كلها

معيقات مؤسسية قد تضعف حجم الإقبال على التصويت. كما يؤكد تيدين [12] على أنَّ المعيقات القانونية كتقادم نظام الانتخابات أو عدم ملاءمته لواقع المجتمع أو التمييز الذي يفرضه ضد فئات معينة في المجتمع كلها عوامل تؤدي إلى خفض نسب المشاركة السياسية. كما تعتبر الأمية بشقيها القرائية (القدرة على القراءة) و الثقافية (الجهل السياسي) معيقاً كبيراً يجعل المواطنين غير مدركين لحقوقهم الدستورية و لا لأهمية دورهم في مساعدة الحكومة على تطوير و تحسين مستوى الحياة السياسية في الدولة [40،39]. و يؤكد ياغي[41] و هيرلينغر [42] على أنَّ قدرة المواطن على التواصل مع الحكومة و متابعة أعمالها يعتبر عاملاً مساعداً في زيادة نسب المشاركة السياسية. و بغض النظر عن المعيقات التي تحدّ من حجم المشاركة السياسية فإنَّ التصويت في أية انتخابات هو سلوك ديمقراطي و جزء من انخراط المواطن في الحياة العامة و الاهتمام بشؤون المجتمع. بل إنَّ المشاركة في الانتخابات قد يؤثر بوضوح في نوعية السياسات العامة التي تتبناها الدولة. فقد أكد بعض الباحثين على أنَّ ممارسة السلوك الانتخابي يؤدي إلى تغيير واضح في نهج الحكومة في تبني السياسات العامة بحيث تصبح هذه السياسات أكثر قرباً لاحتياجات المواطنين و أكثر قدرةً على تحقيق أهداف التنمية [44،43].

وفي الوطن العربي رغم قلة الدراسات حول السلوك الانتخابي، إلا أنّ بعض الدراسات قد تناولت في بعض جزئياتها جوانب معينة من السلوك الإنتخابي للمواطنين و فيما يلي أهم هذه الدراسات. فقد وضح عيساوي [45] و عبدالناصر [46] و الجبوسي [47] أنَّ غياب المشاركة الديمقراطية في الدول العربية قد يكون ناتجاً عن الظروف السياسية التي تتحكم بالعملية الانتخابية. و من هذه العوامل سطوة القبلية و الجهوية و ضعف المؤسسات الدستورية التي ترعى العملية الديمقراطية كالمحاكم و البرلمان. و يرى غليون [48] أنّ عقدة الأمن و التخوف من انفلات المجتمعات قد يعيق التحرك السريع نحو الديمقراطية السليمة. أما الشميري [49] فلاحظ أنَّ التفرقة المجتمعية بين فئات المجتمع و التمييز الذي يحصل ضد النساء كثيراً ما يعيق التحول الديمقراطي و يقلل من نسب المشاركة في الانتخابات. و يتفق الختاتنة [50] و سعد الدين [51] مع ما سبقهما في التأكيد على أنَّ دراسة الانتخابات الأردنية تظهر تأثير ثقافة المجتمع على سير عملية التصويت مع التشديد على حقيقة أنّ مستوى تعليم الناخبين و خاصة الإناث يؤدي إلى نتائج ايجابية من ناحية تحرير القرار الانتخابي و عقلنة إختيارات الناخبين. و أخيراً، وجد العنزي و الهدبان و غرايبة [52] أنَّ المرشحين للإنتخابات البرلمانية الكويتية قد اعتمدوا في حملاتهم الانتخابية على التركيز على القضايا الاقتصادية و الإصلاح و المساواة و التعليم. لكن الدراسة لم تتطرق إلى اختيارات أو تفضيلات الناخبين الكويتيين.

الطريقة و الإجراءات (المنهجية)

عينة الدراسة: تم توزيع استبانة الدراسة على عينة عشوائية متيسرة من المواطنين الإماراتيين في جميع إمارات و مدن الدولة. و بلغ عدد الاستبانات الموزعة 1800 استبانة. و بلغ عدد الاستبانات المكتملة و الصالحة للتحليل الإحصائي حوالي 1500 إستبانة بنسبة 83%. و يبين الجدول رقم (1) توزيع أفراد العينة و صفاتهم.

يشير جدول رقم (1) إلى أنَّ العينة البحثية هي عينة شابة حيث متوسط عمر المستجيبين هو 27 سنة. و تراوحت أعمار المستجيبين من 21 سنة إلى 60 سنة. و كان أكثر من نصفهم من الإناث (56%). و من حيث المكان الذي يعتبره المستجيبون إمارتهم، فإن غالبية المستجيبين كانوا من إمارة أبو ظبي تلتها الشارقة فرأس الخيمة. و نلاحظ هنا أنَّ توزيع العينة قد لا يتناسب مع التوزيع الفعلي للمواطنين بحسب كل إمارة. و هذه النتيجة تعود إلى ظروف إجراء الدراسة الحالية و حجم المصادر و التمويل المتوفر لها. لهذا، فإنه يُنصح بأن يقوم الباحثون في المستقبل باستقطاب مستجيبين من جميع الإمارات و بنسب تتقارب مع حجم السكان الفعلي في كل إمارة. و يُظهر الجدول رقم (1) أنَّ المستجيبين يعملون في القطاع العام و الخاص و كعسكريين و طلاب. أما من حيث التحصيل العلمي، فإنَّ أكثر من 86% من أفراد العينة حاصلين على ثانوية عامة فأكثر. و اشار حوالي 64% من أفراد العينة إلى أنَّهم يعتبرون أنفسهم من فئة "متوسطي الحالة الإقتصادية."

جدول رقم 1: وصف العينة البحثية

المتغـــير	البيـــــان
العمر	متوسط حسابي = 27 سنة
الجنس:	
ذكور	%40.1
إناث	%56.3
الإمارة:	
أبو ظبي	%73.3
الشارقة	%7.1
دبي	%3.8
الفجيرة	%3.8
رأس الخيمة	%6.3
عجمان	%1.6
أم القيوين	%0.8
الوظيفة الحالية:	
موظف قطاع حكومي	%44.8
موظف قطاع خاص	%27.2
موظف عسكري	%8.8
طالب	%8.9
غير ذلك	%6.5
المستوى التعليمي:	
جامعة أو أعلى	%45.7
كلية متوسطة أو ثانوية عامة	%41.1
أقل من ثانوية عامة	%9.2

الوضع الإقتصادي:	
ثري	%3.7
غني	%6.2
متوسط الحال	%64
مستور الحال	%20.4
فقير	%1.6
غير ذلك	%0.9
حجم العينة = 1518	

أداة الدراسة: قام الباحث بتطوير استبيان أو استبانة خاصة بهذه الدراسة و فق المعايير البحثية في المجال السياسي والانتخابي في العالم. و تمت كتابة الاستبيان بلغة عربية سليمة و عرضه على مختصين إثنين لإبداء الرأي و إجراء التعديلات الضرورية قبل طباعة و توزيع الاستبيان. و تكون الاستبيان من أربعة و ثلاثين (34) سؤالاً منها ستة (6) أسئلة شخصية عن العمر و الجنس و الإمارة و الوظيفة و المستوى التعليمي و مستوى الدخل. و من أجل توحيد الإجابات وسهوله جمعها و تحليلها بصورة موضوعية فقد تمت صياغة الأسئلة بإسلوب الأسئلة مغلقة الإجابات، ملحقة بنوعين من الإجابات: نعم و لا، و إجابات على مقياس رانسيس ليكرت. و قد كان قياس مصداقية الاستبيان باحتساب الإتساق الداخلي بمعادلة كرونباخ ألفا هو (0.753). و هذه الدرجة تعتبر عالية و مقبولة [53].

المعالجة الإحصائية: تستخدم الدراسة الحالية برنامج التحليل الإحصائي للعلوم الاجتماعية SPSS و ذلك من أجل معالجة البيانات الكمية التي تم جمعها من المستجيبين. و من أجل الاجابة على تساؤلات الدراسة، فقد أستخدم أولاً أسلوب التحليل الإحصائي الوصفي من أجل وصف العينة. و لهذه الغاية تم استخراج الوسط الحسابي و الانحراف المعياري و النسب المئوية. و استخدم تحليل التباين الأحادي ANOVA لمقارنة اجابات الإناث و الذكور. بالإضافة إلى هذا، فقد استخدم معامل بيرسون للارتباط الثنائيPearson Correlation من أجل بناء نموذج انتخابي على أساس البيانات التي تم جمعها.

نتائج الدراسة و مناقشتها

تساؤل الدراسة الأول: هل آراء المواطنين في انتخابات المجلس الوطني الاتحادي إيجابية أم سلبية؟

يشير الجدول رقم (2) إلى أنَّ آراء المواطنين حول الانتخابات كانت إيجابية في معظمها. فعندما سُئلَ المستجيبون عن مشاركتهم في التصويت فيما لو أتيحت لهم فرصة الاقتراع في انتخابات المجلس الوطني الاتحادي و بحسب نظام الهيئة الانتخابية، فقد أجاب أكثر من 64% منهم بأنهم يرغبون في الاقتراع، مقابل حوالي 16% فقط ممن يرى بأنه لا يهتم بالاقتراع. و حوالي 20% من العينة أشارت إلى عدم وضوح الرؤيا بالنسبة لها، و هذه نسبة ليست بسيطة لهذه الفئة. لكن يمكننا أن نتوقع هذه النتيجة خاصة و أنَّ المجتمع

الإماراتي يمر في مرحلة تطور ديمقراطي و ما يزال جزء من المواطنين لا يدركون واقع المشاركة السياسية بل و يجهلون أهمية الانتخابات أو دورها. و ما يؤكد هذا الاستنتاج هي الأرقام الواردة في جدول رقم (3) و مضامينها العملية.

جدول رقم 2: المؤشرات العامة للمشاركة في الإنتخابات

المتغـير التـــابع	
"لو أتيحت لي فرصة التصويت، فإنني كنت سأدلي بصوتي في صناديق الإقتراع في إنتخابات المجلس الوطني"	
الإجابات	النسبة المئوية (100%)
نعم، سوف أصوت	64.7
لا، لن أصوت	15.6
غير متأكد	19.7
المتوسط الحسابي = 1.553 (على مقياس ثلاثي) إنحراف معياري = 0.8024	

يشير الجدول رقم (3) إلى نتائج بالغة الأهمية تؤكد تلك التي ظهرت في الجدول رقم (2). فكما وجدت الدراسة أنَّ حوالي 20% من المواطنين لا يعلمون إن كانوا سيدلون بأصواتهم في الانتخابات أم لا، فقد يكون سبب هذا التيه أو الضياع هو ضعف التكوين الثقافي و السياسي لجزء غير قليل من المجتمع. فجدول رقم (3) يشير بوضوح إلى أنَّ حوالي 70% من المستجيبين يفتقدون إلى الوعي السياسي بحيث أنهم لا يعرفون معلومات أساسية حول المجلس الوطني الاتحادي أو دوره و مسؤولياته.

ويماثل هذا الضعف ضعفٌ في الثقافة الانتخابية بحيث أشار حوالي 23% فقط من المستجيبين إلى معرفتهم بقانون الإنتخاب و آلية الإقتراع مثلاً. و عندما سئل المستجيبون عن إمكانية أن يرشحوا أنفسهم لعضوية المجلس في المستقبل، لم يبالي الكثيرون بهذا الأمر بحيث أنَّ حوالي 31% فقط أبدى إمكانية خوض الانتخابات في المستقبل. بطبيعة الحال، فإنَّ الرغبة بخوض الانتخابات ليس بالأمر الهين و إنما يتطلب قدراً كبيراً من الوعي السياسي و الثقافي و الخبرة الديمقراطية. وفي المجتمعات التي مرت بتجارب انتخابية كثيرة يمكننا أن نجد بأنَّ قرار الترشح لإنتخابات المجالس التشريعية (مثل المجلس الوطني) تستقطب أعداداً كبيرة من الطامحين إلى لعب دور أكبر في الحياة السياسية [54].

جدول رقم 3: ملخص توجهات المواطنين

البيـــــان	النسبة المئوية %
وجود صلة بأحد المرشحين	44.3
الوعي السياسي	29.7
الثقافة الانتخابية	23.4
الاستعداد لخوض الانتخابات بالترشح لعضوية المجلس	31.4
العينة = 1518	

تساؤل الدراسة الثاني: ما هي العوامل ذات الأولوية بالنسبة للمواطنين عند اختيار مرشح معين؟

في الجدول رقم (4)، يتضح أنَّ أولويات المواطنين و معاييرهم في اختيار المرشحين لعضوية المجلس الوطني قد تكون على غير ما يتمنى المراقبون لعملية التطور الديمقراطي في البلد. إلا أنَّ الأرقام الواردة في الجدول تعطي أملاً كبيراً في أنَّ المواطن الإماراتي بالرغم من قلة تجربته الانتخابية مقارنة بشعوب أخرى، إلا أنه لم ينجرف كثيراً وراء عوامل ثانوية كالمظهر الخارجي للمرشحين. فقد أشار أقل من 22% من المواطنين إلى أنَّ هذا المظهر الخارجي للمرشح يعتبر مهماً بالنسبة لهم. و بالنظر إلى ما يعتبره المواطنون الإماراتيون مهماً بالنسبة لهم عند اختيار مرشحيهم لعضوية المجلس الوطني، فإننا نلاحظ بأنَّ أسلوب الحوار و طريقة الخطاب الانتخابي للمرشحين كانت مهمة و بنسبة حوالي 86%. و هذا معيار جيد لأنَّ أدبيات المشاركة السياسية تؤكد بأنَّ المواطنين بحاجة إلى ممثلين يكونون أقوياء و قادرين على التعبير بقوة عن احتياجات المواطنين (قواعدهم الانتخابية) و باسلوب جاذب و مقنع [12]. أما إذا كان عضو المجلس غير قادر على الحديث بأسلوب جيد فقد لا يتمكن من إقناع الآخرين بوجهة نظره و قد لا يتمكن من خدمة المواطنين بشكل فعال.

جدول رقم 4: أولويات إختيار المرشح

معيار اختيار المرشح	النسبة المئوية %
أسلوب كلام المرشح أو أسلوبه الخطابي	85.8
مستوى تعليم المرشح	81.6
الخبرة السياسية أو الوظيفية السابقة للمرشح	78.1
الوعود الانتخابية التي يعطيها المرشح للناخبين	62.7
عمر المرشح	60.9
الإمارة أو المدينة الأصلية التي جاء منها المرشح	50.5
حجم حملة المرشح الانتخابية	49.7
محتوى الشعارات الانتخابية للمرشح	49.2
جنس المرشح	47.7
المعرفة الشخصية بالمرشح	47.3
درجة القرابة العائلية بالمرشح	43.4
ما يقوله الأصدقاء و الزملاء حول المرشح	41.7
ما يقوله الأقارب حول المرشح	40.7
الشكل و المظهر العام للمرشح	21.2

يأتي مستوى تعليم المرشح بالدرجة الثانية من حيث الأهمية و بنسبة حوالي 82%. و اختيار المستجيبين لهذا المعيار يُعتبر مؤشراً إيجابياً قد يبشر بنضج أكبر عند الناخب الإماراتي. و نظراً لأنَّ نسبة كبيرة من المواطنين في الإمارات هم من ذوي التحصيل الجامعي، فمن المتوقع أن يهتم الناخبون بالمستوى التعليمي لمرشحيهم. فالإفتراض الرئيسي لدى الكثير من الناخبين في مختلف الدول هو أنَّ الشخص المتعلم قد يكون أقدر من غيره على فهم القضايا العامة و الحوار مع الحكومة و اللاعبين الآخرين في اللعبة السياسية. كما قد يتمكن عضو المجلس المتعلم من التعامل مع القوانين و السياسات العامة و اللجان المتخصصة في المجلس و التي تتطلب قدراً لا يُستهان به من المعرفة المتخصصة بالسياسة و الإدارة و القانون و غيرها من مجالات.

لقد أكدَ حوالي 78% من المستجيبين على أنَّهم يهتمون بالخبرة السابقة للمرشح. فسواءً كانت الخبرة سياسية أم وظيفية فإنَّ الافتراض المبطن هنا هو أنَّ العمل السابق قبل الترشح لعضوية المجلس الوطني هو أمر هام لأنه يدرب المرشح على التعامل مع الآخرين و حل مشاكل المجتمع. بالرغم من أنَّ هذه النتيجة تعتبر إيجابية و قد تدل على بدايات موفقة للناخب الإماراتي، إلا أننا بحاجة إلى مزيد من البحث في العوامل الأخرى التي قد ترتبط مع الخبرة السابقة للمرشح (أنظر الشكل رقم 1). فمثلاً، هل يميز الناخب بين الخبرة السياسية و الخبرة الإدارية؟ أو الخبرة في القطاع العام و الخبرة في القطاع الخاص؟ و هل الخبرة فعلاً لها مردود ايجابي على أرض الواقع؟

من المفاجيء لمن يراقب انتخابات المجلس الوطني أن يجد المواطنين مهتمين بمحتوى الحملة الانتخابية للمرشح ووعوده التي يقطعها للمواطنين. فقد بلغت نسبة من يهتمون بهذه الوعود حوالي 63% مع العلم بأنَّ الناخب الإماراتي و كذلك المرشح الانتخابي ما يزالان في بدايات الطريق إلى توظيف الحملات الانتخابية بشكل فعال. لكن لا بدَّ من التأكيد هنا على أنَّ الوعود الانتخابية رغم أهميتها إلا أننا يجب أن نكون حذرين عند مناقشة تأثيرها على الناخبين و ذلك لسببين. السبب الأول هو أنَّ التجربة الانتخابية في الإمارات ما تزال يافعة و بالتالي فقد لا يدرك المرشح أنَّ صلاحيات المجلس الوطني محددة و لا يتمتع المجلس بصلاحيات تشريعية أو رقابية مطلقة كما هو الحال في النظم البرلمانية [55]. و بالتالي فليس من المنطقي أن يعد المرشحون ناخبيهم بوعود لا يستطيعون تحقيقها! و السبب الثاني هو أنَّ الجدول رقم (3) كان قد أشار إلى ضعف الثقافة السياسية لدى المواطنين، مما قد يعني بأنَّ اهتمام المواطنين بالوعود الانتخابية يمكن أن يكون سببه حداثة تجربتهم مع الانتخابات أو ضعف ثقافتهم السياسية. فمثلاً، وجدت الدراسة بأنَّه عند سؤال المواطنين "هل أنت على علم بنظام انتخابات المجلس الوطني الاتحادي؟"، أجاب 46.6% بنعم و 46.4% بلا. و هذه النسب المئوية قد تعني أنَّ الجهل بنظام الانتخابات قد ينسحب على معرفتهم بصلاحيات أعضاء المجلس أو إلى أي مدى يمكنهم أن يعطوا الوعود و ينفذوها إذ أنَّ كثيراً من الوعود الانتخابية التي تم جمعها لهذه الدراسة تؤكد أن الكثير من المرشحين قد استخدموا حملات كانت تعد المواطنين بأمور ليست هي أصلاً من صلاحيات المجلس الوطني كخفض معدلات البطالة و زيادة الرواتب!

أخيراً فإنَّ عمر المرشح كان من بين العوامل الهامة في اختيار المرشحين. فقد أكد حوالي 61% من العينة أنَّهم يمكن أن يختاروا المرشح بناءاً على عمره. و هذا شيء يمكن توقعه لأنَّ بعض المواطنين قد يشعر بأنَّ المرشحين الذين يقاربونه سناً قد يكونون أقدر من غيرهم على فهم احتياجاته. كما يمكن أن ينعكس هذا الشعور بحيث يعتقد بعض الشباب أنَّ المرشحين من فئة كبار السن هم أقدر من غيرهم على التعامل مع قضايا الشباب و احتياجاتهم. و سيتضح هذا العامل بشكل أكبر عند مناقشة الشكل رقم (1).

تساؤل الدراسة الثالث: ما هي محدّدات السلوك الانتخابي للمواطنين الإماراتيين (مكونات النموذج الانتخابي في الإمارات)؟

إنَّ تساؤل الدراسة هنا يحاول التنبؤ بالسلوك الانتخابي (التصويت) من خلال تحديد المتغيرات التي ترتبط به و بذلك نستطيع صياغة نموذج للسوك الانتخابي في الإمارات. و من أجل الإجابة على تساؤل الدراسة فقد تم استخدام معاملات الارتباط بيرسون. و يقدم الشكل رقم (1) تصوراً شاملاً للعوامل التي ترتبط إحصائياً مع المتغير التابع. و نلاحظ من الشكل رقم (1) أنَّ متغيراً شخصياً واحداً فقط كان له دلالة إحصائية و هو متغير جنس الناخب. أي أنّ جنس الناخب يؤثر في السلوك الانتخابي للمواطن و طريقة تصويته. و بكلمات أوضح، إنَّ طريقة التصويت في الانتخابات تختلف بين الناخبين الذكور و الناخبات الإناث.

نظراً لأنَّ جنس الناخب كان مهماً في التأثير على السلوك الانتخابي، فقد تم استخدام أسلوب تحليل التباين ANOVA من أجل معرفة تأثير جنس الناخب على سلوكه. و تظهر النتائج في الجدول رقم (5) أنَّ الناخبين الذكور و الإناث قد اختلفوا بشكل هام في نظرتهم أو تعاملهم مع التجربة الانتخابية. فقد تباين السلوك الانتخابي للجنسين في المحاور التالية: قرار المشاركة في التصويت، و العلاقة مع أحد المرشحين، و الوعي السياسي، و الوعي الثقافي الانتخابي، و الاستعداد للترشح، و أولويات التصويت.

و يمكننا أن نقول بأنَّ هذا التباين بين الناخبين الذكور و الإناث قد يكون متوقعاً نظراً لاختلاف دور الطرفين في الحياة السياسية خاصة و أنَّ النتائج الفعلية للإنتخابات تؤكد فوز مرشحة أنثى و احدة مقابل تسعة عشر مرشحاً ذكراً بالرغم من أنَّ عدد النساء اللواتي خضن الانتخابات كان كبير نسبياً (حوالي 85 مرشحة من بين 469 مرشحاً و بنسبة 18% من مجموع المرشحين). كما يمكن أن تؤثر البيئة الاجتماعية المحافظة لمعظم مناطق الإمارات على الطريقة التي يتعامل بها الذكور و الإناث مع المرشحين. لهذا، فقد لا يكون مستهجناً ظهور تلك الفروقات لكننا بحاجة إلى مزيد من الدراسات حول هذا الأمر.

و بالرغم من هذا التباين، فإنَّ الناخبين الذكور و الإناث قد تشابهت ردودهم من حيث اختيار المرشحين الذين تنطبق عليهم ثلاثة معايير هي:

1. أسلوب كلام المرشح و مهاراته الخطابية
2. الخبرة السياسية و الوظيفية السابقة

3. الوعود الإنتخابية للمرشح. و هذه النتيجة بالغة الأهمية لأنها قد تعني بأنَّ المعايير الثلاثة المذكورة هي أهم معايير اختيار المرشح لأنَّ الناخبين من الجنسين تمسكوا بها كما أكد عليها جزء كبير من جميع المستجيبين كما في الجدول رقم و ذلك بنسب 85.5% و 78.1% و 62.7% لأسلوب الكلام و للخبرة و للوعود الإنتخابيه على التوالي.

جدول رقم 5: نتائج تحليل التباين الأحادي

المتغير	مربعات المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" F	الدلالة*
توجهات المواطنين					
الرغبة في المشاركة في التصويت	12.445	3	4.148	2.437	0.063
وجود صلة بأحد المرشحين	3.995	3	1.332	5.362	0.001*
امتلاك الوعي السياسي	3.995	3	1.332	5.362	0.001*
امتلاك الثقافة الإنتخابية	23.915	3	7.972	7.824	0.000*
الإستعداد للترشح لعضوية المجلس	117.165	2	58.582	31.293	0.000*
معايير اختيار المرشح					
أسلوب كلام المرشح أو أسلوبه الخطابي	21.331	3	7.110	0.613	0.607
مستوى تعليم المرشح	42.964	2	21.482	26.218	0.000*
الخبرة السياسية أو الوظيفية للمرشح	36.525	3	12.175	0.913	0.434
الوعود الإنتخابية التي يعطيها المرشح	369.709	3	123.236	0.361	0.781
عمر المرشح	646.257	3	215.419	12.406	0.000*
إمارة أو مدينة المرشح الأصلية	2086.745	3	695.582	30.134	0.000*
حجم حملة المرشح الإنتخابية	207.201	3	69.067	3.534	0.014*
محتوى الشعارات الإنتخابية للمرشح	335.578	3	111.859	3.808	0.010*
جنس المرشح	251.072	3	83.691	3.920	0.008*
المعرفة الشخصية بالمرشح	1610.345	3	536.782	26.218	0.000*
درجة القرابة العائلية بالمرشح	2858.124	3	952.708	43.601	0.000*
ما يقوله الأصدقاء و الزملاء حول المرشح	177.748	3	59.249	3.332	0.019*
ما يقوله الأقارب حول المرشح	244.154	3	81.385	4.631	0.003*
الشكل و المظهر العام للمرشح	201.191	3	67.064	3.503	0.015*

*الدلالة الإحصائية (p< .05)

إنّ نجاح التجربة الانتخابية في المستقبل يتوجب الاهتمام بالجوانب المختلفة من العملية الانتخابية. و يلاحظ في نتائج تحليل معامل الارتباط بيرسون في الشكل رقم (1) أنَّ العوامل التي تؤثر على سلوك التصويت قد تم تقسيمها إلى ثلاثة مستويات بحسب قوة معامل الارتباط بيرسون. فيظهر من الشكل رقم (1) أنَّ أقوى المتغيرات التي تؤثر في مشاركة المواطنين

(ذكوراً و إناثاً) في التصويت و تُمكننا من التنبؤ بسلوك التصويت هي: الثقافة الانتخابية (r= 0.467)، والوعي السياسي (r= 0.411)، و الرغبة في الترشح لعضوية المجلس (r= 0.309). و هذا يعني بأنَّ اولويات التصويت مرتبطة و بدرجة قوية بمستوى الوعي و الثقافة التي يمتلكها الناخبون. بل إنَّ الناخبين الطامحين بدخول المجلس الوطني يوماً ما قد أظهروا اهتماماً ملموساً بالانتخابات و بالتصويت فيها. و هنا يمكننا أن نلاحظ بأنَّ هذا السلوك الإنتخابي في حدّ ذاته إنما هو نوع من الوعي السياسي و الثقافة الإنتخابية الناشئة.

بناءاً على نموذج السلوك الانتخابي (أنظر شكل رقم 1) و بالإضافة للعوامل الثلاثة القوية السابقة فيمكننا أن نتنبأ بمن سوف يُدلي بصوته في الانتخابات بناءاً على مدى وجود صلة بين الناخب و أحد المرشحين (r= 0.249)، و محتوى الشعارات الانتخابية (r= 0.221)، و حجم الحملة الانتخابية للمرشح (r= 0.215)، و عمر المرشح (r= 0.214) ودرجة قرابة المرشح للناخب (r= 0.214).

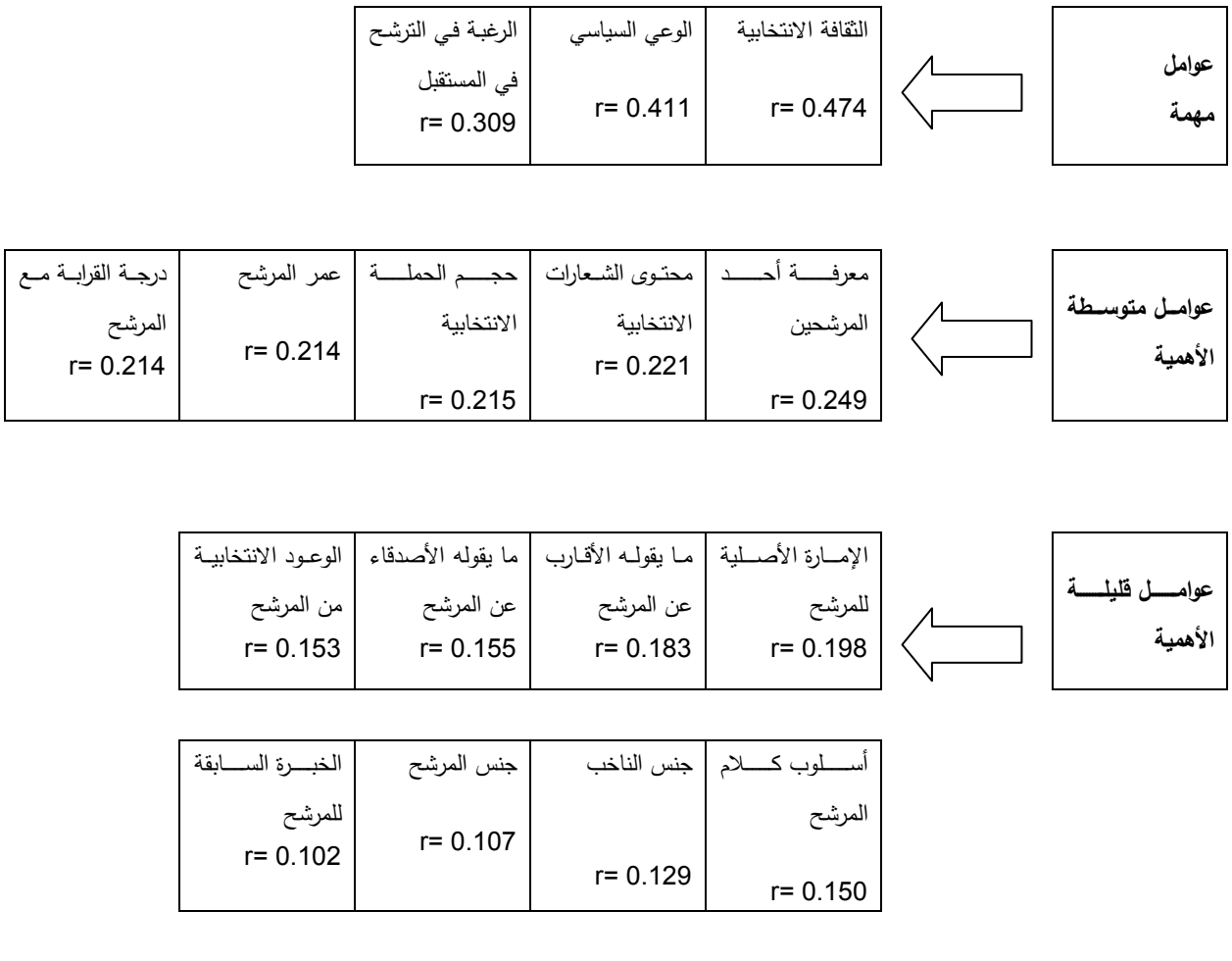
و نلاحظ من نموذج السلوك الانتخابي في الإمارات إلى تشابه بعض أجزائه مع نماذج انتخابية في دول أخرى. فكما أكد داونز [30] و بيندور و زملائه [37] في دراساتهم على الجانب العقلاني من السلوك الانتخابي، فإنَّ الناخب في الإمارات قد أظهر قدراً من العقلانية في اختيار مرشحيه و لم يكن سلوكه عشوائياً. أي أنه لا يعطي صوته لأي مرشح دون تمييز. فكما تظهر نتائج الدراسة فالناخب الإماراتي ربط بين إعطاء صوته و بين أمور أخرى كمحتوى الحملة الانتخابية أو ما يقوله الآخرون عن المرشح. و كما وجد رولف [38] و سيد و وايتلي [33] فإن الناخبين الإماراتيين قد دخلوا في نشاط اجتماعي خلال الانتخابات حيث ربط الناخبون بين صلات القرابة و المعرفة بينهم و بين أحد المرشحين، كما أظهر الناخبون اهتماماً واضحاً برأي أقاربهم و أصدقائهم بالمرشحين. أي أنَّ البعد الاجتماعي كان حاضراً بقوة في انتخابات المجلس الوطني لعام 2011.

لهذا، يمكننا القول أنَّ النموذج الانتخابي في الإمارات يحدد سلوك الناخبين الإماراتيين بعوامل عقلانية و اجتماعية وبذلك فهو يتشابه مع سلوك الناخبين في دول أخرى. إلا أنَّ خصوصية السلوك الانتخابي في الإمارات تظهر في جانبين مهمين هما، أولاً، التناقض بين درجة استعداد المواطنين للتصويت و درجة مشاركتهم الفعليه في التصويت. فبينما أكد أكثر من حوالي 65% منهم على استعداده للتصويت، كانت نسبة التصويت الفعلية حوالي 28%. لهذا، فإنَّ المزيد من الدراسات يجب أن تُجرى للوقوف على حقيقة التباين في النسبتين و معرفة ما إذا كان التباين حقيقياً أم ناتجاً عن خلل في طريقة اختيار العينة البحثية في هذه الدراسة. فإذا كانت المشكلة هي في طريقة اختيار العينة البحثية فإنَّ تكرار دراسات مشابهة قد ينهي الإشكال. أما إذا كان السبب حقيقياً، فإنَّ دراسات أخرى يجب إجراؤها لفهم المعيقات القانونية و اللوجستية و التثقيفية و المؤسسية التي قد تكون حالت بين المواطنين و بين إتمام عملية التصويت.

أما الجانب الثاني، فهو ارتباط السلوك الانتخابي في الإمارات بالعامل الاجتماعي الذي يتعلق بالعلاقات الإنسانية والاجتماعية. فنتائج الدراسة و نموذج السلوك الإنتخابي (أنظر شكل رقم 1) تؤكد أنَّ المواطنين قد اعتمدوا بشكل واضح على ما يقوله الآخرون حول مرشح معين و ذلك بالرغم من أن الجانب القبلي أو العائلي لم يظهر كعامل قوي في اختيار المرشحين. لهذا، فإنَّ صانعي القرار بحاجة إلى التركيز على هذا الجانب من حيث استقطاب الناخبين و زيادة المشاركة

الديمقراطية من خلال استخدام التوعية الإلكترونية و الاهتمام بتثقيف الفئات العمرية و الوظيفية في أماكن تواجدها كالمدارس و المؤسسات التي يعمل بها المواطنون. كما تدعو هذه النتائج المرشحين أنفسهم إلى عدم الركون إلى القبلية في استقطاب المرشحين و إنما على إقناعهم بكفاءة المرشح لخدمتهم و إفادتهم[56،7]. و ربما انتخاب ثلاثة من أصل أربعة مرشحين في إمارة أبوظبي من عائلة واحدة إنما يؤكد الاستنتاج السابق في أنَّ الناخب الإماراتي قد لا يهتم كثيراً بدرجة قرابة المرشح بقدر اهتمامه بعوامل أخرى كما في شكل رقم (1).

شكل رقم 1: نموذج السلوك الانتخابي في الإمارات العربية: العوامل التي تؤثر على المشاركة في الانتخابات باستخدام معامل الارتباط بيرسون Pearson



الخلاصة و التوصيات

مما لا شك فيه أنَّ المشاركة في الانتخابات على أيٍّ من المستويات السياسية يعتبر غايةً في الأهمية. فالتصويت في الانتخابات تعني ممارسة المواطن لحقة القانوني في اختيار ممثليه في أجهزة السلطة الحكومية. و هناك الكثير من الدراسات

العلمية التي أكدت على دور المشاركة السياسية في تحسين نوعية الحياة [57،58]. والانتخابات في الإمارات تعتبر وسيلة لتحقيق غايات إنسانية أكبر مثل تمكين المواطن و الرقي بمستوى الخدمات الحكومية المقدمة له.

نظراً لأهمية دراسة السلوك الانتخابي للمواطنين، فإنَّ الكثير من الباحثين قاموا بدراسة هذا الموضوع في الدول الديمقراطية و وجدوا بأنَّ نمط التصويت في الانتخابات قد ساعدهم على فهم قرارات و اختيارات الناخبين كما ساعد الحكومة و المرشحين على ترشيد عملية الانتخابات [59،60]. و بالرغم من قلة الانتخابات التي تجري في منطقة الخليج العربي، فإن الدراسة الحالية تكتسب أهمية واضحة لأنها تضيف أبعاداً جديدة لما نعرفه عن الجوانب القانونية و السياسية للانتخابات في المنطقة [17،26،27،28،47،49،51،61].

اعتمدت الدراسة الحالية على الاستقصاء الميداني حيث تم توزيع استبيان خاص لبحث السلوك الانتخابي في دولة الإمارات العربية المتحدة. كما تم توظيف أساليب التحليل الإحصائي الوصفي و تحليل التباين ANOVA و تحليل ارتباط بيرسون Pearson للإجابة على تساؤلات الدراسة. و قد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي الوصفي بأنَّ نسبة عالية نسبياً (64.7%) من العينة أبدوا اهتماماً و رغبةً بالمشاركة في عملية الاقتراع بالرغم من أنَّ الإحصاءات الفعلية من الحكومة الاتحادية تظهر عكس هذا التوجه حيث لم يصوت في الانتخابات سوى حوالي 28%. لهذا، توصي الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات حول هذا الموضوع مع التركيز على إجراء دراسات قبلية أي قبل عملية الاقتراع و دراسات بعدية أي بعد التصويت من أجل الوصول إلى فهم أفضل للمشاركة السياسية للمواطنين الإماراتيين.

وبينت نتائج تحليل التباين ANOVA أنَّ الناخبين الذكور و الإناث قد تباينت آراؤهم حول جوانب عديدة من العملية الانتخابية، إلا أن الجنسين قد أجمعوا على تركيزهم على ثلاثة عوامل عند اختيار مرشحيهم و هي: أسلوب كلام المرشح ومهاراته الخطابية، و الخبرة السياسية و الوظيفية السابقة، بالإضافة إلى الوعود الانتخابية للمرشح. لهذا توصي الدراسة بتكثيف جهود الحكومة على هذه العوامل من أجل تشجيع الناخبين على المشاركة في الانتخابات. كذلك، على المرشحين في المستقبل التركيز على العوامل الثلاثة من أجل استقطاب أكبر أعداد ممكنة من الناخبين للتصويت لهم.

من أجل بناء نموذج انتخابي خاص بالإمارات العربية المتحدة بحيث يراعي خصوصيتها الاجتماعية و الثقافية، فقد أظهراستخدام أسلوب التحليل الترابطي بيرسون Pearson ثلاث مجموعات من العوامل التي تؤثر على سلوك الناخبين. أما مجموعة العوامل ذات التأثير القوي على السلوك الانتخابي فهي الثقافة الانتخابية للناخبين و الوعي السياسي للناخبين ورغبة الناخب في الترشح لعضوية المجلس الوطني في المستقبل. و العوامل ذات التاثير المتوسط تشمل وجود علاقة معرفة بين الناخب و المرشح، و محتوى الشعارات الانتخابية للمرشح و حجم الحملة الانتخابية و عمر المرشح. أما العوامل ذات التأثير الضعيف فتشمل ما يقوله الأقارب و الأصدقاء حول المرشح و أسلوب كلامه و جنسه. لذا، توصي الدراسة الباحثين بضرورة إجراء مزيد من الدراسات الميدانية من أجل اختبار هذا النموذج الانتخابي.

المراجع

1. Salama, Samir (September 24, 2011). UAE voter turnout to reflect on council mandate. Available at: http://gulfnews.com/news/gulf/uae/government/uae-voter-turnout-to-reflect-on-council-mandate-1.874549 (accessed February 19, 2012).
2. Alles, Larissa (Jan 30, 2012). Democratic Façades and Political Tension in the UAE. Available at: http://muftah.org/?p=2730 (accessed Feb 19, 2012).
3. اللجنة الوطنية للانتخابات. انتخابات المجلس الوطني الإتحادي. (دليل مطبوع للناخبين) الإمارات العربية المتحدة(2011).
4. زين الدين، محمد. جدلية الديمقراطية و الانتخابات: قراءة دستورية سياسية في المنظومة الانتخابية. مجلة الحقوق، 33 (2): (2009)
5. Abdullah, Abdulkhaleq (September 21, 2011). Voting needs to be on people's list of priorities: Even if the council is fully empowered soon, there are many structural factors that make electorate disinterested. Available: http://gulfnews.com/opinions/columnists/voting-needs-to-be-on-people-s-list-of-priorities-1.870404 (accessed Feb 19, 2012).
6. Pound, Geoff (September 24, 2011).High Election Turnout as Fujairah Votes With Enthusiasm and Pride. Available at: http://fujairahinfocus.blogspot.com/2011/09/high-election-turnout-as-fujairah-votes.html (accessed February 18, 2012).
7. Kim, B., Kavanaugh, Andrea, and Perez-Quinones, Manuel Toward a model of political participation among young adults: the role of local groups and ICT use. Proceedings of the 1st International Conference on Theory and Practice of Electronic Governance, New York, USA. (2007).
8. Nisbet, M.. Public Opinion and Political Participation. In D. Schlosberg, J. Dryzek, & R. Norgaard (Eds.).Oxford Handbook of Climate Change and Society. London, UK: Oxford University Press. (2011)
9. صدّيقي، العربي. إعادة التفكير في الدمقرطة العربية: انتخابات بدون ديمقراطية. مجلة المستقبل العربي، 33 (381): (2010).
10. الدباغ، مي، و نسيبة، لانا، و سجواني، هدى، و قرقاش، شيماء. التجربة البرلمانية للمرأة الإماراتية. دولة الإمارات العربية المتحدة: وزارة الدولة لشؤون المجلس الوطني الإتحادي(فبراير 2009).
11. Shapiro, Rebecca and Winters, Mathew. Political Participation and Quality of Life. NY: Inter-American Development Bank, Columbia University Research Department Working Papers, (July 2008)
12. Erikson, Robert A., and Kent Tedin.American Public Opinion: Its Origin, Contents, and Impact. 6th edition. NJ: Pearson. (2011).
13. Pintor, Rafael López, Gratschew, Maria and Sullivan, Kate (2012).Voter Turnout Rates from a Comparative Perspective. A Global Report. Available at: http://www.idea.int/publications/vt/upload/Voter%20turnout.pdf (accessed February 18, 2012).
14. بني سلامة، محمد تركي. التحول الديمقراطي في سلطنة عُمان: الواقع و التحديات و آفاق المستقبل. مجلة دراسات الخليج و الجزيرة العربية، أكتوبر(135): (أكتوبر 2009).
15. الشاعر، وهيب. انتخابات الأردن العامة 2010. مجلة المستقبل العربي، شباط (284): (2011).

16. الحسن، عمر. مملكة البحرين 2004–2005: عرض و تقييم لأحداث عام مضى و رؤية مستقبلية. شؤون خليجية، شتاء 2005

17. عمر، محاسن. المشاركة النسائية في المجالس المحلية (الحقوق و الواجبات). المجلة الإجتماعية القومية، 47 (1): (2010).

18. اللجنة الوطنية للإنتخابات. تقرير انتخابات المجلس الوطني الاتحادي. دولة الإمارات العربية المتحدة: وزارة الدولة لشئون المجلس الوطني الاتحادي، (2006).

19. Issa, Wafa (Sep 26, 2011). Low FNC voter turnout was 'unexpected'. Available at: http://www.thenational.ae/thenational/news/uae-news/low-fnc-voter-turnout-was-unexpected (accessed February 19, 2012).

20. Katzman, Kenneth (December 23, 2011). The United Arab Emirates (UAE): Issues for U.S. policy. Congressional Research Service (Report). Available at: www.crs.gov (accessed January 3, 2012).

21. Franklin, Mark .Electoral participation. In Niemi, Richard and Weisberg, Herbert, Controversies in Voting Behavior, chapter 2, p. 427-276. Washington, DC: Congressional Quarterly Press. (2001).

22. Powell, G. Bingham. American Voter Turnout in Comparative Perspective. The American Political Science Review, 80(1):(1986)

23. Linz, Juan; Stephan, Alfred, and Yadac, Yogendra.. Democracy and Diversity. New Delhi: Oxford University Press. (2007)

24. Almond, Gabriel, and Verba, Sidney (1963). The civic culture: political attitudes and democracy in five nations. NJ: Princeton University Press. (1963)

25. Verba and Nie. Participation in America: Political democracy and social equality. New York: Harper and Row.(1972)

26. Brown, Nathan .Kuwait's 2008 parliamentary elections: A setback for democratic Islamism? Carnegie Endowment for International Peace (Report), (May 2008).

27. Bahry, Louay .Elections in Qatar: a window of democracy opens in the Gulf. Middle East Policy, VI (4): (1999)

28. Al-Sulami, Mishal Fahm .Reform in Saudi Arabia: the case of municipal elections. Journal of King Abdulaziz University: Arts & Humanities, 16 (2): (2008)

29. Brady, Henry E., Verba, Sidney, and Schlozman, Kay . Beyond Ses: A Resource Model of Political Participation. The American Political Science Review, 89(2)(1995)

30. Downs, Anthony (1957). An economic theory of democracy. New York. (1957)

31. Fishbein, Martin . Readings in Attitude Theory and Measurement. London: John Wiley.

32. Muller, Edward, and Godwin, Kenneth. Democratic and aggressive political participation: Estimation of a nonrecursive model. Political Behavior, 6 (2): (1984)

33. Whiteley, Paul F. and Seyd, Patrick. High-intensity participation, the dynamics of party activism in Britain. Michigan: University of Michigan Press.(2002)

34. Krampen, Gunter (1991). Political participation in an action-theory model of personality: Theory and empirical evidence. Political Psychology, 12 (1): (1991)

35. Kluienko, Eduard . Political participation: theory, methodology, and measurement with the help

of the Guttman One-Dimension Continuity Scale. Ukrainian Sociological Review, 2004-2005: (2007)

36. Teorell, Jan . Political participation and three theories of democracy: A research inventory and agenda. Journal of Political Research, 45(5): (2006)

37. Bendor, Jonathan, Diermeier, Daniel, Siegel, David A. and Ting, Michael (2011). A Behavioral Theory of Elections. NJ: Princeton University Press page. Available at: http://myweb.fsu.edu/dsiegel/BDSTBook (accessed Feb 18, 2012).

38. Rolfe, Meredith.Voter Turnout: A Social Theory of Political Participation (Political Economy of Institutions and Decisions). MA: Cambridge University Press.(2012)

39. Jacoby, William G. Core values and political attitudes." In Norrander, Barbara and Wilcox, Clyde (eds.). Understanding Public Opinion. p. 177-201. Washington, D.C.: CQ Press.(2002)

40. Asher, Herbert . Polling and the Public: What Every Citizen Should Know. 5th edition. Washington, DC: CQ Press.(2004)

41. Yaghi, Abdulfattah . Contacting the government among college students. Journal of Political Science Education, 5 (2): (2009)

42. Hirlinger, Michael . Citizen-initiated contacting of local government officials: A Multivariate Explanation. The Journal of Politics, 54 (2): (1992)

43. Rosenstone, Steven, and Hansen, John . Mobilization, participation, and democracy in America. New York: Longman.(2003)

44. Koch, Ivan, and Pushkarev, Sergei . Researching needs and satisfaction in service provided by local government. Paper presented in the 7th Nispace Annual Conference on Improving Relations between the Administration and the Public. Sofia, Bulgaria. (1999)

45. عيساوي، شارل. الشروط الاقتصادية و الاجتماعية للديمقراطية في الشرق الاوسط. المستقبل العربي، كانون أول (2005)

46. عبدالناصر، هبة الله. انتخابات 2009 و أزمة النظام السياسي الكويتي. مجلة شؤون خليجية، صيف 2009 (59): (2009).

47. الجيوسي، محمد. الانتخابات السودانية، المعطيات و التوقعات اللاحقة. مجلة دراسات شرق أوسطية، 14 (52) (2010)

48. غليون، برهان. الديمقراطية و حقوق الانسان في الوطن العربي: مشاكل الانتقال و صعوبة المشاركة. المستقبل العربي، العدد 135. (1990)

49. الشميري، سمير. المرأة و الإنتخابات البرلمانية اليمنية. المستقبل العربي، 28 (321): (2000).

50. الختاتنة، عبدالخالق. المشاركة السياسية للمرأة الأردنية في الانتخابات النيابية: دراسة ميدانية لواقع و اتجاهات المشاركة السياسية للمرأة الأردنية في الانتخابات النيابية. مجلة العلوم الإنسانية، ديسمبر (24): (2005).

51. سعدالدين، زينب. مستقبل دور المرأة الأردنية في التنمية السياسية في ضوء السياسات المعلنة. مجلة المستقبل العربي، تشرين الثاني؟نوفمبر (321): (2005).

52. العنزي، عبدالله، و الهدبان، ابراهيم، و غرايبة، مازن. الانتخابات البرلمانية الكويتية لعام 2006: دراسة في تحليل مضمون البرامج الانتخابية للمرشحين. مجلة دراسات الخليج و الجزيرة العربية، 36 (137): (2010).

53. George, D., and Mallery, P. (2003). SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon

54. Berinsky, Adam. Silent voices: Public opinion and political participation in America. NJ:

Princeton University Press. (2005)

.55 Habboush, Mahmoud (Sep 24, 2011). UAE's second election has low turnout. REUTERS. Available at: http://af.reuters.com/article/worldNews/idAFTRE78N2N620110924 (accessed February 18, 2012).

.56 Wattenberg, Martin . Is Voting for Young People? 3rd edition. NJ: Pearson.(2012)

.57 Tsutsui, Yoshiro, Kimball, Miles, and Ohtake, Fumio . Koizumi carried the day: Did the Japanese election results make people happy and unhappy? European Journal of Political Economy, 26: (2010)

.58 Toros, Emre (2011). Forecasting elections in Turkey. International Journal of Forecasting, 27: 1248-1258

.59 Holbrook, Thomas, and DeSart, Using state polls to forecasting presidential election outcomes in the American states. International Journal of Forecasting, 15: (1999)

.60 Nadeau, Richard, Lewis-Beck, Michael, and Belanger, Eric. Electoral forecasting in France: A multi-equation solution. International Journal of Forecasting, 26: (2010).

.61 Rohini, Pande and Ford, Deanna (April 7, 2011). Gender Quotas and Female Leadership: A Review. MA: Harvard University. Available at: http://www.hks.harvard.edu/fs/rpande/papers/Gender%20Quotas%20-%20April%202011.pdf (accessed February 18, 2012).

بناء قاموس الكتروني ناطق بمصطلحات علم المكتبات والمعلومات
باستخدام برامج الوسائط المتعددة: دراسة تطبيقية
To build talking electronic dictionary for libraries and Information Science using multimedia programs: Applied research

د.محمد محمد السيد النجار *

Dr.Mohamed M Al Najgar*

ملخص

تتناول الدراسة بناء قاموس إلكتروني ناطق بمصطلحات علم المكتبات والمعلومات باستخدام برامج الوسائط المتعددة ، من خلال إلقاء الضوء على مميزات وسلبيات القواميس الإلكترونية وطرق بناؤها ، مع عرضاً للمفاهيم والتعريفات المتعلقة بالوسائط المتعددة ومميزات استخدامها في مجال المكتبات والمعلومات ، وتطبيقات الوسائط المتعددة في مجال المكتبات والمعلومات كالجولات الإرشادية ، والتعليم والتدريب ، والتعلم الذاتي والمكتبات الرقمية. وحتى تحقق الدراسة هدفها الرئيس

رأى الباحث أن تسير الدراسة في مسارين: الأول الجانب التطبيقي وهو ما يتعلق ببناء القاموس الالكتروني الناطق بمصطلحات علم المكتبات والمعلومات ، والثاني الجانب الميداني وهو ما يتعلق بقياس فاعلية القاموس. وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج والتوصيات

التي قد تسهم في تقويم القواميس الالكترونية القائمة على برامج إنتاج الوسائط المتعددة.

Abstract

to build talking electronic

dictionary for libraries and information science using multimedia program. We will underline the benefits and deficits of electronic dictionaries and their building methods. In addition, we will present concepts and definitions of multimedia and the benefits of using it in libraries and information science, including but not limited to guiding tour, learning and training, self learning and digital library.

For achieving the main goal herein, the research has two courses. The first one is the applied aspect. The applied aspect focuses on how to build talking electronic dictionary for libraries and information. The second course explains how to measure the proficiency of electronic dictionary. The research arrived at several conclusions and recommendations that may contribute in evaluating current electronic dictionaries based on multimedia.

[البحث الفائز بالمركز الأول في مجال تقنية المعلومات للدورة الثلاثين لجائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم]

*جامعة أم القرى – مكة – المملكة العربية السعودية

*Umm Al Qura University –mecca- Saudi Arabia

مقدمة

عقد أول مؤتمر في مجال القواميس الإلكترونية في عام 1952م ، وكان ذلك في الولايات المتحدة الأمريكية ، وكان أول قاموس إلكتروني للترجمة الإلكترونية يقوم بترجمة جمل من اللغة الروسية إلى اللغة الانجليزية. ونظراً لأهمية القواميس الإلكترونية فقد استمرت البحوث خلال عقدين كاملين – الخمسينيات والستينيات – وكان ذلك دافعاً لدخول علم الذكاء الاصطناعي. وتوقفت البحوث في هذا المجال لمدة خمسة عشر عاماً ، وذلك لعدم وجود الدعم المادي ولكثرة الانتقادات من بعض الجهات في الولايات المتحدة الأمريكية ، إلا بعض الدول المجاورة مثل كندا وبعض الدول الأوربية وحتى في بعض المؤسسات التجارية داخل الولايات المتحدة الأمريكية التي واصلت تلك البحوث.[1]

مبررات اختيار الموضوع وأهمية الدراسة

بدأ التفكير في البحث الحالي عندما عهد إلى الباحث بتدريس مقرر إنتاج الوسائط المتعددة بقسم علم المعلومات شطر الطالبات بجامعة أم القرى على مدار أربعة فصول دراسية متتالية ، الأمر الذي شغل فكر الباحث فيها كثيراً عن كيفية تطبيقات الوسائط المتعددة في مجال المكتبات والمعلومات بمنظومته الثلاثية (الاقتناء – التنظيم– الخدمات) إلى أن هدي إلى التفكير في دراسة تجمع في طياتها منظومة الوسائط المتعددة (النص – الصوت – الصورة – الفيديو) فكانت إجراء دراسة عن بناء قاموس إلكتروني ناطق بمصطلحات علم المكتبات والمعلومات ، وترجع أهمية هذه الدراسة إلى ما يلى:

1. يفتقر تخصص المكتبات والمعلومات إلى القواميس الإلكترونية عموماً والقواميس الالكترونية الناطقة على وجه الخصوص.
2. تعد هذه الدراسة من أوائل الدراسات التي تتناول بناء القواميس الإلكترونية باستخدام الوسائط المتعددة.
3. الاستفادة من تطبيقات الوسائط المتعددة في مجال علم المكتبات والمعلومات.

أهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق هدف رئيس وهو بناء قاموس إلكتروني ناطق بمصطلحات علم المكتبات والمعلومات من خلال تحقيق الأهداف الفرعية التالية:

1. التعريف بمميزات وسلبيات القواميس الإلكترونية.
2. التعريف بكيفية بناء القواميس الإلكترونية.
3. التعريف بمفهوم الوسائط المتعددة وأهميتها.
4. التعريف بمميزات الوسائط المتعددة في مجال المكتبات والمعلومات.
5. التعريف بتطبيقات الوسائط المتعددة في مجال المكتبات والمعلومات.
6. التعريف بطرق بناء وفاعلية القاموس الإلكتروني الناطق محل الدراسة من خلال ما يلي:
   - طرق بناء النص في القاموس الإلكتروني الناطق بمصطلحات علم المكتبات والمعلومات محل الدراسة.
   - طرق بناء الصورة في القاموس الإلكتروني الناطق بمصطلحات علم المكتبات والمعلومات محل الدراسة.
   - طرق بناء الصوت في القاموس الإلكتروني الناطق بمصطلحات علم المكتبات والمعلومات محل الدراسة.
   - طرق بناء الفيديو في القاموس الإلكتروني الناطق بمصطلحات علم المكتبات والمعلومات محل الدراسة.
   - قياس فاعلية بناء القاموس الإلكتروني الناطق بمصطلحات علم المكتبات والمعلومات على عينة من طالبات قسم علم المعلومات بجامعة أم القرى.

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: بناء وفاعلية قاموس إلكتروني ناطق بمصطلحات علم المكتبات والمعلومات.

الحدود المكانية: قياس فاعلية بناء القاموس الإلكتروني الناطق بمصطلحات علم المكتبات والمعلومات على عينة من طالبات قسم علم المعلومات بجامعة أم القرى.

الحدود الزمنية: أجريت الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي (1433/1432 هـ).

الحدود اللغوية: بناء قاموس إلكتروني ناطق بمصطلحات علم المكتبات والمعلومات باللغتين العربية والإنجليزية مع إعطاء التعريف الإجرائي للمصطلح باللغة الإنجليزية.

الحدود الشكلية: إنتاج قاموس إلكتروني ناطق بمصطلحات علم المكتبات والمعلومات على قرص مليزر.

منهج الدراسة وأدوات جمع البيانات

نظراً لتعدد جوانب الدراسة ، فقد اعتمد الباحث على منهجين للسير في هذه الدراسة واللذان يعدان من أنسب المناهج العلمية لتحقيق ما ترمى هذه الدراسة من أهداف وهما:

أ. المنهج البنائي

"وهو المنهج المتبع في إنشاء أو تطوير برنامج أو هيكل معرفي جديد لم يكن معروفا بالكيفية نفسها"[2] واتضح ذلك من خلال بناء القاموس الإلكتروني الناطق بمصطلحات علم المكتبات والمعلومات باستخدام أحد برامج الوسائط المتعددة.

ب. المنهج المسحي الميداني

اعتمدت الدراسة على المنهج المسحي الميداني ، وهو المنهج الذي يهدف إلى الكشف عن الأوضاع المتعلقة بظاهرة معينة في الوقت لتأييد إيجابيتها وتدعيمها ، والوقوف عند السلبيات ، ومحاولة إصلاحها ووضع الخطط والبرامج اللازمة لتقويمها[3] باعتباره أكثر المناهج ملائمة لقياس مدى إمكانية استخدام القاموس الإلكتروني الناطق من جانب المبحوثين عينة الدراسة ، وتقييمهم للوسائط المتعددة بالقاموس الإلكتروني الناطق ؛ وذلك للحصول على أكبر قدر من البيانات التي تخدم أغراض الدراسة ، وكانت الاستبانة هي الأداة التي اعتمدت عليها الدراسة في تجميع البيانات ، حيث تم توزيع الاستمارات على عينة من الطالبات بلغ عددهن 90 طالبة. وتنقسم الدراسة إلى جزأين رئيسين هما:

الأول :الإطار النظري

يعتمد الجانب النظري للدراسة بشكل أساسي على قراءة وتحليل أدب الموضوع وخصوصًا الأدب الأجنبي الذي يتناول القواميس الإلكترونية والوسائط المتعددة .

الثاني :الجانب العملي

وينقسم بدوره إلى ستة مراحل وهي :

1. تجميع مصطلحات القاموس.
2. تجميع مصادر الوسائط.
3. البرامج المستخدمة في بناء القاموس.
4. إنتاج ما هو مطلوب من وسائط.

5. إتاحة القاموس للطالبات.
6. مرحلة التجريب والاختبار.

أدوات جمع البيانات

وفقاً لمنهجي البحث المستخدمة في الدراسة فقد تم الاعتماد على مجموعة من الأدوات التي تناسب هذان المنهجان ، وأهم تلك الأدوات هي:

أ. البحث في الإنتاج الفكري

وذلك للحصول على المعلومات الراجعة حول القواميس الإلكترونية والوسائط المتعددة ، وقد تم البحث في فهارس المكتبات المتاحة على الخط المباشر لحصر الإنتاج الفكري الذي يتناول موضوع الدراسة ، بالإضافة إلى التعامل مع قواعد البيانات العالمية المتاحة من خلال المكتبة الرقمية لجامعة أم القرى.

ب. استبانة تقييم القاموس الإلكتروني الناطق بمصطلحات علم المكتبات والمعلومات

تصميم الاستبانة : تعد الاستبانة أهم أدوات جمع المادة العلمية ، وقد استعان الباحث بهذه الأداة لجمع المادة العلمية المتصلة بدارس بناء قاموس إلكتروني ناطق بمصطلحات علم المكتبات والمعلومات ،
وفي هذه المرحلة قام الباحث بتصميم ورقة الاستبانة التي تضمنت العناصر التالية:

1. طرق التدريب على القواميس الإلكترونية.
2. أسباب استخدام القواميس الإلكترونية.
3. مدى معرفة الطالبات بالقواميس الإلكترونية القائمة على الويب.
4. مدى سهولة تصفح القاموس الإلكتروني الناطق بمصطلحات علم المكتبات والمعلومات.
5. الوقت المستغرق للبحث عن المصطلحات بالقاموس.
6. قدرة أفراد العينة علي إجراء البحث بالتصفح عن المصطلحات بأنفسهم.
7. مدى تلبية القاموس الناطق لاحتياجات عينة الدراسة من المصطلحات.
8. تقييم عينة الدراسة للنص بالقاموس الإلكتروني الناطق بمصطلحات علم المكتبات والمعلومات.
9. تقييم عينة الدراسة للصور بالقاموس الإلكتروني الناطق بمصطلحات علم المكتبات والمعلومات.
10. تقييم عينة الدراسة للصوت بالقاموس الإلكتروني الناطق بمصطلحات علم المكتبات والمعلومات.
11. تقييم عينة الدراسة للفيديو بالقاموس الإلكتروني الناطق بمصطلحات علم المكتبات والمعلومات.

تجريب الاستبانة : عَمد الباحث قبل إخراج الاستبانة في صورتها النهائية إلى عرضها علي خمسة طالبات من أفراد العينة للأخذ بملاحظاتهن.

توزيع الاستبانة فرض عدم التعامل مباشرة مع عينة الدراسة (طالبات قسم علم المعلومات – جامعة أم القرى) استخدام الاستبيان الإلكتروني عن طريق الإنترنت لجمع البيانات بالاعتماد على موقع (esurveypro) نظراً لما يتميز به من عدم

محدودية الاستبيانات لكل مشترك، وعدم محدودية الأسئلة لكل استبيان بالإضافة أيضا إلى عدم محدودية الإجابات لكل استبيان[4]*.

* يلفت الباحث النظر هنا إلى أن لائحة قسم علم المعلومات جامعة أم القرى لم تشتمل على مقرري المراجع العامة والمتخصصة وإنما تدرس ضمن مقرر مصادر المعلومات.

عينة الدراسة وأسس اختيارها

أجريت الدراسة على عينة من طالبات قسم علم المعلومات بجامعة أم القرى بلغ عددهن 90 طالبة تم اختيارهن بطريقة عمدية، وحتى تسير الدراسة في مسارها الطبيعي وتحقق النتائج المرجوة منها، فقد آثر الباحث أن تكون عينة الدراسة من الطالبات اللاتي قمن بدراسة المقررات التالية:

- مقرر مصادر المعلومات: حتى يكن لديهن مهارة استخدام مصادر المعلومات المرجعية(*).
- مقرر النصوص المتخصصة باللغة الإنجليزية وذلك حتى يكن لديهن المعرفة بفهم المصطلحات المتخصصة في مجال علم المكتبات والمعلومات.
- مقرر إنتاج الوسائط المتعددة: لإمكانية تقييم الوسائط بالقاموس محل الدراسة.

صياغة الاستشهادات المرجعية

تم الاعتماد على نمط (MLA) (Modern Language Association) وهو نمط أمريكي لصياغة الاستشهادات المرجعية حتى تكون الطريقة التي تمت بها صياغة الاستشهادات المرجعية طريقة مقننة قدر الإمكان. وقد تم الاستعانة بهذا النمط دون غيره لما يتميز به من سهولة ومرونة مقارنة بالأنماط الأخرى ، وخصوصاً فيما يتعلق بصياغة الاستشهادات المرجعية الخاصة بالمصادر الإلكترونية المتاحة على شبكة الإنترنت ، كما أن هذا النمط هو الأكثر شيوعاً في الإنسانيات [5] ويوضح الجدول(1) الصياغة المتبعة بداخل الدراسة.

جدول 1: الصياغة المتبعة في صياغة الأعمال المستشهد بها بالدراسة

نوع العمل المستشهد به	الصياغة
الكتب	اسم المؤلف. **العنوان**. مكان النشر: الناشر، تاريخ النشر. الصفحة / الصفحات المستشهد بها.
مقالات الدوريات	اسم كاتب المقال. "عنوان المقال." **عنوان الدورية**. تاريخ النشر. الصفحة/ الصفحات المستشهد بها.
الأطروحات	اسم الباحث. "عنوان الأطروحة." الدرجة. اسم الجامعة، سنة الإجازة. الصفحة/ الصفحات المستشهد بها.
أعمال المؤتمرات	اسم الباحث. "عنوان البحث" **عنوان المؤتمر**. مكان انعقاد المؤتمر. تاريخ انعقاد المؤتمر
مواقع الانترنت	اسم المؤلف. العنوان. متاح [على الخط المباشر]. <URL> [تاريخ الوصول]

الدراسات السابقة

استهدف البحث بناء قاموس إلكتروني ناطق بمصطلحات علم المكتبات والمعلومات باستخدام برامج الوسائط المتعددة ، لذا يتناول الباحث الدراسات المرتبطة بالقواميس الالكترونية والوسائط المتعددة ، لتحديد موضع البحث الحالي، وقد تم تصنيف هذه البحوث والدراسات في ستة محاور وهى:

1. دراسات تناولت صناعة المعاجم والقواميس العربية التقليدية

عرض بدوي طبانة[6] في تجربتة في عام 1995 صناعة معجم مصطلحات البلاغة العربية والذي استعان في تأليفه بجميع ما استطاع الوقوف عليه من أصول البلاغة ومظانها المختلفة منذ بدء التفكير في البلاغة والتدوين فيها، ثم تتبع الآثار المختلفة التي سجل فيها السابقون بهدف تنسيقها على نحو ييسر الرجوع إليها والإفادة منها.

واستعرض أيمن خالد مصطفى دراوشة[7] في عام 2002 الجهود العربية في إنشاء المعجم العربي مبتدءًا بعرض لأنواع المعاجم التي تحتاج إليها اللغة العربية وصفاتها، مقسما إياها إلى المعاجم اللغوية، ومعاجم المصطلحات والأدباء، والمعاجم التاريخية، ومعاجم المعاني. وأنهى الباحث دراسته بعرض للجهود العربية في وضع المعاجم بدأها بجهود اللبنانيين، مع عرضاً لنماذج من المعاجم التي وضعها اللبنانيون مثل معجم " محيط المحيط "، ومعجم " أقرب الموارد في فصيح العربية والشوارد" وغيرها. كما عرض لجهود المؤسسات والجماعات في وضع المعاجم، مثل جهود معجم اللغة العربية في القاهرة. مستعرضاً نماذج من المعاجم العربية التي قام المجمع بنشرها مثل : معجم فيشر "

و " المعجم الكبير "و " المعجم الوسيط " وانتهى عرض الجهود العربية في إنشاء المعاجم العربية بجهود المكتب الدائم لتنسيق التعريب في الرباط مشيراً إلى دوره في وضع وتوحيد المصطلحات العلمية عن طريق المؤتمرات والندوات.

وتناول فتحي على يونس[8] عام 2006 بناء المعجم المدرسي من خلال ثلاثة محاور وهي: تاريخ المعجم العربي، نشأة المعاجم المدرسية، مصادر بناء المعاجم المدرسية. واختتم دراسته بعرض لبعض المعاجم الخاصة في مراحل التعليم المختلفة، ذُكرت في كتاب "معجم المعجمات العربية" ومنها معجم الطالب في المألوف من اللغة العربية، ومنجد الطلاب، ورائد الطلاب، والقاموس الجديد للطلاب وغيرها.

2. دراسات تناولت صناعة المعاجم والقواميس الالكترونية

عالج محمد الخناش[9]في عام 1993 إمكانات قواعد البيانات من أجل بناء معجم آلي للغة العربية ، مع التطرق لبرامج التعرف الآلي على جميع مفردات النصوص العربية ، وإلى وضع برنامج للترجمة الآلية ، والتدقيق الإملائي وأخيراً إمكانية تعليم اللغة العربية بالحاسب الآلي سواء للناطقين بها أو لغيرهم.

وقام علي محمد أحمد الجنزورى[10] في عام 2007 بإعداد دراسة عن بناء القاموس المبرمج معتمدا على مضمون "فلسفة العلوم" في تقسيم منهجية الدراسة إلى مقدمة (إدارة لغوية)، ومدخل مفاهيمي، وتمهيد (أطوار صناعة وتأليف المعاجم)، وأربعة مباحث تتمثل في المعجم (إداريا وبرمجيا وإحصائيا ولغويا)، والخاتمة (النتائج والتوصيات) والمراجع، والأشكال التوضيحية. من ناحية أخرى توصلت الدراسة إلى بيان أهمية إنشاء مجمع لغوي عالمي يتضمن وحدة " إدارة إستراتيجية" تقوم بالتخطيط المستقبلي للنهوض باللغة العربية مع استحداث مقرر مادة "الإدارة اللغوية" بالكليات المعنية بالعلوم الإدارية واللغوية ، بالإضافة إلى تقديم نموذج لقواعد البيانات للبحث بالقاموس المبرمج.

وفى نفس العام حاول عباس عبد الحليم عباس[11] اختبار مدى إسهام الباحثين في مجال المعجميات ودورهم في البرهنة على إمكانات اللغة العربية للدخول إلى العصر الرقمي، والبرهنة على قدرة هذه اللغة الفاعلة في مجتمع المعرفة والتبادل الثقافي من خلال استثمار الفرص الضخمة التي تتيحها شبكة الإنترنت. ولتحقيق ذلك كله رأى الباحث أن تسير دراسته وفقا للمخطط التالي، حيث بدأ دراسته بمقدمة عن (العربية والتقنية)، العرب مجتمع المعرفة، ثم تناول بالمعالجة تنوع اللغات وتعدد الثقافات ، كذلك ناقش واقع اللغة العربية على الإنترنت ، ثم استعرض الجهود العربية في نقل المعلومات الرقمية والتبادل الثقافي عبر الشبكات ، إلى أن انتهى في دراسته على المعجم العربي على الإنترنت (نموذجاً).

4. دراسات تناولت صناعة المعاجم والقواميس العربية التقليدية والإلكترونية في

5. مجال المكتبات

توافرت الجمعية العلمية السورية للمعلوماتية[12] في عام 2001 على إعداد معجم متكامل للمصطلحات المعلوماتية معتمدة في بناء هذا المعجم على معجمين أساسين هما معجم Microsoft ومعجم IEEE وكانت الخطوات الأولى لإنشاء المعجم هي الاتفاق على المداخل والمصطلحات، ثم فرزها إلى الاختصاصات المختلفة للمعلوماتية وتشكيل لجان فرعية لكل اختصاص لمناقشة المقابل العربي، واحتوى المعجم على حوالي خمسة آلاف مصطلح استغرقت في إعدادها عامين بجهود أكثر من ثلاثين باحثاً من المتخصصين في مجال المعلوماتية.

وشهد عام 2004 أول تجربة عربية لبناء قاموس إلكتروني للمصطلحات المكتبية باللغتين العربية والانجليزية من جانب ختام الغرغير وزميلاتها[13]، تم إنتاج القاموس كمشروع تخرج من جامعة البلقاء التطبيقية في الأردن. وقد قامت الطالبات بإنتاج القاموس باستخدام قاعدة بيانات (أكسس) بلغ عدد مصطلحاته 552 مصطلحاً ، وكانت قاعدة البيانات هذه عبارة عن جدولاً واحداً اشتمل على خمسة حقول وهى: رقم معرف للمصطلح (كود المصطلح) ، المصطلح باللغة العربية ، المصطلح باللغة الانجليزية ، المعنى ، المرجع.

وأعد أبو الفتوح حامد عودة[14] في عام 2007 دراسة تمهيدية لأسس إعداد معجم لغوى عربي يوفق بين الترتيب الهجائي الكامل للمفردات وطريقة الترتيب الهجائي للجذور، بدأت الدراسة بمقدمة تمهيدية حول اللغة العربية، وتناولت أهمية اللغة العربية ومكانتها، وخصائصها الفطرية، ودوافع إعداد المعجمات العربية، والمعاجم اللغوية العربية التراثية، وطرق الترتيب المتبعة في هذه المعاجم، كما قدمت نماذج من المعاجم اللغوية العربية الحديثة، وناقشت صعوبات استخدام الترتيب الهجائي للجذور، واحتمالات البدء في معجم عربي يحد من هذه الصعوبات، وفى النهاية عرضت الدراسة للشكل العام للمعجم المقترح.

وهدفت دراسة سيد حسن محمد الصبحى[15] في عام 2008 إلى حصر مصطلحات الكتب والمكتبات والمعلومات المستخدمة في أدبيات المجال عند المسلمين والتعريف بها ، و دراسة وسائل وضع مصطلحات الكتب والمكتبات والمعلومات في اللغة العربية ، وتعريف مكانة كل وسيلة منها وأكثرها فاعلية في صياغة تلك المصطلحات ووصفها ، وقد قام الباحث بصياغة ثبت لغوي أو قاموس لغوي للمصطلحات والمفاهيم الإسلامية في تخصص المكتبات والمعلومات.

وجاءت الدراسة في مقدمة وسبعة فصول ، وقد أوصى الباحث بضرورة وجود تنسيق بين الجهات الراعية للتخصص من مؤسسات أكاديمية واتحادات وجمعيات مهنية فيما يختص بوضع المصطلحات في المجال وتقييمها.

وفى عام 2009 قامت أسماء صلاح على الغتيت[16] بدراسة واقع صناعة المراجع العربية بالتطبيق على مجال المكتبات والمعلومات من خلال التعرف على مفهوم صناعة المراجع العربية، والمراحل التي تمر بها، مع إلقاء الضوء على واقع صناعة المراجع العربية المتخصصة في مجال المكتبات والمعلومات، وقد اعتمدت الباحثة في إعداد هذه الدراسة على المنهج الميدانى، كما اعتمدت أيضا في تجميع البيانات على قائمة المراجعة والمقابلات الشخصية، وقد اشتملت الدراسة على سبعة فصول وخاتمة وأربعة ملاحق. وجاء الفصل الثالث عن " صناعة المعاجم العربية: المفاهيم والتعريفات " وتناولت فيه الباحثة المفاهيم المرتبطة بصناعة المعاجم ونشأة وتطور صناعة المعاجم، مع عرضاً للخطوات الإجرائية المتبعة عند صناعة المعاجم، وانتهى الفصل بدراسة نماذج من المعاجم المتخصصة في مجال المكتبات والمعلومات.

4. دراسات تناولت استخدام القواميس الالكترونية

قام (Jesun Ryu) [17] في عام 2006 بدراسة احتياجات وسلوكيات طلاب كلية EFL الكورية عند استخدام القواميس الإنجليزية. وأظهرت نتائج الدراسة أن ما يقرب من 60% من الطلاب لم يتعلموا كيفية استخدام القاموس

الإنجليزي. وقد امتلك معظم الطلاب على الأقل قاموساً انجليزياً واحداً. من بينها كانت القواميس الإنجليزية الكورية هي الأكثر استخداماً. سيطرت قواميس الجيب الإليكترونية على 38.6% من الطلاب. وقد فضل المشاركون القواميس ثنائية اللغة على القواميس أحادية اللغة، وبصفة خاصة عندما اكتشفوا أن معنى الكلمات غير المعروفة كان هو الهدف الأساسي من وراء القاموس. ويحتوي القاموس على معلومات أخرى مثل كيفية النطق ، وطريقة الاستخدام ، والأمثلة ، إلا أنها جاءت في المرتبة الثانية ، كما أن المقدمة والتوضيحات التي تأتي في صدر القواميس الورقية لم تستخدم على الإطلاق. وقد كانت أكثر صفات القاموس تفضيلا هي مدى فائدته وسرعة وسهولة البحث خلال القاموس، والقدرة على فهم محتواه.

وفى عام 2009 اختبر (Fan-ping Tseng) [18] قاموس ياهو المتاح على الويب ومستوى بحث 38 من طلاب مدرسة ثانوية عليه في أثناء دراستهم للغة الإنجليزية. كان الطلاب المشاركون يقرءون في معمل اللغة (مقال، كتاب،...) ويضعون خطاً تحت الكلمات التي لم يعرفوها ، ويبحثون عن الكلمات غير المعروفة في قاموس ياهو ثنائي اللغة المتاح على الويب ويكتبون التعريفات للكلمات التي يبحثون عنها. ومن ثم تم جمع سجلات البحث الخاصة بهم وصنفت الأخطاء التي وقعوا فيها إلى أربعة أنواع ، وترجم أسلوبهم في البحث إلى سبع نماذج. وقد أظهرت النتائج أن بعض المشاركين بحثوا عن الكلمة في القاموس دون إرجاع الكلمة إلى أصلها ، كما أنهم كانوا يبحثون عن كلمات مفردة دون البحث عن تعبير متعارف عليه ، كما أنهم لم يستخدموا الأمثلة والتعبيرات الموجودة في القاموس الاستخدام الأمثل ، أو أنهم لم يأخذوا سياق الجملة في الاعتبار عند اختيار معنى معين للكلمة. وبناءً على أخطاء الطلاب في البحث عن الكلمات في القاموس ونماذج أسلوب البحث الذي اتبعوه ، تمت مناقشة الأنماط المنهجية المتعلقة بتعليمات البحث في القاموس.

وفى عام 2010 قام كل من (Vintean Adriana, Matiu Ovidiu) [19] بإجراء تجربة أجريت على مجموعتين من الطلاب يدرسون اللغة الأسبانية في السنة الدراسية 2009/ 2010. تشكلت المجموعة الأولى من طلاب السنة الثانية تخصص إدارة أعمال ، والمجموعة الثانية طلاب السنة الأولى تخصص علوم الحاسب. تضمنت التجربة تقديم قائمة من القواميس التقليدية للطلاب كقائمة ببليوجرافية إجبارية للدراسة وقدمت قائمة من قواميس الإنترنت والقواميس الإليكترونية المجانية كمصادر إضافية في محاولة لإثبات أن – في إطار الصلة بتخصصات الدراسة – أغلب الطلاب يفضلون القواميس المجانية لفوائدها ، واستمراريتها ، ومرافقتها للمستخدم كالصديق ، وهذا هو السبب وراء تعلم كيفية استخدام هذه المصادر بالشكل الملائم.

وقد طُلب من الطلاب بناء مجموعات كلمات شخصية من المصطلحات الفنية (في إدارة الأعمال وعلوم الحاسب على الترتيب). كما طلب منهم ذكر اثنين من القواميس التي استخدموها ووجدوها مفيدة. وقد أوضح 85% من طلاب إدارة الأعمال، و99 % من طلاب علوم الحاسب أنهم يفضلون المصادر والقواميس الإلكترونية المجانية. وقد كانت النتيجة التي توصلا إليها هو أن الطلاب يجب أن يشجعوا على استخدام قواميس الإنترنت والقواميس الإليكترونية وكذلك المشاركة فى المناقشات القائمة على الاصطلاحات اللغوية في المنتديات والمجموعات اللغوية لتحسين لغتهم الإنجليزية.

وهدفت دراسة (Ayat Al-Qudah, Khalid Al-Qudah) [20] إلى تحديد ملكية واستخدام القاموس بين طلاب الجامعات الأردنية وكذلك الإعلان عن أية فروق واضحة بين تصورات الطلاب لاستخدام القاموس حسب النوع (ذكر، أنثى)، المستوى الأكاديمي ، ونوع الجامعة. وتكون نموذج الدراسة من 471 طالباً تم اختيارهم عشوائياً من أربع جامعات عامة وخاصة في العام الدراسي 2011/2010. كانت التعليمات عبارة عن استبيان تم إعداده من قبل الباحثان. وقد أظهرت النتائج أن القواميس الإليكترونية هي الأغلب في الاستخدام وتمثل نسبتها 93% من استخدام

الطلاب. وقد بينت النتائج أن نسبة 30.4% من العينة امتلكوا قواميساً مطبوعة أحادية اللغة، ونسبة 20.8 % امتلكوا قواميساً مطبوعة ثنائية اللغة، ونسبة 43.7% امتلكوا قواميساً إلكترونية. كما لم تظهر النتائج أيه فروق كبيرة بين استخدامات من أجابوا الاستبيان على أساس النوع (ذكر، أنثى) أو المستوى، أو ترجع للمستوى الأكاديمي، ولكن كانت هناك فروقاً مهمة ترجع إلى نوع الجامعة في أربعة أقسام وهي معرفة المعنى، ومعرفة كيفية النطق، وأسلوب الصياغة اللغوية والشكل الخارجي والهجاء في جامعة جادارا وجامعة بالقة العامة.

وفى نفس العام 2011 قام (Zola Chi-Chin Lai)[21] بدراسة استخدام الطلاب للقواميس المتاحة على الويب والقواميس الإلكترونية وسلوكياتهم في ذلك الاستخدام ، والاستراتيجيات المحتملة التي يتبعونها والإجراءات التي يستخدمونها أثناء استخدام تلك القواميس وبعد استخدامها لتعزيز تعلم اللغة. وقد اشتمل هذا البحث على مسح وقد تكون من مجموعتين من الاستبيانات تتعلق بعادات واستراتيجيات استخدام القواميس. وتضمنت الدراسة 146 طالباً جامعياً يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية ولغة ثانية في تايوان ، وأشارت نتائج هذه الدراسة أن الطلاب الجامعيين فضلوا استخدام القواميس الإلكترونية أكثر من القواميس المتاحة على الويب. وعند استخدام القواميس ركز المشاركون على الارتباطات بين اللغة الثانية واللغة الأصلية. وفحص ثلث المشاركين تقريباً معلومات إضافية غير التي كانوا يبحثون عنها. وبناءً على تلك النتائج ، قدمت هذه الدراسة العديد من التضمينات اللغوية والاتجاه للبحوث المستقبلية.

ولما كانت القواميس الإلكترونية هي إحدى فئات المصادر المرجعية الإلكترونية لهذا كان لابد من تناول الدراسات التي تهتم بتقييم المصادر المرجعية الرقمية.

5. دراسات تتعلق بتقييم المراجع الإلكترونية

تناول زين عبد الهادي[22] عام 1999 في دراسته تقييم المواقع المرجعية على الانترنت وتأثيرها على مقررات المكتبات والمعلومات من خلال دراسة مجموعة من المراجع المتوفرة على الإنترنت ، وقام بإجراء مسح للمواقع المرجعية المتاحة على الانترنت ، مطبقا ً على هذه المواقع تعريف المرجع التقليدي مع تطوره بما يتلاءم والموقف التقني الجديد ، ثم المقارنة بين الموقع المرجعي والمرجع المطبوع وتأثير ذلك على منهج تقييم المراجع مع عرضاً للمهارات الجديدة التي يجب أن يكتسبها الطلاب في مقررات المراجع العامة والمتخصصة.

وتوافرت فايقة حسن[23] في عام 2002 على إعداد قائمة مقترحة لتقييم مصادر المعلومات المرجعية الإلكترونية تناولت من خلالها تعريف ومميزات وسلبيات مصادر المعلومات المرجعية الإلكترونية المتاحة على شبكة الإنترنت والمتاحة على الأقراص المدمجة وقد اعتمدت على المنهج التجريبي حيث تم تحديد مجموعة مختارة من مصادر المعلومات المرجعية وتطبيق عليها معايير التقييم المقترحة من واقع الإنتاج الفكري والدراسات النظرية.

وعلى خطى الدراستين السابقتين في مجال تقييم مصادر المعلومات المرجعية على الإنترنت قام رضا محمد محمود النجار[24] في عام 2005 في أطروحته للدكتوراه بوضع قائمة مقترحة لتقييم مصادر المعلومات المرجعية المتاحة على الإنترنت من خلال تحديد سمات تلك المصادر وسلبياتها ، وإلقاء الضوء على الخدمات المرجعية الرقمية، وقد بلغ عدد المراجع التي استرشد بها في وضع المعايير ٤٠ مرجعاً.

وقام خالد محمد إمام الحلبي[25] في عام 2008 بدراسة تقييمية لقواميس الترجمة العربية العامة المتاحة على الإنترنت، هدف من خلالها إلى التعرف على القواميس العربية العامة ثنائية ومتعددة اللغات على الإنترنت وكذلك التعرف على الخصائص المميزة لتلك القواميس الإلكترونية، ثم تقييم القواميس العربية ثنائية ومتعددة اللغات على الإنترنت وفقاً لمعايير متعارف عليها لتحديد مدى جودتها.

ولـم تقـف الدراسـات السـابقة عنـد مجـرد الدراسـات التـي تناولـت بنـاء المعـاجم والقـواميس التقليديـة أو الإلكترونيـة واستخدامها وتقييمها، بل تعدت إلى وجود دراسات تناولت الوعي المعجمي والتي توفر على إعدادها الدكتور إبراهيم بسيونى عميرة.

6. دراسات تناولت الوعي المعجمي

تناول الدكتور إبراهيم بسيونى عميرة[26]مفهوم ضعف الوعي المعجمي موضحاً أن الأمية أحد أسبابه لدى عامة الناس ، أما انتشار هذا الضعف لدى المتعلمين هو ما لا ينبغي التسليم به بل العمل على علاجه.وخلصت الدراسة إلى مقترحات لتنمية الوعي المعجمي لدى التلاميذ في المراحل التعليمية المختلفة ، تتضمن ما يلي:

- تنمية مهارات استخدام المعجم.
- تحقيق التكامل بين مناهج وكتب المواد الدراسية المختلفة في العمل على تنمية الوعي المعجمي لدى التلاميذ.
- تحقيق التعاون بين معلمي المواد الدراسية المختلفة نحو تنمية الوعي المعجمي لدى التلاميذ.
- أن يحتوي كل كتاب دراسي على ثبتا من المصطلحات الخاصة بالمقرر الدراسي.

واستكمالاً للدراسة السابقة أثار الدكتور إبراهيم بسيونى عميرة [27] تساؤلين في دراسته عن دور ثبت المصطلحات في الكتب المدرسية ودوره في تنمية الوعي المعجمي لدى طلاب المدارس وهما:

- ما المقصود بثبت المصطلحات؟
- كيف يمكن التعامل مع ثبت المصطلحات ليكون عوناً على تنمية الوعي المعجمي؟

وللإجابة على التساؤلين السابقين استعرضت الدراسة نبذة عن المعجم ووظائفه ، وذكرت بعض أنواع المعاجم القديمة وبعض المعاجم والقواميس الحديثة ، وانتهت الدراسة ببعض النتائج التي قد تسهم فى رفع مستوى الوعي المعجمي.

تعليق عام على الدراسات السابقة

1. تعددت الدراسات السابقة والمثيلة ما بين دراسات تتناول صناعة القواميس والمعاجم العربية عموماً والمعاجم المتخصصة ودراسات تتناول صناعة المعاجم والقواميس الإلكترونية بالإضافة إلى الدراسات التي تتناول استخدام القواميس الإلكترونية والوعي المعجمي.
2. حظيت فئة الدراسات المتعلقة باستخدام المعاجم والقواميس الإلكترونية بالعديد من الدراسات ، تلتها الدراسات التي تتعلق بفئتي صناعة المعاجم والقواميس الإلكترونية عموماً ومجال المكتبات والمعلومات خصوصاً.
3. يعد تخصص اللغة الانجليزية هو الأكثر اهتماماً بالدراسات التي تناولت استخدام القواميس سواء المطبوعة أو الإلكترونية أو المقارنة بينهما ولعل الباحث يلفت النظر هنا إلى رغبته في إدراج هذه الفئة من الدراسات ضمن البحث الحالي حيث أنه أفاد منها كثيراً على وجه الخصوص في بناء الإطار النظري وأدوات الدراسة متمثلة في الاستبيان واستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.
4. ركزت دراسات علم المكتبات والمعلومات على تقييم مصادر المعلومات المرجعية. ولم تتطرق سوى دراستين لبناء القواميس في مجال المكتبات والمعلومات إحداهما تضمنت إعداد القواميس العربية ضمن دراسة صناعة المراجع

العربيـة فـي مجـال المكتبـات والمعلومـات ، والثانيـة تناولـت بنـاء قـاموس إلكترونـي بمصـطلحات علـم المكتبـات والمعلومات.

ما أفادت به الدراسة الحالية من الدراسات السابقة

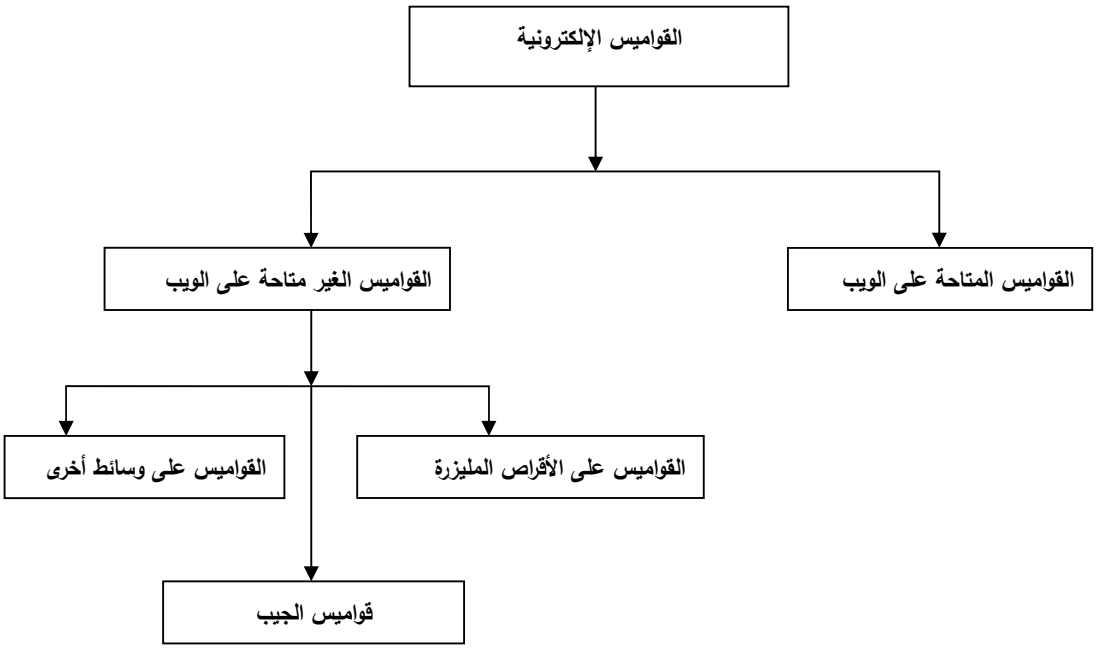
1. بناء الإطار النظري الخاص بالدراسة.
2. اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة.
3. بناء أدوات الدراسة.
4. تفسير النتائج وتحليلها.

الإطار النظري للدراسة

يرى الدكتور جونسون ألياس صامويل جونسون، مؤلف قاموس اللغة الإنجليزية عام 1755: أن "القاموس السيئ أفضل من عدم وجوده ، ومن غير المتوقع للقاموس الجيد أن يكون صحيحاً تماماً". وتعتبر جودة القواميس من الأمور الحاسمة في نجاحها. وعلى الرغم من ذلك ، يمكن أن تتحدد قيمة القواميس عند النظر إلى المزايا والعيوب في حالة القواميس التقليدية المطبوعة والقواميس المتاحة على الويب.[28]

ويمكن تقسيم القواميس الإلكترونية إلى نوعين في ضوء أسلوب الإتاحة إلى: القواميس المتاحة على الويب والقواميس الغير متاحة على الويب (والتي تكون متاحة على وسائط أخرى: أقراص مليزرة مثلاً).

شكل 1 : أنواع القواميس الإلكترونية



وفي ضوء الشكل السابق يستعرض الباحث التقسيم الثنائي المتعلق بالقواميس الإلكترونية.

القواميس الإلكترونية المتاحة على الويب

تسمح الإنترنت لنا بالحصول على المعلومات في كافة الأوقات وفي أي مكان بالعالم، لكنه لا ينطوي الأمر على أوجه إيجابية فقط بل هناك أوجه سلبية أيضاً. منها: عدم ذكر مصدر المعلومات ، الخطى السريعة التي تسير بها ، وعدم بقاء المعلومات طوال الوقت، الافتقاد إلى المصداقية ، عدم وجود نظام هيكلي تسير به، عدم توفر عوامل الأمان لتلك المعلومات ، وبذلك يمكن أن تترك هذه العيوب مرارة بعد المذاق الجيد الذي يمكن أن يشعر به الشخص من معلومات الإنترنت.

وفى ضوء ما سبق يقترح "Lan" وجهة النظر التالية: "إذا كنت تريد مصادر صحيحة على الإنترنت ، مع تنوع في المعلومات وجودة في المصادر عليك اللجوء إلى القواميس الورقية المطبوعة وإذا كنت ترغب في الاستفادة من المميزات الإلكترونية يمكنك شراء نسخة قاموس إلكتروني على شكل قرص مليزر. وتعتبر أحد المميزات الأساسية للقواميس المتاحة على الويب هو تحديث معلوماتها باستمرار ، حيث يمكن تغيير المعلومات أو المداخل أو تعديلها أو حذفها أو الإضافة إليها في أي وقت ، وهو الأمر الذي لا يمكن حدوثه في القواميس الورقية المطبوعة حيث يتوجب عند الرغبة في ذلك: إعادة تصميمها وإعادة طباعتها وإعادة نشرها بمجموعتها الكاملة.[29]

وقد لاحظ "Lan" أن 180 من بين 188 قاموساً أدرجت على الويب جرى تحديثها خلال شهرين على أقل تقدير وهو ما يدعم وجهة النظر المؤيدة للقواميس المتاحة على الويب. كما أنه يمكن تخزين كميات ضخمة من المعلومات ، والتي تخص القواميس المتاحة على الويب ، بينما لا يمكن ذلك في حالة القواميس الورقية التقليدية حيث أنها ذات مساحة محدودة. ويقودنا ذلك إلى الرجوع إلى النقد الموجه للقواميس الورقية المطبوعة ، وهو افتقادها للمعلومات والأمثلة الكافية. لذلك ، يمكن القول أن القواميس المتاحة على الويب تقدم كافة المعلومات التي يمكن أن يحتاجها المستخدم بما في ذلك الأمثلة والاصطلاحات والتضمينات وهكذا. ولسوء الحظ ، لا يحدث ذلك حقيقة فالقواميس القائمة لا زالت تعاني نقصاً في هذا الاتجاه ، وهناك ميزة إضافية للقواميس المتاحة على الويب وهي أنه يمكن الرجوع إليها مجاناً دون دفع رسوم ، وذلك يحدث في معظم الأحيان مقابل ضرورة شراء القواميس الورقية المطبوعة والتي غالباً ما تكون ذات أسعار عالية. [30]

وهناك بعض القواميس المتاحة على الويب التي يجب على المستخدم أن يدفع مقابلها، مثل: www.dicdata.de والذي يقدم إمكانية الاطلاع على عشر كلمات مجانية في اليوم الواحد. وبعد ذلك ، يمكن للمستخدم اختيار خيار دفع 29 يورو سنوياً كضمان له لاستمرار وصوله إلى قاعدة المعلومات الكلية ، والتي يمكن شراؤها واستثمارها بشكل جيد إذا كانت عالية الجودة. وهناك العديد من دور النشر الأخرى مثل دار نشر جامعة أكسفورد تقدم إصدارات متاحة على الويب باشتراك مدفوع من قبل المشتركين. وتبلغ قيمة هذا الاشتراك 200 يورو تدفع في نهاية كل عام.

القواميس الإلكترونية المتاحة على الأقراص المليزرة: [31,32,33]

كان للقواميس الإلكترونية كأحد أنواع المصادر المرجعية قصب السبق في إتاحتها على الأقراص المليزرة من حيث إجراءات التخزين الإلكتروني من واقع ما تم إعداده لبرامج الحاسبات في نشاط معالجة الكلمات على اختلاف أنواعها وكان معظمها منتقى من القواميس اللغوية المطبوعة في تخصصات لغوية مختلفة بل تعداه إلى القواميس التقليدية ذات الشهرة العالمية.

مميزات القواميس الإلكترونية (المتاحة على الإنترنت والأقراص المليزرة)

هناك العديد من المميزات للقواميس الإلكترونية، نذكر منها:

1. تقليل نسبة الأخطاء في الترجمة الحرفية وذلك بشكل كبير وملحوظ.
2. ومن الفوائد أيضاً تقليل التكاليف المادية وخصوصاً للمنشئات والمؤسسات والشركات التي لديها أعداد كبيرة من الموظفين لتقليل عدد المترجمين، مما يؤدي بدوره إلى رفع العائد لتلك المؤسسات والشركات.

3. كذلك تمثل المترجمات الإلكترونية سبباً رئيساً في تقليص عدد كبير من المترجمين، وعلى سبيل المثال لو أردنا ترجمة مصطلح أو كلمة معينة إلى مرادفاتها من عدة لغات فيلزم توفير مترجمين بعدد تلك اللغات، ولكن مع توافر القواميس الإلكترونية تم تقليص هذا العدد إلى واحد فقط، وبصورة فورية، وأيضاً تقوم بزيادة سرية و أمن تلك المعلومات وذلك بتقليل عدد المطلعين عليها.
4. المرونة والسهولة في عمليات الإضافة والحذف والتعديل.
5. إتاحة إمكانات متعددة وسريعة لاسترجاع المعلومات.
6. الاستخدام المتزامن لأكثر من شخص في الوقت الواحد وهذا ساعد في التغلب على التكلفة المرتفعة لاعتماد عليها. [30,25]

سلبيات القواميس الإلكترونية

برغم وجود العديد من المميزات التي تتمتع بها القواميس الإلكترونية ، إلا أنه يوجد بعض السلبيات منها:

1. كثرة وانتشار القواميس الإلكترونية وعدم القدرة على معرفة أكثرها صلاحية مما يشكل عبء أمام الباحثين لانتقاء ما يناسبهم ويلبي احتياجاتهم.
2. حرية النشر لأي شخص دون وجود ضوابط علمية، حيث لا تمر القواميس المنشورة غالبا على لجنة للتحكيم والمراجعة قبل نشرها كما هو الحال في القواميس التقليدية.
3. بعض القواميس يكون المسئول عنها فكرياً ومادياً مجهول الهوية وبالتالي تضعف مصداقيتها. [25]

طرق بناء القواميس الإلكترونية

تعتبر القواميس الإلكترونية من الأنظمة المتطورة جدًّا في مجال البرمجيات بصفة عامة، ومجال الذكاء الاصطناعي بصفة خاصة. وتعتمد القواميس الإلكترونية على تقنيات عالية وأبحاث متخصصة في معالجة اللغات الطبيعية آليًّا. ولا يمكن وضع نظام حقيقي للقواميس الإلكترونية إلا إذا توافرت الخبرة العالية والمحركات الرئيسية لمعالجة اللغات الطبيعية.

ومن نظم الترجمة الموجودة حالياً بالقواميس الإلكترونية نظم ثنائية الاتجاه مثلاً تتيح الترجمة من الإنجليزية إلى العربية ومن العربية إلى الإنجليزية.

وبشكل عام ... هناك أربعة أنماط أساسية تسود عالم الترجمة من خلال القواميس الإلكترونية وهى:

الأول: بناء قاموس إلكتروني من خلال الترجمة البشرية التقليدية (Human Translation) المتعارف عليها منذ البداية.

الثاني: بناء قاموس إلكتروني من خلال الترجمة الآلية (Machine Translation) التي يقوم فيها الحاسب والبرمجيات المتخصصة بالترجمة الكاملة دون تدخل من البشر سواء كان ذلك عبر برمجيات مستقلة قائمة بذاتها أو عبر الإنترنت.

الثالث: بناء قاموس الكتروني من خلال الترجمة البشرية بمساعدة الآلة (Machine Aided Human Translation)، وفي هذا النمط تدخل القواميس الإلكترونية وغيرها من أدوات الترجمة الآلية كآليات مساعدة للمترجم البشرى.

الرابع: بناء قاموس الكتروني من خلال الترجمة الآلية بمساعدة البشر (Human Aided Machine Translation) وفيها يدخل المترجم البشرى كطرف مساعد للآلة في عملية الترجمة بمعنى أن يكون الدور الأكبر للآلة ، والدور الفرعي المساعد للبشر [1].

وفي ضوء ما سبق يمكن القول بأن القاموس الإلكتروني الناطق بمصطلحات علم المكتبات والمعلومات يقع ضمن النمطين الأول والرابع ، حيث يندرج ضمن النمط الأول على اعتبار أن القاموس تم تجميع مصطلحاته من المعاجم اللغوية

المتخصصة في علم المكتبات والمعلومات. ويندرج ضمن النمط الرابع انطلاقاً من مساعدة الآلة في ترجمة مصطلحات القاموس.

وبعد العرض السابق عن القواميس الإلكترونية ، يستعرض الباحث فيما يلي تطبيقات الوسائط المتعددة في مجال المكتبات والمعلومات

الوسائط المتعددة: المفهوم والتعريفات

تتألف كلمة (Multimedia) من شقين: الشق الأول (Multi) أي التعدد وكلمة (media) هي الشق الثاني وتشير إلى الوسائط الفيزيائية الحاملة للمعلومات مثل الأشرطة أو الورق ، والكلمة كاملة Multimedia تشير إلى صنف من برمجيات الكمبيوتر والذي يوفر المعلومات بأشكال فيزيائية مثل النص والصورة والفيديو والحركة.

وفي تعريف آخر للوسائط المتعددة بأنها " الاندماج بين كافة عناصر التقنية أو بصورة أوضح هي البرامج التي تجمع بين الصوت والصورة والفيديو والرسوم والنص بجودة عالية. وبكلمة أخرى فإن الوسائط المتعددة مجموعة من الوسائط التي تشتمل على الصورة الثابتة والصورة المتحركة والصوت والنص وتعمل جميعها تحت تحكم الحاسب الآلي في وقت واحد"[34]

مميزات استخدام الوسائط المتعددة في مجال المكتبات والمعلومات

1. لا تساعد تطبيقات الوسائط المتعددة فائقة التشابك المستخدمين في تقديم المعلومات من مختلف الوسائط المتعددة (المطبوعة، والميكروفيلم، والمسموعة، والمرئية) من خلال منصة عرض واحدة فقط، ولكن أيضاً توفر الأموال، والمساحة، والصيانة، والتشغيل، ومستويات المشكلات التي تظهر، إلخ.
2. يمكن أن تساعد في تلبية احتياجات المعلومات المختلفة مثل المراجع، وبرامج قضاء أوقات الفراغ، والتسلية، والتطوير.
3. يمكن أن تساعد في الوفاء بالعديد من مختلف أنواع المعلومات التي يفضلها المستخدمين مثل المعلومات الدراسية، والعلمية، والمهنية، والأدبية، والإبداعية.
4. إمكانية إنشائها في صياغة رقمية، بحيث يمكن للمستخدمين عن بعد الوصول إليها من خلال الشبكات. كما تساعد أيضاً في التغلب على عقبة الحدود الجغرافية، والسعة المحدودة للمكتبات.
5. يعتبر استخدامها بشكل ممتع وسهل لتنوع الأشكال الموجود من نص، وصوت ، وصورة، وفيديو.
6. تساعد التفاعلية التي تتمتع بها الوسائط المتعددة، والقدرة على السيطرة عليها المستخدمين على الاستفادة من مميزات الكتب والمعلومات والتفاعل بين المستخدمين بعضهم البعض.
7. تعد مصادر المعلومات الإلكترونية، والوسائط المتعددة على وشك أن تصبح بشكل عام ذات دور محوري في الموروث الثقافي، حيث كان للمكتبات على مدار تاريخها دور في تأكيد الديمقراطية، والاستقلال والوصول الحر إلى المعرفة، والقيمة الثقافية المتمثلة في الأعمال التقليدية. ومن الواضح أن هذا المبدأ يسري أيضاً على المعلومات والوسائط المتعددة الإلكترونية. ويمكن أن يفتح أيضاً توافر معلومات الوسائط المتعددة في شبكات المعلومات طرقاً جديدة للمكتبات للحصول على المعلومات لكافة المستخدمين. [35]

تطبيقات الوسائط المتعددة في المكتبات

يوجد العديد من تطبيقات الوسائط المتعددة في المكتبات وهى:

1. الجولات الإرشادية

يظل دائماً تحسين قدرة الوصول إلى المجموعات والخدمات موضع اهتمام المكتبات. وقد حاولت العديد من المكتبات وضع الخطط والأدلة لمساعدة المستخدمين. وفي هذا السياق، تعتبر الوسائط المتعددة واحدة من أفضل الوسائل لإنشاء أدلة المكتبة الرقمية أو أدلة مكتبة الويب لمستخدميها[36]

وقد بدأت الكثير من المكتبات في أوربا، والولايات المتحدة استخدام الوسائط المتعددة فائقة التشابك لتصميم برامج المكتبات العابرة (هي برامج قواعد بيانات خاصة بالوسائط المتعددة التفاعلية في أحد الموضوعات، أو التخصصات، الخ والتي تعلم المتابع بشكل تلقائي بكل ما يحيط به في هذا التخصص أو الموضوع، وتقدم للمستخدمين رد فعل سريع). وتعتبر خدمة الأدلة المرجعية واحدة من أكثر الخدمات استخداماً، والتي يمكن أن تقدم من خلال البرامج. لذلك، صممت المكتبات نوافذ معلومات المكتبة فائقة التشابك، والتي تقدم لمستخدميها أدلة مرجعية سريعة، وتعيد توزيع فريق عمل الدليل المرجعي في أنشطة مكتبات أخرى. [37]

وهناك بعض الأمثلة الأخرى الهامة لأدلة مكتبات الوسائط المتعددة، وأدلة مكتبات الويب، وهي كما يلي:

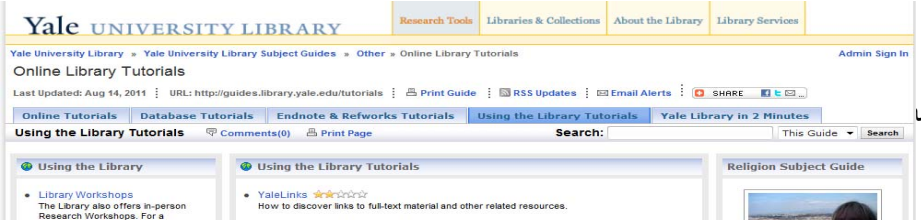
- دليل المكتبة الرقمية في مكتبة جامعة برمنجهام الرئيسية، والذي أنشئ باستخدام برنامج ToolBook
- دليل مكتبة جامعة سينتينري في ساوث بانك والتي طورت باستخدام برنامج HyperCard
- دليل مكتبة ديكنز هاوس، والمصمم كدليل استخدام.
- قاعدة بيانات الوسائط المتعددة للمعلومات السياحية المطور باستخدام برنامج HyperCard بواسطة المكتبة العامة لمكتبات Gateshead والخدمات الفنية.
- دليل خدمات حاسب جامعة أدنبره والمصمم كدليل استخدام.
- مكتبة الوسائط المتعددة لمكتبة جامعة ولاية واين بالولايات المتحدة الأمريكية، والمصممة لاستخدام HyperCard
- برنامج Drexel Disk وهو برنامج وسائط متعددة عالية التشابك، لطلاب جامعة دريكسل بالولايات المتحدة الأمريكية، مصمم باستخدام Hypercard.
- منفذ مكتبة الوسائط المتعددة في مكتبة "علوم الدفاع"، DESIDOC والمصمم باستخدام HyperCard [38]

2. التعليم والتدريب

تم توثيق دور الوسائط المتعددة في التعليم بشكل جيد من خلال العديد من التجارب البحثية المنفذة في العديد من المناهج. لذلك، بدأ أخصائيو المكتبات استخدام الوسائط المتعددة كأداة لتدريب منتسبيهم على العديد من التقنيات، والتطبيقات الجديدة للمكتبات، وكذلك أيضاً، تدريب المستخدمين على استخدام مصادر المكتبة. كانت الميزة الأساسية لاستخدام الوسائط المتعددة في التدريب هو التفاعلية التي تمتاز بها، كما أنها تستخدم من قبل العديد من المدارس، والكليات، والجامعات لتصميم باقات تعليمية فردية خاصة بالمكتبات، وذلك بهدف تدريب مستخدميهم على الموضوعات العميقة.[39]

وقد قامت مكتبة جامعة YALE بالقيام بإعداد باقة برامج تدريبية قائمة على الحاسب الآلي والوسائط المتعددة فائقة التشابك، وذلك بهدف تدريب منتسبيهم وأعضائهم. ولجعل هذا التدريب أكثر تشويقاً، استخدموا الصور، والرسوم المتحركة، والصوت، والتصميمات، وعمل منصة تنسيقية على Mac. ويغطي البرنامج التدريبي خدمات المكتبات، وفهارس الويب، وتوجهات المكتبات، وسياسة التعميم، والوصول إلى الدوريات، وحفظ مواد المكتبات، وتقديم العمل المرجعي، واستخدام البريد الالكتروني، والخدمات الفنية، ونظم الويب المتكاملة الخاصة بالمكتبات، والحصول على مواد المكتبات.

شكل 2: البرامج التدريبية المتاحة على موقع مكتبة جامعة Yale



3. أدوات التعليم الذاتي

بالنسبة للأفراد الذين يحتاجون تعليم عملي في بعض المجالات مثل ملكية المنازل، وإصلاح المركبات، إلخ، تعتبر الوسائط المتعددة المسجلة على الأقراص المليزرة وسيطاً جيداً لتقديم العناصر الأساسية المطلوبة للحفاظ على توظيف الآلات وتوظيف المنزل. على سبيل المثال، تقدم موسوعة إصلاح المنزل إرشادات وأدلة لتوضيح كيفية إجراء عملية إصلاحات للمنزل. وتغطي الموسوعة مهاماً أساسيةً مثل إيقاف تسرب المياه، وتنفيذ الوصلات الكهربائية، وصب خرسانة السقف، وترميم الحوائط والأسقف، كما توصف المهام الفردية بالرسوم المتحركة، والصوت، والصورة، مع تقديم أكبر قدر مميز من المعلومات، ويعتبر ذلك أفضل من الشرح باستخدام الكتب وصفحاتها الجامدة.

ويعتبر دليل مصادر الويب كتاباً إلكترونياً يصف العديد من الخدمات المتاحة عليه. وكذلك يشبه الكثير من الوسائط المتعددة التجارية أدوات التعليم الذاتي المتوافرة في الأسواق. ومن التطبيقات التدريبية المتاحة في المكتبات ما يلي: National Geographic's Samplings، ABC Golf، Music Data City، Cartoon Jukebox (وهو كتاب تفاعلي ملون للأطفال)، و Magic Flute، إلخ. وتعتبر هذه الأدوات من أدوات التعليم الذاتي التي يمكن أن تشتريها المكتبات وتقدم تعليم مجاني لمستخدميها[40].

4. المكتبات الرقمية

تعتبر المكتبات الرقمية من الوسائط الأساسية غير المركزية، والواسعة والسهلة، والقادرة على تدعيم التشغيل البيني بين مختلف الأدوات، والتطبيقات، والنظم، والدعم الشامل لكل من أشكال ونماذج البيانات والنظم/ الأدوات المدعمة، والقادرة على دعم بيئة غنية للبحث عن المعلومات، وتناسب حجم النظام (من مستخدمين, وأدوات، ومعلومات). ويمكن أن تشمل المعلومات الرقمية الكتب الرقمية، والصور الممسوحة، والرسومات، والبيانات، إلخ. وقد ظهرت أول مبادرة لمشروعات المكتبات الرقمية عام 1995 في جامعات الينوي (أوربانا شامبين)، جامعة كارنيجي ميليون، جامعة ستانفورد، جامعة كاليفورنيا في بيركلي وجامعة ميتشجن. وبعد ذلك، بدأت العديد من المنظمات، والجامعات، والمكتبات في دول مختلفة هذه المشروعات.[41]

وفي المملكة المتحدة، بدأت عدد من مشروعات المكتبة الرقمية الهامة من خلال مكتبات الينور البريطانية، وهو عبارة عن مشروع مكتبة رقمية في جامعة موتفورت، وجامعة إيست أنجليا، وجامعة باث، وجامعة كلية لندن، وجامعة ويلز، وجامعة أولستر، وجامعة سوري.

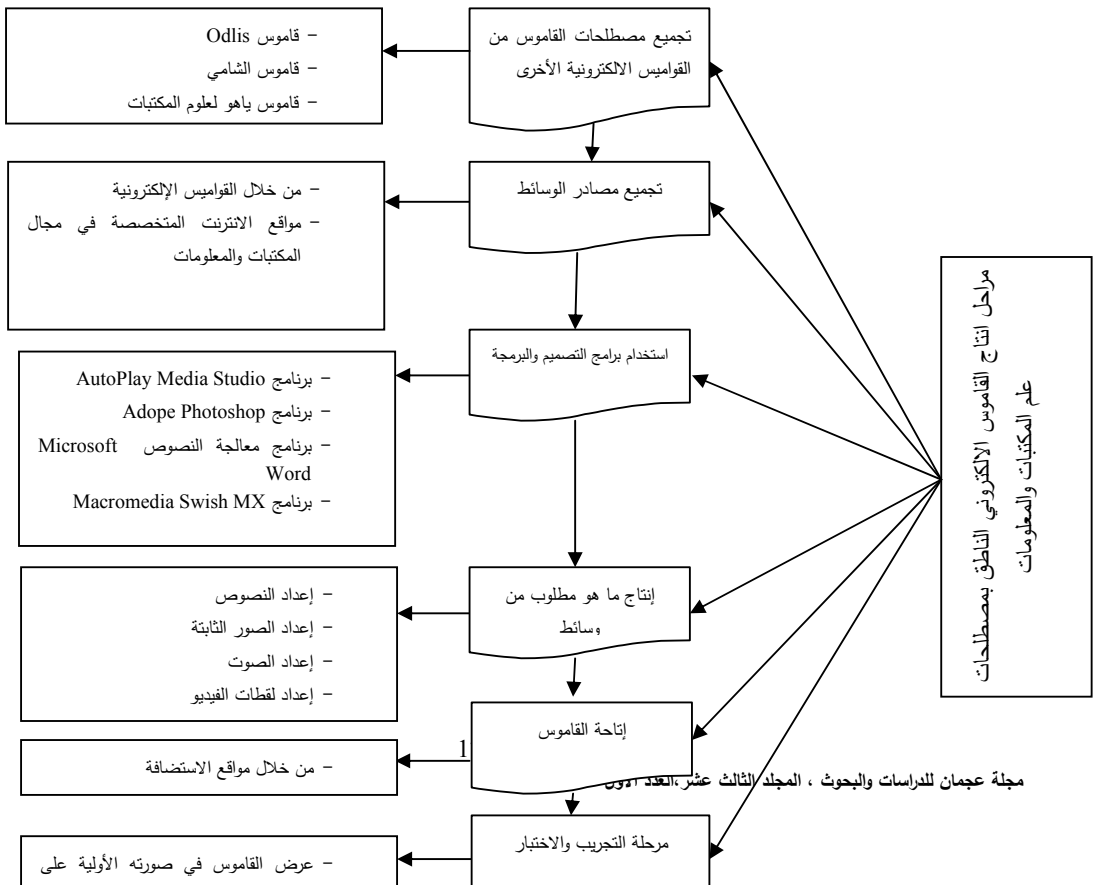
وفيما يلي نموذج لبعض المكتبات الرقمية المرتبطة بهذه المشروعات:

تقدم مكتبة IBM الرقمية حلولاً سواء كان في البرامج أو الأجهزة للمكتبات لتطوير مكتبات الوسائط المتعددة الرقمية أو أنظمة أرشفة الوسائط المتعددة. ويعتبر ذلك نظام متكامل للفهرسة، والتخزين واسترجاع الصور، والسمعيات، والمرئيات بشكل كامل، بشكل مضغوط وبدرجة وضوح كاملة. كما تقدم أيضاً محركات البحث التي يمكن أن تربط بين الاستفسارات التقليدية ومحتوى الصور. كما تقدم معالجة لحجم تدفق العمل بهدف إدارة البيانات المختلفة، وحقوق التكامل التي تشمل العلامات المائية الإلكترونية، والترخيص، والترميز، والتوثيق، والقياس، والتقييم المالي. كما تعتبر المكتبة نظام إداري، وشبكي يسمح للمكتبات بالنمو دون تضحية بدرجة الجودة، مع الوصول إليها من أي مكان وفي أي وقت. كما تقدم أيضاً التشفير لحماية الأصول من الفقد وضمان وصول أسرع إلى أكثر الوسائط المتعددة استخداماً.

وتسهل المكتبة للمستفيد الذي يدخل عليها من شبكة الإنترنت قدرة البحث المتعدد، مع تسليم نتائج مميزة. ويعتبر هذا النظام إطار دقيق ومتكامل للتحكم في الوسائط المتعددة المستمرة. وتقدم مكتبة IBM الرقمية طريقة للمكتبات والمستخدمين للمحتوى الموجود من الوسائط المتعددة لتخزين واسترداد معلومات الوسائط المتعددة مع المعلومات النصية التي تصفها. وبغض النظر عن المستخدم النهائي لهذه المواد، تسمح مكتبة IBM الرقمية للمستخدمين بالحصول على المعلومات، والصور بشكل سريع، وإيجادها عند الحاجة، وبناءها في منتجات جديدة بشكل سريع، سواء كانت نشرات يومية، أو وسائل تخزين وسائط متعددة جديدة، أو مجلات، أو منتجات تطرح على الويب. [41]

ولما كان الهدف الرئيس لهذه الدراسة هو " بناء قاموس الكتروني ناطق بمصطلحات علم المكتبات والمعلومات وقياس فاعليته " لذا رأى الباحث أن تسير نتائج الدراسة في مسارين:**الأول** الجانب التطبيقي وهو ما يتعلق ببناء القاموس، **والثاني** الجانب الميداني وهو ما يتعلق بقياس فاعلية القاموس. ويوضح الشكل التالي مراحل إنتاج القاموس الناطق بمصطلحات علم المكتبات والمعلومات.

شكل رقم 3 : مراحل إنتاج القاموس الالكتروني الناطق بمصطلحات علم المكتبات والمعلومات



نتائج الدراسة التطبيقية

وتعنى هذه المرحلة بإنتاج القاموس الإلكتروني الناطق بمصطلحات علم المكتبات والمعلومات ، وقام الباحث فى هذه المرحلة بإنتاج القاموس متبعاً الخطوات التالية:

تجميع مصطلحات القاموس من خلال القواميس التالية

- Joan M. Reitz. ODLIS: Online Dictionary for Library and Information Science. Available online <http://www.abc-clio.com/ODLIS/odlis_A.aspx>
- أحمد محمد الشامى. مصطلحات المكتبات والمعلومات والأرشيف. متاح على الانترنت http://www.elshami.com
- قاموس ياهو لعلوم المكتبات والمعلومات. متاح على الانترنت Science.http://dir.yahoo.com/Reference/Libraries/Library_and_Information_

تجميع مصادر الوسائط

في هذه المرحلة قام الباحث بتجميع الوسائط التي تناسب محتوى القاموس ، وذلك من خلال العديد من القواميس الالكترونية الأخرى ، بالإضافة إلى العديد من مواقع الإنترنت ذات الصلة بموضوع القاموس.

البرامج المستخدمة في التصميم والبرمجة:

استخدم الباحث عددا من البرامج لإنتاج القاموس الالكتروني الناطق بمصطلحات علم المكتبات والمعلومات ، تمثلت فيما يلي:

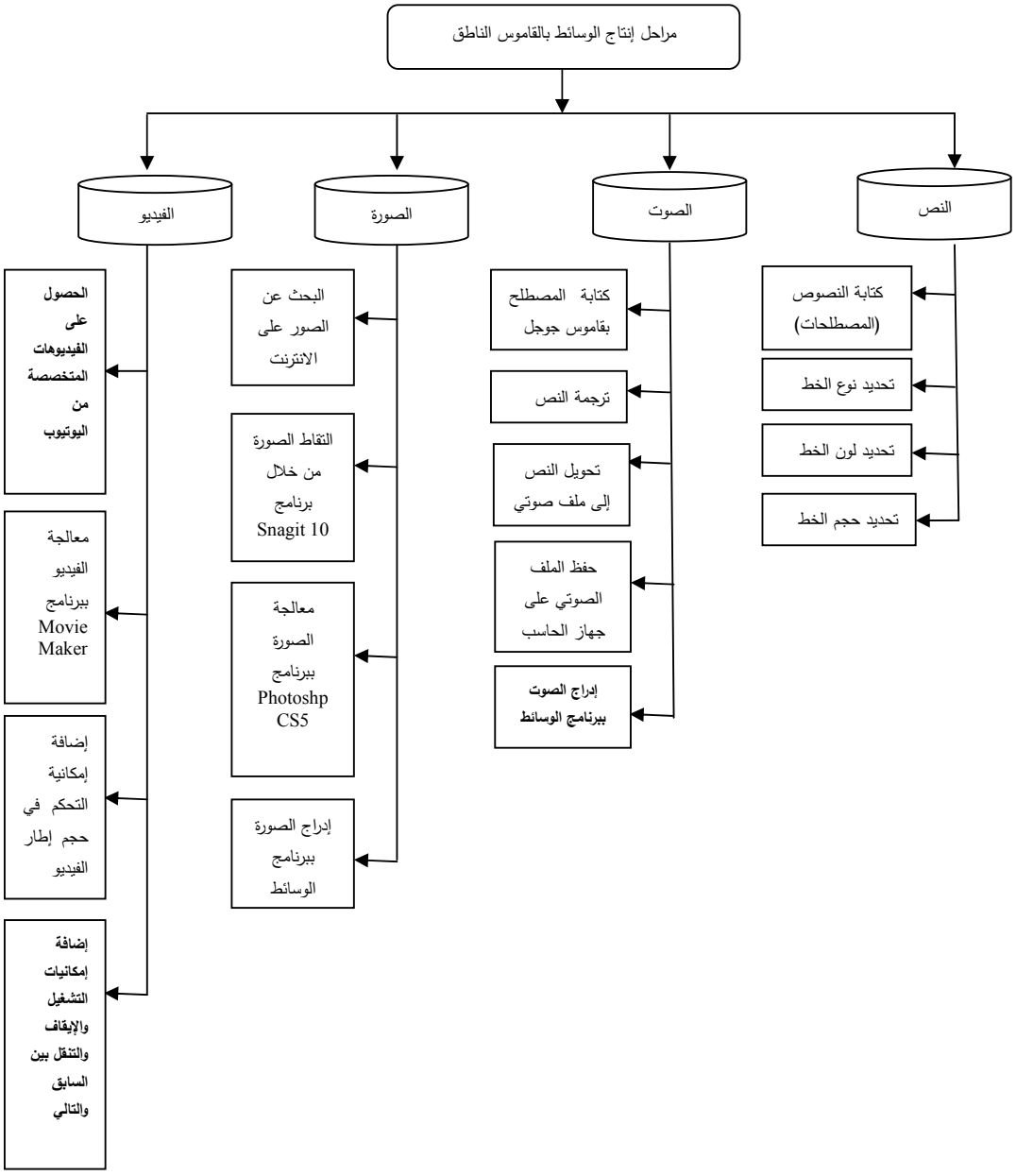
- **برنامج AutoPlay Media Studio:** يمتاز هذا البرنامج أنه يمكن من خلاله تصميم قوائم مميزة وبسهولة حيث يدعم البرنامج إضافة الصور بجميع أنساقها وكذلك ملفات الفيديو والملفات الصوتية وكذلك النصوص والأزرار. كما يمتاز البرنامج بواجهة سهلة الاستخدام.
- **برنامج Adope Photoshop:** يعد هذا البرنامج من أقوى برامج معالجة الصور تحت بيئة ويندوز بإصداراته المتعددة وقد تم استخدام هذا البرنامج لمعالجة بعض الصور مثل إضافة الألوان وتغيير درجة الوضوح والتداخل.
- **برنامج معالجة النصوص Microsoft Word:** أحد برامج معالجة النصوص والمتوفر من شركة **Microsoft**، وقد تم استخدامه في كتابة بعض الفقرات لنقلها بعد ذلك إلى برنامج **AutoPlay Media Studio**
- **برنامج Macromedia Swish MX:** وهو من البرامج المساعدة لبرنامج **AutoPlay Media Studio** ويتميز بالعديد من المميزات لعل أهمها دعم الكتابة باللغة العربية وسهولة الاستخدام والقدرة على كتابة نصوص متحركة بألوان متنوعة ، كما يتميز بصغر حجم ملفاته وقد استخدمه الباحث في إنتاج بعض الحركات على النصوص لتصديرها بعد ذلك إلى برنامج **AutoPlay Media Studio**.

إنتاج ما هو مطلوب من وسائط

تم في هذه المرحلة إعداد العديد من الوسائط لتستخدم في القاموس وفقاً لمعايير إنتاج الوسائط المتعددة [43,42]:

ويوضح الشكل التالي مراحل إنتاج الوسائط بالقاموس الالكتروني الناطق بمصطلحات علم المكتبات والمعلومات.

شكل 4: مراحل إنتاج الوسائط بالقاموس الإلكتروني الناطق بمصطلحات علم المكتبات والمعلومات



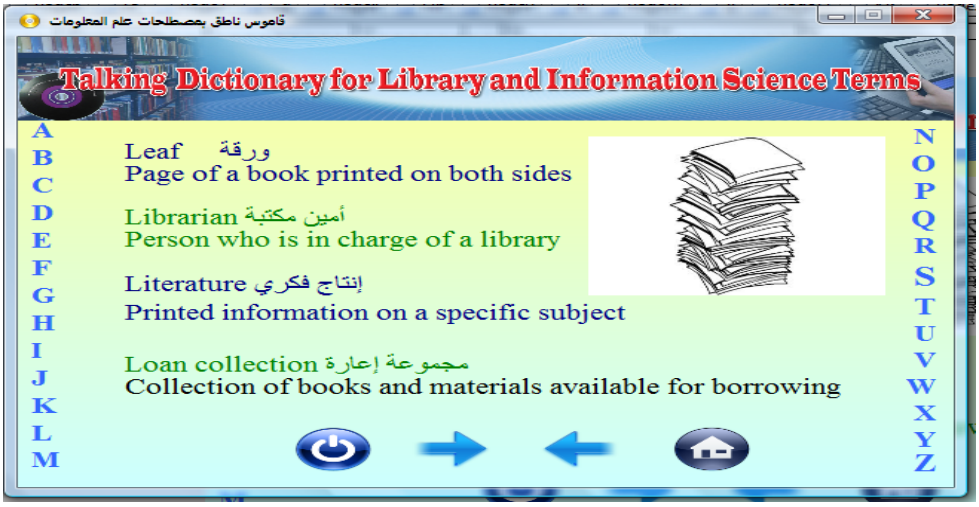
إعداد النصوص: تم كتابة النصوص باستخدام برنامج مايكروسوفت وورد لنقل النصوص إلى برنامج AutoPlay Media Studio، وقد تمت مراعاة الجوانب التصميمية الخاصة بكتابة النصوص:

- الكتابة بخط واضح ومقروء
- استخدام الخطوط المألوفة لدى المستخدمين، منها:
  - Simplified Arabic
  - Times New Romans
- التأكد من خلو النص من الأخطاء اللغوية وأخطاء الصياغة.
- عدم استخدام أكثر من نوعين من الخطوط في الشاشة الواحدة.
- مراعاة أن يكون حجم الخط على الشاشة ما بين 14 و20 نقطة، وطول سطر النص ما بين 40 و60.
- مراعاة أن تكون المسافة الرأسية بين السطور بواقع مسافة ونصف، والمسافة الأفقية بين الكلمات مسافة قياسية.
- مراعاة التباين اللوني بين الخطوط والخلفية المستخدمة.

إعداد الصور الثابتة: تم إنتاج الصور الثابتة من خلال الحصول عليها من شبكة الإنترنت أو أخذها عن طريق الضغط على زر Print Screen الموجود بلوحة المفاتيح لجهاز الكمبيوتر ومعالجتها من خلال برنامج Adobe Photoshop CS5 . وتمت مراعاة الجوانب التصميمية التالية:

- مناسبة حجم الصورة.
- ظهور الصورة في مكان مناسب في شاشة العرض
- استخدام الصور التي ترتبط بالمحتوى.

شكل5: يوضح الصور الثابتة فى القاموس الناطق

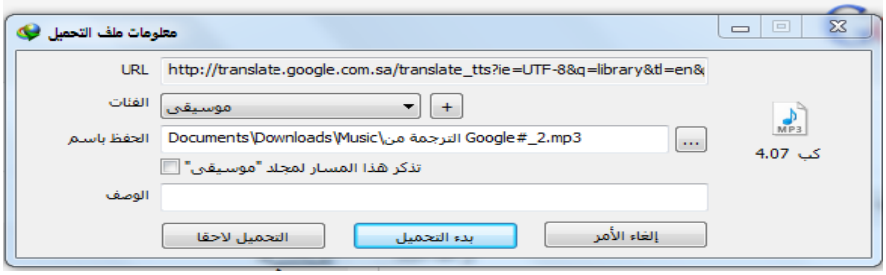


إعداد الصوت: يلفت الباحث النظر إلى أنه تم الحصول على الملفات الصوتية المسموعة للكلمات والمصطلحات المترجمة من خلال الترجمة بمحرك البحث جوجل ومن ثم إضافتها ومعالجتها داخل برنامج AutoPlay Media Studio كما هو موضح بالشكل التالي:

شكل 6: معالجة الصوت ببرنامج AutoPlay Media Studio

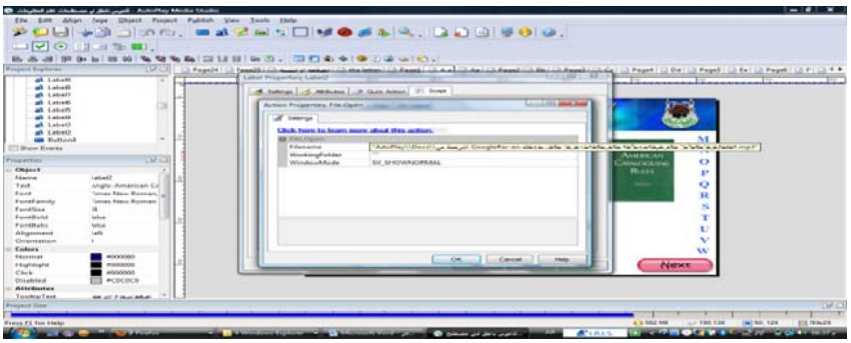
وبالضغط على أيقونة " تحميل هذا الصوت " والموضحة في الشكل السابق:

شكل 7: نافذة تحميل الملفات الصوتية على الحاسب



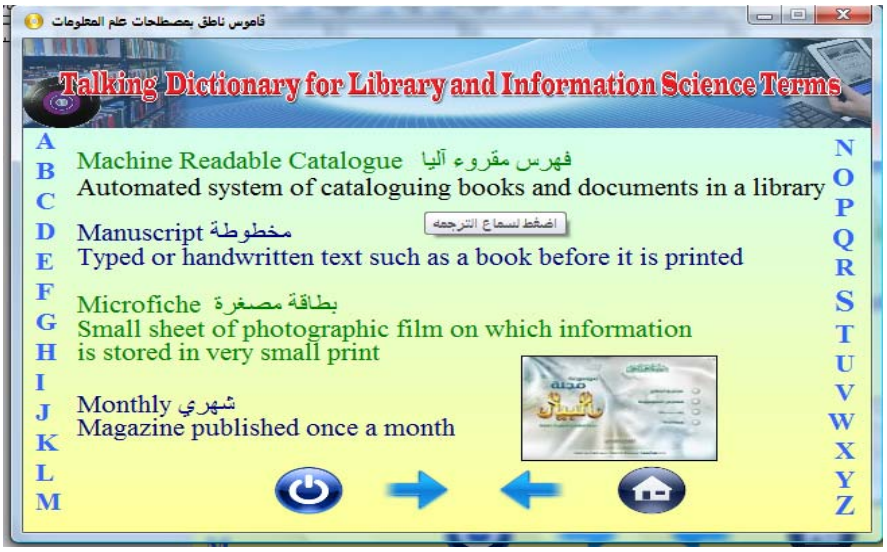
وتأتى المرحلة الأخيرة في التعامل مع الملفات وهي إضافتها إلى برنامج الوسائط المتعددة **AutoPlay Media Studio** ومن ثم تزامنها مع النصوص والمقصود بها المصطلحات كما فى الشكل التالي:

شكل 8: إضافة الملفات الصوتية إلى برنامج AutoPlay Media Studio



وبعد تحميل الصوت ومعالجته وإضافته إلى برنامج AutoPlay Media Studio يمكن سماع الصوت كما هو موضح بالشكل التالي:

شكل 9: إمكانية سماع الصوت ببرنامج AutoPlay Media Studio



وقد راعى الباحث عند إعداد الصوت المعايير التالية:

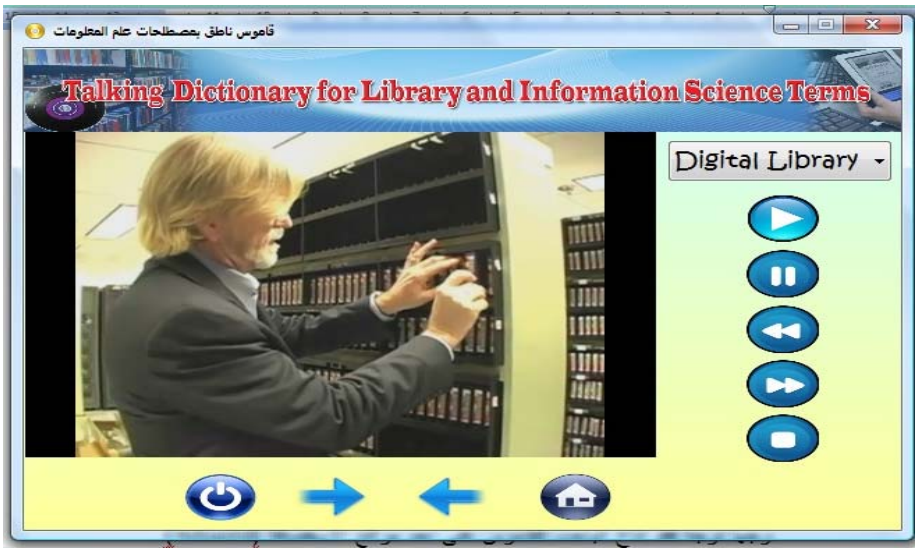
- استخدام الصوت لإضافة فهماً لنقطة التعلم وليس لمجرد التسلية.
- وضوح الصوت ومناسبته للعروض المصاحبة.
- تزامن الصوت مع تنفيذ الأمر على الزر.
- تزامن الصوت مع فتح الإطار.
- إمكانية التحكم في الصوت (رفع وخفض الصوت) وإعادة تشغيله.

إعـداد لقطـات الفيـديو: تـم الحصـول علـى بعـض الفيـديوهات التعليميـة الخاصـة بالنصـوص المتخصصة باللغة الإنجليزية في علوم المكتبات والمعلومات من على الانترنت (Youtube)، وقد تمت معالجتها وتحريرها وروعي في تحريرها ومعالجتها ما يلي:

- مراعاة الحجم المناسب لنافذة الفيديو على الشاشة، بما يحقق وضوح الصورة والمساحة التخزينية الأقل والحركة الطبيعية السلسة.
- استخدام السرعات الطبيعية في عرض لقطات الفيديو.
- تمكين المستخدم من إعادة الفيديو أكثر من مرة.

ويوضح الشكل التالي معالجة لإحدى لقطات الفيديو التي تم تحميلها من خلال موقع (Youtube).

شكل 10: نافذة عرض الفيديو بالقاموس



إتاحة القاموس

نظراً لما تفرضه طبيعة التعامل مع الطالبات من حيث عدم التعامل وجها لوجه فقد أتاح الباحث القاموس للطالبات بالمعامل المستخدمة في التدريس بالاستعانة بمساعدة إحدى الزميلات في التخصص والتي تعمل بشطر الطالبات ، ومن ثم إمكانية تجريبه بسهولة.

مرحلة التجريب والاختبار

تم في هذه المرحلة عرض القاموس في صورته الأولية على مجموعة من السادة المحكمين بهدف إبداء ملاحظاتهم من حيث الجوانب التالية:

- الشكل العام لشاشات القاموس.
- حجم حروف الكتابة، ووضوحها على الشاشة، وسهولة قراءتها.
- دقة الصور ووضوحها.
- مدى جودة الصوت.
- تزامن الصوت مع الصورة.
- وضوح لقطات الفيديو ومناسبتها للمحتوى.
- وضوح أزرار التحكم في القاموس.
- تحقيق أزرار التفاعل والروابط داخل القاموس للهدف منها.

وقد أشار السادة المحكمون إلى بعض التعديلات وهي كما يلي:

- خفض صوت الخلفية الموسيقية ، وقد تم تعديل ذلك.
- تغيير بعض الصور لعدم وضوحها ، وقد تم تغييرها.

وقد تم الاجتماع مع الطالبات من خلال الشبكة التليفزيونية بالاستوديوهات التعليمية بجامعة أم القرى ، وتعريفهن بالقاموس ، ومكوناته ، وكيفية استخدامه.

وقد أسفرت نتائج الاجتماع عن ما يلي:

- لوحظ اهتمام الطالبات بفكرة القاموس ومحاولة الاستفادة منها بأقصى درجة ممكنة من خلال الحرص على حضورهم المنتظم.
- اتفقت الطالبات على وضوح الوسائط داخل القاموس وسهولة فهمها.
- تمكن الطالبات من التعامل مع القاموس بسهولة.
- وضوح التعليمات الواردة بالقاموس وكفايتها.
- مناسبة الألوان ونوع وحجم الخط المستخدم في القاموس.

مكونات القاموس الإلكتروني الناطق بمصطلحات علم المكتبات والمعلومات

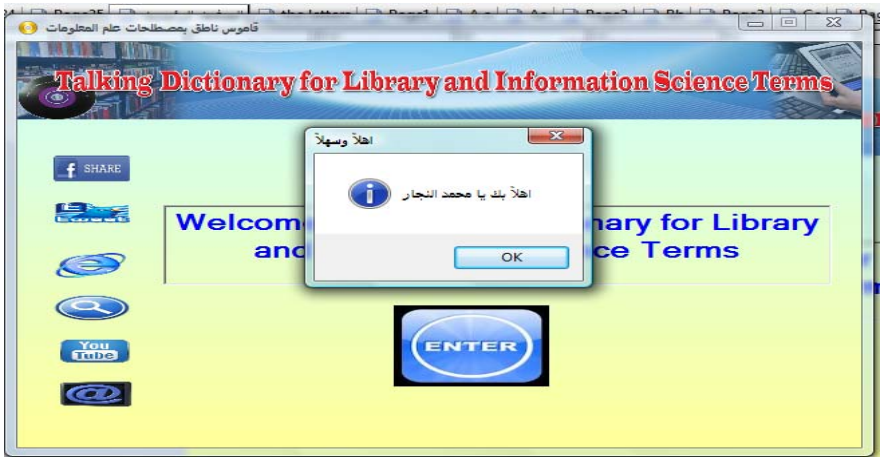
- الشاشة الافتتاحية :

مع بداية استخدام المستخدم للقاموس، يُطلب منه كتابه اسمه كما هو موضح بالشكل التالي:

شكل 11: الشاشة الافتتاحية للقاموس

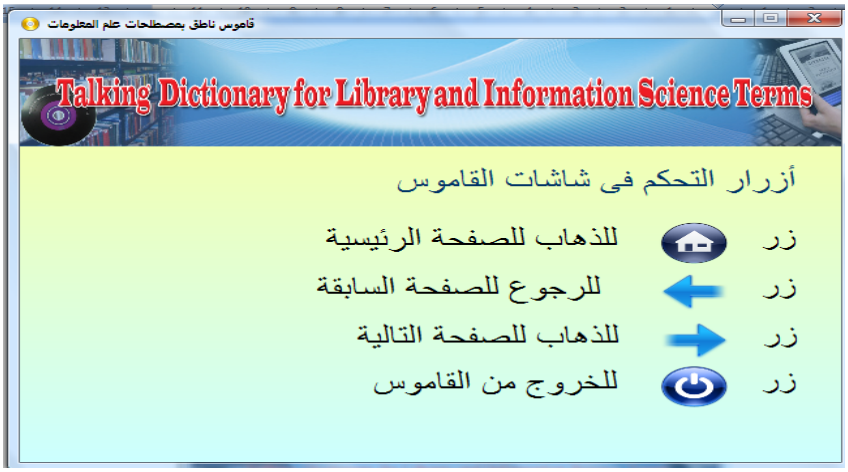
وبعد كتابة اسم المستخدم، تظهر شاشة ترحيبية كما في الشكل التالي :

شكل 12: الشاشة الترحيبية بالقاموس



ثم تأتي الشاشة الإرشادية والتي تأخذ بيد المستخدم في فهم الأزرار الموجودة بالقاموس حتى تيسر من استخدام القاموس

شكل 13: الشاشة الإرشادية بالقاموس

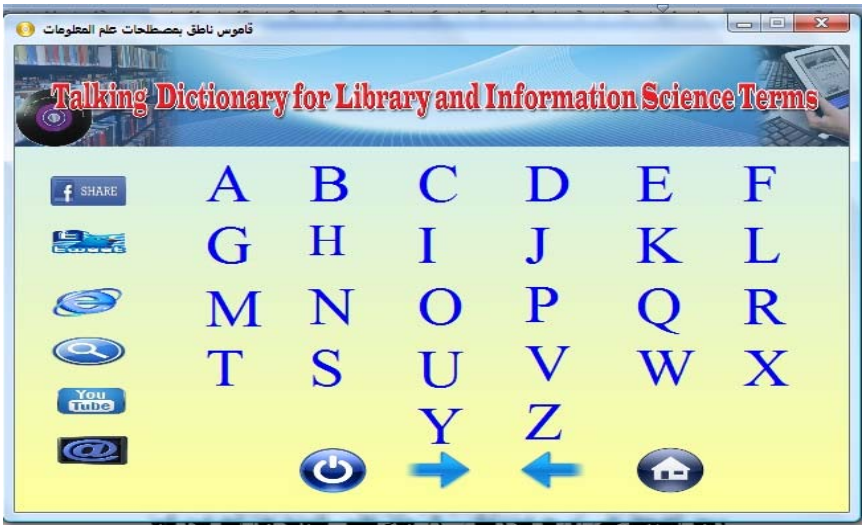


ووصلاً بما سبق في مساعدة المستخدم للقاموس تأتى الشاشة الإرشادية و الخاصة بأزرار التحكم في الفيديو .

شكل 14: أزرار التحكم فى الفيديو المعروض

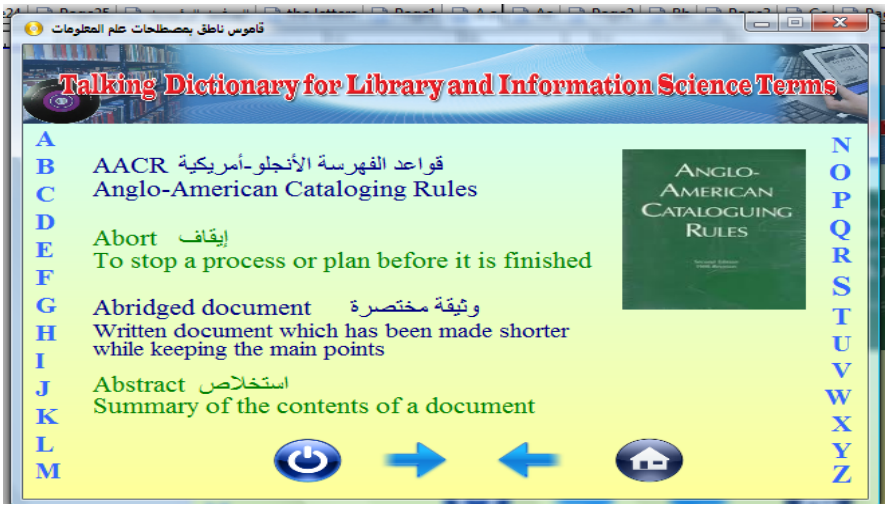
ولما كان القاموس يعتمد في عرض مصطلحاته على التصفح ، فتأتي الشاشة الخاصة بعرض المصطلحات وفقاً للترتيب الهجائي للمصطلحات.

شكل 15: التصفح بالقاموس



وبعد الضغط على أي حرف وليكن " A" مثلاً تظهر كلمات هذا الحرف، كما في الشكل التالي

شكل 16: عرض لبعض مصطلحات حرف "A"



ومع الضغط على "Next" تظهر بقية كلمات هذا الحرف وهكذا مع بقية الحروف.

القاموس الإلكتروني الناطق بمصطلحات علم المكتبات والمعلومات فى سطور

المسئولية الفكرية: قام بإعداد القاموس الإلكتروني الناطق بمصطلحات علم المكتبات والمعلومات الدكتور/ محمد النجار (الأستاذ المساعد بقسم علم المعلومات بجامعة أم القرى)

التغطية الكمية: تم حصر عدد 520 مصطلحا بواقع 20 مصطلحاً لكل حرف حسب الترتيب الهجائي للحروف الانجليزية.

التغطية اللغوية: يعطى القاموس المصطلح باللغة الإنجليزية مع تعريف له باللغة العربية ، بالإضافة إلى إعطاء تعريفاً إجرائياً للمصطلح باللغة الانجليزية.

التغطيــة الموضــوعية: يشـتمل القـاموس علـى نمـاذج للمصـطلحات فـي القطاعـات المختلفـة فـي مجـال المكتبـات والمعلومات.

التغطية الشكلية: تم إنتاج القاموس على شكل قرص مليزر.

القدرة الاسترجاعية: يتم استرجاع المصطلحات وتعريفاتها من خلال البحث بالتصفح داخل القاموس.

دعــم المســتفيد: يـوفر القـاموس شاشـات إرشـادية وشاشـات مسـاعدة لمسـاعدة مسـتخدمي القـاموس فـي الوصـول للمصطلحات.

المتطلبات المادية والبرمجية: لا يحتاج تشغيل القاموس إلى برمجيات متخصصة فهو يعمل تلقائياً بمجرد تشغيل جهاز الحاسب الآلي.

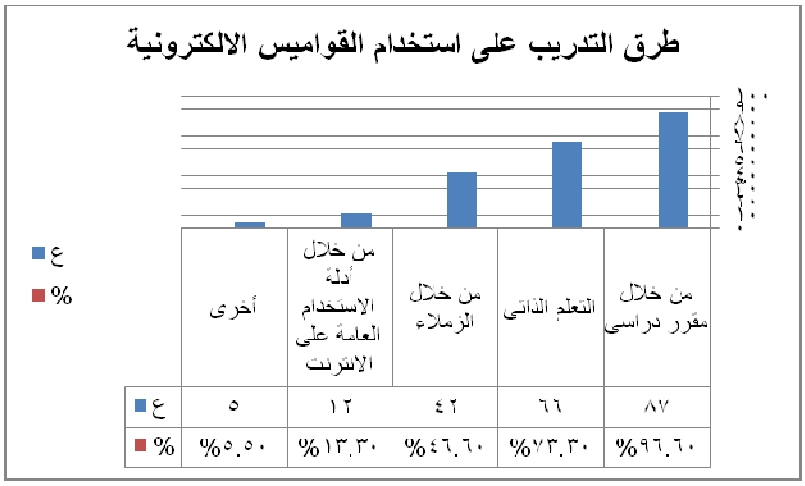
نتائج الدراسة الميدانية

وبعد بناء القاموس الإلكتروني قام الباحث بقياس فاعلية القاموس للتعرف على مدى كفاءة القاموس الإلكتروني بمصطلحات علم المكتبات والمعلومات واستخدامه من قبل طالبات قسم علم المعلومات جامعة أم القرى وفيما يلي يتعرف الباحث على:

طرق التدريب على استخدام القواميس الإلكترونية:

تتنوع طرق التدريب على المراجع الالكترونية والتي من بينها بالطبع القواميس الإلكترونية ما بين طرق التدريب عن طريق المقررات الدراسية أو التعلم الذاتي أو عن طريق الزملاء في الدراسة ويوضح الجدول التالي طرق التدريب على القواميس الإلكترونية

شكل 17: طرق التدريب على القواميس الإلكترونية



يتضح الشكل السابق رقم (17) والذي يسعى الباحث من خلاله إلى التعرف على طرق التدريب على استخدام القواميس الإلكترونية ؛ أن التدريب على استخدام القواميس الإلكترونية من خلال المقررات الدراسية جاء في المرتبة الأولى بنسبة 96.6% ويعد هذا أمراً طبيعياً حيث إن طرق التدريب على استخدام المراجع بشكليها التقليدي والالكتروني يشغل حيزاً كبيراً ضمن نطاقات مقررات قسم علم المعلومات بجامعة أم القرى على اختلاف المستويات الدراسية، فنجد فى

المستوى الثالث مثلاً يقوم الطالبات بدراسة مقرر مصادر المعلومات والذي يهتم ضمن توصيفه بدراسة مصادر المعلومات المرجعية والتدريب على استخدامها والتي من بينها بالطبع القواميس الالكترونية.

ولم تكن المقررات الدراسية هي السبيل الوحيد للتدريب على استخدام القواميس الالكترونية حيث أن هناك نشاطاً تعليمياً يقوم به المتعلم مدفوعاً برغبته الذاتية بهدف تنمية استعداداته وقدراته عن طريق الاعتماد على النفس في عملية التعلم والتعليم أو ما يعرف بالتعلم الذاتي، فقد شغل نصيباً كبيراً في التدريب على استخدام القواميس الإلكترونية بنسبة 73.3%

وتعد نقاشات الزملاء أحد الطرق المهمة في التدريب على استخدام القواميس الالكترونية نظرا لما ينوط بهم من تكليفات بالمقررات الدراسية، ولا شك أن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات قد ساهمت في فاعلية نقاشات الطلاب من خلال فتح آفاق جديدة منها الشبكات الاجتماعية، والمنتديات، والدردشة وغيرها، فنجد أنها استحوذت على 46.6 % من آراء الطالبات.

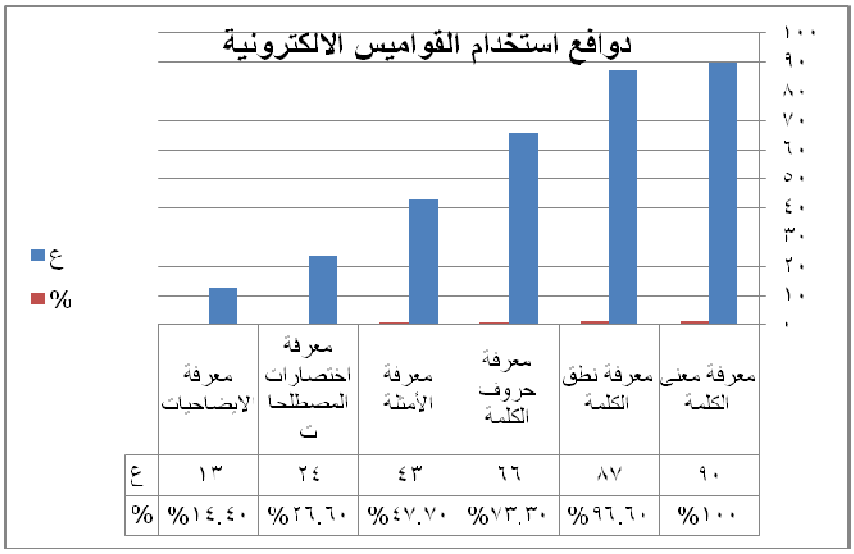
وساهم الإنتاج الفكري المنشور على الانترنت بنسبة 13.3 % في كيفية استخدام القواميس الإلكترونية أو ما يُعرف بـ " How to Use Reference " ومن ضمن هذه المواقع موقع " e-How" http://wwwehow.com

وأشارت نسبة قليلة من الطالبات بلغت 5.5 % أن هناك أساليباً أخرى للتدريب على استخدام القواميس الإلكترونية والتي من بينها موقع إجابات جوجل أو سؤال طالبات المستويات السابقة واللاتي قمن بدراسة المقرر.

دوافع استخدام القواميس الإلكترونية

تتعدد دوافع استخدام القواميس الإلكترونية حيث يهدف مستخدميها إلى التعرف على معنى الكلمة ونطقها ومعرفة حروف الكلمة والأمثلة المتعلقة بالمصطلحات بالإضافة إلى معرفة اختصارات المصطلحات وكذلك الإيضاحات المتعلقة بالمصطلحات ويوضح الجدول رقم (18) دوافع استخدام القواميس الإلكترونية.

شكل 18: أسباب استخدام القواميس الالكترونية



يتضح من الشكل رقم (18) والذي يسعى الباحث من خلاله إلى معرفة دوافع استخدام القواميس الإلكترونية بأن معرفة معنى الكلمة بالقاموس قد احتل النسبة الكلية 100 % وربما يعد هذا الأمر أمراً طبيعياً استناداً إلى الفلسفة الرئيسية لاستخدام القاموس والتي تسيطر على أغلب الدارسين التي تفيد بأن الهدف من استخدام القاموس هو "معرفة الكلمة ومعناها"

ومع دخول التقنيات الحديثة وتطبيقاتها بالقواميس الإلكترونية فقد تجاوز الأمر من مجرد عرض الكلمة ومعناها إلى الاهتمام بتوفير نطق الكلمات، والذي استحوذ هو الآخر على نسبة كبيرة من أسباب استخدام القواميس الإلكترونية بلغت 96.6 %.

أما معرفة الحروف المكونة للكلمة فقد بلغت نسبة 73.3 % من جملة دوافع استخدام القواميس الإلكترونية.

ولعل إعطاء أمثلة للمصطلحات الواردة بأي قاموس يعد أمراً بالغ الأهمية كإعطاء مثال لمصطلح المكتبة لرقمية Digital Libraries مثل نموذج المكتبة الرقمية لمكتبة الكونجرس Library of Congress Digital Library كأحد أمثلة المكتبات الرقمية، ومن ثم فقد بلغت نسبة إعطاء أمثلة للمصطلحات بالقاموس نسبة 47.7 %.

وإذا كانت اختصارات الكلمات تمثل أمراً شائعاً في الإنتاج الفكري، الأمر الذي يتطلب من القارئ المعرفة التامة والدراسة الكاملة بتلك المصطلحات، فقد كان من دوافع استخدام القواميس الإلكترونية معرفة اختصارات الكلمات والتي بلغت نسبة 26.6 % .

واحتلت الصور نسبة 14.4 % من إجمالي دوافع استخدام القواميس الالكترونية باعتبار أن الصور تعد أحد أشكال الايضاحيات التي يلجأ مستخدمو القاموس إليها حيث أن صورة واحدة أفضل من ألف كلمة.

مدى معرفة الطالبات بالقواميس الإلكترونية المتاحة على الويب

أفرزت تطبيقات الإنترنت العديد من القواميس الإلكترونية العامة والمتخصصة والتي من بينها القواميس المتخصصة فى مجال المكتبات والمعلومات. ويوضح الجدول رقم (2) مدى معرفة الطالبات بالقواميس الإلكترونية المتاحة على الويب.

جدول 2: مدى معرفة الطالبات بالقواميس الإلكترونية المتاحة على الويب

مدى معرفة الطالبات بالقواميس الالكترونية المتاحة على الويب القاموس	المقياس			الوسط الحسابى المرجح
	لا أعرفه	أعرفه وأستخدمه	أعرفه ولا أستخدمه	
قاموس كامبردج Cambridge Advanced Learner's Dictionary	59	18	13	1.4
قاموس علم المكتبات والمعلومات ODLIS http://lu.com/odlis/index.cfm	7	68	15	2.0
قاموس انكارت Encartah	66	13	11	1.3
قاموس نتلنج netling http://www.netlingo.com	71	14	5	1.2
قاموس ياهوو لعلوم المكتبات و المعلومات http://dir.yahoo.com/Reference/Libraries/Li	6	80	4	1.9
قاموس الشامي http://www.elshami.com	7	77	6	1.9

يتناول الجدول السابق رقم (2) مدى معرفة الطالبات بالقواميس الالكترونية المتخصصة المتاحة على الويب، لهذا رأى الباحث أن يقيس مدى المعرفة وعدم المعرفة بالقواميس الالكترونية المتاحة على الويب من قبل الطالبات من خلال ثلاثة متغيرات:

- المعرفة بالقاموس واستخدامه.
- المعرفة بالقاموس وعدم استخدامه.
- عدم المعرفة تماماً بالقاموس.

ويوضح الجدول السابق رقم (2) مدى معرفة الطالبات بالقواميس الالكترونية القائمة على الويب: حيث حظي " قاموس علوم المكتبات والمعلومات: Odlis" على أعلى قيمة للوسط الحسابي المرجح بقيمة (2.0) ، تلاه بنسب متساوية كل من قاموسي "ياهو لعلوم المكتبات والمعلومات والشامي بقيمة (1.9)" أما قاموس كامبردج فقد حصل على المرتبة الثالثة لقيمة الوسط الحسابي المرجح بقيمة (1.4). وحصل قاموس "انكارت" على المرتبة الرابعة للوسط الحسابي المرجح بقيمة (1.3) بينما حصل قاموس"نتلنج" على أقل نسبة من حيث المعرفة بالقاموس واستخدامه بقيمة (1.2)

وبعد العرض السابق حول مدى معرفة أسباب استخدام القواميس الالكترونية عموما، ومدى معرفة طالبات قسم علم المعلومات بجامعة أم القرى، يستعرض الباحث فيما يلي:

قياس كفاءة القاموس الإلكتروني الناطق بمصطلحات المكتبات والمعلومات

وذلك ابتداءً بالتعرف على مدى سهولة تصفح القاموس الإلكتروني الناطق بمصطلحات علم المعلومات.

جدول 3: مدى سهولة تصفح القاموس الناطق بمصطلحات علم المعلومات

المتغير	التكرار	النسبة	المـــــدى									
			ضعيف		متوسط		جيد		جيد جدا		ممتاز	
			ع	ن %	ع	ن %	ع	ن %	ع	ن %	ع	ن %
نعم	79	%87.7	3	3.3	12	13.3	25	27.7	32	35.5	7	7.7
لا	11	%12.2	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
إجمالي	90											

قبل مناقشة النتائج المتعلقة بمدى سهولة تصفح القاموس الناطق، لابد من الإشارة هنا إلى أن القاموس يعتمد في عرض المصطلحات على التصفح فقط. ويوضح الجدول السابق رقم (3) آراء الطالبات في تصفح المصطلحات بالقاموس حيث أشار(79) طالبة بنسبة 87.7% بسهولة تصفح القاموس الناطق. من ناحية أخرى نجد أن مدى الإجابة (بنعم) والتي تتراوح ما بين النسبة الضعيفة والممتازة كالتالي:

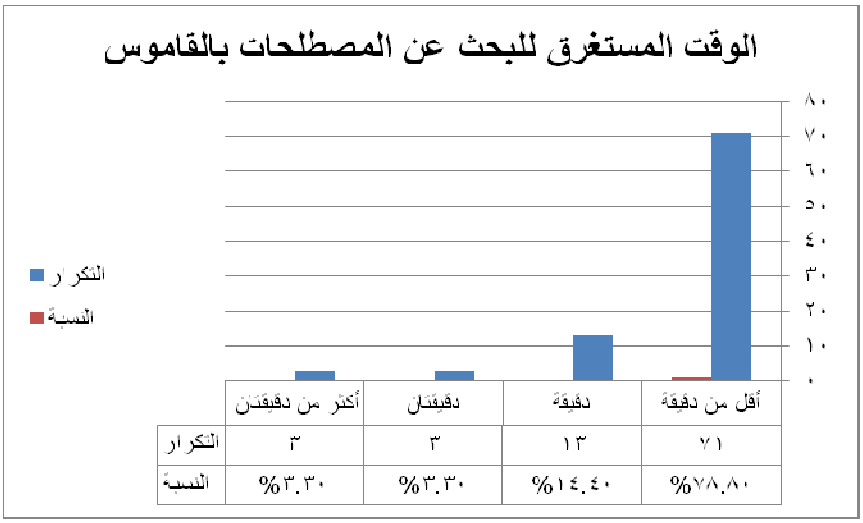
1. أشار (32) طالبة بنسبة 35.5% بسهولة تصفح القاموس الناطق وهى تمثل النسبة الجيدة جداً.
2. بينما يرى (25) طالبة بنسبة 27.7% وهي تمثل النسبة الجيدة بسهولة تصفح القاموس.
3. وبنسبة متوسطة بلغت 13.3% من قبل (12) طالبة يرون سهولة تصفح القاموس.
4. وأشار عدد (7) طالبات بنسبة 7.7% يمثلن النسبة الممتازة بسهولة تصفح القاموس.
5. أما النسبة القليلة والتي بلغت عدد (3) طالبات بنسبة 3.3% مثلت النسبة الضعيفة.
6. كما أن هناك عدد (11) طالبة بنسبة 12.2% أشرن إلى صعوبة تصفح القاموس، وربما يرجع ذلك إلى:

- أن التنقل بين صفحات القاموس يحتاج إلى معرفة كاملة بوظائف الأزرار ودور كل منها داخل القاموس.
- استخدام بعض الأزرار على شكل صور وليس على شكل كلمات قد يؤدى إلى صعوبة التصفح داخل القاموس.

الوقت المستغرق في البحث عن المصطلحات

يمثل الوقت المستغرق في البحث عن المصطلحات عاملاً مهماً في قياس كفاءة القاموس الناطق بمصطلحات علم المكتبات والمعلومات، ويوضح الشكل رقم (19) الوقت المستغرق للبحث عن المصطلحات بالقاموس.

شكل 19:الوقت المستغرق للبحث عن المصطلحات بالقاموس



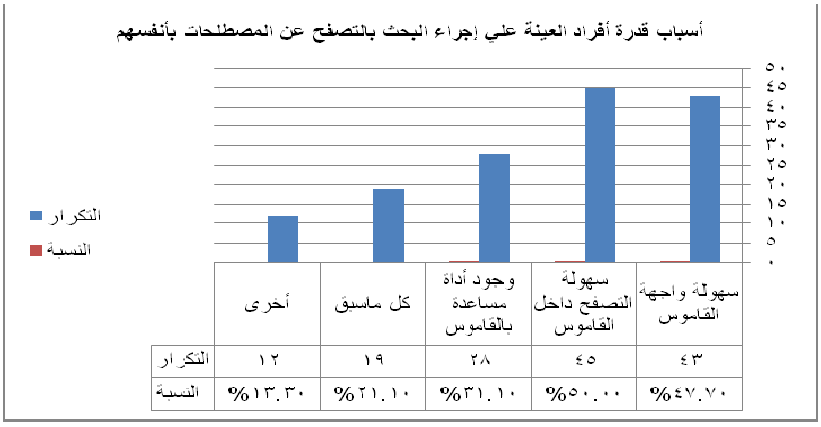
يتضح من الشكل السابق رقم (19) بأن عدد (71) طالبة بنسبة 78.8% استطعن البحث عن المصطلحات بالقاموس في أقل من دقيقة واحدة، بينما أشار عدد (13) طالبة بنسبة 14.4% بأنهن استطعن البحث عن المصطلحات في مدة دقيقة.

وبنسبة متساوية بلغت (3.3%) للبحث عن المصطلحات داخل القاموس ما بين دقيقتان أو أكثر أشارت ثلاث طالبات على قدرتهن على إجراء البحث عن المصطلحات داخل القاموس .

قدرة مستخدمي القاموس على إجراء البحث عن المصطلحات بأنفسهم

من العوامل المهمة أيضا في قياس كفاءة القاموس الناطق بمصطلحات علم المكتبات والمعلومات قدرة مستخدمي القاموس على إجراء البحث عن المصطلحات بأنفسهم، ويتضح ذلك من الشكل التالي:

شكل 20: أسباب قدرة أفراد العينة علي إجراء البحث بالتصفح عن المصطلحات بأنفسهم



- يتضح من الشكل السابق رقم (20) أن (43) طالبة بنسبة 47.7% أرجعن قدرتهن على إجراء البحث بالتصفح نظراً لسهولة واجهة القاموس، بينما أشار (45) طالبة بنسبة 50% إلى أن قدرتهن على إجراء البحث بالتصفح بأنفسهن ترجع إلى سهولة التصفح داخل القاموس، وكان وجود أداة مساعدة بالقاموس عاملاً مهماً في مساعدة الطالبات على إجراء البحث بالتصفح بأنفسهن من قبل (28) طالبة بنسبة 31.1%، إلا أن العوامل السابقة مجتمعة ساعدت (19) طالبة بنسبة 21.1% على إجراء البحث بالتصفح، كما أشار عدد (12) طالبة بنسبة 13.3% أنهن قد استطعن إجراء البحث بالتصفح بأنفسهن نظراً لكثرة استخدامهن للعديد من القواميس الإلكترونية مما أكسبهن خبرة في التعامل مع القواميس الإلكترونية والتي انعكست على القاموس الالكتروني الناطق محل الدراسة.

معرفة مدى نسبة تحقيق أو تلبية القاموس الناطق للاحتياجات من المصطلحات

توجه الباحث بسؤال سابق في الدراسة الحالية لمعرفة أسباب استخدام القواميس الإلكترونية عموماً، وفيما يلي يحاول الباحث معرفة مدى نسبة تحقيق أو تلبية القاموس الإلكتروني الناطق بمصطلحات علم المكتبات والمعلومات لتلك الأسباب حيث تتعدد أسباب استخدام القواميس الإلكترونية ما بين رغبة مستخدميها في معرفة تعريفات الكلمات، ونطقها، ومكونات حروف الكلمات، وإعطاء أمثلة عن المصطلحات، واختصارات الكلمات، والإيضاحات عن المصطلحات.

جدول 4: مدى تلبية القاموس الناطق لاحتياجات الطالبات عينة الدراسة من المصطلحات

مدى تلبية القاموس الناطق للاحتياجات من المصطلحات	المدى					الوسط الحسابى المرجح
	ضعيف	متوسط	جيد	جيد جدا	ممتاز	
تعريف الكلمة	3	8	32	43	4	3.4
سماع نطق الكلمة	2	2	7	76	3	3.8
معرفة حروف الكلمة	1	5	6	74	4	3.8
معرفة الأمثلة	5	65	13	5	2	2.2
معرفة الاختصارات	6	31	34	14	5	2.7
معرفة الإيضاحيات	1	3	8	54	24	4.0

يوضح الجدول (4) واقع توافر تلك الأسباب بالقاموس الناطق محل الدراسة:

حظيت "معرفة الإيضاحات" بأعلى قيمة للوسط الحسابي المرجح بقيمة (4.0)، تلاه في الترتيب وبقيمة متساوية كل من "سماع نطق الكلمة، ومعرفة حروف الكلمة" بقيمة (3.8) وبقيمة أقل حظيت "معرفة الاختصارات" على قيمة (2.7) بينما حظيت "معرفة الاختصارات" على نسبة (2.7%) أما أقل القيم للوسط الحسابي المرجح فكان عن "معرفة الأمثلة" حيث حظيت بنسبة (2.2%).

تقييم الطالبات عينة الدراسة للوسائط المتعددة بالقاموس

وبعد استعراض النتائج السابقة والتي تتعلق بمعرفة مدى سهولة تصفح القاموس الناطق بمصطلحات علم المعلومات، والوقت المستغرق للبحث عن المصطلحات بالقاموس ، ومدى قدرة أفراد العينة على إجراء البحث بالتصفح عن المصطلحات بأنفسهن، بالإضافة إلى مدى تلبية القاموس الناطق لاحتياجاتهم من المصطلحات، يستعرض الباحث فيما يلي تقييم الطالبات عينة الدراسة للوسائط المتعددة بالقاموس. ويوضح الجدول رقم (5) آراء عينة الدراسة للنص بالقاموس الناطق، حيث تعد النصوص المكتوبة نجاح أي برنامج للوسائط المتعددة وهذا النص يتكون من كلمات لنقل رسالة معينة ويعد النص المكتوب هو أهم وسائل الاتصال فهو يفيد في توضيح المعاني والتعبير عن مكنون الفكر ويستخدم النص لإمداد المستخدمين بكيفية التعامل مع البرنامج ولكن لابد من استخدامه بمعدل معقول لأن المستخدم سيشعر بالملل عند قراءة سطور من التعليمات.[44] ويوضح الجدول التالي رقم (5) تقييم عينة الدراسة للنص بالقاموس الإلكتروني الناطق.

جدول 5: تقييم الطالبات عينة الدراسة للنص بالقاموس الناطق

معاييرالنص	نسبة الموافقة			الوسط الحسابي المرجح
	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق	
نوع الخط مناسب	42	37	11	2.3
نمط الخط مناسب	43	39	8	2.3
مقاس الخط مناسب للعناوين والنص العادي	39	45	6	2.3
خلو النص من الأخطاء اللغوية وأخطاء الصياغة.	54	29	7	2.5

يتضح من الجدول السابق رقم (5) واقع آراء الطالبات في تقييم معايير النص بالقاموس الإلكتروني الناطق: حيث يرى الطالبات عينة الدراسة أن معيار "خلو النص من الأخطاء اللغوية وأخطاء الصياغة" كأحد معايير إنتاج النصوص ببرامج الوسائط المتعددة قد حظي بأعلى قيمة للوسط الحسابي المرجح بقيمة (2.5)، كما أنه حصل على أعلى نسبة موافقة. يليه في المرتبة الثانية وبنسب متساوية في القيمة " مناسبة نوع الخط ، مناسبة نمط الخط مناسبة مقاس الخط للعناوين والنص العادي" بقيمة (2.3).

وانطلاقاً من مفهوم الوسائط المتعددة والذي يعني في أبسط تعريفاته الجمع بين النص والصورة والصوت والفيديو في وسيط واحد، يستعرض الباحث فيما يلي تقييم الطالبات عينة الدراسة للصور بالقاموس الناطق، حيث تعرف الصورة الثابتة بأنها عبارة عن لقطات ساكنة لأشياء حقيقية وتستخدم لتقريب الخبرات المجردة إلى أذهان الأشخاص[45]. وقد تؤخذ من الكتب والمراجع والمجلات عن طريق الماسح الضوئي وعن نقلها إلى الحاسب ويمكن أن تكون صغيرة أو كبيرة أو قد تملأ الشاشة بأكملها ويمكن أن تكون ملونة[46]ويضيف الباحث إلى ما سبق إمكانية الحصول على الصور الثابتة جاهزة من خلال محركات بحث الصور كما تم في الدراسة الحالية. ويوضح الجدول (6) تقييم عينة الدراسة للصور بالقاموس الناطق

جدول 6: تقييم الطالبات عينة الدراسة للصور بالقاموس الناطق

معايير الصور	نسبة الموافقة			الوسط الحسابي
	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق	المرجح
الصورة المدرجة واضحة ومعبرة	52	33	5 5	2.9
مناسبة حجم الصورة	49	38	3	2.5
ظهور الصورة في مكان مناسب في شاشة العرض	45	41	4	2.9
استخدام الصور التي ترتبط بالمحتوى	63	23	4	2.6

يوضح الجدول السابق رقم (6) آراء الطالبات عينة الدراسة حول تقييم معايير الصور بالقاموس الناطق: حيث حظي معياري " الصور المدرجة واضحة ومعبرة، ظهور الصورة في مكان مناسب في شاشة العرض" بأعلى قيمة للوسط الحسابي المرجح، بقيمة (2.9) تلاه معيار " استخدام الصور التي ترتبط بالمحتوى" والذي حظي على أعلى نسبة موافقة، أما أقل المعايير فكانت " مناسبة حجم الصورة" حيث حظيت على أقل قيمة للوسط الحسابي المرجح بنسبة (2.5).

ولم يكن النص والصوت هما الوسيطان الوحيدان اللذان يشتمل عليهما القاموس، حيث يجمع القاموس في طياته النص والصورة والصوت والفيديو ويوضح الجدول التالي تقييم الطالبات عينة الدراسة للصوت بالقاموس الإلكتروني الناطق، حيث يعد الصوت واحداً من أهم عناصر الوسائط المتعددة، بل هو العنصر الأساسي الذي غالباً ما يوظف ويستخدم في تصميم أي برنامج وسائط متعددة بطريقة تفاعلية مع العناصر الأخرى، فالصوت له قدرة على شرح وإبراز مفاهيم لا تستطيع النصوص المكتوبة أو الصور شرحها بمفردها ويعتبر استخدام الموسيقى في التعزيز من أكثر الاستخدامات وضوحاً وحيوية في برامج الوسائط المتعددة[46] ويوضح الجدول رقم (7) تقييم عينة الدراسة للصوت بالقاموس الناطق.

جدول 7: تقييم الطالبات عينة الدراسة للصوت بالقاموس الناطق

معايير الصوت	نسبة الموافقة			الوسط الحسابي
	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق	المرجح
الصوت متزامن مع عرض باقي محتويات الشريحة من نصوص وصور	88	2	0	1.0
استخدام الصوت لإضافة فهما لنقطة التعلم وليس لمجرد التسلية.	81	7	2	1.1
وضوح الصوت ومناسبته للعروض المصاحبة.	79	9	2	1.1
تزامن الصوت مع تنفيذ الأمر على الزر.	77	10	3	1.0
تزامن الصوت مع فتح الإطار.	81	6	3	1.1
إمكانية التحكم في الصوت (رفع وخفض الصوت) وإعادة تشغيله.	87	3	0	1.0

يوضح الجدول السابق رقم (7) آراء الطالبات عينة الدراسة حول تقييم معايير الصوت بالقاموس الإلكتروني الناطق: حيث حظيت معايير " استخدام الصوت لإضافة فهماً لنقطة التعلم وليس لمجرد التسلية، ووضوح الصوت ومناسبته للعروض المصاحبة، وتزامن الصوت مع فتح الإطار" بأعلى قيمة للوسط الحسابي المرجح، بقيمة (1.1) أما أقل المعايير حصولاً على قيمة للوسط الحسابي المرجح فكانت " الصوت متزامن مع عرض باقي محتويات الشريحة من نصوص وصور، تزامن الصوت مع تنفيذ الأمر على الزر، إمكانية التحكم في الصوت (رفع وخفض الصوت) وإعادة تشغيله" بقيمة (1.0) وحتى تكتمل منظومة تقييم الوسائط المتعددة بالقاموس فكان لزاماً معرفة آراء عينة الدراسة للفيديو بالقاموس الناطق. ويوضح الجدول التالي تقييم الطالبات للفيديو بالقاموس الناطق، حيث تمثل لقطات الفيديو أكثر عناصر الوسائط المتعددة تأثيراً وفاعلية في تقريب مستخدم الحاسب الآلي من العالم الخارجي وهي من الطرق الفعالة لتقديم الوسائط المتعددة للجمهور الذي تعود على التليفزيون حيث المشاهد المرئية والصوت والحركة التي تجتمع لتجذب انتباه المشاهد وتساهم لقطات الفيديو المستخدمة في هذه البرامج في بقاء أثر التعلم ولكن مع مراعاة تقديمها بشكل جيد حتى لا تقوم بإفساد العرض المقدم بأكمله[43].ويوضح الجدول رقم (8) تقييم عينة الدراسة للفيديو بالقاموس الإلكتروني الناطق.

جدول 8: تقييم عينة الدراسة للفيديو بالقاموس الناطق

معايير الفيديو	نسبة الموافقة			الوسط الحسابي
	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق	المرجح
مقاطع الفيديو المستخدمة واضحة ومعبرة	73	14	3	1.2
مقاطع الفيديو مرتبطة بموضوع العرض, وليست للإبهار البصري فقط	77	11	2	1.1
مناسبة مدة الفيديو	64	23	3	1.3
مراعاة الحجم المناسب لنافذة الفيديو على الشاشة	68	20	2	1.2
استخدام السرعات الطبيعية في عرض لقطات الفيديو.	71	15	4	1.2
تمكين المستخدم من إعادة الفيديو أكثر من مرة.	90	0	0	1

يوضح الجدول السابق رقم (8) آراء الطالبات عينة الدراسة حول تقييم معايير الفيديو بالقاموس الناطق: حيث حظيت معيار "مناسبة مدة الفيديو" على أعلى قيمة للوسط الحسابي المرجح، بقيمة (1.3) ، تلاها في الترتيب وبقيم متساوية معايير" مقاطع الفيديو المستخدمة واضحة ومعبرة، مراعاة الحجم المناسب لنافذة الفيديو على الشاشة، استخدام السرعات الطبيعية في عرض لقطات الفيديو" بقيمة (1.2) ، ويليه معيار "مقاطع الفيديو مرتبطة بموضوع العرض, وليست للإبهار البصري فقط" بقيمة (1.1)، أما أقل المعايير قيمة للوسط الحسابي المرجح " تمكين المستخدم من إعادة الفيديو أكثر من مرة" على الرغم من حصولها على أعلى نسبة موافقة بقيمة (1).

توصيات الدراسة

1. تدريس طرق بناء المراجع التقليدية والالكترونية ضمن مقررات المراجع العامة والمتخصصة.
2. تدريب طلاب أقسام المكتبات والمعلومات على استخدام المراجع الالكترونية المتاحة على الإنترنت والأقراص المليزرة.
3. الاستفادة من تطبيقات الوسائط المتعددة في مجال المكتبات والمعلومات.
4. بناء المقررات الدراسية في مجال المكتبات والمعلومات باستخدام برمجيات الوسائط المتعددة.
5. إتاحة العديد من القواميس المطبوعة والمتاحة على الإنترنت المتخصصة في مجال المكتبات والمعلومات في شكل برمجيات وسائط متعددة.
6. تفعيل برمجيات الوسائط المتعددة على كافة وظائف المكتبات (الاقتناء–التنظيم–الخدمات).
7. إجراء المزيد من الدراسات عن بناء الأنواع الأخرى من مصادر المعلومات المرجعية.

الدراسات المقترحة

1. بناء قاموس إلكتروني قائم على الويب باستخدام نظم الويكي لإدارة المحتوي: دراسة تطبيقية.
2. تطبيقات الوسائط المتعددة بمواقع الشبكات الاجتماعية: الفيس بوك نموذجاً
3. بناء برنامج متعدد الوسائط للتعريف بقواعد البيانات بالمكتبات الجامعية: دراسة تجريبية
4. بناء جولة تعريفية بالمكتبة باستخدام برامج الوسائط المتعددة: دراسة تجريبية

المراجع

1. دحام إسماعيل العاني، وآخر. "آلية لتوظيف الشبكة العالمية (الإنترنت) في رصد المصطلح العلمي وتعريبه وضبطه ونشره". المؤتمر الثالث لمجمع اللغة العربية. دمشق. 25–28 شعبان 1425هـ.
2. إحسان خليل الأغا، محمود حسن. مقدمة في تصميم البحث التربوى.مكتبة الطالب الجامعى:غزة ، 2007.
3. محمد فتحي عبد الهادي. البحث ومناهجه في علم المكتبات والمعلومات.الدارالمصرية اللبنانية:القاهرة، 2003.
4. محمد محمد النجار. " تصميم الاستبيانات في بيئة الانترنت: مواقع تصميم الاستبيانات نموذجا". مقبول للنشر بمجلة المكتبات والمعلومات العربية.
5. محمد محمد النجار. الدليل الإرشادي لصياغة الاستشهادات المرجعية في بيئة البحث العلمي التقليدية والرقمية.دار الثقافة العلمية: الإسكندرية، 2009.
6. بدوي طبانة. "تجربتي في صنعة معجم البلاغة العربية" عالم الكتب , مج 16, ع 6, .1995 .
7. أيمن خالد مصطفى دراوشة. " الجهود العربية المعاصرة في إنشاء المعجم العربي" مجلة التربية (قطر), س 31, ع 143, 2002.
8. فتحي على يونس. "بناء المعجم المدرسي" مجلة القراءة والمعرفة ,ع 51, 2006.
9. محمد الخناش. "قواعد بيانات من أجل بناء معجم آلي للغة العربية: نموذج التعابير المسكوكة". المؤتمر الوطني الثالث عشر للحاسب الآلي (نقل التقنية المعلوماتية) السعودية , مج 2 1993.
10. على محمد أحمد الجنزورى. "القاموس المبرمج: إدارة لغوية". مجلة البحوث الإدارية , مج 25, ع 4, 2007.
11. عباس عبد الحليم عباس. "دور اللغة العربية في نقل المعلومات الرقمية والتبادل الثقافي عبر الشبكات : صناعة المعجم الآلي نموذجا ". مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات, ع 10, 2007.
12. الجمعية العلمية السورية للمعلوماتية. "معجمم متكامل للمصطلحات المعلوماتية". عرض غسان فطوم. التعريب (سوريا). مج 11، ع 21، 2001.
13. ختام الغرغير، أمل الرحاحنة، عبير العمايرة. "القاموس الإلكتروني للمصطلحات المكتبية". رسالة المكتبة, س 39, ع 3,4 2004.
14. أبو الفتوح حامد عودة. " دراسة مبدئية لمشروع إعداد معجم لغوي عربي يوفق بين طريقة الترتيب الهجائي الكامل للمفردات وطريقة الترتيب الهجائي للجذور " دراسات عربية فى المكتبات وعلم المعلومات, مج 12, ع 3,مايو 2007.
15. سيد حسن محمد الصبحى. " مصطلحات الكتب والمكتبات والمعلومات عند المسلمين: دراسة تاريخية من القرن الأول حتى القرن الثالث عشر الهجري" أطروحة ماجستير، جامعة القاهرة، 2008.
16. أسماء صلاح على الغتيت. صناعة المراجع العربية: دراسة تطبيقية على مجال المكتبات والمعلومات " أطروحة ماجستير، جامعة المنوفية، 2009.
17. Jesun Ryu. "Dictionary Use by Korean EFL College Students" Language and Information Society, Vol. 7, 2006. PP 83-114. Availavle online <http://hompi.sogang.ac.kr/linguistics/%BE%F0%C1%A4%BB%E77/%C0%AF%C1%A6%BC%B1.pdf> [8 March 2012]
18. Fan-ping Tseng. "EFL Students' Yahoo! Online Bilingual Dictionary Use Behavior" English Language Teaching, Vol 2, No. 3, 2009. 11 P. available online < http://ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/3221> [22 July 2012]
19. Vintean Adriana, Matiu Ovidiu." Electronic Dictionaries and ESP Students" Studies in Business and Economics, Vol. 5. No. 3. 2010. PP 324-329. Available online< http://eccsf.ulbsibiu.ro/RePEc/blg/journl/5324vintean&matiu.pdf > [15 July 2012]
20. Ayat Al-Qudah, Khalid Al-Qudah. "Dictionary Ownership and Usage among Undergraduate English Major Students at the Jordanian Universities" European Journal of Social Science, Vol. 26,No. 2, 2011. PP 201-217 available online < http://www.europeanjournalofsocialsciences.com/ISSUES/EJSS_26_2_07.pdf> [12 July 2012]
21. Zola Chi-Chin Lai. "The Use of Online Dictionaries and Electronic Dictionaries" New Orleans International Academic Conference. 2011. Available online < http://conferences.cluteonline.com/index.php/IAC/2011NO/paper/viewFile/181/185> [3 July 2012]

22. زين عبد الهادي. "المواقع المرجعية على الإنترنت وتأثيرها على مقررات المراجع في أقسام المكتبات والمعلومات" عالم المعلومات والمكتبات والنشر. ع 1 (يوليو 1999).
23. فايقة حسن. " تقييم مصادر المعلومات المرجعية الإلكترونية" الاتجاهات الحديثة في المكتبات والمعلومات. ع 18 ، (يوليو 2002).
24. رضا محمد محمود النجار. "مصادر المعلومات المرجعية المتاحة على الإنترنت: دراسة تقييميه". أطروحة دكتوراه. جامعة المنوفية، 2005.
25. خالد محمد إمام الحلبي. "قواميس الترجمة العربية العامة المتاحة على الإنترنت : دراسة تقييمية". الاتجاهات الحديثة في المكتبات, ع 29، مج 15، 2008.
26. إبراهيم بسيونى عميرة. "ضعف الوعي المعجمي لدى التلاميذ ومقترحات للعلاج ". قضايا تربوية ، ع 29،، 1999.
27. إبراهيم بسيونى عميرة. "ثبت المصطلحات في الكتب المدرسية: خطوة في الطريق إلى تنمية الوعي المعجمي ". قضايا تربوية, ع 30, 1999.
28. منصور محمد الغامدي، وآخر. "الترجمة عبر الشبكة العالمية: نظام حاسوبي مقترح". المؤتمر الثالث لمجمع اللغة العربية. دمشق. 25–28 شعبان 1425هـ.
29. Lan, L. (2005). "The growing prosperity of on-line dictionaries". English Today. 21. <http://linguistlist.org/pubs/papers/browse-papers-action.cfm?PaperID=6120> [16 July. 2012].
30. Lan, L. Opcit.
31. أمنية مصطفى صادق. "حقائق وقضايا عن الأقراص المليزرة". الاتجاهات الحديثة في المكتبات, ع 3، مج 2، 1995
32. عبدالله حسين متولي. "الأقراص المليزرة : النشأة والتطور، فكرة العمل، التطبيقات في مجال المكتبات". الاتجاهات الحديثة في المكتبات, ع 3، مج2، 1995.
33. ياسر يوسف عبدالمعطي. "أقراص الليزر المدمجة : محطة في سجل الزمن بعد رحلة 5 آلاف عام منذ ألواح الطين وأوراق البردي". الاتجاهات الحديثة في المكتبات, ع 5، مج 3، 1996.
34. إبراهيم حسن ماريا. الانترنت ومنظومة الوسائط المتعددة. المنصورة: المكتبة العصرية، 2002.
35. CK Rarnaiah. "Multimedia systems in libraries and their applications". DESIDOC Bulletin Information Technology. Vol 18, No 6, Nov. 1998
36. Furner, Jonathan & Willett, Peter. A survey of hypertext-based public-access point-ofinformation systems in UK Libraries. Journal of Information Science, 1 995, 21 (4),
37. Morrissey, Frances. Using computer-based library reference guides: A comparison of hypertext programs with expert systems. Library Hi Tech, 1992, 10(1/2),
38. Morrissey, Frances. Opcit.
39. Feinman, Valerie Jackson. "Hypertext and library instruction". Computers in Libraries, 1993
40. CK Rarnaiah. Opcit.
41. Catenazzi, Nadia & okenzo Sommarbga. "An electronic library based on hyper-books: The hyper-lib project"t. Online & CD-ROM Review, 2003, 19
42. حسن دياب علي غانم. "المعايير اللازمة لإنتاج وتوظيف برامج الوسائط المتعددة الكمبيوترية وأثرها على التحصيل بالمدارس الإعدادية أطروحة ماجستير، جامعة القاهرة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، قسم تكنولوجيا التعليم، 2006.
43. محمد عطية خميس. "معايير تصميم نظم الوسائل المتعددة التفاعلية الفائقة وإنتاجها". مجلة الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم. مج 10، ع 3، 2000
44. محمد عطية خميس. "معايير تصميم نظم الوسائل المتعددة التفاعلية الفائقة وإنتاجها". مجلة الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم. مج 10، ع 3، 2000
45. محمد السيد علي. تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية. دار الفكر العربي، القاهرة ، 2002.
46. علي عبد المنعم. بحوث ودراسات في مجال تكنولوجيا التعليم. دار البشرى للطباعة، القاهرة ، 1996.

أثر برنامج تدريب عن بعد بمساعدة الفصول الافتراضية في تنمية مهارات التقويم الإلكتروني والاتجاه نحو التدريب عن بعد لدى أعضاء هيئة التدريس

The Effect of Distance Training Program with the Aid of Virtual Classrooms in the Development of Electronic Evaluation Skills and Attitudes toward Distance Training of the Faculty Members

د. السيد عبد المولى السيد أبو خطوة*

Dr.Elsayed Abd Elmawla Abou Khatwa*

ملخص

يهدف هذا البحث، إلى تصميم وإنتاج برنامج مقترح للتدريب عن بعد، بمساعدة الفصول الافتراضية، وقياس أثره في تنمية مهارات التقويم الإلكتروني باستخدام نظام مودلMoodle، والاتجاه نحو التدريب عن بعد لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الخليجية، وقد تكونت عينة البحث من (18) عضو هيئة تدريس، وتم استخدام المنهج التجريبي؛ لتحقيق أهداف البحث، وإعداد أدواته، التي تمثلت في كل من: اختبار تحصيل الجانب المعرفي لمهارات التقويم الإلكتروني، واختبار الجانب الأدائي لمهارات التقويم الإلكتروني، ومقياس الاتجاه نحو التدريب عن بعد.

وقد أوضحت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى < (0,01) بين متوسطات درجات التطبيقين القبلي والبعدي لأدوات البحث، لصالح التطبيق البعدي، كما أظهرت النتائج أن حجم التأثير للبرنامج التدريبي المقترح كبيرٌ جداً في تنمية الجانب المعرفي، والأدائي لمهارات التقويم الإلكتروني، حيث بلغ حجم التأثير(1)، كما أن حجم التأثير للبرنامج المقترح كبيرٌ في تنمية الاتجاه نحو التدريب عن بعد، حيث بلغ حجم التأثير0,743 مما يدل على فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات التقويم الإلكتروني، والاتجاه نحو التدريب عن بعد لدى أعضاء هيئة التدريس، وقد انتهت الدراسة بمجموعة من التوصيات والمقترحات، التي تساعد في تحسين برامج التنمية المهنية المستدامة، وتقليل تكلفتها، وزيادة جودتها وفاعليتها.

الكلمات المفتاحية: التدريب عن بعد، الفصول الافتراضية، مهارات التقويم الإلكتروني، الاتجاه نحو التدريب عن بعد، أعضاء هيئة التدريس.

Abstract

This study aims at preparing a proposed program based on distant e-training and measuring its effectiveness in developing of electronic assessment skills and attitudes towards distance training of the faculty members in Gulf University. The researcher used the experimental method to achieve the research aims. The results showed statistically significant differences in performance at the level 0.01 between the pre- and post-test in favor of the post-test a fact which confirms the effectiveness of distant e-training in the development of electronic assessment skills and attitudes toward distance training of faculty members. In the light of these results, the researcher has set a number of recommendations and proposals.

البحث الفائز بالمركز الأول في مجال الدراسات التربوية والنفسية للدورة التاسعة والعشرين لجائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم

*كلية التربية - جامعة الإسكندرية

*Alexandria University

مقدمة

يشـهد عالمنـا المعاصـر تطـوراً علميـاً وتكنولوجيـاً متسـارعاً، أدى إلـى ثـورة هائلـة فـي تكنولوجيـا المعلومـات والاتصـالات، سـاعدت فـي نقل المعرفـة وتداولها فـي شـتى أنحـاء العـالم دون التقيد بـالحواجز الزمانيـة والمكانيـة، وأصـبح تقدم الـدول والشـعوب، يقـاس بمـا لـديها مـن قـدرات بشـرية، قـادرة علـى التكيـف، و التفاعـل مـع متغيـرات العصر، وبناء اقتصاد قوي، قادر على المنافسة العالمية، والمحافظة على كفاءة أنظمتها التعليمية ومواكبتها لهذه التطورات.

كما أدى التطور الهائل في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، إلى ظهور مصادر تعليمية إلكترونية حديثة، أضافت مزايا كثيرة للعملية التعليمية وغيرت من أساليب التعليم والتعلم مثل: الفصول الافتراضية Virtual Classroom،ومؤتمرات الفيديو Video Conferencing، وتقنيات الجيل الثالث للويب Web0.3، والتعلم المدمج Blended Learning ، والتعلم الجوال Mobile Learning ، وأدوات التعلم الإلكتروني e-Learning مثل: أدوات التقويم الإلكتروني لأداء الطلبة، وأصبح تدريب أعضاء هيئة التدريس وتنمية مهاراتهم في استخدام هذه المصادر ضرورة ملحة؛ لزيادة فاعلية وكفاءة العملية التعليمية.

فاستخدام أعضاء هيئة التدريس لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، يعمل على تنمية مهارات الطلبة في استخدام هذه التكنولوجيا،

وتوظيفها في حياتهم، مما يوفر لهم فرصاً أكبر في الحصول على وظائف مناسبة *[2,1]

لذلك فالتنمية المهنية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس تستهدف تجديد أدائهم المهني، ورفع جودته في مجالات التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، ومساعدتهم في النمو والارتقاء بقدراتهم ومهاراتهم، بأساليب متنوعة لها صفة الشمول، والتكامل، والاستمرارية، والمرونة، والتكيف مع متغيرات العصر وتحدياته، وينبغي العمل على تحديث المعارف والمهارات التي اكتسبوها في مجال التدريس، واستخدام تكنولوجيا التعليم[4,3].

وقد أكدت نتائج دراسات عديدة –على المستوى العالمي والقومي والمحلي– وجود علاقة بين الجودة النوعية للتعليم العالي وتطوير الأداء المهني لأعضاء هيئة التدريس وإكسابهم مهارات استخدام تقنيات التعليم الإلكتروني والحاسوب، وتقويم الطلاب و إنتاج المواد التعليمية باعتبارها تشكل أحد أهم معايير التواصل، والتفاعل بين أعضاء هيئة التدريس وطلابهم[5].

وقد أدت الثورة التكنولوجية إلى حدوث تحولات تنظيمية ووظيفية في التدريب يمكن عرضها على النحو التالي:[6]

- القدرة على التدريب في المنزل أو العمل بدون الحاجة إلى الانتقال لمكان التدريب.
- التحول من منهج جامد في التدريب إلى آخر مرن يسمح للمتدربين بأن يتقدموا وفقاً لقدراتهم.
- التحول من الأساليب التقليدية في التدريب، إلى أساليب المشاركة الفعالة والأنشطة الابتكارية باستخدام شبكة الإنترنت في التدريب والتعليم الإلكتروني.

*استخدم الباحث نظام التوثيق APA Style,(5th ed)

ويمثل التدريب عن بعد، باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، مجالاً خصباً للتنمية المهنية المستمرة، وذلك لما يحققه من مرونة في مكان وزمان التعلم، وتنوع كبير في مصادر التدريب المتاحة، وتوفير قدر كبير من التفاعلية والنشاط أثناء التدريب.

فالتعليم عن بعد، يقدم فرصاً عديدة للدول النامية، تساعدها في تحقيق أهدافها التعليمية على مستوى النظام التعليمي ككل. والاهتمام الكبير بالتعليم عن بعد نتج عن عاملين رئيسين هما: الحاجة المتزايدة إلى إعادة التدريب و التطوير المستمر للمهارات، و التقدم التكنولوجي الهائل الذي أتاح الفرصة لتدريس المزيد من المواد الدراسية عن بعد[7].

ويؤدى التعليم عن بعد، دوراً مهماً في تنمية مهارات العاملين، من أجل الحفاظ على قاعدة بحثية قادرة على المنافسة، وتحسين نشر المعرفة في المجتمعات، كما يعد واحداً من الدوافع الرئيسية للقدرة التنافسية الاقتصادية في ظل اقتصاد عالمي متزايد تقوده المعرفة[8].

وقد أدى استخدام التقنيات الحديثة إلى جعل عملية التعليم والتدريب عن بعد أكثر مرونة من حيث المكان والزمان، ومن حيث توزيع فرص التعلم على نطاق واسع، واختيار طرق الوصول للمعلومات والموارد المتاحة للتدريب، والقابلية للتكيف مع جميع المعلمين، وفتح آفاقاً جديدة للتنمية المهنية[10,9].

لذا يسعى الباحث إلى تكوين رؤية جديدة لتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، في برامج التدريب عن بعد، من أجل تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس في تقويم تعلم الطلبة بصورة إلكترونية؛ وذلك تأسيساً على وجود حاجة مستمرة للتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في مختلف المجالات، وتلبية للتطور والتغير المستمر في المعارف، والمهارات اللازمة للقيام بمسئولياتهم، وأدوارهم الأكاديمية والتعليمية بكفاءة وفاعلية.

مشكلة البحث

إن التغير التكنولوجي السريع، أدى إلى تغير اجتماعي واقتصادي كبير، يمثل تحدياً للتعليم العالي في إتاحة نظم معلومات ذات نوعية جيدة ومناسبة للتعليم، مما يؤكد ضرورة توفير فرصٍ كافية للاستثمار في منتجات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم [1].

وقد وفرت تكنولوجيا التعليم الإلكتروني، أدواتٍ عالية الجودة، و منخفضة التكاليف لتقييم الطلبة، بالإضافة إلى أنها توفر للطلبة فرصاً أكثر لممارسة المهارات النقدية، وتقييم المواقف التعليمية وصولاً لتقييم أدائهم ذاتياً، وعليه فإن تيسير وصول الاختبارات للطلاب عن طريق الإنترنت تجعل من السهل تطبيقها بشكل فردي[11].

ويعد التقويم الإلكتروني من التطبيقات الهامة لتكنولوجيا التعليم الإلكتروني؛ لأنه يساعد أعضاء هيئة التدريس في تقويم أداء طلبتهم بطرق وأساليب متعددة مثل: الاختبارات التحصيلية، والمشروعات، والمهام المتنوعة، وتساعدهم في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي، والنقد، والتفكير فيما يقدم إليهم، كما تنمي لديهم مهارات استخدام التكنولوجيا وتوظيفها في تعلمهم الذاتي المستمر.

وقد أكدت دراسة "مهنا" [12] ، ودراسة التخاينة و أبو موسى [13] أن التقويم الإلكتروني يؤدى إلى نتائج أفضل من التقويم بالورقة والقلم، وأن الطلبة يفضلون التقويم الإلكتروني.كما أكدت دراسة "كلارك و فالفو[14]" أن التقويم الالكتروني أسهل بكثير من التقويم المعتاد؛ حيث يوفر التقويم الالكتروني الوقت و الجهد المبذولين، وأن أعضاء هيئة التدريس يفضلون هذا النوع من التقويم.

ونظراً لأن الجامعات الإقليمية والدولية، أصبحت تتنافس في توظيف التعلم الإلكتروني، واستخدام تطبيقاته في تحسين عمليتي التعليم والتعلم، أصبحت هناك ضرورة لتنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس، في توظيف التعليم الإلكتروني، ويؤكد ذلك ما أوصت به دراسة كل من: النجار[15]، رضوان [5]، عاشور [16]، جاسيما[17] ، لاتشيم وجانج [18] ، الدبيان [19] بضرورة التدريب المستمر للكادر الجامعي طوال حياتهم المهنية، وتنمية مهاراتهم في التعليم الإلكتروني، و تصميم مساقات الكترونية تفاعلية، وذلك باستخدام أساليب التدريب عن بعد، والتي تناسب احتياجاتهم وظروف عملهم.

كما أوصي كلاب [20] بعقد دورات تدريبية متخصصة، لإكساب المعلمين كفايات أساسية لتصميم الدروس والأنشطة إلكترونياً، وإثرائهم بالدورات التدريبية، التي تهدف إلى إتقان المعلم لدوره كتكنولوجي بمساقات أكثر في مجال استخدام الحاسوب والتكنولوجيا في التعليم.

ونظراً لما أكدته عدة دراسات من فاعلية استخدام نظام مودل في تنمية معارف ومهارات الطلبة في موضوعات مختلفة، وأوصت بالعمل على الاستفادة من إمكانياته في التعليم، مثل دراسة كل من:عبدالمجيد [21]، وعاشور[16]، وسرور [22]؛ فقد تبنت الجامعة الخليجية نظام مودل للتعليم الإلكتروني، وأكدت في خطتها الإستراتيجية (2011-2015) على ضرورة التزام أعضاء هيئة التدريس بتوظيف نظام مودل في مقرراتهم الدراسية.

ويوفر نظام مودل أدوات عديدة للتقويم الإلكتروني منها:الاختبارات التحصيلية، والمهام، والمنتديات، وقد لاحظ الباحث وجود قصور في استخدام أدوات التقويم الإلكتروني، من خلال مراجعة بعض المقررات الدراسية على نظام مودل، وللتحقق من ذلك قام الباحث بتطبيق استبانه لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة الخليجية تتضمن سؤالهم عن أدوات التقويم الإلكتروني التي يستخدمونها في المقررات الإلكترونية بنظام مودل، وقد جاءت إجاباتهم كما في جدول (1):

جدول 1: نسبة استخدام أعضاء هيئة التدريس لأدوات التقويم الإلكتروني

أدوات التقويم الإلكتروني	نسبة الاستخدام
الاختبارات القصيرة Quiz	%3
نص مباشر Online text	%12
تحميل ملف واحد Upload a single file	%12
تحميل ملفات متقدم Upload advanced files	%1
نشاط بدون اتصال Offline activity	%2
المنتديات Forums	%4
الاختيار Choice	%5

يلاحظ من جدول (1) أن نسبة استخدام أدوات التقويم الإلكتروني في المقررات الدراسية ضعيفة جداً، فهي بصورة عامة تقل عن 13% ، مما يؤكد على وجود مشكلة لدى أعضاء هيئة التدريس في استخدام هذه الأدوات، وبالإضافة إلى ذلك قام الباحث بفحص أساليب التقويم الإلكتروني المستخدمة في أربعة وخمسين مقرراً إلكترونياً على نظام مودل، وتبين أن نسبة 90% من هذه المقررات، لا تستخدم الاختبارات القصيرة، والمنتديات، و تحميل الملفات المتقدم، بالرغم من أنهما أهم أدوات التقويم الإلكتروني، وبمناقشة أعضاء هيئة التدريس لمعرفة أسباب ذلك، بينوا أنهم بحاجة إلى التدريب على كيفية استخدام التقويم الإلكتروني، وتوظيفه ضمن مقرراتهم.

لذلك ينبغي تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس في الاستفادة من تكنولوجيا التعليم الإلكتروني الحديثة وتحسين البيئة التعليمية داخل الجامعة، وتعزيز المناهج الدراسية والتربوية و البرامج الأكاديمية[23].

ومع الحاجة المستمرة لتنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس، لم تعد أساليب التدريب التقليدية مناسبة، خاصة في ظل وجود تكنولوجيا التعليم الإلكتروني، التي تفي بالاحتياجات التدريبية المطلوبة والمتغيرة باستمرار، والتغلب على حدود الزمان والمكان، وتوفير بيئة تدريبية إلكترونية تفاعلية.

لذلك يجب الاستفادة من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، كمتمم لأساليب التدريب عن بُعد في برامج تدريب أعضاء هيئة التدريس، وإزالة المعوقات والتنويع بأنماط البرامج التدريبية المقدمة؛ حيث تعتبر أساليب التدريب باستخدام الشبكات علاجاً ناجحاً لمشكلات الأداء في حالة افتقار المتدربين إلى المهارات، و المعارف اللازمة لتحقيق المستويات المتفق عليها للأداء [25,24]

ومما سبق يُمكن صياغة مشكلة البحث في أنه: يوجد قصور في مهارات التقويم الإلكتروني باستخدام نظام مودل لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الخليجية، ومن ثم ظهرت الحاجة إلى تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الخليجية في استخدام التقويم الإلكتروني على نظام مودل، وتنمية اتجاهاتهم نحو التدريب عن بعد.

وتأسيساً على ما تم تحديد مشكلة البحث في الأسئلة التالية:

1. ما إجراءات بناء البرنامج المقترح للتدريب عن بعد بمساعدة الفصول الافتراضية لتنمية مهارات التقويم الإلكتروني، والاتجاه نحو التدريب عن بعد لدى أعضاء هيئة التدريس؟
2. ما أثر البرنامج التدريبي عن بعد بمساعدة الفصول الافتراضية في تنمية الجانب المعرفي لمهارات التقويم الإلكتروني باستخدام نظام مودل لدى أعضاء هيئة التدريس؟ .
3. ما أثر البرنامج التدريبي عن بعد بمساعدة الفصول الافتراضية في تنمية الجانب الأدائي لمهارات التقويم الإلكتروني باستخدام نظام مودل لدى أعضاء هيئة التدريس؟ .
4. ما أثر البرنامج التدريبي عن بعد بمساعدة الفصول الافتراضية في تنمية اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو التدريب عن بعد؟ .

أهمية البحث

1. مواكبة التغيرات السريعة، والمتلاحقة، في أساليب التنمية البشرية في قطاع التعليم العالي، وما ينتج عنها من قضايا بحثية تتعلق بتهيئة أفضل الظروف لتحقيق أهداف التنمية البشرية المستمرة.
2. تفيد نتائج هذا البحث في توجيه المسؤولين عن التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي، نحو استخدام تكنولوجيا التدريب عن بعد، والاستفادة من مزاياها المتعددة في تحقيق فاعلية البرامج التدريبية وتقليل الكُلفة المادية لها.
3. تقديم أنموذجاً لبرنامج تدريبي عن بعد يمكن استخدامه في تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس في التعليم والتقويم الإلكتروني، والاستفادة منه في إعداد برامج تدريبية أخرى، تستفيد من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتحقيق أهداف التنمية البشرية المستدامة.
4. تشجيع واضعي البرامج التدريبية على التوسع في إعداد برامج تدريبية عن بعد، باستخدام الإنترنت لتأهيل قطاعات مختلفة من العاملين في المجتمع.

أهداف البحث

1. بناء البرنامج المقترح للتدريب عن بعد، بمساعدة الفصول الافتراضية لتنمية مهارات التقويم الإلكتروني، والاتجاه نحو التدريب عن بعد لدى أعضاء هيئة التدريس.
2. التعرف على أثر البرنامج التدريبي عن بعد، بمساعدة الفصول الافتراضية في تنمية الجانب المعرفي لمهارات التقويم الإلكتروني، باستخدام نظام مودل لدى أعضاء هيئة التدريس .
3. التعرف على أثر البرنامج التدريبي عن بعد، بمساعدة الفصول الافتراضية في تنمية الجانب الأدائي لمهارات التقويم الإلكتروني، باستخدام نظام مودل لدى أعضاء هيئة التدريس .
4. التعرف على أثر البرنامج التدريبي عن بعد، بمساعدة الفصول الافتراضية في تنمية اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو التدريب عن بعد.

فروض البحث: للإجابة عن أسئلة البحث يجب التحقق من صحة الفروض التالية:

1. يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى $\geq 0,01$ بين متوسطي درجات أعضاء هيئة التدريس في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي لمهارات التقويم الإلكتروني باستخدام نظام مودل، وذلك لصالح التطبيق البعدي.
2. يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى $\geq 0,01$ بين متوسطي درجات أعضاء هيئة التدريس في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الأداء في تطبيق مهارات التقويم الإلكتروني باستخدام نظام مودل، وذلك لصالح التطبيق البعدي.
3. يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى $\geq 0,01$ بين متوسطي درجات أعضاء هيئة التدريس في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو التدريب عن بعد ، وذلك لصالح التطبيق البعدي.

حدود البحث

1. أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الخليجية والبالغ عددهم 69 عضو هيئة تدريس في الفصل الخريفي 2012/2011م
2. مهارات التقويم الإلكتروني باستخدام نظام مودل، بما تتضمنه هذه المهارات من جانب معرفي وجانب تطبيقي، والاتجاه نحو التدريب عن بعد.
3. استخدام الفصول الافتراضية، ونظام مودل، في برنامج التدريب عن بعد.

منهج البحث والتصميم التجريبي

نظراً لطبيعة البحث الحالي والأهداف التي يسعى لتحقيقها ، استخدم الباحث المنهج التجريبي؛ للكشف عن أثر التدريب عن بعد بمساعدة الفصول الافتراضية (كمتغير مستقل) في تنمية مهارات التقويم الإلكتروني، والاتجاه نحو التدريب عن بعد (كمتغيرات تابعة) ، وقد استخدم التصميم شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة، واختبار قبلي واختبار بعدي Randomized Control-Group Pretest-Posttest Design.

أدوات البحث

لتحقيق أهداف البحث، والتحقق من صحة فروضه، قام الباحث بإعداد أدوات البحث التالية:

- اختبار تحصيل الجانب المعرفي لمهارات التقويم الإلكتروني باستخدام نظام مودل.
- اختبار الجانب الأدائي لمهارات التقويم الإلكتروني باستخدام نظام مودل.
- مقياس الاتجاه نحو التدريب عن بعد.

عينة البحث

تكونت عينة البحث من (18) عضو هيئة تدريس بالجامعة الخليجية من مجموع (69) عضو هيئة تدريس، بجميع كليات الجامعة، يعملون بنظام الدوام الكامل، والذين قاموا بتسجيل أسمائهم في برنامج التدريب عن بعد: وهم خمسة أعضاء من كلية التربية، وثلاثة أعضاء من كلية العلوم الإدارية، وثمانية أعضاء من كلية الهندسة، وعضوين من كلية هندسة الحاسوب.

مصطلحات البحث

الأثر: هو مقدار ما يحدثه المتغير المستقل من تحسن أو نمو في المتغيرات التابعة، ويقاس في هذا البحث بقيمة معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة(r_{prb}).

البرنامج المقترح للتدريب عن بعد: هو منظومة تعليمية، تتضمن مجموعة من المواقف التدريبية، والأنشطة التي تم تصميمها، بهدف تنمية معارف ومهارات واتجاهات أعضاء هيئة التدريس، و تقوم على توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، في نقل المحتوى العلمي، وإدارة مواقف التدريب والتقويم، والتفاعل النشط بين المدرب والمتدربين، وبين المتدربين بعضهم بعضاً، بطرق تزامنية وغير تزامنية عبر الإنترنت، بدون التواجد المادي في مكان واحد.

الفصل الافتراضي: هو نظام إلكتروني عبر الإنترنت، يستخدمه المعلم أو المدرب في تنمية معارف ومهارات واتجاهات مجموعة من المتدربين، كل منهم في مكان مختلف عن الآخر، باستخدام مجموعة من وسائل النقل والاتصال بين المدرب والمتدربين مثل: السبورة البيضاء White Board، ومؤتمرات الفيديو، والتفاعل الصوتي، والرسائل النصية، كما يتضمن مشاركة الملفات والتطبيقات، وتصفح الإنترنت، وتسجيل اللقاءات.

التقويم الإلكتروني لتعلم الطلبة: هو عملية تهدف إلى تقدير أداء الطلبة من معارف، ومهارات، واتجاهات في مقرر معين باستخدام أدوات التقويم الإلكترونية مثل: الاختبارات الموضوعية، والمنتديات، والمهام والمشروعات البحثية، ورصد درجاتهم وتحليل استجاباتهم وكتابة التقارير عن أدائهم، بما يساعد عضو هيئة التدريس في التقدير الموضوعي للمستوى العلمي لطلبته، بناءً على تلك التقارير، ومساعدتهم في تطوير أدائهم.

الاتجاه نحو التدريب عن بعد: هو مجموع استجابات عضو هيئة التدريس بالقبول أو الرفض نحو التدريب عن بعد، وذلك من خلال مقياس الاتجاه المعد لهذا الغرض.

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناول الإطار النظري والدراسات السابقة، المتغيرات المستقلة والتابعة لهذا البحث، وفقاً للمحاور التالية:

1. مفهوم التدريب عن بعد، وتطوره، وخصائصه، وأهميته.
2. الفصول الافتراضية، مفهومها، أنواعها، ومزاياها.
3. الأسس النظرية للتعليم والتدريب عن بعد.
4. التقويم الإلكتروني للتعلم، مفهومه، فوائده، وأدواته.

مفهوم التدريب عن بعد، تطوره، وأهميته، وخصائصه، وأدواته

لقد أصبح التعليم عن بُعد Distance Learning سمة من سمات هذا العصر، نتيجة للتقدم العلميّ والتقنيّ المذهل،وأصبحت الحاجة إليه مُلحة، و قد طُبق هذا النوع من التعليم في كثير من البلدان إما تطبيقاً كلياً وإما تطبيقاً جزئياً، ومن لم يطبقه إلى الآن فقد بدأ فعلاً يخطط ويستعد لتطبيقه؛ نظراً للحاجة إليه في حل كثير من مشاكل التعليم [26].

ويعرف التعليم عن بعد بأنه: أي عملية تعليمية يتم فيها إدارة كل أو معظم أركان التدريس من قبل شخص بعيد عن الدارس، من حيث المكان والزمان على أن يتم القدر الأكبر من التواصل بين المعلمين و الدارسين من خلال وسيط اصطناعي، إلكترونياً أو مطبوعاً [7].

ويعرف العلي [27] التعليم عن بعد بأنه نقل العلم عن طريق الإنترنت، أو الفيديو، من مراكز الإنتاج إلى المناطق و المدن البعيدة، التي لا تتوافر فيها وسائط المعرفة الضخمة، والمتخصصة، و يكون الاتصال بين الطالب المتلقي، و بين المعلم المحاضر، اتصالاً فاعلاً يتسم بالإيجابية، من حيث الحصول على المعلومات، والبيانات، والحقائق، من خلال تبادل الرأي، والحوار، والمناقشة.

تطور التعليم والتدريب عن بعد

لقد تطور التعليم عن بعد مع تطور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، التي ساعدت على التواصل والتفاعل عن بعد، وسهلت عمليات تصميم مواد التعلم، بصور إلكترونية وأشكال متنوعة، وأدت إلى سهولة نقلها إلى أي مكان بسرعة فائقة.

ويذكر تقرير اليونسكو [7] أن تطور التعلم عن بعد، مر بأربع مراحل تتمثل تلك المراحل فيما يأتي:

1. أنظمة المراسلة Correspondence Systems : ظهرت أنظمة المراسلة في نهاية القرن التاسع عشر وتعتمد تلك الأنظمة على المواد المطبوعة، والإرشادات المصاحبة، التي قد تتضمن وسائل سمعية وبصرية، والبريد العادي.

2. أنظمة التلفزيون والراديو التعليمي Educational TV & Radio Systems وتستخدم تقنيات متعددة، مثل: الأقمار الصناعية أو المحطات الفضائية، والتلفزيون الخطي، والراديو كوسيلة للتواصل وتقديم المحاضرات المباشرة أو المسجلة.

3. أنظمة الوسائط المتعددة Multimedia Systems وتتضمن النصوص، والأصوات، وأشرطة الفيديو، والمواد الحاسوبية.

4. الأنظمة المعتمدة على الإنترنتInternet-based Systems وتكون المواد التعليمية فيها مجهزة بطريقة إلكترونية تنتقل إلى الأفراد باستخدام جهاز الحاسوب مع توافر إمكانية الوصول إلى قواعد البيانات والمكتبات الإلكترونية، ويتوفر التفاعل بين المعلم والمتعلم من جهة، وبين المتعلم وزملائه من جهة أخرى، بطريقة متزامنة من خلال برامج المحادثة، ومؤتمرات الفيديو أو غير متزامن باستخدام البريد الإلكتروني، ومنتديات الحوار .

خصائص التدريب عن بعد

توجد خصائص عديدة لنظام التعليم عن بعد، نذكر منها أنه[29,28]

1. يرتبط بفلسفة التعليم المستمر، ليس من أجل التعليم وحده ولكن من أجل التعليم والتنمية ومواجهة المتطلبات والحاجات والمهارات التي تستحدث يوماً بعد يوم، وفي شتى المجالات.
2. يتناسب مع التقدم العلمي السريع، والتراكم المعرفي الكبير الذي نعيشه، لهذا يعتبر الأخذ بهذا النوع من التعليم مواكبة للعصر، ومسايرة لظروف الحياة التي نعيشها اليوم.
3. لا يخضع لقيود الزمان والمكان، ولا يستوجب الالتقاء المباشر بين الدارسين والمدرسين، فهو نظام يجسد حرية الاختيار، ونقل المعلومات، ويعتمد على الوسائط التكنولوجية وسائل الاتصال المعاصرة.

4. انخفاض الكلفة التعليمية لهذا النمط من التعليم بالمقارنة مع النمط التقليدي . فالبنية التحتية التي يتطلبها نظام التعليم التقليدي مكلفة جداً، بالمقارنة مع التعلم عن بعد .
5. يستجيب لعدد من مبادئ التعليم الإنساني الحديثة، مثل: توفير الدافعية للتعلم، والمرونة في بيئة التعليم، وارتباط التعلم بحاجات الأفراد الوظيفية، والمهنية، والشخصية، والاجتماعية.

أهمية التدريب عن بعد في التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس

يعتمد التدريب عن بعد باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات على توظيف وسائط إلكترونية متعددة، و يهدف القائمون على تطبيق هذا النظام إلى تقليل تكلفة التعليم؛ و بخاصة في حالة تعليم أعداد كبيرة من الطلبة؛ لأن الظروف الاقتصادية، والاجتماعية، والجغرافية، قد تعوق كثيراً من الطلبة من الاستفادة من التعليم التقليدي، ومن هنا تكون الوسائط التكنولوجية هي البديل للتعليم التقليدي [30,27].

ومن مزايا التعليم والتدريب عن بعد باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ما يأتي:[31,30,24,9]

1. إتاحة فرص التعليم والتدريب في أوقات متعددة لتناسب المتدربين، وبدون قيود مكانية أو زمانية.
2. تحسين نوعية المواد التدريبية وإتاحتها في صورة إلكترونية يسهل تداولها وتطويرها باستمرار.
3. تدريب وتعليم العاملين وتأهيلهم دون الحاجة إلى ترك أعمالهم وفتح آفاق جديدة للتنمية المهنية.
4. توفير بيئة تدريبية أكثر إثارة للاهتمام، وأكثر تحفيزاً وفاعلية.

ومن الدراسات السابقة التي أكدت نتائجها فاعلية التدريب عن بعد، دراسة "كانجي، وهورجوسكي، وسوزوكي، ونامبو"[32] التى أوضحت نتائجها تفوق المجموعة التي تدربت عبر الإنترنت عن المجموعة التي تدربت باستخدام الأقراص المدمجة، و أن التدريب باستخدام الإنترنت له تأثير فعال في تحسين قدرات المتدربين، بغض النظر عن خبراتهم السابقة بالإنترنت.

الفصول الافتراضية: مفهومها، وأنواعها، ومزاياها

مفهوم الفصول الافتراضية

يُعرف كل من: الربيعي، والجندي، ودسوقي، والجبيري [33] الفصول الافتراضية بأنها مجموعة من الأدوات التي تشمل: الفيديو، والتفاعل الصوتي، والمحادثات النصية، والسبورة الإلكترونية، والإدارة التعليمية، التي تمكن من تقديم مباشر وتفاعلي وبأساليب مشابهة للتعليم التقليدي.

كما يُعرف الموسى والمبارك [34] الفصول الافتراضية بأنها: أدوات وتقنيات وبرمجيات على الإنترنت تمكن المعلم من نشر الدروس والأهداف، ووضع الواجبات، و المهام الدراسية، والاتصال بطلابه من خلال تقنيات متعددة ، وأنها تمكن الطالب من قراءة الأهداف والدروس التعليمة وحل الواجبات وإرسال المهام والمشاركة في ساحات النقاش، و الإطلاع على خطوات سير الدرس، والدرجة التي حصل عليها.

فالفصل الافتراضي هو: نظام إلكتروني عبر الإنترنت يستخدمه المعلم أو المدرب في تنمية معارف ومهارات مجموعة من المتدربين، كل منهم في مكان مختلف عن الآخر، وذلك باستخدام مجموعة من الأدوات مثل: السبورة البيضاء White Board، ومؤتمرات الفيديو، والتفاعل الصوتي، و الرسائل النصية، و مشاركة الملفات والتطبيقات وتصفح شبكة الإنترنت.

وأوضح السالم [35] مزايا عدّة للفصول الافتراضية، من أهمها: المشاركة في التطبيقات المستخدمة في الفصل الافتراضي، والتغذية الراجعة الفورية، والتفاعل المباشر بين المعلم والمتعلم، والمحتوى التفاعلي، والتحاور الصوتي، والنصي المباشر، والتعامل مع عدد كبير من المشاركين في أماكن مختلفة، والعرض المباشر للمحتوى، ودعم السبورة الإلكترونية، والإبحار في المواقع التعليمية على شبكة الإنترنت أثناء التعلم، والتقويم المباشر للتعلم.

وتتميز الفصول الافتراضية بأنها لا تحتاج إلى قاعات دراسية ولا ساحات مدرسية، ولا مواصلات، و تتصف بالسرعة العالية في المتابعة والاستجابة المستمرة، و لا يحتاج استخدامها إلى مهارات تقنية عالية سواء من المعلم أو الطالب[34].

أنواع الفصول الافتراضية

تنقسم الفصول الافتراضية إلى نوعين، هما: الفصول الافتراضية التزامنية Synchronous: وهى التي تسمح بوجود المعلم أو المدرب والطلبة على شبكة الإنترنت في نفس الوقت، وتعتمد على توظيف مجموعة من الأدوات، مثل: السبورة البيضاء، والفيديو التفاعلي ،وغرف الدردشة، و التحدث بالصوت والصورة، والنقاش الفوري وتلقي التغذية الراجعة الفورية من المدرب، ومن أمثلتها: WizIQ, iiMeeting,centra, eLecta Live, Elluminate Live, Dimdim, Centra ، والفصول الافتراضية غير التزامنية Asynchronous: وهذه الفصول يتفاعل فيها المدرب مع المتدربين بصورة لا تزامنية عبر الإنترنت، ومن أمثلة هذه الأدوات: نظم إدارة التعلم الإلكتروني ,.BlakBoard, Claroline, Webct Moodle .

وقد أكدت نتائج دراسة رزق [36] فاعلية الفصول الافتراضية في تنمية الأداء التدريسي لمعلمي العلوم قبل الخدمة، وزيادة التحصيل العلمي، كما أكدت دراسة مصطفى [37] فاعلية الفصول الافتراضية في تنمية التحصيل المعرفي، والأداء المهاري في معالجة الصور الرقمية.

ويلاحظ مما سبق: أن استخدام الفصول الافتراضية في التدريب، يسمح للمتدرب بالحضور، والمشاركة بفاعلية من أي مكان، ويوفر وسائل مختلفة للاتصال والتفاعل بين المدرب والمتدربين من ناحية وبين المتدربين وبعضهم بعضاً من ناحية أخرى، كما تمكن المتدربين من النقاش المباشر، والمتزامن لموضوعات التدريب وتسجيلها والاحتفاظ بها.

الأسس النظرية للتعليم والتدريب عن بعد

يعتمد التعليم عن بعد على مبادئ مشتقة من نظريات التعلم المختلفة، مثل: النظرية السلوكية، والنظرية المعرفية، والنظرية البنائية.

فالنظرية السلوكية، ترى أن سلوك المتعلم يمكن تشكيله من خلال مؤثرات من البيئة الخارجية، ومن ثم فإن التطبيقات التربوية لهذه النظرية تستوجب هيكلة وإنجاز عملية التعلم من خلال أهداف ومخرجات تعليمية محددة، والتدريب، والممارسة، مع التغذية الراجعة في كل خطوة من خطوات التعلم[21].

بينما يرى علماء النظرية المعرفية، أن التعلم يحدث باستقبال المعلومات، عبر الحواس المختلفة، وتحويلها إلى الذاكرة قصيرة المدى، وطويلة المدى، عبر العمليات المعرفية المختلفة. ومن أبرز المبادئ والجوانب التربوية التي يمكن توظيفها في التعلم عبر الإنترنت – من وجهة نظر المدرسة المعرفية– هو: تركيز انتباه المتعلم بواسطة إبراز المعلومات المهمة مع مراعاة المستوى المعرفي له، واستخدام استراتيجيات تسمح للمتعلمين بإدراك المعلومات بحيث

يمكن انتقال التعلم إلى الذاكرة طويلة المدى، وبناء روابط بين المعلومات الجديدة، وبعض المعلومات ذات الصلة، المخزنة سابقاً في الذاكرة طويلة المدى[38]

وتوضح النظرية البنائية، أن المتعلمين يبنون معرفتهم الشخصية من خبرة التعلم ذاتها، ومن أبرز المبادئ التربوية التي يمكن توظيفها في التعلم عبر الإنترنت من وجهة نظر المدرسة البنائية تتمثل في جعل المتعلمين نشيطين أثناء التعلم، وذلك من خلال تكليفهم بتطبيق المعلومات في المواقف العملية المختلفة، وتسهيل التفسير الذاتي لمحتوى التعلم، ومناقشة الموضوعات، وإعطاء المتعلمين الوقت الكافي للتفكير في محتوى التعلم، والتركيز على أنشطة التعلم التفاعلي[39].

ويرى "أندرسون وداورن" [40] أنه يمكن استخدام التصميم الذي يعتمد على النظرية السلوكية المعرفية Cognitive-Behaviorist ليساعد المتعلم على اتخاذ مسار موجه نحو هدف محدد، والعمل على تحفيز اهتمام المتعلمين، ويمكن تطبيق نماذج البنائية الاجتماعية في التعليم عن بعد من خلال تقنيات الاتصال والإنترنت، وتقنيات الجوال التي أصبحت متاحة في جميع أنحاء العالم.

وتعد النظرية البنائية من النظريات الأكثر تطبيقاً في برامج التعليم والتدريب عن بعد، وذلك في ظل الاستخدام المتزايد للانترنت، والشبكات الاجتماعية التي سهلت الاتصال والتفاعل والحوار بين الأفراد في دول العالم المختلفة، مثل: مؤتمرات الفيديو، والمنتديات، وبرامج المحادثة.

ومن مبادئ تصميم التعليم والتدريب عن بعد: تحديد احتياجات المتعلمين، و التعرف على خلفياتهم الثقافية، وخبراتهم السابقة، ومستويات تعليمهم ورغباتهم التعليمية، وتحديد أهم الوسائل الملائمة لهم لنقل المواد العلمية الخاصة بالمقررات الدراسية إليهم، وتوضيح كيفية قيامهم بالتطبيق العملي و الميداني للمعارف العلمية التي يكتسبونها؛ وذلك من أجل تحقيق فعالية تلك البرامج [27].

ولتحسين التدريب عبر الإنترنت يجب تحديد جدول زمني لتنفيذ مهام التعلم واستخدام الإنترنت، وتحسين التعلم النشط من خلال المناقشات المتزامنة عبر الإنترنت، وتحقيق التعاون بين الطلبة والمعلمين، والتعرف على خلفية الطلبة ومواهبهم، والتنوع في طرق التعلم[41].

ويضيف روبنسون[9] المبادئ التالية للتنمية المهنية المستمرة :

- الإتاحةAvailability: وتعني توفير فرص التعليم والتدريب المستمر لجميع المعلمين بغض النظر عن مكان وجودهم.
- التكيفAdaptability:ويعني توفير الاستجابة والتكيف مع احتياجات ومصالح المعلمين جماعياً وفردياً.
- الوصول Accessability: ويعني إزالة الحواجز – الجغرافية والتنظيمية، والمالية– لاستخدام المعلمين للموارد التعليمية، والفرص المتاحة إلى أقصى حد ممكن، وتوفير البنى التحتية المناسبة، ومتابعة النمو المهني المستمر للمعلمين.
- القابلية Acceptability: وتعني أن يكون محتوى التدريب وثيق الصلة، ومتناسب مع الوضع الراهن لمجال التخصص، ومبني على احتياجات المعلمين وطلبتهم.

وباستقراء المبادئ السابقة التي حددها روبنسون Robinson ، يلاحظ أنه: يمكن تحقيقها من خلال التدريب عن بعد بمساعدة تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات، وذلك من خلال التفاعل التزامني وغير التزامني باستخدام الفصول

الافتراضية، ومؤتمرات الفيديو، ونظم إدارة التعلم الإلكتروني، ونقل الملفات بصيغ مختلفة، وإمكانية الوصل إليها وتحميلها من مواقع الإنترنت.

الاتجاه نحو التدريب عن بعد:

الاتجاه مكون هام من مكونات المهارة، ويُعرّف الاتجاه بأنه تنظيم من المعتقدات له طابع الثبات النسبي حول موضوع أو موقف معين يؤدي بصاحبه إلى الاستجابة بشكل تفضيلي، وللاتجاه ثلاثة مكونات، هي: مكوِّن معرفي، ومكوِّن وجداني، ومكوِّن سلوكي، الذي يعبر عن استجابة الفرد نحو موضوع الاتجاه [42].

وقد أكدت دراسة حسنين [43] أنّ برامج التعلّم عن بعد، بكليات التربية بالجامعات السودانية لا تتفق مع وجهات نظر المتخصصين في تكنولوجيا التعليم، على الرغم من وجود اتجاهات إيجابية لدى الدارسين عن بعد بكليات التربية نحو توظيف تكنولوجيا التعليم في برامج التعلّم عن بعد.

ولكي يتحسن الاتجاه نحو التدريب عبر الإنترنت يجب أن يكون التدريب على درجة عالية من التفاعلية السمعية والبصرية، ويتصف بالمرونة، وسهولة الفهم، والاستخدام . [44]

لذلك ينبغي أن تتضمن برامج التدريب عن بعد توظيف فعّال لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، يسمح للمتدربين بالتفاعل المتزامن وغير المتزامن مع المدرب، ومع بعضهم بعضاً، حتى لا يشعرون بالعزلة أثناء التدريب عن بعد؛ مما يؤدي إلى تحسين اتجاهاتهم نحو التدريب عن بعد.

التقويم الإلكتروني للتعلم، مفهومه، فوائده، وأدواته

يَعرف إسماعيل [11] التقويم الإلكتروني بأنه توظيف شبكات المعلومات، والبرمجيات التعليمية، والمادة التعليمية المتعددة المصادر باستخدام وسائل التقييم لتجميع وتحليل استجابات الطلبة بما يساعد عضو هيئة التدريس على مناقشة وتحديد تأثيرات البرامج والأنشطة بالعملية التعليمية؛ للوصول إلى حكم مقنن قائم على بيانات كمية أو كيفية متعلقة بالتحصيل الدراسي.

والتقويم الإلكتروني له فوائد عدّة نذكر منها ما يأتي

1. تنوع أساليب التقويم، مثل: الاختبارات الموضوعية، والمهام والمشروعات، والاستبانات، والمنتديات.
2. يوفر وقت وجهد عضو هيئة التدريس خاصة في ظل وجود الأعداد الكبيرة من الطلبة؛ حيث إن الاختبارات تصحح إلكترونيا وتعلن النتيجة للطلبة، كما أنه يمكن إنشاء بنك من الأسئلة التي يمكن استخدامها في إعداد اختبارات متكافئة تستخدم عدداً كبيراً من المرات.
3. يتصف بالمرونة؛ حيث يمكن للطلبة تنفيذ المهام وإرسالها إلى المعلم إلكترونيا من أي مكان.
4. يوفر نظام التقويم الإلكتروني إمكانية تنفيذ التقويم بصورة منظمة ومتكاملة، والسماح للمعلم بإعداد مفردات التقويم الإلكتروني، ووضع ضوابطه، وشروطه، وتوقيتاته.
5. يوفر قاعدة بيانات لمفردات التقويم الإلكتروني، واستجابات الطلبة، والدرجة التي حصلوا عليها، ومن ثم يمكن طباعة تقارير الدرجات، وإعلانها إلكترونيا.

أدوات التقويم الإلكتروني باستخدام نظام مودل:

تعمل نظم إدارة التعلم على تتبع معلومات التدريب، وإدارتها، وتتبع جميع الأحداث والموارد المرتبطة بالتعلم القائم على الإنترنت، وإدارة المقررات، وإدارة الأحداث، وإدارة المحتوى والمصادر، وتحسين المهارات، والإعلان بالبريد الالكتروني، والفيديو، ويوفر إمكانية الوصول إلى أدوات تأليف المحتوى. [45]

ونظام مودل هو أحد أنظمة إدارة التعلم Learning Management System ، وهو نظام مجاني مفتوح المصدر، يستخدم في التعليم والتدريب، ومن مزايا التقويم الإلكتروني باستخدام نظام مودل أنه لا يقتصر على نوع محدد، ولكنه يتضمن الأنواع التالية:

1. الاختبارات القصيرة Quiz: تتضمن أسئلة متعددة لاختبار الطلبة، مثل: أسئلة الصواب والخطأ، وأسئلة المزاوجة، وأسئلة الاختيار من متعدد، و أسئلة المقال وغيرها، ويمكن للمعلم عمل بنك أسئلة واستخدامه في مقرراته الدراسية، ومن مزايا هذه الاختبارات أنها تصحح إلكترونياً.

2. المنتدى Forum: هو وسيلة اتصال غير متزامن، وهو شبيه بالمنتديات المتاحة عبر الإنترنت، غير أنها مخصصة فقط للطلبة المسجلين على المقرر.

3. المهام Assignments: هو نشاط يقوم به الطلبة في وقت محدد وبمواصفات محددة، وأنواعه هي:

- مهمة تحميل ملف واحدUpload A single File : في هذه الحالة يطلب من الطالب تنفيذ عمل معين في ملف الكتروني واحد، وتحميله من نفس صفحة المهمة، ويوجد عديد من الملفات التي يمكن تحميلها فى التقويم الإلكتروني مثل: الباوربوينت PowerPoint ، والوورد Word ، والإكسل Excel ، وملفات الوسائط المتعددة.
- مهمة تحميل ملفات متقدم Advanced Uploading of Files: في هذه الحالة يطلب من الطالب تنفيذ عمل معين في أكثر من ملف الكتروني، وتحميله من نفس صفحة المهمة.
- مهمة نص مباشرOnline Text : في هذه المهمة يقوم الطالب بالاستجابة عن طريق الكتابة في مربع نصي Online ثم يقوم بالحفظ.
- مهمة نشاط بدون اتصال Offline Activity: في هذه المهمة تحدد للطالب المواصفات المطلوبة للمشروع، وتاريخ تسليمه يدوياً، وذلك في حالة تنفيذ عمل مادي مثل المجسمات أو اللوحات.ومن خلال صفحة المهمة تحدد تاريخ إتاحة المهمة للطلبة، وتاريخ إغلاق المهمة.

4. الاختيار Choice: هي عبارة عن استفتاء للحصول على ردود من الطلبة حول سؤال معين؛ بغرض استطلاع الرأي أو جمع المعلومات حول موضوع معين.

إجراءات البحث

فيما يلي عرض للإجراءات التي اتبعت في إعداد برنامج التدريب عن بعد بمساعدة الفصول الافتراضية، وما يتضمنه ذلك من إعداد أدوات البحث، والتجربة الاستطلاعية، وتنفيذ تجربة البحث الأساسية.

أولاً: إعداد برنامج التدريب عن بعد بمساعدة الفصول الافتراضية

من خلال مراجعة الباحث لنماذج تصميم برامج التعليم والتدريب عن بعد مثل: الصالح[46] ؛ الموسوي[47] Born &Jessup[48] Young[51], Anastasiades,[50] Juang, & Chan,[49] تم تحديد أربع مراحل لإعداد البرنامج المقترح للتدريب عن بعد بمساعدة الفصول الافتراضية، وفيما يلي وصفا تفصيليا لها:

1. مرحلة التحليل: تم في هذه المرحلة الإجراءات التالية:

- تحديد الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس: تم التعرف على الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس، كما ورد ذكره في مشكلة البحث، بالإضافة إلى نتائج الدراسات، والبحوث السابقة التي أوصت بضرورة تنمية مهارات أعضاء

هيئة التدريس، في استخدام وتوظيف التعليم الإلكتروني، ومن ثم تحددت الحاجة التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة الخليجية في تنمية مهارات التقويم الإلكتروني لديهم.

- تحديد الأهداف العامة للبرنامج: يهدف البرنامج المقترح إلى تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الخليجية في التقويم الإلكتروني باستخدام نظام مودل، وتنمية اتجاهاتهم نحو التدريب عن بعد.
- تحديد مهارات التقويم الإلكتروني باستخدام نظام مودل: بالاستعانة ببعض الأدبيات ومن خلال خبرة الباحث في استخدام نظام مودل، تم تحديد مهارات التقويم الإلكتروني وتحليلها إلى جانب معرفي وآخر تطبيقي؛ حيث يتضمن الجانب المعرفي المعارف المرتبطة بالتقويم الإلكتروني، ومفهومه، وأنواعه، وأهميته، وأساليب التقويم الإلكتروني في نظام مودل، ومبادئ صياغة مفردات التقويم الإلكتروني.

أما الجانب الأدائي فقد تضمن تنفيذ أساليب التقويم الإلكتروني باستخدام نظام مودل، والتي تضمنت: المهام بأنواعها الأربعة (نص مباشر، تحميل ملف واحد، تحميل ملفات متقدم، مهمة بدون اتصال)، والاختبارات التحصيلية، والمنتديات، والاختيار، ورصد الدرجات وطباعة التقارير.

2. مرحلة التصميم: تم في هذه المرحلة الإجراءات التالية:

- تحديد الأهداف التعليمية للبرنامج المقترح: على ضوء ما تم في مرحلة التحليل فقد تم صياغة الأهداف التعليمية للبرنامج(*)، حيث تضمنت الأهداف المعرفية، والأدائية لمهارات التقويم الإلكتروني باستخدام نظام مودل، وتنمية الاتجاه نحو التدريب عن بعد.
- تحديد محتوى البرنامج: تم تحديد محتوى البرنامج على ضوء الأهداف التعليمية المراد تحقيقها لكل مهارة من مهارات التقويم الإلكتروني؛ حيث تم تحديد المحتوى لكل هدف تعليمي، والوسائط المتعددة والأنشطة وأسلوب التدريب والتقويم، هذا وقد استعان الباحث في ذلك بعدد من الأدبيات العربية والأجنبية، ومن أهم المراجع التي تم الاستعانة بها ما يلي: Rice, (52) Cole & Foster, (53) Buchn (54)، إسماعيل (11)، وروعي عند اختيار محتوى البرنامج ارتباطه بالأهداف المرجو تحقيقها، ومناسبته لعينة البحث، ودقته العلمية واللغوية.
- تنظيم محتوى البرنامج وطريقة عرضه: تم تقسيم المحتوى إلى عدد من الموضوعات القصيرة بلغت سبعة موضوعات،هي(*): مقدمة عن التقويم الإلكتروني باستخدام نظام مودل، صياغة الأهداف التعليمية وتحديد أساليب التقويم، وكتابة المهام وإعدادها باستخدام نظام مودل، إعداد الاختبار التحصيلي والتغذية الراجعة باستخدام نظام مودل، إعداد أسئلة الاختبار التحصيلي على نظام مودل، وإعداد الاختيارchoice، إعداد المنتديات Forums في نظام مودل، ورصد الدرجات وطباعة التقارير.
- تم التدريب على كل مهارة وفقاً للخطوات التالية:
  - عرض الأهداف التعليمية للمهارة، والتعريف بالمهارة (أهميتها، ومواصفات تنفيذها).
  - مناقشة المهارة مع المتدربين لزيادة الفهم وتوضيح الأفكار والمعلومات المتعلقة بها.
  - عرض نماذج غير جيدة لأداء المهارة ونقدها.

---

* ملحق (1) الأهداف التعليمية للبرنامج التدريبي عن بعد.

* ملحق (2) خريطة الجانب المعرفي والمهاري لموضوعات البرنامج التدريبي عن بعد.

- عرض نموذج صحيح لأداء المهارة.
- السماح للمتدربين بممارسة أداء المهارة بشكل أولي.
- التعليق على بعض النماذج للمتدربين وتقييم أدائهم.
- إعادة التدريب على المهارة، وتكليف المتدربين بتطبيق المهارة في أحد المقررات الدراسية.

- الوسائط المستخدمة في تنفيذ البرنامج: اعتمد الباحث في برنامج التدريب عن بعد على استخدام وسائل اتصال تزامنية و غير تزامنية، وتم توظيف كل منها في تحقيق أهداف البرنامج، مع مراعاة التنوع في طرق التفاعل، والمصادر التعليمية المتاحة؛ لتناسب جميع المتدربين، وهي كما يلي:

• استخدام فصل افتراضي في لقاءات البرنامج التزامنية، وشرح المحتوى المعرفي وتوضيح المهارات وتنفيذها أمام المتدربين، وتقديم العروض التعليمية، والتفاعل بالصوت والصورة بين المدرب والمتدربين، وبين المتدربين وبعضهم بعضاً من خلال تحكم المدرب، ويتضمن الفصل الافتراضي مجموعة من الأدوات تشمل: الفيديو المباشر، والتفاعل الصوتي، والمحادثات النصية، والسبورة البيضاء، وتصفح مواقع الإنترنت، كما يوفر إمكانية تسجيل اللقاءات لإعادة مشاهدتها.

• استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني مودل بصورة لاتزامنية، حيث تم توفير مصادر التعلم الخاصة بالبرنامج من العروض التعليمية، وملفات المواد التدريبية الأخرى، والمواد الإثرائية والتي يمكن للمتدربين تحميلها في أي وقت، وأي مكان، وكذلك تقديم المهام والأنشطة الخاصة بكل موضوع؛ حيث يقوم كل متدرب بالاستجابة للمهام والأنشطة من خلال نظام مودل، ومن ثم يمكن للمدرب الاطلاع على استجابات المتدربين وتصحيحها والتعليق عليها، كما تم استخدام منتدى نقاش لمجموعة البحث على نظام مودل؛ لتبادل الآراء والأفكار حول موضوعات البرنامج بطريقة لا تزامنية.

3 . مرحلة الإنتاج: تم في هذه المرحلة الإجراءات التالية :

- إعداد عروض تعليمية لموضوعات البرنامج باستخدام الباوربوينت PowerPoint، وفقا لخطوات التدريب التي تم ذكرها في تنظيم المحتوى.
- إعداد دليل يوضح خطوات استخدام نظام مودل: وتضمن الدليل إجراءات فتح نظام مودل، واستخدام أدوات التقويم الإلكتروني.
- تجهيز فصل افتراضي للقاءات البرنامج التزامنية، وتجهيز كلمة سر خاصة بكل متدرب لدخول الفصل الافتراضي، وقد حصل الباحث على موافقة من مركز المدرب الأول للتطوير والتدريب على استخدام الفصل الافتراضي الخاص بالمركز، وهو مركز إلكتروني متخصص في تقديم خدمات التدريب عن بعد، وموقعه هو: http://www.ft-td.com.
- استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني مودل: تم إنشاء مقرر إلكتروني على نظام مودل بعنوان" مهارات التقويم الإلكتروني" وتم تسجيل جميع أفراد عينة البحث على المقرر، وتم توفير مصادر التعلم الخاصة بالبرنامج، كما تم إنشاء منتدى نقاش لمجموعة البحث، كما تضمن توصيف لمكونات البرنامج من حيث: أهدافه، والمتطلبات اللازمة لدراسته، وعناصر محتواه، ومصادر البرنامج وأدواته، وكيفية تناول كل موضوع، وكيفية تقويم الأداء ، وقائمة بالمراجع.

4. مرحلة التقويم: تم في هذه المرحلة الإجراءات التالية :

- بعد الانتهاء من إعداد البرنامج، تم عرضه على مجموعة من المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم للتأكد من صلاحيته للتطبيق على مجموعة البحث، وصلاحية محتوى البرنامج وأنشطته والوسائط التعليمية المستخدمة فيه، وإجراءات التدريب على المهارات. وقد أبدى المحكمون موافقتهم على محتوى البرنامج ومناسبته للأهداف التعليمية، وأوصوا بإضافة بعض الأنشطة والتدريبات التي تضمن ممارسة المتدربين لمهارات التقويم الإلكتروني، كما أوصوا بإعادة صياغة بعض الفقرات لتصبح أكثر وضوحاً.
- إجراء تجربة استطلاعية للبرنامج على (9) من أعضاء هيئة التدريس، وذلك خلال الفترة من 18-2011/12/25 ، في الفصل الخريفي من العام الجامعي 2011/ 2012 م، وذلك لحساب قيمة الثبات أدوات البحث، والتعرف على آرائهم في البرنامج بشكل عام، ومدى وضوح محتواه، وكذلك مناسبة استراتيجية التدريب، ومدى إمكانية تنفيذ البرنامج وتحقيق أهدافه.وقد أبدى المتدربون رضاهم عن محتوى البرنامج، وطلبوا إضافة مزيد من التدريبات للتمكن من المهارات المتضمنة في البرنامج، وبعد إجراء التعديلات اللازمة أصبح البرنامج جاهزاً للتطبيق على عينة البحث الأساسية.

ثانياً: إعداد اختبار تحصيل الجانب المعرفي لمهارات التقويم الإلكتروني

تم إعداد اختبار تحصيل الجانب المعرفي لمهارات التقويم الإلكتروني وفقاً لما يلي:

- **تحديد الأهداف التعليمية التي يقيسها الاختبار**

الهدف من الاختبار التحصيلي هو قياس الجانب المعرفي لمهارات التقويم الإلكتروني باستخدام نظام مودل لدى عينة البحث، وذلك وفقاً للأهداف التعليمية للبرنامج التدريبي عن بعد، والمبينة في ملحق (1).

- **إعداد جدول مواصفات الاختبار**

لوُضع جدول مواصفات الاختبار التحصيلي، تم تحديد الأهداف التعليمية المطلوب قياسها وفقاً لثلاثة مستويات للأهداف المعرفية هي: التذكر، والفهم، والتطبيق، وقد تضمن الاختبار (41) سؤالاً، وتم صياغة مفردات الاختبار في صورة موضوعية هي: الصواب والخطأ، والاختيار من متعدد، والمزاوجة بين عمودين، وقد روعي عند صياغة أسئلة الاختبار المبادئ التي ينبغي مراعاتها في صياغتها.

- **وضع تعليمات الاختبار**

روعي في كتابة تعليمات الاختبار الدقة والوضوح، وقد تضمنت التعليمات بيانات خاصة بالمتدرب، والهدف من الاختبار، وأنواع الأسئلة المستخدمة في الاختبار.

- **التحقق من صدق الاختبار**

للتحقق من صدق الاختبار، تم عرضه بصورته المبدئية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في تكنولوجيا التعليم، وذلك للتأكد من صدق محتوى الاختبار، ومناسبته للأهداف التعليمية، وأنه يقيس الجانب المعرفي لمهارات التقويم الإلكتروني باستخدام نظام مودل، ومدى الالتزام بالدقة العلمية في صياغة مفردات الاختبار، وقد أوصى المحكمون بتعديل صياغة بعض مفردات الاختبار، واستبدال بعض المصطلحات لتكون أكثر وضوحاً بالنسبة للمتدرب، وحذف سؤالين من أسئلة الاختبار، وبعد إجراء التعديلات المطلوبة أصبح الاختبار صادقاً ويتكون من(39) سؤالاً، وصالحاً للتطبيق على العينة الاستطلاعية؛ لحساب معاملات السهولة، والتمييزية لأسئلة الاختبار، وحساب معامل الثبات، والزمن المناسب للإجابة عن الاختبار.

- **حساب معاملات السهولة، والتمييزية لأسئلة الاختبار**

تم حساب معاملات السهولة ، والتمييزية لأسئلة الاختبار بعد تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية التي بلغ عددها (9) أعضاء من هيئة التدريس، واعتبر معامل السهولة المقبول يقع بين[0,25− 0,75]، ومعامل التمييزية المقبول لكل سؤال يقع بين [0,20− 0,40]، وقد تبين أن جميع معاملات السهولة مقبولة فيما عدا فقرة واحدة بلغ معامل سهولتها(0,9) وقد تم استبعادها، بينما جاءت جميع معاملات التمييزية في الحدود المقبولة، وبذلك أصبح الاختبار يتكون من (38) سؤالاً.

- **حساب معامل ثبات الاختبار**

تم التحقق من ثبات الاختبار باستخدام معادلة " كيودرو ريتشاردسون" ، وذلك بعد تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية التي بلغ عددها (9) أعضاء من هيئة التدريس، وبلغت قيمة معامل الثبات (0,82)، ويعد ذلك مؤشراً على أن الاختبار على درجة عالية من الثبات، وبذلك أصبح الاختبار في صورته النهائية يشتمل على (38) مفردة، والدرجة العظمى له (38) درجة، وزمن الإجابة عنه (35) دقيقة، وبذلك أصبح الاختبار صالحاً للتطبيق على عينة البحث الأساسية، ويوضح جدول (2) مواصفات الاختبار التحصيلي.

جدول 2: مواصفات اختبار تحصيل الجانب المعرفي لمهارات التقويم الإلكتروني باستخدام نظام مودل

م	المستوى المعرفي للسؤال / الموضوعات	المعرفة	الفهم	التطبيق	المجموع	الوزن النسبي لكل موضوع
1	مقدمة عن التقويم الإلكتروني وأنواعه.	3	2	2	7	%18,5
2	صياغة الأهداف التعليمية وتحديد أساليب التقويم.	1	2	1	4	%10,5
3	كتابة المهام وإعدادها باستخدام نظام مودل.	2	2	2	6	%16
4	كتابة الاختبارات التحصيلية وإعدادها بنظام مودل.	3	3	4	10	%26
5	إعداد التغذية الراجعة باستخدام نظام مودل.	2	1	1	4	% 10,5
6	كتابة نشاط الاختيار وإعداده.	1	1	1	3	%8
7	إعداد المنتديات باستخدام نظام مودل.	2	1	1	4	%10,5
	المجمـوع	14	12	12	38	%100
	الوزن النسبي لكل مستوى في الاختبار	%37	%31,5	%31,5	%100	

وقد تم إعداد الاختبار التحصيلي(*) في صورة إلكترونية، ليتناسب مع طبيعة البحث في التدريب عن بعد.

ثالثاً: إعداد اختبار أداء مهارات التقويم الإلكتروني باستخدام نظام مودل

تكون اختبار الأداء من ورقة أسئلة الاختبار، والتي تتضمن المهام المطلوب من المتدربين تنفيذها ، كما تضمنت ورقة الأسئلة تعليمات تنفيذ هذه المهام، وتم إعداد قائمة تقويم أداء المتدربين والتي تصف المعايير المطلوب توفرها في أداء كل مهمة، ولإعداد قائمة التقويم قام الباحث بتحديد دقيق للشروط والمواصفات التي يجب توفرها في أداء مهارات التقويم الإلكتروني، التي تضمنتها ورقة الأسئلة، وقد تضمنت القائمة في صورتها المبدئية (12) معياراً، (79) مؤشراً، وروعي في صياغة المؤشرات أن تكون دقيقة وواضحة وتصف الأداء المطلوب تنفيذه.

* ملحق (3) اختبار تحصيل الجانب المعرفي لمهارات التقويم الإلكتروني.

- **وضع نظام تقدير الدرجات لقائمة التقويم**

استخدم الباحث أسلوب التقدير الكمي بالدرجات في تقويم الجانب الأدائي لمهارات التقويم الإلكتروني، ووزعت الدرجات على أربعة مستويات لمدى توافر مؤشر المعيار في المهارة، وهذه المستويات هي:

- متوفر بدرجة كبيرة، ويعني توافر المؤشر في أداء المتعلم بصورة دقيقة، ويأخذ ثلاث درجات.
- متوفر بدرجة متوسطة، ويعني توافر المؤشر في أداء المتعلم بصورة غير دقيقة، و يأخذ درجتين.
- متوفر بدرجة قليلة، ويعني أن أداء المؤشر غير كامل أو به خطأ، و يأخذ درجة واحدة.
- غير متوفر، ويعني عدم توافر المؤشر في أداء المتعلم، و يأخذ صفراً.

- **التحقق من صدق اختبار الأداء**

بعد الانتهاء من إعداد اختبار الأداء، تم عرض ورقة المهام، وقائمة التقويم على مجموعة من المحكمين في مجال تكنولوجيا التعليم، والذين سبق لهم استخدام نظام مودل؛ للتعرف على آرائهم في مدى كفاية المهام لقياس مهارات التقويم الإلكتروني التي تضمنها البرنامج التدريبي، ومدى مناسبة المعايير والمؤشرات لتقدير أداء المتدربين، ومدى الدقة العلمية واللغوية في كتابة المعايير ومؤشراتها.

وقد اتفق المحكمون على المهام، ومعايير الأداء، والمؤشرات التي تضمنتها القائمة، وطلبوا التعديل في صياغة بعض المعايير، مثل: حذف كلمة معينة، والاختصار في بعض العبارات، وإضافة بعض المؤشرات، والتبسيط في صياغة بعضها الآخر، وقد تم إجراء التعديلات المطلوبة، ومن ثم أصبحت القائمة صادقة.وتضمنت القائمة في صورتها النهائية (12) معياراً، (82) مؤشراً، والتي يوضحها جدول (3).

جدول 3: معايير تقويم أداء مهارات التقويم الإلكتروني باستخدام نظام مودل ومؤشراتها

م	معايير تقويم أداء مهارات التقويم الإلكتروني باستخدام نظام مودل	المؤشرات
1	تصميم التقويم الإلكتروني لأحد الموضوعات باستخدام نظام مودل .	5
2	صياغة الأهداف التعليمية للتقويم الإلكتروني.	6
3	صياغة أسئلة التقويم والتغذية الراجعة.	10
4	صياغة أسئلة المهام (نص مباشر، تحميل ملف واحد، تحميل ملفات متقدم، مهمة بدون اتصال) باستخدام نظام مودل.	9
5	ضبط إعدادات الاختبار التحصيلي على نظام مودل.	5
6	وضع أسئلة الاختيار من متعدد ضمن الاختبار التحصيلي.	9
7	وضع أسئلة الصواب أو الخطأ ضمن الاختبار التحصيلي	7
8	وضع أسئلة التكملة والنهايات المفتوحة ضمن الاختبار التحصيلي.	4
9	وضع أسئلة المطابقة (المزاوجة) ضمن الاختبار التحصيلي	5
10	وضع أسئلة المقال ضمن الاختبار التحصيلي.	4
11	صياغة عبارات الاختيارchoice، واستجاباته باستخدام نظام مودل.	8
12	إعداد منتدى النقاش على نظام مودل.	10
	المجموع	82

- **حساب معامل ثبات قائمة التقويم**

حُسب معامل ثبات قائمة التقويم باستخدام نسبة الاتفاق: حيث طبق الباحث القائمة على أداء خمسة من أعضاء هيئة التدريس من العينة الاستطلاعية، ورصد نتائجهم، وبعد مرور أسبوعين تم التطبيق مرة أخرى على نفس المجموعة، وتم حساب نسبة

الاتفاق بين نتائج التطبيقين، وقد بلغ متوسط نسب الاتفاق (0,93) ، مما يعنى أن القائمة تتصف بالثبات، وتعد صالحة للتطبيق على عينة البحث الأساسية(*).

رابعاً: إعداد مقياس الاتجاه نحو التدريب عن بعد

- تحديد الهدف من المقياس: يهدف المقياس إلي قياس اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو التدريب عن بعد.
- تحديد محاور مقياس الاتجاهات : لتحديد محاور المقياس تم الاطلاع علي الأدبيات والدراسات السابقة، المرتبطة بقياس الاتجاهات، وبخاصة الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد، وتم صياغة الفقرات التي تغطي مكونات مقياس الاتجاه الثلاثة، وهي: المعرفي والانفعالي والسلوكي، وبناء على ذلك تكون المقياس من (34) عبارة موزعة على محاوره، وهى: أهمية التدريب عن بعد في التنمية المهنية وتضمن(12) عبارة، والرغبة في توظيف التدريب عن بعد وتضمن(12)عبارة، والتوجه نحو المشاركة في برامج التدريب عن بعد وتضمن(10) عبارات.
- قياس شدة الاستجابة : تم وضع خمسة احتمالات للاستجابة على كل عبارة من عبارات المقياس والتي تعتمد عليه طريقة ليكرت Likert ، وتتفاوت فى شدتها بين الموافقة التامة، وعدم الموافقة التامة، و يوضح ذلك جدول (4).

جدول 4: قياس شدة الاستجابة لعبارات مقياس الاتجاه وفقاً لطريقة ليكرتLikert

العبارات	موافق بشدة	موافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
عبارة موجبة	5	4	3	2	1
عبارة سالبة	1	2	3	4	5

- صدق المقياس : للتحقق من صدق المقياس، تم عرضه على مجموعة من المتخصصين في مجال علم النفس، وتكنولوجيا التعليم، وقد طُلب من المحكمين تحديد درجة وضوح كل عبارة (واضحة، غير واضحة) وملاءمتها للمجال الذي وردت فيه (ملائمة، غير ملائمة)، وقد طلب المحكمون تعديل صياغة بعض العبارات، وحذف عبارتين لعدم ملاءمتهما لمحاور المقياس ، وبذلك تضمن المقياس من (32) عبارة.
- حساب شدة الانفعالية لكل عبارة من عبارات المقياس : تعد شدة الانفعالية للعبارة غير مقبولة إذا كانت النسبة المئوية للاستجابة على البديل "محايد" أكبر من (25 %)، وقد تم حساب تلك النسبة بعد تطبيق مقياس الاتجاه على أفراد العينة الاستطلاعية، وقد وجدت ثلاث عبارات كانت الاستجابة علي البديل "محايد" لها أكبر من (25 %)، حيث بلغت قيمها (0,45 ، 0,41، 0,33)؛ مما ترتب على ذلك استبعادها، وبذلك تكون المقياس من (29) عبارة.
- ثبات مقياس الاتجاه نحو التدريب عن بعد للتأكد من ثبات المقياس تم تطبيقه على العينة الاستطلاعية التي بلغ عددها (9) أعضاء من هيئة التدريس، وتم تطبيق معادلة " ألفا كرونباخ " Coronbach's Alpha (α) باستخدام حزمة البرامج الإحصائية(SPSS) ، وقد بلغ معامل الثبات (0,91) وهو معامل مرتفع يناسب أهداف البحث.
- الصورة النهائية للمقياس(*) : بعد التأكد من صدق المقياس وثباته، ومناسبة شدة الانفعالية لكل عبارة، أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (29) عبارة منها (15) عبارة إيجابية،وهى أرقام: 2،3 ،6، 7 ، 9 ،10،16،15،14، 19 ، 21 ، 25 ،26، 28، 29، وعدد (14) عبارة سلبية هي أرقام:1 ،4، 5 ،8، 11، 12 ، 13، 17 ، 18 ،20 ،23،22 ،24، 27، وموزعة على محاور مقياس الاتجاه، كما هو مبين في جدول (5).

* ملحق (4) اختبار الأداء في مهارات التقويم الإلكتروني باستخدام نظام مودل.

* ملحق (5) مقياس اتجاه أعضاء هيئة التدريس نحو التدريب عن بعد.

جدول 5 : عدد العبارات في كل محور من محاور مقياس الاتجاه نحو التدريب عن بعد

المحور	اسم المحور	عدد العبارات	العبارات التي تعبر عن كل محور كما وردت في المقياس
الأول	أهمية التدريب عن بعد في التنمية المهنية.	10	1 ، 3 ، 5 ، 7 ، 9 ، 21 ، 22 ، 24، 25 ، 28
الثاني	الرغبة في توظيف التدريب عن بعد.	10	2 ، 10 ، 11 ، 14 ، 16 ، 17 ، 18 ، 20 ، 27، 29
الثالث	التوجه نحو المشاركة في برامج التدريب عن بعد.	9	4 ، 6 ،8، 12،13، 15 ، 19 ،23، 26
المجمـوع:		29	

يتضح من الجدول (5) محاور المقياس، وعدد العبارات لكل محور وأرقامها في مقياس الاتجاه، وبعد الوصول للصورة النهائية للمقياس تم تحويله لصورة الكترونية لا تسمح للمتدرب باختيار أكثر من استجابة للعبارة الواحدة، ومن ثم أصبحت الدرجة القصوى للمقياس هي (145) درجة. أما الدرجة الدنيا فهي عبارة عن (29) درجة أي أن درجات المقياس تتراوح ما بين (29 إلى145) درجة.

خامساً : تنفيذ تجربة البحث

تم تنفيذ التجربة الأساسية للبحث خلال الفترة من يوم الاثنين الموافق 2012/1/9 م وحتى يوم الأربعاء الموافق 2012/1/25م، في الفصل الخريفي من العام الجامعي 2011/ 2012 م، وذلك وفقاً للخطوات التالية:

1. عقد لقاء مبدئي مع مجموعة البحث بتاريخ 2012/1/9 م ؛ لتعريفهم بالبرنامج التدريبي وأهدافه، واستخدام الفصل الافتراضي، واستخدام نظام مودل، و توزيع اسم المستخدم وكلمة السر لكل منهم User Name and Password للدخول بهما على الفصل الافتراضي.

2. عقد لقاء ثانٍ للتطبيق القبلي لأدوات البحث يوم الثلاثاء الموافق 2012/1/10 م.

3. تنفيذ لقاءات التدريب على مهارات التقويم الإلكتروني باستخدام الفصل الافتراضي، ويتم في كل لقاء الترحيب بمجموعة البحث، واستثارة الخبرات السابقة ومراجعة سريعة على محتوى اللقاء السابق، ثم عرض الأهداف التعليمية للمهارة وخطة السير في تنفيذها باستخدام عرض تعليمي –باوربوينت– ، وشرح محتوى المهارة –المعرفي، والأدائي– ومناقشة المتدربين حول المعارف المتعلقة بالمهارة، وعرض أمثلة لأداء المهارة باستخدام خاصية مشاركة مواقع الإنترنت المتاحة ضمن الفصل الافتراضي في تنفيذ بيان عملي للمهارة على نظام مودل، وتكليف المتدربين بتنفيذ المهارة ومناقشة الأداء ، ثم يطلب من المتدربين إعداد أمثلة للمهارة وإرسالها عبر الفصل الافتراضي ومناقشتها مع مجموعة المتدربين، هذا وقد بلغت المدة الزمنية لكل لقاء تزامني "ساعتين ونصف".ويوضح جدول (6) الخطة الزمنية للقاءات التي تمت مع المجموعة التجريبية باستخدام الفصل الافتراضي

جدول 6: اللقاءات التي تمت باستخدام الفصل الافتراضي لمهارات التقويم الإلكتروني باستخدام نظام مودل .

اللقاءات	الموضوعات	التاريخ
الأول	مقدمة عن التقويم الإلكتروني وأنواعه.	2012/1/11 م
الثاني	صياغة الأهداف التعليمية وتحديد أساليب التقويم.	2012/1/13 م
الثالث	كتابة المهام وإعدادها باستخدام نظام مودل.	2012/1/15 م
الرابع	إعداد الاختبار التحصيلي والتغذية الراجعة في نظام مودل.	2012/1/17 م

الخامس	إعداد أسئلة الاختبار التحصيلي باستخدام نظام مودل.	2012/1/19 م
السادس	استكمال الموضوع الخامس، وكتابة نشاط الاختيار وإعداده.	2012/1/21 م
السابع	إعداد المنتديات باستخدام نظام مودل وطباعة تقارير التقويم	2012/1/23 م

4. إتاحة العروض التعليمية، وملفات تسجيل اللقاءات على الإنترنت، حتى يمكن للمتدربين الحصول عليهما في أي وقت، وتنفيذ الأنشطة والمهام المتاحة على نظام مودل، وقد تم تنفيذ البرنامج التدريبي عن بعد باستخدام التدريب التزامني عبر الفصل الافتراضي، و التدريب اللاتزامني بنظام مودل، حتى يتوفر لكل متدرب التدريب في الوقت و المكان المناسبين لممارسة المهارات والاطلاع على المحتوى، وتنفيذ الأنشطة المطلوبة.

5. بعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج التدريبي، تم التطبيق البعدي لأدوات البحث –اختبار التحصيل المعرفي، واختبار الأداء، ومقياس الاتجاه– وذلك في يوم الأربعاء الموافق 2012/1/25م، في معمل الحاسب الآلي بالجامعة الخليجية؛ لقياس أثر البرنامج التدريبي عن بعد في تنمية مهارات التقويم الإلكتروني والاتجاه نحو التدريب عن بعد لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الخليجية، وسوف يرد تفصيل هذه النتائج وتفسيرها لاحقاً.

نتائج البحث وتفسيرها

بعد رصد درجات أعضاء هيئة التدريس فى التطبيقين القبلي والبعدي لأدوات البحث، والمتمثلة في كل من: اختبار التحصيل المعرفي، اختبار الأداء وقائمة التقويم، ومقياس الاتجاه نحو التدريب عن بعد. تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أعضاء هيئة التدريس في القياسين القبلي والبعدي، باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS ويوضح ذلك جدول (7).

جدول 7: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أعضاء هيئة التدريس في القياسين القبلي والبعدي

		التحصيل المعرفي		مهارات التقويم الإلكتروني		الاتجاه نحو التدريب عن بعد	
القياس	ن	م	ع	م	ع	م	ع
القبلي	18	16,944	3,932	22,222	11,074	100,944	12,711
البعدى	18	28,166	3,682	189,388	20,324	107,611	15,278

(ن) عدد أفراد عينة البحث (م) المتوسط (ع) الانحراف المعياري

يتضح من جدول (7) وجود فروق بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس في القياسين القبلي والبعدي لمتغيرات البحث التابعة؛ مما يشير إلى نمو التحصيل المعرفي، وأداء مهارات التقويم الإلكتروني، و الاتجاه نحو التدريب عن بعد لدى أعضاء هيئة التدريس، وفيما يلي التحقق من صحة فروض البحث، والإجابة عن أسئلته:

أولاً: الإجابة عن السؤال الأول للبحث

ما إجراءات بناء البرنامج المقترح للتدريب عن بعد بمساعدة الفصول الافتراضية لتنمية مهارات التقويم الإلكتروني، والاتجاه نحو التدريب عن بعد لدى أعضاء هيئة التدريس ؟

للإجابة عن هذا السؤال، قام الباحث بمراجعة نماذج تصميم برامج التعليم والتدريب عن بعد مثل: الصالح [46]، الموسوي[47] Anastasiades, [49] ، Juang, & Chan.[50] وتم تحديد أربع مراحل لإعداد البرنامج المقترح للتدريب عن بعد هي: التحليل، والتصميم، والإنتاج، والتقويم.

وقد تم توضيح إجراءات كل مرحلة بالتفصيل في الجزء المتعلق بإجراءات بناء البرنامج المقترح للتدريب عن بعد بمساعدة الفصول الافتراضية، وقد تم إجازة البرنامج المقترح بعد عرضه على مجموعة من المتخصصين في تكنولوجيا التعليم، وبعد تجريبه على عينة استطلاعية من أعضاء هيئة التدريس، والذي تم تنفيذه على عينة البحث الأساسية خلال الفترة من يوم الاثنين الموافق 2012/1/9 م وحتى يوم الأربعاء الموافق 2012/1/25م .

ثانياً: الإجابة عن السؤال الثاني للبحث

ما أثر البرنامج التدريبي عن بعد بمساعدة الفصول الافتراضية في تنمية التحصيل المعرفي لمهارات التقويم الإلكتروني باستخدام نظام مودل لدى أعضاء هيئة التدريس؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم التحقق من صحة الفرض الأول من فروض البحث، والذي ينص على أنه: يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ≤ 0.01 بين متوسطي درجات أعضاء هيئة التدريس في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي لمهارات التقويم الإلكتروني باستخدام نظام مودل، لصالح التطبيق البعدي. وذلك باستخدام اختبار ويلكوكسون Test Wilcoxon اللابارامتري للعينات المرتبطة من البيانات (نظرًا لصغر حجم العينة)، كما تم تحديد حجم التأثير باستخدام معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة(rprb) Matched- Pairs Rank Biserial Correlation الذى يفسر قوة العلاقة بين المتغيرين المستقل والتابع، وفقاً لما يلي[55] :

- قيمة (r_{prb}) < 0,4 يكون حجم التأثير ضعيفاً.
- 0,4 ≤ (r_{prb}) < 0,7 يكون حجم التأثير متوسطاً.
- 0,7 ≤ (r_{prb}) < 0,9 يكون حجم التأثير كبيراً.
- (r_{prb}) ≤ 0,9 يكون حجم التأثير كبيراً جداً.

ويوضح جدول (8) نتائج تطبيق اختبار ويلكوكسون، و قيمة "Z" لدلالة الفرق بين متوسطي الرتب في القياسين القبلي والبعدي للتحصيل المعرفي لمهارات التقويم الإلكتروني باستخدام نظام مودل، وحجم التأثير.

جدول 8 : نتائج تطبيق اختبار ويلكوكسون، و قيمة "Z" لدلالة الفرق بين متوسطي الرتب في القياسين القبلي والبعدي للتحصيل المعرفي لمهارات التقويم الإلكتروني باستخدام نظام مودل، وحجم التأثير

الإشارات	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)المحسوبة	الدلالة الإحصائية	حجم التأثير (r_{prb})
الإشارات السالبة	0	0	0	3,728-	دال عند مستوى 0,000	1,0
الإشارات الموجبة	18	9.50	171.00			
المتساوية	0					

يوضح جدول (8) أن قيمة (Z) دالة إحصائياً عند مستوى أقل من (0,001) مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات أعضاء هيئة التدريس في القياسين القبلي والبعدي للتحصيل المعرفي لمهارات التقويم الإلكتروني باستخدام نظام مودل، لصالح التطبيق البعدي، وبذلك تم قبول الفرض الأول من فروض البحث. كما يوضح الجدول أن حجم التأثير (r_{prb}) أكبر من 0,9 مما يدل على وجود تأثير كبير جداً للبرنامج المقترح في تنمية التحصيل المعرفي لمهارات التقويم الإلكتروني باستخدام نظام مودل لدى أعضاء هيئة التدريس.

ثالثاً: الإجابة عن السؤال الثالث للبحث

ما أثر البرنامج التدريبي عن بعد بمساعدة الفصول الافتراضية في تنمية الأداء التطبيقي لمهارات التقويم الإلكتروني باستخدام نظام مودل لدى أعضاء هيئة التدريس؟ .

للإجابة عن هذا السؤال، تم التحقق من صحة الفرض الثاني من فروض البحث والذي ينص على أنه : يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ≤ 0,01 بين متوسطي درجات أعضاء هيئة التدريس في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الأداء في تطبيق مهارات التقويم الإلكتروني باستخدام نظام مودل، وذلك لصالح التطبيق البعدي.

ويوضح جدول(9) نتائج تطبيق اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test اللابارامتري للعينات المرتبطة، و حجم التأثير (r_{prb})،

جدول 9 : نتائج تطبيق اختبار ويلكوكسون، و قيمة "Z" لدلالة الفرق بين متوسطي الرتب في القياسين القبلي والبعدي لاختبار أداء مهارات التقويم الإلكتروني باستخدام نظام مودل، وحجم التأثير.

الإشارات	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)المحسوبة	الدلالة الإحصائية	حجم التأثير (r_{prb})
الإشارات السالبة	0	0	0	3,726-	دال عند مستوى 0,000	1,0
الإشارات الموجبة	18	9.50	171.00			
المتساوية	0					

يوضح جدول (9) أن قيمة (Z) الفرق بين متوسطي الرتب في القياسين القبلي والبعدي لاختبار الأداء التطبيقي دال إحصائيا عند مستوى أقل من (0,001) مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات أعضاء هيئة التدريس في القياسين القبلي والبعدي لأداء مهارات التقويم الإلكتروني باستخدام نظام مودل، لصالح التطبيق البعدي، وعلى هذا الأساس تم قبول الفرض الثاني من فروض البحث، كما يوضح الجدول أن حجم التأثير (r_{prb}) أكبر من 0,9 ما يدل على وجود تأثير كبير جداً للبرنامج المقترح في تنمية الأداء التطبيقي لمهارات التقويم الإلكتروني باستخدام نظام مودل لدى أعضاء هيئة التدريس.

رابعاً: الإجابة عن السؤال الرابع للبحث

ما أثر البرنامج التدريبي عن بعد بمساعدة الفصول الافتراضية في تنمية اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو التدريب عن بعد؟ .

للإجابة عن هذا السؤال تم التحقق من صحة الفرض الثالث من فروض البحث والذي ينص على:

يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ≤ 0,01 بين متوسطي درجات أعضاء هيئة التدريس في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو التدريب عن بعد ، وذلك لصالح التطبيق البعدي.

ويوضح جدول(10) نتائج تطبيق اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test اللابارامتري للعينات المرتبطة، و حجم التأثير (r_{prb}).

جدول 10: نتائج تطبيق اختبار ويلكوكسون، و قيمة "Z" لدلالة الفرق بين متوسطي الرتب في القياسين القبلي والبعدي لمقياس اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو التدريب عن بعد ، وحجم التأثير.

الإشارات	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)المحسوبة	الدلالة الإحصائية	حجم التأثير (r_{prb})
الإشارات السالبة	2	10.75	21.50	2,798-	0,005	0,743
الإشارات الموجبة	16	9.34	149.50			
المتساوية	0					

يتضح من جدول (10) أن قيمة (Z) للفرق بين متوسطي الرتب في القياسين القبلي والبعدي لاتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو التدريب عن بعد دال إحصائياً عند مستوى (0,005) ، وعلى هذا الأساس تم قبول الفرض الثالث من فروض البحث. كما يوضح الجدول أن حجم التأثير (0,743) مما يدل على وجود تأثير كبير للبرنامج المقترح في تنمية اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو التدريب عن بعد.

مناقشة نتائج البحث وتفسيرها

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بأثر البرنامج التدريبي عن بعد بمساعدة الفصول الافتراضية في تنمية التحصيل المعرفي لمهارات التقويم الإلكتروني باستخدام نظام مودل لدى أعضاء هيئة التدريس؟ .

يتضح من جدول(8) وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى < 0,01 بين متوسطي درجات أعضاء هيئة التدريس في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي لمهارات التقويم الإلكتروني باستخدام نظام مودل، لصالح التطبيق البعدي، وأن حجم التأثير (1) وهو حجم تأثير كبير جداً. ويمكن تفسير ذلك بما يأتي :

1. استخدام وسائل اتصال تزامنية وغير تزامنية في البرنامج التدريبي عن بعد؛ أدى إلى مراعاة احتياجات المتدربين وظروف عملهم، و تنوع أساليب التفاعل بين المدرب والمتدربين، مما انعكس إيجاباً في تحسين ظروف التعلم وسهولة انتقال التعلم من الذاكرة قصيرة المدى إلى الذاكرة طويلة المدى.

فإنه يفضل تقديم المعلومات بأساليب مختلفة؛ لتتوافق وتتكيف مع الفروق الفردية للمتعلمين في معالجة المعلومات من أجل تسهيل انتقال أثر التعلم للذاكرة طويلة المدى(38) .كما أن استخدام التكنولوجيا يحسن كثيراً من برامج التدريب عن بعد(56)

2. احتواء البرنامج على مصادر تعلم متعددة مثل: لقاءات افتراضية باستخدام الإنترنت، وعروض تعليمية، وتسجيلات للقاءات بالصوت والصورة، والمحادثات الصوتية والنصية، وإتاحتها للمتدربين في أي وقت، مما يسمح لهم بمراجعة محتوى التعلم، وأخذ الوقت الكافي لدراسته والتدريب عليه.
3. سهولة استخدام أدوات البرنامج التدريبي، والمتمثلة في الفصل الافتراضي، ونظام مودل، أدى ذلك إلى زيادة دافعية المتدربين وحماسهم نحو محتوى البرنامج التدريبي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من: مصطفي [37]، Gültekin, [57]، Bhukuvhani, & Sana[58]، والتي أكدت أن استخدام تقنيات التدريب عن بعد يساعد في تنمية مهارات المعلمين بكفاءة وفعالية، وأنها تعطي نتائج إيجابية، وأن استخدام الفصول الافتراضية يؤدي إلى زيادة التحصيل المعرفي للمتدربين.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بأثر البرنامج التدريبي عن بعد بمساعدة الفصول الافتراضية في تنمية الأداء التطبيقي لمهارات التقويم الإلكتروني باستخدام نظام مودل لدى أعضاء هيئة التدريس.

يتضح من جدول(9) وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى < 0,01 بين متوسطي درجات أعضاء هيئة التدريس في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الأداء في تطبيق مهارات التقويم الإلكتروني باستخدام نظام مودل، لصالح التطبيق البعدي، وأن حجم التأثير (1) وهو حجم تأثير كبير جداً. ويمكن تفسير ذلك بما يأتي :

1. أن طبيعة المهارات التي تضمنها البرنامج التدريبي أمكن عرضها، وتنفيذها بشكل متزامن مع المتدربين باستخدام الفصل الافتراضي، حيث يقوم المدرب بأداء المهارة، ويرى المتدربون الأداء، ويسمعون التوضيح لخطوات المهارة وكأنهم مع المدرب في مكان واحد، مما سهل على المتدربين اكتساب مهارات التقويم الإلكتروني باستخدام نظام مودل.
2. استخدام نظام مودل في التدريب، وتنفيذ المتدربين أنشطة البرنامج على نظام مودل، أتاح لهم الممارسة العملية للتقويم الإلكتروني، وهذا ساعد فى تنمية هذه المهارات لديهم. ويؤكد أصحاب النظرية المعرفية على الناحية الوظيفية للمعرفة؛ فكلما كانت بيئة التعلم مماثلة لبيئة توظيف المعلومات، كلما أدى ذلك إلى تذكر المعلومات بسهولة. كما أن ارتباط استراتيجية

التدريب ومحتوى التعلم بالمواقف العملية للمتعلمين، يُمكنهم من ربط خبراتهم المختلفة بخبراتهم العملية، ومن ثم يتذكرون الأشياء على نحو أفضل. [38]

3. تضمن البرنامج التدريبي أمثلة عديدة ومتنوعة لكل مهارة، وتطبيق المدرب لنموذج لكل مهارة، إضافة إلى تكليف كل متدرب بتنفيذ المهارات، ويتم تقييمها بواسطة المدرب، وتلقي المتدرب تغذية راجعة فورية عن أدائه مما يزيد من فرص اكتساب المهارات التي تضمنها البرنامج.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Kanji, Horiguschi Suzoki, &Nambu, [32] التي أظهرت أن التدريب باستخدام الإنترنت له تأثير فعال في تحسين قدرات المعلمين المتدربين، كما تتفق مع دراسات كل من: رزق[36]، و مصطفي [37]؛ التي أظهرت نتائجهم أن استخدام الفصول الافتراضية يؤدي إلى تنمية الأداء التدريسي لمعلمي العلوم قبل الخدمة ، و تنمية بعض مهارات تكنولوجيا التعليم، ومهارات معالجة الصور الرقمية.

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بأثر البرنامج التدريبي عن بعد بمساعدة الفصول الافتراضية في تنمية اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو التدريب عن بعد؟ .

يتضح من جدول(10) وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى < 0,01 بين متوسطي درجات أعضاء هيئة التدريس في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو التدريب عن بعد، لصالح التطبيق البعدي، وأن حجم تأثير البرنامج المقترح كبير في تنمية اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو التدريب عن بعد. ويمكن تفسير ذلك بما يأتي :

1. أن التدريب عن بعد وفر للباحثين إمكانية التدريب في المكان والزمان المناسبين لهم، مما أوجد الراحة النفسية لديهم أثناء التدريب، و قد عبر عن ذلك بعض أعضاء هيئة التدريس أثناء مناقشة الباحث لهم.

2. توفر المواد التدريبية على نظام مودل، أتاح للمتدربين إمكانية الحصول عليها في أى وقت ومن أى مكان، وكذلك الحصول على تسجيل اللقاءات التزامنية، لمن لم يستطع حضور لقاءات معينة، أو نتيجة لتعطل الاتصال بالإنترنت؛ مما ساهم في تحسين الاتجاه نحو التدريب عن بعد.

3. توفير الاتصال التزامني واللاتزامني، أدى إلى زيادة التفاعل والنقاش والحرية في إبداء الرأي بالنسبة للمتدربين، مما أدى إلي شعور المتدرب بالتواجد الاجتماعي مع الآخرين، وذلك يعزز لديهم تقبل أفكار الآخرين؛ فالاتجاه الايجابي يتكون بإشباع حاجات المتدرب في التفاعل مع الآخرين.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة "جاسيما" Gasymeh[17] ، ودراسة حسنين [43] التي أكدت وجود اتجاهات إيجابية لدى الدارسين عن بعد بكليات التربية بالجامعات السودانية، وجامعة الحسين بن طلال وجامعة اليرموك نحو التعليم عن بعد القائم على الإنترنت.

توصيات البحث

بناءً على نتائج البحث يمكن التوصية بما يأتي:

1. يجب مراعاة ما يلي عند تصميم البرامج التدريبية عن بعد؛ لزيادة فاعلية بيئات التدريب عن بعد:

- استخدام وسائط متنوعة تجمع بين التفاعل المتزامن وغير المتزامن في التدريب، لمراعاة خصائص المتدربين واحتياجاتهم وظروف عملهم.
- توفير المواد التدريبية بشكل مستمر في صورة إلكترونية، مما يسمح للمتدربين بالوصول إليها والاحتفاظ بها في أي وقت، ويسمح للمدربين بسهولة تطوير وتعديل المواد التدريبية بشكل مستمر وفقا للاحتياجات التدريبية.
- وضع جدول زمني محدد للبرنامج التدريبي، والالتزام به من قبل المدربين والمتدربين، وإلزام المتدربين بانجاز التكليفات في التوقيتات المحددة للبرنامج لضمان ممارستهم لأنشطة البرنامج.

- استخدام نظام متكامل في التدريب عن بعد مثل: نظم إدارة التعلم الإلكتروني مثل: Moodle ، WebCT ، BlackBoard ، لأنها تجمع بين التعليم والإدارة، وخاصة إدارة المهام والأنشطة التي يقوم بها المتدربين، وتنظيم ذلك في قاعدة بيانات واحدة.
- التأكد من قدرة المتدربين على استخدام الأدوات التكنولوجية المتضمنة في البرامج التدريبية عن بعد، والعمل على توفير المساعدات الفنية الفورية للمتدربين أثناء تنفيذ البرنامج التدريبي.
- يجب تحفيز المتدربين بالصورة المناسبة التي تراها المؤسسة ؛ بحيث تضمن دافعيتهم واستمرارهم في التدريب، وتحسين اتجاهاتهم نحو التدريب.

2. أن تتبنى الجامعات العربية خطة استراتيجية واضحة المعالم؛ لتنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس بنظام التدريب عن بعد، ذات ثلاثة مستويات قصيرة المدى، ومتوسطة المدى، وبعيدة المدى، والتخطيط لمنظومة متكاملة تقوم بتنفيذ هذه الخطة وتتضمن فريقاً لتحديد احتياجات أعضاء هيئة التدريس التدريبية، ووضع أولويات لهذه الاحتياجات، وفريقاً لتصميم البرامج التدريبية من الخبراء والمتخصصين في المجالات المختلفة، وفريقاً لإنتاج المواد التدريبية وتقويمها، وفريقاً لتنفيذ البرامج التدريبية من أعضاء هيئة التدريس والمساعدين.
3. توظيف التعليم عن بعد في التعليم الجامعي بشكل جزئي؛ بحيث يتم تدريس بعض المقررات الجامعية بنظام التعليم عن بعد، مما يساهم في تنمية مهارات الطلبة لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، وتنمية مهاراتهم في التعلم الذاتي المستمر.
4. تبني نظم إدارة التعلم الإلكتروني مفتوحة المصدر في التعليم والتدريب عن بعد؛ وذلك لأنها نظم مجانية، بالإضافة إلى سهوله استخدامها مثل نظام مودل.
5. وضع سياسات تتبنى التقويم الإلكتروني في التعليم العالي؛ لما له من مزايا عديدة للعملية التعليمية، وتدريب أعضاء هيئة التدريس على توظيف أنماطه، وتطوير المقررات الدراسية بما يناسب ذلك.

مقترحات البحث

استكمالاً لما توصل إليه الباحث من نتائج يمكن اقتراح إجراء البحوث التالية:

1. إجراء دراسات للتعرف على أفضل التصميمات التعليمية لبرامج التدريب عن بعد لأعضاء هيئة التدريس، من خلال المقارنة بين أثر كل من:
   - استخدام وسائط تدريب تزامنية، وأخرى لاتزامنية في برامج التدريب عن بعد.
   - استخدام التدريب الفردي، والتدريب التعاوني في برامج التدريب عن بعد.
   - استخدام التصميم التعليمي وفق مبادئ النظريات: السلوكية، و المعرفية، والبنائية.
   - التدريب باستخدام الإنترنت، والتدريب باستخدام تقنيات التعلم الجوال، والتدريب بالمدمج بينهما.
2. إجراء دراسات لتحديد الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس من الناحية التربوية، والناحية التخصصية، ووضع الخطط للبرامج التدريبية اللازمة لتنمية مهاراتهم بشكل شامل ومتكامل.
3. إجراء دراسات تستهدف تدريب أعضاء هيئة التدريس عن بعد في موضوعات تخصصية مثل: الهندسة، والطب، والعلوم، وتخصصات أخرى؛ للتعرف على فاعلية التدريب عن بعد في تنمية هذه المهارات.
4. إجراء دراسات لتقويم مدى فاعلية البرامج التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم الجامعي ومدى استخدامها لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، واتجاهات المتدربين نحوها، والعمل على تطويرها.

المراجع

1. Bach, S., Haynes, P. and Smith, J.Online learning and teaching in higher education, Open University Press, McGraw-Hill Education. 2007

2. Altunay, D., & Mutlu, E. M. Distance english language teacher training programme in turkey: e-learning opportunities for the right education. Distances et Savoirs. Hors serié:2008

3. الحربي، حياة محمد سعيد. إدارات التطوير ودورها في التنمية المهنية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، مجلة دراسات في التعليم الجامعي، ع 13 ، 2006

4. Sarikaya, O., Kalaca, S, Yeg˘en, B. & Cali, S. The impact of a faculty development program: evaluation based on the self-assessment of medical educators from preclinical and clinical disciplines, Advances in Physiology Education, 2010

5. رضوان، حنان أحمد. التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس فى ضوء متطلبات التعليم الإلكتروني "دراسة تقويمية"، مؤتمر المعلوماتية وقضايا التنمية العربية "رؤئ واستراتيجيات"، في الفترة من:22 – 24 مارس 2009، القاهرة.

6. يماني، هناء عبد الرحيم. التدريب الإلكتروني وتحديات العصر الرقمي، ملتقى التدريب والتنمية، الرياض،3– 5 ربيع الآخر 1427هـ:2006

7. UNESCO, Open and distance learning: Trends, policy and strategy consideration, Paris: UNESCO:2002

8. Ojokheta, K. O. Re-Engineering open and distance learning institutional development for knowledge society in Africa, In J. Moore & A. Benson(Ed.), International perspectives of distance learning in higher education, (pp.1-12), Croatia: InTech Janeza Trdine. 2012

9. Robinson, B.Using distance education and ICT to improve access, equity and the quality of rural teachers' professional development in western China. International Review of Research in Open and Distance learning, 9(1):2008

10. Potter, C. & Naidoo, G. Teacher development through distance education: contrasting visions of radio learning in south african primary schools, In J. Moore & A. Benson (Ed.), International Perspectives Of Distance Learning In Higher education,(pp. 54-108), Croatia: InTech Janeza Trdine:2012

11. إسماعيل، الغريب زاهر. المقررات الإلكترونية: تصميمها، إنتاجها، نشرها، تطبيقها، تقويمها. عالم الكتب القاهرة ، 2009

12. Muhanna, W. Comparison of students performance in cell phone-based, computer-based and paper-based testing, The Islamic University Journal Humanities Research Series ,19(1),789-806. ISSN 1726-6807, Retrieved April 11, 2011, from http://www.iugaza.edu.ps/ar/periodical:2009

13. التخاينة، بهجت و أبو موسى، مفيد. أثر استخدام إستراتيجية التقويم التكويني المحوسب في تحصيل طلبة التربية في الجامعة العربية المفتوحة واتجاهاتهم نحوها، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، عدد 145، جامعة عين شمس،1–20. 2009

14. Clark, C.& Falvo, D. A. Electronic assessments for teacher interns, International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 8 (3). 2011

15. النجار، حسن عبد الله. برنامج مقترح لتدريب أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى على مستحدثات تكنولوجيا التعليم في ضوء احتياجاتهم التدريبية، مجلة الجامعة الإسلامية، سلسلة الدراسات الإنسانية، 17 (1)، (2009) تم الحصول عليه في 15 يوليو 2011 من الموقع http://www.iugaza.edu.ps/ara/research/

16. عاشور، محمد إسماعيل نافع. فاعلية برنامج Moodle في اكتساب مهارات التصميم ثلاثي الأبعاد لدى طلبة تكنولوجيا التعليم بالجامعة الإسلامية، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة:2009

17. Gasaymeh, A. M. A Study of faculty attitudes toward internet-based distance education: A Survey of two Jordanian public universities, doctoral dissertation, Education College, Ohio University. Retrieved July 9, 2011, from 2009http://etd.ohiolink.edu/view.cgi?acc_num=ohiou1253908636.

18. Latchem, C.and Jung, I.Distance and blended learning in Asia routledge. New York; Taylor & Francis Group. (2010)

19. الدبيان، موضي إبراهيم. تنمية اتجاهات الوعي المعلوماتي الرقمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وتأثيرها على تطوير البحث العلمي، مجلة دراسات المعلومات، ع 10، 2011

20. كلاب، رامي محمد راغب. درجة توافر كفايات التعليم الإلكتروني لدى معلمي التعليم التفاعلي المحوسب في مدارس وكالة الغوث بغزة وعلاقتها باتجاهاتهم نحوه، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر بغزة 2011

21. عبد المجيد، أحمد صادق. (2010). نظرية التعلم والتعليم الإلكتروني: مجلة المنهل للعلوم والآداب والثقافة ،**72(621)** ، **السنة(76) يوليو / أغسطس**، تم الحصول عليه في 15 يوليو 2011 من الموقع http://www.al-manhalmagazine.com/1431/621/pages/p001.htm

22. سرور، على إسماعيل. فاعلية استخدام البرمجيات الحرة مفتوحة المصدر في تنمية القوة الرياضية لدى طلاب شعبة الرياضيات بكلية التربية المركز العربي للتعليم والتنمية ، المؤتمر الدولي الخامس مستقبل إصلاح التعليم العربي لمجتمع المعرفة – "تجارب ومعايير ورؤى"، في الفترة من:13–15 يوليو جامعة عين شمس:2010

23. Dee, J. R. and Daly, C. J. Innovative models for organizing faculty development programs pedagogical reflexivity, student learning empathy, and faculty agency , Human Architecture: Journal Of The Sociology Of Self-Knowledge, VII (1) 2009

24. توفيق، عبد الرحمن.التدريب عن بعد باستخدام الكمبيوتر والإنترنت، ط3 ،القاهرة: مركز الخبرات المهنية للإدارة، بمبك:2007

25. السيف، منال بنت سليمان. مدى توافر كفايات التعليم الإلكتروني ومعوقاتها وأساليب تنميتها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود:2009

26. عفيفي، محمد بن يوسف أحمد.البعد الغائب في التعليم عن بعد. في أعضاء أمانة لجنة مسئولي التعليم عن بعد (محرر). التعليم عن بعد بين النظرية و التطبيق، أمانة لجنة مسئولي التعليم عن بعد بجامعات ومؤسسات التعليم العالي بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربي، الكويت، 2005

27. العلى، أحمد عبد الله. التعليم عن بعد ومستقبل التربية في الوطن العربي. دار الكتاب الحديث ، القاهرة:2005

28. مدني، محمد عطا.التعلم من بعد: أهدافه وأسسه وتطبيقاته العملية. دار المسيرة للنشر والتوزيع ،عمان ، 2007

29. عبد الحميد، عبد العزيز طلبة. التعليم الإلكتروني ومستحدثات تكنولوجيا التعليم. المكتبة العصرية للنشر والتوزيع ، القاهرة . 2010

30. دويكات، معروف و أسمر، معاذ. تبني التدريب الإلكتروني في القطاع المصرفي الفلسطيني، المؤتمر العلمي الأول حول "اقتصاديات المعرفة، المنعقد في كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة النجاح الوطنية 24 نيسان:2007

31. Puterbaugh, M. D., Shannon, M. & Gorton, H.(2010). A Survey of nurses' attitudes toward distance education and the educational use of 3-d virtual environments, Journal of Electronic Resources in Medical Libraries, 7(4), 292-307 , Retrieved September 7, 2011, from http://dx.doi.org/10.1080/15424065.2010.527243

32. Kanji, A.,Horiguschi, H., Suzoki, K.,& Nambu, M. Development and evaluation of web-based in-service training system for improving the ict leadership of schoolteachers. Journal of Universal computer Science, 7(3), 2004

33. الربيعي ، السيد و محمود ، والجندي، وعادل السيد ، ودسوقي، أحمد ، والجبيري، عبد العزيز إبراهيم. التعليم عن بعد وتقنياته في الألفية الثالثة ، مطابع الحميضي ، الرياض:2004

34. الموسى، عبد الله بن عبد العزيز والمبارك، أحمد بن عبد العزيز. التعليم الإلكتروني الأسس والتطبيق. مطابع الحميضي الرياض 2005

35. السالم، أحمد محمد. تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني. مكتبة الرشد ، الرياض 2004

36. رزق، فاطمة مصطفى. أثر الفصول الافتراضية على معتقدات الكفاءة الذاتية والأداء التدريسي لمعلمي العلوم قبل الخدمة، مجلة القراءة والمعرفة، القاهرة، عدد(90)2009

37. مصطفي، محمد محمد يحيي. فاعلية الفصول الافتراضية في تنمية مهارات معالجة الصور الرقمية لدى طلاب علوم الحاسب بالمملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة: المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة. 2012

38. Modritscher, F. E-Learning theories in practice: a comparison of three methods. Journal of Universal Science and Technology of Learning.5 (4), 2006

39. Ally, M.(2008). Foundations of educational theory for online learning, In T. Anderson(Ed.). the theory and practice of online learning (2nd ed.), (pp. 15-44), AU Press, Athabasca University http://www.aupress.ca/books/120146/ebook/99Z_Anderson_2008-Theory_ and_Practice_of_Online_Learning.pdf

40. Anderson, T., & Dron, J. Three generations of distance education pedagogy. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, *12*(3), 2011

41. Batts, D. (2008).Comparison of student and instructor perceptions of best practices in online technology courses. Journal of Online Learning and Teaching, 4(4), 2008

42. سليمان، أمين ومراد، صلاح. الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية. دار الكتاب الحديث. القاهرة ، 2005

43. حسنين، مهدي سعيد محمود .توظيف تكنولوجيا التعليم في برامج التعلّم عن بعد في كلية التربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بعد. 3(5)، 2011

44. Raisinghani, M. S., Colquitt, C.& Chowdhury, M. Distance learning in the business aviation industry: lessons learned and implications for theory and practice In M. Syed Rahman (Ed.), Strategic applications of distance learning technologies, (pp. 124-146), New York: information Science Reference, Hershey. 2009

45. Thorne, K. Blended learning: How to integrate online and traditional learning. London: Kogan. 2003.

46. الصالح، بدر بن عبد الله. التصميم التعليمي وتطبيقه في تصميم التعلم الالكتروني عن أعضاء أمانة لجنة مسئولي التعليم عن بعد (محرر)، التعليم عن بعد بين النظرية و التطبيق (ص ص73−117)، الكويت:أمانة لجنة مسئولي التعليم عن بعد بجامعات و مؤسسات التعليم العالي بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية. 2005

47. الموسوي، علي بن شرف. التدريب الالكتروني وتطبيقاته في تطوير الموارد البشرية في قطاع التعليم في دول الخليج العربي، الندوة الأولى في تطبيقات تقنيات المعلومات والاتصال في التعليم والتدريب، خلال الفترة من:12−14 ابريل 2010 ،كلية التربية، جامعة الملك سعود.2010

48. Born, A. D. &Carol M. J. Performance assessment: A Case for rubrics in the virtual classroom, In F. Albalooshi (Ed.).Virtual Education: Cases in Learning & Teaching Technologies,(pp. 210-224), London; Hershey, IRM Press:2003

49. Anastasiades, P. S. Blending interactive videoconferencing and asynchronous learning in adult education: towards a constructivism pedagogical approach–a case study at the university of crete (E.DIA.M.ME.) In S. Negash, M. Whitman, A. Woszczynski,& K. Mattord (Ed.) Handbook of distance learning for real-time and asynchronous information technology education (pp.24-64). IGI Global. 2008

50. Juang, Y.-R., Liu, T.-C., & Chan, T.-W. Computer-supported teacher development of pedagogical content knowledge through developing school-based curriculum. Educational Technology & Society, 11 (2) 2008

51. Young, P. A. Instructional design frameworks and intercultural models. New York Information Science reference, Hershey:2009

52. Rice, W. H .Moodle 1.9 e-learning course development: a complete guide to successful learning using moodle. Birmingham, UK: Packt. 2008

53. Cole, J., & Foster, H. Using Moodle: Teaching with the popular open source course management system. (2nd Ed). USA: O'Reilly Media, Inc. 2008.

54. Buchner, A..Moodle Administration: An administrator's guide to configuring, securing, customizing, and extending Moodle, UK: Packt. 2008

55. حسن، عزت عبد الحميد محمد.الإحصاء النفسي والتربوي: تطبيقات باستخدام برنامج SPSS 18. دار الفكر العربي ، القاهرة 2011

56. Masalela, R. & Batane, T. Technology and distance education programs at the University of Botswana, International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 8(7), 2011

57. Gültekin, M. Quality of distance education in turkey: preschool teacher training case, International Review of Research in Open and Distance Learning , 10 (2),49-72. Retrieved April 11, 2011, from http://www.itdl.org/Journal/Mar_11/article03.htm:2009

58. Bhukuvhani,C. & Sana, A. F. Science teacher training programme in rural schools: an old lesson from Zimbabwe, Research Articles,13 (1), 72-86. Retrieved February 22, 2012, from http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/download/2012